



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

Saionara Ferreira Alves

**GÊNEROS ARGUMENTATIVOS NO LIVRO DIDÁTICO
DE LÍNGUA PORTUGUESA:
UM ESTUDO SOBRE A ARQUITETURA DO FOLHADO TEXTUAL**

CAMPINA GRANDE – PB

2015

SAIONARA FERREIRA ALVES

**GÊNEROS ARGUMENTATIVOS NO LIVRO DIDÁTICO
DE LÍNGUA PORTUGUESA:
UM ESTUDO SOBRE A ARQUITETURA DO FOLHADO TEXTUAL**

Monografia de conclusão de curso apresentada ao Curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Letras.

Orientador: Prof. Ms. Manassés Morais Xavier

CAMPINA GRANDE – PB

2015

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

A474g Alves, Saionara Ferreira.
Gêneros argumentativos no livro didático de língua portuguesa :
um estudo sobre a arquitetura do folhado textual / Saionara Ferreira
Alves. – Campina Grande, 2015.
70 f. : il. color.

Monografia (Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa) –
Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades,
2015.

"Orientação: Prof. Ms. Manassés Morais Xavier".
Referências.

1. Estratos do Folhado Textual - Linguística. 2. Gêneros
Argumentativos. 3. Interacionismo Sociodiscursivo. 4. Livro
Didático de Língua Portuguesa. 5. Ensino Médio. I. Xavier,
Manassés Morais. II. Título.

CDU 82'42(043)

Ao meu Deus, Único e Digno de toda adoração,
a Quem devo toda a minha vida e gratidão pelo que sou e pelo que tenho!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus pelo dom da vida e por me permitir chegar até aqui. Toda a minha existência será pouca para dar honra e glória a Ele por tal conquista.

Aos meus pais, Solon e Maria, exemplos de vida, por toda dedicação e apoio a realização dos meus sonhos e a mulher que me deu a vida Iraci (*In Memoriam*), pois sei que onde estiveres estarás orgulhosa por minhas conquistas.

Ao meu amado noivo, André, pelo amor, incentivo, apoio e compreensão diante dessa jornada.

Aos meus irmãos, Alessandra e Suélio, por torcerem pelo meu sucesso.

Ao meu orientador Manassés: não poderia ter feito escolha melhor! Agradeço muito pela dedicação, paciência e empenho para juntos realizarmos este trabalho e pela amizade, apoio e confiança.

Meus sinceros agradecimentos a minha turma que virou uma família, que será levada em meu coração aonde quer que eu vá. Obrigada pelos momentos que passamos juntos, os bons e ruins, os quais contribuíram para meu crescimento profissional e moral. Muito obrigada, Larissa (minha companheira inseparável), Leidiane, Samyra, Thayse, Mayara, Dayane, Júlia, Raíssa, Paulo, Pablo, Márcia e Monaliza.

Eternos agradecimentos aos meus professores do ensino básico, os quais contribuíram como belos exemplos de professores que seguirei com orgulho.

Aos professores da UFCG pela dedicação e amizade durante o curso e também aos funcionários, Marciano e Valdemar, pela disponibilidade e humor em ajudar.

À banca examinadora, a professora Luciene um amor de pessoa, que tive o privilégio de ser sua aluna e ao professor Linduarte pela disponibilidade e contribuições para com este trabalho.

A todos que de formas direta e indireta contribuíram para a minha formação: meu muito obrigada!

*Quando nasci um anjo esbelto,
desses que tocam trombeta, anunciou:
vai carregar bandeira.
Cargo muito pesado pra mulher,
esta espécie ainda envergonhada.
Aceito os subterfúgios que me cabem,
sem precisar mentir.
Não sou feia que não possa casar,
acho o Rio de Janeiro uma beleza e
ora sim, ora não, creio em parto sem dor.
Mas o que sinto escrevo. Cumpro a sina.
Inauguro linhagens, fundo reinos
— dor não é amargura.
Minha tristeza não tem pedigree,
já a minha vontade de alegria,
sua raiz vai ao meu mil avô.
Vai ser coxo na vida é maldição pra homem.
Mulher é desdobrável. Eu sou.*

Adélia Prado

RESUMO

Apresentamos nessa pesquisa documental, no tocante ao ensino de escrita, a análise de dois gêneros argumentativos, a saber, resenha e artigo de opinião, inseridos em uma coleção de livros didáticos do ensino médio que tem como título *Português: Contexto, interlocução e Sentido*, das autoras Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara, da Editora Moderna. A questão norteadora da pesquisa é: Partindo dos estudos de Bronckart (2012) a respeito da arquitetura textual dos gêneros, que estratos do folhado textual - infraestrutura geral do texto, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos - são encontrados na abordagem dos gêneros resenha e artigo de opinião em uma coleção de livros didáticos do ensino médio? Para responder a essa questão, temos o seguinte objetivo geral: identificar as marcas dos estratos do folhado textual na abordagem dos referidos gêneros na coleção em análise. Como objetivos específicos, destacamos: verificar a(s) concepção(ões) de ensino da escrita na seção de produção de textos argumentativos no livro didático em análise; identificar o impacto da presença dos estratos do folhado textual para o ensino de escrita de gêneros e contribuir com reflexões que tenham como foco a perspectiva sociointeracionista de ensino de escrita no contexto do ensino médio. O fato de trabalharmos com esse objeto de pesquisa se torna relevante pela ocorrência de analisarmos a forma como está sendo utilizada a abordagem desses gêneros em coleções atuais de livros didáticos do ensino médio. Como embasamento teórico nos encaminhamos pelos estudos de Bronckart (2012), Bazermam (2011), Garcez (2004), Xavier (2009), Patriota (2011), B. Marcuschi (2012), dentre outros. Os resultados obtidos nos permitem concluir que há nos livros didáticos ora analisados a presença dos estratos do folhado textual defendidos por Bronckart, o que nos possibilita aproximar tais livros analisados de uma perspectiva sociointeracionista, apesar de encontrarmos neles algumas falhas como questões de atividades apenas de reconhecimento e de identificação linguística, apresentar dois gêneros e trabalhar apenas com um. Os dados evidenciam que a presença dos estratos do folhado aproxima o trabalho com a escrita de gêneros argumentativos no espaço escolar à uma perspectiva sociointeracionista de língua.

Palavras-chave: Interacionismo Sociodiscursivo. Estratos do Folhado Textual. Gêneros Argumentativos. Livro Didático de Língua Portuguesa. Ensino Médio.

ABSTRACT

We present in this documentary research, according to the teaching writing, the analysis of two argumentative genres, namely, the review and the opinion article, inserted in a collection of high school textbooks who have as title “Português: contexto, interlocução e sentido”, by the authors Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadette M. Abaurre and Marcela Pontara, the Modern Publisher. Starting from the Bronckart studies (2012) at about the architecture of textual genres that textual rolling strata - infrastructure general text, textualization mechanisms and enunciative mechanisms - are found in approach to review genres and opinion piece in a collection of textbooks high school? From that question, we obtained the following general objective: to identify the architecture of textual genres that textual rolling strata in teaching collection analyzed. And consequently, the specific objectives: to Verify the conceptions the writing teaching of the argumentative texts production section in a Textbook of Portuguese; Identify the impact of textualization mechanisms for gender writing teaching and contribute with reflections that focus on the sociointeractionist prospect of teaching writing at the high school level. The fact that made us work with this research subject is that it is relevant for the occurrence of analyze how authors are using the approach of these genres in current collections of textbooks of high school. As theoretical basis we are headed for the study Bronckart (2012), Bazermam (2011), Garcez (2004), Xavier (2009), Patriota (2011), B. Marcuschi (2012), among others. The results allow us to conclude that there is, in the textbooks now analyzed, the presence of textualization mechanisms advocated by Bronckart, which enables us to approach such analyzed books in a sociointeractionist perspective, although we found some flaws as just recognition activities issues and linguistic identification, and present two genders and work as only one. The data show that the presence of textualization mechanisms approaches the work with writing argumentative genres at school at one sociointeractionist perspective of language.

Keywords: Interactionism Sociodiscursive. Layers of Puff Pastry Textual. Argumentative Genres. Portuguese Textbook. High school.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – Português: Contexto, Interlocução e Sentido (1° ano/Ensino Médio)....	33
QUADRO 02 – Português: Contexto, Interlocução e Sentido (2° ano/Ensino Médio)....	34
QUADRO 03 – Arquitetura dos textos: os três estratos do folhado textual (BRONCKART, 2012).....	36
QUADRO 04 – Estratos do folhado textual na proposta de produção escrita do gênero resenha e na abordagem de ensino do gênero artigo de opinião.....	63

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 – Resenha (texto).....	37-38
FIGURA 02 – Conceito e uso (resenha).....	41-42
FIGURA 03 – Estrutura (resenha).....	44-45
FIGURA 04 – Linguagem (resenha).....	46
FIGURA 05 – Produção da resenha.....	48
FIGURA 06 – Artigo de opinião (texto).....	51-52
FIGURA 07 – Definição e uso (artigo de opinião).....	55-56
FIGURA 08 – Estratégias argumentativas.....	57
FIGURA 09 – Estrutura (artigo de opinião).....	58-59
FIGURA 10 – Linguagem (artigo de opinião).....	60
FIGURA 11 – Produção.....	60-61

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I – A PERSPECTIVA DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO DA LINGUAGEM: REFLEXÕES TEÓRICAS.....	14
1.1 O Interacionismo Sociodiscursivo.....	14
1.2 A escrita: por uma perspectiva interacionista.....	15
1.3 Gêneros textuais.....	19
1.4 A argumentação no espaço escolar.....	21
1.5 Os gêneros argumentativos resenha e artigo de opinião.....	23
CAPÍTULO II – O LIVRO DIDÁTICO DA LÍNGUA PORTUGUESA EM FOCO.....	26
CAPÍTULO III – ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	32
CAPÍTULO IV – OS GÊNEROS ARGUMENTATIVOS NO LIVRO DIDÁTICO.....	35
4.1 Um olhar sobre a resenha no livro didático.....	35
4.2 A arquitetura dos textos: os três estratos do folhado textual.....	36
4.3 Um olhar sobre o artigo de opinião no livro didático.....	51
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
REFERÊNCIAS.....	69

INTRODUÇÃO

Muito se tem estudado sobre gêneros textuais, seja sobre a sua escrita ou a sua leitura. Porém, sempre encontraremos algo a mais para pesquisar a respeito dessas estruturas sociodiscursivas de interação humana. Tendo em vista que a aprendizagem escrita é um dos passos fundamentais para o desenvolvimento intelectual de um indivíduo, os gêneros textuais vêm sendo cada vez mais estudados no âmbito educacional, pois é a partir deles que se constitui todo tipo de comunicação.

Nesse sentido, tendo a necessidade de analisar questões sobre a escrita de gêneros em contextos de ensino, elegemos o livro didático, enquanto instrumento de ensino-aprendizagem, como objeto desta pesquisa, visando observar como ele aborda os conteúdos que são necessários para a formação do indivíduo.

A importância de se pesquisar o livro didático está relacionada à análise acerca da sua utilização em sala de aula. A necessidade de verificarmos os conteúdos que auxiliam no ensino-aprendizagem dos gêneros textuais se dá pela responsabilidade que os professores têm de discutirem os conteúdos programáticos contidos no livro com o alunado no que se refere à construção do sujeito crítico, para que observemos se existe coerência ou incoerência em tais materiais, evitando, futuramente, que os alunos não sofram no meio social por erros cometidos no âmbito escolar.

Dessa forma, é relevante, hoje, investir em pesquisas sobre os livros didáticos, já que são instrumentos de trabalho utilizados com frequência pelo professor e que, como tal, precisam constantemente ser revisto. Além disso, o livro é um objeto cultural que tem grande significado para a sociedade, principalmente no Brasil.

Sendo assim, esta pesquisa teve como *corpus* de pesquisa a abordagem dos gêneros resenha e artigo de opinião em uma coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa voltados ao ensino médio.

Nesse sentido, a principal questão que norteia nossa pesquisa documental é: Partindo dos estudos de Bronckart (2012) a respeito da arquitetura do folhado textual dos gêneros e de seus estratos - **infraestrutura geral do texto**, **mecanismos de textualização** e **mecanismos enunciativos** -, que estratos do folhado textual são encontrados na abordagem dos gêneros resenha e artigo de opinião em uma coleção de livros didáticos do ensino médio?

Para responder a essa questão, temos o seguinte **objetivo geral**: a partir do enfoque de gêneros na perspectiva de Bronckart, **identificar** as marcas dos estratos do folhado textual na

abordagem dos referidos gêneros na coleção *Português: Contexto, Interlocução e Sentido*, assinada por Maria Luiza M. Abaurre; Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara.

Como **objetivos específicos**, destacamos: **verificar** a(s) concepção(ões) de ensino da escrita na seção de produção de textos argumentativos no livro didático em análise; **identificar** o impacto da presença dos estratos do folhado textual para o ensino de escrita de gêneros; e **contribuir** com reflexões que tenham como foco a perspectiva sociointeracionista de ensino de escrita no contexto do ensino médio.

Nossa pesquisa apresenta uma reflexão mais detalhada, em relação a se pensar na escrita de gêneros argumentativos pautada no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), principalmente durante os anos do ensino médio, a respeito de qual concepção norteia o ensino da escrita dos gêneros resenha e artigo de opinião no livro didático. O fato de trabalharmos com esse objeto de pesquisa se torna relevante pela oportunidade de analisarmos a forma como está sendo abordada a noção de gêneros em coleções atuais de livros didáticos do ensino médio, refletindo se as suas abordagens levam o aluno a refletir o uso, dependendo de cada contexto aos quais esses gêneros se inserem. Sendo assim, este estudo se torna importante tanto para o aluno, que faz uso desse material (livro didático), quanto para o professor, que precisa ter consciência das concepções de ensino subjacentes em tais materiais.

Vale ressaltar que o professor, dentro da sala de aula, não irá ensinar aos alunos quais os tipos de estratos, mas tê-los em mente para que o alunado possa construir tais gêneros a partir do que ficou registrado em suas aulas. Ou seja, **não é nosso objetivo mostrar que o livro didático, necessariamente, se pautou no estudo dos estratos do folhado textual para construir sua abordagem sobre os gêneros argumentativos, mas, enquanto pesquisadora, nosso intuito é o de identificar, na abordagem do livro, marcas desses estratos.**

Nesse sentido, nossa pesquisa é do tipo documental, na qual descrevemos e analisamos como os gêneros argumentativos, em especial, a resenha e o artigo de opinião, estão sendo abordados em dois livros da coleção *Português: Contexto, Interlocução e Sentido*, das autoras Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara. Da Editora Moderna: livros referentes ao 1º e 2º ano do ensino médio que abordam, em alguns capítulos, os gêneros mencionados anteriormente e que foram aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para serem utilizados em sala de aula.

Como embasamento teórico nos encaminhamos pelos estudos de Bronckart (2012), Bazermam (2011), Garcez (2004), Xavier (2009), Patriota (2011), B. Marcuschi (2012), dentre outros estudiosos.

Já no que tange à sua estrutura, além dessa introdução, a presente monografia está dividida da seguinte forma: no Capítulo I apresentamos uma discussão teórica, subdividida, por sua vez, em: O Interacionismo Sociodiscursivo, Escrita, Gêneros Textuais, Argumentação, O gênero resenha e O gênero artigo de opinião; no Capítulo II discorreremos sobre a historicidade do livro didático no contexto do ensino brasileiro; no Capítulo III abordamos o detalhamento acerca do campo metodológico adotado neste trabalho; e no Capítulo IV contemplamos a análise a respeito da abordagem dos gêneros resenha e artigo de opinião no livro didático selecionado como *corpus* da nossa pesquisa. Dando continuidade, seguem as considerações finais com a retomada dos resultados e a lista de referências utilizadas na pesquisa.

A seguir, apresentaremos as discussões teóricas que serviram de embasamento para esta investigação.

CAPÍTULO I

A PERSPECTIVA DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO DA LINGUAGEM: REFLEXÕES TEÓRICAS

1.1 O Interacionismo Sociodiscursivo

O Interacionismo Sociodiscursivo (doravante, ISD) surgiu no final do século XX. Se define, inicialmente, por um posicionamento epistemológico e político, ainda por uma concepção das condições do desenvolvimento humano, calhadas das obras de Spinoza, Marx e Vygotsky.

De acordo com as premissas do ISD, a linguagem é primordial para a interação entre os falantes. Nessa perspectiva, Bronckart (2012) nos afirma que:

a linguagem propriamente dita teria então emergido sob o efeito de uma negociação prática (ou inconsciente) das pretensões à validade designativa das produções sonoras dos membros de um grupo envolvidos em uma mesma atividade. Portanto, seria na cooperação ativa que se estabilizariam as relações designativas, como formas comuns de correspondência entre representações sonoras e representações sobre quaisquer aspectos do meio, isto é, como signos, na acepção saussureana mais profunda do termo. Signos que, pelo seu próprio estatuto de formas oriundas de uma negociação, teriam necessariamente reestruturado as representações dos indivíduos, até então idiossincráticas, e as teriam transformado em representações pelo menos parcialmente comuns, compartilháveis, ou ainda comunicáveis. (BRONCKART, 2012, p. 33)

Assim sendo, a linguagem é uma ação que se desenvolve diante das relações de interação de acordo com várias situações sociocomunicativas, o que vale ressaltar que a linguagem está ligada à construção sócio-histórica do ser humano.

Dessa forma, Bronckart (2012) nos aponta que as pesquisas feitas no âmbito do ISD tentam desenvolver trabalhos teóricos a partir de três níveis: os pré-construídos, as mediações formativas e a análise dos processos de desenvolvimento.

O primeiro nível diz respeito ao modelo coerente da organização interna dos textos, que sofreu influência da Linguística e/ou da Análise do Discurso, pois ambas tinham a finalidade de analisar as condições de produção dos textos que circulam na sociedade. Em relação ao segundo nível, o ISD voltou-se aos sistemas educativos, desenvolvendo trabalhos ligados à didática das línguas. E no terceiro nível foram realizadas pesquisas que

visaram identificar as condições de construção de pessoas conscientes, bem como as condições da transformação dos construtos sócio-históricos.

Ainda conforme Bronckart (2012), as ações humanas podem ser percebidas a partir de dois pontos de vista, o sociológico e o psicológico:

essas ações de linguagem se manifestam, no social, com o objetivo de alcançar propósitos comunicativos de ação que se projetam em relação ao mundo a partir de três configurações: 1) o mundo objetivo, relacionado aos parâmetros do ambiente; 2) o mundo social, referente aos princípios norteadores de condutas vivenciadas em sociedade e 3) o mundo subjetivo, definido pelos conhecimentos adquiridos nas experiências individuais. (BRONCKART, 2012, p. 34)

Nesses termos, devemos levar em consideração as ações desenvolvidas pela linguagem observando o ambiente, os princípios da sociedade e o conhecimento adquirido diante das experiências individuais de cada grupo social, para que possamos realizar algum tipo de pesquisa que seja voltada para o interacionismo social e discursivo.

