

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Maria Isabel Fernandes Bezerra

**Análise dialógica do gênero artigo de opinião em livros didáticos
para o ensino médio**

MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

SÃO PAULO

2013

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Maria Isabel Fernandes Bezerra

**Análise dialógica do gênero artigo de opinião em livros didáticos
para o ensino médio**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob a orientação da Professora Doutora Elisabeth Brait.

SÃO PAULO

2013

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Elisabeth Brait – Orientadora
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Prof. Dr. Carlos Augusto Baptista de Andrade
Universidade Cruzeiro do Sul

Profª. Dra. Ana Rosa Ferreira Dias
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

AGRADECIMENTOS

A Capes, pelo fundamental apoio ao desenvolvimento desta pesquisa.

À Professora Doutora Elisabeth Brait, pela dedicada orientação durante os percursos da esfera acadêmica e da obra do Círculo de Bakhtin.

Aos Professores Doutores do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP, pelas oportunidades de aprendizado.

Aos Professores Doutores Carlos Augusto Baptista de Andrade, Ana Rosa Ferreira Dias, Maria Adélia Ferreira Mauro e Maria Cecília Camargo Magalhães pela participação na banca examinadora e pela contribuição para esta pesquisa.

Aos Professores Doutores Ana Rosa Ferreira Dias e Geraldo Tadeu de Souza, pela leitura minuciosa do texto e pela participação na banca de qualificação.

Aos colegas da pós-graduação, pelas trocas sobre a obra de Bakhtin e pelas contribuições a esta pesquisa.

A Sirlene Barbosa e Maria Alice Nogueira, companheiras de todas as horas, pela amizade.

A Maria Lúcia e Márcia, pilares do LAEL, pela assistência e paciência infinita.

A todos os professores que participaram da minha formação.

Aos colegas educadores com os quais convivo e com os quais aprendo diariamente.

A todos os alunos que fizeram e fazem parte da minha trajetória como educadora.

Aos estudantes do Instituto Acaia, pela descoberta da justaposição; e da Escola Viva, pelas experiências na leitura e na escrita de artigos de opinião.

A toda a família, cariocas, potiguares, paraenses, paulistas.

À minha mãe, à minha avó Teresa, às tias Nelly e Glória, que amorosamente construíram em mim uma ponte para a leitura.

A Claudia e Jô, por me ajudarem a cuidar da família durante a realização desta pesquisa.

Aos queridíssimos, Paulo, Pedro e Antonio, por entenderem a minha obsessão pelo tema e a minha ausência.

Ao Pedro, pela tradução do abstract.

RESUMO

Até o fim dos anos 1950, ensinar língua portuguesa era sinônimo de ensinar a gramática da língua. A partir de 1980, o texto tornou-se o objeto principal do ensino de língua portuguesa. A partir dos anos 2000, conforme indicam os PCNEM, ensinar língua portuguesa é ensinar a ler e escrever gêneros do discurso. No entanto, a adoção de uma perspectiva discursiva no ensino de língua materna, por meio de gêneros do discurso, suscita ainda muitas dúvidas. O objetivo deste trabalho é entender como se dá o ensino-aprendizagem do gênero artigo de opinião no livro didático de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, adotando-se como base teórico-metodológica a Análise Dialógica do Discurso. O *corpus* é composto pelo capítulo Artigo de Opinião de três livros didáticos que tiveram destaque no eixo de produção de texto no PNL 2012: *Português: contexto, interlocução e sentido*, *Ser protagonista* e *Viva português*. Além disso, investigou-se os documentos oficiais que orientam o Ensino Médio. Tendo em vista o objetivo geral de compreender como se ensina Língua Portuguesa por meio dos gêneros do discurso nas propostas de livros didáticos de Ensino Médio, os objetivos específicos direcionam-se para o resultado do deslocamento do gênero artigo de opinião da esfera jornalística para o livro didático. Sua análise busca respostas para as seguintes questões: como o gênero artigo de opinião é abordado na esfera escolar? As propostas são suficientes para formar leitores e escritores desse gênero? O foco no estudo do gênero artigo de opinião justifica-se ao considerarmos que sua leitura e escrita podem contribuir para a formação de posicionamentos do eu diante do outro, e conseqüente reconhecimento do outro, na medida em que pressupõem a discussão de questões polêmicas e a compreensão de diferentes pontos de vista sobre determinado conteúdo temático. O artigo não é a divulgação de um fato, como a notícia, ou sua análise, como a reportagem, mas uma resposta de uma pessoa ao que já foi dito sobre ele. Na perspectiva bakhtiniana, o autor emite um ponto de vista sobre um conteúdo temático e incorpora ao seu discurso vozes que já se pronunciaram a esse respeito. Todo esse movimento tem como foco o leitor, uma vez que o articulista opina e justifica sua opinião com argumentos para convencê-lo de que está certo.

Palavras-chave: Análise Dialógica do Discurso. Artigo de Opinião. Livro Didático. Ensino Médio.

ABSTRACT

Until the late 1950s, teaching Portuguese language was synonymous of teaching the grammar of the language. Since 1980, the text became the main object of teaching Portuguese. From the 2000s, as indicated by PCNEM, teaching Portuguese is teaching reading and writing speech genres. However, adopting a discursive approach in teaching language through speech genres still raises many questions. This work's objective is to understand how the teaching and learning of discourse genre opinion article in Portuguese language textbooks for high school is, adopting as theoretical and methodological basis Dialogic Discourse Analysis. The corpus is composed by the Opinion Article chapters in three textbooks that were featured for text production in PNLD 2012: *Português: contexto, interlocução e sentido*, *Ser protagonista* and *Viva português*. Furthermore, we investigated the official documents that guide Portuguese language teaching. Given the overall goal of understanding how to teach Portuguese language through discourse genres in the proposed high school textbooks, the specific objectives are focused on the result of the displacement of the opinion article genre from the journalistic sphere to the textbook. This analysis seeks answers to the following questions: how opinion articles are addressed at schools? Are the proposals sufficient to form readers and writers in this genre? The focus on the study of the opinion article is justified by the consideration that reading and writing can contribute to argumentation and the consequent recognition of the other, in that it presupposes the discussion of controversial issues and understanding different points of view regarding a particular theme. The article is not the presentation of a fact, such as news, or its analysis, such as the report, but a response to what has been said about it. In the Bakhtinian perspective, the author presents a point of view on a subject and in doing so incorporates to his speech voices that have spoken about it. All of this movement focuses on the reader, since the writer opines and justifies his opinion with arguments to convince the reader that he is right.

Keywords: Opinion Article. Dialogic Discourse Analysis. Textbook. High School.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1: Fundamentos teóricos e metodológicos	28
1.1 Fundamentos teóricos e metodológicos da Análise Dialógica do Discurso	28
1.1.1 Linguagem e dialogia	30
1.1.2 Esfera	32
1.1.3 Discurso, enunciado concreto, texto	33
1.1.4 Gêneros do discurso	36
1.2 O conceito de gênero do discurso aplicado ao ensino	40
1.3 Fundamentos teóricos e metodológicos da Linguística Textual	45
1.3.1 Coerência e coesão	48
1.3.2 Coesão e argumentação	48
1.3.3 Referenciação e sequenciação	51
1.3.4 Referenciação ou coesão referencial	52
1.3.5 Sequenciação ou coesão sequencial	53
1.3.4.1 O encadeamento por conexão	54
1.3.4.2 O encadeamento por justaposição	57
1.4 Aproximações entre a Análise Dialógica do Discurso e a Linguística Textual	61
CAPÍTULO 2: Língua Portuguesa no Ensino Médio	64
2.1 Síntese do percurso do Ensino Médio no Brasil	64
2.1.1 Período colonial	65
2.1.2 Período imperial	67
2.1.3 Período republicano	70
2.2 Ensino Médio nos anos 2000	73
2.2.1 Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio	75
2.2.2 Orientações Curriculares para o Ensino Médio	78
2.2.3 PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares	81
2.2.4 Programa Nacional do Livro Didático	88
2.2.5 Guia de Livros Didáticos PNLD 2012	89

2.3 A leitura no Ensino Médio	90
CAPÍTULO 3: O gênero artigo de opinião na esfera jornalística	101
3.1 Breve histórico do gênero artigo de opinião	101
3.2 Reflexões sobre a opinião	110
3.3 Formas de opinar no jornal	111
3.4 Opinião e gêneros do discurso jornalístico	112
3.5 O gênero artigo de opinião	113
3.5.1 Manual de Redação da Folha de S. Paulo	115
3.6 Estudos sobre gêneros jornalísticos	118
3.7 Análise de artigo de opinião do <i>Folhateen</i>	124
3.7.1 Contexto de produção, circulação e recepção	126
3.7.2 Construção composicional	133
3.7.3 Conteúdo temático	135
3.7.4 Estilo de linguagem	138
CAPÍTULO 4: O gênero artigo de opinião na esfera escolar	141
4.1 O livro didático de Língua Portuguesa como objeto de investigação	142
4.1.1 A avaliação de material didático de língua portuguesa	145
4.2 Análise do artigo de opinião em livros didáticos (PNLD 2012)	147
4.2.1 A coleção <i>Português: contexto, interlocução e sentido</i>	153
4.2.1.1 Guia de Recursos	155
4.2.1.2 Livro do aluno	159
4.2.1.3 Capítulo Artigo de Opinião	161
4.2.1.4 Atividades de leitura	162
4.2.1.5 Atividade de produção de texto	182
4.2.1.6 Considerações parciais	185
4.2.2 A coleção <i>Ser protagonista</i>	187
4.2.2.1 Manual do Professor	189
4.2.2.2 Livro do aluno	191
4.2.2.3 Capítulo Artigo de Opinião	192
4.2.2.4 Atividades de leitura	194
4.2.2.5 Atividade de produção de texto	208

4.2.2.6 Considerações parciais	212
4.2.3 A coleção <i>Viva português</i>	214
4.2.3.1 Manual do Professor	216
4.2.3.2 Livro do aluno	219
4.2.3.3 Capítulo Artigo de Opinião	221
4.2.3.4 Atividades de leitura	223
4.2.3.5 Atividade de produção de texto	235
4.2.3.6 Considerações parciais	243
CONSIDERAÇÕES FINAIS	245
REFERÊNCIAS	261

Lista de Quadros

Quadro 1: Dimensões do enunciado concreto	34
Quadro 2: Operadores argumentativos	55
Quadro 3: Eixo Representação e Comunicação	83
Quadro 4: Eixo Investigação e Compreensão	85
Quadro 5: Eixo Contextualização Sociocultural	86
Quadro 6: Pisa - Descrição resumida dos sete níveis de proficiência em leitura	97
Quadro 7: Definições de dicionários de comunicação	111
Quadro 8: Definições do <i>Manual de Redação da Folha de S.Paulo</i>	114
Quadro 9: Livros didáticos de produção de texto no Guia do Livro Didático	146
Quadro 10: áreas de estudo em <i>Português Contexto, interlocução e sentido</i> (2008)	152
Quadro 11: <i>Português Contexto, interlocução e sentido</i> distribuição das unidades	157
Quadro 12: gêneros por esfera de atividade <i>Português Contexto, interlocução e sentido</i>	157
Quadro 13: atividades de leitura em <i>Português Contexto, interlocução e sentido</i>	164
Quadro 14: <i>Ser protagonista</i> (2010) - distribuição de páginas por unidade	185
Quadro 15: <i>Ser protagonista</i> (2010) - distribuição das unidade	187
Quadro 16: <i>Ser protagonista</i> (2010) - gêneros por esfera de atividade	188
Quadro 17: atividades de leitura em <i>Ser protagonista</i>	200
Quadro 18: <i>Viva português</i> (2011) - distribuição de páginas por unidade	212
Quadro 19: coleção <i>Viva português</i> (2011) - unidades e capítulos	216
Quadro 20: coleção <i>Viva português</i> (2011) - gêneros por esfera de atividade	217
Quadro 21: atividades de leitura na coleção <i>Viva português</i> (2011)	224
Quadro 22: atividades de leitura na coleção <i>Viva português</i> (2011)	228

Lista de Figuras

Figura 1: Folha da Manhã (1925) e Folha da Noite (1921)	102
Figura 2: jornal O universal (1885)	104
Figura 3: jornal Folha de S.Paulo (1963)	105
Figura 4: Capa do suplemento Folhateen, de 30 nov. 2009	123
Figura 5: Suplemento Folhateen, 30 nov. 2009, pp.2-3	124
Figura 6: Suplemento Folhateen, 30 nov. 2009, pp.4-5	124
Figura 7: Suplemento Folhateen, 30 nov. 2009, pp.6-7	125
Figura 8: Suplemento Folhateen, 30 nov. 2009, pp.8-9	125
Figura 9: Suplemento Folhateen, 30 nov. 2009, pp.10	126
Figura 10: Suplemento Folhateen, Coluna Internets, 30 nov. 2009, p.3	128
Figura 11: Suplemento Folhateen, Coluna Escuta Aqui, 30 nov. 2009, p.11	134
Figura 12: Capas da coleção <i>Português Contexto, interlocução e sentido</i>	160
Figura 13: Manual do Professor, <i>Português Contexto, interlocução e sentido</i>	161
Figura 14: Manual do Professor, <i>Português Contexto, interlocução e sentido</i>	162
Figura 15: Trecho do livro didático <i>Português Contexto, interlocução e sentido</i>	170
Figura 16: Trecho do livro didático <i>Português Contexto, interlocução e sentido</i>	171
Figura 17: Trecho do livro didático <i>Português Contexto, interlocução e sentido</i>	171
Figura 18: Trecho do livro didático <i>Português Contexto, interlocução e sentido</i>	172
Figura 19: Trecho do livro didático <i>Português Contexto, interlocução e sentido</i>	173
Figura 20: Trecho do livro didático <i>Português Contexto, interlocução e sentido</i>	174
Figura 21: Trecho do livro didático <i>Português Contexto, interlocução e sentido</i>	177
Figura 22: Trecho do livro didático <i>Português Contexto, interlocução e sentido</i>	178
Figura 23: Trecho do livro didático <i>Português Contexto, interlocução e sentido</i>	179
Figura 24: Trecho do livro didático <i>Português Contexto, interlocução e sentido</i>	180
Figura 25: Trecho do livro didático <i>Português Contexto, interlocução e sentido</i>	181
Figura 26: Trecho do livro didático <i>Português Contexto, interlocução e sentido</i>	181
Figura 27: Capas da coleção <i>Ser protagonista</i> (2010)	185
Figura 28: coleção <i>Ser protagonista</i>	188
Figura 29: coleção <i>Ser protagonista</i>	189
Figura 30: coleção <i>Ser protagonista</i>	190
Figura 31: coleção <i>Ser protagonista</i>	191
Figura 32: coleção <i>Ser protagonista</i>	194
Figura 33: coleção <i>Ser protagonista</i>	195
Figura 34: coleção <i>Ser protagonista</i>	199
Figura 35: coleção <i>Ser protagonista</i>	201
Figura 36: coleção <i>Ser protagonista</i>	203
Figura 37: coleção <i>Ser protagonista</i>	205
Figura 38: coleção <i>Viva português</i> (2011) - capas	207
Figura 39: coleção <i>Viva português</i> (2011)	211

Figura 40: coleção Viva português (2011)	218
Figura 41: coleção Viva português (2011)	219
Figura 42: coleção Viva português (2011)	220
Figura 43: coleção Viva português (2011)	223
Figura 44: coleção Viva português (2011)	224
Figura 45: coleção Viva português (2011)	226
Figura 46: coleção Viva português (2011)	227
Figura 47: coleção Viva português (2011)	231
Figura 48: coleção Viva português (2011)	232
Figura 49: coleção Viva português (2011)	233
Figura 50: coleção Viva português (2011)	234

INTRODUÇÃO

O ensino de língua portuguesa no ensino médio no Brasil teve início em 1838, quando a disciplina foi incorporada ao currículo do ensino secundário do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, rememora Bunzen (2006, p. 142). Nesse período, o ensino secundário não era obrigatório e estava destinado à preparação para os exames de ingresso aos cursos superiores. A língua portuguesa era uma etapa preliminar ao ensino de latim – gramática, retórica e lógica. Havia destaque para a leitura, como prática de decodificação e memorização de textos literários, e a escrita, baseada em modelos textuais, era realizada apenas nos últimos anos do secundário. Segundo Bunzen (2006, p. 142), escrever um texto na escola era fazer uma "composição", o que "significava escrever a partir de figuras ou títulos dados, tendo como base os textos-modelo apresentados pelo professor". Aprendia-se a escrever pela imitação dos textos dos autores que constavam nos manuais didáticos.

Até o fim dos anos 1950, ensinar língua portuguesa era sinônimo de ensinar a gramática da língua. O texto era usado para leitura e recitação de poemas, para estudo do vocabulário e, sobretudo, para o estudo gramatical. A expectativa era de que a leitura e a gramática forneceria os elementos para a escrita. Esta era realizada na aula da retórica. "Não tinha por objetivo discursos argumentativos. Na fusão com a poética, tratava de discursos literários, sobretudo em prosa, e de outros de uso comum, como a carta", rememora Meserani (2008, p.16). Os manuais de retórica apresentavam uma classificação dos gêneros usados na escola, descrevendo-os e oferecendo um comentário apreciativo. Nesse período, escrever era visto como uma arte, para a qual o aluno deveria ter um dom. Se, após as aulas de retórica, não escrevesse bem seria porque não possuía o "dom" para escrever. Tal "dom" vinculava-se ao desenvolvimento do pensamento, ao tomar-se como premissa que escreve bem quem pensa bem.

Entre os anos 1960 e 1970, a disciplina Língua Portuguesa passou a se chamar Comunicação e Expressão, influenciada pelos estudos de teoria da comunicação, linguística e formalismo literário. "O estudo da língua não se preocupa só com o código, mas também com suas funções sociais, com sua comunicabilidade", relata Meserani (2008, p. 20). O texto, nesse período, afirma Bunzen (2006, p. 144), era objeto de uso, mas não de ensino-aprendizagem. Valorizava-se a criatividade do aluno para a escrita da chamada "redação" sobre um dado tema, que tinha como estímulo a leitura de um texto.

A partir de 1980, o texto tornou-se o objeto principal do ensino de língua portuguesa. As atividades de leitura e a escrita têm sido as bases do ensino de língua materna desde então. Esse deslocamento deveu-se à influência dos estudos da linguística, especialmente da Linguística Textual, conforme atesta Koch em entrevista à Revista Virtual de Estudos da Linguagem (2003):

A maior mudança foi que se passou a tomar o TEXTO como objeto central do ensino, isto é, a priorizar, nas aulas de língua portuguesa, as atividades de leitura e produção de textos, levando o aluno a refletir sobre o funcionamento da língua nas diversas situações de interação verbal, sobre o uso dos recursos que a língua lhes oferece para a concretização de suas propostas de sentido, bem como sobre a adequação dos textos a cada situação.

Nesse momento, o foco estava nas estruturas textuais aplicadas à tipologia textual escolar: narração, descrição e dissertação. Rojo (2004, p. 9) afirma que "esse ensino das propriedades do texto na sala de aula deu origem a uma gramaticalização dos eixos de uso". O texto transformou-se em um "pretexto", como diz a autora, para o ensino de regras da gramática textual, além da gramática normativa. A gramática textual baseava-se em generalizações dos textos, que apagavam suas especificidades estilísticas, bem como o contexto de produção e circulação. O resultado era uma leitura concentrada nos limites da localização de informações, no reconhecimento de estruturas textuais e temas, que não possibilitava ao aluno ultrapassar as habilidades básicas de leitura.

Os anos 1990 trouxeram uma visão de texto como processo de interação de elementos sociais, cognitivos e linguísticos, cujo ensino preocupava-se mais com os percursos de sentido do que com aspectos formais. De acordo com Rojo (2004, p.11), "passam a ter importância tanto as situações de produção e de circulação dos textos, como a significação que nelas é forjada". É essa abordagem que transparece nos PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1999), principais documentos do Ministério da Educação (MEC) para orientar escolas e produtores de materiais didáticos. Ao lado dela, a noção de gênero é introduzida como instrumento de ensino-aprendizagem. Esses dois documentos propuseram que o ensino de Língua Portuguesa deva orientar-se pelas práticas de linguagem, que ocorrem em diferentes situações sociais. E ainda que o texto, que era lido e escrito como um produto acabado, passe a ser percebido como processo de interação entre sujeitos. Rojo (2004, p. 12) reconhece que, além dos contextos de produção e circulação, os gêneros orais formais públicos ganharam importância.

A criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) pelo MEC, que

regulamenta a produção e executa a aquisição, distribuição e avaliação de materiais didáticos para alunos de ensino fundamental e médio de escolas públicas brasileiras, contribuiu para a difusão do conceito de gênero do discurso como elemento organizador do currículo e das obras didáticas. A partir dos anos 2000, *ensinar língua portuguesa é ensinar a ler e escrever gêneros do discurso*. Isso se deve à possibilidade que a abordagem discursiva oferece de integrar leitura, escrita e reflexão linguística. No entanto, apesar dos quase 15 anos da publicação dos PCNs, da orientação oferecida por esses textos oficiais, da publicação de livros didáticos fundamentados em gêneros, das pesquisas acadêmicas sobre o tema, trabalhar com gêneros do discurso na sala de aula ainda não é uma prática tão fluida para o professor.

Nesse contexto, venho aprendendo a ser professora de Língua Portuguesa para alunos do ensino médio. A atividade docente tem trazido questões sobre a linguagem e, sobretudo, sobre ensinar e aprender linguagem. O cotidiano revela descon continuidades entre os saberes da formação inicial, as teorias linguísticas, as abordagens pedagógicas, as propostas curriculares, os materiais didáticos, as diferentes compreensões do que é a disciplina Língua Portuguesa tanto das escolas e professores como das famílias e alunos. Esta pesquisa faz parte de um movimento de compreensão das práticas que constituem a disciplina, nas quais, como assevera Antunes (2003, p. 39), estão presentes determinadas concepções de língua, de suas funções, de seus processos de aquisição, de uso e de aprendizagem. Entre os questionamentos que faço, busco entender o conhecimento que os jovens do ensino médio têm sobre a língua e como o mobilizam na compreensão e produção de textos. Nesta pesquisa, direciono minhas perguntas para o ensino-aprendizagem do gênero artigo de opinião, o qual julgo importante para a articulação de posicionamentos e argumentos na defesa de opiniões e como uma das alternativas para a prática da argumentação, no lugar da dissertação escolar.

Durante o período em que lecionei para alunos do ensino médio de escolas públicas que frequentavam aulas de leitura e escrita no projeto social Instituto Acaia, na zona oeste da cidade de São Paulo, observei que eles empregaram na produção escrita do gênero artigo de opinião o encadeamento por justaposição como recurso de coesão sequencial com relativa frequência. A justaposição, segundo Koch e Elias (2008, p. 166), é o mecanismo de coesão sequencial sem marcadores argumentativos. O mais intrigante foi constatar que, como professora e leitora, a ausência de marcadores nos textos de jornalistas passou despercebida, mas, nos artigos dos estudantes, ela saltava aos olhos, apontando para o que entendia ser um espaço a ser preenchido por marcadores argumentativos. Assim, essas questões inspiraram o

início desta dissertação, com a constatação de que os materiais didáticos a que tinha acesso não traziam tais respostas.

1. Objetivos

Essas considerações foram o estímulo para esta pesquisa, que teve como objeto o gênero artigo de opinião nos livros didáticos de Língua Portuguesa para o ensino médio. Tendo em vista o objetivo geral de compreender como se ensina Língua Portuguesa por meio dos gêneros do discurso nas propostas de livros didáticos de ensino médio, os objetivos específicos direcionam-se para o resultado do deslocamento do gênero artigo de opinião da esfera jornalística para o livro didático.

2. As questões de pesquisa

O artigo não é a divulgação de um fato, como a notícia, ou sua análise, como a reportagem, mas uma resposta de um autor ao que já foi dito sobre esse acontecimento. O autor emite um ponto de vista sobre um conteúdo temático e incorpora ao seu discurso vozes que já se pronunciaram a esse respeito. Essa dinâmica tem como foco o leitor, uma vez que o articulista opina e justifica sua opinião com argumentos para convencê-lo de que está certo.

Considerando-se esses movimentos discursivos, podemos dizer que a leitura compreensiva responsiva do artigo de opinião busca reestabelecer os laços dialógicos entre autor e leitor, entre locutor e interlocutor, e reconhecer a pluralidade de vozes que constituem o enunciado, ou seja, os discursos que compõem o artigo de opinião. Também recupera referências para perceber conexões entre o artigo de opinião e outros enunciados. Bakhtin não trata especificamente das operações cognitivas que o sujeito realiza para a leitura, mas da leitura do enunciado, como unidade do discurso. Esse ponto de vista pressupõem a compreensão ativa dos enunciados como resposta do leitor, do ponto de vista estético, cognitivo e ético, considerados seus contextos nas diferentes esferas da atividade humana. A leitura de um texto é uma maneira de o leitor responder ao enunciado do autor, nesse sentido a leitura seria ela mesma um enunciado do leitor e, portanto, um ato gerador de sentidos. Tanto o enunciado do autor como a resposta do leitor ao seu enunciado estão vinculados a uma

cadeia de enunciados já produzidos previamente e projetarão enunciados futuros, constituindo um processo dialógico contínuo. Na perspectiva dialógica de Bakhtin, a leitura é um ato criativo.

Sendo assim, buscou-se respostas para as seguintes questões ao se procurar entender como estão sendo encaminhadas propostas didáticas para leitura e produção de textos baseadas em gêneros do discurso, especificamente do gênero artigo de opinião, no livro didático de Língua Portuguesa para ensino médio: a) Como o gênero artigo de opinião é abordado na esfera do material didático? b) As propostas são suficientes para formar leitores e escritores desse gênero?

3. Justificativa

Este trabalho apresenta-se como uma possibilidade de olhar para o ensino-aprendizagem de leitura por meio de gêneros do discurso no livro didático de Língua Portuguesa para o ensino médio, especificamente do gênero artigo de opinião. A concentração nas atividades de leitura justifica-se na medida em que nessa etapa de formação, segundo o PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1999, p. 18), deve-se investir no desenvolvimento da autonomia do estudante, seja ela a preparação o prosseguimento dos estudos ou a inserção no mercado de trabalho, assim como a prática da cidadania. A leitura pode contribuir para a autonomia do estudante por meio da ampliação contínua dos saberes e da reflexão sobre o mundo. Na escola, "os saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação os textos quanto ao desenvolvimnto da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem" (BRASIL, 1999, p. 18) são meios para a construção da autonomia como leitor.

O foco no estudo do gênero artigo de opinião justifica-se ao considerarmos que sua leitura e a escrita podem contribuir para a formação de posicionamentos do eu diante do outro, e conseqüente reconhecimento do outro, na medida em que pressupõem a discussão de questões polêmicas e a compreensão de diferentes pontos de vista sobre determinado conteúdo temático. Há nos PCNEM orientações quanto ao desenvolvimento do potencial crítico do aluno através de suas competências para interagir com discursos de outras pessoas. Entre as competências apontadas como necessárias a esse aprendizado, estão "argumentar

logicamente, aceitar ou rejeitar argumentos, manifestar preferências, apontar contradições” (BRASIL, 1999, p. 16).

Considera-se de antemão que os objetivos de pesquisa não estão diretamente vinculados às práticas de ensino-aprendizagem de gêneros desenvolvidas nas salas de aula, mas concentram-se em um material de apoio às práticas, o livro didático, que será articulado com os saberes dos professores e alunos nas situações de ensino-aprendizagem durante as aulas. Definiu-se que a análise seria realizada com livros didáticos que circulassem nas escolas públicas, indicados nas resenhas do Guia do Livro Didático do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), editado pelo MEC - Ministério da Educação. Nesse sentido, espera-se que as análises possam contribuir para a compreensão da dinâmica discursiva do gênero artigo de opinião, bem como para a compreensão das propostas de leitura e escrita deste gênero no livro didático para o ensino médio.

4. Fundamentação teórica e metodológica

O presente estudo identifica-se com a Linguística Aplicada (LA) como área do conhecimento, na medida em que se direciona para a compreensão da linguagem vivenciada no cotidiano, nos meios de comunicação e na escola, em consonância com as reflexões recentes sobre os caminhos da pesquisa na área. Desse modo, compartilha-se do ponto de vista de Brumfit (1995 apud Kumaravadelu, 2006, p. 136) de que a Linguística Aplicada é "a investigação teórica e empírica de problemas reais nos quais a linguagem é uma questão central".

Ao escolher como *corpus* o livro didático de Língua Portuguesa para o ensino médio, se reconhece nele um objeto de ensino-aprendizagem que revela concepções e práticas de linguagem, as quais são produtos de processos sócio-históricoculturais. A produção do livro didático, por sua vez, acontece no embate entre diversos atores sociais, entre eles o Ministério da Educação, editoras, editores, autores, diagramadores, produtores, revisores. A circulação do livro liga-se a um processo de divulgação pela editora (feita por meio de site, folhetos, anúncios, visitas a escolas, distribuição de exemplares para avaliação, facilitação de acesso a áreas restritas do site da editora, entrevistas em revistas ligadas à educação), avaliação, edição de resenhas e publicação do Guia do Livro Didático pelo Ministério da Educação, escolha pelo professor e, muitas vezes, aprovação pelo coordenador e pelo diretor da escola, e

também pelos assessores externos e formadores de professores. Por outro lado, a recepção este objeto de ensino, ao ser posto em situação de uso escolar, em determinado tempo, em determinado espaço, por determinados alunos e professores, traça outras relações. Entram em cena, fatores, como, por exemplo, os conhecimentos de mundo, as relações dialógicas com leituras anteriores, as experiências escolares e não-escolares prévias com o gênero de professores e alunos; as relações no universo da escola, tanto professor-alunos como alunos-alunos.

No âmbito deste estudo, entretanto, foi preciso delimitar o eixo da análise, cuja atenção está no papel do livro didático para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, para procurar entender como estão sendo encaminhadas propostas didáticas para leitura baseadas em gêneros do discurso, especificamente do gênero artigo de opinião.

Adotou-se as seguintes posturas diante do objeto de investigação, o livro didático, para dar andamento às análises: 1) "os livros didáticos são objetos atuantes numa sala de aula e compõem juntamente com o professor e alunos um sistema complexo de ações" (BUNZEN, 2006b, p. 4); 2) os textos inseridos nos livros didáticos fazem parte de outras esferas e práticas sociais de linguagem, portanto sua leitura será feita com outros objetivos, determinados pelas orientações didáticas.

A escolha desse *corpus* de pesquisa deve-se ao fato de que olhar para as propostas de leitura oferecidas pelos livros didáticos permite compreender, em parte, as práticas de ensino-aprendizagem que circulam no âmbito escolar e que indicam as práticas que serão realizadas pelos alunos fora da escola.

Segundo Thompson (1990 apud Kumaravadivelu, 2006, p.142), "investigar os modos como o significado é construído, [...] requer que investiguemos os contextos sociais dentro dos quais as formas simbólicas são empregadas e representadas [...]". Tais questionamentos apontam para o uso da linguagem nas práticas sociais escolares, pois o livro didático acumula funções de formador do professor e organizador do currículo, além do ensino de língua materna. Outra direção para a qual foi preciso olhar foi a esfera de produção e circulação de origem do gênero artigo de opinião, a jornalística, para que se pudesse conhecê-lo antes de verificar como o livro didático o assimila. Nesse sentido, há um esforço para aproximar-se das ideias de linguística transgressiva de bell hooks (1994 apud Pennycook, 2006, p.75), que sugere ser a transgressão "o direito de escolher, de dizer a verdade e de exercer a consciência crítica, o direito de reconhecer as limitações, a mudança de paradigmas e o desejo de 'conhecer' para além do que está imediatamente perceptível".

A Análise Dialógica do Discurso, vinculada aos trabalhos de Bakhtin e do Círculo, é a perspectiva que sustenta teórica e metodologicamente este estudo, na medida em que os conceitos de esfera, discurso, enunciado e gênero permitem enxergar a produção de linguagem como um todo de sentido, constituído por relações espaço-temporais que ultrapassam o momento da enunciação. Como bem esclarece Sheila Grillo (2010, p.133), Bakhtin e do Círculo formulam "uma complexa malha conceitual, construída nos interstícios de diversos domínios das Ciências Humanas (a Filologia, a Filosofia da Linguagem, a Linguística, a Sociologia, a Estética, a História, a Antropologia) e, por isso mesmo, capaz de produzir questões, de orientar abordagens e de apontar caminhos de pesquisa que não se esgotam em uma única disciplina acadêmica".

Tomou-se também como fundamento teórico nesta investigação a concepção de linguagem de Mikhail Bakhtin/Volochinov ([1929] 2010, p. 42), por meio da qual se entende que as formas definidas da palavra para determinado aspecto da realidade estão conectadas a formas definidas da realidade que a palavra ajuda a compreender:

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o *indicador* mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem-formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais.

A respeito dessas relações, Bakhtin/Volochinov ([1929] 2010, p. 40) sustentam que é impossível estabelecer o sentido de uma dada transformação ideológica olhando-se apenas para o contexto, posto que "toda esfera ideológica se apresenta como um conjunto único e indivisível cujos elementos, sem exceção, reagem a uma transformação da infraestrutura".

Para Bakhtin e os demais pensadores do Círculo, a linguagem constitui-se na interação verbal. A língua não é um sistema abstrato de formas linguísticas nem expressão individual do sujeito, ela realiza-se em enunciações em situações de interação. A ideia de interação expressa-se pelo conceito de dialogismo em dois planos, um que diz respeito às relações entre o eu e o outro nos processos discursivos historicamente situados; e outro, mais amplo, que se refere "ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade" (BRAIT,

2005, p. 94). Os teóricos russos ressaltam a conexão articulada entre o eu, o outro e a linguagem:

[...] todo signo, como sabemos, resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação. Razão pela qual as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece. Uma modificação dessas formas ocasiona uma modificação do signo (BAKHTIN/VOLOCHINOV, [1929] 2010, p. 45).

O conceito de esfera é fundamental para essa concepção de linguagem. A situação de interação mais ampla corresponde a uma esfera ideológica em que se produzem os discursos. A noção de esfera ou campo da comunicação discursiva é compreendida como um nível de coerção constituinte das produções ideológicas:

Cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira. Cada campo dispõe de sua própria função no conjunto da vida social. É seu caráter semiótico que coloca todos os fenômenos ideológicos sob a mesma definição geral (BAKHTIN/VOLOCHINOV, [1929] 2010, p. 33).

Sheila Grillo (2010, p. 147) explica que a ligação entre enunciado e enunciadores é condicionada pelas especificidades de um campo ou esfera. A expressão de um enunciado é uma resposta a enunciados precedentes, os quais delimitam-se em função dos temas frequentes em diferentes campos da comunicação.

Em *Estética da criação verbal* ([1959-61], 2010b, p. 301), Bakhtin retoma o conceito de esfera para relacioná-lo com o conceito de gênero do discurso: "Cada gênero do discurso, em cada campo da comunicação discursiva, tem a sua concepção típica do destinatário que o determina como gênero".

Sobre o conceito de gênero, cabe referir-se ao teórico e historiador da literatura Medviédev ([1928] 2012, p. 193), que mostra como a composição do gênero é determinada por uma visão de mundo, revelando uma interdependência entre elementos composicionais do texto e a vida: "[...] o gênero é forma típica do todo da obra, do todo do enunciado. Uma obra só se torna real quando toma forma de determinado gênero. O significado construtivo de cada elemento somente pode ser compreendido na relação com o gênero". Para o teórico russo, qualquer gênero se orienta duplamente: primeiramente, em direção ao público e às condições de recepção; em segundo lugar, em direção à vida, por meio de seu conteúdo temático (MEDVIÉDEV, [1928] 2012, p. 195).

Organizados em um conjunto, esfera, conteúdo temático, relação entre interlocutores e entre enunciados formam um todo. A elaboração do tema é uma resposta aos enunciados anteriores e uma antecipação da posição responsiva do interlocutor. A esfera é um espaço que condiciona a relação entre enunciado e objeto, entre enunciado e enunciado, e entre enunciado e coenunciadores.

Bakhtin (2010, p. 262, grifo nosso) pressupõe os seguintes elementos como constituintes indissolúveis dos enunciados, os quais são também delimitados pela esfera ou campo da atividade humana, e que serão adotados como princípios de análise do artigo de opinião:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu **conteúdo (temático)** e pelo **estilo da linguagem**, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua **construção composicional**.

A Linguística Textual foi incorporada ao referencial teórico desta dissertação para fornecer instrumentos de análise das formas linguísticas empregadas no encadeamento da argumentação, especificamente a coesão sequencial, considerando-se que este estudo estava fora do escopo dos pensadores do Círculo.

Os estudos de Koch e Elias (2008, 2009) e Koch (1989, 2002) forneceram as bases para o conhecimento das peculiaridades da coesão empregada na argumentação. Ao entendermos a linguagem como forma de interação ou como o modo de o interlocutor atingir determinado propósito por meio da linguagem, podemos perceber o papel de extrema importância da argumentação. A interação social caracteriza-se pela argumentatividade; estamos constantemente, avaliando, criticando, constituindo juízos de valor e também buscando a solidariedade dos outros em relação a esses julgamentos. Como conclui Koch (2002, p. 17): "argumentar é orientar o discurso no sentido de buscar determinadas conclusões dos interlocutores". Maria Antonia Coutinho (2004/2005) e Cleide Cunha (2006) contribuíram para a delimitação do conceito de marcador argumentativo, conceito que ainda recebe designações variadas como conectivos, conectores, marcadores e operadores.

5. Metodologia, delimitação do *corpora* e organização dos capítulos

Com a finalidade de conhecer o gênero artigo de opinião, o primeiro passo foi analisá-lo na esfera jornalística para poder, então, olhá-lo do ponto de vista da esfera do material didático.

A leitura de trabalhos de pesquisadores das ciências da comunicação teve como objetivo formar um conceito e conhecer as especificidades do gênero artigo de opinião do ponto de vista da esfera do jornalismo, de modo a ter elementos para analisar artigos de opinião que foram utilizados nas propostas dos livros didáticos analisados. A escolha teórica pela Análise Dialógica do Discurso implica, no estudo do artigo de opinião no âmbito do jornalismo, conhecer a história do gênero: a) como o gênero é pensado por pesquisadores desta esfera; b) como o artigo se insere no veículo jornal; c) quem são seus autores; d) quem são os leitores projetados nos textos; e) quais são as normas estabelecidas nesses veículos que afetam sua produção pelos jornalistas.

A etapa seguinte foi o exame dos livros didáticos de Língua Portuguesa para o ensino médio que tiveram destaque na seção de produção de texto no Guia do Livro Didático PNLD 2012, cujo objetivo foi verificar como o artigo de opinião é abordado nas práticas propostas pelos autores para o ensino-aprendizagem desse gênero. Na esfera do material didático, de modo semelhante, o movimento de apreensão do artigo de opinião pelo livro didático aponta para a compreensão do livro didático (ou livro escolar) como um gênero do discurso em cuja produção envolvem-se editoras e autores, que projetam como leitores professores e alunos. Também contribuem para a produção do livro de Língua Portuguesa para o ensino médio as orientações curriculares formuladas pelo Ministério da Educação, os PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1999); os PCN+Ensino Médio Orientações Educacionais Complementares (BRASIL, 2002) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006). Para conhecer a circulação do livro didático nas escolas, foi preciso ter em conta o Guia do Livro Didático, elaborado pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio do Ministério da Educação.

No Capítulo 1, organizaram-se os estudos das bases teóricas que fundamentaram a dissertação, de um lado, da Análise Diálógica do Discurso, de outro, da Linguística Textual.

No Capítulo 2, procurou-se compor um breve panorama do ensino de Língua Portuguesa na educação secundária no Brasil, com as contribuições das pesquisas realizadas por Razzini (2000), Jurado (2003) e Teixeira (2008). O propósito desse estudo histórico foi

obter uma visão geral da disciplina, a partir da qual foi possível entender o momento atual como fruto desse percurso. Dessa perspectiva, verifica-se que a história do ensino da escrita no contexto educacional brasileiro é relativamente recente. E mais, conforme bem relata Regina Rocha (2010, p.16) em dissertação de mestrado sobre a escrita argumentativa no ensino médio: "Ao relacionarmos o contexto atual com o espaço histórico no qual se desenvolveu a educação básica no Brasil, o ensino médio sempre perpassou por uma política de improvisação desde a democratização do ensino a partir da década de 1960".

Desde o seu início, a educação secundária foi marcada como uma etapa não obrigatória do ensino, cuja função principal era preparar para exames de ingresso no ensino superior. É possível constatar que essa tradição se perpetua na edição de 2012 do Guia do PNLEM, na qual, na maioria dos livros didáticos aprovados, há a inclusão de questões de vestibular e do ENEM, com o intuito de preparação para esses exames de ingresso no ensino superior. A esta finalidade foi acrescentada a preparação para o mercado de trabalho, nos anos 1970. Somente com a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, determinou-se a inclusão do ensino médio ao ciclo da educação básica, o que significou ter como objetivo principal a formação para a cidadania e a adoção de uma visão de linguagem coerente com tal propósito. Como resultado desse caminho, vê-se uma hibridização teórica nos documentos oficiais que orientam o ensino de língua materna, muitas vezes pouco clara, cujos reflexos são sentidos na organização das propostas didáticas dos livros escolares.

No Capítulo 3, buscou-se apresentar o conceito de gênero do discurso tanto sob a ótica das ciências da linguagem como sob a ótica das ciências da comunicação, contando com os estudos de Bakhtin e o Círculo ([1929] 2010, [1929] 2010a, [1959-61] 2010b, [1928] 2012) por um lado, e Marques de Melo (2010, 1992, 1985) e Lia Seixas (2009), por outro. Em seguida, examinou-se as orientações do Manual da Folha de S. Paulo (2010) para o gênero artigo de opinião, para entender quais seriam as coerções que o veículo *Folha de S.Paulo* estipula para os artigos de opinião nele publicados.

Fez-se um levantamento de estudos realizados por pesquisadores da área da Comunicação sobre gêneros jornalísticos opinativos e, particularmente, sobre o artigo de opinião produzido e publicado no Brasil. É preciso dizer que descobriu-se nesta investigação que os gêneros jornalísticos não são universais, tanto são nomeados de modo diferente como possuem características formais, funcionais e temáticas diferentes, portanto não coube usar como referências obras de pesquisadores de outros países, tendo em vista os objetivos desta pesquisa.

Chegou-se, assim, aos trabalhos de Luiz Beltrão (1980), José Marques de Melo (1985, 1992, 2010) e Lia Seixas (2009). Luiz Beltrão foi pioneiro no estudo dos gêneros jornalísticos no Brasil e estabeleceu sua primeira classificação – em gêneros informativos, opinativos e interpretativos –, desenvolvida ao longo de três obras: *A imprensa informativa* (1969), *Jornalismo interpretativo* (1976) e *Jornalismo opinativo* (1980). Esta última é a que interessa a esta pesquisa e onde encontram-se as especificidades do artigo de opinião na imprensa brasileira. José Marques de Melo, cuja tese de livre docência (1983) foi sobre a obra de Luiz Beltrão, na introdução à obra *Gêneros jornalísticos no Brasil* (2010, p.16) esclarece que, do fim dos anos 1980 ao fim dos anos 1990, houve pouco interesse pelos gêneros jornalísticos como tema de pesquisas acadêmicas na área do jornalismo. O ex-professor da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo e atual professor no Programa de Pós-graduação em Comunicação Social da Universidade Metodista acredita que as mudanças ensejadas pelas "ondas da globalização" e pelas "marolas da internet" (MARQUES DE MELO, 2010, p.16) trouxeram de volta os gêneros jornalísticos aos trabalhos acadêmicos da área, assim como sua inclusão nas diretrizes curriculares nacionais despertou o interesse de pesquisadores das ciências da linguagem. *Gêneros jornalísticos no Brasil* (2010) reúne estudos sobre gêneros realizados por alunos de pós-graduação sob sua orientação, entre eles o capítulo "Gênero opinativo", de Ana Regina Rêgo e Maria Isabel Amphilo, que serviu de base para esta dissertação de mestrado. Marques de Melo já havia organizado obra semelhante em 1985 quando lecionava na Pós-graduação da ECA-USP e propôs um estudo de caso sobre os gêneros jornalísticos da *Folha de S.Paulo*, publicado em livro em 1992. O capítulo "Artigo" de autoria de Pedro Gilberto Gomes foi de grande valia para compreender o percurso do gênero artigo de opinião (MARQUES DE MELO, 1987, pp.15-46). Já a tese de doutorado de Lia Seixas (2009), intitulada *Rediscutindo os gêneros jornalísticos*, discute os critérios de classificação para os gêneros jornalísticos brasileiros, normalmente centrados na funcionalidade.

O Capítulo 4 delimita as investigações sobre o artigo de opinião na esfera do material didático. Na maioria dos livros didáticos aprovados pelo PNLD, convivem a gramática normativa e atividades de produção de textos e leitura centradas em gêneros do discurso e/ou na tipologia dissertação, narração, descrição, predominam textos literários canônicos nas coletâneas de textos, com pouca expressão de gêneros jornalísticos, científicos e não canônicos.

Clecio Bunzen (2005b, p. 558) foi a referência para o entendimento do livro didático como gênero, o qual está sujeito a limites contextuais que determinam sua produção:

é necessário não nos centramos apenas no produto final, mas no processo de construção, no movimento, nos flashbacks. Se encararmos o LDP desta forma, estaremos automaticamente mais interessados em compreendê-lo como uma fonte interessante para o estudo da construção dos saberes escolares do que propriamente um objeto de estudo utilizado apenas para apontar “defeitos” à luz de uma concepção de ciência moderna como algo universal, objetiva e preditiva; por isso mesmo, essencialmente avaliativa.

Por entender o livro didático como um gênero que sistematiza os conhecimentos escolares na forma de modelos didáticos a partir de "uma heterogeneidade de saberes, de crenças e de valores sobre a língua" (2005b, p. 559), Clecio Bunzen propõe como metodologia a investigação dos processos de construção, do ponto de vista linguístico e discursivo, numa perspectiva sócio-histórica e cultural. "Por isso mesmo", complementa o pesquisador, "não podemos deixar de perceber o sistema de valores que participa do processo de socialização e aculturação do público a quem se destina", assim como os reflexos das várias tradições (2005b, p. 560).

Em sua construção, o livro didático de Língua Portuguesa deve guiar-se pelas orientações curriculares formuladas pelo Ministério da Educação (MEC) para a disciplina Língua Portuguesa no ensino médio, os PCNEM Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1999); os PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares (BRASIL, 2002) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), o que significa estar em consonância com as linhas teóricas e pedagógicas propostas nesses documentos. Para a averiguação da recepção do livro didático nas escolas, considerou-se o Guia do Livro Didático, documento publicado pelo Ministério da Educação para orientar a escolha do livro escolar pelo professor.

Por fim, apresentamos a análise do capítulo "Artigo de Opinião", em três coleções didáticas: *Português: contexto, interlocução e sentido* (2008) das autoras Maria Luiza Abaurre, Maria Bernadete Abaurre e Marcela Pontara, publicado pela editora Moderna; *Ser protagonista* (2010), coordenada por Ricardo Barreto, da Editora SM; e *Viva português* (2011), de Elizabeth Campos, Paula Cardoso e Silvia Letícia de Andrade, da Editora Ática.

A escolha dessas obras deveu-se ao fato que, no PNLD de 2012 para o ensino médio, foram aprovadas 11 coleções. Destas, quatro receberam destaque para as atividades de produção de texto; entre essas, as três citadas acima se propunham a uma abordagem por gêneros do discurso. A análise realizada neste trabalho busca entender como o artigo de opinião, ao ser deslocado da esfera jornalística, é apresentado ao estudante do ensino médio e

ao professor, tendo como perspectiva a prática de leitura e de produção de texto para a formação de um cidadão crítico, conforme preconizam as orientações oficiais do MEC.

Nas Considerações Finais, destacaram-se aspectos apontados na análise dos artigos de opinião que circulam na esfera jornalística e na análise das atividades, que permitiram caracterizar como está organizado o ensino de artigo de opinião. Na perspectiva bakhtiniana, as transformações nas relações e práticas sociais podem implicar mudanças nas suas representações discursivas. Considerando-se os gêneros como instrumentos da ação dos indivíduos, as escolhas que fazemos ao utilizá-los são definidas pelos parâmetros ideológicos que a esfera de comunicação apresenta. Assim sendo, conhecer as escolhas que os autores fazem para obter determinados efeitos de sentidos significa entender os valores que estão em jogo nas interações entre os sujeitos.

CAPÍTULO 1: Fundamentos teóricos e metodológicos

1.1 Fundamentos teóricos e metodológicos da Análise Dialógica do Discurso

Nesta seção, procurou-se articular os conceitos de linguagem, discurso, esfera e gênero do discurso para entender a constituição do gênero artigo de opinião, conforme as concepções de Bakhtin e do Círculo, nas obras de Bakhtin e Volochinov, *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* ([1929] 2010); Medviédev, *O método formal nos estudos literários – introdução crítica a uma poética sociológica* ([1929] 2012); e Bakhtin, *Problemas da poética de Dostoiévski* ([1929] 2010) e *Estética da criação verbal* ([1959-61] 2010).

O Círculo de Bakhtin foi um grupo formado por pensadores de áreas do conhecimento tão diversas como filosofia, linguística, crítica literária, filologia, que produziu uma obra vasta e rica do início do século XX até meados dos anos 1970 na Rússia. Desse grupo, participaram Mikhail Bakhtin, Pável Medviédev, Valentin Volochinov, Matvei Kagan, entre outros intelectuais.

A produção de Bakhtin e do Círculo foi se constituindo ao longo desse período em torno da formulação de conceitos fundamentais, tais como: ato ético, ideologia, discurso, enunciado, enunciado concreto, dialogismo, esfera, gênero do discurso, autoria, estilo. É importante observar que "no conjunto dos estudos do Círculo, nenhum conceito significa isoladamente. Todos os termos – científicos, filosóficos, linguísticos, enunciativos, discursivos – ganham corpo na articulação com os demais" (BRAIT, 2012, p.11). Esse conjunto, concebido como um todo articulado, torna evidente uma crítica à separação entre teoria e vida, e busca o entendimento das relações entre a realidade e o signo, "de como o signo reflete e refrata a realidade em transformação" (BAKHTIN/VOLOCHINOV, [1929] 2010, p. 42).

Tomando-se como referência o artigo de Beth Brait "Análise e teoria do discurso" (2010), adotou-se o termo Análise Dialógica do Discurso para nomear o conjunto conceitual construído ao longo da obra de Bakhtin e do Círculo. Um dos seus pontos fundamentais seria "não aplicar conceitos a fim de compreender um discurso, mas deixar que os discursos revelem sua forma de produzir sentido, a partir de ponto de vista dialógico" (BRAIT, 2010, p. 24). Outro ponto distintivo é a construção do vínculo entre o "eu" e o "outro", base para a

concepção dialógica da linguagem, na qual sujeitos, linguagem e situação de produção estão fortemente relacionados. Subjacente a todos os conceitos desenvolvidos, está uma visão de conhecimento como fruto de uma postura ética e responsável. "A pertinência de uma perspectiva dialógica se dá pela análise das especificidades discursivas constitutivas de situações em que a linguagem e determinadas atividades se interpenetram e se interdefinem, e do compromisso ético do pesquisador com o objeto, que, dessa perspectiva, é um sujeito histórico" (BRAIT, 2010, p. 29).

Segundo Bakhtin/Volochinov, os signos são produtos do interação entre membros de uma comunidade, por esse motivo, as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social dos indivíduos como pelas formas de interação. "Uma modificação destas formas ocasiona uma modificação do signo. É justamente uma das tarefas da ciência das ideologias estudar esta evolução social do signo linguístico" (BAKHTIN/VOLOCHINOV, [1929] 2010, p. 45).

Bakhtin e Volochinov, no capítulo 6 de *Marxismo e filosofia da linguagem*, "A relação entre a infra-estrutura e as superestruturas", enumeram três procedimentos metodológicos fundamentais para "observar o processo de refração realmente dialético do ser no signo", supondo que todo signo/linguístico é "marcado pelo horizonte social de uma época e de um grupo social determinados":

1. Não separar a ideologia da realidade material do signo (colocando-a no campo da 'consciência' ou em qualquer outra esfera fugidia e indefinível).
2. Não dissociar o signo das formas concretas da comunicação social (entendendo-se que o signo faz parte de um sistema de comunicação social organizada e que não tem existência fora deste sistema a não ser como objeto físico).
3. Não dissociar a comunicação e suas formas de sua base material (infra-estrutura) ([1929] 2010, p. 45).

No capítulo "A interação verbal", ambos afirmam que a comunicação verbal não poderá ser compreendida à parte do vínculo com a situação concreta. "A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes" ((BAKHTIN/VOLOCHINOV, [1929] 2010, p.128).

Em seguida, Bakhtin e Volochinov descrevem "a ordem metodológica para o estudo da língua", explicitando ser essa mesma ordem em que se "desenvolve a evolução real da língua: as relações sociais evoluem (em função das infraestruturas), depois a comunicação e a interação verbais evoluem no quadro das relações sociais, as formas dos atos de fala evoluem em consequência da interação verbal, e o processo de evolução reflete-se, enfim, na mudança das formas da língua":

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual ([1929] 2010, p. 129).

Ao tomar por fundamentos para esta análise a perspectiva da Análise Dialógica do Discurso, buscou-se pensar no livro didático de Língua Portuguesa como um dos elos na cadeia de discursos que circulam na escola, o qual incorpora discursos que circulam em outros contextos, como os do artigo de opinião. O papel do livro didático será reativar, por meio de suas propostas de leitura e produção de texto, o conjunto que torna um texto um enunciado concreto, como em seu contexto original de produção e circulação, a fim de que o aluno possa construir uma leitura ativa responsiva.

1.1.1 Linguagem e dialogia

A concepção de *linguagem* é um dos pilares do pensamento produzido pelo grupo e fundamenta a visão que se adotou nesta pesquisa. Nesse seção buscou-se compreender a importância dos conceitos de diálogo, dialogia e dialogismo na formulação teórica sobre a linguagem, por meio da leitura dos ensaios de Volochinov e Bakhtin em *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* (2010) e de Carlos Faraco em *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin* (2009) e Beth Brait em *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido* (2005).

Diante de visões da linguagem como um sistema abstrato de formas linguísticas ou expressão da subjetividade, os teóricos do Círculo propõem a associação entre interação e linguagem:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações (BAKHTIN/VOLOCHINOV, [1929] 2010, p. 127).

A linguagem passa a ser entendida como interação, por meio da qual a atividade mental é organizada, em vez de ser vista como um produto da atividade mental. Conseqüentemente, a linguagem constitui o homem, ela é parte do ser. Essa conceituação implica admitir que "a enunciação é o produto da interação entre dois indivíduos socialmente organizados" (BAKHTIN/VOLOCHINOV, [1929] 2010, p. 116). Mesmo que não haja

presentificação do outro, ele está pressuposto no discurso. Um *eu* que comunica instaura sempre um *outro* com quem se comunica. "Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém" (BAKHTIN/VOLOCHINOV, [1929] 2010, p. 117).

Faraco (2009, 74) comenta que, já a partir de *O discurso na vida e o discurso na poesia* de 1926, Volochinov demonstra que "a interação passa a ser assumida de modo claro como uma realidade fundamentalmente social e semiótica". Nesse texto, Volochinov postula que enunciar é uma ação que revela uma tomada de posição avaliativa frente a outras posições avaliativas, estabelecendo as raízes para desenvolver a ideia de que enunciar é responder ao outro.

As relações entre *eu* e *outro*, na proposição de Bakhtin e do Círculo, equiparam-se a posições sociais marcadas no discurso. "Através da palavra defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros [...]. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor" (BAKHTIN/VOLOCHINOV, [1929] 2010, p. 117). O *outro* é central no pensamento do Círculo de Bakhtin, por que ele nunca é apenas um interlocutor, no sentido de ocupar uma posição em relação à enunciação, mas o responsável por uma posição responsiva. "Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante", explica Bakhtin ([1959-61] 2010, p. 271). Se a expressão do sujeito é orientada pelo diálogo, pela relação entre locutor e interlocutor, a consciência individual é constituída no meio social, por meio de conteúdos sógnicos adquiridos na interação verbal. Os signos adquirem novas significações no plano interior a partir das significações da situação social imediata e da situação mais ampla.

A partir dessa ideia de interação verbal, atribuiu-se um sentido mais amplo para a palavra *diálogo*, amplificando-a para toda comunicação verbal e visual, e não apenas a comunicação entre duas pessoas, face a face. A linguagem em sua realização concreta é essencialmente dialógica, mas não são as unidades linguísticas que são dialógicas e sim o conjunto discursivo.

O dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. É nesse sentido que podemos interpretar o dialogismo como o elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem (BRAIT, 2005, pp.94-95).

Um enunciado se constitui em relação a outros enunciados, tanto os passados com os futuros. Um enunciado ao ser realizado espera outro enunciado que o replique, mesmo que essa resposta ainda não seja dada imediatamente. A compreensão responsiva ativa é pressuposta sempre, seja para concordar ou discordar.

A expressão do sujeito é orientada pelo diálogo, pela relação entre locutor e interlocutor. A consciência individual é constituída no meio social, por meio de conteúdos sógnicos adquiridos na interação verbal. O signo é a materialização da comunicação. Ele adquire novos sentidos no plano interior a partir dos sentidos da situação social imediata e ampla. "A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo" (BAKHTIN/VOLOCHINOV, [1929] 2010, p. 36).

O artigo não é a divulgação de um fato, como a notícia, ou sua análise, como a reportagem, mas uma resposta de um autor ao que já foi dito sobre esse acontecimento. Nesse sentido, estabelece uma diálogo entre autor e outros discursos, confirmando a dimensão dialógica da linguagem. O autor emite um ponto de vista sobre um conteúdo temático e incorpora ao seu discurso vozes que já se pronunciaram a esse respeito. Essa dinâmica tem como foco o leitor, uma vez que o articulista opina e justifica sua opinião com argumentos para convencê-lo de que está certo. Na argumentação, o autor pode incorporar discursos de outrem para consolidar seu ponto de vista; por sua vez, a leitura será a compreensão responsiva ativa do leitor, inserindo o artigo de opinião numa corrente infinita de discursos.

Por meio desta pesquisa, pôde-se perceber que, na fundamentação teórica de livros didáticos, com frequência citam-se os conceitos de discurso e gênero do discurso, sem levar em conta o dialogismo, o que seria limitar a compreensão da linguagem, na medida em que é por meio do dialogismo que se percebem as vozes presentes no texto e suas implicações ideológicas.

1.1.2 Esfera

O contexto mais amplo das situações de comunicação coincide com o campo, ou *esfera*, de atividade do homem na vida, no qual se produzem os discursos. Para o estudo do artigo de opinião nas duas esferas aqui delimitadas, a jornalística e a escolar, é um conceito imprescindível, porque, segundo a visão de linguagem de Bakhtin e do Círculo, cada esfera de atividade produz certas situações, que determinam formas e temas da comunicação. Ou seja, há um todo comunicativo que se forma entre linguagem, esfera, gênero do discurso e

enunciado, cujo conhecimento ajudou a entender a produção da coesão por justaposição no artigo de opinião, o que será visto mais adiante.

As relações entre os indivíduos são realizadas por meio das interações verbais em diferentes campos da atividade humana. "Em condições distintas, em situações distintas, a enunciação terá também significados distintos", complementam Volochinov e Bakhtin no artigo "La construcción de la enunciación" (1993, p. 258).

A noção de esfera ou campo da comunicação discursiva é compreendida como um nível de coerção constituinte das produções ideológicas:

Cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira. Cada campo dispõe de sua própria função no conjunto da vida social. É seu caráter semiótico que coloca todos os fenômenos ideológicos sob a mesma definição geral (BAKHTIN/VOLOCHINOV, [1929] 2010, p. 33).

Sheila Grillo (2010, p.147) em ensaio intitulado "Esfera e campo", ao comparar os dois conceitos, "esfera", de Bakhtin, e "campo", de Bourdieu, explica que a ligação entre enunciado e enunciadore é condicionada pelas especificidades de um campo ou esfera. A expressão de um enunciado é uma resposta a enunciados precedentes, os quais delimitam-se em função dos temas frequentes em diferentes campos da comunicação.

No artigo "A palavra mandioca do verbal ao verbo-visual", Brait (2009, p. 146) esclarece que a esfera de circulação de um texto ou de um conjunto de textos envolve sua produção e sua recepção, portanto a mudança de esfera "modifica, altera ou subverte as relações implicadas nos *discursos* que constituem um texto". No caso da mudança do gênero artigo de opinião para o livro didático, à autoria do artigo de opinião soma-se a autoria do livro didático, os leitores do jornal ou revista passam a ser leitores em situação de sala de aula, os aspectos verbo-visuais são adaptados para a diagramação do livro didático, que possui outras seções diferentes das seções do jornal ou da revista, outras tipo de letras, ilustrações são retiradas ou inseridas ao lado do texto.

1.1.3 Discurso, enunciado concreto, texto

O conceito de *enunciado* está largamente presente na obra do Círculo de Bakhtin. Por meio dele estruturam-se, de modo encadeado, os conceitos de linguagem, discurso, esfera e gênero. Para entendê-lo, recorreu-se aos ensaios "O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas" e "O enunciado como unidade da comunicação"

publicados em *Estética da criação verbal* (1959-61). Também foram cruciais para compreender a visão bakhtiniana de enunciado, discurso e texto, as leituras de Beth Brait no ensaio "Perspectiva dialógica" (2012) e Geraldo Tadeu Souza em *Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo Bakhtin/Volochinov/Medvedev* (2002).

Na concepção do Círculo, a unidade da comunicação é o *enunciado concreto*. Mais do que se opor a uma unidade linguística, pelo olhar de Geraldo Tadeu Souza (2002, p. 68), o enunciado concreto é um espaço de conexão entre linguagem e vida, entre sujeito e sociedade:

É a partir de uma concepção sociológica do enunciado concreto, como a realidade material da linguagem, ou seja, com um ato que se constitui organicamente de uma parte verbal – a língua – e uma parte extraverbal – a situação – que Bakhtin/Volochinov/Medvedev podem distinguir entre esse enunciado e o enunciado monológico isolado – a frase, a sentença, a oração –, bem como, conceber a criatividade como um ato puramente individual, mas como uma criatividade sociológica e dialógica, realizada na interação verbal, ou seja, na dimensão do diálogo entre falantes de uma determinada comunidade linguística.

Definir o enunciado concreto, como unidade do discurso, implica opô-lo às unidades de língua: "A frase é percebida pelo Círculo como um enunciado monológico, fechado, que não tem relação com o exterior, não tem autor, não tem conceito. Ela é retirada do funcionamento real para ser desconstruída em unidades menores (...)", afirma Souza (2002, p. 69). Diferentemente do enunciado, as unidades da língua (palavras e orações) são cerceadas por leis combinatórias do sistema. A conclusibilidade da oração é apenas gramatical, pois há um encadeamento lógico entre as orações. Contudo, como não há uma situação de comunicação em que se criam autor e interlocutor, não há diálogo nem atitude responsiva. A oração é neutra, a oração não é de ninguém (BAKHTIN, [1959-61] 2010b, p. 289).

"O enunciado pleno já não é uma unidade da língua [...] mas uma unidade da comunicação discursiva, que não tem significado, mas sentido" (BAKHTIN, [1959-61] 2010b, p. 326). Seus sentidos estão nos valores que veiculam, construídos na relação de signo e ideologia, que requerem uma compreensão responsiva do conjunto discursivo.

Os sentidos dos enunciados explicam-se pela distinção entre significação e tema. Significação corresponde aos elementos estáveis e reiteráveis do sistema linguístico. Tema corresponde às ocorrências concretas, singulares, sociohistoricamente determinadas, e incorpora a compreensão ativa do enunciado, o processo de interpretação do coenunciador, que tem relação com sua capacidade de dialogar com o enunciado.

A concepção de linguagem como produção do cotidiano, realizada em situações de comunicação entre dois enunciadores também delimita o conceito de enunciado concreto. Entender a linguagem como uma atividade dialógica pressupõe a interação autor–interlocutor,

que ocorre num tempo e lugar determinados. Um enunciado está sempre vinculado a uma situação única, que não se repete. São essas particularidades que o caracterizam como um enunciado concreto, como afirma Bakhtin: "A língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua ([1959-61] 2010b, p. 265)".

Ao definir o enunciado como *unidade real da comunicação discursiva*, Bakhtin ([1959-61] 2010b, p. 269) concebe a ligação entre enunciatador e interlocutor como um processo de produção, recepção e circulação. Os limites de cada enunciado são definidos pela alternância dos sujeitos do discurso. O enunciado será inevitavelmente uma resposta a outros enunciados, suscitando respostas futuras. A linguagem, assim vista, é uma cadeia comunicativa contínua, na qual os enunciados estabelecem um diálogo entre si.

Souza (2002, p. 81) refere-se ao enunciado concreto como articulação de três dimensões, reproduzidas no quadro abaixo:

	DIÁLOGO	ENUNCIADO CONCRETO	TEMPO
microdiálogo	diálogo interior	interior	pequena temporalidade
diálogo estrito	diálogo exterior realizado em determinada situação	exterior	imediatos
grande diálogo (diálogo no sentido largo)	diálogo infinito, em que não há a primeira nem a última palavra	de outrem	grande temporalidade

Quadro 1: Dimensões do enunciado concreto

Segundo Souza (2002, pp. 81-82), "a primeira dimensão não é acessível ao pesquisador", "a segunda compreende o diálogo de duas ou mais pessoas" e a "terceira corresponde à dimensão de resposta não imediata (...) que adentra a estrutura do enunciado e aparece como 'diálogo inconcluso' na obra do Círculo". O quadro nos ajuda a entender as relações dialógicas do enunciado concreto em relação ao espaço, pessoa e tempo e a localizar esta pesquisa sobre o artigo de opinião na dimensão do *diálogo estrito*, que verificará nos enunciados dos artigos de opinião publicados nos jornais e revistas os diálogos entre o autor e o interlocutor, entre autor e publicação, entre enunciado e outros enunciados, entre vozes presentes nos enunciados. Em relação ao gênero artigo de opinião, o presente estudo insere-se na dimensão do *grande diálogo*, ao buscar a história do gênero e seus vestígios nos textos

analisados. O estudioso da obra bakhtiniana destaca que "não se podem contemplar, analisar e definir as consciências alheias como objetos, como coisas: comunicar-se com elas só é possível dialogicamente". [...] "Pensar nelas implica conversar com elas, pois do contrário elas voltariam imediatamente para nós o seu aspecto objetificado: elas calam, fecham-se e imobilizam-se nas imagens objetificadas acabadas" (BAKHTIN [1929] 2010 apud SOUZA, 2002, p. 82).

Em "Os gêneros do discurso", Bakhtin ([1959-61] 2010a, p. 272) demonstra que "cada enunciado é um elo da corrente complexamente organizada de outros enunciados". O diálogo ininterrupto, que define a linguagem, se dá por meio de enunciados concretos. Assim o enunciado está vinculado ao gênero e à esfera na qual foi produzido, estando implicados em sua produção a seleção dos recursos da língua (lexicais, fraseológicos e gramaticais), sua composição e conteúdo temático. Desse modo, cada enunciado participa da cadeia comunicativa, organizado pelas coerções de um gênero do discurso, os quais estão concentrados de acordo com esferas de atividade.

O conceito de texto, segundo Bakhtin e o Círculo, corresponde, portanto, à unidade real da comunicação discursiva, pois "o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso" (BAKHTIN, [1959-61] 2010a, p. 274). Brait (2012, p.10) acrescenta que os trabalhos dos pensadores do Círculo inserem o texto em "uma perspectiva mais ampla, ligada ao enunciado concreto que o abriga, a discursos que o constituem, a autoria individual ou coletiva, a destinatários próximos, reais ou imaginados, a esferas de produção, circulação e recepção, interação".

1.1.4 Gêneros do discurso

O cerne da problematização desta pesquisa é o deslocamento do gênero artigo de opinião da esfera jornalística para a esfera do material didático e suas implicações para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa. A conceituação de gênero do discurso é essencial para seu desenvolvimento, considerando-se sua presença no embasamento de orientações curriculares e materiais didáticos, desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Fundamental I e II (1998) e de Ensino Médio (1999).

Com a finalidade de compreender como o conceito de gênero do discurso foi sendo composto pela Análise Dialógica do Discurso, acompanhou-se a obra de três participantes do Círculo, Pável N. Medviédev, Valentin N. Volochinov e Mikhail Bakhtin. Nesse conjunto, os

gêneros serão vistos no âmbito da literatura, inicialmente, para então abranger os gêneros cotidianos da linguagem até a conceituação de gênero do discurso.

Medviédev ([1928] 2012, p. 193), ao estudar os elementos da construção literária, comenta que o gênero é "uma forma típica do todo da obra, do todo do enunciado. Uma obra só se torna real quando toma a forma de determinado gênero. O significado construtivo de cada elemento somente pode ser compreendido na relação com o gênero". Um dos aspectos mais importantes levantados por Medviédev é a dupla orientação do gênero na realidade, de fato uma orientação única constituída de duas vertentes inter-relacionadas e inseparáveis. São as particularidades dessa dupla orientação que determinam a totalidade de toda obra de arte, ou seja, seu gênero.

A dupla orientação do gênero compreende de um lado o movimento em direção ao público, a inter-relação que se estabelece entre autor e receptor, relação essa que implica as condições de execução e percepção, no tempo e no espaço, e o papel da obra para o público, sua representação como ação na vida cotidiana. De outro, a obra está orientada para a vida por meio de seu conteúdo temático. Cada gênero, com intensidades diferentes, abrange determinados aspectos e determinadas concepções e pontos de vista sobre o mundo. Embora o foco do trabalho seja a literatura, Medviédev concebe as noções de que o gênero é a totalidade do enunciado e de que todos os seus elementos estruturais só podem ser compreendidos nessa totalidade, o que contribuiu para a construção de gênero elaborada por Bakhtin/Volochinov.

A concepção de gênero do discurso engendrada pelo Círculo de Bakhtin tem em "Relação entre a infraestrutura e as superestruturas", segundo capítulo do livro *Marxismo e filosofia da linguagem*, de Bakhtin/Volochinov ([1929] 2010), um dos textos fundadores. A questão dos gêneros do discurso é iniciada no primeiro capítulo do livro, em que o teórico da linguagem procura relacionar a filosofia da linguagem aos estudos marxistas. Nesse texto, Volochinov localiza o centro da reflexão sobre a ideologia na palavra. A palavra é a expressão da ideologia na medida em que é signo, possui uma expressão material e um conteúdo ideológico, dá forma às interações entre as pessoas, constrói e é construída pelas relações sociais, pois o signo deriva do consenso entre as pessoas nos processos de interação.

Geraldo Tadeu Souza discute sobre a questão do gênero em *Marxismo e filosofia da linguagem*:

Bakhtin/Volochinov procura responder à questão de como a base (infra-estrutura) determina as ideologias no domínio de uma filosofia da linguagem, isto é, ele quer compreender o fenômeno ideológico de um modo diferente do que estava sendo feito até então, 1929 (2003, p. 190).

É preciso perceber que os estudos linguísticos até aquele momento localizavam as ideias no conteúdo, ou seja, no tema e na composição temática dos textos. A argumentação de Volochinov apresenta a importância de tomar não apenas a temática como objeto de estudo, mas também os "tipos e formas que se encontram atualizados num dado momento do tempo" (VOLOCHINOV, [1929] 2010, p. 44). Ele irá propor uma aplicação objetiva do método sociológico à linguagem, ao associar a materialidade do signo à ideologia.

Volochinov afirma que a relação entre a infraestrutura e a superestrutura é um problema comum ao marxismo e à filosofia da linguagem. Ele mostra que a resposta para essa questão estaria em estudar como a realidade produz signos e como os signos a representam: "Como o signo reflete e refrata a realidade em transformação" (VOLOCHINOV, [1929] 2010, p. 42). O conceito "psicologia do corpo social" é descrito pelo linguista como o que liga a estrutura à ideologia e como algo que não é interior, mas exteriorizado, que se materializa na interação verbal, como palavra, gesto ou ato.

Para explicar o conceito de psicologia do corpo social, Volochinov reconhece que as relações entre os indivíduos são realizadas por meio das interações verbais em todos os campos da atividade humana. Cada esfera de atividade produz certas situações, que determinam formas e temas da comunicação. No conjunto dos atos de fala cotidianos manifesta-se a psicologia do corpo social, sob a forma do que ele chama de "*diferentes modos de discurso*" (VOLOCHINOV, [1929] 2010, p. 43).

Segundo Volochinov: "Estas formas de interação verbal acham-se muito estreitamente vinculadas às condições de uma situação social dada e reagem de maneira muito sensível a todas as flutuações da atmosfera social. Assim é que, no seio desta psicologia do corpo social materializada na palavra, acumulam-se mudanças e deslocamentos quase imperceptíveis que, mais tarde, encontram sua expressão nas produções ideológicas acabadas" (VOLOCHINOV, [1929] 2010, p. 43).

À ideia de que os elementos constitutivos formam um todo comunicativo, os pensadores do Círculo de Bakhtin acrescentaram sua concepção dialógica de discurso que se atualiza como enunciado concreto. No conjunto dos atos de fala cotidianos, manifestam-se o que Bakhtin/Volochinov chamaram de "*diferentes modos de discurso*", expressão que podemos ler como sinônimo para o conceito de "gênero" ([1929] 2010, p. 43).

Assim como Medviédev pensou na dupla orientação do gênero, voltado para as condições de produção e recepção, em determinado espaço e tempo, e pela seleção de determinadas formas conceber a realidade; Bakhtin/Volochinov ([1929] 2010) demonstram

que o gênero é o lugar de encontro da materialidade com a ideologia, visto que os gêneros são conjuntos de enunciados, que materializam por meio de signos a vida.

Em *Estética da criação verbal*, Bakhtin ([1959-61] 2010b, p. 261) acrescenta o conceito de esfera/campo ao gênero e ao discurso, para explicar o todo enunciativo:

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional.

O conjunto formado por esses três elementos é inseparável – "todos esses três elementos (...) estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado" (BAKHTIN, 2010b, p. 262) – e determinado pelas particularidades do campo da atividade humana. Em cada campo de atividade, vão formar-se tipos de enunciados "relativamente estáveis", os gêneros do discurso. Bakhtin (2010b) propõe a coordenação do conceito de enunciado concreto ao conceito de campo da atividade humana, para definir gênero. Assim, conteúdo temático, estilo de linguagem (seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua) e construção composicional (estrutura textual) estão interligados no enunciado e respondem à situação de comunicação. Tal interdependência entre os conceitos determina o ponto de vista discursivo e dialógico formulado pelo Círculo de Bakhtin, para o qual as formas linguísticas estão integradas ao discurso.

Medviédev (2012) vê os gêneros como modos de percepção da realidade, organizados de acordo com as esferas ideológicas das quais fazem parte. A partir desses modos de enxergar a realidade, produzimos enunciados, em contextos de produção, recepção e circulação, em um espaço e tempo específicos. Os gêneros do discurso vão sendo modificados em consequência dos momentos históricos em que se inserem, conservando elementos de sua história (BAKHTIN, [1929] 2010a).

Por meio desse movimento de produção discursiva, o gênero, como foi pensando pelo Círculo de Bakhtin, guardaria a memória da experiência social das pessoas:

Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido o complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos (BAKHTIN, [1959-61] 2010b, p. 268).

Bakhtin reúne a estabilidade e a mudança que a produção discursiva promove ao gênero, relacionando-o às condições concretas de uso, materiais e ideológicas. O gênero para Bakhtin e o Círculo comporta a dinamicidade linguística no cotidiano, entrelaçando as

dimensões das formas linguísticas e das ideologias que conformam os vários posicionamentos valorativos da vida em sociedade.

Tendo em conta o objeto desta pesquisa, o artigo de opinião, é importante considerar que o autor projetará uma resposta sobre o fato que comenta, buscará direcionar a atividade responsiva para que ela coincida com a apreciação valorativa que constroi do tema em questão. A linguagem organiza-se numa cadeia comunicativa contínua. Em toda situação comunicativa há uma série de manifestações discursivas que estabelecem diálogo entre si. Nesse sentido, cada enunciado é composto de posicionamentos que respondem a enunciados anteriores, permitindo que sejam elaboradas novas respostas futuras ao que já foi enunciado.

O conceito de gênero, segundo essa concepção, traz elementos para a análise dos artigos de opinião publicados em jornais e para aqueles escolhidos nas atividades dos livros didáticos, na medida em que auxilia a identificar os modos de ver o mundo materializados sob as escolhas de **conteúdo temático** e sua concretização como tema nos enunciados analisados; de **construção composicional**, para a qual irá se considerar a estrutura da argumentação; do **estilo da linguagem**, sobre o qual tomou-se como objeto de análise a coesão sequencial.

Ao reconhecer o artigo de opinião como gênero do discurso, portanto, conforme as concepções dos pensadores do Círculo de Bakhtin, consideramos importante observar que:

- a) o gênero artigo de opinião está vinculado a uma esfera de ação humana na vida, da comunicação pública de opiniões por meio de um veículo de comunicação.
- b) o significado construtivo de cada forma linguística empregada nos enunciados do gênero artigo de opinião somente pode ser compreendido na relação com o todo.
- c) conteúdo (temático), estilo da linguagem e construção composicional formam o todo do gênero.
- d) em cada enunciado do gênero artigo de opinião há uma série de manifestações discursivas que estabelecem diálogo entre si.

1.2 O conceito de gênero do discurso aplicado ao ensino

O conceito de gênero está presente na obra de Aristóteles nos textos da Poética (334 a.C.) e da Retórica (330 a.C.). Já no capítulo 1 da Poética, o filósofo cita os gêneros epopeia, poema trágico, ditirambo e a comédia, classificando-os como espécies de poesia. Depois desenvolve o conceito de gênero ao tratar da tragédia, da comédia e da epopeia, descrevendo a arte como imitação. Aristóteles explica a composição formal da tragédia, descreve as formas linguísticas envolvidas na elocução e a relação do espectador com a tragédia.

No capítulo 2, da Retórica, Aristóteles define retórica como a faculdade de discernir, em cada circunstância o admissível do crível para produzir argumentos eficazes. Os argumentos retóricos foram organizados em três grupos: os que dizem respeito ao caráter do falante, os que visam situar o ouvinte em certo estado de ânimo e os que dizem respeito ao próprio discurso, pelo que este na realidade significa ou pelo que parece significar. Ao referir-se à segunda categoria de argumentos que Aristóteles cita o conceito de gênero, para definir os gêneros retóricos: deliberativo, forense e demonstrativo. Ele analisa, assim, as formas de participação ética dos cidadãos por meio do discurso, relacionando gêneros e seus usos.

Os gêneros concebidos por Aristóteles foram empregados com fins didáticos por Quintiliano, escritor, orador, professor de retórica romano, que escreveu em 95 d.C. a obra *De Institutione Oratoria*, 12 livros contendo orientações para a formação na infância, adolescência e maturidade. No livro X, Quintiliano aconselha a leitura como elemento fundamental para a formação da orador. A tradução para o português dessa obra foi feita no século XVIII, com a seleção do tradutor de textos que julgava interessantes ao estudante de seu tempo. A leitura de textos, principalmente de gêneros literários, se fundamenta como base para o estudo da língua.

Rojo (2008, p. 10) relata que, apenas nos anos 1970, os gêneros publicados nos meios de comunicação (publicitários e jornalísticos, bem como charges e histórias em quadrinhos), passaram a fazer parte dos materiais didáticos. Houve então ênfase na diversidade e no estudo do texto, no lugar do estudo do gênero. Entre os anos 1970 e 1990, o texto foi o centro do trabalho didático em Língua Portuguesa, como base para o estudo dos conteúdos gramaticais e dos procedimentos de leitura e escrita, apoiados pelas pesquisas da Linguística Textual e da Psicologia Cognitiva.

Nos anos 1990, a noção de gênero do discurso volta a estar presente na escola e nos materiais didáticos, trazida pelos estudos enunciativos retratados nas orientações curriculares para a educação básica. O gênero, entendido nessa perspectiva, extrapola a compreensão das formas linguísticas, modelos textuais e funções comunicativas entre autor e leitor, e abrange as circunstâncias que envolvem sua prática social, a produção, recepção e distribuição; os diálogos que instaura com outros discursos; as relações histórico-culturais. Os gêneros do discurso passam a representar uma alternativa a práticas pedagógicas que utilizam repetição de modelos e regras, em função da possibilidade que a abordagem discursiva oferece de tratar a língua como um todo comunicativo, que integra leitura, escrita e reflexão linguística.

Os PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais não citam diretamente as referências ao lado dos conceitos em que se baseiam, ainda que se possam perceber ecos das ideias sobre a

didatização dos gêneros, especialmente as da Escola de Genebra. Percebe-se uma indefinição quanto à nomeação do termo, ora citado como gênero textual ora como gênero discursivo, provavelmente numa busca por conciliar abordagens distintas dos gêneros, textual e discursiva.

O estudo dos gêneros do discurso têm sido de interesse de distintas áreas, como Linguística Aplicada, Literatura, Educação e Estudos Culturais. Segundo Bunzen, no artigo "O ensino de 'gêneros' em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna" (2003, p.1), é possível identificar algumas vertentes voltadas para sua *aplicação* no ensino de língua materna: 1) a Australiana (Halliday; Bernstein; Martin; Christie; Rothery); 2) a de Genebra; 3) a Norte-Americana ou Nova Retórica; 4) a do Reino Unido; 4) a da Análise Crítica do Discurso. O pesquisador vai desenvolver um estudo das três primeiras tradições de estudo do gênero e sua aplicação na escola, que se entendeu ser importante no percurso desta pesquisa, na medida em que possibilitou ampliar a compreensão do conceito de gênero para outros contextos e pensá-lo em relação ao trabalho docente na sala de aula.

Os estudos de gêneros da Escola de Sidney (Australiana) basearam-se na Linguística Sistêmico-funcional, da sociologia da educação e de estudos sobre práticas de letramento escolar desde o fim dos anos 1970. A concepção de gênero baseou-se na ideia de que "a língua é um sistema de escolhas, utilizadas em um determinado meio social para que usuários possam desempenhar funções sociais" (BUNZEN, 2003, p.4).

O conceito de gênero é usado para incluir "cada tipo de atividade linguisticamente realizada que faz parte de nossa cultura" (BUNZEN, 2003, p. 5). O gênero é um sistema abstrato materializado pela língua, que é posto em práticas por meio das escolhas gramaticais, lexicais e semânticas próprias dos contextos situacionais e culturais. A aplicação no ensino busca a produção de gêneros em todas as disciplinas escolares. "O que está na base desse posicionamento é que, para os alunos adquirirem os conhecimentos 'novos' na escola e terem igual acesso à aprendizagem, precisam controlar os gêneros escritos mais valorizados nesta esfera comunicativa", relata Bunzen (2003, p. 6). O ensino dos gêneros é um instrumento de empoderamento social, que é posto em prática por meio de um ciclo: 1) negociação do tópico: movimento entre o conhecimento cotidiano e conhecimento escolar; escolha dos gêneros e tópicos a serem estudados; 2) desconstrução: apresentação dos gêneros relacionados ao tópico pelo professor; construção de uma linguagem sobre o tópico, o texto e a língua; 3) construção conjunta: atividades conjuntas de leitura e produção de textos pelo professor e alunos; 4) construção independente: produção, revisão e editoração de textos pelos alunos, com apoio do professor.

