

## ARGUMENTAÇÃO NA SALA DE AULA: FORMANDO LEITORES E AUTORES ESTRATEGISTAS

Aytel Marcelo Teixeira da Fonseca<sup>1</sup> (UERJ e FCCAA)

**RESUMO:** O presente artigo tem por objetivo relatar uma experiência de leitura e de produção de textos argumentativos, envolvendo alunos de um pré-vestibular comunitário do Rio de Janeiro. O ponto de partida foi o trabalho com uma reportagem da revista *Época* sobre o sistema de reserva de vagas nos vestibulares públicos. Após a leitura crítica do texto, atentando para as diversas estratégias argumentativas empregadas, os estudantes redigiram seus próprios textos, de modo a expressarem suas opiniões. Essa prática pedagógica fundamenta-se na concepção interacional da linguagem, que reconhece autor e leitor como sujeitos atuantes e estrategistas no processo de construção de sentidos.

**ABSTRACT:** This article aims to relate a reading and argumentative text production experience with students from a preparatory communitarian school for college entrance examinations in Rio de Janeiro. The starting point was the study of a report from *Época* magazine about the public policy of quota reservation in public universities. After a critical reading of the text, focusing on several argumentative strategies employed, students have written their own texts, expressing their opinions. This pedagogical practice is based on the interactional concept of language, that recognizes both author and reader as pro-active and strategist subjects in the sense construction process.

### 1. Introdução

Com o presente texto, relataremos uma experiência de sala de aula, envolvendo alunos de um pré-vestibular comunitário do Rio de Janeiro, a qual visa a contribuir para a transformação da escola em uma “comunidade de escritores” (e de leitores) que interajam criticamente com o mundo por meio da linguagem.

Debruçamo-nos sobre uma extensa reportagem de *Época* a respeito do sistema de reservas de vagas nos vestibulares públicos, atentando para as estratégias argumentativas empregadas pela revista para construir sua opinião.

Com essa atividade, concluímos que os textos argumentativos – constantes em jornais, revistas, debates políticos, propagandas, conversas cotidianas – longe de veicularem verdades irrevogáveis, expressam apenas um ponto de vista sobre a realidade, a partir do manuseio de recursos linguísticos<sup>2</sup>.

Além disso, após intenso debate sobre o sistema de reserva de vagas, escrevemos nossos próprios textos, que circularam pelo espaço escolar, mas que também foram publicados em jornais do Rio de Janeiro.

O artigo inicia-se com enfoque na formação de leitores, mas depois a discussão é ampliada, incluindo a outra ponta do processo: a produção de texto, com ênfase na modalidade escrita. Ambas, leitura e escrita, consideradas instrumentos de atuação social.

### 2. Leitura e atuação social

No Brasil, cada vez mais, alimenta-se a reflexão sobre a importância da educação para a solução dos problemas socioeconômicos que sustentam a desigualdade social característica da nossa população.

Sem dúvida, por meio de uma renovação educacional, é possível construir uma sociedade mais igualitária, na qual os indivíduos não apenas cumpram com seus deveres, mas sejam capazes de questioná-los quando preciso e lutem pela concretização dos seus direitos.

Além disso, a educação garante ao sujeito a consciência de que os direitos são conquistas que auxiliam na reorganização da sociedade, que não se pretenda perfeita, mas que vise à justiça social.

Nós, professores de Língua Portuguesa, conscientes de nossa função social, temos a convicção de que nosso trabalho não tem efeitos restritos à sala de aula, mas pode e deve ir além, alcançando os quatro cantos dessa sociedade ávida de cidadãos capazes de ler criticamente o mundo a sua volta e de pensar

<sup>1</sup> E-mail: [aytelfonseca@yahoo.com.br](mailto:aytelfonseca@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> O vocábulo “linguístico”, neste texto, refere-se tanto a elementos verbais quanto a não verbais, ou seja, a todos os tipos de linguagem. Assim, o uso de imagens, por exemplo, é um recurso linguístico.

soluções eficazes para as problemáticas que os atinjam diretamente. A cidadania, nesse sentido, resulta de um processo complexo e vital que, nas aulas de língua materna, chamamos formação de leitores.

Formar leitores requer, antes de tudo, consciência sobre o significado da palavra *ler*, do latim *legere*, que traz em sua etimologia três maneiras não excludentes de praticar-se a leitura.

Em um primeiro estágio, ler significa *contar*: durante o processo de alfabetização, o aluno aprende a soletrar, a repetir os fonemas, a agrupá-los em sílabas, palavras e frases. Em um segundo momento, que corresponde à tradicional interpretação de texto, ler significa *colher*: o sentido do texto seria predeterminado pelo autor e caberia, então, ao leitor, colher o sentido pronto. Finalmente, em um terceiro momento, ler significa *roubar*: o leitor apropria-se do texto para produzir sentidos, à revelia do autor (PAULINO *et al.*, 2001). Formar leitores, para nós, apenas é um resultado quando conduzimos o aluno até o terceiro momento.

