

O ARTIGO DE OPINIÃO E A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO UMA PRÁTICA DE ENSINO EM LÍNGUA PORTUGUESA

Deuzina Elaine Melo CASTELUBER

Universidade Federal de Minas Gerais
elaine_casteluber@hotmail.com

Resumo: Este trabalho investiga até que ponto as atividades propostas pela coleção Português Linguagens, aprovada pelo PNLD 2012, de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, apresentadas no eixo de Produção de texto, do volume 1, trabalham na perspectiva de uma sequência didática para ensinar o gênero aqui evidenciado, o artigo de opinião, como propõe o Manual do Professor. Para tanto, verificamos como são elaboradas as atividades do gênero argumentativo opinativo de modo a perceber as semelhanças e diferenças em relação à sequência didática nos moldes de Schneuwly, Noverraz e Dolz. Ademais, buscamos como finalidade investigar se o gênero sistematizado na coleção Português Linguagens 2012, além de outras habilidades, contribui para a formação de um leitor crítico, autônomo e ativo, que utiliza o gênero artigo de opinião como prática social. Nesse sentido, até que ponto o texto selecionado artigo de opinião participa da construção desse sujeito leitor? Qual é o papel das atividades de leitura proposto pela coleção no processo de formação do sujeito crítico? Os autores tomados para respaldar, teoricamente, a análise aqui empreendida foram Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, 95 -103), Marcuschi (2007, 2008), Perelman (2005), em seus conceitos sobre sequência didática, gênero e argumentação. Nossas análises nos permitiram observar que esse procedimento de estudo passo a passo pode permitir ao aluno uma compreensão do funcionamento do gênero e que é viável, possível e importante ensinar gêneros textuais públicos de maneira organizada, etapa por etapa, com tarefas específicas e, critérios preestabelecidos. Por conseguinte, se o aluno, efetivamente, entender o texto, poderá interagir com ele e por meio dele; será ainda capaz de criticá-lo e perceber até que ponto atende, ou não, suas necessidades de leitor; contudo, isso só ocorrerá se houver a mediação do professor.

Palavras-chave: leitura crítica, artigo de opinião, sequência didática.

1. Introdução

Para que os sujeitos, hoje, possam participar ativamente da sociedade, é necessário que os leitores compreendam os diferentes textos à sua volta, que ampliem suas práticas de letramento, isto é, que consigam ir além da decodificação mecânica destes; tenham a capacidade de apreender a leitura e a escrita com todos os seus implícitos, saibam interagir com e por meio deles; saibam utilizá-los em diferentes práticas e contextos sociais em que a escrita e a leitura se fazem importantes. Por conseguinte, é imprescindível que o ensino ministrado na, e pela escola, seja de qualidade. É preciso que a escola utilize diferentes

recursos didáticos além do livro e, ademais, que este seja bem utilizado pelos professores para que efetivamente possa contribuir para ampliação do grau de letramento dos sujeitos, favorecendo a formação de leitores autônomos e bem sucedidos no processo de comunicação. Cabe ressaltar ainda que os livros didáticos aprovados pelo PNLD são livros que trabalham numa concepção de interação entre os sujeitos leitor-autor-texto e julgados adequados ao ensino; logo, cabe ao professor fazer bom uso dele. Desse modo, a escola estará colaborando para que os alunos-leitores possam exercer a sua cidadania.

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

Nessa perspectiva, este trabalho investiga até que ponto as atividades propostas pela coleção Português Linguagens aprovada pelo PNLD 2012, de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, apresentadas no eixo de Produção de texto do volume 1 trabalham na perspectiva de uma sequência didática para ensinar o gênero aqui evidenciado, o artigo de opinião, como propõe o Manual do Professor. Para tanto, verificamos como são elaboradas as atividades do gênero argumentativo opinativo de modo a perceber as semelhanças e diferenças em relação à sequência didática nos moldes de Schneuwly, Noverraz e Dolz. Ademais, buscamos, como finalidade, investigar se o gênero sistematizado na coleção Português Linguagens 2012, além de outras habilidades, contribui para a formação de um leitor crítico, autônomo e ativo, que utiliza o gênero artigo de opinião como prática social.