Sendo assim, Bronckart (2012) nos apresenta que:

A linguagem humana se apresenta, inicialmente, como uma produção interativa associada às atividades sociais, sendo ela o instrumento pelo qual os interactantes, intencionalmente, emitem pretensões à validade relativas às propriedades do meio em que essa atividade se desenvolve. A linguagem é, portanto, primariamente, uma característica da atividade social humana, cuja função maior é de ordem comunicativa ou pragmática. (BRONCKART, 2012, p. 34)

Verificamos, então, que a linguagem é uma interação ligada às atividades dos indivíduos na sociedade e se torna uma das principais características humanas que têm por finalidade a comunicação entre os sujeitos, pois é a partir dessa interação que essa linguagem é produzida.

Deste modo, levando em consideração que a linguagem é uma ação desenvolvida pelos falantes na sociedade e que esses sujeitos têm várias possibilidades de comunicação/interação, iremos aqui nos referir a um dos meios que os indivíduos utilizam constantemente para se comunicarem: a escrita.

1.2 A escrita: por uma perspectiva interacionista

O ato de escrever é uma tarefa difícil e árdua de se cumprir, que requer compromisso e disponibilidade para que se possa dar continuidade ao seu processo. Por sabermos que a

mesma é uma das formas de comunicação dos indivíduos, é que se deveria, sobretudo durante a vida escolar, priorizar o ato de escrever textos, por exemplo. Ainda assim, no que se refere ao cenário escolar, “poucas pessoas conseguem escapar de um conjunto equivocado de influências e construir uma relação realmente saudável com o ato de escrever” (GARCEZ, 2004, p. 01).

Garcez (2004) afirma, ainda, que a escrita é uma construção social e coletiva, ou seja, a partir dessa informação podemos inferir que todo ato de escrever é um processo, o qual depende tanto de quem o realiza, quanto de outras pessoas que contribuam para esse processo.

Como o ato de escrever é um processo, podemos compreender que o mesmo é desenvolvido a partir de várias tentativas, ou seja, para que um texto fique totalmente pronto, antes haverão algumas retomadas para que se possa melhorar/ampliar o que foi escrito antes e até mesmo para poder prosseguir.

Lembrando que a escrita é uma construção social, ou seja, qualquer tipo de texto está atrelado a uma prática social. Para tanto, quem o escreve necessita de algum empenho para exercer essa ação, seja para expressar sua opinião, redigir uma simples carta, elaborar um relatório ou até escrever com o objetivo de ser aprovado em alguma seleção ou avaliação.

Diante disso, um elemento de extrema importância para que um indivíduo apresente um bom desempenho diante da escrita, alcançando seus objetivos, é a leitura, como Garcez (2004) nos afirma:

compreendemos também que a leitura é imprescindível para que o redator chegue a apresentar um bom desempenho, pois ela oferece oportunidades de contato intenso com as infinitas possibilidades da língua, com os diversos gêneros e tipos de texto e com as informações e ideias que circulam no nosso universo. (GARCEZ, 2004, p. 10)

Portanto, vale salientar que, para haver um bom desempenho na escrita, além de ser necessária a dedicação de quem pratica o ato, assim como a contribuição de outras pessoas, o sujeito deve apresentar também uma boa carga de leituras, as quais contribuem para a formação crítica do sujeito.

Nesse sentido, a escrita faz parte de nosso dia-a-dia, ou seja, ela é onipresente na sociedade, em contrapartida não é tarefa fácil defini-la. Apesar de existirem várias definições, ainda hoje não conseguiríamos definir, exatamente, o que seria o ato da escrita. Koch e Elias (2011) nos apresentam que:

o modo pelo qual concebemos a escrita não se encontra dissociado do modo pelo qual entendemos a linguagem, o texto e o sujeito que escreve. Em outras palavras, subjaz uma concepção de linguagem, de texto e de sujeito escritor ao modo pelo qual entendemos, praticamos e ensinamos a escrita, ainda que não tenhamos consciência disso. (KOCH; ELIAS, 2011, p. 32)

A partir disso, verificamos que a escrita não se encontra dissociada do modo como entendemos a linguagem e o texto, muito menos do sujeito que pratica o ato da escrita, isto é, mesmo que não tenhamos consciência ao praticar ou ensinar a escrita estaremos submetendo esses três elementos (linguagem, texto e sujeito) um ao outro.

No que diz respeito ao “bom saber escrever”, foi criada uma visão da escrita que deveria seguir o que havia nas gramáticas. Dessa forma, criou-se uma concepção de que a linguagem é um sistema pronto e acabado, como Koch e Elias (2011) nos mostram:

nessa concepção de sujeito como (pré)determinado pelo sistema, o texto é visto como simples produto de uma codificação realizada pelo escritor a ser decodificado pelo leitor, bastando a ambos, para tanto, o conhecimento do código utilizado. Nessa concepção de texto, não há espaço para implicitudes, uma vez que o uso do código é determinado pelo princípio da transferência: tudo está dito no dito ou, em outras palavras, o que está escrito é o que deve ser entendido em uma visão situada não além nem aquém da linearidade, mas centrada na linearidade. (KOCH; ELIAS, 2011, p. 33)

Assim, verificamos que para o sujeito escrever ou entender (ler) a escrita basta apenas saber utilizar o código, saber as regras gramaticais, por exemplo. Desse modo, o que for escrito deve estar centrado na linearidade, não deve ter rodeios, deve ser direto sem que a compreensão vá além do que está escrito.

Muitos estudiosos da área entendem a escrita como a representação do pensamento, pelo qual o sujeito transpõe suas ideias para o papel através da escrita. A respeito dessa concepção, Koch e Elias (2011) elucidam que “a escrita, assim, é entendida como uma atividade por meio da qual aquele que exerce seu pensamento, suas intenções, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor ou a interação que envolve esse processo” (KOCH; ELIAS, 2011, p. 33).

Além dessa visão, tem-se, também, a escrita voltada para a interação, vista como produção textual, a qual exige de quem escreve (produtor) conhecimentos de várias estratégias para que se possa chegar à intenção desejada diante do leitor. Koch e Elias (2011) também fazem referência a essa visão:

nessa concepção interacional (dialógica) da língua, tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, este considerado um evento comunicativo para o qual concorrem aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais. (KOCH; ELIAS, 2011, p. 34)

Podemos inferir, portanto, que, nessa concepção, a escrita não é vista apenas pelas regras da língua, nem pelo pensamento e intenções de quem escreve, mas sim pela interação entre escritor-leitor.

Como menciona Antunes (2009), os textos escritos também admitem variações, assim como o oral. Essas variações partem do princípio de que a escrita deve ser considerada para além da frase, isto é, deve ser entendida como modo de interação e comunicação entre as pessoas. Dessa forma, a variação é percebida de acordo com as diferentes circunstâncias em que acontece, sendo assim, a escrita deve ser vista, também, como uma atividade da linguagem e percebida em sua dimensão de texto, ao passo que a língua, na sua modalidade escrita, tenta adequar-se às diferentes situações de uso em que se insere.

Para Antunes (2009), o desempenho de alunos no processo da escrita de um gênero textual não tem correspondido ao ensino da língua. Isso indica que existem muitas inadequações no sistema de ensino básico brasileiro. Apesar de tais constatações, os comportamentos de muitos alunos, normalmente, se tornam injustificáveis.

Como aponta Xavier (2009), a escrita é umas das estratégias mais eficazes para se estabelecer a comunicação, pois é a partir de um sistema organizado de signos que se combinam e formam sentenças que os falantes de uma língua criam modos de manterem contato, consolidando propósitos assumidos nas mais diversas atividades comunicativas.

Em relação à escrita, Bronckart (2012) discorre acerca da **organização de um texto**, que é visto como um **folhado** e, por sua vez, encontra-se em **três camadas superpostas**¹, quais sejam: **a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos**. Esses três estratos do folhado, como sinaliza o autor, respectivamente, dizem respeito à: organização de conjunto do conteúdo temático, à noção e as articulações de tipo de discursos e à noção de sequência; coerência temática, que são utilizadas por meio dos mecanismos de conexões (nominal e verbal); coerência pragmática, que envolve o posicionamento enunciativo e vozes e as modalizações.

¹ Uma discussão mais detalhada do folhado será apresentada no capítulo de análise desta monografia, a saber: CAPÍTULO IV – OS GÊNEROS ARGUMENTATIVOS NO LIVRO DIDÁTICO.

Em suma, considerando a concepção apresentada e sabendo, conseqüentemente, que a escrita se dá por meio de gêneros textuais, discorreremos, a seguir, mais detalhadamente a respeito dessa temática.

1.3 Gêneros textuais

Koch e Elias (2011) nos apontam que ao longo de nossa existência construímos uma *competência metagenérica*, a qual diz respeito ao conhecimento de gêneros textuais, sua caracterização e função. Portanto, é a partir dessa competência que as pessoas, sejam elas falantes ou ouvintes, escritores ou leitores, produzem diversos textos em diferentes situações de uso.

Ainda sobre essa competência, as referidas autoras afirmam que

é essa competência que possibilita aos sujeitos de uma interação não só diferenciar os diversos gêneros, isto é, saber se estão diante de um horóscopo, um bilhete, um diário, ou de uma anedota, um poema, um telegrama, uma aula, uma conversa telefônica, etc., como também identificar as práticas sociais que os solicitam. Além disso, somos capazes de reconhecer se, em um texto, predominam seqüências de caráter narrativo, descritivo, expositivo e/ou argumentativo. (KOCH; ELIAS, 2011, p. 55)

Isto é, em virtude dessa competência adquirida podemos diferenciar e reconhecer os vários tipos de seqüências textuais e de gêneros adequados à variadas situações que estamos expostos a todo o momento na sociedade em que vivemos, sejam elas formais ou informais.

Na perspectiva de Bronckart (2012), os gêneros textuais são

produtos da atividade humana de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas. Essas formações elaboraram diferentes espécies de textos que apresentam características relativamente estáveis (justificando que sejam chamadas de gêneros de texto) e que ficam disponíveis no intertexto como modelos indexados, para os contemporâneos e para as gerações posteriores. (BRONCKART, 2009, p. 137)

É a partir dos gêneros que se tem a possibilidade da interação sociodiscursiva entre os falantes e também é refletido neles as intenções dos sujeitos. Nesse contexto, à medida que os gêneros são produzidos, ficam disponíveis para que as pessoas possam efetivar a interação verbal.

Segundo Falcone (2012), os gêneros textuais são elementos articuladores das práticas sociais. Nesse caso, é a partir deles que se organiza o agir discursivo, a compreensão textual e

a inserção na sociedade. Logo, segundo a autora, os gêneros são como uma forma cognitiva que tece as práticas sociais, seja na interação e/ou na orientação comunicativa dos indivíduos.

Falcone (2012), ainda em relação aos gêneros, pontua:

resumidamente, os gêneros são enquadres sociointeracionistas que construímos, ao longo da história, para facilitar nossas relações e torná-las mais dinâmicas e fluidas. Por isso, remetendo à clássica definição de Bakhtin 2000 [1979], eles não podem ser entendidos como estruturas rígidas, mas como sendo de natureza relativamente instável, pois estão em contínuo processo de constituição, em uma movimentação de via dupla, interferindo nas práticas sociais e sendo interferidos por elas. (FALCONE, 2012, p. 121)

A partir dessa afirmação, podemos inferir que os gêneros textuais, sejam eles escritos ou orais, vem sendo construídos de acordo com o passar do tempo para que facilitem a comunicação dos indivíduos, de forma que não são “parados”, mas estejam em pleno “movimento”, para que abastecem as necessidades das práticas sociais e, essas, por sua vez, possam se adequar aos gêneros.

Em se tratando de textos, sabemos que são produzidos de acordo com a sua finalidade, (informar, divertir, entre outras), assim como Bazerman (2011) nos apresenta:

cada texto bem sucedido cria para seus leitores um fato social. Os fatos sociais consistem em ações sociais significativas realizadas pela linguagem, ou atos de fala. Esses atos são realizados através de formas textuais padronizadas, típicas e, portanto, inteligíveis, ou gêneros, que estão relacionadas a outros textos e gêneros que ocorrem em circunstâncias relacionadas. Juntos, os vários tipos de textos se acomodam em conjuntos de gêneros dentro de sistemas de gêneros, os quais fazem parte dos sistemas de atividades humanas. (BAZERMAN, 2011, p. 22)

Verificamos que cada gênero é produzido de acordo com um fato social, ou seja, seu produtor pensa em seu leitor ou público-alvo, de forma que se adequem a cada situação vivenciada em sociedade.

Diante disso,

gêneros são tão-somente os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas próprias e pelos outros, Gêneros são o que nós acreditamos que eles sejam. Isto é, são fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas os realizam. Gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos. (BAZERMAN, 2011, p. 32)

Portanto, os gêneros são produtos das atividades sociais dos humanos, através das quais desejam compreender uns aos outros, mostrando suas formas de pensamento. Sendo assim, para que alguns gêneros textuais se materializem, seja na forma escrita ou na forma oral, o indivíduo necessita de mecanismos, um deles é a argumentação, sobre a qual discutiremos a seguir.

1.4 A argumentação no espaço escolar

A argumentação é uma das estratégias que um usuário da língua utiliza para convencer alguém a favor ou contra alguma opinião. Na modalidade escrita e/ou na fala, ela está presente no dia-a-dia de todos os indivíduos, desde o simples momento de uma situação informal até em momentos de uma comunicação mais formal, como em reuniões de trabalho.

Em se tratando da argumentação no espaço escolar, mais especificamente na sala de aula, percebemos que esse é um local onde a persuasão é constantemente usada, como nos aponta Silveira (2010):

assim sendo, se o professor não exerce a persuasão na sala de aula, não cumpre com o objetivo de ensino: construir, com os alunos, novos conhecimentos. Mas, se impõe tais conhecimentos, apelando para o autoritarismo e a coerção, pode recair num processo de ensino reprodutivo, sofrendo resistência e não obtendo a colaboração deles. (SILVEIRA, 2010, p. 100)

Diante disso, podemos compreender que nesse espaço a argumentação deve ser usada constantemente não só pelo professor, mas também pelo aluno, para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de maneira efetiva. Em contrapartida, caso a argumentação não seja exercitada pelo próprio professor, o processo em questão não ocorre de maneira satisfatória.

Ainda conforme a autora, a sala de aula não existe sem o uso da persuasão:

dessa forma, acreditamos que não existe aula sem persuasão, já que esta se faz presente desde a seleção pelo professor do tema de aula, dos textos que servirão de subsídios para o desenvolvimento da aula, como, também, através da “orientação argumentativa” encaminhada pelo professor para conduzir os alunos à determinadas conclusões, via persuasão. (SILVEIRA, 2010. p. 104).

Vemos que, a partir do momento em que o professor planeja sua aula, já faz uso da argumentação, colocando-a em prática quando chega à sala e consegue fazer com que os alunos cheguem a conclusões diante do que foi exposto em sua aula.

Dessa maneira, Silveira (2010) nos apresenta que a persuasão na sala de aula compreende quatro níveis, os quais estão interrelacionados: 1) O filosófico, que compreende todo o âmbito da história da persuasão, ou seja, leva em consideração as contribuições da filosofia para a argumentação; 2) O psicológico, que envolveu a psicologia comportamental, a qual se encarregou de estudar as influências que a persuasão provocava nos indivíduos; 3) O histórico-social, que envolve os processos sociais dos indivíduos, ou seja, aqui entra os aspectos sociais, criados pelas necessidades de cada falante; e 4) O linguístico, envolvendo todas as formas que o falante utiliza para fazer uso da persuasão, como, por exemplo, no ato da fala utilizar a paráfrase, a citação, dentre outras.

A persuasão está presente em todos os níveis da comunicação, fazendo com que todo falante possa explorar os recursos linguísticos em seu discurso a fim de persuadir o interlocutor.

Como nos aponta Leitão (2011):

ao engajar-se em argumentos, o indivíduo é levado a formular claramente seus pontos de vista e fundamentá-los mediante a apresentação de razões que sejam aceitáveis a interlocutores críticos. Mais que isso. Uma vez que o argumentar só se faz pertinente em situações em que pontos de vista divergentes em relação a um tema são (ou poderiam ser) considerados, espera-se ainda de quem argumenta disposição e capacidade de considerar e responder a dúvidas, objeções e pontos de vista contrários às suas próprias posições. (LEITÃO, 2011, p. 15)

Assim, o indivíduo deve ter consistência diante do uso de suas argumentações a respeito de um tema, tendo também a capacidade de contra argumentar as opiniões e dúvidas que apareçam acerca de seus argumentos.

Em relação à argumentação em sala de aula, a autora esclarece que

por um lado, a observação de que crianças argumentam desde cedo torna possível trazer a argumentação para sala de aula já a partir dos níveis mais elementares de escolaridade. Por outro, a ênfase nas necessárias transformações qualitativas de suas competências argumentativas precoces desafia professores e educadores ao planejamento de ambientes educacionais que, de fato, possibilitem o desenvolvimento de competências argumentativas – sem as quais não se podem formar indivíduos críticos. (LEITÃO, 2011, p. 16)

Como vemos, a argumentação pode ser trazida para sala de aula logo nos primeiros níveis de escolarização, pois já foi observado que as crianças já argumentam desde cedo. Diante disso, os professores são desafiados por essa argumentação precoce e precisam planejar um ambiente que desenvolva ainda mais esse processo de argumentação nas crianças, pois sem a capacidade de argumentar podem se formar indivíduos não críticos.

A respeito disso, Leitão (2011) acrescenta que o professor deve estar preparado:

mesmo se considerando que o manejo da argumentação em sala de aula é tarefa ao alcance de qualquer professor, e perfeitamente articulável aos seus múltiplos objetivos em classe, o trabalho com argumentação em sala de aula é algo que demanda do professor disposições e ações específicas. Entre essas, vale ressaltar, antes de tudo, a disposição para fazê-lo, bem como atenção e empenho no desenvolvimento de suas próprias competências enquanto argumentador; a atenção contínua a oportunidades de argumentação em sala de aula – quer estas oportunidades surjam de forma espontânea, quer sejam deliberadamente criadas; finalmente, o domínio não só dos conceitos próprios de seu campo de atuação, mas também de raciocínios (modos de pensar/argumentar) típicos do mesmo campo. (LEITÃO, 2011, p. 17)

Percebemos que os professores devem sempre estar preparados para que possam realizar momentos em sala de aula que levem os alunos a refletirem a respeito da argumentação, sejam esses momentos espontâneos ou criados.

