

**DEUZINA ELAINE MELO CASTELUBER**

**LEITURA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS OPINATIVOS:  
a contribuição de uma coleção didática para a formação de um leitor  
crítico**

Belo Horizonte

2012

**DEUZINA ELAINE MELO CASTELUBER**

**LEITURA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS OPINATIVOS:**

**A contribuição de uma coleção didática para a formação de um leitor crítico**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística do Texto e do Discurso.

Área de Concentração: Linguística do Texto e do Discurso

Linha de Pesquisa: Linguística dos Gêneros e Tipos Textuais

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Delaine Cafiero Bicalho

Belo Horizonte  
2012

**Universidade Federal de Minas Gerais**  
**Faculdade de Letras**  
**Programa de Pós-Graduação em Letras:**

Dissertação intitulada “*Leitura de textos argumentativos opinativos: A contribuição de uma coleção didática para a formação de um leitor crítico*”, defendida por Deuzina Elaine Melo Casteluber, em 16/02/12, e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelas Profas. Dras. relacionadas a seguir:

---

Delaine Cafiero Bicalho - UFMG

Orientadora

---

Regina Lúcia Péret Dell’Isola- Poslin/FALE/UFMG

---

Adriane Teresinha Sartori – FALE/UFMG

Belo Horizonte, 16 de fevereiro de 2012.

**Com admiração,**

**dedico este trabalho a**

**minha querida mãe, Deuzina Brasil Ciribelli Melo,**

**inspiradora por garra e exemplo de mulher vencedora que**

**creu e viveu pela educação.**

“As lutas são grandes, mas as vitórias com Deus são maiores ainda”.

Giovan Amaral Casteluber



## **AGRADECIMENTOS**

Gratidão é a demonstração gentil pela qual reconheço os que me fizeram capaz de chegar até aqui. Portanto, é a Deus, em primeiro lugar, a que me dirijo, uma vez que a sua condução e sustento são tudo em minha vida.

Ao meu marido, Giovan Casteluber, que, com paciência, tolerância e amor, foi presente em tudo.

Aos meus filhos pelo carinho e compreensão por saberem que esse momento é ímpar na minha vida e por entenderem que todo esse tempo de dedicação ao conhecimento, acredito, corroborará na formação de tantos outros filhos.

À minha igreja que me sustentou espiritualmente, intercedendo contínua e fraternamente.

À minha amiga Káren que me mostrou carinhosamente esse caminho e me mostrou que não era tarde para caminhar por ele.

À professora Dra. Regina Lúcia Péret Dell'Isola por ter sido aquela que abriu a porta me mostrando que não era impossível andar por esse caminho.

Ao professor Dr. Wander Emediato por, em seriedade e objetividade, ter-me oportunizado o aprendizado na retórica e argumentação.

À professora Dra. Beatriz Decat pelo carinho, alegria e exemplo em ensinar como sendo um dom cheio de alegria.

Aos meninos do Poslin, principalmente ao Divino e Maria de Lourdes( Malu) que, sempre prontos a orientar, são donos de uma solicitude estimulante.

Aos companheiros de lutas, Jairo, Gustavo, Ana Carolina, Rosângela, Luciana Daniele e Cláudia pelo companheirismo.

À minha querida professora Dra. Delaine Cafiero, que não só abriu a porta e mostrou o caminho, mas caminhou junto. Obrigada mestra!Seguirei pelo que me ensinou!

Aos meus alunos que, com participação, contribuíram muito para o meu crescimento como professora.

À minha mãe que me incentivou e auxiliou sobremaneira para que chegasse a este momento e que hoje não está aqui, mas partiu para o reino da paz verdadeira deixando-me um legado de garra e determinação.

## RESUMO

Este trabalho investiga a presença de textos de tipologia argumentativa em livros didáticos do ensino médio, usados por alunos da rede pública estadual de Minas Gerais, especificamente no eixo *Produção de texto* dos gêneros argumentativos opinativos, a fim de verificar como é trabalhada a compreensão textual nesses materiais. Para isso, analisamos duas versões aprovadas pelo PNLD 2009 e 2012 da coleção *Português Linguagens*, de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, buscando investigar, em seus volumes, os progressos efetivados no trabalho com os textos na versão mais recente. Assim sendo, o objetivo geral desta pesquisa é investigar a contribuição de questões de interpretação e compreensão propostas em atividades de livros didáticos na construção da criticidade do aluno concluinte do ensino médio. Portanto, buscamos investigar qual a contribuição que uma coleção didática pode dar à formação de leitores críticos no ensino médio? E, nesse sentido, até que ponto os textos que essa coleção seleciona participam da construção desse sujeito leitor? Qual o papel das atividades de leitura propostas pela coleção no processo de formação do sujeito crítico concluinte do ensino médio? Para essa análise, usamos os parâmetros utilizados por Antunes (2010) na análise de textos e os seus fundamentos e práticas na análise das atividades de compreensão dos gêneros selecionados pelo *corpus* desta pesquisa. Na análise verificamos que o ensino, em ambas versões, é estruturado por meio de gêneros textuais apresentados em diferentes esferas e que a leitura norteia todos os três eixos de ensino: Literatura, Produção de texto e Língua: reflexão e uso. Quanto aos gêneros textuais, o que se pode observar é que há ainda uma preocupação em apresentá-lo como algo formatado, padrão a ser usado e não como evento social, como algo real que pode ser usado para atender suas necessidades de leitor. Quanto às atividades são, ainda que de localização em sua maioria, bem elaboradas, contextualizadas, possibilitando ao leitor, compreensão do texto e uma leitura mais crítica em relação a este. Este trabalho organiza-se em seis capítulos. O primeiro, a introdução, em que apresenta a questão- problema e sua procedência. O segundo descreve a fundamentação teórica essencial aos aportes desta pesquisa. O terceiro apresenta a metodologia que norteia o trabalho. Os dados obtidos e os resultados da investigação realizada constituem o quarto e quinto capítulos. Finalmente, as considerações finais. Esperamos que este trabalho seja um instrumento de reflexão para outros trabalhos

**Palavras-chave:** Leitura crítica. Gêneros argumentativos. Livro didático. Interação.

## ABSTRACT

This paper explores the existence of argumentative-type texts in high school textbooks, used by students in the state public school system in Minas Gerais. The study specifically looks at the area of *Text production* of argumentative-type opinion texts, with a view to determining how these materials develop textual comprehension. For this purpose, we analyzed two editions of the collection *Português Linguagens*, by Willian Roberto Cereja and Thereza Cochar Magalhães, approved by PNLD 2009 and 2012. We sought to find in these volumes actual progress in this area, using the most recent versions of these texts. The overall aim of this study, therefore, is to determine the contribution of interpretation and comprehension questions in textbook activities toward the development of critical thinking in the student who is finishing high school. Thus, we aimed to determine: what contribution could a textbook collection have toward the development of critical readers in high school? And, in this same vein, to what extent do the texts in this collection participate in the development of this reader? What is the role of the collection's reading activities in the development of the critical-thinker who is finishing high school? For this analysis, we used the parameters utilized by Antunes (2010) in the analysis of texts and, in the analysis of comprehension activities of the text types selected for the *corpus* of this study, we followed her principles and experiences. We verified in the analysis that, in both textbook editions studied, teaching is structured using types of texts in different topical areas and that reading is central to all three areas of teaching: Literature, Text production and Language: reflection and use. With respect to the use of these types of texts, it can be noted that there is still a preoccupation with presenting them in a standard format, rather than as a social event or something real that can be used to meet the needs of the reader. In terms of activities, as the majority are still quite detailed and contextualized, they make it possible for the reader to understand the text and to read it with a more critical view. This paper is organized into six chapters. The first – the introduction – addresses the question/problem and its origin. The second looks at the essential theoretical foundation of the contributions of this study. The third presents the methodology that oriented the study. The data obtained and the results of the investigation comprise the fourth and fifth chapters. Lastly, there are the final considerations. We hope that this study will be an instrument of reflection for future studies.

**Key words:** Critical reading. Argumentative type texts. Textbook. Interaction.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS .....</b>	<b>18</b>
2.1 Concepções .....	18
2.2 Artigo de opinião, editorial e carta do leitor: gêneros argumentativo-opinativos .....	25
2.3 Como analisar textos .....	32
<b>3. METODOLOGIA .....</b>	<b>38</b>
3.1 Descrição das obras.....	39
3.1.1 – Descrição da 5ª. Edição – PNLD 2009.....	40
3.1.1.1 – Organização .....	40
3.1.1.2 O Manual do Professor.....	43
3.1.1.3 Os gêneros na obra e a concepção declarada pela coleção .....	44
3.1.2 Descrição da 7ª. Edição – PNLD 2012.....	45
3.1.2.1 Organização .....	46
3.1.2.2 O Manual do Professor.....	48
3.1.2.3 Os gêneros na obra e concepção declarada pela coleção .....	49
3.2 Recorte do <i>corpus</i> e categorias de análise .....	50
<b>4. ANÁLISE DAS DUAS VERSÕES DA COLEÇÃO .....</b>	<b>51</b>
4.1 Textos, gêneros e atividades por eixos de ensino nas versões de 2009 e de 2012 .....	52
4.1.1 Textos por eixos de ensino nas duas versões .....	52
4.1.2 Gêneros nas versões de 2009 e de 2012 .....	53
4.1.3 Atividades ou questões por eixos de ensino nas versões 2009 – 2012.....	57
4.1.3.1 Dados quantitativos de questões por eixo de ensino .....	57
4.2 Atividades de leitura por eixos de ensino nas duas versões 2009 e 2012 .....	60

4.2.1 Atividades de leitura por eixos de ensino na versão 2009 .....	61
4.2.1.1 Atividades de leitura no eixo “Literatura” na versão 2009 .....	61
4.2.1.2 Atividades de leitura no eixo Língua: reflexão e uso na versão 2009.....	62
4.2.1.3 Atividades de leitura no eixo Produção de texto na versão 2009 .....	63
4.2.2 Atividades de leitura por eixos de ensino na versão 2012 .....	64
4.2.2.1 Atividades de leitura em Literatura na versão de 2012 .....	64
4.2.2.2 Atividades de leitura no eixo Língua: reflexão e uso na versão 2012.....	66
4.2.2.3 Atividades de leitura no eixo Produção de texto na versão 2012 .....	67
4.2.3 O eixo Produção de textos: gêneros dissertativos argumentativos opinativos.....	68
4.3 Os gêneros argumentativos e a sequência didática em <i>Português Linguagens</i> .....	70
4.3.1 Sequência didática na perspectiva de Dolz, Noverraz e Schneuwly .....	70
4.3.2 A Sequência didática como prática de ensino em <i>Português Linguagens</i> .....	73
4.3.2.1 O artigo de opinião e a sequência didática na versão 2009 .....	73
4.3.2.2 O artigo de opinião e a sequência didática na versão 2012 .....	75
<b>5. ARTIGO DE OPINIÃO, EDITORIAL E CARTA DO LEITOR .....</b>	<b>80</b>
5.1 Análise do artigo de opinião nas versões 2009 e 2012 .....	81
5.1.1 O artigo na versão 2009.....	82
5.1.1.1 O texto: “Como prevenir a violência dos adolescentes” .....	82
5.1.1.2 Análise das Atividades de leitura do artigo de opinião na versão 2009.....	90
5.1.2 O artigo na versão 2012.....	96
5.1.2.1 Texto “Cotas: o justo e o injusto” .....	96
5.1.2.2 Análise das atividades de leitura do artigo de opinião na versão 2012.....	103
5.2 Análise do editorial nas versões 2009 e 2012.....	108
5.2.1 O editorial na versão 2009 .....	109
5.2.1.1 O texto: “As universidades ameaçadas”.....	109

5.2.1.2 Análise das atividades de leitura do editorial na versão 2009 .....	117
5.2.2 Editorial na versão 2012.....	122
5.2.2.1 O texto: “Propaganda a ser limitada” .....	123
5.2.2.2 Análise das atividades de leitura do editorial na versão 2012 .....	129
5. 3 Análise da carta do leitor nas versões 2009 e 2012 .....	134
5.3.1 A carta do leitor na versão 2009 .....	134
5.3.1.1. O texto “Cotas” .....	135
5.3.1.2 Análise das atividades de leitura da carta do leitor na versão 2009 .....	140
5.3.2 A carta do leitor na versão 2012 .....	147
5.3.2.1 Os textos .....	147
5.3.2.2 Análise das atividades de leitura da carta do leitor na versão 2012 .....	149
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>155</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>161</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>165</b>

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

### **QUADROS**

QUADRO 1 – Comparativo dos gêneros no eixo Produção de textos volume 1 - versão 2009 e versão 2012.....	54
QUADRO 2 – Gêneros argumentativos analisados nesta pesquisa.....	57
QUADRO 3 – Número de questões nas versões 2009 e 2012 .....	57
QUADRO 4 – Atividade de leitura: “Como prevenir a violência dos adolescentes”.....	90
QUADRO 5 – Aspectos da dimensão global nas atividades artigo versão 2009.....	91
QUADRO 6 – Atividade de leitura: “Cotas: o justo e o injusto” .....	103
QUADRO 7 – Aspectos da dimensão global nas atividades artigo versão 2012.....	104
QUADRO 8 – Atividade de leitura: “As universidades ameaçadas” .....	118
QUADRO 9 – Aspectos da dimensão global nas atividades editorial versão 2009 .....	120
QUADRO 10 – Atividade de leitura: “Propaganda a ser limitada” .....	129
QUADRO 11 – Aspectos da dimensão global nas atividades editorial versão 2012 .....	131
QUADRO 12 – Atividade de leitura: “Cotas” .....	140
QUADRO 13 – Aspectos da dimensão global nas atividades da carta do leitor versão 2009	146
QUADRO 14 – Atividade de leitura: “Álcool zero” .....	150
QUADRO 15 – Aspectos da dimensão global nas atividades da carta do leitor versão 2012	151

### **FIGURAS**

FIGURA 1 – Capa dos volumes da versão 2009 da coleção Português Linguagens .....	41
FIGURA 2 – Capa dos volumes da versão 2012 da coleção Português Linguagens .....	46
FIGURA 3 – Atividades 1 a 3 .....	59
FIGURA 4 – Atividade 10 .....	59

## **GRÁFICOS**

GRÁFICO 1 – Número de textos na versão 2009 .....	53
GRÁFICO 2 – Número de textos na versão 2012 .....	53
GRÁFICO 3 – Número de questões na versão 2009 .....	58
GRÁFICO 4 – Número de questões na versão 2012 .....	58

## **TABELAS**

TABELA 1 – Número de atividades por volume, em cada um dos eixos de ensino versão 2009 .....	42
TABELA 2 – Número de atividades por volume, em cada um dos eixos de ensino versão 2012.....	47
TABELA 3 – Número de textos, por volume, em cada um dos eixos de ensino versão 2009	52
TABELA 4 – Número de textos, por volume, em cada um dos eixos de ensino versão 2012	53
TABELA 5 – Número de gêneros na versão 2009 e na versão 2012 .....	54



## INTRODUÇÃO

Neste trabalho, investigamos a presença de textos de tipologia argumentativa em livros didáticos da 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, usados por alunos da rede pública estadual de Minas Gerais, a fim de verificar como é trabalhada a compreensão textual nesses materiais. Esse tipo de abordagem se justifica pela importância que é dada pelos professores ao livro didático (doravante LD) em sala de aula, principalmente no que tange à leitura.

São questionamentos centrais, colocados por esta pesquisa: Qual a contribuição que uma coleção didática pode dar à formação de leitores críticos no Ensino Médio? E, nesse sentido, até que ponto os textos que essa coleção seleciona (principalmente os de tipologia argumentativa) participam da construção desse sujeito leitor? Qual o papel das atividades de leitura propostas pela coleção no processo de formação do sujeito crítico concluinte do Ensino Médio?

O interesse pela reflexão acerca dessas questões iniciou-se em 2008, quando participamos do Projeto Olimpíada de Língua Portuguesa com os alunos da 2ª e 3ª séries do Ensino Médio. Essa Olimpíada é o resultado da parceria entre o Ministério da Educação (MEC), a Fundação Itaú Social e o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), que visa a um objetivo comum: proporcionar ensino de qualidade para todos. O material de apoio fornecido por esse projeto é organizado em cadernos dispostos em três categorias: Categoria I – intitulado *Poetas da escola*, direcionado a alunos dos 5º e 6º anos, do Ensino Fundamental de nove anos; Categoria II – *Se bem me lembro*, direcionado a alunos dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental; e Categoria III – *Pontos de Vista*, direcionado a alunos dos 2º e 3º anos do Ensino Médio. É importante ressaltar a relevância desse trabalho, uma vez que oferece aos professores a oportunidade de vivenciar uma metodologia de ensino de língua que trabalha com os gêneros textuais por meio de sequências didáticas<sup>1</sup>, modelo de trabalho, de caráter modular, proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para o ensino

---

<sup>1</sup> Entendendo como sequência didática um conjunto de atividades ligadas entre si, planejada para ensinar um conteúdo etapa por etapa. A ideia central do trabalho com sequências didáticas “é a de que se devem criar situações com contextos que permitam reproduzir em grandes linhas e no detalhe a situação concreta de produção textual, incluindo sua circulação, ou seja, com atenção para o processo de relação entre produtores e receptores.” (MARCUSCHI, 2008). Sequência didática como um modelo de trabalho foi criada por Joaquim Dolz, Michele Noverraz e Bernard Schneuwly para o ensino de gêneros nas séries fundamentais. Segundo esses autores, é possível e desejável ensinar gêneros textuais públicos da oralidade e da escrita de maneira ordenada (2004, p. 95-128).

de gêneros nas séries fundamentais. Nesse modelo, os autores apresentam uma metodologia e procedimentos para o ensino de gêneros, etapa por etapa. Essa estratégia didática, adaptada no projeto para o Ensino Médio, foi articulada em nove passos e permite ao aluno chegar gradualmente ao domínio do gênero, ao apropriar-se de sua forma composicional, função, estilo e conteúdo temático. Além disso, uma sequência didática promove situações concretas de comunicação, em contextos que permitem aos alunos ampliar sua competência na tarefa de produção textual, além de possibilitar a formação de um sujeito leitor crítico.

Nessa perspectiva, trabalhamos, com as turmas das segundas e terceiras séries do Ensino Médio, uma atividade denominada pelo projeto como: “Olimpíadas Pontos de Vistas”, que focou a tipologia argumentativo-opinativa, no gênero Artigo de Opinião. Nela, houve a distribuição de doze seções e nove passos, obedecendo ao esquema da sequência didática utilizada por Dolz e Schneuwly (2010, p. 25) que envolve as cinco operações de produção textual: contextualização, elaboração e tratamento dos conteúdos temáticos, planificação (organização dos textos em partes) textualização (utilização de recursos da língua) releitura, revisão e reescrita do texto.

Ainda ali, a utilização de uma sequência didática permitiu verificar que existe uma nova concepção, que toma a linguagem como atividade – forma de ação. Nessa concepção, os sujeitos são atores, construtores sociais, ativos, “que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores”, como bem postula Koch (2006, p. 10). Com essa visão, a língua é considerada um objeto em constante transformação, não é estática, ou apenas uma estrutura pronta, porque depende da ação de seus usuários em situações concretas de comunicação. Muda também a forma de conceber a leitura e os leitores, que não são passivos diante do texto, ao contrário, dialogam, participam, são agentes no processo de comunicação, são indivíduos capazes de produzir sentido a partir do texto, adquirindo, assim, competência para, como leitores, interagirem no seu meio social.

Antes de participar do projeto de Olimpíadas de Língua Portuguesa, os textos, em nossa sala de aula, eram trabalhados como produto acabado, como se fossem portadores de todas as respostas. Como a leitura era focada no texto, era possível pressupor que tudo estava dito nele. Consequentemente, os alunos eram passivos diante dessa leitura, pois apenas se davam ao trabalho de localizar informações. A partir da experiência que tivemos com uma sequência didática, então, em contato com uma nova concepção interacional e dialógica da linguagem e

da língua, foi possível ver que dá para executar um trabalho de qualidade e diferenciado em sala de aula, tomando os alunos como sujeitos de seu próprio processo de leitura. O conteúdo do material disponibilizado nas oficinas do projeto, embora tendo como foco a produção de textos, foi importante também para a compreensão do processo de leitura como um todo. Foi possível perceber que é fundamental que os materiais usados em Língua Portuguesa trabalhem efetivamente dentro de uma perspectiva que permita a formação de um sujeito leitor ativo, crítico, gerenciador de informações e não mero *acumulador* de dados, como diz Moretto (2008). Essa experiência impôs a necessidade de refletir sobre a importância de um bom material didático, uma vez que não é somente o aluno que ganha com bons materiais, o professor também, pois esses podem contribuir para o seu próprio processo de formação. Nas salas de aula, nem todos os professores têm acesso às novas teorias, às pesquisas acadêmicas, mas todos dispõem de algum livro didático. Eles, mesmo quando não adotam um único livro com seus alunos, acabam buscando em coleções didáticas diversas substâncias para suas aulas.

Por isso, considerando o papel que esses livros assumem como material didático disponibilizado<sup>2</sup> para grande parte dos alunos, principalmente os de escola pública, é possível pressupor, então, que seus textos e atividades devem proporcionar oportunidades de reflexão crítica sobre a realidade.

Assim, é útil investigar a contribuição que os livros didáticos podem dar aos alunos do Ensino Médio da rede pública, pelo que algumas inquietações orientam esta pesquisa, tais como: Até que ponto os livros didáticos trabalham gêneros de tipologia argumentativo-opinativa? As atividades propostas nos enunciados de compreensão dos textos selecionados nos livros didáticos efetivamente levam o aluno a ser um leitor ativo, crítico, que saiba interagir em seu meio? Como são apresentados os gêneros em que predominam a argumentação nas atividades?

Nos casos em que não é possível haver a diversidade de suportes de leitura na sala de aula, faz-se necessário considerar que os LDs sejam veículos de textos e atividades que contribuam

---

<sup>2</sup>Foi implantado pelo MEC um programa que disponibiliza gratuitamente livros didáticos para alunos de escola pública por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Implantado em 2004, pela Resolução nº 38 do FNDE, O Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) prevê a universalização de livros didáticos para os alunos do Ensino Médio público de todo o país. Inicialmente, atendeu 1,3 milhão de alunos da primeira série do Ensino Médio de 5.392 escolas das regiões Norte e Nordeste, que receberam, até o início de 2005, 2,7 milhões de livros das disciplinas de português e de matemática. Em 2005, as demais séries e regiões brasileiras também foram atendidas com livros de português e matemática ([www.mec.gov](http://www.mec.gov) acesso em: 07de janeiro 2011).

para a ampliação de capacidades do aluno como leitor crítico. Nesse sentido, é possível ainda questionar: Da forma como as questões de exploração de leitura são elaboradas, desenvolve-se a capacidade de o sujeito leitor compreender o texto e perceber as opiniões que são construídas por meio dele?

Na busca por respostas para as questões centrais desta pesquisa, é necessário investigar também outras perguntas relacionadas, como: Qual a incidência de gêneros de tipologia argumentativa presentes nos LDs usados pelos alunos do Ensino Médio? Que concepções de língua sustentam as atividades que exploram a compreensão dos textos selecionados nesses livros? Até que ponto os mecanismos de textualização<sup>3</sup> são evidenciados nos enunciados trabalhados? Até que ponto os enunciados apresentados na seção de interpretação dos textos de tipologia argumentativa contidos nos livros analisados incentivam os alunos à formação de opinião?

Portanto, a motivação deste trabalho está relacionada ao desejo de verificar como se processa, hoje, o trabalho com a leitura, no que tange aos enunciados de questões de compreensão em textos argumentativos. Assim sendo, o objetivo geral desta pesquisa é investigar a contribuição de questões de interpretação e compreensão de textos propostas em atividades de livros didáticos na construção da criticidade do aluno conluente do Ensino Médio. Para alcançar esse objetivo outros são também relevantes, como: verificar que concepções de língua sustentam as atividades que exploram os enunciados das questões de compreensão dos textos de gêneros de tipologia argumentativa selecionados pelos livros didáticos trabalhados; identificar quais os recursos de argumentação dos textos opinativos dos LD (verbos, pronomes demonstrativos e pessoais, artigos, advérbios, conjunções) são explorados, por meio de questões e se são explorados; categorizar os tipos de enunciados apresentados nas questões de interpretação/compreensão propostas pelos livros didáticos, de modo a evidenciar as questões que contribuem para a construção de um leitor crítico.

Na constituição do *corpus*, foi utilizada, como fonte documental, a coleção *Português linguagens – Literatura - Produção de Texto e Gramática*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Essa coleção apresenta-se em duas versões: a 5ª. Edição,

---

<sup>3</sup> Os mecanismos de textualização aqui serão apenas aludidos como elementos importantes na construção e articulação do texto. Será apenas ressaltada a presença ou não desses marcadores nas atividades apresentadas pelos enunciados nos manuais analisados. Visto que são elementos imprescindíveis na articulação de textos argumentativo-opinativos. Essa verificação será embasada em Koch em seu livro *Argumentação e Linguagem* (2011, p. 162-232).

publicada em 2005, pela Atual Editora, aprovada no PNLD 2009; e a 7<sup>a</sup>. edição, publicada em 2010, pela Editora Saraiva, aprovada no PNLD 2012.

Este trabalho organiza-se em seis capítulos. O primeiro, iniciado por esta introdução, assinala a apresentação da questão- problema e sua procedência. O segundo descreve a fundamentação teórica essencial aos aportes desta pesquisa. O terceiro apresenta a metodologia que norteia o trabalho. Os dados obtidos e os resultados da investigação realizada constituem o quarto capítulo e o quinto. Finalmente, algumas considerações finais são tecidas, levando em consideração todo processo investigativo, bem como os resultados e a reflexão teórica realizada.

## 2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Este capítulo apresenta alguns conceitos que se fazem pertinentes na constituição desta pesquisa. São trabalhados os pressupostos teóricos importantes para se construir uma análise dos gêneros argumentativos artigo de opinião, editorial e carta do leitor, tanto na composição dos textos, quanto na elaboração de atividades didáticas que exploram a compreensão destes. Apresentamos os parâmetros utilizados por Antunes (2010) na análise de textos, os seus fundamentos e práticas que nortearão as análises textuais e a análise das atividades de compreensão dos gêneros selecionados pelo *corpus* desta pesquisa. Este capítulo dá, então, suporte teórico às análises das duas versões aprovadas pelo PNLD 2009 e 2012 da coleção *Português Linguagens*, de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Aqui são importantes os conceitos de leitura, concepção de língua, livro didático e gênero, que passamos agora a explicitar.

### 2.1 Concepções

Leitura é aqui entendida como o processo de construção de sentido, que vai além da decodificação de grafemas e de fonemas, e que permite aos sujeitos sua participação mais ativa numa sociedade letrada. Kleiman (1989) afirma que:

a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. (KLEIMAN, 1989, p. 13)

Nesse mesmo viés, Soares (2001, *apud* DELL'ISOLA, 2001, p. 8) defende que o texto não preexiste a sua leitura, e esta não é aceitação passiva, mas é construção ativa. Afirma que é no processo de interação desencadeado pela leitura que o texto se constitui. Segundo a autora, o que é reiterado por Cafiero (2010, p. 12), o texto e o leitor são o ponto de partida para a compreensão, e esta só se efetiva, isto é, torna-se produção de sentido, na interação de ambos. Para Orlandi (1983, p. 173), a leitura é o momento crítico da constituição do texto, é o momento em que os interlocutores se reconhecem e, ao se identificarem como tais, promovem o processo de significação do texto. É nesse processo que se dá a compreensão, individual (até certo ponto), mas que acontece de acordo com as condições de produção de leitura.

Para que os sujeitos hoje possam participar ativamente da sociedade, é necessário que os leitores compreendam os diferentes textos à sua volta, que ampliem suas práticas de letramento, isto é, que consigam ir além da decodificação mecânica destes; tenham a capacidade de apreender a leitura e a escrita com todos os seus implícitos, saibam interagir com e por meio deles; saibam utilizá-los em diferentes práticas e contextos sociais em que a escrita e a leitura se fazem importantes. Por conseguinte, é imprescindível que o ensino ministrado na, e pela, escola seja de qualidade. É preciso que a escola utilize diferentes recursos didáticos, além do livro e, ademais, que este seja bem utilizado pelos professores para que efetivamente possa contribuir para ampliação do grau de letramento dos sujeitos, favorecendo a formação de leitores autônomos e bem sucedidos no processo de comunicação. Cabe ressaltar ainda que os livros didáticos aprovados pelo PNLD são livros que trabalham numa concepção de interação entre os sujeitos leitor-autor-texto e julgados adequados ao ensino; logo, cabe ao professor fazer bom uso dele. Desse modo, a escola estará colaborando para que os alunos-leitores possam exercer a sua cidadania.

Qualquer ação no ensino é orientada por concepções de linguagem e de língua. São essas concepções que levam os professores a optarem por determinados conteúdos e não outros, por determinadas práticas e não outras, em sala de aula. Se a leitura nem sempre é entendida como processo de construção de sentidos, isso se deve às concepções que têm orientado essa atividade.

Quando a língua é vista como representação do pensamento, o sujeito é retratado como ser individual, senhor de seus desejos e de suas ações. Nessa concepção<sup>4</sup>, o texto é visto como representação mental do autor. O sentido está centrado nas intenções do autor, ao leitor caberia apenas absorver suas intenções. Os conhecimentos prévios e a vivência de mundo do leitor são desconsiderados nessa concepção, o leitor é ser passivo diante do texto. Em uma segunda concepção, quando a língua é vista como estrutura, como um código fechado em si mesmo, ou como simples instrumento de comunicação, o sentido é considerado como mero resultado da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor, restando a este, somente, a apreensão do código usado. O foco está no texto. Ao leitor, bastaria reconhecer o sentido das palavras e estruturas desse texto. Por conseguinte, a leitura, nessa concepção, é também ato passivo de reprodução de ideias alheias. O que tem sido possível observar é que essas duas concepções

---

<sup>4</sup> As concepções aqui abordadas são descritas em Koch & Elias, (2006, p. 9-11).

são muito fortes no ensino de Língua Portuguesa. São elas que tradicionalmente têm regido as salas de aula e gerado um ensino centrado na gramática da frase isolada de qualquer contexto. Como o foco do ensino é o produto, a leitura e a escrita são descoladas de seu uso e de sua função social.

Os livros didáticos, ao longo de vários anos, têm reproduzido essas concepções de língua e de linguagem e por isso mesmo têm veiculado um modelo de organização curricular que separa leitura (e literatura), redação e gramática, como se não tivessem relação entre si. No Ensino Médio, até mesmo professores diferentes são contratados cada um para lecionar uma “parte”.

A concepção que orienta este trabalho é a interacional e dialógica da língua. Isso significa que os sujeitos são concebidos como atores ou construtores sociais, sujeitos ativos que, dialogicamente, se constituem e são constituídos nas interações que realizam por meio de textos. Nessa perspectiva, há lugar para toda uma sucessão de implícitos que somente serão percebidos nesse tipo de concepção, que têm como pano de fundo o contexto sociocognitivo dos participantes da interação (KOCH, 2006, p. 17). A leitura é, portanto, uma atividade interativa, complexa de produção de sentidos construídos a partir de elementos linguísticos presentes no texto. O sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não é algo que preexista a essa interação. O leitor utiliza estratégias, tais como: seleção, antecipação, inferência e verificação, entre outras operações mentais. O leitor proficiente é ativo construtor de sentido. É um leitor crítico, que sabe fazer o uso da língua em diferentes situações de comunicação.

Se, em sala de aula, o professor puder contar com materiais didáticos que tenham como base concepções adequadas de linguagem, leitura e aprendizagem, que aproximem a escrita escolar da não escolar, fortalecendo vínculos existentes, dentro e fora da escola, poderá desenvolver um trabalho mais eficiente, e os alunos entenderão o poder da leitura e da escrita, tendo motivação para usá-las de forma mais competente na sociedade.

A partir da publicação de importantes documentos nacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9394-96) e, mais recentemente, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, tem ficado mais claro qual é a importância do Ensino Médio no processo de formação dos adolescentes e jovens. Esse segmento da Educação Básica, ao mesmo tempo em que é uma etapa intermediária entre o Ensino Fundamental e o Superior, também tem, como função, preparar os jovens para o trabalho, formando-os como pessoas



aptas à sua inserção social cidadã, sendo capazes de se perceberem como sujeitos de intervenção de seu próprio processo histórico, atentos às transformações da sociedade, compreendendo os fenômenos sociais e científicos que permeiam o seu cotidiano.

O processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas – língua/linguagem – consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral. Essa concepção destaca a natureza social e interativa da linguagem em contraposição às concepções tradicionais, deslocadas do uso social. O trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando sua verbalização e o domínio de outras linguagens utilizadas em diferentes esferas sociais. Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura. Numa proposta interativa de ensino da língua, ganha sentido a noção de gênero como ponto de partida e ponto de chegada. Em sua concepção teórica, Bakhtin (2003, p. 262) afirma que cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denomina: *gêneros do discurso*.

O estudo do gênero, segundo Cafiero (2010, p. 5), como estudo sistematizado nas escolas, chega por meio dos PCN no fim da década de 1990, promovendo uma mudança de compreensão da língua, de uma concepção estruturalista, em que a linguagem era vista como instrumento de comunicação, e a língua como código capaz de transmitir ao receptor certa mensagem, para uma visão em que a língua é uma forma de interação entre os sujeitos. Esses documentos preceituam que toda atividade relacionada à língua materna seja norteadada por um texto, isto é, seja seu ponto de partida e o seu ponto de chegada e que as atividades de compreensão, de produção e de reflexão linguística sejam os eixos contemplados no ensino.

Compreender um texto supõe compreender também um gênero, visto que todo texto pressupõe um gênero. Trabalhar gênero em sala de aula, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, é imprescindível, pois os alunos devem ser capazes de lidar com diferentes gêneros “combinando estratégias de decifrações com estratégias de seleção, antecipações, inferências e verificações.” (BRASIL, 2001, p. 101-104). Capazes de produzir textos coerentes e coesos considerando o leitor e o objeto da mensagem; identificar o gênero como suporte que melhor atende à intenção comunicativa; de escrever textos de gêneros e tipos diversos

Hoje, no Brasil como em outros países, nota-se uma intensa preocupação em relação às práticas de leitura e produção. Espera-se que, no final da 3ª. Série do Ensino Médio, o aluno esteja apto para interagir em sua comunidade através das diferentes leituras que provêm dela. E as práticas exercitadas na escola têm se mostrado ineficientes. O que se tem constatado por meio das avaliações nacionais e internacionais é constrangedor: os alunos no final do Ensino Médio demonstram apenas capacidade básica de leitura e só conseguem extrair o mínimo de informações de textos relativamente simples. Não conseguem ir além do que está escrito (ROJO, 2004, p. 10).

Em decorrência de preocupações como essas, mudanças têm ocorrido e mobilizações têm sido realizadas no âmbito da educação ao longo dos anos. Toda essa situação constrangedora em relação ao letramento – entendendo letramento como a leitura que vai além da decodificação, vamos chamá-la aqui de *leitura de mundo*, tomando emprestado o termo de Paulo Freire (1982, p. 11, *apud* DELL’ISOLA, 2001, p. 31) – tem contribuído para uma reviravolta discursiva ou enunciativa em relação à prática de leitura e produção de texto. Estudiosos e teóricos da área têm se mobilizado para encontrar uma solução ou uma resposta, como bem lembra Rojo (2004, p. 11): “Trata-se de focar, em sala de aula, o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos.”

Essa reviravolta repercute fortemente nos programas e propostas curriculares nacionais a partir de 1997/1998, agregando-se aos PCN de Língua Portuguesa, como bem lembra Rojo (2004), embora já tivesse manifestado em propostas curriculares oficiais em alguns estados como Paraná e Mato Grosso, por exemplo.

Ainda segundo essa autora, a partir de então, os PCN, já atuantes nas escolas, passam a ter um foco maior tanto nas situações de produção e de circulação dos textos como na significação que nelas é forjada, e, naturalmente “convoca-se a noção de *gêneros (discursivos ou textuais)* como instrumento melhor que o conceito de tipo para favorecer o ensino de leitura e de produção de textos escritos e, também orais” (ROJO, 2004, p. 11). Estes não citados por não ser o nosso foco de pesquisa.

Tais procedimentos podem ser constatados por meio desses que têm seus fundamentos na teoria dos gêneros textuais e esperam que o trabalho com a língua materna, no que concerne ao ensino de recursos expressivos da linguagem, tanto oral quanto escrito, desenvolva o

conhecimento necessário para que os usuários envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem saibam adequá-los às suas atividades linguísticas, como podemos ver:

Ainda que a unidade de trabalho seja o texto, é necessário que se possa dispor tanto de uma descrição dos elementos regulares e constitutivos do gênero, quanto das particularidades do texto selecionado... (PCN 3º. e 4º. Ciclos do Ensino Fundamental, p. 48 ).

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. (PCN 3º. e 4º. Ciclos de ensino fundamental, p. 23).

[...] nas inúmeras situações sociais de exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola – a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões – os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral [...]. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la. (PCN 3º. e 4º. Ciclos do ensino fundamental, p. 25 ).

Segundo Marcuschi (2008, p. 155), gêneros são “os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas”. Nessa mesma visão de Marcuschi, Fowler (1991 *apud* PINHEIRO, 2002, p. 277) afirma que cada gênero reflete características próprias de suas esferas sociais e que, além disso, “emprega estratégias textuais específicas geradoras de expectativas de um tipo particular de experiências discursivas, de uma visão particular de uma parte do mundo representado”.

Assim, quando investigamos nos LDs das séries finais do Ensino Médio, os enunciados de questões propostas para orientar a compreensão de textos argumentativo-opinativos, mais precisamente, do artigo de opinião, do editorial e da carta do leitor, buscamos observar como esses são elaborados. Essas atividades propostas por eles possibilitam mesmo o desenvolvimento de capacidades, tais como assumir um posicionamento, compreender, interpretar, avaliar, saber julgar, confrontar, defender, aplicar e transformar situações de vivências sociais e capacidades salientadas por Rojo e Jurado (2002, p. 39)? Além disso, observamos também se essas lhes possibilitam o conhecimento sobre diversas manifestações da linguagem verbal de modo a se posicionarem em relação a elas. Para desenvolver essas capacidades,

o aluno deverá construir a sua competência investigativa e compreensiva. No contato com os textos, isto se traduz em ser capaz de refletir sobre as possibilidades de usos da língua, analisando os elementos que determinam esses usos e as formas de dizer: o contexto, os interlocutores, os gêneros discursivos, os recursos utilizados pelos interlocutores para dizer o dito e o não dito. Relacionada a essas capacidades, está a competência de contextualizar socioculturalmente o texto oferecido à leitura reconhecer e compreender o enunciado como um produto sociocultural, do contexto em que se vive (ROJO; JURADO, 2006, p.39-40).

É compreendendo o papel ocupado pelos gêneros midiáticos e, no presente caso, dando mais atenção ao poder formador e transformador de posicionamentos, concernentes aos gêneros opinativos, que salientamos a importância de tais gêneros nas práticas escolares. Tal ideia coaduna com as de Fairclough (1989, *apud* HEBERLE; JORGE, 2002, p. 181) que chama a atenção para a importância de se desenvolver habilidades críticas em relação ao uso da linguagem de modo a não efetuar uma leitura acrítica dos textos que circulam na sociedade. Segundo ele, “a conscientização é o primeiro passo para alcançar a emancipação.”

Sem negar a importância dos textos que respondem à exigência das situações privadas de interlocução, em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que as situações escolares de ensino de língua portuguesa priorizem os textos que caracterizem os usos públicos da linguagem. Desses, os selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem. Ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada.

A entrada dos gêneros textuais, em especial os gêneros opinativos, na sala de aula, introduz novos horizontes ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita. Textos dessa natureza devem ser lidos, argumentados e discutidos, dando a oportunidade de revelar estilos próprios de linguagem que reflitam as relações entre os elementos dialógicos textuais, levando à seleção de conteúdos e objetivos (explícitos e implícitos) que culminarão na sua divulgação. Enfim, a proposta é apresentar e defender o valor da escrita desses gêneros, pois neles são delineados os parâmetros de produção e circulação nas práticas sociais de linguagem, como postula Marcuschi (2008).

Dessa forma, sendo geralmente o livro didático, por meio da escola, o principal meio de orientação e capacitação dos alunos, ele precisa apresentar em seu conteúdo material abundante relacionado a diferentes gêneros e com estratégias discursivas e argumentativas instigantes, reflexivas, que proporcionem ao aluno competência discursiva crítica e

capacidade para contribuir para a formação e transformação do seu mundo social. Além disso, que seja um instrumento capaz de assegurar ao aluno o pleno exercício de cidadania.

Nessa perspectiva, selecionamos três gêneros argumentativo-opinativos, o artigo de opinião, o editorial e a carta do leitor presentes na coleção em análise em suas duas edições. Essa escolha se deve à constituição argumentativa desses textos e por suas marcas de posicionamento do autor, que oportunizam ao aluno /leitor interagir por meio dele.

É analisado o trabalho que a coleção *Português Linguagens* propõe com o artigo de opinião, o editorial e a carta do leitor no capítulo 5, tanto em relação ao conteúdo e organização dos textos quanto em relação às atividades de leitura. A metodologia usada para análise desses é detalhada no capítulo 3.

## **2.2 Artigo de opinião, editorial e carta do leitor: gêneros argumentativo-opinativos**

O Artigo de Opinião, por sua abrangência social e também educacional, foi abordado e estudado por vários linguistas em seus trabalhos de pesquisa e artigos publicados, aqui mencionados. Este trabalho, numa perspectiva dialógica bakhtiniana, busca dialogar com essas diferentes contribuições, a fim de, numa visão mais conjunta, procurar entender esse gênero tão atual e relevante na leitura e compreensão de textos de circulação social e agora didáticos. Ademais, veremos por meio desses aportes, o que são, onde se veiculam, seu propósito e relevância comunicativa entre outras contribuições.

Segundo Dell’Isola (2007), o artigo de opinião é constituído por pessoas que buscam exprimir um ou mais pontos de vista em relação a um tema controverso. Trata-se, segundo ela, de um evento comunicativo real veiculado quase sempre em esferas jornalísticas e se utiliza da argumentação para “informar sobre um assunto e de comentar sobre o tema informado, a partir de determinada fundamentação.” (DELL’ISOLA, 2007, p. 54). Para Köche et al. (2010, p.33-34) e Bräkling (2002, p. 226-227), o artigo utiliza da argumentação para analisar, avaliar e responder a uma questão controversa, buscando influenciar o outro e mudando seus valores por meio da argumentação a favor de uma posição e de refutação de possíveis opiniões divergentes. Segundo Rodrigues (2005, p. 172) a valorização social e profissional do articulista confere credibilidade a sua fala, elevando-o à posição de “articulista” de um ponto de vista autorizado, de formador de opinião. A sua opinião é de relevância social tanto para o

jornal como para o público leitor. “Ele é um autor da elite, pois é um leitor selecionado e autorizado pela empresa jornalística para assumir a palavra; está, portanto, em uma relação de superioridade, em uma situação de interação vertical.” Por outro lado, embora seja uma autoridade, faz uso de outras vozes para validar seu posicionamento.

Köche et al. (2010, p. 33) afirmam que o artigo de opinião aborda um tema, normalmente, de ordem social, econômica, política ou cultural. Esses temas são relevantes para os leitores e pertencem à ordem do argumentar, visto que o articulista posiciona-se frente a um assunto controverso, podendo defendê-lo ou não. Segundo as autoras, o processo interativo se mantém pela elaboração de um ponto de vista. Nesse viés, Rodrigues (2005, p. 174) afirma que os participantes da interação reconhecem e assumem o trabalho avaliativo do autor. Ainda segundo Rodrigues, nesse gênero, o que mais interessa é a sua análise e a posição do autor frente àquilo que expõe, em virtude da apresentação dos acontecimentos em si. Para ela, o artigo mostra, com a textualização do acontecimento motivador, “a sua dupla orientação: constitui como uma reação-resposta a esses enunciados da atualidade (o já-dito) e busca a reação-resposta ativa do seu interlocutor”(RODRIGUES, 2005, p. 173).

Dell’Isola (2007, p. 54) e Russo (2004, p. 18) afirmam que o articulista pode assinar a matéria e se posicionar com liberdade e que essas opiniões são de expressa responsabilidade de quem as escreve. Conforme Russo (2004), “se eclode um conflito em algum canto do planeta, há de haver alguém que o disse que o analise em seus diversos meandros.” Ainda segundo Köche et al. (2010, p. 33) os contextos de produção (local de circulação e interlocução) determinam a configuração do artigo. Segundo esses autores, esse gênero situa-se na seção própria à emissão de opiniões, e sua publicação tem certa periodicidade, alguns deles, escrevem diariamente, e por isso tornam-se familiares aos leitores; outros publicam semanalmente, quinzenalmente ou mensalmente suas reflexões. Com isso, acabam, segundo Russo (2004, p. 18) “estabelecendo um vínculo com os leitores assíduos do periódico, identificados com a publicação.”

Conforme Kaufman e Rodriguez (1995, p. 27-28) o artigo constitui-se de comentários, avaliações, expectativas a respeito de um tema da atualidade que, por sua transcendência, no plano nacional ou internacional, merece ser objeto de debate. As autoras ainda afirmam que, embora os artigos possam se organizar em distintas superestruturas, normalmente, se estruturam em uma linha argumentativa. Reiterando essa afirmação, Köche et al. afirmam que a tipologia textual constituinte desse gênero é a dissertativa. Isto é, cada parágrafo,

normalmente, se constitui de um argumento que sustenta a conclusão geral. “Evidencia-se a dialogicidade no processo de produção: o autor coloca-se no lugar do leitor e antevê suas posições para poder refutá-las. Ou seja, ele justifica suas afirmações, tendo em vista possíveis questões ou conclusões contrárias, suscitada pelo destinatário” (KÖCHE et al., 2010, p. 44).

Ao produzir o artigo, o seu autor pode fazer uso de uma linguagem tanto cuidada, quanto comum. A sua escolha será determinada pelo público a que se destina o texto. O papel do articulista, conforme Barros (2002, p. 204), é de maior aproximação com o seu texto: o uso de avaliações por meio de modalizadores se fazem presentes pontuando sua visão de mundo e recursos teóricos são ativados para atingir com maior eficiência o interlocutor, outro parceiro da comunicação. Ainda nessa perspectiva Köche et al. (2010, p. 34) e Cunha (2007, p. 170) afirmam que, para a sustentação da coerência temática e da coesão, o articulista pode fazer uso de operadores argumentativos (elementos linguísticos que orientam a sequência do discurso: mas, porém, conforme, portanto, além disso etc.) e dêiticos (este, agora, hoje, nesse momento, ultimamente, recentemente, ontem, há alguns dias, antes de, de agora em diante). O tempo verbal predominante é o presente do indicativo como tempo de base, comentando sempre algo já dito.

O editorial pode ser concebido na mesma perspectiva do artigo de opinião. É um gênero de tipologia dissertativo-argumentativa que, segundo Dell’Isola (2007, p. 50) Russo (2004, p. 22) e Melo (1985, p. 58), se caracteriza por ser opinativo; no entanto, apenas serve de mediador para revelar o ponto de vista da instituição, da empresa, do veículo de comunicação; inclusive é publicado sem assinatura, com pouquíssimas exceções. Como diz Melo (1985, p. 79), diferentemente dos outros autores de gêneros opinativos, que assumem a autoria e responsabilidade do texto escrito por eles, no editorial, a responsabilidade é da instituição que o autor representa.

Esse gênero, normalmente, aborda temas polêmicos presentes na mesma edição ou em números anteriores, como diz Russo (2004), a pauta do momento, os assuntos da semana; assuntos de maior repercussão do momento. Ocupa um espaço já especificado pela revista ou jornal, quase sempre nas primeiras folhas. O editorialista procura se adequar aos valores assumidos pelo órgão a que representa. Conforme Russo (2004, p. 22-23), os principais jornais do país produzem textos desse gênero. Quase sempre abordam política, economia e temas internacionais.

Quanto ao seu propósito comunicativo, tanto Pereira e Rocha (2006, p. 58) quanto Köche (2010, p. 60) afirmam que o autor desse gênero defende um posicionamento diante dos fatos do dia a dia, num espaço repleto de contradições, e ainda promove conciliação entre os interesses de diferentes leitores. Isso implica dizer que, além de atender aos interesses do jornal ou revista a quem representa, ele precisa avaliar o resultado de seu trabalho nos seus leitores. Nesse sentido, Beltrão (1980, p. 60 *apud* MELO, 1985, p.57) postula que o editorial, necessariamente, precisa posicionar-se, pois sua função primeira é aconselhar e dirigir opiniões dos leitores. Não se pode omitir, tem de decidir-se, uma vez que o jornal ou revista está “por excelência comprometido a dizer em voz alta o que pensa”.

Russo (2004, p. 22-23) postula que esse gênero serve como uma carta aberta à população. Serve de mediador entre o povo e o poder. Tenta retratar o que a sociedade pensa sobre determinado assunto atual. Como porta-voz, exige dos representantes constituídos um retorno, ao seu posicionamento. Ainda nesse sentido, Russo afirma que não devemos nos esquecer de que, com certeza, eles também refletirão os interesses da empresa a qual representam, bem como suas ideologias e filosofias. Russo ainda salienta a necessidade de, ao analisar um texto opinativo, prestar atenção nas diferentes vozes dentro do texto, sabendo distinguir entre elas.

Dell’Isola (2007, p. 5) afirma que, além de opinar, o editorial também analisa, clarifica, expõe, interpreta e traz à luz pontos obscuros, entre outras funções, assim como o artigo de opinião. Melo (1985, p. 80), salienta que, embora o editorial seja dirigido à opinião pública, inclui uma relação de diálogo com o Estado. Ele é extremamente importante para as instituições jornalísticas devido a essa sua função. Segundo a autora, o editorial não é um guia para o público leitor, mas um meio de diálogo como os “donos do poder”.

De todas as estruturas dos gêneros do discurso jornalístico, segundo Dell’Isola, esta talvez seja a mais rígida e ao mesmo tempo simples. Seu título busca seduzir o leitor. Na introdução, inicia com uma frase de efeito para fazer com que o leitor se sinta motivado a ler o assunto abordado; interpreta os fatos e os sustenta por meio de argumentos, conduzindo o leitor à sua opinião. Conforme Köche et al. (2010, p. 59), a argumentação é essencial nesse gênero. A revista ou o jornal, por meio de argumentos do editorialista, tenta legitimar sua opinião, buscando a adesão do leitor à sua opinião, pertencendo assim, a ordem do argumentar.

Para Dell’Isola (2007, p. 50), e de modo semelhante também para Köche (2010) e Melo (1985), os editoriais variam. Essa variação pode ser observada em relação à *morfologia*:



alguns se inserem na página opinativa, formatação especial de um jornal; uns apresentam comentários atuais; outros, comentários críticos; há ainda aqueles que advertem o leitor de algo que é importante ser lembrado. Tudo isso em um espaço predeterminado, de pouca extensão, porque os espaços são pagos e são caros. Quanto ao *conteúdo*, eles podem ser 1. *Informativo* – quando procuram esclarecer fatos, ideias ou situações aos leitores; 2. *Normativo* – quando procuram convencer o leitor a fazer o que querem; 3. *Ilustrativo* – quando buscam trazer maiores conhecimentos ao leitor, buscam ensinar algo. Seu estilo pode adequar-se às situações, buscando alcançar racionalmente o leitor ou buscando sensibilizá-lo. O editorial pode variar, ainda, de acordo com a *natureza*. Pode ser: a. *promocional* (quando acompanhar regularmente todos os acontecimentos e fatos atuais.) b. *circunstancial* – eventualmente para estabilizar e mostrar apreço sobre prováveis sucessos, circunstâncias ou posicionamento.) c. *polêmico* (eminente doutrinário) ele não se limita a opinar, clarificar fatos obscuros, analisar, interpretar, entre outros.

Melo (1985, p. 82 *apud* BELTRÃO) apresenta quatro aspectos relevantes: a impessoalidade, a topicalidade, a condensabilidade e a plasticidade. A *impessoalidade* é uma característica peculiar desse gênero em sua transição jornalística que deixou de ser uma instituição familiar para ser organização complexa. A *topicalidade*, segundo Melo (*op. cit.* p. 82), surgiu para atender aos padrões da nova estrutura editorial das empresas brasileiras que deixaram o conceito de um único editorial que continha vários assuntos para um número mais diversificado, atendendo setores e esferas diferentes, como pontuou Russo, até três em cada jornal, um tratando sobre política, outro economia, ainda outro de fatos internacionais. Em relação à *condensabilidade*, Melo (*op. cit.*, p. 82) salienta que essa característica surgiu em virtude da modernidade.

Os leitores não têm mais tanto tempo para se dedicar à leitura como antes, por isso ele precisa ser claro e breve. A *plasticidade*, segundo Melo (1985, p. 85), está relacionada à sua própria natureza jornalística, que diz respeito a fatos circunstanciais, do cotidiano que precisam ser acompanhados e valorados de acordo com seus desdobramentos. Eles não podem ser estáticos, em virtude disso.

Quanto à linguagem Köche (2010, p. 58), diz que o editorial emprega uma linguagem comum, adequada à linguagem padrão. Privilegia períodos longos, compostos por orações coordenadas e subordinadas. Priorizando o tempo verbal presente do indicativo, uma vez que o editorialista discute um assunto atual, do momento. Ainda, segundo Köche et al. (2010, p.

79-80), esse gênero possui estrutura padrão própria dos gêneros de tipologia dissertativo-argumentativa. Possui igualmente um *título, situação-problema, discussão e solução – avaliação*. O *título* constitui-se de uma frase ou expressão de efeito que desperta a atenção do leitor e apresenta também uma estrutura semelhante a um texto dissertativo, de intenção persuasiva. A *situação-problema*, desenvolve e contextualiza a questão a ser desenvolvida. Utiliza para tanto um tópico frasal expressivo a fim de atrair o interesse do leitor. Na *discussão*, procura sustentar a sua opinião com argumentos validos, fortes que legitimam a opinião da revista. De acordo Dell’Isola (2007, p. 520), a argumentação objetiva conduzir o leitor a uma interpretação específica dos acontecimentos e provocar sua adesão à opinião exposta. *Solução – Avaliação* responde à questão levantada pelo editorialista (como fazer?) reafirmando a postura assumida, apresentando soluções, possibilidades ou sintetizando as ideias gerais do texto.

Assim como o artigo de opinião e o editorial, a carta do leitor também é um texto argumentativo importante na construção da criticidade. A carta do leitor, segundo Köche et al. (2010, 67-68), é um gênero textual que permite aos leitores de um jornal ou revista manterem um diálogo com o responsável pela publicação ou por seções dela, ou ainda com os demais leitores. Por meio desse gênero, o leitor pode manifestar-se em relação a alguma matéria publicada. De acordo com Melo (2008) a carta do leitor tem dois interlocutores: um direto e um indireto, sendo o primeiro a revista e/ou jornal, o segundo, os seus respectivos leitores, já que as cartas podem ser publicadas. Essas cartas podem ou não ser publicadas, reduzidas, alteradas dentro do direcionamento argumentativo ou até mesmo por questão de espaço do veículo que irá publicá-la, configurando-as segundo Bezerra (2007, p. 208) como uma carta de co-autoria. Dell’Isola (2007, p.74-78) diz que a carta à redação veicula-se no meio jornalístico e em uma seção específica. Ela existe em função do leitor que por ela se manifesta, buscando atender suas intenções comunicativas. Ela não se destina a uma pessoa específica, mas a um público leitor que tem também acesso à carta veiculada.

Para Melo (2008), a carta do leitor é um subgênero do gênero maior cartas, visto que temos enorme variação de cartas, dependendo de sua esfera discursiva e de seu objetivo, por exemplo carta pessoal, de reclamação, de solicitação comercial, entre outras. Essas cartas têm algum traço paratextual que a identifique como sendo desse gênero, além de sua função comunicativa, que ainda segundo Melo (1999, p.28-29) é agir sobre o outro, a quem se dirige, de alguma forma. Segundo Bezerra (2007, p. 208-216) os autores dessas cartas são pessoas

anônimas (sem destaque nacional) apenas identificadas na seção de cartas pelo nome e cidade / estado de origem. Quando o produtor da carta é conhecido a seção indica o seu papel social. É comum também indicar a profissão do autor da carta quando ela se relaciona com o tema do qual se fala. Ainda segundo a autora, as cartas abordam temas de interesse nacional, publicadas em edições anteriores, podem comentar, criticar, elogiar a algum fato mencionado pela revista ou jornal. As cartas comprovam a prática comunicativa desse gênero, algumas apresentam uma linguagem descontraída, outras mais formais mostrando práticas de uso desse gênero, “atendendo a necessidades, interesses, curiosidades dos leitores, surgidos por leituras anteriores ou dúvidas pessoais.” (BEZERRA, 2007, p. 207).