São questionamentos centrais, colocados por esta pesquisa: Até que ponto o texto selecionado artigo de opinião participa da construção do sujeito leitor? Qual é o papel das atividades de leitura proposto pela coleção no processo da formação do sujeito crítico? Os autores tomados para respaldar teoricamente a análise aqui empreendida foram Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, pp 95-103), Marcuschi (2007, p 2008), Perelman (2005), em seus conceitos sobre sequência didática, gênero e argumentação.

Este trabalho organiza-se primeiramente, por esta introdução, em que assinala a apresentação da questão-problema e sua procedência. Em segundo lugar, descreve a fundamentação teórica essencial aos aportes desta pesquisa. Em terceiro lugar, apresenta o *corpus* e a metodologia utilizada. Em quarto lugar, análise das atividades do gênero artigo de opinião do eixo Produção de texto da coleção Português Linguagens aprovada pelo PNLD 2012. Finalmente, as considerações finais.

2. Pressupostos Teóricos

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

transformações da sociedade, compreendendo os fenômenos sociais e científicos que permeiam o seu cotidiano.

Nessa perspectiva e visando uma proposta interativa de ensino da língua, ganha sentido nesse contexto, a noção de gênero como ponto de partida e ponto de chegada, uma vez que toda comunicação verbal humana se dá por meio de textos, materializados em gêneros, como postula Marcuschi (2008, p.154). Em sua concepção teórica, Bakhtin (2003, p. 262) afirma que cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denomina: *gêneros do discurso*.

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

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

Segundo Marcuschi (2008, p. 155), gêneros são “os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas”.

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

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

Considerando ainda as características que a coleção declara em seu manual do professor, as atividades para os gêneros selecionados foram observadas de modo a evidenciar se realmente há um trabalho na perspectiva de uma sequência didática como afirmado pela coleção. Buscamos ainda relacionar a noção de sequência didática desenvolvida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), com as sequências concretizadas na coleção *Português Linguagens*. Como o manual do professor declara que a coleção utiliza a noção de sequência didática na abordagem do gênero, verificamos até que ponto as atividades propostas favorecem o trabalho com os gêneros de tipologia argumentativo-opinativa.

Assim, quando investigamos nos LDs das séries finais do Ensino Médio, os enunciados de questões propostas para orientar a compreensão de textos argumentativo-opinativos, mais precisamente, do artigo de opinião, objetivamos observar como esses são elaborados, partindo desse questionamento: Essas atividades propostas, por ele, possibilitam mesmo o desenvolvimento de capacidades, tais como assumir um posicionamento, compreender, interpretar, avaliar, saber julgar, confrontar, defender, aplicar e transformar situações de vivências sociais e capacidades salientadas por Rojo e Jurado (2002, p. 39)? Além disso, observamos também se essas lhes possibilitam o conhecimento sobre diversas manifestações da linguagem verbal de modo a se posicionarem em relação a elas. Para desenvolver essas capacidades, o aluno deverá construir a sua competência investigativa e compreensiva. No contato com os textos, isto se traduz em ser capaz de refletir sobre as possibilidades de usos da língua, analisando os elementos que determinam esses usos e as formas de dizer: o contexto, os interlocutores, os gêneros discursivos, os recursos utilizados pelos interlocutores para dizer o dito e o não dito. Relacionada a essas capacidades, está a competência de contextualizar socioculturalmente o texto oferecido à leitura reconhecer e compreender o enunciado como um produto sociocultural, do contexto em que se vive (ROJO; JURADO, 2006, p.39-40).

É compreendendo o papel ocupado pelos gêneros midiáticos e, no presente caso, dando mais atenção ao poder formador e transformador de posicionamentos, concernentes aos gêneros opinativos, que salientamos a importância de tais gêneros nas práticas escolares.