O ensino tradicional de língua portuguesa, entretanto, nega ao estudante a participação no processo de produção de sentidos e o desestimula, ao impedir que ele próprio engendre os objetivos, as iniciativas e as estratégias de leitura. Aprisionar o educando nesse lugar de passividade constitui, sem dúvida, uma das maiores cesuras que abalam o trabalho realizado com a leitura na escola.

Também a respeito dos fatores que obstam à formação de leitores, Lerner (2002, p.76) dedica-se a uma série de reflexões:

Por que se usam textos específicos para ensinar, diferentes dos que se leem fora da escola? Por que se espera que a leitura reproduza com exatidão o que literalmente está escrito, se os leitores que se centram na construção de um significado para o texto evitam perder tempo em identificar cada uma das palavras que nele figuram e costumam substituí-las por expressões sinônimas? Por que se supõe na escola que existe uma só interpretação correta de cada texto (e conseqüentemente se avalia), quando a experiência de todo leitor mostra tantas discussões originadas nas diversas interpretações possíveis de um artigo ou de um romance?

Sobre os textos contemplados pela escola para as atividades de leitura, Faria (2007) assevera que a permanência do uso exclusivo do texto literário em sala de aula enseja, junto a outros fatores, a crise do ensino de língua portuguesa.

Considerando que tal exclusividade renega espaço a outros gêneros textuais, cujo contato é fundamental para a formação de verdadeiros leitores, concordamos com o caráter prejudicial da dedicação do tempo escolar apenas à linguagem literária e exaltamos, aqui, a fecundidade de textos de diversos gêneros, incluindo aqueles pertencentes à esfera jornalística.

Vale ressaltar, no entanto, que fazer circular, na escola, os textos em sua diversidade requer o aparelhamento do aluno para sua recepção. Em outras palavras, o professor deve explicitar as diferentes estratégias de composição textual e, conseqüentemente, apontar os variados tipos de textos: informativos, opinativos, didáticos, publicitários, literários e outros (PAULINO *et al.*, 2001).

Com isso, evidencia-se a necessidade de uma renovação do ensino de Língua Portuguesa, que redimensione o objeto de ensino e o construa tomando como referência fundamental as práticas sociais de leitura e escrita, repletas de sentido. Para tanto, é preciso criar uma versão escolar dessas práticas que mantenha certa fidelidade à versão social (LERNER, 2002, p. 17):

O necessário é fazer da escola um âmbito onde leitura e escrita sejam práticas vitais e vivas, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitam repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilidades que é necessário assumir.

Formar verdadeiros leitores envolve, portanto, mudanças que vão além da esfera educacional, uma vez que a democratização do conhecimento romperá com o caráter aristocrático da leitura e da escrita, práticas sociais que historicamente foram, e de certa forma continuam sendo, patrimônio de certos grupos sociais mais que de outros.

O desafio é formar seres humanos críticos, capazes de ler os textos e o mundo a sua volta, em um processo criativo de construção de significações; e autônomos, capazes de se representarem nas várias situações sociais, independentes da autoridade alheia. Em suma, formar leitores significa formar cidadãos da cultura escrita (LERNER, 2002).

### 3. Autor e leitor estrategistas: o “jogo da linguagem”

A professora Irlandé Antunes (2003), com uma retórica apaixonante, defende os propósitos cívicos das aulas de Língua Portuguesa, os quais, como foi visto na seção anterior, consistem em munir nossos alunos dos instrumentos básicos para a prática plena da cidadania.

A ferramenta essencial, sem dúvida, é o *texto*, que se tornou o objeto central de estudo da maioria das aulas de português. Se essa afirmação é quase indiscutível, o mesmo, porém, não se pode dizer das abordagens de ensino, fundamentadas, às vezes, em concepções teóricas defasadas.

Um tipo muito comum de prática pedagógica consiste em “treinar” o aluno com uma bateria de exercícios de concordância verbal e nominal, de regência, de colocação pronominal, de pontuação, de acentuação... Tais exercícios são feitos com base em frases estanques, descontextualizadas, ainda que retiradas de textos, que se tornam, na verdade, pretextos. Ensina-se apenas “gramática”, que distante das múltiplas concepções apontadas por Travaglia (2005), abrange apenas a vertente normativa.

A língua, nesse tipo de ensino, limita-se a um sistema pronto, acabado, a que o sujeito é obrigado a se submeter. É preciso “dominá-la”, saber todas as regras e exceções. O gramático “douto” e o professor de Português são seres dotados, donos da chave mágica para desvendar o “Mistério da Língua”.

O texto, por conseguinte, será o produto de um processo difícilíssimo de codificação, cujo autor seguiu estritamente as normas do “bem escrever”, referentes sempre à variedade culta do idioma, sem levar em conta a *situação comunicativa* (o que se escreve, para quê, com quem, quando e onde), a qual pode, por vezes, exigir o uso das variedades não padrão.