Nesse momento, iremos discorrer sobre os gêneros resenha e artigo de opinião que se materializam por meio do uso da argumentação.

1.5 Os gêneros argumentativos resenha e artigo de opinião

Em algum momento de nossa existência, enquanto sujeito de linguagem, já nos perguntamos o que seria o ato de resenhar. Em muitos casos, sabe-se apenas que a resenha é um gênero textual. Todavia, não se sabe como produzir e qual a sua funcionalidade.

A respeito da resenha, as autoras Motta-Roth e Hendges (2010) elucidam que

esse gênero discursivo é usado na academia para avaliar – elogiar ou criticar – o resultado da produção intelectual em uma área do conhecimento. Esse produto intelectual pode ter a forma, por exemplo, de um livro, um filme, uma exposição de pinturas, um CD de música, um *software* de computador e é avaliado sob o ponto de vista da ciência naquela disciplina. (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 27)

No entanto, a resenha é um gênero que circula não só no meio acadêmico, mas também nas escolas e no ensino médio sua produção é solicitada. Como vimos, ela pode ser produzida a partir de um livro ou um filme, por exemplo.

As autoras afirmam, ainda, que:

a resenha é um gênero discursivo em que a pessoa que lê e aquela que escreve têm objetivos convergentes: uma busca e a outra fornece uma opinião crítica sobre determinado livro. Para entender ao leitor, o resenhador basicamente descreve e avalia uma dada obra a partir de um ponto de vista informado pelo conhecimento produzido anteriormente sobre aquele tema. Seus comentários devem se conectar com a área do saber em que a obra foi produzida ou com outras disciplinas relevantes para o livro em questão. (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 27-28)

Em se tratando da estrutura da resenha, as autoras nos apresentam que a mesma deve conter, basicamente, quatro etapas, as quais devem apresentar, descrever, avaliar e recomendar ou não recomendar (por exemplo, um livro). No entanto, as autoras destacam que, na maioria das vezes, essas etapas aparecem nessa ordem, porém pode ser que haja uma variação, pois vai depender do resenhista e de como ele irá destacar a análise da obra resenhada.

Verificamos que a resenha é um tipo de gênero discursivo cujo sentido é de que quem o produza possa opinar e/ou criticar sobre alguma obra da qual tenha conhecimento, assim como quem a lê procura por informações acerca de tal obra.

Em se tratando do gênero artigo de opinião, como o próprio nome sugere, basicamente irá ser produzido de acordo com o posicionamento de quem o produz. É um gênero utilizado nas academias, nas escolas e principalmente no meio jornalístico.

A respeito desse gênero, Gomes (1992) discorre que:

segundo José Marques de Melo, a palavra artigo tem duas significações: o senso comum atribui-lhe o sentido de matéria publica em jornal e revista; as instituições jornalísticas o veem como um gênero específico. Trata-se de uma matéria jornalística onde alguém desenvolve uma ideia e apresenta sua opinião. (GOMES, 1992, p. 18)

Como dito anteriormente, o artigo de opinião tem a função de demonstrar o posicionamento do autor, não só no meio jornalístico, mas também nos âmbitos escolar e acadêmico.

Gomes (1992) nos traz a afirmação de que o artigo de opinião pode ser analisado a partir de dois pontos de vista, a saber: o ponto de vista formal e o ponto de vista da finalidade.

Respectivamente, isso significa dizer que existem duas variações, o artigo propriamente dito e o ensaio, os quais se distinguem pelo tratamento dado à matéria e pelo teor da argumentação. Distinguem-se, pois, o artigo doutrinário e o artigo científico (de divulgação ou educativo).

O autor ainda afirma que artigo é um texto assinado, que retrata a opinião da sociedade civil a qual busca espaços jornalísticos para participar da vida política e cultural da nação (GOMES, 1992, p. 19). Mais uma vez percebemos que o artigo tem a função de apontar e/ou dar destaque à opinião do indivíduo.

Verificamos que tanto no artigo de opinião, quanto na resenha, uma das principais estratégias utilizadas por seus produtores/escritores é a argumentação. Como esses gêneros são abordados em livros didáticos? Como pensarmos em trabalhar a argumentação no espaço escolar tendo como referencial os livros didáticos? Essas são interrogações que nos motivaram a investir nesse Trabalho de Conclusão de Curso.

A seguir, apresentaremos uma discussão teórica sobre a história do livro didático no Brasil: objeto que compõe o *corpus* de nossa investigação nesta pesquisa.

CAPÍTULO II

O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM FOCO

Percebemos que os livros didáticos sofreram grandes modificações ao longo dos anos no que diz respeito ao contexto sócio-histórico e às políticas educacionais existentes. Segundo B. Marcuschi (2012), o livro didático vem ganhando destaque desde os anos trinta do século passado até o final da primeira década do novo milênio. Nesse período, houve dois grandes marcos, a saber:

o marco inicial está diretamente relacionado à época em que os livros de uso no espaço escolar começam a ser nomeados como livros didáticos nas falas das autoridades constituídas, na legislação educacional e na editoração das obras. O segundo marco decorre da relevância de se compreender o contexto social brasileiro, parâmetro fundamental no decorrer das últimas oito décadas, tanto na organização do ensino e do livro didático no país, quanto na concepção de língua abordada nos LDLP. (B. MARCUSCHI, 2012, p. 36)

De acordo com B. Marcuschi (2012), possivelmente a primeira expressão “livro didático” apareceu em uma mensagem do Presidente da República Getúlio Vargas, a qual foi enviada ao Legislativo em 03 de maio de 1937. Cerca de um ano após o envio dessa mensagem, o Decreto-Lei nº 100.6, de 30 de dezembro de 1938, estabeleceu as condições de produção, importação e utilização do livro didático.

Ainda segundo B. Marcuschi (2012), esse mesmo decreto também criou a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), a qual foi muito criticada e acabou sendo substituída pela Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED). Em 1971, o Instituto Nacional do Livro (INL) desenvolveu o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF) e no ano de 1976 a Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME) e a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) assumem a responsabilidade pelo Programa do Livro Didático.

Em uma tentativa de qualificar os livros didáticos e o ensino, por meio do Decreto 91.542, de 19 de agosto de 1985, o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental foi substituído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

No ano de 1996, o PNLD sofreu uma reconfiguração sobre a qual B. Marcuschi (2012) afirma que:

o MEC assume uma postura mais ativa na discussão da qualidade dos livros escolares e passa a desenvolver um conjunto de medidas para avaliar sistemática e continuamente o livro didático brasileiro (inicialmente apenas os direcionados para o Ensino Fundamental, posteriormente também voltado para o Ensino Médio). (B. MARCUSCHI, 2012, p. 48)

Dessa forma, percebemos que o Ministério de Educação (MEC), a partir dessa reconfiguração do PNLD, passa a influenciar de maneira mais intensa na escolha do livro didático para que essa escolha seja sistemática, pois sabemos que tais materiais são escolhidos trienalmente, o que carece ser realizado de maneira ordenada e contínua.

Sobre os critérios de análise na escolha dos Livros Didáticos de Língua Portuguesa (LDLP), B. Marcuschi (2012) acrescenta que

eles deveriam contemplar sem erro ou indução a erro, os quatro eixos de ensino: leitura, escrita, análise linguística e oralidade e que o Manual do Professor deveria não apenas contribuir para uma correta utilização do livro do aluno, mas também propiciar a formação e a atualização docente. Além desses, também ficou estabelecido, como critérios eliminatórios, que as coleções não poderiam expressar preconceitos ou estereótipos de origem, raça, sexo, cor, idade, nem vincular proselitismo político e religioso ou propagandas. Do ponto de vista metodológico, para serem aprovadas, as obras deveriam propiciar situações de ensino-aprendizagem adequadas, coerentes, e que envolvessem o desenvolvimento e o emprego de diferentes procedimentos cognitivos (como a observação, a análise, a elaboração de hipóteses, a memorização, a compreensão global, etc.). (B. MARCUSCHI, 2012, p. 49)

Como vemos, são muitos os critérios a serem analisados no momento da escolha do LDLP, e esses critérios não são tão fáceis de serem analisados, pois nessa escolha, muitos não são recomendados, pois podem, de alguma forma, não se encaixar nos critérios de escolha. Portanto, essas escolhas tornam-se grandes desafios para aqueles que são responsáveis por esse processo.

O PNLD é o resultado de diferentes propostas e ações para definirem as relações do Estado, no que se refere ao livro didático. Portanto, houve um marco significativo na história diante dessa relação, que foi definido pelo Decreto-Lei n° 91.542, de 1985, o qual estabeleceu e fixou parte das características atuais do PNLD conforme, Batista (2003) apresenta:

adoção de livros reutilizáveis (exceto para a 1° série), escolha do livro pelo conjunto de professores, sua distribuição gratuitas às escolas e sua aquisição com recursos do Governo Federal. Assumindo essas características, o desenvolvimento do Programa esteve, desde então, condicionado, dentre outros fatores, pelo modo por meio do qual respondeu a dois problemas

centrais: a questão da qualidade dos livros que eram adquiridos e a das condições políticas e operacionais do conjunto de processos envolvidos na escolha, aquisição e distribuição desses livros. (BATISTA, 2003, p. 27)

Através dessas características foram solucionados problemas que eram constantes diante da escolha dos livros: a qualidade, aquisição e distribuição melhoraram, pois os professores começaram a participar da escolha dos materiais; e o Governo teve sua contribuição junto à aquisição dos mesmos.

Porém, foi só nos anos de 1990 que o MEC veio a participar mais diretamente e sistematicamente das discussões sobre a qualidade do livro didático, como menciona Batista (2003):

em primeiro lugar, em 1993, por meio do Plano Decenal de Educação para Todos, assume, como diretrizes, ao lado do aprimoramento da distribuição e das características físicas do livro didático adquirido, capacitar adequadamente o professor para avaliar e selecionar o manual a ser utilizado e melhorar a qualidade desse livro, por intermédio da definição de uma nova política do livro no Brasil, em segundo lugar, o Ministério forma uma comissão de especialistas encarregada de duas principais tarefas: avaliar a qualidade dos livros mais solicitados ao Ministério e estabelecer critérios para a avaliação das novas aquisições. (BATISTA, 2003, p. 29)

Assim, a escolha do livro didático passa por um processo que engloba parte física, como o aprimoramento da distribuição do mesmo, bem como a capacitação dos professores, os quais irão selecionar o melhor material para o alunado. Também verificamos a organização de uma comissão de especialistas que são encarregados de avaliar e estabelecer critérios para a avaliação da aquisição. Nesses termos, o livro antes de chegar à escola e, por sua vez, ao aluno, passa por análises criteriosas.

Dessa forma, vemos que com o PNLD os livros que chegam às escolas passaram a ter uma melhor qualidade, como ainda aponta Batista (2003):

com livros de melhor qualidade nas escolas, o PNLD vem contribuindo para um ensino de melhor qualidade: é uma referência consensual de qualidade para a produção de livros didáticos e para sua escolha por professores; vem possibilitando uma reformulação dos padrões do manual escolar brasileiro e criando condições adequadas para a renovação das práticas de ensino nas escolas. (BATISTA, 2003, p. 41)

Portanto, o PNLD tem contribuído para que os livros venham, de forma processual, atingindo um índice satisfatório de qualidade, o que faz com que o ensino seja renovado, assim como os padrões dos manuais escolares. No entanto, o Programa ainda poderá sofrer mudanças para que o ensino seja melhorado constantemente.

Sendo assim, o programa poderá se ampliar em torno de quatro dimensões: 1) a concepção que o PNLD tem sobre o livro didático; 2) relações que o PNLD vem mantendo com a escola e com os professores; 3) os vínculos que vêm estabelecendo com as editoras; e 4) as operacionalizações nos processos de avaliação, escolha e distribuição dos livros didáticos.

Como sinaliza Rojo (2003), os livros de Língua Portuguesa são avaliados por meio dos seguintes critérios: a natureza do material textual; leitura e compreensão de textos escritos; produção de textos escritos; produção e compreensão de textos orais; conhecimento linguístico; manual do professor e os aspectos gráfico-editoriais.

Rojo (2003) diz que:

o ensino de Gramática é o que os autores e LDs mais fazem e, aparentemente, perto de um grau de qualidade regular, embora quase sempre dentro dos modelos da gramática normativa tradicional e, muito raramente, com uma condução reflexiva. Já ensinar a ler e escrever é outra história, isto é, embora autores e editores estejam escolhendo bons textos, diversificados e representativos, não conseguem propor, a partir deles, atividades de leitura e de produção de textos efetivas e eficazes. Por fim, pensar a linguagem oral (formal e pública) como objeto de ensino, como querem os PCNs, está longe da realidade dos LDs. (ROJO, 2003, p. 86-87)

Como vemos, apesar de os livros passarem por um processo de escolha criterioso, antes de chegarem à escola, ainda verifica-se que, na maioria das vezes, os que são tidos como bons livros ainda apresentam problemas, ou seja, suas propostas não trazem uma direção reflexiva para o alunado.

Santos (2009) discute que o PNLD é desenvolvido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF), órgãos ligados ao Ministério da Educação (MEC) que foram criados em 1985, mas as características desses programas só foram redefinidas a partir de 1996. Esses órgãos, hoje, têm a finalidade de adquirir, avaliar e distribuir gratuitamente os livros didáticos para o ensino fundamental e médio.

Em relação ao livro didático, especificamente de Língua Portuguesa, Patriota (2011) discorre que

percebemos o LDP como uma TD (Tradição Discursiva) marcadamente fixa e institucional, ou seja, mesmo com todas as modificações ao longo dos séculos, ele segue um padrão que, apesar das inovações sofridas, não se descaracteriza enquanto livro didático, mas tais mudanças, ao longo do tempo, nos fornecem pistas que nos fazem entender os fatos históricos e linguísticos revelados em tais modificações. (PATRIOTA, 2011, p. 59)

Diante disso, verificamos que, apesar de tantas mudanças ocorridas no decorrer dos tempos, o livro didático continua com sua característica de livro a ser usado na escola com fins didáticos, de modo que tais mudanças auxiliam para que se compreenda os fatores históricos e linguísticos apresentados.

Vale ressaltar que o livro é uma das ferramentas mais utilizadas em sala de aula, tanto pelo professor quanto pelo aluno. Como ele é distribuído pelo PNLD e antes de chegar às escolas são feitas algumas avaliações para que eles sejam encaminhados para as mesmas. Nesse sentido, Souza (2014) esclarece:

o portal do MEC informa que, após a avaliação das obras, o governo publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções aprovadas. O guia é encaminhado às escolas, que, por sua vez, escolhem aqueles que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico. Conforme o portal, o guia é executado em ciclos trienais alternados e a cada ano o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, como também do ensino médio. Os livros distribuídos deverão ser conservados e devolvidos para utilização por outros alunos nos anos subsequentes, à exceção dos livros consumíveis. (SOUZA, 2014, p. 24)

No entanto, o livro de língua portuguesa está recebendo uma atenção especial de alguns pesquisadores e/ou educadores que provocam debates e polêmicas acerca do mesmo. A respeito disso, Rangel (2003) afirma que

a recente onda de interesse pelo LD, na universidade, nas escolas e mesmo junto à opinião pública em geral, constitui algo como o retorno do recalado em psicanálise, ou seja, a volta, com intensidade redobrada, de certas ideias, sentimentos e desejos, que se pretendeu excluir do campo da consciência e, portanto, do enfrentamento direto. (RANGEL, 2003, p. 14)

Deste modo, toda essa atenção que o livro didático vem recebendo, de certa forma, se deve à necessidade de saber qual o papel do livro em sala de aula, pois muitas vezes esse material é utilizado de forma “inadequada”. Sendo assim, pressupõe-se que deve haver uma reflexão maior a respeito do uso desse instrumento. Logo, pensar sobre o livro é também uma ação de formação docente!

No entanto, mesmo com toda essa atenção que vem crescendo acerca desses materiais, observamos que ainda existem algumas falhas na escolha dos mesmos, as quais contribuem para que haja um mau desempenho tanto do professor quanto dos alunos em salas de aulas.

Portanto, é necessário que se tenham ainda mais discussões acerca do livro. Diante disso, devemos abrir ainda mais os horizontes no que se refere à atenção dada aos livros didáticos, a fim de que cada vez mais atinjam uma excelente qualidade, para que os alunos tenham uma conduta reflexiva no uso do material.

Por sabermos que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 2000; 1998) estabelecem que o ensino seja feito por meio de gêneros e por já termos discutido anteriormente que eles fazem parte das atividades humanas, ou seja, por meio deles é que o indivíduo se comunica, é que se faz importante sua inserção nos livros didáticos. Nesse contexto, é relevante a inserção dos gêneros argumentativos nestes materiais, pois é a partir deles que os alunos aprenderão e se posicionar a respeito de variados assuntos e defender seu posicionamento e/ou ponto de vista – eis a nossa preocupação nesta pesquisa!

A seguir, iremos discorrer no próximo capítulo como se deu a metodologia desse trabalho.

CAPÍTULO III

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Em relação à natureza tipológica, nossa pesquisa é do tipo documental. Segundo Gil (2002), esse tipo de pesquisa se assemelha à bibliográfica, no entanto, a diferença entre ambas está na natureza das fontes, pois a bibliográfica se utiliza principalmente de contribuições de autores sobre determinado assunto, já a pesquisa documental utiliza materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.

Nosso estudo é descritivo, tendo em vista que irá descrever características do objeto analisado. A respeito do estudo descritivo, Gil (2002) afirma que tem como objetivo a descrição de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis.

Como estamos tratando de pesquisa no âmbito documental, Oliveira (2010) apresenta que

bastante semelhante à pesquisa bibliográfica, a documental caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação. (OLIVEIRA, 2010, p. 69)

A partir das contribuições de Gil (2002) e Oliveira (2010), verificamos que a pesquisa documental tem sua importância pelo fato de analisar documentos que ainda não foram avaliados cientificamente e podem ser reelaborados a partir dos objetivos de pesquisas futuras. Sendo assim, Ludwing (2009) elucida que

podemos conceituar a análise documental como um recurso que permite identificar informações em documentos a partir de questões ou hipóteses anteriormente estabelecidas. Os documentos, enquanto elementos de pesquisas, são muito importantes, pois revelam-se como fontes ricas e estáveis, podem ser consultadas várias vezes, servem de base a diferentes estudos, fundamentam afirmações do pesquisador, além de complementar informações obtidas por meio de outras técnicas. (LUDWING, 2009, p. 63)

Destacada a importância da pesquisa documental, reiteramos a relevância do nosso objeto de pesquisa, já que analisaremos o livro didático. Podemos verificar que esse tipo de documento pode ser utilizado para diversas pesquisas em vários âmbitos.