A Escola de Genebra, vinculada ao Departamento de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, reúne Bronckart, Schneuwly, Dolz, Pasquier e Haller, em pesquisas sobre o ensino de língua materna, desde 1980. O grupo propôs mudanças nos referenciais curriculares e materiais didáticos das escolas públicas da Suíça francófona. A proposta diz respeito à diversificação dos textos, vistos como ações de linguagem situada, e ao estabelecimento de relação com aspectos sociais e históricos do contexto de produção.

Os pesquisadores formularam o interacionismo sócio-discursivo, com base na Teoria da Enunciação, no Dialogismo de Bakhtin, e na Teoria da Aprendizagem de Vygotsky, para aplicação na didática da linguagem. Eles entendem o conceito de *gênero de texto* como uma metáfora do conceito de instrumento que funda a possibilidade de comunicação e de aprendizagem, formulado por Vygotsky. Os gêneros assim vistos são instrumentos para o desenvolvimento das funções superiores dos estudantes. Para "agir por meio da linguagem" é preciso um instrumento, o gênero. Por entenderem que os gêneros são constituídos por elementos variáveis, e avaliarem que não seria possível organizar um currículo com base neles, organizaram-nos em tipos de discurso, a fim de possibilitar a construção de um eixo de capacidades de linguagem. O objeto de ensino-aprendizagem passa a ser as operações de linguagem necessárias para realizar uma ação de linguagem, que irá contribuir para o desenvolvimento de capacidades de linguagem. "Os gêneros, então, são utilizados para promover a aprendizagem de três grandes domínios: capacidade de ação; capacidades discursivas e capacidades linguístico-textuais" (BUNZEN, 2003, p.12). A didatização das tipologias discursivas se dá pela prática de sequências didáticas como unidades do trabalho escolar, as quais têm como foco o trabalho com o texto, apesar de seus formuladores afirmarem que: "O primeiro passo para montar uma sequência didática é a escolha de um **gênero** e sua adaptação aos conhecimentos dos alunos, além da análise de sua propriedades, seus usos, suas formas, suas variações e seus contextos de uso" (BUNZEN, 2003, p. 13). O modelo de sequência didática proposto pelo grupo de Genebra parte da apresentação da situação de comunicação; uma produção inicial; módulos de trabalho; uma produção final.

A Escola Norte-Americana ou Nova Retórica dos pesquisadores Miller, Bazerman, Freedman, Coe, Hunt, entre outros, tem buscado redefinir o conceito de gênero. A Nova Retórica se contrapõe à retórica clássica, que fundamentou o ensino da escrita nas escolas e universidades norte-americanas até fins do século XIX, e também ao abandono dos aspectos pragmáticos, pelo ensino focado na gramática. Contribuíram para essa formulação, o movimento chamado de "Rethorical Turn" (Burke, Kuhn), cuja visão da linguagem

corresponde a uma ação simbólica, a um processo de aprendizagem; o Construcionismo Social, de Rorty e Bruffee, para o qual o conhecimento é algo construído em resposta a necessidades e metas comuns, assim a linguagem é uma forma de representação do mundo; as Versões Retóricas da Racionalidade, com estudos da argumentação de Toulmin, para quem o texto está sempre relacionado a uma situação; a Teoria dos Atos de Fala, de Austin, para quem a língua é uma forma de ação no mundo.

A definição de gênero advinda desse conjunto teórico está centrada na ação realizada por meio do gênero e não na forma do discurso, o interesse principal é "explicar como os gêneros respondem a diferentes exigências retóricas do contexto e do uso" (BUNZEN, 2003, p.16). A partir dessa formulação os estudos da Nova Retórica se direcionaram para os conceitos desenvolvidos por Bakhtin, como dialogismo, carnavalização, interação, intertextualidade. Esse grupo de pesquisadores não propõe um modelo didático para aplicação dos gêneros, pois entendem ser impossível adotar um modelo geral e abandonar o contexto. Nesse visão, são as situações retóricas que ajudariam o aluno a pensar nos propósitos comunicativos, na audiência, na circunstância e no gênero. Coe defende que os alunos deveriam produzir discursos em gêneros, sem um trabalho explícito com os gêneros, para evitar que se enfatizem os elementos textuais e linguísticos no lugar das práticas retóricas. Hunt (BUNZEN, 2003, p. 18) afirma que, como o gênero é uma resposta a situações sociais, os professores deveriam criar estratégias didáticas em que os alunos inventassem gêneros para novas situações. *Mais do que um trabalho baseado na imitação de modelos, os professores deveriam ajudar os alunos a desconstruir e construir modelos.* Freedman (BUNZEN, 2003, p. 18) conclui que é importante olhar para "a maneira como os textos respondem ao contexto complexo, discursivo, ideológico, social e cultural, e não apenas textual", ou seja, reconectando o professor na "relação entre língua e vida".

O artigo de Bunzen (2003) propôs-se a conhecer três pontos de vista sobre a aplicabilidade dos gêneros do discurso na escola. Para o autor, não se trata de mais um modismo, mas uma opção didática, que pode "funcionar como uma força centrífuga [...] que vai procurar trazer para a escola (lugar do uno – da força centrípeta) não mais o homogêneo, mas o plurilinguismo, ou seja, o heterogêneo" (BUNZEN, 2003, p. 19). Cabe, diz Bunzen (2003, p. 19), questionarmos "se o que deveríamos enfatizar é um ensino **com** gêneros ou um ensino **sobre** gêneros". Dependendo da perspectiva a partir da qual entendemos linguagem, podemos até oferecer um ensino baseado em gêneros do discurso, com uma variedade de gêneros, mas trabalhá-los de modo homogêneo, ultrapassando suas especificidades em busca de um modelo didático "mediatizante" do ensino-aprendizagem, sem criar relações entre texto

e mundo.

Segundo Bakhtin/Volochinov ([1929], 2010, p. 95), "um método eficaz e correto de ensino prático exige que a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, isto é, como uma forma sempre idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta da enunciação, como um signo flexível e variável". Uma proposta seria abandonar a expectativa de tornar o gênero uno e adotar a variabilidade como estratégia de ensino-aprendizagem, criar situações em que seja possível compreender as especificidades a partir da comparação de textos de um gênero, relacionando-os aos seus contextos imediatos e mais amplos, aos interlocutores envolvidos na produção e recepção. Reconstruir o todo do enunciado, a partir da leitura ativa do estudante, e então, com a experiência analítica acumulada, propiciar novas situações de comunicação em que os alunos se lancem como autores.

1.3 Fundamentos teóricos e metodológicos da Linguística Textual

A Linguística Textual teve início nos anos 1960 com foco no estudo das relações semântico-sintáticas entre frases e sequências de frases. Nos anos 1970, voltou-se para o texto como objeto de investigação, não mais como sequência de frases, mas como unidade linguística, com propriedades particulares. A partir dos anos 1980, segundo Koch (1990, p.12), firmaram-se os estudos da Teoria do Texto, em vertentes diferentes, cujo ponto em comum está em ver o texto como unidade básica de manifestação da linguagem: Beaugrande e Dressler; Givón; Weinrich; Van Dijk; Petöfi; Schmidt; Charolles; Adam. No Brasil, Elisa Guimarães; Luiz Antônio Marcuschi; Leonor Fávero; Lúcia Bastos; Gladis Massini-Cagliari; Maria da Graça Costa Val; Eliana Ruiz e, principalmente, Ingedore Villaça Koch têm estudos no campo da Linguística Textual.

Os seguintes trabalhos de Ingedore Koch embasaram esta pesquisa: *A coesão textual* ([1989]1990); *Argumentação e linguagem* ([1984] 2002) e *Desvendando os segredos do texto* ([2002] 2009). Também os dois livros em coautoria com Vanda Elias *Ler e compreender* ([2006] 2008) e *Ler e escrever* (2009) trouxeram as reflexões mais recentes sobre os temas da Linguística Textual, aplicadas ao contexto do ensino-aprendizagem.

Em *A coesão textual* (1990), Koch delimita o campo de atuação da Linguística Textual como o da compreensão das operações linguísticas e cognitivas reguladoras da produção e recepção de textos escritos e orais, tomando como elementos básicos do texto: coerência, coesão, informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade. Nessa obra, a autora foca na coesão, apresentando os elementos da coesão referencial e da

coesão sequencial. O *texto* é visto como "a unidade básica de manifestação da linguagem, visto que o homem se comunica por meio de textos e que existem diversos fenômenos linguísticos que só podem ser explicados no interior do texto".

As relações entre discurso e argumentação foram abordadas por Koch em *Argumentação e linguagem* ([1984] 2002), no qual a autora apresenta as marcas linguísticas da argumentação e define argumentar como "orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões [...], pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia". Assim, Koch afirma não ver diferenças entre dissertação, exposição de ideias sem posicionamento pessoal, e argumentação, exposição de ideias para persuadir.

Desvendando os segredos do texto ([2002] 2009) apresenta diferentes concepções de língua e de sujeito, entre elas a língua como lugar da interação, que corresponde a um sujeito ativo, que produz interação por meio da linguagem. A noção de *texto* apresentada pela autora vincula-se à interação, na qual interlocutores são "sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos" (2009, p. 17). Para Koch, o texto traz implícitos que só poderiam ser decifrados por meio do contexto sociocognitivo dos participantes da interação. O sentido só existe, portanto, na interação. Ela define a compreensão dos sentidos como "uma atividade interativa de produção de sentidos que se realiza com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, [...], mas requer a reconstrução no interior do evento comunicativo" (2009, p. 17). Nessa perspectiva, a coerência passa a ser o modo como os elementos textuais e aos elementos do contexto sociocognitivo mobilizados na interlocução configuram sentidos. A autora declara-se vinculada a uma concepção sociointeracional de linguagem "como lugar de 'inter-relação' entre sujeitos sociais, isto é, de sujeitos ativos, empenhados em uma atividade sociocomunicativa" (2009, p. 19). Cita Galdi (1991 apud KOCH, 2009, p. 19), para reforçar a ideia de que a construção de sentidos se dá no momento da interlocução: "o falar não depende só de um saber prévio de recursos expressivos disponíveis, mas de operações de construção de sentidos dessas expressões no próprio momento da interlocução".

Sobre a noção de contexto, Koch cita Malinowski (1923); Firth (1957); Hymes (1964); Franchi (1977); Brown e Yule (1983); Blass (1990); Goodwin e Duranti (1992); Kleiber (1997), para concluir que há muitos modos de entender o que seria contexto. Contexto interno ao texto ou co-texto; contexto sociocognitivo, dos conhecimentos compartilhados em uma interação; contexto da situação imediata de interação, que engloba os outros dois. Nystrand e Wiemelt (1991 apud KOCH, 2009) são citados por distinguirem contexto de produção e contexto de uso, que não são coincidentes na escrita. Os dois contextos se interrelacionam na

medida em que o leitor/ouvinte constroi uma "representação coerente, por meio da ativação de seu conhecimento de mundo e/ou deduções que o levam a estabelecer relações de causalidade etc." (2009, p. 31). A definição de contexto de Van Dijk (1997 apud KOCH, 2009, p. 33) encerra o capítulo: "conjunto de todas as propriedades da situação social que são sistematicamente relevantes para a produção, compreensão ou funcionamento do discurso e de suas estruturas".

Koch explica que tanto o locutor como interlocutor desenvolvem estratégias para seleção do contexto. Gumperz (1982, 1992 apud KOCH, 2009, p. 32) aponta pistas de contextualização na fala enquanto Nystrand (1987 apud KOCH, 2009, p. 32), Dascal e Weizman descrevem-nas na escrita: as aspas para determinar ironia ou crítica; exclamação para ênfase; recursos gráficos para distinguir conteúdos, como diagramação, localização do texto na página, tipo de letra, negrito e itálico; travessões e parênteses; seleção lexical; formas de tratamento.

Há um capítulo intitulado "Os gêneros do discurso", no qual Koch cita *Estética da criação verbal*, de Bakhtin, a respeito da relação entre o conceito de esfera e a língua, e da concepção de gênero. Em seguida, cita Schneuwly e Dolz (1994), que veem o gênero como ferramenta para o aprendizado da linguagem como forma de ação, e Bronckart (1994), que se refere à escolha do gênero como um das decisões em uma ação de linguagem. Os outros tópicos de *Desvendando os segredos do texto* ([2002] 2009) dizem respeito à referenciação e progressão referencial e textual, e aos articuladores textuais.

Koch e Elias apresentam, em *Ler e compreender* (2008, p. 1), o conceito de texto no qual observa-se que as autoras associam à noção de texto à de dialogia:

Lugar de interação de sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos; e que, por meio de ações linguísticas e sociocongnitivas, constroem objetos-de-discurso e propostas de sentido, ao operarem escolhas significativas entre as múltiplas formas de organização textual e as diversas possibilidades de seleção lexical que a língua lhes põe à disposição.

As autoras delimitam o conceito de contexto como indispensável para a compreensão da coerência textual, o qual engloba co-texto, situação de interação imediata, a situação mediata, contexto cognitivo dos interlocutores. Os gêneros são entendidos como práticas sociocomunicativas, em uma esfera de atuação, que "promove modos específicos de combinar, indissolivelmente, conteúdo temático, propósito comunicativo, estilo e composição.

1.3.1 Coerência e coesão

Segundo Koch (1990, p. 17), a coesão é uma relação semântica entre um elemento do texto e algum outro elemento importante para sua interpretação, em que a interpretação de um elemento é dependente da interpretação de outro elemento. Koch (1989, p. 19) define coesão como “todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual”. Beaugrande e Dressler (1981 apud KOCH, 1990, p. 18) vêm a coesão com um movimento de conexão entre os componentes textuais numa sequência linear, por meio de dependências de ordem gramatical. Os principais elementos da coesão são: a referência, a substituição, a elipse, a conjunção e a coesão lexical.

A coerência diz respeito ao modo como os componentes textuais configuram-se para veicular sentidos, como "resultado de uma complexa rede de fatores de ordem linguística, cognitiva e interacional" (KOCH, 1990, p. 19). Marcuschi (1983 apud KOCH, 1990, p. 18) afirma que há textos sem recursos coesivos que possuem continuidade no nível do sentido e não nas relações entre os constituintes.

Koch demonstra que, se a coesão não é condição para a existência da textualidade, "não é menos verdade que o uso de elementos coesivos dá ao texto maior legibilidade, explicitando os tipos de relações estabelecidas entre os elementos linguísticos que o compõem" (1990, p. 19).

A coesão não é um aspecto de uma gramática do texto, que organiza apenas seus aspectos superficiais. Os elementos constituintes da textualidade, a coesão referencial e a coesão sequencial, são articulações de formas linguísticas e formas discursivo-pragmáticas.

1.3.2 Coesão e argumentação

É corrente o reconhecimento dos trabalhos de Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca em *Tratado de argumentação: a nova retórica* (1958) e Toulmin em *Os usos da argumentação* (1958) como marcos da revisão da Retórica de Aristóteles. Ambos propuseram um novo olhar sobre a retórica, recuperando a argumentação como perspectiva para estudo das formas de raciocínio, até então privilégio da lógica. Esses autores viram na argumentação jurídica um modelo aplicável à análise de raciocínios que ocorrem no cotidiano. Ao fazer isso, reinseriram a argumentação no âmbito das atividades discursivas humanas.

Os estudos da argumentação da Nova Retórica focaram as trocas discursivas argumentativas que se estabelecem entre um orador e um auditório, e buscaram entender a discursividade presente nas ações que o orador realiza para obter a adesão do auditório às teses que apresenta.

Diferentemente da retórica clássica, que entendia os argumentos como um conjunto de premissas que se articulam a partir de critérios universais e formais da racionalidade e impõem ao orador uma conclusão necessária, na Nova Retórica os argumentos somente são validados pelo auditório. A argumentação assim vista não busca verdades e certezas, mas o provável, o verossímil.

Desse modo, os estudiosos entendem a argumentação como uma ação, cujas condições de eficácia estão vinculadas ao orador, à interação entre orador e discurso, à interação entre orador e auditório, à recepção do auditório.

Eles mantiveram o conceito de auditório, um grupo de pessoas a quem se dirige o discurso argumentativo, distinguindo três tipos: 1) *auditório universal*, relativo a toda a humanidade; 2) *auditório particular*, formado por um conjunto determinado de pessoas ou por um único interlocutor; 3) *auditório constituído pelo próprio sujeito*, no qual o locutor argumenta para si mesmo sobre as razões para seus atos.

O auditório é vital para a argumentação na medida em que seu ponto de partida é um acordo entre orador e auditório, a partir do qual se organiza o raciocínio persuasivo. O acordo prévio toma por base fatos que se constituem como argumentos, aos quais o auditório pode aderir ou não como reação a algo que entendem como verdade naquele determinado contexto. A argumentação se fundamenta na reação do auditório a uma ação do orador, o qual deverá conhecer os valores desse auditório para conseguir sua adesão.

Perelman e Olbrechts-Tyteca apresentam os esquemas argumentativos (1996), construídos por meio de movimentos de ligação e dissociação, os quais operam sempre em conjunto. A ligação consiste em argumentos que aproximam elementos distintos, que os avalia positiva ou negativamente; são *argumentos quase-lógicos* (comparáveis a raciocínios formais, lógicos ou matemáticos, mas que o orador demonstrará terem a influência das interpretações); *argumentos baseados na estrutura do real* (apoiam-se na experiência e não na lógica) e *ligações que fundamentam a estrutura do real* (utilizam o exemplo, modelo/antimodelo, analogia e metáfora para levar o auditório a certa conclusão).

A dissociação é uma ruptura, que visa a separar pares complementares como aparência/realidade, meio/fim, individual/coletivo, entre outros. Os procedimentos argumentativos para a dissociação consistem em separar esses pares, em desunir o que era aparentemente uno, criando um par hierarquizado.

No entanto, os autores da Nova Retórica não sistematizaram a respeito do funcionamento da linguagem para a argumentação, por isso pesquisadores de áreas diversas buscam aproximar o modelo da argumentação retórica e as formas linguísticas. Leitão (2011) cita as articulações feitas por Plantin (2008) com a perspectiva enunciativa de Ducrot e de Tindale (2004) e Martínez (2005) com perspectiva discursiva de Bakhtin.

Leitão (2011, p. 58) assume que "embora não se encontre na Nova Retórica uma concepção de linguagem explicitamente elaborada, o tratamento que ali se dá à dimensão discursiva da argumentação orienta-se para uma concepção dialógica da linguagem": a interação entre orador e auditório, que pressupõe o conceito de dialogismo; o acordo entre orador e auditório em determinada circunstância como ponto de partida para a argumentação; o apoio na noção de controvérsia ou polêmica como constitutiva da argumentação, o que implica considerar a coexistência de vozes.

Reconhece-se na relação orador–auditório o dialogismo bakhtiniano. O auditório assume uma postura responsiva e valorativa em relação aos enunciados argumentativos do orador, portanto o orador produz seus enunciados em função dessa resposta. "Além de fixar a posição valorativa do falante em relação ao tema, cada enunciado se constitui enquanto resposta, igualmente valorativa, a pontos de vista, ideias e visões de mundo fixadas nos discursos que o precederam", explica Leitão (2011, p. 64). E mais: todo enunciado já terá sido "ressalvado, contestado, elucidado e avaliado de diferentes modos; nele se cruzam, convergem e divergem diferentes pontos de vista, visões de mundo, correntes" (BAKHTIN, [1959-61] 2010, p. 300), já nele se entrelaçam outros discursos.

Pelo acordo prévio entre orador e auditório, entende-se que se cria entre eles uma certa consonância tanto sobre argumentos e teses, como sobre os valores que veiculam. É partir desse acordo que se produzirão forma composicional e conteúdo temático da argumentação, os quais produzirão ou não um efeito de adesão do auditório ao orador.

A argumentação pressupõe temas polêmicos sobre os quais não há posições definidas, ou melhor, sobre os quais há posições divergentes. A esse respeito, comenta Leitão (2011, p. 66):

Somente a partir de um entendimento da linguagem como arena dialógica onde se entrecruzam múltiplas perspectivas, parece ser possível teorizar a controvérsia como elemento constitutivo de discursos que variam consideravelmente quanto à amplitude (universal, particular, íntimo) e aos graus de alcance (atual, potencial) dos auditórios a que são dirigidos. No sentido em que é aqui compreendida, a noção de controvérsia remete a um processo discursivo que resultaria primariamente de tensões oposicionais intrínsecas à atividade discursiva específica e apenas contingencialmente de tensões interpessoais mais imediatas.

Embora se possa aproximar a argumentação da concepção dialógica da linguagem formulada por Bakhtin e o Círculo, ainda será preciso recorrer a outros estudos para aplicar esses conceitos aos enunciados do gênero artigo de opinião para operar a análise que se propõe. Esses procedimentos de construção da argumentação são também objeto de estudo da Linguística Textual, que poderá auxiliar no entendimento das formas linguísticas empregadas para a argumentação nos artigos de opinião.

1.3.3 Referenciação e sequenciação

A referenciação é a denominação geral para as formas de inserção de referentes no texto. Quando os referentes são retomados tem-se a progressão referencial, por meio da coesão referencial, aquela em que um componente do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) do universo textual (KOCH, 1990, p. 30). Segundo Koch e Elias (2008, p. 123), uma visão discursiva parte do pressuposto de que os referentes não representam diretamente o mundo real, não são apenas designadores das coisas do mundo, pois são construídos e reconstruídos no discurso. "As formas de referenciação são escolhas do sujeito em interação com outros sujeitos, em função de um querer-dizer" (KOCH; ELIAS, 2008, p. 124).

O encadeamento dos referentes auxilia a manutenção do tema, na medida em que os termos pertençam ao mesmo campo lexical ou constituam um conjunto de conhecimentos do mundo. Segundo Koch e Elias (2008, p.123), "os referentes não espelham diretamente o mundo real (...), são constituídos e reconstruídos no interior do próprio discurso, de acordo com nossa percepção do mundo". As escolhas que fazemos para representar as coisas do mundo são escolhas significativas. "As formas de referenciação são escolhas do sujeito em interação com outros sujeitos, em função de um querer-dizer", salienta Koch e Elias (2008, p. 124). Desse modo, os referentes são introduzidos, expandidos, retomados, e assim representam uma avaliação do autor do texto, que vai ser percebida pelo leitor, de acordo com suas próprias experiências e referências. O encadeamento dos referentes auxilia na

manutenção do tema, na medida em que os termos pertençam ao mesmo campo lexical ou constituam um conjunto de conhecimentos do mundo.

Já a coesão sequencial “diz respeito aos procedimentos linguísticos pelos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (...), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à que medida que se faz o texto progredir (KOCH, 1990, p. 49)”: repetição; paráfrase; progressão temática; encadeamento por justaposição, sem conectores; encadeamento por conexão, com o uso de conectores textuais que expressam relações lógico-semânticas.

1.3.4 Referenciação ou coesão referencial

As formas de referenciação podem ser de introdução, ou construção de referenciação; retomada, ou manutenção da referenciação; ou desfocalização, de acordo com Koch e Elias (2008, pp. 123-149). Elas possuem funções de reativação na memória do interlocutor, mas também realizam uma recategorização do referente. Principalmente as expressões nominais e a nominalizações podem ter função referenciadora e predicativa, ao mesmo tempo apresentam nova informação e avaliam o referente. As expressões nominais pode ter função parafrásica, por meio da qual se fazem definições; ou função metaenunciativa, em que avaliam a própria enunciação.

- 1) **introdução:** primeira ocorrência de uma forma linguística no texto, o que a coloca em foco. Pode ser *introdução não-ancorada*, uma nova forma linguística, ou *introdução ancorada*, uma forma linguística que já tem algum tipo de associação com elementos do texto ou do contexto. São formas de introdução as *anáforas indiretas*, em que não há relação direta entre novo termo e referente; ou *anáforas associativas*, em que há uma relação metonímica, geralmente do tipo parte/todo; as *nominalizações*, por meio de termos encapsuladores que "resumem" termos anteriores ou posteriores (em uma relação do tipo hipônimo/hiperônimo).
- 2) **retomada:** uma forma linguística presente no texto é reativada por uma forma referencial, fazendo com que permaneça em foco. A retomada expressa-se pelas seguintes formas linguísticas: *formas de valor pronominal*; *expressões nominais definidas* (determinante [artigo definido/pronome demonstrativo] + substantivo); *expressões nominais indefinidas* (determinante [artigo indefinido] + substantivo); *nominalizações*.

- 3) **desfocalização**: a forma linguística sai de foco, sendo substituída por nova forma, mas continua disponível para retomada.

1.3.5 Sequenciação ou coesão sequencial

A linguagem é inerentemente argumentativa, diz Koch (2002, p. 102); nossos enunciados pretendem orientar o interlocutor para certos tipos de conclusão, com exclusão de outros. Segundo a autora, as relações discursivas argumentativas que se estabelecem entre enunciado e enunciação envolvem a interação entre autor-interlocutor, a atitude do autor frente ao discurso que produz, as representações que autor e interlocutor fazem um do outro, as quais deixam no texto marcas linguísticas que se articulam pela referenciação e pela sequenciação.

A sequenciação diz respeito às atividades realizadas pelo produtor para fazer o texto progredir, mantendo o fio discursivo, dizem Koch e Elias (2008, p. 151). A progressão textual pode ser frástica ou parafrástica, sem procedimentos de recorrência ou com procedimentos de recorrência (KOCH, 1990, pp. 50-70):

a) A **sequenciação parafrástica** pode ser por *recorrência de termos* (reiteração de um mesmo item lexical); por *recorrência de estruturas* (paralelismo sintático); por *recorrência de conteúdos semânticos* (paráfrase: elementos lexicais diferentes com mesmo sentido); por *recorrência de recursos fonológicos*; por *recorrência de tempo e aspecto verbais* (KOCH; ELIAS, 2008, p. 152).

b) A **sequenciação frástica**, ou sequenciação sem recorrência, pode ser por *manutenção temática* (termos de um mesmo campo lexical) e *progressão temática* (articulação tema[tópico]/rema[comentário]); *encadeamento por justaposição*, sem partículas sequenciadoras (marcado por sinais de pontuação); *encadeamento por conexão* (com conectores como advérbios, conjunções, locuções conjuntivas, prepositivas e adverbiais que têm função de conectar enunciados e estabelecer relações lógico-semânticas e discursivo-argumentativas) (KOCH; ELIAS, 2008, p. 169).

No âmbito da Linguística Textual, as relações de argumentação são relações entre uma proposição e uma expressão linguística. Entre as marcas da argumentação citadas por Koch (2002) estão os *pressupostos*, que são relações de causa-consequência entre enunciados; os *modalizadores*, que revelam a atitude do autor por meio de advérbios, do tempo e do modo

verbais, de expressões de confirmação ou repúdio; e os *operadores argumentativos*, expressões responsáveis pelo encadeamento de enunciados, os quais determinam a orientação discursiva.

1.3.4.1 O encadeamento por conexão

O encadeamento por conexão ocorre quando são empregados conectores dos mais diversos tipos, dizem Koch e Elias (2008, p. 169), os quais estabelecem relações de cunho lógico-semântico ou discursivo-argumentativo. As autoras remetem a Ducrot (1972,1976, 1980 apud KOCH; ELIAS, 2008, p.170) para esclarecer a distinção entre relações lógico-semânticas e discursivo-argumentativas. As relações discursivo-argumentativas encadeiam atos de fala em que se enunciam argumentos a favor de determinadas conclusões em vez de conteúdos (estados de coisas de que falam os enunciados).

No capítulo 11 de *Desvendando os segredos do texto* ([2002] 2009), Koch expõe sobre os articuladores textuais. Logo no primeiro parágrafo, a autora os define:

O encadeamento de segmentos textuais, de qualquer extensão (períodos, parágrafos, subtópicos sequências textuais ou partes inteiras do texto), é estabelecido, em grande número de casos, por meio de recursos linguísticos que se denominam articuladores textuais (al. *Gliederungssignale*) ou operadores de discurso (KOCH, 2009, p. 133).

Tanto podem relacionar elementos do conteúdo bem como estabelecer relações de tipo lógico-semântico ou entre dois ou mais atos de fala, exercendo funções enunciativas ou discursivo-argumentativas ou metaenunciativas. A autora explica que os articuladores são responsáveis pela coesão textual e também por "indicações e sinalizações destinadas a orientar a construção interacional do sentido" (KOCH, 2009, p. 141).

Percebemos que os termos "articuladores textuais" e "operadores de discurso" são empregados como sinônimos pela autora no trecho acima. Recorreu-se a outros autores para entender se há diferenças entre eles.

Maria Antonia Coutinho, professora da Universidade Nova de Lisboa, que assim explica o papel dos termos: "Para além dos fenômenos de coesão frásica e interfrásica – vistos numa perspectiva de sequencialidade linear – haverá a considerar mecanismos de organização textual global, que designaremos como *organizadores textuais* (ou marcadores de organização textual)" (COUTINHO, 2004/2005, p. 10). Os *organizadores* ou *articuladores argumentativos* "são morfemas (do tipo conjunção de coordenação ou de subordinação,

advérbio, locução adverbial) que articulam dois ou mais enunciados, envolvidos numa mesma relação argumentativa”, esclarece Coutinho (2004/2005, p. 10). *Diferentemente dos conectores, que estão associados a operações de conexão entre elementos da oração, os organizadores assinalam operações de planejamento textual.* A autora ressalta ainda que o operador pode se comportar também como anáfora permitindo a progressão textual – operações de resumo e reformulação da informação.

Segundo Cleide Cunha (2006, p. 6), que pesquisou a argumentação no discurso radiofônico, "os *articuladores* ou *organizadores* textuais argumentativos transformam os enunciados em proposições das quais podemos tirar uma conclusão e não outra, seja de forma implícita ou não, podem ligar duas proposições, uma proposição com a conclusão ou ainda a conclusão com duas ou mais proposições". A função de operador argumentativo pode estar associada a diferentes categorias gramaticais: conjunções, advérbios, expressões preposicionais e adverbiais, orienta a pesquisadora.

Pelo que se pôde perceber, a oposição está entre "conector" ou "conectivo", que marca a relação entre termos de uma oração; e "articulador", "operador" ou "organizador", que marca a relação entre orações, parágrafos ou partes de parágrafos.

Koch (2009, pp. 133-141) classifica os articuladores (operadores/organizadores) em três tipos:

1) **articuladores de conteúdo proposicional** – marcadores de relações espacio-temporais e indicadores de relações lógico-semânticas (condicionalidade, causalidade, finalidade, oposição/contraste, disjunção).

2) **articuladores enunciativos ou discursivo-argumentativos** – encadeiam atos de fala distintos estabelecendo relações de contrajunção (oposição/contraste/concessão), justificação/explicação, generalização, disjunção, especificação, comprovação, entre outras.

3) **articuladores metaenunciativos** – são articuladores que comentam a própria enunciação: delimitadores de domínio (âmbito do enunciado); organizadores textuais (organizam uma sucessão de fragmentos); modalizadores (comprometimento do locutor); atitudinais (atitude do locutor diante do enunciado); axiológicos (expressam valoração atribuída ao enunciado); deônticos (indicam imperatividade/facultividade); atenuadores (preservação das faces); metaformativos (forma como locutor se representa perante o interlocutor e da forma do enunciado, comentam a adequação do tema; introduzem reformulações; introduzem tópicos; marcam digressões).

Articuladores de conteúdo proposicional	OPERADORES
<i>causalidade/consequência</i>	porque, por causa de, portanto, logo, em decorrência, dessa forma, assim, por consequência, afinal
<i>condicionalidade</i>	se, a menos que, desde que, até, mesmo que
<i>temporalidade</i>	quando, depois, antes, enquanto
<i>conformidade</i>	à medida que, conforme
<i>disjunção</i>	ou, nem, nem...nem, ou...ou
<i>modo</i>	como
<i>contrajunção (oposição/contraste/concessão)</i>	mas, porém, contudo, todavia, no entanto, entretanto, embora, apesar de que, ainda que, pena que, aliás
<i>finalidade</i>	para, com o propósito de

Articuladores discursivo-argumentativos	OPERADORES
<i>conjunção argumentativa</i>	e, bem como, também, além de, tanto quanto, não só, inclusive
<i>disjunção argumentativa</i>	ou, nem, nem...nem, ou...ou
<i>comparação</i>	mais do que, menos do que, tão...como/quanto, como
<i>justificação/explicação</i>	porque, pois, já que, por isso, uma vez que, com efeito, por sinal
<i>conclusão</i>	em suma, em resumo, para concluir, em síntese
<i>comprovação</i>	tanto que
<i>exemplificação</i>	por exemplo
<i>contrajunção (oposição/contraste/concessão)</i>	mas, porém, contudo, todavia, no entanto, entretanto, embora, apesar de que, ainda que, pena que, aliás

Articuladores metaenunciativos	OPERADORES
<i>organizadores sequência textual</i>	primeiramente, em seguida, depois, assim, enfim, por outro lado, às vezes
<i>modalizadores</i>	infelizmente, desgraçadamente, afortunadamente, evidentemente, aparentemente, curiosamente, mais uma vez, não por acaso, sinceramente, honestamente, francamente
<i>metaformulativos</i>	isto é, ou seja, na verdade,

Quadro 2 – Operadores argumentativos

Segundo Guimarães (2007), a orientação argumentativa de um enunciado ocorre pelo uso de estratégias textual-discursivas para a construção dos argumentos, por meio de

operadores de argumentação. Para o autor, os operadores não somente ligam orações, mas possibilitam estabelecer relações lógico-semânticas, construir relações discursivo-argumentativas, funcionando como organizadores textuais e discursivos.

Os operadores argumentativos são fundamentais na construção do gênero artigo de opinião, ao estabelecer a ligação autor-tema-leitor, marcar a posição do autor em relação ao tema, em função dos discursos já ditos, e em relação a sua posição ante o leitor e à imagem que faz do leitor; podem situar o espaço-tempo e estabelecer relações lógico-semânticas, com funções enunciativas, metaenunciativas ou argumentativas. Além de que encadear uma oração a outra, os operadores argumentativos “aparecem também encadeando orações de períodos diferentes ou parágrafos; ou ainda encadeiam um enunciado ao modo de enunciação”, destaca Koch (2002, p.132).

1.3.4.2 O encadeamento por justaposição

O encadeamento por justaposição é a relação entre enunciados sucessivos sem a presença do articulador. Koch e Elias (2008, p. 166) explicam ao citar Lang (1971) que "a interpretação de um texto só é possível quando se considera a existência de um elo entre enunciados, não explícito no texto, mas explicável a partir dele".

As noções de coerência e coesão já foram entendidas como sinônimas, porém, o avanço das reflexões sobre os temas mostrou que há diferenças. De acordo com Koch e Elias, entende-se atualmente que:

[...] a coesão não é condição necessária nem suficiente para a coerência: as marcas de coesão encontram-se no texto, enquanto a coerência não se encontra no texto, mas constroi-se a partir dele, em dada situação comunicativa, com base em sua série de fatores de ordem semântica, cognitiva, pragmática e interacional (KOCH; ELIAS, 2008, p.186).

Charolles defende que a coerência é um princípio de interpretabilidade do discurso: "sempre que for possível aos interlocutores construir um sentido para o texto, este será, para eles, nessa situação de interação, um texto coerente" (1983 apud KOCH; ELIAS, 2008, p. 189).

A conexão por justaposição pode, em uma primeira análise, dar a entender ao leitor que a ausência do conectivo ocorreu por desconhecimento de seu emprego. Quando observamos mais atentamente, evidencia-se a relação lógico-semântica entre os enunciados. O

processo exige que o leitor preencha as lacunas, para reestabelecer as relações lógico-semânticas que não estão representadas por marcadores, com o auxílio de elementos da situação comunicativa, pressupondo que a argumentação seja construída na relação entre autor e leitor/interlocutor, conforme esclarecem Koch e Elias:

Para a produção de sentidos e, portanto, para a construção da coerência, são determinantes os dois grandes movimentos responsáveis pela estruturação do texto – retrospectão e prospecção –, realizados em grande parte com o auxílio dos recursos coesivos. Como, porém, a produção de sentidos depende de elementos desencadeados não só pelo texto, mas por todo o seu contexto, a ausência de elementos coesivos não é, necessariamente, um obstáculo para essa construção. É o caso dos encadeamentos por justaposição, e de textos sem marcas coesivas em que o sentido é construído com base em elementos sociocognitivos e interacionais. [...] Nesse caso, cabe a nós, leitores, a produção de sentidos, com base em nossos conhecimentos sociocognitivos-interacionais, para o estabelecimento dos elos não constituídos explicitamente (KOCH; ELIAS, 2008, p. 191).

Na *Nova gramática do português contemporâneo*, de Celso Cunha, não há menção à justaposição. O autor classifica as orações em coordenadas e subordinadas. As orações coordenadas são classificadas em sindéticas e assindéticas, estas últimas são "simplesmente justapostas, isto é, colocadas uma ao lado da outra, sem qualquer conectivo que as enlace" (CUNHA; CINTRA, 2001, p. 596).

Já Evanildo Bechara na *Moderna gramática portuguesa* (2010, p. 319) classifica as conjunções coordenativas como conectores e as conjunções subordinativas como transpositores.

Os conectores ou conjunções coordenativas dividem-se em: aditivas (e, nem), alternativas (ou) e adversativas (mas, porém, senão). O gramático assinala que a tradição gramatical tem incluído alguns advérbios e locuções adverbiais como conjunções coordenativas (pois, logo, portanto, contudo, entretanto, todavia, não obstante, logo, então, assim, por conseguinte), escolha da qual Bechara discorda, justificando que esses termos marcam relações textuais, mas não a coordenação, pois podem ocorrer nas orações junto às conjunções coordenativas. Eles poderiam ser chamados de advérbios discursivos ou textuais (2010, p. 322).

Os transpositores ou orações subordinativas são, segundo Bechara (2010, pp. 325-327): a) causais (porque, visto que, já que, uma vez que); b) comparativos (como, qual, assim como) c) concessivas (ainda que, embora, posto que, se bem que, apesar de que); d) condicionais (desde que, se, uma vez que); e) conformativas (conforme, segundo, consoante, como); f) consecutivas (tanto, tão, tal); g) finais (a fim de que, para que, porque); h)

proporcionais (tanto.. quanto, à medida que, à proporção que); i) temporais (antes, depois, quando, logo, assim que, cada vez que, sempre que, enquanto, até que).

Bechara observa que:

Ao lado da presença de transpositores e conectores vistos até aqui, as orações podem encadear-se, como ocorre com os termos sintáticos dentro da oração, sem que venham entrelaçadas por unidades especiais: basta-lhes apenas a sequência, em geral proferidas com contorno melódico descendente e com pausa demarcadora, assinalada quase sempre na escrita por vírgulas, ponto-e-vírgula e ainda por dois pontos [...]. Esse procedimento de enlace chama-se justaposição. Sob o ponto de vista sintático e semântico, tais justaposições se aproximam, pela independência sintática e estreito relacionamento semântico, da parataxe ou coordenação. Seu efeito para o discurso é variado, ora apontando para um discurso cortado com grande dose impressionista, pra para um estilo que focaliza quadros rápidos e movimentos ascendentes, especialmente se está constituído por sequências de verbos. Já a sequência de substantivos manifesta lentidão. Aproximam-se as orações justapostas das coordenadas, e com elas às vezes se alternam, por permitirem, no nível da camada superior do texto, um sentido subsidiário de causa-explicação, concessão, consequência, oposição, tempo, levando-se em conta o conteúdo de pensamento nelas designado (2010, pp. 460-462).

Ataliba Castilho, na *Gramática do português brasileiro* (2010, p. 339), referindo-se à tipologia das sentenças complexas, afirma sobre a coordenação ou independência, relação de independência entre as orações (conjuntos autônomos), que as sentenças podem ser justapostas/assindéticas (sem nexos conjuncional) ou coordenadas (com nexos conjuncionais). Quanto à subordinação ou dependência (conjuntos inseridos em outro conjunto), as sentenças complexas podem ser encaixadas (encaixe no sintagma verbal [substantivas ou integrantes] ou nominal [adjetivas ou relativas]) ou em adjunção (sem encaixamento [adverbiais]). Há ainda a correlação ou interdependência, que pressupõe uma relação de interdependência em que há uma expressão na primeira oração correlacionada com outra expressão na segunda oração. O linguista explica que, do ponto de vista semântico, um elemento coordenado não modifica o outro, não traz nenhuma contribuição de sentido.

Na *Gramática do português brasileiro*, de Mário Perini (2010), e na *Gramática de usos do português*, de Maria Helena Moura Neves (2011), não foram localizadas informações sobre o encadeamento por justaposição.

Na *Gramática Houaiss*, José Carlos Azeredo (2008, p. 298) menciona a justaposição na seção "Orações anexadas sem vínculo sintático: a justaposição", na qual explica que a justaposição ocorre na inserção de orações que apoiam o discurso direto, na fala de personagens:

Combinam-se no texto orações sintaticamente independentes para a expressão de atos discursivos diferentes do mesmo enunciador ou atribuídos a enunciadores diferentes. Trata-se, portanto, de um procedimento em que se explicita a coexistência de vozes

(ver 4.5.3). Emprega-se muito no discurso narrativo para justapor o discurso do personagem e a explicitação de sua autoria pelo narrador:

- "É engano, proferiu secamente a interlocutora". [MACHADO, 1976: 39]
- "Não quero é dar trabalho – murmurou tia Olívia dirigindo-se ao quarto." [TELES, L.F. "As cerejas". In" BOSI, 1997: 146]]
- "Depois porém ela falou: agora me siga até a cozinha." [PIÑON, N. In: BOSI, 1997:284]

Na exposição em geral, é usado com uma variedade de funções, como as duas a seguir:

a) o enunciador explicita, mediante uma oração com verso de elocução ou de elaboração mental, a autoria de um fragmento qualquer de discurso:

- "Para o empregador moderno – assinala um sociólogo norte-americano – o empregado transforma-se em um simples número." [HOLLANDA, 1977: 102]

b) o autor une uma informação fundamental e outra subsidiária, à guisa de comentário ou ressalva:

- "... ofereci-lhe o cachecol que o pintor Carybé comprou para mim em Buenos Aires, onde – isso me ocorreu na ocasião – um cachecol tem o nome bastante pitoresco de bufanda..." [BRAGA, 1963a: 32]

Em *Comunicação em prosa moderna*, Othon M. Garcia ([1967] 1982), ao tratar dos processos sintáticos de coordenação e de subordinação, assinala que:

Num período composto, normalmente estruturado – isto é, não constituído por frases de situação ou de contexto – as orações se interligam mediante dois processos sintáticos universais: a coordenação e a subordinação. A justaposição, apesar de legitimamente abranger uma e outra, é ensinada no Brasil como variante da primeira, e a correlação, como variante da segunda.

Othon M. Garcia ([1967] 1982, p. 16) afirma que a Nomenclatura Gramatical Brasileira, ao tratar da composição do período, ignorou tanto a justaposição quanto a correlação. A justaposição, como processo sintático, consiste em encadear frases sem explicitar por meio de partículas coordenativas ou subordinativas a relação de dependência entre elas. Nesse sentido, também recebe o nome de parataxe. A correlação é uma construção sintática de duas partes relacionadas entre si de tal modo que a enunciação da primeira prepara a enunciação da segunda. No Brasil, considera-se a correlação ora como um processo autônomo ora como uma variante de subordinação.

Quando se diz que as orações coordenadas são da mesma natureza, cumpre indagar: que natureza? lógica ou gramatical? As conjunções coordenativas que expressam motivo, consequência e conclusão legitimamente não ligam orações da mesma natureza, tanto é certo que a que vem por qualquer delas encabeçada não goza de autonomia sintática. O máximo que se poderá dizer é que essas orações de "pois", "porque" e "portanto" são limítrofes da subordinação. Em suma: coordenação gramatical mas subordinação psicológica (GARCIA, 1982, p. 23).

Garcia demonstra que um período pode ser apenas aparentemente coordenado. Ele pode ser um período composto por justaposição, em que orações não ligadas por conectivo, separadas na fala por ligeira pausa com entoação variável, marcada na escrita por vírgula,

ponto-e-vírgula ou, mais comumente, por dois-pontos. É um caso de coordenação gramatical, mas subordinação psicológica. A relação entre os dois períodos é de dependência e pode indicar: a) explicação ou causa; b) oposição; c) conclusão ou consequência.

Um estudo de Humberto Borges (2011) intitulado "Paralelismo gramatical, coordenação e correlação na produção textual de estudantes de ensino médio em Brasília", cujo objeto de estudo foi o paralelismo sintático, a repetição de estruturas morfossintáticas numa sentença ou num texto, que induz haver relações de equivalência entre pontos de uma sequência, concluiu que há quatro mecanismos de conexão frásica que se caracterizam por apresentar: na coordenação, relação de equivalência gramatical e semântica entre as sentenças coordenadas, o que implica em paralelismo gramatical e semântico, e a presença de conectivos impossibilitando a mobilidade frásica; na correlação, relação de simultaneidade entre os pares correlatos que influi sobre a sintaxe e a semântica da sentença e que implica em paralelismo gramatical e semântico; na justaposição, aposição de sentenças sem a presença de conectivos, o que possibilita mobilidade frásica com alteração semântica, evidentemente; e, na subordinação, relação de dependência entre sentenças.

1.4 Aproximações entre a Análise Dialógica do Discurso e a Linguística Textual

Diferentemente dos estudos linguísticos, que têm como objeto de estudo a língua e buscaram as unidades mínimas até chegar ao estudo do texto, Bakhtin e o grupo de teóricos do Círculo definiram o texto como objeto de estudo nas ciências humanas, mas o texto vinculado às suas condições de criação e circulação, dentro de relações culturais, sociais e históricas:

Já indicamos que o que falta à linguística contemporânea é uma abordagem da enunciação em si. [...] Sua análise não ultrapassa a segmentação em constituintes imediatos. Mas, justamente para estudar as formas dessas unidades, convém não separá-las do curso histórico das enunciações. (BAKHTIN, [1959-61] 2010, p. 129)

Para os pensadores do Círculo, não é possível encontrar nas unidades linguísticas os mesmos elementos do enunciado, mas o caminho inverso abre a possibilidade de estudarmos no enunciado as formas linguísticas que o compõem: "(...) o estudo do enunciado, em sua qualidade de unidade real da comunicação verbal, também deve permitir compreender melhor a natureza das unidades da língua" (BAKHTIN, [1959-61] 2010b, p. 287).

Brait (2010, p. 12) ao citar Bakhtin na obra *Problemas da poética de Dostoiévski* ressalta que a Metalinguística, disciplina sugerida pelo teórico para o estudo do discurso, não

excluiria a Linguística: "[...] a abordagem do discurso não pode se dar somente a partir de um ponto de vista interno ou, ao contrário, de uma perspectiva exclusivamente externa. Excluir um dos pólos é destruir o ponto de vista dialógico, proposto e explicitado pela teoria e pela análise, e dado com constitutivo da linguagem".

A partir dessa posição, propôs-se a análise dos artigos de opinião presentes nos livros didáticos considerando-os como enunciados concretos, conforme os procedimentos citados no item 1.1 deste capítulo, sem separar os signos da forma concreta, e "a partir daí, o exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual" (BAKHTIN/VOLOCHINOV, [1929] 2010, p. 129), para o qual adotou-se os conceitos da Linguística Textual.

Outro aspecto a ser objeto de reflexão é a ligação entre o que Bakhtin nomeia como "tarefa" do sujeito do discurso e as peculiaridades estilístico-composicionais:

Todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. É a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido. Por isso cada enunciado se caracteriza, antes de tudo, por um determinado conteúdo semântico-objetal. A escolha dos meios linguísticos e dos gêneros do discurso é determinada, antes de tudo, pelas tarefas (pela ideia) do sujeito do discurso (ou autor) centradas no objeto e no sentido. É o primeiro momento do enunciado que determina as suas peculiaridades estilístico-composicionais ([1959-61] 2010, p. 289).

Beth Brait define estilo como a "maneira de se expressar de uma determinada pessoa, sugerindo uma estreita e exclusiva relação entre estilo e personalidade., estilo e individualidade" (2006, p. 54). E acrescenta que "o estilo pode ser pensado em função do texto e de suas formas de organização em relação às possibilidades oferecidas pela língua, estendendo-se a textos não necessariamente literários ou poéticos" (2006, p.54). Brait chama a atenção para o fato de que estilo e estilística não são acessórios no conjunto do pensamento bakhtiniano. "Tratar da concepção bakhtiniana de estilo significa, dentre outras coisas, percorrer os escritos, concebidos e publicados em diferentes épocas e, a partir daí, tentar delinear suas fronteiras, o que inclui a noção de autor/autoria, conceito forte dentro do que poderíamos denominar "análise e/ou teoria dialógica da linguagem" (2006, p. 57).

A concepção dialógica de linguagem permeia a concepção de estilo que foi construída pelos pensadores do Círculo, que se relaciona à interação entre os interlocutores em um enunciado concreto dentro de uma determinada esfera de atividade. "Ao apropriar-se de um tema um autor vai trabalhá-lo de acordo com a sua atividade, com a esfera de produção em que está inserido, dialogando com outros autores, atividades e discursos, da mesma época ou de tempos e espaços diferentes" (2006, p. 60).

O discurso, ao ser realizado, já pressupõe uma direção a ser tomada pelo autor em função do conteúdo temático, de seu auditório, da situação de produção-recepção-circulação, que lhe cabe.

A enunciação realizada é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso interior. As dimensões e as formas dessa ilha são determinadas pela situação de enunciação e por seu auditório. A situação e o auditório obrigam o discurso interior a realizar-se em uma expressão exterior definida, que se insere diretamente no contexto não verbalizado da vida corrente, e nele se amplia pela ação, pelo gesto ou pela resposta verbal dos outros participantes na situação de enunciação (BAKHTIN, [1959-61] 2010, p.129).

A Linguística Textual incorporou ao conceito de texto o contexto e a dialogia, que englobam co-texto, situação de interação imediata, situação mediata, contexto cognitivo dos interlocutores, no entanto, a construção de sentidos no texto permanece nos limites das escolhas de formas linguísticas para construir a interação entre locutor e interlocutor.

Vê-se na aproximação das duas orientações teóricas, Análise Dialógica do Discurso e Linguística Textual, possibilidades de complementariedade, posto que à primeira cabe o estudo da enunciação na perspectiva dialógica, tanto na situação entre locutor-interlocutor, como no diálogo mais amplo das vozes presentes no texto, como do texto com outros textos e discursos, e à segunda o estudo das formas linguísticas presentes no texto para construir os discursos e, especificamente em relação ao gênero artigo de opinião, a argumentação.

Assumindo como orientação a perspectiva discursiva nesta pesquisa, a análise do artigo de opinião procurou identificar: 1) autor, seja especialista no tema ou jornalista especializado no gênero artigo de opinião; 2) interlocutor; 3) o tema esses sobre o qual o autore apresenta seus pontos de vista; 4) as vozes acionadas no texto; 5) a tradição do artigo de opinião de tratar de temas polêmicos, desde os primeiros jornais publicados no Brasil; 6) a finalidade de formar a opinião do leitor, de modo que ele possa confrontar informações e opiniões; 7) os discursos fora do texto a ele relacionados. Além disso, identificou-se com o auxílio da Linguística Textual os elementos coesivos empregados para construir a direção argumentativa, ou seja, o posicionamento do autor em relação ao tema e à persuasão do leitor; e o emprego de modalizadores, empregados para marcar a posição do autor em relação ao seu próprio discurso.

CAPÍTULO 2: Língua Portuguesa no ensino médio

2.1 Síntese do percurso do ensino médio no Brasil

O propósito desse estudo histórico foi obter uma visão geral da disciplina, a partir da qual foi possível entender o momento atual como fruto desse percurso. Dessa perspectiva, verifica-se que a história do ensino da escrita no contexto educacional brasileiro é relativamente recente. E mais, conforme relata Regina Rocha (2010, p.16) em dissertação de mestrado sobre a escrita asrgumentativa no ensino médio: "Ao relacionarmos o contexto atual com o espaço histórico no qual se desenvolveu a educação básica no Brasil, o ensino médio sempre perpassou por uma política de improvisação desde a democratização do ensino a partir da década de 1960".

Razzini (2000) relata a formação da disciplina Língua Portuguesa na escola brasileira e conclui que o estudo da gramática antecedeu o uso da língua, tanto na poética como na retórica; na poética, a recitação e a leitura dos gêneros literários se sobrepunham aos exercícios de uso da língua. Apenas por volta de 1895 gêneros retóricos foram introduzidos, a dissertação e a argumentação.

O aumento de matrículas de estudantes no ensino médio, no contexto de expansão do acesso à educação no Brasil, iniciado nos anos 1960, tem desencadeado mudanças neste nível de ensino. A educação secundária brasileira, que, até então, estava voltada para as classes mais privilegiadas, como etapa preparatória para exames de ingresso ao ensino superior, necessitou ser repensada para receber outros segmentos da sociedade e passou por sucessivas reformas. Neste capítulo, cabe retomar brevemente esse percurso para compreendermos o contexto atual, sem, no entanto, aprofundar as origens e as implicações político-ideológicas destas mudanças.

Entre as políticas públicas desenvolvidas nos anos 2000 para atender a tal demanda, devem ser destacados a incorporação do ensino médio ao ciclo de educação básica, a reformulação do currículo, em que as disciplinas foram agrupadas em áreas do conhecimento, e o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio. Nestes documentos, incorporam-se às orientações para o ensino de língua portuguesa os conceitos de discurso, interlocução e gênero, cuja reflexão vamos acompanhar nos documentos do Ministério da Educação e no livro didático analisado.

2.1.1 Período colonial

Na segunda metade do século XVI, Portugal passava por um momento de transição entre a Idade Média e o Renascimento. Sem tradições educacionais, o analfabetismo era frequente em todas as camadas sociais, inclusive a burguesia, a nobreza e a família real. Ler e escrever eram privilégio de poucos, ou seja, de alguns membros da igreja ou de alguns funcionários públicos. Idealizada por Inácio de Loyola (1491-1556), organizada como força de vanguarda nos quadros da Contrarreforma (1534), movimento de recuperação da Igreja católica frente ao avanço do protestantismo, e criada oficialmente por bula papal em 1540, por D.João III, rei de Portugal, “a Companhia de Jesus se fez presente no Brasil nove anos depois, em 1549, quando o primeiro governador geral, Tomé de Souza, trouxe seis missionários jesuítas, sob a chefia de Manoel da Nóbrega" (ROCHA, 2005, p. 1).

A educação no período colonial foi marcada pela atuação da Companhia de Jesus e perdurou de 1564 a 1759, financiada pelo Estado com 10% dos dízimos reais, conforme relata Silva (1969 apud JURADO, 2003). A carência da Metrópole aumentava as responsabilidades atribuídas à Companhia de Jesus, uma vez que a ela cabia a significativa responsabilidade da aculturação sistemática dos nativos pela fé católica, pela catequese e pela instrução. A alfabetização, com vistas à catequização dos índios, foi a ação mais ampla. Segundo Rocha (2005, p. 4), os jesuítas foram proibidos, de se encarregarem de instituições de órfãos e de oferecerem ensino profissional e agrícola para formar pessoal capacitado em outras funções essenciais à vida da Colônia, pois essas atividades foram consideradas contrárias aos objetivos da Companhia. Nóbrega também foi impedido de abrigar e educar as meninas indígenas, reivindicação que parece ter-se originado entre os próprios indígenas da Bahia (ROCHA, 2005, p. 4). Sem contato com a mentalidade europeia, que vetava ao sexo feminino qualquer instrução além da doutrina cristã e das artes domésticas, os indígenas não viam razão para se estabelecer uma diferença de oportunidades educacionais a favor do sexo masculino, complementa a autora:

Os padres acabaram ministrando, em princípio, educação elementar para a população índia e branca em geral (salvo as mulheres), educação média para os homens da classe dominante, parte da qual continuou nos colégios preparando-se para o ingresso na classe sacerdotal, e educação superior religiosa só para esta última. A parte da população escolar que não seguia a carreira eclesiástica encaminhava-se para a Europa, a fim de completar os estudos, principalmente na Universidade de Coimbra, de onde deviam voltar os letrados (ROCHA, 2005, p. 5).

Com a duração de um ano, o curso elementar tinha em seu currículo a doutrina católica e alfabetização. A escola jesuítica organizava o ensino secundário em classes sob a supervisão de um professor, de acordo com a sequência de conhecimentos adquiridos mais do que uma sequência cronológica ou por idade. Sua pedagogia era inspirada por São Tomás de Aquino (1227-1274) e, principalmente, pelo educador espanhol Quintiliano (40-118), primeiro professor pago pelo Estado romano. Redescoberto pelos autores renascentistas, Quintiliano foi adotado para o ensino de humanidades. Havia um currículo único para os estudos, dividido em dois graus e supondo o domínio das técnicas elementares da leitura, escrita e cálculo. Os *studia inferiora* (formação linguística) correspondiam ao atual estudo secundário e os *studia superior* (filosofia e teologia) aos estudos superiores. Na adaptação dessa pedagogia ao Brasil, estabeleceram-se quatro graus de ensino, sucessivos e propedêuticos: os cursos elementar, de humanidades, de artes e de teologia (ROCHA, 2005, p. 5).

“O Brasil foi a primeira colônia do Novo Mundo a receber os membros da Companhia de Jesus e a primeira a expulsá-los, em 1759. Segundo Serafim Leite, nesse ano havia 474 jesuítas na Província do Brasil e 155 na Vice-Província do Maranhão” (ROCHA, 2005, p.8). Em 1759, uma reforma instituída pelo Marquês de Pombal interrompeu o ensino jesuítico e desarticulou o sistema de educação. A campanha contra os jesuítas foi sustentada por dois fatores: a miséria econômica e intelectual do reino, pela qual eram responsabilizados, e o monopólio do ensino por eles exercido desde 1555. Pode ser que tenha havido certo conteúdo anticapitalista na pregação e no ensino jesuítico. A sua ética econômica, expressa na disciplina de Teologia Moral, discutia, entre outros, problemas tais como o da justeza da venda de uma mercadoria a prazo, o da moralidade da escravidão, o da cobrança de juros. A proteção oferecida aos índios, pelos jesuítas, prejudicava muitos interesses, lembra Rocha (2005, p. 9). Os jesuítas eram acusados de educar os índios a serviço da ordem religiosa e não dos interesses da Metrópole e de não conhecerem outro soberano que não fosse o Geral da Companhia e outra nação que não fosse a sua própria sociedade.

Pombal propôs-se a desvincular o ensino das ordens religiosas, como atribuição própria, sem ser exclusiva, do poder real. Apenas a partir de 1772 as aulas régias começaram a vigorar; eram aulas de disciplinas autônomas, com apenas um professor, sem duração fixa, sem um plano sistemático de ensino. Em compasso com o iluminismo, incluíam disciplinas como aritmética, geometria e trigonometria, entretanto, a fragmentação e despreparo dos professores representaram uma desestruturação do ensino. Para exemplificar esse descaso com a educação na Colônia, Rocha (2005, p. 11) cita que, em 1784, havia em São Paulo

apenas nove escolas de primeiras letras e no Rio de Janeiro, com mestres leigos, sem preparo, devido à baixa remuneração e ao desprestígio social da profissão.

2.1.2 Período imperial

A chegada da família imperial ao Brasil e a abertura dos portos da colônia para comércio trouxeram mudanças econômicas, sociais e culturais. Não houve mudanças significativas na educação básica, apenas na educação superior, com objetivo de formar administradores e políticos.

Após a Independência, em 1822, ao invés de atribuir essa tarefa à Igreja, o governo investiu na educação pública. A constituição de 1824 determinava que o ensino primário seria gratuito e para todos do povo e que as ciências e as artes seriam objeto de ensino em universidades. É preciso ressaltar que o conceito de povo não abrangia todas as pessoas, apenas os brasileiros brancos.

No processo de formação do Estado Imperial, relata Teixeira (2008, p. 30), após a Independência política, a instrução primária gratuita foi considerada um dos meios capazes de fomentar a constituição de laços entre os cidadãos e os poderes públicos. A instrução primária foi percebida como caminho possível para forjar a ideia de unidade, por meio da divulgação da doutrina católica, religião oficial do estado, da língua pátria, dos símbolos e das tradições nacionais, a partir de um programa implementado pelas classes senhoriais e dirigentes do Estado (TEIXEIRA, 2008, p. 30). De acordo Teixeira (2008, p.12), “os mais preocupados, nesse momento, com a escolarização eram o Estado e as elites econômicas e intelectuais, frente à necessidade de controle social e da prevenção contra a 'desordem', pelo medo de revoltas de escravos ou homens livres pobres, pois exemplos não faltaram durante o século XIX, seja na Europa ou na própria América”.

Havia também uma rede de escolarização doméstica, ou seja, do ensino e da aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo, mas, sobretudo, daquela primeira, atendia a um número de pessoas bem superior ao da rede pública estatal. Essas escolas, chamadas de particulares ou domésticas, superavam em número aquelas escolas cujos professores mantinham um vínculo direto com o Estado. Uma das formas conhecidas dessa educação doméstica utilizada pelas famílias ricas do Brasil, por exemplo, ocorreu por meio das preceptoras. De acordo com Teixeira (2008), muitas vezes, trazia-se para a casa dos abastados locais uma estrangeira que deveria ajudar na tarefa de preparar as crianças e os jovens em

uma educação não-institucionalizada. Essa preceptora, como era chamada, elaborava programas e regras para as crianças: aulas, horários, métodos.

Nesse período, vigorava também o ensino mútuo, modalidade de ensino sem professores, que se organizava em grupos de dez alunos, chamados decúrias, supervisionados por alunos monitores, para realizar atividades de leitura, escrita e cálculo.

Teixeira (2008, p. 33) ressalta que, apesar da significativa “rede de escolarização doméstica”, é possível verificar pelos discursos existentes um significativo interesse das autoridades governamentais em mudar esse quadro. A primeira lei promulgada pelas nossas autoridades imperiais já procurava regular e definir os aspectos relacionados à instrução de “primeiras letras” no Brasil, segundo Teixeira (2008, p. 35). A Lei de 15 de outubro de 1827 trazia em seu artigo 6º a prescrição dos saberes a serem difundidos via escola, para meninos e meninas separadamente.

A especificidade da escola foi sendo construída por meio de uma legislação escolar, implantando novos métodos de ensino, constituindo um corpo de especialistas responsáveis pela instrução, criando escolas encarregadas de formá-los, procurando diferenciar o tempo escolar do tempo de convívio nas comunidades, manifestando uma preocupação no que se refere à construção de espaços específicos para a prática educativa, produzindo novos materiais e conteúdos escolares. Dentre esses materiais, é possível perceber que o livro ocupou um lugar privilegiado.

De acordo com Galvão e Batista (1999 apud TEIXEIRA, 2008, p. 36), começaram a surgir no país, ainda que alguns fossem impressos na Europa, livros de leitura destinados especificamente à escolarização inicial, demonstrando, desta maneira, a organização que começava a existir em torno das escolas.

O professor, formado em sua maioria na aprendizagem pela prática, deveria contar com o livro didático para dominar os conteúdos a serem transmitidos. Para professores sem formação específica, o livro didático representava “o método de ensino”, além de conter o conteúdo específico da disciplina. Com este entendimento, afirma Bittencourt (1993 apud TEIXEIRA, 2008, p.34), os livros passaram a funcionar como um dos principais instrumentos para concretização dos projetos educacionais existentes, sendo utilizados por professores, como uma espécie de “guia” no ensino dos saberes escolares. Da parte dos alunos, seria um guia para suas práticas ordinárias, ferramenta que deveria regular a aprendizagem, definindo os saberes, sua ordem, ritmo e alcance a ser atingido por meio da ação escolar. Nessa perspectiva, conclui Teixeira (2008, p.34), os livros poderiam ser

utilizados com a intenção de modelagem da prática docente, de sua formação e um instrumento mais ou menos seguro para o controle da ação dos alunos.

Para Mattos (2003 apud Teixeira, 2008, p. 36), apesar de as iniciativas referentes à construção e consolidação do Estado Imperial começarem já nas primeiras décadas do século XIX, só em seus meados esta obra parecia ter se completado.

Em 1834, definiu-se que o Governo deveria responsabilizar-se pelo ensino em todos os níveis na capital e ensino superior em todo o país, enquanto as províncias manteriam o ensino primário e secundário. Foram criados, em 1836, o Liceu da Bahia e, em 1837, o Colégio Pedro II. Os alunos do Pedro II tinham acesso direto ao ensino superior enquanto os alunos dos demais liceus e colégios tinham de realizar exames de ingresso. O currículo tinha uma distribuição irregular, com aulas avulsas, que se caracterizavam por serem preparatórias para o exame de acesso aos cursos superiores. Os alunos só cursavam as disciplinas que eram exigidas pelos exames. A disciplina Língua Portuguesa foi introduzida no currículo do Colégio Pedro II (RAZZINI, 2000, p. 38) em 1838, com o objetivo de preparar o aluno para o estudo em Latim do *trivium*, composto de gramática, retórica, lógica ou filosofia. Razzini (2000, p. 56) constata que em 1869 o exame de Português foi incluído nos exames de ingresso nos cursos superiores, como Direito, Medicina, Escola Politécnica). No entanto, "a gramática nacional era estudada a partir das categorias gramaticais da língua latina e explicada como sua transformação, enquanto a literatura nacional era apresentada segundo os critérios fixos da retórica e da poética clássicas, dividida por gêneros" (RAZZINI, 2000, p. 56).

A ampliação das demandas no ensino primário e secundário, trouxe repercussões no mundo editorial, e, para que pudessem receber autorização do governo imperial para uso nas escolas oitocentistas, os textos e livros participaram de intrincadas redes e relações de poder, que abrangiam a sua elaboração pelo autor, a aprovação pelo Conselho Diretor de Instrução e o encaminhamento para os procedimentos necessários à impressão pelas tipografias, editoras e livrarias. Apenas após ter cumprido esse percurso é que os livros poderiam chegar, finalmente, às salas de aula (TEIXEIRA, 2008, p. 27).

Nessa rede de relações, sujeitos distintos eram envolvidos: autores, avaliadores, membros do Conselho de Instrução e autoridades do ensino, editoras, tipografias e livrarias, além dos próprios professores primários e secundários, responsáveis pelo ensino, pela divulgação e pela apropriação dos livros e obras escolares nas escolas. Segundo Borges (2008 apud TEIXEIRA, 2008, p. 39), entre os indivíduos que figuravam no Conselho Diretor se encontravam bacharéis, médicos, eclesiásticos da Igreja Católica, escritores, desembargadores conselheiros do estado e figuras destacadas da sociedade imperial na Corte.

Cabia a este Conselho criar novas cadeiras; analisar o sistema e matéria dos exames; opinar sobre todos os assuntos literários que interessassem a instrução primária e secundária; julgar as infrações disciplinares de professores e diretores passíveis de punições mais graves.

Muitos livros quando não eram imediatamente considerados impróprios para adoção das escolas, recebiam sugestões de alterações para que se ajustassem a modelos pedagógicos desejados, o que, muitas vezes, era aceito pelos seus autores que queriam ter suas obras autorizadas e, com isso, poder concorrer aos prêmios referidos no regulamento. Dentre estas relações, podemos citar, por exemplo, a que se estabelece entre o autor e sua posição na sociedade; a compatibilidade de seu conteúdo com os interesses predominantes; a linguagem escrita; as relações com a igreja católica, já que neste período, como já mencionado, muitos livros aprovados dependiam da chancela desta instituição, pois o ensino religioso ainda fazia parte do currículo oficial das escolas, sendo a instrução moral uma das disciplinas obrigatórias do ensino primário.

No processo de implementação de livros escolares de escritores nacionais, uma “primeira geração” de autores (aproximadamente entre 1827 e 1880), foi responsável pela elaboração de livros marcados pelo caráter moral e patriótico e pela preocupação com a fundação da nacionalidade e com a construção do Estado. Identificada por Bittencourt (2004) como integrante de um grupo intelectual vinculado ao poder do Estado, estes intelectuais pertenciam às elites políticas e culturais e partilhavam o pertencimento a prestigiosas instituições científicas, acadêmicas e literárias, como o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, a Escola Militar, o Colégio Pedro II e as instituições superiores de ensino.

2.1.3 Período republicano

Segundo Hilsdorf (2003 apud JURADO, 2003), a Proclamação da República favoreceu as discussões em torno da educação e muitas modificações foram propostas para o ensino médio. A reforma Benjamin Constant, de 1890, que tencionava instituir uma verdadeira formação educativa em lugar do caráter preparatório, que deveria ser concluída em sete anos e previa vinte disciplinas, entre elas latim, grego, aritmética, álgebra, geometria, trigonometria, com carga horária semanal de 24 horas. Soares (2002) relata que foi apenas por volta de 1890 que retórica, poética e gramática uniram-se para formar uma área de estudo nomeada como Português.

Em 1898, a Reforma Amaro Cavalcanti propôs uma separação do secundário entre curso clássico (humanista) e realista (matemática e ciências).

Na segunda metade dos oitocentos, juntamente com a expansão do mercado editorial e com a consolidação das editoras e livrarias interessadas no ramo dos livros escolares, uma “segunda geração” de autores começou a se delinear, marcada pelas discussões liberais a respeito da ampliação da escolarização e da cidadania. De acordo com Bittencourt (2004 apud TEIXEIRA, 2008, p. 39), entre os anos de 1880 e 1910, é possível observar transformações significativas no perfil dos autores e nas relações que estes estabeleceriam com o Estado e com o mercado editorial. Neste momento, a atuação docente, a experiência pedagógica, o conhecimento sobre a realidade cotidiana das escolas, e dos alunos, passaram a ser valorizadas como credenciais importantes para a criação de textos, livros e outros materiais destinados às escolas. A produção de textos escolares pelos professores primários e secundários foi, então, cada vez mais incentivada pelos poderes públicos e pelo mercado editorial em franca expansão.

Em 1901, a Reforma Epiácio Pessoa voltou ao currículo de Constant, reduzindo-o para seis anos e 16 disciplinas, equiparando todos os colégios ao Colégio Pedro II, tornando uniforme o ensino secundário no país. Foi instituído o Exame Madureza para os colégios particulares, com finalidade de ingresso no ensino superior.

A Reforma Rivadávia, de 1911, instaurou uma desoficialização do ensino para promover a livre competição entre estabelecimentos privados e públicos. Além disso, determinava que o ensino secundário tivesse um conteúdo próprio, independente do objetivo preparatório. A reforma propôs também o Exame Vestibular, composto de prova escrita e oral.

Em 1915, a Reforma Carlos Maximiliano veio propor que a administração federal exercesse as funções normativa e fiscalizadora, reduziu a duração do curso para cinco anos e manteve o Exame Vestibular.

Projetos e sugestões de professores resultaram na Reforma João Luiz Alves-Rocha Vaz, em 1925, que resultou de vários a qual inseriu mais seis disciplinas no currículo, determinou a obrigatoriedade da seriação e a duração de seis anos, ao fim dos quais o estudante receberia o diploma de bacharel em Ciências e Letras.

A Reforma Francisco Campos, de 1931, estabeleceu como prioridade a preparação para o ensino superior, a duração de 7 anos, em dois ciclos, um de 5 anos, chamado secundário fundamental, com 13 disciplinas obrigatórias; outro de 2 anos, de cursos

complementares, que teria o papel de preparação para o ensino superior. Ao mesmo tempo, um ensino médio noturno e técnico foi criado para a formação do trabalhador.

Em 1942, a Reforma Gustavo Capanema apresentou as primeiras leis orgânicas do ensino secundário, que vigoraram por vinte anos. O currículo ficou definido como ginásial, com 4 anos de duração e 13 disciplinas, e colegial, com 3 anos de duração, em duas modalidades, clássico e científico. O ensino secundário caracterizou-se como um ensino que deveria formar “individualidades condutoras, isto é, homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, homens portadores das concepções e atitudes espirituais que seria preciso infundar nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo” (SILVA, 1969 apud JURADO, 2003). Paralelamente, cursos em nível médio de formação profissional que também ofereciam acesso ao ensino superior foram criados, como o agrotécnico, o comercial, o industrial e o normal.

Nos anos 1950, três leis alteraram a Lei Orgânica de 1942, favoreciam o ensino privado, mediante concessão de bolsas de estudos, com auxílio para obras e pagamento de salários de professores, segundo Silva (1969 apud JURADO, 2003).

A reforma de 1961 definiu as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mudou o nome para ensino médio, para denominar tanto o ensino secundário como o técnico-profissional, instituiu a equivalência entre os dois tipos para ingresso no ensino superior e a flexibilização do currículo, constituído de disciplinas obrigatórias, definidas pelo Conselho Federal de Educação; disciplinas regionais, definidas pelos Conselhos Estaduais de Educação, e uma parte própria dos estabelecimentos, que propunham disciplinas escolhidas pela escola, a partir de uma relação prestabelecida. O golpe do militar de 1964 acarretou a ampliação do acesso à escola pública, com o objetivo de formação do trabalhador, para atender à expansão da industrialização no país.

Até 1971, os estudos secundários na escola pública, ainda restrita à elite, denominam-se Clássico e Científico. O currículo do Clássico incluía latim, duas línguas estrangeiras, história da literatura, gramática, composição e lógica. A reforma de 1971 determinou a unificação do ensino médio, com a obrigatoriedade do ensino profissionalizante. O currículo teria disciplinas de educação geral e outra parte diversificada, que seria voltada para a educação profissional. Eliminaram-se as disciplinas Sociologia, Filosofia e Psicologia. Os cursos primário e ginásial foram unidos, com a duração de 8 anos, obrigatórios. A língua portuguesa passou a ser Comunicação e Expressão nos primeiros quatro anos do 1º grau e Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa nos últimos quatro anos do 1º grau. No ensino secundário, chamado de 2º grau, mantiveram-se os nomes Língua Portuguesa e

Literatura Brasileira. O ensino de língua voltou-se para fins comunicativos, com a inclusão de gêneros que circulam nos meios de comunicação e o apoio de teorias da Comunicação. Os materiais didáticos adaptaram-se à necessidade de organizar as aulas, as antologias de textos literários e as gramáticas foram substituídas por livros didáticos para cada série e divididos em unidades.

Houve, nesse período, incentivos como crédito, subsídios fiscais e até transferência de recursos para empresas privadas envolvidas com a educação por parte do governo, diz Jurado (2003). No entanto, os recursos destinados à educação representaram menos de 3% do orçamento da União. No fim da década de 1970, optou-se pela inclusão obrigatória da prova de redação nos exames vestibulares, com o intuito de reprimir a demanda de candidatos ao ensino superior, sugere Jurado (2003).

Em 1982, o fracasso do ensino profissionalizante obrigatório levou à revogação da obrigatoriedade e ampliou a liberdade para que os estabelecimentos escolares determinassem o currículo. A formação profissional passou a ser oferecida pelo Sistema de Formação de Mão-de-Obra, ligado ao Ministério do Trabalho, e as escolas técnicas permaneceram ligadas ao sistema educacional. O ensino de língua portuguesa, novamente, foi direcionado a objetivos e expectativas de aprendizagem ligados ao vestibular, visto como meio de chegar ao ensino superior, a produção da redação foi instaurada, acreditando que essa medida supriria as necessidades de uma melhor formação dos alunos na modalidade escrita.

2.2 Ensino médio nos anos 2000

As mudanças propostas nos anos 2000 resultaram em uma série de documentos que orientam e regulamentam o ensino secundário, com o objetivo de construir objetivos próprios vinculados à formação geral para a cidadania.

Os documentos referentes à legislação reguladora do ensino médio selecionados neste capítulo são entendidos como discursos sobre o ensino postos em circulação, a partir dos quais se constroem as práticas. Nesse sentido, a análise teve como referencial teórico as reflexões do Círculo de Bakhtin, considerando os discursos analisados não como objetos, mas como produtos de um processo social.

O contexto atual do ensino médio envolve estabelecimentos privados e públicos, os quais organizam a carga horária de modo diferente. Ambos têm como referencial comum as diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação, cuja principal proposta para o “novo ensino médio”, como o PCN+ se refere ao atual ensino secundário, é a finalidade primeira da

educação básica, de acordo com o Artigo 22 da LDBEN/96: “a formação comum indispensável para o exercício da cidadania”, o que pressupõe “promover todos os alunos; emancipá-los para a participação; valorizá-los em suas diferenças”.

A reformulação do ensino médio no Brasil, organizada pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica, do Ministério da Educação, estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96, e regulamentada em 1998 pelas Diretrizes do Conselho Nacional de Educação, determinou sua integração ao ciclo de educação básica, constituído até essa data pela educação infantil e pelo ensino fundamental. Isso significou a inclusão de uma emenda na Constituição de 1988, nº 14/96, "conferindo a esse nível de ensino o estatuto de direito de todo cidadão" (BRASIL, 2000, p. 9), ou seja, o acesso gratuito ao ensino médio a todos os brasileiros é um dever do Estado. O novo ensino médio deixaria de ser apenas preparatório para o ensino superior ou profissionalizante, para assumir a formação geral do estudante, com a aquisição de conhecimentos, a preparação científica e a capacidade de utilizar diferentes tecnologias (BRASIL, 2000, p. 5). A proposta institui como objetivos "preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente" (BRASIL, 2007, p. 8).

A elaboração do novo ensino médio contou com a participação, em etapas que seguiram essa ordem, de técnicos do Departamento de Desenvolvimento da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, professores universitários, representantes de Secretarias Estaduais de Educação, professores de ensino médio, Secretários de Estado. O projeto foi avaliado por professores de ensino médio de Rio de Janeiro e São Paulo e em debates organizados pelo jornal *Folha de S.Paulo*, com representantes de sindicatos de professores e de escolas particulares e membros da associação de estudantes secundaristas.

Temos que considerar o perfil do aluno de ensino médio descrito no PCNEM (BRASIL, 2000, p. 6) para entendê-lo como interlocutor desse discurso constituído pela reforma deste segmento da educação. Ele foi identificado, em pesquisas realizadas em 1997, como um aluno que voltava à escola ou não a havia abandonado após o fim do ensino fundamental, o que foi justificado com o aumento do número de matriculados, concentradamente em escolas das redes públicas estaduais, no período noturno, 54% deles originários de famílias cuja renda mensal era de até seis salários mínimos. O ensino de Língua Portuguesa para o ensino médio passou a ser regulamentado por três documentos: os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) (2000); as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (2006); os PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) (2007).

2.2.1 Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM)

Na esfera do material didático, de modo semelhante, o movimento de apreensão do artigo de opinião pelo livro didático aponta para a compreensão do livro didático (ou livro escolar) como um gênero do discurso em cuja produção envolvem-se editoras e autores, que projetam como leitores professores e alunos. Também contribuem para a produção do livro de Língua Portuguesa para o Ensino Médio as orientações curriculares formuladas pelo Ministério da Educação, os PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1999); os PCN+Ensino Médio Orientações Educacionais Complementares (BRASIL, 2002) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006). Para conhecer a circulação do livro didático nas escolas, foi preciso ter em conta o Guia do Livro Didático, elaborado pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio do Ministério da Educação.

Em 1998, o Governo Federal divulgou os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) do ensino fundamental e, em 1999, o *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* (PCNEM) com o intuito de orientar os professores sobre as novas propostas para o ensino de modo mais amplo e sobre as especificidades de cada disciplina e das relações entre disciplinas. Os PCNEM trazem os textos legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96; do Parecer nº 15/98, que regulamenta as Diretrizes Curriculares, e da Resolução nº 3/98, e discorre sobre o papel da educação nos processos de produção e organização social da sociedade tecnológica, expõe a proposta de reforma curricular do ensino médio, baseada nos eixos estruturais da educação apontados pela Unesco – aprender a conhecer, aprender a fazer [unir teoria e prática], aprender a viver [conviver] e aprender a ser [exercitar o pensamento crítico] –, e estruturada pelo desenvolvimento de competências e habilidades comuns a todos os brasileiros. Os PCNEM, assim, explicitam três conjuntos de competências gerais: **comunicar e representar; investigar e compreender; contextualizar social ou historicamente** os conhecimentos.

O documento determina a organização do currículo em áreas, com vistas a uma integração disciplinar: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Nele, aparecem indistintamente os termos "interdisciplinar" e "transdisciplinar" para explicar uma concepção de ensino que utiliza os conhecimentos de várias disciplinas para compreender um fenômeno, que propõe o estabelecimento de conexões entre conhecimentos. O PCNEM propõe a integração de conhecimentos como um fator para a aprendizagem significativa, que traga para a escola

problemas relacionados com a vida da comunidade, "com a capacidade de compreender e intervir na realidade, numa perspectiva autônoma e desalienante" (PCNEM, 2000, p. 22). Outra determinação é a inclusão de uma "parte diversificada do currículo", com "experiências voltadas ao enriquecimento curricular ou aprofundamento de estudos", cujo objetivo é consolidar conhecimentos das diversas áreas de forma contextualizada, devendo ser definida por cada estabelecimento escolar. Os Parâmetros não determinam carga horária para a disciplina Língua Portuguesa.

De acordo com os PCNEM, o ensino de Língua Portuguesa vincula-se, assim, à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, cujas competências específicas são:

- Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.
- Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização das manifestações, de acordo com a condições de produção e recepção. (Vinculado a essa competência, é citado o estudo dos gêneros do discurso e dos modos como se articulam, como fonte de uma visão das possibilidades de usos da linguagem.)
- Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.
- Respeitar e preservar as diferentes manifestações da linguagem utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização; usufruir do patrimônio nacional e internacional, com suas diferentes visões de mundo; e construir categorias de diferenciação, apreciação e criação.
- Utilizar-se das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação em situações intersubjetivas, que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos de interlocutores; e saber colocar-se como protagonista no processo de produção/recepção.
- Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização de mundo da própria identidade.
- Entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.
- Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para a sua vida.

Sobre a disciplina Língua Portuguesa, os PCNEM a definem como “uma reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade” (p. 16). Neste item, o documento afirma que:

A unidade básica da linguagem verbal é o texto, compreendido como a fala e o discurso que se produz, e a função comunicativa, o principal eixo de sua atualização e a razão do ato linguístico. O aluno deve ser considerado como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano. O texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem (BRASIL, 1999, p.16).

O texto traz para o âmbito das diretrizes educacionais conceitos linguísticos, sem, no entanto, relacioná-los às fontes teóricas nas quais se apóia, citadas apenas na lista final de referências bibliográficas. Vejamos como o conceito de “linguagem” é apresentado, sem citação aos estudiosos da questão:

A linguagem é considerada aqui como capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido. Podemos, assim, falar em linguagens que se inter-relacionam nas práticas sociais e na história, fazendo com que a circulação de sentidos produza formas sensoriais e cognitivas diferenciadas. (...) Importa ressaltar o entendimento de que as linguagens e os códigos são dinâmicos e situados no espaço e no tempo (BRASIL, 2000, p. 19-20).

O documento amplia o conceito de linguagem para o de sistemas de linguagem, que podem ser verbais, visuais ou combinar-se, criados em práticas sociais, em situações de interação nas quais “os sinais e suas combinações socialmente partilháveis organizam os dados perceptivos em sistemas simbólicos” (2000, p. 6). O conceito de “sinal” está empregado como sinônimo de “signo”. “Interação” é definida como relações comunicativas de conhecimento e reconhecimento nas quais códigos e símbolos são gerados e transformados (BRASIL, 2000, p. 6), sobre a qual há uma citação de Bakhtin:

Nas práticas sociais, o espaço de produção de sentidos é simultâneo. Nesse, as linguagens se estruturam, normas (códigos) são partilhadas e negociadas. Como diz Bakhtin, a arena de luta daqueles que procuram conservar ou transgredir os sentidos acumulados são as trocas linguísticas, relações de força entre interlocutores (PCNEM, 2000, p. 6).