Outra prática pedagógica, ainda muito comum nas escolas, defende que interpretar um texto é atinar com o que, de fato, o “autor quis dizer”. Não há espaço para inferências do leitor, banido da construção de sentidos. Da mesma forma, escrever bem limitar-se-á a passar para o papel determinado pensamento, como se a língua, “transparente”, fosse um simples instrumento, um “ducto”, e como se o leitor não tivesse outro papel na compreensão além da mera decodificação.

Nas palavras de Koch e Elias (2010, p.33), “a escrita, assim, é entendida, como uma atividade por meio da qual aquele que escreve expressa seu pensamento sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor ou a interação que envolve esse processo”.

Distanciando-nos dessas duas concepções – a nosso ver, limitadoras – defendemos, em consonância com as ideias de teóricos muito respeitados (ANTUNES, 2003 e 2009; KOCH, 2006; KOCH e ELIAS, 2010; MARCUSCHI, 2008; TRAVAGLIA, 2005), uma ação pedagógica que considere a língua um “lugar de interação” entre autor e leitores, o que caracteriza a concepção *interacional* da linguagem.

Nessa perspectiva, a “língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos” (ANTUNES, 2003, p.42).

Em outras palavras, qualquer manifestação linguística envolverá um *uso* localizado, um *contexto*, que deve ser considerado tanto na leitura quanto na produção de textos. O autor será sempre detentor de um *propósito comunicativo* ou *projeto de dizer* – informar, defender um ponto de vista, fazer rir, emocionar, prever, normalizar, etc. – para cujo êxito é indispensável fazer uma série de escolhas linguísticas, visando a uma adequação plena ao leitor.

Leitura e escrita assumem, assim, outras configurações e tomam o papel de protagonistas das aulas de Língua Portuguesa, em detrimento de questões limitadas ao âmbito gramatical. Ler e escrever tornam-se, então, “parte da interação verbal escrita, enquanto implicam a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo autor” (ibidem, p.45).

Nessa visão de ensino, “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” (KOCH e ELIAS, 2010, p.34).

Há, portanto, de um lado, o autor que, com o propósito de alcançar sua intenção comunicativa, faz, mesmo inconscientemente, escolhas dentre o seu repertório de linguagens.

De outro lado, o leitor que, com base nos saberes acumulados em outras práticas comunicativas e nas “pistas” deixadas na superfície textual, relacionadas às escolhas linguísticas feitas pelo autor, constrói o sentido do que vai lendo.

Tais pistas podem ser verbais (seleção lexical, uso das figuras de linguagem, colocação dos termos na frase) e não verbais (ilustração, disposição das palavras no suporte, cor, tipo e tamanho de fonte, uso de itálico, negrito e sublinhado).

Importante observar que as estratégias do produtor são as pistas para o leitor. Trata-se apenas de uma mudança de perspectiva: enquanto aquelas são concebidas no momento da produção do texto, estas se impõem no ato da leitura.

Lerá bem quem perceber os efeitos de sentido das pistas manifestadas na superfície textual. E escreverá bem quem usar adequadamente as estratégias, de modo a alcançar com êxito o projeto de dizer. Daí a afirmação de que o autor e o leitor são *estrategistas*, envolvidos em um verdadeiro *jogo da linguagem* (KOCH, 2006).

Nesse jogo sutil, contam muito as entrelinhas, que apontam para aspectos ideológicos. Por isso, é imprescindível que o aluno consiga perceber que “por trás das palavras mais simples, das informações mais triviais, existe uma visão de mundo, um modo de ver as coisas, uma crença” (ANTUNES, 2003, p.82).

#### 4. O texto argumentativo

A afirmação anterior da professora Irlandé Antunes casa-se com a fala de Citelli (2006, p.06), para quem “o elemento persuasivo está colado ao discurso como a pele ao corpo”, ou ainda com a assertiva de Plantin (2008, p.43):

O enunciado mais banalmente informativo pode ser considerado como uma tese, e o mero fato de pronunciá-lo em condições normais faz com que ele se apoie sobre a autoridade de seu locutor, assegura-lhe certa credibilidade e provoca certa adesão de espírito do interlocutor.

Isso porque todo e qualquer texto (oral e escrito) possui um “teor argumentativo”, pelo fato de seu produtor pretender sempre alcançar um projeto de dizer, que, como vimos, nem sempre consiste em defender explicitamente um ponto de vista (tese), específico ao tipo textual argumentativo.

Koch (2000, p.19) batiza esse “teor argumentativo”, inerente a todo ato comunicativo, de *argumentatividade*:

A interação por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela *argumentatividade*. Como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor. *Por outro lado, por meio do discurso – ação verbal dotada de intencionalidade – tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões*. É por esta razão que se pode afirmar que o ato de argumentar, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois *a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia, na acepção mais ampla do termo*. A neutralidade é apenas um mito: o discurso que se pretende “neutro”, ingênuo, contém também uma ideologia – a da sua própria objetividade [grifos nossos].