Ainda com base nos autores, entendemos a nossa pesquisa vinculada a uma tipologia de pesquisa documental, pelo motivo de entendermos o livro didático como um documento regular do sistema de ensino, avaliado inclusive por um corpo de profissionais específicos, que autorizam a inserção desse material no contexto das redes de ensino regulares contemporâneas de ensino, a saber, o ensino básico regular e o ensino de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Sabendo que o livro didático é um material utilizado pelos professores e pelos alunos como um meio de ensino-aprendizagem, analisamos dois *livros didáticos de Português* (doravante, LDP) aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), os quais são utilizados em uma escola pública da cidade de Lagoa Seca – PB. Os livros em questão abordam o ensino da escrita através de gêneros. Analisaremos, especificamente, os gêneros argumentativos presentes neles. Para tanto, escolhemos o LDPs da coleção *Português: Contexto, Interlocução e Sentido*, assinada por Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara, cujos LDPs são referentes ao 1º e ao 2º ano do Ensino Médio e estão em sua segunda edição pela Editora Moderna.

Vale ressaltar, aqui, que, indo de encontro ao texto do projeto realizado na disciplina Projeto de Pesquisa em Linguística, no semestre 2014.1, não iremos analisar o LDP do 3º ano do ensino médio, por defendermos uma noção de gêneros e não de tipologia. No LDP do 3º ano é contemplada uma discussão voltada às tipologias textuais. Logo, leva-se em consideração a natureza dissertativa e narrativa dos textos e não a natureza argumentativa.

O livro analisado é dividido em três partes, as quais organizam, respectivamente, o estudo da Literatura, Gramática e Produção Textual. Nossa pesquisa se propõe a analisar o capítulo referente à Produção Textual, mais especificadamente os gêneros resenha e artigo de opinião, que englobam, por sua vez, o estudo da argumentação.

Nos quadros 01 e 02 iremos demonstrar como essa terceira parte – a da Produção Textual – está organizada nos LDPs.

QUADRO 01 – Português: Contexto, Interlocução e Sentido (1º ano/Ensino Médio)

Unidade 7: O Discurso	Unidade 8: Narração e Descrição	Unidade 9: Exposição e Injunção	Unidade 10: Argumentação
Capítulo 22: Discurso e texto	Capítulo 25: Relato, carta pessoal, e-mail e diário	Capítulo 27: Reportagem	Capítulo 29: Textos publicitários
Capítulo 23: A interlocução e o contexto	Capítulo 26: Notícia	Capítulo 28: Textos instrucionais	Capítulo 30: Resenha
Capítulo 24: Os gêneros do discurso			

QUADRO 02 – Português: Contexto, Interlocução e Sentido (2º ano/Ensino Médio)

Unidade 6: Narração e Descrição	Unidade 7: Exposição	Unidade 8: Argumentação
Capítulo 24: Crônica	Capítulo 25: Texto enciclopédico	Capítulo 26: Carta aberta
		Capítulo 27: Artigo de Opinião e editorial

Considerando tal descrição acerca dos LDPs, selecionamos tais gêneros, pois se trata de gêneros da esfera comunicativa, que são constantemente utilizados em situações cotidianas pelos alunos, como, por exemplo, em provas de vestibulares. Dessa forma, defendemos a inserção de tais gêneros em contexto didático tendo em vista as contribuições para que os alunos se tornem indivíduos mais críticos, argumentando de maneira convincente, sendo não só sujeito capaz de ler e escrever, mas também que compreenda, reflita e se posicione acerca de assuntos diversos.

No que se refere à metodologia abordada na pesquisa, nossa análise se divide em três etapas. Primeiramente, observamos a seção de Produção Textual dos LDPs, especificamente a Unidade 10 referente à argumentação – capítulo 30 (Resenha) do LDP do 1º ano e a Unidade 8, também referente também à argumentação – capítulo 27 (Artigo de Opinião) do LDP do 2º ano.

A partir dessa observação será feita nossa reflexão sobre como estão sendo abordados esses gêneros, assim como suas atividades de produção, identificando e avaliando as concepções do ensino de escrita subjacente aos mesmos à luz da arquitetura do folhado textual difundida por Bronckart (2012).

Nesse sentido, no próximo capítulo, apresentamos a análise do LDP e como ele aborda os gêneros resenha e artigo de opinião.

CAPÍTULO IV

OS GÊNEROS ARGUMENTATIVOS NO LIVRO DIDÁTICO

Pensar a escrita de gêneros argumentativos pautada no ISD, principalmente durante os anos do ensino médio, torna-se extremamente importante, já que os alunos precisam saber argumentar, se expor diante de fatos, inserir sua opinião de forma convincente, pois eles irão se deparar constantemente com esses tipos de gêneros como, por exemplo, em processos de seleção para ingressar em uma universidade.

Em se tratando do ensino desses gêneros, é necessária a reflexão sobre a abordagem de ensino presente no LDP para que de alguma forma seja possível tentar sanar as dificuldades do alunado em relação à escrita, sempre tendo a consciência de levar o aluno a refletir sobre a língua como um processo de interação sociodiscursiva.

Nesse sentido, voltando-nos à funcionalidade dos gêneros, observa-se que o sujeito interage diante da sociedade e que o mesmo se comunica por meio deles, pois em qualquer atividade comunicacional o indivíduo faz uso da linguagem.

Dessa forma, torna-se importante o uso de gêneros no ensino-aprendizagem, pois leva em consideração o cotidiano do alunado, já que engloba ações comunicativas realizadas por eles no dia a dia.

4.1 Um olhar sobre o gênero resenha no livro didático

Iremos, agora, analisar o *corpus* de nossa pesquisa com o intuito de responder aos objetivos propostos no início desse estudo. O LDP *Português: Contexto, Interação e Sentido*, das autoras Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara, da Editora Moderna, é dividido em três seções, a saber: Literatura, Gramática e Produção de Texto – como já descrito no capítulo metodológico.

Nossa pesquisa está voltada apenas para o livro utilizado pelo 1º ano do ensino médio e pelo 2º ano do ensino médio. Na metodologia já explicamos tais escolhas. A seção que iremos analisar é intitulada *Produção de Texto*, na qual se encontram os gêneros escolhidos, ou seja, o nosso *corpus*: a abordagem dos gêneros resenha e artigo de opinião no livro.

Iremos analisar os gêneros nos LDPs à luz do ISD. Para tanto, faremos referência aos estratos do folhado textual apontados por Bronckart (2012), os quais são: **a infraestrutura**

geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Vale ressaltar que iremos observar as abordagens dos LDPs em relação a tais gêneros, isto é, o que é possível identificar das marcas dos estratos do folhado na abordagem dos gêneros.

No sentido de identificarmos tais marcas, elaboramos o quadro a seguir:

QUADRO 03 – Arquitetura dos textos: os três estratos do folhado textual (BRONCKART, 2012)

INFRAESTRUTURA GERAL DO TEXTO	MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO	MECANISMOS ENUNCIATIVOS
<ul style="list-style-type: none"> • Nível mais profundo e geral do texto • Tipos de discursos que circulam no texto 	<ul style="list-style-type: none"> • As conexões textuais • A coesão nominal • A coesão verbal 	<ul style="list-style-type: none"> • Posicionamentos enunciativos e vozes • As modalizações

Partindo desse quadro, torna-se importante fazermos uma breve exposição acerca da arquitetura interna dos textos.

4.2 A arquitetura dos textos: os três estratos do folhado textual

Considerando que todo texto em seu processo de escrita tem uma organização para que conseqüentemente seja coerente para que seus leitores o entendam, iremos aqui apresentar a arquitetura dos textos defendida por Bronckart (2012), que define a organização do texto como:

Um folhado constituído por três camadas superpostas: *a infra-estrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos*. Essa distinção de níveis de análise responde adequadamente à necessidade metodológica de desvendar a trama complexa da organização textual, mas a lógica de sobreposição que propomos se baseia, mais profundamente, na constatação do caráter hierárquico (ou pelo menos parcialmente hierárquico) de qualquer organização textual. (BRONCKART, 2012, p. 119)

Como vemos, o folhado faz parte da complexa organização e um texto apresenta no processo de escrita, porém Bronckart se propõe em considerar o nível de caráter de hierarquização dessa organização textual.

Partindo dessa organização, o autor ainda nos apresenta de forma distinta o que representa cada nível desse folhado, ou seja, o que seria a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos, que respectivamente são: Nível mais profundo é constituído pelo plano mais geral do texto, pelos discursos que comporta, pelas modalidades de articulação entre esses tipos de discurso e pelas seqüências que nele

eventualmente aparecem; Os mecanismos que funcionam nesse nível intermediário consistem em criar *séries isotópicas* que contribuem para o estabelecimento da coerência temática; Os mecanismos contribuem mais claramente que os precedentes, para a manutenção da coerência pragmática (ou interativa) do texto.

Ainda em relação à arquitetura do texto, Bronckart apresenta que há alguns problemas e perspectivas relacionadas a essa organização do texto, ele nos afirma que, a conceitualização da infraestrutura geral do texto é sustentada por ele em uma relação que se apresenta sob a forma de um encaixamento hierárquico do tipo: situação de ação, gênero de texto, tipo de discurso e tipo de sequência.

Em relação aos mecanismos de textualização, sua organização se dá em três rubricas principais (conexão, coesão nominal e coesão verbal) que hoje é amplamente admitida. E os mecanismos enunciativos, é um sistema de noções e conceitos propostos nesse domínio, entretanto, apresentam um caráter pletórico e concorrencial e sustentam-se às vezes, em referências psicológicas ou sociológicas.

No entanto, consideramos a arquitetura do texto, o folhado textual, de extrema importância para o processo de escrita de qualquer gênero, pois com essa organização hierárquica o alunado poderá entender de forma mais específica como se dá esse processo.

Sendo assim, analisamos nosso *corpus* levando em consideração o estrato do folhado textual defendido por Bronckart.

No início da seção, na página 365, as autoras trazem a Unidade 10 do LDP do 1º ano do ensino médio, que aborda textos voltados para a argumentação. Essa técnica, como apontam as autoras, tem o objetivo de convencer alguém de alguma coisa, demonstrar a validade de uma tese, defender um ponto de vista.

No capítulo 30 está o trabalho com a Resenha, como apresenta a figura a seguir:

Figura 01 – resenha (texto)

Capítulo

30

Resenha

O gênero discursivo introduzido neste capítulo trata da apresentação de argumentos para sustentar uma opinião pessoal sobre um filme (ou qualquer outra produção cultural). Por esse motivo, sugerimos que, antes de realizar as atividades iniciais, o filme *Os Vingadores* seja visto pelos alunos.

OBJETIVOS

Ao final do estudo deste capítulo, você deverá ser capaz de:

1. Reconhecer as características estruturais da resenha.
2. Identificar a finalidade desse gênero.
3. Compreender de que modo o contexto de circulação e o perfil de interlocutor afetam a estrutura desse gênero.
4. Saber escolher os recursos linguísticos adequados à resenha.
5. Reconhecer por que os juízos de valor são essenciais para esse gênero.

O trabalho realizado ao longo deste capítulo favorece o desenvolvimento das competências de área 1 e 7 e das habilidades H1, H3, H4, H21, H22, H23 e H24. Para identificá-las, consultar, no *Guia de recursos*, a matriz do Enem 2009.

Leitura

Como escolher um filme para ver no fim de semana? Como saber se vale a pena comprar o novo CD de um artista? Quais dentre os muitos livros recentemente publicados merecem a nossa atenção? Um gênero discursivo que circula em jornais e revistas pode ser utilizado como referência para responder a perguntas como essas. Trata-se da resenha. Veja, a seguir, exemplo de um texto desse gênero.

Excesso de Títãs

Apesar dos superpoderes e dos vários astros em cena, há herói demais e vilão de menos em Os Vingadores



Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

☛ Cena do filme *Os Vingadores*, 2012, em que aparecem Thor (Chris Hemsworth) e o Capitão América (Chris Evans).

Com tal superávit de super-heróis em ação no cinema, era questão de tempo até que se fizesse uma superpromoção, por assim dizer: em *Os Vingadores* (*The Avengers*, Estados Unidos, 2012), desde sexta-feira em cartaz no país, um único ingresso compra a oportunidade de ver seis heróis dos estúdios Marvel – Homem de Ferro, Hulk, Thor, Capitão América, Gavião Arqueiro e Viúva Negra – combinando seus incríveis poderes, impressionante astúcia, avançadas engenhocas tecnológicas e fortes sopapos para, mais uma vez, salvar o planeta das garras de forças alienígenas. E também, *comme il faut*, novamente destruir Nova York. Só numa frente o diretor Joss Whedon (o criador da série *Buffy, a Caça-Vampiros*) faz questão de conter o caos: nos efeitos potencialmente devastadores de tal colisão de egos.

» 384 Capítulo 30

Comme il faut: expressão francesa que significa "como deve ser", "como convém".

Baseado numa história em quadrinhos publicada em 1963, o roteiro dosa escrupulosamente as superforças – e os vários astros – em cena. Thor (Chris Hemsworth) entra com o vilão da história, seu irmão Loki (Tom Hiddleston). O arranha-céu em que o malfeitor se instala pertence ao *playboy* Tony Stark, o Homem de Ferro (Robert Downey Jr.) – e, como nos filmes exclusivos do personagem, são dele as melhores tiradas. A arma capaz de destruir o mundo é o Tesseract, um cubo de energia cósmica vindo diretamente do filme do Capitão América (Chris Evans). Bruce Banner (Mark Ruffalo) é o cientista convidado pelo agente especial que reuniu o grupo, Nick Fury (Samuel L. Jackson), mas entra de fato na briga quando fica verde de raiva e se transforma no Incrível Hulk. Correndo por fora, porém com mira certa, está o sempre mal-humorado Gavião Arqueiro (Jeremy Renner). E, cumprindo a política de cotas, completam o time a deliciosa ninja Viúva Negra (Scarlett Johansson) e a eficiente Pepper (Gwyneth Paltrow), a assistente de Tony Stark. É tudo um pouco confuso, e nada faz muito sentido – o que, não sendo novidade nenhuma no gênero, não necessariamente constitui um defeito. O ponto fraco de *Os Vingadores* é a falta de um vilão à altura. Excelente em dramas como *Cavalo de Guerra* e o ainda inédito aqui *The Deep Blue Sea*, o inglês Tom Hiddleston já falhará como Loki em *Thor*. Aqui, sai-se ainda pior. Com seu figurino de banda *heavy metal* e seu exército de robôs sem rosto, Loki em nenhum momento parece ser páreo para essa turma. E ainda tem de ouvir do Homem de Ferro que age como uma “diva” e que sua briga com Thor parece uma atração do festival “Shakespeare no Central Park”. *Os Vingadores* funciona como a matinê que se propõe a ser, mas, no todo, não passa da soma exata de suas partes. Mais expectativa merecem os próximos longas do Homem de Ferro e do Capitão América, já em produção: a atividade de super-herói, ao que parece, é mais bem apreciada quando exercida em carreira-solo.

MENDES, Mario. *Veja*. Ed. 2.267. São Paulo: Abril, 2 maio 2012. p. 133.



Capa da 1ª edição da revista *The Avengers*, de 10 de setembro de 1963, na qual foi inspirado o roteiro do filme.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 10.619 de 19 de fevereiro de 1998.

Análise

- Qual é a finalidade do texto?
- Que informações objetivas o leitor pode obter a partir da leitura do texto?
- Em uma passagem inicial do texto, o autor faz um breve resumo da obra para os leitores. Transcreva essa passagem no seu caderno.
- Segundo Mario Mendes, quais são os pontos negativos de *Os Vingadores*?
 - ▶ E os positivos?
- Em vários trechos do texto, a opinião do autor é sugerida pelo uso que faz de palavras e expressões. No caderno, transcreva esses trechos.
 - ▶ Qual a importância, para os leitores, da opinião pessoal do autor em um texto como esse?
- No primeiro parágrafo, o autor recorre a duas imagens que antecipam, de modo irônico, a sua avaliação sobre o filme. Que imagens são essas?
 - As imagens permitem concluir que a avaliação do autor a respeito do filme é negativa ou positiva? Por quê?
 - Por que, no contexto em que foram usadas, tais imagens têm um valor argumentativo?
- Como pode ser interpretado o título do texto?

Resenha 385

Fonte: (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2013, p. 384-385)

Diante dessa figura, verificamos que as autoras deixam explícitos, desde o início, os objetivos que devem ser alcançados pelos alunos ao final do estudo da resenha:

- Reconhecer as características estruturais da **resenha**;
- Identificar a **finalidade** desse gênero;
- Compreender de que modo o **contexto de circulação** e o **perfil do interlocutor** afetam a **estrutura** desse gênero;
- Saber escolher os **recursos linguísticos** adequados à resenha;
- Reconhecer por que os **juízos de valor** são essenciais para esse gênero. (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2013, p. 384, Figura 01)

Observando tais objetivos já podemos verificar o que Bronckart (2012) aponta como estratos do folhado textual. Vejamos: *1. Reconhecer as características estruturais da resenha; 2. Identificar a finalidade desse gênero; 3. Compreender de que modo o contexto de circulação e o perfil do interlocutor afetam a estrutura desse gênero;* (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2013, p. 384, Figura 01). Podemos verificar que se trata da **infraestrutura geral do texto**, pois tais objetivos são constituídos no plano geral, ou seja, se referem à organização do conteúdo temático, procuram atender aos tipos de discursos que comportam o texto, as modalidades de articulação, que podem tomar diferentes formas e como a sequência que tais discursos aparecem, como, por exemplo, a sequência argumentativa.

No quarto objetivo, *4. Saber escolher os recursos linguísticos adequados à resenha*” (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2013, p. 384, figura 01), identificamos os **mecanismos de textualização**, ao passo que as autoras propõem que o alunado saiba escolher os recursos linguísticos que devem ser utilizados na produção da resenha, como as conexões textuais e as coesões nominais e verbais, que contribuem para a coerência temática do texto.

Já no último objetivo, *5. Reconhecer por que os juízos de valor são essenciais para esse gênero.* (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2013, p. 384, Figura 01), verificamos os **mecanismos enunciativos**, pois tal objetivo propõe que os alunos reconheçam a importância do juízo de valor na resenha, ou seja, a necessidade do posicionamento enunciativo de cada aluno em relação à produção da resenha, ajudando, dessa forma, na manutenção da coerência pragmática e discursiva do texto.

Após as autoras trazerem um texto, o qual já aponta ser uma resenha, elas elencam algumas perguntas como forma de análise do texto, tais perguntas já demonstram o intuito em trazer os alunos para mais perto do texto, ou seja, o intuito é de que, a partir desses questionamentos, consigam, implicitamente, responder às características do gênero resenha.