Pastana (2007, p. 21) postula que a carta é um gênero jornalístico em que o leitor tem a oportunidade de manifestar-se frente a algum fato social, seja para denunciar, protestar ou elogiar, permitindo-lhe uma interação social. Segundo a autora “representa o desejo de romper barreiras comunicacionais e interagir numa relação de troca e colaboração mútua com a sociedade em que vive.” Para Melo (2005, p.19, *apud* PASTANA, 2007), nas cartas, qualquer pessoa, por mais simples que seja, pode participar desse “debate-público”, seja qual for a esfera discursiva política, social, econômica; pode opinar, discutir, se fazer ouvir. Salienta ainda, que esse propósito pode variar de acordo com o jornal ou revista, isso porque cada esfera discursiva tem um propósito, por exemplo, umas oportunizam debates políticos, sociais, econômicos, e outras, comentários científicos. Outras, direcionadas a jovens ainda apresentam pedido de conselho ou orientação voltada para algum tipo de relacionamento. Segundo Melo (2005, p. 19), as cartas se organizam num espaço de discussão, onde ideias, crenças, ideologias, doutrinas são discutidas, às vezes defendidas, oportunizando o posicionamento do leitor como sujeito, constituindo-se assim como “um espaço privilegiado de diálogo entre discursos distintos”. Nessa mesma perspectiva, Köche (2010, p. 67-74) afirma que esse gênero considera diferentes propósitos comunicativos, como elogiar, criticar, confrontar, acrescentar outras informações, apontar um ponto de vista, sugerir, agradecer, reclamar, solicitar, entre outros. Nessa ótica, o objetivo primeiro da carta do leitor é convencer o interlocutor. Dessa forma, esse gênero está ligado intimamente à tipologia dissertativa da ordem do argumentar.

A carta do leitor, segundo Köche et al. (2010, p.67-74) é publicada numa seção específica, quase sempre, nas primeiras páginas da edição e apresenta a seguinte estrutura: a) *cabeçalho*, *local e data*: indicam a cidade, o dia, o mês e o ano do envio da carta, segundo Kaufman e

Rodrigues (1995) estabelece o lugar da produção, os dados do destinatário; b) *vocativo*: é a forma de tratamento empregada para estabelecer o contato, o tratamento condizente com o receptor; c) *Corpo do texto*: contextualiza o assunto e apresenta a opinião do leitor; d) *despedida*: manifesta cordialidade, e inclui a saudação. e) *assinatura*: consta o nome e a identificação do remetente. O grau de familiaridade que existe entre locutor e interlocutor é o princípio que norteia a escolha do estilo formal ou informal. Normalmente, conforme Köche (2010), a linguagem empregada nas cartas é a comum, com vocabulário fácil e sintaxe simples; no entanto, isso pode variar e ela pode assumir outros níveis, mudando de acordo com o público leitor.

Dell’Isola (2007, p. 74-78) afirma que carta à redação nada mais é do que a manifestação do desejo de alguém que não pode e não deve ser calado. Isto se concretiza na prática ao percebermos que em toda revista ou jornal essa seção se faz presente. Segundo essa autora, o volume de cartas que chega às redações é enorme, o que consolida a hipótese de que as cartas constituem um importante espaço de interação social tanto dos leitores que se fazem ouvir e se posicionam, quanto da revista ao medir sua audiência e ver o seu produto divulgado. Essas cartas, conforme Dell’Isola, tornam-se, além de tudo, um mecanismo eficaz de discussão de problemas. Ademais, essa prática é um exercício de cidadania que vale a pena ser cultivado pelos LDs e praticados pela escola, uma vez que, influenciado pelo conteúdo das matérias, esse leitor mobilizará estratégias de leitura/escrita, ao selecionar o texto que deverá ser veiculado; estratégias estas que contribuirão em muito para o seu espírito crítico. Além do que, como diz Fontanini (2003, p. 237),

quando o autor de uma carta expressa seu ponto de vista ele/ela, de certa forma, poderá influenciar os leitores a refletirem sobre suas palavras e essa reflexão pode ser o princípio da rede intangível que causa as “visíveis” repetições e/ou mudanças ideológicas e consequentes práticas sociais.

### **2.3 Como analisar textos**

Segundo Antunes, em seu livro *Análise de textos: fundamentos e práticas* (2010, p. 45) analisar pressupõe “separar elementos” de um conjunto, e, em um texto, “nada é separável totalmente”. Tudo se imbrica, entrelaça, interdepende. Mesmo que ele permita uma análise mais focalizada de um ou outro aspecto particular, o foco do entendimento deve ser essa dimensão global. Segundo ela, nada no texto é absolutamente particular, porque no sentido de cada unidade constitui um elo do sentido maior expresso pelo todo.

A autora questiona: “Por que analisar um texto?”. Ao procurar responder a essa pergunta, Antunes diz que no texto é preciso garantir

uma sequência da qual resulte a unidade, a coerência, linguística e pragmática, pretendida. Por vezes, uma palavra que aparece no primeiro parágrafo já aponta para a direção argumentativa assumida e, assim, condiciona o sentido de uma outra que consta bem mais adiante (ANTUNES, 2010, p. 47).

Outra pergunta que Antunes busca responder é “O que se faz quando se analisa um texto?”

Para ela, analisar um texto

é procurar descobrir, entre outros pontos, seu esquema de composição; sua orientação temática, seu propósito comunicativo; é procurar identificar suas partes constituintes; as funções pretendidas para cada uma delas, as relações que guardam entre si e com elementos da situação, os efeitos de sentido decorrentes de escolhas lexicais e de recursos sintáticos. Aspectos esses que serão evidenciados, por meio de recortes, nas análises das próximas seções. Além disso, é “procurar descobrir o conjunto de suas irregularidades, daquilo que costuma ocorrer na sua produção e circulação apesar da imensa diversidade de gêneros, propósitos, formatos, suportes em que eles podem acontecer (ANTUNES, 2010, p. 49).

Segundo a autora, avaliar tais regularidades presume levantar expectativas e estabelecer parâmetros de como os textos são construídos e funcionam. Para tanto, o conhecimento desses modelos é indispensável para a ampliação de nossas competências comunicativas, visto que toda linguagem verbal humana se dá por meio de textos materializados em gêneros como afirma Marcuschi (2008, p. 154). Vale salientar, ainda, que ir ao encontro dessas regularidades textuais é mais do que perguntar sobre “o que diz o outro”. “É, além disso, perguntar como é dito o que é dito, com que recursos lexicais e gramaticais, com que estratégias discursivas, quando e por que é dito, para quem e para provocar que efeitos, implícita e explicitamente” (ANTUNES, 2010, p. 49).

Para a pergunta “Com que finalidade se deve fazer análise de textos?”, Antunes propõe como resposta que é “a fim de desenvolver a capacidade de perceber as propriedades, as estratégias, os meios, os recursos, os efeitos, enfim as regularidades implícitas no funcionamento da língua em processos comunicativos de sociedades concretas, o que envolve a produção e a circulação de todos os tipos de “textos – em função”. Ou seja, para a autora, a finalidade de uma análise de textos é a de querer “ver mais por dentro, a engrenagem de funcionamento da linguagem”. Pensar em como isso pode ser realizado no ensino é pensar que perguntas podem provocar no aluno-leitor esse desejo de compreender como o texto se constitui e com que recursos ele pretende gerar efeitos no leitor.

Que textos analisar, então? Antunes defende que não há exceção. Todos os textos devem passar pelo crivo de análise, todos devem ser ensinados na escola e aprendidos pelos alunos: de qualquer tipo ou gênero, de qualquer tamanho ou função, verbais, não verbais ou mistos; textos multimodais (imagens, charges, histórias em quadrinhos, gráficos, tabelas mapas). Nesses textos, todos os recursos serão analisados, tanto os que se materializam linguisticamente, quanto outros responsáveis por sua funcionalidade sociointerativa. O que não se pode esquecer é que o texto deve ser o centro, objeto dos estudos, das análises, das descrições, o ponto de chegada e o ponto de partida (PCN 2007; CAFIERO, 2010, DELL'ISOLA, 2001; MARCUSCHI, 2001, GERALDI, 2006) Essa análise pode se dar pela observação a) do texto como um todo; ou b) de uma ou outra de suas partes, em outras palavras, de sua dimensão global e de seus aspectos pontuais.

À luz dessas considerações é que propomos uma análise dos textos e das atividades de compreensão baseada nesses dois critérios de Antunes (2010), focando, primeiramente, a dimensão global do texto, que representa o eixo de sua coerência: universo de referência, unidade semântica, progressão do tema, propósito comunicativo, esquemas de composição: tipo e gênero, as relações com outros textos. Também os aspectos mais pontuais envolvidos na construção do texto são fundamentais, principalmente os que se relacionam diretamente com a construção da argumentação, como efeitos de sentido pretendidos pela escolha de determinada palavra ou por certos recursos morfossintáticos gráficos; marcas de ironia; marcas de envolvimento do autor frente ao que é dito; a forma como o interlocutor está presente ou apenas suposto; as falas que se fazem ouvir (vozes); os diferentes usos e correlações dos tempos e modos verbais; as marcas de oralidade ou da escrita; o nível de formalidade da linguagem; a presença de sinais que indicam a distribuição das informações em itens, em pontos distintos; os valores sintático-semânticos da conexão interfrásica, entre outros. A lista completa desses aspectos pontuais citados por Antunes encontra-se no Anexo 1.

Os procedimentos de análise são muitos e podem variar de uma situação a outra, na dependência de muitos fatores, como a própria finalidade da análise. Usamos os critérios sugeridos pela autora, mas, conforme ela mesma alerta, com o cuidado de não imprimir à análise uma espécie de fórmula, como se todo texto seguisse, com absoluta rigidez, um padrão absolutamente estável e fosse independente de suas condições de produção e circulação (ANTUNES, 2010, p. 62). Um texto, como aponta Marcuschi (2001, p. 11), é um “tecido” único. Nesse sentido não há como se separar o que é global do que é pontual; o que é lexical

do que é gramatical. Toda e qualquer análise é apenas um aparato didático que coloca uma espécie de lupa para que se possa enxergar melhor como se tece a trama desse “tecido”.

Em relação ao *universo de referência*, Antunes (2010) afirma que, um texto tem como enquadramento “cognitivo seres, relações, características de um mundo real ou de um mundo fictício. Isso pode ser visto por meio de pistas apresentadas pelo próprio texto que conduzirão ao universo em que deve ser empreendida, uma dessas pistas é o próprio título”. Um dos aspectos relevantes nesse universo é identificar o campo social-discursivo, no qual está inserido o texto, quer seja científico, didático, religioso, político, artístico, de entretenimento, entre outros. É bom lembrar que a escolha desse campo discursivo vai influenciar no nível de linguagem, na forma, no suporte, em que o evento comunicativo se insere e vai circular. Não se pode esquecer de que o texto tem que se adequar a seu contexto de produção e circulação, conforme ressalta Antunes (2010, p. 66).

Quanto ao *aspecto semântico*, a autora mostra que um texto se desenvolve por meio de um tema ou de um tópico ou ainda de uma ideia central. Essa unidade funciona como um fio condutor, um eixo, que leva cada parte a convergir para o centro. É também esse segmento que vai levar o leitor ao propósito, à finalidade pela qual ele foi construído, além de lhe dar unidade. É interessante destacar, como afirma Antunes (2010, p. 67-68) que o tema vai progredindo por meio de ações, fatos que vão se agregando de forma coerente e coesa compondo-lhe a tessitura.

Ainda segundo Antunes, é de grande relevância identificar o plano de *progressão do tema*, ou o esquema sobre o qual está fundamentado. Ao tecer o texto é preciso acrescentar-lhe informações novas. É preciso sustentar as expectativas do leitor sem perder o tema de vista. Tudo precisa estar em convergência, encadeado. As partes devem estar bem articuladas entre si e voltadas para o tema central. Ou seja, devem formar uma unidade com começo, meio e fim. Essa unidade tem como objetivo definir o porquê de cada texto.

Para a autora todo texto tem um *propósito comunicativo*. Esse propósito é parte de qualquer atividade de linguagem. E para se entender um texto é necessário identificar esse propósito e, por vezes, como afirma Antunes (2010, p. 69), é necessário discernir entre o que é o propósito propriamente dito e o que são as estratégias para se conseguir esse propósito. Toda ação de linguagem é, essencialmente, argumentativa, no sentido de que há sempre, clara ou velada, uma pretensão de se conseguir a adesão do interlocutor e ganhar sua concordância. Nesse

sentido, pode-se afirmar que não existe texto sem uma intenção definida, ainda que seja velada, ela existe.

Em relação aos *esquemas de composição: tipos e gêneros*, os textos obedecem a padrões regulares de organização, em virtude do tipo, e sobretudo do gênero que materializam. Normalmente, nossas ações de linguagem obedecem a modelos estabelecidos linguisticamente e socialmente. Marcuschi (2008, p. 155) faz bem essa distinção entre tipos e gêneros. Segundo ele, tipo textual caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor seriam modos textuais. Em geral, abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. Em contrapartida, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, como telefonema, sermão, carta pessoal, reportagem, editorial, receita culinária, horóscopo, entrevista etc. Ainda, conforme esse autor, não podemos nos esquecer de que estes não são formas rígidas, modelos estanques, mas formas culturais e cognitivas de ação social materializadas na linguagem. Como afirma Miller (2009, p. 23-24), “se gênero representa ação, tem que envolver situação e motivo, uma vez que a ação humana, seja simbólica ou não, somente é interpretável num contexto de situação e através da atribuição de motivo”. É impossível haver comunicação sem a manifestação de algum gênero, pois o ser humano se comunica verbalmente através da linguagem, representada por textos materializados em gêneros. Quando dominamos um gênero, dominamos uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares. Vale ainda destacar que nem sempre é fácil identificar o gênero a que pertence um texto. Quase sempre convém recorrer ao suporte para chegar a uma conclusão (ANTUNES, 2010, p. 73).

O aspecto da *relevância informativa* tem a ver com o grau de informações novas que são inseridas e articuladas em sua composição, seja pela forma, seja pelo conteúdo. Desse modo, quanto mais novidade apresentar, mais relevante será. Segundo Antunes, quanto mais previsível for a interpretação de um texto, menos ele será informativo, menos exigirá habilidades interpretativas do interlocutor e, assim, menos despertará o seu interesse. Quanto mais foge a obviedades (formais ou conceituais) mais ele será relevante. Cumpre salientar que não se pode esquecer de que são as razões contextuais e a situação sociodiscursiva que determinarão e avaliarão o grau de novidades e sua relevância informativa. Isso implica dizer



que o texto, para ser bom, precisa adequar o grau de informatividade às suas circunstâncias de circulação. (ANTUNES, 2010, p. 74).

A *relação preexistente entre os textos*, também denominada de intertextualidade, está intrinsecamente presente em cada evento de linguagem. Isso implica dizer que é a partir do dito que construímos o nosso dizer, “é a partir dos discursos já feitos que criamos, que recriamos, que ressignificamos os nossos.” Para não dizer que há aquela intertextualidade que provém da padronização social da linguagem em uso, que faz com que um texto seja uma espécie de cópia do outro, quando se destina à mesma finalidade social de uso ou o mesmo contexto social<sup>5</sup>, como destaca Antunes (2010, p. 75-77).

Nesse ensejo, Bakhtin (2003, p. 300) afirma que nenhuma linguagem é original, na medida em que sempre falamos de algo que algum dia já foi dito por alguém. Somente Adão poderia possuir tal autoria, mas, se pensarmos bem, nem Adão que provavelmente, de alguma forma, refletiria o que Deus lhe dizia. À luz dessas considerações, vale ressaltar que a nossa voz sempre incidirá, necessariamente, as vozes de todos que por nós passaram, estando apercebidos ou não. Antunes (2010) refere-se à intertextualidade em dois momentos: a intertextualidade ampla em que tudo o que se expressa pelas diferentes linguagens remete a toda a experiência humana da interação verbal, e, por isso, pertencente a uma grande corrente de discursos construídos ao longo do tempo, constitutiva de qualquer atividade de linguagem. Por outro lado, a intertextualidade explícita em um sentido mais restrito, em oposição à ampla que faz parte do todo e qualquer discurso. Nessa, reconhecemos e podemos destacar como as alusões, as remissões, mais ou menos diretas, e as mais óbvias como as paráfrases e as citações; sobretudo, as que trazem a indicação do discurso fonte.

É pertinente salientar que, quando se faz uso dessa modalidade, tem-se um objetivo para algum fim, ou efeito discursivo; não é aleatório, por exemplo: de validar, ou marcar um posicionamento; dar força aos nossos argumentos; explicitar, ampliar ou até mesmo refutar o dizer do outro, como se pode ver nos artigos de opinião analisados no capítulo 5<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> Segundo Antunes (2010, p.77-78), “As convenções sociais que regulam essa padronização fazem, naturalmente, que um texto seja uma espécie de cópia do outro, isto é, seja produzido conforme o modelo de outros que se destinam aos mesmos contextos ou às mesmas finalidades sociais de uso”.

<sup>6</sup> Esse conceito de intertextualidade desenvolvido por Antunes (2010, p.75-77) também é desenvolvido por outros grandes autores como Bakhtin (*apud* BRAIT, 1997, p. 31-35) em seu livro *Bakhtin: Dialogismo e construção de sentido*, em que Bakhtin afirma que a linguagem é essencialmente dialógica e polifônica, termo muitas vezes usado por ele como sinônimos, mas entendendo como dialogismo o princípio dialógico constitutivo

### 3. METODOLOGIA

Neste capítulo, descrevemos os procedimentos metodológicos realizados com o intuito de verificar, por meio da análise de duas coleções de material didático de Língua Portuguesa, até que ponto os enunciados das atividades de interpretação de textos de tipologia argumentativo-opinativa contribuem para a formação de um leitor crítico, autônomo e ativo. O *corpus*, como já dissemos, é constituído pela coleção *Português linguagens – Literatura – Produção de Texto e Gramática*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Considerando-se que as duas versões da coleção foram produzidas pelos mesmos autores, vamos observar os progressos efetivados no trabalho com os textos na versão mais recente. Vamos nos referir, neste trabalho, a essas duas edições como versão 2009 e versão 2012, remetendo-nos ao ano de aprovação das coleções pelo PNLD.

Buscando respostas para as questões deste trabalho, à luz dos fundamentos teóricos apresentados no capítulo 2, analisamos as tarefas propostas para a compreensão dos textos argumentativo-opinativos, dando ênfase aos enunciados dessas tarefas. Foram analisadas, especificamente, seis atividades de compreensão, bem como seus respectivos textos:

<b>Gênero</b>	<b>PNLD 2009</b>	<b>PNLD 2012</b>
<i>Artigo de opinião</i>	<i>Capítulo 35, volume 1</i>	<i>Capítulo 5, unidade 4, volume 1</i>
<i>Editorial</i>	<i>Capítulo 46, volume 2</i>	<i>Capítulo 9, unidade 4, volume 2</i>
<i>Carta do leitor</i>	<i>Capítulo 13, volume 3</i>	<i>Capítulo 2, unidade 2, volume 3</i>

Para chegar a esse recorte, fizemos uma análise de todos os textos presentes nos três eixos das duas coleções (Literatura, Produção e Gramática), excluindo-se aqueles que apareciam nas seções *Em dia com vestibular* e *Em dia com o vestibular e Enem*, e os textos que não tinham atividades de compreensão, ou apresentavam o seu foco de análise apenas na estrutura dissertativo-argumentativa e não no gênero em si. Alguns textos dissertativos focavam o

---

da linguagem e de todo discurso e polifonia o texto em que o dialogismo se deixa ver, aquele em que são percebidas muitas vozes e, por oposição aos textos monofônicos que escondem os diálogos que os constituem. Por outro lado, o conceito de polifonia foi desenvolvido por Ducrot (1977) na Semântica argumentativa, porém foi Bakhtin o primeiro estudioso a elaborar os conceitos de polifonia, defendendo a ideia de que todo texto é constituído por várias vozes. Outra autora, com quem este trabalho dialoga, é Ingedore Vilaça Koch (1998, p. 58) que usa também o termo polifonia para designar “o fenômeno pelo qual num mesmo texto se fazem ouvir (vozes) que fala de perspectivas ou pontos de vistas diferentes com os quais o locutor se identifica ou não”. Essas marcas, segundo Koch, estão presentes no texto, especialmente de natureza argumentativa (nosso caso), com marcadores explícitos da presença de outras vozes, tais como operadores argumentativos (talvez, aliás) marcadores de pressuposições (deveria ter, deveria ser) uso de aspas, uso do futuro do pretérito (deveria ser, seria) como metáfora temporal, discurso indireto e ironia. Neste trabalho, usamos os termos intertextualidade, polifonia e dialogismo como sinônimos. Entendendo, como Bakhtin, que o discurso se constrói nas relações com outros discursos ou textos.

gênero oral que não é o alvo desta pesquisa, ainda que modificado para o livro didático. Dessa seleção, separamos apenas os textos de tipologia argumentativo-opinativa, no eixo de Produção e, dentre esses, destacamos apenas os três que aqui delimitados. Primeiro, por sua forma de organização, conteúdo temático e função social, e a possibilidade que eles têm de desenvolver capacidades que buscamos nos alunos como leitores críticos e atores sociais. Segundo, pela necessidade de delimitação do objeto.

Esse tipo de abordagem se justifica pela importância que é dada pelos professores ao livro didático em sala de aula, principalmente no que tange à leitura. Nesse ponto, as perguntas colocadas por esta pesquisa se especificam como: até que ponto a seleção de textos de tipologia argumentativa, apresentados em livros didáticos, contribui para a construção de um sujeito crítico? E em que medida os enunciados das atividades de leitura sobre esses textos colaboram para que o aluno do Ensino Médio compreenda os textos que lê? Foram investigadas também outras perguntas relacionadas, como: qual a incidência de gêneros argumentativos presentes nos LDs usados pelos alunos do Ensino Médio? Que concepções de língua sustentam as atividades que exploram a compreensão dos textos selecionados nesses livros? Em que medida, os enunciados apresentados na seção de interpretação de textos incentivam os alunos à formação de opinião?

### 3.1 Descrição das obras

A coleção *Português Linguagens* está organizada nos moldes de *manual*<sup>7</sup>, o ensino é estruturado por meio de gêneros textuais, em uma proposta que apresenta textos de diferentes esferas, como a literária, a publicitária, a jornalística, a acadêmica, entre outras.

---

<sup>7</sup> O manual é um tipo de LD que se organiza, basicamente, como uma sequência de passos e de atividades. Essas últimas, concebidas, elaboradas e ordenadas de acordo com certa prática docente, o que envolve o tratamento – transmissivo ou reflexivo-constutivo – dado aos objetos de ensino propostos. Cada seção ou unidade de um manual corresponde, em geral, a uma aula; ou, com mais frequência, a uma sequência de aulas articuladas em torno de um determinado tópico. A série completa dessas unidades e seções contém, em princípio, a programação de todo um ano ou série de um determinado segmento do ensino. Por essas características, um manual contém um planejamento de ensino próprio, implicado na sequência de unidades, ainda que essa sequência permita alguma escolha ou adaptação por parte do professor. Além do manual, o livro didático pode se organizar em forma de compêndios. Estes visam primordialmente a: expor e discutir, de forma sistemática todos os objetos de ensino mais relevantes da disciplina, num determinado segmento de ensino; recomendar e orientar, de forma mais ou menos detalhada as práticas didáticas mais compatíveis com os pressupostos teóricos e metodológicos assumidos pela obra; oferecer, em maior ou menor quantidade, subsídios para o trabalho de sala de aula, com atividades e exercícios de referência, modelos, sugestões de trabalho, textos complementares etc. Assim, as atividades e os exercícios, num compêndio, constituem, antes de mais nada, exemplos e /ou modelos, a serem replicados. Guia do PNLDP – EM (2012). Acesso em 09 de maio de 2012.

As coleções analisadas, tanto a aprovada em 2009, quanto a de 2012, têm como princípio organizador os conteúdos trabalhados em três eixos, distribuídos em três unidades, aqui denominados de partes: *Literatura, Língua: uso e reflexão e Produção de Texto*. Em cada unidade, ainda há seções fixas que contemplam os eixos de ensino propostos, como: *Em dia com o Vestibular*, que trazem em cada final de unidade questões pertinentes ao Vestibular; *Texto e Compreensão*, em que são retratadas questões objetivas; e a seção *Intervalo*, em que se propõem projetos pertinentes ao conteúdo literário da unidade. A coleção procura atender às propostas feitas pela Lei de Diretrizes e Bases, pelas Diretrizes Curriculares, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (PCNEM) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio (PCN+).

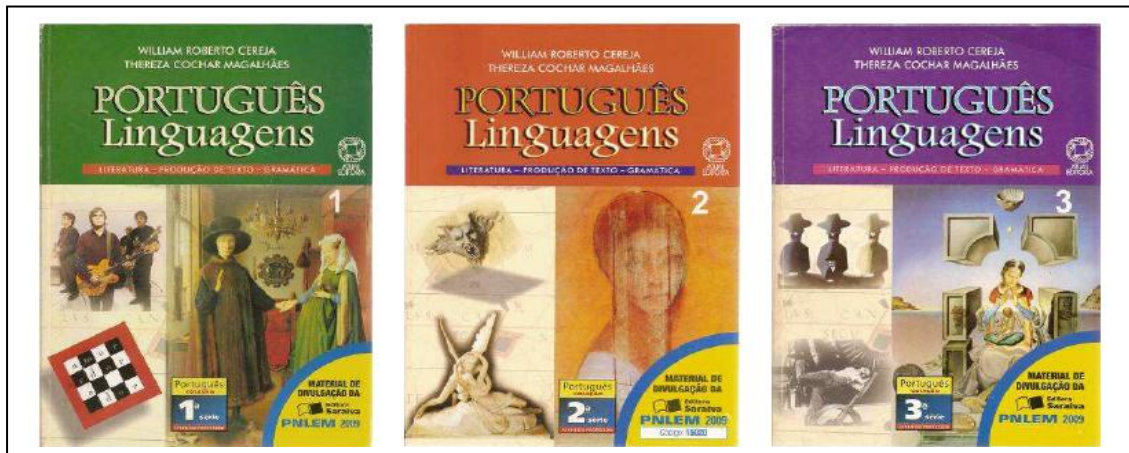
No final de cada volume, as coleções apresentam um manual, aqui entendido como um suporte para o professor. Nele, se encontram os objetivos e a fundamentação teórico-metodológica das obras, a descrição de sua organização geral, incluindo sugestões específicas para cada volume, quanto a estratégias, procedimentos e recursos de ensino; apresenta propostas de atividades complementares e propicia a reflexão sobre a prática docente. Além disso, traz, em cada volume, comentários pertinentes à visão conceitual dos quatro eixos do ensino: literatura, produção de textos orais e escritos e língua. As respostas às atividades dos alunos que normalmente vêm no manual, nessa coleção vêm junto a cada atividade proposta no livro do professor.

### **3.1.1 – Descrição da 5ª. Edição – PNLD 2009**

#### **3.1.1.1 – Organização**

A coleção *Português Linguagens* versão 2009 é dividida em três volumes. O volume um, relativo à primeira série do Ensino Médio; o volume dois, relativo à segunda série do Ensino Médio; e o terceiro, à terceira série do Ensino Médio.

**Figura 1: Capa dos volumes da versão 2009 da coleção Português Linguagens**



O primeiro volume desta versão é composto por 320 páginas; o volume dois, 400 páginas; e o terceiro volume, 368 páginas. Todos os volumes são acompanhados de mais 32 páginas do mesmo manual do professor. Os volumes estão divididos em quatro unidades, subdivididas em três tipos de capítulos: “Literatura”, “Produção de texto” e “Língua: uso e reflexão”, as quais são nomeadas de eixos de ensino, tendo como fio condutor a Literatura, que ocupa 49,5% das unidades. Cada unidade desenvolve um conteúdo voltado para um tema e por um período literário ou parte dele. Por exemplo:

	<b>V. 1</b>	<b>V. 2</b>	<b>V. 3</b>
Unidade 1	Linguagem e literatura	História social do romantismo, a poesia	História social do modernismo
Unidade 2	As origens da literatura brasileira	O romantismo, a prosa.	A segunda fase do modernismo, o romance de 30
Unidade 3	Barroco: a arte da indisciplina	História social do realismo, do naturalismo e do parnasianismo	A segunda fase do modernismo. A poesia de 30
Unidade 4	História social do arcadismo	Unidade social do simbolismo	A literatura contemporânea

Essas unidades são compostas por capítulos, os quais variam de acordo com os assuntos tratados. Apresentamos a seguir o número de atividades destinadas a cada eixo nos três volumes da coleção.

**TABELA 1: Número de atividades por volume, em cada um dos eixos de ensino versão 2009**

<b>Eixos de ensino</b>	<b>V. 1</b>	<b>V. 2</b>	<b>V. 3</b>	<b>Total</b>
Literatura	15	23	22	60
Produção de texto	12	10	7	29
Língua: uso e reflexão	9	14	9	32
Total	36	47	38	121

As unidades são introduzidas por textos verbais, não verbais ou mistos, normalmente, segundo a temática da unidade. Em todas as unidades aparecem a seção *Fique ligado!*; *Pesquise!* que atua como suporte cultural para o aluno, e a seção *Intervalo*, com sugestões de projetos e/ou atividades extras de ampliação e aprimoramento de conceitos.

Em cada unidade pode-se perceber certa categorização na apresentação de cada eixo de ensino da coleção em destaque. Aqui será chamado de seção cada tópico utilizado nos eixos para encadear cada atividade, lembrando que essas seções norteiam toda a coleção. Tais seções são assim descritas: no eixo Literatura, encontra-se a seção *Leitura*, onde são apresentados painéis de diferentes textos, gêneros e autores de diferentes épocas que dialogam entre si e algumas questões de compreensão do texto. Normalmente, os textos selecionados têm a ver com o estilo de época em análise. Essa seção aparece mais de uma vez. São também apresentados além do conteúdo e a seção *Leitura* outras seções que não são tão frequentes como: *Roteiros de Filmes* e *Roteiros de Leituras, Antologias e Imagens em Foco*, além de boxes informativos. Tais abordagens alternam-se, não aparecendo em todos os capítulos.

No eixo referente à Língua: *Uso e Reflexão* encontram-se a seção *Construindo o Conceito*, que é geralmente introduzida por diferentes textos e gêneros, seguidos de questões de compreensão; a seção *Conceituando*, que trabalha o conteúdo programado pelos autores da coleção; a seção *Exercícios* que apresenta atividades acompanhadas de diferentes textos e gêneros, seguidos de atividades relacionadas ao conteúdo gramatical trabalhado pela unidade. Essas seções fazem parte de toda a coleção em todas as versões. Outra seção que caracteriza esse eixo de ensino é o conteúdo trabalhado pelo capítulo mais a expressão “[...] na *Construção do Texto*”. Por exemplo: “*As Variedades Linguísticas na Construção do Texto*”. O título do conteúdo que antecede a expressão que caracteriza a seção vem, normalmente, com formato, tamanho e cor diferentes. E, finalmente, a última seção do eixo é denominada *Semântica e Interação*.

Nessas duas últimas seções, percebe-se uma tentativa de trabalhar a linguagem numa perspectiva mais dialógica. Algumas questões, além do ensino gramatical, apresentam questões pertinentes ao gênero selecionado, e também algumas questões de inferência, hipóteses e posicionamento. Além disso, alguns boxes explicativos se fazem presentes nessa subdivisão.

No eixo de ensino denominado “Produção de texto” são encontradas duas seções: *Trabalhando o Gênero*, na qual se apresenta um texto com questões pertinentes ao gênero elencado e uma tentativa de abordar questões relacionadas à forma, ao estilo e ao tema. E na seção *Produzindo (O Artigo de Opinião, por exemplo)* é apresentado um painel de textos ou um texto apenas, seguido de instruções e da proposta de uma produção. Encontram-se boxes com orientações sobre a avaliação da proposta e sugestão de veiculação do gênero. Ainda nesse eixo pode-se notar, em alguns capítulos, a presença de outra seção, denominada *Escrevendo com Expressividade*, na qual alguns aspectos gramaticais importantes na construção desse gênero em destaque são evidenciados por meio de textos e atividades pertinentes.

Ao final de cada unidade, o manual didático apresenta uma seção *Em dia com o Vestibular* e a seção *Intervalo*, sendo as questões pertinentes ao vestibular, atividades relacionadas aos quatro eixos do ensino: leitura, literatura, gramática e produção de textos, que visam preparar os alunos do Ensino Médio para o ingresso às universidades.

### **3.1.1.2 O Manual do Professor**

O Manual do Professor é constituído por 32 páginas e está presente nos três volumes dessa versão, sendo organizado pelas seções: *Introdução, Metodologia, Estrutura da Obra, Sugestões de Estratégias e Bibliografia*. A parte que cabe à *Produção de texto* insere-se entre as páginas 6 e 14, intervalo em que se encontram os tópicos: *produção de texto, outros procedimentos didáticos, espaço e criação, projetos, o jornal na sala de aula, uma experiência com jornal e avaliação da produção de textos..*

Não há na coleção uma proposta específica para o ensino de textos argumentativos, principalmente os opinativos. Contudo, são discutidas algumas concepções que dão embasamento à proposta de produções de textos.

São aspectos citados pelo MP,

[...] esta edição adota para o ensino-aprendizagem de produção de texto a perspectiva de trabalho centrada nos gêneros textuais ou discursivos, sem deixar de lado alguns aspectos relacionados com a tipologia textual, tais como a descrição a serviço de vários gêneros, o ponto de vista narrativo a serviço de gêneros narrativos ficcionais. As técnicas de argumentação e de contra-argumentação a serviço dos gêneros argumentativos, e assim por diante.

Nesta edição, entretanto dois aspectos devem ser destacados: a preocupação em estender a proposta aos gêneros orais públicos e uma sintonia maior entre a produção de textos dos alunos e o desenvolvimento de projetos [...] (Manual do Professor, 2009, p. 6, v. 2).

São citados também os gêneros trabalhados e alguns tópicos que fundamentam teoricamente a organização do trabalho, como: *O que são gêneros* (na perspectiva de Bakhtin), *O gênero como ferramenta*, *O gênero a serviço da construção do sujeito e da cidadania*, *Diversidade Textual e aprendizagem em espiral*, *Agrupamento de gêneros e progressão curricular*, *Gênero: a democratização do texto* (MP, 2009, p. 6-9, v.2).

### 3.1.1.3 Os gêneros na obra e a concepção declarada pela coleção

O Manual do Professor, em todos os volumes, declara trabalhar os gêneros numa perspectiva bakhtiniana. Nesse sentido, a coleção declara compartilhar a concepção de que os gêneros orais ou escritos apresentam características relativamente estáveis, mesmo que não tenhamos consciência delas. Nesse viés, o manual do professor, atende aos documentos oficiais, principalmente, ao programa de avaliação dos livros didáticos. Cabe ainda ressaltar que a coleção toma como sinônimos conceitos diferentes: texto, gênero do discurso, gênero textual e tipologia textual, o que pode ser constatado no Manual do Professor (MP, 2009, p.10-14, v. 1). Além de apresentar um trabalho com a tipologia textual, a coleção propõe a organização de atividades de produção escrita por meio de um gênero. Para tanto, elege-se a perspectiva do gênero textual a partir da proposta de Joaquim Dolz, Michele Noverraz e Bernard Schneuwly (2004).

Na obra, o Manual do Professor (2009, v. 2, p. 4) descreve sua concepção geral de ensino de português, no Ensino Médio, como voltada para a formação de um cidadão autônomo, capaz de interagir com a realidade em que estiver inserido. Assim, o MP assume que suas práticas de linguagem são voltadas tanto na leitura, na produção de texto, como na língua, para as



capacidades leitoras do aluno em suas diferentes situações de uso, seja na abordagem de textos literários, seja na construção de conhecimentos linguísticos, seja na produção de textos. Isso porque o MP defende que o ensino de Português, em virtude de suas variadas práticas de linguagem, pode participar ativamente do processo de construção das capacidades leitoras do aluno. Essa coleção apresenta, no MP, como foco de sua proposta a organização por meio de gêneros e numa perspectiva *dialógica*, a concepção de linguagem bakhtiniana, voltada para a interação entre os elementos constituintes da linguagem<sup>8</sup>.

Para Dolz e Schneuwly (2004), trabalhar com gêneros requer a elaboração de um modelo didático do gênero a ser ensinado, construído a partir da análise das características comuns de um grupo de textos. Trabalhar na perspectiva de agrupamento de gêneros possibilita aos alunos o desenvolvimento de capacidades de linguagem globais como narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações.

Nessa perspectiva, o trabalho com os diferentes gêneros que circulam socialmente em sala de aula, proposto por essa coleção, pressupõe uma amplitude maior na competência linguística e discursiva dos alunos, além de possibilitar a atuação dos alunos como cidadãos que poderão interagir nas comunidades das quais fazem parte. As estratégias de ensino, por meio dos gêneros, são sugeridas pela coleção, através de atividades propostas pela seção *Intervalo*, na qual são apresentados como sugestão de projetos literários e pelas atividades no eixo “Produção de texto”.

### **3.1.2 Descrição da 7ª. Edição – PNLD 2012**

A coleção aprovada no PNLD 2012 traz reformulações de sua versão anterior. A coleção, segundo o Manual do professor (v. 3, p. 3), buscou atender às propostas feitas pela *Lei de diretrizes e bases*, pelas *Diretrizes curriculares*, pelos *Parâmetros curriculares nacionais – Ensino Médio (PCNEM)* e pelos *PCN*. Agregou ainda mais as discussões sobre leitura e desenvolvimento de competências e habilidades despertadas, reformulou o painel de textos, com novas imagens, formatações, cores; temas mais voltados para a realidade do aluno, acrescentou novos gêneros importantes para essa fase escolar; fez modificações em algumas seções; aumentou o número de textos, páginas, mas buscou equilíbrio diminuindo as atividades entre os eixos de ensino. Tais procedimentos justificam-se em virtude dos

---

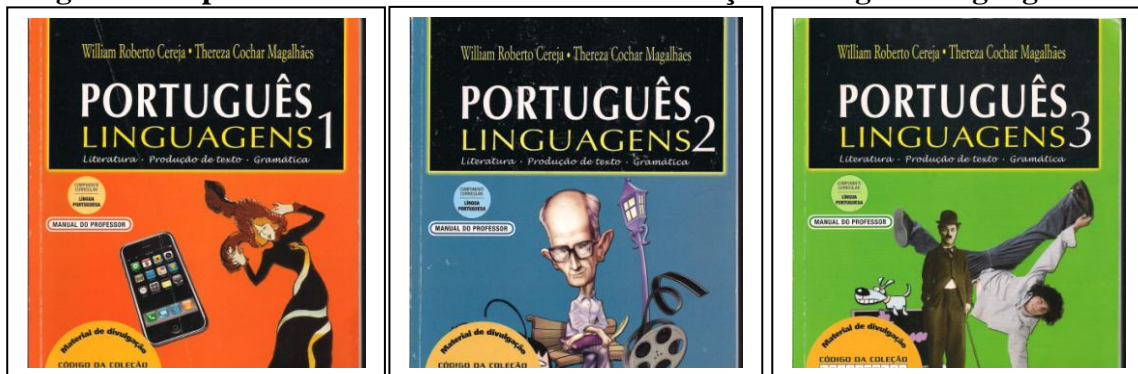
<sup>8</sup> A concepção dialógica é voltada para a interação entre interlocutores e, segundo Bakhtin, o sentido do texto e a significação das palavras dependem da relação entre sujeitos, ou seja, constroem-se na produção e na interpretação dos textos. Para ele é impossível pensar no homem fora das relações que o ligam ao outro. A vida é dialógica por natureza. BRAIT (1997, p. 30-31)

resultados divulgados pelas últimas avaliações sistêmicas nacionais e internacionais<sup>9</sup> e do Enem, que demonstraram a incapacidade de leitura e compreensão de textos, por parte dos alunos. Nesses exames, os alunos têm revelado baixo desempenho em capacidades relacionadas à leitura e compreensão. A coleção também buscou incorporar novos conhecimentos em virtude das discussões realizadas na esfera acadêmica sobre ensino de língua, de produção de textos e de literatura.

### 3.1.2.1 Organização

A coleção *Português Linguagens*, aprovada no PNLD 2012, também é dividida em três volumes.

**Figura 2: Capa dos volumes da versão 2012 da coleção Português Linguagens**



Como se pode perceber, há mudanças desde a capa, que apresenta formato, diagramação, cores e imagens diferentes. Essas diferenças estão presentes no decorrer de toda a coleção. Vários textos foram trocados e houve mudanças também em alguns gêneros, seções e tópicos (títulos presentes nas seções). O primeiro volume dessa versão é composto por 336 páginas (16 a mais que a de 2009). No volume dois, 432 páginas (32 a mais que a de 2009) e, por fim, o terceiro volume é composto por 416 páginas (48 a mais). Todos os volumes são acompanhados de mais 32 páginas do mesmo manual do professor. Os volumes continuam divididos em quatro unidades, porém, nessa edição, há a inserção de um capítulo a mais, relativo a questões de interpretação de texto retiradas do ENEM e do Vestibular. As unidades são também subdivididas em três tipos de capítulos: “Literatura”, “Produção de texto” e “Língua: uso e reflexão”, que foram aqui nomeadas de eixos de ensino, tendo como fio condutor a Literatura, que ocupa 47,4% das unidades. Assim como a edição anterior, cada unidade desenvolve um conteúdo voltado para um tema. Por exemplo:

<sup>9</sup> Avaliação da Educação Básica – SAEB, e PISA – avaliação internacional de leitura.

	V. 1	V. 2	V. 3
Introdução	Leitura-prazer		
Unidade 1	Linguagem e literatura	História social do romantismo. A poesia	História social do modernismo
Unidade 2	As origens da literatura brasileira	O romantismo. A prosa	A segunda fase do modernismo
Unidade 3	Barroco: a arte da indisciplina	História social do realismo, do naturalismo e do parnasianismo	A segunda fase do modernismo. A poesia de 30
Unidade 4	História social do arcadismo	História social do simbolismo;	A literatura contemporânea

Essas unidades são compostas por capítulos, os quais variam de acordo com os assuntos tratados. Nessa edição, o capítulo relativo à Interpretação de texto – diferentemente do da 5ª. Edição, que vinha inserido no último capítulo de cada unidade, como uma seção a mais – constitui o último capítulo, com questões de vestibular e do Enem. Esse capítulo é apresentado quatro vezes em cada volume, no final de cada unidade, precedendo-o apenas o capítulo denominado *Intervalo*, que, por sua vez, permanece com a mesma função da edição analisada<sup>10</sup>.

Vê-se na tabela 2 o número de atividades destinadas a cada eixo nos três volumes dessa versão da coleção.

**TABELA 2: Número de atividades por volume, em cada um dos eixos de ensino versão 2012**

Eixos de ensino	V. 1	V. 2	V. 3	Total
Literatura	12	21	22	55
Produção de texto	11	10	8	29
Língua: uso e reflexão	9	14	9	32
Total	32	45	39	116

As unidades são introduzidas por textos verbais, não verbais ou mistos, normalmente, segundo a temática da unidade, como na unidade anterior analisada. Entretanto, houve significativas modificações: alguns conteúdos foram trocados por capítulos diferentes, isso ocorreu em todos os eixos de ensino. Por exemplo, a página 10 do volume 1, unidade 1,

<sup>10</sup> Existe uma 6ª. Edição publicada em 2008, confeccionada especificamente, segundo Rocha (2010, p. 77) para rede privada, que é muito parecida com a 7ª. versão analisada por este trabalho.

começa com a *Língua*; o mesmo assunto está na página 35 do volume 1, da coleção 2012. O poema está no capítulo 7, página 57 do volume 1, da coleção 2009; e na página 47 do capítulo 4 da edição 2012. *Escrevendo com Expressividade*: a denotação e conotação estão no capítulo 5, do volume 1 da unidade 1, da coleção 2009, e aparece em outro conteúdo na página 117, do capítulo 2, da unidade 2, da coleção 2012.

Em todas as unidades, como na coleção de 2009, aparece a seção *Fique ligado!Pesquise!*, que atua como suporte cultural para o aluno, e a seção *Intervalo*, com sugestões de projetos e/ou atividades extras de ampliação e aprimoramento de conceitos. Aqui, percebemos algumas mudanças em sites, acréscimos em sugestões de filme e livros. Assim, como na coleção de 2009, segundo o manual do professor (Manual do Professor da 7ª. edição, 2012, p. 3 volume 3), essa seção, possibilita ao aluno inúmeras operações cognitivas, amplia e solidifica seus conhecimentos, estimula sua capacidade de ver criticamente sua realidade, além de ampliar suas habilidades em diferentes linguagens.

Ainda comparando com a coleção de 2009, em cada unidade pode-se perceber certa categorização na apresentação de cada eixo de ensino da coleção em destaque. Algumas mudanças ocorreram nesse aspecto. Além da diagramação, houve mudança e acréscimo de novos textos e novos gêneros, e questões diminuídas ou acrescidas em cada seção. É possível notar, por exemplo, que nessa versão há inserção da seção *Contraponto*, um suporte a mais para o professor, com informações literárias pertinentes ao assunto abordado no eixo da língua e a mudança do eixo *Semântica e Interação para Semântica do Discurso*. Há um aumento de textos e questões e mudanças em alguns boxes. Há também mudança nos títulos de algumas seções, diminuição de tópicos (p. 277 e aumento de tópicos p. 294).

### **3.1.2.2 O Manual do Professor**

O manual do professor é constituído por 32 páginas, como na versão 2009, apresentando algumas peculiaridades próprias de cada série. Está também presente nos três volumes dessa versão e é organizado também pelas seções *Introdução, metodologia, a estrutura da obra, sugestão de estratégias e bibliografia*. A parte que cabe à “Produção de texto” insere-se entre as páginas 10 e 18, intervalo em que se encontram os tópicos: *Produção de texto, Outros procedimentos didáticos, O jornal na sala de aula e Avaliação da produção de textos*.

Podemos notar a inserção das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa e sugestões de leituras extraclasse (p.7-11, v. 2, 2012) e Interpretação de texto que não se encontram na versão de 2009. Por outro lado, encontramos na edição de 2009 o Ensino de Língua Portuguesa: entre a tradição e a enunciação (p. 17-21), que não se faz presente na versão de 2012. Nota-se também a apresentação do quadro de todos os estilos de época nas páginas 22 e 24, que não aparecem na versão de 2012.

### **3.1.2.3 Os gêneros na obra e concepção declarada pela coleção**

Esse Manual do Professor, bem como o da versão de 2009, declara trabalhar os gêneros textuais à luz de Bakhtin. Assim como na versão 2009, essa versão também organiza suas atividades por meio de gêneros e declara utilizar essa perspectiva a partir da proposta de Dolz, Schneuwly. No entanto, houve mudanças significativas, como a inserção de novos gêneros. Segue um trabalho voltado para os gêneros textuais ou discursivos, sem ignorar aspectos relacionados à tipologia textual, tais como a descrição a serviço de vários gêneros narrativos ficcionais, as técnicas de argumentação e de contra-argumentação a serviço dos gêneros argumentativos, assunto importante nesta pesquisa. No entanto, percebe-se um investimento maior nessa versão, no que tange aos textos. Muitos foram trocados, aproximando-se mais da realidade do aluno; nas mudanças das questões, mais voltadas para concepção proposta com questões inferenciais, que propiciam ainda mais a participação do aluno como leitor/escritor; nas imagens; na inserção de novas linguagens em diálogo.

Além dos gêneros orais públicos trabalhados na versão anterior, como o debate regrado, o seminário, a entrevista falada, a mesa-redonda, essa versão amplia o uso dos gêneros, inserindo outros novos, também importantes no uso diário dos alunos como o resumo, o hipertexto e gêneros digitais: o e-mail e o blog, os instrucionais.

Em relação ao eixo de “Língua: uso e reflexão”, a coleção apresenta, a partir do Manual do Professor, uma concepção voltada para um ensino de Língua contextualizado e de gramática centrado no texto (p. 19, 2009 e 19, 2012). Em relação à Literatura, essa coleção, por meio do MP, ainda propõe algumas mudanças que são retratadas, através das seções apresentadas, propondo uma leitura que prioriza o desenvolvimento das capacidades leitoras do aluno, ao mesmo tempo em que amplia seus horizontes quanto à literatura e à cultura universais. Além dos gêneros, segundo o MP (2012), elege também a perspectiva do gênero textual, a partir da proposta de Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly, como na versão de 2009.

Essa versão, nessa perspectiva, apresenta painéis de textos de diferentes artes na seção Diálogo e na seção *Para quem quer mais* e *Para quem mais quer mais na internet* e a seção *Fique ligado! Pesquise!*

### **3.2 Recorte do *corpus* e categorias de análise**

Considerando os objetivos deste trabalho e as características da obra em análise, os gêneros artigo de opinião, editorial e carta do leitor, trabalhados sistematicamente no eixo “Produção de textos”, foram selecionados para o trabalho específico com suas atividades de leitura. Esses foram selecionados a partir do propósito comunicativo de cada um que permite, além da estrutura argumentativa peculiar, as marcas do posicionamento dos autores. Essas características presentes nesses gêneros, atendem aos objetivos desta pesquisa, que é verificar por meio dos enunciados das atividades propostas para esses gêneros, até que ponto o trabalho executado na coleção contribui para a formação do pensamento crítico dos alunos de Ensino Médio. E até que ponto essas atividades contribuem de forma efetiva para formação de um leitor/escritor capaz, autônomo e ativo, que consegue produzir sentido a partir de textos sócio-historicamente constituídos.

Considerando ainda as características que a coleção declara em seu manual do professor, as atividades para os gêneros selecionados foram observadas de modo a evidenciar se realmente há um trabalho na perspectiva de uma sequência didática como afirmado pela coleção. Ainda nessa perspectiva, são identificados, na elaboração dos enunciados, que recursos argumentativos dos textos (verbos, pronomes demonstrativos e pessoais, artigos, conjunções, advérbios ou locuções adverbiais) são explorados por meio das questões analisadas. Isso porque esses são elementos importantes na produção de sentido dos textos trabalhados e são elementos contribuintes para marcar as articulações da progressão temática do texto de tipologia argumentativo-opinativa. Assim sendo, é necessário que sejam evidenciados pelas questões, para que os alunos possam fazer uso efetivo delas em suas produções.

Como categorias de análises, utilizamos a proposta de Antunes (2010, p. 56), que prevê que um texto tenha de ser analisado em função de seus aspectos global e pontuais, tais como descritos no capítulo 2.

#### 4. ANÁLISE DAS DUAS VERSÕES DA COLEÇÃO

Este capítulo analisa as duas versões, 2009 e 2012, da coleção *Português Linguagens – Literatura – Produção de Texto e Gramática*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães destacando as contribuições que trazem para a formação do leitor. O fato de a coleção não apresentar o trabalho de leitura e compreensão em um eixo específico, mas mobilizar capacidades de compreensão nos eixos “Literatura”, “Produção de textos” e “Língua: uso e reflexão”, trouxe, a princípio, dificuldade à primeira análise, que visa a compreender quais os gêneros de tipologia argumentativo-opinativa são trabalhados e que atividades de leitura são propostas para esses gêneros. Uma solução para essa dificuldade foi verificar, no sumário, que os gêneros artigo de opinião, editorial e carta do leitor, são tomados como objeto sistemático de ensino, em um capítulo específico, apenas uma vez<sup>11</sup> em cada volume, respectivamente, no primeiro, segundo e terceiro. Assim sendo, esses três gêneros se tornaram alvo de análise específica neste trabalho e são detalhados no capítulo 5.

Para responder à pergunta “qual a incidência de gêneros de tipologia argumentativa presentes nas versões da coleção?”, fizemos um levantamento de qual o total de textos usados em atividades que de algum modo exploram capacidades de compreensão nos três eixos: “Literatura”, “Produção de textos”, “Língua: uso e reflexão”. Também foram observados quais e quantos diferentes gêneros são trabalhados ao longo das unidades e capítulos das duas versões da coleção. Esses dois levantamentos evidenciaram que há um número considerável de textos trabalhados por volume e uma grande diversidade de gêneros.

A organização deste capítulo prevê, então, na primeira seção, a apresentação do quantitativo de textos, de gêneros e de atividades de leitura. Na segunda seção, o capítulo apresenta a organização das atividades de leitura. Na última seção deste capítulo, buscamos relacionar a noção de sequência didática desenvolvida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), com as sequências concretizadas na coleção *Português Linguagens*. Como o manual do professor declara que a coleção utiliza a noção de sequência didática na abordagem do gênero, verificamos até que ponto as atividades propostas favorecem o trabalho com os gêneros de tipologia argumentativo-opinativa.

---

<sup>11</sup> Trechos críticos, trechos de cartas, trechos de artigos de opinião foram encontrados em todas as partes da coleção, mas utilizados apenas como suporte para outros tipos de atividades: conceitos gramaticais e de literatura, por exemplo.

#### 4.1 Textos, gêneros e atividades por eixos de ensino nas versões de 2009 e de 2012

Os quadros apresentados a seguir mostram a quantidade de textos, gêneros e atividades de leitura explorados em cada um dos eixos de ensino nos volumes das duas versões da coleção.

##### 4.1.1 Textos por eixos de ensino nas duas versões

Na edição aprovada pelo PNLD 2009, são 520 textos, 94 gêneros diferentes, sendo 6 argumentativos. Foram considerados todos os textos que direta ou indiretamente apresentavam atividades de compreensão de texto. A verificação se deu em todos os eixos do ensino. Foram, entretanto, ignorados os textos usados como suporte para conteúdos de literatura ou para análises meramente gramaticais. Vale salientar que ignoramos a seção “Interpretação de texto”, na versão aprovada pelo PNLD 2009, e o capítulo “Interpretação de texto”, da versão aprovada pelo PNLD de 2012, por ambas se limitarem à apresentação de textos e questões *prontas* de vestibulares ou do Enem, não sendo, portanto, elaboradas pelos autores da coleção como atividades de ensino propriamente ditas. Isto é, essas questões funcionam como treino para concursos.

**TABELA 3: Número de textos, por volume, em cada um dos eixos de ensino versão 2009**

Eixos de ensino	v. 1	v. 2	v. 3	Total
Literatura	76	81	78	235
Produção de texto	49	41	29	119
Língua: uso e reflexão	62	60	44	166
TOTAL	187	182	151	520

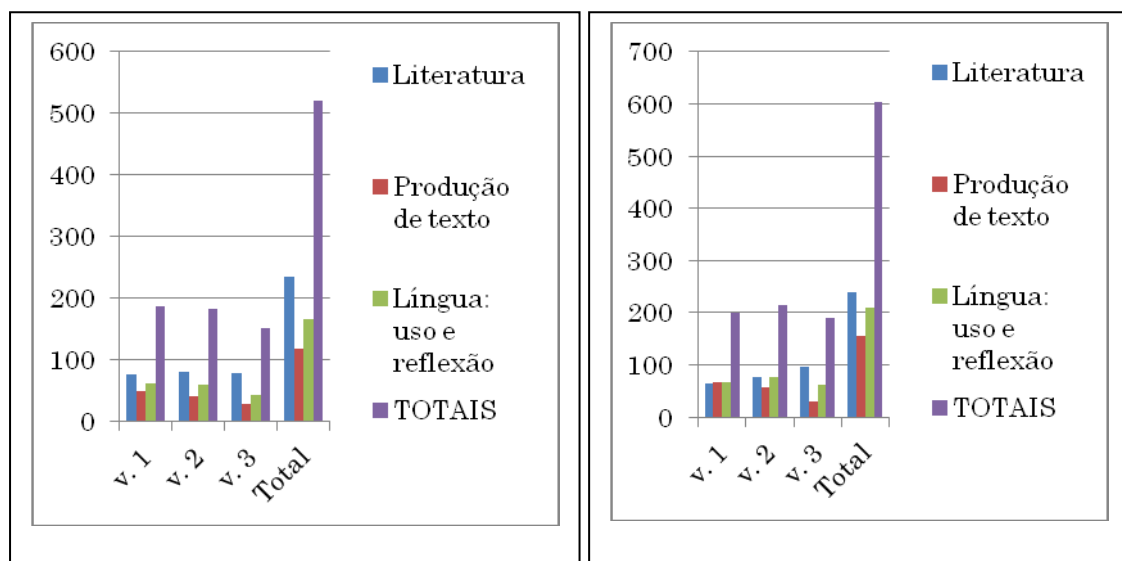
Na edição aprovada pelo PNLD 2012, foram encontrados 603 textos, 104 diferentes gêneros, sendo 6 gêneros argumentativo-opinativos sistematizados, semelhantes aos da edição aprovada pelo PNLD de 2009. Como se percebe, há uma grande diferença na quantidade de textos no eixo Literatura nas duas versões. Isso procede, uma vez que esse é o eixo norteador de toda a coleção.



**TABELA 4: Número de textos, por volume, em cada um dos eixos de ensino versão 2012**

Eixos de ensino	v. 1	v. 2	v. 3	Total
Literatura	65	78	96	239
Produção de texto	66	58	31	155
Língua: uso e reflexão	68	78	63	209
TOTAL	199	214	190	603

Os Gráficos 1 e 2 permitem visualizar o aumento no número de textos em todos os volumes da versão 2009 para a versão 2012. Ao todo, houve um acréscimo de 83 textos na versão de 2012. Desses, 36 foram aumentados no eixo de Produção e 43 no eixo de Língua: uso e reflexão e apenas 4 no eixo de Literatura.

**GRÁFICO 1: Número de textos na versão 2009****GRÁFICO 2: Número de textos na versão 2012**

Há mudanças de uma versão para outra tanto na inserção de textos quanto no trabalho realizado com a leitura. Na versão 2012, houve um foco maior de investimento nos eixos de Produção e em Língua: uso e reflexão. Embora a Literatura continue como eixo norteador em 2012, a leitura recebe atenção diferenciada nessa versão.

#### 4.1.2 Gêneros nas versões de 2009 e de 2012

Para responder à pergunta “quais gêneros foram selecionados na coleção?”, foram consideradas todas as diferentes manifestações textuais com suas formas *relativamente*

*estáveis*, porque é assim que consideramos, como Bakhtin (2003, p. 262), o conceito de gênero. Alguns gêneros computados são nomeados pela própria coleção, nesse caso respeitamos essa nomeação. Quando os gêneros não aparecem identificados na coleção por qualquer nome, desde que houvesse atividade de leitura que os explorasse, eles foram também computados. A Tabela 5 apresenta então na linha “Diferentes gêneros” o total de gêneros contados em todos os três eixos da coleção. Na linha “Gêneros sistematizados no eixo Produção de texto” são computados os gêneros que organizam um capítulo inteiro do eixo “Produção de textos”. Na linha “Gêneros opinativos sistematizados”, foram identificados, dentre aqueles que organizam capítulos, os que são gêneros em que predomina a tipologia argumentativo-opinativa.