Reconhecer a argumentatividade em todas as manifestações linguísticas não nos impede, porém, de afirmar que tal propriedade essencial da linguagem – atribuir ao texto uma orientação ideológica – tem sua força potencializada nas composições declaradamente argumentativas, nas quais impera o tipo textual argumentativo, como declara Citelli (1994, p.07): “*convencer* ou *persuadir* através do arranjo dos diversos recursos oferecidos pela língua é, numa formulação muito simples, *a marca fundamental do texto dissertativo/argumentativo*”<sup>3</sup> [grifos nossos].

Ao contrário dos gêneros textuais (de repertório quase infinito), os tipos são em número limitado: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição (MARCUSCHI, 2005). Não consistem em textos concretos e empíricos, mas sim em sequências linguísticas ou sequências de enunciados materializadas nos gêneros. Por tal razão, é muito comum, em um mesmo texto, haver dois ou mais tipos.

A classificação dos tipos leva em conta aspectos léxico-gramaticais e diferentes relações: temporal (narrativo), lógica (argumentativo), locativa (descritivo), imperativa (injunção) e analítica (expositiva).

O tipo argumentativo, no qual recai nosso interesse, consiste no “encadeamento de proposições com vista à defesa de uma opinião e ao convencimento do interlocutor” (AZEREDO, 2008, p.88). Argumentar é agir por meio da linguagem, de modo que as palavras virem ações (CITELLI, 1994). Tal processo, contudo,

<sup>3</sup> Com a leitura dessa afirmação de Citelli, podemos especular uma diferença semântica entre os vocábulos “convencer” e “persuadir”, muitas vezes usados como sinônimos. *Convencer* é gerenciar informação, falar à razão do outro, trabalhando com demonstrações plausíveis, com provas concretas; é construir algo no campo das ideias. Como resultado, o interlocutor passa a pensar como o argumentador. Já *persuadir* consiste em saber gerenciar relação, em falar à emoção do outro. “Persuadir é construir no terreno das emoções, é sensibilizar o outro para agir. Quando persuadimos alguém, esse alguém realiza algo que desejamos que ele realize” (ABREU, 2007, p.25).

é árduo, na concepção de Plantim (2008, p.64): “a argumentação é uma atividade custosa, tanto do ponto de vista cognitivo quanto do ponto de vista interpessoal; *só nos engajamos nela pressionados pela resistência do outro à opinião que estamos expondo*” [grifo nosso].

Carneiro (2001) identifica cinco elementos presentes em um texto predominantemente argumentativo: *argumentador*, responsável pelos argumentos apresentados; *tema polêmico*, motivador da divergência de pontos de vista; *tese*, posicionamento assumido pelo argumentador diante do tema; *argumentos* ou *estratégias argumentativas*, procedimentos que irão sustentar a tese; e *público-alvo*, para quem o texto se dirige e ao qual precisa estar adequado.

Daremos atenção especial aos argumentos, que abrangem estratégias do tipo: exemplificação, citação de dados estatísticos, contra-argumentação, comparação, apresentação de causas e consequências, discurso de autoridade, entre outras (BELLINE, 2002; CEREJA e MAGALHÃES, 2005; GAGLIARDI e AMARAL, 2008).

Admitimos, contudo, a necessidade de ampliar a noção de argumento, considerando não apenas os supracitados, presentes há tempos em diversos livros didáticos, mas também outros procedimentos persuasivos mais sutis e “esquecidos” pela escola, tais como: a) *emprego de figuras de linguagem*: não exclusivas às composições poéticas, contribuem, sobretudo as metáforas, metonímias e onomatopeias, para a produção de efeitos persuasivos; b) *seleção lexical*: determinadas palavras, mais expressivas que outras, tendem a enfatizar a tese do autor; c) *instâncias gramaticais*: algumas conjunções, apostos e demais termos explicativos, uma ou outra disposição dos termos na oração podem corroborar o posicionamento ideológico do produtor; d) *criação de inimigos*: “para se defender ideias, princípios ou valores, é necessário, muitas vezes, que outros sejam atacados” (CITELLI, 1994, p.73); e) *toda ordem de recursos não verbais*: ilustração, tipo, tamanho e cor da fonte, disposição das palavras na página.

Assim, expande-se o conceito de *argumento* que, com base em sua raiz *argu-* (“cintilar”), a mesma de *argênteo* (“prateado”), consiste em todos os meios – verbais e não verbais – empregados para se fazer “brilhar” uma ideia (FIORIN E SAVIOLI, 2000; FIORIN, 2008)<sup>4</sup>.