Os autores ampliam a noção de interação, nomeada também como “ato interlocutivo (BRASIL, 2007, p. 6) em que verbal e extraverbal se relacionam”, para a de comunicação, “as condições e formas de comunicação refletem a realização social em símbolos que ultrapassam as particularidades do sujeito, que passa a ser visto em interação com o outro” (BRASIL, 2007, p. 6). E em seguida retornam ao conceito de “interação” acrescido do conceito de “diálogo”: “O caráter dialógico das linguagens impõe uma visão muito além do ato

comunicativo superficial e imediato. Os significados embutidos em cada particularidade devem ser recuperados pelo estudo histórico, social e cultural dos símbolos que permeiam o cotidiano” (BRASIL, 2007, p. 6).

2.2.2 Orientações Curriculares para o Ensino Médio

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p. 17) discorrem sobre a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e delimitam o papel da disciplina Língua Portuguesa no ensino médio. A proposta de retomar e discutir os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio com o objetivo de delimitar um currículo foi desenvolvida em dois anos por um conjunto de gestores das Secretarias Estaduais de Educação e professores universitários que pesquisam questões relativas ao ensino das diferentes disciplinas.

Neste documento, recupera-se a visão de que o ensino médio é uma etapa final da educação básica e, portanto, compreendido como um período de consolidação e aprofundamento dos conhecimentos do Ensino Fundamental. Espera-se, portanto, dessa etapa de formação o desenvolvimento de capacidades que possibilitem ao estudante:

- avançar em níveis mais complexos de estudos;
- integrar-se ao mundo do trabalho, com condições para prosseguir, com autonomia, no caminho de seu aprimoramento profissional;
- atuar, de forma ética e responsável, na sociedade, tendo em vista as diferentes dimensões da prática social

As OCEM apresentam concepções de língua, linguagem e práticas de ensino e ressaltam a importância da abordagem das situações de interação apontadas pelos estudos sobre a produção de sentidos em práticas orais e escritas de uso da língua, os quais levaram à necessidade de revisão dos objetos de ensino na disciplina Língua Portuguesa.

Segundo os autores (BRASIL, 2006, p. 19), essa revisão remonta aos anos 1970, quando "novos conteúdos além daqueles tradicionalmente priorizados em sala de aula" foram integrados às práticas de ensino e de aprendizagem. Fatores relacionados à variação linguística, como gênero sexual, espaço, faixa etária, classe social, considerados em relação às situações de uso da língua (grau de formalidade), foram tomados como instrumentos para o planejamento, a execução e a avaliação dos resultados das práticas de ensino e de aprendizagem. As questões relacionadas à mudança e à variação não chegaram a alterar os

objetos de ensino, conforme o documento, em parte devido ao ponto de vista estruturalista sobre a linguagem, que enfatizava a forma, e também pelas dificuldades que uma abordagem pedagógica dos conceitos trazia, os quais nem sempre chegavam à formação dos professores.

Nos anos 1980, afirmam os autores, os estudos levaram à constatação de que a variação só seria compreendida se considerada na materialidade do texto e em relação ao contexto de produção, considerando-se tanto o contexto imediato como a esfera social de produção. O texto passava a ser visto como uma totalidade alcançada por um trabalho conjunto de construção de sentidos, no qual se engajam produtor e receptor. No entanto, ainda não se conheciam as variações encontradas na produção/recepção de textos, nas seguintes "dimensões", conforme nomeiam e descrevem os autores:

- a linguística, que corresponde aos "recursos linguísticos em uso";
- a textual, que estaria vinculada à "configuração do texto, em gêneros do discurso ou sequências textuais (narrativa, argumentativa, descritiva, injuntiva, dialogal)";
- a sociopragmática e discursiva, relacionada aos interlocutores, papéis sociais, motivações na interação, restrições da situação, modalidade e "tecnologia implicada";
- a cognitivo-conceitual, relacionada aos conhecimento sobre o mundo.

Cabe observar que, apesar de o documento apresentar como referências bibliográficas *Estética da criação verbal*, de Mikhail Bakhtin, e *Marxismo e filosofia da linguagem*, de Bakhtin e Volochinov, há uma compreensão de *gênero do discurso* que não é coerente com as reflexões dos dois autores citados. No trecho destacado, dá-se a entender que a configuração (ou seja, o arranjo estrutural das partes) de um texto seria dada tanto na forma de gênero do discurso como na de sequência textual. Para Bakhtin, o conceito de gênero "vincula-se às esferas de atividade humana, que vinculam-se ao uso da língua, o qual, por sua vez, se efetua através dos enunciados" (ARAN, 2006, p. 135). Uma particularidade do enunciado é ser um todo indissolúvel, constituído por conteúdo temático, elementos lexicais e gramaticais e pela estrutura composicional.

Ainda que não tenham definido de modo claro os conceitos de gênero e de sequência textual, os autores do documento chamam a atenção para seu emprego prescritivo, em que o trabalho na sala de aula seja o de identificação e classificação de fenômenos linguísticos no texto.

O *interacionismo*, cujas referências citadas são Hymes, Bakhtin, Goffman, Bronckart, Schneuwly e Vygotsky, os quais, segundo o documento, teriam como traço comum a "defesa de que todo e qualquer texto se constroi na interação" (2006, p. 23), é apresentado como a

base teórica para as atividades de produção e recepção de textos. Um ponto considerado fundamental no texto é o fato de essa abordagem ter propiciado a aproximação entre fundamentos biológicos da linguagem – processos cognitivos – e aspectos sociais dos sistemas semióticos. A partir dessa premissa, encadeia-se a ideia de que os conhecimentos são elaborados por formas de linguagem, como fruto de ações intersubjetivas, geradas em atividades coletivas, nas quais as ações dos sujeitos são reguladas por outros sujeitos. Segundo os autores, por meio da interação, o sujeito "aprende e apreende" as formas de funcionamento da língua, constroi um conjunto de representações sobre o que são sistemas semióticos, o que são variações de uso e seu valor social. "A visão aqui defendida supõe uma estreita e interdependente relação entre formas linguísticas, seus usos e funções, o que resulta de se admitir que a atividade de compreensão e produção de textos envolve processo amplos e múltiplos, os quais aglutinam conhecimentos de diferentes ordens" (BRASIL, 2006, p. 27).

Assim podemos compreender que o papel da disciplina Língua Portuguesa é o de possibilitar, por procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação.

Nesse contexto, a ênfase que tem sido dada ao trabalho com as múltiplas linguagens e com os gêneros discursivos merece ser compreendida como uma tentativa de não fragmentar, no processo de formação do aluno, as diferentes dimensões implicadas na produção de sentidos. Essa escolha também reflete um compromisso da disciplina, orientado pelo projeto educativo em andamento: o de possibilitar letramentos múltiplos (BRASIL, 2006, p. 28).

Por *letramento múltiplo*, os autores entendem tanto as trajetórias dos alunos como as práticas dos grupos sociais dos quais participam, como sua inserção em novas esferas sociais. "As práticas de ensino e de aprendizagem devem levar em conta, sempre, as configurações singulares que os diferentes sistemas semióticos adquirem nos eventos de interação nos quais emergem, numa visão integradora, que procure entender o que os sujeitos fazem quando selecionam, estrategicamente, determinados recursos, dentre os disponíveis numa dada linguagem ou na língua, [...] por que os sujeitos fazem determinadas escolhas e, mais que isso, os múltiplos efeitos que se podem produzir a partir de tais escolhas" (2006, p. 29).

A noção de *prática de linguagem* adotada pelas Orientações Curriculares compreende o processo de inserção dos sujeitos nas práticas sociais, que têm a linguagem como mediadora das ações. Isso significa que as práticas de linguagem são pensadas em termos dos espaços sociais em que se configuram, a partir das finalidades que as motivam e dos lugares sociais nelas instaurados. Nessa perspectiva, o aprendizado da língua implica a apreensão de práticas de linguagem, modos de usos da língua construídos nas interações. Espera-se que o estudante,

ao compreender determinadas normas gerais do funcionamento da linguagem, seja capaz de se ver incluído nos processos de produção e compreensão textual que implementa na escola ou fora dela (BRASIL, 2006, p.30).

O documento não menciona competências e habilidades para a disciplina Língua Portuguesa, mas delimita um "perfil para o alunado de ensino médio" (BRASIL, 2006, p.32), o qual prevê que o aluno deva:

- conviver com situações de produção e leitura de textos, em diferentes suportes e sistemas de linguagem de modo que conheça a multiplicidade de linguagens que ambientam as práticas de letramento multissemiótico em emergência em nossa sociedade, geradas nas diferentes esferas das atividades sociais;
- conviver com situações de produção escrita, oral e imagética, de leitura e escuta, que lhe propiciem uma inserção em práticas de linguagem em que são colocados em funcionamento textos que exigem da parte do aluno conhecimentos distintos daqueles usados em situações de interação informais;
- construir habilidades e competências que o capacitem a refletir sobre os usos da linguagem nos textos e sobre fatores que concorrem para sua variação. [...] O olhar do aluno deve ser orientado para compreender o funcionamento sociopragmático do texto – seu contexto de emergência, produção, circulação e recepção; as esferas de atividade humana; as manifestações das vozes e pontos de vista; a emergência e a atuação dos seres da enunciação no arranjo da teia discursiva do texto; a configuração formal; os arranjos possíveis para materializar o que se quer dizer; os processos e as estratégias de produção de sentido.

2.2.3 PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais

Os PCN+ dirige-se ao professor, coordenador e dirigente escolar, além de formadores de professores do ensino médio, e visa a complementar os PCNEM, no contexto de reformulação do ensino médio estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, regulamentada em 1998 pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Há a preocupação de esclarecer que as orientações não são modelo fechado e, caso aceitas, precisam ser adaptadas aos alunos e à escola. O documento apresenta a seleção das competências a serem desenvolvidas em cada área e o nível de proficiência que se visa a

atingir em cada uma delas, neste ciclo. Inclui também definições de “conceitos estruturantes”, conteúdos e “temas estruturadores” das disciplinas, propostas de articulações entre competências e conteúdos em uma disciplina e entre disciplinas. Segundo seus autores, os “temas estruturadores” têm o papel de contextualizar os conteúdos disciplinares, relacionando-os às competências gerais e específicas.

A adoção da perspectiva de competência é justificada pela constatação do fato de os alunos acumularem saberes, mas não conseguirem empregá-los em situações da vida. Este documento traz uma definição de “competência”, que a coloca em relação à noção de habilidade, sem, no entanto, definir o que entende por “habilidade”:

Pode-se, de forma geral, conceber cada competência como um feixe ou uma articulação coerente de habilidades. Tomando-as nessa perspectiva, observe-se que a relação entre umas e outras não é de hierarquia. Também não se trata de gradação, o que implicaria considerar habilidade como uma competência menor. Trata-se mais exatamente de abrangência, o que significa ver habilidade como uma competência específica. Como metáfora, poder-se-ia comparar competências e habilidades com asmãos e os dedos: as primeiras só fazem sentido quando associadas às últimas (BRASIL, 2007, p. 16).

Acrescentam a citação de Perrenoud (BRASIL, 2007, p. 26 apud *Nova Escola*, set./2000): “Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”. Sendo assim, enfatizam que os conteúdos não se desvinculam das competências, já que o desenvolvimento das competências se processam por meio deles. Em seguida, explicitam uma definição de “conteúdo”:

Os conteúdos curriculares são uma seleção de saberes de diversas naturezas: conceitos, raciocínios, linguagens, valores, atitudes, interesses, condutas... Por isso, implicam mais que fatos e conceitos. Reconhecem-se, nessa definição, três tipos de conteúdos: fatos e conceitos; procedimentos e atitudes; valores e normas. (BRASIL, 2007, p.31)

As competências gerais, que devem ser desenvolvidas em todas as disciplinas, são: informar e informar-se, comunicar-se, expressar-se, argumentar logicamente, aceitar ou rejeitar argumentos, manifestar preferências, apontar contradições, fazer uso adequado de diferentes nomenclaturas, de diferentes códigos e de diferentes meios de comunicação (BRASIL, 2007, p. 16).

Entre as novas orientações para o ensino médio, o PCN+ assinala que as áreas "organizam e interligam disciplinas, mas não as diluem nem as eliminam" (BRASIL, 2007, p. 8). A formação do estudante implica a ação articulada das áreas e um aprendizado relacionado

com as questões apresentadas pela vida em comunidade. A orientação geral, portanto, implica unir conceitos, contextos e práticas. É importante observar que o documento preconiza a continuidade do desenvolvimento das competências, após o período de escolarização, "por toda a vida" (BRASIL, 2007, p. 37), constituindo-se como outra competência a construção pelo aluno da autonomia necessária para aprender a aprender. O documento apresenta os conceitos de "interdisciplinaridade" e "disciplina".

Os PCN+ assinalam como cerne do trabalho da área, o primeiro dos três grupos de competências gerais indicados nos PCNEM, o de Representação e Comunicação, que veem como sinônimo de "manejar sistemas simbólicos e decodificá-los" (BRASIL, 2007, p. 24) e pelo qual a convergência entre as competências gerais pode acontecer. Apresentam como procedimento para articulação com outras áreas a aproximação das competências gerais da área e das competências específicas da disciplina, percurso que "vai da compreensão e do uso particular das linguagens específicas empregadas nas práticas de cada disciplina à compreensão e à análise da faculdade humana de construir e utilizar a linguagem" (BRASIL, 2007, p. 26), do entendimento de que as "linguagens revelam uma visão de mundo específica" são competências que se articulam com o conhecimento dos conceitos de língua, linguagem, fala, identidade, cultura" (BRASIL, 2007, p. 26).

Ao eixo das competências gerais de Investigação e Compreensão, os PCN+ relacionam com as competências específicas de "conhecer e utilizar eficazmente procedimentos de análise textual (*lato sensu*), conhecer a dinâmica da interlocução, distinguir realidade de construção simbólica do real, recuperar as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, dominar os componentes estruturais das diversas linguagens e seus arranjos possíveis, compreender criticamente a diversidade das linguagens" (BRASIL, 2007, p. 27).

No eixo de Contextualização Sociocultural, "a compreensão do contexto em que se produzem os objetos culturais concretizados nas linguagens, hoje ou no passado, assim como o caráter histórico da construção dessas representações" (BRASIL, 2007, p. 27) são vistos como fundamentais para o conhecimento do funcionamento das linguagens em sua perspectiva social.

O documento apresenta o que entende por "conceito" por meio da citação de Barbosa e Kohl (1999 apud BRASIL, 2007, p. 43): " Os conceitos podem ser considerados 'as ferramentas com as quais executamos a ação de pensar' . Acrescentam uma distinção entre fato e conceito, os quais afirmam serem muitas vezes parte do que é ensinado na escola, por serem entendidos como sinônimos dos conteúdos. Os conceitos são construídos através de

uma relação de sentido entre fatos, que permite interpretá-los, e somente são adquiridos através de uma aprendizagem significativa. Sobre essa distinção, os PCN+ citam Pozo (BRASIL, 2007, p. 27), que afirma que a aprendizagem de conceitos ocorre de modo gradual e lentamente e pelo estabelecimento de vínculos com os conhecimentos anteriores. Outra característica levantada é a de que o aprendizado de um conceito é mais frequentemente realizado se relacionado a outros conceitos.

Outro teórico citado pelo documento a esse respeito é Vigotsky, segundo o qual “os conceitos, por seu caráter abstrato e geral, possibilitam ainda que o indivíduo se liberte do meio e da situação imediata, sua realidade concreta, e construa categorias para analisar o mundo. Para que ocorra essa transição, é necessário desenvolver a capacidade de abstração e de generalização, além da metacognição, ou seja, a investigação a respeito da natureza dos próprios conceitos” (BRASIL, 2007, p. 37).

Associação entre competências e conteúdos, em relação a cada eixo/competência geral:

<i>Eixo Representação e Comunicação</i>	
conceitos	competências associadas aos conceitos
Linguagens verbal, não-verbal, digital	Utilizar linguagens nos três níveis de competência: interativa, gramatical e textual.
Signo e símbolo	Ler e interpretar.
Denotação e conotação	Colocar-se como protagonista na produção e recepção de textos.
Gramática	Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação em situações relevantes.
Texto	
Interlocução, significação, dialogismo	

Quadro 3: Eixo Representação e Comunicação

O conceito de *linguagem* é considerado a espinha dorsal da área, sustenta direta ou indiretamente todos os demais, articulando-os, pois dele deriva a constituição e a natureza da própria área (língua portuguesa; língua estrangeira; linguagens da arte; linguagem corporal; linguagem digital). Linguagem é definida no documento como todo sistema que se utiliza de

signos e que serve como meio de comunicação. Esse conceito não é apresentado junto com alguma referência teórica.

Como referência para o conceito de *signo* os PCN+ citam Pierce: “tudo aquilo que, sob certos aspectos e em alguma medida, substitui alguma outra coisa, representando-a para alguém”. O *símbolo* é definido como um sinal que, uma vez convencionalizado, dá a conhecer outros objetos diferentes dele, que podem ser de natureza física ou não. Símbolos são convencionais à medida que os membros do grupo que o utilizam estejam de acordo quanto ao seu valor representativo.

Sobre o conceito de *texto*, os PCN+ reproduzem o PCNEM (p.139) ao defini-lo como a unidade básica da linguagem verbal, compreendido como a fala e o discurso que se produz. Os autores do documento não esclarecem qual é sua compreensão dos conceitos de fala e discurso que mencionam; fala seria um conceito ligado ao pensamento de Saussure e discurso pode ser entendido por diferentes orientações teóricas. Afirma, em seguida, que, em sentido amplo, texto é qualquer manifestação articulada que se veicula por linguagens, dessa vez “linguagem” está no plural, subentendendo-se que abarca as formas não-verbais, ou verbo-visuais.

Sobre a *interlocução*, os PCN+ afirmam que comunicação ocorre nas trocas sociais entre falantes durante as quais produzem enunciados de acordo com intenções específicas, em determinados contextos. Os autores ressaltam que a comunicação não é um fenômeno de mão única; supõe um esquema reversível e interacional entre os interlocutores, a interlocução. “O sentido de um texto e a significação de cada um de seus componentes dependem, portanto, da relação entre sujeitos, construindo-se na produção e na interpretação”, explicam os autores (BRASIL, 2007, p.39).

Essa parece ser a condição mesma do sentido do discurso, obrigando-nos a considerar não apenas a relação entre os interlocutores, mas também a desses sujeitos com seu meio social. Devido a esses fatores sociais e históricos, que envolvem tanto os sujeitos quanto os signos em jogo nas diferentes linguagens, a significação de um texto só ocorre no ato efetivo da interlocução. Esse conceito, oriundo da lingüística, pode ser estendido, grosso modo, às demais linguagens, especialmente quando tratamos da produção de sentido. Cada texto, por sua vez, dialoga com outros. Por isso, o conceito também se relaciona com o de intertextualidade, indispensável para a compreensão do **diálogo** que alimenta a dinâmica da cultura em todos os campos do saber – especialmente no que diz respeito às noções de tradição e ruptura (BRASIL, 2007, p. 44)

Eixo Investigação e Compreensão

conceitos	competências associadas aos conceitos
Análise e síntese	Analisar e interpretar no contexto de interlocução.
Correlação	Reconhecer recursos expressivos das linguagens.
Identidade	Identificar manifestações culturais no eixo temporal, reconhecendo momentos de tradição e de ruptura.
Integração	Emitir juízo crítico sobre essas manifestações.
Classificação	Identificar-se como usuário e interlocutor de linguagens que estruturam uma identidade cultural própria.
Informação versus redundância	Analisar metalinguisticamente as diversas linguagens.
Hipertexto	
Metalinguagem	

Quadro 4: Eixo Investigação e Compreensão

Os PCN+ trazem para o professor a orientação de que atividades de análise gramatical, morfológica ou sintática não são suficientes para a compreensão dos mecanismos das linguagens, sugerem a necessidade de que o professor conduza uma análise discursiva, com o suporte das competências descritas no eixo de Investigação e Compreensão. “O que se espera hoje é que o professor desenvolva a análise do discurso, valendo-se dos conhecimentos e das ferramentas que a gramática normativa, a linguística e a semiótica tornaram disponíveis”, afirma-se. Aqui vê-se que são colocadas como ferramentas para a análise do discurso a gramática normativa, a linguística e a semiótica, sendo que a cada uma correspondem áreas distintas de estudo; objetos, metodologias e categorias diferentes, as quais supõem-se que o professor conheça.

Eixo Contextualização Sociocultural

conceitos	competências associadas aos conceitos
Cultura	Usar as diferentes linguagens nos eixos da representação simbólica: expressão, comunicação e informação, nos três níveis de competência (interativa, gramatical e textual).
Globalização versus localização	
Arbitrariedade versus motivação dos signos e símbolos	Analisar as linguagens como geradoras de acordos sociais.
Negociação de sentidos	Analisar as linguagens como fontes de legitimação desses acordos.
Significado e visão de mundo	Identificar a motivação social dos produtos culturais na sua perspectiva
Desfrute (fruição)	Analisar as linguagens como geradoras de acordos sociais.
Ética	
Cidadania	
Conhecimento: dinâmica e construção coletiva	
Imaginário coletivo	

Quadro 4: Eixo Contextualização Sociocultural

A seleção de conceitos parece relacionar modelos teóricos diferentes, sem apresentar ao professor a devida fundamentação teórica. Os conceitos de interlocução e dialogismo estão relacionados à concepção de linguagem do Círculo de Bakhtin, mas o conceito de discurso, tão caro a esses pensadores da linguagem, não parece merecer o mesmo rigor dos autores do PCN+. Como tais documentos têm o caráter de orientação para currículos, propostas didáticas e materiais utilizados para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa, a oscilação de conceitos e a omissão de seus referenciais teóricos pode provocar dificuldades de compreensão para os profissionais envolvidos na educação do nível médio, sejam coordenadores, professores, autores, avaliadores de material didático. Vejamos como tais orientações são refletidas no livro didático analisado nesta pesquisa.

2.2.4 Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

A criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) pelo MEC, que regulamenta a produção e executa a aquisição, distribuição e avaliação de materiais didáticos para alunos de ensino fundamental e médio de escolas públicas brasileiras, contribuiu para a difusão do conceito de gênero do discurso como elemento organizador do currículo e das obras didáticas. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é um programa vinculado ao Ministério da Educação, portanto um programa de âmbito nacional, que organiza e executa a compra e distribuição de material didático para alunos do ensino fundamental e médio, na modalidade regular ou Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ele realiza-se por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal vinculada ao MEC e responsável pela captação de recursos para o financiamento de programas voltados para o ensino fundamental. A fim de assegurar a qualidade dos livros a serem adquiridos, o Programa desenvolveu, a partir de 1996, um processo de avaliação pedagógica das obras nele inscritas, coordenado pela Coordenação Geral de Avaliação de Materiais Didáticos e Pedagógicos (COMDIPE) da Secretaria da Educação Fundamental.

A escolha do material didático é feita pelo professor mediante a análise das resenhas publicadas no Guia de Livros Didáticos. É importante observar que os professores não avaliam as obras didáticas diretamente, mas os comentários dos livros divulgados nas resenhas do guia. Os editais que estabelecem as regras para a inscrição do livro didático são publicados no Diário Oficial da União e disponibilizados no portal do FNDE na internet. Para constatar se as obras inscritas se enquadram nas exigências técnicas e físicas do edital, é realizada uma triagem pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT). O Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT) acompanha também o processo de produção, sendo responsável pela coleta de amostras e pela análise das características físicas dos livros, de acordo com especificações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), normas ISO e manuais de procedimentos de ensaio pré-elaborados. Os livros selecionados são encaminhados à Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), responsável pela avaliação pedagógica. A SEB escolhe os especialistas para analisar as obras, conforme critérios divulgados no edital. Esses especialistas elaboram as resenhas dos livros aprovados, que passam a compor o guia de livros didáticos. Após a compilação dos dados referentes aos pedidos realizados pela internet, o FNDE inicia o processo de negociação com as editoras. A aquisição é realizada por inexigibilidade de licitação, prevista na Lei 8.666/93, tendo em vista que as escolhas dos livros são efetivadas pelas escolas e que são editoras específicas que

detêm o direito de produção de cada livro. A distribuição dos livros é feita por meio de um contrato entre o FNDE e a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT), que leva os livros diretamente da editora para as escolas. Essa etapa do PNLD conta com o acompanhamento de técnicos do FNDE e das secretarias estaduais de educação. Os livros chegam às escolas entre outubro do ano anterior ao atendimento e o início do ano letivo. Nas zonas rurais, as obras são entregues nas sedes das prefeituras ou das secretarias municipais de educação, que devem efetivar a entrega dos livros. Os livros didáticos distribuídos pelo FNDE devem ser confeccionados de modo a serem utilizados por três anos consecutivos. Os livros de língua portuguesa, matemática, geografia, história, biologia, física e química são reutilizáveis, devendo ser devolvidos ao final do ano letivo. Já os livros de língua estrangeira (inglês e espanhol), filosofia e sociologia são consumíveis. O aluno receberá livros de língua estrangeira a cada ano, não tendo que devolvê-los.

Para a manutenção da uniformidade da alocação de recursos do FNDE no programa – evitando grandes oscilações a cada ano – e em face do prazo de três anos de utilização dos livros, as compras integrais para alunos de 1ª a 5ª série do ensino fundamental, de 6ª a 9ª série do ensino fundamental e dos três anos do ensino médio ocorrem em exercícios alternados. Nos intervalos das compras integrais, são feitas reposições, por extravios ou perdas, e complementações, por acréscimo de matrículas. Os livros consumíveis são adquiridos e distribuídos anualmente pelo fundo.

2.2.5 Guia de Livros Didáticos PNLD 2012

Os livros didáticos analisados nesta pesquisa participaram da seleção do PNLD 2012 e tiveram sua avaliação publicada no Guia de Livros Didáticos PNLD 2012. Segundo esse documento, 18 coleções foram submetidas ao exame no PNLD 2012, dessas, 11 foram aprovadas.

No Guia de Livros Didáticos PNLD 2012, foram apontadas duas formas de organização das obras didáticas: o compêndio e o manual. O primeiro orienta-se para um formato expositivo dos conteúdos de Língua Portuguesa para o ensino médio, no qual as atividades têm o papel de exemplificar. Nesse modelo, cabe ao professor planejar a sequência de aprendizagem e elaborar atividades. O manual está organizado como sequência de aprendizagem de determinado tema, que propõe uma ordenação do conteúdo e das atividades para o professor. A análise apresentada no Guia 2012 mostrou que oito obras tinham características de manual.

O documento apontou para duas linhas metodológicas principais: a transmissiva e a construtivo-reflexiva. Apesar de as orientações oficiais atuais apontarem para a reflexão como método para desenvolver o aprendizado, os livros didáticos apresentados mesclam as duas opções. Segundo o guia, os conteúdos conceituais tendem a ser apresentados de modo expositivo, portanto transmissivo, enquanto as atividades tendem a ser construtivo-reflexivas.

Foram critérios para a análise dos especialistas que redigiram as resenhas do guia a coerência entre a escolha metodológica, o ponto de vista dos objetos e recursos propostos, assim como com o "conjunto dos textos, atividades e exercícios que configuram o livro do aluno" (BRASIL, 2011, p. 85). O favorecimento do desenvolvimento de capacidades básicas do pensamento autônomo e crítico e a compreensão das relações entre textos e funções socioculturais também foram aspectos analisados nas obras didáticas, os quais também observamos nesta pesquisa.

São analisados pelos eixos de ensino leitura, literatura, produção de texto, oralidade e conhecimentos linguísticos e há um quadro com comentários resumidos sobre pontos fortes, pontos fracos, destaque, programação do ensino e manual do professor. Nem sempre o guia identifica de modo direto se o livro propõe a abordagem discursiva da linguagem, utilizando gêneros do discurso. O professor que tiver esse interesse terá dificuldade em localizar essa informação.

Este capítulo tem o propósito de expor as bases teóricas das ciências da linguagem e da comunicação delimitadas pela pesquisadora para a compreensão do gênero artigo de opinião na esfera jornalística.

Para tal, apresentam-se inicialmente os conceitos de linguagem, discurso, esfera e gênero do discurso, de acordo com as formulações do Círculo de Bakhtin, cujo pensamento fundamenta a Análise Dialógica do Discurso. Em seguida, discorre-se sobre as definições de artigo de opinião elaboradas no âmbito dos estudos e da atividade jornalística, considerando-se tanto a importância que os cerceamentos da esfera jornalística exercem sobre o gênero artigo de opinião, como o fato de que as especificidades desse gênero não foram estudadas pelo Círculo.

2.3 A leitura no ensino médio

A história da leitura confunde-se com a história dos leitores. Muitos são os conceitos de leitura porque são múltiplos os modos de leitura. Alguns autores ajudaram a refletir sobre o

que é a leitura, cada um a seu modo, mas entrelaçados por um fio comum, que pode ser reconhecido: Umberto Eco, Alberto Manguel, Michel Foucault, Mikhail Bakhtin, Isabel Solé.

Ao leitor por muito tempo coube o papel de decifrador das intenções do autor ou do próprio texto. A partir da década de 1960, o leitor é tema de numerosos estudos que discutem seu papel. Em *Obra aberta*, de 1962, Umberto Eco começou a discutir o papel do destinatário na atualização e interpretação do texto. Após contato com o Formalismo Russo e a Linguística Textual, Eco escreve *Lector in fabula*, em 1979, livro em que aprofunda a discussão.

Manguel (1997, p. 196), em *Uma história da leitura*, comenta no capítulo “Metáforas da leitura” sobre as visões do poeta norte-americano Walt Whitman sobre a leitura: “Para Whitman, texto, autor, leitor e mundo espelhavam-se uns aos outros no ato de leitura, um ato que ele expandiu até que servisse para definir cada atividade humana vital, bem como o universo no qual tudo acontecia”. [...] “cria-se uma metáfora circular para a infinitude da leitura. Somos o que lemos. [...] texto e leitor se entrelaçam, criando novos níveis de significado” (MANGUEL, 2009, p. 201). É sobre esse entrelaçamento que Eco comenta em “O leitor modelo”, capítulo 3 de *Lector in fabula* (2004).

Eco inicia o capítulo comentando sobre a incompletude do texto: “Um texto representa uma cadeia de artificios de expressão que devem ser atualizados pelo destinatário” (ECO, 2004, p. 35). Para ele, todo texto precisa de alguém que o ajude a funcionar. Um texto requer, sem dúvida, uma competência gramatical do leitor, mas sobretudo necessita da sua cooperação ativa para a atualização dos seus “não-ditos”, espaços brancos a serem preenchidos pelo leitor, por suas pressuposições, por seu conhecimento pragmático. Diz o autor que o texto é um “mecanismo preguiçoso” que precisa que o leitor dê valores aos sentidos que o autor colocou.

O eixo das ideias de Umberto Eco sobre o papel do leitor é a figura do leitor-modelo, que seria constituído pelas orientações que pré-configuram os protocolos de leitura da obra, “instruções” que estão espalhadas no texto, como índices de uma atitude de leitura desejada. Ou seja, são as estruturas textuais que se organizam de modo a serem percebidas de uma determinada maneira pelo leitor.

Eco afirma que um texto é um produto cujo destino interpretativo deve fazer parte do próprio mecanismo gerativo. Gerar um texto significa executar uma estratégia de que fazem parte as previsões dos movimentos de outros. Quando o autor produz um texto, faz uma hipótese sobre como este será lido, que caminhos o leitor deverá percorrer. Faz uma previsão de como será esse leitor. Esse leitor-modelo, como Eco o denomina, deve se mover no nível

da interpretação da mesma forma que o autor o fez na geração do texto, deve atualizar o texto como o autor previu.

Como para Eco o leitor-modelo é uma construção do autor no texto, ele cria uma tipologia de textos em função do leitor por eles construídos: textos abertos e textos fechados. Os últimos cerceiam o leitor, dão pouco espaço a ele, são concebidos para um leitor-modelo mais definido. Os primeiros pedem mais a participação do leitor. Eco entende que a formulação conceitual da “obra aberta” representa um modelo hipotético que pode ser aplicado a obras concretas, as quais apresentam similaridades estruturais, embora sejam extremamente diversas em outros planos. Ou seja, o *modelo da obra aberta* não reproduz a estrutura objetiva das obras, mas a estrutura de uma relação frutiva. O que Eco analisa é a estrutura geradora das leituras possíveis, visto que tanto autor-modelo como leitor-modelo são estratégias textuais. Ele ressalva entretanto que “a hipótese formulada pelo leitor empírico sobre o autor-modelo parece mais garantida do que aquela que o autor empírico formula acerca do próprio leitor-modelo” (ECO, 2004, p. 46).

Eco de certo modo retoma o ponto de vista de que há interpretações mais “corretas” que outras, uma vez que para ele o leitor empírico para ser leitor-modelo teria como “dever recuperar os códigos do emitente” (ECO, 2004, p. 47).

Outros estudiosos buscaram a identidade entre texto, leitura e leitor. Roland Barthes, semioticista francês afirmou, em “A morte do autor”, que a unidade do texto não se encontra na origem, mas em sua destinação, o que subverte o papel tradicional do autor, e desvenda o leitor, visto como “espaço mesmo onde se inscrevem, sem que nenhuma se perca, todas as citações de que é feita uma escritura” (BARTHES, 2004, p. 64), as multiplicidades das escrituras em *diálogo, paródia e contestação* com as várias culturas. Ao contrário do que se propaga usualmente nos manuais da história literária, afirma ele, o autor se dilui na escritura do texto.

Na sua tessitura, o autor se ausenta. À semelhança do que se observa com a escrita no seu suporte atual, a internet, o escritor, imita “um gesto sempre anterior jamais original; seu único poder está em mesclar as escrituras, em fazê-las contrariar-se umas pelas outras, de modo que nunca se apóie em apenas uma delas” (BARTHES, 2004, p. 62). No emaranhado de palavras em que o texto é tecido, o leitor aparece, então, como peça fundamental no processo de produção de sentido. “É preciso inverter o mito”, afirma Barthes. “O nascimento do leitor deve pagar-se com a morte do Autor”.

Foucault apresenta considerações sobre a noção de autor a partir da relação texto–autor. Ao definir a escrita, diz que ela é vista como um “jogo de signos comandado menos por

seu conteúdo significado do que pela própria natureza significante" (FOUCAULT, 2006, p. 268), cuja regularidade está constantemente sendo transgredida, nesse espaço onde o sujeito que escreve desaparece. A diluição do "papel autor" na escrita, defende Foucault, parece ser uma regra que jamais é aplicada de fato, uma regra que coordena a prática, mas não transparece no resultado. O filósofo francês assinala a dificuldade de definir o que seria obra independentemente da noção de autor e afirma que a noção de escrita ainda preserva a noção de autor. Foucault menciona duas noções que põem em dúvida essa definição do papel do autor: a noção de obra e a noção de escrita. A necessidade de analisar as características gerais dos textos não estaria criando um "anonimato transcendental"?, pergunta Foucault. Essa neutralização, segundo ele, forjaria ela mesma uma representação da figura do autor, caberia descobrir o espaço vazio abandonado pelo autor.

Foucault chama a atenção para o fato de o nome do autor ultrapassar seu significado como elemento textual. Seu papel vai além: possibilita que o texto seja identificado com outros textos do mesmo autor e de outros autores. O que ele chama de "função autor" dá o texto um caráter que o distingue dos discursos cotidianos – uma configuração, uma circulação e um funcionamento próprios. Como conclusão da sua reflexão, o filósofo coloca o fato de a "função autor" estar ligada aos sistemas sociais que articulam os discursos – ela não se dá homogeneamente em todos os discursos, em todas as épocas e lugares. Ele aponta para análise histórica dos discursos como um caminho para observar o autor como uma das propriedades discursivas além de seus valores expressivos e formais, para analisá-lo como uma função variável: "os modos de circulação, de valorização, de atribuição, da apropriação dos discursos variam de acordo com cada cultura e se modificam no interior de cada uma; a maneira com que eles se articulam nas relações sociais se decifra de modo, parece-me, mais direto no jogo da função autor [...] do que nos temas ou nos conceitos que operam", (FOUCAULT, 2006, p. 286).

Os pensadores citados acima têm em comum o fato de entenderem a leitura além dos limites do texto, como construção de um autor. Eles buscaram entender a leitura como ação do leitor, que traz sentidos de sua experiência para o texto. Foucault volta ao texto para vê-lo como o signo que institui e identifica o próprio autor, em relação aos outros textos.

A visão de leitura como atividade organizada por processos cognitivos, vinculada aos estudos da psicologia, parte dos conhecimentos de mundo do leitor, os quais remetem a conhecimentos armazenados na memória de cada indivíduo, sob a forma de esquemas que são estruturas cognitivas registradas em unidades de informação na memória de longo prazo. Assim, para compreender o mundo é preciso que se tenha dentro de si uma representação

dele. Os esquemas formam-se a partir de experiências sócio-culturais dos indivíduos. É com base em tais modelos, por exemplo, que se levantam hipóteses, produzem-se inferências capazes de preencher as lacunas ou potencialidades dos textos. Desse modo, torna-se mais fácil construir sentidos para um texto quanto mais informações estiverem presentes em nossa memória sobre determinado tema. À medida que o leitor vai avançando em novas leituras, no decorrer de suas experiências, os seus modos de organizar o conhecimento (esquemas) vão sendo modificados. Sendo assim, sua capacidade interpretativa se amplia à proporção que seus esquemas vão se organizando e reorganizando.

Portanto, no momento da leitura, o leitor, alicerçado em conhecimentos prévios, constrói sentidos, forma novos conhecimentos, que ampliam seus quadros de referência. Devido a esses elementos e à sua competência comunicativa, o leitor interfere no texto que lê, podendo privilegiar ou não certos trechos de um texto que condizem ou não com a sua visão de mundo e com seus dados de experiência. Dessa forma, um texto terá leituras diferentes por parte de leitores diferentes, ou mesmo, da parte de um único leitor em momentos diferentes, dependendo de seu universo de experiências.

A partir das diversas operações que ocorrem antes, durante e depois da leitura, Isabel Solé (1998, pp. 73-74) sustenta que, na escola, devem ser ensinadas estratégias que ajudem a compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura, ao mesmo tempo em que se ativem os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão.

Dessa forma, atividades de leitura em que sejam acionadas essas estratégias representarão a possibilidade de proporcionar meios de amadurecimento e autonomia para o leitor em formação, o que, para Isabel Solé, deve ser prioridade da prática pedagógica. Daí a preocupação com a construção do sentido do texto, com os procedimentos envolvidos nessa construção, com as estratégias acionadas no processo de leitura.

O trabalho de Roger Chartier em relação à história da leitura reforça o papel das práticas culturais envolvidas no ato de ler e da leitura como elaboração ativa de significados entre os diferentes grupos sociais. Desvenda distintos modos de leitura que implicam práticas traduzidas em gestos, espaços e costumes. É exatamente nesse espaço *fora-do-texto* que Jean Marie Goulemot, no artigo "A leitura como produção de sentidos" (2001), sugere que se busquem as formas históricas que moldam a leitura. Ler, para o autor, é "dar um sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas sequências". Não é necessariamente encontrar o sentido desejado pelo autor. Jean Goulemot inicia o artigo com a premissa de que *a leitura é sempre produção de sentido* e estabelece como foco do trabalho, não exatamente o discurso crítico das obras, mas a prática cultural da leitura

como lugar de produção de sentido e de compreensão, a qual envolve atitudes corporais, situações de leitura e memorização.

Bakhtin amplia a relação autor–texto–leitor ao acrescentar a visão da linguagem como dialógica. A interação ocorre não só entre locutor e interlocutor pressupostos pelo texto, "esse contato é um contato dialógico entre textos (enunciados)" ([1959-61] 2010, p. 271). Há esse diálogo mais amplo, do texto com outros textos, dentro dos sucessivos momentos históricos, e um diálogo mais estrito, entre leitor e autor, entre locutor e interlocutor pressupostos no texto. Para Bakhtin e o Círculo, o leitor é central na ação de leitura porque não ocupa apenas uma posição passiva em relação à enunciação de um autor, ele assume uma posição responsiva. "Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante", explica Bakhtin ([1959-61] 2010, p. 271).

Mikhail Bakhtin percebeu que o leitor não apenas constrói os sentidos da leitura, mas é construído por esses sentidos. O conceito de dialogia, inerente a todo texto, explica a construção de sentidos. Por meio da leitura, o leitor responde ao enunciado do autor, nesse sentido a leitura seria um enunciado do leitor e, portanto, um ato gerador de sentidos. Tanto o enunciado do autor como a resposta do leitor ao seu enunciado estão vinculados a uma cadeia de enunciados já produzidos previamente e projetarão enunciados futuros, constituindo um processo dialógico contínuo. Na perspectiva dialógica de Bakhtin, a leitura é um ato criativo.

O leitor, ao percorrer um texto, aciona inúmeros outros textos que compõem o seu acervo e promove uma interrelação entre eles, construindo sentidos. Esses sentidos podem variar de leitor para leitor porque os acervos constituintes dessa relação discursiva são diferentes. Essa relação texto–leitura–leitor-texto vai, de certa forma, aumentar o acervo do leitor e prepará-lo para interagir com outros textos, num processo espiral de construção de sentidos. Bakhtin chamou esse movimento de "leitura ativa responsiva". Sobre a compreensão dos elementos repetíveis (formas linguísticas) e não repetíveis (formas discursivas) do todo, Bakhtin considera que dois movimentos – identificação ou reconhecimento do repetível e encontro com o novo – estão juntos no ato da compreensão:

porque a não repetitividade do todo está refletida também em cada elemento repetível, coparticipante do todo. A diretriz exclusiva no reconhecimento, na busca apenas do conhecido (do que já existiu), não permite descobrir o novo (isto é, o principal, a totalidade não repetível). A metodologia da explicação e da interpretação se reduz com muita frequência a essa descoberta do repetível, ao reconhecimento do já conhecido (BAKHTIN, [1959-61] 2010, p. 378).

A leitura em uma perspectiva dialógica envolve, então, o reconhecimento da interação e da situação em que ocorre. Há uma relação entre ação e situação que faz parte dos saberes para viver em sociedade. Kleiman (2006, p. 27) afirma que é:

a relação imbricada da atividade de leitura (e das práticas de letramento em geral) com a situação que, em geral, é apontada como o grande problema que inviabiliza um trabalho escolar baseado em gêneros utilizados em diversas práticas institucionais: alega-se, por exemplo, que, quando a notícia sai do jornal e chega à sala de aula, onde o texto que a veicula é submetido a atividades escolares, ela não é mais notícia.

Kleiman acrescenta que a sala de aula é um contexto social como outros em que circulam textos de outras esferas sociais. Cita o conceito de *desentrosamento* (Fairclough, 2002), que explica o deslocamento dos gêneros dos seus contextos de origem e para uso em outros contextos, para fundamentar seu raciocínio. Uma concepção de linguagem como interação entre sujeitos implica a capacidade dos sujeitos de se relacionar em contextos existentes e de criar contextos novos. Sendo assim, Kleiman conclui que um trabalho escolar com a leitura de textos que circulam em práticas não-escolares, mobilizadoras dos jovens, seria consequente. "A estratégia para a construção de relações entre as práticas não escolares e as escolares envolve a observação e identificação de questões sociais de cidadania, identidade, inclusão, que mobilizam os jovens e que poderão fornecer o eixo temático" para projetos interdisciplinares (KLEIMAN, 2006, p. 31). A atividade analítica dos aspectos linguísticos, segundo a pesquisadora, não pode afastar a prática social. "A leitura do texto que o percebe como um objeto engraçado, irônico, triste, melancólico, impertinente, envolve um exercício analítico que requer perguntas orientadoras por parte do professor" (KLEIMAN, 2006, p. 34). Além disso, Kleiman (2006, p. 35) lembra que "a apresentação sistemática de recursos da linguagem que têm determinada função na construção de sentidos (fenômenos como a metáfora, a intertextualidade, a argumentação, a estruturação textual) pode constituir um outro fazer analítico relevante para o desenvolvimento de competências visadas no ensino médio".

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p. 32) preveem que o aluno ao longo de sua formação: conviva "com situações de produção e leitura de textos, em diferentes suportes e sistemas de linguagem de modo que conheça a multiplicidade de linguagens que ambientam as práticas de letramento multissemiótico em emergência em nossa sociedade, geradas nas diferentes esferas das atividades sociais". No documento, que define os procedimentos de leitura para que o aluno se torne um leitor crítico, entende-se leitura como o contato com a variedade de textos, de suportes variados, de diferentes sistemas

de linguagem, o que se nomeia como "letramento multissemiótico", ou seja, a leitura de textos verbais, visuais e verbo-visuais, impressos, eletrônicos ou digitais.

O documento concentra-se na atividade analítica de quatro pontos de vista. Entre as atividades descritas no documento, delimita-se a leitura "não apenas como a formação ou consolidação do gosto pela atividade de ler, mas sim o desenvolvimento da capacidade de compreensão do texto escrito" (BRASIL, 2006, p. 37). As orientações apresentam quatro aspectos a serem analisados e compreendidos pelo leitor: pragmáticos, textuais, enunciativos e intertextuais.

Nas atividades de análise, as OCEM apontam que o professor deverá analisar com os alunos: **1) Elementos pragmáticos:** a identificação dos papéis sociais e comunicativos dos interlocutores, da função sociocomunicativa do gênero, aspectos da dimensão espaço-temporal em que se produz o texto; **2) Estratégias textualizadoras:** uso dos recursos linguísticos em relação ao contexto em que o texto é construído (elementos de referência pessoal, temporal, espacial, registro linguístico, grau de formalidade, seleção lexical, tempos e modos verbais); uso de recursos linguísticos em processos de coesão textual (elementos de articulação entre segmentos do texto, referentes à organização – temporal e/ou espacial – das sequências do texto ou à construção da argumentação); organização da macroestrutura semântica (dimensão conceitual), articulação entre ideias/proposições (relações lógico-semânticas); organização e progressão temática; **3) Mecanismos enunciativos:** formas de agenciamento de diferentes pontos de vista na textualização (identificação dos elementos que sinalizam as vozes e o posicionamento dos enunciados trazidos à cena no texto), uso dos elementos de modalização (identificação dos segmentos que funcionam como indicações acerca do modo como o enunciador se posiciona em relação ao que é dito, a seu interlocutor e a si mesmo); **4) Intertextualidade:** estudo das diferentes relações intertextuais" (BRASIL, 2006, p. 38).

Assim percebe-se que, nesse documento, o texto é a unidade que se propõe como o objeto de estudo, considerando-se o contexto de produção e interlocução como elementos pragmáticos e a intertextualidade como relação entre textos. No entanto, não se prevêem os contextos de circulação e recepção, para construir uma leitura discursiva, ou leitura ativa responsiva, que veja o texto como enunciado concreto, nem os conhecimentos prévios que deverão ser ativados para relacionar texto e experiências do leitor.

Além dos pontos de vista descritos acima, uma outra forma de verificar como os livros didáticos encaminham a leitura é por meio da comparação com os parâmetros orientadores das avaliações oficiais. O Pisa - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes é um

programa internacional de avaliação comparada desenvolvido e coordenado pela OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, o qual é coordenado no Brasil pelo Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

A prova avalia conhecimentos de Leitura, Matemática e Ciências de estudantes de 15 anos que tenham pelo menos sete anos de escolaridade, em 60 países. "Mais do que decodificação e compreensão literal, o letramento em Leitura implica interpretação e reflexão [...]. O enfoque do Pisa é ler para aprender mais do que aprender a ler" (OCDE, 2010, p. 22). Os estudantes brasileiros obtiveram aumento de 396, em 2000, para 412 pontos no Pisa de 2009, mas ainda assim permaneceram no nível 2 das habilidades de leitura do programa, de acordo com o quadro abaixo.

Nível	Limite Inferior de Pontos	Percentual de Estudantes na Categoria	Características das Atividades
6	698	OCDE: 0,8% Brasil: 0,1%	Atividades neste nível requerem que o leitor realize múltiplas inferências, comparações e contrastes com precisão e detalhamento. Elas requerem que se demonstre uma compreensão completa e detalhada de um ou mais textos que podem envolver integração de informação entre eles. Atividades que requerem que o leitor lide com ideias desconhecidas, na presença de informações concorrentes, e gere categorias abstratas de interpretação. As atividades de Refletir e Avaliar requerem que o leitor delinear hipóteses ou que avalie de forma crítica um texto complexo ou um tópico desconhecido, levando em consideração múltiplos critérios e perspectivas, e aplicando interpretações sofisticadas para além do texto. Uma condição presente para exercícios de Acessar e Recuperar neste nível é a precisão de análise e atenção refinada para encontrar detalhes pouco perceptíveis nos textos.
5	626	OCDE: 6,8% Brasil: 1,2%	Atividades de recuperar informações neste nível requerem que o leitor localize e organize diversas informações ocultas no texto, inferindo qual informação é relevante. Atividades de Refletir requerem uma avaliação crítica ou emissão de hipótese baseadas em conhecimento especializado. As atividades de Interpretar e Refletir requerem uma completa e detalhada compreensão de um texto de conteúdo não familiar. Para todos os aspectos de leitura, atividades neste nível tipicamente envolvem lidar com conceitos que são contrários às expectativas.
4	553	OCDE: 20,7% Brasil: 6,1%	Atividades neste nível que envolvam Recuperar informações requerem que o leitor localize e organize diversas pequenas informações ocultas no texto. Algumas atividades deste nível requerem interpretar o significado de nuances de linguagens em um segmento de texto levando em consideração o texto como um todo. Outras atividades de interpretação requerem compreensão e aplicação de categorias em um contexto desconhecido. Atividades de reflexão neste nível requerem leitores que usem conhecimento formal ou público para delinear hipóteses ou avaliar criticamente um texto. Leitores devem demonstrar uma acurada compreensão de textos longos e complexos, cujo conteúdo ou forma pode ser pouco familiar.

Nível	Limite Inferior de Pontos	Percentual de Estudantes na Categoria	Características das Atividades
3	480	OCDE: 28,9% Brasil: 15,9%	Atividades neste nível requerem que o leitor localize e, em alguns casos, reconheça relações entre informações em diversos fragmentos que atendam a múltiplas condições. Atividades de interpretação requerem que o leitor integre diversas partes de um texto visando identificar uma ideia central, compreender uma relação ou construir um significado de uma palavra ou frase. Devem ser consideradas diversas características em comparação, contraste ou categorização. Frequentemente as informações requeridas não são relevantes ou competem com diversas outras informações, podendo haver outros obstáculos no texto, cujas ideias são contrárias às expectativas ou redigidas de forma negativa. Atividades de Reflexão podem requerer conexões, comparações ou explicações, ou podem solicitar que o leitor avalie uma característica do texto. Algumas atividades de Reflexão requerem a fina compreensão do texto em relação ao conhecimento cotidiano e familiar. Outras atividades não requerem compreensão detalhada do texto, mas que o leitor considere um mínimo de conhecimento comum.
2	407	OCDE: 24,0% Brasil: 27,1%	Algumas atividades neste nível requerem ao leitor localizar uma ou mais informações que podem precisar de inferências e de condições variadas. Outras requerem reconhecer a ideia central de um texto, compreender relações ou construir significados dentro de um fragmento limitado do texto quando a informação não é evidente e o leitor deve realizar pequenas inferências. Atividades neste nível podem incluir comparações ou contrastes baseados em um único elemento do texto. Atividades típicas de reflexão neste nível exigem que os leitores realizem comparações ou várias conexões entre o texto e seus conhecimentos obtidos pela experiência pessoal ou atitudes.
1a	335	OCDE: 13,1% Brasil: 28,6%	Atividades neste nível requerem que o leitor localize um ou mais blocos de informações explícitas, para identificar o tema central da proposta de um autor em um texto de natureza familiar ou realizar uma conexão simples entre uma informação do texto e o conhecimento cotidiano. A informação requerida é evidente no texto, com pouca informação competindo com ela. O leitor é dirigido para considerar informações relevantes no texto e na atividade.
1b	262	OCDE: 4,6% Brasil: 16,0%	Atividades neste nível requerem que o leitor localize uma simples informação situada em evidência em um pequeno texto de baixa complexidade, dentro de um contexto familiar, em uma narrativa ou lista simples. O texto proporciona uma repetição da informação ou de símbolos e imagens familiares. Há um mínimo de informação que compete com a requerida. Nas tarefas de interpretação, o leitor necessita realizar simples conexões entre fragmentos complementares de textos.
Abaixo de 1b			A OCDE não especifica as habilidades desenvolvidas.

Algumas atividades neste nível requerem ao leitor localizar uma ou mais informações que podem precisar de inferências e de condições variadas. Outras requerem reconhecer a ideia central de um texto, compreender relações ou construir significados dentro de um fragmento limitado do texto quando a informação não é evidente e o leitor deve realizar pequenas inferências. Atividades neste nível podem incluir comparações ou contrastes baseados em um único elemento do texto. Atividades típicas de reflexão neste nível exigem que os leitores realizem comparações ou várias conexões entre o texto e seus conhecimentos obtidos pela experiência pessoal ou atitudes.

Quadro 6: Pisa - Descrição resumida dos sete níveis de proficiência em leitura (OCDE)

Essas habilidades estão organizadas de acordo com as seguintes competências básicas:

- 1) Localizar e recuperar informação;
- 2) Desenvolver interpretação (interpretação global, identificação do tema, comparação de trechos);
- 3) Refletir sobre e analisar o conteúdo ou a forma (gênero, construção composicional, formas linguísticas), as quais serão utilizadas na análise das atividades de leitura dos livros didáticos que compuseram o *corpus* deste estudo.

Lopes-Rossi e Paula (2012, p. 34), em artigo em que analisam as habilidades de leitura exigidas pelo Pisa e pela Prova Brasil, veem semelhanças entre as duas avaliações por irem

além do nível da decodificação e considerarem a inferência e a apreciação crítica de textos de circulação em variadas esferas sociais. Com isso, afirmam que "o trabalho do professor de Língua Portuguesa interessado em práticas de leitura mais promissoras, que atendam às exigências dessas provas, deve ser embasado teoricamente nos estudos sobre gêneros discursivos e sua utilização no ensino" (LOPES-ROSSI; PAULA, 2012, p. 45). Os pesquisadores concluem que a formação de um leitor proficiente de gêneros diversos não se dá apenas por meio da realização de atividades de leitura constituídas de um texto e algumas perguntas a serem respondidas pelo aluno:

Esse tipo de atividade, semelhante às questões das provas, são úteis para a verificação de determinadas habilidades, num momento final de um projeto de leitura ou num momento pontual de avaliação. O desenvolvimento de habilidades de leitura, no entanto, é resultado de um processo mais longo, que só se realiza por meio de projetos de leitura de gêneros discursivos organizados em sequências didáticas que explorem os gêneros em todos os seus aspectos constitutivos. No decorrer dos vários anos de escolaridade, se o aluno participar de projetos dessa natureza, poderá desenvolver habilidades leitoras para êxito não apenas nas provas externas, como a Prova Brasil e a do Pisa, mas também em sua vida pessoal" (LOPES-ROSSI; PAULA, 2012, p. 45).

3 O GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO NA ESFERA JORNALÍSTICA

O objetivo desta seção é apresentar definições de artigo de opinião elaboradas no âmbito dos estudos da comunicação e da atividade jornalística, considerando-se tanto a importância que os cerceamentos da esfera jornalística exercem sobre o gênero artigo de opinião, como o fato de que as especificidades desse gênero não foram estudadas pelo Círculo.

A escolha teórica implica, no estudo do artigo de opinião no âmbito do jornalismo, conhecer: a) a história do gênero; b) como o gênero é pensado nessa esfera; c) como o artigo de opinião se insere no veículo jornal; d) quais são as normas estabelecidas pelos jornais que afetam a produção de artigos de opinião; e) como é a forma típica dos enunciados artigos de opinião: conteúdo temático, estilo da linguagem e construção composicional que formam o todo dos enunciados do gênero analisado; f) quem são seus autores; g) quem são os leitores projetados nos textos.

Primeiramente, vai-se investigar a história do artigo de opinião no Brasil; em seguida serão reunidas as definições de artigo de opinião disponíveis na bibliografia de referência das ciências da comunicação. A importância dessa etapa da pesquisa está no reconhecimento de que é necessário acompanhar o desenvolvimento do gênero em sua esfera para entender como conteúdo temático, estilo da linguagem e construção composicional formam o todo do gênero artigo de opinião.

3.1 Breve histórico do gênero artigo de opinião

A imprensa no Brasil surge com a vinda da Corte de D. João (SODRÉ, 1966, p. 22). O Conde da Barca, Antonio de Araújo, traz a gráfica que seria da Secretaria de Estrangeiros e da Guerra e a instala em sua casa. Esse material é incorporado, por decreto real, como a Imprensa Régia. Criou-se no mesmo decreto a censura – uma junta que fiscalizava livros e papéis nela impressos. O primeiro jornal impresso no Brasil saiu desta oficina oficial em setembro de 1808: a *Gazeta do Rio de Janeiro*, dirigida pelo frei Tibúrcio José da Rocha. Quatro páginas semanais sobre acontecimentos europeus. “A julgar-se do Brasil pelo seu único periódico, devia ser considerado um paraíso terrestre, onde nunca se tinha expressado

um só queixume”, comentou o comerciante inglês John Armitage em seu livro *História do Brasil* (SODRÉ, 1966, p. 75).

O *Correio Braziliense*, fundado, dirigido e redigido por Hipólito da Costa, foi lançado em junho de 1808, em Londres. “Ambos representavam, sem a menor dúvida, tipos diversos de periodismo: a *Gazeta* era embrião de jornal, com periodicidade curta, intenção informativa mais do que doutrinária, formato peculiar aos impressos do tempo, poucas folhas, preço baixo; o *Correio* era brochura de mais de cem páginas, geralmente 140, de capa azul escuro, mensal, *doutrinário muito mais do que informativo*, preço muito mais alto”, compara Sodré (1966, p.26).

O jornal de Hipólito destinava-se a conquistar opiniões; reunia mensalmente questões importantes que afetavam a Inglaterra, Portugal e Brasil, como uma revista nos modelos atuais.

O processo de independência foi longo, tortuoso, cheio de altos e baixos, com avanços e recuos, dependente de muitos fatores. Tudo isso influi na imprensa do tempo; e em tudo isso influiu a imprensa do tempo. As forças políticas internas uniam-se em torno da oposição ao monopólio. Forças que não eram homogêneas nem unidas. Foi a necessidade de união contra a dominação portuguesa que propiciou condições para o fortalecimento da imprensa. Para unir, é preciso mobilizar. Para mobilizar, é preciso despertar a opinião. *Para despertar a opinião, é preciso imprensa*” (SODRÉ, 1966, p. 53, itálico nosso).

O primeiro jornal diário informativo a circular no Brasil foi o *Diário do Rio de Janeiro*, fundado e redigido por Zeferino de Meireles, em 1821. Trazia informações e anúncios, distanciado das questões políticas. O *Diário Constitucional* foi o primeiro periódico a defender os interesses brasileiros e surgiu na Bahia, no mesmo ano. Contra ele opunham-se o *Semanário Cívico* e a *Idade de Ouro do Brasil* e outros seis periódicos de vida breve, alguns de apenas cinco meses. No Rio de Janeiro, em 1821, começou a circular o *Revérbero Constitucional Fluminense*, o órgão da independência brasileira. Trazia extratos de jornais europeus, mas seu forte eram os *artigos* doutrinários, segundo Nelson Sodré (1966). A linguagem do jornal acompanhava a evolução dos acontecimentos e a crescente exaltação dos brasileiros. Foi essa consonância com o sentimento e a opinião que alicerçou o seu papel e conferiu a seus dois redatores o grande prestígio de que desfrutaram (SODRÉ, 1966, p. 63). Em 15 de outubro de 1822, o jornal deixou de circular, tendo seus redatores comunicado que haviam atingido seu objetivo: uma nação livre. Estavam enganados, foram perseguidos e exilaram-se. Outro semanário que obteve grande repercussão em 1821 foi *A Malagueta*, de Luis Augusto May, que apresentava-se como independente. Alcançada a Independência, a união de forças se desarmou. E a liberdade de imprensa foi praticamente anulada. “Desde 1824, o Brasil gozava, oficialmente, de plena liberdade de imprensa e de opinião, garantida

pela Constituição, uma das mais avançadas do mundo em termos de proteção dos direitos civis¹", explica Oscar Pilagallo (2012, p. 31), no entanto "a pregação do sistema federativo, a difusão de ideias republicanas, por exemplo, eram consideradas subversivas", acrescenta conta Sodré (1966, p. 195).

Na França do século XIX, predominavam a valorização das formas literárias, da opinião e dos comentários do autor e a prática de defender interesses e doutrinas políticas, que afastavam do jornalismo o estilo direto e neutro de noticiar. Cabe ressaltar que muitos escritores foram também jornalistas, como Balzac, Victor Hugo, Alexandre Dumas, Émile Zola, o que não aconteceu nos Estados Unidos, cujos escritores e poetas limitaram-se a serem críticos literários. Chalaby (2003, p. 40) afirma que os jornalistas viam a carreira como provisória, como uma via de acesso à literatura. Apenas no fim do século XIX, o jornalismo francês começou a focar mais a informação do que a opinião, já sob influência dos norte-americanos.

A partir do início do século XX, jornalistas ingleses e norte-americanos criaram formatos textuais específicos para tratar dos acontecimentos. Os fatos diários começaram a ser redigidos com objetividade, em estilo "telegráfico", fundamentado na neutralidade política, ao contrário do estilo em vigor na época, centrado na opinião do autor e baseado nas formas literárias, nas ideias e na cronologia. O novo formato dissociava opinião e interpretação de informação, que foram separadas em textos distintos: *artigos* e *relatos* jornalísticos. Se por um lado essa tendência ajudou a deixar claro o que era opinião e o que era fato, fez com que os jornalistas americanos voltassem a exprimir opiniões em forma de artigos somente bem mais tarde. O artigo de opinião chama-se *op-ed* nos Estados Unidos, uma abreviação de *opposite the editorial page*, posição que costuma ocupar nos jornais norte-americanos. A página de *op-ed* como existe hoje foi criada em 1921 no *New York Evening World* por Herbert Bayard Swope.

Como nesta época, a cultura europeia, e sobretudo a francesa, exercia forte influência sobre o Brasil, *o artigo jornalístico por aqui era também um misto de relato e comentário*. Nelson Werneck Sodré (1966) em *História da Imprensa no Brasil* cita o periódico *A Malagueta* de 1821, publicado no Rio de Janeiro uma ou duas vezes por semana, e que consistia de um só artigo, que comentava os acontecimentos políticos. O autor também se refere a artigos como textos críticos relacionados aos gêneros artísticos, a literatura, o teatro,

¹ A Constituição do Império diz no artigo 179, inciso IV: "Todos podem comunicar os seus pensamentos pro palavras, escritos, e publicá-los pela imprensa, sem dependência de censura, contanto que hajam de responder pelos abusos que cometerem no exercício do direito".

as artes plásticas. Com a transição da pequena para a grande imprensa, no início do séc. XX, o *artigo* se expande para a *crítica literária*, além da política, enquanto a *crônica* toma conta do relato comentado do cotidiano e um pouco mais tarde a *notícia* assume a função de informar sobre os fatos diários.

Em resumo, até o século XIX, fatos e opiniões misturavam-se livremente nos textos jornalísticos, que tinham o duplo papel de reportar e interpretar o que acontecia. O que os estruturava era a “mediação subjetiva do autor”, como diz Chalaby (2003, p. 36), assim como acontece nos textos literários. Os *gêneros jornalísticos* mais praticados eram a *crônica*, na qual o autor fazia “comentários divertidos e refinados sobre diferentes tópicos escolhidos entre as notícias da semana” (CHALABY, 2003, p. 36), e o *artigo polêmico*, “uma peça violenta e agressiva, geralmente dirigida contra uma pessoa ou uma instituição” (CHALABY, 2003, p. 37), cuja linguagem e estilo eram tão importantes quanto as ideias e as opiniões.

A imprensa foi pouco a pouco se posicionando a favor da República. Castro Alves, Rui Barbosa e Luiz Gama formaram o *Radical Paulistano*, em 1869. O movimento em direção ao novo regime ganhou forma com o Manifesto republicano de 1870, assinado no Rio de Janeiro. Porém o movimento republicano teve motivações diferentes: em São Paulo, voltado para o federalismo, buscava-se maior autonomia para as províncias; na capital, defendia-se a representação política dos cidadãos, os direitos individuais e o fim da escravidão. Para afirmar seus interesses, os cafeicultores paulistas decidiram ter seu próprio jornal, *A Província de São Paulo*. Comenta Sodré que esse seria “o primeiro esboço da imprensa industrial” ((1966, p. 259), que se consolidou após a República e passou a chamar-se *O Estado de S.Paulo*.

Durante as quase sete décadas de Império, a cidade de São Paulo teve 449 periódicos (...). Foram tempos heroicos da imprensa paulista, o período em ela lutou contra enormes dificuldades técnicas, econômicas e políticas. A grande maioria desses panfletos, pasquins e jornais teve vida efêmera e, no conjunto, passou longe da noção de empresa. A partir da República, acompanhando a maior expansão da cidade, a imprensa de São Paulo começaria a engatinhar como indústria e a estabelecer ao mesmo tempo uma relação mais intensa de atração e repulsa em relação ao poder central (PILAGALLO, 2012, p. 46).

São Paulo concentrava publicações em língua estrangeira, principalmente o italiano, a maioria voltada para a denúncia das condições de trabalho. O número de jornais operários aumentou progressivamente até o lançamento de *A Voz do Trabalhador*, jornal da Confederação Operária Brasileira, que centralizou a imprensa militante. Novos títulos entraram também para a grande imprensa, como os vespertinos: *A Gazeta*, um pequeno jornal que cresceu ao ser comprado por Cásper Líbero e adotar como tema a cidade, em 1918; e *A Folha da Noite*, em 1921, que originaria a *Folha de S.Paulo*. São Paulo tinha dois grandes

jornais na época: o *Correio Paulistano*, porta-voz do conservador PRP – Partido Republicano Paulista, e *O Estado de S.Paulo*, que, apesar de se manter republicano, mostrava-se sensível às questões dos operários², ambos matutinos, dirigidos a um público de elite econômica e intelectual. "Os novos vespertinos tinham como público o pequeno comerciante e o funcionário público, adotavam uma linguagem menos empolada e privilegiavam assuntos urbanos. (...) os vespertinos se permitiam mais leveza e coloquialismo." (PILAGALLO, 2012, pp. 62-64). A linha editorial de *A Folha da Noite* foi marcada pela figura de seu editor, Olival Costa, filho de portugueses sem recursos, que abandonou o Direito pelo jornalismo e acreditava ser o jornalismo "a maior de todas as advocacias" (PILAGALLO, 2012, p. 67), pois defendia a causa pública. *A Folha da Noite* defendia então as expectativas da classe média baixa paulistana nos anos 1920. Seus artigos eram barulhentos e virulentos, segundo Pilagallo. Apenas para exemplificar, o autor cita a polêmica sobre a Semana de Arte Moderna, sobre a qual o jornal se pronunciou assim: "É o domínio da aberração. Cada um concebe na sua cachola um monstrengo qualquer e o impinge à humanidade".

Os anos 1920 representaram a modernização dos jornais, com maquinário que possibilitou o aumento das tiragens e do público e o aumento do número de anunciantes. O hábito da leitura de periódicos passou a fazer parte do cotidiano da população de classe média. Nesse contexto, surgiram a *Folha da Noite*, a *Folha da Manhã* e o *Diário da Noite*, "que traria uma das figuras mais controvertidas do jornalismo, Assis Chateaubriand", informa Pilagallo (2012, p. 83).



Figura 1: jornais
Folha da Manhã
(1925) e Folha da
Noite (1921)

Após um período de censura vinculado ao Governo Vargas, as *Folhas da Manhã* e da *Noite* iniciaram um processo de organização empresarial, com mudança de gestores e recursos

² Júlio Mesquita, proprietário e editor do jornal, mediou encontro entre representantes da imprensa operária e da grande imprensa, os quais juntos redigiram e encaminharam ao governo do Estado uma lista de reivindicações de operários na greve geral de 1917 (PILAGALLO, 2012).

do industrial Francisco Matarazzo, linha editorial baseada na objetividade e imparcialidade, em contraste com os outros jornais. Após a saída de Matarazzo, Nabantino Ramos assumiu a direção e manteve o foco no leitor de classe média, com noticiário objetivo, "busca de uma objetividade factual, a intenção declarada de privilegiar a imparcialidade e o propósito subjacente de não fabricar ideologias" (PILAGALLO, 2012, p. 131). Essa foi a política editorial que vigorou até a união das três *Folhas, da Manhã, da Tarde* (criada em 1949) e *da Noite* para a criação do jornal *Folha de S.Paulo* em 1º de janeiro de 1960. A Folha foi também o primeiro jornal brasileiro a adotar uma postura autoanalítica, com a incorporação do *ombudsman*, profissional que critica o conteúdo publicado nos anos 1990. Atualmente tem distribuição nacional e a maior tiragem entre os jornais do país (em torno de 250 mil exemplares, durante a semana, e 370 mil, aos domingos).

O percurso dos principais jornais brasileiros também consolidou uma forma de expressão gráfica. Há alguns marcos na história do uso das tecnologias de impressão no jornalismo que caracterizaram três períodos, segundo Freire (2009, p. 295): Era Tipográfica, Era Litográfica e Era Digital. Na presente pesquisa não se vai detalhar cada uma das fases descritas pelo pesquisador no estudo do jornal brasileiro O Estado de S.Paulo, mas apresentar uma síntese. Na primeira fase, a impressão era artesanal, movida por tração humana, e realizada pelos tipógrafos. Os jornalistas não intervinham nesse processo. A tipografia, montagem do texto com tipos/letras móveis individuais, empregava apenas uma família de letras todas do mesmo tamanho; havia quatro colunas separadas por fios verticais; os textos eram longos, predominantemente opinativos, com o objetivo de instigar o debate público, e distribuídos nas colunas sequencialmente. Na parte de baixo da primeira página, havia um texto literário seriado, separado do restante por filetes, o folhetim. Outra característica é a inserção de anúncios, no meio dos textos.



Primeira edição do jornal 'O Universal'

Figura 2: jornal *O universal* (1825)

Com a introdução de impressoras rotativas movidas a vapor, a tipografia ainda era feita com tipos móveis, mas a capacidade e a velocidade de impressão aumentaram, possibilitando tiragens maiores e mais agilidade entre a redação e a impressão. O que aperfeiçoado com a composição das páginas com linotipia³. Os recursos visuais eram os filetes, a variação das letras (fontes), ilustrações e fotografia, e muito raramente outras cores além do preto eram usadas em títulos. As seções variavam de acordo com o conteúdo dos textos. O telégrafo e o telefone cooperaram para a difusão das informações e apuração das informações pelos jornalistas.

Apenas a partir dos anos 1960, a fase litográfica tem início, com o processo offset⁴ de impressão, que possibilitava mais qualidade visual e tiragens maiores. Foram criadas as chamadas das páginas internas na primeira página e os elementos visuais passaram a conviver com os textos jornalísticos e publicitários. Os telejornais passaram a antecipar as notícias, exigindo outra organização do jornalismo impresso. Nesse período, a montagem das páginas passou da tipografia para um departamento de arte, próximo à redação, sob a responsabilidade dos editores. A partir desse momento, a visualidade passou a integrar-se à textualidade. Buscou-se assim maior ordenação, equilíbrio na composição e clareza por meio dos recursos visuais, com uso mais intenso de fotografias e ilustrações, que demandou a figura do editor de fotografia. A modulação das informações passou a ser usada não apenas na divisão dos

³ Linotipia foi um processo de impressão criado por Ottmar Mergenthaler, em 1886, na Alemanha. O operador tecla num dispositivo semelhante a uma máquina de escrever e seleciona os caracteres para compor uma linha de texto. Cada linha de caracteres tipográficos é fundida e esses blocos são usados para a impressão.

⁴ Offset, processo de impressão que consiste na impressão indireta, a tinta passa por um cilindro antes de atingir a superfície do papel. Uma chapa metálica é preparada com uma solução química fotosensível e exposta à luz. As áreas protegidas da luz passam a atrair a gordura da tinta e as outras áreas atraem a água. A chapa é montada num rolo e a tinta é impressa no papel.

espaços, na ordenação e sequenciação das informações, mas também para encaminhar a hierarquia da informação e sua leitura. A composição da primeira página integra fotografias e títulos com tamanhos diferentes, de acordo com a importância dos fatos noticiados. O telégrafo e o telefone cooperaram para a difusão das informações e apuração das informações pelos jornalistas.



Figura 3: jornal Folha de S.Paulo (1963)

A fase digital começa nos anos 1990, com a integração do computador a todas as fases de produção do jornal impresso. O jornalismo está vinculado ao design, ao lado de fotografias, charges e tirinhas, veem-se os infográficos, elementos verbovisuais que comunicam informações visualmente. O design define um projeto gráfico, que remete ao perfil do jornal, com uso de cores, tipos de letras e tamanhos predeterminados para cada seção e caderno. Além das regras do Manual de Redação, o jornalista planeja o texto para atender a essas marcas visuais. Freire (2009, p.303) destaca as seguintes características do design atual dos jornais:

- 1) valorização do conteúdo pela organização da página, com adoção de níveis para criar diferentes velocidades de leitura (hierarquização);
- 2) modulação e modelização como forma de padronização da diagramação;
- 3) divisão dos conteúdos em peças para os diferentes gêneros jornalísticos;
- 4) rigor no uso da tipografia;
- 5) parcimônia no uso de cores e respeito aos preceitos da cor-informação;
- 5) ênfase na edição de fotografia; e
- 6) uso consistente da infografia.

O conteúdo do jornal está inscrito em uma organização do espaço do papel ou da tela, no jornalismo online, que também comunica ao leitor.

O projeto gráfico é um dos componentes da enunciação jornalística, com funções de organizar o fluxo da leitura, de apresentar a hierarquia da informação, de delimitar gêneros jornalísticos, de demarcar temas, de construir a imagem do jornal para o leitor. A organização do espaço no jornal é feita por meio da *paginação* (ordenação das páginas, organização em cadernos e seções; ordenação de texto em colunas e boxes, alternância de textos e imagens) e *titulação* (títulos, subtítulos, olhos, retrancas), ambos orientam a leitura e estabelecem contato com o leitor para encaminhar a compreensão das informações.

Freire (2009, p. 294) afirma que "no jornalismo, o ordenamento dos conteúdos se dá a partir do valor-notícia atribuído a cada assunto, visando a estruturar uma hierarquia que será expressa na diagramação da página". O destaque é feito pela posição no jornal e na página e pelo tratamento tipográfico. Outro ponto destacado pelo pesquisador é a fragmentação do texto no jornal impresso, com vistas à leitura não-linear, mais próxima da leitura na tela, o que vem ao encontro da necessidade de uma leitura mais rápida, mais modular.

Outro ponto a ser relatado é a tendência a que o texto redigido pelo jornalista atenda às necessidades de convergência midiática. O mesmo material será adaptado para ser lido no jornal impresso, no site e no celular, e muitas vezes o jornalista também participa da gravações de áudio e vídeo para jornais *online*.

O objetivo deste capítulo não foi esgotar a história do jornalismo, mas apenas reconhecer a vinculação do gênero artigo de opinião à formação dos jornais, como expressão de posições ideológicas, que, muitas vezes, motivaram sua fundação. Até o século XIX, os jornais eram constituídos primordialmente pelo gênero artigo de opinião, que tinha teor crítico, e pela crônica, que tinha caráter cômico. Num segundo momento, a partir do fim do século XIX, opinião e informação foram separadas, com a gradual expansão da notícia. Aproveitou-se para narrar, ao lado da organização dos gêneros jornalísticos, a história do jornal *Folha de S.Paulo*, o veículo mais utilizado como fonte dos artigos de opinião nos livros didáticos que compuseram o *corpus* desta dissertação. Também observou a relação entre o texto e sua expressão visual, elemento fundamental para a comunicação jornalística. Ante o direcionamento para a objetividade, que marcou o jornalismo a partir do século XX, cabe perguntar: o que é opinião?

3.2 Reflexões sobre a opinião

Luiz Beltrão no livro *Jornalismo opinativo* define opinião como uma "função psicológica, pela qual o ser humano, informado de ideias, fatos ou situações conflitantes, exprime a respeito seu juízo. Na base do juízo individual está a informação do sujeito sobre o objeto" (1980, p. 14). Beltrão sinaliza que, para o objeto ser alvo de opinião, é necessário que seja questionável, "isto é, que dê margem a uma opção do sujeito entre duas ou mais alternativas igualmente possíveis. Quando o objeto não comporta diferentes faces, não há lugar para a opinião" (BELTRÃO, 1980, p. 15). Se há unanimidade, não há necessidade de opinar.

Sobre o conceito de "opinião", o *Dicionário de Filosofia* explica que:

Platão assinala que o que é absolutamente também é cognoscível absolutamente, e que o que não existe absolutamente não é conhecido sob nenhum aspecto. Mas havendo coisas que, ao mesmo tempo, são e não são, isto é, coisas cujo ser é o estar situadas entre o ser puro e o puro não ser, cumpre postular, para a compreensão delas, a existência de algo intermediário entre a ignorância e a ciência. A esse saber intermédio das coisas também intermédias pertence a opinião (MORA, 2001, p. 539).

A concepção de Platão diz respeito a uma faculdade própria, que nos tornar capazes de julgar a aparência. Como conhecimento das aparências, a opinião é o modo natural de acesso ao mundo e, portanto, não pode ser simplesmente menosprezada. Essa concepção estava ligada ao mundo inteligível, e não às crenças, e contribuiu para o entendimento atual de opinião como intermediária entre o saber e a dúvida. Cabe diferenciar crença e opinião; crença significa "ter fé", o que difere da opinião por ser absolutamente inquestionável.

A opinião é entendida atualmente como uma asserção (juízo que tem valor de verdade, seja uma afirmação ou uma negação, segundo Kant), "tanto mais próxima do saber quanto mais prováveis as razões sobre as quais se apoia" (MORA, 2001, p.539). Esse entendimento do significado de opinião está relacionado com um sujeito que a profere e com argumentos que a sustentam. "A opinião é um ato individual desenvolvido dentro do grupo" (BELTRÃO, 1980, p.17). Sobre esse aspecto cabe discernir entre opinião e opinião pública, esta última diz respeito "a um grupo de opiniões individuais, e não a uma coletividade mística que paira no ar sobre as nossas cabeças. Para descobrir qual um determinado estado de opinião pública, portanto, temos de colecionar opiniões dos indivíduos" (BELTRÃO, 1980, p.17). Marías reforça esse sentido: "A opinião consiste em um *eu* opino; é, pois, um ato que o indivíduo executa como tal indivíduo. Uma mesma opinião pode ser compartilhada por outros vários

indivíduos, talvez por muitos (...)" (BELTRÃO, 1980, p.17). Assim, uma opinião dominante nasce em círculos reduzidos, um núcleo maior segue essa opinião, podendo ou não emitir novas opiniões a respeito, alguns simplesmente aceitam as opiniões. Marías ressalta que isso acontece em uma sociedade na qual exista liberdade de expressão (*apud* BELTRÃO, 1980, p.18). A passagem da opinião de um indivíduo a outro mostra a atividade social plural, pois o movimento de opinião envolve a instabilidade, a discussão, a contraposição, a correção, a mudança.

Precisamos delimitar também o que significa "juízo". O conceito tem alguns significados no *Dicionário de Filosofia* (MORA, 2001, p. 391): 1) juízo é o ato mental por meio do qual formamos uma opinião a respeito de algo; 2) juízo é o processo mental por meio do qual decidimos conscientemente que algo é de um modo ou de outro; 3) juízo é a afirmação ou a negação de algo a respeito de algo.

Desse modo, acredita-se responder à pergunta inicial deste capítulo: o que é opinião? A opinião é um ato individual, sujeito a mudanças, de afirmação ou negação a respeito de um objeto questionável. Ter opinião não significa saber, mas tomar posição. "Quando alguém declara que não tem opinião, não quer dizer que não sabe e, sim, que não tomou posição (...)", elucida Beltrão (1980, p. 16). Beltrão cita Julian Marías a esse respeito: "Isso significa que não se tem opinião sobre qualquer coisa, mas somente sobre certos temas que interessam para orientação a vida" (BELTRÃO, 1980, p.16).

Para responder à nossa segunda pergunta – o jornal deve opinar? – citamos Beltrão, que afirma ser opinar um dever do jornalista, o qual deve "captar, em qualquer campo, aquele objeto importante sobre o qual a sociedade exige uma definição" (BELTRÃO, 1980, p. 18), e ampliar o conhecimento sobre o tema, para que ele "ingresse no mundo de todos... fique em disponibilidade... seja uma instância à qual se possa recorrer" (BELTRÃO, 1980, p. 19). Em termos da teoria bakhtinianna, o trabalho do jornalista é mediar os discursos produzidos pelos sujeitos para outrem.

3.3 Formas de opinar no jornal

Luiz Beltrão (1980, p. 19) cita três formas de autoria da opinião no jornal: o editor, o jornalista e o leitor:

a) a *opinião do editor* é que define a política editorial do jornal, fundamentada em elementos tais como: convicções filosóficas; pesquisas sobre circulação do veículo;

experiência profissional dos chefes de redação (reunidos em conselho editorial); interesses mercadológicos e econômicos da empresa de comunicação. O editorial é o gênero do discurso jornalístico que serve de meio para editor ou editores emitirem opiniões. A linha editorial também é um discurso que expressa a opinião dos editores – seleção de informações, destaque a temas, títulos, fotografias.

b) a *opinião do jornalista* é, segundo Beltrão (1980, p. 20), o juízo que manifesta sobre os problemas em foco e respeito dos quais informa e comenta simultaneamente, em seções ao seu cargo e em matérias por ele firmadas. O jornalista fundamenta sua opinião a partir de sua formação filosófica, experiência profissional, conhecimento do leitor, condição social e intelectual, colocando-se como porta-voz de um grupo de opinião. A opinião do jornalista deve estar de acordo com a opinião dos editores.

c) a *opinião do leitor* se manifesta em entrevistas, cartas de leitor, nas atitudes que são temas para o jornal, pesquisas de opinião.

3.4 Opinião e gêneros do discurso jornalístico

Os estudos dos gêneros jornalísticos atendem às necessidades de sistematização e categorização para formação de profissionais e embasamento teórico para pesquisas acadêmicas, mesmo levando-se em conta que são efêmeros e modificam-se ao longo do tempo. A primeira classificação dos gêneros jornalísticos brasileiros foi realizada por Luiz Beltrão (1980), segundo um critério funcional. De acordo com estudo do pesquisador, focado no jornalismo opinativo, a opinião do jornalista se expressa em artigos, crônicas, fotografias e charges (BELTRÃO, 1980, p. 64). A reportagem em profundidade seria o gênero interpretativo e os informativos, notícia, reportagem, fotografia, história de interesse humano. Todos foram agrupados de acordo com as funções que desempenham em relação ao leitor.

Já o estudo *Gêneros jornalísticos na Folha de S. Paulo*, coordenado por José Marques de Melo na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo com alunos de mestrado e doutorado, em 1985, propôs-se a conhecer os gêneros do jornal *Folha de S. Paulo*, "observando como a classificação dos gêneros jornalísticos e a tipologia delineada para cada um deles correspondia a um processo jornalístico concreto" (MARQUES DE MELO, 1992, p. 6).