**TABELA 5: Número de gêneros na versão 2009 e na versão 2012**

	<b>Versão 2009</b>	<b>Versão 2012</b>
Diferentes gêneros	94	104
Gêneros sistematizados no eixo Produção de textos	26	27
Gêneros opinativos sistematizados no eixo produção de textos	06	06

Dos 94 diferentes gêneros na versão aprovada pelo PNLD de 2009 e 104 da versão 2012, aproximadamente 1/3 são sistematizados em capítulos que tomam um gênero específico como objeto de ensino. Nesses capítulos, o eixo “Produção de texto” é organizado, normalmente, em duas seções: *Trabalhando o gênero* e *Produzindo o* (o artigo de opinião, editorial, carta do leitor etc.), com algumas variações, como, além das duas seções especificadas, aparecem, às vezes, outras duas seções: *Escrevendo com* (expressividade, com coerência e coesão, com adequação com técnica etc.) e a seção *Exercício*.

O Quadro 1 apresenta a lista dos gêneros que são trabalhados em capítulos específicos nas duas versões.

**QUADRO 1: Comparativo dos gêneros no eixo Produção de textos volume 1 - versão 2009 e versão 2012**

<b>Unidade</b>	<b>Volume 1 - Versão 2009</b>	<b>Volume 1 - Versão 2012</b>
1	Introdução aos gêneros do discurso O poema A fábula	Introdução aos gêneros do discurso O poema A fábula e o Apólogo
2	O texto teatral escrito A carta pessoal	O texto teatral escrito O relato pessoal Hipertexto e gêneros digitais: o e-mail e o blog

3	O texto de campanha comunitária O relato de experiência científica O seminário	Os gêneros instrucionais O resumo O seminário
4	O debate regrado público A crítica O artigo de opinião O debate regrado público	O debate regrado público A crítica O artigo de opinião
<b>Unidade</b>	<b>Volume 2 - Versão 2009</b>	<b>Volume 2 - Versão 2012</b>
1	O cartaz A mesa redonda	O texto de campanha comunitária A mesa redonda
2	O conto 1 O conto 2	O conto 1 O conto 2
3	A notícia A entrevista A reportagem	A notícia A entrevista A reportagem
4	O anúncio publicitário A crítica O editorial	O anúncio publicitário A crítica O editorial
<b>Unidade</b>	<b>Volume 3 - Versão 2009</b>	<b>Volume 3 - Versão 2012</b>
1	A crônica	A crônica
2	A carta de leitor As cartas argumentativas de solicitação e reclamação	A carta de leitor As cartas argumentativas de solicitação e reclamação O texto de divulgação científica
3	O debate regrado público: estratégias de contra-argumentação O texto argumentativo: a seleção de argumentos	O debate regrado público: estratégias de contra-argumentação O texto argumentativo: a seleção de argumentos
4	O texto dissertativo-argumentativo O texto dissertativo-argumentativo: o parágrafo	O texto dissertativo-argumentativo O texto dissertativo-argumentativo: o parágrafo

Há algumas mudanças significativas para o uso cotidiano e social do aluno do Ensino Médio, principalmente no volume 1, por exemplo: O acréscimo do gênero apólogo, na versão 2012, e as substituições dos gêneros carta pessoal, campanha comunitária e relato de experiência científica por gêneros mais voltados para o campo social do aluno, como o hipertexto/ e gêneros digitais: blog e e-mail, gêneros institucionais e resumo. Nos volumes 2 e 3, as inserções respectivas do gênero texto de campanha comunitária e o texto de divulgação científica, gêneros estes que serão úteis aos alunos tanto no uso social, quanto no uso acadêmico.

Não se pode negar que, quanto maior o contato dos alunos com diferentes gêneros e de diferentes domínios discursivos, maior será sua habilidade leitora. Pode-se pressupor que

quanto maior for o domínio que os alunos tiverem no uso de diferentes gêneros, melhor será seu diálogo social, sua participação como cidadão. Nesse sentido, é positivo uma coleção didática apresentar a diversidade ao aluno. No entanto, cabe ressaltar que, encher um livro didático de muitos gêneros, pode não trazer bons resultados, pelo contrário. Trabalhar um gênero de forma adequada é lembrar que estes são fenômenos históricos sujeitos à vida cultural e social; precisam, pois, fazer parte do contexto sócio-histórico do aluno. Ademais, é preciso que os alunos, após o contato efetivo com o gênero estudado, sejam capazes de reconhecer os diferentes gêneros textuais e possam fazer uso deles em sua prática social e saber adequá-los em suas situações de uso. Para Marcuschi (2007, p. 19), os gêneros textuais como práticas discursivas são resultados de um trabalho coletivo e contribuem para “ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia”. Ainda segundo o autor, os gêneros não são utensílios isolados, rígidos, de uma conduta imaginativa. Pelo contrário, são eventos textuais passíveis de mudança. Podem mudar de acordo com as necessidades e atividades socioculturais em que se encontram.

Como revela a Tabela 5, apenas 6 gêneros argumentativo-opinativos são tomados como objeto de ensino sistematicamente orientado em ambas as versões da coleção, representando apenas 4,6% do total. Isso significa que há uma preocupação da coleção em mostrar que os gêneros são realmente usados em sala de aula como preceituam os PCNs. Por outro lado, a preocupação em ensinar os gêneros que efetivamente vão contribuir na formação de um leitor crítico, reflexivo, capaz de se posicionar como agente social, autônomo, e de produzir sentido por meio de textos opinativos, que possibilitam ao leitor uma atuação mais efetiva em sua comunidade, é ainda muito tímida.

Desses seis, selecionamos três: o artigo de opinião, o editorial e a carta do leitor, visando a detalhar o trabalho realizado com os gêneros de tipologia argumentativo-opinativa de modo a verificar se o trabalho realizado em suas atividades contribui para que o aluno saiba lidar com esses gêneros em seu contexto social de modo crítico e reflexivo. Esses gêneros foram selecionados em virtude de suas condições específicas de produção, de sua constituição pelo seu conteúdo temático, seu estilo e sua composição, que permitem perceber claramente as marcas de posicionamento do locutor. Observamos especificamente três gêneros argumentativos como indica o Quadro 2, por serem suficientes para se chegar ao objetivo específico deste trabalho, considerando sua extensão.

**QUADRO 2: Gêneros argumentativos analisados nesta pesquisa**

Unidade	Versão 2009	Versão 2012
1	Artigo de Opinião (p. 269-273)	Artigo de Opinião (p. 288-291)
2	Editorial (p. 381-383)	Editorial (p. 406-407)
3	Carta do Leitor (p.141-143)	Carta do Leitor (p.152-154)

Esse quadro apresenta um recorte do *corpus* para análise desta pesquisa.

Em síntese, é possível observar a preocupação da coleção, nas duas versões, em inserir o gênero como prática de ensino. Isso se revela no número de gêneros com que a coleção trabalha. Entretanto, em relação aos gêneros de tipologia argumentativo-opinativa, como formador de opinião, que é o foco desta pesquisa, nota-se a necessidade de maior investimento. Se considerado o total de textos que a coleção apresenta em todos os eixos, é possível dizer que vários deles são opinativos, mas os sistematizados são relativamente poucos.

#### 4.1.3 Atividades ou questões por eixos de ensino nas versões 2009 – 2012

O quadro apresentado abaixo mostra o cômputo das questões analisadas por eixo de ensino e por volume, totalizando na versão 2009, 1.389 questões e 1.531, na versão de 2012. Houve um acréscimo de 52 questões na versão de 2012, nos eixos Produção e Língua: uso reflexão, embora no cômputo geral o número maior de questões esteja inserido no eixo Literatura, o que procede, uma vez que é o eixo norteador de toda coleção

##### 4.1.3.1 Dados quantitativos de questões por eixo de ensino

**QUADRO 3: Número de questões nas versões 2009 e 2012**

Eixos	Versão 2009				Eixos	Versão 2012			
	v. 1	v. 2	v. 3	T		v.1	v.2	v.3	T
Literatura	151	249	270	670	Literatura	144	244	285	673
Produção de texto	119	124	61	304	Produção de texto	119	145	77	341
Língua: uso e reflexão	142	177	96	415	Língua: uso e reflexão	141	231	145	517
Total	412	550	427	1389		404	620	507	1531

GRÁFICO 3: Número de questões na versão 2009

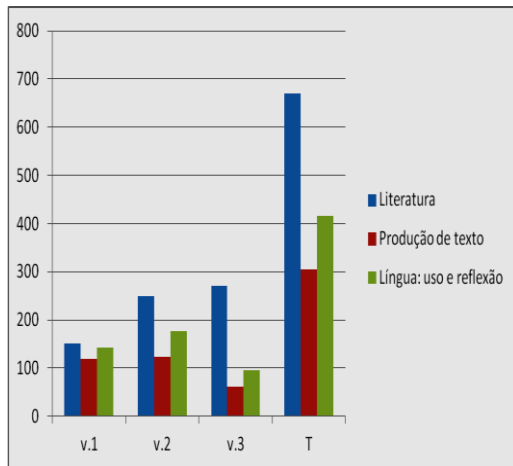
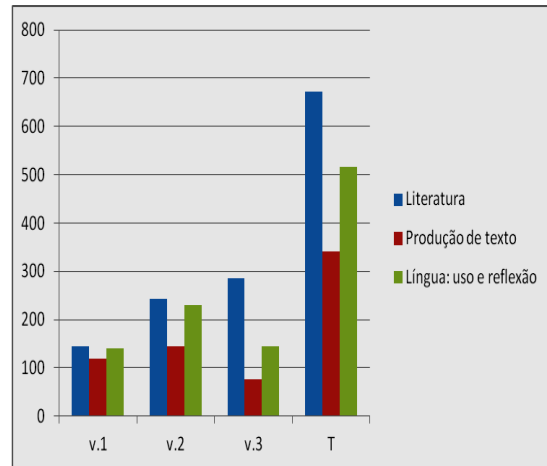


GRÁFICO 4: Número de questões na versão 2012



Como se pode observar no quadro e nos gráficos, há um predomínio de questões no eixo Literatura das duas versões.

O ensino no eixo “Produção de textos” oportuniza ao leitor/escritor a capacidade de articular o conhecimento teórico apreendido por meio das leituras e atividades que envolvem todos os eixos e o saber como colocá-lo em prática. Esse ensino mediado pela leitura trabalhada junto com os dois outros eixos possibilita ao leitor/escritor um uso efetivo da linguagem. É certo que a aprendizagem é individual e historicamente situada, mas uma boa proposta nesses eixos da coleção pode oportunizar uma articulação melhor da aprendizagem. É interessante salientar que também houve um cuidado na versão de 2012 em que o acréscimo se desse nas duas primeiras etapas, quando o aluno está mais propenso a aprender, menos preocupação com notas, resultados finais e com o vestibular.

Vale salientar que houve, assim como na inserção dos textos, um acréscimo no número das questões nos eixos Produção e Língua, de 21% no eixo de Produção para 22,2%; no eixo Língua: uso e reflexão de 29,8% para 33,9%, na versão de 2012. Isso implica que há uma preocupação ou tentativa de buscar-se um equilíbrio no ensino dos três eixos.

No entanto, cabe ainda ressaltar que, embora algumas questões<sup>12</sup> explorem predominantemente aspectos gramaticais, apresentam pelo menos uma de compreensão. Nesses casos, elas foram computadas. Por exemplo, no caso das questões do volume 1, p. 205, da coleção 2009, cujas questões (1, 2, 3) são relativas à gramática, mas o enunciado é elaborado buscando uma relação com o texto.

FIGURA 3: Atividades de 1 a 3

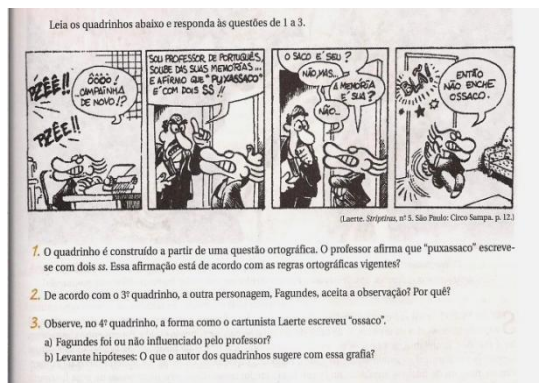
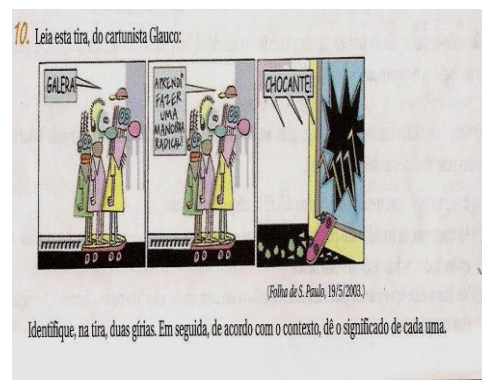


FIGURA 4: Atividade 10



Fonte: *Português Linguagens* v. 1, p. 205

Os quadros evidenciam a preocupação em tratar a leitura como algo preponderante em todos os eixos da coleção. Leitura não é trabalho estanque, é norteador. Está bem marcada em todos os eixos. Os enunciados das atividades exploram diferentes estratégias cognitivas, tais como compreensão global, produção de inferências (ainda que precise de mais investimento futuramente em outras edições), localização e retomada de informações, priorizando, assim, a leitura como um todo. Além disso, há uma alternância entre um tratamento de leitura como processo (mais presente na parte “Literatura”) e como recurso facilitador da aprendizagem de conhecimentos específicos, seja de literatura, de linguagem ou de produção de texto.

O trabalho com textos, em seus diferentes usos discursivos, permite aos alunos o desenvolvimento de diferentes estratégias cognitivas. Ao favorecer o contato dos estudantes com universos sociais e culturais bastante diversos, estimula-se a formação de um leitor crítico e afeito à discussão de temas sociais, como preconizam os PCN: “O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social”. (BRASIL, 1998, p. 19).

<sup>12</sup> Coleção 2009, v. 1 citada, na p. 283, que apresenta 10 questões, consideramos apenas a questão 10, que se refere a uma tira específica.

Esta seção pretendeu apresentar a incidência de textos, gêneros e questões abordadas pela coleção; a incidência dos gêneros de tipologia argumentativo-opinativa, em suas duas versões analisadas. Os resultados apresentados evidenciam que as duas coleções priorizam o ensino por meio de textos e gêneros e mostram que o trabalho com uma grande diversidade de gêneros textuais é uma excelente oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia, comprovando que é possível produzir textos e não apenas enunciados soltos. Que estes não figuram apenas para “enfeite” e distração dos alunos, como observado por Marcuschi (2007, p. 36). São tratados de forma sistematizada. Por fim, evidenciam que a leitura é parte integrante do ensino da língua e que os gêneros argumentativo-opinativos já se fazem presentes no ensino de língua nas séries concluintes do Ensino Médio.

À luz dessas considerações, não podemos negar o investimento da obra na leitura como preponderante na construção do conhecimento do aluno; nem na aprendizagem do texto como um tecido único, norteador dos três eixos do ensino. Entretanto, é preciso verificar até que ponto os enunciados apresentados pelas atividades que exploram os textos argumentativos selecionados para análise efetivamente contribuem para a formação de opinião e formação crítica do aluno como agente social, cidadão ativo. A próxima seção apresenta, então, como as atividades de leitura foram organizadas nos eixos de ensino da coleção.

#### **4.2 Atividades de leitura por eixos de ensino nas duas versões 2009 e 2012**

Os enunciados apresentados, nesta seção, mostram a organização das atividades de leitura por eixos de ensino nas duas versões da coleção. Na primeira parte, há apresentação das atividades de leitura nos eixos de “Literatura”, “Língua: uso e reflexão” e “Produção de texto”, na versão de 2009. Na segunda, apresenta-se a organização das atividades de leitura, também nos três eixos de ensino, na versão de 2012. Para evidenciar a contribuição do trabalho da coleção para a formação do leitor crítico, na última parte desta seção destaca-se o trabalho realizado, nas duas versões, no eixo “Produção de textos”, que é aquele em que os gêneros são sistematizados na coleção.



#### 4.2.1 Atividades de leitura por eixos de ensino na versão 2009

Esta seção traz um panorama de como as atividades de leitura aparecem nos três eixos da coleção na versão de 2009: “Literatura”, “Língua: reflexão e uso”, “Produção de texto”.

##### 4.2.1.1 Atividades de leitura no eixo “Literatura” na versão 2009

A leitura no eixo “Literatura” é parte fundamental da organização deste. O eixo é organizado, normalmente, em uma seção denominada *Leitura*, presente em todos os capítulos e unidades dessa versão. Em alguns capítulos aparecem outras seções como *A imagem em foco*, *Antologia*, *Roteiro de (filme, livro)*.

O eixo, em toda a coleção, inicia-se com o número do capítulo, o título do conteúdo a ser trabalhado, uma imagem seguida de um pequeno texto que sintetiza as ideias gerais do capítulo. Em seguida, apresenta-se o conteúdo literário que será desenvolvido na seção *Leitura*. Essa seção inicia-se com um ou mais textos de diferentes gêneros, seguidos de uma série de questões de compreensão. Essas questões são voltadas quase sempre para o entendimento do texto; algumas vezes, abordam a constituição do gênero a que pertence o texto base; em outras, apresentam alguma questão relacionada ao estilo literário abordado. Alguns dos enunciados apresentam diálogos com outras ciências e embasamento teórico por pensadores como Bakhtin. Outras contribuições teóricas surgem por meio de boxes. Essa seção se faz presente nos capítulos de três a seis inserções, todas elas seguidas de questões de compreensão. Cada unidade propõe a organização de um projeto relacionado ao conteúdo literário e ao gênero trabalhado. Assim, o projeto deverá ser desenvolvido e apresentado no final da unidade, tanto para a escola como para a comunidade.

As habilidades de leitura abordadas pelas atividades na unidade podem ser percebidas a partir dos verbos de comando que orientam cada uma delas. Em geral, são verbos como: *interprete*, *relacione*, *compare*, *crie hipótese*, *justifique*, *elabore*, *conclua*, *reconheça*, *responda*, *indique*, *estabeleça diferença*, *confronte*, entre outros.

Essas habilidades também se fazem presentes nas seções *Imagem em foco* e *Roteiro de* (livro e filme). A seção *Antologia* não apresenta atividades de leitura. As seções, embora não sejam frequentes em todos os capítulos, são importantes, visto que oportunizam o diálogo com diferentes artes, como a pintura, a música, o cinema, com o período literário estudado e, de

alguma forma, contribuem para o desenvolvimento da capacidade de análise e interpretação dessas obras.

#### **4.2.1.2 Atividades de leitura no eixo Língua: reflexão e uso na versão 2009**

A leitura nesse eixo também é parte imprescindível de sua organização. As atividades de leitura apresentadas no eixo “Língua: uso e reflexão” são organizadas em quatro seções: (1) *Construindo o conceito*, (2) *Conceituando* (3) *Exercícios* (categoria gramatical) *na construção do texto* e (4) *Semântica e interação*.

A seção *Construindo o conceito*, normalmente, é introduzida por um texto, quase sempre uma tira e algumas questões de compreensão voltadas para o entendimento do texto, questões gramaticais ou linguística discursivas. Nessa seção, algumas habilidades de leitura também são trabalhadas, introduzidas por comandos como *compare, relacione, na sua opinião, estabeleça relação ou diferenças, reconheça, crie hipóteses*, com o intuito de entender o uso dos aspectos linguísticos trabalhados, a fim de poder colocá-los em uso, através de suas práticas sociais constituídas. Dessa forma, os alunos são levados a construir o conceito do conteúdo trabalhado.

A seção *Conceituando* trabalha os conteúdos específicos do capítulo, como, por exemplo, Linguagem, comunicação e interação etc. por meio de textos. Entretanto, estes não apresentam questões de leitura e compreensão, servindo apenas como suporte para o ensino gramatical. As seções *Exercício* são introduzidas por um ou mais textos quase sempre nomeados (cartum, tira, anúncio, poema, quadrinho etc.) seguidos de atividades de leitura diversificadas, ora voltadas para a compreensão do texto, ora para apreensão do conteúdo ensinado, ou ainda para questões pertinentes ao gênero destacado. Ali, o aluno é levado a praticar o que foi aprendido, através de situações e operações diversificadas.

A seção (categoria gramatical) *na construção do texto* é introduzida por um texto com atividades em sua maioria diversificadas: linguísticas, discursivas e gramaticais voltadas para o assunto do capítulo. Percebe-se o texto como parte integrante da atividade e não apenas como pretexto para buscas gramaticais. As atividades procuram estabelecer uma relação entre o conteúdo ensinado e a construção do sentido do texto. Ademais, alguns aspectos do gênero são também ressaltados nessa seção, mostrando que o gênero está presente em toda situação discursiva e não apenas em situações específicas de uso. E o nome da seção varia de acordo com o assunto abordado pelo

capítulo. A seção *Semântica e interação* apresenta os conteúdos gramaticais dentro de sua prática discursiva, em circunstâncias de uso. As atividades trabalhadas mostram os recursos e mecanismos disponíveis na língua, que fazem parte da situação de comunicação. Nessa seção, muitas atividades abordam o gênero em seu contexto de uso.

Outras informações se fazem presentes por meio de boxes informativos, os quais apresentam textos paralelos que dialogam com o texto-base, acrescentando ora novas informações, ora estabelecendo relações entre o assunto em estudo e aspectos da cultura de hoje.

#### **4.2.1.3 Atividades de leitura no eixo Produção de texto na versão 2009**

Esse eixo, como os demais, também apresenta inicialmente o capítulo, o título do gênero que será trabalhado seguido, quase sempre, de um pequeno texto que ora conceitua e caracteriza o gênero, ora situa-o no campo discursivo, em sua função social, ora no contexto sócio-histórico. Em seguida, apresenta o gênero e suas questões que variam em um número de 8 a 10. Mais um painel de texto é apresentado após as atividades de leitura, quase sempre sugerindo um debate ou outra atividade dependendo do gênero. Antes da produção final, é apresentado um conjunto de instruções que orienta a produção passo a passo. Finalmente, a avaliação do texto, também com instruções passo a passo. Portanto, essa estrutura norteia toda a obra em suas duas versões, organizando-se em torno de três seções: (1) *Trabalhando o gênero*, (2) *Produzindo o gênero em estudo* e (3) *Avalie o seu texto*. Às vezes, por unidade, em alguns capítulos aparecem também a seção *Escrevendo com expressividade*.

A seção *Trabalhando o gênero* é introduzida por um gênero seguido de algumas atividades de leitura que trabalham em duas perspectivas: mobilizam aspectos da estrutura do gênero argumentativo (forma composicional), do tema (conteúdo), do estilo (linguagem), do suporte e da situação de interlocução, e da estrutura dissertativo-argumentativa. O aluno é levado a caracterizar o gênero por meio dos enunciados. Dependendo do gênero trabalhado, alguns têm suas características mais exploradas do que outros.

As atividades trabalham inicialmente o tema ou a função dos gêneros nas primeiras questões. Em seguida, trabalha-se a estrutura do gênero, acompanhada do estilo (linguagem), quase sempre voltada para a variação linguística ou tempo, modos ou formas verbais e, por fim, o aluno é levado, juntamente, com os colegas, a construir um quadro síntese com as principais características que foram desconstruídas pelos enunciados. Entende-se que o esperado do

aluno é que ele perceba todo esse processo por meio dos enunciados. Isso pode ser constatado por meio da resposta à última questão nos enunciados da compreensão dessa seção no manual do professor. Note-se que tal estrutura compõe praticamente todo o eixo produção, variando o número de questões para cada aspecto da estrutura do gênero.

Na seção *Produzindo o gênero*, é apresentado um painel de textos de diferentes gêneros com a mesma temática, ou o mesmo gênero com temática diferente. Espera-se que o aluno, após ter feito as atividades de leitura, tenha se apropriado “definitivamente dos elementos constitutivos do gênero”(MP. v.2. p. 26-27. 2009), assimilado o uso deste e seja capaz de colocá-lo em prática, adequando-o a situações reais de uso. Mas, para isso, ainda lhe é dado um conjunto de instruções sobre como planejar o seu texto passo a passo, a fim de produzi-lo adequadamente e colocá-lo em circulação. Novamente, se espera que o aluno, com essas orientações, adquira a competência necessária para elaborar textos por meio desses gêneros aprendidos. Espera-se que o aluno tenha adquirido a capacidade de fazer uso desses gêneros como práticas sociais constituídas.

Na seção *Avalie o seu texto*, que pode aparecer com diferentes nomes, são oferecidas aos alunos instruções para que ele se autoavaleie. Ao corrigir o seu texto, eles devem fazer as modificações necessárias, adequando-o ao contexto de uso.

Outra seção é a *Escrevendo com expressividade/coerência, técnica/adequação*, entre outras, que trabalha elementos imprescindíveis à textualidade e ao estilo do gênero. Elementos estes importantes na construção do sentido do texto e que são: coesão, continuidade, progressão, clareza, elementos de retomada etc. Esses não são trabalhados em todos os capítulos.

#### **4.2.2 Atividades de leitura por eixos de ensino na versão 2012**

As atividades aqui apresentadas mostram a organização das atividades de leitura em suas seções por eixos de ensino na versão de 2012 da coleção.

##### **4.2.2.1 Atividades de leitura em Literatura na versão de 2012**

A leitura no eixo Literatura, também na versão de 2012, é parte fundamental da organização deste. Todas as atividades do eixo são articuladas por meio de textos verbais não verbais ou mistos.

As atividades são organizadas, normalmente, em uma seção denominada *Leitura*, presente em todos os capítulos e unidades dessa versão. Em alguns capítulos aparecem outras seções, com algumas inovações nessa versão:

- a) mais textos foram inseridos, entretanto, diminuiu-se o número de questões;
- b) Mudanças em algumas seções. O *Diálogo*, com outros textos, que era apenas uma seção, tornou-se um capítulo, foi ampliado entre os textos de diferentes gêneros, artes e linguagens; diálogo entre a pintura, quadrinho, canção popular, cinema, escultura, o teatro, o cartum com a Literatura. As atividades pertinentes à leitura dessas diferentes linguagens com a Literatura trabalham, além das habilidades destacadas na versão 2009, outras como *saber explicar, compreender, saber estabelecer relação, reconhecer, identificar, comparar, concluir, comentar, examinar, apontar, considerar*. Essas habilidades a serem construídas por meio do exercício com textos de diferentes circunstâncias de uso e de diferentes esferas discursivas podem contribuir para a formação do leitor. Existe um propósito por trás de todo o trabalho com a leitura. Não se busca apenas a leitura pela fruição, prazer, mas também a leitura formativa.
- c) *Do texto ao contexto* era um capítulo, passou a ser apenas uma seção, mas também com textos e atividades de compreensão.
- d) *Antologia* que era apenas uma seção para o professor, passou-se a *Para quem quer mais*. Nessa seção, além dos textos, apresentam-se igualmente atividades que trabalham habilidades de leitura, como as citadas acima.

A seção relativa aos roteiros de filme e livro foi preservada com suas inúmeras atividades de compreensão. A seção *Leitura* inicia-se com um ou mais textos de diferentes gêneros, seguida de uma série de questões de compreensão. Alguns textos foram trocados e, conseqüentemente, as questões também. Os textos novos apresentam temáticas mais próximas do contexto sócio-histórico do aluno, e ainda mais voltadas para o entendimento do texto; algumas vezes, abordam a constituição do gênero a que pertence o texto base. Algumas características assemelham-se às da versão 2009, por isso não são repetidas aqui.

#### 4.2.2.2 Atividades de leitura no eixo Língua: reflexão e uso na versão 2012

A leitura é parte constitutiva na organização desse eixo, como nos demais. As atividades de leitura apresentadas no eixo “Língua: uso e reflexão” são organizadas em três seções, como na versão 2009.

A seção *Construindo o conceito*, normalmente, é introduzida por um novo texto e poucos deles se repetem. Houve uma mudança significativa nos textos, embora mantivesse o gênero. As questões de compreensão também são voltadas para o entendimento do texto, questões gramaticais ou linguístico-discursivas, como proposto pelo manual do professor. Algumas habilidades de leitura são trabalhadas como na versão de 2009, também com o intuito de levar a entender o uso dos aspectos linguísticos trabalhados. Dessa forma, os alunos são também levados a construir conceitos. Um novo quadro de leitura, denominado *Contraponto*, se faz presente nessa seção. Nele, são mostrados textos paralelos ora dialogando com o texto-base, acrescentando informações pertinentes ao assunto abordado, ora apontando alguma curiosidade da língua. As seções *Conceituando* e *Exercício* têm estrutura semelhante à da versão anterior, tornando-se desnecessário descrevê-las. A maioria dos textos, nessa seção, foram trocados, alguns atualizados, mais próximos do contexto histórico e social do aluno.

Nessa versão houve uma mudança no nome da seção de *Semântica e interação* para *Semântica e discurso*. Ela, em seu bojo, apresenta os conteúdos gramaticais na perspectiva do discurso, dentro de sua prática discursiva, em circunstâncias de uso. As atividades trabalhadas mostram os recursos e mecanismos disponíveis na língua, que fazem parte da situação de comunicação, abordando, em muitas atividades, o gênero em seu contexto de uso.

Como se pode observar por meio dessa análise, a coleção *Português Linguagens* demonstra um grande investimento em leitura nos três eixos. No que tange ao eixo “Língua: uso e reflexão”, pode-se dizer que vai muito além do estudo inócuo das nomenclaturas e classificações gramaticais. Pode-se perceber uma relação entre categorias gramaticais e o texto; categorias gramaticais e os elementos enunciativos; categorias gramaticais e a construção do texto, como previsto no MP (v. 2, p. 27).

#### 4.2.2.3 Atividades de leitura no eixo Produção de texto na versão 2012

Esse eixo, como os demais, também apresenta inicialmente o capítulo, o título do gênero que será trabalhado, seguido, habitualmente, de um pequeno texto. Os textos foram modificados, atualizados; algumas vezes, conceitua-se e caracteriza-se o gênero; outras, situa-o no campo discursivo, em sua função social ou no contexto sócio-histórico. Em seguida, apresenta o gênero e suas questões que variam de 8 a 10. Um painel de texto é apresentado após as atividades de leitura, quase sempre sugerindo um debate ou outra atividade dependendo do gênero; antes da produção final, é apresentado um conjunto de instruções que orienta a produção passo a passo e, finalmente, a avaliação do texto, também com instruções passo a passo. Essa estrutura norteia toda a obra em suas duas versões.

São três seções, assim como na versão de 2009, com a diferença de que, nessa versão, a incidência da seção *Escrevendo com expressividade* é maior. A seção *Trabalhando o gênero* tem a mesma perspectiva da versão 2009, sendo também desnecessário descrevê-la. Entretanto, as características dos gêneros são abordadas com intensidades diferentes nos capítulos. Embora tenha certa padronização ou didatização na estrutura das atividades, em que visa apresentar todos os aspectos da estrutura básica (tema, estilo, forma composicional), ainda que implicitamente, percebe-se que as abordagens diferem de acordo com o gênero. Ora se enfatiza mais o tema; ora a função; ora a composição formal. Todos eles são abordados, mas com ênfases diferentes. Apenas o estilo é, de forma geral, enfatizado. Limita-se às variações linguísticas e formas verbais. Outros elementos imprescindíveis na estrutura linguística dos gêneros argumentativos, como conjunções, pronomes, outras abordagens dos verbos, são ignorados nessa seção. Talvez por serem mencionados em outros capítulos ou volumes, na seção *Escrevendo com coerência e coesão* ou *Escrevendo com adequação*.

Na seção *Produzindo o gênero*, é apresentado quase sempre um painel de textos de diferentes gêneros com a mesma temática, ou o mesmo gênero, com temática diferente. As sugestões de atividades nessa seção variam. No artigo de opinião, foi sugerido um debate pelos alunos em relação ao painel de textos, o que não ocorreu na versão 2012. Espera-se que o aluno, após ter feito as atividades de leitura, tenha se apropriado, “definitivamente dos elementos constitutivos do gênero” (*Português Linguagens* v. 2, p. 26-27, 2012), assimilado o uso deste e seja capaz de colocá-lo em prática, adequando a situações reais de uso. Mas, para isso, ainda

lhe é apresentado um conjunto de instruções sobre como planejar o seu texto, passo a passo, a fim de produzir adequadamente o seu texto e colocá-lo em circulação.

A seção *Avalie o seu texto* é semelhante à da versão 2009, composta por um conjunto de informações que deverão ser seguidas passo a passo. Outra seção, bastante pertinente, é a *Escrevendo com expressividade/coerência, técnica/adequação*, entre outras, visto que trabalha elementos imprescindíveis à textualidade e ao estilo do gênero. Nessa versão, essa seção é mais expressiva e frequente. Poderia ser ainda mais presente, principalmente no que tange aos gêneros argumentativo-opinativos. Alguns desses elementos são essenciais na construção do sentido do texto, como coesão, continuidade, progressão, clareza, elementos de retomada etc. e não são trabalhados nas atividades. Perde-se a oportunidade de mostrar a importância desses elementos linguísticos em seu sentido real de uso no texto. Deveriam ser utilizados e reiterados toda vez que o gênero solicitasse. Isso ocorreria através das atividades nas seções *Trabalhando o gênero* nas questões voltadas para o estilo e na seção *Escrevendo com expressividade*.

#### **4.2.3 O eixo Produção de textos: gêneros dissertativos argumentativos opinativos**

Como já foi destacado até aqui, o eixo de “Produção de textos” é o que apresenta um conjunto de atividades de leitura sistematicamente organizado em torno de diferentes gêneros. Nesta pesquisa, fizemos opção por observar, nesse eixo, os gêneros: artigo de opinião, editorial e carta do leitor. São as atividades de leitura propostas para cada um dos textos desses gêneros que serão analisados.

Gêneros dissertativo-argumentativos opinativos proporcionam o debate, a persuasão do outro, a elaboração de argumentos e contra-argumentos a respeito de determinado tema controverso. Dessa forma, o texto é *dissertativo* porque se estrutura sob a forma dissertativa, ou seja, proposição, argumentação e conclusão. É *argumentativo* porque tem como objetivo a defesa, por meio de argumentos convincentes, de uma ideia ou opinião e necessariamente polêmico. *Opinativo* porque traz explicitamente as marcas de subjetividade, de posicionamento do autor, que normalmente são pessoas reconhecidas na sociedade, quase sempre autoridades no assunto, cujos posicionamentos são mais importantes do que o acontecimento em si. (KÖCHE et al. 2010. p. 33).



Conforme Emediato (2008, p. 159) o texto dissertativo é um tipo de discurso explicativo, cujo objetivo é explorar certo assunto sem, porém, incluir um posicionamento, ou uma opinião, e não necessariamente é um texto polêmico. Ainda conforme Emediato (2008), o texto argumentativo visa persuadir ou convencer um auditório da validade de uma tese ou proposição. Inclui a explicação, mas o objetivo principal da argumentação é construir uma comunicação persuasiva. Por conseguinte, o que se pode presumir é que um texto argumentativo é dissertativo, uma vez que apresenta uma estrutura dissertativa: proposição, argumentos e conclusão; por outro lado, o texto dissertativo não, necessariamente, é argumentativo, uma vez que não tem como objetivo a persuasão do leitor e nem ser polêmico. Os textos analisados evidenciam o debate de textos controversos, buscando a persuasão do outro, dentro de uma estrutura dissertativa; por isso, são, pela autora, considerados dissertativo argumentativo- opinativos .

Em textos argumentativos, como bem postulam Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 18),

[...] querer convencer alguém implica sempre certa modéstia da parte de quem argumenta, o que ele diz não constitui uma “palavra do evangelho”, ele não dispõe dessa autoridade que faz com que o que diz seja indiscutível e obtém imediatamente a convicção. Ele admite que deve persuadir, pensar nos argumentos que podem influenciar seu interlocutor, preocupar-se com ele, interessar-se por seu estado de espírito. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005. p. 18).

É preciso pensar em argumentos que possam influenciar o interlocutor. Para tanto, é necessário toda uma estrutura que permita a organização e desenvolvimento das ideias para se conseguir persuadir o outro.

As estratégias que envolvem os argumentos persuasivos abrangem variados recursos para gerar credibilidade. Para a sustentação da tese, concorrem elementos de raciocínio e de uso da linguagem próprios de cada situação comunicativa, a qual exige uma estrutura tal que atenda às necessidades textuais. Elementos como clareza, emprego do padrão culto ou formal da língua, estruturação coesa e coerente do texto, antecipação e oposição a contra-argumentos, qualidade e autoridade das fontes das citações, entre outros recursos, constituem o texto argumentativo. Assim, o texto dissertativo-argumentativo opinativo atende a essa necessidade. Por um lado pela forma estrutural de ambos, em sua maior parte, coincidir; por

outro lado, pelo objetivo da argumentação que visa à defesa, por meio de argumentos convincentes, de uma ideia ou opinião, quase sempre polêmica.

Vale ressaltar, ainda, que o texto dissertativo não está comprometido com a persuasão, e sim com a apresentação de informações, com a explicação. A despeito disso, os temas propostos para o texto dissertativo, na coleção *Português Linguagens* são quase sempre polêmicos. Por esse motivo, o que se espera evidenciar em textos como esses, é um texto em que seu autor analise e discuta o tema proposto, defenda seu ponto de vista e, às vezes, proponha soluções, dentro de uma estrutura dissertativa.

### **4.3 Os gêneros argumentativos e a sequência didática em *Português Linguagens***

Nesta seção, observamos até que ponto as atividades propostas pela coleção trabalham na perspectiva de uma sequência didática, como declarado no manual do professor (MP, 2012, p.14, v. 2), para ensinar os gêneros. Esse procedimento de estudo passo a passo pode permitir ao aluno uma compreensão do funcionamento do gênero. A análise aqui empreendida foi parametrizada pela noção de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 95-107) e teve como finalidade investigar se os gêneros sistematizados na coleção, além de outras habilidades, contribuem para a formação de um leitor crítico, autônomo e ativo, que utiliza os gêneros argumentativo-opinativos como prática social. Essa análise busca identificar o conceito de gênero textual na coleção e reconhecer até que ponto os textos argumentativo-opinativos são considerados como textos que não se definem somente por sua forma e conteúdo, mas que se definem também por sua função social.

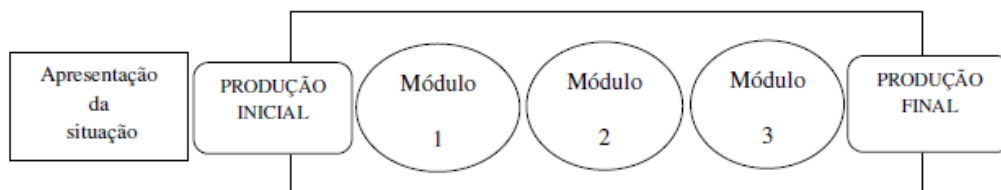
Em um primeiro momento, apresentamos o que é uma sequência didática na perspectiva de Dolz, Noverraz e Schneuwly, (2004, p. 98-108) e, no segundo momento, como a coleção apresenta os mesmos gêneros opinativos em suas duas versões, verificamos como se organizam as atividades de leitura no artigo de opinião. Essas atividades seguem a estrutura da sequência didática, como declarado pela coleção em suas duas versões, no Manual do Professor (2009, p. 14. v 2; 2012, p. 9. v. 2)?

#### **4.3.1 Sequência didática na perspectiva de Dolz, Noverraz e Schneuwly**

Uma sequência didática é conforme Dolz, Noverraz e Schenuwly (2004, p. 97) “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual

oral ou escrito”. Ao nos comunicarmos, nós o fazemos por meio de gêneros e, ao utilizá-los, precisamos adequá-los à situação comunicativa vigente. Para isso, precisamos lembrar que as situações são diferentes, por isso, requerem posturas diferentes. Apesar das diferenças, podemos constatar formas *relativamente estáveis* (BAKHTIN, 2003, p. 262) de cada gênero. Algumas dessas formas não fazem parte da prática comunicativa do aluno, embora exija-se dele o seu domínio, por estar presente em seu cotidiano. A sociedade espera do concluinte do Ensino Médio o uso adequado em diferentes situações comunicativas de diferentes textos. É nessa perspectiva que as sequências didáticas podem contribuir, possibilitando o acesso dos alunos a novas práticas de linguagem.

Quatro são as fases que constituem a sequência didática, segundo Dolz, Noverraz e Shneuwly, (2004, p. 98):



FONTE: Shneuwly, Noverraz e Dolz, 2004, p. 98.

Na *apresentação da situação*, é detalhada aos alunos a tarefa que eles têm que realizar no final do processo, seja ela oral ou escrita. Essa etapa é uma primeira tentativa de realização do gênero. É o momento da apresentação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada. Nessa fase, os alunos tomam conhecimento de um projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito que produzirão. Isto será feito de forma explícita, detalhada, para que se certifiquem da melhor maneira de situar o gênero em sua situação de comunicação, identificando o problema de comunicação que devem resolver. Para isso, devem responder: a) Qual é o gênero que será abordado? b) A quem se dirige a produção? c) Que forma assumirá a produção? d) Quem participará da produção? Ainda nessa fase, os alunos conhecerão os conteúdos que deverão ser abordados. Essa etapa deverá fornecer-lhes todas as informações cabíveis para o conhecimento do projeto comunicativo desejado, bem como o conhecimento da linguagem a que o gênero se relaciona.

Após essa apresentação detalhada da situação inicial, eles elaborarão *um primeiro texto inicial*, oral ou escrito, que seja relacionado ao gênero apresentado. Essa etapa é importante porque permite ao professor: 1. observar as dificuldades dos alunos; 2. avaliar as capacidades demonstradas por eles; 3. adequar as atividades e os exercícios previstos na sequência às possibilidades; 4. adequar as atividades e os exercícios previstos na sequência dentro das reais necessidades dos alunos. Essa fase, segundo Dolz, Noverraz e Schenuwly (2004, p. 98; 102) é importante porque determina o que é uma sequência didática para o aluno e mostra as capacidades que deve desenvolver para saber o que fazer e como fazer para melhor entender e utilizar o gênero como prática social constituída; tem, portanto, um papel regulador, tanto para os alunos, como para o professor. Assim, nessa etapa, será pontuado o que é preciso trabalhar para desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos que, de posse dos instrumentos de linguagem próprios ao gênero, poderão efetuar o trabalho de forma mais segura e precisa. Essa produção inicial, segundo Schenuwly (2004, p. 101), pode ser simplificada, ou somente dirigida à turma, ou ainda a um destinatário fictício. Essas capacidades são desenvolvidas por meio de atividades ou exercícios que vão fornecer as ferramentas necessárias para essa aprendizagem, isto porque as dificuldades apresentadas pelo gênero serão trabalhadas de modo sistematizado e detalhado, por meio de *módulos*.

Os módulos são constituídos por várias atividades sistematizadas e aprofundadas que serão direcionadas às possíveis dificuldades detectadas na primeira produção. Nesses serão dados aos alunos meios necessários para solucionar problemas, através de atividades suficientes, buscando sanar todas as dificuldades encontradas até a elaboração da produção final. Cada módulo trabalhará uma ou outra capacidade necessária para se dominar o gênero, lembrando que a sequência didática parte do mais complicado para o mais simples: parte da produção inicial aos módulos e volta finalmente para o mais difícil, a produção final. No início dos módulos trabalhará os problemas que aparecem na primeira produção. Aqui, serão dados ao aluno instrumentos suficientes para que possa suprir os problemas. Os autores sugerem que se diversifiquem as atividades e exercícios para identificar se o gênero foi bem produzido e se há outras possibilidades de trabalhá-lo. Após conhecer o gênero, e usá-lo de diferentes maneiras e circunstâncias, o aluno aprenderá a linguagem técnica referente a cada gênero. Um

vocabulário próprio. Poderá fazer uma lista sobre os aspectos fundamentais apreendidos do gênero a fim de demonstrar o que foi apreendido ao longo dos módulos.<sup>13</sup>

Na *produção final*, após uma sequência de atividades, o aluno chega à produção final. Poderá colocar em prática tudo o que aprendeu no decorrer dos módulos, em relação ao gênero e, junto com o professor, avaliar o que foi ou não foi aprendido. Nessa etapa, o professor avaliará o trabalho de forma somativa, observando os aspectos que incidem sobre o que foi trabalhado em relação ao gênero.

Como se pode ver, a sequência didática é uma maneira prática e viável de se dominar um gênero, uma vez que possibilita ao aluno/leitor escrever ou falar de forma mais adequada a cada situação de comunicação; e viabiliza a estes, o acesso a práticas de linguagem novas ou de difícil domínio, tanto na escola como fora dela.

Até que ponto as atividades da coleção *Português Linguagens* seguem a estrutura de uma sequência didática, como declarado em suas duas versões, no Manual do Professor (2009, p. 14. v. 2; 2012, p. 9. v. 2)? É o que buscamos observar na próxima seção.

#### **4.3.2 A Sequência didática como prática de ensino em *Português Linguagens***

Nesta seção, verificamos como são elaboradas as atividades dos gêneros argumentativo-opinativos de modo a perceber as semelhanças e diferenças em relação à sequência didática nos moldes de Schneuwly, Noverraz e Dolz. Trazemos como exemplo o gênero artigo de opinião nas duas versões 2009/2012 e suas atividades de leitura, ressaltando que todas as coleções seguem parâmetros similares.

##### **4.3.2.1 O artigo de opinião e a sequência didática na versão 2009**

O artigo de opinião está inserido no eixo “Produção de texto”, no capítulo 32 da versão 2009, página 269 do volume 1, (ver anexo) e foi veiculado na *Folha de S. Paulo*, no dia 26 de novembro de 2003. Como nos demais gêneros sistematizados na coleção, no mesmo eixo, esse gênero se desenvolve em duas seções: *Trabalhando o gênero* e *Produzindo o gênero*. A seção *Escrevendo com expressividade* não é fixa. O capítulo inicia-se com o título do gênero a ser trabalhado, seguido de uma imagem que se relaciona ao tema abordado pelo artigo. Em

---

<sup>13</sup> Além do artigo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) foi utilizada também a releitura feita por Marcuschi (2008, p. 214-216).

seguida, já dentro da seção *Trabalhando o gênero*, apresenta-se um pequeno texto que situa o tema a ser abordado dentro de um contexto social, em sua situação comunicativa de uso. Para isso, apresenta antes do texto principal três atividades de leitura, como podemos ver a seguir. Cabe, antes, salientar que esse mesmo tipo de atividade não se faz presente nos outros dois gêneros que serão analisados no próximo capítulo.

## EXEMPLO 1

### **Trabalhando o gênero**

Frequentemente, nos jornais, nas revistas, no rádio e na TV, circulam temas polêmicos, que exigem uma tomada de posição por parte dos leitores, ouvintes e espectadores. Por isso, é comum encontrarmos nesses veículos **artigos de opinião**, nos quais o autor manifesta seu ponto de vista sobre o tema em debate.

O artigo de opinião que segue refere-se a um tema que em certo momento causou muita polêmica na sociedade brasileira. Foi publicado no caderno Opinião do jornal *Folha de S. Paulo*, dado que seria suficiente para nos levar a supor que se trata de um artigo de opinião.

Contudo, sempre há nos textos informações que nos oferecem “pistas” que permitem levantar hipóteses sobre que tipo de texto é aquele, com que finalidade foi escrito, a quem se dirige, etc. Antes de ler o texto integralmente, dê uma “olhada” nele e observe o nome da seção em que foi publicado (“Tendências/ Debates), leia o texto em letras maiúsculas abaixo do nome da seção, o título do texto e, ao final do artigo, a nota que identifica a autora. Com base nessa “olhada”, responda às seguintes questões:

- 1) Levando-se em conta o título do artigo, qual é o tema que ele provavelmente aborda?
- 2) Levando-se em conta o título do artigo e a nota sobre a autora, de que tipo serão provavelmente as propostas apresentadas?
- 3) Levando-se em conta a seção em que o artigo foi publicado e o texto em letras miúdas que aparece abaixo do nome da seção, é possível dizer que o artigo manifesta a opinião do jornal a respeito do tema ou a opinião pessoal da autora?

Fonte: *Português Linguagens*, versão 2009, v. 1, eixo “Produção de texto”, p. 269.

O artigo de Zilda Arns vem em seguida, com a solicitação de que o aluno leia-o novamente antes de responder às 8 questões relativas a ele. (Ver Anexo 2)

É possível perceber a existência de uma certa organização ou didatização das atividades nesse eixo da coleção. A mesma estrutura norteia toda a coleção nesse eixo com algumas variações, por exemplo: a) no número de questões, normalmente, varia de 1 a 6 em um volume e de 1 a 10 no outro; b) ênfase dada às partes constituintes do gênero: Algumas unidades, ao trabalhar um gênero específico, priorizam em seus enunciados a forma, outras, a temática, e outras, a função. No entanto, no geral, forma, tema, função e estilo são abordados por meio das atividades, ora explicitamente, ora implicitamente, na sistematização de cada gênero. O que se pode presumir é que existe uma preocupação geral em estabelecer essa organização em relação à coleção e não apenas aos gêneros isoladamente; c) sempre presentes uma questão

relativa à linguagem e variação linguística, d) sempre presente uma questão que pede as características do gênero trabalhado. Nessa questão, espera-se que o aluno perceba que o gênero foi desenvolvido através dos enunciados.

Quando observamos os enunciados trabalhados nessa seção em que o Artigo de opinião é evidenciado (ver Anexo 3), é possível notar, por meio destes, que em cada atividade é explicitada uma característica do artigo de opinião. O que o leitor tem que fazer é perceber essa organização promovida pelas atividades e concatená-las na sequência lógica que demonstre compreensão do gênero.

Ainda, em relação à organização, cada volume apresenta, após as questões de leitura, um painel de textos de gêneros e pontos de vista diferentes para organizar um debate com a sala. Quase sempre esse painel está presente nessa seção, seguido de uma sugestão de atividade, ou simplesmente leitura motivadora para a produção final. Em seguida, apresenta-se a seção *Produzindo o artigo de opinião*.

Nessa seção *Produzindo o artigo de opinião*, o livro didático indica, normalmente, um conjunto de instruções, orientando o aluno em como produzir e veicular o texto final, passo a passo (ver Anexo 4). Quase sempre é sugerido um projeto para expor o texto final. (Projeto: os focas (II) jornal impresso). Após a produção do texto final, o manual solicita que o aluno faça uma autoavaliação adequando o texto à situação de comunicação e de uso, de forma detalhada, também, passo a passo, como se pode observar também no Anexo 4.

Por fim, na seção *Escrevendo com*, são trabalhadas atividades linguísticas relacionadas à textualidade e ao estilo, tais como coerência, coesão, não contradição, articulação de palavras e ideias, progressão, síntese, clareza de ideias etc.<sup>14</sup> imprescindíveis na textualidade, articulação e organização do texto. Os aspectos linguísticos são trabalhados por meio de textos.

#### **4.3.2.2 O artigo de opinião e a sequência didática na versão 2012**

As questões elaboradas na versão 2012 também apresentam a mesma estrutura da Coleção 2009, com pequenas diferenças que serão ressaltadas. Diferentemente da versão 2009, esta

---

<sup>14</sup> Essas citações podem ser verificadas na versão 2012 (v. 1 p. 157-160). Paralelismo sintático e semântico (v. 1 p. 194-195); A síntese e a clareza de ideias (v. 3 p. 64-66); A técnica de impessoalização da linguagem (v.3, p.156-158); Coerência e coesão: a articulação de palavras e ideias (v. 3 p. 291-293); Coerência e coesão: continuidade e progressão.

não apresenta na seção *Trabalhando gênero* as questões de “aquecimento” preparando o leitor para o tema a ser trabalhado, faz apenas um preâmbulo contextualizando o gênero de forma genérica, sem propostas de atividades. Em seguida apresenta o texto “Cotas: o justo e o injusto”, como se pode observar no Anexo 5.

Assim como na versão 2009, são apresentadas após o texto 8 questões. A mesma organização se faz presente. No entanto, vale ressaltar algumas mudanças significativas nos comandos do enunciado nessa versão. Na versão de 2009, os comandos utilizados são: *construam* um quadro com as principais características do gênero texto de opinião; Não *deixem de mencionar* sua finalidade e seu meio de circulação. Tais comandos implicam ações voltadas para a forma do texto de opinião (mas é possível questionar qual gênero de opinião?). Não deixem de *mencionar sua finalidade*. Nesse caso, o verbo mencionar pressupõe apenas citar, apontar sua finalidade, como se a finalidade do gênero fosse algo de “somenos”, ainda que amenizado pelo imperativo negativo *não deixem*. Já na versão 2012, há uma mudança de perspectiva em relação à função do artigo de opinião (é especificado o gênero), solicitam-se as características (também priorizando a forma) do artigo de opinião. Os verbos utilizados foram *respondam considerando* os seguintes critérios: finalidade do gênero. O verbo *responder* implica contestar, contrapor; e *mencionar*, pressupõe analisar, ponderar, avaliar. Exemplo disso pode ser visto na questão 8 que diz: “Reúnam-se com seus colegas de grupo e, juntos, concluem: Quais são características do artigo opinião? Respondam considerando os seguintes critérios: finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, suporte ou veículo, tema, estrutura, linguagem”.

Tais ações levam o leitor à tomada de posição, bem mais coerente com o gênero proposto que trabalha a formação de opinião. Outro aspecto a ser relevado é que nessa versão, ao especificar critérios para as características solicitadas, o enunciado não pede apenas para mencionar as finalidades, pelo contrário, ela vem em primeiro lugar. Tal mudança pode pressupor uma ênfase maior na função em detrimento da forma. Essa postura encontra respaldo em Marcuschi (2008, p. 150), para quem, a determinação do gênero, se dá basicamente pela sua função e não pela forma: “[...] todos os gêneros têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma. Daí falharem os estudos estritamente formais ou estruturais do gênero.” Fica um questionamento: Foi realmente intencional essa priorização? Houve efetivamente uma mudança de perspectiva em relação aos critérios do gênero? A coleção quer



mostrar que todos os critérios são importantes, mas que a determinação do gênero se dá pela função como postula Marcuschi (2008)?

Antes de apresentar a produção final, a coleção, também nessa versão, mantém um painel de textos que aborda o mesmo tema em pontos de vistas diferentes. Entretanto, não solicita o debate como na versão de 2009, embora faça menção no enunciado, letra a, da produção final do artigo. Nem sequer menciona que tais gêneros surgiram em diálogo com o artigo de opinião trabalhado e que tais gêneros oportunizam o diálogo do leitor com o articulista por meio do suporte que foi veiculado; nem que tipos de gêneros são e onde são veiculados. Talvez porque esses critérios sejam abordados no gênero Carta do leitor, em outro volume. (Ver Anexo 6).

De modo semelhante, antes da produção final, nesta versão há uma retomada de tudo o que concerne ao gênero aprendido. Tudo o que foi ensinado deve ser registrado, reavaliado pelos alunos antes da produção final. Nesse momento da *Produção final*, o aluno põe em prática o que aprendeu ao longo das atividades e recebe também um conjunto de instruções que devem ser também seguidas passo a passo. Os demais passos seguem o modelo da versão 2009.

É relevante salientar que a coleção propõe uma organização pautada em atividades que se repetem. No que tange aos gêneros, então, algumas atividades têm a mesma estrutura. O mesmo esquema de atividades, e em relação à produção de texto tem conjuntos de instruções que devem ser trabalhados passo a passo. No entanto, não existe a padronização criteriosa delimitada e sugerida pela sequência proposta por Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004). Como por exemplo: 1) A coleção *Português Linguagem* não apresenta a situação inicial com o projeto coletivo que deverá ser apresentado no final como a sequência original. Faz uma pequena contextualização do gênero e introduz o texto que será trabalhado. Existe um projeto, mas que será apresentado no final de todas as atividades. 2) Não há produção inicial. A coleção apresenta o texto e as questões de compreensão. 3) Não apresenta os módulos como na sequência do grupo genebrino. Desenvolve as questões pertinentes a estes nas questões de compreensão, uma vez que nestas trabalha os elementos constitutivos do gênero. Entretanto, nestas, não são evidenciadas as dificuldades e nenhum reforço sobre elas.

Existe uma produção final em que o aluno deverá colocar em prática tudo que aprendeu na seção. A coleção apresenta ainda um conjunto de instruções que o aluno deverá seguir passo a passo. O professor avaliará o trabalho e um projeto deverá ser apresentado coletivamente. O

que se pode pressupor é que há uma didatização de critérios na organização e estruturação da coleção, baseada nos critérios propostos pelo grupo genebrino.

Aplicar a sequência didática por meio dos gêneros nos LDs justifica-se por viabilizar alguns aspectos importantes no desenvolvimento das capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas dos alunos. Primeiro, porque parte de situações reais e contextos que permitem a reflexão de circunstâncias concretas na produção textual; em segundo lugar, como ressalta Marcuschi (2008, p. 216-217), porque enfatiza a circulação do texto, atentando para o processo de interlocução. Em terceiro lugar, porque permite articular a produção do gênero textual com outros domínios de ensino de língua, como a sintaxe, a ortografia, o estilo etc. Finalmente, porque ajuda o aluno a dominar melhor um gênero de texto, antes desconhecido, porém necessário por fazer parte do seu contexto social, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. Além de proporcionar uma autoavaliação, em que o aluno ao reler o seu texto, refletirá sobre ele e terá oportunidade de corrigir os erros, percebendo assim, que a produção textual é um processo, e não algo preexistente, pronto na mente do autor ou do leitor, antes uma interação entre leitor-contexto-texto-autor, como salienta Cunha (2007, p. 179): “*o texto é o lugar de circulação de discursos, mostrados ou não, e o sujeito não detém todo o sentido deste, mas o constrói no trabalho incessante com o já-dito*”.