## 5. O texto argumentativo em sala de aula: relato de experiência

Em 2009, quando lecionávamos Língua Portuguesa em um pré-vestibular comunitário oferecido pelo Governo do Rio de Janeiro a comunidades carentes do Estado, ganhou destaque na mídia um polêmico projeto de lei do Senado que pretendia expandir, para os vestibulares das universidades federais, o sistema de reserva de vagas. Por meio dele, estudantes oriundos das escolas públicas, negros e índios teriam um acesso mais democrático ao ensino superior, o que já acontece nas instituições estaduais da Bahia e do Rio de Janeiro.

Como esse tema ia totalmente ao encontro dos interesses do nosso alunado, enquadrado no perfil dos futuros assistidos pelas cotas, levamos para sala de aula uma extensa reportagem publicada pela revista *Época*, representada pelo jornalista Leandro Loyola (2009)<sup>5</sup>.

Tivemos, pelo menos, três objetivos com o trabalho: em primeiro lugar, conhecer diferentes opiniões sobre o tema, com destaque para os argumentos contrários ao sistema de reserva de vagas e, portanto, conflitantes com o nosso ponto de vista; em segundo lugar, fomentar a capacidade de leitura crítica dos alunos, observando as diferentes estratégias argumentativas empregadas pela *Época* para invalidar a pertinência social das cotas; e, por fim, orientar os estudantes a produzirem seus próprios textos, manifestando suas opiniões e atuando no mundo por meio das palavras.

Com base na leitura global da reportagem, foi possível concluir que a revista é contra o sistema de cotas. Mas tal constatação não é tão óbvia, uma vez que Loyola tenta alcançar uma certa neutralidade ao transcrever, por exemplo, depoimentos de personalidades que defendem a reserva de vagas.

O movimento de leitura mais adequado frente a um texto como esse é atentar para as “pistas” deixadas na superfície do texto e, a partir delas, atinar com o propósito comunicativo do enunciador.

Desse modo, o leitor crítico da reportagem da *Época* será aquele que perceber que o texto veicula *um* ponto de vista sobre as cotas, e não “a” verdade absoluta, indiscutível, sobre o tema. A revista, com a

<sup>4</sup> Com tal ampliação conceitual, é possível afirmar que as “escolhas linguísticas” / “pistas textuais”, inerentes ao “jogo da linguagem” – mencionado por Koch (2006) e explicado na terceira seção deste trabalho – consistem também em “argumentos” / “estratégias argumentativas”, estando, porém, estes últimos mais potencializados, como dissemos, em textos predominantemente argumentativos.

<sup>5</sup> O trabalho de leitura em sala de aula abrangeu outros dois gêneros textuais: carta do leitor e artigo de opinião; porém, neste texto, por limitação de espaço, relataremos somente a experiência com a reportagem de *Época*.

intenção de concretizar seu projeto de dizer, lança mão de determinadas estratégias argumentativas, comentadas a seguir, tal como foi feito em sala de aula, em parceria com os alunos.

### 5.1 Seleção lexical

A reportagem começa com uma narrativa sobre a história malsucedida de Thiago Lugão, jovem carioca de 24 anos. Mesmo tendo tirado uma excelente nota no vestibular para o curso de engenharia de exploração e prospecção de petróleo na Universidade do Norte Fluminense (Uenf), o rapaz não conseguiu a aprovação. Parte das vagas estava reservada a negros, índios e alunos oriundos da rede pública. Lugão acabou se formando em outro curso por uma instituição diferente e recebendo um salário bem menor do que almejava.

Sobre o caso, escreve-se:

Lugão é um personagem *típico* da história recente do sistema de cotas raciais, implantado nas universidades estaduais do Rio de Janeiro e da Bahia. *Em tese*, elas surgiram como uma *tentativa* de corrigir uma injustiça histórica – o desfavorecimento a negros e índios [grifos nossos] (LOYOLA, 2009, p.83).

Com o uso de “típico”, pode-se entender que existem várias trajetórias parecidas com a relatada. Já com “Em tese” e “tentativa”, compreendemos que, por enquanto, o sistema de cotas não cumpriu seu objetivo de democratizar o acesso à universidade.

Tal estratégia de escolher palavras tendenciosas, que corroboram a tese defendida pelo enunciador, é recorrente em todo o texto:

*Discriminados* – Lugão *perdeu* a vaga na universidade *porque* outros candidatos se consideraram negros. E a *cabeleireira* Silvia, que paga um colégio particular para Guilherme, seria *prejudicada* por cotas para escola pública [grifos nossos] (ibidem, p.84).

“Discriminados” e “prejudicada”, vocábulos empregados na legenda de duas fotos que ilustram o texto, têm um sentido pejorativo bem explícito. Já “perdeu” e “cabeleireira” precisam de uma análise mais detida.