Nesses questionamentos também é perceptível verificarmos os estratos do folhado textual, do primeiro ao terceiro questionamento, a saber: *1. Qual é a finalidade do texto?; 2. Que informações objetivas o leitor pode obter a partir da leitura do texto?; 3. Em uma passagem inicial do texto, o autor faz breve resumo da obra para aos leitores. Transcreva essa passagem no seu caderno.* (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2013, p. 385, Figura 01). Trata-se da **infraestrutura geral do texto**, pois só remetem a respostas que envolvem a estrutura do gênero, seja de forma geral ou em relação ao discurso que circula o texto.

Já do quarto ao sexto questionamento -

4. Segundo Mario Mendes, quais os pontos negativos e Os Vingadores? E os positivos?; 5. Em vários trechos do texto, a opinião do autor é sugerida pelo uso que faz de palavras e expressões. No caderno, transcreva esses trechos. Qual a importância, para os leitores, da opinião pessoal do autor em um texto como esse?; 6. No primeiro parágrafo, o autor recorre a duas imagens que antecipam, de modo irônico, a sua avaliação sobre o filme. Que imagens são essas? a) As imagens permitem concluir que a avaliação do autor a respeito do filme é negativa ou positiva? Por quê? b) Por que, no contexto em que foram usadas, tais imagens têm um valor argumentativo? (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2013, p. 385, Figura 01)

- percebemos que os mesmos estão voltados para os **mecanismos enunciativos**, pois sempre estão remetendo a respostas que envolvem a opinião do autor da resenha, ou seja, trazem o posicionamento do autor. Logo, suas axiologias.

E o último questionamento - *Como pode ser interpretado o título do texto?* (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2013, p. 385, Figura 01) - está voltado para os **mecanismos de textualização**, pois faz referência ao título do texto, o qual, para ser interpretado, precisa estar coeso com todo o texto, ou seja, é necessário que os recursos linguísticos sejam usados de maneira adequada.

Ainda verificamos, no que diz respeito ao tema abordado no texto pelas autoras, que a temática em questão é atual e possivelmente está de acordo com a idade desses alunos que estão cursando o ensino médio. Dessa forma, podemos, diante desses fatos, mencionar o que Bronckart (2012) nos afirma acerca das ações humanas, as quais são concebidas a partir de dois níveis: o sociológico e o psicológico. As autoras, fazendo uso de temas que são de conhecimento do alunado, levam em consideração o mundo social dos mesmos, o qual é norteador de princípios de condutas variadas diante da sociedade, assim como o mundo subjetivo, que é definido pelos conhecimentos adquiridos nas experiências individuais de cada aluno.

Dessa forma, podemos inferir que as autoras, ao utilizarem essa organização dos mecanismos no LDP, mesmo que não tenham sido pensados de forma direta por elas, encaminham o alunado para uma determinada situação de envolvimento com o gênero a ser trabalhado, ajudando no aprendizado dos mesmos, deixando-os mais próximos de uma situação comunicativa de uso social do gênero. Esta prática convoca uma concepção de ensino de língua: a sociointeracionista, por abarcar elementos linguísticos e extralinguísticos no trato com o gênero.

Partiremos, agora, para a Figura 02, a qual nos apresenta o conceito e o uso da resenha, assim como o contexto de circulação e os leitores do gênero, como podemos observar:

Figura 02 – Conceito e Uso (resenha)

Resenha: definição e usos

Há textos que nos orientam sobre o que escolher entre as muitas produções culturais que nos cercam ou que nos mantêm atualizados sobre os vários lançamentos de livros, filmes, CDs, peças de teatro, programas de TV, *shows*. Nos dois casos, o gênero discursivo que desempenha tais funções é a **resenha**.

Tome nota

A **resenha** é um gênero discursivo que combina a apresentação resumida das características essenciais de uma dada obra (filme, livro, peça de teatro, etc.) com comentários e avaliações críticas sobre sua qualidade.

Os resenhistas, além de caracterizar sucintamente a obra analisada, apresentam uma série de juízos de valor que procuram oferecer, ao leitor, uma avaliação mais geral da qualidade e da validade dessa obra. Por esse motivo, as resenhas são textos argumentativos, uma vez que os juízos de valor devem vir acompanhados de argumentos que os sustentem.

Tome nota

Juízo de valor é um conceito filosófico e se refere a um julgamento que expressa uma apreciação, uma avaliação ou uma interpretação sobre a realidade. Os juízos de valor se opõem aos **juízos de fato**, que dizem o que as coisas são, como são e por que são.

Se dizemos "Está chovendo", estamos enunciando um acontecimento constatado por nós. Manifestamos, portanto, um **juízo de fato**. Se, porém, dizemos "A chuva é triste", passamos da constatação à interpretação de um fato, porque o avaliamos subjetivamente. Manifestamos, neste caso, um **juízo de valor**.

Em diferentes situações somos solicitados a manifestar uma opinião avaliativa sobre uma obra. É importante lembrar que essa opinião será constituída por alguns juízos de valor cuja validade deve ser demonstrada para nosso interlocutor. Caso isso não seja feito, corremos o risco de ter a nossa opinião desconsiderada.

Contexto de circulação

Atualmente encontramos resenhas em diversos contextos de circulação. Nas revistas semanais, por exemplo, há sempre uma seção dedicada à avaliação de lançamentos de filmes, CDs, DVDs e livros. Os repórteres culturais são os responsáveis por essas resenhas. O mesmo acontece nos suplementos culturais dos jornais diários. Há, ainda, publicações especializadas em cultura e entretenimento com muitas de suas páginas destinadas a resenhas.

Grandes portais da internet costumam apresentar seções de resenhas, que são geralmente incrementadas pelos recursos tecnológicos que permitem ao internauta ver um *trailer* do filme ou ouvir trechos das músicas de um CD apresentado.

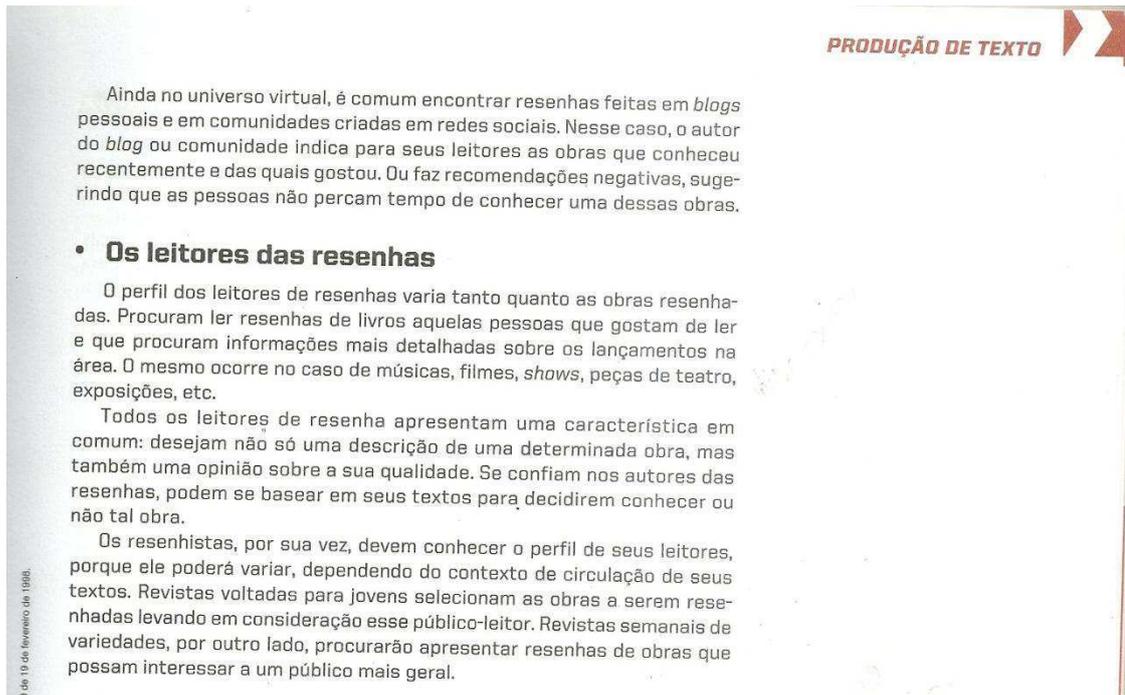
As histórias em quadrinhos também merecem a atenção de resenhistas. *Sites* dedicados à apresentação e avaliação dos últimos lançamentos, do gênero têm seções específicas para as resenhas, que, em alguns casos, são identificadas pelo termo inglês *review*.

Uma conhecida revista de resenhas

Quando a greve de gráficos, em 1963, tirou de circulação os jornais nova-iorquinos, os editores Robert Silvers e Barbara Epstein lançaram uma revista, *The New York Review of Books*, na qual intelectuais de prestígio resenhavam livros e discutiam temas em profundidade. Com colaboradores como W. H. Auden, Susan Sontag, Hannah Arendt, Gore Vidal e Truman Capote, a revista prosperou. O espectro de obras analisadas foi ampliado e incluí, hoje, música, teatro, dança e cinema. De circulação quinzenal e rebatizada como *The New York Review*, a revista tem uma tiragem superior a 125.000 exemplares.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

386 Capítulo 30



Fonte: (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2013, p. 386-387)

Na Figura 02, as autoras apresentam algumas informações acerca da definição do que seja a resenha: *A resenha é um gênero discursivo que combina a apresentação resumida das características essenciais de uma dada obra (filme, livro, peça de teatro, etc.) com comentários e avaliações críticas sobre sua qualidade* (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2013, p. 386, Figura 02). Todavia, verificamos que apenas depois das autoras utilizarem o texto e os questionamentos para que os alunos se envolvessem com o gênero, é que sua definição é apresentada, ou seja, elas partem do texto para o conceito, fazendo assim com que os alunos conheçam o gênero para depois saberem do conceito.

Sendo assim, os alunos não ficariam presos a tal conceito, não leriam o texto já pensando no que deveriam ou iriam encontrar no mesmo. Podemos inferir, portanto, que tal estratégia das autoras é de grande valia, pois dessa forma o alunado poderá, diante de um texto, distinguir a que gênero ele se refere, sem pressupor um modelo fechado de estrutura.

Em seguida, são apresentadas mais algumas informações acerca dos resenhistas. Essas informações são de extrema importância no momento da escrita do gênero, apontando, também, o significado de juízo de valor, o julgamento que o resenhista faz a respeito de alguma obra, a saber:

Juízo de valor é um conceito filosófico e se refere a um julgamento que expressa uma apreciação, uma avaliação ou uma interpretação sobre a realidade. Os juízos de valor se opõem aos **juízos de fato**, que dizem o que as coisas são, como são e por que são. (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2013, p. 386, Figura 02)

Com isso, verificamos que as autoras demonstram a importância dos alunos saberem diferenciar o que seja juízo de valor e juízo de fato, para que, no momento de fazer uso dos seus argumentos na hora da escrita, saibam distinguir e utilizar o juízo de valor. Também apresentam o contexto de circulação e os leitores de resenhas, facilitando assim para que os alunos saibam a partir de quais suportes as resenhas são normalmente publicadas/encontradas e qual o público-alvo das mesmas.

Dessa forma, consideramos tais pontos como sendo características linguísticas do gênero, pois tais informações dizem respeito à definição do gênero resenha. Em se tratando do contexto de circulação e os leitores das resenhas, podemos dizer que se trata de características discursivas, tratando, portanto, da **infraestrutura do texto**, considerando o plano geral do mesmo e os tipos de discursos que circulam o texto.

Em seguida, iremos apresentar a Figura 03.

Figura 03 – Estrutura (resenha)

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 1998

Estrutura

A necessidade de trazer uma caracterização resumida da obra analisada e também de apresentar uma opinião sustentada por argumentos é traduzida, na estrutura das resenhas, pela presença de alguns trechos destinados a cumprir tais funções. Observe.

Aprender a viver

O francês Luc Ferry pôs a filosofia nas listas de livros mais vendidos — e sem baratear suas ideias

Jerônimo Teixeira

Filósofo fundamental do pensamento moderno, o alemão Immanuel Kant é complexo nas ideias e árido no estilo. O francês Luc Ferry, no entanto, leu a *Crítica da razão pura* quando tinha 15 anos. "Não entendi rigorosamente nada, mas tive a impressão de que aquele era um pensador importante, de que havia ali uma espécie de tesouro escondido", disse à *Veja* o filósofo e ex-ministro da Educação da França, hoje com 56 anos. Ferry é autor de *Aprender a viver* (tradução de Vera Lucia dos Reis; Objetiva; 304 páginas; 37,90 reais), um livro de divulgação filosófica que discute, de forma acessível mas séria, autores como Nietzsche, Husserl e Heidegger. A obra vendeu impressionantes 230.000 exemplares na França e respeitáveis 14.000 no Brasil. Já aparece há seis semanas na lista de mais vendidos de *Veja*. Feito talvez mais extraordinário do que a precocidade de sua formação filosófica, Ferry transformou a filosofia em *best-seller*. [...]

Título e subtítulo: representam o primeiro contato do leitor com a obra analisada. Devem informá-lo sobre o tema dessa obra, como é feito aqui. O subtítulo já pode trazer algum **juízo de valor**, destacado aqui em rosa. A identificação do autor da resenha pode preceder o texto ou aparecer no final.

Primeiro parágrafo: introdução que apresenta o contexto no qual a obra resenhada se insere. Nesse caso, trata-se de um livro de divulgação do pensamento de filósofos. O autor da resenha também traz as **informações básicas** (título, autor, editora, número de páginas, preço, exemplares vendidos) sobre o livro que será analisado. Essas informações serão destacadas, ao longo do texto, em azul. Dentre essas informações, merece atenção especial a **descrição resumida** do conteúdo da obra. Utilizamos a cor verde para assinalar essas passagens. O autor da resenha explicita alguns dos seus **juízos de valor**.

Resenha 387 

Segundo parágrafo: há uma expansão do contexto mais geral no qual se insere o livro resenhado (livros de divulgação do pensamento filosófico).

O autor do texto informa seus leitores sobre outras obras semelhantes publicadas no Brasil. Esse tipo de comparação é comum nas resenhas. Pode ser feito de duas formas: confrontando a obra resenhada com outras do mesmo tipo (caso do exemplo citado), ou comparando diferentes obras de um mesmo autor (o que será feito no próximo parágrafo).

A informação sobre outras obras do mesmo tipo é utilizada como base para a explicitação do **juízo de valor** que fecha o parágrafo: o livro de Luc Ferry é mais sério do que os de Alain de Botton, porque "explica sistematicamente o pensamento dos autores abordados".

O **argumento** para sustentar essa avaliação é apresentado antes e também traduz um juízo de valor implícito: o livro de Luc Ferry é melhor porque ele estudou em tradicionais universidades europeias e fez carreira acadêmica.

Terceiro parágrafo: o autor concentra-se na análise do livro *Aprender a viver*. Parte de um breve **resumo** do enfoque que a obra dá às questões filosóficas, para introduzir mais alguns **juízos de valor**, agora voltados para a avaliação da obra resenhada.

Uma nova comparação é feita, nesse caso com livros anteriores de Luc Ferry, considerados mais técnicos.

Toda a parte final desse parágrafo é constituída por **juízos de valor** que procuram orientar o leitor sobre a qualidade da abordagem que Luc Ferry faz da filosofia e sobre a possibilidade de o livro cumprir sua promessa implícita no título: os leitores aprenderiam, com a filosofia, a viver melhor.

É importante observar que as comparações feitas ao longo do texto têm valor argumentativo, porque ajudam o resenhista a validar suas opiniões, fazendo com que não pareçam juízos de valor emitidos sem qualquer referência mais concreta.

A **conclusão** do autor sobre livros desse tipo é, na verdade, uma reafirmação da avaliação feita sobre a obra resenhada: ela promete mais do que pode dar, porque, por melhores que sejam os livros de divulgação da filosofia, sempre serão insuficientes para garantir uma "vida boa, virtuosa".

É claro que Ferry não é nem o único nem o primeiro "popularizador" da filosofia. O norueguês Jostein Gaarder foi *best-seller* mundial ao recontar a história da filosofia com uma simpática moldura ficcional em *O mundo de Sofia*. O suíço radicado na Inglaterra Alain de Botton tem se firmado como um "filósofo popular" — embora não tenha ainda frequentado as listas de mais vendidos —, recorrendo a Sêneca ou Schopenhauer para consolar o leitor que sofre uma desilusão amorosa ou inveja o sucesso do vizinho. **Nenhum dos dois, porém, vem de uma carreira acadêmica, como Ferry, que estudou nas tradicionais universidades de Sorbonne, na França, e Heidelberg, na Alemanha.** Nos livros de Botton, em particular, a filosofia é reduzida a uma coletânea de citações cosméticas. *Aprender a viver*, pelo contrário, explica sistematicamente o pensamento dos autores abordados. [...]

Salvação é a palavra-chave do livro. A filosofia, na visão de Ferry, é uma alternativa laica à religião: busca respostas para a angústia fundamental que todo ser humano tem ao tomar consciência de sua irremediável finitude. *Aprender a viver* investiga as respostas que diferentes escolas filosóficas deram a esse problema [...], encerrando-se com a alternativa do próprio Ferry, sua proposta — talvez excessivamente otimista — de um novo humanismo secular, que supere os becos sem saída construídos pela dúvida radical de pensadores como o alemão Friedrich Nietzsche. São ideias que o autor já apresentou, de forma mais "técnica", em livros anteriores, como *O homem deus* e especialmente *O que é uma vida bem-sucedida?*, publicados no Brasil pela Difel. *Aprender a viver*, porém, é voltado especificamente para o leigo, e em particular para o leitor jovem. **O título**, com certo jeito de autoajuda, tem um apelo inegável, que talvez responda por parte do sucesso da obra — e talvez prometa mais do que este ou qualquer livro pode dar. A busca da vida boa, virtuosa, é de fato uma ambição ancestral dos filósofos. **Qualquer resposta, porém, será sempre provisória e insuficiente.** O entusiasmo de Ferry por seu humanismo secular não basta para matar a charada dessa esfinge antiga.

FERREIRA, Jerônimo. *Veja*. São Paulo: Abril, ano 40, ed. 2004, n. 15, p. 118-119, 18 abr. 2007. (Fragmento).

Reprodução proibida. Art. 18º do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

O texto exemplifica de modo claro como a estrutura de uma resenha associa informações, argumentos e juízos de valor, de modo a convencer o leitor de que a opinião do autor sobre a obra avaliada (destacada na conclusão) é justa.