Por outro lado, não se pode esquecer que o gênero existe para atender a uma situação comunicativa e que ele se constitui dentro de um contexto sócio-histórico dos sujeitos e que ele pode sofrer modificações, não se tratando de formas rígidas. Para veicular, ele precisa estar adequado às reais necessidades de uso tanto na forma, como na temática, como na linguagem. Antes de colocá-lo em uso público é preciso ter esses critérios bem estabelecidos tanto por parte do aluno, como por parte do professor, como do autor, como do LD. Lembrando que *assunto, estrutura e linguagem* são elementos intrínsecos na tessitura do texto. A exploração desses em situação de ensino precisa caminhar sempre junta.

À luz dessas considerações, o que cabe salientar é que é viável, possível e importante ensinar gêneros textuais públicos da oralidade e da escrita de maneira organizada, etapa por etapa, com tarefas específicas, critérios preestabelecidos, e isso tanto na modalidade oral como na da escrita. Esse procedimento pode ser visto ao longo das três séries do Ensino Médio. Ademais, é imprescindível lembrar que se o aluno for levado a saber a importância social dos gêneros textuais e que, como cidadão, pode usá-los em seu dia a dia, uma vez que a mídia

disponibiliza espaço para isso, saberá usá-los em diferentes situações sociodiscursivas e aplicá-los em seu uso diário e contexto sócio-histórico situado.

Ainda nessa perspectiva, no próximo capítulo, buscamos verificar, nos enunciados das atividades de leitura dos volumes da coleção *Português Linguagens*, elementos da articulação argumentativa dos textos opinativos. Observamos como o texto bem como os recursos linguísticos que o compõem são explorados por meio das questões propostas aos alunos. Isso porque esses são elementos importantes na produção de sentido dos textos e são elementos contribuintes para marcar as articulações da progressão temática do texto argumentativo-opinativo, tornando necessário que sejam evidenciados pelas questões, para que os alunos possam fazer uso efetivo deles tanto na compreensão quanto na produção.

## 5. ARTIGO DE OPINIÃO, EDITORIAL E CARTA DO LEITOR

Segundo Antunes (2010), analisar um texto é “perguntar como é dito o dito, com que recursos lexicais e gramaticais, com que estratégias discursivas, quando e por que é dito, para quem e para provocar que efeitos implícitos e explícitos.” Nessa perspectiva, como responder à pergunta: por que ensinar os gêneros argumentativos opinativos em sala de aula?

Em primeiro lugar, porque a escola deve assegurar aos alunos diferentes usos da linguagem em diferentes contextos sociocomunicativos e, seguindo o raciocínio de Marcuschi (2008) ao afirmar que é impossível comunicar-se verbalmente sem ser por meio de textos materializados em gêneros, espera-se, portanto, que a escola oportunize ao aluno a aprendizagem de diferentes gêneros em vários contextos sociocomunicativos, a fim de que possam ir além da conversa informal com seus pares do mesmo grupo social. Afinal, o objetivo da escola é formar leitores críticos e agentes, atores sociais, autônomos, construtores de diferentes textos que circulam na sociedade. Em segundo lugar, porque a escola deve garantir aos alunos diferentes usos de gêneros argumentativos entre eles, os opinativos, como, o artigo de opinião, o editorial e a carta do leitor, posto que, pelo seu caráter argumentativo-opinativo, empregam estratégias textuais peculiares e, por suas especificidades nas esferas sociais, promovem interação entre o leitor-texto-contexto-autor. Em terceiro lugar, pelo que os gêneros refletem em suas condições específicas constituintes, seu conteúdo temático, seu estilo e sua composição. Ademais, Chartrand (1995 *apud* DOLZ, 2010, p. 83) afirma que

a argumentação opera uma reestruturação das três funções primárias do processo de comunicação: exprimir a si mesmo e interiorizar o outro; provocar uma impressão sobre o outro e transformar seu pensamento; descrever o mundo por meio do diálogo com o pensamento do outro.

O uso de tais gêneros, em sala de aula, por meio do LD, permite aos alunos a aprendizagem do *como*, *quando* e *onde* se posicionarem, como leitor e escritor, como cidadãos autônomos frente às questões sociais, as quais a participação lhes forem permitida. Afinal, eles têm que saber que todo texto tem que se adequar a seu contexto de produção e circulação. É nessa perspectiva que Fowler (1991, *apud* PINHEIRO, 2002, p. 277) afirma que “cada gênero emprega estratégias textuais específicas geradoras de expectativas de um tipo particular de

experiências discursivas, de uma parte do mundo representado.” E reiterando essa afirmação, Pinheiro (2002, p. 281) postula que

Um gênero apresenta uma estrutura típica da área em que se inscreve, envolve táticas que enfatizam a escolha de estratégias individuais feitas pelo produtor para executar suas intenções. Essas táticas e estratégias exploradas pelo produtor do texto são usadas geralmente com o intuito de tornar o texto mais efetivo.

Para verificar a contribuição que a coleção didática observada nesta pesquisa pode dar ao ensino de textos argumentativos, a organização deste capítulo prevê a análise do artigo, do editorial e da carta do leitor, gêneros trabalhados sistematicamente nas duas versões da coleção no eixo “*Produção de texto*”. A primeira seção analisa os artigos de opinião explorados em 2009 e em 2012, apresentando uma análise tanto dos textos quanto das atividades. As segunda e terceira seções apresentam respectivamente o editorial e a carta do leitor seguindo a mesma ordem de análise. Nas três seções, buscamos verificar como se dá a elaboração dos textos tanto em seu aspecto global, quanto em seu aspecto pontual a partir das categorias de análise apresentadas por Antunes (2010). As questões também foram analisadas à luz dos mesmos critérios.

### **5.1 Análise do artigo de opinião nas versões 2009 e 2012**

Como já apontado no capítulo 2 (seção 2.3), Antunes (2010) considera importante numa análise de texto tomá-lo tanto em seu aspecto global quanto em seu aspecto pontual. Analisar o aspecto global do texto implica considerar o seu universo de referência; sua unidade semântica ou coerência global, seu conteúdo temático e ideias principais; a progressão do tema; os propósitos comunicativos ou intenções; os esquemas de composição: tipos e gêneros, a relevância informativa e as relações com outros textos. Analisar o aspecto pontual do texto implica observar os recursos linguísticos usados em sua construção. Considerando os objetivos desta pesquisa selecionamos para observação apenas os aspectos em relação 1. efeitos de sentido pretendidos pela escolha de determinada palavra ou por certos recursos morfossintáticos gráficos. Como refutação, ênfase, contraste, ambiguidade, aspas; 2. marcas de ironia; 3. marcas de envolvimento do autor frente ao que é dito; 4. a forma (direta ou indireta) de como o interlocutor está presente ou apenas suposto; 5. as falas que se fazem ouvir (vozes); 6. os diferentes usos e correlações dos tempos e modos verbais; 7. as marcas das especificidades de uso da oralidade ou da escrita; 8. o nível de maior ou menor formalidade da linguagem utilizada; 9. a presença de sinais que indicam a distribuição das

informações em itens, em pontos distintos; os valores sintático-semânticos da conexão interfrásica, possibilitados pelo uso de preposições, conjunções, advérbios e de respectivas locuções.

### **5.1.1 O artigo na versão 2009**

O texto *Como prevenir a violência dos adolescentes* foi retirado do volume 1 da coleção 2009 – eixo de “Produção de texto” página 269. Este artigo está inserido no capítulo 32, nas páginas 269 a 275 na seção *trabalhando o gênero* (ver Anexo 2). A coleção busca o artigo na seção Tendências/Debates, do jornal *Folha de S. Paulo*, publicado no dia 26 de novembro de 2003. Foi escrito por Zilda Arns Neuman, de 69 anos, médica, sanitarista e pediatra, fundadora da Pastoral da Criança.

#### **5.1.1.1 O texto: “Como prevenir a violência dos adolescentes”**

Para compreender o artigo como um todo, tecido único, e não como uma soma de fragmentos, é importante considerar aspectos implicados tanto em suas condições de produção quanto na seleção e organização dos recursos linguísticos utilizados em sua composição.

Assim sendo, seguindo a perspectiva metodológica que Antunes (2010) propõe para se fugir à análise subjetiva que comumente se empreende na escola e que *obscurece a visão inteira do que é dito e do por que isso é feito* (p. 65), é importante considerar os aspectos pontuais que vão contribuir para a construção dos propósitos globais do texto (um artigo de opinião) e como esses são tomados como objeto na coleção didática. Na análise aqui empreendida, buscamos dar visibilidade a esses aspectos de modo que se possa observar em que medida as atividades que a coleção propõe, como exploração do texto, dão conta de conduzir o aluno a uma análise produtiva do artigo de opinião.

Considerando esse gênero artigo de opinião quanto ao *universo de referência* proposto por Antunes, podemos observar que ele se insere no domínio midiático, principalmente no campo social-político-discursivo do jornalismo formador de opinião. Textos produzidos nesse campo têm como finalidade despertar no leitor o espírito crítico, a consciência de mudança frente a algumas questões da vida. Algumas informações previamente introduzidas pela coleção, na versão 2009, ao apresentar o texto nas páginas 270 e 271 (ver Anexo 2), têm por objetivo colocar o aluno em contato com esse universo de referência. No alto da página, antes do texto

*Como prevenir a violência dos adolescentes*, há indicações do local da publicação, seção Tendências/Debates, o seu endereço eletrônico, a quem pertence a autoria do texto publicado, o seu propósito social. Ainda, no final do texto, há informações sobre a articulista Zilda Arns. Mais abaixo, um box contextualiza a matéria que gerou esse artigo. Dados esses que podem contribuir para a compreensão do aluno. Na versão de 2012, informações semelhantes não aparecem.

Em relação a sua *unidade semântica*, o texto aborda como ideia central a violência entre adolescentes e como preveni-la. O texto surgiu em virtude de um debate social sobre a maioria penal aos 18 anos, motivado por um crime bárbaro cometido por adolescentes contra outros adolescentes no interior do Estado de São Paulo. O crime ocorreu em Umbu-Guaçu, interior de São Paulo. Dois adolescentes, Felipe Silva Café de 19 anos e Liana Friendebach de 16 anos foram brutalmente assassinados por Champinha, 16 anos, e seu grupo de assaltantes. Esse crime abalou toda a sociedade paulista, causando manifestações populares na mídia e nas ruas, ocasionando a discussão sobre a maioria penal. O artigo de Zilda Arns surge, nesse contexto, tomando-o como motivador. Para a construção da coerência global do texto, é importante, como pontua Antunes (2010, p. 67) o título, a propósito chamativo, que funciona como uma síntese ou resumo do texto e orienta para a tese defendida. Diante da comoção nacional causada pelo crime, o assunto foi manchete durante muito tempo. Nesse sentido, a coleção aproveita-se desse momento e chama a atenção dos estudantes, pois esse é um tema que merece ser debatido, tanto por alunos na rede pública quanto na rede privada. Ainda segundo Antunes (2010), todo texto vai se desenvolvendo, tecendo; ideias novas vão surgindo e se agregando em torno de um mesmo tema. Esse movimento, que envolve tanto retomar o já dito quanto introduzir informações novas, constrói a tessitura do texto. Nesse movimento, de construção a *progressão temática* pode ser percebida no texto. A articulação entre as partes que convergem para um todo pode ser percebida no texto de Zilda Arns.

A articulista inicia o seu texto apresentando o contexto que gerou o tema, o seu posicionamento, seguidos de argumentos sólidos e no final retoma o tema inicial do debate manifestando-se a respeito. Para tanto, em seu texto, usa de sua experiência como médica sanitária, fundadora e coordenadora da Pastoral da Criança para influenciar e transformar valores já impostos, por meio de argumentos sólidos; coloca sua posição, refutando alguns posicionamentos divergentes. Ao desenvolver o seu tema polêmico e de grande interesse

social, a articulista busca respostas para a pergunta: “Como prevenir a violência dos adolescentes?” E para responder a essa pergunta, ela procura tecer o seu texto utilizando argumentos de sua prática social. Inicialmente, contextualiza o assunto, mostrando seu constrangimento e tristeza ao abordar esse tema. Nos dois primeiros parágrafos, situa o tema em relação ao momento de sua publicação, ou seja, o da discussão sobre maioridade penal, tratando da importância da prevenção contra a violência. Acredita que seria melhor investir na prevenção primária. Percebem-se, de início, os marcadores de posicionamento da articulista: verbos em primeira pessoa e o modalizador, configurando o texto como pertencente ao gênero artigo de opinião: “*Quando deparo com as notícias sobre crimes hediondos [...] fico profundamente triste e constrangida*”. No segundo parágrafo, relata a importância da prevenção contra a violência. A articulista apresenta o seu ponto de vista no que tange à violência juvenil. Ao introduzir o segundo parágrafo, utiliza um modalizador “talvez” dando sequência ao parágrafo anterior. No terceiro parágrafo, apresenta a ideia principal do texto o seu ponto de vista em relação à violência infantil. A articulista afirma que a construção da paz e a prevenção da violência dependem de como promovemos o desenvolvimento físico, social, mental, espiritual e cognitivo das nossas crianças e adolescentes, dentro do seu contexto familiar e comunitário. Segundo ela, é preciso que haja integração de todos esses setores para que haja resultado, ainda que a família seja desestruturada. Do quarto ao sétimo parágrafos, Zilda apresenta seus argumentos e sustenta suas premissas com argumentos convincentes, argumentos de autoridade e provas concretas. Cita dados alcançados pela Pastoral da Criança e diz que essa entidade não trabalha sozinha, atuando de forma ecumênica em todo o país. Essa é uma entidade reconhecida no Brasil e no mundo. Cita nesses parágrafos o que a Pastoral da Criança tem feito e como tem conseguido resultados reais na saúde, na educação, como, por exemplo, a formação de redes de ação para multiplicar o saber e a solidariedade junto às famílias pobres do país, por meio de mais de 230 mil voluntários e o acompanhamento no terceiro trimestre do ano de 2003 de cerca de 1,7 milhão de crianças menores de seis anos e 80 mil gestantes, de mais de 1,2 milhão de famílias, que moram em 34.784 comunidades de 3.696 municípios do país. E mostra ainda que, com a ajuda da CNBB, mudou-se o quadro na saúde: reduziu o número de mortalidade infantil, a desnutrição e a violência intrafamiliar. No sétimo parágrafo, a articulista mostra que é preciso atuar também na educação: as escolas nas comunidades mais pobres *deveriam ter* dois turnos para darem conta da educação integral das crianças e dos adolescentes. Sugere que haja uma união dos ministérios do Esporte e da Cultura com a Educação, e no oitavo parágrafo valida seus



argumentos utilizando a Constituição. Diz que tudo isso está previsto em lei e pode ser cumprido se houver uma vigilância. No oitavo e nono parágrafos, sugere medidas a serem tomadas e salienta que “*todos esses* direitos estão previstos em lei também explícitos na Constituição”. Observa-se que o parágrafo foi introduzido por um pronome indefinido e um demonstrativo que retomam elementos do parágrafo anterior. Além disso, faz uso de argumentos de regra de justiça, que diz que “o comportamento de uns e outros como partes de convenção, não seja diferente.” (PERELMAN, 2005, p. 248). Espera-se a coerência de conduta. Do nono ao décimo segundo parágrafos, Zilda Arns retoma o tema em debate no momento da produção do artigo: a idade mínima da maioridade penal. Distingue as infrações leves ou moderadas de crimes hediondos; posiciona-se em relação aos menores infratores. Não acredita nas penitenciárias, considerando-as verdadeiras universidades do crime. Cita algumas sugestões de como lidar com o menor infrator. Respostas essas ao questionamento sobre a maioridade penal, tema social que gerou a produção desse artigo. Como podemos ver o tema norteia todo o texto.

Todo texto tem um *propósito comunicativo*, segundo Antunes (2010, p. 69) todo texto tem um objetivo, uma finalidade. O artigo de opinião apresentado na versão 2009 da coleção não foge a essa regra. Antunes postula que é importante identificar esse propósito comunicativo e discernir entre o que é o propósito e os meios de se chegar a ele. Isso pode ser constatado no texto de Arns, a partir do momento em que a articulista, uma autoridade no assunto, tenta, por meio de uma avaliação do caso e análise das causas, persuadir os leitores a aderir sua opinião. Lida com fatos, provas concretas para defender seu ponto de vista. Parte de fatos reconhecidos pela sociedade que, ao serem aplicados pela Pastoral da Criança, surtiram efeitos transformadores na sociedade da época e até nos dias de hoje. Segundo Zilda, é preciso investir na prevenção da violência. Isso é uma ação intersetorial, realizada de maneira sincronizada em cada comunidade, com a adesão das famílias ainda que desajustadas. Para ela, se houver investimento no desenvolvimento global da criança: físico, social, mental, espiritual e cognitivo da criança por parte das famílias e comunidades e um investimento na educação, no que tange ao desenvolvimento do raciocínio, da matemática, da arte, no esporte e na prática da solidariedade, vindo da comunidade e do governo, muito se ajudaria na prevenção da violência e na recuperação de crianças e adolescentes. A fim de validar o seu ponto de vista, e como estratégia argumentativa, Zilda usa do argumento de autoridade ao afirmar que todos esses direitos estão previstos na lei, sendo, pois, necessário um amplo debate, principalmente sobre o acesso aos direitos fundamentais, acompanhado do interesse

dos políticos para criar políticas públicas voltadas para esse interesse político social. Após avaliar o problema, analisar as causas e possíveis soluções para esse grave problema social e político que atinge a todas as classes sociais, Zilda retoma o tema inicial e posiciona-se frente às questões geradoras do debate.

Outro aspecto importante segundo Antunes (2010, p. 70), que se deve considerar ao tecer o texto é reconhecer os seus *esquemas de composição: tipos e gêneros*. Para ela “os textos obedecem a padrões regulares de organização, em decorrência do tipo e, sobretudo, do gênero que materializam.” (2010, p. 70). Nessa perspectiva, ao introduzir o artigo de opinião como texto de sua coletânea, a coleção didática já esclarece que esse texto foi veiculado na seção “Tendências/Debates”, da *Folha de S. Paulo*, de 26 de novembro de 2003. Isso implica dizer que seu veículo de circulação dá pistas de que é um gênero argumentativo-opinativo. Vale salientar aqui que, muitas vezes, o gênero é reconhecido como tal por suas condições de produção e de circulação<sup>15</sup>. A coleção didática esclarece mais para o aluno: que essa seção tem como propósito estimular o debate dos problemas brasileiros e mundiais e de refletir as diversas tendências do pensamento contemporâneo. Ao inserir esse texto com ênfase nesse comentário, pode-se pressupor que o propósito de se trabalhar esse texto em sala de aula é o de provocar um debate sobre o assunto. Pode provocar também o posicionamento dos alunos, para que concordem ou discordem da autora, principalmente por que o assunto está na mídia e faz parte do contexto social de ambos.

No plano composicional, vemos um ponto de vista sobre uma questão controversa. Em seguida, possíveis objeções são levantadas, para, no final, argumentos relevantes serem defendidos. O texto caminha de forma a culminar com a resposta ao problema salientado, não obstante as oposições tenham sido levantadas. Zilda Arns faz uso de uma linguagem bastante formal, voltada para o seu campo discursivo, médica pediatra, sanitarista, coordenadora e fundadora da Pastoral da Criança, tenta com clareza apresentar seus argumentos respaldados em fatos concretos. Utiliza de lugares comuns como “As crianças e adolescentes são responsabilidade do país e do mundo porque são o futuro do país”, mas num contexto diferente do esperado. Usa de estratégia discursiva, fazendo uso de ironia, linguagem cheia de implícitos e pressuposições, para sair da obviedade.

---

<sup>15</sup> Isso significa dizer que a função social do texto pode ter mais força do que sua forma, por exemplo.

Do ponto de vista de sua *relevância informativa*, o texto, em sua construção, mobiliza diferentes conhecimentos prévios do leitor. Por exemplo: *O que é a Pastoral da Criança* que tanto tem ajudado na estrutura das famílias de baixa renda ajudando o Brasil a diminuir a mortalidade infantil, a desnutrição, a violência intrafamiliar? De que direitos o texto trata? “Todos esses direitos estão previstos na lei” Qual lei? Ao referir-se também às infrações juvenis, o texto fala como se o leitor tivesse um conhecimento prévio sobre leis em relação a esse assunto. No entanto, a ausência de tais conhecimentos não impede a compreensão do texto, pelo contrário, aguça o interesse pela leitura. Primeiro, porque os leitores da *Folha de S. Paulo* são, supostamente, pessoas letradas, escolarizadas e de alto grau de conhecimento e criticidade. Logo, a articulista pressupõe que seus leitores agreguem todos esses saberes. Segundo, ao se propor um texto como esse para os alunos, a coleção estimula a busca pelo conhecimento. Zilda Arns trata de problemas sociais comuns, “Violência”, “Família”, “Educação”. no entanto, não deixa de destacar sua relevância informativa, trabalhando-os num âmbito inovador e articulando todos na busca de uma solução comum. O crime oportunizou a sua participação no debate social. Sua premissa fundamenta-se em dois argumentos básicos: o primeiro é que a construção de um tecido social saudável na infância, segundo a articulista, deve iniciar-se antes de a criança nascer, ainda no pré-natal, com parto de qualidade, aleitamento materno exclusivo, vacinação, vigilância nutricional, educação infantil, principalmente propiciando o desenvolvimento e o respeito à fala, o canto, a oração, o brincar, o andar, o jogar, uma educação para a paz e a não violência. Como prova de que isso é possível, mostra com sua prática, resultados concretos de que através dessa ação mediadora da igreja, família e comunidade, conseguiu-se através da Pastoral da Criança diminuir o índice de mortalidade infantil no Brasil. Segundo a autora, é o país que mais reduziu a mortalidade infantil nos últimos dez anos (isso até a data em que o texto foi escrito), fato inquestionável. O segundo argumento utilizado por Zilda de forma inovadora é o tema desgastante e comum, “educação”. Para ela, começando pelas creches até o Ensino Médio, deve-se investir numa educação que valorize também o desenvolvimento matemático, a música, a arte, o esporte e a prática da solidariedade. Nesse sentido, o governo *deveria implementar as escolas* com dois turnos para atender a famílias carentes, numa educação integral, com equipes multiprofissionais atualizadas e capacitadas, avaliando periodicamente os alunos. Isso, com uma ação integrada dos ministérios da Cultura e do Esporte auxiliando as iniciativas da educação, com atividades simples e baratas e adaptáveis em todo o território nacional. Tais propostas são evocadas pelo argumento de autoridade e regra da justiça. Ao

dizer que “todos esses direitos estão previstos na lei,” Zilda procura validar seu discurso com um argumento universal, buscando respaldo na lei. Evoca também outras vozes para isso, entre elas a voz do povo. Sugere um amplo debate sobre o acesso aos direitos fundamentais a fim de fazer valer essas políticas públicas. Sugere ainda que haja um real controle social, por meio dos conselhos setoriais e os dos Conselhos dos Direitos da Criança e dos Adolescentes de forma objetiva e articuladora.

Ao voltar-se para as questões do debate original “A maioria penal” que surgiu do tema violência entre os adolescentes, em virtude do crime de Felipe e Liana, Zilda Arns, também de forma surpreendente, traz uma resposta à altura de seu discurso. De forma irônica, com implícitos e pressupostos, ao referir-se às crianças e adolescentes com infrações leves ou moderadas, critica o sistema “em relação às crianças e adolescentes que cometeram infrações leves ou moderadas *que deveriam ser mais bem expressas*, seu tratamento para a cidadania deveria *ser feito com instrumentos bem elaborados e colocados em prática [...]*” e não ir para a penitenciária que, segundo ela, é “*universidade do crime*”. Ainda nessa perspectiva, Zilda Arns sugere que, para prevenir o agravamento da violência, o judiciário “*deveria prever estratégias para ir ao encontro das comunidades pobres*”. A fim de sustentar também esse argumento, usa de *provas concretas*. Cita a atuação de uma juíza, da vara de família de Curitiba, Joeci Machado Camargo que tem atuado nas comunidades pobres com excelentes resultados. Em relação à alteração da idade de 18 anos para a maioria penal, não concorda, e, quanto à manutenção da pena de três anos para os infratores que cometeram crimes hediondos, não é favorável, pois, em certos casos, a pena de três anos poderia ser insuficiente para a recuperação do menor culpado. Ao abordar o assunto em seus diversos meandros, a autora do artigo procura abordá-lo adequando-o ao seu contexto de produção e circulação. Para tanto, utiliza de argumentos de autoridade, de consenso, provas concretas, e de competência linguística<sup>16</sup>, já mencionados, a fim de convencer os leitores sobre sua premissa principal: *A prevenção da violência entre as crianças e adolescentes*.

---

<sup>16</sup>Os argumentos citados foram emprestados de Köche, Pavani e Boff (2008, p. 68-71). São eles: a) *Argumento de autoridade*- que consiste na citação de autores renomados ou de autoridades no assunto para comprovar uma ideia, uma tese ou um ponto de vista. Seu emprego torna o discurso mais consistente, pois outras vozes reforçam o que o produtor de um texto quer defender. Para Köche a utilização de provérbios, máximas, ditos populares expressões consagradas também são exemplos de argumentos de autoridade. b) *Argumento de consenso* – consiste no uso de proposições evidentes por si mesmas ou universalmente aceitas como verdade. Não se pode confundir argumento baseado no consenso com lugares comuns sem base científica e de validade discutível. Pode-se citar como exemplo afirmar que a educação é o alicerce do futuro constitui uma verdade, ao passo que dizer que o brasileiro é preguiçoso é um preconceito. c) *Argumento de provas concretas* – esse argumento apoia-se em fatos, dados estatísticos, exemplos e ilustrações para comprovar a veracidade do que se diz. d) *Argumento*

Por fim, outro aspecto relevante a se destacar nessa análise textual, conforme Antunes (2010), é até que ponto esse artigo dialoga com outros textos, mantendo com eles relações de *intertextualidade*. Como bem postula Bakhtin, todo texto se constitui nas relações com outros discursos ou textos, ou seja, situa um texto em relação com outros textos. Nessa análise, ressaltamos as marcas dessas diferentes vozes, tanto a *intertextualidade ampla*, que é constitutiva de toda a linguagem, como da *intertextualidade explícita*, que apresenta marcas expressas, explícitas no texto, embora façamos uso do termo polifonia usado por Bakhtin (1997, 30-35), e Koch (2011, p. 137), como sinônimo de intertextualidade defendido por Antunes (2010 p.76-78). Ora usaremos um ora outro. É pertinente salientar que quando se faz uso dessa modalidade, tem-se um objetivo para algum fim, ou efeito discursivo, uma finalidade de uso; não é aleatório. Zilda, ao desenvolver o seu discurso, faz uso constante de marcadores discursivos ora para validar seus argumentos ora para dar força aos seus argumentos, quando evoca os direitos fundamentais da Constituição Brasileira de forma explícita “Todos esses direitos estão previstos na lei”. Essas vozes são ainda introduzidas através de outras diferentes formas, a saber, os marcadores de pressuposições e uso do pretérito: (deveria ter, deveria ser): “As escolas nas comunidades *deveriam ter* dois turnos, para darem conta de educação integral das crianças e dos adolescentes” “*deveriam dispor* de equipes multiprofissionais atualizadas e capacitadas a avaliar periodicamente os alunos”. (v.1, p. 271)

Entre outros, temos ainda o uso de aspas e ironias:

*Naturalmente um real controle social* por meio dos conselhos setoriais e dos conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescentes de forma objetiva e articuladora , poderá ajudar na prevenção da violência e na recuperação de crianças e adolescentes. (v. 1, 2009, p. 270-271)

A forma pronominal contribui para a distinção entre os participantes do discurso. É um marcador de posicionamento e deixa clara a posição do articulador. Não está explícito o pronome em primeira pessoa, ele é marcado pela pessoa do verbo (1ª. Pessoa do singular: “Quando *deparo* com as notícias sobre crimes hediondos envolvendo adolescentes [...]. *Fico* profundamente triste e constrangida.”

---

*de competência linguística* – consiste no emprego da linguagem adequada à situação de interlocução. A escolha dos vocábulos, locuções e formas verbais, entre outros aspectos linguísticos, é essencial para que ocorra a interação entre o autor e seu leitor. ( KÖCHE et al., 2010, p.35-36).

Como se pode perceber pelos exemplos citados, as diferentes maneiras de se introduzir as vozes no discurso argumentativo evidenciam a intertextualidade explícita como fatos constitutivos do gênero argumentativo, nesse foco, o artigo. Considerando que o artigo de opinião é de natureza argumentativo-opinativa, a voz do locutor tem um papel definido: Convencer o leitor, por meio de argumentos, de que é possível prevenir a violência dos adolescentes. As outras vozes são marcadas por meio de marcas linguísticas da argumentação ou para denotar ora a concordância ora a divergência de opiniões e perspectivas: isto é, demonstradas pelos pronomes *seus*, *lhes*. Tais recursos são suficientes para revelar o jogo polifônico, a multiplicidade de vozes e para construir sentidos no texto. Assim, o gênero argumentativo, embora produzido por uma única pessoa (locutor) resulta de um imbricamento de vozes, tomando-se um texto heterogêneo.

Em síntese, o artigo de opinião de Zilda Arns é tecido em seu aspecto global por meio de um conjunto de recursos linguísticos e não linguísticos que vão possibilitar o seu funcionamento no jogo social do qual toma parte. A coleção, ao utilizar esse artigo de modo didático, pretende contribuir para que o aluno possa também ele tomar parte nesse jogo.

### 5.1.1.2 Análise das Atividades de leitura do artigo de opinião na versão 2009

Esta seção analisa as 8 questões propostas pela coleção para explorar a compreensão do texto *Como prevenir a violência dos adolescentes*. Buscamos verificar até que ponto essas questões contribuem para que o aluno possa entender melhor o texto. Para isso, observamos em que medida as questões contemplam os aspectos globais e pontuais mobilizados na construção do texto. Essas questões orientam o leitor para ler criticamente o artigo?

#### QUADRO 4: Atividade de leitura: *Como prevenir a violência dos adolescentes*

Questões	
1	O texto foi publicado num momento em que a sociedade brasileira, abalada por um crime contra dois adolescentes (leia o boxe “O texto e o contexto”), discutia o tema da alteração na lei que determina a maioria penal aos 18 anos. Os dois parágrafos iniciais do texto situam o tema naquele momento: o primeiro parágrafo cita o crime, e o 2º. trata da importância da prevenção contra violência. No 3º. Parágrafo, autora apresenta a ideia principal do texto, ou seja, ponto de vista dela a respeito da violência juvenil. Qual é a opinião da autora sobre a violência dos adolescentes, isto é, de que modo, na opinião dela, pode-se combater a violência e construir a paz social?
2	Num texto de opinião, a ideia principal defendida pelo autor precisa ser fundamentada com bons <b>argumentos</b> , isto é, com razões ou explicações. A ideia principal do texto lido é fundamentada por <i>dois argumentos básicos</i> . Observe os parágrafos de 4 a 12 e responda: <ol style="list-style-type: none"> <li>Quais são resumidamente, os argumentos básicos apresentados no texto?</li> <li>Que marcas textuais (palavras ou expressões) indicam a introdução de cada um desses argumentos?</li> </ol>

	<p>c. Que parágrafo(s) desenvolve(m) o primeiro desses argumentos?</p> <p>d. E que parágrafo(s) desenvolve(m) o segundo argumento?</p>
3	Os argumentos apresentados, lembra a autora, não são inventados por ela; ao contrário, são direitos garantidos por lei. O que o texto propõe para o cumprimento da lei?
4	Os três últimos parágrafos do texto retomam o tema em debate no momento da produção do artigo: a idade mínima da maioridade penal. A autora distingue as infrações leves ou moderadas de crimes hediondos. De acordo com a opinião da autora: <p>a. A criança ou o adolescente deve ir para a prisão por cometer infrações leves ou moderadas? Por quê?</p> <p>b. A autora é favorável à alteração da idade de 18 anos para a maioridade penal?</p> <p>c. E é favorável à manutenção da pena de três anos para os infratores que cometeram crimes hediondos? Por quê?</p>
5	Num texto de opinião, o autor normalmente fundamenta seu ponto de vista com verdades e opiniões (leia o boxe “Verdade x opinião”). <p>a. Identifique no texto verdades, isto é, dados objetivos que podem ser comprovados.</p> <p>b. Afirmações como: “O tempo máximo de três anos de reclusão [...] deve ser revisto”; “Três anos [...] podem ser absolutamente insuficientes” são verdades?</p>
6	Observa-se, no início do artigo, a chamada: “A prevenção primária da violência inicia-se com a construção de um tecido social saudável e promissor”. Levante hipóteses: Qual o papel dessa chamada no texto?
7	Observe a linguagem do texto: <p>a. Que variedade linguística foi empregada: a variedade padrão ou uma variedade não padrão? Formal ou informal?</p> <p>b. Considerando-se o tema, <i>o veículo em que o texto foi publicado e o perfil do público leitor</i>, pode-se dizer que a escolha dessa variedade linguística foi adequada? Por quê?</p>
8	Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, construam um quadro com as principais características do gênero texto de opinião. Além dos aspectos formais, <i>temáticos</i> e linguísticos desse gênero, não deixem de mencionar sua finalidade e seu meio de circulação.

Fonte: *Português Linguagens*, versão 2009, v. 1, eixo “Produção de texto”, p. 272-273.

Quando observamos essas questões à luz dos aspectos globais indicados por Antunes (2010) como relevantes para análise de um texto, vemos que alguns desses aspectos são considerados pelas perguntas propostas pelo artigo de opinião, mas nem todos esses aspectos são explorados. Algumas perguntas possibilitam a exploração de mais de um aspecto. Por exemplo, o aluno é levado a reconhecer o universo de referência do texto *Como prevenir a violência dos adolescentes* ao resolver as questões 1, 4, 5 e 7. O Quadro 5 indica em quais questões cada um dos aspectos da dimensão global foi explorado.

**QUADRO 5: Aspectos da dimensão global nas atividades artigo versão 2009**

Dimensão Global no eixo da coerência.	Questões									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
a. O universo da referência	X			X	X		X			
b. Unidade semântica	X	X	X	X	X	X	X	X		
c. Progressão do tema	X	X	X					X		
d. Propósito comunicativo								X		
e. Os esquemas de composição: tipos e gêneros	X	X	X	X	X		X	X		
f. A relevância informativa.		X				X	X	X		
g. As relações com outros textos.			X							

A questão 1 ajuda o aluno a construir o universo de referência do texto, a observar sua unidade semântica e a perceber seus esquemas de composição. Como se pode observar, é uma questão contextualizada e esse contexto, fomenta a inserção de diferentes conhecimentos. O enunciado traz ao leitor a informação de que o texto parte de um fato real, concreto, do seu cotidiano. A questão orienta o aluno a ler a informação do box, que pode trazer mais elementos para orientar a leitura. O tema é situado e apresentado de forma implícita ao leitor. Já se percebe o teor temático que será abordado, *da direção argumentativa assumida*. Além disso, como o enunciado da questão delimita os parágrafos, primeiro, segundo e terceiro, direciona o olhar do aluno tanto para a organização temática do texto quanto para seus esquemas de organização. Ao mesmo tempo situa o posicionamento da autora. Subtende-se que o texto segue uma progressão temática preocupando-se com esse encadeamento, e que foi estruturado nessa perspectiva.

A questão 2 permite explorar a unidade semântica, progressão do tema, esquema de composição e relevância informativa. Ao introduzir a questão, O LD inicia com uma asserção: “Num texto de opinião, a ideia principal defendida pelo autor precisa ser fundamentada com bons **argumentos**”. Com isso, já especifica para o aluno que se trata de um gênero de opinião, e lhe apresenta uma das características desse gênero: a presença de argumentos. O enunciado também já indica que há dois argumentos e onde eles estão. O trabalho do aluno é ir em busca desses argumentos, fazendo uma leitura de localização, mas ao localizar, deve conseguir apresentá-los de modo resumido. Para isso, o aluno terá que ler o texto novamente com mais atenção porque a habilidade de resumir pressupõe uma compreensão global do texto. Essa releitura implicará em uma retomada das informações do tema, do universo de referência e do campo discursivo de origem, de circulação do texto, além de perceber as relações com outras vozes. Nos argumentos explicitados pela articulista, é possível perceber a presença das vozes evocadas por ela. O aluno deverá saber relacionar diversos aspectos pontuais, como o *uso dos dêiticos pessoais*, espaciais e temporais e a relação dessas expressões com elementos do contexto; a *ocorrência de paráfrases e suas marcas indicativas*; *as marcas de ironia*; *as marcas do envolvimento do autor frente ao que é dito*; a forma (direta ou indireta) de como o interlocutor está presente ou apenas suposto; *as falas que se fazem ouvir*; *os diferentes usos e correlações dos tempos e modos verbais*; *o nível de maior ou menor formalidade da linguagem utilizada*; *a presença de sinais que indicam a distribuição das informações sem itens, em pontos distintos*. Todos esses aspectos pontuados podem ser retomados através da releitura. A questão 2, em sua primeira subpergunta, exige que o aluno



seja capaz de um conjunto complexo de operações. O sucesso do aluno nas outras duas subperguntas depende da identificação correta dos dois argumentos básicos, pois aí ele apenas terá de localizar as marcas que indicam a introdução dos argumentos e os parágrafos em que se desenvolvem. Como se pode perceber, a questão 2, do mesmo modo que a primeira, permite o trabalho com diferentes recursos do texto, como os já mencionados também na primeira questão. Aparentemente, presume-se que se trata de uma questão de mera localização, e com resposta direta. No entanto, ela exige uma gama de conhecimentos que envolvem processos inferenciais complexos, como demonstrado acima. É uma questão que certamente necessita de uma forte mediação do professor em sala de aula.

A questão 3, como a primeira e a segunda, reporta às características do gênero argumentativo: trazer outra voz ao nosso discurso, a fim de legitimá-lo. É também contextualizada, o que permite ir além do que está inscrito objetivamente no texto. Embora seja uma questão de localização, o seu contexto permite a retomada de conhecimentos de outro texto, que pode ser mencionada na correção. Ao responder a questão, o aluno, necessariamente, terá de observar *as marcas de ironia*, por meio de modalizadores de posicionamento, que remeterão às marcas do envolvimento do autor frente ao que é dito; *à forma (direta ou indireta) de como o interlocutor está presente* ou apenas suposto; *as falas que se fazem ouvir*, ao dizer que “todos esses direitos estão previstos na lei” traz à tona a voz da Constituição Federal. Como se pode perceber é uma questão que, embora trabalhe resposta objetiva de localização, permite o desenvolvimento de outras habilidades imprescindíveis na aprendizagem do aluno.

Na questão 4, também se faz presente, pressuposta no enunciado, uma característica do gênero artigo de opinião, a conclusão. Ao mencionar que os os três últimos parágrafos retomam o tema inicial, presume-se que aqui a conclusão se insere. A questão é organizada em três subperguntas *a*, *b* e *c*. Todas, aparentemente, permitem respostas diretas, de localização, mas, ao buscá-las, o aluno vai encontrá-las por meio de inferências. O universo de referência, a unidade semântica e esquemas de composição são aspectos globais mobilizados pela questão.

A questão 5, assim como as demais, evidencia características do gênero artigo de opinião, a sustentação da opinião por meio da construção dos argumentos. Ela é organizada por meio de duas subperguntas. Vale salientar a presença de um box, que serve como suporte teórico tanto para o professor como para o aluno. As perguntas apresentadas parecem ser de localização, mas na verdade implicam habilidades mais complexas, inferenciais. Na

subpergunta *a* a questão pede que o aluno identifique as verdades no texto. Esse “identifique” pressupõe, além de localizar, um juízo de valor do aluno, uma análise crítica para buscar a resposta. O que é verdade? O que são dados objetivos, para o aluno? Na subpergunta *b* o enunciado apresenta o fato e pede que ele avalie.

Quanto aos aspectos globais, destacam-se, ao dizer que “*Num texto de opinião [...]*” os elementos do enunciado retomam os conhecimentos prévios adquiridos com os exercícios anteriores (1 a 4), trazendo à tona os critérios encontrados nas questões anteriores, como: 1. *o universo de referência; a direção argumentativa...; as representações...; os padrões de organização...; as particularidades da superestrutura...; seus recursos de encadeamento...; as particularidades da superestrutura de cada gênero...; seus esquemas de progressão temática.* Ao dizer no enunciado “[...] o autor normalmente fundamenta o seu ponto de vista [...]”, encontramos, 2. *seu campo discursivo...; as representações, as visões de mundo, as crenças...; suas relações com outros textos,* (essa especificamente na resposta, inserida no capítulo 5 e parte do 6, onde se encontra eco de outra voz que pode ser retomada na correção).

Diferentemente das demais, a questão 6 não traz característica do gênero artigo de opinião. Trabalha uma ideia apresentada pelo texto que será melhor explicada no início do 4º parágrafo. É uma questão com características globais, dentro da tipologia de Marcuschi (2005, p. 53-61), pois considera o texto como um todo e envolve processos inferenciais complexos. Para conseguir responder o aluno terá que ativar diferentes conhecimentos prévios de texto, de língua, contextual, enciclopédico. Dentro do aspecto global, encontramos *o discernimento entre as ideias principais e aquelas outras secundárias e sua relevância comunicativa na exposição de dados...* Ao enfatizar essa parte do texto, a atividade salienta a relevância comunicativa desse argumento utilizado por Zilda Arns e, ao mesmo tempo, deixa implícito o que é importante e o que é secundário dentro do texto. Ao buscar resposta para essa questão o aluno vai perceber aspectos tais como *o uso de maior ou menor formalidade da linguagem utilizada.* A linguagem utilizada é *padrão culta registro formal.* Se se atém ao restante do parágrafo em que se insere esse comentário, é possível observar: 2. *os efeitos de sentido em que a autora usa uma gradação ao especificar como se constrói esse tecido social saudável e promissor.*

A questão 7 não é contextualizada como a maioria das outras atividades; por outro lado, traz características relativas ao gênero artigo de opinião como elas, quando se refere à variedade linguística, ao tema, ao veículo em que o texto foi publicado. É organizada em duas

subperguntas, sendo uma de localização e objetivamente descrita no texto *a* e *b* é mais global, pois permite processos inferenciais mais complexos. Num aspecto global, quando o enunciado pede para considerar o tema, ativa os conhecimentos prévios relativos 1. ao universo da referência; ao seu tema ou sua ideia central; à direção argumentativa; o discernimento entre ideias principais e aquelas outras secundárias. Sua relevância comunicativa, grau de adequação desse nível à situação comunicativa; 2. ao pedir para considerar, *o veículo em que o texto foi publicado e o perfil do público leitor*, implica uma retomada do *campo discursivo de origem ou de circulação; sua adequação às especificidades dos destinatários envolvidos e o grau de adequação desse nível à sua situação comunicativa*. Também na resposta a essa questão alguns aspectos pontuais terão de ser observados. Tem-se: 1. Na subpergunta *b* referência à *forma (direta ou indireta) de como o interlocutor está presente*, ao pedir que o leitor considere o veículo em que o texto foi publicado e o perfil do público leitor; 2. ao mencionar na subpergunta *a*. que variedade foi empregada, perceber a presença das *marcas das especificidades de uso da oralidade ou da escrita e o nível maior ou menor de formalidade da linguagem utilizada*.

Por fim a última questão, a oitava, traz peculiaridades que a diferencia das outras: *a*. não apresenta contextualização, *b*. em vez de salientar, no enunciado, características do gênero artigo de opinião, a questão solicita que os alunos construam um quadro com essas características. Espera-se que o aluno perceba essas pistas deixadas pelos enunciados e consiga relacioná-las bem como elaborar o conceito de gênero.

Outro aspecto que cabe salientar é que nos enunciados apresentados não há uma explicitação clara em relação à finalidade do gênero e ele foi solicitado. Por inferência é possível perceber na questão dois, quando ele diz que “num texto de opinião”, a ideia principal defendida pelo autor precisa ser fundamentada com bons argumentos. É, portanto, esperado que o aluno manifeste essa habilidade e, mais, que seja ainda capaz de interpretar por meio dos fatos apresentados que no gênero o articulista discute, analisa, clarifica, um assunto controverso e busca a adesão do leitor para o seu ponto de vista, sua adequação às especificidades dos destinatários envolvidos; *c*. a atividade sugere um trabalho em equipe, troca de habilidades.

Como se pode observar, através dessa análise das questões propostas pela coleção para exploração do texto de Zilda Arns, o gênero artigo de opinião foi consideravelmente trabalhado em sua forma composicional, em atividades que de certo modo favorecem à retomada do texto, a inferências, à reflexão, à antecipação, à formulação de hipótese e

posicionamentos. Todavia, o *porquê, para quê, quando e onde*, concernentes à função social do gênero, que conforme Marcuschi (2008) é a essência do ensino deste, não foi priorizada, nesse estudo do gênero. Basta observarmos o quadro 5 e verificaremos onde estão as maiores incidências nos aspectos formais e organizacionais do texto.

Tais atividades, não priorizadas, contribuirão para dificultar a participação efetiva do aluno, conculinte do Ensino Médio da rede pública, como agente social crítico, frente às questões sociais polêmicas, de sua comunidade, quando lhe for permitido à participação, uma vez que não lhe foi oportunizado o ensino desse gênero como prática social historicamente constituída. Ademais, não trabalhar a função do gênero traz outras implicações, como: desconhecer o porquê da existência desse gênero e para quê ele existe, quais as suas consequências de uso e como reagir a elas, que implicam em não saber que como cidadão ele pode posicionar-se frente à questões sociais controversas, dialogando com elas por meio da mídia, quando lhe for permitido tal uso.

Além disso, saber identificar as características do gênero não habilita esses leitores a colocá-lo em uso como prática social, visto que não conhecem os propósitos comunicativos, a relevância informativa e a sua relação com os outros textos, características imprescindíveis ao uso desse gênero.

### **5.1.2 O artigo na versão 2012**

Na versão da coleção *Português Linguagens* de 2012, o artigo opinativo de Zilda Arns foi substituído pelo texto “Cotas: o justo e o injusto” (ver Anexo 5), unidade 4, capítulo 5 do volume 1, páginas 288-289, também no eixo de “Produção de texto”. A perspectiva em que tomamos esse texto para análise é a mesma usada para a versão 2009, cumprindo os mesmos objetivos.

#### **5.1.2.1 Texto “Cotas: o justo e o injusto”**

No que tange ao *universo de referência*, o texto surgiu dentro de um contexto de debates que tem dividido a opinião pública em geral: a implementação do sistema de cotas para o ingresso nas universidades. A adesão a esse sistema como bem informa o livro didático é representada como forma de reduzir as desigualdades, promover a diversidade racial e combater a exclusão. O artigo em debate parte de um tema real e do cotidiano do leitor. O seu domínio discursivo é o midiático, e também se insere no campo sociopolítico discursivo do jornalismo

formador de opinião. Lya Luft, jornalista, escritora, contista, pedagoga e articulista da *Veja*, primeira mulher a ocupar esse cargo por tanto tempo, usa de sua experiência como profissional da mídia, formadora de opinião para convencer e influenciar os leitores a lutarem por seus direitos, combatendo valores impostos, os quais ela denomina de “conceitos nefastos” por meio de argumentos sólidos. Coloca sua posição, refutando alguns posicionamentos divergentes.

Na constituição de sua *unidade semântica*, o texto, de base argumentativo-opinativa, aborda um tema polêmico que envolve problemas sociais, assim como na versão de 2009, também vivenciados por alunos tanto da rede pública como da privada e que, por sua abrangência, nacional merece ser debatido. O sistema de cotas para ingresso nas Universidades surgiu em resposta aos inúmeros debates sobre esse assunto na mídia. Entre esses estava um que ocupou página inteira, na seção “Nacional” do jornal *O Estado de S. Paulo*, do dia 22 de janeiro de 2008, sob a manchete *Justiça suspende sistema de cotas da Universidade Federal de SC*. O jornal relatou o fato e relacionou-o com acontecimentos semelhantes em outras universidades. Segundo o jornal, para a justiça, a instituição não tem autonomia para definir critérios étnicos ou econômicos de preenchimento de vagas. Em sua alegação, o juiz responsável por essa causa cita a Constituição enfatizando a igualdade de direitos.

Para construir o seu texto Lya Luft o faz de forma coerente e coesa, encadeando as informações, dessa forma a *progressão do tema* é construída. Ele se organiza seguindo uma linha argumentativa que começa com a identificação do tema em questão, seguida de seus antecedentes e com uma tomada de posição. Em seguida, apresenta os diferentes argumentos que sustentam a tese e finalmente faz a reafirmação da posição adotada no início. Ao introduzir o tema “*A implementação do sistema de cotas para ingresso nas universidades*” e seu ponto de vista, Luft o faz por meio de uma ampla apresentação que pode ser vista no primeiro e segundo parágrafos (ver Anexo 5). Ainda no segundo parágrafo, a autora apresenta o seu ponto de vista e isso pode ser notado por marcadores textuais de primeira pessoa como verbo, pronome e modalizadores destacados no exemplo citado a seguir.<sup>17</sup>

*Cresci* numa cidadezinha [...]. Neste *nosso* país, muito se fala em uma questão que estimula *tristemente* a diferença racial e social: as cotas de ingresso em universidades para estudantes negros e/ou saídos de escolas públicas. O tema libera

---

<sup>17</sup>Segundo Dionísio et al. (2007.p. 170) o artigo de opinião expõe o ponto de vista de um jornalista ou de um colaborador do jornal, fazendo uso de dêiticos e do presente do indicativo como tempo de base, num texto claramente argumentativo, comentando algo sempre já dito. O artigo de opinião é um gênero de “enunciação subjetiva”.

muita verborragia populista e burra, produz frustração e hostilidade. *Instiga o preconceito racial e social.* [...]

No terceiro e quarto parágrafos, ela desenvolve seus dois argumentos:

Os alunos que se saem bem no vestibular são rejeitados em troca de quem se saiu menos bem, mas é de origem africana ou vem de escolas públicas; a ideia das cotas reforça dois conceitos nefastos: o de que negros são menos capazes, e o de que a escola pública não apresenta boa qualidade.

Ao introduzir, ainda nesse parágrafo, um assunto novo, mas que converge para o tema destacado no parágrafo anterior, ela conecta os dois ao dizer que “Só quem já teve filhos e netos *nessa situação* conhece o sacrifício, a disciplina, o estudo e os gastos implicados nisso\_ são rejeitados em troca de quem se saiu menos bem, mas é de origem africana ou vem de escola pública”. No quinto e sexto parágrafos, utiliza de argumentos históricos para sustentar sua opinião. Para isso, no quinto parágrafo, retoma acontecimentos do passado para explicar fatos do presente. Utiliza ainda de marcadores de primeira pessoa “*Lembro-me* da fase há talvez vinte anos ou mais, em que filhos de agricultores que quisessem entrar nas faculdades de agronomia (e veterinária) ali chegavam através de *cotas*, pela chamada ‘lei do boi’[...]”. No sexto, retoma o assunto anterior ao dizer que “*Nem todos os envolvidos nessa nova lei discriminatória e injusta* são responsáveis por esse desmando [...]”. No último parágrafo, a articulista retoma o assunto principal e conclui seu ponto de vista sobre o assunto, confirmando a ideia de que todos devem ter os mesmos direitos e que medidas que favorecem uns em detrimento de outros geram sofrimento, frustração e injustiça. Chama tudo isso de *trapalhada que prejudica a todos*. Posiciona-se através de verbo em primeira pessoa e pronome possessivo de primeira pessoa: “Meus pêsames, mais uma vez, à educação brasileira.”

Esse artigo tem como *propósito comunicativo* analisar, avaliar e discutir uma questão social controversa: *A implantação do sistema de cotas para ingressar nas universidades é justo ou injusto?* Lya Luft, ao buscar respostas para esse questionamento, discorre sobre um ponto crítico que leva a esse questionamento principal: O sistema de cotas é justo ou injusto e que vai levar ao tema abordado por ela “Cotas: o justo e o injusto”. Esse assunto veiculado na mídia de grande circulação é polêmico em virtude de apenas duas classes sociais serem beneficiadas por ela: os negros e os alunos de rede pública estadual. Os alunos de outra classe sentiram-se prejudicados e igualmente discriminados. O direito não é igual para todos? Como fica a Constituição aí? Ele é altamente relevante, insere-se tanto no campo social como no político e refere-se ao contexto dos nossos jovens. Ao abordar o assunto, a articulista procura fazê-lo, adequando-o ao seu contexto de produção e circulação. Assim, utiliza de *argumentos*

*de autoridade*, ao deixar implícito que todos têm direitos iguais perante a lei; *de alusão histórica*, em que retoma o tempo passado de sua juventude para ilustrar o preconceito que existia e parece estar presente novamente; *provas concretas*, ao retomar uma antiga lei que favorecia uns em detrimento de outros e que foi extinta, a fim de convencer os leitores de que o sistema de cotas estimula o preconceito racial e social.

Em relação aos *esquemas de composição: tipos e gêneros, o texto*, como já dito, é de tipologia argumentativa e se insere dentro de um campo discursivo político-social. Ele foi veiculado na revista *Veja* nº. 2046 em 06 de fevereiro de 2008 em São Paulo e transcrito para o *Português Linguagens* com adaptações visuais feita pela coleção. A articulista faz uso de uma argumentação retórica, que, como postula Emediato (2008, p. 167), visa trazer o autor para dentro de seu universo de discurso, com o objetivo de persuadi-lo pelo uso de estratégias de sedução e de persuasão, construídas através do apelo aos valores e das crenças das pessoas. Ela por esse viés tenta, através de uma avaliação do caso e análise das causas e consequências, persuadir os leitores a aderir sua opinião: “O sistema de cotas estimula o preconceito racial e social.” Nessa perspectiva, Lya Luft manifesta uma hierarquia de valores. Esses privilégios concedidos a uns poucos ao invés de erradicar os males do preconceito e racismo, evidenciam e perpetuam-nos. Segundo a articulista, os princípios de igualdade preconizados pela Constituição não existem. Ela postula que os valores da “justiça” e “igualdade” são preferíveis em relação ao que é “solidário” valor preferível do sistema, visto que eles privilegiam a solidariedade e não o mérito. A fim de validar o seu ponto de vista, usa de argumentos, de alusão histórica ao retomar valores do seu passado para compará-los a valores do presente.

Cresci numa cidadezinha onde as pessoas (as famílias sobretudo) se dividiam entre católicos e protestantes. Muita dor nasceu disso. Casamentos foram proibidos, convívios prejudicados. Vidas podadas. [...] Mas como o mundo anda em eclipse ou em círculos, neste momento, neste nosso país muito se fala em uma questão que estimula tristemente a diferença racial e social: as cotas de ingresso em universidades para estudantes negros e/ou saídos de escolas públicas. (v.1, p. 289)

Argumentos de presença em que utiliza fatos do passado para ilustrar a tese que quer defender.

Lembro-me de uma fase, há talvez vinte anos ou mais, em que filhos de agricultores que quisessem entrar nas faculdades de agronomia ali chegavam através de cotas, pela chamada “lei do boi”. Constatou-se que verdadeiros filhos de agricultores eram em número reduzido. Os beneficiários eram em geral filhos de pais ricos, donos de algum sítio próximo, que com esse recurso acabaram ocupando o lugar de alunos que mereciam, pelo esforço, aplicação, estudo e nota, aquela oportunidade. Muita

Injustiça assim se cometeu, até que os pais, entrando na justiça, conseguiram por liminares que seus filhos recebessem o lugar que lhes era devido por direito. Finalmente a “lei do boi” foi para o brejo. (v.1, p. 289)

O livro didático, ao introduzir o artigo de opinião, esclarece que esse tipo de texto, por sua constituição argumentativo-opinativa controversa, é publicado em jornais, revistas e em sites da Internet, denominado artigo de opinião, nos quais o autor expressa seu ponto de vista sobre certo tema. Lyra Luft se opõe ao posicionamento do sistema. Acredita que em vez de erradicar o preconceito e racismo ele vai gerar ainda mais o preconceito e diferença entre as pessoas. Entretanto, a articulista após avaliar o problema, analisar as causas e consequências oriundas desse sistema que favoreceria uns em detrimento de outros, que infringiria a própria Constituição, posiciona-se frente às questões geradoras do debate. Definindo o que é justo e o que é injusto, retoma o tema inicial e conclui posicionando-se:

Nem todos os envolvidos nessa nova lei discriminatória e injusta são responsáveis por esse desmando. Os alunos beneficiados têm todo o direito de reivindicar uma possibilidade que se lhes oferece. Mas o triste é serem massa de manobra para um populismo interesseiro, vítimas de desinformação e de uma visão estreita, que os deixa em má posição. Não entram na universidade por mérito pessoal e pelo apoio da família, mas pelo que o governo, melancolicamente, considera deficiência: a raça ou a escola de onde vieram [...]

Lamento essa trapalhada que prejudica a todos: os que são oficialmente considerados menos capacitados, e por isso recebem o pirulito do favorecimento, e os que ficam chupando do dedo da frustração, não importando os anos de estudo, a batalha dos pais e seu mérito pessoal. Meus pêsames mais uma vez, à educação (v. 1, p. 289).

Ao inserir esse texto com ênfase nesse comentário, pode-se pressupor que o propósito de se trabalhar esse texto em sala de aula é o de provocar um debate sobre o assunto, instigando o posicionamento dos alunos a criar os seus próprios argumentos. Despertando, quem sabe, neles o desejo de escrever a essas seções destacadas da mídia escrita e quiçá ser atendidas por elas. É o gênero em seu uso real. Principalmente, por que o assunto está sempre na mídia e faz parte do contexto social de ambos.