Na introdução do capítulo "Artigo", o Pedro Gilberto Gomes esclarece que a sistematização realizada na área acadêmica nem sempre corresponde à prática da profissão, pois o jornalismo é efêmero e circunstancial. "O jornalismo não existe como fenômeno

abstrato, fora de todo o contexto histórico, que não pode compreender-se independentemente das suas relações com uma sociedade concreta". Por esse motivo, o "estudo do jornalismo não se reduz à mera análise das formas, mas compreende um processo amplo que vai desde a produção até o consumo", explica Gomes (1992, p.16).

A classificação de gêneros que embasou o estudo de Gomes foi a de Marques de Melo, na qual os critérios de intencionalidade e estrutura foram os organizadores. O autor formulou uma categorização para os gêneros jornalísticos em sua tese de livre docência, de 1983, distinguindo gêneros informativos, opinativos, interpretativos e diversional. Marques de Melo ensina que os gêneros não são universais, porque estão vinculados à cultura e ao modo de produção. Os critérios que utilizou para classificar os gêneros jornalísticos foram: 1) intencionalidade: a) reproduzir o real; b) ler o real; 2) natureza estrutural: a) jornalismo opinativo – referencial interno: autoria e angulação; b) jornalismo informativo – referencial externo: eclosão de eventos.

Sua classificação foi a seguinte:

- a) Jornalismo informativo: nota, notícia, reportagem, entrevista
- b) Jornalismo opinativo: editorial, comentário, artigo, resenha, coluna, crônica, caricatura, carta.

Entre os gêneros jornalísticos identificados no *Manual de Redação da Folha de S.Paulo* estão os que o jornal chama de interpretativos (2010, p. 73), a análise, a resenha, a reportagem e a crítica; opinativos, o artigo e o editorial; a crônica é descrita como literária; os informativos são a notícia, a entrevista, a coluna de notas, o feature.

Observa-se no jornal que há os gêneros que não estão descritos no verbete gêneros jornalísticos, como os de referência a outros gêneros do jornal: a legenda, o texto-legenda, a chamada, a nota biográfica, o infográfico, o mapa, o box, gráficos, a ficha técnica, a nota de redação. Há ainda os gêneros relacionados com a sustentabilidade do jornal, com a publicidade e a propaganda.

3.5 O gênero artigo de opinião

Nesta seção, com o propósito de responder às questões acima, serão apresentadas descrições e definições do gênero artigo de opinião reunidas em referências da esfera

jornalística: dicionários de comunicação, estudos de pesquisadores da área da Comunicação e o *Manual da Folha de S.Paulo*.

No *Dicionário de Comunicação* (BARBOSA; RABAÇA, 1987, p. 51), o verbete *artigo* é definido de modo descritivo, como um texto analítico assinado pelo autor, a partir da operação cognitiva de interpretação, do tamanho; e comparativo, em relação ao gênero editorial, e funcional, explicar um fato:

Texto jornalístico interpretativo e opinativo, mais ou menos extenso, que desenvolve uma ideia ou comenta um assunto a partir de determinada fundamentação. Geralmente assinado, o artigo difere do editorial por não apresentar enfaticamente, como este, uma 'receita' para a questão em pauta, nem representar necessariamente a opinião da empresa jornalística. O tom dogmático do editorial dá lugar a uma composição analítica, que se deve pautar pela naturalidade, densidade e concisão (...) O projeto de todo artigo é a explicação de um fato, segundo propósitos variados (informativos, interpretativos, persuasivos ou indutivos).

No dicionário online *Comuniqureiro – enciclopédia multimídia livre de comunicação social*, o verbete *artigo* diz: "Texto opinativo assinado. De responsabilidade exclusiva do autor, pode expressar opiniões diferentes das emitidas pela publicação". Outra fonte da internet é o blog da agência Atalho Comunicação, cujo *Dicionário publicitário e jornalístico* define o artigo como "texto assinado de responsabilidade do autor".

ARTIGO DE OPINIÃO NOS DICIONÁRIOS

funções	interpretar e opinar
autoria	responsabilidade do autor
contexto de produção	não representa necessariamente opinião da empresa jornalística, autor pode expressar opiniões diferentes das da publicação
leitor	-----
construção composicional	texto mais ou menos extenso, conciso, assinado pelo autor; composição analítica: desenvolve uma ideia, explica um fato, comenta um assunto a partir de determinada fundamentação
conteúdo temático	-----
estilo de linguagem	-----

Quadro 7: Definições de dicionários de comunicação

3.5.1 Manual de Redação da Folha de S.Paulo

O *Manual de Redação da Folha de S.Paulo* é editado desde 1984, com a finalidade de registrar a concepção de jornalismo do jornal paulistano *Folha de S.Paulo* e as orientações para a redação do jornal pelos jornalistas e colaboradores. Constavam do manual, regras gramaticais, padrões de linguagem, conceitos relacionados com o jornalismo e noções de produção gráfica. Esse manual teve uma segunda edição, revista e ampliada, em 1987. O manual é usado também na formação de jornalistas nas escolas de Comunicação e consultado por revisores de textos em editoras e agências de publicidade. A publicação é vendida para o público em geral em livrarias, o que possibilita que qualquer leitor tenha acesso aos princípios e regras de edição do jornal.

Em 1992, a *Folha* editou o *Novo Manual da Redação*. A versão aqui analisada é a revisão e atualização do *Novo Manual*, lançada em 2010. Uma característica dessa nova versão é a flexibilização das normas mais impositivas das edições de 1984 e 1987 e a orientação para aplicação do projeto editorial de 1997 na prática dos jornalistas.

O *Manual* divide-se em quatro capítulos: 1) Projeto Folha, última versão do projeto editorial, divulgada em 1997; 2) Procedimentos, aplicação das diretrizes do projeto editorial; 3) Padronização e estilo, recomendações para a elaboração de textos; 4) Estrutura da Folha; e 12 anexos com informações de referência.

Entre os princípios do projeto editorial, enumerados no capítulo 1, no item 3 – *Um jornalismo cada vez mais crítico e criticado*, vê-se o relato de que os leitores criticam alguns aspectos do jornalismo atual, qualificando-o como: desinteressante, superficial, invasivo e pessimista. Em resposta, o jornal propõe (no item 4) que a "utilidade dos jornais crescerá se eles conseguirem não apenas organizar a informação inespecífica (...) como também torná-la mais compreensível em seus nexos e articulações" (MANUAL DE REDAÇÃO, 2010, p. 15). Também indica que:

A transição de um texto estritamente informativo, tolhido por normas pouco flexíveis, para um outro padrão textual que admita um componente de análise e certa liberdade estilística é consequência da evolução que estamos procurando identificar. Trata-se, porém, de uma política a ser administrada com parcimônia e cautela, seja para que não se perca a base objetiva de informação, seja para que o leitor não fique à mercê dos caprichos da subjetividade de quem está ali para, antes de mais nada, informar com exatidão.

Tal flexibilidade do texto informativo necessitará seguir determinadas premissas: verificação das informações, precisão e inteireza dos relatos, sustentação técnica das análises,

isenção para assegurar ao leitor acesso a diferentes pontos de vista suscitados pelos fatos (MANUAL DE REDAÇÃO, 2010, p. 16). Nesse sentido, o *Manual de Redação* informa que as versões anteriores desse documento "cristalizaram uma concepção de jornalismo definido como crítico, pluralista e apartidário" (MANUAL DE REDAÇÃO, 2010, p. 17). Assim coloca-se agora como objetivo refinar a disposição crítica, levando em conta "um ambiente que não é mais dicotômico, no qual o debate técnico substituiu, em boa medida, o debate ideológico"; renovar a busca pelas várias facetas implicadas num episódio; evitar uma "neutralidade acomodada" que "hostiliza por hostilizar" (MANUAL DE REDAÇÃO, 2010, p. 18). Desse modo, a produção jornalística do jornal Folha de S.Paulo está comprometida com uma aproximação entre informação e análise, feita de modo preciso, embasado em dados e no registro de pontos de vista diversos sobre o tema noticiado. No verbete "objetividade", o *Manual de Redação* afirma que esta não existe no jornalismo. "Ao escolher um assunto, redigir um texto e editá-lo, o jornalista toma decisões em larga medida subjetivas, influenciadas por suas posições pessoais, hábitos e emoções" (2010, p. 46).

As informações sobre o artigo de opinião estão dispersas pelos capítulos 2 - Procedimentos, 3 – Padronização e estilo e 4 – Estrutura da Folha. O *Manual de Redação* define análise da notícia como "campo intermediário entre a crônica, a crítica ou o comentário (mais subjetivos) e a notícia propriamente dita (mais objetiva)" (2010, pp. 30-31), que é sempre publicado como texto de apoio a uma reportagem a fim de enriquecê-la. "A análise não é opinião. Num texto de opinião, o autor se coloca, toma partido, manifesta uma preferência e apresenta argumentos que a justifiquem. No texto de análise, o autor procura contextualizar um acontecimento e aprofundar a compreensão de seus diversos ângulos. (MANUAL DE REDAÇÃO, 2010, p. 37).

No capítulo 3, "Padronização e estilo", no verbete "gêneros jornalísticos", o *Manual de Redação* descreve o gênero *artigo* como o que "contém a interpretação do autor e é sempre assinado" (2010, p. 73). No verbete "polêmicas", no capítulo 2, "Procedimentos", diz-se: "A Folha estimula polêmicas em suas páginas. Elas devem estar presentes em artigos e críticas e se refletir em reportagens e entrevistas". (MANUAL DE REDAÇÃO, 2010, p. 48). No capítulo 4, "Estrutura da Folha", o *Manual* comenta sobre o artigo que a decisão de publicá-lo cabe à Direção de Redação; o jornal só publica artigos inéditos no Brasil; edita artigos que expressam pontos de vista diferentes sobre um mesmo tema; não publica artigo que veicule calúnia, difamação ou injúria ou possa, por qualquer motivo legal, dar margem a processo judicial com base na legislação em vigor. O *Manual* ressalta que: "Embora a

responsabilidade jurídica pelo artigo caiba a quem o assina, a responsabilidade jornalística e política cabe ao jornal" (2010, p. 109). No verbete "articulista" do capítulo 4, o Manual refere-se a colaborador especial que escreve com regularidade para o jornal (2010, p. 109).

O leitor descrito no *Manual de Redação* é "quem sustenta, em última análise, o jornal" (2010, p. 46), podendo ser primário, quem compra, e secundário, quem lê, mas não o compra. O jornal descreve como ações de relacionamento transparente com o leitor o *ombusman*, o reconhecimento e correção de erros e a divulgação de documentos internos, como o manual. Neste verbete do manual, afirma-se que o leitor deve ter pouco trabalho para entender o que o jornalista quer comunicar, todos os aspectos do fato devem ser explicados; deve-se publicar textos de referência como biografias, mapas e cronologias; organizar os temas de modo que o leitor localize-os facilmente. O termo "mandato do leitor" significa que se o jornal não cumprir seu papel o leitor romperá com o mandato: "A força do jornal repousa na solidez e na quantidade de mandatos que lhe são delegados" (MANUAL DE REDAÇÃO, 2010, p. 46).

Ao reunir as informações veiculadas no *Manual de Redação da Folha de S. Paulo* sobre o gênero artigo de opinião, chegamos à seguinte síntese, exposta no quadro 3, abaixo:

ARTIGO DE OPINIÃO NA FOLHA DE S.PAULO	
funções	interpretar
autoria	colaborador especial que escreve com regularidade; quem assina o artigo é responsável jurídico
contexto de produção	ineditismo; jornal edita pontos de vista diferentes sobre um mesmo tema; a decisão de publicar cabe à Direção de Redação; não publica artigos que veiculem calúnia, difamação ou injúria; a responsabilidade jornalística e política pelo artigo cabe ao jornal
leitor	quem compra o jornal; quem lê, mas não compra
construção composicional	interpretação do autor: toma partido, manifesta preferência, apresenta argumentos que a justifiquem, é sempre assinado
conteúdo temático	polêmica
estilo de linguagem	-----

Quadro 8: Definições do *Manual de Redação da Folha de S.Paulo*

Reunindo-se as informações dos quadros 2 e 3, tem-se a síntese abaixo, num novo quadro, o qual mostra que o artigo de opinião é nomeado na esfera jornalística apenas como "artigo". Tanto dicionários como o *Manual de Redação* não descrevem o estilo de linguagem utilizado na composição do gênero artigo de opinião. O Manual considera que a função desse gênero é apenas interpretação, já os dicionários apontam também a opinião.

Ambos os grupos de referência concordam que o artigo de opinião é de responsabilidade do autor. A marca de assinatura é comum aos dois grupos, considerando-se que nem todos os gêneros jornalísticos são assinados pelo autor, por exemplo editorial e notícia não são assinados e o jornal assume a autoria. Não há informações específicas sobre o leitor de artigo de opinião.

Os dados mais expressivos dizem respeito ao contexto de produção: o artigo precisa ser inédito no Brasil, e não pode veicular calúnias, injúrias ou difamar pessoas em seus comentários, sua publicação deve ser aprovada pela Direção de Redação.

Quanto à construção composicional, o artigo é um texto mais ou menos extenso, conciso, sempre assinado pelo autor, possui composição analítica e interpretativa sobre uma polêmica: desenvolve uma ideia, explica um fato, comenta um assunto a partir de determinada fundamentação, toma partido, manifesta preferência, apresenta argumentos que a justifiquem.

3.6 Estudos sobre gêneros jornalísticos

Segundo observa Beltrão (1980, p. 66), "a publicação do artigo valoriza muito um veículo jornalístico, [...] ainda mais quando o editor [...] jamais interfere nos temas e opiniões expressas pelos seus autores, mesmo contrários às suas próprias ideias e arriscadas para os interesses puramente empresariais". Beltrão (1980, p. 65) define o artigo, comparando-o ao editorial (os quatro primeiros itens abaixo são semelhantes à definição de editorial), quanto aos seguintes aspectos:

1) topicalidade: a) preventivo [antecipam e apontam situações]; b) de ação [analisa causas e impacto sobre a realidade]; c) de consequência [resultam do exame dos efeitos, da dedução da realidade];

2) estilo: a) intelectual; b) emocional;

- 3) natureza: a) promocional [regularmente convence o leitor à ação sobre evento ou ideia]; b) circunstancial [sobre tema eventual]; c) polêmico [doutrinário];
- 4) estrutura [título, introdução, discussão/argumentação, conclusão];
- 5) responsabilidade: do autor, não implica responsabilidade para o editor;
- 6) autoria: o autor é chamado de "articulista", são pensadores, escritores, especialistas em diversos campos convidados a colaborar, sem vínculo empregatício;
- 7) linguagem: "o leitor espera que o articulista não incorra nos vícios estilísticos, notadamente no lugar-comum ou na redundância".

Em *Gêneros jornalísticos na Folha de S. Paulo*, o capítulo "Artigo" ficou a cargo de Pedro Gilberto Gomes (GOMES, 1992, p. 15). Segundo o autor, a palavra "artigo" tanto se refere a qualquer matéria publicada na imprensa, segundo senso comum, como um gênero jornalístico que tem uma organização específica. Como o artigo, de acordo com a classificação de Marques de Melo, é um gênero que faz uma leitura do real, "busca não somente apreendê-lo, mas compreendê-lo, interpretá-lo" (GOMES, 1992, p. 33). Sob o ponto de vista formal, distinguem-se o artigo e o ensaio. Sob o ponto de vista da finalidade, o artigo doutrinário (que analisa uma questão sugerindo um ponto de vista ao público) e o artigo científico (que objetiva tornar públicos os avanços da ciência), que pode ser de divulgação ou educativo.

"O artigo é um gênero que democratiza a opinião no jornalismo, tornando-a não um privilégio da instituição jornalística e dos seus profissionais, mas possibilitando o seu acesso às lideranças emergentes na sociedade" (MARQUES DE MELO, 1985, p. 96).

A definição do gênero artigo segundo Gomes (1992, p. 18) é: "[...] representa, geralmente, a opinião de personalidades representativas da sociedade civil que buscam espaços jornalísticos para participar da vida política e cultural". Marques de Melo lembra que o artigo é um gênero peculiar ao jornal, que não ocorre no rádio e na televisão (1985, p. 96).

Marques de Melo (1985, p. 95) afirma que o autor de artigos pode ser "um jornalista, pertencente aos quadros regulares da instituição noticiosa, quanto pode ser um colaborador [...] convidado a escrever sobre assunto da sua competência". Gomes diz que o autor do artigo, por ser uma colaboração, tem liberdade em relação ao tema, ao juízo de valor e à maneira da expressão verbal. Eventualmente, o artigo pode ser escrito por um jornalista. "É o lugar onde alguém desenvolve uma ideia e apresenta uma opinião. Esta definição, embora

descritiva, supõe que, na sua estruturação, haja uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão para a ideia desenvolvida" (GOMES, 1992, p. 19).

Os espaços do jornal *Folha de S. Paulo* para artigo de opinião na época da conclusão do estudo (1985) eram o Primeiro Caderno, com a coluna Tendências e Debates, cujos autores pertencem a um agenda de colaboradores que atendem às solicitações do jornal de artigos sobre temas específicos, e Coluna Vertical, que possuía sete autores fixos, escolhidos pelo Conselho Editorial, que se revezavam durante a semana. A coluna Economia em Debate convidava profissionais de empresas públicas e privadas, de governo ou acadêmicos. O editor Silvio Cioffi declarou ao pesquisador haver uma preocupação em equilibrar a colaboração de pessoas de diversas tendências. O caderno Ilustrada contava com dois colunistas fixos e colaboradores. Apesar de o jornal *Folha de S. Paulo* declarar-se plural, o trabalho de Gomes constatou que, dos 56 artigos publicados na semana em que fez a pesquisa, apenas quatro eram de autoria de mulheres (1992, p. 32).

Gêneros jornalísticos no Brasil também é uma obra organizada por José Marques de Melo, dessa vez reunindo pesquisas dos alunos de pós-graduação na Universidade Metodista, realizadas entre 1996 e 2010. O capítulo "Gênero opinativo" é de autoria de Ana Regina Rêgo e Maria Isabel Amphilo. As duas pesquisadoras relatam que tem sido recorrente a afirmação de que "todo discurso jornalístico é, por natureza, um discurso opinativo, mas não necessariamente um gênero de opinião" (2010, p. 95). Rêgo e Amphilo citam Marques de Melo (2003 *apud* RÊGO; AMPHILO, 2010, p. 97) a respeito da correspondência entre núcleos de produção e gêneros opinativos: a) empresa – editorial; b) jornalista – comentário, resenha, coluna, crônica, caricatura, artigo; c) colaborador – artigo, crônica; d) leitor – cartas.

Baseando-se na classificação de Marques de Melo para os artigos, que estabelece o artigo e o ensaio como tipos de artigos, Rêgo e Amphilo os comparam em relação às características da argumentação: "[...] enquanto o artigo contém julgamentos provisórios, o ensaio apresenta pontos de vista mais definidos e alicerçados com solidez, buscando fontes que legitimam sua credibilidade" (2010, p. 102).

Os materiais consultados mostraram que o nome mais usual é apenas "artigo", sendo que o artigo típico é chamado "artigo doutrinário" por Marques de Melo (1985), incluindo-se também como tipos de artigo: o ensaio, o artigo científico de divulgação e educativo. No Manual da Folha, nomeou-se como "artigo", sem distinção de variantes tipológicas.

Dicionários, pesquisas e o manual praticamente não mencionam a relação autor-leitor. Segundo o *Manual de Redação*, o leitor é aquele que compra ou o que lê sem o ter adquirido.

Os leitores de artigos, pressupostos por essa pesquisa a partir das análises, são pessoas que costumam ler notícias e reportagens e interessam-se em conhecer a opinião dos jornalistas e colaboradores para compor seu próprio ponto de vista sobre um assunto que os afeta diretamente. Como, no Brasil, o público leitor de jornais é bastante reduzido – aproximadamente 24% dos habitantes leem jornal impresso diariamente, enquanto 96,6% assistem televisão e 80,3% ouvem rádio (BRASIL, 2010) –, podemos dizer que os leitores de artigos de opinião são bem poucos.

Como o fundamento teórico desta dissertação é a linguagem dialógica, sente-se que é preciso olhar para a interação leitor-artigo-autor, considerando articulista e leitor como sujeitos ativos que, dialogicamente se constroem e são construídos pelo texto, considerando o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores. Nessa perspectiva, o sentido de um texto é construído na interação e não algo preexistente a essa interação. A leitura é, assim, uma atividade interativa de produção de sentidos que se realizam, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um conjunto de saberes no interior da situação de comunicação.

Observou-se que a bibliografia consultada pouco referiu-se ao estilo de linguagem, dicionários e *Manual de Redação* não falam do assunto e os pesquisadores da Comunicação citam que o leitor espera que não tenha no artigo "vícios de linguagem, redundâncias e lugares-comuns" (BELTRÃO, 1980); que a linguagem do artigo oscila entre o formal e o coloquial (GOMES, 1992); que a linguagem pode variar entre "intelectual" e "emocional" (BELTRÃO, 1980; MARQUES DE MELO, 1985). Somente as pesquisadoras da Universidade Metodista, Ana Rêgo e Maria Isabel Amphilo, descreveram aspectos ligados à argumentação, classificando o artigo como o gênero em que o autor faz julgamentos provisórios, enquanto o ensaio teria pontos de vista mais definidos e fontes que os legitimam, sem, entretanto, alongarem-se em explicações sobre o significado desses conceitos.

Quanto à função do artigo, a *Folha de S.Paulo* em seu *Manual de Redação* aponta a interpretação, abandonando a opinião, em função de uma busca pela sustentação dos pontos de vista baseada em informações. Esse posicionamento vai ao encontro do que pensou Luiz Beltrão no livro *Jornalismo opinativo* que define opinião como uma "função psicológica, pela qual o ser humano, informado de ideias, fatos ou situações conflitantes, exprime a respeito seu juízo. Na base do juízo individual está a informação do sujeito sobre o objeto" (1980, p. 14). Marques de Melo (1985) apresenta a definição mais completa quando diz que a função do artigo de opinião é fazer uma leitura do real, apreendê-lo, compreendê-lo, interpretá-lo, com a finalidade de democratizar a opinião.

A respeito do conteúdo temático, artigos de opinião, portanto, tratam de acontecimentos e questões polêmicas (situações conflitantes para as quais não existe uma resposta única) que acontecem na sociedade, conforme indicado no *Manual de Redação da Folha de S.Paulo*. Normalmente, as questões polêmicas surgem a partir de um acontecimento observado ou vivenciado pelo autor ou noticiado em jornais, revistas, rádio, televisão ou internet. Pedro Gomes (1992) afirma que podemos classificar o artigo de opinião quanto ao ângulo de observação do real em duas opções, os que se voltam diretamente para a realidade ou os que a apreendem por meio de outros textos. Os artigos apresentam, portanto, respostas de um *eu* às posições de um *outro*. Tais posições do outro podem ter sido conhecidas em outros gêneros, como, por exemplo, notícias, reportagens, entrevistas, depoimentos, palestras, filmes, canções, discursos políticos, leis, outros artigos. Nesse sentido, pode-se dizer que um artigo de opinião não é a divulgação de um fato, mas uma “resposta” ao que já foi dito sobre ele. A *Folha de S.Paulo*, em seu *Manual de Redação*, relata que o artigo não representa necessariamente a opinião do jornal e que com frequência o jornal edita pontos de vista diferentes sobre um mesmo tema.

Gomes (1992) observou que o tema é fornecido pelo editor para o autor, que não tem autonomia para determinar sobre o que irá escrever, mas sim para fazê-lo livremente em seu estilo. Os trabalhos de Marques de Melo (1985) e Beltrão (1980) indicaram que os artigos podem tratar o tema de três modos: a) preventivo [antecipam e apontam situações]; b) de ação [analisa causas e impacto sobre a realidade]; c) de consequência [resultam do exame dos efeitos, da dedução da realidade]. Ou seja, podem se antecipar a um acontecimento, analisar causas ou interpretar efeitos.

Todos os textos utilizados como referência para conhecer o gênero artigo de opinião estão centrados na etapa de produção. A produção de um artigo de opinião na esfera jornalística pressupõe a existência de uma situação social de comunicação na qual estão envolvidos no caso do jornal, o Conselho Editorial, editor, articulista (contratado ou convidado) e leitores interessados em ler, discutir, conhecer pontos de vista sobre determinados assuntos. Os autores de artigos de opinião são jornalistas contratados, que geralmente escrevem colunas fixas, ou colaboradores sem vínculo empregatício, como escritores, especialistas de diversos campos, pensadores, filósofos, representantes de uma instituição social, universidades, ONGs, órgãos do governo, sindicatos, empresas. É interessante notar que estudo de Gomes (1992) mostrou que apenas 1% dos autores eram mulheres. O autor de artigos de opinião geralmente é um especialista no assunto, que estuda ou trabalha ligado à área de atuação em discussão. Sendo assim, ele tem algo a dizer sobre a

questão e busca construir uma imagem de si mesmo para os leitores como alguém que entende o tema e possui argumentos para sustentar sua posição. Todos os materiais consultados forma unânimes em citar a assinatura do autor como uma característica do gênero artigo de opinião. Isso significa que o autor será o responsável legal pelo que escreve no jornal, isentando a publicação de quaisquer responsabilidades. A *Folha de S. Paulo* menciona o ineditismo do artigo como condição para sua publicação, também informa que o artigo deve ser aprovado pelo Conselho Editorial, e que não publica artigos que veiculem calúnia, difamação ou injúria.

A construção composicional, termo da teoria bakhtiniana, é tratada como estrutura nos estudos consultados. Pedro Gomes (1992) lembra que o jornal estabelece um número fixo de linhas para cada artigo. O *Manual de Redação* informa que é o artigo é a interpretação do autor, que toma partido, manifesta preferência, apresenta argumentos que a justifiquem. A descrição de Beltrão (1980) se concentra em título, introdução, discussão/argumentação, conclusão. Esse autor é o único que menciona a argumentação na composição do artigo. Observou-se pela análise do *corpus*, que, no artigo de opinião, o autor emite um ponto de vista sobre um tema e incorpora ao seu discurso a fala de outras pessoas que já se pronunciaram a respeito desse tema, o que significa dizer que no artigo de opinião estão presentes diferentes vozes. Todo esse movimento é feito tendo em vista o leitor, uma vez que os articulistas escrevem para convencê-lo ou persuadi-lo. O tom, portanto, é de convencimento. Cada articulista tem uma posição própria sobre cada assunto e, para defendê-la, precisa, além de expressar sua opinião, argumentar. Ou seja, sustentar com argumentos a ideia que defende. O autor pode construir argumentos ao explicar suas razões, apresentar provas, apontar evidências, citar causas e efeitos, dar exemplos, citar especialistas no assunto. Na argumentação, o autor busca influenciar a opinião do leitor e até transformar sua posição e seu comportamento em relação ao tema.

As análises desta pesquisa mostraram que quem argumenta realiza uma atividade que envolve problematizar, posicionar-se e comprovar. A problematização corresponde a "fazer-saber" do que trata o texto e consiste em propor ao interlocutor um questionamento. O posicionamento consiste em o autor "fazer-compreender" ao interlocutor as tomadas de posição sobre a sequência dos acontecimentos. A prova corresponde a um "fazer-criar", que fundamenta o valor de um ponto de vista. O autor deve se posicionar em relação à validade dos pontos de vista possíveis e dar ao interlocutor os meios de julgar a direção que foi instaurada a partir da problematização inicial.

As informações recolhidas neste capítulo serão observadas nos artigos de opinião analisados. Espera-se poder localizar os elementos descritos no presente capítulo, com o intuito de estabelecer parâmetros para compreender a organização discursiva do gênero artigo de opinião e poder em seguida analisar as propostas didáticas dos livros de Língua Portuguesa.

3.7 Análise de artigo de opinião do *Folhateen*

Nesta seção, o objetivo é olhar para o artigo de opinião no contexto de produção, ou seja, nos veículos em que é publicado, jornais e revistas, impressos e *online*, tendo como perspectiva de análise os elementos levantados sobre esse gênero pelos estudiosos da comunicação consultados, Beltrão (1980), Marques de Melo (1985), Gomes (1992), Rêgo e Amphilo (2010); pelo *Manual de Redação da Folha de S.Paulo* (2010); pelo Dicionário de Comunicação (BARBOSA; RABAÇA, 1987); pelos elementos constituintes dos enunciados, de acordo com a perspectiva da Análise Dialógica do Discurso; pelos conceitos de coesão vinculados à perspectiva teórica da Linguística Textual, segundo Koch (1989, 2002), Koch e Elias (2008).

Orientando-se pelas concepções de Bakhtin e do Círculo, observa-se que, organizados em um conjunto, esfera, gênero, conteúdo temático, construção composicional, estilo de linguagem, relações dialógicas entre interlocutores e com outros enunciados, formam o todo do enunciado concreto. A esfera é um espaço que condiciona a relação entre enunciado e tema, entre enunciado e coenunciadores e entre enunciado e enunciado. A elaboração do tema é uma resposta aos enunciados anteriores e uma antecipação da posição responsiva do interlocutor. O gênero constitui-se pelas peculiaridades dos enunciados anteriormente produzidos, determinado por conteúdo temático, estilo de linguagem e construção composicional mais frequentes, pela situação comunicativa que se estabelece num dado espaço, num dado tempo, com os enunciadores envolvidos.

A partir dessa perspectiva, entende-se que os enunciados concretos refletem as mudanças que ocorrem na vida, assim transmitem a história da sociedade e a história da linguagem. "Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos [...]" (BAKHTIN, 2010b, pp. 268-269). O gênero não está separado das formas linguísticas, pois as mudanças históricas do estilo da linguagem são indissociáveis das

mudanças ocorridas nas esferas e, por conseguinte, nos gêneros do discurso. Considerando o envolvimento entre linguagem, esfera e gênero, a forma composicional pode ser vista como a realização material de um enunciado concreto, isto é, a sua organização textual, definida pelo seu contexto de produção, de recepção e de circulação.

A seleção do artigo de opinião teve início com uma pesquisa entre suplementos de jornais diários e revistas para jovens em bancas de jornais e na internet.

Buscou-se inicialmente analisar artigos de opinião publicados em revistas e suplementos de jornais dirigidos para o público jovem. Pensou-se na possibilidade de que os artigos escritos para leitores jovens teriam semelhanças em relação aos artigos produzidos pelos alunos no que dizia respeito à construção composicional e à coesão, o que, ao lado dos conteúdos temáticos mais próximos das vivências dos alunos, demonstraria serem uma possibilidade interessante de acesso ao gênero artigo de opinião. Foram consultados dois exemplares de cada uma das seguintes revistas: *Capricho*, *Atrevida*, *Rolling Stone*, *Superinteressante*, *Mundo Estranho*, *Galileu*; *TPM*; *Trip*. Entre os suplementos para jovens publicados em jornais, investigou-se dois exemplares de cada um dos seguintes suplementos: *Folhateen* (*Folha de S.Paulo* [São Paulo-SP]); *Campus* (*A Tribuna* [Santos-SP]); *Megazine* (*O Globo* [Rio de Janeiro-RJ]); *Ragga Drops* (*Estado de Minas* [Belo Horizonte-MG]) e *Gazetinha* (*Gazeta do Povo* [Curitiba-PR]). Entre essas publicações, encontrou-se artigos de opinião em seções fixas na revista *Trip* e no suplemento do jornal *Folha de S. Paulo*, *Folhateen*, dos quais selecionou-se um artigo do *Folhateen* para análise.

O suplemento *Folhateen* foi editado pelo jornal *Folha de S.Paulo* de 1991 até novembro de 2011. Durante a realização dessa pesquisa, o suplemento foi encerrado. O jornalista André Forastieri, seu primeiro editor, declarou em seu blog no site de notícias R7: "O *Folhateen* foi tarde. Faz tempo que lugar de adolescente é na internet, não lendo jornal". Essa declaração acarreta questões: se os gêneros jornalísticos não seriam esse espaço, posto que o acesso a sua produção industrial é restrito, quais seriam os espaços públicos para a divulgação da opinião entre os jovens? Onde e como os jovens tornam públicas suas opiniões?

O artigo de opinião intitulado *Camelô digital*, de autoria de Ronaldo Lemos, foi o objeto de análise a seguir. Na análise, buscou-se uma aproximação dos procedimentos metodológicos da Análise Dialógica do Discurso, contexto de produção, circulação e recepção, conteúdo temático, construção composicional, estilo de linguagem e relações dialógicas, e da Linguística Textual, a referenciação e a sequenciação.

3.7.1 Contexto de produção, circulação e recepção

O *Folhateen* possuía 12 páginas, coloridas, em formato tabloide, e saía às segundas-feiras, colaborava com a edição do jornal um grupo de 13 jovens, de 14 a 19 anos. Das 12 páginas, apenas uma tinha publicidade. O suplemento era composto pelos seguintes gêneros jornalísticos: sete cartas do leitor, quatro notas, quatro artigos, duas notícias, duas reportagens, duas críticas, uma história em quadrinhos. Em relação à distribuição de gêneros no suplemento, percebemos que há maioria de gêneros opinativos, de acordo com a classificação de Marques de Melo (1985): 13 opinativos e 8 informativos.



Figura 4: Suplemento *Folhateen*, 30 nov. 2009 - capa



Figura 5: Suplemento Folhateen, 30 nov. 2009, pp.2-3

A seção de cartas do leitor "Fale com a gente" nas páginas 2 e 3, em que eram publicadas cerca de sete cartas por edição. Também nas páginas 2 e 3, uma coluna de crítica escrita por um adolescente; um box sobre história em quadrinhos; agenda cultural da semana, dois perfis de jovens e a coluna de Ronaldo Lemos, "Internets", sobre tecnologia.



Figura 6: Suplemento Folhateen, 30 nov. 2009, pp.4-5

Nas páginas 4 e 5, uma notícia na seção Moda; na seção Cinema, uma resenha de filme, e a coluna do médico Jairo Bauer, "Sexo e Saúde".

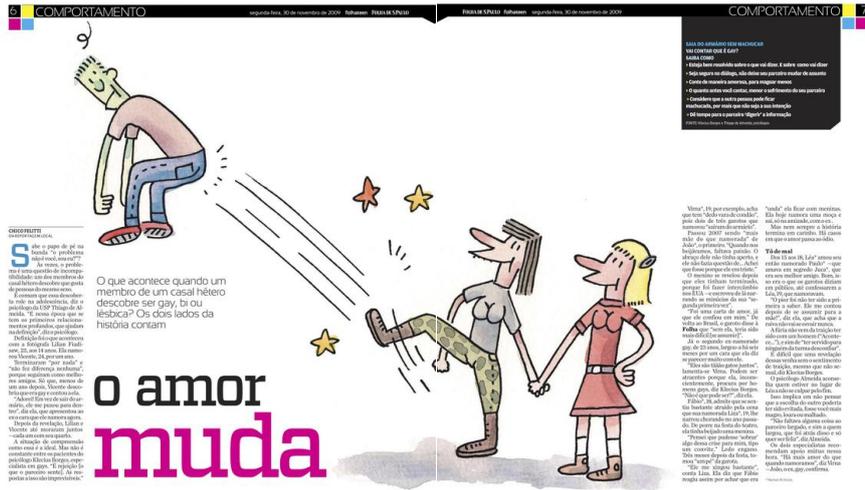


Figura 7: Suplemento Folhateen, 30 nov. 2009, pp.6-7

Nas páginas 6 e 7, a reportagem que foi capa do suplemento, sobre relacionamentos amorosos.



Figura 8: Suplemento Folhateen, 30 nov. 2009, pp.8-9

Nas páginas 8 e 9, uma reportagem da seção Como funciona? e a coluna "O2Neurônio", assinada pelo trio Nina Lemos, Jô Hallack e Raq Allonso.

Figura 8: Suplemento *Folhateen*, 30 nov. 2009, pp.10, anúncio publicitário

Figura 9: Suplemento *Folhateen*, 30 nov. 2009, pp.11-12

Na página 11, a seção Música traz uma notícia e a coluna "Escuta aqui", de Álvaro Pereira Júnior. Na última página, há uma história em quadrinhos assinada por Laerte.

Todos os quatro artigos publicados no suplemento *Folhateen* foram escritos por autores colaboradores do jornal, confirmando as informações obtidas por meio da bibliografia consultada sobre o gênero artigo de opinião. O artigo de opinião a ser analisado foi publicado em 30 nov. 2009, no *Folhateen*, suplemento do jornal *Folha de S.Paulo*, na coluna Internets, de Ronaldo Lemos, e é intitulado *Camelô digital*.

A coluna de Ronaldo Lemos está localizada na página 3, do lado direito, e ocupa duas colunas de largura, ou seja, 2/3 da largura da página. Esse espaço é predefinido, confirmando a informação de Pedro Gomes (1992) de que o número de linhas é fixo.

Ao lado do seu nome, o que também indica uma característica do artigo de opinião, descrita pelo Manual de Redação, o fato de o artigo de opinião ser assinado implica que o autor é responsável pelas informações e opiniões que divulga, seu e-mail é informado, possibilitando ao leitor entrar em contato com o colunista. Além do seu nome, a coluna possui um título, "Internets", que remete ao conteúdo temático, tecnologia. Lemos é um advogado especializado em mídia e propriedade intelectual, e diretor do Centro de Tecnologia da FGV – Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro. O currículo do autor é o elemento que estabelece o acordo prévio com o leitor, que o reconhece como especialista no tema cultura digital.

O leitor pressuposto pelo suplemento deve ter entre 14 e 19 anos, faixa etária que corresponde à idade dos jovens colaboradores que estão na ficha técnica do suplemento. Fica pressuposto que o leitor do artigo de Ronaldo Lemos conhece a cantora Maria Rita e desconhece as bandas Desejo de Menina, Parangolé e Forró do Muído. As questões que faz ao leitor no início do artigo o desafia a reconhecer que os nomes das bandas são desconhecidos para ele. Na oração "Já ouviu falar na banda Desejo de Menina? Parangolé? Black Style? Forró do Muído?", o autor se dirige ao leitor por meio do pronome de tratamento "você", marca de segunda pessoa do discurso, elíptico, que antecede a locução verbal "ouvir falar" logo após o operador argumentativo temporal "já". Essa fórmula de questionamento sobre a atualidade do leitor sobre as bandas mais populares é bastante comum na fala, e marca uma avaliação que se faz do outro, aquele que já sabe ou aquele que não sabe do que está acontecendo, do que está circulando nas mídias e nas conversas entre jovens. Como o autor pressupõe que o leitor da Folhateen desconheça as bandas, cria uma oposição logo no início entre leitor e bandas, entre leitor e sua desinformação.

Isso fica evidente quando o autor emprega a expressão "essa outra galera" para se referir às bandas, estabelecendo um outro em relação ao leitor. O fato de nomear as bandas com artistas da periferia indica que o leitor não faz parte da periferia. Por outro lado, é um leitor familiarizado com o significado da sigla MIT, pois o autor não preocupou-se em colocar o nome ao qual a sigla se refere nem uma nota de rodapé ou explicação entre vírgulas ou parênteses. Do mesmo modo, esse leitor conhece o funk carioca, que faz parte das baladas de classe média e alta das grandes cidades, e celulares com tecnologia bluetooth.

O contexto circunscrito ao texto é formado pela recorrência dos tempos verbais do eixo do presente: "têm", "está", "é". Desse modo, o leitor tem a percepção de que o conteúdo temático refere-se ao momento do presente, trata acontecimentos relacionados com o aqui e agora. O espaço pode ser reconhecido pelos nomes das bandas e da cantora, pela expressão nominal "conjunto de artistas mais populares do país" e "no Brasil", "Brasil", "Pará" e

"Salvador", por meio dos quais o autor delimita o país em oposição à Argentina, reconhecida pelos termos "cumbia villera" e "periferias de Buenos Aires".

MEU ESPAÇO 3

ronaldolemos09@gmail.com Ronaldo Lemos

INTERNETS

Camelô digital

Já ouviu falar na banda Desejo de Menina? Parangolé? Black Style? Forró do Muído? Em comum, todas têm pelo menos 1 milhão de views em seus vídeos no YouTube. São tantos views quanto os de uma cantora famosa como a Maria Rita.

A diferença é que a Maria Rita está sempre na mídia tradicional (TV, jornais e rádios). Já essa outra galera tem uma presença de mídia infinitamente menor ou mesmo inexistente. Apesar disso, fazem parte do conjunto de artistas mais populares do país, mesmo que grande parte das pessoas da classe A e B nunca tenham ouvido falar deles.

Isso acontece por causa do uso intensivo e esperto por parte dos artistas da periferia de sites como o YouTube e o Orkut para divulgar sua música e estabelecer relações diretas com os fãs. Vale notar que quase nenhuma banda da periferia usa o MySpace, conhecido justamente por ser uma plataforma de divulgação de música. O uso do Facebook também é discreto. E o Twitter apenas começa a aparecer.

Mas o mais interessante é como esses artistas superpopulares sabem usar também outras redes. Os camelôs, por exemplo, são uma forma importante de divulgação. E não estou falando de pirataria. Grande parte dos artistas entrega a música para ser distribuída livremente pelos camelôs, que funcionam como marqueteiros.

Se essa apropriação da tecnologia por parte da periferia já foi suficiente para inventar modelos de negócio, a tendência é ainda mais impressionante. Acabei de participar de uma pesquisa sobre a cumbia villera, estilo musical das periferias de Buenos Aires, primo do funk carioca. Lá, até os camelôs estão ficando obsoletos. A distribuição da música está sendo feita principalmente por celulares com a tecnologia "bluetooth". E no Brasil já começam a aparecer relatos de que o mesmo acontece no tecnobrega do Pará e no pagode elétrico de Salvador.

Há um professor do MIT que costuma dizer que muitas das inovações mais importantes acontecem nas pontas, por meio da experiência concreta dos usuários de qualquer tecnologia. Substitua "pontas" por "periferias" e está aí uma receita nova para enxergar o Brasil.

AGENDA

AMANHÃ ▶ Adriana Mezzadri faz show em homenagem à cantora argentina Mercedes Sosa, que morreu neste ano. O espetáculo rola na Livraria Cultura do Market Place Shopping Center (Av. Chucrí Zaidan, 902, São Paulo, tel. 011/3474-4033), às 20h. Leve 1 kg de alimento para entrar. Livre.

AMANHÃ ▶ O Projeto B, de vanguarda instrumentista, lança o CD "A Viagem de Villa-Lobos" no Sesc Avenida Paulista (Av. Paulista, 119, São Paulo, tel. 011/3179-3700). O evento marca o aniversário de dez anos do grupo. As 19h, de graça, livre.

SÁBADO ▶ O Museu do Futebol, que fica no Estádio do Pacaembu (Pça. Charles Miller, s/nº, São Paulo, tel. 011/3663-3848) dá início à mostra "Oras, Bolás! O Futebol Pelo Mundo". São 51 fotos do esporte ao redor do globo. Vai até 14 de março do ano que vem. Das 10h às 17h, R\$ 6. As quintas-feiras, é de graça. Livre.

MAIS DICAS CULTURAIS NO BLOG

QUADRO A QUADRO

Para meninas

Entre os diversos estilos de mangá, talvez o "shoujo" - voltado ao público teen feminino - seja o de maior alcance fora do Japão. Com títulos como "Sakura Card Captors" e "Sailor Moon", esses gibis ganharam o mundo contando as histórias de meninas corajosas e apaixonadas. Para entender melhor do que se trata esse universo específico, vale conferir o "Almanaque Shoujo Mangá" (ed. Escala, R\$ 19,90, 132 págs.). O livro reúne boas listas de melhores títulos, autores, músicas, animês etc., além de entrevistas com mangakás brasileiras que atuam nessa área. Mas deixa a desejar na qualidade de algumas das imagens reproduzidas.

Capa de 'Almanaque Shoujo Mangá'

PAIS, FILHOS E MACONHA 4

"Na minha opinião, pais que proibem muito seus filhos de sair à noite e de outras coisas só acabam perdendo a confiança deles, e os filhos passam a fazer as 'coisas' escondidos, com medo de punições. No fim, os pais acabam perdendo a chance de ter uma conversa franca sobre a vida de seus filhos."

Alice M., 18, São Paulo

PAIS, FILHOS E MACONHA 5

"Fiquei impressionado com o fato de existirem pais que fumam maconha com seus filhos; pode ser antiquado de minha parte dizer isso, mas, quando pensamos em maconha, as últimas pessoas que devem saber são nosso país. Isso porque, além de ser ilegal, dizem ser prejudicial à saúde e uma maneira de fugir dos problemas - o que não é, nem de longe, a melhor maneira de resolvê-los."

Gabriel Cortezia, 16, Jundiaí (SP)

'CUPCAKES' 1

"Adorei a reportagem 'Não É Bolinho Não' [ed. 23/11]. Além de o 'cupcake' ser uma supermojedade, é uma forma deliciosa de os jovens ganharem sua graninha."

Ana Carolina Sartori, 16, Jundiaí (SP)

'CUPCAKES' 2

"Pessco, a matéria sobre os 'cupcakes' foi muito legal! Eu fiz a receita do 'Red Velvet' e deu certinho! Ficou uma delícia! Dá para criar variações usando a massa como base."

Débora F. Marfisi, 20, São Paulo

MONITOR

JÁ ERA X
Procurar o nome do preferente na lista telefônica

JÁ É ←
Pesquisar no Google informações sobre um papete

JÁ VEM →
Tirar fotos com o celular para identificar quem é aquela pessoa na balada
(<https://br.ly/2Z7YD>)

O trio Forró do Muído

Figura 10: Coluna Internets, suplemento *Folhateen*, 30 nov. 2009

infográfico, com avaliação de tendências

Transcreveu-se abaixo a versão online do artigo de opinião *Camelô digital*, para facilitar a leitura e a análise.

Folhateen

INTERNETS

Camelô digital

Ronaldo Lemos

Já ouviu falar na banda Desejo de Menina? Parangolé? Black Style? Forró do Muído? Em comum, todas têm pelo menos 1 milhão de views em seus vídeos no YouTube. São tantos views quanto os de uma cantora famosa como a Maria Rita.

A diferença é que a Maria Rita está sempre na mídia tradicional (TV, jornais e rádios). Já essa outra galera tem uma presença de mídia infinitamente menor ou mesmo inexistente. Apesar disso, fazem parte do conjunto de artistas mais populares do país, mesmo que grande parte das pessoas da classe A e B nunca tenha ouvido falar deles.

Isso acontece por causa do uso intensivo e esperto por parte dos artistas da periferia de sites como o YouTube e o Orkut para divulgar sua música e estabelecer relações diretas com os fãs. Vale notar que quase nenhuma banda da periferia usa o MySpace, conhecido justamente por ser uma plataforma de divulgação de música. O uso do Facebook também é discreto. E o Twitter apenas começa a aparecer.

Mas o mais interessante é como esses artistas superpopulares sabem usar também outras redes. Os camelôs, por exemplo, são uma forma importante de divulgação. E não estou falando de pirataria. Grande parte dos artistas entrega a música para ser distribuída livremente pelos camelôs, que funcionam como marqueteiros.

Se essa apropriação da tecnologia por parte da periferia já foi suficiente para inventar modelos de negócio, a tendência é ainda mais impressionante. Acabei de participar de uma pesquisa sobre a cumbia villera, estilo musical das periferias de Buenos Aires, primo do funk carioca. Lá, até os camelôs estão ficando obsoletos. A distribuição da música está sendo feita principalmente por celulares com a tecnologia “bluetooth”. E no Brasil já começam a aparecer relatos de que o mesmo acontece no tecnobrega do Pará e no pagode elétrico de Salvador.

Há um professor do MIT que costuma dizer que muitas das inovações mais importantes acontecem nas pontas, por meio da experiência concreta dos usuários de qualquer tecnologia. Substitua “pontas” por “periferia” e está aí uma receita nova para enxergar o Brasil.

3.7.2 Construção composicional

O artigo de opinião *Camelô digital* está organizado de acordo com a estrutura canônica citada por Beltrão (1980): título, introdução – primeiro parágrafo [cor amarela], argumentação – segundo a quinto parágrafo [cor verde], conclusão – sexto e último parágrafo [cor azul clara].

O título "Camelô digital" aproxima o substantivo "camelô", uma modalidade de venda direta ao consumidor, realizada nas ruas, de modo não formal, tradicional no país, a uma forma de comunicação própria da modernidade, por meio do adjetivo "digital", o comércio online, que pode ser feito por meio de lojas online ou de modo direto entre vendedor e comprador. A aproximação dessas duas formas de comércio traz para o leitor do suplemento uma curiosidade a respeito do conteúdo temático que será desenvolvido.

Na introdução, o autor apresenta o conteúdo temático ao leitor: as bandas que fazem sucesso na periferia, mas nem sempre são conhecidas pelos leitores do *Folhateen*. Nesse trecho, apresenta-se o tema, por meio da introdução dos referentes "banda Desejo de Menina", "Parangolé", "Black Style", "Forró do Muído", unidos por justaposição, nos quais vê-se a elipse do substantivo "banda". Há a retomada desses referentes por um elemento encapsulador, o pronome "todas", que começa a construir para o leitor a dimensão da comparação que virá a seguir. O referente "cantora famosa" é retomado por "Maria Rita" em uma relação argumentativa de comparação, por meio do operador "como".

O autor problematiza o acontecimento ao estabelecer a comparação entre o número de views no YouTube das bandas e os da cantora Maria Rita, por meio do operador argumentativo "tanto...quanto".

Já ouviu falar na **banda Desejo de Menina? Parangolé? Black Style? Forró do Muído?** Em comum, **todas** têm pelo menos 1 milhão de views em **seus** vídeos no YouTube. São tantos views quanto os de uma cantora famosa como a Maria Rita (LE MOS, 2009, p. 3).

No desenvolvimento, o autor irá avaliar o acontecimento e encadeará seu posicionamento – é possível ser popular sem participar da mídia tradicional e sem ser conhecido pelas classes A e B – e trará argumentos para comprová-lo. Nesse parágrafo, há a retomada dos referentes pela expressão nominal "a Maria Rita" (note-se o artigo definido antes do substantivo próprio, que a individualiza duplamente, e é marca de uso coloquial) e pela expressão de valor pronominal "essa outra galera", na qual tanto o pronome demonstrativo "essa" como o pronome indefinido "outra" apontam para um distanciamento do autor e do

leitor das bandas de periferia. Entre as duas expressões "mídia tradicional" e "presença de mídia infinitamente menor", o operador argumentativo "já" indica uma relação de oposição, em que as bandas da periferia estariam em desvantagem por terem menos exposição na TV, nos jornais e nas rádios. O operador concessivo "apesar de" associado ao pronome demonstrativo "isso" marcam outra oposição, dessa vez a favor das bandas de periferia identificadas pela expressão nominal definida: "fazem parte do conjunto de artistas mais populares do país". Novamente um operador de concessão "mesmo que" apresenta um contraponto são populares "mesmo que grande parte das pessoas da classe A e B nunca tenha ouvido falar deles".

A diferença é que **a Maria Rita** está sempre na mídia tradicional (TV, jornais e rádios). Já essa outra galera tem uma presença de mídia infinitamente menor ou mesmo inexistente. Apesar disso, fazem parte do **conjunto de artistas mais populares do país**, mesmo que grande parte das pessoas da classe A e B nunca tenha ouvido falar **deles** (LEMOS, 2009, p. 3).

O movimento de elucidar se inicia com o primeiro argumento está iniciado por um elemento de coesão referencial encapsulador que retoma todo o parágrafo anterior [e ponto de vista]: "isso". Ligado por meio do *operador de explicação* "por causa" ao motivo "uso intensivo e esperto por parte dos artistas da periferia de sites como o YouTube e o Orkut para divulgar sua música e estabelecer relações diretas com os fãs", marca um argumento baseado na estrutura do real. O referente bandas é retomado pela expressão nominal definida "artistas da periferia". O autor acrescenta uma ressalva: "Vale notar que quase nenhuma banda da periferia usa o MySpace, conhecido por ser uma plataforma de divulgação de música", em que retoma o referente bandas pela expressão "nenhuma banda da periferia", "O uso do Facebook também é discreto. E o Twitter apenas começa a aparecer".

Isso acontece por causa do uso intensivo e esperto por parte dos **artistas da periferia** de sites como o YouTube e o Orkut para divulgar sua música e estabelecer relações diretas com os fãs. Vale notar que quase nenhuma **banda da periferia** usa o MySpace, conhecido justamente por ser uma plataforma de **divulgação de música**. O uso do Facebook também é discreto. E o Twitter apenas começa a aparecer (LEMOS, 2009, p. 3).

O segundo argumento está no quarto parágrafo, iniciado pelo operador argumentativo de oposição "mas", que antecede a expressão comparativa entre o terceiro parágrafo e este: "o mais interessante". Essa comparação estrutura um argumento quase-lógico. Neste trecho, o autor apresenta o uso dos camelôs como forma de divulgação. Aqui repara-se que há uma anáfora da palavra "divulgação", que retoma a expressão do terceiro parágrafo "divulgação de música"; o termo "outras redes" retoma os substantivos "YouTube", "Orkut" "MySpace", "facebook" e "Twitter", todos pertencentes às chamadas redes sociais digitais, de modo a criar

uma oposição com o uso do pronome indefinido "outras", e então apresenta a alternativa, uma rede social de divulgação, os camelôs. Neste parágrafo, os referentes são retomados por "esses artistas superpopulares" e por "grande parte dos artistas". O operador "e" seguido do advérbio "não" introduz uma oposição entre "pirataria" e distribuição livre.

Mas o mais interessante é como **esses artistas superpopulares** sabem usar também outras **redes**. Os camelôs, por exemplo, são uma forma importante de **divulgação**. E não estou falando de pirataria. **Grande parte dos artistas** entrega a música para ser distribuída livremente pelos camelôs, que funcionam como marqueteiros (LEMOS, 2009, p. 3).

O quinto parágrafo traz o terceiro argumento, apresentado pelo operador proposicional "se", que marca a condição e serve para construir a relação de comparação: se com a tecnologia a periferia criou um modelo de negócio, o futuro pode ser "ainda mais impressionante" com o uso de "celulares com a tecnologia 'bluetooth'". O autor aproxima as periférias de Buenos Aires às do Brasil, por meio de uma expressão que indica comparação, "o mesmo". Essa comparação marca um argumento quase-lógico. Observa-se um encadeamento por justaposição que marca uma relação de explicação para o fato de os camelôs estarem ficando obsoletos.

Se essa apropriação da tecnologia por parte da **periferia** já foi suficiente para inventar modelos de negócio, a tendência é ainda mais impressionante. Acabei de participar de uma pesquisa sobre a cumbia villera, estilo musical das periférias de Buenos Aires, primo do funk carioca. Lá, até os camelôs estão ficando obsoletos. **[J]** A distribuição da música está sendo feita principalmente por celulares com a tecnologia "bluetooth". E no Brasil já começam a aparecer relatos de que o mesmo acontece no tecnobrega do Pará e no pagode elétrico de Salvador (LEMOS, 2009, p. 3).

A conclusão está no sexto e último parágrafo, no qual o autor usará um argumento de autoridade (baseado na estrutura do real), com a menção a "um professor do MIT", que faz parte do universo dos leitores do jornal, o qual atesta que muitas inovações tecnológicas acontecem por meio da experiência dos usuários. Note-se que há o encadeamento por justaposição nesse parágrafo, entre as duas orações, cujo valor semântico é de conclusão.

Há um professor do MIT que costuma dizer que muitas das inovações mais importantes acontecem nas pontas, por meio da experiência concreta dos usuários de qualquer tecnologia. **[J]** Substitua "pontas" por "periferia" e está aí uma receita nova para enxergar o Brasil (LEMOS, 2009, p. 3).

3.7.3 Conteúdo temático

A coluna é designada por um título que indica relacionar-se com o universo da tecnologia e da internet – Internets. O tema do artigo de opinião confirma essa ligação, pois trata da distribuição de música pela internet, que movimenta um mercado de grupos da periferia com números semelhantes aos dos grandes artistas da MPB. Assim como o Manual de Redação da Folha de S.Paulo apontou, o tema desenvolve-se em torno de uma polêmica:

apesar de as bandas da periferia serem desconhecidas pelo leitor, elas estão usando as mídias digitais com grande conhecimento como forma de registro das músicas e distribuição, para superar a distância que têm do circuito das grandes gravadoras e mídias tradicionais.

O autor cita bandas da periferia, que, apesar de alcançarem tanto sucesso quanto os grandes artistas, são desconhecidas pela classe média e alta leitora de jornais. Ao comparar ponta e periferia, o autor dá à periferia o espaço de quem está realizando inovações tecnológicas e culturais. Outro segmento que faz o movimento da periferia para o centro da tecnologia são os camelôs, alçados à categoria de marqueteiros.

O artigo de opinião *Camelô digital* dialoga com o conteúdo temático do artigo de Álvaro Pereira Júnior, intitulado "Todas as bandas de metal do mundo", publicado na mesma edição do *Folhateen*. Ele se refere ao lançamento do livro "All known metal bands", do autor estadunidense, Dan Nelson, sobre bandas do estilo heavy metal. Ao referir-se ao autor do livro, Pereira Junior faz uma analogia com "um acadêmico brasileiro fazendo tese de mestrado sobre funk carioca". Ao comparar essa afirmação com o currículo de Ronaldo Lemos, percebe-se as semelhanças.

Lemos é um acadêmico, fez mestrado e doutorado em Direito, é advogado especialista em propriedade intelectual e mídia, e escreve sobre tecnologia e cultura pop para jovens na *Folhateen*. Pereira Junior fez química e jornalismo, e especialização em jornalismo científico no MIT. O mesmo Massachusetts Institute of Technology que Lemos cita em seu texto. Apesar de ser o redator-chefe do programa dominical Fantástico, da Rede Globo, Álvaro Pereira Junior sempre escreveu sobre música e rock.

Por essa frase no artigo, pode-se pressupor uma crítica ao colega, como quem diz "música popular não é lugar para acadêmicos", principalmente ao saber que Ronaldo Lemos publicou um livro intitulado *Tecnobrega: o Pará reinventando o negócio da música*. Por outro lado, Pereira Junior quer criar em seu artigo uma cumplicidade com o leitor, ao deixar subentendido que vai estar num lugar onde se acha o livro nas livrarias. Ora se o livro foi publicado em editora "descolada" de San Francisco, o leitor vai entender que o articulista vai para os Estados Unidos. E talvez avaliá-lo positivamente.

Festival em SP dá chance (e cachê) a dez bandas e cantores novos; entrada é grátis

TARSO ARAÚJO
DA REPORTAGEM LOCAL

Neste fim de semana, dez bandas terão direito aos seus 15 minutos de fama. Que na verdade serão 30 minutos em um grande palco, ao lado de bandas consagradas.

A apresentação é um dos prêmios do festival Cena Musical Independente (leia mais ao lado), disputados por 525 bandas de 84 municípios de SP.

Alan Delon, Culto ao Rim, Garotas Suecas, Jalapeño, Juliana R., Milocovik, Moxine, Pelico, Rafael Castro e Tulipa Ruiz também têm direito a um cachê de R\$ 5.000 e a uma música no CD ao vivo que será gravado no show.

Mas o importante mesmo é a oportunidade de aparecer e, quem sabe, viver um pouco mais o sabor da fama.

"A exposição é grande, né? Só de tocar no festival tem bastante gente querendo saber, entre o público e entre a mídia", diz Rafael Castro, de Lemções Paulistas —ele é o único representante do interior.

"Outro lado bom é conhecer gente e fazer parcerias para tocar fora, viajar com outra banda", diz ele, que já lançou oito discos na internet, todos gravados em casa —bem no estilo independente.

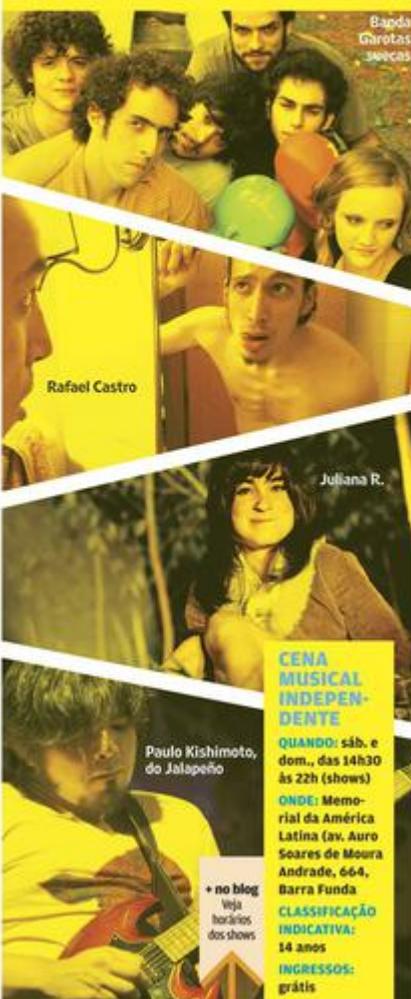
Uma das bandas com quem Rafael vai dividir o palco é a Garotas Suecas, a banda mais "hypada" das que estarão no evento. Eles já tocaram —e foram elogiados— até nos EUA.

Mas, mesmo assim, são "gente que rala" em busca de lugar em uma rádio.

"É melhor ser independente porque você pode exercer seu poder criativo, mas é difícil ganhar dinheiro com isso sendo uma banda independente", diz Nico Antônio, 20, baterista.

Quem for conferir o talento dos independentes ainda poderá assistir a Instituto, Ultraje a Rigor, Macaco Bong e Júpiter Maçã. E tudo de graça.

todos querem brilhar



CENA MUSICAL INDEPENDENTE

QUANDO: sáb. e dom., das 14h30 às 22h (shows)

ONDE: Memorial da América Latina (av. Auro Soares de Moura Andrade, 664, Barra Funda)

CLASSIFICAÇÃO INDICATIVA: 14 ANOS
INGRESSOS: grátis

+ no blog
veja horários dos shows

cby2e@uol.com.br

Álvaro Pereira Júnior

ESCUTA AQUI

Todas as bandas de metal do mundo

Anal Putrefaction, Ritual Sacrifice, Anal Mutilation, Jhesu Masturbator...

É de nomes doces como esses que se compõe o livro "All Known Metal Bands" (todas as bandas de metal conhecidas), do americano Dan Nelson.

Que o livro tenha saído pela McSweeney's, editora descolada de San Francisco, é sinal de que há forte ironia na história. Dan Nelson não é fã de metal. É daqueles observadores externos, que olham para o seu objeto com curiosidade antropológica. Algo como um filhinho de papai acadêmico brasileiro fazendo tese de mestrado sobre funk carioca, entende?

A vantagem de Nelson sobre os acadêmicos brasileiros é o bom humor. Em vez de formular teses paternalistas, o americano decidiu simplesmente listar bandas de metal. O livro é só isso: nome depois de nome.

E, se existem 36 grupos chamados Pogrom of the Angels, então Pogrom of the Angels aparece 36 vezes seguidas. Sem mais informação. No total, são 50 mil bandas.

É claro que o núcleo duro do headbangers recebeu "All Known Metal Bands" a patada. Porque Dan Nelson é um almfadinha, e porque fica sempre aquela sensação de que ele está só tirando onda.

A principal acusação é de que várias bandas ficaram de fora. Como se fosse realmente possível fazer uma relação sem falhas de todas as bandas de metal do Universo! O metalheads não entenderam a ironia.

O site da McSweeney's define, ironicamente, a parada: "Nunca um gênero musical [o metal] relegado ao submundo da civilização teve tantos devotos; nenhuma rádio precisa transmitir a força dessa música, porque ela é buscada ávida e livremente pelos amaldiçoados e pelos despossuídos, cujos ouvidos nunca foram tocados por canções de amor e fraqueza".

Se não der zebra, nesta semana vou estar num lugar onde se acha "All Known Metal Bands" fácil em livrarias. Vou me dar de Natal.

PLAYER

LEIA ON-LINE

www.wsrdrmagazine.co.uk
Melhorou muito o site da minha revista preferida. Tem vários vídeos mostrando os tíccios da Redação. Beeem tícciosos.



Os fotos do Anal Mutilation

DELETE

Concordata da Border's
Mais uma grande rede de livrarias vai para o saco, porque livro, agora, só se compra on-line.

DELETE

Enquadrada no mininova.org
Um tribunal da Holanda mandou o Mininova parar de liberar arquivos que estão sob "copyright". Se o tempo fechou até na Holanda, então é grave.

Figura 11: Coluna Escuta Aqui, suplemento *Folhateen*, 30 nov. 2009, p.11

Há ainda mais diálogo com a notícia "Todos querem brilhar", localizada nas páginas 10 e 11 (figura 7). O texto de Tarso Araújo apresenta o festival Cena Musical Independente, que premiou dez bandas iniciantes, entre 525 inscritas em 84 municípios no interior de São Paulo, com R\$ 5.000,00, gravação de um música no CD coletivo e show com entrada gratuita. Assim como no artigo de Lemos, o tema da notícia é um modo alternativo de divulgar música, à parte do mercado fonográfico e da mídia tradicional.

Um diálogo mais amplo se cria entre as periferias do Brasil e da Argentina e entre ambas e o MIT, apresentando para o leitor uma aproximação entre bandas que ele desconhece e um instituto de pesquisa de tecnologia que é reconhecido mundialmente.

3.7.4 Estilo de linguagem

Observou-se que o uso de formas nominais definidas como estratégia de coesão referencial foi um lugar para a emissão de juízos de valor: "essa outra galera", conjunto de artistas mais populares"; "banda da periferia"; "artistas superpopulares", "ponta". Há uma progressão construída pelo autor do afastamento à proximidade, da periferia até a tecnologia de ponta, ao MIT, por conseguinte, ao leitor de classe média. Faz uma aproximação do adolescente urbano paulistano aos grupos musicais da periferia, considerando que ambos têm em comum a familiaridade com a tecnologia.

Pode-se constatar que o texto foi articulado com o emprego de operadores argumentativos e encadeamento por justaposição, os quais estão descritos segundo a relação semântica no quadro abaixo.

O encadeamento por justaposição estabelece para o leitor a necessidade de inferir sentidos e preencher os espaços não marcados, para reestabelecer as relações lógico-semânticas que não estão representadas por marcadores.

Destacou-se a primeira ocorrência de justaposição no texto de Lemos:

Lá, até os camelôs estão ficando obsoletos.[1]  A distribuição da música está sendo feita principalmente por celulares com a tecnologia "bluetooth".[2]

O enunciado 1 estabelece uma declaração em que o autor afirma que os camelôs estão ficando obsoletos. No enunciado 2, o autor faz outra declaração em que afirma que a distribuição da música está sendo feita principalmente por celulares com a tecnologia Bluetooth. Entre o enunciado 1 e o enunciado 2 não há operadores argumentativos, ambos estão separados por um ponto apenas. No entanto, o leitor, durante a leitura, faz a conexão entre os dois enunciados. O enunciado 2 explica o fato de os camelôs estarem ultrapassados, e poderia ser usado um operador que marcasse uma relação semântica de explicação, como "porque", "por isso".

Na segunda ocorrência de encadeamento por justaposição:

Há um professor do MIT que costuma dizer que muitas das inovações mais importantes acontecem nas pontas, **por meio da** experiência concreta dos usuários de qualquer tecnologia. [1]  Substitua “pontas” por “periferia” e está aí uma receita nova para enxergar o Brasil. [2]

O enunciado 1 estabelece uma declaração em que o autor afirma que um professor do MIT costuma dizer que as inovações importantes acontecem nas pontas, pela experiência dos usuários. No enunciado 2, o autor usa o imperativo para sugerir ao leitor uma analogia entre pontas e periferia, como um novo modo de pensar o Brasil. Cabe ressaltar que o adjetivo "novo" liga-se ao fato de que as novas gerações nem sempre veem de um "novo" modo o país, muitas vezes alienam-se ou repetem comportamentos preestabelecidos em gerações anteriores. Cabe salientar que o articulista ocupa uma posição de poder, pode usar o espaço de circulação do jornal para chegar até o público mais amplo o que pensa sobre os contextos em que ambos, autor e leitor, vivem.

Novamente, entre o enunciado 1 e o enunciado 2 não há operadores argumentativos, ambos os enunciados estão separados por um ponto apenas. O leitor deverá estabelecer a conexão entre os dois enunciados. O enunciado 2 apresenta uma conclusão para a informação posta no enunciado 1, que poderia ser marcada por um operador argumentativo conclusivo, como "portanto", "sendo assim". O autor nesse parágrafo provoca o leitor a quebrar barreiras e aproximar ponta e periferia ele também. Essa mensagem é reforçada pelo argumento de autoridade representado pelo professor do MIT, o qual, ainda que anônimo, está referendado pela instituição de pesquisa, que se destaca pela inovação em suas pesquisas.

Há pesquisadores que atribuem a ausência do operador argumentativo a uma interferência da fala na escrita. No entanto, outras características da modalidade falada como enunciados interrompidos, descontínuos, que se completam pelos dois interlocutores, repetição, paráfrases, pausas não ocorrem neste artigo de opinião. Um aspecto que chama a atenção é o emprego da justaposição em momentos em que o argumento é forte, inclusive a conclusão. Por um lado, deixar a responsabilidade de inferir para o leitor, sem marcar claramente a direção argumentativa, pode ser visto como uma omissão do autor, que deixa o texto mais ambíguo. Por outro, pode ser um ponto de maior proximidade entre autor-leitor. Em que o leitor "sabe" o que o autor quer dizer.

Constatou-se maior emprego dos operadores conjuntivos/aditivos, seguidos pelos articuladores/operadores contrastivos. As relações semânticas de condição e tempo, marcadas por articuladores/operadores, e explicação e conclusão, não marcadas por operadores, tiveram mesmo número de ocorrência. Deduz-se que os argumentos são mais frequentemente construídos por *oposição* e *adição*, e que os demais direcionamentos argumentativos distribuem-se de modo equilibrado para justificar os pontos de vista do autor.

4 O ARTIGO DE OPINIÃO NA ESFERA ESCOLAR

O Capítulo 4 delimita as investigações sobre o artigo de opinião na esfera escolar. Primeiramente, na seção "O livro didático de Língua Portuguesa como objeto de investigação", procurou-se compor um breve panorama do estudo do livro didático, com as contribuições de Escolano (2008), Suassuna (2006), Bunzen (2005a; 2005b), Frade e Maciel (2003) e Choppin (2002). Em seguida, descreveu-se as categorias de Ramos (2009), utilizadas para avaliação de livros didáticos de língua inglesa; e categorias de Suassuna (2006) sobre o livro didático de língua portuguesa. Por fim realizou-se a análise de três livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Médio: *Português: contexto, interlocução e sentido*, de Maria Luiza Abaurre, Maria Bernadete Abaurre e Marcela Pontara, Editora Moderna (2008); *Ser protagonista*, coleção coordenada por Ricardo Barreto, Edições SM (2010); e *Viva português*, de Elizabeth Campos, Paula Marques Cardoso e Silvia Leticia de Andrade, Editora Ática (2011). Nas análises, investigou-se também, no Manual do Professor, a abordagem teórica que fundamenta o ensino-aprendizagem da produção escrita em cada obra didática.

Tendo em conta o objeto desta pesquisa, o artigo de opinião, é importante considerar que o autor projetará uma resposta sobre o fato que comenta. Assim, **locutor** e **interlocutor**, sujeitos do diálogo estrito, serão analisados nos artigos, bem como o diálogo entre o **enunciado** e **outros enunciados** que pertencem à mesma cadeia discursiva sobre a questão polêmica, que é tema do artigo. **Autor** e **leitor** pressuposto também serão identificados, considerando-se também os elementos da **esfera de produção, recepção e circulação** do artigo de opinião.

O conceito de gênero, segundo essa concepção, traz elementos para a análise dos artigos de opinião publicados em jornais e para aqueles escolhidos nas atividades dos livros didáticos, na medida em que auxilia a identificar os modos de ver o mundo materializados sob as escolhas de **conteúdo temático** e sua concretização como tema nos enunciados analisados; de **construção composicional**, para a qual irá se considerar a estrutura da argumentação; do **estilo da linguagem**, sobre o qual tomou-se como objeto de análise a coesão sequencial.

4.1 O livro didático de Língua Portuguesa como objeto de investigação

O livro didático tem sido uma tradição entre os materiais didáticos utilizados na escola brasileira. Lajolo define o livro didático e seu papel:

Didático é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática. Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina. (LAJOLO, 1996, p. 4)

Desde seu início, a educação secundária foi marcada como uma etapa não obrigatória do ensino, cuja função principal era preparar para exames de ingresso no ensino superior. É possível constatar que essa tradição se perpetua na edição de 2012 do Guia de Livros Didáticos do PNLD 2012, na qual, na maioria dos livros didáticos aprovados, há a inclusão de questões de vestibular e do ENEM, com o intuito de preparação para esses exames de ingresso no ensino superior. A essa finalidade foi acrescentada a preparação para o mercado de trabalho, nos anos 1970. Somente com a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, determinou-se a inclusão do Ensino Médio ao ciclo da educação básica, o que significou ter como objetivo principal a formação para a cidadania e a adoção de uma visão de linguagem coerente com tal propósito.

Ainda que muitos pesquisadores concluam que o livro didático é prejudicial, como Geraldi (1987), Faria (1986), Nosella (1981) e Bonazzi e Eco (1980), citados por Suassuna em *Ensaio de pedagogia da Língua Portuguesa* (2006, p. 156), o livro didático é um material largamente adotado nas escolas pública e particular, pois torna-se difícil para o docente produzir todo o material didático para suas aulas, considerando o tempo prolongado e a falta de remuneração para essa atividade.

No entanto, ressalta Suassuna (2006, p.157):

a indústria editorial brasileira, por sua vez, movimentou grande volume de recursos financeiros a cada ano, em articulação com o poder público e seus programas de distribuição de livros para estudantes de nível fundamental e médio. É claro que há exceções, mas nós, educadores, somos testemunhas de certas artimanhas, como os consagrados pseudônimos dos autores, as mudanças de capa ou título (para fazer crer que se trata de outro livro), a baixa qualidade da edição com vistas à redução de custo... e outras.

Suassuna (2006, p. 157) aponta como os principais problemas do livro didático de língua portuguesa: fragmentação/seriação dos conteúdos; concepção mecanicista da escrita/leitura; tom repetitivo dos textos e exercícios (leia, copie, escreva...); violação das características essenciais do texto como unidade interativa, "esse fenômeno tem repercussões

no desenvolvimento da competência textual dos alunos, na medida em que não aparecem, nos livros didáticos, textos variados, nem são explorados seus mecanismos de funcionamento"; exercícios mecânicos, "muitas vezes incompatíveis com a teoria da aprendizagem que o autor do manual diz adotar"; equívocos ou fragilidades conceituais; e visão estreita do conhecimento como algo acabado, "não se incorporam os avanços epistemológicos já presentes na nossa vida, não se ampliam, pelo livro, as possibilidades de problematização/superação da realidade".

Por meio desta pesquisa pôde-se constatar também uma hibridização teórica nos documentos oficiais que orientam o ensino de língua materna, cujos reflexos são sentidos nas propostas didáticas dos livros escolares. Na maioria dos livros didáticos aprovados pelo PNLD 2012, convivem atividades de produção de textos e leitura apoiadas simultaneamente em gêneros do discurso e na tipologia dissertação, narração, descrição

Geraldi em entrevista a Ezequiel Theodoro da Silva (1987, p. 5) afirma que "o livro didático se organiza em função dos conteúdos a serem ensinados, não em função do movimento do processo de ensino-aprendizagem".

Para Britto (*apud* Suassuna, 2006, p. 174), a questão central está na relação entre livro didático e prática pedagógica, que interfere na definição de conteúdos e programas, nas práticas de ensino e na dinâmica do cotidiano escolar. O autor vê a inserção do livro didático na escola motivada por: 1) a estruturação do sistema escolar na sociedade industrial de massa; 2) o papel ideologicamente atribuído à escola de ponte entre instâncias produtoras de conhecimento e aluno; 3) a visão do aluno como ser em formação, que origina um "didatismo reducionista".

Segundo Teixeira (2008), o livro didático é considerado um espaço de memória da educação na medida em que reflete, ao mesmo tempo, uma imagem da escola que ele representa e uma imagem da sociedade que o escreve e que o utiliza. Ao tornar concretas as orientações curriculares, seus conteúdos e as competências a eles vinculadas, os autores de materiais didáticos, e as editoras que os publicam, percorrem determinados caminhos, decidem-se por certos gêneros, escolhem determinados autores e publicações, incluem determinados textos para estudo, orientam o aluno de determinadas formas, por meio de determinadas estratégias didáticas e práticas de ensino-aprendizagem. Ao ser assim observado, o livro didático deve ser entendido como um gênero, um objeto de construção de uma série de vozes que antecedem seu uso, que formam um conjunto de valores que ali permanecem marcados.

Para Choppin (2002, p. 13):

Os manuais representam uma fonte privilegiada, seja qual for o interesse por questões relativas à educação, à cultura ou às mentalidades, à linguagem, às ciências... ou ainda à economia do livro, às técnicas de impressão ou a semiologia da imagem. O manual é realmente um objeto complexo dotado de múltiplas funções, a maioria, aliás, totalmente desapercibidas aos olhos dos contemporâneos.

Frade e Maciel (2003 apud Teixeira, 2008) afirmam que o manual didático é depositário de um conteúdo, mas é indissociável do seu emprego pelos usuários. Sofre ordenamentos políticos, pedagógicos, mas também técnicos, estéticos, comerciais. Desse modo, se constitui em um objeto para a compreensão do modo como a escola traz para o aluno as outras esferas da ação humana.

Bunzen (2005a, p. 558) em artigo para a revista Estudos Linguísticos afirma que a maioria dos estudos sobre livros didáticos de Língua Portuguesa no Brasil são avaliativos, já que se ocupam em "fazer uma 'análise do conteúdo' e discutir a maneira como um objeto de interesse científico (oralidade, variação, discurso reportado, texto injuntivo, coesão, etc.) está sendo tratado pelos autores de livros didáticos". Como opção, o pesquisador sugere considerar a complexidade desse objeto cultural, procurando entender "como se dá o processo dinâmico em que saberes, objetos e práticas de ensino, que trazem tempos históricos e concepções de aprendizagem diferentes, são escolhidos e trabalhados por diversos atores". O percurso metodológico apontado por Bunzen leva à análise do livro didático em seu processo de produção (autores, editores, revisores), o que ele fez com a inclusão de entrevistas com os autores em sua dissertação de mestrado, *Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso* (2005b), à investigação do "sistema de valores que participa do processo de socialização e aculturação do público a que se destina (BUNZEN, 2005a)", além dos pressupostos pedagógicos que são refletidos no livro. Ainda participam os processos de avaliação (pelo MEC, pelos coordenadores e pelos professores) e de divulgação (que envolvem profissionais de marketing, publicitários, webdesigners, divulgadores, jornalistas, pesquisadores) – e os discursos produzidos sobre o livro, inclusive os dos pesquisadores que o estudam. Bunzen entende que autor e professor não apenas reproduzem as teorias acadêmicas, mas agem sobre elas, modificando-as (2005a, p. 561).

Apesar de compartilhar da visão de Bunzen de que o livro didático é um objeto "que se caracteriza por sua incompletude e por sua heterogeneidade de saberes, de crenças e de valores sobre a língua e seu ensino/aprendizagem do que num saber-fazer homogêneo e sem conflitos", no escopo desta pesquisa não caberá a avaliação ou o uso que os receptores fazem dele – os professores, os estudantes, os dirigentes escolares –, o que poderá constituir um

novo objeto de estudo. No entanto, observo que nem sempre o olhar investigativo dos pesquisadores busca o homogêneo, busca "apontar 'defeitos' à luz de uma concepção de ciência moderna como algo universal, objetiva e preditiva; por isso mesmo, essencialmente avaliativa", como coloca Bunzen (2005a, p. 558). Os próprios limites inerentes à pesquisa acadêmica muitas vezes levam o pesquisador a circunscrever a questão a um ou alguns aspectos, a fazer escolhas de como olhar o livro didático.

No âmbito deste estudo, entretanto, foi preciso delimitar o eixo da análise, cuja atenção está no papel do livro didático para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, para procurar entender como estão sendo encaminhadas propostas didáticas para leitura e escrita baseadas em gêneros do discurso, especificamente do gênero artigo de opinião, nos livros didáticos para o Ensino Médio.

4.1.1 A avaliação de material didático de língua portuguesa

Foram duas as referências que fundamentaram a análise dos livros didáticos: Rosinda Ramos (2009) e Livia Suassuna (2006). Ambas estabelecem roteiros que podem ser adotados pelo professor na avaliação de livros didáticos, mas, primeiramente, cabe definir o que se compreende por avaliação.

Suassuna (2006, p. 159), no ensaio "Contribuições ao debate sobre o material didático de língua portuguesa", entende avaliação como "parte constitutiva, essência da educação", a partir da qual se questiona permanentemente a realidade, avaliação leva à ação, que leva à avaliação, infinitamente; "a avaliação pode ser entendida como uma tomada de posição contra o autoritarismo e as verdades que se nos colocam como absolutas e inquestionáveis".

Ramos cita Tomlinson e Masuhara a esse respeito (2005 apud RAMOS, 2009, p. 180): "A avaliação de materiais envolve a medição do valor (ou valor potencial) de um conjunto de materiais de aprendizado por meio de julgamentos sobre o efeito que eles produzem nas pessoas que os utilizam". Já Hutchinson e Waters (1987 apud RAMOS, 2009, 181) afirmam que a avaliação de livros didáticos visa à escolha do melhor material possível, "julgando a sua aplicabilidade a um dado contexto de ensino/aprendizagem". Para Tomlinson (2003 apud RAMOS, 2009, 181), de modo geral, as avaliações tendem a ser baseadas em impressões, por isso é necessário definir procedimentos "rigorosos, sistemáticos e baseados em princípios". Ramos acrescenta que a avaliação feita na perspectiva do material didático nos direciona a verificar "o que o material diz fazer e o que ele faz" e na perspectiva do

professor "nosso julgamento se direciona para aquilo que o material oferece e para aquilo que precisamos" (2009, p. 182).

Suassuna (2006, p. 161-164) apresenta os seguintes critérios de avaliação do livro didático de língua portuguesa, com base em Ruiz (1986), Gomes de Matos (1978) e Gomes de Matos e Carvalho (1984), com vistas a incluir: 1) Proposta metodológica: todo livro didático concretiza uma proposta metodológica, que articula uma visão de mundo a procedimentos de ensino-aprendizagem; 2) Reconhecimento do fenômeno da variação linguística; 3) Relatividade dos usos linguísticos: verificar se, no manual, as variedades são qualificadas e como são qualificadas; 4) Sistemática da linguagem: articulação das unidades linguísticas; 5) Natureza histórico-social da linguagem; 6) Distinção entre oral e escrito e suas submodalidades; 7) Funções sociais da linguagem: funções referentes a cada contexto; 8) Terminologia adotada: verificar conceitos que explicam usos da linguagem; 9) Contextualização dos usos linguísticos: importância dos contextos para compreensão de significações; 10) Concepção de linguagem: verificar qual é a concepção e se há coerência entre concepção e propostas didáticas; 11) Concepção de gramática: verificar tratamento dado à gramática, terminologia, definições, finalidades, exemplos; 12) Concepção de texto e suas marcas; 13) Sequência e ordenação dos conteúdos; 14) Tratamento de dados bibliográficos: referências bibliográficas completas e seu uso didático; 15) Concepção e critérios de avaliação; 16) Tipos de exercícios e atividades: verificar pressupostos cognitivos; finalidades; 17) Interdisciplinaridade; 18) Historicidade do conhecimento; 19) Relevância dos conteúdos; 20) Qualidade gráfica e estética: legibilidade; qualidade da impressão; formato; ilustrações; diagramação; 21) Alusão aos autores: além do nome, dados biobibliográficos; 22) Abordagem metodológica: como os conteúdos são tratados do ponto de vista metodológico; 23) Consideração do nível de desenvolvimento e história do aluno.