A preocupação com a contextualização é necessária, porque ajuda o leitor a situar a obra no conjunto maior a que ela pertence. Esse procedimento é essencial para que ele acompanhe os juízos de valor que são apresentados ao longo do texto. Pela mesma razão, as comparações são parte da estratégia argumentativa característica das resenhas. Elas promovem o confronto entre a obra que está sendo avaliada e outras (boas ou ruins), que passam a servir de parâmetro para o juízo que está sendo formado.

Como observamos na Figura 03, as autoras fazem uso de outro texto para demonstrar a estrutura da resenha, ou seja, o que deve conter nela, do ponto de vista estrutural (como o título, informações, argumentos e juízo de valor) para que haja adequação ao gênero. Essa estratégia é utilizada para auxiliar o alunado a poder identificar a estrutura da resenha, a qual

consideramos de grande relevância, pois os alunos poderão não só identificar a estrutura, como também poderão perceber como se posicionarem sobre os argumentos que possam usar em futuras produções - eis a influência dos **mecanismos enunciativos** sobre os de **textualização**.

Assim, concluímos que essa seção engloba as características linguísticas do gênero, já que as autoras ainda continuam seguindo a mesma abordagem desde o início do capítulo. Aqui elas continuam dando informações acerca do gênero. E continuam na **infraestrutura do texto**, levando em consideração o nível mais profundo e o plano geral do texto.

Agora apresentamos a Figura 04 que trata da linguagem do gênero em estudo.

Figura 04 – Linguagem (resenha)

PRODUÇÃO DE TEXTO

Linguagem

A linguagem utilizada em uma resenha será influenciada pelo público-leitor a que ela se destina. Assim, resenhas divulgadas em revistas de grande circulação ou portais da internet, que têm um público-alvo de perfil mais geral, devem manter um uso mais formal da linguagem, respeitando as regras do português escrito culto. O texto transcrito na página anterior é um exemplo disso.

Resenhas escritas para publicações voltadas ao público jovem, porém, admitem um uso mais coloquial da linguagem, característico de seus leitores. Observe o trecho abaixo, extraído de uma resenha de um show da banda de rock Aerosmith.

Aerosmith
O perigoso circo do rock'n'roll
Ricardo Franca Cruz

★★★ Estádio do Morumbi — São Paulo, 12 de abril de 2007

Megabandas com megarrepertórios recheados de megaclássicos só podem fazer o que fez o Aerosmith: um megashow, com tudo o que isso traz de bom e ruim. De bom, o vocalista Steven Tyler demonstrou forma física e vocal surpreendente para um senhor — mas nada que um Mick Jagger, outro megatito, não faça igual. O vovô berrou à beça, agitou e ainda pagou de gatão em diversos momentos. As mulheres berravam, ensandecidas, como deve ser no bom rock'n'roll — e daí se ele tem 59 anos? Melhor ainda estava o guitarrista Joe Perry, um dos reis dos riffs roqueiros entre os mais legais de todos os tempos. [...] O setlist do Aerosmith passou pelos bons — e melhores — tempos da banda, com clássicos como "Sweet Emotion", "Dream On", a sensacional "Draw the Line", "Walk this Way" e uma bela versão semiacústica de "Seasons of the Weather". [...]

É comum as resenhas recorrerem a algum símbolo para traduzir a qualificação geral atribuída à obra avaliada. O número máximo de estrelas, nesse caso, costuma ser cinco.



CRUZ, Ricardo Franca. *Rolling Stone Brasil*, n. 8, p. 135, maio 2007. (Fragmento).

Steven Tyler, vocalista do Aerosmith, em show no estádio do Morumbi, em São Paulo, 12 abr. 2007.

O uso que se faz, no texto, do prefixo *mega-* ilustra bem a escolha de um tom coloquial, porque tal prefixo, que aparece reiteradas vezes, é utilizado para formar palavras que expressem o caráter hiperbólico do show resenhado. Nesse caso, além de marcar a informalidade, o prefixo também explicita a avaliação que o autor do texto fez da apresentação do Aerosmith: um megashow.

Outras expressões, destacadas no texto, confirmam o investimento em um texto tão coloquial, que recorre até a gírias ("pagou de gatão") para promover uma maior identificação com o público-leitor.

A presença constante de adjetivos valorativos é uma característica esperada das resenhas em geral. São eles que, na maior parte dos casos, introduzem os juízos de valor que definem esse gênero discursivo.

Resenha 389

Fonte: (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2013, p. 329)

A partir da Figura 04, as autoras apresentam o tipo de linguagem que deve ser utilizada em resenhas. Nesse momento, é destacada a adequação da linguagem utilizada na produção do gênero ao seu público-alvo, bem como o grau de (in)formalidade que deve ser adotado mediante um público de perfil mais geral (que não exige grau elevado de formalidade) ou mais jovem.

Em se tratando dessa seção, podemos entender que trata das características linguísticas e discursivas, já que estão sendo abordados os elementos/características da resenha - assim como o tipo de linguagem utilizado, o qual vai depender do meio em que a resenha irá circular - e ainda permanece na infraestrutura do texto, levando em consideração o nível mais profundo do plano geral do texto e os tipos de discursos que circulam no mesmo.

Essa estratégia das autoras em mostrar aos alunos o uso da linguagem, os auxilia no momento da produção do texto e até mesmo na comunicação oral do gênero, a fim de que utilizem a linguagem adequada em futuras produções do gênero.

A seguir, iremos mostrar a Figura 05 que tematiza a produção do gênero propriamente dito.

Figura 05 – Produção da resenha

Análise crítica: produção de resenha

1. Pesquisa e análise de dados

Neste capítulo, você conheceu melhor a resenha e descobriu como esse gênero discursivo pode ser útil na orientação das pessoas em relação a livros, músicas e filmes que merecem (ou não) ser conhecidos. Sua tarefa, agora, é escrever uma resenha para o *Jornal de Resenhas* que será preparado pela sua turma.

O jornal que vocês irão preparar deverá contar com três seções: uma referente a filmes, uma referente a CDs/shows musicais ao vivo ou em DVD, e a terceira destinada à apresentação de livros. Depois de pronto, o jornal deverá ser exposto no mural da sala, para que todos os alunos possam lê-lo e conferir as indicações que lhes parecerem mais interessantes.

Decida, em primeiro lugar, se você irá resenhar um livro, um CD/show ou um filme. Uma vez selecionada uma dessas três possibilidades, lembre-se de que as resenhas não precisam se limitar aos lançamentos mais recentes, e também podem resgatar clássicos que marcaram uma época e continuam a influenciar novas produções. As músicas dos Beatles ou filmes como *Star Wars*, *Caçadores da arca perdida* e *O silêncio dos inocentes* são exemplos desse tipo de "clássicos" em suas categorias.

Como seus colegas serão os leitores da sua resenha, leve em conta o conhecimento que você tem sobre eles no momento de escrever o texto.

Não se esqueça de pesquisar, antes de fazer a resenha, se há outros livros/músicas/filmes do mesmo autor/diretor que devem ser tomados como base de comparação com a obra que você escolheu para resenhar.

Dê, a seu texto, um título que possa atrair a atenção dos leitores.

2. Elaboração

- ▶ Quando você estiver lendo o livro, ouvindo o CD ou assistindo ao *show* ou ao filme que será objeto da sua resenha, tome nota das suas impressões gerais, dos pontos positivos e negativos.
- ▶ Lembre-se de que a primeira providência a ser tomada é fazer uma síntese da obra a ser resenhada.
 - No caso de um livro, identifique os elementos básicos do enredo ou a questão central abordada pelo autor (se se tratar de um livro de não ficção).
 - No caso de um CD/*show*, identifique as músicas apresentadas (trata-se de composições novas ou não?).
 - No caso de um filme, identifique os pontos principais da trama.
- ▶ Consulte as anotações feitas no momento em que você tomou contato com a obra: que argumentos podem ser utilizados para sustentar a avaliação (positiva ou negativa) que você fará?
- ▶ Reflita sobre o perfil dos leitores e decida como os argumentos devem ser organizados, no texto, para convencê-los de que a sua avaliação está bem fundamentada.
- ▶ No momento de criar um título, lembre-se de que ele deve destacar aquele que é o ponto central da resenha feita por você.

No momento de avaliar o resultado desta proposta, é necessário verificar se os alunos conseguiram articular a apresentação da obra a ser resenhada com a explicitação do julgamento que fizeram dela. Além disso, devem ser analisados os argumentos apresentados para sustentar a avaliação da obra: eles contribuem para convencer os leitores da validade da opinião do autor do texto?

3. Reescrita do texto

Procure uma outra pessoa que conheça a obra resenhada por você e peça a ela que leia seu texto. Veja se ela concorda com os argumentos apresentados para sustentar a sua avaliação. Caso discorde do seu ponto de vista, como ela faria para refutá-lo?

Releia sua resenha e, levando em consideração a opinião desse leitor, verifique o que pode ser alterado para tornar o texto mais convincente. Reescreva a resenha, fazendo as modificações necessárias.

Como vemos na Figura 05, para encerrar o capítulo, as autoras apresentam a seção intitulada Análise crítica. Nessa seção os alunos exercitarão a produção da resenha, colocando em prática o que vinham aprendendo em relação ao gênero.

A produção é solicitada a partir do que foi exposto para os alunos, como a definição, o uso, a linguagem, o meio de circulação e quem são os leitores das resenhas, sempre abordando esses pontos a partir de um texto para facilitar o aprendizado do alunado, para, a partir daí propor aos alunos uma produção do gênero.

Nessa seção, além de se tratar das características do ensino de escrita, também podemos observar os estratos do folhado textual. Nesse momento da produção da resenha, podemos verificar os três estratos, ou seja, **a infraestrutura geral do texto**, quando é solicitado que o aluno escreva uma resenha - *Sua tarefa, agora, é escrever uma resenha para o Jornal de Resenhas que será preparado pela turma* - que reflita sobre o perfil dos seus leitores - *Refleta sobre o perfil dos leitores* -; **os mecanismos de textualização**, quando o aluno deve saber organizar seus argumentos no texto, assim como colocar um título no mesmo que chame atenção do leitor - *Dê, a seu texto, um título que possa atrair a atenção dos leitores*- como organizar os argumentos - *decida como os argumentos devem ser organizados* - e **os mecanismos enunciativos**, quando o aluno deve saber que argumentos devem ser utilizados para sustentar sua opinião diante sua avaliação sobre o que vai escrever, seja de forma negativa ou positiva, como vemos em:

Quando você estiver lendo, ouvindo o CD ou assistindo ao show ou ao filme que será objeto de sua resenha, tome nota das suas impressões gerais, dos pontos negativos e positivos.” e “Consulte as anotações feitas no momento em que você tomou contato com a obra: que argumentos podem ser utilizados para sustentar a avaliação (positiva ou negativa) que você fará?”. (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2013, p. 390).

Portanto, verificamos que toda essa abordagem das autoras vem por um caminho que abre espaço para os alunos poderem enxergar o gênero de outra forma e não apenas como um texto que deve ser produzido, na intenção de uma nota, por exemplo. O gênero vai mais além do que isso, pois é a partir deles que a sociedade se comunica; Assim como Bronckart (2012) afirma, os gêneros são produtos da atividade humana, a partir de seus objetivos e interesses que são formadas diversas espécies de textos que irão de alguma forma ficar para as gerações que virão. Dessa forma, podemos aqui inferir que a abordagem utilizada no LDP foi realizada de forma adequada, partindo da ideia do gênero em uso.

Outra estratégia utilizada pelas autoras do LDP é o momento da reescrita do gênero, para a qual se propõe que o aluno deverá procurar outra pessoa para opinar sobre seu texto: *Procure uma outra pessoa que conheça a obra resenhada por você e peça a ela que leia seu texto* (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2013, p. 390, Figura 05). Nesse momento

verificamos o papel do outro na reescrita, ou seja, nesse exato momento podemos inferir a interação entre os dois indivíduos, o que escreveu e o que vai ler para opinar sobre a escrita. Dessa maneira, podemos observar o interacionismo na linguagem sendo executado por ambos. A respeito do uso da linguagem, Bronckart (2012) esclarece que

a linguagem humana se apresenta, inicialmente, como uma produção interativa associada às atividades sociais, sendo ela o instrumento pelo qual os interactantes, intencionalmente, emitem pretensões à validade relativas às propriedades do meio em que essa atividade se desenvolve. A linguagem é, portanto, primariamente, uma característica da atividade social humana, cuja função maior é de ordem comunicativa ou pragmática. (BRONCKART, 2012, p. 34)

Sendo assim, as autoras conseguem realizar, ou melhor, fazer com que o alunado realize a interação, se exponha, pelos seus textos produzidos, em situações de comunicação social.

4.3 Um olhar sobre o artigo de opinião no livro didático

Iremos, agora, analisar o segundo *corpus* de nossa pesquisa, o LDP do 2º ano do ensino médio. No início da seção, na página 373, as autoras trazem a Unidade 08 que aborda textos voltados para a argumentação, a qual tem o objetivo de convencer alguém sobre algo, demonstrar a validade de uma tese, defender um ponto de vista.

No capítulo 27 são trabalhados o Artigo de Opinião e o Editorial. Porém, iremos analisar o primeiro gênero abordado pelas autoras, o artigo de opinião, por considerarmos um dos gêneros que são mais solicitados para os alunos, como, por exemplo, em uma prova de seleção e até mesmo no âmbito escolar, podemos observar na figura a seguir que foi retirada do LDP:

Figura 06 – Artigo de opinião (texto)

Capítulo

27

Artigo de opinião e editorial

OBJETIVOS

Ao final do estudo deste capítulo, você deverá ser capaz de:

1. Reconhecer as características estruturais do artigo de opinião e do editorial.
2. Identificar a finalidade desses gêneros discursivos.
3. Compreender de que modo o contexto de circulação e o perfil de interlocutor afetam a estrutura do artigo de opinião e do editorial.
4. Saber escolher os recursos linguísticos adequados a cada um desses gêneros.
5. Diferenciar um artigo de opinião de um editorial.
6. Compreender a importância dos contra-argumentos como estratégia argumentativa.

Leitura

Jornais, revistas, portais da internet são espaços para circulação de um gênero argumentativo conhecido como artigo de opinião. É com base na leitura de artigos de opinião que costumamos refletir sobre questões importantes ou polêmicas. Apresentamos, a seguir, um texto representativo desse gênero.

Os porquinhos vão à praia

*As cestas de lixo nunca serão suficientes para os porquinhos.
Porque o que conta é educação e cultura*

Ruth de Aquino

Era lixo só. No domingo de Natal, ninguém se atrevia a ir à praia em Ipanema e Leblon, os bairros da zelite carioca. É o metro quadrado mais caro do Rio de Janeiro, mas o que sobra em dinheiro falta em educação. Todo mundo culpou a Comlurb, a companhia municipal de limpeza. Que direito tem a prefeitura de expor nossa falta de respeito com o espaço público?

É verdade que houve uma falha operacional. Os garis do sábado à noite teriam de dar mais duro para compensar a redução da equipe da Comlurb no domingo. A praia mais sofisticada da cidade, que vai do canto do Arpoador até o fim do Leblon, amanheceu com 25 toneladas de lixo espalhadas, um espetáculo nojento. Cocos são o maior detrito: 20 mil por dia. Mas tem muita embalagem de biscoito e sorvete. As criancinhas imitam os pais que deixam na areia latas de cerveja, copos de mate, garrafinhas de água, espetos de queijo coalho, canudos de plástico. É o porco pai, a porca mãe e a prole de porquinhos.

Adorei o atraso da Comlurb por seu papel didático. Quem andou no calçadão dominical e olhou aquela imundície pode ter pensado, caso tenha consciência: e se cada um cuidasse de seu próprio lixo como pessoas civilizadas? O Rio está cheio de farofeiro. De fora e de dentro. De todas as classes sociais. Gente que ainda não aprendeu que pode carregar seu próprio saquinho de lixo na praia. A areia que sujamos hoje será ocupada amanhã por nós mesmos, nossas crianças ou os bebês dos outros. Falo do Rio, mas o alerta serve para o Brasil inteiro neste verão. Temos um litoral paradisíaco. Por que maltratar as praias?

O trabalho realizado ao longo deste capítulo favorece o desenvolvimento das competências de área 1 e 7 e das habilidades H1, H2, H3, H4, H21, H22, H23 e H24. Para identificá-las, consultar, no Guia de recursos, a matriz do Enem 2009.

Reprodução proibida. Art. 174 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Artigo de opinião e editorial 383

O texto foi escrito em dezembro de 2011 e faz referência, portanto, a uma observação realizada pela autora naquele momento. Optamos por utilizá-lo porque o tema abordado continua atual e as cenas descritas são, de certo modo, atemporais, porque o problema do acúmulo de lixo nas praias permanece sem solução.

Na Cidade Maravilhosa, o terceiro maior orçamento da prefeitura é o da Comlurb. Só perde para Educação e Saúde. Por ano, a prefeitura gasta R\$ 1 bilhão coletando lixo dos prédios e das ruas. [...]

[...] Menos lixo no espaço público significa economia para o contribuinte e trabalho menos penoso para os garis. A multa no Rio, hoje, para quem joga lixo na rua é de R\$ 146, mas jamais alguém foi multado. Os guardas municipais raramente abordam os sujismundos e preferem tentar educar, explicar que não é legal.

Os porquinhos adoram um argumento: não haveria cestas de lixo suficientes. Na orla, as 1.400 caçambas não dariam para o lixo do verão. A partir de fevereiro, as caçambas dobrarão de volume, de 120 litros para 240 litros. E nunca serão suficientes. Porque o que conta é educação e cultura. Ou você se sente incapaz de jogar qualquer coisa no chão e anda com o papel melado de bala até encontrar uma lixeira, ou você joga mesmo, sem culpa nem perdão. O outro argumento é igual ao dos políticos corruptos: todo mundo rouba, por que não eu? Pois é, todo mundo suja, a areia já está coalhada de palitinhos, plásticos e cocos, que diferença eu vou fazer? Toda a diferença do mundo. O valor de cada um ninguém tira.

Em alta temporada, 200 garis recolhem, de 56 quilômetros de praias no Rio, 70 toneladas de lixo aos sábados e 120 toneladas de lixo aos domingos. A praia com mais lixo é a da Barra da Tijuca. Em seguida, Copacabana. Tenham santa paciência. Quando vejo aquela família que leva da praia suas barracas, cadeirinhas e bolsas, mas deixa na areia um rastro de lixo, dá vontade de perguntar: na sua casa também é assim? [...]

Experimente responder a estas perguntas. Jogo lixo na rua? Já deixei lixo na praia? De carro, furo o sinal vermelho? Acelero no sinal amarelo para assustar o pedestre? Buzino sem parar e xingo no trânsito? Dirijo depois de beber? Deixo meu cachorro fazer cocô na rua sem recolher? Já fiz xixi publicamente? Corro de bicicleta na calçada, pondo em risco velhinhos e crianças? Abro a mala do carro estacionado para fazer ecoar meu som predileto?