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

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

Dessa forma, sendo geralmente o livro didático, por meio da escola, o principal meio de orientação e capacitação dos alunos, ele precisa apresentar em seu conteúdo material

abundante relacionado a diferentes gêneros e com estratégias discursivas e argumentativas instigantes, reflexivas, que proporcionem ao aluno competência discursiva crítica e capacidade para contribuir para a formação e transformação do seu mundo social. Além disso, que seja um instrumento capaz de assegurar ao aluno o pleno exercício de cidadania.

Nessa perspectiva, selecionamos o gênero argumentativo-opinativo, o artigo de opinião, presente na coleção em análise. Essa escolha se deve à constituição argumentativa desse texto e por suas marcas de posicionamento do autor, que oportunizam ao aluno /leitor interagir por meio dele.

2.1 Artigo de Opinião: Gênero Argumentativo Opinativo

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

Segundo Dell’Isola (2007), o artigo de opinião é constituído por pessoas que buscam exprimir um ou mais pontos de vista em relação a um tema controverso. Trata-se, segundo ela, de um evento comunicativo real veiculado quase sempre em esferas jornalísticas e se utiliza da argumentação para “informar sobre um assunto e de comentar sobre o tema informado, a partir de determinada fundamentação.” (DELL’ISOLA, 2007, p. 54). Para Köche et al. (2010, p.33-34) e Bräkling (2002, p. 226-227), o artigo utiliza da argumentação para analisar, avaliar e responder a uma questão controversa, buscando influenciar o outro e mudando seus valores por meio da argumentação a favor de uma posição e de refutação de possíveis opiniões divergentes. Segundo Rodrigues (2005, p. 172) a valorização social e profissional do articulista confere credibilidade a sua fala, elevando-o à posição de “articulista” de um ponto de vista autorizado, de formador de opinião. A sua opinião é de relevância social tanto para o jornal como para o público leitor. “Ele é um autor da elite, pois é um leitor selecionado e autorizado pela empresa jornalística para assumir a palavra; está, portanto, em uma relação de superioridade, em uma situação de interação vertical.” Por outro lado, embora seja uma autoridade, faz uso de outras vozes para validar seu posicionamento.

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

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

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

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

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

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

Conforme Kaufman e Rodriguez (1995, p. 27-28) o artigo constitui-se de comentários, avaliações, expectativas a respeito de um tema da atualidade que, por sua transcendência, no plano nacional ou internacional, merece ser objeto de debate. As autoras ainda afirmam que, embora os artigos possam se organizar em distintas superestruturas, normalmente, se estruturam em uma linha argumentativa. Reiterando essa afirmação, Köche et al. afirmam que a tipologia textual constituinte desse gênero é a dissertativa. Isto é, cada parágrafo, normalmente, se constitui de um argumento que sustenta a conclusão geral. “Evidencia-se a dialogicidade no processo de produção: o autor coloca-se no lugar do leitor e antevê suas posições para poder refutá-las. Ou seja, ele justifica suas afirmações, tendo em vista possíveis questões ou conclusões contrárias, suscitada pelo destinatário” (KÖCHE et al., 2010, p. 44).

Ao produzir o artigo, o seu autor pode fazer uso de uma linguagem tanto cuidada, quanto comum. A sua escolha será determinada pelo público a que se destina o texto. O papel do articulista, conforme Barros (2002, p. 204), é de maior aproximação com o seu texto: o uso de

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

3. Corpus da Pesquisa e Procedimento Metodológico

Aqui, descrevemos os procedimentos metodológicos realizados com o intuito de verificar, por meio da análise do artigo de opinião em destaque, até que ponto o texto proposto trabalha na perspectiva de uma sequência didática de Dolz, Schneuwly e Noverraz como proposta pela coleção em seu manual do professor. Até que ponto os enunciados das atividades de interpretação de textos de tipologia argumentativo-opinativa contribuem para a formação de um leitor crítico, autônomo e ativo. O *corpus* é constituído pela coleção *Português linguagens – Literatura – Produção de Texto e Gramática*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães.