Os critérios de Ramos orientam-se para a pré-utilização, para as potencialidades de uso que o material oferece. A pesquisadora chama a atenção para o fato de que, segundo suas investigações, raramente o professor lê as orientações teóricas para compreender quais são as abordagens subjacentes às atividades, por isso recomenda: "O processo de avaliação é fundamental não só para que o professor faça escolhas informadas, mas também para que possa melhorar sua competência profissional, adquirindo uma postura avaliativa, sistemática e crítica para fazer as mudanças necessárias" (RAMOS, 2009, p. 183).

Os critérios de Ramos (2009) são: **1) Para avaliar unidades:** público-alvo; objetivos (explícitos, alcançáveis); recursos; visão de ensino/aprendizagem e a de linguagem; syllabus (estrutural, funcional, situacional, de tarefas, de gêneros); progressão dos conteúdos (do

mundo para o texto; do simples para o complexo); oferece material suplementar; flexibilidade; tem guia do professor; indica procedimentos de aplicação em aula; justifica a escolha dos materiais; 2) **Para avaliar textos**: didáticos, autênticos ou adaptados; diversificados quanto ao tema; contextualizados; promovem interdisciplinaridade; adequados à faixa etária; relacionados com as atividades; 3) **Para avaliar atividades**: objetivos são explícitos ou implícitos; instruções claras; dependem do professor; enunciados conduzem à prática; enunciados servem para checar conhecimento; controlados ou não controlados; promovem interação e/ou cooperação; da prática para o uso; da compreensão para a produção; promovem entretenimento; promovem solução de problemas; quantidade atende objetivos; respostas das atividades.

O que se propõe com esta pesquisa é avaliar a possibilidade de acrescentar aos critérios de Suassuna e Ramos outros que permitam avaliar a presença de uma abordagem discursiva da linguagem, de acordo com o pensamento de Bakhtin e do Círculo, construída com base na aplicação do conceito de gênero do discurso em atividades de leitura e produção de textos nos livros didáticos de língua portuguesa, os quais corresponderiam aos conceitos: 1) esfera; 2) situação de produção, de recepção e de circulação; 3) dialogismo; 4) gênero do discurso; 5) enunciado concreto; 6) conteúdo temático; 7) construção composicional; 8) estilo de linguagem

4.2 Análise do artigo de opinião em livros didáticos (PNLD 2012)

Ao escolher como *corpus* o livro didático de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, reconhecemos nele um objeto de ensino-aprendizagem que revela concepções e práticas de linguagem, as quais são produtos de processos sócio-histórico-culturais. A produção do livro didático, por sua vez, acontece no embate entre diversos atores sociais, entre eles o Ministério da Educação, editoras, editores, autores, diagramadores, produtores, revisores. A circulação do livro liga-se a um processo de divulgação pela editora (feita por meio de site, folhetos, anúncios, visitas a escolas, distribuição de exemplares para avaliação, facilitação de acesso a áreas restritas do site da editora, entrevistas em revistas ligadas à educação), avaliação, edição de resenhas e publicação do Guia de Livros Didáticos pelo Ministério da Educação, escolha pelo professor e, muitas vezes, aprovação pelo coordenador e pelo diretor da escola, e também pelos assessores externos e formadores de professores. Por outro lado, a recepção

este objeto de ensino, ao ser posto em situação de uso escolar, em determinado tempo, em determinado espaço, por determinados alunos e professores, traça outras relações. Entram em cena, fatores, como, por exemplo, os conhecimentos de mundo, as relações dialógicas com leituras anteriores, as experiências escolares e não-escolares prévias com o gênero de professores e alunos; as relações no universo da escola, tanto professor–alunos como alunos–alunos.

No PNLD de 2012 para o Ensino Médio foram aprovadas 11 coleções entre 18 apresentadas para análise. Este estudo delimitou a seção de produção de texto, pois o ensino-aprendizagem dos gênero de discurso, inclusive o artigo de opinião, está vinculado a essa seção nos livros didáticos participantes desta edição do Guia de Livros Didáticos. Cinco coleções receberam destaque no Guia de Livros Didáticos para o eixo de produção de texto: *Linguagem em movimento*, de Carlos Cortez Minchillo e Izeti Fragata Torralvo, da editora FTD; *Novas palavras*, de Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite, Severino Antônio, da editora FTD; *Português: contexto, interlocução e sentido*, de Maria Luiza Abaurre, Maria Bernadete Abaurre e Marcela Pontara, da editora Moderna; *Ser protagonista*, coordenada por Ricardo Barreto, das Edições SM; *Viva português*, de Elizabeth Campos, Paula Marques Cardoso e Sílvia Letícia de Andrade, da editora Ática. Em seguida, apresentou-se uma descrição de cada uma dessas coleções.

TÍTULO	EDITORA	AUTOR(ES)	VOLUME	UNIDADE	CONTEÚDO
<i>Linguagem em movimento</i>	Editora FTD	Izeti Torralvo e Carlos Minchillo	3 – 3º ano	Tema 1 "Os diversos brasis"; Tema 2, "O passado posto abaixo e o futuro por escrever"; Tema 4 "Uma vida de indagações".	Não há capítulo dedicado ao artigo de opinião, pois a coleção está organizada por temas e tipologia textual.
<i>Novas palavras</i>	Editora FTD	Emília Amaral Mauro Ferreira do Patrocínio Ricardo Silva Leite Severino Antônio Moreira Barbosa	3 – 3º ano		Não há artigo de opinião.
<i>Português: contexto, interlocução e sentido</i>	Editora Moderna	Maria Luiza M. Abaurre Maria Bernadete M. Abaurre Marcela Pontara	2 – 2º ano	Unidade 8 - Argumentação	Capítulo 28 – Carta argumentativa Capítulo 29 – Artigo de opinião

Ser protagonista – Português	Edições SM	Ricardo Barreto (coord.) Ana Elisa Penteado Cecília Bergamin Cristiane Siniscalchi Heidi Strecker Lília Abreu-Tardelli Manuela Prado Matheus Martins Mirella Cleto	3 – 3º ano	Unidade 15 - Argumentar	Capítulo 38 – Anúncio publicitário Capítulo 39 - Artigo de opinião Capítulo 40 – Dissertação para o Enem e para o vestibular
Viva português	Editora Ática	Elizabeth Campos Paula Marques Cardoso Sílvia Letícia de Andrade	3 – 3º ano	Unidade 5 – Pontos de vista	Capítulo 1 - Artigo de opinião Capítulo 2 - Literatura brasileira contemporânea - poesia

Quadro 9: Livros didáticos com destaque em produção de texto no Guia do Livro Didático PNLD 2012

Linguagem em movimento. TORRALVO, Izeti; MINCHILLO, Carlos Cortez. *Linguagem em movimento*. 1ª ed. São Paulo: FTD, 2010.

Izeti Fragata Torralvo, graduada em Letras pela USP, e Carlos Alberto Cortez Minchillo, formado em Letras pela USP, são os autores da coleção *Linguagem em movimento*, editada pela FTD.

São três volumes, que correspondem aos três anos do Ensino Médio, cada um deles organizado em sete temas, os quais são desenvolvidos nas seções "O tema no tempo"; "Literatura"; "Interpretação e Estudo da Língua"; "Produção de textos"; "Teste seus conhecimentos". Nas seções nomeadas como "Produção de textos" do Volume 3, sete temas são desenvolvidos no que os autores denominam "texto dissertativo argumentativo". Ainda que não sejam identificados/nomeados como artigos de opinião, há alguns entre os textos inseridos como exemplos, ao lado de editoriais, charges, crônicas, resenhas. No Tema 1, "Os diversos brasis", apresenta-se um artigo de opinião integral ao lado de trechos de manuais de candidato de vestibulares. No Tema 2, "O passado posto abaixo e o futuro por escrever", há um artigo de opinião integral e um trecho de um artigo. No Tema 3, "A arte toma partido", há trechos de entrevistas, de artigos e de crônicas; e textos integrais como uma charge, um ensaio, uma dissertação de um candidato ao vestibular. No Tema 4, "Uma vida de indagações", há uma crônica e um artigo reproduzidos integralmente, e trechos de artigo de opinião, reportagem, ensaio. No Tema 5, "Esse mundo é demais", incluíram-se dois textos integrais, um editorial e uma redação de um candidato ao vestibular, e vários trechos: de uma reportagem, de quatro artigos de opinião, de uma crônica. Optou-se por não analisar esta obra

didática ao verificar-se que a abordagem didática adotada pelos autores privilegia a tipologia e não o gênero do discurso.

Novas palavras. AMARAL, Emília; PATROCÍNIO, Mauro Ferreira do; LEITE, Ricardo Silva; BARBOSA, Severino Antônio Moreira. *Novas palavras, nova edição (Coleção Novas Palavras Nova Edição)*. 1ª ed. São Paulo: FTD, 2010.

A *Coleção Novas Palavras Nova Edição* foi elaborada por Emília Amaral, mestre em Teoria Literária e doutora em Educação pela Unicamp; Mauro Ferreira do Patrocínio, especialista em Metodologia de Ensino pela Unicamp; Ricardo Silva Leite, mestre em Teoria Literária pela Unicamp; e Severino Antônio Moreira Barbosa, doutor em Educação pela Unicamp, para a editora FTD.

Três volumes compõem a coleção, cada um correspondendo a um ano do Ensino Médio. Cada volume possui três seções: a primeira com conteúdos de Literatura; a segunda com conteúdos de Gramática e a terceira com conteúdos de Redação e Leitura. A seção de Redação e Leitura organiza-se pelas tipologias descrever, narrar e dissertar, apresentadas no capítulo 6 "O que é descrever"; capítulo 8 "O que é narrar"; capítulo 10 "O que é dissertar" do Volume 1. O Volume 2 concentra-se no "narrar" e o Volume 3 no "descrever" e no "dissertar". Apesar de a introdução do capítulo 3, "O mundo interativo", mencionar o foco nos "gêneros textuais em que predomina a dissertação" (AMARAL; PATROCÍNIO; LEITE; BARBOSA, 2010, p. 414), os autores não nomeiam os gêneros, referindo-se a "textos", "dissertação", "texto dissertativo", utilizando como exemplos trechos de gêneros do discurso diversos no capítulo 4 "Dissertar e descrever" e capítulo 5 "Dissertar e narrar": crônica (p. 417); discurso (p. 418); ensaio (p. 419); diário (p. 419); editorial (p. 431); carta (p. 437). E transcrição integral dos seguintes gêneros do discurso: história em quadrinho (p. 421 e p. 436); depoimento (p. 423); charge e tirinha (p. 435); poema (p. 433). Devido à ausência do gênero investigado nesta pesquisa, o artigo de opinião, optou-se por não incluir essa obra didática nas análises apesar de o livro ter sido bem avaliado no Guia do Livro Didático PNLD 2012.

Português: contexto, interlocução e sentido. ABAURRE, Maria Bernadete; ABAURRE, Maria Luiza; PONTARA, Marcela. *Português: contexto, interlocução e sentido*. São Paulo: Moderna, 2008.

Português: interlocução e gêneros, pertence a uma das coleções para ao Ensino Médio publicadas pela editora Moderna. Suas autoras são Marcela Pontara, formada em Letras pela

Unesp/Assis; Maria Bernadette Abaurre, mestre e doutora em Linguística e professora do Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade de Campinas; e Maria Luiza Abaurre, graduada em Letras e mestre em Teoria Literária pela Unicamp.

A coleção *Português Contexto, interlocução e sentido* está organizada em três volumes destinados aos três anos do Ensino Médio. O conteúdo é semelhante aos conteúdos dos volumes únicos *Gramática - Texto: análise e construção de sentido*, *Produção de texto - Interlocução e gêneros* e *Literatura Brasileira - Tempos, leitores e leituras*, que foram distribuídos pelos três volumes. O lançamento da editora Moderna Coleção Moderna Plus também tomou por base os livros *Gramática - Texto: análise e construção de sentido* e *Literatura Brasileira - Tempos, leitores e leituras*, organizando a partir deles um Caderno do Estudante, em que se incluem atividades de estudo dos textos explicativos sobre os temas do livro didático, que compõem os capítulos do livro principal. A organização da coleção *Português - Contexto, interlocução e sentido* é feita em três áreas de estudo, cada uma associada a uma cor, que estão colocadas de modo sequencial nos livros: Literatura – cor vermelha; Gramática – cor verde; Produção de Textos – cor azul. A área de Produção de Texto está distribuída em segmentos vinculados à tipologia textual: Narração; Descrição, Exposição; Injunção; Argumentação. Em cada volume, há um capítulo referente a cada uma das tipologias citadas. Nos capítulos relativos à Argumentação, temos no Volume 1, a Unidade 10 – Argumentação: Capítulo 29 – Textos publicitários; Capítulo 30 – Resenha; no Volume 2, Unidade 8 – Argumentação: Capítulo 28 – Carta argumentativa; Capítulo 29 – Artigo de opinião e editorial; e no Volume 3, Unidade 8 – Exposição e Argumentação: Capítulo 21 – Texto dissertativo-argumentativo I; Capítulo 22 - Texto dissertativo-argumentativo II; Capítulo 23 - Texto dissertativo-argumentativo III. Assim, será objeto de análise o Capítulo 29 – Artigo de opinião e editorial, do Volume 2.

Ser protagonista – português. BARRETO, Ricardo (coord.). *Português: ensino médio (Coleção Ser Protagonista)*. 1ª ed. São Paulo: Edições SM, 2010.

A *Coleção Ser Protagonista – Português para o Ensino Médio* das Edições SM foi coordenada por Ricardo Barreto, mestre e doutor em Letras pela USP. Cada volume possui um grupo de autores, dos quais alguns participam dos três volumes e outros apenas de um volume específico. No Volume 3, foram autores: Ana Elisa de Arruda Penteadó, licenciada e mestre em Letras pela Unicamp; Cecília Bergamin, bacharel e mestre em Letras pela USP; Cristiane Siniscalchi, bacharel e mestre em Letras pela USP; Heidi Strecker, bacharel e licenciada em Letras pela USP; Lília Abreu-Tardelli, bacharel, mestre e doutora em

Linguística Aplicada pela PUC-SP; Manuela Prado, bacharel em Letras pela USP; Matheus Martins, mestre em Letras pela UFMG; e Mirella Cleto, bacharel e licenciada em Letras pela USP.

A coleção compõem-se de três volumes, um para cada ano do Ensino Médio. Cada volume possui três seções: a primeira com conteúdos de Literatura; a segunda com conteúdos de Linguagem e a terceira com conteúdos de Produção de Texto. A seção Produção de Texto organiza-se em unidades nomeadas pelos aspectos tipológicos, nos três volumes: "Narrar", "Relatar", "Expor" e "Argumentar". No eixo tipológico do "Argumentar", a coleção traz no Volume 1 os gêneros "dissertação escolar" e "carta de reclamação"; no Volume 2, os gêneros "editorial", "resenha crítica" e "debate regrado"; e no Volume 3, os gêneros "anúncio publicitário", "artigo de opinião" e "dissertação para o Enem e para o vestibular". Portanto, nosso objeto de estudo foi o Capítulo 39, da Unidade 15 – Argumentar, do Volume 3, destinado ao 3º ano do Ensino Médio.

Viva português. CAMPOS, Elizabeth; CARDOSO, Paula Marques; ANDRADE, Silvia Letícia de. *Viva português*. 1ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2011.

A coleção *Viva Português*, para o Ensino Médio, da Editora Ática, teve autoria de Elizabeth Campos, graduada em Letras e licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Nossa Senhora Medianeira; Paula Marques Cardoso, graduada em Letras pela Universidade Mackenzie e mestre em Língua Portuguesa pela PUC-SP; e Silvia Letícia de Andrade, graduada e licenciada em Letras pela USP.

A coleção é composta de três volumes, um para cada ano do Ensino Médio. Cada volume possui seis unidades e cada unidade dois capítulos, um voltado para "o trabalho com gêneros textuais" (CAMPOS; CARDOSO; ANDRADE, 2011, p. 7) e outro para a "leitura do texto literário" (CAMPOS; CARDOSO; ANDRADE, 2011, p. 7), encerrados por um capítulo que propõe um projeto anual. No Manual do Professor, as autoras apresentam a organização do "estudo do gênero" (CAMPOS; CARDOSO; ANDRADE, 2011, p. 7) descrevendo-o como uma sequência de atividades: uma preparação para o gênero; um estudo de textos do gênero; um estudo dos conhecimentos linguísticos; uma seção de ortografia; atividades de produção de texto. A Unidade 5 – Pontos de vista, do Volume 3, destinado ao 3º ano do Ensino Médio, foi o objeto do presente estudo, pois apresenta o gênero artigo de opinião, no capítulo 1.

Em resumo, as obras didáticas que serão analisadas quanto ao desenvolvimento de atividades de leitura do gênero artigo de opinião são:

1. PORTUGUÊS: CONTEXTO, INTERLOCUÇÃO E SENTIDO, capítulo 29 – Artigo de opinião e editorial, da Unidade 8 – Argumentação, do Volume 2.
2. SER PROTAGONISTA – PORTUGUÊS, capítulo 39, da Unidade 15 – Argumentar, do Volume 3.
3. VIVA PORTUGUÊS, capítulo 1, da Unidade 5 – Pontos de vista, do Volume 3.

A análise realizada neste trabalho busca entender como o artigo de opinião, ao ser deslocado da esfera jornalística, é apresentado ao estudante do Ensino Médio e ao professor, tendo como perspectiva a prática de leitura e de produção de texto para a formação de um cidadão crítico, conforme preconizam as orientações oficiais do MEC. As propostas são suficientes para formar leitores e escritores de artigos de opinião em outros contextos, além da escola?

4.2.1 A coleção *Português contexto, interlocução e sentido*

Apresenta-se nesta seção a descrição do capítulo 29 "Artigo de Opinião", que pertence à unidade 8, "Argumentação", do livro didático *Português: contexto, interlocução e sentido* das autoras Maria Luiza Abaurre, graduada em Letras e mestre em Teoria Literária; Maria Bernadete Abaurre, doutora em Linguística e professora do Departamento de Linguística da Unicamp; e Marcela Pontara, graduada em Letras, publicado pela editora Moderna (2008).

A Editora Moderna é uma empresa fundada em 1968, que atua nos mercados público e privado de livros didáticos. Em 2001, passou a integrar o grupo editorial espanhol Santillana, que faz parte do conglomerado Prisa. No Brasil, a Santillana também é proprietária da editora Objetiva. O Prisa (*Promotora de Informaciones, Sociedad Anónima*) é um grupo empresarial espanhol presente na Espanha, Portugal e América Latina (ao todo 22 países). São empresas do grupo Prisa: Editoras Santillana, Objetiva, Moderna, Alaguara Salamandra, Aguilar; jornais El País e Le Monde, revista Rolling Stone, rádios Hablada e Prisa, distribuidora de filmes Canal+ e a TV Prisa.

A Editora Moderna edita outras coleções de Língua Portuguesa para o Ensino Médio. Das autoras Maria Luiza Abaurre, Maria Bernadete Abaurre e Marcela Pontara: *Coleção Moderna Plus [volumes únicos com versão para tablet] - Gramática - Texto: análise e construção de sentido e Literatura - Tempos, leitores e leituras; Gramática - Texto: análise e construção de sentido [volume único]; Produção de texto - Interlocução e gêneros [volume*

único]; *Literatura Brasileira - Tempos, leitores e leituras [volume único]*. Da autora Leila Sarmiento: *Oficina de Redação e Gramática em texto*. Dos autores Leila Sarmiento e Douglas Tufano: *Português - Literatura; Gramática; Produção de texto*.

A resenha do Guia de Livros Didáticos PNLD 2012 da coleção *Português: contexto, interlocução e sentido* apontou como pontos fortes da coleção "a produção escrita, precedida de orientações quanto à linguagem adequada, ao gênero e à construção da textualidade, acompanhada de propostas de revisão e reescrita" (BRASIL, 2011, p. 43).

Na análise, a resenha indica que:

as propostas de escrita são diversificadas, oferecem subsídios com vistas a orientar a realização da tarefa, desde o seu planejamento até sua execução e revisão, considerando sempre a estrutura dos textos, de acordo com o gênero, com a linguagem a ser utilizada adequadamente (seu registro ou variedade) e com as condições do interlocutor previsto (BRASIL, 2011, p. 45)

A resenha ressalta que o professor deve "priorizar conteúdos e atividades em sala de aula, pois é grande o volume de explicações que visam contextualizar sociohistoricamente os movimentos literários, seus estilos, obras e autores, bem como apoiar a exploração dos conteúdos gramaticais, dos gêneros e dos tipos textuais propostos para estudo" (BRASIL, 2011, p. 46). As seções de produção de texto da coleção foram bem avaliadas pelo guia, que destacou a "abordagem teórica sobre questões como: definição e usos do gênero, seu contexto de circulação, seus leitores, sua estrutura e linguagem. Essa parte é enriquecida com boxes que trazem informações adicionais, definições e 'dicas' para se escrever o gênero em questão" (BRASIL, 2011, p. 45).

Nos *três* artigos de opinião incluídos no capítulo "Artigo de Opinião", intitulados "Violência versus compaixão", de Alba Zaluar (FSP – *Folha de S.Paulo*); "Crimes e castigo", de Hélio Schwartsman (FSP); "Lições de Virgínia Tech", de Nelson Ascher (FPS), a análise buscará os elementos discursivos dos gêneros apontados por Bakhtin em *Estética da criação verbal* ([1952-53], 2010): dialogismo, esfera, conteúdo temático, construção composicional e estilo de linguagem.

A coleção *Português Contexto, interlocução e sentido* está organizada em três volumes destinados aos três anos do Ensino Médio. Cada volume da coleção *Português - Contexto, interlocução e sentido* está organizado em três áreas de estudo, cada uma associada a uma cor, marcada no canto superior direito de cada página. As áreas estão organizadas de modo sequencial nos livros: Literatura – cor vermelha; Gramática – cor verde; Produção de Textos – cor azul. A área de Produção de Texto se organiza a partir de unidades que

correspondem a aspectos tipológicos e capítulos que correspondem a gêneros do discurso, e por isso será foco deste estudo.

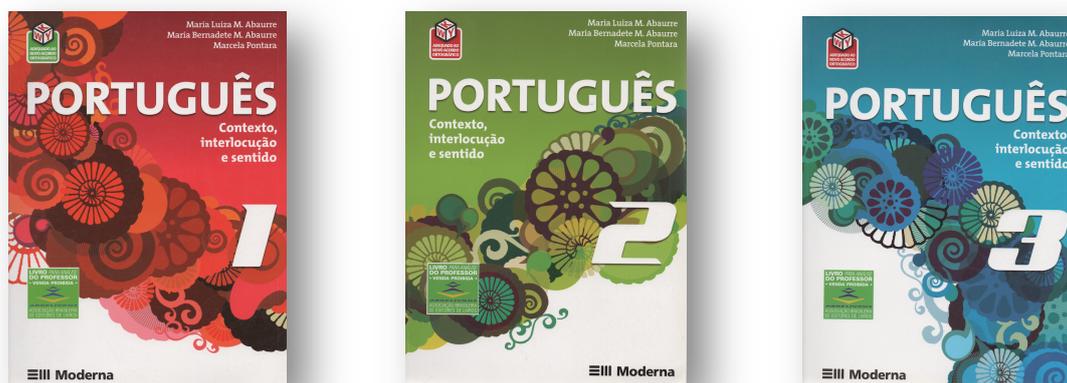


Figura 12: Capas da coleção *Português Contexto, interlocução e sentido* (2008)

As páginas de cada volume da coleção estão distribuídas de acordo com a tabela abaixo. Vê-se que a área de Produção de Texto é a que têm menor número de páginas por volume.

nº páginas	Volume 1	Volume 2	Volume 3
<i>Manual do professor</i>	144	152	136
<i>Livro do aluno total</i>	496	648	512
<i>Literatura</i>	198	280	246
<i>Gramática</i>	167	250	156
<i>Prod. de Texto</i>	129	118	110

Quadro 10: distribuição das áreas de estudo em *Português Contexto, interlocução e sentido* (2008)

4.2.1.1 Guia de Recursos

O manual do professor, chamado nessa coleção de Guia de Recursos, possui em cada volume respectivamente 144; 152 e 136 páginas. O guia está integrado ao corpo do livro, não é uma publicação à parte, e localiza-se antes do livro do aluno. O guia está organizado nas

áreas de Literatura, Gramática e Produção de Texto, nessa ordem, assim como organiza-se o livro do aluno.

No volume 2, a área de Produção de Texto do guia de recursos para o professor é composta pelas seções: *O sentido da leitura e da escrita*; *Leitura e escrita: uma perspectiva discursiva (metodologia)*; *A estrutura da área de Produção de Texto*; *Como avaliar produções escritas de modo objetivo*; *Estratégias (narrativas, expositivas e argumentativas)*; *Glossário*; *Montando a sua estante*; *Respostas aos exercícios*; *Bibliografia*. Não há uma carta das autoras ou um texto de apresentação da obra dirigido para o professor.

A primeira seção, *O sentido da leitura e da escrita*, discorre sobre as "condições necessárias" para o professor "possa assumir, com competência seu papel de mediador entre o aluno e o conhecimento que deverá construir sobre leitura/escrita, a de que ele sejam um leitor"(ABAURRE *et al.*, 2008, p. 106).

As autoras citam a *concepção de linguagem* que fundamenta a obra (ABAURRE *et al.*, 2008, p. 109) e é apontada também como metodologia para ensino de leitura e escrita: "Saber que todo texto está associado a uma situação de interlocução nos obriga a reconhecer que tanto a escrita quanto a leitura são atividades que pressupõem a interação de fatores linguísticos e extralinguísticos". As autoras afirmam, ainda, adotar uma *perspectiva discursiva* a partir da qual "discutimos todos os aspectos relacionados à escrita e à leitura" (ABAURRE *et al.*, 2008, p. 109).

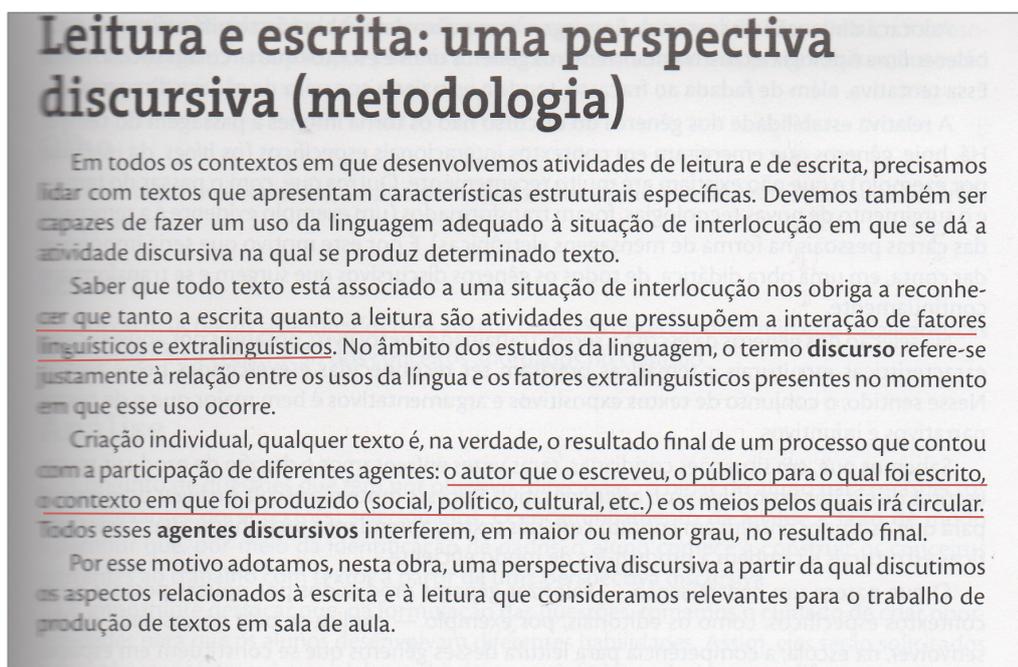


Figura 13: manual do professor *Português: contexto, interlocução e sentido* (2008)

O *conceito de contexto* é mencionado como sinônimo para esfera de atividade humana e situação de interlocução como interação. Apresentam como definição de discurso: "[...] o termo discurso refere-se justamente à relação entre os usos da língua e os fatores extralinguísticos presentes no momento em que esse uso ocorre" (ABAURRE *et al.*, 2008, p.109). Explicitam também que:

Criação individual, qualquer texto é, na verdade, o resultado final de um processo que contou com a participação de diferentes agentes: o autor que o escreveu, o público para o qual foi escrito, o contexto em que foi produzido (social, político, cultural, etc) e os meios pelos quais irá circular. Todos esses agentes discursivos interferem, em maior ou menor grau, no resultado final. (ABAURRE *et al.*, 2008, p.109)

Há, portanto, uma associação entre a existência do discurso e sua ocorrência em um contexto, que leva em consideração o que chamam de "agentes" ao lado do "contexto de produção", citando-se apenas o contexto mais amplo – social, cultural, político –, sem mencionar o contexto da enunciação, recepção e circulação. O contexto da enunciação é importante, pois explica os elos dialógicos entre autor e texto, entre autor e leitor e, na produção de texto, é o horizonte mais próximo, no qual o aluno irá projetar-se e projetar o leitor, irá estabelecer a finalidade do texto e a abordagem do conteúdo temático e determinar o estilo de linguagem. Ao descrever a participação do "outro" como interferência no resultado final, também, as autoras parecem desconsiderar a dialogismo como fundamento da linguagem, como propõe Bakhtin e o Círculo. A noção de que há um todo que constitui o enunciado concreto apenas se esboça, sem mostrar a interação entre as partes do conjunto. Ao estabelecer um produto final, visualiza-se uma progressão linear e não um encadeamento contínuo que ultrapassa o texto e se oferece para leituras e articulações futuras.

No excerto destacado abaixo, as autoras citam um trecho do ensaio "Os gêneros do discurso", de *Estética da criação verbal*, de Bakhtin (1992, p. 296), na tradução de Maria Ermantina Galvão. Sobre as formulações de Bakhtin expostas nesse texto, ABAURRE *et al.* recortam a ideia de os gêneros serem tipos relativamente estáveis e explicam essa ideia no parágrafo seguinte:

Como explica Bakhtin, os gêneros definem-se como "**tipos relativamente estáveis**", portanto reconhecíveis pelo usuário da língua. Socialmente constituídos, os gêneros pressupõem a **interação** por meio da linguagem, o que explicita a sua dimensão discursiva (2008, p. 109).

No lugar de "agentes" empregam "usuários da língua" para mencionar os falantes ou membros de uma comunidade linguística. As autoras dão a entender para o professor que a propriedade da estabilidade seria a única pela qual o falante reconheceria o gênero, o que

concorre para a fixação da associação entre gênero e tipologia textual, a qual é vista como uma estrutura intrínseca ao texto, que tem organização independente da esfera atividade humana na qual é produzido e recebido e circula. Ainda a afirmação de que os gêneros pressupõe a interação não é seguida de explicações sobre a relação entre os conceitos.

É possível perceber que a *visão de ensino-aprendizagem* não está explicitamente declarada, tem-se a impressão de que a perspectiva de linguagem substituiu uma concepção de aprendizagem. As autoras afirmam: “Acreditamos que, uma vez de posse dessa base conceitual, os alunos terão condições de compreender melhor por que os gêneros abordados neste livro apresentam determinadas características estruturais”. Aqui depreende-se que as características estruturais seriam a melhor maneira de o aluno compreender os gêneros.

**Gêneros do discurso:
relação entre a linguagem e seus contextos de uso**

O autor que primeiro fez uso do conceito de **gênero** para abarcar todas as manifestações orais e escritas foi o russo Mikhail Bakhtin. Em um texto intitulado “Os gêneros do discurso”, escrito entre 1952 e 1953, Bakhtin apresentou a seguinte definição para os **gêneros discursivos**:

.....

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana [...] O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção gramatical. Esses três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolavelmente no **todo** do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual. Mas cada esfera de utilização da língua elabora seus **tipos relativamente estáveis** de enunciados, sendo isso que denominamos **gêneros do discurso**.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *Estética da criação verbal*. 3. ed. Trad. de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 279.

.....

Como explica Bakhtin, os gêneros definem-se como “**tipos relativamente estáveis**”, portanto reconhecíveis pelo usuário da língua. Socialmente constituídos, os gêneros pressupõem a **interação** por meio da linguagem, o que explicita a sua dimensão discursiva.

Figura 14: manual do professor *Português Contexto, interlocução e sentido* (2008)

As autoras justificam a seleção dos gêneros a serem trabalhados na obra didática por serem gêneros “cujas características estruturais e temáticas precisam ser reconhecidas e exercitadas pelos alunos”, no entanto não explicam porque os alunos do Ensino Médio precisariam conhecer esses e não outros. A ênfase nos gêneros que denominam “expositivos” e “argumentativos” é justificada pelo fato de serem pouco praticados no cotidiano, sendo “a escola o lugar preferencial para que os alunos entrem em contato com tais textos, aprendam a

reconhecer suas características estruturais e também a produzi-los de modo eficiente" (ABAURRE et al., 2008, p.110).

No entanto, essas decisões não são embasadas em fundamentações teóricas, sendo apenas comunicadas aos professores. Assim como a tipologia de gêneros que organizam e agrupam os gêneros em injuntivos; narrativos; expositivos; argumentativos não é justificada ou fundamentada em teorias e estudos.

Brait e Rojo (2001) explicam que as tipologias textuais se classificam de acordo com forma, estrutura ou função. Para as autoras, as tipologias textuais são insuficientes para compreender o funcionamento dos gêneros do discurso. As tipologias mais usuais no ensino de Língua Portuguesa no Brasil, narração, descrição, dissertação, são abordadas pelos professores e materiais didáticos principalmente nos aspectos formais/estruturais, desconsiderando elementos da discursividade como situações de produção, circulação e recepção dos textos, dialogismo.

4.2.1.2 Livro do aluno

O foco deste estudo é o ensino-aprendizagem por meio de gêneros, o que corresponde à área de Produção de Texto nesta obra didática. Nela, cada unidade está associada a aspectos tipológicos textuais, Narração e Descrição, Exposição e Injunção; Argumentação. No volume 1, a unidade 7 apresenta ao aluno os conceitos de discurso, texto e interlocução, que fundamentam a perspectiva teórica adotada pelas autoras, desse modo as autoras unem tipologia textual e gênero, associando a abordagem de gênero da Escola de Genebra às premissas bakhtinianas norteadoras da obra, descritas no manual do professor.

Pode-se observar que a distribuição dos capítulos nas unidades corresponde aos gêneros associados a cada aspecto tipológico, desse modo as autoras atendem às concepções de gênero do discurso da Escola de Genebra. São oito gêneros vinculados à Narração/Descrição; seis associados à Exposição; e seis vinculados à Argumentação. Observa-se que a Narração foi a tipologia textual privilegiada pelas autoras da coleção, mas não há poemas entre os textos literários.

Português: contexto, interlocução e sentido		
unidades de produção de textos		
VOLUME 1	VOLUME 2	VOLUME 3
Unidade 7: O discurso		
Cap. 22: Discurso e texto		
Cap. 23: A interlocução		
Cap. 24: Os gêneros do discurso e o contexto		
Unidade 8: Narração e Descrição	Unidade 6: Narração e Descrição	Unidade 6: Narração e Descrição
Cap. 25: Relato, carta pessoal, e-mail e diário	Cap. 24: Crônica	Cap. 17: Conto I
Cap. 26: Notícia	Cap. 25: Biografia	Cap. 18: Conto II
Unidade 9: Exposição e Injunção	Unidade 7: Exposição	Unidade 7: Exposição
Cap. 27: Reportagem	Cap. 26: Texto enciclopédico	Cap. 19: Texto de divulgação científica
Cap. 28: Textos instrucionais	Cap. 27: Texto didático	Cap. 20: Relatório
Unidade 10: Argumentação	Unidade 8: Argumentação	Unidade 8: Exposição e Argumentação
Cap. 29: Textos publicitários	Cap. 28: Carta argumentativa	Cap. 21: Texto dissertativo-argumentativo I
Cap. 30: Resenha	Cap. 29: Artigo de opinião e editorial	Cap. 22: Texto dissertativo-argumentativo II
		Cap. 23: Texto dissertativo-argumentativo III

Quadro 11: *Português Contexto, interlocução e sentido* (2008) - distribuição das unidades

A distribuição dos capítulos por esfera de atividade nas unidades de Produção de Texto nos três volumes revela preponderância da esfera jornalística, seguida da esfera do cotidiano, depois escolar e literária. Entre os gêneros que vinculam-se à argumentação, contam-se cinco, sendo, quatro deles da esfera jornalística, um da esfera publicitária e um da esfera escolar.

Esfera	Literária	Jornalística	Publicitária	Cotidiano	Escolar
<i>nº de gêneros</i>	3	7	1	5	4

Quadro 12: gêneros por esfera de atividade em *Português Contexto, interlocução e sentido* (2008)

4.2.1.3 Capítulo Artigo de Opinião

O **Capítulo 29 – Artigo de opinião e editorial** faz parte da unidade 8 do volume 2 para alunos do 2º ano do Ensino Médio, que também inclui o capítulo 28 da Carta argumentativa. A identificação da área de Produção de Textos é feita pela faixa na cor azul, que serve de fundo para o número do capítulo e a indicação dos gêneros que o compõem escritos em cor branca: artigo de opinião e editorial. Na apresentação da unidade 8 (2008, p. 607), as autoras explicam o que entendem por argumentação, como se vê nas figuras que se seguem, "convencer alguém de alguma coisa, demonstrar a validade de uma tese, defender um ponto de vista". Os objetivos da unidade estão implícitos nesse texto inicial: aluno aprenderá a selecionar argumentos para demonstrar, persuadir, convencer.

O capítulo se organiza em sete seções, que ocupam nove páginas: "Leitura" p. 608-609-610 (artigo de opinião), "Análise" p. 610 (artigo de opinião), "Artigo de Opinião: definição e usos" p. 611, "Contexto de circulação" p. 611 (artigo de opinião), "Os leitores dos artigos de opinião" p. 612, "Estrutura" p. 613 (artigo de opinião), "Linguagem" p. 614 (artigo de opinião). Da p. 615 à 620, está o estudo do gênero Editorial, seguido da seção de "Produção de Textos" relacionada com o artigo de opinião, da p. 620 à 622. Não há atividades extras indicadas para o aluno ou para o professor.

Na abertura do Capítulo 29 (ABAURRE et al., 2008, p. 608), os *objetivos* propostos para o ensino-aprendizagem do gênero artigo de opinião estão explicitados. O aluno deverá saber ao final do capítulo: o que é um artigo de opinião, quais são suas características estruturais, qual é sua finalidade, em que contextos circula, qual é o perfil de seus leitores, como é a linguagem utilizada em sua elaboração, qual é a importância dos contra-argumentos. Não há indicação de recursos necessários para o professor empregar na prática de aula desse capítulo nem orientações para o professor ao lado das atividades para aplicação do capítulo em sala de aula, também não são incluídas atividades extras para o aluno ou para o professor; no fim do capítulo as autoras indicam referências de material suplementar relacionado com o artigo de opinião que o aluno poderá pesquisar, como indicações de livros, filmes ou músicas.

4.2.1.4 Atividades de leitura

Em seguida aos objetivos do capítulo (ABAURRE et al., 2008, p. 608), há uma retranca vermelha com o título "Leitura", seguida de um parágrafo em que se explicam quais são os espaços de circulação do gênero artigo de opinião e se afirma que serão apresentados dois textos desse gênero. Há uma retranca em tom vermelho mais claro com o título "Texto 1" em corpo menor, seguida do título do artigo de opinião "Violência versus compaixão", do nome da autora, Alba Zaluar, e parte do texto. Há uma ilustração em preto e branco de uma criança envolta em sombras, sem indicação da autoria.

Na p. 609, está a continuação do texto "Violência versus compaixão", com a indicação bibliográfica do texto *online*. Há um sinônimo para a palavra "imolada" depois da referência bibliográfica. Segue-se uma retranca em cor vermelha com o título "Texto 2" e o artigo de opinião intitulado "Crimes e castigo", de autoria de Hélio Schwartzman. À direita da página, vê-se um box azul intitulado "Panóptico: a instituição-modelo", com uma foto da penitenciária norte-americana de Stateville e um texto expositivo sobre o significado deste modelo arquitetônico de presídios. Na parte de baixo da página, após o box, há uma ilustração em preto e branco de um menino com uma tarja preta nos olhos e uma gaiola na cabeça, também sem indicação do autor.

Os textos foram retirados da versão *online* de duas edições do jornal *Folha de S.Paulo*, apagando-se as relações verbo-visuais, as relações espaciais dadas pela localização do artigo de opinião na seção Opinião, ao lado de outros artigos e do editorial, em seguida às manchetes da Primeira Página. Não há nenhuma referência ao jornal, fora o nome e o link de acesso à internet, nem aos autores, que pudesse contextualizar a produção e a circulação desses artigos de opinião para o aluno. Também não há perfis do veículo e dos autores do texto, que possam contextualizar a esfera de produção para os leitores do livro didático.

A atividade de leitura não recupera essas informações para o aluno-leitor, ao contrário do que as autoras afirmam, no Guia de Recursos, sobre a importância do contexto de produção para a leitura do texto, pressuposta por uma perspectiva discursiva de linguagem. Do ponto de vista da teoria bakhtiniana, os dois artigos de opinião não foram abordados como enunciados concretos, pois não se reconhecem a esfera de produção, de circulação e recepção, quem são seus autores, qual é o perfil do jornal ou quem seria o leitor pressuposto no texto.

Capítulo
29 Artigo de opinião e editorial

OBJETIVOS

O que você deverá saber ao final deste estudo.

1. O que é um artigo de opinião.

- Quais são as suas características estruturais.
- Qual é a sua finalidade.
- Em que contextos o artigo de opinião circula e qual é o perfil de seus leitores.
- Como é a linguagem utilizada na sua elaboração.
- Qual é a importância dos contra-argumentos para o artigo de opinião.

2. O que é um editorial.

- Quais são as suas características estruturais.
- Qual é a sua finalidade.
- Em que contextos o editorial circula e qual é o perfil de seus leitores.
- Como é a linguagem utilizada na sua elaboração.
- Em que um editorial difere de um artigo de opinião.

Leitura

Jornais, revistas, portais da internet são espaços para circulação de um gênero argumentativo conhecido como artigo de opinião. Apresentamos, a seguir, dois textos representativos desse gênero.

Texto 1

Violência versus compaixão

Alba Zaluar

Em 1968, na Inglaterra dos Beatles e dos sindicatos fortes, uma linda menina de olhos azuis — Mary Bell — foi julgada como adulto quando tinha 11 anos de idade. Ela havia assassinado sem nenhum motivo dois meninos de 3 e 4 anos, provavelmente com outra amiga. Mary foi condenada, depois de uma série de reportagens e investigações apressadas em que a sua imagem foi pouco a pouco associada ao demônio. Ela ficou internada até 1980 em várias instituições, todas com o objetivo de recuperar crianças e adolescentes que ali cumprem pena, mas das quais saiu sem conseguir admitir o mal que havia feito. Em 1995 foi procurada por uma escritora interessada em entender por que as crianças matam. Foi nas longas conversas com essa mulher, durante as quais pôde reconstituir o seu passado, inclusive o descaso e a série de abusos sexuais sofridos por ela nas mãos de sua própria mãe com seus namorados, que Mary pôde finalmente um dia reconhecer ser a assassina e acrescentar: “O que fiz não tem desculpa”. Ela havia recuperado sua consciência moral, e os sentimentos da vergonha, da culpa e da compaixão. Não foi apenas a disciplina da instituição, a horta das verduras, o contato com animais, a oficina mecânica, ou as aulas que lhe permitiram atingir esse ponto. Foi algo muito mais profundo.

A diminuição da idade na responsabilidade criminal de 18 para 16 anos poderia diminuir os efeitos da manipulação perversa do Estatuto da Criança e do Adolescente por impedir que jovens nessa faixa de idade sejam usados para garantir a impunidade de maiores. Mas, enquanto as medidas socioeducativas

Informar aos alunos que o crime referido nos dois textos teve como vítimas o casal Liana e Felipe. Os namorados foram passar o fim de semana em uma fazenda abandonada em Embu-Guaçu (São Paulo); em 31 de outubro de 2003. Mentiram para os pais em relação ao local em que estariam. Assaltados por Xampinha (16 anos) e Paulo César da Silva Marques (32 anos), o “Pernambuco”, o casal sofreu nas mãos de seus captores. Felipe foi morto por Pernambuco com um tiro na nuca. Liana foi violentada ao longo de vários dias por Pernambuco, Xampinha e mais outras pessoas que se juntaram aos dois criminosos. A jovem morreu, esfaqueada por Xampinha, na madrugada do dia 5 de novembro. Os corpos só foram encontrados no dia 10 de novembro. O pai de Liana, o advogado Ari Friedenbach, iniciou uma campanha nacional para a aprovação, pelo Congresso, da redução da maioridade penal de 18 para 16 anos.



608 Capítulo 29

Figura 12 - Português: contexto, interlocução e sentido (2008), p. 608

forem mera ficção na letra da lei, enquanto não houver atendimento médico e psicológico a adolescentes tão precocemente comprometidos com a crueldade e a indiferença ao próximo, tal mudança de nada adiantará. Se o sistema de Justiça no Brasil não for capaz de estancar as absurdas taxas de impunidade nos homicídios, se o sistema de punição específica para menores homicidas não tiver meios de lhes devolver a consciência moral malformada ou desmantelada ao longo de suas abusadas vidas, continuaremos a ver os mesmos jovens a repetir tais atos sem remorso. Falta-lhes empatia, falta-lhes capacidade de avaliar o sofrimento que causam no outro, falta-lhes a fala que permite colocar-se no lugar do outro, ou seja, compaixão.

Enquanto isso não acontecer, não resta senão a alternativa da prisão para que outras Lianas não sejam imoladas e não fique apenas o olhar doloroso de seu pai a dizer: foi a minha filha, mas poderia ter sido a sua.

ZALUAR, Alba. *Folha de S.Paulo Online*. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz0705200706.htm>>. Acesso em: 7 maio 2007

Imoladas: sacrificadas.

Texto 2

Crimes e castigo

Hélio Schwartzman

Atendendo a provocações, volto a comentar o inominável assassinato do casal de namorados Liana Friedenbach e Felipe Caffé, desta vez sob o aspecto da lei. A tarefa que me cabe não é das mais agradáveis, pois ao sustentar que não se reduza a maioridade penal para 16 anos, como muitos agora exigem, estarei de algum modo defendendo o menor Xampinha, cujos atos estão além de qualquer defesa. O que de certa forma me tranquiliza é a convicção de que princípios existem para ser preservados contra exceções. E os crimes de Embu-guaçu [...] foram justamente uma trágica exceção.

É claro que não sou um daqueles tarados que colocam a maioridade penal aos 18 anos como um fim em si mesmo. Não é desprovida de sentido a argumentação dos que defendem a redução afirmando que, nos dias de hoje, com a intensa circulação de informações, os jovens amadurecem mais cedo para algumas coisas. Se a lei já lhes faculta votar aos 16, por que não responder penalmente por seus atos?

Eu poderia, é certo, contra-argumentar. O jovem de 16 pode votar se quiser, enquanto o de 18 ou mais está obrigado a fazê-lo. De todo modo, um garoto de 16 não pode dirigir veículos, abrir ou fechar negócios e nem candidatar-se à maioria dos cargos públicos eletivos. [...]

O ponto que eu quero defender, contudo, não é este. Se, ignorando todas as nossas tradições jurídicas e culturais, fôssemos criar um sistema penal inteiramente novo, eu não veria grandes problemas em fixar a maioridade aos 16 ou mesmo permitir que o tribunal determinasse a capacidade jurídica de cada acusado, independentemente de sua idade cronológica. [...]

É bom lembrar que a tradição do Direito brasileiro sempre foi a de considerar [os jovens] como seres em formação. Isso não significa, é claro, que crianças e adolescentes não devam ser punidos pelo que façam de errado. [...]

Se a almejada recuperação é relativamente rara, isso ocorre em grande medida porque a sociedade não se mostrou capaz de organizar *Febens* eficientes, que ofereçam uma chance real de ressocialização e não sejam verdadeiras escolas do crime. [...]

Também é preciso considerar que uma eventual redução da maioridade penal dificilmente levaria a uma diminuição do envolvimento de jovens em crimes. Parte da criminalidade juvenil se explica pelo fato de quadrilhas se utilizarem de menores (e sua suposta impunidade) para “puxar o gatilho” no lugar de adultos. O resultado previsível de uma mudança na lei seria o recrutamento de um contingente de “soldados” ainda mais jovem do que o atual. O que fazer então? Reduzir ainda

Panóptico: a instituição-modelo



▲ Penitenciária americana de Stateville, que segue o modelo panóptico de Jeremy Bentham.

O *panóptico*, concebido por Jeremy Bentham, jurista e filósofo inglês (1748-1832), era um edifício em forma de anel, no meio do qual havia um pátio com uma torre central, onde ficava um vigilante. O anel dividia-se em pequenas celas. Em cada uma delas, encontrava-se, a depender do tipo da instituição (prisão, manicômio, etc.), um prisioneiro a ser corrigido, um louco, etc. O panoptismo corresponde, portanto, à observação total, ou seja, à tomada integral, por parte do poder disciplinador, da vida de um indivíduo.



Artigo de opinião e editorial 609

Figura 13 - *Português: contexto, interlocução e sentido* (2008), p. 609

mais a maioridade penal? Para 11, 9, 7 anos de idade? Seguir o exemplo de alguns Estados norte-americanos e aplicar a pena de morte a crianças? [...]

A questão é que o Estado não pode ceder a essa lógica pré-kantiana, pré-jurídica, pré-civilizatória. Não pode, tampouco, imaginar que todo menor que se envolva em ilícitos seja um sociopata além da recuperação e quiçá da própria humanidade. Sempre existirão exceções, mas a lei precisa ser concebida para a regra. O poder público precisa se ater à ideia de punir o indivíduo — e sempre na justa medida, sem paixão — para universalizar o Direito. [...]

O que detém o crime não são exatamente as penas, mas um sistema que funcione. É esse o objetivo que precisamos perseguir

SCHWARTSMAN, Hélio. Pensata. *Folha Online*. (Fragmento adaptado). Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/pensata/ult1510u124.shtml>>. Acesso em: 8 jun. 2007. (Fragmento).

» Análise

- Os textos 1 e 2 abordam um mesmo tema. Qual é ele?
 - O objetivo geral dos dois textos também é o mesmo. Identifique-o.
- Qual é a posição defendida pela autora do texto 1?
 - Que argumento(s) ela apresenta para defender tal posição?
- Qual é a posição defendida pelo autor do texto 2?
 - Que argumentos ele utiliza para defendê-la?
- Releia os dois primeiros parágrafos do texto de Alba Zaluar. Eles são importantes para a estratégia argumentativa da autora? Explique.

» Releia.

É claro que não sou um daqueles tarados que colocam a maioridade penal aos 18 anos como um fim em si mesmo. Não é desprovida de sentido a argumentação dos que defendem a redução afirmando que, nos dias de hoje, com a intensa circulação de informações, os jovens amadurecem mais cedo para algumas coisas. Se a lei já lhes faculta votar aos 16, por que não responder penalmente por seus atos?

Eu poderia, é certo, contra-argumentar. O jovem de 16 pode votar se quiser, enquanto o de 18 ou mais está obrigado a fazê-lo. De todo modo, um garoto de 16 não pode dirigir veículos, abrir ou fechar negócios e nem candidatar-se à maioria dos cargos públicos eletivos. [...]
- A leitura do trecho acima permite identificar a estratégia argumentativa utilizada por Hélio Schwartzman. Qual é ela?
 - Por que ela pode ser eficaz para convencer os leitores?

Estratégias argumentativas

A contra-argumentação: uma estratégia inteligente

Um modo eficiente de organizar um texto argumentativo é antecipar os argumentos contrários à posição que se pretende defender. Uma vez expostos os argumentos alheios, o autor do texto pode buscar **contra-argumentos**, ou seja, fatos, dados, reflexões que demonstrem, para seus leitores, por que os argumentos contrários à posição sustentada no texto poderiam ser questionados. Tal estratégia faz com que o autor pareça uma pessoa ponderada, capaz de analisar diferentes pontos de vista, o que reforça a ideia de que a perspectiva por ele defendida é a mais razoável.

610 Capítulo 20

Figura 14 - *Português: contexto, interlocução e sentido* (2008), p. 610

Sobre o conteúdo temático, pode-se perceber que ambos os textos restringem-se aos mesmos conteúdos temáticos – crimes praticados por adolescentes e maioridade penal –, sem contextualizá-los para o aluno. No Guia de Recursos, há uma indicação para que o professor explique que o texto está relacionado a um crime praticado por jovens, ocorrido em 2003, em São Paulo. Essa escolha temática não parece dar voz ao adolescente, mas a outros discursos dirigidos para disciplinar o jovem, cujo traço principal, que aparece nestes artigos de opinião, é ser um criminoso efetivo ou potencial. A seleção das autoras desses conteúdos temáticos parecem indicar que elas compartilham dessa imagem do jovem. Nesse sentido, o artigo de

opinião não está sendo um espaço para o jovem pensar o mundo e apresentar aos outros seus pontos de vista. A leitura dos artigos de opinião constroi um jovem oprimido por instintos criminosos, que responde violentamente ao convívio social. A voz das autoras articulada a partir dessa seleção é uma voz acusadora.

Os dois textos são seguidos de seis questões para verificar a compreensão do texto (ABAURRE et al., 2008, p. 610), passa-se direto dos textos para as perguntas, separadas por uma retranca vermelha indicativa da atividade, sob o título "Análise", sem orientação alguma. Os objetivos dessa atividade não são esclarecidos para o aluno nem para o professor. É uma atividade controlada, em que o aluno precisa interagir com o professor para saber se suas respostas estão corretas (as respostas estão no Guia de Recursos para o professor). Não há indicação para o professor sobre o encaminhamento da atividade em sala de aula, se pode ser feita individualmente ou em grupo, pode ou não promover interação e colaboração, a decisão ficará a cargo do professor.

Na parte de baixo da p. 610, vê-se um box com borda cor caramelo, em que o título "Estratégias argumentativas" está num retângulo com cores caramelo e azul claro, que apresenta o subtítulo "A contrargumentação: uma estratégia inteligente" e um texto expositivo.

As questões da seção *Leitura* visam a conduzir o aluno à compreensão dos dois textos. De acordo com as OCEM (BRASIL, 2006), as questões relacionam-se com o reconhecimento da articulação entre proposições, com ênfase para a construção composicional, no entanto encaminham muito pouco o aluno para o reconhecimento do contexto de produção, recepção e circulação, das vozes presentes nos artigos de opinião, das relações dialógicas com outros textos, da função social do gênero artigo de opinião, da esfera de atividade jornalística.

O aluno irá relacionar o termo "estratégia argumentativa" com o box, cuja retranca é "Estratégias argumentativas" e contém um parágrafo explicativo intitulado "A contrargumentação: uma estratégia inteligente", situado logo abaixo das questões. Sobre o estilo de linguagem, há duas perguntas sobre o uso da 1ª pessoa do singular, sem que outras formas linguísticas implicadas na construção do texto e da argumentação tenham sido questionadas.

Questão	Competências (Pisa)	Elementos discursivos
<i>Os textos 1 e 2 abordam um mesmo tema. Qual é ele?</i>	• desenvolver interpretação	conteúdo temático
<i>O objetivo geral dos textos também é o mesmo. Identifique-o.</i>	• desenvolver interpretação	contexto de produção
<i>Qual é a posição defendida pela autora do texto 1?</i>	• desenvolver interpretação	construção composicional: ponto de vista
<i>Que argumento(s) ela apresenta para defender tal posição?</i>	• refletir e analisar o conteúdo e a forma	construção composicional: argumento
<i>Qual é a posição defendida pelo autor do texto 2?</i>	• refletir e analisar o conteúdo e a forma	construção composicional: ponto de vista
<i>Que argumento(s) ele utiliza para defendê-la?</i>	• refletir e analisar o conteúdo e a forma	construção composicional: argumento
<i>Releia os dois primeiros parágrafos do texto de Alba Zaluar. Eles são importantes para a estratégia argumentativa da autora?</i>	• refletir e analisar o conteúdo e a forma	construção composicional: argumento exemplo
<i>A leitura do trecho acima permite identificar a estratégia argumentativa utilizada por Hélio Schwartsman?</i>	• refletir e analisar o conteúdo e a forma	construção composicional: contra-argumento
<i>A explicitação da 1ª pessoa do singular torna subjetivos os argumentos apresentados?</i>	• refletir e analisar o conteúdo e a forma	estilo de linguagem
<i>O uso explícito da 1ª pessoa pode ter algum efeito sobre os leitores? Por quê?</i>	• refletir e analisar o conteúdo e a forma	estilo de linguagem

Quadro 13: atividades de leitura em *Português Contexto, interlocução e sentido* (2008)

Reproduziu-se abaixo o artigo de opinião em versão publicada no site do jornal *Folha de S.Paulo*. Vemos a referência à seção "Opinião", com o logotipo e cor que indicam seção no jornal, no logotipo da seção e no nome do autor. Abaixo temos a data de publicação, que é importante para poder localizar os fatos no momento histórico correspondente. Logo abaixo vê-se o nome da autora, antes do título. Se fosse uma reportagem o nome estaria após o título. Se fosse uma notícia o nome estaria vinculado ao texto ou não haveria citação do autor. O perfil da autora não é descrito, apenas há menção ao dia da semana em que sua coluna é publicada. A hierarquia dos elementos textuais no jornal é um aspecto que contribui para a construção dos sentidos e delimita o gênero artigo de opinião. O professor poderia referir-se a esses elementos para contribuir para a formação do leitor de textos jornalísticos.

São Paulo, segunda-feira, 07 de maio de 2007

ALBA ZALUAR

Violência versus compaixão

EM 1968, na Inglaterra dos Beatles e dos sindicatos fortes, uma linda menina de olhos azuis -Mary Bell- foi julgada como adulto quando tinha 11 anos de idade. Ela havia assassinado sem nenhum motivo dois meninos de 3 e 4 anos provavelmente com outra amiga. Mary foi condenada, depois de uma série de reportagens e investigações apressadas em que a sua imagem foi pouco a pouco associada ao demônio. Ela ficou internada até 1980 em várias instituições, todas com o objetivo de recuperar crianças e adolescentes que ali cumprem pena, mas das quais saiu sem conseguir admitir o mal que havia feito. Em 1995 foi procurada por uma escritora interessada em entender por que as crianças matam. Foi nas longas conversas com essa mulher, durante as quais pôde reconstituir o seu passado, inclusive o descaso e a série de abusos sexuais sofridos por ela nas mãos de sua própria mãe com seus namorados, que Mary pôde finalmente um dia reconhecer ser a assassina e acrescentar:

"O que fiz não tem desculpa". Ela havia recuperado sua consciência moral, e os sentimentos da vergonha, da culpa e da compaixão. Não foi apenas a disciplina da instituição, a horta das verduras, o contato com animais, a oficina mecânica, ou as aulas que lhe permitiram atingir esse ponto. Foi algo muito mais profundo. A diminuição da idade na responsabilidade criminal de 18 para 16 anos poderia diminuir os efeitos da manipulação perversa do Estatuto da Criança e do Adolescente por impedir que jovens nessa faixa de idade sejam usados para garantir a impunidade de maiores. Mas, enquanto as medidas socioeducativas forem mera ficção na letra da lei, enquanto não houver atendimento médico e psicológico a adolescentes tão precocemente comprometidos com a crueldade e a indiferença ao próximo, tal mudança de nada adiantará. Se o sistema de Justiça no Brasil não for capaz de estancar as absurdas taxas de impunidade nos homicídios, se o sistema de punição específica para menores homicidas não tiver meios de lhes devolver a consciência moral mal formada ou desmantelada ao longo de suas abusadas vidas, continuaremos a ver os mesmos jovens a repetir tais atos sem remorso. Falta-lhes empatia, falta-lhes capacidade de avaliar o sofrimento que causam no outro, falta-lhes a fala que permite colocar-se no lugar do outro, ou seja, compaixão. Enquanto isso não acontecer, não resta senão a alternativa da prisão para que outras Lianas não sejam imoladas e não fique apenas o olhar doloroso de seu pai a dizer: foi a minha filha, mas poderia ter sido a sua.

ALBA ZALUAR escreve às segundas-feiras nesta coluna.

No artigo de opinião de Hélio Schwartzman, publicado na *Folha online*, também há logotipos, da versão para internet do jornal e da seção "Pensata", antes do nome do autor, os quais antecedem a data e o título do artigo de opinião. No fim do texto, há um box cinza com o perfil do autor. Esses dados têm o papel de fornecer para o leitor a possibilidade de escolher se vai ou não ler a opinião do autor com base em sua formação e experiências, funcionaria como o contrato prévio de que falam os teóricos da Nova Retórica.

FOLHAONLINE
www.folha.com.br

pensata

HÉLIO SCHWARTSMAN

20/11/2003

Crimes e castigos

Atendendo a provocações, volto a comentar o inominável assassinato do casal de namorados Liana Friedenbach e Felipe Caffé, desta vez sob o aspecto da lei. A tarefa que me cabe não é das mais agradáveis, pois ao sustentar que não se reduza a maioria penal para 16 anos, como muitos agora exigem, estarei de algum modo defendendo o menor Xampinha, cujos atos estão além de qualquer defesa. O que de certa forma me tranquiliza é a convicção de que princípios existem para ser preservados contra exceções. E os crimes de Embu-Guaçu, como procurei mostrar em minha última coluna, foram justamente uma trágica exceção.

É claro que não sou um daqueles tarados que colocam a maioria penal aos 18 anos como um fim em si mesmo. Não é desprovida de sentido a argumentação dos que defendem a redução afirmando que, nos dias de hoje, com a intensa circulação de informações, os jovens amadurecem mais cedo para algumas coisas. Se a lei já lhes faculta votar aos 16, por que não responder penalmente por seus atos?

Eu poderia, é certo, contra-argumentar. O jovem de 16 pode votar se quiser, enquanto o do de 18 ou mais está obrigado a fazê-lo. De todo modo, um garoto de 16 não pode dirigir veículos, abrir ou fechar negócios e nem candidatar-se à maioria dos cargos públicos eletivos. Aqui, numa interpretação rigorosa, a menoridade vai até os 35 anos, a idade a partir da qual alguém pode tornar-se presidente da República, vice ou senador da República, vivendo assim a plenitude de seus direitos civis.

O ponto que eu quero defender, contudo, não é este. Se, ignorando todas as nossas tradições jurídicas e culturais, fôssemos criar um sistema penal

inteiramente novo, eu não veria grandes problemas em fixar a maioria aos 16 ou mesmo permitir que o tribunal determinasse a capacidade jurídica de cada acusado, independentemente de sua idade cronológica. (Frise-se que não ver grandes problemas é diferente de ser simpático à proposta. Por mais que tente, não consigo deixar de considerar chocante a possibilidade de crianças de 10, 11 anos serem julgadas do mesmo modo que adultos, como ocorre nos EUA e no Reino Unido).

O fato, porém, é que não estamos criando um novo corpo jurídico "ex nihilo". Muito pelo contrário, estamos nos propondo a promover mudanças num que já existe. E a receita mais fácil para a frustração e o fracasso é legislar sob forte impacto emocional. É exatamente o que se fez na Lei dos Crimes Hediondos, a peça jurídica mais sem sentido e contraproducente da profícua sanha legiferante nacional. A sensação que se tem ao ler o artigo que define os delitos ditos hediondos é a de que ele não passa de um índice dos crimes que tiveram grande exposição na mídia ao longo dos últimos anos.

O resultado foi a quebra da "geometria" das penas. Ao agravar algumas e não outras, perde-se algo da noção de proporcionalidade. Ao endurecer demasiadamente o regime prisional dos condenados por certos crimes, contribuimos para criar a figura do "desesperado", o bandido que, por ter poucas esperanças de progressão no cumprimento da pena, se torna um indisciplinado contumaz. Quando ocorre de escapar do presídio, torna-se uma verdadeira besta-fera. O ser humano, mesmo os piores deles, precisam de esperança.

No mais, a título de provocação, pergunto: será que o tráfico de drogas, um delito no qual a suposta vítima está, tanto quanto o traficante, de acordo com a transação, é um crime assim tão terrível, que deva ser equiparado ao sequestro ou ao estupro seguidos de morte?

Voltando à questão dos jovens, é bom lembrar que a tradição do Direito brasileiro sempre foi a de considerá-los como seres em formação. Isso não significa, é claro, que crianças e adolescentes não devam ser punidos pelo que façam de errado. Muito pelo contrário, sanções bem aplicadas estão na base não só da educação como da vida em sociedade. A questão é que, tratando-se de jovens, precisamos agir com moderação e propósitos pedagógicos, na esperança, por vezes vã, de que eles se emendem. Se a almejada recuperação é relativamente rara, isso ocorre em grande medida porque a sociedade não se mostrou capaz de organizar Febens eficientes, que ofereçam uma chance real de ressocialização e não sejam verdadeiras escolas do crime.

De todo modo, é absolutamente falso afirmar que a legislação não pune menores. A maior pena a que eles podem ser condenados é de três anos. No caso de um jovem de 15 anos, esse período equivale a 20% de sua vida, o que não é pouco, principalmente quando se consideram as condições objetivas de uma unidade de infratores da Febem paulista, por exemplo. Elas nada ficam a dever a Carandirus, Depatris e outras cadeias de funesta memória. Muitos dos jovens internados cometeram delitos menores, contra o patrimônio e não contra a vida. Penas restritivas de direitos ou de prestação de serviços seriam uma sanção mais de acordo. E vale observar que, mesmo as mudanças propostas, como a de ampliar de três para dez a pena máxima destinada a menores, não dariam conta de um caso extremo como o de Xampinha. Será que dentre dez anos ele estará

"melhor" do que dentro de três?

Também é preciso considerar que uma eventual redução da maioridade penal dificilmente levaria a uma diminuição do envolvimento de jovens em crimes. Parte da criminalidade juvenil se explica pelo fato de quadrilhas se utilizarem de menores (e sua suposta impunidade) para "puxar o gatilho" no lugar de adultos. O resultado previsível de uma mudança na lei seria o recrutamento de um contingente de "soldados" ainda mais jovem do que o atual. O que fazer então? Reduzir ainda mais a maioridade penal? Para 11, 9, 7 anos de idade? Seguir o exemplo de alguns Estados norte-americanos e aplicar a pena de morte a crianças?

E nunca é demais lembrar que, informalmente, já nos utilizamos da sentença capital. A expectativa de vida de um jovem envolvido com o crime é significativamente inferior à de um que frequente a escola e não se relacione com bandidos. Gangues rivais, esquadrões de extermínio e uma polícia violenta se encarregam de abreviar a vida desses garotos. Um jovem como Xampinha dificilmente chegará aos 20, 25 anos. É como se ele tivesse um câncer cujas chances de sobrevivência superior a cinco anos são reduzidas.

É compreensível que familiares de pessoas mortas por menores e todos os que ficaram chocados com a barbaridade de crimes como o de Embu-Guaçu nutramos um justo desejo de vingança. Como pessoas físicas, temos o direito de desejar que Xampinhas, Batorés e assemelhados morram ou pelo menos apodreçam na cadeia. A questão é que o Estado não pode ceder a essa lógica pré-kantiana, pré-jurídica, pré-civilizatória. Não pode, tampouco, imaginar que todo menor que se envolva em ilícitos seja um sociopata além da recuperação e quicá da própria humanidade. Sempre existirão exceções, mas a lei precisa ser concebida para a regra. O poder público precisa se ater à idéia de punir o indivíduo e *sempre na justa medida, sem paixão* para universalizar o Direito. (Exceções muito excepcionais, nas quais talvez Xampinha se enquadre, podem sempre ser tratadas como desvios psiquiátricos, para os quais a "pena", na prática, pode ser a prisão perpétua, a depender de constante avaliação médica. Aqui, não é necessária nenhuma mudança na legislação).

Embora o impulso de muitos diante de casos como o de Liana e Felipe possa ser o exterminar os autores do crime, como cidadãos precisamos defender soluções socialmente mais funcionais. Pelo menos desde o século 18, desde Cesare Beccaria (1738-1794) e Jeremy Bentham (1748-1832), deveríamos ter aceitado a noção de que a pena não tem como objetivo primordial "fazer justiça", mas principalmente preservar a ordem pública. O criminoso é encarcerado por um duplo propósito: entre grades ele deixa de representar uma ameaça para a sociedade e, ao ser preso, serve de exemplo para que outros não repitam seu delito. A pena já não precisa ser cruel. Basta que ela seja universal, isto é, que a grande maioria dos delitos cometidos resulte na punição de seus autores. Aqui, o Estado pode ser magnânimo e oferecer a crianças e adolescentes uma segunda chance. O que detém o crime não são exatamente as penas, mas um sistema que funcione. É esse o objetivo que precisamos perseguir.



Hélio Schwartzman, 47 anos, é articulista da **Folha**. Bacharel em filosofia, publicou "Aquilae Titicans - O Segredo de Avicena - Uma Aventura no Afeganistão" em 2001. Escreve para a **Folha Online** às quintas.

▪ E-mail: helio@uol.com.br

Voltando ao livro didático, na p. 611, a seção *Artigo de Opinião: definição e usos* apresenta a seguinte definição de artigo de opinião no box intitulado "Tome nota":

O artigo de opinião é um gênero discursivo claramente argumentativo que tem por objetivo expressar o ponto de vista do autor que o assina sobre alguma questão relevante em termos sociais, políticos, culturais, etc. O caráter argumentativo do texto de opinião é evidenciado pelas justificativas das posições arroladas pelo autor para convencer os leitores da validade da análise que faz.

A definição apresenta a construção composicional em linhas gerais, menciona que o autor assina pelo texto, que o conteúdo temático é uma questão relevante, no entanto seria importante expor ao aluno que o autor pode ser um jornalista ou um especialista no tema e que os temas são polêmicos, envolvem posições divergentes, uma das quais será a defendida pelo autor no artigo de opinião.

Em seguida, as autoras discorrem sobre o contexto de circulação, os leitores, a estrutura e a linguagem nos artigos de opinião. Essas seções são compostas por longos textos em que as autoras expõem essas características. O tom é abstrato, sem relacioná-las aos dois artigos de opinião lidos na seção anterior, o que torna sua compreensão pelo aluno difícil. As informações são tratadas como se pudessem ser atribuídas a qualquer enunciado do gênero artigo de opinião, o que indica ser um modo de ver o gênero como texto e não como enunciado concreto, sujeito às coerções das esferas de produção, circulação e recepção.

Na seção "Artigo de opinião: definição e usos" (ABAURRE et al., 2008, p. 611), a produção de artigos de opinião é explicada em relação aos gêneros informativos, como se sua única finalidade fosse analisar as notícias, como se vê na figura abaixo "jornalistas e pessoas que se destacam em seus campos de atuação [...] selecionam acontecimentos divulgados na mídia para submetê-los a um processo analítico", no entanto os artigos são escritos em função de polêmicas, ou seja, vozes divergentes que se pronunciam sobre um tema relativo a acontecimentos. O artigo se relaciona diretamente com os fatos e não com as notícias.

PRODUÇÃO DE TEXTO

» Em diferentes momentos, o autor do texto 2 se manifesta na 1ª pessoa.
Observe:

É claro que não sou um daqueles tarados que colocam a maioria penal aos 18 anos como um fim em si mesmo.
Eu poderia, é certo, contra-argumentar
O ponto que *eu quero* defender, contudo, não é este.

6. A explicitação da 1ª pessoa do singular torna subjetivos os argumentos apresentados? Explique.

► O uso explícito da 1ª pessoa do singular pode ter algum efeito sobre os leitores? Por quê?

Artigo de opinião: definição e usos

Ao lado de textos jornalísticos de caráter mais expositivo, como a notícia e a reportagem, jornais e revistas também abrem espaço para textos argumentativos, como os **artigos de opinião**.

Tome nota O artigo de opinião é um gênero discursivo claramente argumentativo que tem por objetivo expressar o ponto de vista do autor que o assina sobre alguma questão relevante em termos sociais, políticos, culturais, etc. O caráter argumentativo do texto de opinião é evidenciado pelas justificativas de posições arroladas pelo autor para convencer os leitores da validade da análise que faz.

Como jornais e revistas destinam a maior parte de seu espaço para textos informativos, é importante que haja alguns textos em que as notícias mais relevantes possam ser analisadas. É essa a principal função dos artigos de opinião.

Neles, jornalistas e pessoas que se destacam em seus campos de atuação (médicos, políticos, advogados, professores universitários, etc.) selecionam acontecimentos divulgados na mídia para submetê-los a um processo analítico que permita revelar suas consequências, discutir suas causas e defender uma posição a seu respeito.

O leitor encontra, nesses textos, um espaço de reflexão mais detalhada que, por vezes, o auxilia a compreender melhor o mundo em que vive, pode servir de base para formar sua própria opinião, ou, ainda, confirma uma posição que já tem sobre determinado fato ou questão.

Deve-se destacar, porém, que nem sempre os artigos assinados apresentam uma opinião que coincide com a da publicação em que são divulgados. O jornal *Folha de S. Paulo*, por exemplo, faz a seguinte advertência logo abaixo da coluna "Tendências / Debates", espaço fixo para artigos assinados por pessoas que não fazem parte do seu quadro de jornalistas:

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.

Contexto de circulação

Tradicionalmente, o espaço de circulação dos artigos de opinião são as colunas assinadas dos jornais diários e revistas semanais, que costumam contar com um quadro fixo de articulistas.

Artigo de opinião e editorial 611

Figura 15 - *Português: contexto, interlocução e sentido* (2008), p. 611

Luiz Beltrão define opinião como uma "função psicológica, pela qual o ser humano, informado de ideias, fatos ou situações conflitantes, exprime a respeito seu juízo. Na base do juízo individual está a informação do sujeito sobre o objeto" (1980, p. 14). Marques de Melo (1985) diz que a função do artigo de opinião é fazer uma leitura do real, apreendê-lo, compreendê-lo, interpretá-lo, com a finalidade de democratizar a opinião. A definição de

artigo de opinião fornecida ao aluno tem semelhanças com a dissertação, mais expositiva, principalmente no que diz respeito à análise para conhecer as causas e consequências, em substituição à interpretação ou à argumentação.

Do mesmo modo, por meio das investigações realizadas, verificou-se que os temas dos artigos de opinião num grande jornal são delimitados pelos editores, os quais buscam especialistas que possam opinar sobre tais conteúdos. Se o especialista não concorda ou não quiser se posicionar a respeito tem toda liberdade de o fazer. Os articulistas contratados pelo jornal têm de negociar com os editores os temas e abordagens, mas, como os artigos são assinados pelos seus autores, são eles que respondem pelo que escrevem juridicamente, sejam contratados ou colaboradores.

Deve-se destacar, porém, que nem sempre os artigos assinados apresentam uma opinião que coincide com a da publicação em que são divulgados. O jornal *Folha de S. Paulo*, por exemplo, faz a seguinte advertência logo abaixo da coluna "Tendências / Debates", espaço fixo para artigos assinados por pessoas que não fazem parte do seu quadro de jornalistas:

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.

Figura 16 - Português: contexto, interlocução e sentido

O modo como o leitor pode interagir com os artigos em uma leitura compreensiva responsiva está muito bem disposto no trecho abaixo pelas autoras do livro didático. Além disso, a leitura de artigos de opinião pode ampliar o fazer argumentativo do aluno, das situações cotidianas para uma expressão pública da opinião. Ao compreender a articulação entre ponto de vista e argumentos e analisar a relação entre argumentos e leitor pressuposto pelo artigo de opinião, o aluno poderá apreender essas formas para empregá-las na prática da opinião.

O leitor encontra, nesses textos, um espaço de reflexão mais detalhada que, por vezes, o auxilia a compreender melhor o mundo em que vive, pode servir de base para formar sua própria opinião, ou, ainda, confirma uma posição que já tem sobre determinado fato ou questão.

Figura 17 - Português: contexto, interlocução e sentido

Sobre os autores, na seção "Contexto de Circulação" (ABAURRE et al., 2008, p. 611), mencionam-se apenas os articulistas fixos, mas haviam citado como autores os especialistas antes como "pessoas que se destacam em seu campo de atuação". Mencionam o fato de os

jornais e revistas publicarem também versões traduzidas dos textos de articulistas de outros países.

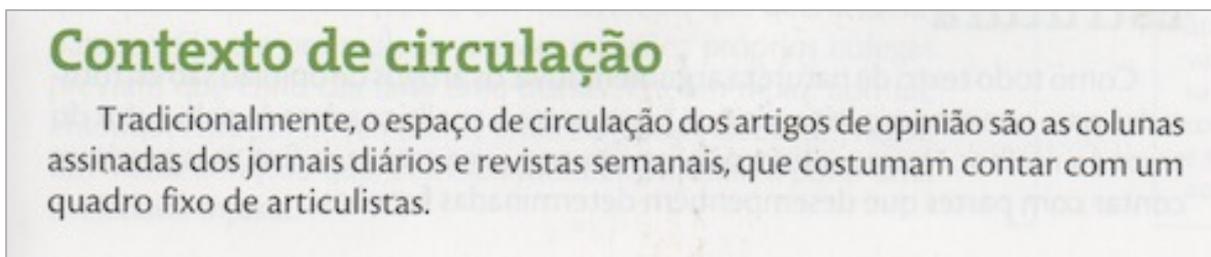


Figura 18 - *Português: contexto, interlocução e sentido*

De acordo com as pesquisas realizadas para esta dissertação, há jornalistas contratados e especialistas colaboradores como autores de artigos de opinião. As autoras destacam o estilo pessoal dos articulistas como um fator de seu reconhecimento pelo público leitor. Citando o caso de jornalistas que escrevem artigos para mais de um veículo ou cuja coluna seria uma "marca registrada" de determinadas revistas As autora indicam a publicação de livros com os artigos dos jornalistas. (ABAURRE et al., 2008, p. 612)

Sobre os leitores, na seção "Os leitores dos artigos de opinião", (ABAURRE et al., 2008, p. 612), há apenas a menção ao fato de que coincidem com os leitores da publicação onde os artigos circulam. Esse tópico precisaria ser mais bem investigado, pois é comum observarmos leitores que leem determinadas seções em um jornal e não outras.

Paulo Francis: o amor pela polêmica

Um dos mais famosos articulistas brasileiros foi o jornalista Paulo Francis (1930 - 1997). Mudou-se para Nova Iorque na década de 1980, mas continuou a escrever sobre o Brasil. Sua coluna semanal, "Diário da Corte", publicada primeiro na *Folha de S.Paulo*, depois em *O Estado de S. Paulo* e *O Globo*, atraía tanto os leitores que concordavam com suas posições radicais como aqueles que delas discordavam. Participou também dos telejornais da Rede Globo e da mesa-redonda do programa *Manhattan Connection*, transmitido pelo canal GNT.



▲ Paulo Francis em foto de 1992.

Essas colunas aparecem em diferentes setores (geral, política, economia, cultura, esporte, etc.) e a capacidade analítico-argumentativa de seus autores costuma conquistar leitores fiéis para os veículos que os publicam. Há vários casos de articulistas que têm seus textos publicados em diferentes jornais, como Élio Gaspari e Joelmir Betting; ou cuja coluna já se tornou "marca registrada" de determinadas revistas, caso da seção "Ensaio", assinada por Roberto Pompeu de Toledo, na revista *Veja*.

É cada vez mais frequente os principais colunistas de jornais e revistas reunirem, em livro, uma antologia dos seus melhores textos de opinião. Alguns deles estão indicados na seção "Conexões", deste capítulo.

Com a criação dos grandes portais de notícia na internet, a migração das colunas para esse espaço virtual foi natural. Hoje é possível encontrar portais que "publicam" não só articulistas brasileiros, como também a tradução dos textos de opinião que circulam em alguns dos mais importantes jornais estrangeiros, como *The New York Times* e *Le Monde*.

A mesma prática pode ser observada em revistas semanais: a *Época* traz textos de jornalistas como Christopher Hitchens, colunista da revista *Vanity Fair*, do *The New York Times* e do *The New York Review of Books*, e do sociólogo Domenico De Masi, professor da Universidade La Sapienza (Roma).

• Os leitores dos artigos de opinião

O perfil do leitor de artigos de opinião coincide, de modo geral, com o perfil do leitor da publicação em que tais artigos circulam.

O estilo de alguns colunistas, porém, pode ser um fator determinante para conquistar um público "fiel", que espera ansiosamente pela publicação semanal de seus textos. E isso costuma ser explicitado por alguns leitores. Observe.

Diogo Mainardi

[...] Diogo Mainardi é um desses escritores que, corajosamente, abrem as janelas que os donos do poder querem ver fechadas, porque a paisagem dali é muito feia para eles. Espero que o Mainardi não abandone a trincheira. Aliás, sempre que leio sua coluna em *VEJA*, lembro-me de que, por sua causa, me tornei assinante da revista.

J. S. N.
Curitiba, PR

Veja. São Paulo: Abril, ano 40, ed. 2006, n. 17, p. 41,
2 maio 2007. (Fragmento).

No caso específico de articulistas como Diogo Mainardi, que se dedicam à análise da cena política brasileira e não têm receio de manifestar claramente seus pontos de vista sobre questões polêmicas, pode-se imaginar que os leitores de sua coluna tenham um perfil semelhante ao dele. São, provavelmente, pessoas de aguçado senso crítico que ficam indignadas com o que percebem como um descaço generalizado das autoridades e esperam encontrar, no articulista, alguém que dê "voz" à sua indignação.

Estrutura

Como todo texto de natureza argumentativa, os artigos de opinião são estruturados para convencer o leitor de que a perspectiva analítica adotada pelo autor do texto é a melhor. Nesse sentido, não apresentam uma estrutura fixa, mas precisam contar com partes que desempenhem determinadas funções.

Figura 19 - *Português: contexto, interlocução e sentido*(2008), p. 612

A seção sobre "Estrutura do artigo de opinião" traz um novo artigo de opinião como exemplo, intitulado "Lições de Virginia Tech", de Nelson Ascher, articulista do jornal *Folha de S.Paulo*, (ABAURRE et al., 2008, p. 613). Seu conteúdo temático é novamente a

criminalidade, dessa vez um massacre praticado por um jovem sul-coreano residente nos Estados Unidos. O artigo citado foi empregado para apontar elementos da estrutura (termo usado pelo livro didático). De acordo com a perspectiva bakhtiniana, que, segundo as autoras, embasa a confecção dessa obra didática, o termo seria "construção composicional". As autoras afirmam que a estrutura do artigo não é fixa, mas "precisa contar com partes que desempenhem determinadas funções" (ABAURRE et al., 2008, p. 612); as "partes" destacadas são: contextualização, análise do autor, argumentos e pergunta retórica.

PRODUÇÃO DE TEXTO

Veja.

Lições de Virginia Tech

Diga-me qual a tua interpretação para o massacre nos EUA e eu te direi quem és

Segunda-feira passada [16 abr 2007], Cho Seung-hui, estudante sul-coreano de 23 anos, cuja família se estabelecera em 1992 nos EUA, matou a tiros, entre colegas e professores, 32 pessoas no Instituto Politécnico da Virginia (Virginia Tech), onde estudava Letras. Por que o rapaz, armado com duas pistolas que adquirira, perpetrou esse massacre e como isso foi possível?