No *plano composicional*, vemos um ponto de vista sobre uma questão controversa; em seguida, possíveis objeções são levantadas, para, no final, argumentos relevantes serem defendidos. O texto caminha de forma a culminar com um posicionamento crítico sobre o problema salientado. A articulista mostra *que a implantação do sistema de cotas para ingressar nas Universidades* pode surtir um efeito contrário ao do esperado pelo governo. Ao contrário de reduzir as desigualdades e promover a diversidade racial, pode aumentar as desigualdades, o preconceito e a exclusão social. Faz uso de argumento de autoridade para



defender seu posicionamento, entre outros como os argumentos *por meio de comparação, alusão histórica*. O argumento *de presença e ad personam* (EMEDIATO, 2008, p. 174) para ilustrar um fato semelhante que não deu certo e, ao mesmo tempo, denegrir o governo, isto é, desqualificar a pessoa manifestando que o que ele diz opõe-se à imagem que dele se faz. O argumento *da regra da justiça*, em que segundo Perelman-Olbrechts-Tyteca (2005, p. 249) o comportamento de uns e outros como parte de uma convenção, não seja diferente. Todos esses argumentos usados por Luft<sup>18</sup> defendem que os privilégios concedidos aos alunos, baseados na raça ou na origem, evidenciam e perpetuam o ciclo do preconceito e de racismo, em vez de auxiliarem na erradicação desses males. Os princípios da igualdade entre as pessoas simplesmente deixam de existir. Do ponto de vista do conteúdo, o assunto abordado trata de um problema de ordem político-social, presente no contexto social da articulista, visto que é uma formadora de opinião. Isso justifica a preferência por utilizar termos do seu domínio discursivo, e se caracterizar pela presença de marcas de posicionamento (verbais e pronominais, modalizadores) de primeira pessoa do plural: “Cresci numa cidadezinha”, “Lembro-me da fase, há talvez vinte anos [...]”.

Esse texto, dentro de seu universo de *relevância informativa*, retrata um tema real e bastante veiculado na mídia; no entanto, a articulista o aborda num contexto também diferente do esperado. Usa estratégia discursiva, fazendo uso de ironia, linguagem cheia de implícitos e pressuposições, para sair da obviedade. Procura adequar sua linguagem às suas circunstâncias de circulação. Mesmo utilizando uma linguagem padrão, utiliza-se algumas vezes de um tom coloquial que se aproxima do campo discursivo dos jovens, como: “A lei do boi foi para o brejo”, “Lamento essa *atrapalhada* que prejudica a todos: os que são oficialmente considerados menos capacitados, e por isso recebem *o pirulito do favorecimento*, e os que *ficam chupando o dedo da frustração*, não importando os anos de estudo, a batalha dos pais e seu mérito pessoal. [...]”. Desse modo, a autora adéqua a linguagem aos diferentes interlocutores. O texto, em sua construção, suscita conhecimentos prévios do leitor, como, por exemplo: Qual é o princípio fundamental das sociedades democráticas? O que foi essa “lei do boi?” No entanto, a ausência de tais conhecimentos não impede a compreensão do texto, pelo contrário, aguça o interesse pela leitura. A articulista pressupõe que seus leitores agreguem

---

<sup>18</sup> O argumento *Ad Personam* procura “desqualificar a pessoa, manifestando que o que ela diz ou faz opõe-se à imagem que dela se faz.” (EMEDIATO, 2008, p.174). O argumento “regra da justiça” diz que “não se pode diferir o tratamento concedido aos cidadãos no interior de uma república em que se sustenta no princípio de igualdade entre todos”. Perelman, por sua vez, preconiza que “a regra da justiça” requer que o comportamento de uns e outros, como parte de uma convenção, não seja diferente ( PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, 249).

todos esses saberes. A premissa da tese defendida fundamenta-se em dois argumentos básicos: “Os alunos que se saem bem no vestibular são rejeitados em troca de quem se saiu menos bem, mas é afrodescendente ou vem de escolas públicas. A ideia das cotas reforçaria dois conceitos nefastos: o de que negros são menos capazes e o de que a escola pública não apresenta boa qualidade. De forma coerente, conclui o seu texto confirmando a ideia de que todos devem ter os mesmos direitos, que medidas que favorecem uns em detrimento de outros acabam gerando sofrimento, frustração e injustiça e que a saída para o problema é investir na educação.

Por fim, o artigo de Lya Luft também se constitui nas *relações com outros discursos ou textos*. Essas relações são constituídas por marcadores discursivos. Lya Luft, assim com Zilda Arns, ao desenvolver o seu discurso faz uso constante desses marcadores discursivos para validar seus argumentos. Outro recurso utilizado é o uso implícito da Constituição no que tange aos princípios fundamentais da sociedade para dar força aos seus argumentos: “Direitos iguais para todos independentemente de raça, cor etc.” Essas vozes são ainda introduzidas através de outras diferentes formas, deixando clara a posição do articulador, a saber, os usos de aspas, uso de pronomes de primeira pessoa (essas são formas que contribuem para a distinção entre os participante do discurso, como marcadores de posicionamento). Entre essas diferentes formas destaca-se, ainda, o uso de ironia. As diferentes maneiras de se introduzirem as vozes no discurso argumentativo evidenciam a intertextualidade explícita como fatos constitutivos do gênero argumentativo, nesse foco, o artigo. Considerando que o artigo de opinião é de natureza argumentativo-opinativa, a voz do locutor tem um papel definido: convencer o leitor, por meio de argumentos, de que o sistema de cotas estimula o preconceito racial e social ao invés de reduzir as desigualdades e promover a diversidade racial. Na construção de seus argumentos a articulista faz uso de inúmeras outras estratégias para marcar o seu posicionamento, voz e sua perspectiva pessoal, como o uso de pronomes, verbos de 1ª. pessoa do singular e termos avaliativos. As outras vozes são marcadas por meio de marcas linguísticas da argumentação ou para denotar concordância ora divergência de opiniões e perspectivas.

O que se pode perceber na análise do artigo usado pela coleção de 2012 é que ele se utiliza dos mesmos recursos de construção que o artigo usado em 2009. Talvez por isso o substitua no trabalho de compreensão que a coleção propõe.

Na próxima seção analisamos as atividades de leitura propostas para esse texto, mostrando em que medida elas conduzem o aluno a observar seus aspectos global e pontuais.

### 5.1.2.2 Análise das atividades de leitura do artigo de opinião na versão 2012

As questões que exploram o texto “Cotas: o justo e o injusto” mais se assemelham do que se diferem das utilizadas no artigo da versão anterior. Algumas questões são bem parecidas, o que levará a uma análise sem muita novidade. No entanto, procuramos salientar as inovações.

#### QUADRO 6: Atividade de leitura: “Cotas: o justo e o injusto”

Questões	
1	A autora introduz o tema e seu ponto de vista sobre ele por meio de uma ampla apresentação. <ol style="list-style-type: none"> <li>Qual é o tema do artigo de opinião lido?</li> <li>Identifique, no segundo parágrafo, o ponto de vista da autora.</li> </ol>
2	A articulista, ao apresentar sua opinião sobre o tema, mostra que a implementação do sistema de cotas fere um princípio fundamental das sociedades democráticas. <ol style="list-style-type: none"> <li>Qual é esse princípio?</li> <li>Qual é a posição da articulista em relação ao sistema de cotas?</li> </ol>
3	Num texto de opinião, o autor normalmente fundamenta seu ponto de vista em verdades e opiniões (leia o boxe Verdade X opinião). <ol style="list-style-type: none"> <li>Identifique no texto verdades, isto é, dados objetivos que podem ser comprovados.</li> <li>Com que objetivo a autora cita essas verdades?</li> <li>Afirmações como:               <p>“uma questão que estimula tristemente a diferença racial e social: as cotas de ingresso em universidades para estudantes negros e/ou saídos de escolas públicas”</p> <p>“A ideia das cotas reforça dois conceitos nefastos: o de que negros são menos capazes, e por isso precisam desse empurrão, e o de que a escola pública é péssima e não tem salvação. É uma ideia esquisita, mal pensada e mal executada.”</p> <p>São verdades ou opiniões?</p> </li> </ol>
4	Num texto de opinião, a ideia principal defendida pelo autor precisa ser fundamentada com bons argumentos, isto é, com razões ou explicações. A ideia principal do texto lido é fundamentada por dois argumentos básicos, contrários à implementação do sistema de cotas. Quais são eles?
5	No 6º. parágrafo, a autora faz referência aos envolvidos na lei: os alunos beneficiados e os responsáveis pela lei das cotas. <ol style="list-style-type: none"> <li>Ela exime de responsabilidade os alunos beneficiados pelo sistema de cotas? Justifique sua resposta.</li> <li>Que opinião ela expressa sobre os responsáveis pela lei das cotas?</li> </ol>
6	No último parágrafo, a autora conclui seu ponto de vista sobre o assunto. De acordo com essa conclusão: <ol style="list-style-type: none"> <li>Quem são as vítimas do sistema de cotas?</li> <li>Do que o texto expõe, conclua: Para a autora, a exclusão do negro das universidades públicas deve ser tratada como uma questão étnico-racial? Justifique sua resposta.</li> </ol>
7	Observe a organização do texto quanto à estrutura e à exposição das ideias. A conclusão é coerente com a ideia e com os argumentos apresentados ao longo do texto? Justifique sua resposta.

8	Observe a linguagem do texto. a. Que variedade linguística foi empregada? A formal ou a informal? b. Considerando-se o tema, o veículo em que o texto foi publicado e o perfil do público leitor, pode-se dizer que a escolha dessa variedade linguística foi adequada? Por quê?
9	Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, conclua: Quais são as características do artigo de opinião? Respondam, considerando os seguintes critérios; finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, suporte ou veículo, tema, estrutura, linguagem.

Fonte: *Português Linguagens*, versão 2012, v. 1, eixo “Produção de texto”, pp. 289-291.

Embora se perceba uma tentativa de exploração das funções do texto, a ênfase continua sendo na forma composicional e em parte no conteúdo do texto. Assim, o Quadro 7 apresenta uma síntese dos aspectos que as questões abordam, ao mesmo tempo em que dá uma ideia de que capacidades os alunos vão mobilizar na construção das respostas.

**QUADRO 7: Aspectos da dimensão global nas atividades artigo versão 2012**

Dimensão Global no eixo da coerência.	Questões									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. O universo da referência			X		X		X			
2. Unidade semântica	X	X	X	X	X	X	X	X		
3. Progressão do tema		X						X		
4. Propósito comunicativo						X		X	X	
5. Os esquemas de composição: tipos e gêneros	X	X	X	X	X		X	X	X	
6. A relevância informativa.								X		
7. As relações com outros textos.		X								

A questão 1, não antecipa para o leitor onde o texto foi veiculado, em que seção foi publicado do mesmo modo que foi feito na questão 1 de 2009. O universo de referência não é ativado já no enunciado. A questão traz apenas um pequeno comentário, em uma linha, que aponta o objetivo da questão em relação a características do gênero. A questão apresenta duas subperguntas que também apontam para a mesma direção: o tema do texto e o ponto de vista da autora. A pergunta vai levar à compreensão da unidade semântica (indicação do tema) e de aspectos do esquema. Ao indicar, como na versão de 2009, a localização do parágrafo, essa informação leva o aluno a presumir que há uma *progressão temática* e a *utilização dos recursos de encadeamento, de articulação entre parágrafos*. O enunciado da subpergunta *b* “Identifique, no segundo parágrafo, o ponto de vista da autora” traz à tona *o campo discursivo de origem de circulação; as representações, as visões de mundo, as crenças, as concepções que o texto deixa passar, explícita ou implicitamente*. Identificar um ponto de vista leva à observação de alguns aspectos pontuais como os efeitos de sentido pretendidos pela escolha determinada da palavra ou por certos recursos morfossintáticos e gráficos (ênfase, reiteração, refutação, gradação, contraste, humor; aspas, itálico, sublinhado, disposição da cores etc.) no

uso reiterado de gradação no primeiro e segundo parágrafos que aparecem nas respostas à questão proposta: “*casamentos foram proibidos, convívios prejudicados, vidas podadas; devido a algum fator que pode ser de raça, gênero, escolaridade ou outros*”; uso das aspas e travessão (as famílias sobretudo) *bondades*. Tem-se, ainda, as marcas de ironia, de envolvimento do autor frente ao que é dito, presentes no segundo parágrafo: *Todas as bondades dirigidas aos integrantes de alguma minoria, seja de gênero, raça ou condição social.... Que pena*; e as marcas das especificidades de uso da oralidade ou da escrita e o nível de maior ou menor formalidade da linguagem utilizada, implícita na fala da articulista: *O tema libera muita verborragia populista e burra*. Como se pode perceber, a questão, assim como na versão 2009, permite o trabalho com diferentes habilidades, retomadas ao texto, antecipações, inferências, entre outras. Enfatiza características do gênero, mas vai além da mera localização.

A resposta à segunda questão depende de o aluno ter identificado, na primeira, o posicionamento da autora. Ao mesmo tempo em que aponta para o texto, a questão exige ativação de conhecimentos prévios para dialogar com a informação ali encontrada. É preciso que o aluno saiba o que é princípio fundamental e que isso faz parte da Constituição Brasileira. Conhecimento esse esperado por alunos concluintes do Ensino Médio. A resposta não é direta. Não está tão explícita. O aluno precisa compreender o texto para interpretar, analisar e encontrar nele a resposta. Não é uma resposta meramente de localização, envolve processos inferenciais complexos. Destacam-se, em relação aos aspectos globais, a unidade semântica, o tema ou ideia central; a direção argumentativa; os padrões de organização decorrentes do tipo que o texto materializa; as particularidades da superestrutura de cada gênero; o discernimento entre as ideias principais e aquelas outras secundárias. Sua relevância comunicativa na exposição dos dados; tudo isso em virtude da expressão “...sobre o tema...”. E, ainda, as *relações com outros textos*, ao destacar que a implementação do sistema de cotas fere um princípio fundamental das sociedades democráticas, será necessário ao aluno buscar a voz da Constituição Brasileira. Aspectos pontuais como a presença de estruturas sintáticas paralelas, o uso de orações encaixadas, intercaladas: “só quem já teve filhos e netos nessa situação conhece o sacrifício, a disciplina, o estudo e os gastos implicados nisso” (3º. parágrafo); e marcas de ironia – mais uma vez relega-se o estudo a qualquer coisa de menor importância; marcas de envolvimento do autor frente ao que é dito serão percebidas na resolução da questão. Como se pode observar o enunciado oportuniza a observação de aspectos mais globais que levam à reflexão, à inferência, à retomada do texto, à ativação de conhecimentos prévios. No geral, são as mesmas habilidades trabalhadas em 2009.

O enunciado da questão 3 repete basicamente o enunciado da questão 5 de 2009, como se pode ver; portanto, aqui, o que for comum não será repetido. Como o texto é diferente, é importante ressaltar aspectos globais e pontuais do texto que podem ser mobilizados na busca da resposta. A questão explora o *universo de referência...*; *seu campo discursivo...*; *a direção argumentativa*; *os padrões de organização decorrentes do tipo que o texto materializa*; *as particularidades da superestrutura do gênero*; *seus esquemas de progressão*; *seus recursos de encadeamento...*; *o discernimento entre as ideias principais e aquelas outras secundárias*. Todas elas em decorrência da expressão introdutória “num texto de opinião” que implica em todas essas características descritas acima. Ao dizer que “o autor fundamenta seu ponto de vista [...]” essa parte da pergunta implica características pessoais, como a *utilização de seu campo discursivo e suas representações, as suas visões e crenças*. No que tange aos aspectos pontuais, destacamos os presentes nos 2º. e 5º. parágrafos, uma vez que as respostas estão inseridas nesses contextos. São as mesmas descritas na primeira questão, pois tanto a 1ª. pergunta quanto a 3ª. têm suas respostas inseridas nesses parágrafos.

Também a questão 4 em muito se assemelha à da versão de 2009. Tendo a mesma estrutura, muda-se o texto. O que está em jogo são as características do gênero artigo de opinião. Essa é mais uma questão que envolve habilidades importantes na compreensão do texto, mas se não for bem trabalhada pelo professor, ou mediada por alguém, torna-se apenas mais uma questão.

A questão 5, ao especificar o parágrafo onde se localiza a resposta, remete a várias características globais e pontuais. Ela constitui-se de duas subperguntas, que tendem a respostas de localização e objetivas. Supostamente ela permite uma resposta reflexiva do aluno. Entretanto a resposta está no início do 6º. parágrafo quando diz *Nem todos os envolvidos...*; por outro lado, ao pedir para justificar, mesmo a resposta estando no parágrafo, o aluno precisa fazer uma retomada, antes de responder, porque justificar implica avaliar, relevar, explicar, validar. Isso é muito mais do que meramente cortar e colar. Essa é uma questão que não traz características do gênero e nem se encontra na versão anterior. Também explora aspectos globais e pontuais para sua solução.

A questão 6 organiza-se em duas subperguntas. É uma questão que tem uma estrutura semelhante à de 2009, ambas mostram que o ponto de vista da autora normalmente vem no último parágrafo. E perguntam a que conclusão ela chegou? Observa-se aqui também, a limitação do aluno em posicionar-se: “a autora conclui seu ponto de vista. De acordo com essa conclusão (da autora) [...]”. Mesmo pedindo ao aluno que justifique sua resposta, sua

participação é limitada pela resposta da autora. Apenas lhe é permitido fazer uma inferência ou uma retomada do texto. Dentro do aspecto global percebe-se semelhança na organização do enunciado, em relação à questão anterior ao introduzir a questão com “No último parágrafo, a autora conclui seu ponto de vista sobre o assunto [...]”, essa organização traz à tona os mesmos critérios de avaliação que é desnecessário repeti-los, com exceção do critério pertinente à conclusão, isto é, *a síntese global de suas ideias ou informações*. Ao dizer que a autora conclui, chama atenção do leitor para a síntese global de suas ideias. Quanto aos aspectos pontuais, observar-se-ão: *ironia; as marcas do envolvimento do autor frente ao que é dito; as marcas das especificidades de uso da oralidade ou da escrita; o nível de maior ou menor formalidade da linguagem utilizada*, ao dizer “[...] por isso recebem o pirulito do favorecimento, e os que ficam chupando o dedo da frustração [...] Meus pêsames mais uma vez, à educação brasileira.” entre outros.

A questão 7 não aparece na versão anterior, faz uma retomada, uma chamada para o que foi pedido nas questões anteriores, em relação à estrutura do gênero artigo de opinião. Permite o posicionamento do aluno, trabalha habilidades que não foram trabalhadas anteriormente, como relacionar, comparar, estabelecer relações, interpretar, criticar.

A questão 8 é semelhante à da versão de 2009. Embora não contextualizada, traz características do gênero quanto ao estilo. Se o professor seguiu a orientação da coleção e percebeu essa estrutura, possivelmente irá fazer alusão a essa característica como ligada ao estilo do artigo de opinião. Ela é organizada em duas subperguntas. A subpergunta *a* é bem objetiva e a *b* é bem global, pois permite o envolvimento com processos inferenciais mais complexos, como estabelecer relações, comparações, interpretação e posicionamento.

A questão 9 assemelha-se muito à questão 8 da versão anterior. Por outro lado, traz aspectos diferentes que cabem ser salientados: a) mudança da habilidade construir para concluir em que construir pressupõe levantar, instalar, algo que não necessariamente exige o posicionamento do aluno; enquanto concluir, pressupõe habilidades que levam o aluno a posicionar-se como interpretar, estabelecer relações, compreender, antes de tomar uma postura; b) critérios constitutivos do gênero imprescindíveis na produção de sentido e na participação social dele tiveram mais destaque nessa questão. Na versão anterior, pedia-se que os alunos não se esquecessem de mencionar a finalidade e seu meio de circulação. Nessa versão, esses critérios são considerados em primeira instância, junto com os demais. Essa mudança, por um lado, presume mudança de concepção, uma vez que pede a interação do

aluno, prioriza a função, pede para concluir etc. Por outro lado, essa postura não é a mesma das questões anteriores, as quais priorizaram a forma em detrimento da função. Enquanto nas questões construíam-se as características solicitadas, características especificadas como tema, seleção de argumentos, linguagem utilizada adequada ao interlocutor, bem marcadas nas duas versões, a função e propósito comunicativo foram apresentados de forma implícita, aqui, nem sequer pontuados pela autora desse trabalho como aspecto global, nas questões anteriores, exceto nessa. O aluno poderia chegar à conclusão por inferência nas questões 1, 2 e 4 quando o enunciado menciona o posicionamento da autora. Por exemplo, na questão em que o enunciado diz, presente nas duas versões: “Num texto de opinião, a ideia principal defendida pelo autor precisa ser fundamentada”. Espera-se que o leitor conclua que a função social do artigo seja o posicionamento do articulista, isso é uma meia verdade. O articulista se posiciona em relação a “por quê?”, “para quê?”, para atender que propósitos, se posiciona em relação a quê, quando? São respostas pertinentes à função social que as atividades não trabalham.

Como se pode observar, o gênero artigo de opinião foi consideravelmente trabalhado em sua forma composicional, mas novamente a função não é priorizada. Não trabalhar a função do gênero traz implicações, como desconhecer o porquê de sua existência, quais as consequências de seu uso e como reagir a elas. Isso implica em não saber que como cidadão pode posicionar-se frente a questões sociais controversas, dialogando com elas por meio da mídia, quando lhe for permitido tal uso. Além disso, saber identificar as características do gênero não habilita esses leitores a colocá-lo em uso como prática social, visto que não conhecem os propósitos comunicativos, a relevância informativa e a sua relação com os outros textos, característicos imprescindíveis ao uso desse gênero.

## **5.2 Análise do editorial nas versões 2009 e 2012**

Assim como no artigo de opinião, o editorial é analisado em suas partes constituintes, tanto no aspecto global quanto no aspecto pontual. Cada unidade analisada constitui-se como um elo do sentido maior expresso pelo todo.



### 5.2.1 O editorial na versão 2009

O texto “As universidades ameaçadas” foi retirado do volume 2 da coleção 2009, eixo de “Produção de texto”, página 381. Esse editorial está inserido no capítulo 46, nas páginas 381-383 na seção *trabalhando o gênero* (Ver Anexo 7). Diferentemente da apresentação do artigo de opinião, trabalhado no volume 1, na apresentação do editorial não aparece o nome da seção em que ele foi veiculado. Há apenas, no final, o nome do jornal em que foi publicado e a data: *O Estado de S. Paulo* dia 16 de maio de 2004. Não há autoria, pois esta é uma característica própria desse gênero.

#### 5.2.1.1 O texto: “As universidades ameaçadas”

Considerando esse editorial em seu aspecto global em relação *ao universo de referência*, é possível ver que trata de um tema atual, real, polêmico e do contexto social dos alunos/leitores: o *projeto de reforma universitária proposto pelo MEC*. Se insere no domínio midiático, principalmente no campo social-político-discursivo do jornalismo formador de opinião. Surgiu em virtude da matéria veiculada pelo governo: *proposta de reserva de vagas em universidades federais para a estudantes oriundos de escolas públicas*. A linguagem utilizada é também bastante formal e objetiva em virtude da sua adequação às exigências discursivas desse gênero e do suporte em que é veiculado. O editorial fala pela instituição a que pertence, não trazendo, portanto, a sua própria voz. A seleção vocabular mais selecionada, os tipos de argumentos, os implícitos, bem como a linguagem utilizada, mostra um texto mais distante de um leitor pouco informado. Por conseguinte, espera-se que este seja capaz de entender as nuances próprias desse tipo de texto e seja capaz de interagir com ele e por meio dele. Por exemplo, ao citar que “nenhuma das medidas anunciadas nos últimos dias, primeiro pelo ministro da Educação e, depois, pelo presidente da República”, espera-se que o leitor já esteja inteirado do assunto. Já tenha conhecimento do que se trata para poder inferir a que medidas o texto se refere. De que se tratam essas medidas? “Tem o objetivo maldisfarçado de submetê-las ao ‘participacionismo’, que é a variedade petista do socialismo populista mais retrógrado.” O que seria o “socialismo populista mais retrógrado”? “[...] meta acalentada por setores militares durante a ditadura.” Que meta? Que ditadura? “Preceitos Constitucionais”. Quais?

*Em seu universo semântico*, o editorial aborda um tema pertinente e atual. Embora o livro didático, nesse volume, não tenha explicitado a seção do jornal em que fora veiculado esse texto, pode-se inferir pelo gênero que a matéria que originou este editorial seja recente, visto que este, normalmente, aborda temas polêmicos presentes na mesma edição ou em números anteriores. Trata-se de assunto de maior repercussão do momento. A polêmica teve início a partir de um anúncio publicado pelo governo na mídia em relação à proposta de reserva de vagas em universidades federais para estudantes oriundos de escolas públicas. O tema despertou indignação em todos aqueles que de forma direta ou indireta possuíam filhos prestes a ingressar nas universidades, trazendo à tona o direito constitucional em seu artigo 5º. que prevê direitos iguais independentemente de cor, raça e origem etc. Tal indignação pública estimulou a criação desse editorial que nada mais é do que um porta voz, um mediador entre o povo e o governo. O que o jornal, por meio do editorial, procura é avaliar, analisar a situação frente ao assunto, colocando o seu ponto de vista para o leitor que espera tal posicionamento. Afinal, esse gênero tem um papel mediador entre o povo e o governo. É uma espécie de porta-voz social. Aqui, em especial, o editorial quer salientar, de forma crítica, que o real objetivo dessas medidas tomadas pelo governo é submeter as universidades ao “partidarismo”, um tipo de socialismo populista. A abordagem relativa a esse aspecto pode ser vista de forma bastante irônica, já no primeiro parágrafo, em que é considerado “sandice” do governo tal posicionamento. Segundo o editorial, com essa atitude, o governo deixa de considerar o principal problema que cerca o ingresso dos alunos da rede pública à universidade que é a baixa qualidade do Ensino Médio nas escolas públicas. Essa indignação pode ser notada, do segundo ao sexto parágrafos, por meio de argumentos *de retorção*, ao citar os argumentos do governo e imediatamente refutá-los dizendo que “não passa de grosseira instrumentalização política da educação [...] também uma tosca manobra autoritária para impor um pensamento único e uma linguagem única [...]”; *de comparação*, ao dizer que tais manobras foram utilizadas por setores militares durante a ditadura; em relação à terceira medida do governo, ele refuta dizendo que “essa experiência ‘democrática’ foi tentada em algumas universidades públicas e confessionais nas décadas de 80 e 90, com resultados desastrosos”. No terceiro parágrafo, ainda utilizando argumento de *comparação*, critica o comunicado do presidente Luiz Inácio Lula da Silva em relação à transformação em vagas gratuitas dos recursos que seriam destinados para pagar impostos e a reserva da metade das vagas das universidades federais a alunos oriundos de escolas públicas, desde que tenham cursado todo o Ensino Médio nelas, além da inclusão das cotas para negros e indígenas. Esse

argumento é refutado pelo editorial alegando que tal procedimento comprometerá o equilíbrio financeiro dessas escolas, obrigando-as, com certeza a mudar o regime tributário para sobreviver. E, com isso, o governo obterá resultados sociais contrário ao esperado. No sexto parágrafo, cita que vários reitores se posicionaram contra essa medida alegando que essa postura levará à queda da qualidade de ensino, visto que alunos despreparados ingressariam nas universidades, aprovados apenas pela cor da pele ou apenas por terem cursado Ensino Médio em e escolas públicas. Também esse argumento é contestado pelo editorialista ao dizer que a medida deixa claro que o governo está preocupado em produzir medidas de impacto na opinião pública, mas nenhum pouco preocupado com a melhoria da qualidade do ensino e com o respeito às normas constitucionais. No sétimo, o editorial se posiciona dizendo que o verdadeiro problema está na baixa qualidade do ensino nas escolas públicas. Se o governo quer favorecer aos alunos da rede pública, ele precisaria melhorar o nível de ensino dessa rede. Elevar o seu nível de ensino e não (implicitamente) prejudicar os que têm investido na qualidade do ensino. No oitavo parágrafo, através do argumento de *autoridade*, o editorial tenta persuadir o leitor, buscando a adesão deste à sua opinião, ao evocar a Constituição Brasileira ao dizer que essa medida contraria os preceitos constitucionais que condena a discriminação por critério de raça, cor e origem. Seria uma discriminação às avessas, dificultando o acesso à universidade das pessoas que não frequentaram escolas públicas, não são negras nem indígenas. Ainda nessa perspectiva, questiona ainda o sistema de mérito que, segundo ele, é o mais democrático dos métodos de escolha. Em forma de síntese, o texto é concluído no nono parágrafo e, ainda, de forma crítica, o editorialista termina postulando que não é porque o presidente chegou onde chegou sem ter estudado que dificultará o acesso de quem estudou em boas escolas de ingressar às universidades.

O editorial tem como *propósito comunicativo*, por um lado, despertar nos leitores questionamentos, reflexões sobre o assunto em debate, tentando atrair a adesão deles, para a opinião manifestada pelo jornal, no caso, *O Estado de S. Paulo*. Por outro lado, busca despertar neles um posicionamento em relação ao assunto, aguçando-lhes o espírito crítico e a consciência de mudança frente a algumas questões da vida, nesse editorial, o posicionamento que seria equivocado do governo e que precisaria ser confrontado. Aqui o editorial cumpre o seu papel que, segundo Russo (2004, p.22-23), serve como uma carta aberta à população, ao procurar retratar o que a sociedade pensa sobre o assunto em debate. Ademais, Dell'Isola (2007, p. 5) acrescenta que, além de opinar, o editorial também analisa, clarifica, interpreta e traz luz aos pontos obscuros, assim como o artigo de opinião, pudemos constatar por meio das

descrições dos argumentos utilizados no segmento acima, *de autoridade, de comparação e de retorção*, ao abordar sobre a semântica do texto. Salientamos, ainda, que, segundo Melo (1985, p. 80), o editorial não é um guia para o público leitor, antes, um meio de diálogo com os “donos do poder” como gênero midiático é ele que tem essa função mediadora, que mantém o diálogo entre as partes interessadas. Como se pode observar no texto, a seleção vocabular é mais selecionada, os tipos de argumentos, os implícitos, bem como a linguagem utilizada, mostra um texto mais distante de um leitor pouco informado. Por conseguinte, espera-se que este seja capaz de entender as nuances próprias desse tipo de texto e seja capaz de interagir com ele e por meio dele. Por exemplo, ao citar que *“Nenhuma das medidas anunciadas nos últimos dias, primeiro pelo ministro da Educação e, depois, pelo presidente da República”*, espera-se que o leitor já esteja inteirado do assunto, já tenha conhecimento do que se trata, para poder inferir a que medidas o texto se refere. De que se tratam essas medidas? *“Tem o objetivo maldisfarçado de submetê-las ao ‘participacionismo’, que é a variedade petista do socialismo populista mais retrógrado.”* O que é o socialismo populista mais retrógrado? “[...] *meta acalentada por setores militares durante a ditadura.*” Que meta? Que ditadura? *“Preceitos Constitucionais”* Quais? Espera-se que o leitor ao ler o texto ative seus conhecimentos prévios de mundo, de língua e seu conhecimento enciclopédico para interagir com ele e por meio dele.

Em relação aos *esquemas de composição: tipos e gêneros*, o editorial analisado é de tipologia dissertativa da ordem do argumentar, visto que expressa a opinião do jornal em que é veiculado, nesse caso, *O Estado de S. Paulo*, no dia 16/05/2004. Posiciona-se a respeito de um tema atual: *Proposta de reforma universitária pelo MEC*. Ele, diferentemente, do artigo de opinião e da carta do leitor, não é assinado; a autoria do texto é de responsabilidade do órgão ou instituição que representa. Vem em seção específica, concernente a opinião. O que faz com que seja um comentário opinativo. Essa seção não foi destacada nesse volume da coleção didática, diferentemente, do artigo de opinião que foi citada a seção *Tendências/Debates* que situa onde o texto foi veiculado. Como afirma Köche et al. (2010, p. 59), a tipologia argumentativa nesse gênero é imprescindível, assim como no artigo de opinião, devido às condições de produção de ambos que levam o leitor a um posicionamento crítico e consciente. Busca convencer e persuadir o leitor por meio de demonstração e provas. O editorialista por meio de provas concretas de comparação, de depoimentos de autoridade, de dados estatísticos de pesquisa (como se pode notar nos 2º., 6º. e 8º. parágrafos, no anexo 7) procura legitimar sua opinião, buscando a adesão do leitor à sua concordância. Em “As

universidades ameaçadas”, o editorialista de forma irônica, tenta convencer o leitor por meio de suas verdades. “O verdadeiro problema está na baixa qualidade do ensino das escolas públicas de nível médio. Se o governo quer que os alunos das escolas disputem vagas nas universidades públicas em condições de igualdade com os alunos das escolas médias privadas, a solução é igualar elevando o padrão de ensino das primeiras. Mas disso o governo não trata.” (6º. parágrafo). Considerando-se o suporte em que o editorial foi publicado, o Jornal *O Estado de S. Paulo*, pode-se reconhecer esse gênero como um comentário opinativo, através de algumas características mais ou menos estáveis, atribuídas ao gênero argumentativo-opinativo editorial, como, opinião institucional, perspectiva mais objetiva: 3ª. pessoa, seguida da identificação do veículo de comunicação e sem assinatura; embora, como já foi explicitado, nem sempre é possível reconhecer os gêneros como absolutamente certos.

Esse editorial possui uma estrutura padrão como a dos demais gêneros argumentativos de tipologia dissertativa, de intenção persuasiva. Segundo Dell’Isola (2007, p. 5) seu título busca seduzir o leitor. Na introdução, inicia com uma frase de efeito para fazer com que o leitor sintasse motivado a ler o assunto abordado: “*Há método nas sandices que o governo federal está propondo para o ensino superior*”. O editorialista faz uso de alguns aspectos pontuais que valem à pena ser destacados, como o uso reiterado da ironia marcado pelo uso das aspas: “democratizar”, “participacionismo” etc.; as orações explicativas encaixadas, evidenciando o envolvimento do autor frente ao que é dito. “*como se pudessem ser outra coisa as instituições onde se aprimora o conhecimento*”; os valores sintático-semânticos da conexão interfrásica, possibilitados pelo uso de preposições, conjunções, advérbios e respectivas locuções, pronomes que enfatizam a sua opinião. Observe-se, por exemplo, as palavras destacadas e o efeito de sentido produzido por elas em: “Há métodos nas *sandices* que o governo federal esta propondo [...] *Nenhuma* das medidas anunciadas nos *últimos dias*, *primeiro* pelo ministro [...] e *depois*, pelo Presidente.” “*Mas todas* têm viés político-ideológico.” Interpreta os fatos e os sustenta por meio de argumentos conduzindo o leitor à sua opinião. Vários são os argumentos utilizados por ele, os quais se encontram do 2º. ao 8º. parágrafos (ver anexo 7); argumentos esses, muito bem construídos, cheios também de efeitos de sentido como os citados acima.. O que o produtor do texto faz é o que Abreu (2001, p. 25 *apud* KÖCHE et al.) afirma, ele “gerencia as informações de modo a demonstrar e provar o que afirma”, acrescentando a opinião dele, diríamos seduzindo o leitor para chegar ao convencimento.

Quanto à morfologia, o texto “As universidades ameaçadas” apresenta comentários atuais e críticos. Quanto ao conteúdo, ele é informativo e normativo, visto que, ao mesmo tempo em que procura esclarecer fatos, ideias ou situações aos leitores, procura convencê-los a fazer o que querem. Ainda quanto à natureza, ele é polêmico. Na classificação de Melo, destacamos a impessoalidade (não é assinado, o editorialista não responde pelo que escreveu e sim a revista ou jornal a que representa); condensalidade, não é muito grande e a plasticidade diz respeito a fatos circunstanciais, do cotidiano que precisam ser acompanhados e valorados de acordo com seus desdobramentos: *o projeto de reforma universitária proposto pelo MEC*, por exemplo. Eles não podem ser estáticos, em virtude disso. Quanto à *linguagem*, Köche (2010, p. 58) diz que o editorial emprega uma linguagem comum adequada à linguagem padrão. Privilegia períodos longos, compostos por orações coordenadas e subordinadas, priorizando o tempo verbal presente do indicativo, visto que o editorialista discute um assunto atual. Por exemplo: “a imposição às entidades filantrópicas já foi exaustivamente discutida e quase não há dúvidas de que a adoção da medida comprometerá o equilíbrio financeiro dessas escolas, obrigando-as, com certeza, a mudar o regime tributário para sobreviver. E, com isso, o governo obterá resultados sociais exatamente opostos aos que visa.” (4º. parágrafo.). “Já a reserva de 50% por cento das vagas deixa claro que o governo está preocupado em produzir medidas de impacto na opinião pública, mas nem um pouco com a melhoria do ensino e com o respeito às normas constitucionais.”(5º. parágrafo). Faz uso também de pressuposições, modalizadores, marcadores de posicionamento. Ainda segundo Köche et al. (2010), esse gênero possui estrutura padrão própria dos gêneros de tipologia dissertativo–argumentativa, possuindo igualmente um título, situação-problema, discussão e solução-avaliação.

O plano composicional do texto dispõe a esse gênero um ponto de vista sobre uma questão controvertida: *A proposta do governo em relação à reforma universitária pelo MEC que favorece a entrada às universidades por meio de cotas, aos alunos afrodescendentes e oriundos da rede pública estadual em detrimento dos demais estudantes*, questão polêmica que gerou grandes debates em toda a mídia. Essa questão é sustentada, com argumentos consistentes, de retorcão, dados concretos e autoridade, em relação, às medidas tomadas pelo governo. O editorial faz uma crítica ao dizer que as medidas tomadas pelo governo têm viés político-ideológico, que tem como meta submeter as universidades ao “participacionismo”, um tipo de socialismo populista. Ao mesmo tempo estimula a reflexão por parte dos leitores ao defender que, primeiro, com essas medidas o governo deixa de abordar o principal problema que envolve o acesso dos alunos da escola pública à universidade: a baixa qualidade

do Ensino Médio na rede pública e mostra um governo preocupado apenas com a apresentação das medidas de impacto na opinião pública. Em segundo, para melhorar a distribuição de vagas das universidades, a solução seria a elevação do padrão de ensino nas escolas públicas, de nível médio. Além disso, percebe-se um trajeto que culmina com a retomada do tema proposto em que o editorialista, de forma irônica, sintetiza as ideias expostas, afirmando que não é porque o presidente Luiz Inácio da Silva se orgulha de sua origem humilde e sem escolaridade que pode impor tais sacrifícios a quem estudou em boas escolas, impedindo-os as oportunidades de acesso ao ensino superior. Além do mais, não se poderia corrigir uma discriminação criando outro tipo de discriminação. O certo seria melhorar a qualidade de ensino nas escolas públicas de nível médio, pois o sistema de cotas proposto, compromete o acesso às universidades pelo sistema de mérito.

O editorial utiliza de argumentos de alusão histórica e comparação, ao retomar atitudes passadas, comparadas com atitudes do presente como negativas. Outro argumento utilizado pelo articulista é o argumento de retorção:

Há método nas sandices que o governo Federal está propondo para o ensino superior. Nenhuma das medidas anunciadas nos últimos dias, primeiro pelo ministro da Educação e, depois, pelo presidente da República, visa objetivamente à melhoria do ensino ou à ampliação das oportunidades de acesso à universidade. Mas todas têm um viés político-ideológico que, a pretexto de ‘democratizar’ as universidades, consideradas elitistas pelos ideólogos do PT—como se pudessem se outra coisa as instituições onde se aprimora o conhecimento\_\_ tem o objetivo maldisfarçado de submetê-las ao ‘participacionismo’, que é a variedade petista do socialismo populista mais retrógado.

A fim de validar seu posicionamento, o articulista faz uso ainda do argumento de autoridade ao evocar a Constituição Brasileira:

Felizmente, esse projeto dificilmente vigorará. A criação dessa monumental reserva de vagas choca-se contra os preceitos constitucionais. A Constituição proíbe discriminação por critérios de raça, cor e origem. A cota criaria discriminação às avessas, dificultando o acesso à universidade das pessoas que não freqüentaram escolas públicas, não são negras nem indígenas. E o sistema de mérito \_\_ o mais democrático dos métodos de escolha \_\_ iria para o ralo. (v. 2, 2009, p. 382)

Quanto à *relevância informativa*, o editorial aborda um problema controverso atual e de relevância social, linguagem formal, adequada aos valores que o veículo defende, uma vez que expressa a opinião do grupo que o dirige. Usa de ironia, implícitos e pressuposições, além de ativar o conhecimento prévio dos leitores para sair da obviedade. Bem marcadas por travessões e aspas. O texto, em sua construção, mobiliza diferentes estratégias de leitura,

como inferência, formulação de hipótese, antecipação, ativação de conhecimento prévio, entre outras. Começando pelo título “As universidades ameaçadas”, já estimula a atenção do leitor que pode se perguntar: ameaçadas por quê? por quem? Despertando curiosidade e desejo de buscar essas respostas. Já na introdução procura motivar o leitor a ter interesse pelo assunto tratado, por meio de uma linguagem pouco eufêmica, embora as revistas e os jornais tenham uma regra de polidez entre eles, visto que a comunicação verbal pressupõe uma relação social e vivencia situações de confronto. O texto foge à obviedade, também pela forma persuasiva e ousada de abordar sua temática. Embora use de implícitos e muita ironia, e uma linguagem direta, até “grosseira,” aparentemente, ferindo o acordo firmado entre as revistas desse gênero. Para isso, usa de fatos, citações verossímeis para sustentar sua argumentação. Mobiliza, algumas vezes, o conhecimento prévio de mundo do leitor sobre os fatos mencionados e oferece elementos para que seja ampliada a compreensão que se pode ter do assunto. Isso pode ser visto ao citar as medidas do ministro Tarso Genro, a exposição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva ao ministro da Educação e ao mencionar as reservas de 50% das vagas das cotas, entre outras. Tais elementos convergem para a ideia principal do texto que é defender que as medidas tomadas pelo governo são equivocadas: *“não se pode construir uma discriminação criando outro tipo de discriminação. O correto seria investir na qualidade de ensino do Ensino Médio público.”* Além das estratégias já mencionadas, vale destacar como relevante, o posicionamento do editorial em relação ao projeto proposto pelo Governo Federal. Posiciona-se contrariamente, mostrando que é inviável, improcedente, uma vez que fere os preceitos Constitucionais. Posição esta marcada pelo uso de modalizadores como “felizmente”, “a cota criaria”.

A *intertextualidade* é caracterizada nesse editorial, ao desenvolver o seu discurso, fazendo uso constante de diferentes vozes, ora para validar seus argumentos quando, por exemplo, evoca a voz do ministro Tarso Genro, ora quando evoca a voz do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, ora quando remete à reação dos reitores.

Num dia, o ministro Tarso Genro, durante reunião com 47 dos 54 reitores das universidades e instituições do ensino superior federal apresentou três medidas que constarão do projeto de reforma universitária do MEC. Uma condicionará a abertura de novos cursos à “diminuição das desigualdades” *o que não passa de grosseira instrumentalização política da educação, aplicando as rédeas do dirigismo à iniciativa e de pensamento.* Outra, é a criação de uma escola pública de pós-graduação de Geopolítica e Defesa com o objetivo anunciado de fazer um “*projeto de nação*” para o Brasil *também uma tosca manobra autoritária* [...] A terceira medida é a escolha dos reitores, nas universidades públicas e privadas.[...] Essa experiência “*democrática*” foi tentada em algumas universidades públicas e confessionais, nas décadas de 80 e 90 com resultados desastrosos. [...]



No dia seguinte à exposição do ministro da Educação, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva comunicou ao Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social que enviará ao Congresso dois projetos de lei: um obrigando as universidades filantrópicas a transformar em vagas gratuitas os recursos que seriam usados para pagar impostos; outro, reservando metade das vagas das universidades federais a alunos que tenham cursado todo Ensino Médio em escolas públicas, incluindo-se aí as cotas para negros e indígenas. (v.2. p.381- 382)

Por fim, quando evoca a Constituição Brasileira, autoridade constituída, para dar força aos seus argumentos, como procedimentos imediatos de medidas, para essa situação dita anticonstitucional. Essas vozes são ainda introduzidas de outras diferentes formas, a saber, os marcadores de pressuposições e uso do pretérito (*como se pudessem ser, criaria discriminação*), destacado nos textos acima. Entre outros, temos ainda o uso de aspas e ironias, além dos travessões, também destacadas nos exemplos acima em itálico.

A forma pronominal contribui para a distinção entre os participantes do discurso. É um marcador de posicionamento e deixa clara a posição do articulador. Nesse caso, por ser um editorial e mostrar a opinião do jornal, os marcadores estão na terceira pessoa: “*Esse projeto dificilmente vigorará. A criação dessa monumental reserva de vagas choca-se contra os preceitos constitucionais. A Constituição proíbe discriminação por critérios de raça, cor e origem*”(v.2, 2009, p. 382).

Como se pode perceber pelos exemplos citados as diferentes maneiras de se introduzirem as vozes no discurso argumentativo evidenciam a *intertextualidade* explícita como fatos constitutivos do gênero argumentativo, nesse foco, o editorial.

Na construção de seus argumentos a articulista faz uso de inúmeras estratégias para marcar o posicionamento de que ele representa, com o uso de pronomes, verbos de 3ª. pessoa do singular. As outras vozes são marcadas por meio de marcas linguísticas da argumentação ou para denotar ora concordância, ora divergência de opiniões e perspectivas. Aqui as marcas mais presentes são de divergências de opiniões e perspectivas: isto é, demonstradas pelos pronomes *isso, disso, dessas, essas, lhe*; “*E com isso o governo obterá resultados sociais exatamente opostos aos que visa.*” “*Felizmente, esse projeto dificilmente vigorará.*”

### **5.2.1.2 Análise das atividades de leitura do editorial na versão 2009**

No texto “As universidades ameaçadas” as questões exploram os aspectos constituintes do gênero assim como foi feito com o artigo de opinião do mesmo volume. São desenvolvidas nove questões.

**QUADRO 8: Atividade de leitura: “As universidades ameaçadas”**

Questões	
1	Os editoriais geralmente abordam um tema do momento, que está em discussão na sociedade. a) Qual é o tema abordado pelo editorial em estudo? b) Por que esse tema estava sendo debatido no Brasil naquele momento?
2	Segundo o editorial, qual é o verdadeiro objetivo dessas medidas?
3	Por meio dos editoriais, os jornais e revistas expressam seu ponto de vista sobre o tema abordado, seja para fazer uma crítica ou um elogio a algo ou alguém, seja para fazer sugestões ou estimular a reflexão. No editorial lido, o jornal deixa clara sua posição já na primeira linha. a) Esse posicionamento é contra ou a favor das medidas propostas pelo governo no âmbito do ensino superior? b) Que palavra, no início do texto, deixa claro esse posicionamento? c) Segundo o editorial ao tomar essas medidas, o governo deixa de abordar o principal problema que envolve o acesso dos alunos da escola pública à universidade. Qual é esse problema?
4	O ministro da Educação apresentou aos reitores das universidades três medidas que constariam do projeto de reforma universitária do MEC, com finalidade de serem transformadas em projetos de lei pelo presidente. A cada medida o jornal contrapõe uma argumentação. Identifique no texto o argumento contrário a cada uma das medidas: a) Escolha dos reitores, nas universidades públicas e privadas, por meio de eleição direta; b) Transformação em vagas gratuitas, nas universidades filantrópicas, dos recursos que seriam usados para pagar o imposto de renda; c) Reserva de metade das vagas nas universidades federais para alunos que cursaram todo o Ensino Médio em escolas públicas, incluindo-se aí as cotas para negros e indígenas.
5	O editorial tem uma estrutura relativamente simples: apresenta uma <i>ideia principal</i> (tese), que expressa o ponto de vista do jornal sobre o tema; um <i>desenvolvimento</i> , constituído, por parágrafos que fundamentam a ideia principal; e uma <i>conclusão</i> , geralmente formulada no último parágrafo do texto. A estrutura do editorial lido poderia ser esquematizada da forma mostrada a seguir. Complete, em seu caderno, o esquema, indicando o 3º. Argumento e a conclusão. <b>Ideia principal</b> As medidas propostas pelo governo para democratizar o ensino superior são equivocadas. <b>Desenvolvimento</b> 1º. Argumento: As medidas têm viés político-ideológico, que tem como objetivo submeter as universidades ao “participacionismo”, um tipo de socialismo populista. 2º. Argumento: A reserva de vagas proposta mostra um governo preocupado com a apresentação de medidas de impacto na opinião pública e não com a melhora da qualidade do ensino. 3º. argumento: <b>Conclusão</b>
6	O editorial pertence ao grupo dos textos argumentativos, ou seja, aqueles que têm a finalidade de persuadir o leitor e, portanto, precisam apresentar argumentos consistentes, tais como comparações, depoimentos de autoridades, dados estatísticos de pesquisa, etc. Identifique no desenvolvimento do editorial lido: a) um exemplo de implantação malsucedida de uma das medidas; b) a reação de pessoas do mundo universitário à proposta de reserva de vagas; c) alerta para o caráter inconstitucional da medida.
7	Nos editoriais, a conclusão geralmente ocorre no último parágrafo e costuma apresentar uma síntese das ideias expostas ou uma sugestão ou proposta para a solução do problema abordado. De que tipo é a conclusão do editorial lido?
8	Observe a linguagem empregada no texto, inclusive os verbos e os pronomes. Como os editoriais expressam a opinião do jornal ou revista e não a de um jornalista em particular, é comum eles virem sem a identificação de quem o escreveu. Além disso, esse gênero

	<p>privilegia a impessoalidade, Isto é, o autor fala do tema de modo distanciado, sem se colocar diretamente no texto. No editorial lido:</p> <p>a) Que pessoa verbal predomina: O uso dessa pessoa contribui para impessoalizar o texto: Por quê?</p> <p>b) Em que tempo estão as formas verbais predominantes?</p> <p>c) Que tipo de variedade lingüística foi empregada?</p>
9	Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, concluem: Quais as principais características de um editorial?

Fonte: *Português Linguagens*, versão 2009, v. 2, eixo “Produção de texto”, pp. 382-383.

As questões de 1 a 9 enfatizam a temática do texto, e as questões 5, 6, 7 e 9 trabalham a estrutura do gênero inclusive com ênfase na tipologia dissertativa. Destacam-se a ideia principal o desenvolvimento e a conclusão, que são bem demarcadas pela atividade no texto e pelas questões. A questão 8 trabalha a linguagem e a questão 9 faz uma retomada de tudo que foi trabalhado.

Quanto aos aspectos globais e pontuais que essas questões possibilitam explorar, vamos apenas citá-los e situá-los. Percebe-se uma certa reincidência deles em algumas questões em que as expressões “no editorial,” “por meio dos editoriais”, “o editorial”, “como os editoriais”, “o texto” aparecem. Visto que essas expressões trazem uma carga semântica grande e que envolvem esses aspectos mencionados, ao fazer alusão a elas, automaticamente, os conhecimentos que lhes são pertinentes vem junto.

As questões de 1, 8 e 9 apresentam os aspectos globais: 1. universo de referência real ou fictício para o qual o texto remete e seu campo discursivo de origem ou de circulação. As questões 1 a 9 abordam o tema ou sua ideia central de alguma forma, explícita ou implicitamente; as questões 2, 3, 6, e 9, de alguma forma, remetem à função comunicativa e ao propósito predominante; as questões 5, 6 e 9 mostram, de alguma forma, o critério da subdivisão em parágrafos; as questões 1, 2, 3, 4, 5, 6, e 9, demonstram a direção argumentativa assumida; as questões 1, 2, 3, 4, 5, 6 apresentam as representações, as visões de mundo, as crenças, as concepções que o texto deixa passar, explícita ou implicitamente; as questões 1, 5, 6, 8 e 9 apresentam os padrões de organização decorrentes do tipo que o texto materializa; as questões 1, 5, 6 e 9 retratam as particularidades de superestrutura de cada gênero; as questões 5, 6, 7, 8 e 9, de alguma forma, fazem alusão aos esquemas de progressão temática; as questões 5 e 6 abordam, de certa forma, os recursos de encadeamento, de articulação entre os parágrafos ou períodos, a fim de lhe conferir a necessária continuidade; as questões 5, 7, e 9 retomam a síntese global das ideias ou informações do gênero; as questões 1, 2, 3, 4, 5 e 6

trabalham, de alguma forma, o discernimento entre as ideias principais e aquelas outras secundárias; as questões 8 e 9 remetem a adesão às especificidades dos destinatários envolvidos; as questões 1, 2, 3 e 6 referem-se explícita ou implicitamente à relevância comunicativa na exposição de dados, de informações, de argumentos, isto é, o grau de novidade das informações, o que determina o nível de informatividade do texto; as questões 8 e 9 de alguma forma fazem alusão ao grau de adequação desse nível de situação comunicativa. As questões 2, 4, 5, 6 e 9 aludem explícita ou implicitamente às relações com outros textos, às vozes que se fazem ouvir no texto. O Quadro 9 sintetiza essas observações.

**QUADRO 9: Aspectos da dimensão global nas atividades editorial versão 2009**

Dimensão Global no eixo da coerência.	Questões									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
a. O universo da referência	X							X	X	
b. Unidade semântica	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
c. Progressão do tema					X	X	X			
d. Propósito comunicativo		X	X			X			X	
e. Os esquemas de composição: tipos e gêneros					X	X	X		X	
f. A relevância informativa	X	X	X							
g. As relações com outros textos	X	X		X	X	X			X	

Vale a pena salientar alguns aspectos nas questões, por exemplo, as questões 1 a 9 de alguma forma priorizam a temática do texto mesmo que apresentem questões de localização ou cópiação em seus enunciados; de alguma forma, por meio da contextualização, ou pelos elementos textuais já mencionados, geram alguma expectativa no leitor; levam-no à ativação de conhecimentos prévios, reflexões e inferências. Ao abordar o tema “O projeto universitário proposto pelo MEC”, as questões levam o leitor a perceber que o editorial fala de alguma matéria polêmica do cotidiano do aluno além de mostrar o porquê da existência dele. Veio para refutar a medida tomada pelo governo: “Publicação de uma proposta de reservas de vagas em universidades federais para estudantes oriundos de escolas públicas”. Segundo o editorialista, essas medidas têm outro objetivo submeter as universidades ao “participacionismo”, um tipo de socialismo populista. Ao buscar no texto a resposta às perguntas, o aluno apreende algumas estratégias relevantes a seu conhecimento crítico. Nesse exemplo, o aluno perceberá o uso de aspectos pontuais como *a ironia, o efeito de sentido produzido pela refutação do autor que combate cada argumento pronunciado. As marcas de especificidades de uso da oralidade, o nível de maior ou menor formalidade da linguagem utilizada; as marcas de envolvimento do autor frente ao que é dito por meio das orações intercaladas; as falas que se fazem ouvir, a fim de legitimar a posição do editorial.* Todas essas estratégias discursivas levam, se apreendidas, a uma visão e a uma postura mais crítica

frente às questões sociais. É preciso, portanto, que sejam mediadas por alguém, no que diz respeito à sala de aula, o professor.

As questões 5, 6, 7 e 9 referem-se à composição formal do gênero, mostrando que ele pertence à ordem do argumentar, como expõe Köche et al. (2010, p. 59), trabalhando a estrutura argumentativa do gênero. A questão 5 aborda a ideia principal, o desenvolvimento e a conclusão. Na questão 6 ao apresentar os argumentos focaliza a finalidade principal do gênero por meio de uma contextualização, mostra que o editorial visa persuadir o leitor, precisando, portanto, utilizar argumentos consistentes. A sétima questão trabalha especificamente a conclusão, explicitando-a. Os enunciados levam o aluno a uma retomada do texto, ainda que sejam de localização, cópia, com respostas descritas no texto por meio da contextualização e elementos pontuais textuais explicitados anteriormente. Ao buscar as respostas, os alunos vão encontrar, ao mesmo tempo, os seus implícitos que, por meio de inferências, pressuposições geram apreensão de novos conhecimentos que podem contribuir para sua consciência crítica. No que tange à questão 5, por exemplo, uma atividade de aparente cópia e localização, o aluno, ao identificar o terceiro argumento e a conclusão, poderá perceber o posicionamento crítico do jornal, o qual o editorialista representa e, por sua vez, presumir que é possível dialogar com o poder por meio da mídia escrita. Cabe aqui salientar o argumento declarado pelo editorial. “Para melhorar a distribuição das vagas das universidades, a solução é a elevação do padrão de ensino nas escolas públicas, de nível médio.” Essa fala leva a pressupor que o Ensino Médio precisa de maiores investimentos e essa fala remete ao contexto social de cada leitor de escola pública, podendo despertar nele a indignação que espera o editorial e a reação de mudança. E essa postura é ainda reforçada pela conclusão, que diz: “Não se pode corrigir uma discriminação criando outro tipo de discriminação. O correto seria melhorar a qualidade de ensino nas escolas públicas de nível médio, pois a reserva de vagas compromete o acesso às universidades pelo sistema de mérito.

Alguns aspectos pontuais do texto “Universidades ameaçadas” poderão ser apreendidos pelos alunos, o que certamente contribuirá para a sua formação crítica como leitor. Dentre elas, destacamos, nos segundo, sexto e oitavo parágrafos mencionados pelas questões: 1) *as paráfrases* ao citar o pronunciamento do ministro, deixando visíveis suas marcas, crenças e visões; 2) o *posicionamento do enunciador sobre seu próprio discurso*; 3) *ironia* por meio das orações intercalada, reiteradas: “o que não passa de grosseira instrumentalização política da educação, aplicando as rédeas do dirigismo à liberdade de iniciativa e de pensamento”; 4)

*uso de aspas como efeito de sentido; 5) as marcas dos comentários do enunciador sobre o seu próprio discurso, o nível de maior ou menor formalidade da linguagem utilizada, entre outras.* Esses são apenas recortes, que se apreendidos pelos leitores, contribuirão para sua formação crítica.