Dizer que “Lugão *perdeu* a vaga” permite concluir que a vaga era dele e que a deixou de ter porque alguém (um candidato do sistema de cotas) veio e a “pegou”. Já “cabeleireira” destaca o esforço que a mãe faz para conseguir manter o filho na escola, o que não seria tão enfatizado nas versões “E Silvia, que paga um colégio para Guilherme” (sem a explicitação do ofício da mãe) ou “E a *médica* Silvia...” (recorrendo-se a uma carreira que goza de prestígio social).

A revista expõe também uma pesquisa sobre o sistema de cotas em outros países. Obviamente, em todos os casos escolhidos, a medida não teve êxito:

Índia: Leis raciais foram criadas há meio século para *favorecer* a casta dos dalits, uma das mais miseráveis e segregadas do país. De lá pra cá, várias outras castas foram incluídas. São comuns *protestos violentos* de castas que pressionam para ser *beneficiadas* pelo sistema [grifos nossos] (ibidem, 2009, p.85).

Ruanda: Durante a colonização belga, o grupo dos tútsis era *privilegiado* por cotas em *detrimento* dos hútus. Após a independência, nos anos 1960, os hútus tomaram o poder e inverteram as cotas. O conflito entre os dois grupos culminou no *massacre* de 1 milhão de tútsis em 1994 [grifos nossos] (ibidem 2009, p.85).

Aqui, um dado novo: as cotas geram violência e mesmo massacres. Além disso, reforça-se a ideia da reserva de vagas como privilégio de um setor da população em detrimento de outro, um benefício, um presente que os favorecidos ganharam, como aparece nesta legenda de uma foto em que figuram dois estudantes da USP:

*Beneficiados* – Edelvã e Maykon no campus da USP. Como eles estudaram em escolas públicas, *ganharam* bônus e aumentaram sua pontuação no vestibular para medicina [grifos nossos] (ibidem, 2009, p.86).

Todos esses “beneficiados” pelas cotas, segundo a *Época*, pegam “atalhos” para chegar à universidade, evitando esforço: “Criar *atalhos* para alunos entrarem no ensino superior é uma medida paliativa” [grifo nosso] (ibidem, 2009, p.86).

Em outra parte da reportagem, os alunos da rede pública são chamados de “os verdadeiros excluídos”. Quem seriam os *falsos* excluídos? Certamente, aqueles que se declaram negros...

Todas as palavras listadas anteriormente são, portanto, indícios, “pistas”, da opinião defendida no texto, desfazendo qualquer tentativa de neutralidade por parte do enunciador.

## 5.2 Discurso de autoridade

O jornalista Leandro Loyola não fala sozinho. Precisa de outras vozes para sobrelevar o que afirma, convocando autoridades, pesquisadores, professores que possuem certo *status* social, um saber que os leigos não têm. A seguir, alguns exemplos:

- *Demétrio Magnoli*, geógrafo participante dos debates no Senado e autor de um livro sobre reserva de vagas:

“A criação de cotas raciais não vai gerar problema para a universidade, mas para o país”, afirma o geógrafo Demétrio Magnoli – ele participa das discussões no Senado e escreve um livro sobre a questão racial (ibidem, 2009, p.83).

- *Fernando Haddad*, ministro da Educação: “O ministro da Educação, Fernando Haddad, afirma que é impossível aprovar o projeto como ele está redigido” (ibidem, 2009, p.84).

- *Simon Schwartzman*, pesquisador do Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade:

“A cota racial é uma divisão artificial de uma sociedade miscigenada, baseada num problema (a escravidão) que ficou lá para trás”, diz o sociólogo Simon Schwartzman, pesquisador do Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade. “Não é a forma adequada de inclusão” (ibidem, 2009, p.85).

- *Sérgio Danilo Pena*, geneticista da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG):

O conceito de raça foi moda entre os cientistas do século XX. As teorias eugênicas pontificavam a existência de raças superiores. Na Alemanha nazista, a eugenia foi usada para justificar a perseguição aos judeus, que resultou no extermínio de 6 milhões de pessoas. Nos últimos anos, o desenvolvimento da genética demonstrou que esse conceito de raça está ultrapassado. Num trabalho publicado em 2000, o geneticista Sérgio Danilo Pena, da Universidade Federal de Minas Gerais, mostrou que os brasileiros de hoje são miscigenados. Quase não há branco que não tenha traços negros em seus genes nem negro que não tenha traços brancos (ibidem, 2009, p.85).

A fala do geneticista corrobora a comparação (mesmo que implícita) entre o sistema de cotas no Brasil e o Nazismo na Alemanha, talvez a maior atrocidade humana de todos os tempos. Tanto em um quanto em outro, segundo *Época*, acredita-se na existência de raças.

Além disso, Sérgio Danilo Pena traz para a reportagem a “voz da ciência”, da razão, que goza de muitos privilégios na sociedade, por revelar a suposta verdade sobre todas as coisas.