A resposta é simples, óbvia e só não a aceitam aqueles que se deixaram voluntariamente cegar por algum tipo de propaganda maliciosa.

É fácil adquirir armas de fogo nos Estados Unidos, bem mais do que na Europa e no Brasil. Armas, como se sabe, matam (como, aliás, caminhões cheios de fertilizante, bombas caseiras, facões, etc.). Um homicida atacadista sempre vai dispor ali das ferramentas necessárias para realizar seu trabalho. Além disso, como na Virginia Tech as armas eram rigorosamente proibidas, nenhuma das vítimas potenciais dispunha dos meios para se defender de alguém disposto a transgredir as leis e as normas locais. Caso algum estudante estivesse armado, ele poderia ter parado o assassino. [...]

Como a sociedade mais injusta, imperialista, militarista e violenta que já existiu, a americana é o caldo de cultura da violência individual, violência esta encorajada pelos meios de comunicação, videogames e pela ideologia do país. Jovens facilmente influenciáveis absorvem os valores oficiais e cometem barbaridades. Além disso, as instituições de ensino superior são verdadeiros centros de doutrinação anticapitalista e anti-americana, nos quais a democracia local é retratada como uma tirania. Professores, inclusive os de Letras, falam de culpa coletiva e pregam a destruição revolucionária do sistema. Alunos facilmente influenciáveis ouvem esse blablablá e tomam a justiça nas próprias mãos.

Vale a pena acrescentar razões suplementares para o massacre. A guerra do Iraque, que legitimou a violência. Os protestos contra a guerra do Iraque, que indispuseram os americanos entre si. A repressão sexual, que canaliza a testosterona rumo a opções perigosas. A licença sexual, que leva aqueles que não se dão muito bem neste jogo a se tornarem rancorosos e vingativos. A discriminação de que são vítimas os imigrantes. O excesso de imigração, que não dá tempo aos recém-chegados de se adaptarem à cultura local. A miséria e a fome. A opulência e a obesidade. O aquecimento global.

E quanto a Cho Seung-hui? Ele, afinal, era o verdadeiro culpado. Ele era, afinal, a vítima principal. Cho era um narcisista que queria aparecer. Cho era um introvertido que queria desaparecer. Ele era um maluco antissocial cujos próprios colegas previam que certo dia faria uma dessas. Era um rapaz normal, enlouquecido por um ambiente cruel e predatório. Era um herói, um mártir corajoso que, com seu sacrifício, ajudou a punir uma sociedade injusta.

Título: antecipa para o leitor a questão que será analisada no texto (desde que ele tenha conhecimento do massacre na universidade americana).

Olho: explicita a perspectiva analítica que será defendida pelo autor. No caso, Nelson Ascher analisa o que as várias interpretações sobre o massacre revelam sobre a sociedade americana. O autor do **olho** não costuma ser o articulista e sim o editor do jornal ou revista em que o texto será publicado.

1º parágrafo: contextualização da questão que será analisada.

O parágrafo termina com a explicitação de uma **pergunta retórica** que dá início ao desenvolvimento da análise. Essa estratégia argumentativa faz com que o leitor focalize o que, para o autor do texto, é o ponto de partida de sua análise.

2º parágrafo: início da **análise do autor**, marcada pelo uso de termos que expressam juízos de valor. Adjetivos e advérbios, neste caso, definem a opinião de Nelson Ascher sobre as pessoas que não aceitam os motivos que serão expostos a partir do próximo parágrafo.

3º e 4º parágrafos: as **respostas** que começam a ser apresentadas conduzem o leitor, passo a passo, pelo raciocínio analítico do autor, favorecendo sua aceitação das conclusões apresentadas, porque acompanha a análise desenvolvida pelo autor.

Tais respostas são os **argumentos** apresentados, no texto, para sustentar a análise que está sendo construída. Deve-se observar que o articulista, após a apresentação de um **argumento**, procura **explicá-lo** para o leitor, consolidando, assim, a análise que faz do massacre.

A mesma estrutura será mantida no 4º parágrafo.

5º e 6º parágrafos: Nelson Ascher enumera uma série de razões que foram apresentadas para explicar as atitudes de Cho Seung-hui. Também as várias análises feitas sobre o rapaz são enumeradas.

A estratégia argumentativa utilizada, agora, é diferente da que vinha sendo explorada até o 4º parágrafo. Em lugar de apresentar um argumento e explicá-lo para o leitor, o autor procura, por meio da enumeração de várias razões e análises associadas ao massacre (algumas das quais excludentes), fazer com que o leitor perceba o quão complicado é encontrar uma única explicação para um acontecimento tão chocante.

Artigo de opinião e editorial 613

Figura 20 - Português: contexto, interlocução e sentido(2008), p. 613

NELSON ASCHER**Lições de Virginia Tech**

Diga-me qual a tua interpretação para o massacre nos EUA e eu te direi quem és

TERÇA-FEIRA PASSADA, Cho Seung-hui, estudante sul-coreano de 23 anos, cuja família se estabelecera em 1992 nos EUA, matou a tiros, entre colegas e professores, 32 pessoas no Instituto Politécnico da Virgínia (Virginia Tech), onde estudava Letras. Por que o rapaz, armado com duas pistolas que adquirira, perpetrou esse massacre e como isso foi possível?

A resposta é simples, óbvia e só não a aceitam aqueles que se deixaram voluntariamente cegar por algum tipo de propaganda maliciosa.

É fácil adquirir armas de fogo nos Estados Unidos, bem mais do que na Europa e no Brasil. Armas, como se sabe, matam (como, aliás, caminhões cheios de fertilizante, bombas caseiras, facões etc.). Um homicida atacadista sempre vai dispor ali das ferramentas necessárias para realizar seu trabalho. Além disso, como na Virginia Tech as armas eram rigorosamente proibidas, nenhuma das vítimas potenciais dispunha dos meios para se defender de alguém disposto a transgredir as leis e as normas locais. Caso algum estudante estivesse armado, ele poderia ter parado o assassino.

As escolas e universidades norte-americanas são competitivas, voltadas para o mercado. Os alunos são, desde cedo, qualificados como "winners" (vencedores) ou "losers" (perdedores), e estes últimos amargam o desprezo, seja das instituições, seja dos colegas. A pressão é insuportável e, hora dessas, a corda arrebenta. Convém mencionar também que, nos EUA, os universitários são crianças mimadas que, não mais submetidas à disciplina e às exigências rigorosas de antigamente, vivem numa redoma artificial de bem-estar na qual os administradores fazem de tudo para que ninguém se sinta diminuído diante dos outros. Os sentimentos de todas as minorias, de quem quer que tenha uma reclamação, são protegidos pela imposição da correção política e, portanto, os jovens nunca estão preparados para enfrentar o mundo real.

Como a sociedade mais injusta, imperialista, militarista e violenta que já existiu, a americana é o caldo de cultura da violência individual, violência esta encorajada pelos meios de comunicação, videogames e pela ideologia do país. Jovens facilmente influenciáveis absorvem os valores oficiais e cometem barbaridades. Além disso, as instituições de ensino superior são verdadeiros centros de doutrinação anticapitalista e antiamericana, nos quais a democracia local é retratada como uma tirania. Professores, inclusive os de Letras, falam de culpa coletiva e pregam a destruição revolucionária do sistema. Alunos facilmente influenciáveis ouvem esse blábláblá e tomam a justiça nas próprias mãos.

Vale a pena acrescentar razões suplementares para o massacre. A guerra do Iraque, que legitimou a violência. Os protestos contra a guerra do Iraque, que indispueram os americanos entre si. A repressão sexual, que canaliza a testosterona rumo a opções perigosas. A licença sexual, que leva aqueles que não se dão muito bem neste jogo a se tornarem rancorosos e vingativos. A discriminação de que são vítimas os imigrantes. O excesso de imigração, que não dá tempo aos recém-chegados de se adaptarem à cultura local. A miséria e a fome. A opulência e a obesidade. O aquecimento global. E quanto a Cho Seung-hui? Ele, afinal, era o verdadeiro culpado. Ele era, afinal, a vítima principal. Cho era um narcisista que queria aparecer. Cho era um introvertido que queria desaparecer. Ele era um maluco anti-social cujos próprios colegas previam que certo dia faria uma dessas. Era um rapaz normal, enlouquecido por um ambiente cruel e predatório. Era um herói, um mártir corajoso que, com seu sacrifício, ajudou a punir uma sociedade injusta.

Todas as explicações acima e muitas outras, às vezes em combinações complexas, podem ser achadas na imprensa, na internet, na mídia em geral. Alguma faz sentido? Talvez. Todas juntas? Só numa multiplicidade de universos paralelos. Se há pouco de sério a dizer sobre Cho e o massacre, a variedade quase infinita de enfoques e interpretações aponta, porém, para algo interessante. Poucas coisas despertam tanto a curiosidade humana como o crime, principalmente os assassinatos em massa, os hediondos e os inexplicáveis. Cada indivíduo ou grupo os interpreta de maneira a que façam sentido na sua visão mais ampla de mundo, mas de modo também a que não a refutem nem contradigam. Como o mistério mais fascinante neste vale de lágrimas, nada revela tão bem as crenças e a ideologia de uma pessoa quanto o modo segundo o qual ele ou ela busca explicar a criminalidade em geral e, em particular, o homicídio.

A análise do artigo de opinião é, essencialmente, uma aula expositiva, já que não há interação proposta para o aluno entrar em contato diretamente com o artigo de opinião. Todas as informações estão dadas pelo texto das autoras. Como o aluno não é convidado a ler por si mesmo, essa parece ser uma atividade didática em que o aluno não é visto como um sujeito leitor, capaz de realizar uma leitura ativa responsiva.

Como regularidades na construção composicional, o livro didático mostra a posição inicial da contextualização do tema, a construção de uma cadeia argumentativa no desenvolvimento do texto para sustentar a análise, uma conclusão no encerramento do texto, na qual é assinalada a ocorrência de uma explicitação da tese. Percebe-se que as autoras adotaram uma metalinguagem de referência própria, sem citar referências para o professor, para a argumentação, usam "análise do autor" como sinônimo de "tese", e "contextualização" no lugar de "introdução". Na análise que apresentam para o artigo de Nelson Ascher, não citam os diferentes tipos de argumentos, apenas sinalizam para o aluno que determinado trecho é um argumento que sustenta a "análise do articulista". Entre os objetivos do capítulo, as autoras estabelecem que o "aluno aprenderá a selecionar argumentos para demonstrar, persuadir, convencer", no entanto não apresentam nas atividades de leitura os tipos de argumentos vinculados aos textos do capítulo.

Há um seção independente, intitulada "Tipos de argumento", logo após a seção "Editorial", nas pp. 624-625-626, na qual um novo artigo de opinião é comentado. Na abertura da seção, há uma definição de argumento: "Argumentar é defender uma ideia, uma tese, uma posição. Argumentos, portanto, são as 'provas' apresentadas para demonstrar que o que se pretende defender corresponde à verdade ou é o resultado de um processo analítico fundamentado na razão" (ABAURRE et al., 2008, p. 624). As autoras explicam que o argumento por comprovação foi analisado no editorial e que apresentarão argumento por raciocínio lógico e por citação em seguida.

Em boxes laterais ao corpo do artigo de opinião, as autores descrevem e comentam a construção composicional: título, olho, contextualização, análise do autor, pergunta retórica,

argumento por raciocínio lógico, exemplo, informações de natureza histórica, retomada da tese inicial na conclusão. Não se vê na análise o argumento por citação mencionado no parágrafo de apresentação da seção.

Sente-se falta de referência teórica para a seleção de tipos de argumentos, bem como que fossem apresentados ao alunos mais tipos, talvez fundamentados nas orientações da Nova Retórica: argumentos quase-lógicos (probabilidade, transitividade, relações metonímicas); argumentos baseados na estrutura do real (autoridade, finalidade, causa e consequência); ligações que fundamentam a estrutura do real (exemplo, analogia, comparação, metáfora). Seria interessante se pudesse haver uma indicação para o aluno voltar aos artigos de opinião e buscar os tipos de argumentos, que não foram analisados nas atividades de leitura.

Tipos de argumento

Rem tene, verba sequuntur.
(“Sê senhor do argumento, as palavras virão.”)

Caetano
BARELLI, Ettore; PENNACCHIETTI, Sergio.
Dicionário das citações. Trad. de Karina Jannini. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 415.

Argumentar é defender uma ideia, uma tese, uma posição. **Argumentos**, portanto, são as “provas” apresentadas para demonstrar que o que se pretende defender corresponde à verdade ou é o resultado de um processo analítico fundamentado na razão.

Podemos recorrer a diferentes tipos de argumento. Um deles, o **argumento por comprovação**, já foi visto quando analisamos o editorial “O lugar dos jovens” (página 619).

Agora veremos como os outros dois tipos de argumento (o **argumento por raciocínio lógico** e o **argumento por citação**) participam da estratégia de convencimento do leitor em um artigo de opinião.



▲ Vista aérea da Rocinha em contraste com o resto da cidade. Rio de Janeiro, 2006.

Título: antecipa para o leitor a questão que será analisada no texto (exclusão social).

1º parágrafo: contextualização da questão que será analisada. Início da **análise do autor**, marcada pelo uso de termos associados à 1ª pessoa do singular. O parágrafo termina com a explicitação de uma pergunta retórica que define a questão central a ser respondida pela análise argumentativa apresentada no texto. É interessante observar como a argumentação construída por Ferreira Gullar se apoia em uma série de perguntas retóricas.

Exclusão social, o que é isso?

Por que considerar “excluídos” aqueles que nunca estiveram de fato “incluídos”?

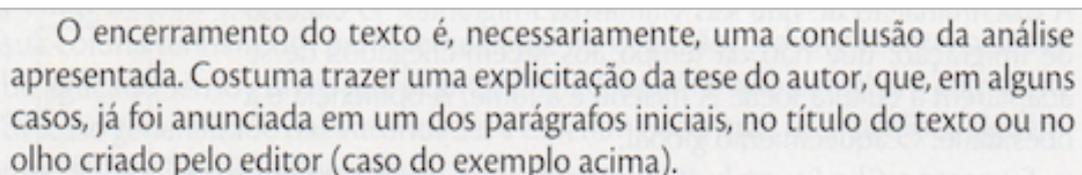
De algum tempo para cá, a parte da sociedade que mora em favelas e bairros pobres é qualificada como “excluída”. Ou seja, os moradores da Rocinha e do Vidigal, por exemplo, não vivem ali porque não dispõem de recursos para morar em Ipanema ou Leblon, e sim porque foram excluídos da comunidade dos ricos. E eu, com minha mania de fazer perguntas desagradáveis, indago: mas alguma vez aquele pessoal da Rocinha morou nos bairros de classe média alta e dos milionários? Agora um ou outro que possa ter se arruinado socialmente ou que tenha optado por residir ali, todos os demais foram levados a isso por sua condição econômica ou porque ali nasceram. Então por que considerá-los “excluídos”, se nunca estiveram “incluídos”?

Olho: explícita a perspectiva analítica que será defendida pelo autor. No caso, Ferreira Gullar discorda do uso do termo “excluídos” para fazer referência a moradores de bairros carentes. O autor do olho não costuma ser o articulista e sim o editor do jornal ou revista onde o texto será publicado.

624 Capítulo 29

Figura 21 - Português: contexto, interlocução e sentido (2008), p. 624

Apesar de os artigos de opinião estarem reproduzidos integralmente, o que é extremamente positivo, na seção "Leitura", estão dissociados de seus contextos originais, impossibilitando que o aluno teça as relações com outros discursos presentes no jornal, ou com as informações visuais, como corpo das letras, uso de box, cores, ilustrações. As questões de compreensão não são seguidas de sistematização do gênero pelo aluno, há uma apresentação expositiva das características do gênero, que não o leva a refletir e perceber o gênero como enunciado concreto, a partir da reconstrução de todos os aspectos discursivos envolvidos. O estudo da construção composicional do gênero artigo de opinião poderia levar o aluno a articular ponto de vista e argumentos e a conhecer os tipos de argumentos.



O encerramento do texto é, necessariamente, uma conclusão da análise apresentada. Costuma trazer uma explicitação da tese do autor, que, em alguns casos, já foi anunciada em um dos parágrafos iniciais, no título do texto ou no olho criado pelo editor (caso do exemplo acima).

Figura 22: Português: contexto, interlocução e sentido

"Linguagem" é a última seção analisada. Nesse item, são enumeradas como formas linguísticas usuais no artigo de opinião a "modalidade escrita culta da língua portuguesa", com a ressalva de que o grau de formalidade é definido pelo espaço de circulação e pelo perfil dos leitores; e marcas de 1ª pessoa do singular em pronomes e verbos, com a observação de "isso não significa que os argumentos utilizados sejam 'pessoais'" (ABAURRE et al., 2008, p. 614). Entretanto, as autoras não explicam como tais formas linguísticas articulam-se no artigo de opinião. O estudo do estilo de linguagem do gênero artigo de opinião considera só o uso da primeira pessoa do singular como forma linguística. Faltaria trabalhar com coesão referencial, principalmente a introdução de referentes e a retomada por expressões nominais definidas e indefinidas, e coesão sequencial, principalmente os operadores que sinalizam a direção argumentativa e os modalizadores, que indicam a posição do locutor diante do tema, do texto e do interlocutor.

As atividades de leitura estão separadas das de produção de texto, isso parece indicar que o texto não está sendo pensado como um todo de sentido, em que o aluno pudesse empregar as informações sobre o conteúdo temático e os conhecimentos adquiridos sobre o gênero nas atividades de leitura para produzir seu próprio artigo de opinião.

4.2.1.5 Atividade de produção de texto

No fim do Capítulo 29 está a atividade de Produção de Texto, que propõe a produção de um artigo de opinião sobre o tema "Poder do Estado e direitos do cidadão: os limites da liberdade" para um jornal de grande circulação. Essa seção do Capítulo 29 está organizada como uma sequência didática, com as seguintes etapas:

1. Pesquisa e análise de dados;
2. Elaboração;
3. Reescrita do texto.

The image shows a page from a textbook with the title "Produção de artigo de opinião". The main heading is "1. Pesquisa e análise de dados". Below it, there is a paragraph: "Proibição de fumo em lugares públicos e obrigatoriedade do uso de cinto de segurança são apenas dois dos exemplos da atuação do Estado para "proteger" o indivíduo de si mesmo. Qual deve ser o limite para essa atuação?". This is followed by another paragraph: "Os textos abaixo abordam diferentes aspectos dessa questão. Leia-os atentamente." Below that is a sub-heading "► Uma posição polêmica" and a text box containing a quote: "As sociedades contemporâneas resolveram adotar o "politicamente correto" como sua nova ética, ainda que temperada com razoável hipocrisia. Examine-se a questão do fumo. A nossa Agência Nacional de Vigilância Sanitária resolveu propor sua proibição total em bares, restaurantes e lugares públicos ou privados. Cubículos para fumantes devem estar fechados, com portas automáticas, e não poderão ter aparelhos de recreação, bebidas ou comidas. Os argumentos: "Fumar faz mal à saúde" e "respeitar o fumante passivo". Mas, nos ambientes para os quais haja opção, não bastaria a obrigação do cartaz "aquí se fuma; se lhe incomoda, procure outro lugar"? Afinal,".

Figura 23 - *Português: contexto, interlocução e sentido* (2008), p. 620

Nesta etapa, as autoras apresentam o conteúdo temático "a atuação do Estado para proteger o indivíduo de si mesmo" por meio de três textos que "abordam diferentes aspectos dessa questão" (ABAURRE et al., 2008, p. 620): um fragmento do artigo de opinião "Proibir ou compreender", de Gilberto Dupas, publicado no jornal *Folha de S.Paulo*; um fragmento do livro *Convite à filosofia*, de Marilena Chauí; um fragmento do artigo "Cortina de fumaça", de Otávio Frias Filho, extraído do livro *De ponta-cabeça: fim do milênio em 99 artigos de jornal*, publicados na *Folha de S.Paulo*. Todos os fragmentos têm referências bibliográficas completas.

A leitura dos três trechos foi proposta como estímulo para a reflexão sobre o conteúdo temático, como se pode ver na figura abaixo. O modo como o tema foi colocado para o aluno, bem como a coletânea de textos desencadeadores da reflexão, lembram as propostas de redação de vestibular: após a leitura de fragmentos textuais, descontextualizados, solicita-se um posicionamento do aluno sobre o tema. Essa pode ser considerada uma visão da produção de texto como resolução de problema, como a que propõem Hayes & Flower (1980), em que o autor opera com as etapas de planejamento, tradução e revisão em diálogo com sua memória sobre tema, receptor e 'plano de escrita', para atender a uma tarefa, definida pelo tema e pelos receptores do texto.

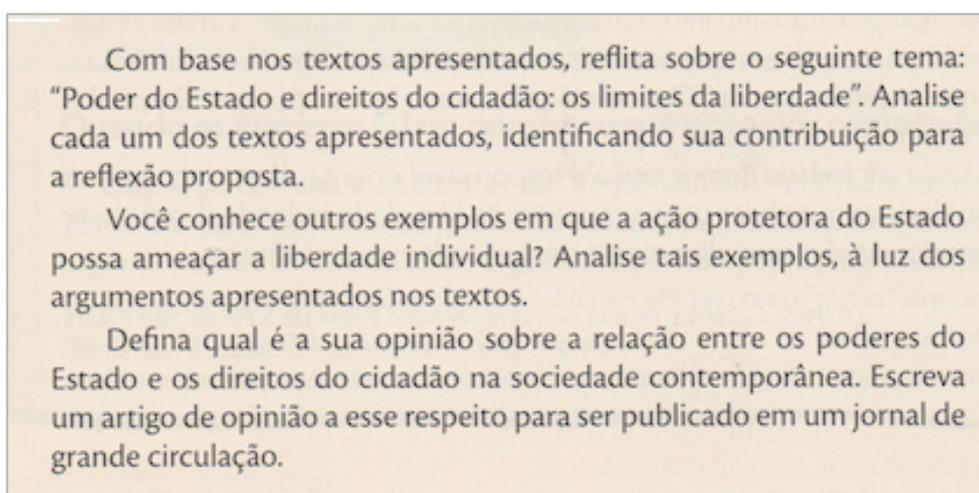


Figura 24: Português: contexto, interlocução e sentido

A seção "Elaboração" é a etapa de produção escrita propriamente dita. Nela, as autoras apresentam um roteiro de ações para orientar o aluno. O roteiro abarca os elementos descritos no capítulo: contextualização, argumentos que sustentem a opinião (esta é a primeira vez que as autoras referem-se a "opinião" em vez de "análise"), argumentos contrários, linguagem adequada ao espaço e aos leitores, título. No entanto, espaço e leitores não foram delimitados na proposta de produção, o que faz com que as escolhas de linguagem sejam feitas para um leitor abstrato e para uma situação de leitura abstrata. Outro ponto a ser comentado é que o conteúdo temático não surge como resposta a uma questão polêmica que estivesse acontecendo, pelo menos isso não é apresentado ao aluno. O conteúdo temático poderia ser pensado numa relação de diálogo com experiências do aluno, com acontecimentos polêmicos que o envolvessem e motivassem a escolha do gênero artigo de opinião para expressar suas ideias sobre o tema. Considerando-se que o livro orienta-se pela perspectiva bakhtiniana, um ponto a ser trabalhado com o aluno seria colocar-se no papel social de um

articulista, buscar questões que realmente fossem polêmicas para esse autor, para que buscasse argumentos, por meio de pesquisas e entrevistas, para defender seu posicionamento.

2. Elaboração

- ▶ Organize suas informações e argumentos. Lembre-se de que não basta ter uma opinião definida sobre o tema proposto, ela precisa ser sustentada por argumentos que possam convencer um leitor.
- ▶ Como deverá ser feita a contextualização inicial para que o leitor compreenda qual é a questão tematizada no texto?
- ▶ Você pretende utilizar algum exemplo? Para ilustrar o quê?
- ▶ É possível identificar argumentos contrários à posição que você defende? Quais são eles?
 - Como tais argumentos podem ser refutados por você? (Lembre-se do que aprendeu, neste capítulo, sobre a importância da contra-argumentação.)
- ▶ Qual é a melhor estratégia para a apresentação das informações, dos exemplos e dos argumentos que você pretende utilizar?
- ▶ Procure garantir que a organização geral do texto encaminhe naturalmente o leitor para a conclusão que você pretende apresentar.
- ▶ Certifique-se de que a linguagem utilizada é adequada ao espaço de publicação do texto (um jornal de grande circulação) e ao perfil de seus futuros leitores.
- ▶ Crie um título que expresse, de modo conciso, o encaminhamento analítico adotado por você para tratar da questão proposta.

Figura 25 - *Português: contexto, interlocução e sentido* (2008), p. 621

A terceira e última etapa é a reescrita do texto. Este é o único momento em todo o capítulo que pressupõe a interação do aluno com os colegas, para a leitura e comentário do artigo produzido em função do que as autoras chamam de "falhas na argumentação".

3. Reescrita do texto

Troque seu texto com um colega. Vocês deverão, ao ler os artigos que escreveram, procurar falhas na argumentação apresentada, como se fossem leitores que têm posição contrária àquela defendida nos textos.

Concluída a leitura, pergunte a seu colega qual(is) ponto(s) da argumentação e da articulação geral das ideias pode(m) ser melhorado(s), para tornar mais convincente a posição defendida por você. Oriente-o no mesmo sentido em relação ao artigo que ele escreveu.

Faça as modificações necessárias para garantir que o encaminhamento argumentativo do artigo de opinião que você escreveu seja claro e coerente.

Figura 26 - *Português: contexto, interlocução e sentido* (2008), p. 621

4.2.1.6 Considerações parciais

Nessa obra didática, o aluno entrou em contato com o gênero por meio de três artigos de opinião: dois em atividades de leitura e um em análise expositiva da construção composicional. Nesta obra didática, das dez questões de leitura, seis focaram na *construção composicional*, na localização de ponto de vista, argumento e contra-argumento, sem mencionar, no entanto, a introdução e a conclusão; duas trataram do *estilo de linguagem*, com identificação da primeira pessoa do singular para marcar o locutor do artigo de opinião. Sobre *conteúdo temático*, observou-se apenas um questão e também apenas uma sobre o *contexto de produção*, especificamente a finalidade do artigo, sem abordar a *autoria* e os *contextos de recepção e circulação*. Nenhuma pergunta sobre a *dialogia*, as vozes presentes nos artigos, foi feita nas atividades de leitura nem sobre as relações dialógicas mais amplas que ressoam o conteúdo temático em outros artigos ou em outros contextos de produção. Não foram trabalhados nas questões de leitura o contexto de recepção, o papel do leitor na definição dos argumentos e na escolha da linguagem pelo autor; o contexto de produção, a identificação do autor, e as relações de dialogia entre vozes presentes no artigo, entre o artigo e outros textos que já trataram do mesmo conteúdo temático.

Os elementos do gênero foram explicitados em textos expositivos que apresentaram uma definição do gênero, o contexto de circulação, os leitores, a estrutura e a linguagem. A construção composicional, chamada de estrutura, foi apresentada em um outro artigo de opinião, de modo expositivo, sem que a atividade levasse o aluno a refletir sobre ela de modo ativo e responsivo. Pouco se apresentou, sobre o estilo de linguagem, nomeado como linugagem, apenas o uso da 1ª pessoa do singular e a possibilidade de registro informal, o qual, a rigor, pode variar em função dos leitores do artigo de opinião.

Rocha (2012) se baseou no livro de Abaurre *et al.* para investigar o gênero artigo de divulgação científica. A pesquisadora constatou, em relação às propostas de leitura e produção desse gênero, que "o aluno não é convidado a assumir uma atitude responsiva, de modo a integrar a prática social que envolve o fazer da pesquisa, os propósitos da circulação da ciência e a importância da criação de uma cultura científica para a sociedade contemporânea" e que as atividades de leitura "desconsideram o conceito de esfera de produção, recepção e circulação, inerente à concepção de enunciado concreto, perspectiva discursiva da qual a obra se apropria teoricamente". Também concluiu Regina Rocha que "os procedimentos linguístico-discursivos indicados pouco auxiliam no aprimoramento da escrita" (ROCHA, 2012, p. 12).

Essas observações vão ao encontro das conclusões das análises desta pesquisa sobre o artigo de opinião, o que parece confirmar que a abordagem discursiva que embasou a obra didática é parcial, focada mais no reconhecimento da construção composicional do que nos contextos de produção, recepção e circulação, no dialogismo, no conteúdo temático e no estilo de linguagem.

Na proposta de produção de texto o aluno é solicitado a posicionar-se sobre determinado conteúdo temático, "o poder do Estado e direitos do cidadão" (ABAURRE et al., 2008, p. 622) em um artigo de opinião a ser publicado em um jornal de grande circulação. O aluno teve contato com os seguintes elementos do encadeamento argumentativo nas atividades de leitura: ponto de vista, argumento e contra-argumento. Na proposta de produção, o aluno é solicitado a incluir uma contextualização, a qual só foi exposta no artigo de Nelson Ascher, mas não em atividade de leitura, e contra-argumentos, analisados nas questões de leitura. Os tipos de argumentos não foram objeto de análise nas questões de leitura, pois não fazem parte do capítulo "Artigo de opinião e editorial" e também não foram solicitados na produção de texto. A conclusão não foi observada anteriormente nas atividades de leitura nem explicada na análise da construção composicional, mas foi solicitada na produção de texto.

Por fim, caberia frisar que embora as autoras declarem estar vinculadas à perspectiva bakhtiniana, por meio de citações no Guia de Recursos para o professor, do próprio título da coleção e de inclusão de capítulos para o estudo dos conceitos de gênero e discurso, a obra parece orientar-se de acordo com os pressupostos da Escola de Genebra, na qual o gênero é visto como modelo textual, a ser apreendido pelas marcas discursivas.

4.2.2 A coleção *Ser protagonista*

Apresentamos nesta seção a descrição do capítulo 39, "Artigo de Opinião", que pertence à unidade 15 "Argumentar", do livro didático *Coleção Ser Protagonista – Português para o Ensino Médio* publicada pelas Edições SM (2010), coordenada por Ricardo Barreto, mestre e doutor em Letras pela Universidade de São Paulo (USP).

Cada volume possui um grupo de autores, dos quais alguns participam dos três volumes e outros apenas de um volume específico. No volume 3, foram autores: Ana Elisa de Arruda Penteado, licenciada e mestre em Letras pela Unicamp; Cecília Bergamin, bacharel e mestre em Letras pela USP; Cristiane Siniscalchi, bacharel e mestre em Letras pela USP; Heidi Strecker, bacharel e licenciada em Letras pela USP; Lília Abreu-Tardelli, bacharel, mestre e doutora em Linguística Aplicada pela PUC-SP; Manuela Prado, bacharel em Letras pela USP; Matheus Martins, mestre em Letras pela UFMG; e Mirella Cleto, bacharel e licenciada em Letras pela USP. A empresa Edições SM faz parte do Grupo SM, o qual atua há 70 anos na edição de livros didáticos e paradidáticos na Argentina, Chile, Colômbia, Espanha, México, Peru, Porto Rico e República Dominicana e no Brasil, desde 2004.

A *Coleção Ser Protagonista – Português para o Ensino Médio* é composta de três volumes, um para cada ano do ensino médio. Cada volume está organizado em três áreas de estudo da Língua Portuguesa: a primeira é Literatura, identificada pela cor vermelha; a segunda, Linguagem, identificada pela cor azul; e a terceira, Produção de Texto, identificada pela cor verde. Ao fim de cada volume, são sugeridos dois roteiros de Projetos. O volume 3 tem os projetos: "A mídia em debate: a informação é confiável?" e "Biblioteca para a comunidade". Ao lado do roteiro, não há indicações para sua aplicação nas aulas e, no Manual do Professor, explicitam-se os sentidos do projeto na escola e seus objetivos. A única orientação é a de que os alunos participem do "detalhamento e do planejamento de cada um das etapas, a fim de reforçar o caráter coletivo e compartilhado" (BARRETO et al., 2010, p. 6, Manual do professor).

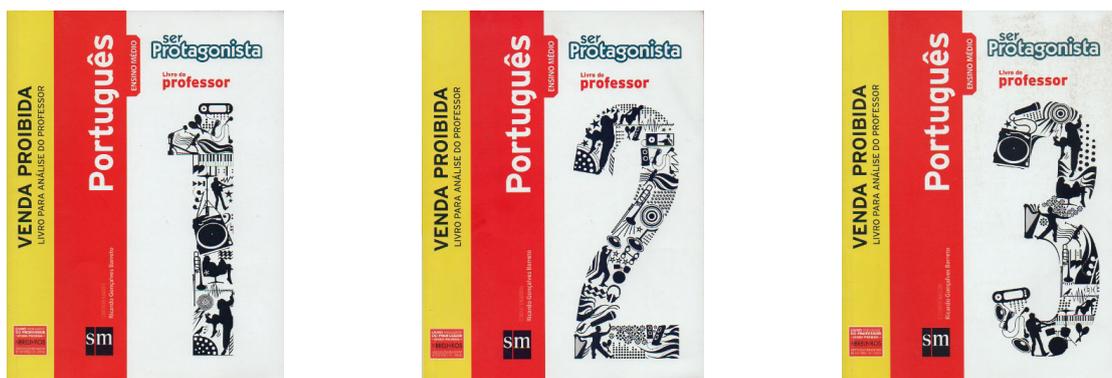


Figura 27: coleção *Ser protagonista* (2010) - capas

A área de Produção de Texto se organiza a partir de unidades que correspondem a aspectos tipológicos e capítulos que correspondem a gêneros do discurso, e por isso será foco deste estudo. O objeto de estudo foi o capítulo 39, intitulado "Artigo de opinião", da Unidade 15, nomeada "Argumentar", do Volume 3, destinado ao 3º ano do Ensino Médio, no qual foi utilizado o gênero artigo de opinião como objeto de ensino-aprendizagem.

As páginas de cada volume da coleção estão distribuídas de acordo com a tabela abaixo. Vê-se que a área de Produção de Texto é a que têm menor número de páginas por volume, enquanto a de Literatura ocupa a metade das páginas de cada volume.

nº páginas	Volume 1	Volume 2	Volume 3
<i>Manual do professor</i>	70	72	88
<i>Livro do aluno total</i>	384	384	432
<i>Literatura</i>	171	161	215
<i>Linguagem</i>	125	133	133
<i>Prod. de Texto</i>	67	67	65

Quadro 14 : *Ser protagonista* (2010) - distribuição de páginas por unidade

A resenha do Guia de Livros Didáticos PNLD 2012 da coleção apresenta destaque para o trabalho com a literatura e a produção textual. Na análise feita pela resenha, comenta-se que "as propostas de produção de texto, organizadas em sequências didáticas, contextualizam a prática de escrita em seu universo de uso social e indicam as condições ideais de sua produção" (BRASIL, 2011, p. 62) e que "do ponto de vista pedagógico, a coleção segue o agrupamento e os passos indicados para o ensino de gêneros textuais, via

'sequência didática'" (BRASIL, 2011, p. 65). A resenha afirma que a maioria das atividades situa "a prática de escrita em seu universo de uso social e contribui para o desenvolvimento da proficiência da escrita" (BRASIL, 2011, p. 65).

Há dois artigos de opinião incluídos no capítulo "Artigo de Opinião", intitulados "Favela não é problema, é solução", de Jaime Lerner (Revista Galileu, 2009) e "O não artigo: sem opinião definida", de Bruna Rocha (blog Casa do Galo, 2008). Há ainda um ensaio de José Miguel Wisnik, "O olor fugaz do sexo das meninas", publicado numa antologia de ensaios intitulada *Sem receita* (2004), incluído como artigo de opinião. Na seção de produção de texto, há um editorial cujo título é "Uma questão de justiça". A análise buscará os elementos discursivos dos gêneros apontados por Bakhtin em *Estética da criação verbal* ([1952-53], 2010): dialogismo, esfera, conteúdo temático, construção composicional e estilo de linguagem.

4.2.2.1 Manual do professor

O Manual do Professor está integrado ao corpo do livro, não é uma publicação à parte, localiza-se no fim do livro do aluno. O Manual do Professor do volume 3 da coleção *Ser protagonista* possui 88 páginas. Suas seções são: "Parte 1 - Aspectos gerais da coleção" (Palavras iniciais, a estrutura da coleção, projetos, interdisciplinaridade, síntese das seções e dos boxes); "Parte 2 - Síntese das unidades e objetivos gerais e específicos" (Literatura; Linguagem; Produção de Texto); "Parte 3 - Respostas das atividades deste volume" (Literatura; Linguagem; Produção de Texto).

Após duas epígrafes, uma de José Saramago e outra de Patativa do Assaré, que falam ao professor sobre o aprendizado da leitura, há uma carta de apresentação, situada antes do sumário. Nela, os autores se colocam como colaboradores do professor "na tarefa de inserir seus alunos nos múltiplos letramentos requeridos para uma atuação cidadã" e contam que a produção do livro envolveu "cinco frentes de ação": sistematização das experiências dos autores em sala de aula; estudos das diretrizes oficiais para o ensino de Língua Portuguesa; revisão crítica dos conteúdos da disciplina; diálogo com as contribuições das áreas de educação, linguística, linguística aplicada e literatura. Os autores partem de um direcionamento mais amplo, que explicita para ele suas referências, considerando tanto a prática docente como orientações oficiais e pressupostos teóricos das ciências que embasam o ensino de língua portuguesa (BARRETO et al., 2010, p. 2), diferentemente das duas outras

obras analisadas. No entanto, não comentam quais são as referências teóricas que fundamentaram seus direcionamentos, apenas inseriram uma lista de obras, separadas pelas áreas que organizam o livro didático, na seção "Referências bibliográficas", que está no fim do livro do aluno. Para Produção de Texto, os autores consultados foram: Theodor Adorno, Davi Arigucci Jr., Walter Benjamin, André Breton, Antonio Candido, Maria da Graça Costa Val, Ana Marcondes Garcia, Antonio Guimarães, Ana Kaufman, Ingedore Koch, Georg Lukács, Luiz Antonio Marcuschi, Karl Marx, Roberto da Matta, José Antonio Pasta, Perelman e Olbrechts-Tyteca, Sartre, Schneuwly, Roberto Schwarz, Winnicott. Assim, não ficam claras para o professor qual é a perspectiva teórica de aprendizagem, a concepção de linguagem e de texto e as concepções de leitura e de escrita que orientaram as atividades de leitura e de escrita, a não ser que ele já conheça os autores citados na bibliografia.

Nas p. 29 e 30 do Manual do Professor, estão descritos os objetivos para cada capítulo da unidade Argumentar. Os objetivos da capítulo 39 - Artigo de opinião são:

1) Refletir sobre as esferas de circulação de opinião na atualidade e seu alcance político e social; compreender o artigo de opinião como um gênero textual de circulação na nossa sociedade, com características sócio-comunicativas específicas, reconhecíveis e reproduzíveis – objetivos específicos: a) relacionar os aspectos da situação de produção do artigo de opinião às suas características; b) identificar procedimentos linguísticos de construção do artigo de opinião; c) refletir sobre os significados e limites da opinião pessoal; d) identificar os aspectos do texto de leitura que caracterizam o gênero artigo de opinião;

2) Observar os aspectos discursivos próprios do gênero artigo de opinião – objetivos específicos: a) observar a construção da opinião em um artigo de opinião; b) observar o papel do conhecimento especializado na formação da opinião expressa no texto; c) observar a construção, pela linguagem e conteúdo, de uma imagem autoral no artigo de opinião;

3) Observar um aspecto linguístico que pode contribuir para a produção dos efeitos de sentido em gêneros textuais variados e também no artigo de opinião - objetivos específicos: a) observar o uso de seqüências adverbiais como elementos coesivos; b) utilizar adequadamente as conjunções adverbiais na construção do texto argumentativo;

4) Mobilizar os conhecimentos adquiridos sobre o gênero artigo de opinião na criação de um novo texto do mesmo gênero - objetivos específicos: a) compreender a proposta de produção de texto; b) planejar minuciosamente a estrutura argumentativa do texto; c) avaliar a produção dos colegas e a sua própria produção; d) revisar e reescrever o artigo, dando especial atenção às conjunções adverbiais e à articulação de conteúdos.

4.2.2.2 Livro do aluno

O foco deste estudo é a área de Produção de Texto. Nela, cada unidade está associada a aspectos tipológicos textuais: Narrar, Relatar, Expor, Argumentar. Percebe-se que o grupo de autores optou por unir tipologia textual e gênero, associando-se à abordagem de gênero do discurso da Escola de Genebra.

Pode-se observar que a distribuição dos capítulos nas unidades corresponde aos gêneros associados a cada aspecto tipológico. Na coleção, há um total de 21 gêneros, dos quais três são vinculados à tipologia do Narrar, quatro gêneros vinculados a Relatar, seis gêneros vinculados a Expor, **oito** gêneros associados a Argumentar, sendo que não há poemas entre os textos. Vê-se que a argumentação foi privilegiada entre as tipologias textuais.

<i>Ser protagonista</i>		
unidades de produção de textos		
VOLUME 1 Produção de texto: tecendo sentidos	VOLUME 2 Produção de texto: construindo os gêneros	VOLUME 3 Produção de texto: a pluralidade em destaque
Unidade 12: Narrar Cap. 25: Conto de humor	Unidade 12: Narrar Cap. 31: Crônica	Unidade 12: Narrar Cap. 34: Conto psicológico
Unidade 13: Relatar Cap. 26: Notícia Cap. 27: Reportagem	Unidade 11: Relatar Cap. 32: Perfil biográfico	Unidade 13: Relatar Cap. 35: Entrevista
Unidade 14: Expor Cap. 28: Resumo Cap. 29: Comunicação oral	Unidade 12: Expor Cap. 33: Artigo enciclopédico Cap. 34: Artigo expositivo de livro ou de <i>site</i> didático	Unidade 14: Expor Cap. 36: Seminário Cap. 37: Artigo de divulgação científica
Unidade 15: Argumentar Cap. 30: Dissertação escolar Cap. 31: Carta de reclamação	Unidade 13: Argumentar Cap. 35: Editorial Cap. 36: Resenha crítica Cap. 37: Debate regrado	Unidade 15: Argumentar Cap. 38: Anúncio publicitário Cap. 39: Artigo de opinião Cap. 40: Dissertação para o Enem e para o vestibular

Quadro 15 : *Ser protagonista* (2010) - distribuição das unidades

Observando-se a distribuição dos capítulos por esfera de atividade nas unidades de Produção de Texto nos três volumes, constata-se o predomínio da esfera jornalística, seguida

da esfera escolar. São oito os gêneros que vinculam-se à argumentação, destes, cinco são da esfera jornalística, um da esfera publicitária e dois da esfera escolar.

Esfera	Literária	Jornalística	Publicitária	Cotidiano	Escolar
<i>nº de gêneros</i>	4	9	1	0	7

Quadro 16: *Ser protagonista* (2010) - gêneros por esfera de atividade

4.2.2.3 Capítulo Artigo de Opinião

O **capítulo 39 – artigo de opinião** faz parte da unidade 15, do volume 3, para o 3º ano do Ensino Médio. Na abertura da unidade 15 (2010, p. 399), há um texto em que se apresentam os gêneros incluídos na unidade. Nele, o artigo de opinião é descrito da seguinte forma: "No artigo de opinião, a argumentação ganha características mais abertas e assumidas. Embora também apresente uma tentativa de seduzir o leitor, expressa uma opinião assinada, que procura convencer o leitor com estratégias de raciocínio e argumentos bem fundados". É possível identificar um diálogo com os estudos de argumentação, quando menciona a sedução do leitor, estratégias de raciocínio e argumentos. A referência à assinatura do autor diz respeito a uma característica da esfera jornalística, que mereceria ser explicada ao aluno. No artigo de opinião, o autor é responsável por responder juridicamente pelos posicionamentos que assume publicamente.



Figura 28 - coleção *Ser protagonista* (2010)

O capítulo se organiza em 11 seções distribuídas em oito páginas: *Leitura*, pp. 406-407; *Situação de produção*, p. 407; *Ler um artigo de opinião*, pp. 408-409, *Entre o texto e o discurso: estratégias argumentativas*, p. 410; *O argumento de autoridade no artigo de opinião*, p. 411, *Observatório da língua*, p. 411; *Produzir um artigo de opinião: proposta*, p. 412; *Produzir um artigo de opinião: planejamento*, p. 412; *Produzir um artigo de opinião: elaboração*, p. 413; *Produzir um artigo de opinião: avaliação*, p. 413; *Produzir um artigo de opinião: reescrita*, p. 413. Os recursos necessários não são indicados, não há orientação sobre as atividades do capítulo para o professor, não são incluídas atividades extras para o aluno ou para o professor, e também não há material suplementar, como indicações de livros, filmes ou músicas.

Na primeira página (p. 406), há uma tarja verde no alto, à esquerda, onde estão descritos juntos sem distinção objetivo e conteúdos. No item 1, o objetivo: 1) Como identificar e produzir um artigo de opinião; e nos itens 2 e 3 os conteúdos do capítulo: 2) Estratégias argumentativas: as citações e o argumento de autoridade; 3) Orações adverbiais na argumentação. Note-se que o uso do verbo "identificar" como sinônimo para ler e compreender remete ao reconhecimento de elementos formais.



Figura 29 - coleção *Ser protagonista* (2010), p. 406

O título do capítulo está grafado em letras grandes, na cor verde clara, seguido de um texto com a definição do gênero artigo de opinião. A definição está voltada para a prática social do gênero, delimita a esfera jornalística, cita o autor como membro da sociedade. Seria importante ter se referido ao caráter polêmico dos conteúdos temáticos tratados nos artigos de opinião e ao fato de que seu autor se responsabiliza pelas opiniões que sustenta.

O artigo de opinião é um espaço nos meios jornalísticos aberto à participação de especialistas pertencentes à comunidade. Cidadãos defendem suas ideias sobre temas variados em jornais, revistas e blogs. O artigo expressa uma opinião (entre outras) com o fim de contribuir para o debate público (BARRETO et al., 2010, p. 406).

4.2.2.4 Atividades de leitura

A seção *Leitura* é seguida de uma explicação que informa que o texto "Favela não é problema, é solução", de Jaime Lerner, urbanista e ex-prefeito de Curitiba, foi "retirado de uma revista mensal em uma seção chamada 'Novas ideias: outras maneiras de ver o mundo' (BARRETO, 2010, p. 406). Os autores do livro didático poderiam ter mencionado o título da revista e o seu perfil¹.

Leitura

- O texto abaixo foi retirado de uma revista mensal em uma seção chamada "Novas ideias: outras maneiras de ver o mundo", que publica lado a lado artigos de opinião diversos. Leia com atenção o texto e responda às questões propostas.

Favela não é problema, é solução



Vista aérea do Morro Dona Marta, Rio de Janeiro (RJ), em 2007. Lerner propõe que as escadarias das favelas situadas em terrenos íngremes tenham importantes funções na infraestrutura local.

Favela integrada com a cidade. Essa é a solução. Claro, isso não soluciona tudo, até porque há novos desafios, como o tráfico de drogas. Mas alguns dos grandes problemas que temos nas favelas – lixo, infraestrutura, empregos e segurança – nós podemos resolver.

O primeiro é o lixo. Quantas pessoas têm morrido soterradas nos morros e em inúmeras favelas no mundo inteiro? Por que as pessoas são obrigadas a jogar tanto lixo perto das próprias casas? Porque o acesso dos caminhões que fazem a coleta não é fácil, já que as favelas estão geralmente em morros ou em fundos de vale. Em 1989, na Prefeitura de Curitiba, criamos um programa que comprava o lixo da favela. O que aconteceu? Em vez de jogar fora, os moradores coletavam o lixo, que era trocado por vale-transporte. Não se tratava de um ato paternalista, já que, se não fizessemos isso, teríamos de pagar pela coleta de qualquer maneira. Em poucos meses, todas as favelas estavam limpas, e as famílias tinham uma renda a mais. Problema resolvido.

A segunda questão é a infraestrutura: levar água, esgoto e energia. Pelo menos em se tratando de energia e água, a tendência é mexer no terreno. Sempre fui contrário a essa solução porque pode haver deslizamento. Defendo a ideia de levar água e energia através do correção das escadarias. Dessa maneira, é possível realizar o abastecimento de água da maneira mais prática para cada casa: pela janela, pelo teto, por onde for mais fácil. Idem em relação à energia elétrica: leva-se a estrutura básica pelo corrimão. E o esgoto nós podemos coletar da mesma maneira, pelo canto das escadarias.

Terceiro problema: como gerar empregos? Zonas francas. Ou seja, quem montasse uma pequena fábrica ou serviço e contratasse moradores locais não pagaria impostos. Assim faríamos com que o tráfico deixasse de ser a única alternativa de boa parte das pessoas. Com isso, aumentam as chances de, pouco a pouco, levar escolas e creches de qualidade até lá. Motivados pelas melhorias em volta, os moradores acabam investindo em...

Figura 30: coleção *Ser protagonista* (2010), p. 406

¹ *Galileu* é uma revista de divulgação científica para o público adolescente, publicada pela editora Globo, que possui uma seção de artigos de opinião e aborda os seguintes conteúdos temáticos: ciência, tecnologia, internet, videogame, profissão. Disponível em: <http://revistagalileu.globo.com/>

Segue-se o texto, com o título em cor vermelha, ilustrado logo em seguida com uma fotografia colorida, cuja legenda indica ser uma "visão aérea do Morro Dona Marta, Rio de Janeiro (RJ), em 2007. Lerner propõe que as escadarias das favelas situadas em terrenos íngremes tenham importantes funções na infraestrutura local". Ainda que as marcas verbo-visuais da diagramação, tamanho de letra, ilustração com o rosto do autor, tenham sido suprimidas na diagramação do livro didático, os editores incluíram uma fotografia que tem relação com o tema do artigo de opinião e ilustra o ponto de vista exposto no texto sobre a integração da infraestrutura urbana – coleta de lixo, esgoto, água encanada, eletricidade – às favelas, ainda que essa foto não existisse na revista Galileu. A fotografia serviria também para apresentar para o aluno uma referência sobre uma favela, que possa contextualizar a discussão proposta por Lerner.

O texto continua na p. 407, seguido de uma ilustração sem referência à autoria, que representa uma favela nas cores preto, branco e vermelho, com uma pipa verde voando no céu. Abaixo, há a referência bibliográfica completa do texto, veiculado na revista Galileu, de junho de 2009.

reformas nas próprias casas. E aí entra a necessidade de outras soluções: financiar material de construção e dar suporte legal para que as pessoas regularizem a área em que vivem.

A melhora das condições diminui a sensação de "gueto", que torna a coexistência muito difícil porque o seu vizinho acaba virando inimigo. E a atual tendência é justamente criar "guetos" – tanto de gente muito rica quanto de gente muito pobre – cada vez mais afastados da malha urbana. E há vazios urbanos que podem ser perfeitamente ocupados por uma vizinhança diversificada. Uma das coisas de que eu mais gosto na minha cidade, Curitiba, é que 80% da população vive em vizinhanças diversificadas, gente de toda faixa de renda. Não no mesmo prédio, mas próximas. Isso é uma coisa sadia, que acontece nas boas cidades do mundo. Prefiro a favela mais integrada à cidade que o conjunto habitacional muito afastado. O custo de melhorar a qualidade de vida passa a ser menor do que levar a 40 km, 50 km de distância a infraestrutura para que um conjunto habitacional enorme se estabeleça em uma determinada região metropolitana.

Por outro lado, é preciso conter o avanço das favelas. Para isso devemos oferecer alternativas mais rápidas. Terra acessível, financiamento para construção, autoconstrução. A favela é inevitável no momento em que não há alternativa. O governo tem de oferecer transporte público, saúde e educação de qualidade. Atendidas essas demandas, a tendência é melhorar.

A criatividade começa quando se corta um zero do orçamento. A sustentabilidade, quando se cortam dois zeros. E a qualidade de vida começa quando você é rápido em achar soluções.

Jaime Lerner, urbanista e ex-prefeito de Curitiba.

Lerner, Jaime. Galileu. São Paulo, Globo, jun. 2009. p. 92-93.

Situação de produção

O artigo de opinião é uma forma de participação social

O artigo de opinião permite tanto ao autor quanto ao leitor participar de uma comunidade maior do que aquela composta pelas amizades e relações pessoais. Com a escrita, o discurso ganha a possibilidade de alcançar outras pessoas, distantes, proporcionando a troca de opiniões, informações e ideias.

Comunicar não é apenas informar, não é um fazer saber puro e desinteressado, mas implica relações entre as pessoas, fazê-las crer e fazer coisas. A linguagem é um instrumento de ação entre pessoas, e a argumentação mostra essa face ativa ao procurar convencer seu público. O artigo de opinião argumenta para transmitir a outras pessoas uma visão de mundo particular.

Para conseguir isso, usa estratégias de argumentação eficientes e atraentes e argumentos fortes, nos quais o leitor possa se fiar. O autor do artigo, geralmente um especialista no assunto sobre o qual escreve, busca construir sua imagem e credibilidade diante do leitor. Simultaneamente, desenvolve uma argumentação que prove o seu ponto de vista.

Em jornais e revistas o artigo oferece espaço para pessoas de diferentes áreas participarem do debate social, defendendo seu ponto de vista, contestando outros e contribuindo com suas ideias. Nem sempre esse ponto de vista coincide com o do veículo em que foi publicado.

Com a internet, além da esfera jornalística, o artigo de opinião ampliou sua circulação, ganhando as páginas dos blogs e sites. Como circulam nas comunidades virtuais ou em publicações especializadas, os artigos de opinião tendem a moldar-se aos assuntos e áreas de interesse de seu público-alvo. Por exemplo, se o artigo for direcionado ao público jovem, eventualmente usará gírias e referências do universo pop. Se direcionado ao mundo acadêmico, é de regra que empregue linguagem formal e raciocínios complexos pertencentes ao domínio científico.

"Favela não é problema, é solução", nosso exemplo, é um texto que interessa ao cidadão porque diz respeito a políticas públicas; ao arquiteto, por defender uma ideia sobre a cidade e o urbanismo; ao morador das comunidades envolvidas; e ao estudante que pesquisa o artigo de opinião.

407

Figura 31: coleção *Ser protagonista* (2010), p. 407

Segue abaixo reprodução da página da revista Galileu, extraída do site. Pode-se observar que o título na revista Galileu estava entre aspas, o que indicava ser uma citação da fala de Jaime Lerner, que foi suprimida na versão didática do artigo de opinião. Outro elemento textual que foi excluído foi o subtítulo, que tem a função de antecipar o tema para que o leitor decida se quer continuar a leitura ou não. Em seguida, há o nome do autor e sua profissão, urbanista, seguida de uma referência a sua experiência num cargo público, como prefeito da cidade de Curitiba. Essas referências ao currículo do autor são fundamentais para estabelecer entre autor e leitor [orador/auditório, segundo a Nova Retórica].

GALILEU

“Favela não é problema, é solução”

Jaime Lerner, ex-prefeito de Curitiba afirma que não devemos excluir as favelas do planejamento urbano.

JAIME LERNER
URBANISTA, EX-PREFEITO DE CURITIBA



Favela integrada com a cidade. Essa é a solução. Claro, isso não soluciona tudo, até porque há novos desafios, como o tráfico de drogas. Mas alguns dos grandes problemas que temos nas favelas - lixo, infraestrutura, empregos e segurança - nós podemos resolver.

O primeiro é o lixo. Quantas pessoas têm morrido soterradas nos morros e em inúmeras favelas no mundo inteiro? Por que as pessoas são obrigadas a jogar tanto lixo perto das próprias casas? Porque o acesso dos caminhões que fazem a coleta não é fácil, já que as favelas estão geralmente em morros ou em fundos de vale. Em 1989, na Prefeitura de Curitiba, criamos um programa que comprava o lixo da favela. O que aconteceu? Em vez de jogar fora, os moradores coletavam o lixo, que era trocado por vale-transporte. Não se tratava de um ato paternalista, já que, se não fizessemos isso, teríamos de pagar pela coleta de qualquer maneira. Em poucos meses, todas as favelas estavam limpas, e as famílias tinham uma renda a mais. Problema resolvido.

A segunda questão é a infraestrutura: levar água, esgoto e energia. Pelo menos em se tratando de energia e água, a tendência é mexer no terreno. Sempre fui contrário a essa solução porque pode haver deslizamento. Defendo a ideia de levar água e energia através do corrimão das escadarias. Dessa maneira, é possível realizar o abastecimento de água da maneira mais prática para cada casa: pela janela, pelo teto, por onde for mais fácil. Idem em relação à energia elétrica: leva-se a estrutura básica pelo corrimão. E o esgoto nós podemos coletar da mesma maneira, pelo canto das escadarias.



Terceiro problema: como gerar empregos? Zonas francas. Ou seja, quem montasse uma pequena fábrica ou serviço e contratasse moradores locais não pagaria impostos. Assim faríamos com que o tráfico deixasse de ser a única alternativa de boa parte das pessoas. Com isso, aumentam as chances de, pouco a pouco, levar escolas e creches de qualidade até lá. Motivados pelas melhorias em volta, os moradores acabam investindo em reformas nas próprias casas. E aí entra a necessidade de outras soluções: financiar material de construção e dar suporte legal para que as pessoas regularizem a área em que vivem. A melhora das condições diminui a sensação de "gueto", que torna a coexistência muito difícil porque o seu vizinho acaba virando inimigo. E a atual tendência é justamente criar "guetos" - tanto de gente muito rica

quanto de gente muito pobre - cada vez mais afastados da malha urbana. E há vazios urbanos que podem ser perfeitamente ocupados por uma vizinhança diversificada. Uma das coisas de que eu mais gosto na minha cidade, Curitiba, é que 80% da população vive em vizinhanças diversificadas, gente de toda faixa de renda. Não no mesmo prédio, mas próximas. Isso é uma coisa sadia, que acontece nas boas cidades do mundo. Prefiro a favela mais integrada à cidade que o conjunto habitacional muito afastado. O custo de melhorar a qualidade de vida passa a ser menor do que levar a 40 km, 50 km de distância a infraestrutura para que um conjunto habitacional enorme se estabeleça em uma determinada região metropolitana.

Por outro lado, é preciso conter o avanço das favelas. Para isso devemos oferecer alternativas mais rápidas. Terra acessível, financiamento para construção, autoconstrução. A favela é inevitável no momento em que não há alternativa. O governo tem de oferecer transporte público, saúde e educação de qualidade. Atendidas essas demandas, a tendência é melhorar.

A criatividade começa quando se corta um zero do orçamento. A sustentabilidade, quando se cortam dois zeros. E a qualidade de vida começa quando você é rápido em achar soluções.

Na p. 407, está um grande box na cor verde nomeado "Situação de produção". Nele há um texto que explica a função do autor e do leitor desse gênero do discurso, sob o título "O artigo de opinião é uma forma de participação social". O texto explica que o artigo de opinião "procura convencer seu público" e "transmitir a outras pessoas uma visão de mundo particular". Deve-se chamar a atenção para o fato de que o autor expressa sua visão de mundo, mas essa visão não é particular, pois ela dialoga com outras visões. A respeito da argumentação, os autores do livro didático afirmam que o autor do artigo de opinião usa "estratégias de argumentação eficientes e atraentes e argumentos fortes, nos quais o leitor possa se fiar", no entanto não esclarecem o que significa ser eficiente e atraente. O texto indica que o autor é "um especialista no assunto sobre o qual escreve", o que está de acordo com a indicação do Manual da *Folha de S. Paulo*; "busca construir sua imagem e credibilidade diante do leitor", o que se ajusta às indicações da Nova Retórica. O texto também menciona os espaços de circulação: jornais, revistas, blogs e sites. O texto diz que "os artigos de opinião tendem a moldar-se aos assuntos e áreas de interesse de seu público-alvo", o que também está de acordo com a Nova Retórica e com o dialogismo bakhtiniano. No fim do box, há uma

ilustração com um menino soltando uma pipa da mesma cor que a pipa da ilustração que está no fim do artigo de Jaime Lerner, que relaciona o espaço da favela com a exposição sobre o gênero artigo de opinião.

Na p. 408, a seção intitulada "Ler um artigo de opinião" traz oito questões para compreensão do texto, entremeadas por boxes com breves textos explicativos sobre a autoria do artigo de opinião; sobre a relação entre linguagem e credibilidade do autor perante o público; sobre a construção composicional; outro sobre argumentos e coerência. Cada texto explicativo é seguido de questões relativas ao assunto do box. Esse formato pareceu ser produtivo para a compreensão do texto, pois o aluno pode relacionar diretamente o aspecto destacado no box ao artigo de opinião.

39 Artigo de opinião

Ler um artigo de opinião

- Quem é o autor do texto?

2007

O artigo de opinião é assinado e traz uma opinião pessoal no meio de um debate público. Por isso, costuma oferecer uma **ficha biográfica**: o nome do autor, acompanhado de dados que o identificam e o tornam reconhecível ao público leitor. Idade, profissão, experiência, estilo e foto podem compor esse perfil biográfico mínimo.
- Os dados do autor são importantes na compreensão desse texto.
 - Quais são as características do autor?
 - Como seus dados pessoais se relacionam com o tema do texto?

2011

A credibilidade do artigo de opinião depende da forma como o autor se apresenta. Não apenas com seus dados, mas por meio de sua **linguagem**. A linguagem do artigo **define seu público** (informal, formal, amplo, restrito, com mesmos gostos ou história cultural etc.).
- Descreva a **linguagem** do texto "Favela não é problema, é solução" em relação aos seguintes quesitos:
 - vocabulário
 - formalidade
 - difficuldade de compreensão
 - relação com o leitor
- A partir do contexto em que aparecem no texto, explique o significado das palavras:
 - infraestrutura
 - zona franca
 - queto
- Observe o primeiro parágrafo do texto.
 - Que **tese** o texto defende?
 - Qual é a justificativa dessa tese?
 - E que ressalva ele mesmo faz à sua tese?

2007

O artigo de opinião é um texto argumentativo que **defende uma tese** ou proposição. Muitas vezes o autor faz uma análise de sua proposição, apontando os limites e as qualidades de seu ponto de vista.
- Observe, do segundo ao quarto parágrafos, como o autor organiza seus argumentos. Para preencher o quadro ao lado (no caderno), dê título aos parágrafos e resume-os em poucas palavras.

Parágrafo	Título	Resumo
2º		
3º		
4º		
- O quinto parágrafo do texto desenvolve uma justificativa para as propostas apresentadas.
 - O que justificaria, segundo o autor, as medidas propostas?
 - Você concorda com o argumento do autor? Justifique sua resposta.
- Releia.

Mas alguns dos grandes problemas que temos nas favelas – lixo, infraestrutura, empregos e segurança – nós podemos resolver.

 - Para quais desses problemas o texto aponta soluções e em que momento?
 - Onde e como o texto aborda a "segurança"? Por quê?

2010

O artigo de opinião deve ser **crível, coerente e consistente**. Para isso, os **argumentos** não podem entrar em contradição; ao contrário, devem fortalecer o raciocínio com dados contundentes, experiências generalizáveis e discursos valorizados.

408

Figura 32: coleção *Ser protagonista* (2010), p. 408

No lado esquerdo da página, há uma foto de um ponto de ônibus na cidade de Curitiba, cuja legenda diz que "Apesar de apresentar tensões sociais semelhantes a muitas outras grandes cidades, Curitiba (PR) é considerada uma referência de urbanismo. Fotografia de 2006" (não há menção à autoria da foto). Essa fotografia e sua legenda têm o papel de reforçar o acordo prévio (a que se refere a Nova Retórica) entre o aluno e o autor do artigo de opinião, Jaime Lerner, pois mostra que a urbanização de Curitiba é bem avaliada.

9. Releia. **Um ponto de ônibus em Curitiba**

Uma das coisas de que eu mais gosto na minha cidade, Curitiba, é que 80% da população vive em vizinhanças diversificadas, gente de toda faixa de renda.

a) Explique o significado da expressão "minha cidade".
b) Em sua opinião, Jaime Lerner refere-se a Curitiba nesse trecho como morador, político ou arquiteto urbanista? Explique.

10. Leia o texto abaixo, publicado em um *blog* de publicidade, numa seção intitulada Artigo de Opinião Jovem.

O não artigo: sem opinião definida
6 março de 2008, por Bruna Rocha

Que dádiva e que cruz é a chamada opinião. Este será o meu não artigo, isso mesmo, assim como a Revista TPM tem na seção Badulaque a Não Entrevista, eu resolvi escrever um não artigo, pois ele vai contra a proposta das colunas da Casa, ao não defender uma opinião.

As pessoas do nosso meio chegam a adotar um tipo de opinião para fazerem parte de um grupo. E mesmo que não o façam, os pré-conceitos estão tão enraizados em cada grupo que costumamos generalizar a opinião predominante, como se fizesse parte de um perfil [...].

Em um mundo em que opinar através das roupas, cortes de cabelo, atitude real e virtual, etc., virou quase que uma obrigação, cada vez menos encontramos profundidade e verdade nas opiniões.

[...]

Além disso, mudar de opinião é saudável, faz as pessoas renovarem suas 'cascas' a ponto de alçarem marcas do anonimato para a fama de uma hora para outra. É como Raul dizia (e que não poderia faltar), "Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante, do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo".

Rocha, Bruna. Blog Casa do galo. São Paulo, 6 mar. 2008. Disponível em: <<http://casadogalo.com/o-no-artigo-sem-opinio-definida/>>. Acesso em: 20 ago. 2009.

▼ Caricatura de Raul Seixas (1945-1989), assinada por Baptilistic. O cantor e compositor de rock brasileiro, com obra marcada pela irreverência, é o autor dos versos "Eu prefiro ser / essa metamorfose ambulante, / do que ter aquela velha opinião / formada sobre tudo".

a) No primeiro parágrafo, o texto propõe-se a "não defender uma opinião". Ele atinge esse objetivo? Justifique com elementos do texto.

b) Observe a fotografia que ilustra o artigo no *blog*. Qual é a relação da imagem representada com o tema "opinião"?

c) Destaque passagens do texto relacionadas às seguintes afirmações sobre o tema "opinião".

- Em vez de expressar opinião própria, muitos preferem repetir aquelas padronizadas pelo grupo social.
- Mesmo sem palavras é possível ter pistas sobre a opinião de certas pessoas.
- Reavaliar as próprias opiniões não é necessariamente um defeito.

d) O texto é encerrado com uma citação do compositor de rock Raul Seixas. Qual o efeito desse recurso?

11. Releia os dois últimos parágrafos do texto "Favela não é problema, é solução".

a) Como o autor conclui o seu raciocínio (sexto parágrafo)?
b) Como o autor conclui o texto (sétimo parágrafo)?

CONCLUSÃO

A conclusão de um artigo de opinião tem dupla função: ela encerra o raciocínio argumentativo desenvolvido ao longo do texto e encerra o texto. É comum artigos de opinião terminarem com reflexões mais abrangentes, citações e frases de efeito.

409

Figura 33 - coleção Ser protagonista (2010), p. 409

Na p. 409, há mais uma questão sobre o artigo de Jaime Lerner e duas questões sobre um outro artigo, "O não artigo: sem opinião definida", da autora Bruna Rocha, publicado no *blog Casa do galo*. A questão 10 diz: "Leia o texto abaixo, publicado em um *blog* de publicidade, numa seção intitulada Artigo de Opinião Jovem". Em uma consulta ao *blog*, não

foi localizada essa seção. O livro didático deveria ter explicado que o blog é coletivo e reúne artigos escritos por publicitários. Na aba "Sobre", os autores explicam o nome do *blog*:

O galo sabe que publicidade não é feita somente de “empresas que fazem aniversário mas quem ganha sou eu. Por isso a Casa do galo é onde a publicidade vai além, àquele ponto onde a criação deixa de ser somente uma criação para se tornar referência, análise e discussão. Enfim, a proposta da Casa do galo é promover o pensar. Não é apenas um showcase com peças publicitárias. É coisa de gente pensante, pra gente pensante. Porque em publicidade, quem dorme no ponto fica pra trás. O galo madruga.

Novamente o texto teve seu formato original modificado, foi inserido em uma moldura que simula uma janela do programa Windows, para criar a ilusão de que é um texto da internet. Reproduz-se abaixo o artigo como foi publicado no site. É possível verificar que a autora inseriu uma foto acima do texto de um muro branco para ilustrar a ideia de bloqueio de opinião, sobre saber calar-se em certas ocasiões; que dois parágrafos foram cortados e que as informações sobre a autora também foram eliminadas.

Não fica claro para o leitor do livro didático qual seria a justificativa para a inclusão desse artigo, pois o universo ao qual ele se refere é o das agências de publicidade.



A casa dos amantes da publicidade e propaganda.

[Home](#) » [agências](#), [colunistas](#), [dia-a-dia](#), [ideias](#), [vida de publicitario](#)

O não-artigo: sem opinião definida



6 MARÇO 2008 COMENTÁRIOS (3) ESCRITO POR BRUNA



Que dádiva e que cruz é a chamada opinião. Este será o meu não-artigo, isso mesmo, assim como a Revista TPM tem na seção Badulaque a não-entrevista, eu resolvi escrever um não-artigo, pois ele vai contra a proposta das colunas da Casa ao não defender uma opinião.

As pessoas do nosso meio chegam a adotar um tipo de opinião para fazerem parte de um grupo. E mesmo que não o façam, os pré-conceitos estão tão enraizados em cada grupo que costumamos generalizar a opinião predominante, como se fizesse parte de um perfil, por exemplo, que cliente é sempre do contra, que criação acha que tem sempre razão, logo, não deixa ninguém dar opinião, e que atendimento é um povo sem opinião, que se deixa levar pelo cliente.

Fico me perguntando porque direcionamos nossos anúncios e enviamos os convites das festas interessantes apenas para os formadores de opinião? Será por que queremos ser bem vistos, como profissionais inteligentes e criativos, ou porque queremos fazer da opinião sobre nossa criação exclusividade da 'nata'?

Que ironia pensar que esta opinião 'formada' pelos formadores de opinião não chega a todo tipo de gente, e que por ficar restrita ao grupinho em que foi gerada, priva as massas de conhecer novos pontos de vista, daí vem a opinião popular, que em parte é nossa responsabilidade já que somos um dos responsáveis por ditar tendências no mercado. Basicamente produzimos duas fontes de opiniões: as de qualidade, vindas dos formadores, e as comuns, vindas do povo.

Em um mundo em que opinar através das roupas, cortes de cabelo, atitude real e virtual, etc, virou quase que uma obrigação, cada vez menos encontramos profundidade e verdade nas opiniões. Cada vez mais chegam até nós já pasteurizadas, e por tudo isso, mais e mais elas são valorizadas, a ponto de as empresas de pesquisa pagarem por elas.

Todas as semanas eu desfruto da dádiva de poder expor minha opinião, de saber que posso compartilhá-la com alguém. Hoje quis mostrar o outro lado, o da amargura de quem não pode dizer o que pensa, ou pior, que não tem nada a dizer.

Por essas e outras que o não-artigo é uma homenagem aos criativos que vivem tentando ensinar aos atendimentos 'como serem verdadeiros atendimentos'. Isso porque nem todos entendem que muitas vezes o melhor a fazer é se abster de opiniões conflitantes, para o próprio bem da agência e da conta. Um atendimento tem de saber falar, mas, sobretudo, saber a hora de calar.

Além disso, mudar de opinião é saudável, faz as pessoas renovarem suas 'cascas' a ponto de alçarem marcas do anonimato para a fama de uma hora para outra. É como Raul dizia (e que não poderia faltar), 'Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante, do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo'.

As ideias e opiniões expostas nos artigos são de responsabilidade exclusiva dos autores, e podem não refletir a opinião da Casa do galo.

Se você gostou deste artigo, assine o [RSS feed da Casa do galo](#). Você também pode [receber os artigos por e-mail](#).



Bruna Rocha, 24, é atendimento da LongPlay360°. Tem um passado meio obscuro na área comercial, onde aprendeu as maravilhas do excel. Seu sonho reprimido é ser redatora, mas nunca tentou fazer um portfólio. Escreve para a **Casa do Galo** às quintas-feiras.

brunarocho84@gmail.com | <http://www.longplay360.com.br>

No fim da página, logo abaixo da questão 11, sobre conclusão no texto de Jaime Lerner, está um box com texto explicativo sobre a conclusão no artigo de opinião. À direita da página, há uma caricatura do cantor Raul Seixas, com uma legenda que cita o verso da música do compositor: "Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo". O conjunto caricatura–legenda dialoga com o artigo de Bruna Rocha, que o citou no artigo.

Abaixo segue a análise das 15 questões de leitura dos dois artigos de opinião:

Questão	Habilidades de leitura (Pisa)	Elementos discursivos
<i>Quem é o autor do texto?</i>	<ul style="list-style-type: none"> localização e recuperar informação 	contexto de produção: identificação do autor
<i>Os dados do autor são importantes na compreensão desse texto?</i>	<ul style="list-style-type: none"> refletir e analisar sobre o conteúdo ou a forma 	contexto de produção: identificação do papel social do autor
<i>Descreva a linguagem do texto "Favela não é problema, é solução" em relação aos seguintes quesitos: a) vocabulário; b) dificuldade de compreensão; c) formalidade; d) relação com o autor.</i>	<ul style="list-style-type: none"> refletir e analisar sobre o conteúdo ou a forma 	estilo de linguagem: escolha lexical
<i>A partir do contexto em que aparecem no texto, explique o significado das palavras: a) infraestrutura; b) zona franca; c) gueto.</i>	<ul style="list-style-type: none"> refletir e analisar sobre o conteúdo ou a forma 	estilo de linguagem: sentidos do léxico escolhido
<i>Observe o primeiro parágrafo do texto. a) Qual tese o texto defende?; b) Qual é a justificativa dessa tese?; c) E que ressalva ele mesmo faz à sua tese?</i>	<ul style="list-style-type: none"> refletir e analisar sobre o conteúdo ou a forma 	construção composicional: ponto de vista, argumento, contra-argumento
<i>Observe, do segundo ao quarto parágrafos, como o autor organiza seus argumentos. Para preencher o quadro ao lado (no caderno) dê título aos parágrafos e resuma-os em poucas palavras.</i>	<ul style="list-style-type: none"> refletir e analisar sobre o conteúdo ou a forma 	construção composicional: argumento
<i>O quinto parágrafo do texto desenvolve uma justificativa para as propostas apresentadas. a) O que justificaria, segundo o autor, as medidas propostas?; b) Você concorda com o argumento do autor? Justifique sua resposta.</i>	<ul style="list-style-type: none"> desenvolver interpretação 	construção composicional: argumento
<i>a) Para quais desses problemas o texto aponta soluções e em que momento? b) Onde e como o texto aborda a "segurança"? Por quê?</i>	<ul style="list-style-type: none"> desenvolver interpretação 	conteúdo temático
<i>a) Explique o significado da expressão "minha cidade". b) Em sua opinião, Jaime Lerner refere-se a Curitiba nesse trecho como morador, político ou arquiteto urbanista? Explique.</i>	<ul style="list-style-type: none"> refletir e analisar sobre o conteúdo ou a forma 	estilo de linguagem: vocabulário contexto de produção: autor

0	<p>Leia o texto abaixo, publicado em um blog de publicidade, numa seção intitulada <i>Artigo de Opinião Jovem</i>.</p> <p>a) No primeiro parágrafo, o texto propõe-se a "não defender uma opinião". Ele atinge esse objetivo? Justifique com elementos do texto.</p> <p>b) Observe a fotografia que ilustra o artigo no blog. Qual é a relação da imagem representada com o tema "opinião"?</p> <p>c) Destaque passagens do texto relacionadas às seguintes afirmações sobre o tema "opinião":</p> <ul style="list-style-type: none"> • Em vez de expressar opinião própria, muitos preferem repetir aquelas padronizadas pelo grupo social. • Mesmo sem palavras é possível ter pistas sobre a opinião de certas pessoas. • Reavaliar as próprias opiniões não é necessariamente um defeito. <p>d) O texto é encerrado com uma citação do compositor de rock Raul Seixas. Qual é o efeito desse recurso?</p>	<p>a) desenvolver interpretação</p> <p>b) desenvolver interpretação</p> <p>c) desenvolver interpretação</p> <p>d) desenvolver interpretação</p>	<p>a) conteúdo temático</p> <p>b) conteúdo temático</p> <p>c) conteúdo temático</p> <p>d) dialogismo</p>
1	<p>Releia os dois últimos parágrafos do texto "<i>Favela não é problema, é solução</i>". a) Como o autor conclui o seu raciocínio (sexto parágrafo)?; b) Como o autor conclui o texto (sétimo parágrafo)?</p>	<p>• refletir e analisar sobre o conteúdo ou a forma</p>	<p>construção composicional: conclusão</p>

Quadro 17: atividades de leitura em *Ser protagonista*

39 Artigo de opinião

Entre o texto e o discurso – Estratégias argumentativas

O artigo de opinião utiliza uma série de **estratégias argumentativas** para convencer o leitor. Leia o artigo abaixo, escrito por José Miguel Wisnik, professor de Literatura e compositor paulista. Os boxes laterais ressaltam algumas estratégias presentes no texto.

O olor fugaz do sexo das meninas

"Adolescente" é um substantivo no particípio presente: um ser que está acontecendo. De corpo e espírito, o adolescente é um estado. Estado de quê? O segredo do adolescente está guardado, há séculos, no DNA da palavra "adolescente", para só revelar-se agora, no nosso tempo. O radical vem do verbo latino *oleo*, -es, -ere, *olui*, que quer dizer exalar um perfume, um cheiro, recender – bem ou mal. É a mesma raiz da palavra "olor", significando aroma sutil, fragrância. Com a preposição *ad* como prefixo formou-se o verbo latino *adoleo*, que quer dizer queimar, fazer queimar, consumir pelo fogo em honra de um deus. Entende-se: as ervas queimadas no altar do sacrifício exalam cheiros, perfumam, recendem – estão aí para isso. Podemos adiantar uma fórmula: o adolescente será aquele que arde, que queima, que se consome no seu próprio fogo, sacrificado aos deuses de sua idade, de sua época.

O terceiro elemento da fórmula, o *esc*, só acentua a ideia de processo temporal, de algo que vai acontecendo, como na palavra *evanescer* – o que se esvai aos poucos. Assim, *adoleo*, extensão de *adoleo*, é o verbo latino de duplo sentido que significa transformar-se em vapor, em fumaça, e também passar de um estado a outro – crescer, desenvolver-se, tornar-se maior.

O elemento *ent* só vem acentuar mais uma vez o acontecimento temporal: *adolescente* é aquele mutante que está sendo posto para estar se consumindo ardentemente, enquanto cresce. O particípio passado do mesmo verbo é (*pasmem!*) *adulto*. Assim, diante do *adolescente*, o *adulto* se arrisca sempre a ser o *fósforo queimado*, aquele que não fede nem cheira.

Duas consequências. Na sociedade de consumo o *adolescente*, que se consome em consumir-se, tornou-se, por definição, o alvo principal, o modelo de consumidor ideal e sua realização mais plena. A sociedade de consumo quer converter todo mundo, adultos e crianças, ao estado *adolescente*, queimando-os no altar de seus deuses voláteis. Ser *adulto* tornou-se um ato heroico. Ser *criança*, quase impossível.

Ao mesmo tempo, ser *adulto* é um estado poético e utópico, desejável, de quem concluiu os processos da maturidade sem deixar de arder. Caetano Veloso fez desse desejo o estribilho da sua canção "O homem velho": "a carne / a arte arde / a tarde cai / no abismo das esquinas / a brisa leve traz o olor fugaz / do sexo das meninas". Só mesmo o faro de um poeta para captar nas palavras a *fragrância imperceptível* – o *olor fugaz* –, a *essência da adolescência*.

Wisnik, José Miguel. *Sem receita*. São Paulo: Publifolha, 2004. p. 381-384.

As aspas indicam o caráter **metalinguístico** do texto, que trata do seu assunto a partir da palavra que o identifica: *adolescente*.

Pergunta retórica, que remete à linguagem professoral, prepara a apresentação da tese.

No meio da análise, o texto antecipa um "resultado" provisório. Soa como um **recado** ao leitor impaciente: a dissecação da palavra não é estéril, não se resume a si mesma.

Quando o leitor toma para si a referência à "sua época", atualiza a **metáfora** que remete à cultura da Roma Antiga, origem da palavra.

A ênfase exclamativa quebra o tom objetivo da análise e convida o leitor a prestar atenção especial à informação que será apresentada.

Referências do universo científico (DNA, fórmula, volatilidade) realçam a intenção de análise (de uma palavra) em busca de uma descoberta (a atualidade dos significados que ela contém).

A citação de uma música popular reafirma a estratégia de aproximar referências da cultura erudita do repertório mais próximo ao leitor.

O título, citação de versos de Caetano Veloso, já remete à juventude com a palavra *meninas*.

Começa a **análise** da palavra, que será dissecada elemento por elemento: *ad + oleo + + esc + ent*.

A utilização de uma **expressão** coloquial ameniza o tom "acadêmico" e aproxima o texto do público jovem.

Formulação com palavras que reforçam o sentido de ação que se desenvolve no momento presente, como os **gerúndios**, para enfatizar esse aspecto da palavra *adolescente* e seu significado.

O **neologismo**, embora soe erudito, também pode ter o efeito inverso: lembra que a língua está viva e que o leitor pode participar de sua constante recriação.

Fecho de ouro, que reafirma e reforça o olhar cuidadoso sobre as palavras que caracteriza todo o texto. A frase aproveita a polissemia das palavras *faro* e *essência* (e a presença sonora desta palavra em *adolescência*).

410

Figura 35 - coleção Ser protagonista (2010), p. 410

Na seção *Entre o texto e o discurso – estratégias argumentativas* (BARRETO et al., 2010, p. 410), cada elemento da construção composicional do texto apresentado é sinalizado com um box explicativo em cor laranja clara. Curiosamente, o capítulo apresenta como artigo de opinião um ensaio do professor e compositor José Miguel Wisnik, intitulado "O olor fugaz do sexo das meninas", cujo tema é a adolescência, publicado no livro *Sem receita*. O ensaio é um "estudo bem desenvolvido, formal, discursivo e concludente, consistindo em exposição lógica e reflexiva e em argumentação rigorosa com alto nível de interpretação e julgamento pessoal. No ensaio, há maior liberdade por parte do autor, no sentido de defender determinada posição sem que tenha que se apoiar no rigoroso e objetivo aparato de documentação empírica e bibliográfica. De fato, o ensaio não dispensa o rigor lógico e a coerência de argumentação e

por isso mesmo exige grande informação cultural e muita maturidade intelectual" (SEVERINO, 1976, p.153). No entanto, não é um artigo de opinião apesar de haver na construção composicional pontos de vista e argumentos. Marques de Melo estabelece o artigo e o ensaio como tipos de artigos, com base nesse entendimento Rêgo e Amphilo os comparam em relação às características da argumentação: "[...] enquanto o artigo contém julgamentos provisórios, o ensaio apresenta pontos de vista mais definidos e alicerçados com solidez, buscando fontes que legitimam sua credibilidade" (2010, p.102). Caberia assim apresentar o ensaio no capítulo voltado para o estudo do gênero artigo de opinião se os autores tivessem feito as ressalvas sobre as aproximações e distinções entre os dois gêneros, principalmente nomeando o ensaio como ensaio e não como artigo de opinião, apresentando formas de circulação e autoria.