Que tal ser um cidadão melhor e menos porquinho no próximo ano?

AQUINO, Ruth de. "Mente aberta". Época. 29 dez. 2011.

Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Mente-aberta/ruth-de-aquino/noticia/2011/12/es-porquinhos-vao-praia.html>>. Acesso em: 7 fev. 2013. (Adaptado).

Zeite: palavra criada a partir de "as elites", para designar, de modo irônico, a classe socioeconômica dominante no Brasil.
Comlurb: Companhia Municipal de Limpeza Urbana (RJ).
Prole: os filhos e as filhas de um casal.

➤ Análise

- Qual é a questão central abordada por Ruth de Aquino?
- Qual foi o fato que chamou a atenção da autora para o problema abordado?
 - Segundo ela, a responsabilidade por esse problema pode ser atribuída somente à Comlurb? Justifique.
 - Transcreva no seu caderno o trecho em que a autora utiliza uma metáfora para mostrar que a origem do problema pode ser associada à educação familiar.
- Por que podemos afirmar que a pergunta "Que direito tem a prefeitura de expor nossa falta de respeito com o espaço público?" deve ser interpretada de modo irônico?
 - Transcreva no seu caderno a passagem do texto em que a autora deixa explícita sua opinião sobre as consequências positivas da falha operacional da Comlurb.
- Com relação ao problema apontado, qual é a posição defendida pela autora?

➤ 384 Capítulo 27

- Releia o 6º parágrafo. Ele evidencia uma estratégia adotada pela autora para convencer os leitores da posição que defende. Qual é essa estratégia?
 - Segundo ela, como "os porquinhos" justificariam seu comportamento?
 - Quais são os contra-argumentos apresentados por Ruth de Aquino?
 - A estratégia utilizada por ela pode influenciar a opinião dos leitores do texto? Explique.
- Várias perguntas são feitas nos dois últimos parágrafos do texto. Após reler esses dois parágrafos, responda: que função elas cumprem na estrutura argumentativa criada pela autora?

Fonte: (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2013, p. 383-384-385)

Observando a Figura 06, verificamos que as autoras seguem a mesma estrutura do LDP analisado anteriormente, deixando explícitos os objetivos que o alunado deve alcançar após o estudo do capítulo, os quais são:

1. Reconhecer as características estruturais do **artigo de opinião e do editorial**; 2. Identificar a **finalidade** desses gêneros discursivos; 3. Compreender de que modo o **contexto de circulação** e o **perfil de interlocutor** afetam a **estrutura** do artigo de opinião e do editorial; 4. Saber escolher os **recursos linguísticos** adequados a cada um desses gêneros; 5. Diferenciar um artigo de opinião de um editorial; 6. Compreender a importância dos **contra-argumentos** como estratégia argumentativa. (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2013, p. 383, Figura 01)

Mais uma vez, podemos verificar diante desses objetivos, os estratos do folhado textual que são apontados por Bronckart (2012), nos objetivos:

1. Reconhecer as características estruturais do **artigo de opinião e do editorial**; 2. Identificar a **finalidade** desses gêneros discursivos; 3. Compreender de que modo o **contexto de circulação** e o **perfil de interlocutor** afetam a **estrutura** do artigo de opinião e do editorial; 5. Diferenciar um artigo de opinião de um editorial. (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2013, p. 383, Figura 01)

Verificamos, então, a **infraestrutura geral do texto**, pois os mesmos referem-se à estrutura do gênero, ou seja, à organização do mesmo, assim como buscar identificar os discursos que envolvem a temática do texto e a importância do contexto e dos perfis dos interlocutores nesses discursos, para, a partir disso, poder diferenciá-lo de outro gênero.

No quarto objetivo - 4. *Saber escolher os **recursos linguísticos** adequados a cada um desses gêneros* (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2013, p. 383) - mencionado na Figura 06, para que as autoras se utilizem dos **mecanismos de textualização**, para que o aluno possa utilizar as conexões textuais, (verbais ou nominais) de forma adequada para que o texto tenha coerência.

Já no sexto objetivo - 6. Compreender a importância dos **contra-argumentos** como estratégia argumentativa. (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2013, p. 383, Figura 06) - verificamos os **mecanismos enunciativos**. A partir desse momento, o alunado deverá saber posicionar-se diante do texto utilizando os contra-argumentos, para que a produção final tenha uma coerência pragmática.

Após essa explanação, as autoras apresentam um gênero artigo de opinião e, em seguida, fazem alguns questionamentos como forma de análise do texto, contribuindo para que o aluno passe a conhecer o gênero de maneira mais profunda.

Verificamos, também, nesses questionamentos, a presença dos estratos do folhado textual, o primeiro e o segundo:

1. Qual é questão central abordada por Ruth de Aquino? 2. Qual foi o fato que chamou a atenção da autora para o problema abordado? a) Segundo ela, a responsabilidade por esse problema pode ser atribuída somente á Comlurb? Justifique. b) Transcreva no seu caderno o trecho em que a autora utiliza uma metáfora par mostrar que a origem do problema pode ser associada à educação familiar. (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2013, p. 384, Figura 06)

Esses questionamentos tratam da **infraestrutura**, ao passo que apontam sobre a temática geral do texto e que o aluno identifique e transcreva a opinião da autora do texto.

No terceiro e no quarto questionamento:

3. Por que podemos afirmar que a pergunta “ Que direito tem a prefeitura de expor nossa falta de respeito com o espaço público?” deve ser interpretada de modo irônico?” Transcreva no seu caderno a passagem do texto em que a autora deixa explícita sua opinião sobre as consequências positivas da falha operacional da Comlurb. 4. Com relação ao problema apontado, qual é a posição defendida pela autora? (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2013, p. 384, Figura 06)

Observamos os **mecanismos enunciativos**, pois apesar do aluno apenas transcrever a passagem do texto, irá identificar o posicionamento enunciativo da autora, ou seja, irá verificar a opinião dela, assim como na quarta pergunta o aluno deverá saber a opinião defendida da autora.

Nos últimos questionamentos:

5. Releia o 6º parágrafo. Ele evidencia uma estratégia adotada pela autora par convencer os leitores da posição que defende. Qual é essa estratégia? a) Segundo ela, como “os porquinhos” justificariam seu comportamento? b) Quais são os contra-argumentos apresentados por Ruth de Aquino? c) A estratégia utilizada por ela pode influenciar a opinião dos leitores do texto? Explique. 6. Várias perguntas são feitas nos dois últimos parágrafos do texto. Após reler esses dois parágrafos, responda: que função elas cumprem na estrutura argumentativa criada pela autora? (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2013, p. 385, Figura 01)

Verificamos os **mecanismos de textualização**, pois os alunos terão que identificar que os contra-argumentos utilizados durante o texto são necessários para que o mesmo fique coerente, ou seja, é um tipo de recurso linguístico que deve ser usado adequadamente.

Dessa forma, podemos mais uma vez inferir que essa estratégia utilizada pelas autoras facilita ao alunado que se aproximem do gênero de uma forma mais comunicativa, sem necessariamente partir do ensino unicamente da estrutura do mesmo.

A seguir, mostraremos a Figura 07, a qual nos apresenta a definição e o uso do artigo de opinião, assim como o contexto de circulação e seus leitores.

Figura 07 – Definição e Uso (artigo de opinião)

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, geralmente controversa, de natureza social, política, cultural, 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.

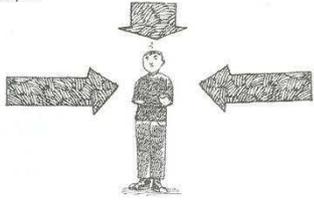
Neles, jornalistas e pessoas que se destacam em seus campos de atuação (médicos, políticos, advogados, professores universitários, etc.) selecionam acontecimentos divulgados na mídia para submetê-los a um processo analítico que permita revelar suas consequências, discutir suas causas e defender uma posição 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.

postos 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.



Artigo de opinião e editorial 385

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.

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 Miriam Leitão; ou cuja coluna já se tornou "marca registrada" de determinadas revistas, caso da seção "Mente aberta", assinada por Ruth de Aquino, na revista *Época*.

É cada vez mais frequente os principais colunistas de jornais e revistas reunirem, em livro, uma antologia dos seus melhores textos de opinião.

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*.

• 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.

Roberto Pompeu de Toledo

Sempre me fascina a capacidade de Roberto Pompeu de Toledo de transmitir com clareza e exatidão de ideias, que, convenhamos, são sempre procedentes, inteligentes e precisas. [...]

I. M.

Araxá, M.G.

Leitor. *Veja*, 6 fev. 2013.

No caso específico de articulistas como Roberto Pompeu de Toledo, que não têm receio de manifestar claramente seus pontos de vista sobre questões polêmicas, pode-se imaginar que seus leitores sejam, provavelmente, pessoas de aguçado senso crítico que ficam indignadas com o que percebem como um descaso generalizado das autoridades e esperam encontrar, no articulista, alguém que dê "voz" à sua indignação.

Fonte: (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2013, p. 385-386)

Na Figura 07 vemos que as autoras trazem a definição do que seja o artigo de opinião:

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, geralmente controversa, de natureza social, política, cultural, 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 fez. (ABAURRE; ABAURRE e PONTARA, 2013, p. 385, Figura 07).

Nesse trecho, percebemos, mais uma vez, que as autoras utilizam a estratégia de partir primeiro do texto para depois trazerem a conceito do que seja o gênero. Dessa forma, o

alunado passa a conhecer o gênero, sem antes ir ao texto visando suas características meramente estruturais.

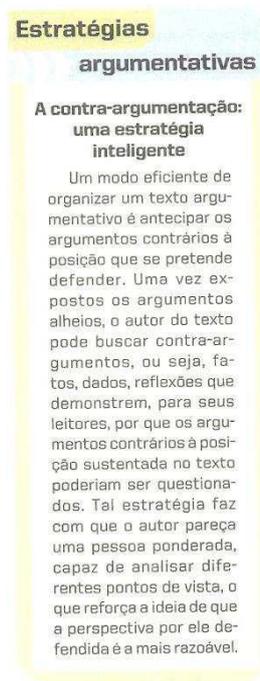
Sendo assim, consideramos tal aspecto como sendo características linguísticas do gênero, pois faz referência à definição do que seja o artigo de opinião, suas características discursivas e a finalidade do mesmo. Também podemos inferir que se trata da **infraestrutura geral do texto**, considerando que irá tratar da estrutura e dos discursos que circula o gênero.

Além disso, é apresentado o contexto de circulação e possíveis leitores dos artigos de opinião, fatores que consideramos como parte **da infraestrutura** e também como características discursivas, pois apresentam o suporte de circulação e o público-alvo, sendo envolvido por discursos diferentes.

Podemos observar que essa estratégia das autoras em mencionar o contexto de circulação e os leitores do artigo de opinião auxilia para que os alunos entendam em que âmbito o gênero irá circular e até a quem irá chegar as suas produções.

Mostraremos, a seguir, a Figura 08 em que as autoras apresentam no LDP as estratégias argumentativas que o alunado deverá saber usar no decorrer de futuras produções.

Figura 08 – Estratégias argumentativas



Fonte: (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2013, p. 385)

Observando a figura acima, podemos perceber mais um **mecanismo enunciativo** utilizado pelas autoras do LDP, pois elas trazem esse quadro com o intuito de mostrar ao alunado o que são os contra-argumentos. Estes são recursos linguísticos necessários para a

construção do texto quando usados adequadamente para dar coerência aos fatos mencionados durante a escrita do gênero. Dessa maneira, as autoras apontam tais estratégias linguísticas que auxiliam os alunos na hora da escrita, para que suas produções se tornem coerentes e que possam ser bem estruturadas de acordo com "exigência" do gênero.

A seguir, a Figura 09 nos mostra a estrutura do gênero artigo de opinião.

Figura 09 – Estrutura (artigo de opinião)

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.

conceitualizar linguísticas impessoais

386 Capítulo 27

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 acadêmico 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, *video games* 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 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, enlourecido por um ambiente cruel e predatório. Era um herói,

Título: antecipa para o leitor a questão que será analisada no texto (desde que ele tenha conhecimento do massacre na universidade americana).

Subtítulo: 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 subtítulo 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 aconteci-

7º e 8º parágrafos (conclusão): os parágrafos finais trazem a explicitação da análise do articulista para defender sua tese (antecipada, no subtítulo, pelo editor) – cada indivíduo, consideradas suas perspectivas ideológica e suas convicções pessoais, vai encontrar uma explicação diferente, “que faça sentido na sua visão mais ampla de mundo”.

A última afirmação feita por Nelson Ascher é uma retomada dessa tese: “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”.

O leitor compreende, diante da explicitação e da reiteração da tese, por que o articulista enumerou, nos parágrafos 5 e 6, tantas razões diferentes para o massacre e tantas imagens contraditórias do seu executor. Essas enumerações, quando associadas à tese defendida no texto, tornam-se argumentos para sustentá-la. Só aceitando que as explicações são projeções de diferentes visões de mundo, compreenderemos por que elas podem ser tão numerosas e contraditórias.

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.

ASCHER, Nelson. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 23 abr. 2007. Ilustrada. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq2304200719.htm>>. Acesso em: 6 fev. 2013. (Fragmento).

A análise da estrutura desse texto de opinião evidencia a impossibilidade de se definir uma estrutura fixa para textos desse gênero. O que se deve observar, porém, é que o parágrafo inicial costuma sempre trazer uma contextualização do tema abordado, para que o leitor possa se “localizar” e recuperar as informações de que já dispõe sobre o assunto.

Durante o desenvolvimento do texto (no caso acima, parágrafos 2 a 6), o que se tem é a construção de uma cadeia argumentativa. As estratégias exploradas para convencer o leitor da tese defendida pelo texto vão variar de autor para autor, mas todos precisam organizar os argumentos de modo a sustentar sua análise.

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 subtítulo (caso do exemplo acima).

Fonte: (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2013, p. 386-387-388)

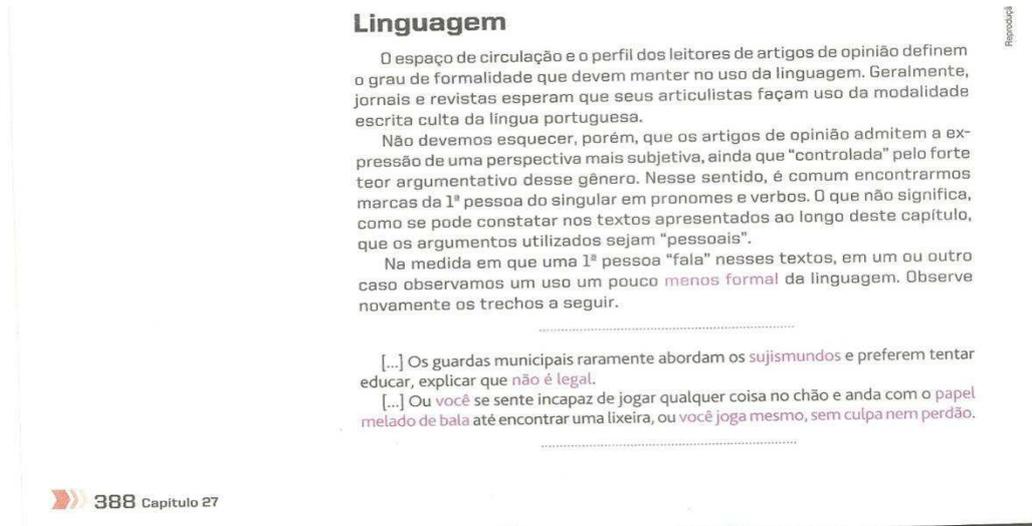
Verificando a Figura 09, vemos que as autoras trazem um texto para demonstrar como seja a estrutura do artigo de opinião, ou seja, o que deve conter no texto, como título, subtítulo, contextualização, análise do autor que está escrevendo, argumentos, contra-argumentos entre outros.

Essa estratégia ajuda o aluno a identificar a estrutura do texto, bem como numa futura produção, a saber se posicionar de forma coerente, facilitando assim suas produções. Nesse contexto, consideramos que tal opção se encaixa nas características linguísticas do gênero, assim como vem sendo abordado na maior parte do capítulo, continuam enfatizando a **infraestrutura do texto**, no que diz respeito ao estrato do folhado textual.

Assim, as autoras utilizam tal estratégia com o intuito de mais uma vez direcionar o alunado para que ele possa conhecer e depois poder identificar e construir seu texto de forma adequada, de acordo com a estrutura de mesmo.

A linguagem utilizada no artigo de opinião nos é apresentada pela próxima figura.

Figura 10– Linguagem (artigo de opinião)



Fonte: (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2013, p. 388)

Observando a figura, vemos que as autoras trazem o tipo de linguagem que deve ser utilizado no artigo de opinião, destacando que a maioria deles é publicado em jornais e revistas. Nesse caso, é necessário que sigam a norma culta da língua. Porém, é admitido que se usem expressões mais subjetivas e “controladas”, fazendo, assim, com que sejam menos formal. Desse modo, percebemos a relevância de tal estratégia utilizada pelas autoras, pois mostram aos alunos qual o tipo de linguagem que deve ser utilizada no decorrer das produções do gênero em questão.

Sendo assim, classificamos como sendo características linguísticas e discursivas, pois estão sendo utilizados elementos caracterizadores do artigo de opinião, permanecendo ainda no nível da **infraestrutura do texto**, pois além de considerar a estrutura do mesmo, abarca os tipos de discursos que o envolvem.

Mostraremos, a seguir, a Figura 11 que apresenta o momento da produção do gênero:

Figura 11 – Produção

Em defesa de uma opinião: produção de editorial

A tarefa do aluno, ao redigir o editorial, é contestar o posicionamento de Calvin. O ponto de partida para essa discussão pode ser a própria fala do garoto, quando ele afirma que o segredo da vida é a “felicidade a curto prazo, o egoísmo idiota”. Criticar esse ponto de vista é um caminho possível, sobretudo no que diz respeito ao egoísmo defendido por Calvin. Refletir a respeito da conduta do ser humano em sociedade, sobre seu dever de olhar para o outro e sua necessidade de lutar pelos seus direitos e, por isso, de ter conhecimento sobre a realidade são aspectos pertinentes e que devem ser discutidos no texto. A reflexão, portanto, pode estender-se ao campo político e social, contextos em que a ignorância pode ser muito prejudicial porque permite a manipulação daqueles que não detêm o conhecimento por parte daqueles que o possuem. Outra possibilidade de desenvolvimento é contestar o tipo de felicidade a que se refere o garoto quando afirma que esta é favorecida pela ignorância.