Buscando respostas para as questões deste trabalho, à luz dos fundamentos teóricos apresentados, analisamos as tarefas propostas para a compreensão do texto argumentativo-opinativo, dando ênfase aos enunciados dessas tarefas. Foram analisadas, especificamente, as atividades de compreensão.

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

3.1 Os Gêneros na obra e a concepção declarada pela coleção

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

Na obra, o Manual do Professor (2009, v. 2, p. 4) descreve sua concepção geral de ensino de português, no Ensino Médio, como voltada para a formação de um cidadão autônomo, capaz de interagir com a realidade em que estiver inserido. Assim, o MP assume que suas práticas de linguagem são voltadas tanto na leitura, na produção de texto, como na língua, para as capacidades leitoras do aluno em suas diferentes situações de uso, seja na abordagem de textos literários, seja na construção de conhecimentos linguísticos, seja na produção de textos. Isso porque o MP defende que o ensino de Português, em virtude de suas variadas práticas de linguagem, pode participar ativamente do processo de construção das capacidades leitoras do aluno. Essa coleção apresenta, no MP, como foco de sua proposta a organização por meio de gêneros e numa perspectiva *dialógica*, a concepção de linguagem bakhtiniana, voltada para a interação entre os elementos constituintes da linguagem¹.

4. Análise das atividades de leitura do eixo Produção de texto

O eixo Produção de texto, na obra Português Linguagens de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, aprovada pelo PNLD 2012, como os demais, também apresenta inicialmente o capítulo, o título do gênero que será trabalhado, seguido, habitualmente, de um pequeno texto. Algumas vezes, conceitua-se e caracteriza-se o gênero; outras, o situa no campo discursivo, em sua função social ou no contexto sócio-histórico. Em seguida, apresenta o gênero e suas questões, que variam de 8 a 10. Um painel de texto é apresentado após as atividades de leitura, quase sempre sugerindo um debate ou outra atividade dependendo do gênero; antes da produção final, é apresentado um conjunto de instruções que orienta a produção passo a passo e, finalmente, a avaliação do texto, também com instruções passo a passo. Essa estrutura norteia toda a obra.

Este eixo organiza-se em três seções: (1) *Trabalhando o gênero*, (2) *Produzindo o gênero*, (3) *Avalie o seu texto*. Às vezes, por unidade, em alguns capítulos aparecem também a seção *Escrevendo com expressividade*. A seção *Trabalhando o gênero* é introduzida por um gênero seguido de algumas atividades de leitura que trabalham em duas perspectivas: mobilizam aspectos da estrutura do gênero argumentativo (forma composicional), do tema (conteúdo), do estilo (linguagem), do suporte e da situação de interlocução, e da estrutura dissertativo-argumentativa. O aluno é levado a caracterizar o gênero por meio dos enunciados. Dependendo do gênero trabalhado, alguns têm suas características mais exploradas do que outros. Entretanto, as características dos gêneros são abordadas com intensidades diferentes nos capítulos. Embora tenha certa padronização ou didatização na estrutura das atividades, em que visa apresentar todos os aspectos da estrutura básica (tema, estilo, forma composicional), ainda que implicitamente, percebe-se que as abordagens diferem de acordo com o gênero. Ora se enfatiza mais o tema; ora a função; ora a composição formal. Todos eles são abordados, mas com ênfases diferentes. Apenas o estilo é, de forma geral, enfatizado. Limita-se às variações linguísticas e formas verbais. Outros elementos imprescindíveis na estrutura linguística dos gêneros argumentativos, como conjunções, pronomes, outras abordagens dos verbos, são ignorados nessa seção. Talvez por serem mencionados em outros capítulos ou volumes, na seção *Escrevendo com coerência e coesão* ou *Escrevendo com adequação*.