Estas são as estratégias argumentativas destacadas na construção composicional do ensaio: aspas com caráter metalinguístico (usadas para citar a palavra "adolescente"); pergunta retórica; citação; análise da etimologia; expressão coloquial para aproximar o texto do público jovem; "formulação com palavras que reforçam o sentido de ação que se desenvolve no momento presente"; neologismo; ênfase exclamativa (uma exclamação entre parênteses que expressa comentário do autor). Os autores associaram a citação da etimologia e de relações de sentido traçadas pelo autor do ensaio a conhecimentos especializado que entenderam ser argumentos de autoridade.

Não houve coincidências entre as formas de coesão indicadas por Koch (2009) e Koch e Elias (2008) e as formas do estilo de linguagem destacadas pelos autores do livro didático. O comentário do autor entre parênteses foi analisado como "ênfase exclamativa" enquanto se poderia pensar em um articulador metaenunciativo que marca a digressão. A "formulação com palavras que reforçam o sentido de ação que se desenvolve no momento presente" poderia ser atribuída à recorrência de tempos verbais e não apenas a uma ocorrência pontual do gerúndio. A citação poderia ser vinculada a argumentos por ligações que fundamentam a estrutura do real, como a analogia.

■ O argumento de autoridade no artigo de opinião

O texto "O olor fugaz do sexo das meninas" analisa a palavra *adolescente* e extrai dessa análise relações com a sociedade de consumo. A **estratégia argumentativa** utilizada nesse processo é a leitura dos significados presentes na origem da própria palavra *adolescente* e em outras palavras com as quais ela estabelece algum tipo de conexão.

O currículo de professor universitário de Letras de José Miguel Wisnik o investe de **autoridade** para falar de etimologia, radicais latinos e palavras polissêmicas, especialmente num contexto não especializado nesses assuntos, como é o caso do veículo a que se destina o texto (publicado originalmente na *Revista MTV*, da emissora de televisão MTV, voltada a consumidores de música popular "jovem"). Só estudiosos de Latim e Linguística, que não compõem o perfil do leitor médio dessa revista, poderiam eventualmente contestar essas informações.

Assim, conhecimentos especializados, não compartilhados pela maioria dos leitores, funcionam como **argumentos de autoridade**: conferem credibilidade ou aceitação das opiniões que sustentam. Têm a função de **autorizar** determinadas afirmações ou **desqualificar** ideias opostas. No texto "Favela não é problema, é solução", Jaime Lerner também sabe do que está falando:

Em 1989, na Prefeitura de Curitiba, criamos um programa que comprava o lixo da favela.

É como ex-prefeito que já testou na prática a sua ideia que Jaime Lerner escreve, o que contribui para a credibilidade do seu argumento. A experiência política e a especialidade profissional de urbanista (arquiteto que projeta a cidade), declarada pelo próprio texto na ficha biográfica, conferem peso à opinião e ao opinador.

Embora, em geral, o argumento de autoridade esteja mais presente em **citações** ("Segundo Freud", "de acordo com a definição de Aristóteles", etc.), em artigos de opinião é comum que a autoridade seja o próprio autor. Isso se deve ao fato de que, no espaço destinado a esse gênero, os veículos de imprensa costumam convidar especialistas sobre os temas em questão.

Reescreva os seguintes argumentos de autoridade, transformando-os em **citações** do respectivo autor.

- "Adolescente" tem a mesma raiz da palavra "olor".
- 80% da população de Curitiba vive em vizinhanças diversificadas.
- Adolesco é um verbo latino de duplo sentido, que significa transformar-se em vapor e também passar de um estado a outro.
- É possível coletar o esgoto pelo canto das escadarias das favelas.

Observatório da língua

As orações adverbiais

O advérbio oferece circunstância à ação expressa pelo verbo. Como foi? Com que instrumento? Com que intenção? Quando? Onde? Por quê? Ele dá respostas a essas questões, raramente em apenas uma palavra.

Em dissertações e artigos de opinião, os advérbios apresentam-se frequentemente sob a forma de **orações adverbiais**, que são importantes elementos de coesão textual. Observe.

[...] financiar material de construção e dar suporte legal **para** que as pessoas regularizem a área em que vivem.

A conjunção adverbial **para** indica que a oração que a segue terá a **finalidade** da oração que a antecede.

- Encontre outras conjunções adverbiais nos textos deste capítulo. Identifique que circunstâncias elas informam ao leitor.
- Escreva frases usando as seguintes conjunções adverbiais:
 - comparativa: ... assim como ...
 - causal: ... porque ...
 - condicional: caso... ..
 - concessiva: ainda que... ..
 - proporcional: quanto mais... mais...
 - conformativa: segundo... .. / de acordo com...
 - final: ... para que ...
 - consecutiva: tão... que...
 - temporal: quando... ..

Hipertexto

Nos gêneros textuais argumentativos, as **orações adverbiais** contribuem para delimitar o ponto de vista defendido e construir a argumentação. Veja como isso ocorre lendo o editorial "O fator obesidade" (parte de *Linguagem*, página 328).

MODIGLIANI, Amedeo. Rapaz com cabelo ruivo, 1906. Óleo sobre tela, 101 cm x 63 cm. Coleção particular.

411

Figura 36 - coleção Ser protagonista (2010), p. 411

Na página 411, há a seção "O argumento de autoridade no artigo de opinião", em que se explica que o texto de Wisnik foi publicado originalmente na revista MTV e que o autor é uma autoridade no campo dos estudos literários, o que justificaria seus argumentos no artigo. Os autores associaram a citação da etimologia e de relações de sentido traçadas pelo autor do ensaio a conhecimentos especializados que seriam argumentos de autoridade. Explicam que:

embora, em geral, o argumento de autoridade esteja mais presente em citações [...], em artigos de opinião é comum que a autoridade seja o próprio autor. Isso se deve ao fato de que, no espaço destinado a esse gênero, os veículos de imprensa costumam convidar especialistas sobre os temas em questão (BARRETO *et al.*, 2010, p. 411)

No fim da explicação, há uma atividade que propõem que o aluno reescreva quatro frases retiradas dos textos de Jaime Lerner e Wisnik como citações, sem vinculá-las aos respectivos textos. Ao lado direito, há uma reprodução da obra "Rapaz com cabelo ruivo", de Amedeo Modigliani, com a referência bibliográfica completa, que parece ter sido incluída para ilustrar a adolescência, pois não foi estabelecida nenhuma relação entre a obra e os textos.

Na parte de baixo da página, há um box intitulado "Observatório da língua", em que se apresenta o uso das orações adverbiais. Há duas atividades: uma para localização de conjunções adverbiais e outra para escrever frases empregando conjunções adverbiais. Se os autores tivessem como orientação a Linguística Textual as conjunções seriam vistas como articuladores lógico-semânticos.

Seria interessante se o aluno pudesse observar o argumento de autoridade e mais outros tipos de argumento no artigo de opinião e fazê-lo por meio de sua própria percepção do texto, por meio das perguntas da seção Leitura, em vez de apenas ler um texto explicativo sobre o argumento.

4.2.2.5 Atividade de produção de texto

A proposta de produção de texto está na p. 412, sob o título "Produzir um artigo de opinião". O aluno deve escolher um dos três textos de uma coletânea – um fragmento de um editorial, uma foto sobre uma ocupação de estudantes da USP e uma frase de Che Guevara – e produzir um artigo para publicar em um *blog* do aluno. Nesta obra didática, também se observa a aproximação com a coletânea de textos de redação de vestibular. O autor terá de coordenar as etapas de planejamento, elaboração e revisão para atender à tarefa, definida pelo veículo em que será publicado e pela escolha de um dos três temas sugeridos para opinar: união estável de homossexuais, ocupação pelos estudantes de prédios da USP, a relação entre conhecimento e responsabilidade. Os temas estão relacionados com assuntos vinculados a atividades da vida dos jovens, porém não partiram das experiências diárias dos alunos e teriam de ser contextualizados pelo professor, para poderem estar mais vinculados aos seus conhecimentos prévios.

39 Artigo de opinião

Produzir um artigo de opinião

Proposta

Escolha um dos textos abaixo como ponto de partida para produzir um **artigo de opinião**, supondo que será publicado no seu *blog* na internet. O que esse tema leva você a pensar? Participe do debate social que ele propõe, desenvolvendo a sua opinião. Informe-se, crie argumentos consistentes. Use algumas estratégias argumentativas abordadas neste capítulo. Procure dar credibilidade ao texto e convencer o leitor a pensar no que você escreveu.

TEXTO A. Editorial da *Folha de S.Paulo* em 6 de julho 2009 (trechos):

Uma questão de justiça

A PROCURADORIA-Geral da República pediu ao Supremo Tribunal Federal que reconheça a união estável entre homossexuais [...]

De fato, chegou a hora de o país equalizar os direitos de casais homossexuais aos de casais heterossexuais na chamada união estável – dispositivo previsto no Código Civil, mas apenas para uniões entre homem e mulher. [...]

Se ainda cabe esperar do Legislativo uma resposta definitiva a esse respeito, como a aprovação da união civil entre homossexuais, faz sentido que o Supremo também interceda no tema.

Está em foco, afinal, um assunto constitucional, que diz respeito às garantias fundamentais dos cidadãos. Estender a casais homossexuais o reconhecimento, pelo Estado, da união estável é apenas uma questão de justiça. De justiça que tarda.

Folha de S.Paulo, 6 jul. 2009. Opinião.

TEXTO B (foto ao lado). Em junho de 2009, estudantes da USP ocupam alguns prédios do *campus*, e a polícia é chamada para desalojá-los. Veja na foto ao lado a reação dos estudantes.

TEXTO C. Frase atribuída a Ernesto “Che” Guevara:

“O conhecimento nos faz responsáveis.”



▲ USP, 2009.

Planejamento

- Observe no quadro abaixo as propriedades do texto a ser produzido.

Gênero textual	Público	Finalidade	Meio	Linguagem	Evitar	Incluir
artigo de opinião	comunidade virtual	produzir um texto argumentativo que defenda uma opinião pessoal	<i>blog</i> na internet	intimidade, estratégias argumentativas, conjunções adverbiais	contradição nas ideias, confusão na forma, ausência de conteúdo	argumentos consistentes, citações, ficha biográfica

- Defina o **tema** de seu texto, a partir do item que você escolheu (A, B ou C).
- Qual será a sua posição? (Escreva a **tese** de seu artigo de opinião.)
- Defina seus principais **argumentos**, que podem constituir: propostas de solução, críticas a atitudes dos envolvidos, reflexões sobre as causas e/ou consequências da situação, associações com outros problemas ou uma combinação desses elementos.
- Organize seus argumentos em uma **sequência** lógica.
- Fortaleça o **conteúdo** com fatos, dados, exemplos, testemunhos.
- Defina em linhas gerais como será sua **conclusão**. Você pode escrevê-la em duas etapas:
 - conclusão do raciocínio argumentativo
 - conclusão do texto (com frases de efeito e reflexões mais gerais)
- Se ao longo do planejamento você já definiu possíveis **citações** ou **argumentos de autoridade**, anote os momentos do texto em que serão utilizados. Se não apareceram, crie duas ou três citações para conferir credibilidade ao texto e se aproximar do leitor.
- Escreva uma **ficha biográfica** que apresente você como autor do artigo de opinião.

412

Figura 37 - coleção Ser protagonista (2010), p. 412

A proposta apresenta uma etapa de *Planejamento*, com um quadro que a sintetiza, em que se define o público, finalidade, meio, linguagem, o que evitar e o que incluir, e um roteiro para auxiliar o aluno nesta etapa da produção textual. As orientações dos objetivos para a produção de texto concentram-se no atendimento às etapas da tarefa pelo aluno (compreender a proposta, planejar, avaliar o texto, revisar e reescrever) e não na construção discursiva. A proposta solicita ao aluno que se posicione sobre um dos três temas sugeridos em função do público de um blog na internet, sendo que ele é instruído a usar determinado encadeamento argumentativo: tese, argumentos (são citados propostas de solução, críticas a atitudes, causa e consequência da situação, associação com outros problemas, citações ou argumentos de autoridade), conclusão. E deve incluir uma ficha bibliográfica em que se apresenta como autor. Os tipos de argumentos citados não foram abordados nas atividades de leitura (BARRETO et al., 2010, p. 408), assim o aluno não teria como reconhecê-los em outros textos, muito menos reproduzi-los em texto de sua autoria.

Na seção *Elaboração* (BARRETO et al., 2010, p. 413), os autores enumeram, sem explicá-las, algumas estratégias discursivas e afirmam que a finalidade de seu emprego é promover a credibilidade: citações, interrogações retóricas, pontuação expressiva, humor, ironia, intimidade, argumentos de autoridade, imagem cultural (cujo significado não fica claro), clareza, objetividade, uso das variedades urbanas de prestígio, responder antecipadamente a argumentos adversários (o que pode ser entendido como contra-argumentação).

Do lado direito dessa seção, há um box na cor laranja clara com a palavra "Atenção" como título, que remete a dois aspectos: "linguagem do texto", que recomenda: "intimidade e informalidade podem favorecê-lo. Se utilizadas em excesso, porém, podem minar a credibilidade da opinião defendida". E "conteúdo do texto", que sugere que o "autor deve estar seguro das informações e dados apresentados. Sua opinião deve ser consistente, para que alcance relevância no debate social" (BARRETO et al., 2010, p. 413).

■ **Elaboração**

10. Agora você já pode escrever o artigo de opinião.

11. Ao escrever, use **estratégias discursivas** que promovam credibilidade, contribuam com a imagem do eu discursivo e estabeleçam uma relação consciente com o leitor. São estratégias: *citações, interrogações retóricas, pontuação expressiva, humor, ironia, intimidade, argumentos de autoridade, imagem cultural, clareza, objetividade, uso das variedades urbanas de prestígio, responder antecipadamente a argumentos adversários, etc.*

■ **Avaliação**

12. Forme uma dupla e troque seu artigo de opinião.

13. Copie e complete, em uma folha separada, o quadro abaixo, a partir da leitura do artigo de opinião de seu colega. Em seguida, faça um comentário geral sobre o texto, apontando qualidades e sugerindo mudanças.

	Sim	Não
O artigo de opinião tem uma tese clara?	////	////
Os argumentos são consistentes?	////	////
As citações foram bem utilizadas?	////	////
Há outras estratégias argumentativas usadas adequadamente?	////	////
As conjunções adverbiais foram usadas com propriedade?	////	////
O artigo de opinião é convincente?	////	////
A ficha biográfica e a imagem do eu discursivo contribuem para a aceitação do texto?	////	////
Comentário geral sobre o texto	////	////

■ **Reescrita**

14. Troque novamente o texto com seu colega.

a) Leia com atenção o quadro de seu colega.

b) Agora, releia o seu texto, buscando compreender as intervenções realizadas por seu colega.

DICA: Se estiver com um lápis na mão, vá anotando no seu texto as possíveis modificações. Caso tenha alguma dúvida, peça ajuda ao professor.

15. Reescreva o artigo de opinião.

a) Faça todas as alterações que julgar necessárias para adequar seu texto às variedades urbanas de prestígio ou ao estilo de linguagem do público a quem você se dirige. Diferenças na ortografia, pontuação e sintaxe em relação à norma devem ser intencionais.

b) Faça alterações no texto para aumentar sua credibilidade e torná-lo mais acessível e interessante ao público a quem se dirige.

Foco da reescrita

Ao reescrever o artigo, observe o uso das conjunções adverbiais. Elas podem colaborar na coesão textual, ligando termos com maior propriedade. Cuide bem das sequências e ligações de conteúdos no seu texto: elas são responsáveis pelo desenvolvimento da argumentação.

Atenção

▶ À linguagem do texto. Intimidade e informalidade podem favorecê-lo. Se utilizadas em excesso, porém, podem minar a credibilidade da opinião defendida.

▶ Ao conteúdo do texto. O autor deve estar seguro das informações e dados apresentados. Sua opinião deve ser consistente, para que alcance relevância no debate social.

Repertório

O ensaio

A palavra remete aos ensaios teatrais e de orquestra. De fato, como texto, o ensaio é um esboço, uma tentativa, uma experimentação de ideias e discursos. O gênero textual nasceu com Montaigne (1533-1592), filósofo francês do século XVI que publicou uma grande coletânea de pequenos textos e nomeou-a *Ensaíos*.

O ensaio é uma espécie de artigo de opinião em que a argumentação cede espaço para o livre pensar. O autor do ensaio não apenas argumenta, mas deixa-se levar ao sabor de seus pensamentos e associação de ideias. Com isso, garante uma relação livre com o tema e criatividade na formação do ponto de vista.



José Saramago, escritor português, deu o nome de "ensaio" a dois romances, *Ensaio sobre a cegueira* (1995) e *Ensaio sobre a lucidez* (2004), aproximando a literatura da filosofia. Fotografia de 2003.

413

Figura 38 - coleção Ser protagonista (2010), p. 413

Em seguida, apresenta-se uma etapa de avaliação do texto produzido, por meio da revisão do texto de um colega, com o apoio de um roteiro de revisão. Depois da revisão, o aluno irá para a seção "Reescrita", que o orienta a seguir as indicações feitas pelo colega no quadro com o roteiro e reescrever o texto. O aluno deverá verificar se seu artigo de opinião possui uma tese clara; os argumentos são consistentes; as citações foram bem utilizadas; há estratégias argumentativas; usou com propriedade as conjunções adverbiais; o artigo é convincente; a ficha biográfica e a imagem do eu discursivo contribuem para a aceitação do

texto. No fim da página, vê-se um box verde com o título "Foco na reescrita". Nele, indica-se que o aluno "observe o uso das conjunções adverbiais", pois elas colaboram com a coesão textual, "cuide bem das sequências e ligações de conteúdos no seu texto: elas são responsáveis pelo desenvolvimento da argumentação" (BARRETO et al., 2010, p. 413).

Abaixo segue-se um box intitulado "Repertório" em que se define o gênero ensaio como uma "espécie de artigo de opinião em que a argumentação cede espaço para o livre pensar". Há uma fotografia do escritor português José Saramago, com menção a duas de suas obras que têm a palavra "ensaio" no título, "Ensaio sobre a cegueira" e "Ensaio sobre a lucidez". Não ficou clara a relação desse box com o capítulo. Seria interessante se o box estivesse próximo ao ensaio de José Miguel Wisnik. No entanto, seu texto foi caracterizado como um artigo de opinião.

4.2.2.6 Considerações parciais

Essa obra didática ofereceu ao aluno do 3º ano de Ensino Médio situações de ensino-aprendizagem que envolveram a leitura de dois artigos de opinião e a exposição da construção composicional em um ensaio. O reconhecimento do gênero pelo aluno será obtido por meio da construção composicional e do conteúdo temático, nesse ponto essa obra apresenta dois temas, ao invés de concentrar-se em apenas um, como as outras duas obras analisadas.

Quatro das quinze questões de leitura focaram a *construção composicional*, em que quase todos os elementos da cadeia argumentativa foram analisados pelo aluno, com exceção da introdução; e quatro fixaram-no no *conteúdo temático*; três focaram o *estilo de linguagem* por meio da apreensão dos sentidos de palavras vinculadas ao tema, e três, o *contexto de produção*, especificamente a identificação do *autor*. Apenas um questão levou o aluno a perceber a posição do autor sobre o conteúdo temático, o que indica haver uma preocupação em evidenciar uma *relação dialógica* no texto, ainda que restrita, pois não se buscam outras vozes ou relações de diálogo mais amplo sobre o tema. Observou-se uma atenção específica na caracterização do autor como especialista no tema tratado no artigo de opinião, o que pode afastar o aluno como produtor de texto, a não ser que ele se veja como especialista em determinado tema. A consulta ao Manual da *Folha de S.Paulo* mostrou que o articulista pode ser um jornalista fixo ou um colaborador externo, esse sim um especialista.

O único elemento do gênero que não foi abordado nas questões de leitura foi o contexto de recepção, o papel do leitor na definição dos argumentos e na escolha da linguagem pelo autor. O foco foi o autor, diferentemente do que estava explicitado nos objetivos (manual do professor): relacionar os aspectos da situação de produção do artigo de opinião às suas características. O aluno poderá perceber a posição do autor, mas não relacioná-la com o leitor ou com outras opiniões sobre o mesmo conteúdo temático. Ou seja, não se traçam as relações dialógicas a partir do texto.

Além das atividades de leitura, o gênero artigo de opinião foi apresentado ao aluno em textos expositivos e boxes com definições e explicações. A *construção composicional* foi apresentada de modo expositivo, sem que a atividade levasse o aluno a refletir sobre ela de modo ativo e responsivo, e ainda com o agravante de não ser um artigo de opinião, mas um ensaio. O trabalho sobre o *estilo de linguagem* teve como foco as orações adverbiais, em exercícios gramaticais, desvinculados da atividade de leitura do artigo de opinião. Sendo que, nas atividades de leitura, as questões sobre estilo de linguagem versaram sobre a compreensão do léxico. Desse modo, o aluno é levado a identificar apenas dois procedimentos linguísticos de construção do artigo de opinião.

A proposta de produção de texto baseou-se no posicionamento do aluno sobre um conteúdo temático. O aluno teve contato com os seguintes elementos do encadeamento argumentativo nas atividades de leitura: tese, argumento, contra-argumento (que é chamado de ressalva) e conclusão. Os tipos de argumentos não foram objeto de análise nas questões de leitura e foram solicitados na produção de texto, sem explicações ou exemplos que auxiliassem o aluno a compreendê-los.

Essa obra didática não declara explicitamente ao professor a qual perspectiva teórica está vinculada. Entre os autores citados na bibliografia lê-se Schneuwly e Joaquim Dolz, o que remete à concepção de gênero da Escola de Genebra, mais relacionada ao gênero como texto do que como construção discursiva. Também o *Tratado da argumentação* Perelman e Olbrechts-Tyteca foi citado, o que poderia ter trazido para as atividades a relação entre orador e auditório (autor-leitor), mas isso não ocorreu, pois toda a atenção foi dada ao autor, e também o reconhecimento dos tipos de argumentos propostos pela dupla de teóricos da argumentação. Foram citadas na bibliografia quatro obras de Ingedore Koch, porém o trabalho com o gênero artigo de opinião não apresentou formas de coesão referencial ou sequencial citadas pela autora, vinculada à Linguística Textual. Em vez disso, o estilo de linguagem mostrou questões de sentido do léxico, relacionadas com o conteúdo temático, e das orações

subordinadas adverbiais, nomenclatura gramatical, sem apresentar o papel argumentativo dos operadores textuais, que Koch propõe para o estudo da argumentação.

4.3.3 A coleção *Viva português*

Nesta seção apresenta-se a descrição do capítulo 1 "O artigo de opinião", que pertence à unidade 5 "Pontos de vista", do livro didático *Viva português* dos autores Elizabeth Campos, graduada em Letras; Paula Marques Cardoso, graduada em Letras e mestre em Língua Portuguesa pela PUC-SP; e Silvia Letícia de Andrade, graduada em Letras e mestre em Filologia e Língua Portuguesa pela USP, publicado pela Editora Ática (2011). *Viva português* é a única coleção de Língua Portuguesa para o Ensino Médio no catálogo da Editora Abril.

A Editora Ática foi fundada em 1965, e faz parte da Abril Educação S.A., que reúne, além da Ática, a Editora Scipione; os sistemas de ensino Anglo, Maxi, pH, Geo e Ser; o curso Anglo Vestibulares (São Paulo); o Colégio pH (Rio de Janeiro); as ETB - Escolas Técnicas do Brasil; a Escola Satélite (Belo Horizonte); o curso preparatório para concursos, Alfacon; a rede de escolas de inglês Red Balloon; a rede de ensino móvel Edumobi e o curso online de inglês Livemocha.

A Abril Educação S.A. participa do Grupo Abril, controlado pela holding Abrilpar, do qual fazem parte a Fundação Victor Civita e a empresa Abril S.A., dividida em três braços, a Abril Mídia (Editora Abril, que edita 52 títulos, entre eles a revista *Veja*; MTV Brasil, canal de TV voltado para público jovem e música; Abril Mídia Digital, produz aplicativos para celulares e versões das revistas para tables; Alphabase, agência de produção de conteúdo digital; Elemídia, operadora de mídia digital em espaços públicos, como lojas, hotéis e elevadores; CasaCor, evento de arquitetura e decoração), Abril Gráfica e DGB, holding de distribuição e logística, que envolve as empresas Dinap, Entrega Fácil, FC, Magazine Express, Treelog e Total Express, atende 80 empresas além da Editora Abril e atua em 2.500 cidades brasileiras.

A resenha do Guia de Livros Didáticos PNLD 2012 da coleção *Viva português* afirma que a coleção foi organizada como manual, tendo por eixo a sequência cronológica da área de Literatura. As propostas de produção de textos escritos e orais receberam destaque no guia. Sobre o eixo de Produção de textos escritos, o guia observou que:

o ensino de produção de texto é desenvolvido numa sequência didática composta por três tipos de atividades: Reprodução, Decalque e Produção de autoria. As duas primeiras preparam o aluno para a realização da terceira, pela análise e reprodução

de um modelo e pela exploração de aspectos linguísticos desse modelo. A terceira proposta orienta quanto à organização temática e à caracterização do tipo e do gênero, além de trazer indicações para revisão e reelaboração do texto (BRASIL, 2011, p.75)

Também observa-se na resenha que as propostas privilegiam as esferas literária e jornalística e que recebem apoio ao "processo da escrita" - "subsídio temático, roteiro para planejamento, orientação para realização de pesquisa, critérios de revisão e reescrita" - e "construção da textualidade" - "coesão e coerência, seleção lexical, recursos morfossintáticos" (BRASIL, 2011, p. 75).

A coleção *Português Contexto, interlocução e sentido* está organizada em três volumes destinados aos três anos do Ensino Médio. Cada volume da coleção *Português - Contexto, interlocução e sentido* está organizado em três áreas de estudo, cada uma associada a uma cor, marcada no canto superior direito de cada página. As áreas estão organizadas de modo sequencial nos livros: Literatura – cor vermelha; Gramática – cor verde; Produção de Textos – cor azul. A área de Produção de Texto se organiza a partir de unidades que correspondem a aspectos tipológicos e capítulos que correspondem a gêneros do discurso, e por isso será foco deste estudo.

A coleção está organizada em três volumes destinados aos três anos do Ensino Médio. Cada volume tem como eixo organizador um projeto desenvolvido em seis unidades temáticas, que agrupam os capítulos.

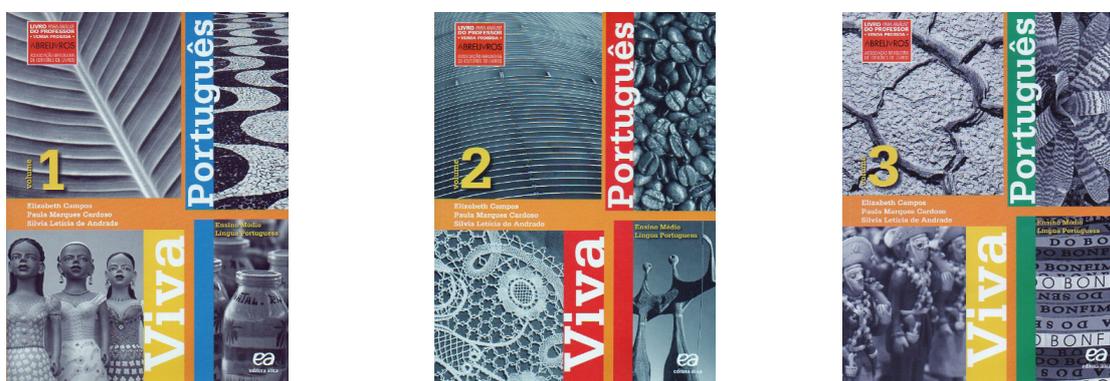


Figura 39 : coleção Viva português (2011) - capas

O Manual do Professor está no fim do livro do aluno. Na Unidade 5 - Pontos de vista, há dois capítulos: "O artigo de opinião" e "Literatura brasileira contemporânea – poesia". O capítulo 1 "O artigo de opinião" da unidade 5, do Volume 3, destinado ao 3º ano do Ensino Médio, no qual foi utilizado o gênero artigo de opinião como objeto de ensino-aprendizagem, será o objeto de estudo desta seção desta dissertação. A análise buscará os elementos

discursivos dos gêneros apontados por Bakhtin em *Estética da criação verbal* ([1952-53], 2010): dialogismo, esfera, conteúdo temático, construção composicional e estilo de linguagem.

As páginas de cada volume da coleção estão distribuídas de acordo com a tabela abaixo. No início de cada volume há uma proposta de projeto com sete temas a serem desenvolvidos ao longo do ano letivo por sete equipes de alunos. A cada tema vincula-se um gênero do discurso, que será apresentado oralmente em público em um evento. Nessa coleção, o eixo de Literatura ocupa praticamente a metade de cada volume, seguido de Produção de Texto, enquanto o eixo de Conhecimento Linguístico tem o menor número de páginas.

nº páginas	Volume 1	Volume 2	Volume 3
<i>Manual do professor</i>	40	48	48
<i>Livro do aluno total</i>	312	296	328
<i>Literatura</i>	153	132	167
<i>Conhecimento linguístico</i>	48	51	42
<i>Prod. de Texto</i>	92	97	100

Quadro 18 : *Viva português* (2011) - distribuição de páginas por unidade

4.2.3.1 Manual do professor

O Manual do Professor do volume 3 da coleção *Viva português* ocupa 47 páginas no fim do livro do aluno. O Manual é bem organizado e fundamentado teoricamente. O professor pode ampliar suas referências por meio das leituras indicadas pelas autoras. Suas seções são: "Apresentação"; "Orientações gerais" (Pressupostos teóricos; Organização e metodologia da obra; Seções que compõem os capítulos; Estrutura geral; Avaliação; Textos para atualização teórica); "Orientações específicas" (para as unidades 4 e 6); "Atividades complementares" (uma atividade extra para cada capítulo); "Indicações de leitura" (bibliografia).

No texto de Apresentação, as autoras explicitam no primeiro parágrafo seu objetivo: "Colaborar com a formação de um aluno leitor, produtor de texto e conhecedor de muitos dos mecanismos implicados na comunicação mais eficiente é, apesar de ambicioso, nosso objetivo" (CAMPOS et al., 2011, p. 3, Manual do professor). Para atingir esse objetivo, elas

afirmam que apresentarão "um conjunto variado de gêneros textuais em circulação na sociedade, bem como atividades de leitura e escrita relevantes para a consolidação dos diversos conhecimentos adquiridos ao longo da vida escolar"(CAMPOS et al., 2011, p. 3, Manual do professor). A escolha pela palavra "mecanismos" implica uma visão teórica vinculada à Linguística Textual, que se verá descrita mais detalhadamente nos parágrafos seguintes. Ao mesmo tempo, abraçam a perspectiva de ensino baseada em "gêneros textuais", com apoio na variedade de textos. Vê-se que a escolha recaiu sobre a Escola de Genebra, que prioriza o estudo dos gêneros como textos e não como enunciados concretos, como veem Bakhtin e o Círculo. Outro ponto a ressaltar é a justificativa de que as atividades de leitura e escrita consolidarão conhecimentos escolares, que também as aproximam da escola genebrina e a afastam de um ponto de vista da linguagem como dialogia, como expressão da diversidade de vozes e seus valores presentes nas sociedades.

Nas Orientações Gerais, as autoras discorrem sobre as perspectivas teóricas que as orientaram a obra didática. Em "O ensino da leitura", citam como referências autores como Teresa Colomer e Anna Camps; José Luiz Fiorin; Angela Kleiman; Emílio Sanchez Miguel; Isabel Solé e Felipe Allende e Mabel Condermarin, que fundamentam sua visão de que a leitura é uma interação entre o leitor e o texto. Sua proposta para o ensino de leitura apoia-se na mediação do professor para que o aluno recupere os "mecanismos textuais" por meio da "ativação do conhecimento de mundo já adquirido, do estabelecimento de relações entre esse saber e as informações novas, de antecipações e levantamento de hipóteses e da verificação dos obstáculos à compreensão do sentido global do texto" (CAMPOS et al., 2011, p. 4, Manual do professor).

Nas indicações para a produção de texto, as autoras afirmam que "não basta dar temas ou explicar qual o contexto social, acreditando na produção de bons textos" (CAMPOS et al., 2011, p. 4, Manual do professor). A opção didática recaiu sobre a leitura como meio para mobilizar a escrita:

Ao produzir um texto, o agente verbal dialoga com os modelos dos muitos textos, a que já teve acesso. Assim, como somos seres dialógicos, o nosso dizer será sempre atravessado por outros dizeres. Quando produzimos um texto de autoria, apresentamos as muitas vozes que nos atravessam por meio do ouvir, do ler, do lembrar, etc (CAMPOS et al., 2011, p. 5, Manual do professor).

Percebe-se uma conexão com a visão bakhtiniana, no entanto em seguida as autoras referem-se ao reconhecimento de "modelos comuns em determinadas práticas sociais" e "modelos dos quais inconscientemente detectou características básicas", posturas que

remetem à noção de modelo, o que implica entender texto como forma fixa, portanto afastada do visão dialógica do discurso.

Em seguida, parafraseiam Schneuwly (Escola de Genebra) sobre o conceito de "gênero desenvolvido por Bakhtin", sem, entretanto, indicar a obra em que se basearam:

Gêneros textuais: 1) são enunciados relativamente estáveis, elaborados por determinados grupos sociais; 2) são caracterizados pelo conteúdo temático, pelo estilo e pela construção composicional; 3) são escolhidos de acordo com a necessidade da temática, com o conjunto dos participantes da situação comunicativa e com a intenção do locutor (CAMPOS et al., 2011, p. 5, Manual do professor).

Nesse ponto de vista não estão envolvidos a perspectiva dialógica da linguagem e o enunciado concreto, compreendido como um todo que envolve produção, recepção, circulação, que expressa a ideologia dos grupos sociais nos signos que emprega, que fundamentam o pensamento de Bakhtin e do Círculo.

"Defendemos um trabalho que prioriza os gêneros, mas trabalha a noção de tipos, pois os alunos que compreenderem a sequência narrativa poderão ler e produzir quaisquer gêneros que tenham esse tipo como meio de construção", (CAMPOS et al., 2011, p. 5, Manual do professor). Essa concepção de gênero agrupado em tipos de habilidades comunicativas e composto por sequências textuais diz respeito àquela formulada pelos estudiosos da Escola de Genebra. A leitura de Bakhtin feita por esse grupo embasa a elaboração de didáticas dos gêneros, que acabam por entendê-los por meio da apreensão de suas partes composicionais em vez de um todo de comunicação posto em ação nas situações sociais de interação. Os gêneros são denominados "gêneros textuais" e seu aprendizado organizado em "sequências didáticas", explicadas pelas autoras por meio de uma citação de Schneuwly (novamente sem a referência bibliográfica): "um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito" (CAMPOS et al., 2011, p. 6, Manual do professor). A seguir, as autoras descrevem um roteiro para o encaminhamento da sequência de produção de texto pelo professor. Nota-se que esse roteiro poderia ser aplicado a qualquer gênero, o que significa uma abstração do gênero da situação discursiva, do conceito de enunciado concreto, mas que está coerente com a postura da Escola de Genebra.

Campos et al. (2011, p. 6, Manual do professor) citam Nóbrega, sem referência bibliográfica da obra da autora, como a base para o que chamam de percurso da produção textual. Justificam essa escolha teórica por perceberem que não basta o aluno ter como objetivo para a produção textual o tema e o contexto de recepção, "falta ao aluno saber como dizer o texto". "Nossa proposta toma emprestado o conceito de sequência didática e oferece atividades de produção [...] partimos de modelos, de leituras, de caracterização do que é

regular [...] uma prática que colabora para a explicitação dos mecanismos necessários à produção de sentidos" (CAMPOS et al., 2011, p. 6, Manual do professor).

As atividades são uma sequência progressiva de produção que parte da apreensão do conteúdo temático, depois da construção composicional, e por fim das duas juntas: 1) reprodução (resumo, paráfrase, com foco no conteúdo); 2) decalque (modelos com lacunas, com foco no como dizer); 3) produção de autoria (com foco no o que dizer e como dizer). Esse é um modelo didático que foca no contato gradual do aluno com o gênero, o que pode ser positivo, mas o professor precisaria complementar com a compreensão e escrita do estilo de linguagem, com a recuperação dos contextos de produção, recepção e circulação, com as relações dialógicas mais próximas e mais amplas, caso contrário, ela reforçaria a visão do gênero como texto, vinculada à Escola de Genebra.

4.2.3.2 Livro do aluno

Pode-se observar que a distribuição dos capítulos nas unidades corresponde a sequências de aprendizagem que envolvem atividades de leitura, conhecimentos linguísticos e produção de texto relacionadas a um tema e a um gênero do discurso. Na coleção, não há associação entre aspectos tipológicos e gêneros do discurso. São ao todo 18 gêneros que correspondem a temas em cada unidade; cinco vinculam-se à argumentação, destes, três são da esfera jornalística, um da esfera publicitária e um da esfera escolar.

<i>Viva português</i>		
VOLUME 1	VOLUME 2	VOLUME 3
Projeto: momento cultural	Projeto: sarau	Projeto: revista

Unidade de abertura

Cap. 1: Língua, linguagem e literatura

Introdução ao estudo da literatura

Texto literário e não literário

Para ler o texto literário

Gêneros

<p>Unidade 1: Trovas e trovadores Cap. 1: A literatura de cordel Produção de texto: cordel Cap. 2: Trovadorismo</p>	<p>Unidade 1: A vida que se recria Cap. 1: O romance Produção de texto: romance Cap. 2: Romantismo - prosa</p>	<p>Unidade 1: Um olhar crítico Cap. 1: A resenha crítica Produção de texto: resenha crítica Cap. 2: Vanguardas europeias e Modernismo em Portugal</p>
<p>Unidade 2: A humanidade em cena Cap. 1: O texto dramático Produção de texto: texto teatral Cap. 2: Humanismo</p>	<p>Unidade 2: Do amor, da denúncia e do nacionalismo Cap. 1: A letra de música Produção de texto: letra de música Cap. 2: Romantismo - poesia</p>	<p>Unidade 2: Tecendo conversa Cap. 1: A entrevista Produção de texto: entrevista Cap. 2: Modernismo no Brasil - poesia e prosa da primeira geração</p>
<p>Unidade 3: Uma forma para a arte Cap. 1: Soneto Produção de texto: soneto Cap. 2: Classicismo</p>	<p>Unidade 3: Histórias que se contam Cap. 1: O conto Produção de texto: conto Cap. 2: Realismo e Naturalismo</p>	<p>Unidade 3: Outra voz: a voz do outro Cap. 1: A carta argumentativa Produção de texto: carta argumentativa Cap. 2: Prosa modernista - geração de 1930</p>
<p>Unidade 4: Histórias de quem viaja Cap. 1: O relato de viagem Produção de texto: relato de viagem Cap. 2: Quinhentismo</p>	<p>Unidade 4: A arte da forma Cap. 1: O haicai e o martelo Produção de texto: haicai Cap. 2: Parnasianismo</p>	<p>Unidade 4: Do cotidiano ao extraordinário Cap. 1: A crônica Produção de texto: crônica Cap. 2: Geração de 1945 - poesia e prosa</p>
<p>Unidade 5: Profusão de imagens e significados Cap. 1: O poema Produção de texto: poema Cap. 2: Barroco</p>	<p>Unidade 5: O mundo em símbolos Cap. 1: O anúncio publicitário Produção de texto: anúncio publicitário Cap. 2: Simbolismo</p>	<p>Unidade 5: Pontos de vista Cap. 1: O artigo de opinião Produção de texto: artigo de opinião Cap. 2: Literatura brasileira contemporânea - poesia</p>
<p>Unidade 6: O poder do mito e da razão Cap. 1: O mito Produção de texto: mito grego Cap. 2: Arcadismo</p>	<p>Unidade 6: Investigar e documentar um tema Cap. 1: A reportagem Produção de texto: reportagem Cap. 2: Pré-Modernismo</p>	<p>Unidade 6: Temas e cenas Cap. 1: A dissertação Produção de texto: o texto dissertativo Cap. 2: Literatura brasileira contemporânea - prosa</p>

Observando-se a distribuição dos capítulos por esfera de atividade nas unidades dos três volumes, constata-se o predomínio da esfera literária, com ênfase para a poesia, seguida da esfera jornalística.

Esfera	Literária	Jornalística	Publicitária	Cotidiano	Escolar
<i>nº de gêneros</i>	8	6	1	2	1

Quadro 20: coleção *Viva português* (2011) - gêneros por esfera de atividade

4.2.3.3 Capítulo Artigo de Opinião

O **Capítulo 1 – O artigo de opinião** faz parte da unidade 5, do volume 3, para o 3º ano do Ensino Médio. Na abertura da unidade "Pontos de vista", em uma tarja verde, no alto da página, há um texto que apresenta os conteúdos: o gênero artigo de opinião, definido como "texto argumentativo que apresenta e defende um ponto de vista com objetivo de convencer", e a primeira parte das produções literárias brasileiras da geração de 1945. Sobre o momento histórico, há o seguinte comentário "época conturbada pelo final da Segunda Guerra Mundial, pela publicação da 'Declaração dos Direitos Humanos', pela insatisfação trabalhista no Brasil, enfim época de mudanças e de se externarem opiniões" (CAMPOS et al, 2011, p. 230).

Logo abaixo, há uma fotografia de um grupo de jovens com cartazes, cujo texto-legenda, em um box sobreposto à foto, indica: "III Festival de Música Popular Brasileira, São Paulo, 1967. O país vive um período de grande agitação política, e os protestos começam a surgir nas áreas da cultura" (CAMPOS et al, 2011, p. 230), com crédito para Paulo Salomão/Editora Abril. Não fica clara para o aluno a relação entre o período de 1945 e o de 1967. Os recursos necessários não são indicados, mas há orientação sobre as atividades do capítulo para o professor ao lado das atividades. Não são incluídas atividades extras para o aluno ou para o professor no livro do aluno (há um artigo extra acompanhado de questões no livro do professor), porém no fim do capítulo há indicações de livros, filmes e sites relacionados com o conteúdo temático (profissões). Os objetivos do capítulo não foram definidos para o alunos.

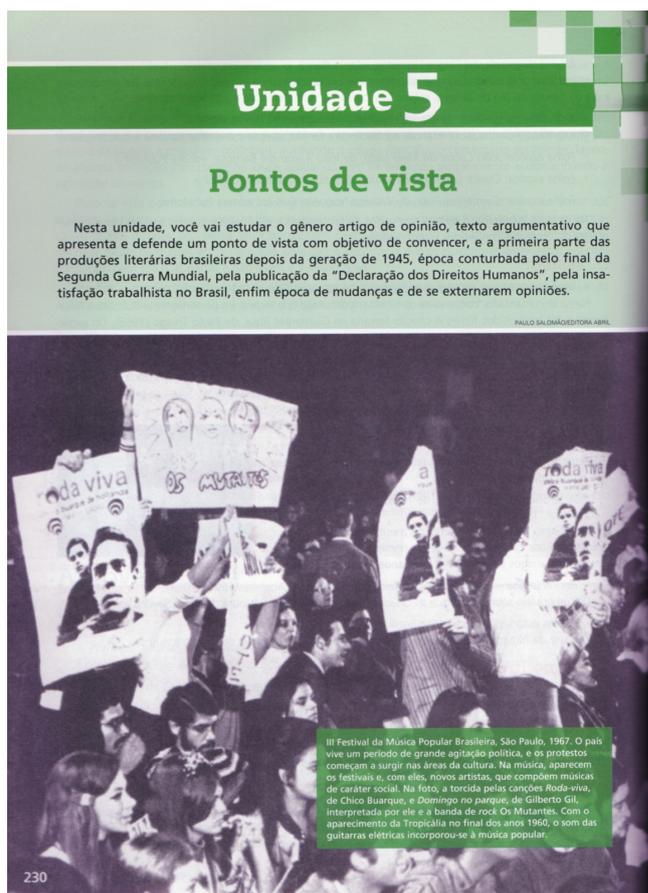


Figura 40 : coleção Viva português (2011)

Na página 231, inicia-se o capítulo 1 com uma observação em letra azul com corpo menor para o professor de que ele pode organizar uma consulta na sala de informática ao site Guia do Estudante (da Editora Abril) para os alunos fazerem um teste vocacional *online*. Há a seção "Antes de ler", em que se apresenta um modelo de currículo e ao lado uma fotografia de uma jovem escrevendo num caderno, com crédito para José Luis Pelaez/Corbis/Latinstock. Em seguida, há uma atividade de produção de dois currículos, um como se fosse daqui a 10 anos e outro do momento atual. O aluno deverá comparar os dois currículos e traçar um plano para chegar à situação do futuro, em seguida comparar seu plano com os dos colegas. Essa atividade tem como objetivo ativar os conhecimentos prévios do aluno para o conteúdo temático que será alvo dos artigos selecionados pelas autoras do livro didático para compor o capítulo.

Capítulo

1 O artigo de opinião

Prof.(a), se no colégio houver laboratório de informática com computadores conectados à Internet, marque a aula com antecedência nesse espaço e peça ao responsável que abra uma das seguintes páginas para a realização de um teste vocacional interativo: <http://guiadoestudante.abril.com.br>; <http://psu.terra.com.br/testevocacional.php>; www.encyclopedia.com.br.

Antes de ler

Observe a seguir um modelo de currículo:

NOME COMPLETO
Idade, nacionalidade, estado civil
Endereço
Telefone, e-mail

ÁREA DE ATUAÇÃO
Área em que deseja trabalhar

FORMAÇÃO ACADÊMICA
• Nome da instituição de ensino superior
Graduação em ▲ — ano de formação

ESTÁGIO
Nome da empresa em que fez o estágio, duração

IDIOMA
• Idioma — nível de fluência

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL
Período em que trabalhou — Nome da empresa
Cargo: ▲
Principais realizações:
▲

PRINCIPAIS CURSOS
▲



Elaborar um currículo nem sempre é tarefa fácil.

■ Com base no modelo de currículo acima, elabore, em uma folha, o currículo que você gostaria de ter daqui a dez anos. Indique a profissão que pretende seguir, as experiências profissionais pelas quais espera passar, as línguas estrangeiras que conhece ou pretende aprender nos próximos anos, os cursos técnicos ou acadêmicos que deseja fazer.

Em outra folha, copie o modelo apresentado no livro e complete-o com dados do seu currículo atual. Compare os dois e aventure-se a fazer um pequeno planejamento das etapas necessárias ao alcance do currículo ideal, partindo evidentemente do ponto em que você se encontra. Troque o resultado com alguns colegas e discutam os caminhos possíveis atualmente para se alcançar a situação profissional sonhada.

Prof.(a), incentive os alunos a refletir sobre as questões relacionadas à carreira, sobre as condições que o governo, as instituições e o próprio mercado de trabalho oferecem a quem está iniciando sua vida profissional.

231

Figura 41 : coleção Viva português (2011), p. 231

4.2.3.4 Atividades de leitura

A indicação de "Texto 1" sobre uma tarja verde introduz o primeiro artigo de opinião do capítulo "Falsos estágios", de Cláudio de Moura Castro. No fim do texto, indica-se a revista *Veja* e a data da publicação, sem a referência bibliográfica completa. O texto dos autores do livro didático apresenta o tema – novas regulamentações para estágios – e indicam o percurso que o aluno deverá fazer na leitura: "Preste atenção nos argumentos do articulista e verifique os princípios em que ele e os autores da proposta se baseiam para defender suas ideias" (CAMPOS et al., 2011, p. 232). Na parte de baixo da página, vê-se uma fotografia de uma jovem segurando papéis diante de uma copiadora, com crédito para Nick Clements/Getty Images.

O texto em seu espaço de origem possui uma retranca "Ponto de vista: Claudio de Moura Castro", que indica a finalidade e a autoria antes mesmo de o texto começar. Em seguida logo depois do título, há um subtítulo que é uma citação do autor, apresentada entre aspas. O artigo é ilustrado com uma representação de um estagiário, com livros atrás e mãos amarradas com cordas, remetendo ao trabalho escravo, com crédito de Atomica Studio. No fim do texto, há a indicação de que o autor é economista.

Texto 1

O artigo de opinião a seguir apresenta uma crítica à proposta de novas regulamentações para os estágios oferecidos a universitários. Preste atenção nos argumentos do articulista e verifique os princípios em que ele e os autores da proposta se baseiam para defender suas ideias.

Falsos estágios

Cláudio de Moura Castro

Muito se fala e se escreve sobre os estágios. Alguns decantam incansavelmente suas virtudes. Mas também denunciam-se os estágios como forma disfarçada de contratação de mão de obra barata. Por isso, tramitam novas regulamentações, visando a coibir tais abusos, estabelecendo limites às tarefas pertinentes aos estagiários, bem como reduzindo sua jornada de trabalho e proibindo o trabalho produtivo.

Aqueles que acusam o estágio de ser uma forma disfarçada de emprego a baixo custo estão cobertos de razão. Do milhão de estágios, boa parte é exatamente isso. Contudo, esse é um de seus méritos. Grande número de jovens tira xerox, leva papéis, executa os trabalhos mais simples e desinteressantes dos escritórios. No fundo, não são estágios legítimos. São empregos simplórios reservados para estudantes.

Mas é assim que os jovens financiam os estudos. Sem esses falsos estágios, muitos deles estariam impedidos de estudar, pois não dispõem de recursos para pagar a mensalidade da escola. Em outras palavras: diante de uma legislação trabalhista que desencoraja o emprego, o estágio é uma saída, ainda que seja pela porta dos fundos. É bom para a empresa, pois é mão de obra mais barata. Pesquisas mostram que os (falsos) estagiários também gostam, o trabalho permite-lhes muito aprendizado útil. É infinitamente melhor do que o desemprego.

As companhias têm diferentes razões para acolher estagiários. Essa pode ser a principal estratégia para selecionar seus futuros funcionários de primeira linha. Nessa lógica, atraem os melhores candidatos e investem neles. Seu número não depende de leis protegendo os estagiários, mas das políticas de contratação vigentes na empresa e do dinamismo da economia. Bem sabemos que há pouca criatividade e inadequado aproveitamento dos estagiários. Contudo, as leis são impotentes para mudar isso.

Outra razão para receber estagiários é o fato de obter trabalho temporário ou serviços adicionais a baixo custo. Não são reais estágios, mas empregos simples para estudantes, garantidos por uma reserva de mercado. Enquanto for mais barato, contrata-se um estagiário para tirar xerox. Se a lei não deixa o estagiário produzir "de verdade", limita as horas de presença no trabalho e cria outros constrangimentos, a empresa preferirá contratar *office boys*. As restrições em discussão poderão ter um efeito devastador sobre os



Tirar cópia xérox é um trabalho muitas vezes feito por estagiários, mas... será que o habilita a exercer sua profissão?

232 ■■■ Unidade 5

Figura 42: coleção Viva português (2011), p. 232



VEJA

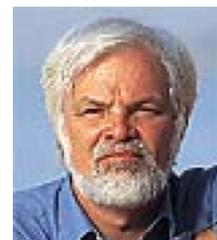
Edição 2030

17 de outubro de 2007

Ponto de vista: Claudio de Moura Castro

Falsos estágios?

"A legislação brasileira já conseguiu varrer do mapa o milenar sistema de aprendizagem. É perfeitamente esperado que agora se dedique a destruir os estágios"



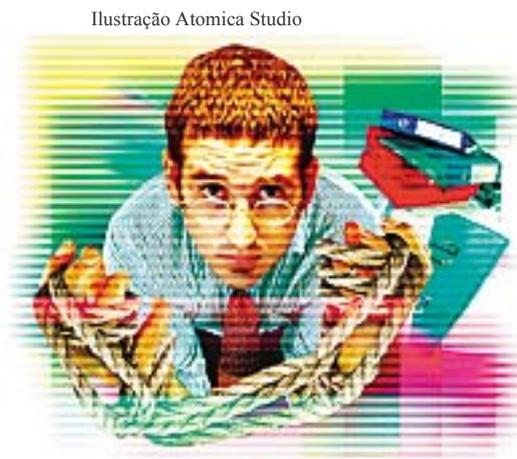
Muito se fala e se escreve sobre os estágios. Alguns decantam incansavelmente suas virtudes. Mas, também, denunciam-se os estágios como forma disfarçada de contratação de mão-de-obra barata. Por isso, tramitam novas regulamentações, visando a coibir tais abusos, estabelecendo limites às tarefas pertinentes aos estagiários, bem como reduzindo sua jornada de trabalho e proibindo o trabalho produtivo.

Aqueles que acusam o estágio de ser uma forma disfarçada de emprego a baixo custo estão cobertos de razão. Do milhão de estágios, boa parte é exatamente isso. Contudo, esse é um de seus méritos. Grande número de jovens tira xerox, leva papéis, executa os trabalhos mais simples e desinteressantes dos escritórios. No fundo, não são estágios legítimos. São empregos simplórios reservados para estudantes.

Mas é assim que os jovens financiam os estudos. Sem esses falsos estágios, muitos deles estariam impedidos de estudar, pois não dispõem de recursos para pagar a mensalidade da escola. Em outras palavras: diante de uma legislação trabalhista que desencoraja o emprego, o estágio é uma saída, ainda que seja pela porta dos fundos. É bom para a empresa, pois é mão-de-obra mais barata. Pesquisas mostram que os (falsos) estagiários também gostam, o trabalho permite-lhes muito aprendizado útil. É infinitamente melhor do que o desemprego.

As companhias têm diferentes razões para acolher estagiários. Essa pode ser a principal estratégia para selecionar seus futuros funcionários de primeira linha. Nessa lógica, atraem os melhores candidatos e investem neles. Seu número não depende de leis protegendo os estagiários, mas das políticas de contratação vigentes na empresa e do dinamismo da economia. Bem sabemos que há pouca criatividade e inadequado aproveitamento dos estagiários. Contudo, as leis são impotentes para mudar isso.

Outra razão para receber estagiários é o fato de obter trabalho temporário ou serviços adicionais a baixo custo. Não são reais estágios, mas empregos simples para estudantes, garantidos por uma reserva de mercado. Enquanto for mais barato, contrata-se um estagiário para tirar xerox. Se a lei não deixa o estagiário produzir "de verdade", limita as horas de presença no trabalho e cria outros constrangimentos, a empresa preferirá contratar office-boys. As restrições em discussão poderão ter um efeito devastador sobre os falsos estágios, por uma questão elementar de racionalidade econômica. Muitos dirão, ora vivas, taparemos um buraco na lei. Para as empresas, a perda será limitada. Mas acontece que são ínfimas as chances que têm esses alunos modestos de arranjar verdadeiros estágios, competindo com colegas academicamente mais fortes.



Mas o prejuízo atinge também os reais estágios, oferecidos pelas grandes empresas. Os autores da proposta de lei, pelo que se depreende, nunca entraram em uma empresa e jamais entenderam a lógica do "aprender fazendo", mais velha e tão respeitável quanto a escola. Pelas novas regras, um aluno de marcenaria deve aprender a serrar em tábuas que serão jogadas fora. Contudo, há muitos conhecimentos que só podem ser adquiridos pelo exercício da ocupação. Um aprendiz nas tarefas gerenciais ou administrativas não pode decidir e jogar fora a decisão. Aprende-se executando, "de verdade", tarefas mais simples ou ajudando colegas mais experientes. Se os estagiários não podem produzir, não podem aprender. Portanto, é tudo "de fingidinho", empobrecendo o processo de aprendizado dos reais estagiários.

Os clássicos beneficiários da atual flexibilidade da lei são os mais pobres. Como tentar consertar a CLT é encrenca certa, deixar como está seria o mal menor. De fato, os estágios financiam a educação de 28% dos universitários (em SP). São mais alunos do que no ProUni e no Fies. Quantos estágios desaparecerão com a nova lei? Mas há lógica nessa burrice. A legislação brasileira já conseguiu varrer do mapa o milenar sistema de aprendizagem. É perfeitamente esperado que agora se dedique a destruir os estágios, outra forma de aprender fazendo.

Claudio de Moura Castro é economista
(Claudio&Moura&Castro@attglobal.net)

Na p. 233, um glossário acompanha a continuação do artigo de opinião. E, em seguida, no fim da página, sobre uma tarja verde a atividade de "Interpretação de Texto" tem início. São quatro questões na p. 233 e mais duas na p. 234.

falsos estágios, por uma questão elementar de racionalidade econômica. Muitos dirão, ora vivas, taparemos um buraco na lei. Para as empresas, a perda será limitada. Mas acontece que são ínfimas as chances que têm esses alunos modestos de arranjar verdadeiros estágios, competindo com colegas academicamente mais fortes.

Mas o prejuízo atinge também os reais estágios, oferecidos pelas grandes empresas. Os autores da proposta de lei, pelo que se depreende, nunca entraram em uma empresa e jamais entenderam a lógica do “aprender fazendo”, mais velha e tão respeitável quanto a escola. Pelas novas regras, um aluno de marcenaria deve aprender a serrar em tábuas que serão jogadas fora. Contudo, há muitos conhecimentos que só podem ser adquiridos pelo exercício da ocupação. Um aprendiz nas tarefas gerenciais ou administrativas não pode decidir e jogar fora a decisão. Aprende-se executando, “de verdade”, tarefas mais simples ou ajudando colegas mais experientes. Se os estagiários não podem produzir, não podem aprender. Portanto, é tudo “de fingidinho”, empobrecendo o processo de aprendizado dos reais estagiários.

Os clássicos beneficiários da atual flexibilidade da lei são os mais pobres. Como tentar consertar a CLT é encrenca certa, deixar como está seria o mal menor. De fato, os estágios financiam a educação de 28% dos universitários (em SP). São mais alunos do que no ProUni e no Fies. Quantos estágios desaparecerão com a nova lei? Mas há lógica nessa burrice. A legislação brasileira já conseguiu varrer do mapa o milenar sistema de aprendizagem. É perfeitamente esperado que agora se dedique a destruir os estágios, outra forma de aprender fazendo.

Revista Veja, 17 out. 2007.

1. Os estágios não legítimos transformam-se num meio de estudantes mais pobres financiarem seus estudos. 2. As empresas contratam porque o estagiário representa mão de obra mais barata. 3. É infinitamente melhor que o desemprego. 4. Se a legislação for alterada, as empresas podem preferir contratar office boys a estagiários, e os alunos modestos, que não têm chances de concorrer com estudantes mais bem preparados academicamente, ficarão sem o estágio de verdade e sem meios de financiar seus estudos.

Interpretação do texto

- 1 O artigo de opinião “Falsos estágios” destaca duas posições, a da sociedade e a dos legisladores, sobre essa fase preparatória para o exercício de uma profissão. A qual dessas posições o articulista se opõe? *O articulista opõe-se à ideia de nova regulamentação que torne a contratação de estagiários desvantajosa para as empresas, além de se opor à ideia de o estagiário não poder produzir de fato.*
- 2 O próprio articulista admite que o estágio muitas vezes nada mais é do que um emprego de baixo salário disfarçado. Assim mesmo, levanta uma série de argumentos defendendo que esse tipo de emprego continue como está. Destaque três deles.
- 3 Em que consiste a nova proposta de regulamentação para os estágios? *A sugestão é haver limites às tarefas pertinentes aos estagiários, redução da jornada de trabalho e proibição de trabalho produtivo.*
- 4 No sexto parágrafo, o articulista afirma que, por essa nova regulamentação, os “reais” estágios oferecidos pelas grandes empresas também serão prejudicados. Em sua argumentação, ele usa um exemplo contrário a um dos itens da proposta de mudança na lei. Indique o exemplo e a forma como a ideia é desenvolvida no parágrafo. *Segundo a nova regulamentação, um aluno de marcenaria, por exemplo, aprenderia a serrar em madeiras que seriam jogadas fora. Para ele, isso contraria o aprender fazendo. Um estagiário de administração não poderia, por exemplo, tomar uma decisão e jogá-la fora.*

CLT: Consolidação das Leis do Trabalho, principal norma legislativa brasileira referente ao Direito do trabalho.

coibir: refrear, impedir.

decantar: celebrar em cantos ou versos.

Fies: Programa de Financiamento Estudantil, destinado a financiar a graduação no ensino superior de estudantes que não têm condições de arcar com sua formação e estejam regularmente matriculados em instituições não gratuitas cadastradas nesse programa e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC.

ínfimo: que possui pouca importância.

ProUni: Programa Universidade para Todos, que tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos (integrais ou parciais) a estudantes de baixa renda, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior.

tramitar: seguir o curso regular para a consecução de algo.

vigente: que está em vigor.

Figura 43: coleção Viva português (2011), p.233

Em novembro de 2007, o Senado aprovou substitutivo a projeto de lei (PLS 473/03) regulamentando o estágio de estudantes de instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, de educação especial e de educação de jovens e adultos. De acordo com esse substitutivo, o estágio — obrigatório ou não — não cria vínculo empregatício. A instituição concedente do estágio deve oferecer seguro contra acidentes pessoais ao estagiário, obrigado a apresentar relatórios semestrais da atividade. Além de órgãos públicos e empresas privadas, podem contratar estagiários profissionais liberais de nível superior registrados no respectivo conselho profissional. Em relação à jornada de estágio, deve ser de quatro horas diárias e vinte horas semanais para os estudantes de educação especial e de educação de jovens e adultos. Para os estudantes do ensino superior, de educação profissional e ensino médio, a carga horária é de seis horas diárias e trinta horas semanais. A duração máxima do estágio na mesma empresa é de dois anos (exceto para estagiário com necessidades especiais) e, nos estágios com duração igual ou superior a um ano, é garantido recesso de trinta dias.

5 Fica claro, ao longo do desenvolvimento do texto, que articulista e proponentes da nova regulamentação de estágios raciocinam com base em pontos de vista completamente diferentes. Em que princípios se baseia o raciocínio de cada um?

6 Com qual das duas ideias você concorda? Levante argumentos que possam convencer seus leitores.

Os criadores da proposta acreditam que o estágio só pode ser válido se cumprir a função a que se destina: manter uma pessoa por algum tempo em uma empresa para que ela tenha a oportunidade de se aprimorar profissionalmente. Assim, não poderiam ser consideradas válidas aquelas ocupações que desviam o aprendiz da função que o leva a estar em determinado posto, em certo local. O articulista considera melhor um "falso" estágio do que nenhum emprego. Ele acredita que a nova regulamentação vá coibir as contratações e tirar o trabalho de gente que precisa dele.

Texto 2

O texto a seguir, escrito por uma psicanalista, revela que existem hoje novas formas de se encarar profissões antigas que podem indicar novos caminhos para os jovens interessados em escolher uma carreira.

Jeitos novos

Anna Veronica Mautner

Há pouco tempo, quando jovens oriundos da classe média ascendente ou da burguesia não queriam seguir do colegial para a universidade, como era esperado, famílias inteiras entravam em polvorosa. O que vai ser dele? — perguntavam-se todos. E a vida em casa virava um pesadelo.

Nesta virada para o século 21, proliferam profissões de prestígio que exigem destreza, talento e conhecimento, mas não obrigatoriamente diploma. Muitos filhos de famílias em que pai e mãe ostentam diplomas universitários optam por artes/ artesanato, artes/comunicação, artes/artes. E mesmo assim não é mais "banido" da família aquele que abre um pequeno comércio de coisas especiais ou que vai para o *design*, partindo da marcenaria, ou para a confecção, partindo da moda/estilismo. Não é do curso universitário de nutrição que o jovem embarca na carreira de *chef*, e sim pela prática do fogão, eventualmente por um curso breve no Senac. Só muito eventualmente, não obrigatoriamente, alguns *chefs* ostentam cursos de hotelaria. O mesmo ocorre com quem opta por jardinagem/paisagismo, ourivesaria, tecelagem, criação de papéis especiais, além de música, teatro, esportes, atividades ligadas ao bem-estar, como massagem ou ginástica.

A posição social do artesão que cria todo esse "luxo sob medida" sofreu enorme transformação nas últimas décadas. Se é por isso que se formou essa nova elite ou se foi essa nova elite que provocou essa mudança, não sei. Ocorreu paralelamente

Figura 44: coleção Viva português (2011), p. 234

Segue abaixo a análise das seis questões de leitura referentes ao Texto 1:

Q	Questão	Habilidades de leitura (Pisa)	Elementos discursivos
	<i>O artigo de opinião "Falsos estágios" destaca duas posições, a da sociedade e a dos legisladores, sobre essa fase preparatória para o exercício de uma profissão. A qual dessas posições o articulista se opõe?</i>	• desenvolver interpretação	dialogismo construção composicional: ponto de vista
	<i>O próprio articulista admite que o estágio muitas vezes nada mais é do que um emprego de baixo salário disfarçado. Assim mesmo, levanta uma série de argumentos defendendo que esse tipo de emprego continue como está. Destaque três deles.</i>	• localizar e recuperar informação	construção composicional: argumento
	<i>Em que consiste a nova proposta de regulamentação para os estágios?</i>	• localizar e recuperar informação	conteúdo temático
	<i>No sexto parágrafo, o articulista afirma que, por essa nova regulamentação, os "reais" estágios oferecidos pelas grandes empresas também serão prejudicados. Em sua argumentação, ele usa um exemplo contrário a um dos itens da proposta de mudança na lei. Indique o exemplo e a forma como a ideia é desenvolvida no parágrafo.</i>	• localizar e recuperar informação • desenvolver interpretação	construção composicional: argumento
	<i>Fica claro, ao longo do desenvolvimento do texto, que articulista e proponentes da nova regulamentação de estágios raciocinam com base em pontos de vista completamente diferentes. Em que princípios se baseia o raciocínio de cada um?</i>	• desenvolver interpretação	dialogismo
	<i>Com qual das duas ideias você concorda?</i> <i>Levante argumentos que possam convencer seus leitores.</i>	• refletir sobre e analisar o conteúdo ou a forma	recepção do aluno construção composicional: argumento

Quadro 21: atividades de leitura na coleção Viva português (2011)

Na parte de baixo da p. 233, há indicação do "Texto 2" intitulado "Jeitos novos", de Anna Verônica Mautner. A referência ao veículo de publicação está no fim do texto, mas não é a referência bibliográfica completa, apenas *Folha de S.Paulo* e data. O texto de apresentação do livro didático diz: "escrito por uma psicanalista, revela que existem hoje novas formas de se encarar profissões antigas que podem indicar novos caminhos para os jovens interessados em escolher uma carreira" (CAMPOS et al., 2011, p. 234).

O artigo continua na página ao lado, em que se vê um pequeno glossário e uma fotografia de um jovem chef decorando um prato, com crédito para Photononstop/Agence France Presse.

O artigo de opinião, que foi publicado no suplemento Equilíbrio, do jornal *Folha de S.Paulo*, traz a retranscrição "outras ideias". Depois segue-se um subtítulo que adianta o tema sobre um novo olhar para velhas profissões.

com certeza. Até os meados do século 20, aqueles que nos tornavam especiais entre os especiais, os artesãos-artistas, eram valorizados, prezados, respeitados e até, de certa maneira, festejados. Cada consumidor se orgulhava, exibia ou até escondia seu artesanato. Mas, até muito pouco tempo atrás, por mais preciosos que fossem, entravam ou pela porta dos fundos ou pela lateral. Podia haver até intimidade, mas nunca um convívio público. Atualmente, os artesãos-artistas são esperados na porta da frente e exibidos como trunfos na vida pública de seus clientes. E nos penúltimos tempos andam penetrando até no afetivo e no familiar.

As críticas incessantes feitas ao estilo de vida que os executivos de grandes corporações levam fazem com que os jovens mais bem informados venham a se desinteressar dessas carreiras. Eles não se deixam seduzir pelo canto das sereias que prometem viagens, hotéis, prêmios e outras tantas mordomias. A ideia de qualidade de vida vai tendo uma influência decisiva na escolha de uma carreira. Paralelamente à importância da qualidade de vida, os jovens sentem uma pressão forte e ininterrupta para se distinguirem do anonimato. Para tanto, pelo menos dois caminhos estão abertos: o da criação e o do uso de objetos especiais que vão definir um estilo. O primeiro passo desta escalada para a modernidade está em ser, pelo menos, igual aos outros, para imediatamente após procurar uma forma de emergir da igualdade para a individualidade. A produção industrial em larga escala responsabiliza-se por suprir o necessário para este primeiro passo. Os artífices que esculpem e projetam as novas possibilidades de ser e de usar foram agraciados com uma posição preferencial na escala social. Isso vem abrindo um enorme leque de novas opções de carreira que antes pertenciam exclusivamente à classe média baixa. Assim, hoje, a bordadeira, a modista, o ourives, o designer, o chef, o dono de pousada vão adquirindo status de nova e invejável elite que tem a função de realimentar a si própria e a seus pares.

Essa transformação vai mexendo com o esquema de profissionalização. Mas sobre isso vou falar em um outro dia. Só vou adiantar que um dos atrativos destas novas profissões nobres e assinadas está na liberdade de escolher o mestre com quem aprender, enquanto a formação tradicional impunha aos alunos necessidades de um certo saber e de um professor. Quando nos afastamos dos caminhos tradicionais, não só escolhemos novas carreiras como escolhemos um estilo de vida e, de uma certa forma, uma certa liberdade.

Folha de S.Paulo, 7 set. 2000. Folhapress.

agraciado: sortudo.
destreza: habilidade, aptidão.
proliferar: multiplicar-se rapidamente.
suprir: prover, completar.



Entre as profissões que ganharam prestígio nos últimos anos está a de pâtissier, um especialista em doces.

Capítulo 1 – O artigo de opinião ••• 235

Figura 45: coleção Viva português (2011), p. 235

Segue-se a atividade de "Interpretação de Texto", indicada pela tarja verde, com quatro questões e uma fotografia de uma confecção de roupas, com crédito para Emiliano Capozoli/Folha Imagem.

Interpretação do texto

Refere-se a novas maneiras de se adquirir uma profissão, de se especializar em determinada área sem, necessariamente, fazer o percurso tradicional seguido pela classe média, que envolve a obtenção do diploma universitário.

1 O título do texto é "Jeitos novos". A que jeitos novos a articulista se refere?

2 A organização geral do texto indica que a autora é contrária ou favorável a esses "jeitos novos"? Aponte três passagens do texto que justifiquem sua resposta.

A organização geral do texto sugere ser ela favorável a esses novos jeitos: "Os artesãos que esculpem e projetam as novas possibilidades de ser e de usar foram agraciados com uma posição preferencial na escala social. Isso vem abrindo um enorme leque de novas opções de carreira que antes pertenciam exclusivamente à classe média baixa"; "So vou adiantar que um dos atrativos destas novas profissões nobres e assinadas está na liberdade de es- Estudantes em aula do curso de moda do colher o mes- Centro Universitário do Senac, no bairro de tre com quem Santo Amaro, em São Paulo, 2005. aprender, enquanto a formação tradicional impunha aos alunos necessidades de um certo saber e de um professor"; "Quando nos afastamos dos caminhos tradicionais, não só escolhemos novas carreiras como escolhemos um estilo de vida e, de uma certa forma, uma certa liberdade".

3 Releia:

A posição social do artesão que cria todo esse "luxo sob medida" sofreu enorme transformação nas últimas décadas.

A que transformação a autora do texto se refere?

4 Releia os trechos e preste atenção nos destaques:

- O **mesmo** ocorre com quem opta por jardinagem/paisagismo, ourivesaria, tecelagem, criação de papéis especiais, além de música, teatro, esportes, atividades ligadas ao bem-estar, como massagem ou ginástica.
- Se é por **isso** que se formou essa nova elite ou se foi essa nova elite que provocou essa mudança, não sei.
- **Para tanto**, pelo menos dois caminhos estão abertos: o da criação e o do uso de objetos especiais que vão definir um estilo.
- **Assim**, hoje, a bordadeira, a modista, o ourives, o *designer*, o *chef*, o dono de pousada vão adquirindo status de nova e invejável elite que tem a função de realimentar a si própria e a seus pares.

A organização textual revela uma trama em que todos os elementos destacados recuperam uma informação, para em seguida acrescentar o elemento necessário à progressão do texto, ou seja, parte-se de uma ideia já desenvolvida para, em seguida, completá-la. Vejamos como esses trechos podem exemplificar essa ideia:

a) O termo **o mesmo**, destacado no primeiro trecho, recupera uma situação descrita anteriormente. Qual? *A de pessoas que desenvolvem um ofício a partir da prática, sem necessariamente passar por algum tipo de curso formal ou superior.*

b) Que informação o demonstrativo **isso** recupera? *A transformação social do artesão, que passa de profissional subalterno a elite no meio em que trabalha.* Prof(a), observe com os alunos que essa informação só se completa com a explicação que vem a seguir.

c) A expressão **para tanto** introduz uma ação necessária à realização de uma ideia apresentada anteriormente. Que ideia é essa? *Os jovens sentem-se pressionados a distinguirem-se do anonimato.*

d) Qual é a ação necessária introduzida por **para tanto**? *A criação e o uso de objetos especiais que definirão um estilo.*

e) No último trecho destacado, **assim** indica que a informação a ser dada é a conclusão de outras já apresentadas. Que informações essa palavra recupera? *Devido ao status adquirido por profissões que não exigem formação acadêmica, hoje se abriu um leque imenso de opções de carreiras que antes se destinavam às classes médias baixas.*

f) O que significa, nesse contexto, ter a função de "realimentar a si própria e a seus pares"? Ou seja, de que maneira essa "nova e invejável elite" se realimenta e de que maneira alimenta seus pares? *Ao adquirir status por sua escolha profissional, essas pessoas reforçam suas opções e as daquelas que fizeram o mesmo percurso e foram reconhecidas por ele.*

236 ••• Unidade 5



Figura 46: coleção Viva português (2011), p. 236

Abaixo se analisam as questões de leitura referentes ao Texto 2:

	Questão	Habilidades de leitura (Pisa)	Elementos discursivos
1	<i>O título do texto é "Jeitos novos". A que jeitos novos a articulista se refere?</i>	<ul style="list-style-type: none"> desenvolver interpretação 	conteúdo temático
2	<i>A organização geral do texto indica que a autora é contrária ou favorável a esses "jeitos novos"? Aponte três passagens do texto que justifiquem sua resposta.</i>	<ul style="list-style-type: none"> localizar e recuperar informação desenvolver interpretação 	construção composicional: ponto de vista
3	<i>Releia: "A posição social do artesão que cria todo esse 'luxo sob medida' sofreu enorme transformação nas últimas décadas". A que transformação a autora do texto se refere?</i>	<ul style="list-style-type: none"> desenvolver interpretação 	conteúdo temático
4	<p><i>Releia os trechos e preste atenção nos destaques:</i></p> <p><i>Para tanto, pelo menos dois caminhos estão abertos: o da criação e o do uso de objetos especiais</i></p> <p><i>Assim, hoje, a bordadeira, a modista, o ourives, o designer, o chef, [...]</i></p> <p><i>A organização textual revela uma trama em que todos os elementos destacados recuperam uma informação, para em seguida acrescentar um elemento necessário à progressão do texto, ou seja, parte de uma ideia já desenvolvida para, em seguida, completá-la.</i></p> <p><i>d) A expressão para tanto introduz uma ação necessária à realização de uma ideia apresentada anteriormente. Que ideia é essa?</i></p> <p><i>e) No último trecho destacado, assim indica que a informação a ser dada é a conclusão de outras já apresentadas. Que informações essa palavra recupera?</i></p> <p><i>f) O que significa nesse contexto ter a função de realimentar a si próprio e a seus pares? Ou seja, de que maneira essa "nova e invejável elite" se realimenta e de que maneira alimenta seus pares?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> refletir sobre e analisar o conteúdo ou a forma 	<p>De a) a e), 5 questões sobre estilo de linguagem: conjunções</p> <p>conteúdo temático</p>

Quadro 22: atividades de leitura na coleção Viva português (2011)

outras ideias

Hoje, a modista, o ourives, o designer, o chef, o dono de pousada vão adquirindo status de nova e invejável elite que tem a função de realimentar a si própria e a seus pares

Jeitos novos

Anna Veronica Mautner

Há pouco tempo, quando jovens oriundos da classe média ascendente ou da burguesia não queriam seguir do colegial para a universidade, como era esperado, famílias inteiras entravam em polvorosa. O que vai ser dele? – perguntavam-se todos. E a vida em casa virava um pesadelo. Nesta virada para o século 21, proliferam profissões de prestígio que exigem destreza, talento e conhecimento, mas não obrigatoriamente diploma. Muitos filhos de famílias em que pai e mãe ostentam diplomas universitários optam por artes/artesanato, artes/comunicação, artes/artes. E mesmo assim não é mais "banido" da família aquele que abre um pequeno comércio de coisas especiais ou que vai para o "design", partindo da marcenaria, ou para a confecção, partindo da moda/estilismo. Não é do curso universitário de nutrição que o jovem embarca na carreira de chef, e sim pela prática do fogão, eventualmente por um curso breve no Senac. Só muito eventualmente, não obrigatoriamente, alguns chefs ostentam cursos de hotelaria. O mesmo ocorre com quem opta por jardinagem/paisagismo, ourivesaria, tecelagem, criação de papéis especiais, além de música, teatro, esportes, atividades ligadas ao bem-estar, como massagem ou ginástica. A posição social do artesão que cria todo esse "luxo sob medida" sofreu enorme transformação nas últimas décadas. Se é por isso que se formou essa nova elite ou se foi essa nova elite que provocou essa mudança, não sei. Ocorreu paralelamente com certeza. Até os meados do século 20, aqueles que nos tornavam especiais entre os especiais, os artesãos-artistas, eram valorizados, prezados, respeitados e até, de certa maneira, festejados. Cada consumidor se orgulhava, exibia ou até escondia seus artesão.

Mas, até muito pouco tempo atrás, por mais preciosos que fossem, entravam ou pela porta dos fundos ou pela lateral. Podia haver até intimidade, mas nunca, um

convívio público. Atualmente, os artesãos-artistas são esperados na porta da frente e exibidos como trunfos na vida pública de seus clientes. E nos penúltimos tempos andam penetrando até no afetivo e no familiar.

As críticas incessantes feitas ao estilo de vida que os executivos de grandes corporações levam fazem com que os jovens mais bem informados venham a se desinteressar por essas carreiras. Eles não se deixam seduzir pelo canto das sereias que prometem viagens, hotéis, prêmios e outras tantas mordomias. A idéia de qualidade de vida vai tendo uma influência decisiva na escolha de uma carreira. Paralelamente à importância da qualidade de vida, os jovens sentem uma pressão forte e ininterrupta para se distinguirem do anonimato. Para tanto, pelo menos dois caminhos estão abertos: o da criação e o do uso de objetos especiais que vão definir um estilo. O primeiro passo desta escalada para a modernidade está em ser, pelo menos, igual aos outros, para imediatamente após procurar uma forma de emergir da igualdade para a individualidade. A produção industrial em larga escala responsabiliza-se por suprir o necessário para este primeiro passo. Os artífices que esculpem e projetam as novas possibilidades de ser e de usar foram agraciados com uma posição preferencial na escala social. Isso vem abrindo um enorme leque de novas opções de carreira que antes pertenciam exclusivamente à classe média baixa. Assim, hoje, a bordadeira, a modista, o ourives, o designer, o chef, o dono de pousada vão adquirindo status de nova e invejável elite que tem a função de realimentar a si própria e a seus pares.

Essa transformação vai mexendo com o esquema de profissionalização. Mas sobre isso vou falar em um outro dia. Só vou adiantar que um dos atrativos destas novas profissões nobres e assinadas está na liberdade de escolher o mestre com quem aprender, enquanto a formação tradicional impunha aos alunos necessidades de um certo saber e de um professor. Quando nos afastamos dos caminhos tradicionais, não só escolhemos novas carreiras como escolhemos um estilo de vida e, de uma certa forma, uma certa liberdade.

ANNA VERONICA MAUTNER, psicanalista da Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo e autora de "Crônicas Científicas" (ed, Escuta), escreve aqui uma vez por mês

Na página 237, sobre a tarja verde a seção "Conhecimentos linguísticos" traz como tópico a concordância nominal e verbal. No começo da seção, incluiu-se um box também na cor verde, com uma definição de concordância, seguida de uma atividade para o aluno classificar frases pelo tipo de concordância, verbal ou nominal. A seção continua com uma explicação sobre "casos de concordância verbal" e cinco atividades, depois "casos de concordância nominal" e três atividades. O tópico da concordância continua na seção "No mundo da oralidade" (grafada sobre uma tarja verde), com uma atividade de gravação de conversas informais e observação das ocorrências de concordância. Por último, há uma

"atividade de fixação", para colocação de erbos e adjetivos em frases, e uma "atividade de aplicação", para análise da concordância em uma letra de música, "Inútil", da banda Ultraje a Rigor.

1 Identifique na letra de música os desvios de concordância:

a) verbal; b) nominal. "os dente"
 "Agente não sabemos"; "Que nós é indigente"; "A gente somos inútil".

2 Leia:

O cancionário popular está repleto de casos em que o padrão da língua foi subvertido. Muitos assaltaram a gramática [...]. Outros buscam aproximar-se do coloquial [...]

O compositor Luiz Tatit, que é professor titular do departamento de Linguística da USP, observa que a intenção das letras nas canções é retratar falas e não gramáticas normativas, e as exigências da composição tomam o primeiro plano. [...]

JEBAILI, Paulo; PEREIRA JUNIOR, Luiz Costa. A gente cantamos errado?. Revista Língua Portuguesa, São Paulo, ano 3, n. 30, 2008.

Com base na leitura do trecho acima, explique o motivo de os desvios de concordância terem sido aceitos na música cantada pelo Ultraje a Rigor?
Os desvios de concordância da letra ocorreram porque a intenção do autor foi criar diferentes sentidos para o texto.

3 O sucesso de Ultraje a Rigor na década de 80 revela o sentimento do povo, ainda sob a ditadura militar. O que, na afirmação irônica da letra de música, "a gente não sabe fazer"?

A gente é ineficiente para eleger presidente, para escovar os próprios dentes, para dirigir, para escovar os dentes, etc.

4 Na sua opinião, por que a concordância está de acordo com a norma gramatical em versos como "A gente faz carro / A gente faz trilho / A gente faz filho / A gente pede grana / A gente faz música / A gente escreve livro / A gente escreve peça / A gente joga bola" e não segue a norma em versos como "A gente não sabemos / Que nós é indigente / A gente somos inútil"?

Sugestão: O autor se apropria da norma nos versos que expressam comprometimento/capacidade de fazer. O desvio da norma é empregado nos versos que mostram como o povo é tratado e visto pelos governantes.

5 Em "os dente", a flexão do artigo pressupõe o plural do substantivo. Procure explicar a razão do uso de "a gente somos", "a gente sabemos".

A expressão a gente apresenta uma significação plural, por isso a concordância parece se fazer com a ideia expressa, e não com o que aparece na escrita.

Produção de texto

Artigo de opinião

O artigo de opinião é um texto argumentativo, isto é, apresenta e defende um ponto de vista por meio de argumentos, de evidências, de justificativas ou até mesmo de apelo emocional — quem argumenta tem como objetivo convencer e persuadir.

Em relação à estrutura, nos primeiros parágrafos, o artigo de opinião costuma apresentar o assunto por meio de exposição, narração ou descrição do tema. Todavia, o mais comum é expor o assunto tratado por meio de uma opinião conhecida para, na sequência, desenvolver parágrafos argumentativos em que se defende determinada opinião por meio de diferentes tipos de argumentos:

- os de exemplos a serem seguidos (ou os antímodelos, aqueles que não se devem seguir);
- os de analogia: usam-se exemplos que possam ser relacionados à ideia defendida;
- os de quantidade: usam-se os números de pesquisas para convencer que determinada ideia vale mais do que outra;

Uma estratégia para iniciar um artigo de opinião é apresentar um fato ou uma suposição lógica que ganhe a concordância do leitor para, em seguida, apresentar a ideia que se quer defender. Essa estratégia é chamada de tese de adesão e, por meio dela, ganha-se a atenção do leitor, que já inicia a leitura concordando com o ponto de vista do autor do texto.