Na questão oito, percebe-se a preocupação do LD em enfatizar a linguagem do gênero de forma contextualizada. Para tanto, faz uso de um pressuposto teórico utilizado por Dell’Isola e Melo na seção que especifica a estrutura do editorial, mostrando que esse gênero argumentativo é impessoal, não é assinado pelo editorialista que não responde pelo que escreve, e sim o jornal do qual faz parte e para conseguir essa discricção, distanciamento entre o autor e o leitor, faz uso de tempos verbais e uso de pronomes. A questão proposta é muito interessante, aborda a gramática verdadeiramente em seu contexto de uso. Aqui o aluno percebe que existem formas especiais para se dizer o dito. Salientam-se algumas palavras empregadas no enunciado que produz esse efeito. “Que pessoa verbal *predomina*? O *uso dessa pessoa* contribui para *impessoalizar* o texto? *Por quê?*; Em que tempo estão as formas verbais, *predominantemente*? *Que tipo de variedade linguística foi empregada?*

Por fim, na nona questão, percebe-se uma preocupação em retomar o “conceito” de gênero explicitado ao longo das atividades. Espera-se que os alunos para responder à questão façam uma releitura das atividades percebendo os conceitos. Interessante a atividade ser em grupo porque o que um não perceber o outro percebe e o conhecimento do gênero chega ao esperado pelo LD, fato que lembra muito a zona proximal de desenvolvimento (ZPD) referida por Vygostky (*apud OLIVEIRA, 1997. p. 60*), em que segundo este autor, o

desenvolvimento individual se dá num ambiente social determinado e a relação com o outro, nas diversas esferas e níveis de atividade humana, é essencial para o processo de construção do ser psicológico individual. A zona proximal de desenvolvimento é, pois, um domínio psicológico em constante transformação: aquilo que uma criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje, ela conseguirá fazer sozinha amanhã.

### **5.2.2 Editorial na versão 2012**

O texto “Propaganda a ser limitada” foi retirado do volume da coleção 2012 – eixo de “Produção de texto”. Esse editorial está inserido no capítulo 9, nas páginas 406-407 na seção *trabalhando o gênero* (ver Anexo 8). Essa versão também não mostra o nome da seção em que esse editorial foi veiculado. Apresenta no final do texto o jornal em que foi publicado,

*Folha de S. Paulo*, e a data de 11 de maio de 2008. Diz que é licenciado pela *Folhapress*. Sem autoria, como todo editorial.

### 5.2.2.1 O texto: “Propaganda a ser limitada”

Em relação ao *universo de referência*, esse gênero, assim como o editorial da versão anterior, apresenta características, como: a. fala de algo real concreto e do cotidiano dos alunos/leitores; b. trata de uma questão controversa do domínio midiático, principalmente no campo social-político-discursivo do jornalismo formador de opinião. “*O fato de a publicidade de cerveja não ser equiparada à das demais bebidas alcoólicas.*” E o fato de ser uma postura incoerente tomada pelo governo, torna-se relevante à formação crítica do aluno/leitor, para que ele saiba como se posicionar como cidadão, frente a esse tipo de situação. d) tem como finalidade despertar no leitor questionamentos, reflexões sobre assuntos da atualidade e posicionamentos; enfim, e) desperta a consciência de mudança frente a algumas questões da vida, o que o torna, portanto, um gênero argumentativo-opinativo. A questão polêmica que vai originar esse texto é o fato de a publicidade de cerveja não ser equiparada à das demais bebidas alcoólicas pelo governo. Cobra-se, portanto, uma coerência na postura do Governo Federal. Ao abordar o assunto, o editorialista, em virtude da adequação às exigências discursivas desse gênero e do suporte em que é veiculado, *Folha de S. Paulo* e dos seus interlocutores, faz uso de uma linguagem formal e objetiva e mais selecionada. Com seleção vocabular e argumentos sólidos e, muitas vezes, cheia de implícitos, o que dificulta a leitura de leitores pouco informados. Em virtude disso, o(a) editorialista espera que seus leitores sejam capazes de apreender as informações e interagir com elas e por meio delas. Para isso, espera que seu leitor saiba dialogar com o texto através de conhecimentos prévios. Ao ler sentenças como “*É grande a força do lobby de cervejarias, TVs e agências de propaganda.*”, “*Mais uma vez, conseguiu evitar que a publicidade de cervejas fosse equiparada à das demais bebidas alcoólicas e proibidas das 6h às 21h.*” espera-se que o aluno saiba, por exemplo, o que é lobby, do que se trata, a que publicidade o texto se refere. Outro momento em que isso se faz presente é quando o editorialista se refere ao projeto de lei do Executivo:

O projeto de lei do Executivo restituindo um pouco de lógica à legislação que regula a propaganda de álcool estava pronto para ser votado. Mas um acordo entre parlamentares e governo conseguiu retirar a urgência da proposta, que agora fica sem prazo para ir ao plenário. A julgar pelos precedentes, isso dificilmente ocorrerá antes dos Jogos Olímpicos de Pequim, em agosto, ou quem sabe da Copa de 2014.

A que projeto o texto se refere? Percebe-se que o texto dialoga com leitores conscientes, que saibam do que se trata. Que conseguem interagir por meio dos implícitos e ironias apresentados por ele. Ademais, o editorial usa de alguns tipos de argumento, a fim de validar seu posicionamento, como provas concretas, ao citar dados estatísticos da Organização Mundial da Saúde e dados da Secretaria Nacional Antidrogas de 2005 em relação ao uso do tabaco e de bebidas alcoólicas. Usa argumentos de retorção em que utiliza os próprios argumentos do governo para combater a ideia proposta por eles e o argumento de autoridade ao evocar a Constituição Brasileira:

É grande a força do lobby de cervejarias, TVs e agências de propagandas. Mais uma vez, conseguiu evitar que a publicidade de cervejas fosse equiparada à das demais bebidas alcoólicas e proibida das 6h às 21h.

O projeto de lei do Executivo restituindo um pouco de lógica à legislação que regula a propaganda de álcool estava pronto para ser votado. Mas um acordo entre parlamentares e governo conseguiu retirar a urgência da proposta, que agora fica sem prazo para ir ao plenário. A julgar pelos precedentes, isso dificilmente ocorrerá antes dos Jogos Olímpicos de Pequim, em agosto, ou quem sabe da Copa de 2014.

Em termos de saúde pública e ciência, não há justificativa para tratar a publicidade de bebidas alcoólicas de qualquer gradação de forma diversa da do tabaco, que é vedada quase totalmente.

[...] A propaganda é uma atividade legítima para a esmagadora maioria dos produtos e serviços existentes. O caso das drogas lícitas é uma exceção. A Constituição Federal, em seu artigo 220, prevê restrições a esse tipo de publicidade. (v.2, p. 406)

Quanto a sua *unidade semântica*, salientamos que embora o tema seja diferente, percebe-se que há uma estrutura semelhante, fazendo uso de argumentos bem parecidos aos apresentados na versão anterior. O editorial originou-se a partir de uma postura, segundo o editorialista, incoerente do governo em relação à venda de cervejas e do tabaco. Tal procedimento pode ser visto inicialmente, através do segundo e terceiro parágrafos, em virtude do fato de que o projeto de lei que deveria ser votado no tempo determinado, teve sua votação adiada devido a um acordo entre parlamentares e governo. O editorial, em todo seu texto, procura mostrar sua indignação em relação a tal postura. Diz que a Constituição Federal, em seu artigo 220, prevê restrições à publicidade de drogas. No sexto e sétimo parágrafos de forma irônica, refuta o ponto de vista e o argumento de uma publicidade veiculada na mídia da Associação Brasileira de Agências de Publicidade, a qual diz que limitar a publicidade de cervejas é o mesmo que proibir a fabricação de abridores. Tal argumento é refutado pelo articulista ao dizer que abridores de garrafa não estimulam o consumo de álcool, mas de cerveja sim. Em síntese,



retoma e reforça, de forma irônica, a ideia de que a publicidade em torno da cerveja estimula o consumo do álcool.

Quanto a seu *propósito comunicativo*, esse texto, como o artigo de opinião e demais textos, têm um propósito comunicativo como toda e qualquer atividade de linguagem, que vai além de apresentar a opinião do jornal em relação à postura incoerente e controversa do governo em relação à alcoolemia. Por que a cerveja sendo uma bebida alcoólica, é tratada de forma diferente das demais? Se a Constituição em seu artigo 220 prevê restrições ao uso das drogas lícitas e se a cerveja é uma bebida alcoólica que também vicia e traz prejuízos à saúde e à sociedade através dos acidentes ocasionados pela sua ingestão, como argumenta o texto, por que ela pode ser divulgada e as outras não? Será que o dinheiro trazido por ela aos cofres públicos é diferente dos demais? Ademais, tenta também persuadir o leitor, além de buscar analisar, interpretar dados aparentemente obscuros do texto, por meio de pressupostos, inferências e usos de linguagem argumentativa, buscando para si a adesão dos interlocutores à sua opinião. Como podemos ver, o próprio título “Propaganda a ser limitada” leva o leitor a inferências em relação ao propósito comunicativo: Por que a propaganda deve ser limitada? Que tipo de propaganda deve ser limitada? Deve ser limitada a partir de que parâmetro? O editorial, nessa versão, busca escrever, de forma crítica e persuasiva, um texto adequado aos valores que o veículo defende, visto que expressa a opinião do grupo que o dirige: “Propaganda a ser limitada”. Para isso usa de impessoalidade, por meio de verbos e pronomes na terceira pessoa. O editorial procura, por um lado, provar que o seu ponto de vista é o mais válido. Por outro lado, tenta levar o leitor a determinada interpretação dos fatos e procura persuadi-lo a aderir à ideia exposta. Cita dados estatísticos da Organização Mundial da Saúde e da Secretaria Nacional Antidrogas de 2005 como meio de sustentar sua argumentação, como se pode ver abaixo:

O álcool é uma droga psicoativa com elevado potencial para provocar dependência. Estudo da Organização Mundial da Saúde atribui ao abuso etílico 3,2% das mortes ocorridas no planeta (cerca de 1.8 milhão de óbitos anuais) . Metade delas tem como causa doenças, e a outra metade, ferimentos. No Brasil, dados da Secretaria Nacional Antidrogas ( 2005) apontam que 12, 3% da população entre 12 e 65 anos pode ser considerada dependente. (v. 2, p. 406)

Faz uso também do argumento de retorção para refutar o posicionamento do governo em relação à retirada de urgência do projeto de lei do Executivo que regula a propaganda de álcool, o qual estaria pronto para ser votado e teria sido retirado do plenário como caso urgente, devido a um acordo entre parlamentares e governo. Segundo o editorialista, não

justifica tratar a publicidade de bebidas alcoólicas de forma diversa da do tabaco, que é vedada quase totalmente, já que o álcool é uma droga psicoativa com elevado potencial para provocar dependência. Esse argumento é apresentado de forma irônica pelo editorial. Além disso, outro argumento de retorção é apresentado pelo editorial ao dizer que a propaganda veiculada pela Associação Brasileira de Agências de Publicidade não tem propósito ao afirmar que a restrição à publicidade de cervejas teria o mesmo efeito que proibir “a fabricação de abridores de garrafa.” O editorial de forma contundente e de forma irônica contradiz esse argumento, afirmando que “Louvar as virtudes reais ou imaginárias de abridores de garrafa não costuma levar jovens a consumir quantidades crescentes de drogas psicotrópicas. Já a propaganda de cerveja o faz.” Finalmente, como estratégia argumentativa, o editorial apresenta um argumento de autoridade para validar, ainda, seu posicionamento, ao evocar a Constituição Federal, em seu artigo 220 que prevê restrições a esse tipo de publicidade. Conforme o editorial, não se trata de coibir o consumo de álcool, mas é inegável que tal estatística apresentada mostra que ninguém deveria ser estimulado a beber. Além disso, esse argumento reforça a sua voz, afinal não é só ele que pensa assim, a Constituição também. Ainda nessa perspectiva, o editorial, também nessa versão, age como uma carta aberta à população. Ao mesmo tempo que tenta esclarecer o que está acontecendo em relação à propaganda de cervejas, tenta reivindicar direitos iguais, ou questionar o porquê da diferença de postura do governo em relação a algo tão grave. O editorial serve, também, como interlocutor entre o povo e o poder e, por isso, procura traduzir a opinião pública, o que pensa a sociedade sobre determinado tema da atualidade. Nesse caso, o porquê dessa incoerência? Por conseguinte, esse editorial reivindicará das autoridades constituídas procedimentos imediatos. Por outro lado, não se deve, por ingenuidade, esquecer de que, além de mediar interesses entre o povo e o poder, eles revelarão, também, os interesses da empresa e as suas preferências políticas (RUSSO, 2004, p. 17-22).

Em relação aos seus *esquemas de composição*, conforme seu tipo e gênero, considerando-se o suporte em que o editorial foi publicado o Jornal *Folha de S. Paulo*, pode-se reconhecê-lo como um comentário opinativo. Há algumas características mais ou menos estáveis, atribuídas ao gênero argumentativo-opinativo editorial, como: opinião institucional, perspectiva mais objetiva: 3ª. pessoa, seguida da identificação do veículo de comunicação e sem assinatura; embora, como já foi explicitado, não seja tão fácil distinguir os gêneros. Esse editorial possui uma estrutura padrão aos demais gêneros argumentativos de tipologia dissertativa, de intenção persuasiva. Dentro de seu plano composicional, esse gênero dispõe de um ponto de vista

sobre uma questão controversa, assim como na versão anterior e nos demais gêneros de tipologia argumentativa: *O tratamento diferenciado entre o consumo de cerveja, bebida alcoólica e o tabaco, pela mídia, com o aval do governo*. O editorial o critica de forma irônica ao aludir ao adiamento do projeto de lei do Executivo que regularia a propaganda de álcool no plenário, em virtude de um acordo entre parlamentares e governo, sem prazo para ser votado novamente, dizendo que “A julgar pelos precedentes, isso dificilmente ocorrerá antes dos Jogos de Pequim, em agosto, ou quem sabe da Copa de 2014”. De forma implícita, o editorialista diz que provavelmente, nessas ocasiões, o consumo de cerveja seja elevado e seria um prejuízo muito grande para as agências de publicidade, cervejarias e TVs se as propagandas fossem proibidas. Ao mesmo tempo leva o leitor, em um primeiro momento, à reflexão, quando afirma que em termos de ciência e saúde não há justificativa para tratamento diferenciado entre qualquer tipo de bebida alcoólica e o tabaco, uma vez que ambos levam à dependência, doenças e acidente. Em segundo, de que a Constituição Federal, em seu artigo 220, prevê a restrição à publicidade de drogas. Além de tudo, percebe-se um caminho que resulta na retomada do tema proposto em que o editorialista de forma irônica sintetiza as ideias expostas, combatendo o argumento utilizado pela publicidade da cervejaria que diz que coibir a publicidade das cervejas é o mesmo que proibir a fabricação de abridores de garrafa. Esse gênero emprega, também, uma linguagem padrão. Utiliza períodos longos, compostos por orações coordenadas e subordinadas. O tempo verbal predominante é o presente do indicativo, uma vez que o editorialista aborda um tema da atualidade. Faz uso de pressuposições, modalizadores, marcadores de posicionamento.

No que tange à *relevância informativa*, esse gênero trata de uma questão polêmica e de relevância social. Uma vez que confronta a postura dita incoerente do governo, órgão padrão modelo, levando ao aluno/leitor a necessidade de refletir sobre posturas, ideologias, crenças e saber até que ponto ele como cidadão pode confrontá-las e como deve fazê-lo, baseado em que verdades ou pressuposições. Bem marcadas por advérbios modalizadores, expressões marcantes de posicionamento e verbo no futuro do pretérito. Como se pode ver abaixo:

É grande a força do Lobby de cervejarias, TVs e agências de propaganda. *Mais uma vez*, conseguiu evitar que a publicidade de cervejas fosse equiparada à das demais bebidas alcoólicas e proibida das 6h às 21h.

[...] *A julgar pelos precedentes, isso dificilmente* ocorrerá antes dos Jogos Olímpicos de Pequim, em agosto, ou *quem sabe* da Copa de 2014.

Não se trata de proibir o consumo de álcool, mas esses números deixam claro, por outro lado, que ninguém *deveria ser estimulado a* beber. A propaganda é uma

atividade legítima para a esmagadora maioria dos produtos e serviços existentes. O caso da drogas legítimas é uma exceção. (v.2. p.406).

Assim, tenta apresentar seus argumentos respaldados em fatos concretos. Cita dados da Organização Mundial da Saúde que diz que “3,2% das mortes ocorridas no planeta (cerca de 1,8 milhões de óbitos anuais) é atribuído ao abuso etílico. Metade delas tem como causa doenças, e a outra metade, ferimentos.” Além disso, “no Brasil, dados da Secretaria Nacional Antidrogas (2005) apontam que 12,3% da população entre 12 e 65 anos pode ser considerada dependente.” Outro argumento de relevância utilizada pelo editorialista, a fim de validar e ressaltar seu argumento de persuasão é a citação da Constituição Federal, em seu artigo 220, que, segundo ele, prevê restrições a esse tipo de publicidade. O texto, em sua construção, suscita conhecimentos prévios do leitor. Para o leitor dialogar com esse texto, é preciso que tenha conhecimento do texto anterior que gerou essa discussão. Espera-se, portanto, que o leitor tenha esse conhecimento. Quanto ao aluno no uso da coleção, espera-se que o professor faça essa mediação uma vez que o livro não a realiza. Quanto à morfologia, conteúdo e natureza especificados por Dell’Isola (2007, p. 50) o texto “Propaganda a ser limitada” apresenta as mesmas características do editorial anterior. Assim, quanto à *morfologia* os comentários são atuais e críticos e, quanto ao *conteúdo*, ele é informativo e normativo, visto que ao mesmo tempo que procura esclarecer fatos, ideias ou situações aos leitores, busca convencê-los a fazer o que querem. Ainda quanto à *natureza* ele é polêmico, quanto à *impessoalidade* (não é assinado, o editorialista não responde pelo que escreveu e sim a revista ou jornal que representa); *condensalidade*, não é muito grande (7 parágrafos em aproximadamente 30 linhas) e a *plasticidade* diz respeito a fatos circunstanciais, do cotidiano que precisam ser acompanhados e valorados de acordo com seus desdobramentos.

Em sua *relação com outros textos*, destacamos aqui, assim como na versão anterior de 2009, as marcas dessas diferentes vozes, tanto a *intertextualidade ampla*, que é constitutiva de toda a linguagem; como da *intertextualidade explícita* que apresenta marcas expressas, explícitas no texto, nesse caso específico, publicado na *Folha de S. Paulo*. Ele opina a respeito de temas e fatos atuais, o fato de a publicidade de cerveja não ser equiparada à das demais bebidas alcoólicas. No editorial, não consta o nome do redator por sua vez, diz que seu produtor busca escrever um texto adequado aos valores que o veículo defende, uma vez que expressa a opinião do grupo que o dirige. Como se pode perceber no editorial, em sua constituição subjaz a *intertextualidade ampla*, salientada por Antunes (2010). O editorialista não faz uso de sua própria voz. Ele emite a voz da revista ou do jornal, enfim, do grupo do qual faz parte. O

editorial, nessa versão, busca situar o povo em relação à postura do governo, no que tange à relação ao anúncio veiculado na mídia sobre *o adiamento da votação do projeto de lei que regula a propaganda de álcool na mídia, devido a um acordo entre parlamentares*. Mostra-se indignado com tal postura do governo que não deveria fazer distinção entre a publicidade de bebidas alcoólicas de qualquer gradação da do tabaco que é vedada quase totalmente. O editorialista, nessa versão, assim como o da versão anterior, ao estabelecer o seu discurso, faz uso constante de marcadores discursivos, como ironia, modalizadores, marcadores de pressuposição e subentendidos, orações encaixadas, ora para refutar seus argumentos quando, por exemplo, evoca o projeto de lei do Executivo, a saúde. Essas vozes são ainda introduzidas através de outras diferentes formas, a saber os usos de aspas, uso de pronomes de em terceira pessoa. “*O álcool é uma droga psicoativa com elevado potencial para provocar dependência.*”; “[...] *esses números deixam claro, por outro lado, que ninguém deveria ser estimulado a beber*”. *A propaganda é uma atividade legítima para a esmagadora maioria dos produtos e serviços existentes. O caso das drogas lícitas é uma exceção.* A constituição Federal.

Destacam-se, ainda, o uso de ironia, de pressuposições, de marcadores adverbiais, com verbos no pretérito: “[...] *Mais uma vez, conseguia evitar que a publicidade de cervejas fosse equiparada à das demais bebidas alcoólicas e proibida das 6h às 21h.*”; “[...] *Mais um acordo entre parlamentares e governo conseguiu retirar a urgência da proposta, que agora fica sem prazo para ir ao plenário. A julgar pelos precedentes, isso dificilmente ocorrera antes dos Jogos Olímpicos de Pequim, em agosto, ou quem sabe da Copa de 2014*”.

### 5.2.2.2 Análise das atividades de leitura do editorial na versão 2012

Assim como na versão anterior, o editorial “Propaganda a ser limitada” será analisado em seus aspectos constitutivos.

**QUADRO 10:** Atividade de leitura: “Propaganda a ser limitada”

Questões	
1	Os editoriais geralmente abordam um tema do momento, que está em discussão na sociedade. a) Qual é o tema abordado pelo editorial em estudo? b) Por que esse tema estava sendo debatido no Brasil naquele momento?
2	Segundo o editorial, qual é o motivo de esse projeto não ter sido votado e entrado em acordo?
3	Por meio dos editoriais, os jornais e revistas expressam seu ponto de vista sobre o tema abordado, seja para fazer uma crítica ou um elogio a algo ou alguém, seja para fazer sugestões ou estimular a reflexão. No editorial lido, o jornal deixa clara a sua posição.

	<p>a) Esse posicionamento é contra ou a favor da liberação de anúncios de cerveja?</p> <p>b) Em que parágrafo do texto esse posicionamento é mostrado pela primeira vez?</p> <p>c) Segundo o editorial, a votação do projeto de lei não ocorrerá antes dos Jogos Olímpicos de Pequim ou da Copa de 2014. Por que o jornalista deduz isso?</p>
4	<p>São citados no texto alguns argumentos contrários à liberação da propaganda de cervejas, que são atualmente consideradas bebidas diferentes das demais. Cite os argumentos dados no texto contra os seguintes fatos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cerveja é droga diferente do tabaco.</li> <li>• Proibir a propaganda de cerveja seria o mesmo que proibir a fabricação dos abridores de garrafa.</li> </ul>
5	<p>O editorial tem uma estrutura relativamente simples; apresenta uma <i>ideia principal</i> (tese), que expressa o ponto de vista do jornal sobre o tema; um <i>desenvolvimento</i>, constituído por parágrafos que fundamentam a ideia principal; e uma <i>conclusão</i>, geralmente formulada no último parágrafo do texto.</p> <p>a) Qual é a ideia principal que o texto desenvolve?</p> <p>b) No 4º. e no 5º. parágrafos, o autor apresenta dois argumentos consistentes para fundamentar seu ponto de vista. Quais são eles?</p>
6	<p>O editorial pertence ao grupo de textos argumentativos, ou seja, aqueles que têm a finalidade de persuadir o leitor e, portanto, precisam apresentar argumentos consistentes, construídos a partir de comparações, depoimentos de autoridades, dados estatísticos de pesquisa, etc. Identifique no desenvolvimento do editorial lido um desses recursos.</p>
7	<p>No 6º. e no 7º. parágrafos, o texto cita e rebate o ponto de vista e o argumento de uma campanha da Associação Brasileira de Agências de Publicidade.</p> <p>a) Que argumento dessa campanha é combatido?</p> <p>b) Que argumento é utilizado para contra-argumentar?</p>
8	<p>Nos editoriais, a conclusão geralmente ocorre no último parágrafo e costuma apresentar uma síntese das ideias expostas ou uma sugestão ou proposta para a solução do problema abordado. No editorial lido, entretanto, a conclusão se mistura com a contraposição ao anúncio da Associação Brasileira de Agências de Publicidade.</p> <p>a) Contudo, que ideia desse parágrafo retorna e reforça a ideia principal do editorial?</p> <p>b) Portanto, trata-se de uma conclusão do tipo síntese ou do tipo proposta?</p>
9	<p>Observe a linguagem empregada no texto, inclusive os verbos e pronomes. Como os editoriais expressam a opinião do jornal ou revista e não a de um jornalista em particular, é comum eles virem sem a identificação de quem os escreveu. Além disso, esse gênero privilegia a impessoalidade, isto é, o autor fala do tema de modo distanciado, sem se colocar diretamente no texto. No editorial lido:</p> <p>a) Que pessoa verbal predomina? O uso dessa pessoa contribui para impessoalizar o texto? Por quê?</p> <p>b) Em que tempo estão as formas verbais, predominantemente?</p>
10	<p>Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, concluem: Quais são as principais características do editorial? Respondam, considerando os seguintes, critérios: finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, suporte ou veículo, tema, estrutura, linguagem.</p>

Fonte: *Português Linguagens*, versão 2012, v. 2, eixo “Produção de texto”, pp. 406-407.

Nessa versão, também as questões são bem contextualizadas. Como as demais, apresentam características do gênero, aqui mais especificamente com ênfase no tema. Contrariamente ao artigo de opinião, a função é mencionada direta ou indiretamente nas questões 2, 3, 5, 6, 7 e 10. Embora as subperguntas apresentem enunciados mais voltados para localização ou com respostas descritas objetivamente no texto, a contextualização permite inferências e a elaboração de hipóteses. As questões 4, 5, 6 e 8 abordam a progressão do texto à medida que

apresenta a organização deste em parágrafos. Ao mostrar ao aluno essa estrutura argumentativa, implica também mostrar a sua progressão. As questões 4, 5, 6, 8 e 10 trabalham com ênfase nos esquemas de composição, apresentando a estrutura da tipologia dissertativa. Os elementos são bem demarcados: ideia principal (tese) um desenvolvimento constituído por argumentos. As questões 1, 2, 3, 4, 5 e 6 mostram a presença de outras vozes no texto, legitimando a fala do jornal *Folha de S. Paulo* do qual o editorialista faz parte. A questão 9 trabalha a linguagem de forma também contextualizada em seu uso e não como algo estanque, sem contexto. No entanto, além da pessoa verbal, perdeu-se a oportunidade de salientar outros elementos importantes, imprescindíveis na constituição do texto argumentativo, como os advérbios, os pronomes as conjunções. A questão 10, além da contextualização e atividade em grupo, oportuniza a interação entre sujeitos. Especifica alguns critérios importantes no uso do gênero que antes poderiam ser omitidos, como a finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, suporte ou veículo, tema, estrutura, linguagem. Elementos antes apenas mencionados. Em relação aos aspectos globais e pontuais que essas questões possibilitam explorar, vamos, de modo semelhante ao artigo de opinião, apenas citá-los e situá-los. Percebe-se também nessa versão uma certa recorrência deles em algumas questões em que as expressões “segundo o editorial,” “por meio dos editoriais”, “os editoriais”, “nos editoriais”, “no texto” aparecem, visto que essas expressões trazem uma carga semântica grande e que envolvem esses aspectos mencionados. Ao fazer alusão a elas, automaticamente, os conhecimentos que lhes são pertinentes vêm junto. Diferentemente do artigo de opinião e da carta do leitor, esse gênero não usará as expressões “segundo o autor”, “como o autor”, em virtude de sua constituição, salientado no enunciado da questão 9.

**QUADRO 11: Aspectos da dimensão global nas atividades editorial versão 2012**

Dimensão Global no eixo da coerência.	Questões									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
a. O universo da referência	X								X	X
b. Unidade semântica	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
c. Progressão do tema				X	X	X	X	X		
d. Propósito comunicativo		X	X		X	X	X	X		X
e. Os esquemas de composição: tipos e gêneros					X	X	X	X		X
f. A relevância informativa.	X									
g. As relações com outros textos.	X	X	X	X	X	X				

Pode-se perceber nas questões 1, 9 e 10 a presença de elementos do universo da referência e do seu campo semântico discursivo ao mencionar que “os editoriais geralmente abordam um tema do momento que está em discussão”. Além de retomar todas as características do gênero

ativadas pela chamada no texto, os enunciados levam o leitor a uma releitura e a inferência, embora o tema esteja no texto é preciso encontrá-lo. A subpergunta *b* e a segunda questão são de localização, mas ao lê-las, pela segunda vez, pode produzir uma reflexão no leitor. Por que ele está sendo debatido justo *naquele momento*? O que teria *motivado* este assunto já que o texto salienta a existência de uma lei semelhante? Conhecimentos prévios podem ser ativados em virtude de algumas palavras expressadas pelos enunciados. As questões 3 e 4 abordam a finalidade do editorial. Critério bastante pertinente para o uso desse gênero como prática social constituída, já que ele mostra o porquê da existência desse gênero; Qual é a função social dele? Se houver uma chamada para alguns elementos do enunciado e do texto que responde a essa questão, muito conhecimento se extrairia dessa situação comunicativa, por exemplo: “Por meio dos editoriais, os jornais e revistas expressam seu ponto de vista”. Se jornais e revistas expressam seu ponto de vista” Aqui se destaca a função social do editorial: expressar sua opinião, ser o agente social que representa o povo. Outro aspecto interessante, ele se posiciona como? Criticando, elogiando, sugerindo ou estimulando a reflexão. Enunciado cheio de estratégias que podem e devem ser discutidas. Ao retomar o texto para buscar as respostas, aspectos pontuais podem ser ressaltados, como o verbo no presente do indicativo, por que isso acontece? os efeitos de sentido marcados pela expressão, “mais uma vez” de forma irônica e mostrando que não é a primeira vez. Vindo de um governo que não deveria errar... Vale a pena ressaltar. Marcas do posicionamento “restituindo um pouco de lógica”, além das marcas de ironia. Percebe-se a força oponente do “mas” que muda a história, muda o contexto. Outra marca do posicionamento e com ironia e de forma intercalada: “a julgar pelos precedentes.” No entanto as subperguntas apresentam questões de localização. Espera-se que o professor possa fazer a mediação correta, porque material para isso, tem.

As questões 5, 6, 7, 8 e 10 apresentam os esquemas de composição do gênero e de forma detalhada. As questões são contextualizadas de maneira a permitir ao aluno/leitor a prática desse gênero. Na questão 5, mostra como se deve escrever o editorial com todas as suas formas: ideia principal (tese) em que o ponto de vista é apresentado; o desenvolvimento constituído por argumentos que validam sua opinião e uma conclusão. Na questão 6 enfatiza a finalidade do editorial que é persuadir o leitor e para isso precisa de argumentos fortes, convincentes, na questão sete apresenta os contra-argumentos, mostrando que é possível contra-argumentar com o outro. Na questão 8 apresenta como se conclui um editorial. Questões bastante pertinentes, principalmente porque apresentam fatores que promovem a



reflexão, elaboração de hipótese, antecipações e inferências. Além disso, pode-se notar os aspectos pontuais utilizados como estratégias discursivas apresentadas pelas respostas buscadas no texto, como ocorrência de paráfrase ao relatar os dados que sustentam sua posição no 4º. parágrafo, pelo uso de palavras como “mas” ou “por outro lado”, pelos elementos de pressuposição como o verbo no futuro do pretérito e pronome, “*ninguém deveria ser estimulado*”, o uso das aspas, a ironia no último parágrafo. A questão 9 também é pertinente apresenta a linguagem de uma forma contextualizada. Ao perguntar na subpergunta *a* que pessoa verbal predomina, o leitor já pode inferir que existem outras e que uma se destaca, podendo questionar-se o porquê disso. Além disso, essa pessoa impessoaliza o texto? Por que isso ocorre? Várias reflexões que valorizam a linguagem dentro de um contexto. Além de trazer a informação que o texto por ser escrito em terceira pessoa tira a responsabilidade da fala de quem escreve e transfere para outra, no caso do editorial, para o jornal, característica própria deste gênero. A questão 10 apresenta mudança em relação à versão anterior que antes pedia apenas para, junto aos colegas, concluir as principais características do gênero. O fato de pedir para *concluir*, já pressupõe inferência. Concluir o quê? Concluir pressupõe finalizar, completar, terminar. Espera-se que o aluno, ao responder às questões, perceba as pistas deixadas nos enunciados em relação à estrutura do gênero. Na verdade, o que os alunos precisam é agregar as informações dadas pelas questões anteriores e organizá-las. O que é interessante nessa questão, e que já foi salientado anteriormente, é a atividade em grupo. O que um não perceber o grupo percebe, e assim o conhecimento se realiza na interação. Os outros aspectos tanto pontuais quanto globais serão apenas citados. Em relação aos aspectos globais, percebe-se ao referir-se à finalidade e ao perfil dos interlocutores, *o universo de referência, seu campo discursivo de origem ou de circulação; a direção argumentativa assumida pelos interlocutores; seu propósito ou sua intenção mais específica; as representações, as visões de mundo; o grau de adequação desse nível à situação comunicativa*. E quanto aos aspectos pontuais são os mesmos citados ao abordar a finalidade do texto, ou seja, os correspondentes às questões 2, 3, 5, 6, 8 e 10. Ao referir-se ao suporte ou veículo, nos remetemos ao *universo de referência, ao seu campo discursivo; à direção argumentativa assumida, às representações, às visões de mundo, ao grau de adequação desse nível à situação comunicativa*. Quando se refere ao tema, ativa os conhecimentos prévios globais e pontuais ressaltados nas questões 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10, acima referidos. Ao mencionar a estrutura remete aos mesmos aspectos destacados nas

questões 4, 5, 6, 7, 8 e 10, citados acima, e por fim ao mencionar à linguagem nos remetemos ao universo de referência e à temática do texto.

Como se pode ver pelas análises, o gênero editorial é um gênero que contribui na formação crítica do aluno. Por ser um mediador entre o povo e o poder, o editorial permite ao aluno/leitor perceber que como cidadão ele pode interagir socialmente. Ademais, esse gênero, assim como o artigo de opinião, trabalha estratégias comunicativas, como ironia, paráfrases, pressuposições, evocação de vozes, uso e argumentos que contribuem na consciência crítica desse aluno. Estratégias que podem ser constatadas por meio dos textos apresentados, se mediados pelo professor, visto que as atividades apresentadas não salientam em seus enunciados. Os enunciados tanto da versão 2009 quanto a de 2012 ainda apresentam atividades de localização em sua maioria. Por outro lado, apresentam contextualizações e características do gênero que se apreendida pelo aluno/leitor muito contribuirá em sua autonomia como leitor crítico. O fato de a coleção inserir e permitir o contato, a vivência com esse gênero argumentativo-opinativo já facilita a sua aprendizagem, como afirma Geraldini (1991b) é preciso conviver com textos críticos para aprender a utilizá-los Normalmente os editoriais abordam temas da atualidade, reais e do cotidiano, e o fato de esses textos fazerem parte do cotidiano do aluno abre espaço para novos diálogos, uma vez que ele consegue interagir com o texto e ativar conhecimentos prévios.

### **5.3 Análise da carta do leitor nas versões 2009 e 2012**

Analisamos a carta do leitor, dentro dos parâmetros de Antunes (2010), respeitando tanto os seus aspectos globais, que representam o eixo de sua coerência, quanto os seus aspectos pontuais que podem ser vistos em função do global.

#### **5.3.1 A carta do leitor na versão 2009**

O texto “Cotas” foi retirado do painel de cartas apresentado pela coleção de 2012 do volume 3 eixo de “Produção de texto” página 141. Este editorial está inserido no capítulo 46, nas páginas 141-143, na seção *trabalhando o gênero* (ver Anexo 9). Nessa seção também não apresenta nenhum dado relativo à seção em que veiculou o texto nem os textos que originaram as cartas. Cartas do leitor são assinadas e trazem marcas bem presentes de autoria.

### 5.3.1.1. O texto “Cotas”

Apenas a carta de título “Cotas” será analisada pormenorizadamente, porque a organização de todas as cartas propostas pela coleção didática é recorrente. Sua autora, Carolina Yoko Furusho, é aluna do terceiro ano do Ensino Médio da rede privada de São Paulo.

Em relação ao universo de referência, todas as cartas do leitor que a coleção utiliza foram publicadas no mesmo ano (2004), porém em locais (SP, SC, RS) e contextos diferentes (político, social e esportivo), ambos partem de questões do universo real, do cotidiano dos leitores. Foram publicadas originalmente na *Folha de S. Paulo*, *O Estado de S. Paulo*, *Época* e *Veja*. As cartas com os títulos “Cotas” e “Este país tem jeito” expressam a indignação em relação ao sistema de cotas para a universidade e a incoerência da justiça no Brasil, respectivamente. O texto “Crime e desemprego” mostra a discordância do autor em relação à interpretação dada pelos pesquisadores aos resultados de uma pesquisa sobre a criminalidade e o texto “Daiane dos Santos” mostra o elogio de uma matéria publicada pela revista *Veja*. Tais características configuram esses textos como argumentativo-opinativos. Estão inseridos no mundo jornalístico e são publicados em lugares específicos como Painel do Leitor, Fórum dos Leitores, Cartas etc. A coleção não especifica para o aluno em que seção as cartas se encontravam em seu suporte original. Geralmente, elas circulam nas primeiras páginas dialogando com o responsável pela publicação ou seção ou ainda com os demais leitores. Na maioria das vezes o leitor utiliza essa seção de cartas para manifestar-se, podendo opinar, criticar, elogiar, discordar, divulgar entre outras ações. As cartas utilizam ora uma linguagem mais tensa, formal, oral, um estilo mais descontraído, distenso, a despeito do suporte. Os locutores desses textos são pessoas anônimas (não conhecidas no cenário nacional) apenas identificadas na seção pelo nome, idade e estado de onde vieram as correspondências. Visto que logo após os seus nomes não vem indicação de nenhum cargo que ocupam.

Em relação ao *aspecto semântico*, a carta “Cotas” (*assim como todas as outras*) aborda temas pertinentes, atuais e do cotidiano dos alunos leitores/escritores.

O texto é articulado por meio de quatro parágrafos: introdução, no primeiro; desenvolvimento, no segundo e terceiro e conclusão no quarto parágrafo. Como se pode observar segue uma estrutura dissertativo-argumentativa, além de seu teor opinativo que apresenta em sua estrutura dialógica um posicionamento negativo em relação ao tema proposto pela carta enviada à *Folha de S. Paulo*, a qual defendia a implementação de cotas

raciais e de “benefícios para a inclusão de alunos vindos de escola pública” no Brasil (Caderno Cotidiano, 26/5). Carolina Yoko não concorda com o que foi publicado no Caderno Cotidiano do dia 26/05/2004 da *Folha de S. Paulo* em relação às cotas raciais no Brasil, e introduz o seu texto por meio de ironia mostrando sua indignação.

Ao sustentar sua argumentação, no segundo e terceiro parágrafos, com veemência, faz uso do tipo de argumentação salientado por Emediato (2008, p. 174) *ad personam*, ao criticar o sistema de cotas para a universidade e afirmar que a justiça no Brasil é incoerente, evidenciando, portanto, esse argumento, que visa desqualificar a pessoa, manifestando que o que ela diz ou faz e opondo-se à imagem que dela se faz. “É uma vergonha que ainda exista a defesa e a implementação de cotas raciais e de ‘benefícios para a inclusão de alunos vindos de escola pública’ no Brasil”. Além disso, Yoko reivindica direitos iguais quando postula que os valores “justiça” e “igualdade” são para ela preferíveis em relação ao “solidário” preferível do sistema, visto que estes privilegiam a solidariedade e não o mérito.

Cabe ainda ressaltar, o uso de outro argumento o da *regra de justiça* que versa em seu sentido, que não se deve diferir, o tratamento concedido aos cidadãos no interior de uma república que se sustenta no princípio de igualdade entre todos, o privilégio, como bem postula Emediato (2008). Perelman e Obrechts-Tyteca (2005, p. 249) preconizam que: “a *regra de justiça* requer que o comportamento de uns e de outros, como pares de uma convenção não seja diferente”. Isso se evidencia em “Esses privilégios concedidos aos alunos, baseados na raça ou na origem, evidenciam e perpetuam o ciclo de preconceito e de racismo em vez de auxiliarem na erradicação desses males. Os princípios de igualdade entre as pessoas estão simplesmente derrocados”.

Pode-se ainda salientar, no último parágrafo, quando a autora diz: “Como vestibulanda, reivindico os meus direitos de ter chances iguais às de todos os outros concorrentes, independentemente da raça, da cor ou a condição social,” uma busca de adesão ao auditório universal, a partir do momento em que Yoko “reivindica” os seus direitos, parte de um fato “Lei” Constituição Federal que dispõe em seu artigo 5º. Que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, e para tanto, parte do pressuposto de que todos conhecem a lei, por isso a reivindicação dos direitos, outorgados pela Constituição Brasileira. Carolina conclui seu texto por meio de uma síntese das ideias anteriores.

Inicialmente, a carta introduz o tema com uma asserção e já com o posicionamento da autora “*é uma vergonha que ainda exista a defesa e a implementação de cotas [...]*” observemos o verbo *ser* no presente, marcando um estado, o adjetivo *vergonha*, caracterizando a indignação e o advérbio *ainda*, marcando uma continuidade ou permanência de algo. Todos os elementos reforçam a indignação que a autora manifesta pelo tema. Em seguida, ao introduzir os argumentos que sustentarão sua argumentação (seu tema), a autora introduz uma nova informação justificando e confrontando a ideia inicial e ao mesmo tempo retoma o assunto através do substantivo “problema” que resume a afirmação anterior e reforça seu posicionamento com mais dois adjetivos “ingênua e incongruente.” Ao introduzir o terceiro parágrafo e segundo argumento, faz uso de toda uma oração introduzida pelo pronome demonstrativo: “*Esses privilégios concedidos aos alunos, baseados na raça ou na origem [...]*” para resgatar a ideia anterior, dar continuidade à temática do texto e, ao mesmo tempo, introduzir uma nova informação. Fala que tal postura do governo, ao invés de erradicar o preconceito e o racismo, os evidencia. E, novamente, marca o seu posicionamento com adjetivos “os princípios de igualdade entre as pessoas estão simplesmente *derrocados*”. Finalmente, ao concluir, introduz um verbo também no presente “*reivindico*”, marcando o posicionamento e retomando o tema, mostrando sua indignação com a postura do governo em relação ao sistema de cotas para ingresso à universidade dos alunos da escola pública, retoma elementos anteriores utilizando novas palavras como “*chances iguais às de todos os outros concorrentes*” enfatiza a sua opinião com outro advérbio marcante “independentemente” da raça, da cor ou da condição social.

Como se pode ver, a autora é uma aluna da terceira série do Ensino Médio e teve sua carta publicada por um veículo de grande circulação social. Isso implica que, quando o gênero é bem trabalhado, o aluno é capaz de ser um agente social, é capaz de produzir sentido por meio de seu texto e vê-lo em sua condição de uso. Podemos pressupor, pois, que se o LD trabalhar o gênero de forma clara, contundente e persuasiva e o professor utilizá-lo de forma adequada, fazendo os encadeamentos pertinentes, o aluno da rede estadual poderá também produzir sentido por meio de seu texto e vê-lo também em sua condição real de uso. Ao escrever à revista ou ao jornal sobre um determinado fato e com uma intenção argumentativa, o aluno/leitor concluinte do Ensino Médio estará produzindo um ato de interlocução, exercendo o seu papel de agente social, como diz Antunes (2003, p. 51) se construindo na continuidade do diálogo. Carta do leitor é um gênero ideal para mediar esse diálogo entre alunos/leitores e comunidade.

Quanto ao *propósito comunicativo* das cartas apresentadas, salientamos que esse gênero argumentativo, além de favorecer o diálogo entre o leitor e a revista/ou jornal, favorece também a estes veículos, uma vez que medeia o grau de sucesso dos artigos publicados nos jornais, pois, ao escreverem, os leitores reagem positiva ou negativamente ao que leram, de acordo com Melo (2005, p. 19). Nessa versão, as cartas apresentadas ora criticam, como, por exemplo, Carolina Yoko e Marina Malufi, respectivamente o sistema de cotas para ingresso às universidades e a incoerência da justiça no Brasil; ora discordam, como a de Jorge Rosa Silva da interpretação dada pelos pesquisadores aos resultados de uma pesquisa sobre criminalidade; ora elogia, como Tarcis Sawaia El Messane, a publicação da matéria sobre o desempenho de Daiane do Santos em que aproveita o veículo para mostrar seu orgulho e crença de que toda pessoa pode vencer e mostrar sua esperança de se ter um Brasil mais justo e igual.

Essa ideia de que numa carta, o leitor pode demonstrar sua crença, sua ideologia, ao dialogar com o jornal/revista vai ao encontro dos dizeres de Meurer e Motta-Roth que afirmam que as cartas do leitor restabelecem modelos de representação social e crenças, pois, segundo eles

ao se manifestarem, mesmo que individualmente, os leitores reproduzem em sua forma de pensar suas ideologias; por sua vez, o leitor ao ler o texto, também interage com este, através de seus “filtros ideológicos” refletindo o contexto no qual estão inseridos. Construindo assim a produção de sentido na continuidade do diálogo (MEURER; MOTTA-ROTH, 2002, p.229-230).

Fato é que elas oportunizam dois momentos importantes de interação social entre leitores e o jornal. Primeiro, ao atribuir ao jornal ou revista sua ideia as expectativas em relação à linha editorial, o leitor tem a oportunidade de manifestar-se frente a uma questão social, de agir como cidadão; segundo, o leitor, ao posicionar-se positiva ou negativamente frente à matéria publicada, serve de termômetro para medir o sucesso da publicação, afinal ele leu e se posicionou. Houve realmente comunicação, produção de sentido?

Dessa forma, essas cartas, efetivamente, se tornam um importante espaço de manifestação social em que os leitores têm oportunidade de legitimar sua posição frente aos fatos políticos e sociais de sua sociedade. Cabe ainda destacar que essa iniciativa por parte do leitor é imprescindível porque, influenciado pelas tendências das matérias, deve utilizar-se de estratégias que promovam a seleção de seus textos. Nada mais é do que um exercício de cidadania (KÖCHE, et al., 2010, p.67-74). Na carta, Carolina Yoko Furusho apresenta sua indignação em relação ao sistema de cotas do governo para as universidades, que, segundo

ela, em um país que prega a igualdade e a justiça racial e social, a solução encontrada foi incongruente e ingênua uma vez que seria incompatível com a Constituição Brasileira. Ao mesmo tempo, faz uma reivindicação, como cidadã brasileira e também vestibulanda, sujeito da situação, de ter chances iguais às de todos os concorrentes, independente da raça, cor ou da condição social. Nesse contexto, vê-se a carta, como nos apresenta Melo (2005, p. 19), “um espaço privilegiado de diálogo entre discursos distintos”

Quanto aos *esquemas de composição*, nessa versão, os textos seguem padrões regulares de organização em virtude do tipo e, sobretudo, do gênero que materializam. As cartas analisadas aqui são de tipologia argumentativa. Em relação ao gênero, as cartas de opinião apresentam predomínio de argumentos em favor de uma posição, com verbos, em geral, no presente do indicativo, como forma de expressão de um estado permanente de concepção do tema quase sempre polêmico. Isso se dá, pelo menos, no tempo da cena discursiva, como, por exemplo, “Em um país que *prega* a igualdade e a justiça racial e social, a solução encontrada para tal problema *é*, no mínimo, ingênua e incongruente” (“Cotas”, 2º. parágrafo). “Alguns *enviam* para suas contas no exterior dólares que pertencem à população, sendo responsáveis pela morte de milhares de pessoas que ficam sem moradia, saneamento básico e direitos mínimos.” (“Esse país tem jeito”, três primeiras linhas), Vale lembrar que a carta do leitor sofre alterações nos veículos nos quais circulam, às vezes por contenção, o espaço reservado é muito pequeno; outras, pelo próprio interesse do veículo o que a torna um trabalho a duas mãos, sendo, pois, um trabalho de co-autoria. O texto “Cotas” é dissertativo-argumentativo. Isto pode ser constatado por marcas linguísticas de primeira pessoa, posicionamento do leitor como, por exemplo: “*Como vestibulanda reivindico os meus* direitos de ter chances iguais às de todos [...]”. Há também o posicionamento de Carolina ao utilizar os adjetivos *ingênua e incongruente*, adjetivos dados por ela para caracterizar a solução encontrada pelo governo e o uso do modalizador *simplesmente* junto ao adjetivo *derrocados*, além da assinatura.

Carolina não concorda com a posição “incongruente” do governo em criar uma lei que, segundo ela, vai de encontro a outra. “*a defesa e a implementação de cotas raciais e de benefícios para a inclusão de alunos vindos de escola pública*”, demonstrando isso em sua introdução. Utiliza de argumentos de Retorção ou *ad personam* e autoridade para validar seu posicionamento no segundo parágrafo ao desenvolver seu primeiro argumento: “*Um país que prega a igualdade e a justiça racial e social, a solução encontrada para tal problema é no mínimo, ingênua e incongruente.*” Faz uso de critérios do próprio governo para confrontá-lo.

Quanto às *relações com outros textos*, aqui evidenciamos a intertextualidade ampla nos textos “Cotas” e “Crime e desemprego”. Neles podemos destacar a conformação dos textos, as regularidades dos gêneros, como bem enfatiza Antunes (2010, p. 84-101). Devemos destacar que todas as informações presentes, viabilizadas pelos textos são veiculadas nas mídias impressa e televisiva. Por conseguinte, deve fazer parte do conhecimento prévio de todo leitor de jornais. O autor da carta dialoga com o leitor acreditando que este tenha ciência do que é dito, o que implica na inevitável condição de intertextualidade da linguagem.

O locutor da carta usa de diferentes estratégias discursivas para marcar o seu ponto de vista. As demais vozes são evidenciadas por marcas linguísticas da argumentação ora para denotar concordância, ora divergência. São muitas vezes demonstradas através dos pronomes “suas, outros, desses”.

### 5.3.1.2 Análise das atividades de leitura da carta do leitor na versão 2009

As atividades de leitura estão inseridas no capítulo 13 do eixo “Produção de texto” na seção *Trabalhando o gênero*, na página 143, do volume 3 da coleção analisada. Diferentemente do artigo de opinião, nenhum contexto é mostrado. As seis questões são apresentadas imediatamente após o painel de cartas, nenhum box informativo é divulgado. São questões contextualizadas que trazem características do gênero a que pertencem, características que abordam diferentes aspectos desse gênero, como a finalidade, o propósito comunicativo, linguagem e estrutura e na última questão completa solicitando todas as outras que foram, de alguma forma, omitidas nas questões anteriores. Salienta-se ainda que é uma atividade em grupo permitindo a interação e troca de saberes.

#### QUADRO 12: Atividade de leitura: “Cotas”

Questões	
1	<p>A carta do leitor é um gênero textual que permite o diálogo dos leitores com o editor de jornais e revistas ou dos leitores entre si. É geralmente publicado numa seção de cartas de jornais ou revistas, como, por exemplo, Painel do Leitor, Fórum dos Leitores, etc.</p> <p>a) Observando os assuntos a que se referem às cartas de leitores lidas, respondam: Qual é a finalidade da carta do leitor?</p> <p>b) Na sua opinião, a carta de leitor constitui uma forma de exercício da cidadania? Por quê?</p>
2	<p>Numa carta de leitor, o leitor pode, por exemplo, concordar ou discordar de uma matéria publicada pelo jornal ou revista a que se dirige. Entre as cartas lidas, a de Jorge L. Rosa Silva mostra discordância quanto a uma matéria, enquanto a de Tarcis Sawaia El Messane elogia uma matéria publicada pela revista.</p> <p>a) Do que o leitor Jorge L. Rosa Silva discorda?</p> <p>b) Qual é a posição dele quanto à maioria penal?</p> <p>c) O leitor Tarcis, além de referir-se à pessoa que foi objeto da matéria publicada pela</p>



	revista a ginasta brasileira Daiane, dirige-se a ela. Que sentimento e/ou ensinamento a reportagem suscitou no leitor?
3	Há leitores que escrevem cartas para expressar indignação com algum fato noticiado. a) Que leitores fazem isso nas cartas lidas? b) O que eles criticam? c) Um deles faz uma reivindicação. Qual é essa reivindicação e que argumento o leitor usa para fazê-la d) Qual deles cita um exemplo como o objeto de mostrar sua descrença com a situação política e econômica do país?
4	Observe a linguagem empregada pelos leitores nas cartas lidas. a) Que variedade linguística predomina? Essa variedade é formal ou informal? b) Considerando os veículos em que as cartas foram publicadas, levante hipóteses: Por que essa variedade foi empregada nas cartas?
5	A carta de leitor tem estrutura semelhante a da carta pessoal. Ela contém vários elementos, como local e data, vocativo, assunto, apresenta título. As cartas lidas, porém, não se mostram de acordo com esse padrão. a) Por que você acha que alguns desses elementos das cartas foram suprimidos? b) As cartas normalmente não apresentam títulos. Levante hipóteses. Por que as cartas de leitor publicadas em suas seções específicas para isso, costumam vir intituladas?
6	d) Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, concluem: Quais são as principais características de uma carta de leitor?

Fonte: *Português Linguagens*, versão 2009, v. 3, eixo “Produção de texto”, p 142.

### Questão 1

Essa questão permite-nos abordar o texto tanto em seu aspecto global quanto pontual. Percebe-se, a princípio, que é uma questão que traz todo um contexto do gênero a que pertence, no que tange a seu contexto de produção e de circulação cita o nome de algumas seções em que isso ocorre. É organizada em duas subperguntas. É uma questão que permite ao aluno leitor elaborar hipótese, inferências, se posicionar criticamente. A subpergunta *b* é introduzida por uma expressão subjetiva “na sua opinião”, em que se espera qualquer resposta do aluno. No entanto, ao especificar a carta do leitor, espera-se que o aluno retome a leitura do painel e responda algo relativo aos textos e ao gênero em questão, por exemplo a resposta dada pelo Manual didático na página 143: “Sim porque a carta de leitor é um meio de manifestação de nossas opiniões perante a opinião pública.”

Em relação ao aspecto global, percebe-se: 1. Uma relação *quanto ao universo de referência*, o enunciado situa o contexto de circulação e produção do texto, mostra que é um texto que permite o diálogo dos leitores com o editor de jornais e revistas ou dos leitores entre si. E que é publicado quase sempre em uma seção específica e ainda cita o nome de algumas. Junto com esse universo pode-se destacar o *grau de adequação desse nível à situação comunicativa*. Ao conhecer o seu interlocutor o locutor da carta deverá adequar a sua linguagem a ele e ao veículo de informação no qual está inserido. 2. Sua *função comunicativa*

*predominante e seu propósito ou sua intenção mais específica.* Principalmente na subpergunta *a* que pergunta diretamente qual é a finalidade da carta do leitor.

Quanto ao aspecto pontual, podemos considerar *as marcas das especificidades de uso da oralidade ou da escrita e o nível de maior ou menor formalidade da língua.* Ao escolher com quem manterá diálogo, o locutor ou escritor da carta deverá se adequar à sua linguagem aos seus leitores que são leitores mais críticos, letrados, mesmo com toda liberdade de linguagem. Mesmo porque se ele é leitor assíduo ou esporádico desse tipo de veículo de informação, pressupõe-se que ele já tenha esse domínio linguístico.

## **Questão 2**

Essa questão também é contextualizada e traz uma característica do gênero carta do leitor, o propósito comunicativo desse gênero que é manifestar sua opinião de alguma forma discordando, concordando, elogiando criticando, entre outras. É organizada em três subperguntas A primeira subpergunta apresenta uma pergunta objetiva, uma questão de mera identificação, na perspectiva de Marcuschi (2008. p. 271), no entanto, a resposta da subpergunta *b* requer uma leitura maior do texto e inferência por parte do leitor. Ele precisa ler e elaborar a resposta. Espera-se que ele perceba por meio dos argumentos utilizados pelo autor da carta que ele é a favor da maioria penal aos 16 anos. A subpergunta *c* elabora todo um contexto, mas pede ao aluno uma questão objetiva é só ler e copiar do texto. Não exige nenhuma reflexão.

Quanto aos aspectos globais podemos perceber: 1. o *universo de referência* ao situar o leitor/autor da carta, imediatamente se situa o *seu contexto de circulação e produção e imediatamente o grau de adequação desse nível à situação comunicativa*; 2. *seu campo discursivo de origem ou de circulação*; 3. Destaca *função comunicativa e o propósito* ou sua intenção mais específica, quando declara que os autores um discorda, e o outro elogia. 4. A *direção argumentativa* de cada um ao especificar o que cada um faz em sua carta. 5) *As representações, as visões de mundo, as crenças [...]* 6) *síntese global de suas ideias ou informações.* Aparentemente na pré-seleção feita pela revista e/ou jornal, presume-se que eles deixam além do que lhes interessam a ideia principal do autor. 7. *o discernimento entre as ideias principais e aquelas outras secundárias*; 8. *sua adequação às especificidades dos destinatários envolvidos, sua relevância comunicativa na exposição dos dados, e o grau de adequação desse nível à situação comunicativa.* Pressupõe-se que ele, em seu diálogo, aborde

o que seu interlocutor diz e que se adequará tanto ao meio de circulação quanto ao meio de produção em que está envolvido. 9. *Suas relações com outros textos*, o que inclui, mais especificamente, as remissões, as alusões, as paráfrases, as paródias ou as citações literais. Aqui Jorge L. Rosa Silva alude à voz do povo oprimido, defendendo-o. Quanto ao texto de Tarcis Sawaia El Messane, por meio de paráfrase ele retoma o assunto tratado em uma aula sobre ginástica e o comentário de uma colega sobre o assunto para elaborar o seu comentário. “Em nosso curso de pós-graduação em medicina do esporte, uma amiga contou com entusiasmo que havia pouco tinha visto [...]”. Além de evocar a própria Daiane, mudando seu interlocutor, voltando-o em seguida para a própria Daiane.