- *Tomas Sowell*, pesquisador da Universidade Stanford:

Estudos recentes, como os do economista Thomas Sowell, da Universidade Stanford, acumulam fortes indícios de que o sistema de cotas não mudou, na prática, a vida dos negros americanos (ibidem, p.86).

Interessante notar como a grafia estrangeira dos sobrenomes dos pesquisadores (“Sowell”, “Schwartzman”) e do nome das suas instituições de origem (“Stanford”), por si só, já garante um “ar de autoridade”, reforçando um pensamento do senso comum de que o que vem de fora do país é melhor.

*Época* também recorre a pesquisas do IBGE para fundamentar sua opinião:

Somos essencialmente um país de mestiços, fruto da combinação entre europeus, índios e negros. De acordo com o IBGE, 49,7% dos brasileiros se declaram brancos, 42,6% se consideram pardos, mestiços, e 6,9% se dizem negros (ibidem, 2009, p.84).

### 5.3 Criação de inimigos

A força persuasiva da reportagem fica mais intensa se o autor orientar seus argumentos contra um “inimigo” ou, no caso, “inimigos”, uma vez que o tema central do texto, as cotas, envolve diferentes aspectos. Por isso, com vista a criar seus “rivais”, Loyola caracteriza pejorativamente:

#### - o projeto de lei do Senado

O projeto do Senado é *confuso*, resultado de dez anos de alterações e da inclusão de outras propostas, fundidas com a original [grifos nossos] (ibidem, p.84).

“Ser confuso” não é “estar confuso”. Com o primeiro verbo, a falta de clareza é inerente ao projeto, algo irremediável. Caso fosse empregado “estar”, os problemas encontrados no projeto seriam temporários e solucionáveis. A suposta desordem do texto é acentuada também pela a informação de que ele sofreu, por dez anos, diversas alterações e enxertos.

#### - o ex-presidente Richard Nixon

As cotas raciais foram implantadas oficialmente pelo presidente Richard Nixon. *Três anos antes de deixar o poder por causa do escândalo de Watergate*, em 1974, Nixon firmou uma ordem executiva para favorecer empresários negros em licitações do governo. As cotas para alunos negros nas universidades vieram em seguida. No final dos anos 1970, a Suprema Corte americana derrubou o sistema de cotas [grifo nosso] (ibidem, p.85).

Qual a credibilidade de um presidente envolvido em um “escândalo”? Loyola, certamente contando com o desconhecimento do leitor sobre quem seria Richard Nixon, escolhe, estrategicamente, uma característica pejorativa do presidente, que defendeu as cotas nos Estados Unidos. Assim, o autor reforça, uma vez mais, seu ponto de vista sobre o tema.

#### - os militantes pró-cotas

O principal argumento dos militantes que fazem *lobby* pela aprovação das cotas raciais é que a herança da escravidão precisa ser reparada. (...). “As cotas têm de ser criadas porque os negros foram injustiçados”, diz Frei David Raimundo dos Santos, da ONG Educafro, um dos mais ativos militantes pró-cotas. “Por causa dessa herança, até hoje quem vai à universidade é a classe média branca, não a população negra” [grifo nosso] (ibidem, p.84).

*Época* dá voz ao um defensor muito famoso das cotas, o Frei David, mas antes classifica os militantes pró-cotas de *lobistas*, “alguém que tem como atividade profissional buscar influenciar, aberta ou veladamente, decisões do poder público, em favor de determinados interesses privados” (FERREIRA, 1999, p.1228). Frei David, então, defenderia as cotas não pelo coletivo, pela sociedade, mas por si próprio, para tirar vantagens.

### 5.4 Instâncias gramaticais

A revista divulga, por meio de um gráfico, dados estatísticos sobre evasão e reprovação dos estudantes do ensino público. Ganha relevo o título do gráfico: “Quando os alunos do ensino público *se prejudicam*”, que permite a leitura: “Quando os alunos do ensino público prejudicam *a si mesmos*”.

Caso estivesse escrito “Quando *se prejudicam* os alunos do ensino público”, com uma estrutura sintática diferente, a leitura seria outra, algo semelhante a “Quando os alunos do ensino público *são prejudicados*”. Eles, os estudantes, passariam a vítimas de um sistema paupérrimo, da desigualdade social gritante no Brasil.

Mas não foi essa a escolha sintática do jornalista, interessado em frisar o não-saber dos estudantes, que não querem se esforçar, que “ficam reprovados”, “fogem da escola”, “não conseguem entender um

texto”, “não sabem localizar o raio e o diâmetro de uma circunferência” (frases que aparecem na legenda do gráfico).

Outra vez, falas de autoridades para validar a opinião de *Época*:

“A cota é boa para representar a diversidade da sociedade brasileira. Mas tem de ser para os melhores. O que está me deixando triste é que vão baixar o nível dos alunos”, afirma Ilona Becskeházy, diretora-executiva da Fundação Lemann [grifos nossos] (ibidem, 2009, p.87).