244 ••• Unidade 5

Figura 47: coleção Viva português (2011)

4.2.3.5 Atividade de produção de texto

A seção de *Produção de Texto*, indicada pela tarja verde, começa na p. 244. Há um texto em que se explica a função e construção composicional do artigo de opinião: "O artigo de opinião é um texto argumentativo, isto é, apresenta e defende um ponto de vista por meio de argumentos, de evidências, de justificativas ou até mesmo de apelo emocional — quem argumenta tem como objetivo convencer e persuadir". Num box à direita, as autoras expõem

uma estratégia para iniciar um artigo de opinião, "apresentar um fato ou uma suposição lógica que ganhe a concordância do leitor para, em seguida, apresentar a ideia que se quer defender" (CAMPOS et al., 2011, p. 244). Vê-se aqui o embasamento na Nova Retórica, com o estabelecimento do acordo prévio entre orador e audiência e a apresentação de alguns tipos de argumentos.

- os de autoridade: entre aspas ou por meio de marcas como *segundo*, *de acordo*, etc. usam-se as falas de especialistas no assunto do texto, de trechos de livros especializados no assunto, de obras literárias, trechos de lei, etc;
- os de qualidade: centra-se a argumentação na valorização dos aspectos qualitativos em detrimento dos quantitativos.

O artigo de opinião, em relação ao tema, pode comentar os mais diversos assuntos que estiverem em pauta na época de publicação. Por esse motivo, às vezes, um artigo logo se torna ultrapassado. Por exemplo, a opinião de alguém sobre a eleição de 2004 pode não chamar a atenção de um leitor em 2009.

O artigo de opinião tem algumas marcas linguísticas fáceis de identificar, tais como: o verbo *ser* na construção de opiniões impessoais, por exemplo: "É importante...", "Seria necessário...". É comum também o uso (sempre no presente do indicativo) de verbos como *afirmar*, *declarar*, *considerar*, *implicar*, *alegar*, *assegurar*, etc. que apresentam valores apreciativos e depreciativos em relação à ideia defendida.

Atividade 1 — Reprodução: a organização global do texto

- O artigo de opinião a seguir está fora de ordem. Leia o texto e reorganize-o em seu caderno. Lembre-se de que, para fazer esta atividade, será necessário ler as partes para, em seguida, iniciar a reorganização. Use a estratégia adotada na interpretação do texto 2 deste capítulo: a partir de termos de coesão, identifique os dados recuperados.

Fazer nada

Paulo Nogueira

Afinal, nós nunca aceleramos tanto. Na ilusão de anteciparmos o futuro, roubamos o momento seguinte e deixamos de vivê-lo. Convivemos sem prestar atenção no outro, respiramos com sofrimento, comemos sem sentir o sabor. Fugimos do presente, o único tempo que existe e sobre o qual criamos a referência para um passado reconstruído na memória e um futuro sonhado.

Como parar e fazer nada? Como apenas ser, sem se debater por ter entrado em uma porta estranha? Há quem não consiga relaxar e, simplesmente, fazer nada. Alguém já disse que fazer nada não é a completa falta de ação, mas a ação feita com desapego, sem visar resultado para si mesmo. Há algo de bom em atingir esse momento em que só se é parte da paisagem e não um observador em separado. Se ainda quiséssemos procurar um significado para a visita da pequena ave, poderíamos dizer que ela veio trazer o tema para estas linhas que você lê agora. Como se nos dissesse: que bom que vocês conseguiram uns dias de folga e vieram aqui, cuidar um do outro. Sejam bem-vindos a este momento e esqueçam o resto. Fui.

Depois, vimos que deixou de lembrança um cocozinho na nossa cama. De onde teria vindo essa ave? Qual o significado do carimbo de passarinho sobre o lençol? Resisti à ideia de lembrar que excremento de pássaro é sinal de boa fortuna em antigas tradições. Augúrio? Sinal? Ali não havia mistério. Era apenas um bichinho assustado, acelerado demais. Talvez apenas apavorado por haver entrado em um lugar de onde parecia impossível sair. Mais do que um significado oculto, sua visita pode é nos



HEIDE BERENHARDT DA LITÓGRA

Capítulo 1 – O artigo de opinião ■■■ 245

Figura 48: coleção Viva português (2011), p. 245

Em seguida, enumeram-se tipos de argumentos – exemplos, analogia, quantidade, autoridade, qualidade. Comentam-se que os temas são os "estiverem em pauta na época da publicação. Por esse motivo, às vezes, um artigo logo se torna ultrapassado" (CAMPOS et al., 2011, p. 245). Algumas "marcas linguísticas" são apontadas: verbo ser em construções impessoais, uso de verbos no presente do indicativo como "afirmar, declarar, considerar, implicar, alegar, assegurar, etc. que apresentam valores apreciativos e depreciativos em relação à ideia defendida".

A "Atividade 1 – Reprodução: a organização global do texto" vem em seguida. Nela propõe-se a organização de um artigo que está fora de ordem, intitulado "Fazer nada", do autor Paulo Nogueira. (O artigo não foi localizado no site da Revista Vida Simples).

Na "Atividade 2 - Decalque: a estrutura do artigo de opinião", o aluno deverá identificar um parágrafo que não se relaciona ao tema do artigo e substituí-lo por um de sua autoria, depois dar um título ao artigo. No livro didático, o artigo aparece sem título, já que o aluno deve criar um título para ele. Também está ilustrado com uma fotografia do filme "Coração valente", citado pelo autor.

inspirar, quem sabe, uma analogia. Quantas vezes o homem não se debate, na ilusão de que está acuado? Quantas vezes sofre sem perceber que está saturado por estímulos que ele próprio foi buscar? A sensação de que seu tempo é estrangulado, sem se dar conta de que é ele quem cultiva desassossego para si. Um amigo, sobrinho de um sábio do interior, costuma usar a imagem da trajetória errática e vã das formigas para ilustrar a ilusão que acomete o homem em movimentos inócuos e sem sentido, o esforço inútil. Não é à toa que se fale tanto na necessidade de ir com mais calma.

Conseguimos uns dias de folga e fomos passar um tempo cuidando um do outro. No hotel, em Itatiba, deram-nos o quarto 37, que se abre para um mar de morros verdes, com plantações, pastos, florestas. Fica no piso superior, tem pé-direito alto e uma varanda abraçada por árvores repletas de pássaros. À noite, entrou pela janela um passarinho. Minúsculo, branco no peito e na parte inferior da face, preto no dorso e na metade de cima da cabeça. Entrou pelo quarto, acelerado. Voava junto ao teto e não conseguia baixar até a altura da porta por onde havia entrado. Temíamos que se machucasse. Apagamos as luzes. Ele se acalmou e parou para descansar no tocador. Pulou em pé, no chão. Caminhou um pouco, ofegante. Usamos um chapéu para levá-lo à varanda, onde ficou ainda um tempo, refazendo-se.

Disponível em: http://vidasimples.abril.uol.com.br/edicoes/037/caminhos/conteudo_237474.shtml.
Acessado em 23 mar. 2008.

Prof. (a), na correção, considere correta a sequência 3, 2 e 1 dos parágrafos. Verifique se os alunos identificaram a apresentação de uma narração como estratégia para iniciar o texto. Observe ainda se os alunos identificaram o parágrafo em que se apresenta a tese e o que a conclui.

Atividade 2 — Decalque: a estrutura do artigo de opinião

■ No artigo a seguir, há um parágrafo que não pertence a esse texto. Identifique-o e no seu caderno produza um outro que mantenha a coerência com o restante do texto. Em seguida, dê um título à produção final. Prof. (a), combine com os alunos a maneira de realizar a atividade: passando o texto integral a limpo com os parágrafos de autoria deles ou só produzindo os parágrafos deles. Escolha a melhor estratégia de acordo com a necessidade da turma. Não se esqueça de verificar se o título está de acordo com o desenvolvimento do texto.

O filme *Coração valente*, com Mel Gibson, conta, de forma romanceada, a história real do líder escocês William Wallace. Um dos momentos marcantes é a batalha de Stirling, em que o pobre e mal-armado exército escocês vence a autoproclamada invencível força inglesa. Fica evidente a liderança de Wallace porque oferece a seus homens três coisas: uma causa — a liberdade, o maior de todos os valores; um exemplo — ele luta à frente de seus homens; e os meios — uma estratégia inteligente e uma nova arma, capaz de anular a cavalaria dos bretões.

Trata-se de um excelente exemplo de liderança em que o líder atinge o resultado desejado por dizer a seus homens o que iriam fazer, por que e como. O encontro desses três componentes transforma cada membro da equipe em proprietário de seu futuro, criando um espírito comum de confiança na vitória. Criar causas (diferente de apenas delegar tarefas) e liderar pelo exemplo são duas posturas fundamentais e pertencem ao componente comportamental do

O ator Mel Gibson, no filme *Coração valente*, dirigido por ele em 1995.

246 ••• Unidade 5

Figura 49: coleção Viva português (2011), p. 246

Sem recurso fica difícil

Revista Você s/a nº111, 01/09/2007

O líder que não se preocupa com as finanças desperdiça o talento de ter idéias

O filme *Coração Valente*, com Mel Gibson, conta, de forma romaneada, a história real do líder escocês William Wallace. Um dos momentos marcantes é a batalha de Stirling, em que o pobre e mal armado exército escocês vence a autoproclamada invencível força inglesa. Fica evidente a liderança de Wallace porque oferece a seus homens três coisas: uma causa – a liberdade, o maior de todos os valores; um exemplo – ele luta à frente de seus homens; e os meios – uma estratégia inteligente e uma nova arma, capaz de anular a cavalaria dos bretões.

Trata-se de um excelente exemplo de liderança em que o líder atinge o resultado desejado por dizer a seus homens o que iriam fazer, por que e como. O encontro desses três componentes transforma cada membro da equipe em proprietário de seu futuro, criando um espírito comum de confiança na vitória. Criar causas (diferente de apenas delegar tarefas) e liderar pelo exemplo são duas posturas fundamentais e pertencem ao componente comportamental do exercício da liderança. Já o fornecimento da estratégia e dos recursos indispensáveis à realização das tarefas necessárias fazem parte da técnica de liderar. O líder que não se preocupa com os recursos corre o risco de desperdiçar o que tem sem alcançar o que deseja. Olha que isso é relativamente comum. Líderes competentes para mobilizar as pessoas, mas incapazes de obter e gerir os recursos necessários.

No mundo capitalista em que vivemos, as empresas expressam seus objetivos de várias maneiras – crescimento, market share, unidades produzidas, expansão, responsabilidade social etc. Porém, o que interessa mesmo é o resultado financeiro. Elas ganham dinheiro para satisfazer os chamados stakeholders – acionistas, funcionários, fornecedores, clientes e a sociedade. Mas é bom lembrar que a tranquilidade econômica não deriva de outra coisa senão da administração das finanças. Saúde financeira não é resultado de dinheiro entrando, e sim de sua gestão. Se na época de Wallace era fundamental desenvolver uma arma para anular a cavalaria do inimigo, hoje é básico criar um mecanismo para garantir o fôlego financeiro. Por isso, os líderes modernos têm algo de estrategistas econômicos e devem se cercar de especialistas.

Este é o momento em que o idealismo se encontra com o pragmatismo; e um precisa do outro. O líder idealista tem visões do futuro. O pragmático cria as condições para tornar a visão realidade. O idealista olha para a outra margem do rio, enquanto o pragmático constrói a ponte. A boa notícia é que essas qualidades não são excludentes. Ou seja, você pode ter a visão e também pode providenciar os recursos para chegar lá. Lembre-se que quem não se preocupa com as finanças corre o risco de ver desperdiçado seu talento de ter ideias, por mais geniais que elas sejam. Experiência própria!

Figura 50: artigo de opinião "Sem recurso fica difícil", revista Você S/A (2007)

Na "Atividade 3 - Produção de autoria", o aluno é convidado a escolher um tema polêmico do momento. Em seguida, deve decidir qual é o seu posicionamento em relação ao tema, "por qual estratégia vai iniciá-lo: apresentando sua posição ou produzindo uma tese de adesão" (CAMPOS et al., 2011, p. 247). O aluno é instigado a pensar no leitor, que será o mesmo da revista a ser realizada no projeto anual do 3º ano.

Essa proposta de produção de texto em três etapas tem a vantagem de incluir mais textos do gênero para o aluno ler e refletir sobre cada etapa; o conteúdo temático na

etapa 1, a construção composicional na etapa 2 e na etapa 3 a produção do aluno. A dificuldade nessa proposta diz respeito ao conteúdo temático, que será definido sem nenhum trabalho com os conhecimentos prévios do aluno sobre o tema e o desenvolvimento de informações que possam sustentar seu ponto de vista como argumentos. O professor teria de retomar o gênero com os alunos e montar um roteiro de planejamento do artigo de opinião.

Um box com fio verde em volta enumera as etapas para elaboração da segunda versão: "1) reler; 2) observar se usou norma-padrão; 3) clareza na apresentação da ideia; 4) desenvolvimento lógico e pautados nas estratégias; 5) Verifique se não desenvolveu vários assuntos, o que seria inadequado" (CAMPOS et al., 2011, p. 247). Nessa atividade, não se relacionam as formas composicionais e o estilo de linguagem frequentes no artigo de opinião com as etapas de revisão sugeridas, que são vagas e poderiam ser aplicadas a qualquer gênero do discurso.

exercício da liderança. Já o fornecimento da estratégia e dos recursos indispensáveis à realização das tarefas necessárias faz parte da técnica de liderar. O líder que não se preocupa com os recursos corre o risco de desperdiçar o que tem, sem alcançar o que deseja. Olha que isso é relativamente comum. Líderes competentes para mobilizar as pessoas, mas incapazes de obter e gerir os recursos necessários.

Após o assassinato de seu grande amor, o escocês William Wallace (Mel Gibson), cansado dos abusos e da violência dos ingleses contra seu povo, se revolta e junto aos seus compatriotas declara guerra contra a Inglaterra. Wallace lidera várias batalhas em que os escoceses lutam contra a dominação inglesa, usando da determinação e da inteligência para compensar os poucos homens que tinham em comparação ao exército inimigo.

Este é o momento em que o idealismo se encontra com o pragmatismo; e um precisa do outro. O líder idealista tem visões do futuro. O pragmático cria as condições para tornar a visão realidade. O idealista olha para a outra margem do rio, enquanto o pragmático constrói a ponte. A boa notícia é que essas qualidades não são excludentes. Ou seja, você pode ter a visão e também pode providenciar os recursos para chegar lá. Lembre-se que quem não se preocupa com as finanças corre o risco de ver desperdiçado seu talento de ter ideias, por mais geniais que elas sejam. Experiência própria!

MUSSAK, Eugenio. Revista Você S/A, n. 111.

Prof (a), o 3º parágrafo não pertence ao artigo de opinião, trata-se de um parágrafo da sinopse do filme, publicada no site <http://br.cinema.yahoo.com/filmes/2489999/escocesevalente>. Na correção, verifique se os alunos continuaram a desenvolver a ideia defendida pelo autor por meio de uma das estratégias lidas.

Atividade 3 — Produção de autoria

- Escolha um assunto atual que esteja gerando polêmica. Em seguida, inicie a produção de seu artigo de opinião. Para isso, decida qual seu posicionamento em relação a esse tema, por qual estratégia vai iniciá-lo: apresentando sua posição ou produzindo uma tese de adesão, a quais estratégias você pretende recorrer (se for a de quantidade, verifique se os números que você tem, por exemplo, são verdadeiros, não chute!). Tomadas as decisões iniciais, pense em seu leitor, que faz parte do público-alvo escolhido para a revista a ser produzida por meio do projeto do fim de ano.

Preparando a segunda versão do texto

Relia seu artigo de opinião, observando se usou:

- a variedade-padrão da língua, respeitando as concordâncias necessárias;
- clareza na apresentação de sua ideia;
- desenvolvimento lógico e pautado nas estratégias estudadas.

Verifique se você não desenvolveu vários assuntos, o que seria inadequado.

E por falar em opiniões...

A revista *Reader's Digest*, publicada em mais de 70 países, tem uma seção chamada "Meu tipo inesquecível", em que pessoas comuns escrevem para a revista apresentando alguém que, de alguma forma, encantou o leitor e marcou a vida dele. Claro que o texto apresenta a opinião de quem escreve: às vezes, o tipo inesquecível é a mãe do leitor; às vezes, um amigo; às vezes, uma figura artística, enfim, não importa quem seja a pessoa, mas o que ela fez para se tornar inesquecível.

Capítulo 1 – O artigo de opinião ••• 247

Figura 50: coleção Viva português (2011), p. 247

No final da página 247, há a seção "E por falar em opiniões...", em que os autores contextualizam a proposta ao comentar sobre a revista *Reader's Digest*, que possui uma seção sobre pessoas inesquecíveis, para a qual os leitores enviam textos descrevendo alguém que marcou sua vida. Em seguida, apresentam o texto de Silvio Lancelotti, publicado na Revista da Folha, do jornal Folha de S.Paulo, sobre seu tipo inesquecível. Depois da leituras, o aluno deverá escrever sobre alguém que tenha sido inesquecível. A proposta sugere uma sequência de ações: pensar na pessoa, anotar ponto de vista sobre ela; enumerar ações que tenham tornado a pessoa inesquecível. Há sugestão de apresentação oral, escrita ou em forma de cartazes, mas não se explicam mais detalhes.

O texto publicado na Revista da Folha, na seção Quintal Paulistano, é enriquecido com a fotografia do "personagem inesquecível", Frederico Marcondes. O texto está mais vinculado à crônica do que ao artigo de opinião, principalmente porque o conteúdo temático não é exatamente polêmico.

O escritor Silvio Lancelotti aproveitou essa ideia e escreveu sua seção "Quintal Paulistano", publicada na *Revista da Folha*, do jornal *Folha de S.Paulo*, sobre seu tipo inesquecível. Leia o texto desse jornalista para, em seguida, dar início à atividade.

Um tipo inesquecível
Silvio Lancelotti

Criada em 1922, a revista *Seleções do Reader's Digest*, até hoje publicada em mais de 70 países, ostenta uma rubrica que sempre me fascinou: "O Meu Tipo Inesquecível". Pessoas várias enviam textos a respeito de outras que, de alguma forma, encantaram os seus destinos. Neste começo de 2010 eu utilizei este "Quintal Paulistano" a fim de eleger meu tipo inesquecível no ano que acabou.

Trata-se de Frederico Marcondes de Carvalho, nascido em Santos, em março de 1981, um produtor do "Pontapé Inicial", o programa matinal do qual, eventualmente, participo no canal ESPN Brasil. Filho de um neurologista e de uma enfermeira, por incrível que pareça, Frederico padeceu no parto. O cordão umbilical se enrolou no seu pescoço e praticamente o enforcou. Por falta do oxigênio crucial, se tornou um deficiente físico, na sua mobilidade e na sua fala.

Deficiente? Absolutamente, não. À parte o fato de ele torcer para o "Peixe", em que fulgurou um certo Pelé, que Frederico jamais viu jogar ao vivo e em cores. Um absurdo de inteligência e de criatividade, ele aprendeu, nas suas palavras, "a aceitar o fato de ser diferente". Completou, em escolas convencionais, o curso colegial. E se diplomou em jornalismo.

Na faculdade, mesmo com todas as dificuldades de ditação, conduziu um programa de rádio no qual alinhavou entrevistas inesquecíveis com Mário Soares, líder político de Portugal, com o presidente Fernando Henrique Cardoso e com Chico Buarque.

O esforço e o sucesso cativaram José Trajano, diretor da ESPN, que lhe abriu um espaço, em 2004. Apaixonado por música, dono de uma vasta coleção de CDs de todos os estilos, da MPB ao fado, do jazz ao tango, ele é hoje responsável pela trilha sonora que escolta o "Pontapé".

Do chefe, recebe broncas, quando escorrega, como qualquer funcionário da emissora. Invariavelmente, porém, responde com um bom humor cativante.

Emociona testemunhar o seu esforço e a sua competência. E saber que Frederico, atualmente, faz aulas de teclado e de canto. Que Frederico, apesar das dificuldades na fala e na mobilidade, é um jovem feliz. Eu o admiro. Aqui, peço que ele enquadre e dependure este "Quintal" na parede do seu quarto.

Revista da Folha, 10 jan. 2010. Folhapress.

■ Agora é você quem vai falar de alguém que tenha sido ou que seja inesquecível. Comece pensando por que você acha essa pessoa inesquecível e vá anotando no papel suas opiniões a respeito dela. Em seguida, enumere duas ou três ações dessa pessoa que convençam o leitor de que ela é mesmo inesquecível. Por fim, mande um recado a ela agradecendo ou pedindo mais exemplos de suas ações que podem ser usados para exposições.

Seu texto pode ser apresentado oralmente ou por escrito, em cartazes, que podem ser expostos pela escola.

248 ••• Unidade 5

Figura 51: coleção Viva português (2011), p. 248

revista
da Folha

10/01/2010

(quintal paulistano)

ZONA OESTE

Maria do Carmo/Folha Imagem



Frederico Marcondes de Carvalho, 28, produtor musical da ESPN

um tipo inesquecível

por Sílvio Lancellotti

Criada em 1922, a revista "Seleções do Reader's Digest", até hoje publicada em mais de 70 países, ostenta uma rubrica que sempre me fascinou: "O Meu Tipo Inesquecível". Pessoas várias enviam textos a respeito de outras que, de alguma forma, encantaram os seus destinos. Neste começo de 2010 eu utilizo este "Quintal Paulistano" a fim de eleger meu tipo inesquecível no ano que acabou.

Trata-se de Frederico Marcondes de Carvalho, nascido em Santos, em março de 1981, um produtor do "Pontapé Inicial", o programa matinal do qual, eventualmente, participo no canal ESPN Brasil. Filho de um neurologista e de uma enfermeira, por incrível que pareça, Frederico padeceu no parto. O cordão umbilical se enrolou no seu pescoço e praticamente o enforcou. Por falta do oxigênio crucial, se tornou um deficiente físico, na sua mobilidade e na sua fala.

Deficiente? Absolutamente, não. À parte o fato de ele torcer para o "Peixe", em que fulgurou um certo Pelé, que Frederico jamais viu jogar ao vivo e em cores. Um absurdo de inteligência e de criatividade, ele aprendeu, nas suas palavras, "a aceitar o fato de ser diferente". Completou, em escolas convencionais, o curso colegial. E se diplomou em jornalismo.

Na faculdade, mesmo com todas as dificuldades de dicção, conduziu um programa de rádio no qual alinhavou entrevistas inesquecíveis com Mário Soares, líder político de Portugal, com o presidente Fernando Henrique Cardoso e com Chico Buarque.

O esforço e o sucesso cativaram José Trajano, diretor da ESPN, que lhe abriu um espaço, em 2004. Apaixonado por música, dono de uma vasta coleção de CDs de todos os estilos, da MPB ao fado, do jazz ao tango, ele é hoje responsável pela trilha sonora que escolta o "Pontapé".

Do chefe, recebe broncas, quando escorrega, como qualquer funcionário da emissora. Invariavelmente, porém, responde com um bom humor cativante.

Emociona testemunhar o seu esforço e a sua competência. E saber que Frederico, atualmente, faz aulas de teclado e de canto. Que Frederico, apesar das dificuldades na fala e na mobilidade, é um jovem feliz. Eu o admiro. Aqui, peço que ele enquadre e dependure este "Quintal" na parede do seu quarto.

Após esse texto, há a página de fechamento do capítulo, que traz a seção "Aproveite para..." com indicações de livros, filmes e sites, relacionados à escolha profissional, entre eles o filme *Billy Elliot*, ao lado do qual há um fotograma de uma cena do longa-metragem.

4.2.3.6 Considerações parciais

Viva português ofereceu ao aluno do 3º ano de Ensino Médio situações de ensino-aprendizagem que envolveram a leitura de cinco artigos de opinião, dois em atividades de leitura e três em atividades de produção de texto. O reconhecimento do gênero pelo aluno será obtido por meio do estilo de linguagem (conjunções), conteúdo temático, construção composicional e relações dialógicas presentes nos textos. Nessa obra, das 17 questões de leitura, cinco perguntas foram feitas sobre o *estilo de linguagem*, especificamente o emprego de conjunções, sem entretanto nomeá-las desse modo, mas como "expressão" e "palavra" e buscando que o aluno recupere no texto os sentidos que constroem na argumentação.

Quatro perguntas tiveram como foco o *conteúdo temático*, observou-se uma concentração na temática da profissão, na seção "Interpretação de texto", escolha que está relacionada ao universo do estudante e pode interessar ao jovem de 3º ano do ensino médio, principalmente se for expandida para profissões mais variadas, que façam parte dos horizontes dos alunos, visto que as profissões do texto valorizam as escolhas profissionais de jovens urbanos e de poder econômico alto. Quatro questões concentraram-se na *construção composicional*, mais especificamente a localização de ponto de vista e argumentos, deixando de lado a introdução, a contra-argumentação e a conclusão; três focaram o dialogismo, com a identificação da posição do autor e das diferentes vozes instauradas no texto; e uma relacionou-se com a posição do aluno como receptor do texto.

Nas questões de leitura não se abordou o reconhecimento da *autoria* e seu papel no gênero artigo de opinião tanto em relação ao veículo como em relação ao *leitor*. Outro aspecto que poderia ter sido analisado pelo aluno seria o *diálogo* entre textos sobre o mesmo tema, ou como o tema foi tratado em outros momentos históricos. Seria importante que o aluno pudesse reconhecer o encadeamento da argumentação, além da ligação ponto de vista-argumento.

O artigo de opinião foi compreendido pelo aluno por meio do contato com textos e das etapas graduais de escrita do gênero. Os seguintes aspectos do gênero foram apresentados em pequenos textos expositivos, a definição, tipos de argumentos, conteúdo temático, estilo de linguagem, porém os alunos não foram incentivados a observá-los nos artigos de opinião que compõem o capítulo. A proposta de produção de texto baseou-se no posicionamento do aluno sobre um conteúdo temático, que as autoras definem como "um assunto atual que esteja causando polêmica". Nesse sentido, a proposta está adequada à definição do gênero que foi

pesquisada no Manual da *Folha de S.Paulo*, pois a polêmica é elemento fundamental no gênero.

O aluno teve contato com os seguintes elementos do encadeamento argumentativo nas atividades de leitura: ponto de vista e argumento. No entanto, não foi levado a reconhecer nos textos a introdução/contextualização, a contra-argumentação e a conclusão.

Na seção de *Produção de Texto*, há uma definição do artigo de opinião, em que se expõe a ligação entre ponto de vista e argumento para persuadir o leitor. As autoras expõem uma estratégia para iniciar um artigo de opinião, com o estabelecimento do acordo prévio entre orador e audiência, e a apresentam alguns tipos de argumentos, que podem auxiliá-lo a organizar a produção escrita. Outro ponto positivo é a sequência de escrita que parte da complementação de textos de outros autores, para em seguida compor um de sua própria autoria.

O que não parece se ajustar coerentemente à proposta didática vinculada aos gêneros textuais, segundo a Escola de Genebra, é a seção de oito páginas sobre concordância verbal e nominal, chamada "Conhecimentos linguísticos", encaixada no capítulo de produção de texto, que não possuía nenhum vínculo com os textos da seção de leitura e com a de produção de texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, resumiram-se aspectos resultantes da análise do gênero artigo de opinião em três livros didáticos de Língua Portuguesa do ensino médio, os quais permitiram entender como está se representa o ensino-aprendizagem desse gênero.

A pesquisa buscou respostas para as seguintes questões: a) Como o gênero artigo de opinião é abordado na esfera escolar? b) As propostas são suficientes para formar leitores e escritores desse gênero do discurso?

Os três livros analisados foram publicados por editoras sediadas na cidade de São Paulo, o que vai ao encontro dos resultados apresentados por Bunzen (2005, p. 79), segundo o qual 84,06% dos livros didáticos publicados em 2002 haviam sido editados em São Paulo.

Nos três livros didáticos investigados, a área de Produção de Texto ocupa entre um terço e um quarto do número de páginas, enquanto cerca de metade do livro é preenchida pela área de Literatura. Os livros apresentam 59 textos na área de Produção de Textos; destes, 22 são da esfera jornalística; 15 da esfera literária; 12 da esfera escolar; 7 da esfera cotidiana e 3 da esfera publicitária.

Ainda que os textos da esfera jornalística estejam em maior número, percebe-se uma forte presença da esfera literária também na área de Produção de Texto. Entre os textos que envolvem a argumentação, 18 no total, 12 textos são da esfera jornalística, 4 escolares e 3 publicitários. Na esfera jornalística, os gêneros do discurso que empregam argumentação foram: artigo de opinião, carta argumentativa, carta de reclamação, debate regrado, editorial e resenha crítica. Dois textos foram apresentados como artigos de opinião, mas são uma crônica e um ensaio.

Nos três livros didáticos analisados, encontraram-se nove artigos de opinião; três em *Português: interlocução* (ABAURRE et al., 2008); dois em *Ser protagonista* (BARRETO et al., 2010) e cinco em *Viva português* (CAMPOS et al., 2011). Observa-se no quadro abaixo que cinco dos nove textos eram de 2007, um de 2008, um de 2010, e um de 2000. Como o livro didático é um objeto de aprendizagem complexo, que segue os processos de produção industriais, com etapas como planejamento, autorizações de direitos autorais, pesquisa iconográfica, criação de ilustrações, diagramação, revisão e impressão, requer uma antecedência grande da etapa de autoria até a data de inscrição do livro no Ministério da Educação para avaliação (no PNL 2012, a data foi 7/5/2010, segundo o Edital de Convocação). No caso do gênero artigo de opinião, essa característica acarreta a perda do contexto relacionado à questão polêmica, que às vezes deixa de ser reconhecida como

polêmica pelos leitores, por desconhecimento da situação que a gerou, que precisa ser retomada pelo livro didático ou pelo professor.

Pode-se perceber que o veículo mais adotado pelos autores é o jornal *Folha de S.Paulo*; dos nove artigos, cinco foram retirados desse jornal. Jornais de outros estados não foram citados, mesmo considerando-se que os livros seriam adotados por escolas em todo o país. Essa escolha poderia ser um reflexo da concentração dos autores das três obras no Estado de São Paulo, os quais teriam esse jornal como referência.

As obras didáticas pouco relacionaram o artigo de opinião ao **contexto** em que foi produzido. *Português: contexto, interlocução e sentido* e *Ser protagonista* citaram os textos com referências bibliográficas completas; *Ser protagonista* procurou informar brevemente sobre os veículos em que os artigos haviam sido publicados e ilustrou com fotografias que traziam referência ao tema e ao autor do artigo de opinião 1, Jaime Lerner. Sentiu-se falta de conhecer o papel do artigo de opinião nos jornais e revistas, em que seção foram publicados, essas seções são fixas ou variam, se esses autores eram fixos ou colaboradores, se têm colunas fixas ou foi uma colaboração eventual; se havia outros textos sobre o mesmo conteúdo temático no jornal; qual seria a relação do autor com a coluna ou seção.

Entre os meios de comunicação selecionados pelos autores dos livros didáticos, apenas a revista *Galileu* é dirigida para o público adolescente. O Guia de Livros Didáticos PNLD 2012 (BRASIL, 2011) ressaltou que "é pouco expressiva a presença da produção midiática voltada para a juventude – quadrinhos e revistas voltados para essa faixa etária, por exemplo – e, menos ainda, a de gêneros próprios das culturas juvenis, como os fanzines e as letras de música (BRASIL, 2011, p.17)". As observações desta pesquisa mostraram que os veículos e os temas também estão desvinculados das atividades sociais dos jovens do ensino médio.

Livro didático	Artigo de opinião	Conteúdo temático	Autor	Veículo
<i>Português: contexto, interlocução e sentido</i>	"Violência versus compaixão" [2007]	criminalidade juvenil	Alba Zaluar	<i>Folha de S.Paulo</i>
	"Crimes e castigo" [2007]	criminalidade juvenil	Hélio Schwartsman	<i>Folha online</i>
	"Lições de Virgínia Tech" [2007]	criminalidade juvenil	Nelson Ascher	<i>Folha de S.Paulo</i>
3 artigos de opinião [2 em atividade de leitura; 1 em exposição de construção composicional]				
<i>Ser protagonista</i>	"Favela não é problema, é solução"[2009]	urbanização	Jaime Lerner	Revista <i>Galileu</i> (ed. Globo)
2 artigos de opinião [em atividades de				

leitura]	"O não artigo: sem opinião definida" [2008]	opinião	Bruna Rocha	<i>Casa do Galo</i>
1 ensaio [em exposição de construção composicional]	"O olor fugaz do sexo das meninas" [ensaio]	adolescência	José Miguel Wisnik	antologia de ensaios <i>Sem receita</i> (Publifolha)
<i>Viva português</i>	"Falsos estágios" [2007]	estágio	Claudio Moura e Castro	Revista <i>Veja</i> (ed. Abril)
5 artigos de opinião [2 em atividades de leitura; 3 em atividades de produção de texto]	"Um tipo inesquecível" [2010]	pessoa marcante	Silvio Lancelotti	<i>Revista da Folha</i> <i>Folha de S.Paulo</i>
	"Jeitos novos" [2000]	profissões	Anna Veronica Mautner	<i>Caderno Equilibrio,</i> <i>Folha de S.Paulo</i>
	"Fazer nada"	viver o presente	Paulo Nogueira	Revista <i>Vida Simples</i> (ed. Abril)
	"Sem recurso fica difícil" [2007]	liderança	Eugenio Mussak	Revista <i>Você S/A</i> (ed. Abril)

Os capítulos da área de Produção de Texto organizam-se de modo geral nas seguintes etapas: texto para leitura, definição do gênero, questões de verificação de leitura sobre o texto 1, explicação sobre situação de produção (autoria, veículos, funções do gênero), segundo texto para leitura, questões de verificação de leitura sobre o texto 2, exposição de um texto com indicações da construção composicional, exposição de formas linguísticas, proposta de produção de texto. Constatou-se que o conhecimento do gênero se divide entre a leitura de artigos de opinião e textos expositivos que explicam aspectos do gênero.

As atividades de leitura relacionadas ao gênero artigo de opinião se fundamentam em perguntas sobre os textos. A leitura nos livros didáticos analisados muitas vezes atua como meio para a compreensão dos conteúdos temáticos dos artigos de opinião, paralelamente ao desenvolvimento de estratégias leitoras por parte dos estudantes para identificar a construção composicional. No entanto, são poucas as oportunidades de o aluno perceber a relação entre contexto, construção composicional do gênero e as formas linguísticas usadas para tecer enunciados concretos.

Considerando todos os três livros didáticos, observou-se que a maior parte das perguntas trata da *construção composicional* (13 perguntas), seguida de *estilo de linguagem* (10 perguntas), *conteúdo temático* (9 questões), por último quatro questões sobre contexto de produção e quatro sobre relações dialógicas. A ênfase no reconhecimento da construção composicional indica o que Kleiman (2006, p. 33) apontou:

[...] numa instituição que prioriza as atividades analíticas, a elevação do gênero a elemento estruturante do currículo pode resultar na sobreposição de mais um conjunto de descrições metalinguísticas a ser aprendido em vez de resultar no acréscimo de uma matriz sócio-histórica que guie a ação dos jovens.

As análises confirmaram as conclusões de Lopes-Rossi e Paula (2012, p. 45) de que a realização de questões semelhantes às das provas oficiais são úteis no final de um projeto de leitura ou num momento pontual de avaliação, mas não substituem um projeto de leitura mais extenso. O desenvolvimento de habilidades de leitura é resultado de um processo mais longo, que se realiza por meio de projetos de leitura que explorem os gêneros do discurso em todos os seus aspectos constitutivos, de modo que o aluno os vivencie como enunciados concretos, produzidos em determinadas situações comunicativas em determinadas esferas.

Luzia Bueno (2011, p. 127) em "Os gêneros jornalísticos e os livros didáticos" demonstrou que as atividades desenvolvidas nos livros didáticos com gêneros jornalísticos são as "tradicionais do LD: questões de compreensão e interpretação; exercícios nos estudos gramaticais e produções de texto.[...] relações entre gênero, contexto de produção e recursos linguísticos não costumam ser solicitadas". Nas questões de leitura, a autora percebeu a ênfase na decodificação do tema, assim como na produção de texto, o eixo é o tema. As observações feitas em relação às atividades didáticas com o gênero artigo de opinião têm pontos em comum com as de Bueno: foco na interpretação do texto e valorização do conteúdo temático. A diferença está na ênfase na construção composicional, que não foi observada por Bueno.

Nos livros para o ensino médio desta pesquisa, entre os textos em que os autores dos livros didáticos explicam os gêneros para o aluno, percebeu-se que a definição do gênero estava presente nos três livros didáticos, seguida da construção composicional e do estilo de linguagem. Os contextos de produção, circulação e recepção foram os menos expostos e as relações dialógicas não foram exploradas de modo expositivo.

As definições do artigo de opinião presentes nos livros didáticos são descritas abaixo. Entre elas, mais do que apontar a função de convencer, persuadir, seria interessante que o aluno compreendesse o papel da opinião do autor para a formação da opinião pública, o que foi exposto pela coleção *Ser protagonista*.

Português: contexto, interlocução e sentido	Ser protagonista	Viva português
"Jornais, revistas, portais da internet são espaços para circulação de um gênero argumentativo conhecido como	"O artigo de opinião é um espaço nos meios jornalísticos aberto à participação de especialistas pertencentes à comunidade.	"Texto argumentativo que apresenta e defende um ponto de vista com objetivo de convencer" (p.230).

<p><i>artigo de opinião" (p. 608).</i></p> <p><i>"O artigo de opinião é um gênero discursivo claramente argumentativo que tem por objetivo expressar o ponto de vista do autor que o assina sobre alguma questão relevante em termos sociais, políticos, culturais etc. O caráter argumentativo do texto de opinião é evidenciado pelas justificativas de posições arroladas pelo autor para convencer os leitores da validade da análise que faz".</i></p> <p><i>"Como jornais e revistas destinam a maior parte de seu espaço para textos informativos, é importante que haja alguns textos em que as notícias mais relevantes possam ser analisadas. É essa a principal função dos artigos de opinião" (p. 611).</i></p>	<p><i>Cidadãos defendem suas ideias sobre temas variados em jornais, revistas e blogs. O artigo expressa uma opinião (entre outras) com o fim de contribuir para o debate público" (p. 406).</i></p>	
<p><i>"Jornalistas e pessoas que se destacam em seus campos de atuação [...] selecionam acontecimentos divulgados na mídia para submetê-los a um processo analítico que permita revelar suas consequências, discutir suas causas e defender suas posições a respeito" (p. 611)</i></p>	<p><i>"O artigo de opinião é assinado e traz uma opinião pessoal no meio de um debate público. Por isso, costuma oferecer uma ficha biográfica. A credibilidade do artigo de opinião depende da forma como o autor se apresenta." (p.408).</i></p>	
	<p><i>"A linguagem do artigo define seu público (informal, formal, amplo, restrito, com mesmos gostos ou história cultural" (p. 408).</i></p>	
<p><i>"São estruturados para convencer o leitor de que a perspectiva</i></p>	<p><i>"O artigo de opinião é um texto argumentativo que defende uma</i></p>	<p><i>"O artigo de opinião é um texto argumentativo, isto é, apresenta e</i></p>

<p>análitica adotada pelo autor do texto é a melhor. Nesse sentido não apresentam estrutura fixa, mas precisam contar com partes que desempenham determinadas funções" (p.612).</p> <p>"O parágrafo inicial traz sempre uma contextualização do tema abordado, para que o leitor possa se localizar" [...]</p> <p>Durante o desenvolvimento o que se tem é a construção de uma cadeia argumentativa. As estratégias vão variar, mas todos precisam organizar os argumentos de modo a sustentar a sua tese" (p. 614).</p>	<p>tese ou proposição. Muitas vezes o autor faz uma análise de sua proposição, apontando os limites e as qualidades de seu ponto de vista. [...] O artigo de opinião deve ser crível, coerente e consistente.</p> <p>Para isso, os argumentos não podem entrar em contradição, ao contrário, devem fortalecer o raciocínio com dados contundentes, experiências generalizáveis e discursos valorizados" (p. 408).</p>	<p>defende um ponto de vista por meio de argumentos, de evidências, de justificativas ou até mesmo de apelo emocional – quem argumenta tem como objetivo convencer e persuadir" (p.244).</p>
<p>"O encerramento é necessariamente uma conclusão da análise apresentada. Costuma trazer uma explicitação da tese do autor" (p. 614).</p>	<p>"A conclusão tem dupla função: ela encerra o raciocínio argumentativo desenvolvido ao longo do texto e encerra o texto" (p. 409).</p>	

Os elementos da **construção composicional** do gênero artigo de opinião são diferentes em cada livro: a) em *Português: contexto, interlocução e sentido*: contextualização; tese/posição/análise do autor; argumento; contra-argumento; retomada da tese/conclusão da análise; b) em *Ser protagonista*: tese/proposição; justificativa da tese; ressalva da tese; argumento; conclusão; c) em *Viva português*: apresentação; posição; argumento.

Apenas Abaurre et al. (2008) expõem que a ordem dos elementos textuais não é fixa, o que é característico do gênero. Poderia ter sido interessante mostrar ao aluno como isso acontece em textos do gênero no lugar de apenas expor essa característica. Observa-se que a construção composicional também é nomeada como estrutura do texto, numa alusão à Linguística Textual, em *Português: contexto, interlocução e sentido*.

Comparando-se com a indicação de Beltrão (1980) – introdução, argumentação, conclusão – conclui-se que apenas um livro (*Ser protagonista*) não apontou a introdução (ou contextualização, como nomearam as autoras de *Português: contexto, interlocução e sentido*).

Nessa parte da construção composicional, é importante mostrar para o aluno sua função de apresentar a questão, contextualizá-la, ou seja, problematizar o conteúdo temático.

Na etapa do desenvolvimento ou argumentação, o aluno precisa localizar o ponto de vista do autor do artigo de opinião e entender a articulação entre ponto de vista e argumentos como movimento de comprovação da opinião. Depois, é importante entender cada argumento, verificar os tipos de argumento (quase-lógicos [comparação, probabilidades, parte/todo]; baseados na estrutura do real [causa/consequência, finalidade/meios, direção, autoridade]; ligações que fundamentam estrutura do real [exemplos, analogia, metáfora]), e como o autor os empregou para justificar o ponto de vista em função do perfil do leitor que ele construiu.

A conclusão é uma etapa importante, na qual o autor retoma o posicionamento e o comprova, diferentemente do que *Português: contexto, interlocução e sentido* afirma, que o posicionamento é apresentado na conclusão. Apenas a coleção *Viva português* não apresentou a conclusão para o aluno. No entanto, essa mesma coleção foi a única que citou o acordo prévio entre orador e audiência e tipos de argumento (exemplo, analogia, autoridade); *Ser protagonista* apresenta a citação com argumento de autoridade; *Português: contexto, interlocução e sentido* apresenta a contra-argumentação e, fora do capítulo, numa outra seção da unidade Argumentação, inclui um outro artigo de opinião em que destaca o argumento por raciocínio lógico e por citação (ABAURRE et al., 2008, pp. 624-625).

A esse respeito, pensar em termos de movimentos argumentativos, como os que coloca Patrick Charaudeau em *Discurso das mídias* (2012), parece ser uma maneira de analisar os textos de opinião sem estabelecer ordenações rígidas. O autor define como "mecânica argumentativa" os movimentos de problematizar, avaliar e elucidar.

Problematizar diz respeito a questionar os fatos e produzir argumentos: "emitir um propósito (o tema de que se fala), inseri-lo numa proposição (o questionamento) e trazer argumentos (persuadir)" (CHARAUDEAU, 2012, p. 177). A problematização pode ser feita em forma de perguntas, afirmações que se combinam, como título e retranscrição ou título e subtítulo; uma proposição negativa; duas proposições em conjunção alternativas; uma proposição que indica uma apreciação valorativa.

Avaliar é posicionar-se diante de um acontecimento. A esse movimento pode-se associar os termos "ponto de vista", "posição" ou "proposição" do autor.

Elucidar significa explicar o porquê e o como em relação a um fato, "esclarecer o que não se vê, o que está oculto, [...] expor as causas externas" (CHARAUDEAU, 2012, p. 178). O autor explica que "expor as causas externas é mostrar a lógica de encadeamento dos fatos, sua coerência interna" (CHARAUDEAU, 2012, p. 179). A elucidação pode ser feita por meio

da reconstituição de uma sequência de fatos, por meio de relações de causa e consequência e pela analogia, comparando-se dois fatos.

Entre os **conteúdos temáticos** selecionados pelos autores de livros didáticos, observou-se que os autores de *Viva português* apresentaram maior diversidade de temas e maior quantidade de textos (ver quadro abaixo). As autoras de *Português: contexto, interlocução e sentido* concentraram-se em um único conteúdo temático (criminalidade juvenil), o que foi bom para ter acesso a pontos de vista diferentes sobre o mesmo conteúdo temático, no entanto, a criminalidade praticada por jovens como único foco do trabalho de leitura transmite uma visão do adulto sobre o jovem e não uma visão do jovem sobre a situação.

Temas relacionados a questões relevantes para os jovens estudantes teriam mais relação com sua vida cotidiana, portanto gerariam maior interesse e envolvimento dos alunos nas propostas didáticas. Também sentiu-se a ausência de textos cuja autoria fossem os jovens em vez de uma voz que fala por eles. Mostrar a produção de autores jovens seria importante para recriar uma situação de prática social mais cativante para o jovem. Apenas o artigo da publicitária Bruna Rocha, de 25 anos, fala a linguagem do estudante de ensino médio, apesar de o tema estar relacionado com o mundo do trabalho em agências de publicidade (*Ser protagonista*).

Quanto ao **estilo de linguagem** vinculado ao estudo do gênero artigo de opinião, *Português: contexto, interlocução e sentido* enfatiza o uso da 1ª pessoa do singular, tanto nas questões de leitura como nos textos expositivos. Verificou-se, entretanto, que nem sempre no artigo de opinião a autoria está marcada pela primeira pessoa, dos oito textos presentes nos livros didáticos analisados apenas em dois o autor se expressava com marcas linguísticas de 1ª pessoa.

Ser protagonista apresenta orações adverbiais e conjunções adverbiais nos textos expositivos sobre o gênero; sendo o que mais se aproxima das formas linguísticas de construção da coesão sequencial que foram verificadas no artigo "Camelô digital", de Ronaldo Lemos, como os operadores argumentativos, que indicam a direção da argumentação, pela relação semântica que se cria entre as orações que formam os argumentos.

Viva português traz uma longa série de atividades para estudo da concordância nominal e verbal, que usam frases do artigo de opinião e também de um trecho do romance *Terras do sem fim*, de Jorge Amado. Porém a concordância não é especificamente vinculada à

construção da argumentação no artigo de opinião, percebe-se que os exemplos retirados do texto não têm outra finalidade a não ser exercícios gramaticais.

Um aspecto que não foi incluído em nenhuma das obras didáticas foi a referenciação como forma de expressão do ponto de vista do autor. A inclusão e a retomada por expressões nominais trazem novas informações sobre os referentes, as quais são marcadas valorativamente pelo autor, e vão ao encontro do que foi dito no Manual da *Folha de S.Paulo*, sobre a aproximação entre opinião e informação. A construção da argumentação não é apenas uma questão de afirmação de um ponto de vista, mas o encadeamento dos argumentos para confirmar esse posicionamento e fazer o leitor aderir ao autor e a sua construção. A retomada das formas verbais do eixo do presente também faz parte da ancoragem temporal do artigo no momento da concomitância, da coincidência entre enunciação e a referenciação. Caberia ao professor realizar perguntas que direcionem o olhar do aluno para os sentidos que os tempos e aspectos verbais mostram, em meio às posições sobre um mesmo conteúdo temático.

Outro ponto a ser explorado no **estilo de linguagem** é o uso argumentativo da justaposição. A justaposição é a conexão sem operadores, que pode ser vista com frequência em textos da esfera literária, mas foi identificada também no artigo do suplemento *Folhateen*. Ela tem o efeito de criar uma cumplicidade entre autor e leitor, já que este terá de refazer a relação semântica que não está dada pelo autor. O uso da coesão por conexão e por justaposição mostra uma possibilidade de encadeamento discursivo que ainda não está contemplada nas atividades dos livros didáticos analisados nesta dissertação, mas que ocorre nos artigos de opinião dos jornalistas e alunos investigados em pesquisa desta autora intitulada "Onde estão os conectores?" (2010). A substituição da coesão com marcadores argumentativos pela coesão por justaposição verificada no artigo da *Folhateen*, por exemplo, parece indicar que as relações semânticas engendradas na argumentação no gênero artigo de opinião deverão ser inferidas pelo leitor, nos pontos em que ela ocorre. Assim sendo, haveria um deslocamento da responsabilidade enunciativa do autor para o leitor. Isso exigiria do leitor reconhecer os discursos que compõem o artigo de opinião, as relações contextuais, as relações entre enunciador-leitor. Nesse sentido, a justaposição pode ser parte de uma estrutura argumentativa que já é produzida discursivamente, mas ainda não está representada nos livros didáticos analisados e mereceria ser mais estudada para que se possa entender seu papel na argumentação no artigo de opinião.

Charaudeau (2012, p. 181) comenta que a argumentação no texto de opinião veiculado na mídia precisa atingir a afetividade para despertar o interesse do "consumidor de informação", para isso o jornalista "tenderá a preferir modos de raciocínio que julgará simples

e motivadores". Entre os modos de simplificar a linguagem, cita frases curtas, construção de oposição de argumentos conectados por operadores de oposição ou concessão (mas, embora, no entanto); a comparação e a aproximação, num plano de igualdade, de dois argumentos contrários. No artigo "Camelô digital", do *Folhateen*, analisado no Capítulo 3, os argumentos foram mais frequentemente construídos por operadores de *oposição e adição*, o que confirma as análises de Charaudeau.

Outro aspecto ressaltado pelo autor, é a posição distanciada do jornalista, que recusa de fato opinar: "o discurso do comentário jornalístico é, em princípio, marcado por uma argumentação de ponderação: uma dosagem equilibrada entre julgamento pró e julgamento contra, entre apreciação favorável e apreciação desfavorável", ou seja, cria-se uma multiplicidade de pontos de vista (CHARAUDEAU, 2012, p. 183). Nesse sentido, a justaposição pode ser interpretada como uma estratégia para diminuir a responsabilidade enunciativa do autor do artigo de opinião, transferindo para o leitor a tarefa de marcar a direção argumentativa do enunciado. Diz ele que o comentário jornalístico é:

uma argumentação que, certamente, bloqueia a análise crítica, mas que, pela sua própria fragmentação, sua própria multiplicidade de pontos de vista, fornece elementos para que se construa uma verdade mediana. É uma atitude discursiva que aposta na responsabilidade do sujeito interpretante (CHARAUDEAU, 2012, p. 187).

As análises dos livros didáticos mostraram que o centro do trabalho de leitura e compreensão do gênero artigo de opinião é a *construção composicional*, seguido do estilo de linguagem e do conteúdo temático. Seria importante que o livro didático buscasse recuperar o contexto de produção, circulação e recepção nas atividades de leitura. Estas poderiam partir do reconhecimento do artigo de opinião na esfera jornalística. Também poderia ser produtivo trabalhar com artigos de opinião como enunciados concretos, considerados em sua totalidade, de modo que o artigo de opinião pudesse ser compreendido em sua esfera de origem e pudesse auxiliar o aluno na produção de textos mais vinculados as situações relacionadas à sua vida.

Considerando-se os aspectos de relação com os conhecimentos prévios, indicados por Isabel Solé, observamos apenas três questões em que se solicita que o aluno relacione o texto com suas experiências de vida, uma no livro *Ser protagonista* e duas no livro *Viva português*. A maioria das questões (27) esteve no nível 2 das habilidades de leitura do Pisa; seguidas de oito questões no nível 3 e cinco questões no nível 1a, sendo apenas duas localizadas no nível

4. Essa distribuição mostra que a leitura nos livros didáticos analisados pouco desafia os alunos do ensino médio a ultrapassarem o nível 2, em que o Brasil está desde 2000.

O deslocamento do artigo de opinião da esfera jornalística para a esfera escolar acarreta também perdas em relação à linguagem verbo-visual: a hierarquia de fontes (tipo e corpo, uso de negrito); a alteração de um título que era uma citação com aspas com a eliminação da aspas; a identificação do autor com fotos ou desenhos e perfil biográfico; inserção de fotos e ilustrações que não estavam no original; mudança na diagramação, com a eliminação da caixa que envolve um artigo ou das colunas. Os textos têm suas relações socioculturais modificadas com a mudança para a esfera escolar, dificultando sua compreensão pelo aluno, impossibilitado de reproduzir os espaços originais de produção e circulação. A esse respeito, essas observações vão na mesma direção das conclusões a que chegou Luzia Bueno (2011, p. 127), quando afirma que há uma retextualização dos textos jornalísticos que implica o acréscimo ou corte de ilustrações, corte de partes, troca de título, eliminação das colunas e dos elementos gráficos.

Como complemento a essas propostas, o professor poderia solicitar que os alunos trouxessem jornais para a sala de aula ou que a biblioteca juntasse jornais durante um mês, para então levá-los para a sala de aula. Os alunos seriam estimulados a folhear jornais e localizar as seções e páginas em que artigos de opinião sejam publicados, reconhecer os nomes de seções em que os artigos são publicados; em que cadernos do jornal são publicados; comparar artigos com notícias e reportagens, observar como é feita a identificação do autor nesses gêneros jornalísticos, como o título está posicionado, se há subtítulo e retranca, se há ilustração.

Em outra atividade, o professor poderia organizar um trabalho de leitura e análise dos conteúdos temáticos nos artigos de opinião publicados nos jornais do acervo de sala de aula. A partir desse levantamento, os alunos poderiam elaborar perguntas sobre o que precisam saber para resgatar o contexto em que os textos são produzidos, quais são as questões polêmicas de que tratam, quem são os articulistas, com quem polemizam, para que se percebam as vozes que constituem as polêmicas retratadas nos artigos de opinião.

Acredita-se que após esse contato com o artigo de opinião na esfera jornalística, o professor possa iniciar a sequência proposta pelo livro didático que adota, com a atividade de leitura e interpretação dos textos. Um ideia interessante seria comparar os temas dos artigos que viram nos jornais com os dos artigos que estão no livro didático. Os temas ainda seriam polêmicos? O autor do artigo de opinião está identificado no livro didático? Na leitura de artigos de opinião presentes no livro didático, seria produtivo localizar esses textos nos

veículos onde circulam por meio de uma pesquisa na internet; observar que veículos publicaram os artigos de opinião, em que seção foram publicados, conhecer o perfil dos autores.

Voltando aos jornais separados para estudo, os alunos poderiam comparar artigos, notícias, crônicas e reportagens para perceber as diferenças e semelhanças na construção composicional. Organizados em grupos, cada um poderia analisar um dos gêneros em comparação com o artigo de opinião. Após a análise, cada grupo apresentaria suas conclusões para os colegas e o professor organizaria na lousa as observações de cada grupo. Em outra etapa do trabalho, cada grupo poderia comparar suas conclusões com a construção composicional descrita pelo livro didático.

Outro trabalho interessante seria comparar dois artigos de autores diferentes sobre o mesmo tema, para observar como constroem a argumentação e assim compreender a relação entre ponto de vista e argumentos e entre tipos de argumentos e perfil do leitor. Com os mesmos artigos, os alunos poderiam analisar o estilo de linguagem de cada autor, verificando as formas linguísticas empregadas para marcar o locutor e o interlocutor, as formas da referenciação [retomada por formas nominais e nominalizações] e da sequenciação [recorrência de termos e paralelismo sintático; recorrência dos tempos e aspectos verbais; encadeamento por conexão e por justaposição; modalizadores], após as análises do contexto mais imediato de produção, circulação e recepção. Caberia incluir atividades para identificação da direção argumentativa que os operadores permitem e das relações semânticas construídas entre orações com o emprego da justaposição. O professor pode apresentar ao aluno as duas possibilidades de construção, com ou sem operadores, e então comparar o efeito que cada uma constrói durante a leitura.

A difusão da perspectiva sócio-histórica vygotskiana na escola, na pesquisa da educação e nos documentos oficiais colocou questões que vão além da aquisição inicial da leitura e da escrita. Ler e escrever passaram a ser aprendizagens para toda a vida, num processo contínuo de letramentos múltiplos, que extrapola a escola. Esse seria um dos desafios para a disciplina Língua Portuguesa no ensino médio, ativar os múltiplos letramentos e as possibilidades de construir pontes entre mundo e escola. Rojo (2005, p.189) indica uma aproximação entre a ótica sócio-construtivista e modelos cognitivistas de produção textual (WERTSCH, 1985; 1986; SINHA, 1990), em que a articulação entre as condições da tarefa (tema, receptores, finalidade da escrita) e o armazenamento na memória dos modelos de produção abstratos (conhecimento do tema, dos receptores, dos planos de escrita) passa a ser explicada pela interação discursiva. Nos modelos anteriores (FLOWER & HAYES, 1980;

BEAUGRANDE, 1984), o contexto fornecia informações para ativar esquemas cognitivos pré-existent, assim a aprendizagem e o discurso não faziam parte das ações. Schneuwly (1988 apud ROJO, 2005, p. 194) propõe a inclusão da identificação do papel social do autor e das relações entre autor/leitor, além de atividades de gestão textual – sequencialização dos conteúdos, estruturação linguística e modelos de linguagem – e de linearização – referencialização e textualização (coesão e modalização). Esse modelo vai ao encontro das observações desta pesquisa quanto à necessidade de oferecer ao aluno um conjunto dos elementos do gênero para que o aluno possa construir sua referência acerca do gênero, do conteúdo temático, dos contextos e da linguagem.

As atividades de produção de texto analisadas utilizam trechos de textos como estímulo para a produção, propondo um novo conteúdo temático, quando poderiam partir dos próprios artigos de opinião e do conteúdo temático já desenvolvidos e estudados no capítulo, buscando assim a integração das atividades de leitura e de escrita. Esse movimento viria a ser um apoio do autor-aluno para o planejamento e produção do texto. Ainda que as propostas ofereçam roteiros para apoiar o planejamento e a revisão, essas indicações não partem da observação dos alunos, mas já são oferecidas prontas nos livros didáticos.

Sugere-se que professores e alunos construam juntos o roteiro que servirá para planejar e revisar a produção escrita, de modo que todos participem de modo ativo. A escrita gradual de partes do artigo pode ser uma boa estratégia antes de o aluno produzir um artigo de sua autoria. O primeiro passo pode ser criar um título para um artigo, outro passo pode ser completar um texto dado a partir da contextualização com ponto de vista e argumentos; outro pode ser criar argumentos para posições a favor e contra um mesmo conteúdo temático.

Se a escolha do tema estiver relacionada com o aluno, ele pode envolver-se muito mais na produção, do que as opções que reproduzem os modelos de vestibulares. Uma atividade usada em sala de aula por esta pesquisadora foi a exibição de uma reportagem sobre uma pesquisa que fez um levantamento do perfil dos jovens latino-americanos. A observação dos temas relacionados com os jovens de cada país foi o ponto de partida para pensar em temas que eram relevantes para os alunos. Outra atividade foi o levantamento de temas nos jornais e revistas. Pode-se ainda comparar se havia coincidências entre os temas de jornais e revistas e os resultados da pesquisa, para então pensar nos temas para a classe. Outra proposta seria a produção de uma resposta a um artigo de opinião publicado recentemente sobre um dos temas pesquisados. O encadeamento de sequência didáticas de um conjunto de gêneros jornalísticos também pode ser uma opção. Por exemplo, notícias, artigos de opinião e cartas do leitor. O artigo de opinião poderia ser produzido como resposta às notícias e as cartas

como respostas a artigos de opinião, aproximando o aluno da esfera jornalística e das suas funções sociais.

O artigo de opinião exige do leitor uma atividade, uma tomada de posição contra ou a favor. A formação do indivíduo como cidadão envolve a discussão e o posicionamento em questões polêmicas, nesse sentido conhecer e avaliar as opiniões dos outros é muito importante. Jacqueline Barbosa, em uma excelente sequência didática formulada como material didático para escolas estaduais de ensino médio, ressalta as vantagens do trabalho com o artigo de opinião, o qual permite que os estudantes estejam mais envolvidos com problemas coletivos e menos alienados do que se passa à sua volta.

Primeiro, por ser um gênero argumentativo, o que permite o desenvolvimento de capacidades argumentativas – tanto em relação à leitura quanto à produção de textos. Segundo, porque os artigos de opinião discutem questões/problemas sociais relevantes e atuais, o que possibilita a concretização dos princípios de organização curricular – da contextualização e da interdisciplinaridade (já que o entendimento desses problemas e a proposição de soluções não raras vezes demandam um enfoque de mais de uma disciplina). Terceiro, pelo fato de que a discussão desses problemas sociais relevantes proporciona ao aluno a chance de desenvolver sua criticidade, ampliar sua possibilidade de participação social e vir a se interessar mais pelos problemas que envolvem a sociedade (BARBOSA, 2004, p. 50).

Por meio da análises dos capítulos destinados ao ensino-aprendizagem do gênero artigo de opinião nos livros didáticos, foi possível entrever a convivência de orientações diversas, que foram adotadas em momentos anteriores e sedimentaram-se nas práticas didáticas. Convivem a valorização da esfera literária com os gêneros da esfera jornalística, a abordagem expositiva ao lado de sequências didáticas, ainda que as atividades estejam centradas em questões interpretativas; na produção de texto, as propostas ainda são formuladas tendo como modelos as provas de vestibular, com foco num eixo temático apresentado por fragmentos de textos, desvinculados do conteúdo temático desenvolvido nas atividades de leitura. Esse conjunto expressa as representações dos autores sobre o ensino de língua portuguesa, as quais, apesar de indicarem em títulos de unidades e capítulos, ainda não oferecem ao aluno uma abordagem do texto como enunciado concreto, no mesmo sentido construído pelo pensamento bakhtiniano.

Como se viu nas análises dos livros didáticos, a adoção da perspectiva de gênero da Escola de Genebra direciona as propostas didáticas para os limites do texto e das sequências textuais tipológicas. A concepção de linguagem de Bakhtin e do Círculo envolve o ensino-aprendizagem de língua de modo mais amplo, como práticas sociais de comunicação, em que o aluno responde aos discursos produzidos por meio de uma leitura ativa e da produção de textos:

Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas de enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas) (BAKHTIN, 2010b, p.283).

A abordagem de ensino de língua portuguesa por meio de gênero do discurso pode ser mais motivadora e completa do que as tipologias textuais. Os gêneros do discurso representam uma opção para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa na medida em que tornam concretos os conjuntos de valores que se entrelaçam na linguagem, na medida em que o professor propicia sua compreensão por meio da metodologia de análise proposta por Bakhtin e o Círculo. Nas atividades de leitura e escrita, mais importante do que a exposição a uma ampla variedade de gêneros do discurso, seria que o aluno vivenciasse a linguagem como prática social, reconstruída de modo didático, para que compreendesse o encadeamento dos enunciados proferidos sobre determinado conteúdo temático nas diferentes esferas de atividade humana. Se o estudante lê textos com os quais convive fora da escola, pode vir a construir relações mais significativas entre os conteúdos escolares e sua vida. A questão fundamental para pôr em ação uma proposta didática baseada em gêneros do discurso, seria então como fazê-la sem tomar os gêneros como modelos textuais, observando-se sua flexibilidade e sua mutabilidade e as contribuições destas e do estilo do autor para a constituição do gênero. A partir das variações dos estilos dos autores o professor pode, junto com os alunos, observar o estilo do gênero.

Fiorin (2006, p.60) confirma essa percepção:

[...] a leitura da obra bakhtiniana sofreu toda sorte de vicissitudes. Cada um lê o Bakhtin que serve a seus propósitos. Com o conceito de gêneros do discurso não foi diferente. No Brasil, o discurso pedagógico apropriou-se dele. Depois que os Parâmetros Curriculares Nacionais estabeleceram que o ensino de Português fosse feito com base em gêneros, apareceram muitos livros didáticos que veem o gênero como um conjunto de propriedades formais a que o texto deve obedecer. O gênero é, assim, um produto, e seu ensino torna-se, então, normativo. Sob a aparência de uma revolução no ensino de Português está-se dentro da mesma perspectiva normativa com que se ensinava gramática.

Geraldi (1987) sustenta sua posição contra o livro didático apontando como soluções uma mudança mais ampla nas condições de ensino-aprendizagem e na formação do professor. Além disso, ele indica a ampliação das oportunidades de leitura para todos e a adoção da produção linguística que se faz na escola como objeto de leitura.

É preciso reconhecer que os livros didáticos podem compor dinâmicas de aula variadas, sem constituírem o único material disponível para o trabalho do professor. Para isso,

o ponto de vista de Geraldi permanece válido; o professor precisa ter acesso a outros materiais à parte do livro didático, como livros, jornais, revistas, impressos e *online*, para sua formação e para utilizar em suas aulas. Ainda são necessárias bibliotecas escolares que ofereçam acesso a gêneros variados a todos da comunidade escolar, com organização e atualização frequente do acervo; organização de eventos ligados à leitura na escola; incentivo à leitura fora da escola, como a frequência a bibliotecas públicas e ambientes e eventos ligados à leitura, saraus, exposições, feiras literárias; incentivo à leitura em meios digitais; produção e circulação de textos de autores da comunidade escolar dentro e fora da escola.

Acredita-se que não basta ao professor ter acesso a materiais didáticos, mas desenvolver também critérios de avaliação que fundamentem a escolha desses materiais para atender às necessidades de ensino-aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, a difusão de estratégias para avaliação de livros didáticos pelos professores poderia ser um elemento importante para adequar o livro ao projeto pedagógico da escola e do professor.

Concordamos com Bunzen (2006, p.140) quando diz que os objetos de ensino não estão prontos e acabados, mas são (re)construídos pelos professores e alunos nas interações em sala de aula. Assim, um desdobramento possível para esta dissertação seria investigar os modos como os gêneros do discurso são reativados, a partir das indicações de proposta de leitura e escrita do livro didático; os gêneros que circulam na escola, além do livro didático, em que situações e com que finalidade; ou seja, como alunos e professores dão vida novamente aos enunciados que estão na obra didática.

Este trabalho teve como objetivo analisar os livros didáticos aprovados e destacados pelo Guia dos Livros Didáticos PNLD 2012 pelo ensino de leitura e produção de texto baseado em gêneros do discurso. Não se pretendeu que as análises e sugestões de complementação das atividades dos livros didáticos esgotassem todas as possibilidades de ensino-aprendizagem do gênero em debate, mas, sim, que fossem um recorte dos livros disponíveis para adoção pelo professor nesta edição do guia. Sabe-se que a cada ano os livros didáticos aproximam-se mais dos direcionamentos indicados nas orientações oficiais que embasam o ensino de Língua Portuguesa e que sua avaliação contribui para o aprimoramento dos materiais didáticos disponíveis para apoiar o trabalho do professor em sala de aula. Ao mesmo tempo, espera-se que as pesquisas sobre materiais didáticos e encontros para discutir a produção acadêmica sobre o tema possam vir a contribuir cada vez mais para que o professor tenha apoio em suas análises e práticas.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete; ABAURRE, Maria Luiza; PONTARA, Marcela. **Português: contexto, interlocução e sentido**. v. 2 São Paulo: Moderna, 2008.

AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Publifolha, 2008.

BAJTIN, M. M./MEDVEDEV, P. N. Los elementos de la construcción artística - El problema del género. In: **El método formal en los estudios literarios: introducción crítica a una poética sociológica**. Trad. Tatiana Bubnova. Madrid: Alianza Editorial, 1994 [1928], pp. 207-224.

BAKHTIN, M. M. Peculiaridades do gênero, do enredo e da composição das obras de Dostoiévski. In: **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 5ª ed. São Paulo: Forense, 2010 [1929], pp.115-206.

_____. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010a [1959-61], pp. 261-306.

_____. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010b [1959-61], pp. 307-336.

BAKHTIN, M. M. (VOLOCHINOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 14ª ed. São Paulo: Hucitec, 2010 [1929], pp. 31-132.

BARBOSA, Gustavo; RABAÇA, Carlos Alberto. **Dicionário de comunicação**. São Paulo: Ática, 1987, p. 51.

BARRETO, Ricardo Gonçalves. **Coleção Ser protagonista – português: ensino médio**. São Paulo: Edições SM, 2010.

BATISTA, Antônio Augusto; GALVÃO, Ana Maria; KLINKE, Karina. **Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866-1956)**. Revista Brasileira de Educação, Belo Horizonte, n. 20, pp 27-47, maio/jun./jul./ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a03.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2012.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

BELTRÃO, Luiz. **Jornalismo opinativo**. Porto Alegre: Sulina, 1980.

BLANK, Guillermo; SILVESTRI, Adriana. **Bajtín y Vigostki: la organización semiótica de la consciência**. Barcelona: Anthropos, 1993.

BORGES, Humberto. **Paralelismo gramatical, coordenação e correlação na produção textual de estudantes de ensino médio em Brasília**. 2001. 30 p. Monografia (Bacharelado) – Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília. Brasília, 2001. Disponível em: http://bdm.bce.unb.br/bitstream/10483/4004/6/2011_HumbertoBorges.pdf. Acesso em: 12 fev. 2013.

BRAIT, Beth. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, Roxane (org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. 1ª reimpressão. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2001. pp. 15-25.

_____. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2ª ed. Campinas: Editora Unicamp, 2005, pp. 87-98.

_____. Estilo, dialogismo e autoria: identidade e alteridade. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto de (orgs.). **Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin**. Petrópolis: Editora Vozes, 2006, pp. 54-66.

_____. **A palavra mandioca do verbal ao verbo-visual**. Bakhtiniana, São Paulo, v. 1, n. 1, pp.142-160, 1º sem. 2009. Disponível em: <<http://www.linguagememoria.com.br>>. Acesso em: 16 abr. 2012.

_____. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 1ª ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010, pp. 9-32.

_____. Perspectiva dialógica. In: BRAIT, Beth; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília. **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012, pp. 9-29.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, B. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2009, pp. 61-78.

BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau. Brasília, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 20 out. 2011.

_____. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 out. 2011.

_____. Ministério da Educação (MEC). Guia dos livros didáticos: PNLD 2012 Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2011.

_____. Ministério da Educação (MEC). Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio. Brasília: MEC/Semtec, 1999.

_____. Ministério da Educação (MEC). PCN+Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/Semtec, 2002.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2006.

BUENO, Luzia. **Os gêneros jornalísticos e os livros didáticos**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

BUNZEN JÚNIOR, Clecio. **O ensino de "gêneros" em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna**. Letramento do professor: Unicamp/IEL, 2003.

_____. **Construção de um objeto de investigação complexo: o livro didático de língua portuguesa**. Revista Estudos Linguísticos, São Paulo, nº XXXIV, 2005a, pp. 557-562. Disponível em: <http://gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2005/4publica-estudos-2005-pdfs/construcao-de-um-objeto-1329.pdf?SQMSESSID=a38ffc79c82bcbe561e1c641326fd16c>. Acesso em: 3 abr. 2012.

_____. **Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso**. 2005, 168 p. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000361369&fd=y>. Acesso em: 16 maio 2012.

_____. Da era da composição à era dos gêneros. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, pp. 139-161.

_____. Reapresentação de objetos de ensino em livros didáticos de língua portuguesa: um estudo exploratório. In: SIGNORINI, Inês (org.). **Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. pp. 79-108.

_____. **Dinâmicas discursivas na aula de português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais**. 2009, 227 p. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2009. Disponível em: <http://cutter.unicamp.br/document/?code=000465296>. Acesso em: 18 maio 2012.

CAMPOS, Elizabeth; CARDOSO, Paula Marques; ANDRADE, Sílvia Letícia de. **Viva português: ensino médio**. São Paulo: Ática, 2011.

CASTILHO, Ataliba. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

CHAREAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2012.

CHALABY, Jean. O jornalismo como uma invenção anglo-americana. In: **Media&Jornalismo**. 2003, pp. 29-50. Disponível em: <http://www.revistas/univerciencia.org>. Acesso em: 5 dez. 2011.

COIRIER, Pierre; GOLDBER, Caroline. *Writing argumentative text: a developmental study of the acquisition of supporting structures*. European Journal of Psychology of Education. 1993, vol. VIII, n. 2, pp. 169-181. Disponível em: <http://link.springer.com/article/10.1007%2FBF03173160#page-1>. Acesso em: 25 mai. 2012.

COIRIER, Pierre; GOLDER, Caroline. *The production and recognition of typological argumentative text markers*. Kluwer Academic Publishers 1996. Disponível em: <http://link.springer.com/article/10.1007%2FBF00180729#page-1>. Acesso em: 25 mai. 2012.

COMUNIQUEIRO Enciclopédia multimídia livre de comunicação social. Disponível em: <http://comuniqueiro.blogspot.com.br/>. Acesso em: 20 nov. 2012.

COUTINHO, Maria Antónia. Sobre organizadores textuais. In: **Gramática textual do português**. 2004/2005. Disponível em: <http://www.fcsh.unl.pt/cadeiras/texto/> Acesso em: 10 set. 2009.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

CUNHA, Cleide. Sequência descritiva e argumentação. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. ano 4, n. 6, mar. 2006. Disponível em: www.revelhp.cjb.net. Acesso em: 17 set. 2010.

CUNHA, Erica. Reflexo das concepções teóricas no livro didático: as atividades de leitura e de escrita. In: XXIV JORNADA NACIONAL DO GRUPO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO NORDESTE – GELNE. 4-7 set. 2012. Caderno de resumos e programação. Natal: UFRN, 2012. Disponível em: <http://www.gelne.org.br/Site/arquivostrab/1021Comunica%C3%A7%C3%A3o%20individual.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2013.

DICIONÁRIO publicitário e jornalístico. **Atalho Comunicação**. Disponível em: <http://www.atalhocomunicacao.com.br/dicionario-publicitario-jornalistico/>. Acesso em: 20 nov. 2012.

ECO, Umberto. **Lector in fabula**. Trad. Atílio Cancian. São Paulo: Perspectiva, 2004.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, pp. 45-98.

FORASTIERI, André. Bye-bye, Folhateen. **Portal R7**. São Paulo, 22 nov. 2011. Disponível em: <http://noticias.r7.com/blogs/andre-forastieri/2011/11/22/bye-bye-folhateen/>. Acesso em: 20 nov. 2012.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor? In: **Ditos e escritos III** Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. pp. 264-298.

FREIRE, Eduardo Nunes. O design no jornal impresso diário: do tipográfico ao digital. In: **Revista Galáxia**, São Paulo, n. 18, p. 291-310, dez. 2009.

GALEMBECK, Paulo. A oralidade na escrita: marcas da língua falada em textos escolares. In: XIII CÍRCULO FLUMINENSE DE ESTUDOS FILOLÓGICOS E LINGUÍSTICOS. 24-28 2009. Cadernos do CNLF. vol. XIII, n. 4. Rio de Janeiro: UERJ, 2009, pp. 238-248. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xiiicnlf/indice_textos_completos.htm. Acesso em: 10 ago. 2010.

GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna**. [1967] 10ª ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1982.

GERALDI, João Wanderley. Livro didático de língua portuguesa: a favor ou contra? Entrevista a Ezequiel Theodoro da Silva. In: **Leitura: teoria e prática**, ano 6, n. 9, jun./1987, pp. 3-7.

GOMES, Pedro Gilberto. Artigo. In: MARQUES DE MELO, José (org.). **Gêneros jornalísticos na Folha de S.Paulo**. São Paulo: FTD, 1992, pp. 15-46.

GOMES DE MATOS, F.; CARVALHO, Nelly. **Como avaliar um livro didático - língua portuguesa**. São Paulo: Pioneira, 1984.

GOULEMOT, Jean-Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

GUIMARÃES, Eduardo. **Texto e argumentação: um estudo de conjunções do português**. [1987] 4ª ed. Campinas: Pontes, 2007.

GRILLO, Sheila. Esfera e campo. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2010, pp. 133-160.

HÁBITOS de informação e formação de opinião da população brasileira. Relatório Consolidado. Federação Nacional das Agências de Propaganda. Mar. 2010. 62 p. Disponível em: www.fenapro.org.br/relatoriodepesquisa.pdf. Acesso em: 1º nov. 2010.

JURADO, Shirley. **Leitura e letramento escolar no ensino médio: um estudo exploratório**. 2003, 175 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2003.

JURADO, Shirley; ROJO, Roxane. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. pp. 37-55.

KLEIMAN, Angela. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, pp. 23-36.

KOCH, Ingedore. **A coesão textual**. [1989] 2ª ed. São Paulo: Contexto, 1990.

_____. **Argumentação e linguagem**. [1984] 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. [2002] 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Linguística Textual: uma entrevista com Ingedore Villaça Koch. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL**. Vol. 1, n. 1, ago. 2003. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/feae2f57341478af7ec218b4fc44d8e8.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2012.

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. [2006] 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, Ingedore; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1993.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma linguística indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, pp. 129-147.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1999.

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

LEITÃO, Selma. Apontamentos sobre o diálogo Perelman–Bakhtin. In: LEMGRUBER, Márcio; OLIVEIRA, Renato José de. **Teoria da argumentação e educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011.

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

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida; PAULA, Orlando de. As habilidades de leitura avaliadas pelo Pisa e pela Prova Brasil: reflexões para subsidiar o trabalho do professor de língua portuguesa. In: **Fórum Linguístico**. Revista Eletrônica e Linguística Teórica e Linguística Aplicada. Florianópolis, v. 9, n. 1, pp 34-46, jan./mar. 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2012v9n1p34>. Acesso em: 23 mai 2013.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

MANUAL de Redação: Folha de S. Paulo. 16ª ed. São Paulo: Publifolha, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção Textual: Análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONÍSIO, Angela. **O livro didático de português**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MARQUES DE MELO, José. **A opinião no jornalismo brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 1985.

MARQUES DE MELO, José; ASSIS, Francisco de (orgs.). **Gêneros jornalísticos no Brasil**. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2010.

MATEUS, Maria Helena Mira; DUARTE, Inês; FARIA, Isabel. **Gramática da Língua Portuguesa**. Lisboa: Editorial Caminho, 2003.

MEDVIÉDEV, Pável N. A avaliação social e seu papel. In: **O método formal nos estudos literários – introdução crítica a uma poética sociológica**. Trad. Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2012 [1929], pp.183-186.

_____. A avaliação social e o enunciado concreto. In: **O método formal nos estudos literários – introdução crítica a uma poética sociológica**. Trad. Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2012 [1929], pp.186-189.

_____. Os elementos da construção artística. In: **O método formal nos estudos literários – introdução crítica a uma poética sociológica**. Trad. Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2012 [1929], pp.193-206.

MENDONÇA, M.; BUNZEN, C. Sobre o ensino de língua materna no ensino médio e a formação de professores: introdução dialogada. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, pp. 11-22.

MAIOR segmento do mercado editorial é o de livros didáticos. **Revista Época**. Editora Globo, São Paulo, ed. 492, 20 out. 2007. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/1,,EDG79649-5856,00.html>. Acesso em: 20 ago. 2011.

MORA, José Ferrater. **Dicionário de Filosofia**. Trad. Roberto Leal Ferreira. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MOTA, Vinícius. Leitor tem renda e escolaridade altas. **Folha de S.Paulo**. São Paulo, 2001. Tudo sobre a Folha. Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/folha/80anos/quem_e_o_leitor.shtml. Acesso em: 22 nov. 2011.

NEVES, Maria Helena Moura. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

PAMPA, Olga Arán. **Nuevo diccionario de la teoria de Mijail Bajtin**. Córdoba: Ferreyra Editor, 2006.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma linguística indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, pp. 67-83.

PERINI, Mário. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PILAGALLO, Oscar. **História da imprensa paulista: jornalismo e poder de d. Pedro I a Dilma**. São Paulo: Três Estrelas, 2012, pp. 9-147.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. O livro didático de língua inglesa para o ensino fundamental e médio: papéis, avaliação e potencialidades. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; DIAS, Reinildes. **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009, pp.173-198.

RAZZINI, M. P. G. **O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e literatura (1838-1971)**. 2000, 459 p. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2000. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000213348>. Acesso em: 17 jun. 2012.

REINALDO, Maria Augusta Gonçalves de Macedo. A orientação para produção de texto. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **O livro didático de português – múltiplos olhares**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, pp. 89-101.

RÊGO, Ana Regina; AMPHILO, Maria Isabel. Gênero opinativo. In: MELO, José Marques de; ASSIS, Francisco de (orgs.). **Gêneros jornalísticos no Brasil**. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2010.

RIBEIRO, Pollyane. Funcionamento do gênero do discurso. In: **Bakhtiniana**. São Paulo, v.1, nº 3, 1 sem 2010, pp. 54-67.

ROCHA, Maria Aparecida dos Santos. A educação pública antes da Independência. In: **Cadernos de Formação - História da Educação**. Unesp/Santa Clara Editora, 2005.

ROCHA, Regina. **A escrita argumentativa: diálogos com um livro didático de português**. 2010, 192 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010.

ROCHA, Regina. Práticas de escrita: texto de divulgação científica em livro didático de português. In: **Revista Linha d'Água**. São Paulo, n. 25, p. 185-201, 2012. Disponível em: <http://www.revistas.fflch.usp.br/linhadagua/article/view/522> . Acesso em: 20 mai. 2013.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís. Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, pp. 7-18.

ROJO, Roxane. Revisitando a produção de textos na escola. In: VAL, Maria da Graça Costa; ROCHA, Gladys. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor**. 1ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2005, pp.185-205.

ROJO, Roxane. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*. In: SIGNORINI, Inês (org.). **(Re)discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

RUIZ, E. et al. O livro didático de língua portuguesa: didatização e destruição da atividade linguística. In: **Trabalhos de linguística aplicada**. Unicamp/IEL/DLA, nº 7, 1986, pp. 81-88.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SEIXAS, Lia. **Redefinindo os gêneros jornalísticos: proposta de novos critérios de classificação.** Salvador: LAbCom, 2009. Disponível em: <http://www.livroslabcom.ubi.pt/book/36>. Acesso em: 7 out. 2011.

SODRÉ, Nelson Werneck. **História da imprensa no Brasil.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

SOUZA, Geraldo Tadeu. **Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo Bakhtin/Volochinov/Medvedev.** 2ª ed. São Paulo: Humanitas, 2002.

SUASSUNA, Livia. Contribuições ao debate sobre o material didático de língua portuguesa. In: SUASSUNA, Livia. **Ensaio de pedagogia da língua portuguesa.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2006.

SUASSUNA, Livia. Escolha e uso do livro didático de língua portuguesa: implicações para a formação do professor. In: SUASSUNA, Livia. **Ensaio de pedagogia da língua portuguesa.** Recife: Ed. Universitária, 2006.

TEIXEIRA, Giselle B. **Compêndios autorizados, saberes prescritos: uma análise da trajetória dos livros nas escolas da Corte Imperial.** 2008, 190 p. Fundação Biblioteca Nacional/MinC, Programa Nacional de Apoio à Pesquisa. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://www.bn.br/portal/arquivos/pdf/giselleteixeira.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2011.

VOLOSHINOV, V. N. /BAJTÍN, M. La construcción de la enunciación. In: SILVESTRI, Adriana y BLANCK, Guillermo. **Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia.** Barcelona: Anthropos, 1993, pp. 245-276.