Em relação aos aspectos pontuais, temos: 1. a *ocorrência de paráfrases e suas marcas indicativas*. Tanto em um texto quanto em outro, os autores retomam por meio de paráfrase a matéria que gerou o assunto abordado por ele. 2. *marcas de ironia no texto* de Jorge L. R. Silva, quando afirma que “Nossa democracia é altamente permissiva, naquele estilo: a moda é descumprir as leis, afinal não há punição mesmo.” 3. *As marcas de envolvimento do autor frente ao que é dito*, no texto de Jorge “Manifesto meu descontentamento...”, no de Tarcis S. El Messane, temos “[...] em nosso curso de pós-graduação em medicina do esporte [...]”. 4. *as “falas”* que se fazem ouvir quando ambos os textos evocam no primeiro de Jorge a voz da própria revista e do povo e segundo na de Tarcis S. El Messane quando cita comentários remetendo à fala deles e quando evoca a própria Daiane dos Santos.

### Questão 3

Essa questão inicia a atividade mostrando um dos propósitos comunicativos da carta do leitor que é expressar indignação com algum fato apresentado. Ao apresentar os enunciados nas subperguntas, pede uma atividade de mera localização, sendo uma questão objetiva. A resposta se encontra diretamente inscrita no texto. Não precisa de nenhuma reflexão para respondê-la. Se observarmos o verbo utilizado na subpergunta *c* é o mesmo utilizado pela autora da carta Carolina no último parágrafo: “Como vestibulanda, reivindico meus direitos [...]”. Quanto à subpergunta *d* também sugere a resposta em seu enunciado quando diz: “Qual deles cita um exemplo com o objetivo de mostrar sua descrença com a situação política e econômica do país.” A pergunta está bem voltada para o título da carta de Marina que é “Este país tem jeito?”. Como se pode perceber, as atividades propostas nesta questão estão bem direcionadas, sem exigir muita reflexão do aluno.

Quanto aos aspectos globais, destacamos: 1. *O universo de referência e seu campo discursivo de origem ou de circulação.* Ao apresentar o título das cartas, os nomes das autoras e o jornal de circulação em que foram veiculadas as cartas, nos reportamos para esses dois universos. 2. *Sua função comunicativa e seu propósito ou sua intenção mais específica.* Pode-se perceber esses propósitos desde o enunciado, quando diz que as cartas expressam indignação com algum fato noticiado. 3. *A vinculação ao título central.* Os textos são bem coerentes com o assunto proposto. 4. *A direção argumentativa, as representações, as visões de mundo.* 5. *A síntese global de suas ideias e o discernimento de ideias principais das secundárias.* O jornal normalmente publicaria as ideias mais centrais e descartaria as secundárias. 6. *Sua adequação às especificidades dos destinatários envolvidos, o grau de novidades das informações, o grau de adequação desse nível à situação comunicativa.* Quando os autores mostram a revista ou jornal com quem dialogam já se presume todas essas outras características. Ele precisa adequar-se tanto ao contexto de circulação, ao contexto de produção. 7. *Suas relações com outros textos.* No texto “Cotas” Carolina evoca a Constituição Brasileira em seu artigo 5º. para validar seu posicionamento, e em “Este país tem jeito?” Marina usa o argumento de exemplificação com dados concretos para legitimar sua posição.

Em relação aos aspectos pontuais, destacamos, nas duas cartas: 1. *As expressões referenciais que introduzem os objetos de referência e as retomadas dessas expressões referenciais que asseguram a continuidade referencial.* No primeiro texto, “Cotas”, temos no terceiro parágrafo “*Esses privilégios concedidos aos alunos [...] desses males*”. No segundo texto “Este país tem jeito?” temos, acredito que retomando um parágrafo anterior, os pronomes anafóricos *outros, alguns, nenhum desses*, que podem ser demonstrados nos exemplos a seguir: “*Alguns* enviam para suas contas no exterior dólares que pertencem à população [...]”, “*Outros* roubam recursos da Saúde [...]” 2. *As marcas de ironia* presentes nos dois textos: “Em um país que prega a igualdade e a justiça racial e social, a solução encontrada para tal problema é, no mínimo, ingênua e incongruente.” E no segundo em “Fica a pergunta: “este país tem jeito?”” 3. *As marcas de envolvimento do autor frente ao que é dito.* No primeiro texto, temos, “Como vestibulanda, reivindico os meus direitos [...]” 4. *“As falas” que se fazem ouvir,* no primeiro texto, Carolina evoca a Constituição Brasileira para validar sua opinião. No segundo texto, Marina evoca outras vozes para sustentar sua argumentação.

#### **Questão 4**

A questão proposta acima, embora não seja contextualizada, refere-se também a uma característica do gênero, a linguagem empregada. É organizada em duas subperguntas. Na primeira apresenta uma pergunta direta. Na segunda subpergunta, o enunciado dá suporte para a primeira pergunta, justifica-a e ao mesmo tempo permite o posicionamento do aluno. Permite que por inferência ele responda. Em relação aos aspectos globais presentes nela, destacamos: 1) *Seu campo discursivo de origem ou de circulação e o grau de adequação desse nível à situação comunicativa*. Manifestado através da subpergunta *b* quando se refere ao veículo de circulação da carta. *Folha de S. Paulo* e *O Estado de S. Paulo* que utilizam naturalmente uma variedade formal.

E, quanto aos aspectos pontuais, encontramos: 1) *As marcas das especificidades de uso da oralidade ou da escrita e o nível de maior ou menor formalidade da linguagem utilizada*. Normalmente, a linguagem empregada nas cartas do leitor, embora formal, é comum e simples, mas pode mudar de acordo com o público leitor, de acordo com Kaufman e Rodrigues (1995, p. 37-38; KÖCHE , 2010, p. 67-68). Nas suas cartas as autoras usam linguagem padrão formal, simples.

### Questão 5

Essa questão apresenta em seu contexto característica do gênero, a estrutura composicional já destacada em seção anterior. É organizada também em duas subperguntas ambas inferenciais que exigem conhecimentos contextuais prévios e análise crítica do aluno/leitor para respondê-las. É preciso que eles tenham tido contato com outras cartas desse tipo em seus suportes de origem para perceberem o pequeno espaço em que elas são publicadas, e saberem que esses espaços são cobrados e muito caros, entre outros.

No que tange à análise global podemos destacar: 1. *O universo de referência, seu campo discursivo*; 2. *Sua função comunicativa e seu propósito*; 3. *o grau de adequação desse nível à situação comunicativa*.

Quanto aos aspectos pontuais, podemos destacar: 1. *As marcas do envolvimento do autor frente ao que é dito*. As duas cartas são assinadas. 2. *A forma (direta ou indireta) de como o interlocutor está presente ou apenas suposto*. Nos vocativos nota-se a presença dos interlocutores. 3. *As marcas das especificidades de uso da oralidade ou da escrita e o nível de maior ou menor formalidade da linguagem utilizada*. Ao mostrar nos finais das cartas onde

serão veiculadas, na *Folha de S. Paulo* e no jornal *O Estado de S. Paulo*, já se pressupõe uma linguagem padrão formal.

### Questão 6

Essa questão embora não seja contextualizada nem apresente características do gênero ela pede que o aluno, junto com os colegas, caracterize todo o gênero. É uma questão mais global porque envolve o texto e as atividades como um todo, além de aspectos fora dos enunciados como a temática que não fora focada diretamente pelos enunciados e precisarão abordá-la, entre outros. Requer uma retomada do texto, elaboração de hipóteses, inferências, antecipações etc. Ressalta-se que todas as características constituem o gênero, não se deve dizer as principais, pode-se, no entanto, priorizá-las, dependendo de como quer abordá-lo. Não se pode esquecer que o texto é um tecido único e que todas as partes se imbricam e convergem para um ponto só o todo significativo.

Essa questão não fica muito clara. Quais são as características principais segundo o LD, aquelas mencionadas por ele? Espera-se que o aluno ao retomar o texto explique o gênero a partir do conjunto de informações explicitadas pelos enunciados. Pela resposta dada no manual do professor trata-se de juntar as características explicitadas e através da leitura do painel de cartas observar os tipos de temas que são trabalhados.

**QUADRO 13: Aspectos da dimensão global nas atividades da carta do leitor versão 2009**

Dimensão Global no eixo da coerência.	Questões									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. O universo da referência	X	X	X	X	X	X				
2. Unidade semântica	X	X	X		X	X				
3. Progressão do tema						X				
4. Propósito comunicativo	X	X	X		X	X				
5. Os esquemas de composição: tipos e gêneros	X				X	X				
6. A relevância informativa.	X	X	X	X		X				
7. As relações com outros textos.	X	X								

Quanto aos aspectos globais, vamos considerar apenas os destacados pelos enunciados: 1. Quando menciona na primeira questão os contextos de produção e contexto de circulação, temos *o universo de referência e o campo discursivo de origem ou de circulação*, já destacado nas questões anteriores, 2. *Sua função comunicativa e propósito ou sua intenção específica*, ainda na primeira questão; 3. *direção argumentativa e as representações, as visões de mundo...* ao mostrar o propósito percebe-se por inferência a direção argumentativa e as visões de mundo das autoras. 4. *Sua relevância comunicativa na exposição de dados, de*

*informações*, ao enviar as cartas subtende-se que o que for publicado pelos jornais seja o que eles selecionaram como relevante. Na carta de Marina “Este país tem jeito?” percebe-se que o texto foi publicado uma parte, nas retomadas anafóricas sente-se falta dos sujeitos que foram retomados pelos pronomes anafóricos, como *outros, nenhum, alguns*, que por inferência deduzimos que sejam os políticos. 5. *O grau de adequação desse nível à situação comunicativa*, já mencionado acima.

Quanto aos aspectos pontuais, temos: 1. *As marcas de envolvimento do autor frente ao que é dito*; 2. *As marcas das especificidades da oralidade ou da escrita*. 3. *O nível de maior ou menor formalidade da linguagem utilizada*; 4. *As marcas de ironia*; 5. *As “falas” que se fazem ouvir*; 6. *As marcas das especificidades de uso da oralidade ou da escrita e o nível de maior ou menor formalidade da linguagem utilizada*. Todas já mencionadas acima.

### **5.3.2 A carta do leitor na versão 2012**

As cartas “Álcool zero”, “Amazônia”, “Células-tronco”, “Aquecimento global” e “Insegurança nas escolas”, foram retiradas do volume 3 da coleção 2012, eixo de “Produção de texto”, página 152. Elas estão inseridas no capítulo 2, nas páginas 152-154, na seção *trabalhando o gênero* (ver Anexo 10). A coleção não indica a seção do suporte original em que as cartas foram publicadas, menciona apenas o jornal e revista que as veicularam. Por outro lado, algumas mostram a matéria que originou a carta, fato interessante não apresentado antes.

#### **5.3.2.1 Os textos**

As cartas aqui selecionadas fazem parte de um painel de cartas que serão analisadas de um modo geral e apenas uma, “Álcool zero”, será mais detalhada quando se fizer necessário. Apresentaremos as cartas, seguindo o mesmo procedimento da versão 2009.

Quanto ao seu *universo de referência*, assim como os demais gêneros selecionados como *corpus*, estas retratam questões reais e polêmicas do cotidiano dos leitores. A carta “Álcool zero” foi enviada ao jornal *O Estado de S. Paulo*, a fim de mostrar sua opinião contrária ao que preconizava a Lei 11.705, que, segundo o autor da carta, contraria o Código de Trânsito Brasileiro que admite alcoolemia de até 0,6 g por litro de sangue, e foi aprovada sem

constatação de que esse índice impossibilitaria o motorista de conseguir dirigir. Além disso, para o autor, o Brasil não precisa de mais leis, basta que se cumpram as atuais.

Quanto ao *universo semântico*, em “Álcool zero”, ao escrever ao jornal *O Estado de S. Paulo*, no dia 25 de junho de 2008, seu autor critica a lei 11.705 do “álcool zero” afirmando que ela constitui uma das maiores excrescências já registradas na história republicana brasileira, pois contraria o Código de Trânsito Brasileiro. O autor da carta, por meio desse gênero, usa de sua prerrogativa de cidadão crítico para denunciar uma ação social a qual chama de ‘excrescência’, i. e., “excesso, coisa inútil, desnecessária ou feia”, “coisa que desequilibra a harmonia de um todo”<sup>19</sup>. O leitor mostra o seu desejo de romper barreiras comunicacionais e através de uma interação carta/leitor traz essa colaboração para a sociedade em que vive. .

Como se pode observar, semelhantemente à versão 2009, esta carta também segue uma estrutura dissertativo-argumentativa, embora organizada em apenas um parágrafo, é possível perceber traços de um texto dessa estrutura. O texto mostra um posicionamento negativo em relação ao tema proposto pela carta enviada ao jornal *O Estado de S. Paulo*, em que segundo B. S. a lei contraria o Código de Trânsito Brasileiro, que admite alcoolemia de até 0,6 g por litro de sangue, e foi aprovada sem constatação de que esse índice impossibilitaria alguém de dirigir. Além disso, para ele, o Brasil não precisa de mais leis, basta que se cumpram as atuais. Ao sustentar sua argumentação, nas linhas de 3 a 11, faz uso do tipo de argumentação salientado por Emediato (2008, p. 174) *ad personam*, citado na versão 2009. Ele parte de um fato a “Lei Federal”. Parte do pressuposto que todos conhecem a lei, por isso a alusão. Assim B. S. conclui seu texto também por meio de uma síntese da ideia anterior. Considerando essa ideia anterior a crítica inicial nas primeiras linhas. Esse texto, aqui foi considerado como um todo e não um excerto. Mesmo sabendo que ele pode ser parte selecionada do veículo que o publicou.

Quanto aos *esquemas de composição*: tipos e gêneros, salientamos que as cartas aqui apresentadas são de tipologia dissertativo-argumentativa, ainda que as estruturas apresentadas sejam diferentes. Todas as cartas apresentadas pelo LD se organizam numa perspectiva, visto que todas trabalham temas reais, do cotidiano, e controversos. Todas, de alguma forma, buscam a adesão de um público à sua opinião. Em relação ao gênero, como já dito na outra versão, elas apresentam também nessa versão argumentos em favor de uma posição, alguns posicionamentos são mais explícitos, com marcadores mais evidentes como verbo na primeira

---

<sup>19</sup> Dicionário *Larrouse* de LP, 2005, p. 333.



pessoa e pronomes de primeira pessoa; outras mais implicitamente, como em “Álcool zero” em que os marcadores de posicionamento são os adjetivos que mostram juízos de valores empregados pelo interlocutor da carta. Por exemplo: “[...] constitui uma das maiores excrescências” e também ao dizer que “O Brasil não precisa de mais leis e sim que se cumpram as atuais”. Em relação ao conteúdo, como demonstrado, trata-se de questões reais e do cotidiano do aluno, ainda que não diretamente ligadas a ele, mas do seu ambiente social, político cultural. É um gênero que permite a interação entre o leitor e o autor da carta, ação esta mediada pela revista ou jornal em que ela foi publicada.

No que tange a *outras vozes*, percebemos a *intertextualidade ampla* em todas as cartas, como em “Álcool zero” B. S evoca para si, como argumento de autoridade, o Código de Trânsito Brasileiro em sua Lei Federal nº. 9.503, a fim de validar sua opinião. Em relação à intertextualidade mais restrita, diferentes estratégias discursivas são presenciadas nos textos. Algumas marcas linguísticas de argumentação ora denotam concordância ora divergências. Podemos notar a presença de pronomes, ironias, uso das aspas, verbos de pressuposições, como destacados nos exemplos a seguir: Em “Álcool zero”, temos o uso de aspas, ironia e verbo de pressuposição.

### **5.3.2.2 Análise das atividades de leitura da carta do leitor na versão 2012**

As atividades de leitura estão inseridas no capítulo 2 do eixo “Produção de texto” na seção *trabalhando o gênero* na página 152, do volume 3 da coleção analisada. Assim como na versão anterior, nenhum contexto é mostrado e também seis questões são apresentadas imediatamente após o painel de cartas. Essa versão apresenta um box informativo sobre e-mail do leitor. Traz para o leitor a informação de que hoje, com as novas tecnologias, o gênero carta recebeu uma nova forma em virtude do seu veículo ou suporte. Enquanto as cartas são escritas em folhas de papel e enviadas pelo correio ou publicadas em jornais e revistas, o e-mail utiliza um programa de computador, como, por exemplo o Outlook, e é enviado eletronicamente. Informação importante visto que a escola é lugar de ensinar novas mudanças sociais. As questões em sua maioria são contextualizadas e trazem características do gênero a que pertencem, características que abordam diferentes aspectos desse gênero, como a finalidade, o propósito comunicativo, linguagem e estrutura e na última questão completa solicitando todas as outras que foram de alguma forma omitidas nas questões anteriores. Salienta-se que as questões são bem semelhantes quanto à estrutura, mudam-se apenas os

textos. Com isso, vamos explicitar o que for diferente, o que for igual nas análises iremos apenas citar as características.

**QUADRO 14: Atividade de leitura: “Álcool zero”**

Questões	
1	A carta do leitor é um gênero textual que permite o diálogo dos leitores com o editor de jornais e revistas ou dos leitores entre si. É geralmente publicado numa seção de cartas de jornais ou revistas, como, por exemplo, Painel do Leitor, Fórum dos Leitores, etc. a) Observando os assuntos a que se referem as cartas de leitores lidas, respondam: Qual é a finalidade da carta do leitor? b) Na sua opinião, a carta de leitor constitui uma forma de exercícios da cidadania? Por quê?
2	Nas cartas de leitor em estudo: a) Qual delas faz elogio? b) Quais delas comentam matérias publicadas pelo jornal ou revista? c) Em qual delas o leitor argumenta, tendo como referência uma experiência pessoal?
3	Dois leitores se manifestam a respeito da Lei 11.705 (álcool zero) a) Eles manifestam-se contra ou a favor dessa lei? b) Se algum dos dois leitores se manifesta contra essa lei, qual o argumento utilizado para sustentar sua opinião?
4	Observe a linguagem empregada pelos leitores nas cartas lidas. a) Que variedade linguística predomina? Essa variedade é formal ou informal? b) Considerando os veículos em que as cartas foram publicadas, levante hipóteses: Por que essa variedade foi empregada nas cartas?
5	A carta de leitor tem estrutura semelhante a da carta pessoal. Ela contém vários elementos, como local e data, vocativo, assunto, apresenta título. As cartas lidas, porém, não se mostram de acordo com esse padrão. a) Por que você acha que alguns desses elementos das cartas foram suprimidos? b) As cartas normalmente não apresentam títulos. Levante hipóteses. Por que as cartas de leitor publicadas em suas seções específicas para isso, costumam vir intituladas?
6	a) Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, concluem: Quais são as características de uma carta de leitor? Respondam levando em conta os critérios a seguir: finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, suporte/veículo, tema, estrutura e linguagem.

Fonte: *Português Linguagens*, versão 2012, v. 3, eixo “Produção de texto”, p 153.

As questões de 1 a 4 abordam a temática dos textos, que, a propósito, é o critério que sobressai nessas atividades. A questão 1 é a mesma da versão anterior, e, embora os textos sejam diferentes, implicam a mesma resposta. São questões contextualizadas e apresentam características do gênero, os interlocutores e o suporte em que serão veiculadas. As duas subperguntas promovem a reflexão e oportunizam o posicionamento do leitor. A subpergunta *b* cria expectativa no leitor em relação ao gênero como prática social. Ele pode perceber que por ser um exercício de cidadania, como cidadão, pode fazer uso social dela quando precisar. As questões 2 e 3 apresentam a função da carta do leitor de forma implícita. Ao trabalhar os assuntos pertinentes a cada carta, o enunciado especifica o propósito comunicativo de cada uma e mostra que uma elogia( L. T. N e S) outras comentam matérias publicadas pelo jornal ou revista, como: G. L. R comenta a reportagem “Medo na escolas “; M. C se refere à matéria

“O planeta tem pressa “ e a de P. T retoma a seção “frases”; ainda outras, manifestam-se contra ou a favor como B. S que se manifesta contra a lei, julgando-a como uma das maiores excrescências já registradas na história; N. R. P. F, que não se posiciona nem a favor nem contra, mas defende a opinião de que se não houver fiscalização a lei será inútil. Em relação aos aspectos pontuais, percebe-se: os efeitos de sentido como *refutação* (“Álcool zero” refuta a lei, validando-se de outra lei já existente), *paralelismo sintático* (“Células-tronco”, repete a mesma estrutura frasal ao iniciar os parágrafos: “Parabéns aos cientistas [...] Parabéns aos portadores de deficiência [...] E parabéns aos ministros [...]”) *pretendidos pela escolha de determinada palavra e por recursos gráficos como as aspas e parênteses* (“Álcool zero”, (CTB); na seção “Frases” (p. A2); (“O planeta tem pressa”, 7 de maio); “Medo nas escolas” (9 de abril); *a forma (direta ou indireta) de como o interlocutor está presente ou apenas suposto*. (Amazônia “não vamos brigar com o termômetro. Vamos agir.”); *as falas que se fazem ouvir* (“Álcool zero” evoca o Código de Trânsito Brasileiro); *as marcas do envolvimento do autor frente ao que é dito*. (“Amazônia” “[...] minha equipe [...]”; “Aquecimento global”, “Lembro-me [...]” “A presença ainda é marcada pelos verbos “deveria começar” em “Amazônia”; “deveriam ser seguras em “Insegurança nas escolas”).

**QUADRO 15: Aspectos da dimensão global nas atividades da carta do leitor versão 2012**

Dimensão Global no eixo da coerência.	Questões									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
a. O universo da referência	X	X	X			X				
b. Unidade semântica	X	X	X		X	X				
c. Progressão do tema						X				
d. Propósito comunicativo	X	X			X					
e. Os esquemas de composição: tipos e gêneros					X	X				
f. A relevância informativa.	X		X	X						
g. As relações com outros textos.		X	X			X				

Em relação aos aspectos globais, percebe-se a presença de 1. *O universo da referência, real ou fictício, e o seu campo discursivo de origem ou de circulação* (nas questões 1, 2, 3 e 6); *a função comunicativa*, (nas questões 1, 2, 5); *seu propósito ou intenção mais específica* (nas questões 1 e 2); *direção argumentativa assumida* (2, 3); *as representações, visões de mundo e crenças*; 2. *o discernimento entre as ideias principais e as secundárias* (2, 3); *sua relevância* (1, 3 e 4); *grau de adequação desse nível à situação comunicativa* (1, 2, 3 e 4); *Relações com outros textos*. (2, 3).

A questão 4 não é contextualizada e é organizada em 2 subperguntas. A primeira espera uma resposta objetiva, e a segunda permite a formulação de hipótese e inferência. É uma questão que leva à reflexão. Aqui se perdeu uma grande oportunidade de inserir atividades de articulação, coerência e coesão que serão trabalhadas na seção *Escrevendo com coerência e coesão* nesse mesmo capítulo. Atividades muito interessantes por sinal. Seria uma excelente oportunidade para mostrar a língua em seu uso efetivo, além de aqui ser um lugar imprescindível para se usar os elementos articuladores da argumentação. Diferentemente da versão anterior, do artigo e do editorial, essa questão apenas enfatiza a variação linguística, enquanto as demais, nessa mesma questão, trabalham o verbo e, algumas vezes, o pronome.

A questão 5 é contextualizada e traz característica do gênero. Apresenta ao leitor a estrutura da carta do leitor e mostra que é semelhante à carta pessoal. Destacam que as pessoais não têm título; no entanto, essas têm, por quê? Essa é uma questão global que permite o trabalho com habilidades importantes na formação da consciência crítica do aluno. Permite-se trabalhar a comparação, relação, a interpretação, a formulação de hipóteses, além de interpretar, criticar e inferir. Além disso, mostra ao aluno que é um gênero fácil de ser usado como prática social. Ao compará-la com a carta pessoal, espera-se que o aluno, a partir dessa similaridade, estabeleça relação de uso entre essa situação e uma outra situação de uso eventual. Quando quiser interagir por meio da mídia, já sabe qual gênero usar. Entre outros aspectos globais, cabe aqui ressaltar, o *campo discursivo de origem ou de circulação; seu tema ou sua ideia central; a função comunicativa e propósito; a direção argumentativa assumida; as representações, as visões de mundo e o grau de adequação desse nível à situação comunicativa*. Quanto aos pontuais, percebem-se *as marcas de envolvimento do autor frente ao que é dito; a forma (direta ou indireta) de como o interlocutor está presente ou apenas suposto e o nível de maior ou menor formalidade da linguagem utilizada*.

Diferentemente da versão anterior, a questão 6 nessa versão pede ao aluno quais são as características e não quais são as principais características, mudança significativa. Agora aparece a visão do gênero como um todo e não como partes fragmentadas, como se alguma característica fosse mais importante. O gênero é constituído pela sua forma composicional, conteúdo temático e estilo e juntas mostram que a função social desse todo é que vale a pena se destacar ao ensinar. O gênero é importante dentro de seu contexto de uso. Além dessa mudança, outra se faz notar: o enunciado pede aos alunos que respondam levando em conta os critérios a seguir: finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, suporte/veículo, tema, estrutura

e linguagem. Além de numerar os critérios destacados pelos enunciados, acrescenta os que faltavam na seção anterior e prioriza a função em virtude da forma. Quanto aos aspectos globais e pontuais é irrelevante repeti-los uma vez que teria de repetir tudo o já foi dito.

Como se pode observar através das análises das questões propostas para exploração do painel de cartas apresentado, o gênero carta do leitor foi consideravelmente trabalhado em sua forma composicional, sua finalidade e estilo. Diferentemente do artigo e editorial, o conteúdo temático não foi explicitado pelos enunciados, mas por inferência. As atividades foram também contextualizadas oportunizando estratégias de leitura, muitas delas favorecendo à retomada do texto, a inferências, à reflexão, à antecipação, à formulação de hipótese e posicionamentos, como preceitavam os PCN e o Manual do Professor. Assim como nos demais gêneros analisados, no editorial e no artigo de opinião, as atividades permitem ao aluno o conhecimento sobre o *como* se produzir um artigo de opinião, o conhecimento de diferentes usos da linguagem, a informação de que esse gênero permite uma interação entre os sujeitos da comunicação.

Aqui, diferentemente dos outros gêneros, as atividades priorizam o *para quê*, o *onde*. No entanto, não mostram para o aluno o *porquê* esse gênero é usado, *quando* ele deve ser usado. Percebe-se uma preocupação em apresentar o gênero como algo formatado, padrão a ser usado, e não como algo real que pode ser utilizado por qualquer aluno que queira, como cidadão, participar, interagir com outros sobre assuntos reais, controversos do seu meio social. Em atividade alguma, em nenhum momento se mostrou que o aluno pode e deve fazer uso social desse gênero, interagir por meio dele, usá-lo como porta voz. Esqueceram de que como postula Fontanini (2003, p. 237) que

quando o autor de uma carta expressa seu ponto de vista ele/ela, de certa forma, poderá influenciar os leitores a refletirem sobre suas palavras e essa reflexão pode ser o princípio da rede intangível que causa as “visíveis” repetições e/ou mudança ideológicas e consequentemente praticas sociais.

Não se pode negar que houve avanços em relação aos outros gêneros e que de forma implícita na sexta questão da versão 2012 há uma tentativa de despertar no leitor o uso social deste gênero. No entanto isso só será percebido se houver a mediação do professor. Ademais, é preciso entender a cosmovisão que esse gênero oportuniza aos sujeitos dessa interação. É preciso apreendê-lo como prática social constituída, passível de uso, mais do que o editorial e o artigo, a carta é um gênero mais acessível ao aluno. Qualquer cidadão tem liberdade de

interagir com outros por meio das cartas, a mídia é aberta e oferece oportunidades a todos, basta querer. A escola precisa ensinar *esse querer* para o aluno, além de ensinar o *como*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos em um mundo globalizado, conectado por redes sociais, em que a tecnologia fala mais alto, novas interações sociais surgem, e uma nova linguagem se propõe pela comunicação eletrônica. Tornou-se necessário o domínio de diferentes linguagens e, para efetivar o uso desses novos modos, é preciso ter também novas habilidades de leitura. Segundo Cafiero (2010, p. 11), em seu artigo “Boas perguntas mobilizam capacidades de leitura”, cumpre à escola o papel de ampliar essas capacidades de leitura e acompanhar essas mudanças. Afinal, “o ensino de leitura deve ser pensado como um todo e não como uma soma de partes”. Isso quer dizer que a escola necessita criar oportunidades que permitam ao aluno o domínio dessas novas aprendizagens. Tem que acompanhar essas novas mudanças sociais.

A função da escola, além de ser o espaço fundamental para o desenvolvimento humano, como preceitua Vygotsky (1997, p. 47), é igualmente o lugar para se criar oportunidades que permitam ao aluno o domínio das novas linguagens e tornar a leitura uma prática discursiva historicamente constituída na sua vida escolar e fora dela. Nessa perspectiva, investigamos a presença de textos de tipologia argumentativa em livros didáticos da 1ª, 2ª, e 3ª séries do Ensino Médio, usados por alunos da rede pública estadual, a fim de verificar como é trabalhada a compreensão textual nesses materiais. Esse tipo de abordagem se justificou pela importância dada pelos professores ao livro didático em sala de aula, principalmente no que se refere à leitura.

O livro didático, como se sabe, é um dos poucos materiais didáticos presentes no cotidiano da sala de aula, organizando o conjunto de possibilidades, por meio do qual a escola viabiliza seus saberes. Estar atualizado quanto a esses novos saberes é imprescindível. Como postula Marcuschi (2005, p. 48), a forma como ele se apresenta para os alunos, quer no formato atual ou em *compact disc* ou em conteúdo digital em sites na Internet, não importa. Mais importante do que questionar a sua forma é ver como ele se apresenta hoje, seus textos, sua apresentação gráfica, suas atividades, entre elas, as de leitura, e como poderia ser melhorado. Eles são atuais? Fazem parte da realidade de seus leitores? Oportunizam esses novos saberes? Oportunizam o diálogo e a interação social?

Nesse viés, surgiu o interesse pela reflexão acerca dessas questões. Em 2008, participamos do Projeto Olimpíadas de Língua Portuguesa com os alunos da 2ª. e 3ª. séries do Ensino Médio. Sentimo-nos desafiada ao ter que trabalhar gêneros argumentativos com eles. Por serem textos de estruturas complexas, achamos que os alunos não fossem conseguir. Tal não foi a nossa surpresa, esse projeto mudou tanto a vida deles quanto a nossa. A sequência didática utilizada, permitiu-nos verificar a existência de uma nova concepção que toma a linguagem como atividade-forma de ação. A partir dessa nova experiência, pudemos perceber que dá para executar um trabalho de qualidade e diferenciado em sala de aula, tomando os alunos como sujeitos de seu próprio processo de leitura. Percebemos que é fundamental que os materiais usados em língua portuguesa trabalhem efetivamente dentro de uma perspectiva que permita a formação de um sujeito leitor ativo, crítico gerenciador de informações e não mero acumulador de dados, como diz Moretto (2008). Essa experiência levou-nos à necessidade de questionar o material que se utilizava.

Compreender um texto não é algo fácil, porque lida com objetos complexos. Isto quer dizer, lidamos com diferentes elementos que precisam ser coerentes e coesamente articulados para que se tenha um todo significativo. Por esse viés, Cafiero (2010, p. 12) postula que, se o aluno perceber que o texto é um todo e o entender, será capaz de interagir por meio dele, entendendo suas relações, suas implicações. Assim, será capaz de criticá-lo e até de perceber que ponto ele é capaz de atender, ou não, suas necessidades de leitor.

À guisa dessas considerações, alguns questionamentos surgiram e são centrais nesse trabalho: Qual a contribuição que uma coleção didática pode dar à formação de leitores críticos no Ensino Médio? E, nesse sentido, até que ponto os textos que essa coleção seleciona (principalmente os de tipologia argumentativa) participam da construção desse sujeito leitor? Qual é o papel das atividades de leitura propostos pela coleção no processo de formação do sujeito crítico concluinte do Ensino Médio? Na busca das respostas para as questões centrais desta pesquisa, foi necessário investigar também outras perguntas relacionadas, como: Qual a incidência de gêneros de tipologia argumentativa presentes nos LDs usados pelos alunos do Ensino Médio? Que concepções de língua sustentam as atividades que exploram a compreensão dos textos selecionados nesses livros? Até que ponto os mecanismos de textualização são evidenciados nos enunciados trabalhados? Por fim, até que ponto, os enunciados apresentados na seção de interpretação dos gêneros de tipologia dissertativo-argumentativa contidos nos livros analisados incentivam os alunos à formação de opinião?



Para responder a esses questionamentos, usamos os parâmetros utilizados por Antunes (2010) na análise de textos e os seus fundamentos e práticas que nortearam as análises textuais das atividades de compreensão dos gêneros selecionados pelo *corpus* desta pesquisa. Selecionamos duas versões aprovadas pelo PNLD 2009 e 2012 da coleção *Português Linguagens*, de Willian Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Investigamos na coleção, em seus volumes, os progressos efetivados no trabalho com os textos na versão mais recente. Nas coleções, buscamos, como eixo de produção de texto, três atividades de leitura nos gêneros argumentativos para serem analisados: O artigo de opinião, o editorial e a carta do leitor. Foram analisadas seis atividades de leitura, bem como os seus respectivos textos. Analisamos todos os que apresentavam atividades de compreensão; excluindo os da seção *Em dia com o vestibular* e *Em dia como o vestibular e o Enem*. Encontramos 520 textos na versão 2009 e 603 na versão de 2012, e apenas 6 argumentativos dos quais selecionamos 3 das duas versões. Constatamos que, conforme declarado pelo Manual do Professor, realmente a leitura é o eixo norteador da coleção, é realmente o ponto de partida e o ponto de chegada.

Quanto ao ensino, é estruturado por meio de gênero textuais em uma proposta que apresenta textos de diferentes esferas como a literária, a publicitária, a jornalística, a acadêmica, entre outras. Verificamos que a coleção procura atender às propostas feitas pela Lei de Diretrizes e Bases, pelas Diretrizes Curriculares, pelos parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (PCNEM) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio (PCN+), como declara em seu Manual do Professor. Muitos textos foram inseridos na edição de 2012; alguns foram trocados, atualizados, mas sempre conservando o gênero utilizado na edição anterior.

Os gêneros argumentativos foram selecionados a partir do propósito comunicativo de cada um, em que permite além da estrutura dissertativa peculiar, as marcas do posicionamento dos autores. Essas características presentes nesses gêneros vêm ao encontro dos objetivos desta pesquisa. A incidência de gêneros como objeto de estudo é grande. No entanto, no que concerne à sistematização dos textos argumentativo-opinativos, é muito pequena, deixando até mesmo a desejar. Uma vez que a coleção prima por evidenciar, no ensino, o uso de diferentes gêneros, por que a incidência de gêneros argumentativos opinativos é ínfima? Apenas seis gêneros argumentativos opinativos são sistematizados no eixo Produção de texto na edição de 2009 para 94 trabalhos. Quanto à edição de 2012, o déficit é ainda maior: 6 em 104. Se considerarmos o número de textos a diferença torna-se mais evidente: 6 em 520 textos apresentados em 2009 e 6 em 603 na versão de 2012.

Cabe salientar que vários textos argumentativos foram utilizados ao longo da coleção, mas no que concerne à sistematização desses gêneros, principalmente nos argumentativos opinativos como o artigo, o editorial e a carta do leitor, poderia ser melhor evidenciada; afinal, como postula Geraldi (1991b) os gêneros críticos se aprendem com o uso.

Quanto ao gênero, o que se pode perceber por meio das análises é que ainda há uma preocupação em apresentá-lo como algo formatado, padrão a ser usado e não como evento social que pode ser usado por qualquer um que queira, como cidadão, interagir, discutir, divergir com outros leitores sobre assuntos reais, controversos do seu meio social, ou utilizá-los para atender a suas necessidades de leitor. Percebe-se, também, uma preocupação muito grande em ensinar sua forma composicional e ainda quando é mostrada a função, não se mostra o gênero em seu uso real, não se leva uma revista para a sala ou jornal para se mostrar que ele é uma prática social, um evento social e que o aluno pode fazer uso dele o quanto sentir necessidade. Ademais, saber *o como* fazer não implica em saber usá-lo. É preciso saber *o para quê, o porquê* usá-lo para ter sentido como prática social. É preciso estimular o aluno a querer usá-lo e quando usá-lo.

A coleção perdeu uma grande oportunidade de demonstrar o gênero como prática social por meio de suas atividades de compreensão. Ao apresentar a carta do leitor escrita por uma aluna da 3ª. Série do ensino médio da rede privada de S. Paulo. SP e publicada pela *Folha de S. Paulo* em 29/5/2004, no v. 3, da edição aprovada pelo PNLD de 2009, nenhuma ênfase foi dada a esse fato. Nenhuma atividade foi proposta relacionada ao fato de Carolina Yoko Furusho ser uma aluna do terceiro ano do ensino médio e que seu texto foi publicado por um veículo de grande circulação nacional. Em nenhuma atividade há referência ao fato de que não é só por ser aluna de escola privada que ela teve o texto publicado.

Quanto às atividades, ainda que objetivas ou de localização, quase sempre são contextualizadas, bem elaboradas, possibilitando ao leitor o uso de inferências, elaboração de hipóteses, reflexões, ativação de conhecimentos prévios. Todas essas estratégias permitem não só uma apreensão maior do gênero como o posicionamento crítico do leitor. Percebe-se também uma preocupação da coleção em que o aluno/leitor não fuja ao que o autor propõe, uma leitura mais voltada para a compreensão do texto, o que se justifica pela complexidade dos gêneros argumentativo-opinativos. Outra leitura que se pode presumir, por meio das atividades, foi a leitura pretexto. Os textos argumentativos apresentados serviam de pretexto para o ensino do gênero.

Nos três volumes, das duas edições, as atividades relacionadas aos gêneros analisados, evidenciam-nos quanto à sua constituição. No geral, há uma ênfase quanto à sua forma composicional; outras, quanto à sua temática e pouca ênfase se dá ao estilo. Percebe-se ainda uma preocupação em apresentar o gênero em sua forma e não em sua função social. Outra preocupação, que se pode notar por meio das atividades, é em relação à estrutura dissertativa.

Quanto aos textos artigo de opinião, editorial e cartas do leitor, além de todos os aspectos globais e pontuais encontrados pela análise demonstrada, percebemos que são do cotidiano dos leitores o que implica vê-los com o seu poder transformador, como ação social, como postula Miller (2009). Ainda nessa perspectiva de busca de formação crítica, Kleiman (2006, p. 25) afirma que “as identidades de um leitor ou de um aprendiz bem-sucedido vão sendo construídas na interação, nas perguntas que são feitas e respondidas com sucesso pelo aluno.” Quanto a isso, só saberíamos em outro investimento, era preciso ver as respostas do aluno, o que não foi o propósito desta pesquisa.

Pouco se investiu na linguagem do gênero. Interessante é que dentro da organização padrão, separou-se uma questão só para a linguagem, mas esta é voltada apenas para a variação linguística, algumas vezes aparece a pessoa do verbo, ou pronome, raramente. Outros elementos argumentativos imprescindíveis na articulação do texto argumentativo não foram nem sequer mencionados nas atividades, como a conjunção, o pronome, o artigo as locuções, os verbos, os modalizadores, as marcas de pressuposições tudo isso poderia ser trabalhado *nesta questão*. Como foi demonstrado pelas análises dos três gêneros todas elas se fazem presentes na constituição deles. Nesse sentido, o texto seria visto pelo aluno como um *tecido único*, como postula Antunes (2010). Importante salientar que existe uma seção nesse mesmo eixo que trabalha, muito bem por sinal, esses elementos. Mas por que não trabalhá-la junto, para que o aluno perceba que os elementos linguísticos constroem o sentido do texto? Contribuem para a sua compreensão, clareza. Aliás, essa atividade “Escrevendo com expressividade” (coerência, coesão) deveria existir sempre que um gênero fosse sistematizado. Foi possível perceber uma certa organização ou didatização das atividades nesse eixo. A mesma estrutura norteia toda a coleção e essa organização influencia até as escolhas dos gêneros que, aparentemente, têm estrutura argumentativa bem semelhante, permitindo que os enunciados fossem os mesmos em várias situações.

Numa última percepção, gostaríamos de salientar que as duas versões, no que tange ao eixo de produção, são bem parecidas, talvez em virtude da organização predeterminada. As atividades

às vezes até se repetem. Tem-se que os textos foram escolhidos de forma a adequar-se aos enunciados e não o contrário. Contudo, algumas formas mais assertivas, como a apresentada no v.1, da edição de 2009, no artigo de opinião, que poderiam ser reiteradas na edição de 2012, foram preteridas, como a explicitação do universo de referência do artigo escrito por Zilda Arns, conforme análise registrada nesta pesquisa, no capítulo 5.1.1.1.

Não se pode deixar de salientar que muitas foram as mudanças ao longo da coleção nos três eixos. Muitos projetos foram inseridos, muitas leituras interessantes e atualizadas foram agregadas, comentadas ao longo das análises; alguns questionamentos foram respondidos; outros não, em virtude da própria complexidade que envolve a leitura e a linguagem. Contudo, o que não se pode deixar de salientar é que algumas perguntas não vão deixar de existir, como por exemplo: Até que ponto as atividades propostas para os gêneros evidenciados pela coleção proposta contribuem de forma efetiva para a formação de um leitor/escritor capaz, autônomo e ativo, que consegue produzir sentido a partir de textos sócio-historicamente constituídos e até que ponto ele consegue interagir socialmente por meio deles?

Aqui, podemos dizer que as atividades e os textos propostos pela coleção em voga poderão, sim, contribuir para a formação crítica do aluno/leitor se houver mediação do professor, visto que tanto as leituras, quanto as atividades, direta ou indiretamente, possibilitavam o uso de inferências pelos leitores, por conseguinte uma maior interação deles com o texto. Quanto ao fazer uso socialmente dos gêneros, não podemos responder, só o tempo dirá. Precisaríamos, como dissemos anteriormente, avaliar as repostas dos alunos para chegar a uma conclusão mais viável, e talvez nem chegássemos, porque em se tratando de linguagem tudo muda, o texto, o autor, o leitor, o contexto muda. Não se pode esquecer que novas leituras se fazem a cada novo contato com o texto. Novas mudanças surgem, e precisamos sempre nos adequar a elas, porque nós deixamos de existir, mas a nossa voz refletida na linguagem e por meio dela, será sempre ressignificada em outras vozes. Que este trabalho possa ser um instrumento para novas reflexões.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. 4ª. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003
- BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.
- BARROS Nina Célia. Estratégias de ataque à face em gêneros jornalísticos. In: MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). *Gêneros textuais*. Bauru: EDUC, 2002.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel. *Gêneros Textuais & Ensino*. 5. Ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2007.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. Por que cartas do leitor na sala de aula? In: BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel.. *Gêneros Textuais & Ensino*. 5. Ed. – Rio de Janeiro: Lucena, 2007.
- BRÄKLING, Kátia Lomba. Trabalhando com artigo de opinião: re-visitando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro. In: ROJO, Roxane (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- BRASIL/SEMTEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: Mec/Semtec, 2002.
- BRASIL/SEMTEC. *PCN+ ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Volume Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.
- BRASIL/SEMTEC. *Orientações curriculares do ensino médio*. Brasília: MEC/Semtec, 2004.
- CAFIERO, Delaine Bicalho. *Boas Perguntas mobilizam capacidades de leitura*. Guia da Alfabetização - Revista Educação, Belo Horizonte, p. 28 - 43, 01 jun. 2010.
- CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português Linguagens*. São Paulo: Atual, 2009, v. 1,2 e 3.
- CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português Linguagens*. São Paulo: Saraiva, 2012, v. 1,2 e 3.
- CUNHA Dóris de Arruda Carneiro. O funcionamento dialógico em notícia e artigos de opinião. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel (Orgs.). *Gêneros Textuais & Ensino*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2007.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Pèret. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Pèret. *Retextualização de Gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DOLZ, Joaquim; DECÂNDIO, Fabrício; GAGNON, Roxane. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Trad. Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

EMEDIATO, Wander. *A fórmula do texto: redação, argumentação e leitura*. São Paulo: Geração Editorial, 2008.

FONTANINI, Ingrid. Cartas ao editor: a linguagem como forma de identificação social e ideológica. In: MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). *Gêneros textuais*. Bauru: EDUC, 2002.

GAGLIARDI, Eliana. *Pontos de Vista*. São Paulo: Cenpec, 2008.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 3ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GERALDI, João Wanderley et al. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.

KAUFMAN, Ana María; RODRIGUEZ, María Helena. *Escola, leitura e Produção de textos*. Trad. Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KLEIMAN, Angela. *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. 7 ed. Campinas: Pontes, 2000.

KOCH, Ingedore Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, Ingedore Vilaça. *Argumentação e Linguagem*. 13ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KÖCHE, Vanilda Salton; BOFF, Odete Maria Benetti; MARINELLO, Adiane Fogali. *Leitura e produção textual: Gêneros textuais do argumentar e expor*. Petrópolis: Vozes, 2010.

LEITE, Ana Maria. *Elementos Articuladores em Artigo de Opinião: uma experiência com sequência didática no Ensino Médio*. 2009. 145f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras, Belo Horizonte. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp109964.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Compreensão de Texto: Algumas reflexões*. BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel. *O livro didático de português: Múltiplos Olhares*. 3ed. – Rio de Janeiro, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel (Orgs.). *Gêneros Textuais & Ensino*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

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

MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). *Gêneros textuais*. Bauru: EDUC, 2002.

MELLO, Vera Helena Dente. *Trabalhando com a gramática no gênero textual carta do leitor: uma abordagem enunciativa*. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/131.Pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2011.

MILLER, Carolyn R. *Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia*. Trad. Ana Regina Ferraz Vieira et al. Recife (PE): Ed. Universitária da UFPE, 2009.

MORETTO, Vasco Pedro. *Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas*. 8 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

PASTANA, Maria do Perpétuo Socorro Dias. *Leitura e produção do gênero “carta de leitor”: os desafios de uma proposta de ensino*. 2007. 122 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Centro de Letras e Artes, Belém, 2007. Programa de Pós-Graduação em Letras. Disponível em: <[http://www.repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/2108/1/Dissertacao\\_LeituraProducaoGenero.pdf](http://www.repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/2108/1/Dissertacao_LeituraProducaoGenero.pdf)> . Acesso em: 05 jan. 2012.

PEREIRA, Rose Mary Ferreira; ROCHA, Thais Ferreira da. *Discurso midiático: análise retórico-jornalística do gênero editorial*. 2006. 93 f. Monografia (Graduação em Comunicação Social) – Universidade Federal de Alagoas Maceió. Al.2006. Disponível em: <<http://vocc.ubi.pt/pag/pereira-rose-mary-thais-discurso-midiatico.pdf>> Acesso em: 05 jan. 2012.

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. Trad. Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 2ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PINHEIRO, Najara Ferrari. *A noção de gênero para análise de textos midiáticos*. In: MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). *Gêneros textuais*. Bauru: EDUC, 2002.

ROCHA, Regina Braz da Silva Santos. *A escrita argumentativa: Diálogos com um livro didático de português*. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <[http://www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/teses/17\\_regina\\_braz.pdf](http://www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/teses/17_regina_braz.pdf)>. Acesso em: 05 jan. 2012.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do Discurso na perspectiva dialógica da linguagem: A abordagem de Bakhtin. In: *Gêneros: teorias, métodos, debates*. MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. São Paulo: Parábola, 2005.

ROJO, Roxane; Helena Rodrigues; JURADO, Shirley. A leitura no Ensino Médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz?; do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas In: BUNZEN, Clecio; Mendonça, Márcia. *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

RUSSO, Ricardo. *Interpretação de textos*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard; Dolz, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.



## ANEXOS

### ANEXO 1

<b>Primeira parte – Dimensão Global</b>
1. o universo da referência – real ou fictício – para o qual o texto remete;
2. seu campo discursivo de origem ou de circulação (isto é, campos científico, didático, jurídico, religioso, político, de informação, de entretenimento, literário etc.);
3. seu tema ou sua ideia central;
4. sua função comunicativa predominante;
5. seu propósito ou intenção mais específica;
6. a vinculação do título ao núcleo central;
7. o critério da subdivisão em parágrafos;
8. a direção argumentativa assumida;
9. as representações, as visões de mundo, as crenças, as concepções que o texto deixa passar, explícita ou implicitamente.
10. os padrões de organização decorrentes do tipo que o texto materializa; por exemplo, no caso de textos narrativos, a fidelidade ao esquema da narrativa; a ordenação na sequência dos fatos; a harmonia entre personagens, tempo, espaço e enredo;
11. as particularidades de superestrutura de cada gênero (blocos, partes, subdivisões; formas de organização, de apresentação e de sequência dessas partes);
12. seus esquemas de progressão temática;
13. seus recursos de encadeamento, de articulação entre parágrafos ou períodos, a fim de lhe conferir a necessária continuidade;
14. a síntese global de suas ideias ou informações;
15. o discernimento entre as ideias principais e aquelas outras secundárias;
16. sua adequação às especificidades dos destinatários envolvidos;
17. sua relevância comunicativa na exposição de dados, de informações, de argumentos, isto é, o grau de novidade das informações, o que determina o seu nível (alto, mediano ou baixo) de informatividade.
18. o grau de adequação desse nível à situação comunicativa;
19. suas relações com outros textos; o que inclui, mais especificamente, as remissões, as alusões, as paráfrases, as paródias ou as citações literais.

<b>Segunda Parte – Aspectos pontuais de construção do texto</b>
1. as expressões referenciais que introduzem os objetos de referência;
2. as retomadas dessas expressões referenciais, que asseguram a continuidade referencial pretendida, seja pela substituição pronominal (anáforas, catáforas pronominais e dêiticos textuais), seja sua substituição lexical (por sinônimos, hiperônimos ou expressões equivalentes);
3. as diversas funções da repetição de palavras ou de segmentos maiores;
4. as elipses;
5. aspectos do significado de uma unidade, de uma expressão ou até de um morfema;
6. o caráter polissêmico das palavras em decorrência de seu trânsito para um outro campo de referência.
7. os segmentos em relação de sinonímia, antonímia, hiperonímia e paronímia;
8. a associação semântica entre as palavras (ou as cadeias ou redes de elementos afins que se distribuem ao longo do texto);
9. a concordância verbal e nominal e suas relações com a continuidade temática do todo ou de uma passagem;
10. os valores sintático-semânticos da conexão interfrásica, possibilidades pelo uso de preposições, conjunções, advérbios e de respectivas locuções;
11. o uso de dêiticos pessoais, espaciais e temporais e a relação dessas expressões com elementos do contexto;
12. a ocorrência de paráfrases e suas marcas indicativas;
13. a presença de estruturas sintáticas paralelas;
14. os efeitos de sentido pretendidos pela alteração na ordem canônica das palavras (inversão ou deslocamento de um termo, por exemplo);
15. os efeitos de sentido (ênfase, reiteração, refutação, ambiguidade, humor, gradação, contraste) pretendidos pela escolha de determinada palavra ou por certos recursos morfossintáticos e gráficos (aspas, itálico, sublinhado, diferentes cores, tamanhos e disposições das letras ou figuras etc.);
16. os efeitos de sentido pretendidos pela transgressão de qualquer um dos padrões morfossintáticos e semânticos estabelecidos;
17. as marcas de ironia;
18. as marcas de envolvimento do autor frente ao que é dito;
19. os comentários do enunciador sobre seu próprio discurso;
20. a forma(direta ou indireta) de como o interlocutor está presente ou apenas suposto;
21. as falas que se fazem ouvir;
22. os implícitos ou vazios de sentidos;

23. os diferentes usos e correlações dos tempos e modos verbais;
24. as marcas das especificidades de uso da oralidade ou da escrita;
25. o nível maior ou menor da formalidade da linguagem utilizada;
26. a presença de sinais que indicam a distribuição das informações em itens, em pontos distintos.
27. as marcas de polidez convencionais;
28. aspectos da pontuação, da ortografia das palavras e da apresentação gráfica do texto, subordinados, sempre, à coerência e à relevância;
29. e outras questões que se ponham a descoberto em uma ou outra análise.

## ANEXO 2

## TENDÊNCIAS / DEBATES

Os artigos publicados com assinatura não traduzem a opinião do jornal. Sua publicação obedece ao propósito de estimular o debate dos problemas brasileiros e mundiais e de refletir as diversas tendências do pensamento contemporâneo  
E-mail: debates@uol.com.br

**Como prevenir a violência dos adolescentes**

ZILDA ARNS

QUANDO DEPARO com as notícias sobre crimes hediondos envolvendo adolescentes, como o ocorrido com Felipe Silva Caffé e Liana Friedenbach, fico profundamente triste e constrangida. Esse caso é a consequência da baixa valorização da prevenção primária da violência por meio das estratégias cientificamente comprovadas, facilmente replicáveis e definitivamente muito mais baratas do que a recuperação de crianças e adolescentes que cometem atos infracionais graves contra a vida.

Talvez seja porque a maioria da população não se deu conta e os que estão no poder nos três níveis não estejam conscientes de seu papel histórico e de sua responsabilidade legal de cuidar do que tem de mais importante a nação: as crianças e os adolescentes, que são o futuro do país e do mundo.

A construção da paz e a prevenção da violência dependem de como promovemos o desenvolvimento físico, social, mental, espiri-



Orlando/Folha Imagem

***A prevenção primária da violência inicia-se com a construção de um tecido social saudável e promissor***

tual e cognitivo das nossas crianças e adolescentes, dentro do seu contexto familiar e comunitário. Trata-se, portanto, de uma ação interseccional, realizada de maneira sincronizada em cada comunidade, com a participação das famílias, mesmo que estejam incompletas ou desestruturadas.



A prevenção primária da violência inicia-se com a construção de um tecido social saudável e promissor, que começa antes do nascer, com um bom pré-natal, parto de qualidade, aleitamento materno exclusivo até seis meses e o complemento até mais de um ano, vacinação, vigilância nutricional, educação infantil, principalmente propiciando o desenvolvimento e o respeito à fala da criança, o canto, a oração, o brincar, o andar, o jogar; uma educação para a paz e a não-violência.

A Pastoral da Criança, que em 2003 completa 20 anos, forma redes de ação para multiplicar o saber e a solidariedade junto às famílias pobres do país, por meio de mais de 230 mil voluntários, e acompanhou no terceiro trimestre deste ano cerca de 1,7 milhão de crianças menores de seis anos e 80 mil gestantes, de mais de 1,2 milhão de famílias, que moram em 34.784 comunidades de 3.696 municípios do país.

O Brasil é o país que mais reduziu a mortalidade infantil nos últimos dez anos; isso, sem dúvida, é resultado da organização e universalização dos serviços de saúde pública, da melhoria da atenção primária, com todas as limitações que o SUS possa ainda possuir, da descentralização e municipalização dos recursos e dos serviços de saúde. A intensa luta contra a mortalidade infantil, a desnutrição e a violência intrafamiliar contou com a contribuição dessa enorme rede de solidariedade da Pastoral da Criança, um organismo de ação social da CNBB que atua de forma ecumênica em todo o país.

A segunda área da maior importância nessa prevenção primária da violência envolvendo crianças e adolescentes é a educação, a começar pelas creches, escolas infantis e de educação fundamental e de nível médio, que devem valorizar o desenvolvimento do raciocínio e a matemática, a música, a arte, o esporte e a prática da solidariedade humana.

As escolas nas comunidades mais pobres deveriam ter dois turnos, para darem conta da educação integral das crianças e dos adolescentes; deveriam dispor de equipes multiprofissionais atualizadas e capacitadas a avaliar periodicamente os alunos. Urgente é incorporar os ministérios do Esporte e da Cultura às iniciativas da educação, com atividades em larga escala e simples, baratas, facilmente replicáveis e adaptáveis em todo o território nacional.

Todos esses direitos estão previstos na lei; é necessário um amplo debate, principalmente sobre o acesso aos direitos fundamentais, acompanhado da imprescindível decisão política em todos os níveis de governo e da sociedade civil, para a soma de esforços a fim de executar essas políticas. Naturalmente um real controle social, por meio dos conselhos setoriais e dos conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente, de forma objetiva e articuladora, poderá ajudar na prevenção da violência e na recuperação de crianças e adolescentes. E um real controle social, por meio dos conselhos setoriais, tutelares e dos Direitos da Criança e do Adolescente,

poderá estimular essa ação intersectorial e manter a vigilância para o cumprimento da lei.

Em relação às crianças e adolescentes que cometeram infrações leves ou moderadas — que deveriam ser mais bem expressas —, seu tratamento para a cidadania deveria ser feito com instrumentos bem elaborados e colocados em prática, na família ou próxima dela, com acompanhamento multiprofissional, desobstruindo as penitenciárias, verdadeiras universidades do crime.

Para prevenir o agravamento da violência, o Judiciário deveria prever estratégias para ir ao encontro das comunidades pobres. É o que faz a magnífica juíza Joeci Machado Camargo, com sua equipe do Juizado da 4ª Vara de Família de Curitiba, com excelentes resultados.

Com relação à idade mínima para a maioridade penal, deve permanecer em 18 anos, prevista pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e conforme orientações da ONU. Mas o tempo máximo de três anos de reclusão em regime fechado, quando a criança ou o adolescente comete crime hediondo, mesmo em locais apropriados e com tratamento multiprofissional, que urgentemente precisam ser disponibilizados, deve ser revisto. Três anos, em muitos casos, podem ser absolutamente insuficientes para tratar e preparar os adolescentes com graves distúrbios para a convivência cidadã.