É uma vantagem que não tem a ver com o esforço e o trabalho. Tem de melhorar a escola pública, não criar cota para quem não conseguiu aprender, afirma Simon Schwartzman [grifo nosso] (ibidem, 2009, p.85).

A partir da leitura atenta de todas essas estratégias argumentativas<sup>6</sup>, nossos alunos do pré-vestibular comunitário concluíram que a reportagem de *Época* expõe *um* – e apenas *um* – ponto de vista sobre o sistema de cotas e que, por isso mesmo, não deve ser tomada como “a” verdade, a palavra final sobre o tema.

Após a atividade de leitura, acompanhada por intenso debate, os estudantes escreveram seus próprios textos, que foram lidos em sala e, em alguns casos, publicados em jornais cariocas (O Dia e Jornal do Brasil). Uma aluna, demonstrando-se indignada com a opinião de Leandro Loyola, redigiu uma carta do leitor, enviada ao Jornal do Brasil:

Atualmente, muito se discute sobre as cotas em universidades públicas. Penso que as cotas raciais deveriam ser aceitas naturalmente pela sociedade, já que o massacre de índios e o contrabando de negros foram praticados com muita “naturalidade” durante muitos e muitos anos. Será que é tão fácil esquecer esse passado de horrores? (VIANA, 2009, p.7).

## 6. Considerações finais

Unida a este ato de cidadania – expressar opinião sobre um tema de relevância social – está uma prática pedagógica por meio da qual o professor orienta o aluno a observar que, por trás de qualquer texto (não apenas nos de caráter argumentativo), há intenções, um “querer dizer” que deixa pistas linguísticas. Com isso, o leitor é convocado a participar da construção do sentido, que, longe de ser uma verdade incontestável, é fruto da interação dele com o autor por meio do texto.

Além disso, é importante também o professor incentivar uma postura crítica do estudante diante da realidade, criando a chance de o aluno se perceber sujeito que produz sentidos, se posiciona, que toma partido diante do mundo por meio da linguagem.

É a partir da união entre teoria, com base na concepção interacional da língua, e prática pedagógica, cujo protagonista é o estudante, que será possível enfrentar o desafio (em forma de alerta) proposto por Irandé Antunes, o qual sintetiza a finalidade maior do presente trabalho:

Enquanto o professor de português fica apenas analisando se o sujeito é “determinado” ou “indeterminado”, por exemplo, os alunos ficam privados de tomar consciência de que ou eles se determinam a assumir o destino de suas vidas ou acabam todos, na verdade, “sujeitos inexistentes” (ANTUNES, 2003, p.17).

## Referências bibliográficas

- ABREU, Antônio Suárez. *A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção*. São Paulo: Ateliê, 2007.
- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.
- AZEREDO, José Carlos. *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2008.
- BELLINE, Ana Helena Cizotto. *A dissertação*. São Paulo: Ática, 2002.
- CARNEIRO, Agostinho Dias. *Redação em construção: a escrita do texto*. São Paulo: Moderna, 2001.
- CEREJA, William e MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Texto e interação: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos*. São Paulo: Atual, 2005.

<sup>6</sup> Analisamos, em sala de aula, o uso de imagens como uma riquíssima estratégia argumentativa. Como não possuímos, no entanto, os direitos autorais dessas imagens, expusemos, neste artigo, somente a leitura dos elementos verbais da reportagem.

- CITELLI, Adilson. *Linguagem e persuasão*. São Paulo: Ática, 2006.
- \_\_\_\_\_. *O texto argumentativo*. São Paulo: Scipione, 1994.
- FARIA, Maria Alice de Oliveira. *O jornal na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2007.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio século XXI*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- FIORIN, José Luiz. Metáfora e metonímia: dois processos de construção do discurso. In \_\_\_\_\_ . *Em busca dos sentidos: estudos discursivos*. São Paulo: Contexto, 2008.
- \_\_\_\_\_. e SAVIOLI, Francisco Platão. *Lições de texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 2000.
- GAGLIARDI, Eliana & AMARAL, Heloísa. *Pontos de vista*. São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú social; Brasília, DF: MEC, 2008.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. *Argumentação e Linguagem*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2006.
- \_\_\_\_\_. e ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2010.
- LERNER, Délia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LOYOLA, Leandro. Cotas para quê? *Época*, nº 568, p.82-89, 06 de abril de 2009.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- \_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In BEZERRA, Maria Auxiliadora e DIONÍSIO, Angela Paiva (orgs). *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2005.
- PAULINO, Graça et alii. *Tipos de texto, modos de leitura*. Belo Horizonte: Formato, 2001.
- PLANTIN, Christian. *A argumentação: história, teorias, perspectivas*. São Paulo: Parábola: 2008.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 2005.
- VIANA, Adriana Maria. Cotas, sim! *Jornal do Brasil*, p.07, 28 de junho de 2009.