No momento de avaliar os textos, o professor deve considerar também o contexto de circulação definido na proposta: o aluno faz parte do corpo editorial de um jornal de grande circulação e nele publicará o editorial. A partir desse contexto de circulação, é preciso atentar para o grau de formalidade da linguagem a ser utilizada no texto. É importante observar, ainda, se o título escolhido colabora para enfatizar o conteúdo opinativo do editorial.

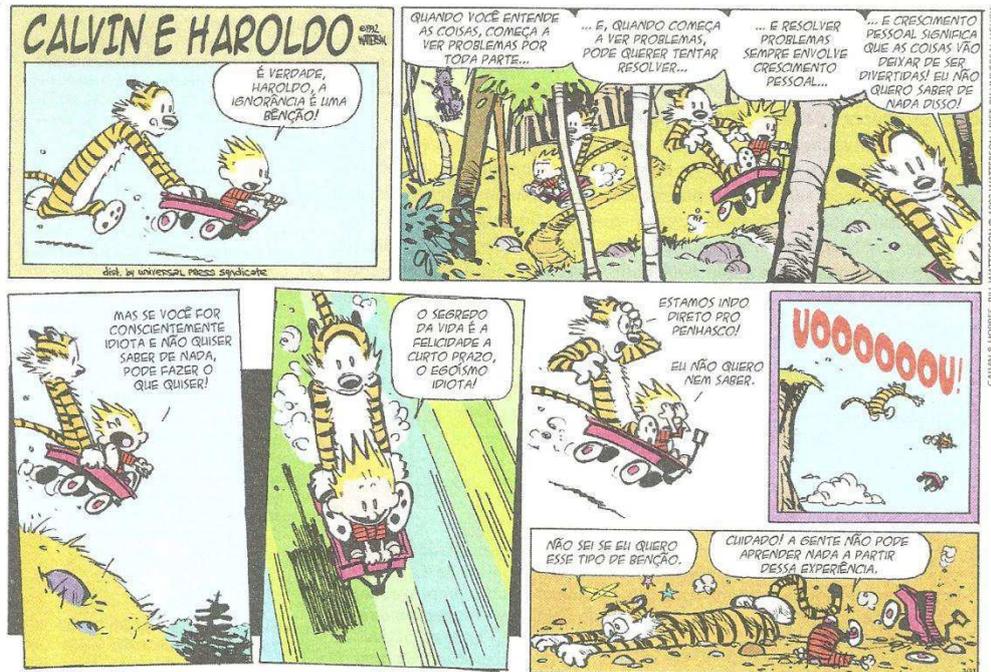
1. Pesquisa e análise de dados

Imagine que a tira de Calvin e Haroldo reproduzida a seguir foi publicada em um jornal de grande circulação, no qual você trabalha como editorialista. Após a publicação da tira, um grande número de leitores enviam cartas ao jornal posicionando-se a favor das ideias de Calvin e defendendo que “a ignorância é uma bênção”.

Em uma reunião de pauta, vários editores manifestaram preocupação com o significado mais profundo dessa visão dos leitores. Decidiu-se que o jornal publicará um **editorial** em que trata dos riscos de ver a ignorância como uma bênção. Você foi encarregado de escrever esse texto.

ESGUE FORTUZZI

Artigo de opinião e editorial 393



WATTERSON, BILL. *Os dias estão todos ocupados*. São Paulo: Conrad, 2011. p. 79.

Instruções

- Conte o ponto de vista exposto por Calvin na tirinha.
- Escreva, no máximo, 35 linhas.

2. Elaboração

- ▶ Organize suas informações e argumentos.
- ▶ Como o ponto de vista a ser defendido já foi definido, que exemplos podem ser utilizados para ilustrar o ponto de vista de que a ignorância **não** é uma bênção? Seleccione os melhores argumentos para convencer seu leitor.
- ▶ Como deverá ser feita a contextualização inicial, para que o leitor compreenda a questão central?
- ▶ É possível identificar argumentos contrários à posição escolhida pelos editores? Quais são eles?
 - Como tais argumentos podem ser refutados por você? (Lembre-se do que aprendeu, neste capítulo, sobre a importância da contra-argumentação.)

- ▶ Certifique-se de que a linguagem utilizada é adequada ao espaço de publicação do editorial (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.

3. Reescrita do texto

Troque seu texto com um colega. Vocês deverão, ao ler os editoriais 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 editorial que ele escreveu. Faça as modificações necessárias para garantir que o encaminhamento argumentativo de seu texto seja claro e coerente.

Como vemos na figura, na seção que se encontra a produção do gênero, verificamos que as autoras optaram apenas pela produção do editorial, gênero que não analisamos nesta monografia. No entanto, deixamos a seguinte indagação: se o capítulo tinha como um dos objetivos contribuir para que o aluno saiba diferenciar um gênero do outro, por que optaram apenas pela produção de um?

Não saberemos responder tal indagação, já que nosso estudo não se propõe a analisar os possíveis critérios de escolha apresentados pelas autoras para optarem em produzir apenas o editorial, mas podemos levantar alguma hipótese, como, por exemplo, o fato de muitos livros de vários autores trabalharem o artigo de opinião, seria mais relevante, portanto, trabalhar/produzir algo menos abordado nos LDPs.

No entanto, opinamos pela escolha da produção do artigo de opinião, ressaltando que, não estamos aqui menosprezando o outro gênero, pois acreditamos que o mesmo também seja importante no aprendizado dos alunos. Porém, o artigo de opinião é bem mais solicitado no âmbito escolar e fora dele. Dessa forma, acreditamos que as autoras deveriam ter escolhido na hora da produção um momento que envolvesse os dois gêneros e não apenas um.

Depois de observarmos os dois LDPs, no próximo quadro, iremos esboçar o que identificamos nestas propostas, levando em consideração as contribuições do ISD para o ensino dos gêneros resenha e artigo de opinião, bem como de sua escrita.

QUADRO 04 – Estratos do folhado textual na proposta de produção escrita do gênero resenha e na abordagem de ensino do gênero artigo de opinião

ESTRATOS DO FOLHADO TEXTUAL	GÊNEROS TEXTUAIS	
	RESENHA	ARTIGO DE OPINIÃO
INFRAESTRUTURA GERAL DO TEXTO	<p>Características gerais do gênero em questão – conteúdos temáticos envolvidos: <i>“No momento de criar um título, lembre-se de que ele deve destacar aquele que é o ponto central da resenha feita por você”</i></p> <p>Apresentação dos aspectos linguísticos e funcionais do gênero: <i>“Lembre-se de que a primeira providência a ser tomada é fazer uma síntese da obra a ser resenhada”</i></p> <p>Identificação do espaço de circulação do gênero: <i>“Sua tarefa, agora, é escrever uma resenha par o Jornal de Resenhas que será preparado pela turma”</i></p>	<p>Características gerais do gênero em questão: <i>“Reconhecer as características estruturais do artigo de opinião”</i></p> <p>Apresentação dos aspectos linguísticos e funcionais do gênero: <i>“Diferenciar o artigo de opinião de um editorial”</i></p> <p>Identificação do espaço de circulação do gênero: <i>“Tradicionalmente, o espaço de circulação dos artigos de opinião são as colunas assinadas dos jornais e revistas semanais, que costumam contar com um quadro fixo de articulistas”</i></p>
MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO	<p><i>“Dê, ao seu texto, um título que possa atrair a atenção dos leitores”</i></p> <p><i>“Refleta sobre o perfil dos leitores e decida como os argumentos devem ser organizados no texto, par convencê-los de que a sua avaliação está bem fundamentada”</i></p>	<p><i>“Saber escolher os recursos linguísticos adequados a cada um desses gêneros”</i></p> <p><i>“que função elas cumprem na estrutura argumentativa criada pela autora”</i></p>
MECANISMOS ENUNCIATIVOS	<p>Posicionamentos enunciativos e vozes; as modalizações: <i>“Consulte as anotações feitas no momento em que você tomou contato com a obra: que argumentos podem ser</i></p>	<p>Posicionamentos enunciativos e vozes; as modalizações: <i>“Compreender a importância soa contra-argumentos como estratégia argumentativa”</i></p>

	<i>utilizados para sustentar a avaliação (positiva ou negativa) que você fará?”</i>	<i>“Com relação ao problema apontada, qual é a posição defendida pela autora?”</i>
--	---	--

Como podemos verificar no quadro anterior, encontramos nos dois LDPs pistas linguístico-enunciativas para o alunado. Sendo assim, o modo como o gênero foi abordado no LDP contribui para que o aluno entenda a escrita. Logo, o gênero escrito é uma prática social e para cumprir essa prática é preciso ter conhecimentos de ordem linguística, de ordem enunciativa e de ordem discursiva, pois a presença desses conhecimentos sugere que o livro adota uma perspectiva sociointeracionista de escrita.

Dessa forma, verificamos que os LDPs abordam questões estruturais e enunciativas quando trabalham com o gênero. Nesses termos, os alunos poderão produzir os gêneros estudados levando em consideração: **a infraestrutura do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos**, possibilitando, assim, que os mesmos aprendam não só a estrutura textual, mas também suas funções sociocomunicativas.

Reconhecemos nesta análise a sua relevância, pois conseguimos identificar as marcas dos estratos do folhado textual na abordagem dos gêneros argumentativos nos LDPs, como também reconhecemos sua limitação em não termos nos comprometido, para não fugir de sua tipologia documental, em identificar, por exemplo, tais marcas nas produções dos alunos - inquietação que se manifesta como saldo do trabalho realizado nesta monografia e que, certamente, funcionará como desdobramentos para trabalhos futuros.

Terminado o capítulo de análise, iremos finalizar nossa pesquisa com as considerações finais, atentando para tudo que fora visto no decorrer do trabalho e, principalmente, no que diz respeito aos objetivos traçados por nós no início dessa investigação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo, intitulado *Gêneros argumentativos no Livro Didático de Língua Portuguesa: um estudo sobre a arquitetura do folhado textual*, embasou-se na teoria proposta por Bronckart sobre os gêneros textuais, especificamente nos estratos do folhado textual.

Diante de nossas análises, verificamos a abordagem dos gêneros resenha e artigo de opinião nos LDPs, as quais foram realizadas a fim de contribuirmos para o desenvolvimento de uma prática mais profunda à perspectiva sociointeracionista, bem como o estudo dos folhados textuais, apontados por Bronckart (**infraestrutura geral do texto, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos**) encontrados nos mesmos.

Verificamos que a organização do capítulo da resenha e do artigo de opinião vai ao encontro do ISD, tendo em vista que as autoras trazem as informações acerca dos gêneros de forma que levam os alunos a partir do envolvimento com o mesmo para, em consequência disso, fazerem uso no seu cotidiano.

Em se tratando dos estratos do folhado textual, defendidos por Bronckart, destacamos que, **embora não seja objetivo primordial das autoras se pautarem no estudo de Bronckart**, nossa análise aponta a existência deles na abordagem dos gêneros argumentativos resenha e artigo de opinião, o que, na nossa visão, facilita o processo de aprendizagem para o alunado, pois são marcas linguísticas/textuais que são necessárias para a produção de tais gêneros.

Foi perceptível, em nossa pesquisa, constatar as concepções do ensino de escrita dos textos argumentativos analisados. Verificamos que os LDPs abrangem o ensino da escrita voltado para questões estruturais, composicionais e enunciativas, o que nos leva a inferir que a escrita, nesse caso, é voltada ao sociointeracionismo. Além disso, fica claro o impacto de tais estratos do folhado textual percebidos nos mesmos, pois essa presença confirma ainda mais esse sociointeracionismo no decorrer do ensino de escrita dos gêneros nos LDPs analisados. Nesse sentido, os dados evidenciam que a presença dos estratos do folhado aproxima o trabalho com a escrita de gêneros argumentativos no espaço escolar à uma perspectiva sociointeracionista de língua - o que responde aos objetivos específicos assumidos nesta monografia.

No entanto, verificamos que ocorreram nos LDPs algumas falhas: no que diz respeito à abordagem do gênero artigo de opinião, o capítulo, apesar de tratar de dois gêneros argumentativos, artigo de opinião e editorial, no que se refere à produção dos gêneros, as autoras optaram por trabalhar a produção escrita apenas do editorial, deixando, assim, o artigo

de opinião de lado. Ao nosso ver, o gênero artigo de opinião é mais solicitado tanto no meio escolar, quanto no acadêmico, assim como em exames seletivos e, portanto, sua produção deveria ser trabalhada; no que diz respeito às atividades propostas nos LDPs, percebemos que algumas questões são apenas de identificação e reconhecimento, o que, para o ensino de gêneros, representam questionamentos inapropriados, pois não fazem com que o alunado reflita. Isso pode causar, posteriormente, aos alunos dificuldades no âmbito escolar e fora dele. Todavia, apesar de a maior parte das questões não abordar uma reflexão, também encontramos algumas questões que fazem com que o aluno reflita e se torne um leitor crítico.

Em se tratando dos exemplos que as autoras trazem nos capítulos, podemos aqui mencionar que tais textos, apesar de alguns serem longos, foram bem selecionados por elas, pois trouxeram textos que abordam temas do cotidiano dos alunos, fazendo com que eles tenham entusiasmo em estudá-los.

Dessa forma, acreditamos, na qualidade de professora em formação inicial, que deveremos sempre trazer para a sala de aula outros recursos que auxiliem tanto o professor quanto os alunos, fazendo com que o ensino dos gêneros seja compreendido pelo alunado, pois nem sempre o LDP os abordará de forma tão clara.

Podemos inferir, também, que houve um avanço nesses LDPs, pois em muitos outros livros encontramos a abordagem dos gêneros, com atividades de língua, ou seja, trabalham a gramática ao invés de trabalhar com o gênero, mas acreditamos que ainda há muito o que melhorar. Porém, o *corpus* de nossa pesquisa não cometeu tal incoerência, pelo contrário, percebemos que as autoras tentaram demonstrar a importância da junção da linguagem, o sujeito e o social para a produção dos gêneros que, conseqüentemente, resultará em informação e comunicação, ou seja, os indivíduos/alunos estarão em plena interação comunicacional.

Essa interação entre professor-aluno é de extrema importância, pois facilita as ações humanas e ao ensino-aprendizagem, tendo em vista que ambas são situações de interação que envolvem a linguagem. Nesse sentido, defendemos que o ensino não se volte apenas para as formas estruturais, mas sim, também, à interação que está presente no meio social de cada indivíduo.

Dessa forma, nós, professores devemos ministrar os conteúdos escolares em harmonia com as questões sociais que envolvem cada indivíduo, fazendo assim com que os alunos se tornem seres humanos com pensamentos críticos em relação ao que foi ensinado. O livro didático se relaciona perfeitamente a esse contexto, pois estimula o aluno a vê-lo (os conteúdos ensinados) de forma crítica.

No entanto, faz-se necessário que estejamos constantemente atualizados no que se refere aos conteúdos que iremos abordar em sala de aula, assim como buscar outros recursos que auxiliem no processo de ensino-aprendizagem, pois o LDP é apenas um dos instrumentos. Sendo assim, cabe ao professor de Língua Portuguesa em formação e professores que estão em uma formação continuada, estarem sempre aptos a novos recursos em sala de aula e estarem atualizados no que diz respeito ao contexto social, o qual é o maior ambiente de interação.

Portanto, acreditamos deixar aqui algumas contribuições para a abordagem dos gêneros argumentativos no LDP. Nossa pesquisa nos convida a investirmos em discussões sobre como professores de Língua Portuguesa mobilizam saberes a partir da utilização do livro didático: proposta que temos em nossos planos para pesquisas futuras em nível de pós-graduação.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M.; PONTARA, Marcela. **Português: contexto, interlocução e sentido**. Ensino Médio. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2013.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos para entender o Programa Nacional do livro Didático (PNLD). *In*: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. (Orgs.). **Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita**. Campinas - SP: Mercado da Letras, 2003, p. 25-68.

BARZEMAN, Charles. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. *In*: _____. **Gêneros textuais, Tipificação e Interação**. Tradução de Angela Paiva Dionísio e Judith Hoffnagel. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 19-48.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Médio. Linguagens Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2000.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Fundamental. Linguagens Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. 2. ed. São Paulo: EDUSC, 2012.

FALCONE, Karina. Gêneros textuais e o “agir cognitivo”. *In*: MIRLEU, Isis; RODRIGUES, Márcia Candeia. (Orgs.). **Ensino de Língua e Literatura**: Políticas, Práticas e Projetos. Campina Grande - PB: Bagagem/UFCG, 2012, p. 117-129.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. **Técnica de redação**: o que é preciso saber para bem escrever. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Gilberto Pedro. Artigo. *In*: MELO, José Marques de. (Org.). **Gêneros jornalísticos na Folha de S. Paulo**. São Paulo: FTD, 1992.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

LEITÃO, Selma. O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. *In*: _____.; DAMIANOVIC, Maria Cristina. (Orgs.). **Argumentação na escola**: o conhecimento em construção. Campinas - SP: Pontes, 2011, p. 13-46.

LUDWIG, Antonio Carlos Will. **Fundamentos e prática de metodologia científica**. Petrópolis - RJ: Vozes, 2009.

MARCUSCHI, Beth. Livro didático de Língua Portuguesa: políticas públicas e perspectivas de ensino. *In*: MILREU, Isis; RODRIGUES, Márcia Candeia. (Orgs.). **Ensino de Língua e Literatura: Políticas, Práticas e Projetos**. Campina Grande - PB: Bagagem/UFCG, 2012, p. 35-54.

MOTTA-ROTH, Desiree; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2010.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis - RJ: Vozes, 2010.

PATRIOTA, Luciene Maria. **A tradição discursiva livro didático de português: mudanças e permanências ao longo dos séculos XX e XXI**. (Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba). João Pessoa, 2011.

RANGEL, Egon. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. *In*: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). **O livro didático de português**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 13-20.

ROJO, Roxane. O perfil do livro didático de Língua Portuguesa para o ensino fundamental (5º a 8º séries). *In*: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. (Orgs.). **Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita**. Campinas - SP: Mercado da Letras, 2003, p. 69-100.

SANTOS, Cícero Gabriel dos. **Livro Didático do Português: da proposta teórico-metodológica às adaptações no ensino da escrita**. (Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande). Campina Grande - PB, 2009.

SILVEIRA, Nádia Mara da. **A persuasão no discurso argumentativo de sala de aula**. Maceió: EDUFAL, 2010.

SOUZA, Ana Carla. **A oralidade no gênero seminário: uma análise de livros didáticos de português do ensino médio**. (Monografia de Especialização em Curso de Especialização em Princípios Organizacionais e Discursivos da Língua da Universidade Estadual da Paraíba). Campina Grande - PB, 2014.

XAVIER, Manassés Moraes. **A didatização de escrita por graduandos do curso de Letras**. (Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande). Campina Grande - PB, 2009.