Zilda Arns Neumann, 69, médica pediatra e sanitarista, é fundadora e coordenadora nacional da Pastoral da Criança.

(Folha de S. Paulo, 26/11/2003.)

### O texto e o contexto

Em novembro de 2003, os estudantes Felipe Silva Caffé, 19 anos, e Liana Friedenbach, 16 anos, foram brutalmente assassinados em Embu-Guaçu, interior de São Paulo, onde acampavam sem que os pais soubessem. O crime foi cometido por um grupo de quatro assaltantes, liderado por um menor de 16 anos, conhecido como Champinha.

O crime causou forte comoção popular, dando origem a uma série de manifestações na imprensa e nas ruas, nas quais veio à tona o tema da maioridade penal. O texto de Zilda Arns foi produzido nesse contexto.



Manifestação sobre a diminuição da maioridade penal, em São Paulo, por ocasião da morte dos adolescentes Felipe Caffé e Liana Friedenbach.



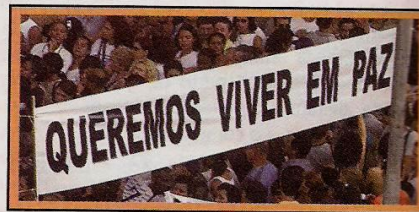
## ANEXO 3

Volte ao texto e leia-o integralmente. Depois responda às questões a seguir.

7. O texto foi publicado num momento em que a sociedade brasileira, abalada por um crime contra dois adolescentes (leia o boxe “O texto e o contexto”), discutia o tema da alteração na lei que determina a maioria penal aos 18 anos.

Os dois parágrafos iniciais do texto situam o tema naquele momento: o 1º parágrafo cita o crime, e o 2º trata da importância da prevenção contra a violência. No 3º parágrafo, a autora apresenta a **idéia principal** do texto, ou seja, o ponto de vista dela a respeito da violência juvenil.

Qual é a opinião da autora sobre a violência dos adolescentes, isto é, de que modo, na opinião dela, pode-se combater a violência e construir a paz social?



8. Num texto de opinião, a idéia principal defendida pelo autor precisa ser fundamentada com bons **argumentos**, isto é, com razões ou explicações.

A idéia principal do texto lido é fundamentada por *dois argumentos básicos*. Observe os parágrafos de 4 a 12 e responda:

- Quais são, resumidamente, os argumentos básicos apresentados no texto?
- Que marcas textuais (palavras ou expressões) indicam a introdução de cada um desses argumentos?
- Que parágrafo(s) desenvolve(m) o primeiro desses argumentos?
- E que parágrafo(s) desenvolve(m) o segundo argumento?

9. Os argumentos apresentados, lembra a autora, não são inventados por ela; ao contrário, são direitos garantidos por lei. O que o texto propõe para o cumprimento da lei?

7. Observe a linguagem do texto.

- Que variedade lingüística foi empregada: a variedade padrão ou uma variedade não padrão? Formal ou informal?
- Considerando-se o tema, o veículo em que o texto foi publicado e o perfil do público leitor, pode-se dizer que a escolha dessa variedade lingüística foi adequada? Por quê?

8. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, construam um quadro com as principais características do gênero *texto de opinião*. Além dos aspectos formais, temáticos e lingüísticos desse gênero, não deixem de mencionar sua finalidade e seu meio de circulação.

## ANEXO 4


**Produzindo o artigo de opinião**

A partir da leitura de diferentes textos e do debate realizado, você pôde conhecer vários pontos de vista sobre o assunto. Para produzir seu artigo de opinião, siga estas orientações:

- a) Anote num papel os argumentos que achou melhores, nos textos lidos ou no debate, e que podem ser úteis para fundamentar o ponto de vista que você pretende desenvolver.
- b) Ao redigir o texto, leve em conta o interlocutor: jovens como você. O texto deve ser guardado para ser exposto num mural de debates ou publicado num *blog* coletivo da classe, que serão montados no capítulo 35 desta unidade. Poderá também ser enviado para um fórum de debates da Internet. A linguagem deve ser, portanto, adequada ao gênero e ao perfil do público leitor.
- c) Pense num enunciado (uma ou mais frases) capaz de expressar a idéia principal (a síntese de seu ponto de vista) que pretende defender e anote-o.
- d) Entre os argumentos que anotou, escolha aqueles que podem fundamentar a idéia principal do texto de modo mais consistente e desenvolva-os. Em vez da quantidade, dê preferência à qualidade e à profundidade dos argumentos. Se achar conveniente, acrescente novos argumentos.
- e) Pense na melhor forma possível de concluir seu texto: ou retomando o que foi exposto, ou confirmando a idéia principal, ou fazendo uma citação de algum escritor ou alguém importante na área relativa ao tema debatido.
- f) Dê ao texto um título que desperte a curiosidade do leitor.
- g) Se digitar o texto, formate-o em colunas e entre elas insira uma chamada.
- h) Terminado o texto, realize uma revisão cuidadosa, orientando-se pelo **boxe Avalie seu artigo de opinião**, e reescreva o que for necessário.

**AVALIE SEU ARTIGO DE  
OPINIÃO**

Releia seu texto, observando se nele você se posiciona claramente sobre o tema; se o texto apresenta uma idéia principal que resume seu ponto de vista; se a idéia principal é fundamentada com argumentos claros e fortes; se esses argumentos são bem desenvolvidos; se a linguagem está adequada ao gênero e ao perfil do público leitor; se o texto apresenta título e se este é convidativo; se o texto como um todo é persuasivo.



## ANEXO 5

Leia, a seguir, um artigo de opinião, de autoria da escritora Lya Luft, sobre esse tema.

### Cotas: o justo e o injusto

O medo do diferente causa conflitos por toda parte, em circunstâncias as mais variadas. Alguns são embates espantosos, outros são mal-entendidos sutis, mas em tudo existe sofrimento, maldade explícita ou silenciosa perfídia, mágoa, frustração e injustiça.

Cresci numa cidadezinha onde as pessoas (as famílias, sobretudo) se dividiam entre católicos e protestantes. Muita dor nasceu disso. Casamentos foram proibidos, convívios prejudicados, vidas podadas. Hoje, essa diferença nem entra em cogitação quando se formam pares amorosos ou círculos de amigos. Mas, como o mundo anda em círculos ou elipses, neste momento, neste nosso país, muito se fala em uma questão que estimula tristemente a diferença racial e social: as cotas de ingresso em universidades para estudantes negros e/ou saídos de escolas públicas. O tema libera muita verbosidade populista e burra, produz frustração e hostilidade. Instiga o preconceito racial e social. Todas as “bondades” dirigidas aos integrantes de alguma minoria, seja de gênero, raça ou condição social, realçam o fato de que eles estão em desvantagem, precisam desse destaque especial porque, devido a algum fator que pode ser de raça, gênero, escolaridade ou outros, não estão no desejado patamar de autonomia e valorização. Que pena.

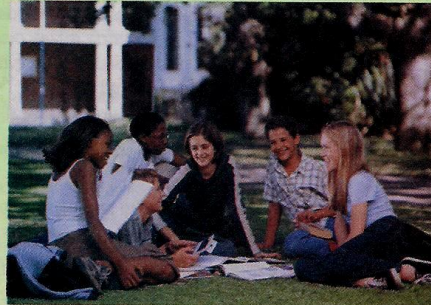
Nas universidades inicia-se a batalha pelas cotas. Alunos que se saíram bem no vestibular — só quem já teve filhos e netos nessa situação conhece o sacrifício, a disciplina, o estudo e os gastos implicados nisso — são rejeitados em troca de quem se saiu menos bem mas é de origem africana ou vem de escola pública. E os outros? Os pobres brancos, os remediados de origem portuguesa, italiana, polonesa, alemã, ou o que for, cujos pais lutaram duramente para lhes dar casa, saúde, educação?

A ideia das cotas reforça dois conceitos nefastos: o de que negros são menos capazes, e por isso precisam desse empurrão, e o de que a escola pública é péssima e não tem salvação. É uma ideia esquisita, mal pensada e mal executada. Teremos agora famílias brancas e pobres para as quais perderá o sentido lutar para que seus filhos tenham boa escolaridade e consigam entrar numa universidade, porque o lugar deles será concedido a outro. Mais uma vez, relega-se o estudo a qualquer coisa de menor importância.

Lembro-me da fase, há talvez vinte anos ou mais, em que filhos de agricultores que quisessem entrar nas faculdades de agronomia (e veterinária?) ali chegavam através de cotas, pela chamada “lei do boi”. Constatou-se, porém, que verdadeiros filhos de agricultores eram em número reduzido. Os beneficiados eram em geral filhos de pais ricos, donos de algum sítio próximo, que com esse recurso acabaram ocupando o lugar de alunos que mereciam, pelo esforço, aplicação, estudo e nota, aquela oportunidade. Muita injustiça assim se cometeu, até que os pais, entrando na Justiça, conseguiram por liminares que seus filhos recebessem o lugar que lhes era devido por direito. Finalmente a lei do boi foi para o brejo.

Nem todos os envolvidos nessa nova lei discriminatória e injusta são responsáveis por esse desmandado. Os alunos beneficiados têm todo o direito de reivindicar uma possibilidade que se lhes oferece. Mas o triste é serem massa de manobra para um populismo interesseiro, vítimas de desinformação e de uma visão estreita, que os deixa em má posição. Não entram na universidade por mérito pessoal e pelo apoio da família, mas pelo que o governo, melancolicamente, considera deficiência: a raça ou a escola de onde vieram — esta, aliás, oferecida pelo próprio governo.

Lamento essa trapalhada que prejudica a todos: os que são oficialmente considerados menos capacitados, e por isso recebem o pirulito do favorecimento, e os que ficam chupando o dedo da frustração, não importando os anos de estudo, a batalha dos pais e seu mérito pessoal. Meus pêsames, mais uma vez, à educação brasileira.



Digital Vision/Keystone

(Veja, nº 2046.)

1. A autora introduz o tema e seu ponto de vista sobre ele por meio de uma ampla apresentação.

a) Qual é o tema do artigo de opinião lido? As cotas de ingresso em universidades para estudantes negros e/ou saídos de escolas públicas.

b) Identifique, no 2º parágrafo, o ponto de vista da autora. Segundo ela, o sistema de cotas estimula o preconceito racial e social.



2. A articulista, ao apresentar sua opinião sobre o tema, mostra que a implementação do sistema de cotas fere um princípio fundamental das sociedades democráticas.

a) Qual é esse princípio? *O princípio de que todo cidadão deve ter direitos iguais.*

b) Qual é a posição da articulista em relação ao sistema de cotas? *Ela não concorda com aqueles que acreditam que os estudantes negros e/ou saídos de escolas públicas precisam de cotas para ter acesso à universidade. Ela defende o ingresso por mérito na universidade.*

3. Num texto de opinião, o autor normalmente fundamenta seu ponto de vista em verdades e opiniões (leia o boxe "Verdade × opinião").

a) Identifique no texto verdades, isto é, dados objetivos que podem ser comprovados.

*A proibição de casamento entre protestantes e católicos e a "lei do boi".*

b) Com que objetivo a autora cita essas verdades? *Para compará-las com o sistema de cotas e defender sua opinião de que medidas desse tipo são injustas e discriminatórias.*

c) Afirmações como:

“uma questão que estimula tristemente a diferença racial e social: as cotas de ingresso em universidades para estudantes negros e/ou saídos de escolas públicas”

“A ideia das cotas reforça dois conceitos nefastos: o de que negros são menos capazes, e por isso precisam desse empurrão, e o de que a escola pública é péssima e não tem salvação. É uma ideia esquisita, mal pensada e mal executada.”

são verdades ou opiniões? *Opiniões.*

#### Verdade × opinião

Nos gêneros argumentativos em geral, o autor sempre tem a intenção de convencer seus interlocutores. Para isso, precisa apresentar bons argumentos, que consistem em verdades e opiniões.

Consideram-se verdades tanto as afirmações universalmente aceitas (por exemplo, o fato de a Terra girar em torno do Sol, a poluição prejudicar o meio ambiente) quanto dados científicos em geral, como estatísticas, resultados de pesquisas sociais ou de laboratório, entre outras. Já as opiniões são fundamentadas em impressões pessoais do autor do texto e, por isso, são mais fáceis de contestar.

Os bons textos argumentativos geralmente fazem um uso equilibrado dos dois tipos de argumentos.



Photodisc/Getty Images

4. Num texto de opinião, a ideia principal defendida pelo autor precisa ser fundamentada com bons argumentos, isto é, com razões ou explicações.

A ideia principal do texto lido é fundamentada por dois argumentos básicos, contrários à implementação do sistema de cotas. Quais são eles? *Os alunos que se saem bem no vestibular são rejeitados em troca de quem se saiu menos bem mas é de origem africana ou vem de escolas públicas; a ideia das cotas reforça dois conceitos nefastos: o de que negros são menos capazes, e o de que a escola pública não apresenta boa qualidade.*

5. No 6º parágrafo, a autora faz referência aos envolvidos na lei: os alunos beneficiados e os responsáveis pela lei das cotas.

*Não; considera que beneficiarem-se do sistema é um direito que assiste a eles, mas acha que são massa de manobra de um populismo interesseiro, vítimas de desinformação e de uma visão estreita.*

a) Ela exime de responsabilidade os alunos beneficiados pelo sistema de cotas? Justifique sua resposta.

b) Que opinião ela expressa sobre os responsáveis pela lei das cotas? *Considera-os populistas e, além disso, incoerentes, pois oferecem cotas a alunos de uma escola pela qual são responsáveis.*

6. No último parágrafo, a autora conclui seu ponto de vista sobre o assunto. De acordo com essa conclusão:

a) Quem são as vítimas do sistema de cotas? *Os que são oficialmente considerados menos capacitados e os que se dedicaram aos estudos, tiveram apoio da família e mérito pessoal mas são preteridos para dar lugar aos primeiros.*

b) Do que o texto expõe, conclua: Para a autora, a exclusão do negro das universidades públicas deve ser tratada como uma questão étnico-racial? Justifique sua resposta. *Não, pois há brancos que também são excluídos da universidade. A saída para o problema, segundo o ponto de vista da articulista, seria melhorar a educação.*

7. Observe a organização do texto quanto à estrutura e à exposição das ideias. A conclusão é coerente com a ideia e com os argumentos apresentados ao longo do texto? Justifique sua resposta. *Sim, pois ela confirma a ideia de que todos devem ter os mesmos direitos e que medidas que favorecem uns em detrimento de outros geram sofrimento, frustração e injustiça.*

8. Observe a linguagem do texto.

a) Que variedade linguística foi empregada? A formal ou a informal? *A variedade padrão formal.*

b) Considerando-se o tema, o veículo em que o texto foi publicado e o perfil do público leitor, pode-se dizer que a escolha dessa variedade linguística foi adequada? Por quê? *Sim, pois o texto foi publicado em uma revista de circulação nacional cujo público leitor são jovens e adultos escolarizados. Além disso, esse tipo de gênero geralmente emprega a variedade padrão formal.*

9. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, concluam: Quais são as características do artigo de opinião? Respondam, considerando os seguintes critérios: finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, suporte ou veículo, tema, estrutura, linguagem. É um texto argumentativo que expressa a opinião de um escritor, jornalista, professor, estudante, etc. sobre um tema polêmico em debate na sociedade. Circula nos meios de comunicação em geral (jornais, revistas, rádio, Internet, TV) e tem como destinatário o público desses veículos. Estrutura-se em torno de uma ideia central (que resume o ponto de vista do autor) e de sua fundamentação, feita com argumentos, construídos a partir de verdades ou de opiniões. Usa a variedade padrão formal da língua.
- Professor: Com as conclusões dos grupos, sugerimos montar na lousa um quadro com as características do artigo de opinião.



## ANEXO 6



## Produzindo o artigo de opinião

Prepare-se para também produzir um artigo de opinião. Para isso, leia o painel de textos que segue.

Corajoso o artigo de Lya Luft sobre as cotas nas universidades (Ponto de vista, 6 de fevereiro de 2008). Ela aborda com propriedade aspectos do tema que são sistematicamente empurrados para debaixo do tapete pelos entusiastas da ideia. Se não bastassem os argumentos da articulista, pergunta-se, ainda, como já perguntou *Veja*: cotas para quê? Pesquisas realizadas em várias universidades públicas demonstram claramente que na maior parte dos cursos de graduação predominam alunos provenientes de escolas de ensino médio públicas. As exceções são óbvias: apenas cursos de grande demanda no vestibular têm maioria de alunos provenientes de escolas privadas, a exemplo de medicina, direito, odontologia e poucos mais.

(H. P. M. — João Pessoa, PB)

Como mãe de três filhos, abri mão de muitas coisas para proporcionar-lhes uma boa educação. Vale ressaltar que, colocando meus filhos em escolas particulares, tirei a responsabilidade do governo de nos oferecer as vagas nas escolas públicas, mesmo tendo direito a elas. Neste ano, um dos meus filhos fez 74 pontos no vestibular e não conseguiu entrar na universidade, enquanto a maior pontuação alcançada pelo aluno que entrou pelo sistema de cotas foi de 52 pontos. Não precisamos oficializar mais discriminações do que a que a renda proporciona em nosso país. Não é uma questão de raça ou econômica que impede o acesso à educação. É uma questão de pouca-vergonha dos governos que sempre buscam resolver os problemas tratando seus efeitos e não suas causas.

(L. S. B. H. S. — Cuiabá, MT)

Venho de família humilde, com pai que estudou somente até a 4ª série primária e mãe até a 8ª série ginásial. Mas eles trabalharam duro, meu pai como caminhoneiro e minha mãe como costureira, e sempre nos incentivaram e cobravam nosso desempenho nos estudos. Eu e minha irmã estudamos em escolas públicas, sem ajuda de cota nenhuma, e mesmo assim conseguimos entrar na universidade e nos formar. Estou terminando meu MBA e minha irmã pretende fazer um também. Portanto, fica muito claro que o sistema de cotas é extremamente injusto com as pessoas que trabalham e lutam para conseguir algo através do esforço, da dedicação e do empenho.

(M. M. — Jaraguá do Sul, SC)

Sou negro, servidor público, universitário e nunca tive privilégio algum em minha carreira profissional ou estudantil. Mas sou completamente favorável às cotas. A única forma de nos igualarmos às classes média e alta do Brasil é através das cotas universitárias e dos concursos públicos. Somos tão capazes quanto pessoas de qualquer etnia, mas temos quase 120 anos de pura exclusão.

(M. J. C. — Blumenau, SC)

Sou negro e sou contra as cotas em universidades públicas para negros, mas sou a favor das cotas para alunos que vieram do ensino público. No meu entender, não são necessárias cotas para negros, visto que boa parte dos alunos de escola pública é de negros. Essas cotas causam mal-estar, tanto para os brancos quanto para os negros. Não somos menos inteligentes que ninguém. Quando nos é dada uma chance, sabemos muito bem aproveitá-la, e, mesmo quando não nos dão essa chance, corremos atrás de nosso desenvolvimento.

(E. J. L. — São Paulo, SP)  
(*Veja*, nº 2 047. Cartas de leitores.)

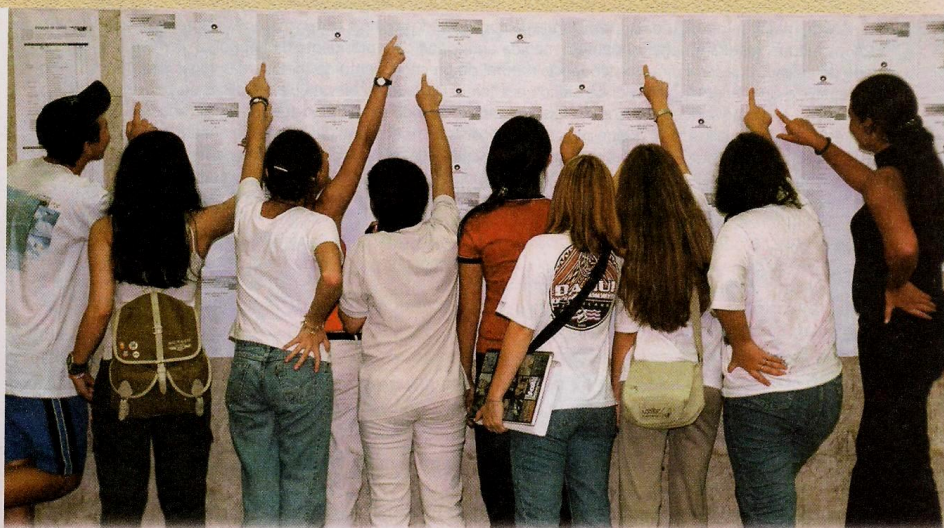


## ANEXO 7

# Capítulo 46

## Produção de texto

### O editorial



Vestibulandos na expectativa dos resultados. Oportunidades iguais?

Célio Junior/AE

### Trabalhando o gênero

Leia este editorial:

#### As universidades ameaçadas

Há método nas sandices que o governo federal está propondo para o ensino superior. Nenhuma das medidas anunciadas nos últimos dias, primeiro pelo ministro da Educação e, depois, pelo presidente da República, visa objetivamente à melhoria do ensino ou à ampliação das oportunidades de acesso à universidade. Mas todas têm um viés político-ideológico que, a pretexto de "democratizar" as universidades, consideradas elitistas pelos ideólogos do PT — como se pudessem ser outra coisa as instituições onde se aprimora o conhecimento —, tem o objetivo maldisfarçado de submetê-las ao "participacionismo", que é a variedade petista do socialismo populista mais retrógrado.

Num dia, o ministro Tarso Genro, durante reunião com 47 dos 54 reitores das universidades e instituições do ensino superior federal, apresentou três medidas que constarão do projeto de reforma universitária do MEC. Uma condicionará a abertura de novos cursos à "diminuição das desigualdades" — o que não passa de grosseira instrumentalização política da educação, aplicando as rédeas do dirigismo à liberdade de iniciativa e de pensamento. Outra, é a criação de uma escola pública de pós-graduação de Geopolítica e Defesa, com o objetivo anunciado de fazer um



“projeto de nação” para o Brasil — também uma tosca manobra autoritária para impor um pensamento único e uma linguagem única acobertados, que supostamente concentrariam energias num vetor único de desenvolvimento do País, meta acalentada por setores militares durante a ditadura. A terceira medida é a escolha dos reitores, nas universidades públicas e privadas, por meio de eleição direta. Essa experiência “democrática” foi tentada em algumas universidades públicas e confessionais nas décadas de 80 e 90, com resultados desastrosos. As salas de aulas se transformaram em palanques políticos, foram eleitos reitores despreparados para o cargo e a qualidade do ensino, como tinha de acontecer, despencou.

No dia seguinte à exposição do ministro da Educação, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva comunicou ao Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social que enviará ao Congresso dois projetos de lei: um, obrigando as universidades filantrópicas a transformar em vagas gratuitas os recursos que seriam usados para pagar impostos; outro, reservando metade das vagas das universidades federais a alunos que tenham cursado todo o ensino médio em escolas públicas, incluindo-se aí as cotas para negros e indígenas.

A imposição às entidades filantrópicas já foi exaustivamente discutida e quase não há dúvidas de que a adoção da medida comprometerá o equilíbrio financeiro dessas escolas, obrigando-as, com certeza, a mudar o regime tributário para sobreviver. E, com isso, o governo obterá resultados sociais exatamente opostos aos que visa.

Já a reserva de 50% das vagas deixa claro que o governo está preocupado em produzir medidas de impacto na opinião pública, mas nem um pouco com a melhoria da qualidade do ensino e com o respeito às normas constitucionais.

Vários reitores reagiram negativamente à medida anunciada pelo presidente da República. Temem a queda da qualidade do ensino, que seria uma consequência natural do preenchimento de metade das vagas por alunos sem o devido preparo, e que teriam lugar na universidade por terem cursado escolas médias públicas ou pela cor da pele.

Ora, raça e condição socioeconômica são falsas questões, quando se discute o acesso à universidade. O verdadeiro problema está na baixa qualidade do ensino das escolas públicas de nível médio. Se o governo quer que os alunos dessas escolas disputem vagas nas universidades públicas em condições de igualdade com os alunos das escolas médias privadas, a solução é igualar — elevando — o padrão de ensino das primeiras. Mas disso o governo não trata.

Felizmente, esse projeto dificilmente vigorará. A criação dessa monumental reserva de vagas choca-se contra os preceitos constitucionais. A Constituição proíbe discriminação por critérios de raça, cor e origem. A cota criaria discriminação às avessas, dificultando o acesso à universidade das pessoas que não frequentaram escolas públicas, não são negras nem indígenas. E o sistema de mérito — o mais democrático dos métodos de escolha — iria para o ralo.

O presidente Luiz Inácio Lula da Silva se orgulha de ter chegado aonde chegou apesar de sua origem social e do fato de não ter estudado. Não lhe cabe impor os sacrifícios pelos quais passou, obstruindo as oportunidades de acesso ao ensino superior, a quem estudou em boas escolas.

(O Estado de S. Paulo, 16/5/2004.)

7. Os editoriais geralmente abordam um tema do momento, que está em discussão na sociedade.

a) Qual é o tema abordado pelo editorial em estudo? O projeto de reforma universitária proposto pelo MEC.

b) Por que esse tema estava sendo debatido no Brasil naquele momento?

Por causa do anúncio, pelo governo, da proposta de reserva de vagas em universidades federais para estudantes oriundos de escolas públicas.

2. Segundo o editorial, qual é o verdadeiro objetivo dessas medidas?

Submeter as universidades ao “participacionismo”, um tipo de socialismo populista.

3. Por meio dos editoriais, os jornais e revistas expressam seu ponto de vista sobre o tema abordado, seja para fazer uma crítica ou um elogio a algo ou alguém, seja para fazer sugestões ou estimular a reflexão. No editorial lido, o jornal deixa clara sua posição já na primeira linha.

a) Esse posicionamento é contra ou a favor das medidas propostas pelo governo no âmbito do ensino superior?

Totalmente contra. b) Que palavra, no início do texto, deixa claro esse posicionamento? sanções

c) Segundo o editorial, ao tomar essas medidas, o governo deixa de abordar o principal problema que envolve o acesso dos alunos da escola pública à universidade. Qual é esse problema?

A baixa qualidade do ensino médio na rede pública.

4. O ministro da Educação apresentou aos reitores das universidades três medidas que constariam do projeto de reforma universitária do MEC, com a finalidade de serem transformadas em projetos de lei pelo presidente. A cada medida o jornal contrapõe uma argumentação. Identifique no texto o argumento contrário a cada uma das medidas:

Já foi tentada nas universidades públicas e confessionais nas décadas de 1980/1990 com resultados desastrosos.

a) escolha dos reitores, nas universidades públicas e privadas, por meio de eleição direta;

b) transformação em vagas gratuitas, nas universidades filantrópicas, dos recursos que seriam usados para pagar o imposto de renda; A adoção da medida comprometeria o equilíbrio financeiro dessas escolas, obrigando-as a mudar o regime tributário para sobreviver.

c) reserva de metade das vagas nas universidades federais para alunos que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas, incluindo-se aí as cotas para negros e indígenas.

A medida deixa claro que o governo está preocupado em produzir medidas de impacto na opinião pública, mas nem um pouco preocupado com a melhoria da qualidade do ensino e com o respeito às normas constitucionais.



5. O editorial tem uma estrutura relativamente simples: apresenta uma *idéia principal* (tese), que expressa o ponto de vista do jornal sobre o tema; um *desenvolvimento*, constituído por parágrafos que fundamentam a idéia principal; e uma *conclusão*, geralmente formulada no último parágrafo do texto.

A estrutura do editorial lido poderia ser esquematizada da forma mostrada a seguir. Complete, em seu caderno, o esquema, indicando o 3º argumento e a conclusão.

#### Idéia principal

As medidas propostas pelo governo para democratizar o ensino superior são equivocadas.

#### Desenvolvimento

1º argumento: As medidas têm viés político-ideológico, que tem como objetivo submeter as universidades ao "participacionismo", um tipo de socialismo populista.

2º argumento: A reserva de vagas proposta mostra um governo preocupado com a apresentação de medidas de impacto na opinião pública e não com a melhora da qualidade do ensino.

3º argumento:

#### Conclusão

3º argumento: Para melhorar a distribuição de vagas das universidades, a solução é a elevação do padrão de ensino nas escolas públicas, de nível médio.  
Conclusão: Não se pode corrigir uma discriminação criando outro tipo de discriminação. O correto seria melhorar a qualidade de ensino nas escolas públicas de nível médio, pois a reserva de vagas compromete o acesso às universidades pelo sistema de mérito.

6. O editorial pertence ao grupo dos textos argumentativos, ou seja, aqueles que têm a finalidade de persuadir o leitor e, portanto, precisam apresentar argumentos consistentes, tais como comparações, depoimentos de autoridades, dados estatísticos de pesquisa, etc. Identifique no desenvolvimento do editorial lido:

- a) um exemplo de implantação malsucedida de uma das medidas; No final do 2º parágrafo é citado o exemplo da implantação malsucedida da eleição dos reitores.  
b) a reação de pessoas do mundo universitário à proposta de reserva de vagas; No 6º parágrafo, a reação negativa de vários reitores à medida.  
c) alerta para o caráter inconstitucional da medida. No 8º parágrafo, a menção à proibição de discriminação por critérios de raça, cor e origem.

7. Nos editoriais, a conclusão geralmente ocorre no último parágrafo e costuma apresentar uma síntese das idéias expostas ou uma sugestão ou proposta para a solução do problema abordado. De que tipo é a conclusão do editorial lido? Do tipo síntese.

8. Observe a linguagem empregada no texto, inclusive os verbos e os pronomes. Como os editoriais expressam a opinião do jornal ou revista e não a de um jornalista em particular, é comum eles virem sem a identificação de quem o escreveu. Além disso, esse gênero privilegia a impessoalidade, isto é, o autor fala do tema de modo distanciado, sem se colocar diretamente no texto. No editorial lido:

Predomina a 3ª pessoa; seu uso contribui para impessoalizar o texto, permitindo ao autor tratar o assunto de modo distanciado, sem se colocar diretamente no texto.

- a) Que pessoa verbal predomina? O uso dessa pessoa contribui para impessoalizar o texto? Por quê?  
b) Em que tempo estão as formas verbais, predominantemente? No presente do indicativo.  
c) Que tipo de variedade lingüística foi empregada?

A variedade padrão, embora o jornal se permita o uso de uma expressão coloquial: "iria para o ralo".

9. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, concluem: Quais são as principais características de um editorial?

Trata-se de um texto que expressa a opinião de um jornal ou revista a respeito de um assunto da atualidade, quase sempre polêmico, e tem intenção persuasiva. Sua estrutura é geralmente formada por três partes: idéia principal ou tese, desenvolvimento (que contém argumentos que sustentam a idéia principal) e conclusão. A linguagem é impessoal, com o uso da 3ª pessoa e verbos predominantemente no presente do indicativo, e segue a variedade padrão da língua.

Professor: Com as conclusões dos grupos, sugerimos montar na lousa um quadro com as características do editorial.



## Produzindo o editorial

O tema do editorial estudado causou muita polêmica e vários jornais e revistas o abordaram naquele momento. O painel de textos a seguir reúne, além da opinião de leitores de jornais, um texto da revista *Veja* sobre o assunto. Leia-o, a fim de colher mais informações sobre o tema e produzir um editorial.



## ANEXO 8

## CAPÍTULO 9

Produção  
de texto

## O editorial



## Trabalhando o gênero

Leia este editorial:

## Propaganda a ser limitada

É grande a força do lobby de cervejarias, TVs e agências de propaganda. Mais uma vez, conseguiu evitar que a publicidade de cervejas fosse equiparada à das demais bebidas alcoólicas e proibida das 6h às 21h.

O projeto de lei do Executivo restituindo um pouco de lógica à legislação que regula a propaganda de álcool estava pronto para ser votado. Mas um acordo entre parlamentares e governo conseguiu retirar a urgência da proposta, que agora fica sem prazo para ir ao plenário. A julgar pelos precedentes, isso dificilmente ocorrerá antes dos Jogos Olímpicos de Pequim, em agosto, ou quem sabe da Copa de 2014.

Em termos de saúde pública e ciência, não há justificativa para tratar a publicidade de bebidas alcoólicas de qualquer-graduação de forma diversa da do tabaco, que é vedada quase totalmente.

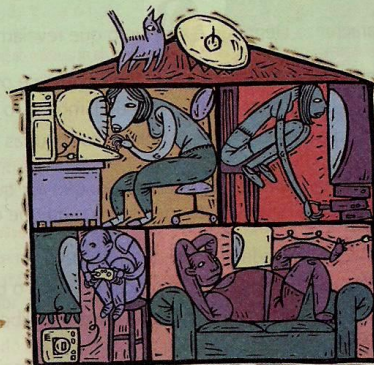
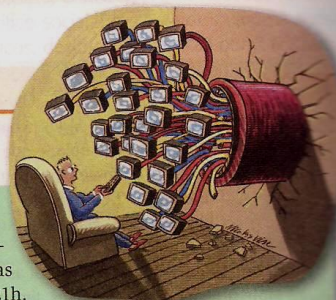
O álcool é uma droga psicoativa com elevado potencial para provocar dependência. Estudo da Organização Mundial da Saúde atribui ao abuso etílico 3,2% das mortes ocorridas no planeta (cerca de 1,8 milhão de óbitos anuais). Metade delas tem como causa doenças, e a outra metade, ferimentos. No Brasil, dados da Secretaria Nacional Antidrogas (2005) apontam que 12,3% da população entre 12 e 65 anos pode ser considerada dependente.

Não se trata de proibir o consumo de álcool, mas esses números deixam claro, por outro lado, que ninguém deveria ser estimulado a beber. A propaganda é uma atividade legítima para a esmagadora maioria dos produtos e serviços existentes. O caso das drogas lícitas é uma exceção. A Constituição Federal, em seu artigo 220, prevê restrições a esse tipo de publicidade.

Não faz, portanto, sentido a campanha que a Associação Brasileira de Agências de Publicidade mantém desde o final de abril afirmando que a restrição à publicidade de cervejas teria o mesmo efeito que proibir “a fabricação de abridores de garrafa”.

Louvar as virtudes reais ou imaginárias de abridores de garrafa não costuma levar jovens a consumir quantidades crescentes de drogas psicotrópicas. Já a propaganda de cerveja o faz.

(Folha de S. Paulo, 11/5/2008. Licenciado por Folhapress.)



1. Os editoriais geralmente abordam um tema do momento, que está em discussão na sociedade.

- a) Qual é o tema abordado pelo editorial em estudo? O fato de a publicidade de cerveja não ser equiparada à das demais bebidas alcoólicas.
- b) Por que esse tema estava sendo debatido no Brasil naquele momento? Porque o projeto de lei que regula a propaganda de álcool teve sua votação adiada, devido a um acordo entre parlamentares e governo.



- 2.** Segundo o editorial, qual é o motivo de esse projeto não ter sido votado e entrado em acordo?  
A força do lobby de cervejarias, TVs e agências de propaganda.
- 3.** Por meio dos editoriais, os jornais e revistas expressam seu ponto de vista sobre o tema abordado, seja para fazer uma crítica ou um elogio a algo ou alguém, seja para fazer sugestões ou estimular a reflexão. No editorial lido, o jornal deixa clara a sua posição.
- a) Esse posicionamento é contra ou a favor da liberação de anúncios de cerveja? É contra.
- b) Em que parágrafo do texto esse posicionamento é mostrado pela primeira vez? No 2º parágrafo: "O projeto de lei restituindo um pouco de lógica à legislação que regula a propaganda de álcool [...] não há justificativa para tratar a publicidade de bebidas alcoólicas de qualquer gradação de forma diferente da do tabaco".
- c) Segundo o editorial, a votação do projeto de lei não ocorrerá antes dos Jogos Olímpicos de Pequim ou da Copa de 2014. Por que o jornalista deduz isso?  
Provavelmente porque, nessas ocasiões, o consumo de cerveja seja elevado e seria um prejuízo muito grande para as agências de publicidade, cervejarias e TVs se as propagandas de cerveja fossem proibidas.
- 4.** São citados no texto alguns argumentos contrários à liberação da propaganda de cervejas, que são atualmente consideradas bebidas diferentes das demais. Cite os argumentos dados no texto contra os seguintes fatos:
- cerveja é droga diferente do tabaco; Em termos de saúde pública e ciência, não há justificativa para tratar a publicidade de bebidas alcoólicas de qualquer gradação de forma diversa da do tabaco, que é vedada quase totalmente.
  - proibir a propaganda de cerveja seria o mesmo que proibir a fabricação dos abridores de garrafa.  
Louvar as virtudes reais ou imaginadas de abridores de garrafa não costuma levar jovens a consumir quantidades crescentes de drogas psicotrópicas. Já a propaganda de cerveja o faz.
- 5.** O editorial tem uma estrutura relativamente simples: apresenta uma *ideia principal* (tese), que expressa o ponto de vista do jornal sobre o tema; um *desenvolvimento*, constituído por parágrafos que fundamentam a ideia principal; e uma *conclusão*, geralmente formulada no último parágrafo do texto.
- a) Qual é a ideia principal que o texto desenvolve? A de que a cerveja deve ter, na publicidade, o mesmo tratamento que têm outras drogas, como o tabaco.
- b) No 4º e no 5º parágrafos, o autor apresenta dois argumentos consistentes para fundamentar seu ponto de vista. Quais são eles? No 4º parágrafo, o de que o álcool provoca dependência, doenças e acidentes. No 5º parágrafo, o de que a Constituição Federal, em seu artigo 220, prevê restrições à publicidade de drogas.
- 6.** O editorial pertence ao grupo de textos argumentativos, ou seja, aqueles que têm a finalidade de persuadir o leitor e, portanto, precisam apresentar argumentos consistentes, construídos a partir de comparações, depoimentos de autoridades, dados estatísticos de pesquisa, etc. Identifique no desenvolvimento do editorial lido um desses recursos.  
A citação de dados estatísticos no trecho "Estudo da Organização Mundial da Saúde atribui ao abuso etílico 3,2% das mortes ocorridas no planeta; [...] dados da Secretaria Nacional Antidrogas (2005) apontam que 12,3% da população entre 12 e 65 anos pode ser considerada dependente."
- 7.** No 6º e no 7º parágrafos, o texto cita e rebate o ponto de vista e o argumento de uma campanha da Associação Brasileira de Agências de Publicidade.
- a) Que argumento dessa campanha é combatido? O argumento de que restringir a publicidade de cervejas é o mesmo que proibir a fabricação de abridores de garrafa.
- b) Que argumento é utilizado para contra-argumentar? O de que os anúncios de abridores de garrafa não estimulam o consumo de bebida alcoólica, mas os de cerveja sim.
- 8.** Nos editoriais, a conclusão geralmente ocorre no último parágrafo e costuma apresentar uma síntese das ideias expostas ou uma sugestão ou proposta para a solução do problema abordado. No editorial lido, entretanto, a conclusão se mistura com a contraposição ao anúncio da Associação Brasileira de Agências de Publicidade.
- a) Contudo, que ideia desse parágrafo retoma e reforça a ideia principal do editorial? álcool.
- b) Portanto, trata-se de uma conclusão do tipo síntese ou do tipo proposta? Uma conclusão do tipo síntese.
9. a) Predomina a 3ª pessoa; seu uso contribui para impessoalizar o texto, permitindo ao autor tratar o assunto de modo distanciado, sem se colocar diretamente no texto.
- 9.** Observe a linguagem empregada no texto, inclusive os verbos e pronomes. Como os editoriais expressam a opinião do jornal ou revista e não a de um jornalista em particular, é comum eles virem sem a identificação de quem os escreveu. Além disso, esse gênero privilegia a impessoalidade, isto é, o autor fala do tema de modo distanciado, sem se colocar diretamente no texto. No editorial lido:
- a) Que pessoa verbal predomina? O uso dessa pessoa contribui para impessoalizar o texto? Por quê?
- b) Em que tempo estão as formas verbais, predominantemente? No presente do indicativo.
10. Expressar a opinião de um jornal ou revista a respeito de um assunto da atualidade, quase sempre polêmico. O locutor é o jornalista(s) e o destinatário são os leitores de jornais e revistas e espectadores/ouvintes de jornais, TVs e rádios. É veiculado em jornais, revistas, TVs e rádios. Os temas abordados são acontecimentos e assuntos relevantes do momento que geralmente suscitam polémicas. Apresenta três partes: ideia principal ou tese, desenvolvimento (no qual estão os argumentos que sustentam a ideia principal) e conclusão. A linguagem tende à impessoalidade; emprega o presente do indicativo, na 3ª pessoa do singular, na variedade padrão.
- 10.** Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, concluem: Quais são as principais características do editorial? Respondam, considerando os seguintes critérios: finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, suporte ou veículo, tema, estrutura, linguagem. Professor: Com as conclusões dos grupos, sugerimos montar coletivamente na lousa um quadro com as características básicas do editorial.



## ANEXO 9

# Capítulo 13

Produção de texto

## A carta de leitor



### Trabalhando o gênero

Leia estas cartas de leitores:

#### Cotas

É uma vergonha que ainda exista a defesa e a implementação de cotas raciais e de “benefícios para a inclusão de alunos vindos de escola pública” no Brasil (Caderno *Cotidiano*, 26/5). Em um país que prega a igualdade e a justiça racial e social, a solução encontrada para tal problema é, no mínimo, ingênua e incongruente.

Esses privilégios concedidos aos alunos, baseados na raça ou na origem, evidenciam e perpetuam o ciclo de preconceito e de racismo em vez de auxiliarem na erradicação desses males. Os princípios de igualdade entre as pessoas estão simplesmente derrocados.

Como vestibulanda, reivindico os meus direitos de ter chances iguais às de todos os outros concorrentes, independentemente da raça, da cor ou da condição social.

Carolina Yoko Furusho, aluna do terceiro ano do ensino médio da rede privada — São Paulo, SP

(Folha de S. Paulo, 29/5/2004.)



### Este país tem jeito?!

Alguns enviam para suas contas no exterior dólares que pertencem à população, sendo responsáveis pela morte de milhares de pessoas que ficam sem moradia, saneamento básico e direitos mínimos. Outros roubam recursos da Saúde, matando crianças por falta de assistência médica, doentes por falta de leitos em hospitais, idosos nas filas de postos de saúde. Outros ainda desfalcam a Previdência, matando os aposentados que, depois de trabalharem uma vida inteira, não têm como comprar os remédios de que necessitam para sobreviver nem direito a uma velhice digna. Nenhum desses "assassinos" teve ou terá uma punição de acordo com a gravidade do seu crime nem devolverá aos cofres públicos tudo o que roubou. Enquanto isso, em Porto Alegre, uma pobre senhora aposentada fica em prisão domiciliar, ameaçada de ir para a cadeia por não ter pago pensão a uma neta no valor de R\$ 500 e pouco. Ela ganha cerca de R\$ 400, que mal dão para sua sobrevivência, visto que gasta muito em remédios. Fica a pergunta: este país tem jeito?

Marina R. Blanco Malufi (mmalufi@terra.com.br) — Olímpia, SP  
(O Estado de S. Paulo, 3/6/2004.)



### Daiane dos Santos

Minutos antes de apresentar uma aula sobre ginástica olímpica, na qual a Daiane estampava o primeiro slide de sua apresentação em nosso curso de pós-graduação em medicina do esporte, uma amiga contou com entusiasmo que havia pouco tinha visto, ao som de Brasileirinho, a apresentação da Daiane na Copa do Mundo do Rio e que tinha sido de arrepiar, emocionante. E, para minha surpresa, no dia seguinte, lá estava ela ilustrando também a capa de VEJA. Ao terminar de ler a bela reportagem, também fui movido pela emoção. Meus olhos brilharam, cheios de lágrimas. Não precisamos de mais medalhas, Daiane. Sua história e seus feitos já nos enchem de orgulho e nos fazem acreditar que cada brasileiro pode vencer e, quem sabe um dia, ter um país mais justo e igual. ("A brasileira que voa", 7 de abril)

Tarcis Sawaia El Messane — Florianópolis, SC  
(Veja, 14/4/2004.)

### Crime e desemprego

Manifesto meu descontentamento com a pesquisa divulgada na revista *Época*. Os pesquisadores estabeleceram que todo desempregado é um delinqüente em potencial, o que é um absurdo. Existem milhões de pessoas neste país atuando na economia informal que não roubam, são cidadãos com dignidade. O problema da criminalidade no Brasil é causado pela impunidade. Nossa democracia é altamente permissiva, naquele estilo: a moda é descumprir as leis, afinal não há punição mesmo. Um adolescente com 16 anos já pode votar para presidente, pode ter relações sexuais com sua namoradinha, pode matar alguém no meio da rua, mas não pode ser responsabilizado penalmente.

Jorge L. Rosa Silva — Porto Alegre, RS  
(*Época*, 12/4/2004.)



Daiane dos Santos.



*aborda o fim*

1. A carta de leitor é um gênero textual que permite o diálogo dos leitores com o editor de jornais e revistas ou dos leitores entre si. É geralmente publicada numa seção de cartas de jornais ou revistas, como, por exemplo, Painel do Leitor, Fórum dos Leitores, etc.

- Observando os assuntos a que se referem as cartas de leitores lidas, responda: Qual é a finalidade da carta do leitor?
- Na sua opinião, a carta de leitor constitui uma forma de exercício da cidadania? Por quê?

2. Numa carta de leitor, o leitor pode, por exemplo, concordar ou discordar de uma matéria publicada pelo jornal ou revista a que se dirige. Entre as cartas lidas, a de Jorge L. Rosa Silva mostra discordância quanto a uma matéria, enquanto a de Tarcis Sawaia El Messane elogia uma matéria publicada pela revista.

- Do que o leitor Jorge L. Rosa Silva discorda?
- Qual é a posição dele quanto à maioridade penal?
- O leitor Tarcis, além de referir-se à pessoa que foi objeto da matéria publicada pela revista — a ginasta brasileira Daiane —, dirige-se a ela. Que sentimento e/ou ensinamento a reportagem suscitou no leitor?



Fábio Motta/AE

Daiane ao som de *Brasileirinho*.

3. Há leitores que escrevem cartas para expressar indignação com algum fato noticiado.

- Que leitores fazem isso nas cartas lidas?
- O que eles criticam?
- Um deles faz uma reivindicação. Qual é essa reivindicação e que argumento o leitor usa para fazê-la?
- Qual deles cita um exemplo com o objetivo de mostrar sua descrença com a situação política e econômica do país?

4. Observe a linguagem empregada pelos leitores nas cartas lidas.

- Que variedade linguística predomina? Essa variedade é formal ou informal?
- Considerando os veículos em que as cartas foram publicadas, levante hipóteses: Por que essa variedade foi empregada nas cartas?

5. A carta de leitor tem estrutura semelhante à da carta pessoal. Ela contém vários elementos, como local e data, vocativo, assunto, expressão cordial de despedida e assinatura. Além disso, não apresenta título. As cartas lidas, porém, não se mostram de acordo com esse padrão.

- Por que você acha que alguns desses elementos das cartas foram suprimidos?
- As cartas normalmente não apresentam títulos. Levante hipóteses: Por que as cartas de leitor, publicadas em seções específicas para isso, costumam vir intituladas?

6. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, conclua: Quais são as principais características de uma carta de leitor?



## Produzindo a carta de leitor

1. Leia a seguinte reportagem sobre o desmatamento na Amazônia.

## ANEXO 10

## CAPÍTULO 2

Produção  
de texto

## A carta de leitor



John Shaw/Getty Images

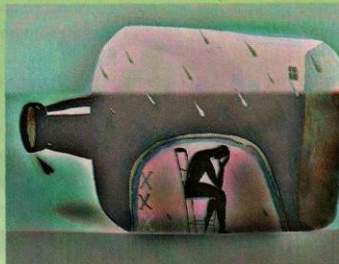


## Trabalhando o gênero

Leia estas cartas de leitores:

## Álcool zero

A Lei 11.705, do “álcool zero”, constitui uma das maiores excrescências já registradas na história republicana brasileira. Contraria o Código de Trânsito Brasileiro (CTB), Lei Federal nº 9.503, que admite alcoolemia de até 0,6 g por litro de sangue, mas que parece carecer de valor ou razoabilidade; foi aprovada sem nenhuma constatação de que um motorista com essa taxa de álcool se torne incapacitado para dirigir; analogamente, não há registro de acidente associado à alcoolemia-limite expressa no CTB, só bem acima, de motoristas realmente embriagados. Pior, a nova lei implica fiscalização extrema só agora, quando ela deveria existir há bem mais tempo para fazer cumprir o limite anterior, o que teria evitado muitas mortes. O Brasil não precisa de mais leis, basta que se cumpram as atuais.



Todd Davidson/Stock Illustration/Work/Getty Images

B. S. – São Paulo, SP (O Estado de S. Paulo, 25/6/2008.)

**excrescência:** demasia, excesso, coisa que desequilibra a harmonia de um todo.

**alcoolemia:** concentração passageira de álcool etílico no sangue, resultante da ingestão de bebidas alcoólicas.



A bola da vez são as novas regras relativas ao álcool contido não nos tanques dos automóveis, mas no corpo dos motoristas. Mas, na realidade, sabemos que, se o esquema de fiscalização continuar o mesmo de sempre, tudo não passará de mais uma bobagem. Eu mesmo, rodando em média 2 mil km por mês, nem me recordo da última vez que fui parado por um guarda de trânsito – deve ter sido há uns 30 anos. Todos conhecem casos de carros com placas clonadas, por exemplo, que rodam anos sem ser apreendidos. E aqui não cabe a desculpa costumeira de falta de recursos, já que poucos setores arrecadam tanto quanto os ligados aos veículos. O que existe mesmo é desmazelo, desleixo, burocracia, etc.

**N. R. P. F.** – São Paulo, SP (*O Estado de S. Paulo*, 25/6/2008.)



Bozemo Gaminzaro/Getty Images

### Amazônia

Por ter trabalhado na Amazônia, e ainda por ser paraense, vi, com minha equipe de pesquisadores, o que gaúchos, paranaenses e outros migrantes estavam fazendo com a região, ou seja, exatamente o que fizemos aqui no Sul, mas em ritmo muito mais acelerado.

No dia 4/6, na seção “Frases” (pág. A2), o ministro Carlos Minc dizia: “Não vamos brigar com o termômetro. Vamos agir”.

O senhor ministro deveria começar por convocar os milhares de concursados que já deveriam estar ocupando cargos de fiscalização naquela região. Em sua maioria, estão bem-instalados atrás de escrivaninhas em escritórios do IBAMA em suas regiões de origem.

Por já ter sido fiscal do meio ambiente, informo ao senhor ministro que, para salvar o que resta da Amazônia, somente um exército de milhares de funcionários, muito bem pagos e com toda a logística necessária.

**P. T.** – Curitiba, PR (*Folha de S. Paulo*, 7/6/2008.)

### Células-tronco

A histórica decisão do STF foi uma vitória da vida. Todos saíram ganhando, pois em todas as famílias há alguém que, de alguma forma, se beneficiará com as pesquisas com célula-tronco de embriões.

Venceu o bom-senso, que permitirá inserir o Brasil entre as nações desenvolvidas no campo da pesquisa científica.

Parabéns aos cientistas pela árdua batalha de convencimento dos benefícios de seu trabalho.

Parabéns aos portadores de deficiências e às suas famílias, que tiveram que se deslocar até Brasília para acompanhar cada sessão do STF.

E parabéns aos ministros da mais alta corte de Justiça pelo entendimento de que o debate religioso-filosófico era um atraso que prejudicava muitos brasileiros, que, agora, voltam a ter esperanças.

STF: Supremo Tribunal Federal.

**L. T. N. e S.** – São Luís, MA (*Folha de S. Paulo*, 31/5/2008.)

### Aquecimento global

Lembro-me de que, numa das primeiras aulas de história a que assisti no ensino fundamental, a professora ensinou que a principal função de sua matéria era nos fazer refletir sobre as falhas cometidas no passado para não repeti-las. Contudo, ao analisarmos o eminente caos que poderá assolar o nosso único lar, o planeta Terra, em consequência do aquecimento global, e a falta de esforços significativos de grande parte da população para tentar reverter o quadro, vemos que de fato não aprendemos nada com os erros de tantas civilizações passadas (“O planeta tem pressa”, 7 de maio).

**M. C.** – Rio de Janeiro, RJ (*Veja*, 14/5/2008.)



### Insegurança nas escolas

A reportagem “Medo nas escolas” (9 de abril) aborda um tema frequente na vida da maior parte dos jovens brasileiros. O mundo tornou-se excessivamente perigoso e a violência se faz presente em todos os lugares. As escolas, que deveriam ser seguras e tranquilas, passaram de locais de aprendizagem para cenário de temor constante. A violência internalizou-se em cada pessoa e está fazendo com que inocentes sofram. Tornou-se comum ouvirmos que uma criança foi atingida por uma bala perdida perto do colégio em que estudava ou que houve um assassinato dentro da própria escola. Além disso, é trágico que a segurança tenha se transformado em critério de escolha; os pais deveriam escolher as instituições em que seus filhos estudam pela qualidade do ensino, e não pela segurança que elas oferecem. É, portanto, indispensável que o combate à violência seja feito de forma eficaz. Pois a paz, almejada por muitos brasileiros, pode se concretizar apenas com a construção diária da segurança da população.

G. L. R. – 15 anos. Montes Claros, MG (Veja, 16/4/2008.)

1. A carta do leitor é um gênero textual que permite o diálogo dos leitores com o editor de jornais e revistas ou entre os leitores. É geralmente publicada numa seção de cartas de jornais ou revistas, como, por exemplo, Painel do Leitor, Fórum dos Leitores, Cartas, etc.
  - a) Observando os assuntos a que se referem as cartas de leitores lidas, responda: Qual é a finalidade da carta do leitor? Possibilitar aos leitores manifestar sua opinião sobre assuntos publicados em jornais ou revistas ou sobre assuntos polêmicos do momento, elogiar reportagens, fazer reclamações, solicitações, elogios, etc.
  - b) Na sua opinião, a carta do leitor constitui uma forma de exercício da cidadania? Por quê? Sim, porque a carta do leitor é um meio de manifestação de nossas opiniões perante a opinião pública.
2. Nas cartas de leitor em estudo:
  - a) Qual delas faz elogio? A carta de L. T. N. e S.
  - b) Quais delas comentam matérias publicadas pelo jornal ou revista? A de G. L. R., que comenta a reportagem “Medo nas escolas”, a de M. C., que se refere à matéria “O planeta tem pressa” e a de P. T., que retorna a seção “Frases”.
  - c) Em qual delas o leitor argumenta, tendo como referência uma experiência pessoal? A de P. T., que já trabalhou na Amazônia.
3. Dois leitores se manifestam a respeito da Lei 11.705 (álcool zero).
  - a) Eles manifestam-se contra ou a favor dessa lei? B. S. é contra essa lei, e N. R. P. F. não se posiciona nem a favor, nem contra, mas defende a opinião de que, se não houver fiscalização, a lei será inútil.
  - b) Se algum dos dois leitores se manifesta contra essa lei, qual o argumento utilizado para sustentar sua opinião? Segundo B. S., a lei contraria o Código de Trânsito Brasileiro, que admite alcoolemia de até 0,6 g por litro de sangue, e foi aprovada sem constatação. Além disso, para ele, o Brasil não precisa de mais leis, basta que se cumpram as atuais.
4. Observe a linguagem empregada pelos leitores nas cartas lidas.
  - a) Que variedade linguística predomina? A variedade padrão.
  - b) Considerando os veículos em que as cartas foram publicadas, levante hipóteses: Por que essa variedade foi empregada nas cartas? Porque as cartas foram publicadas em jornais e revistas de grande circulação, que têm leitores que dominam a variedade padrão.
5. A carta de leitor tem estrutura semelhante à da carta pessoal. Ela contém vários elementos, como local e data, vocativo, assunto, expressão cordial de despedida e assinatura. Além disso, não apresenta título. As cartas lidas, porém, não se mostram de acordo com esse padrão.
  - a) Por que você acha que alguns desses elementos das cartas foram suprimidos? Porque não há espaço nos jornais ou revistas para publicação integral das cartas; por isso publica-se somente o essencial.
  - b) As cartas normalmente não apresentam títulos. Levante hipóteses: Por que as cartas de leitor, publicadas em seções específicas para isso, costumam vir intituladas? Resposta pessoal. Sugestão: Trata-se de um recurso usado pelas publicações como forma de organizá-las por assuntos e orientar a leitura.
6. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, conclua: Quais são as características da carta de leitor? Respondam, levando em conta os critérios a seguir: finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, suporte/veículo, tema, estrutura e linguagem. Relatar a opinião do leitor sobre textos publicados em jornais ou revistas, elogiar medidas públicas, mostrar indignação sobre algum acontecimento do momento, fazer alguma solicitação; elogiar o jornal ou revista; dialogar com o outro leitor. O locutor é o leitor; o destinatário é o editor de um jornal ou revista e os leitores do jornal ou da revista. Os assuntos abordados são os de interesse geral e atuais veiculados na mídia. A estrutura é semelhante à da carta pessoal; contém: local e data, vocativo, assunto, expressão cordial de despedida e assinatura. Segue geralmente a variedade padrão, mas pode variar conforme o perfil dos leitores. Professor: Com as conclusões dos grupos, sugerimos montar na lousa um quadro com as principais características da carta de leitor.

#### E-mail do leitor

A popularização da Internet deu origem a um novo gênero textual, semelhante à carta de leitor – o e-mail de leitor, que apresenta praticamente as mesmas características da carta, mudando apenas o suporte ou veículo. Enquanto a carta é escrita em folhas de papel e enviada pelo correio, o e-mail utiliza um programa de computador, como, por exemplo, o Outlook, e é enviado eletronicamente.