¹ A concepção dialógica é voltada para a interação entre interlocutores e, segundo Bakhtin, o sentido do texto e a significação das palavras dependem da relação entre sujeitos, ou seja, constroem-se na produção e na interpretação dos textos. Para ele é impossível pensar no homem fora das relações que o ligam ao outro. A vida é dialógica por natureza. BRAIT (1997, p. 30-31)

Na seção *Produzindo o gênero*, é apresentado quase sempre um painel de textos de diferentes gêneros com a mesma temática, ou o mesmo gênero, com temática diferente. As sugestões de atividades nessa seção variam. Espera-se que o aluno, após ter feito as atividades de leitura, tenha se apropriado, “definitivamente dos elementos constitutivos do gênero” (*Português Linguagens* v. 2, p. 26-27, 2012), assimilado o uso deste e seja capaz de colocá-lo em prática, adequando a situações reais de uso. Mas, para isso, ainda lhe é apresentado um conjunto de instruções sobre como planejar o seu texto, passo a passo, a fim de produzir adequadamente o seu texto e colocá-lo em circulação.

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

Outra seção é a *Escrevendo com expressividade/coerência, técnica/adequação*, entre outras, que trabalha elementos imprescindíveis à textualidade e ao estilo do gênero. Elementos estes importantes na construção do sentido do texto e que são: coesão, continuidade, progressão, clareza, elementos de retomada etc. Poderia ser ainda mais presente, principalmente no que tange a esse gênero argumentativo-opinativo. Perde-se a oportunidade de mostrar a importância desses elementos linguísticos em seu sentido real de uso no texto. Deveriam ser utilizados e reiterados toda vez que o gênero solicitasse. Isso ocorreria através das atividades nas seções *Trabalhando o gênero* nas questões voltadas para o estilo e na seção *Escrevendo com expressividade*.

4.1 O eixo Produção de textos: Gêneros dissertativos argumentativos opinativos

Como já foi destacado até aqui, o eixo de “Produção de textos” é o que apresenta um conjunto de atividades de leitura sistematicamente organizado em torno de diferentes gêneros. Nesta pesquisa, fizemos opção por observar, nesse eixo, o gênero artigo de opinião. São as atividades de leitura propostas deste gênero que serão analisadas.

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

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

dentro de uma estrutura dissertativa; por isso, é pela autora, considerado dissertativo argumentativo opinativo.

4.2 Os gêneros argumentativos e a sequência didática em *Português Linguagens*

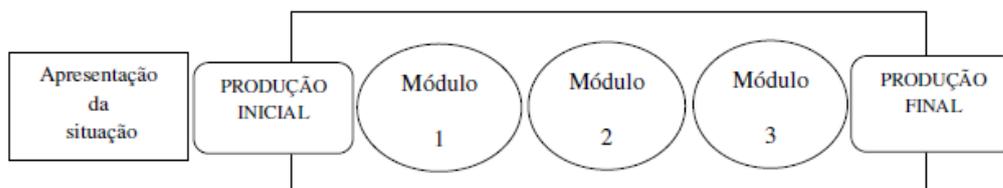
Nesta seção, observamos até que ponto as atividades propostas pela coleção trabalham na perspectiva de uma sequência didática, como declarado no manual do professor (MP, 2012, p.14, v. 2), para ensinar os gêneros. Esse procedimento de estudo passo a passo pode permitir ao aluno uma compreensão do funcionamento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

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

4.2.1 Sequência didática na perspectiva de Dolz, Noverraz e Schneuwly

Uma sequência didática é, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Ao nos comunicarmos, nós o fazemos por meio de gêneros e, ao utilizá-los, precisamos adequá-los à situação comunicativa vigente. Para isso, precisamos lembrar que as situações são diferentes, por isso, requerem posturas diferentes. Apesar das diferenças, podemos constatar formas *relativamente estáveis* (BAKHTIN, 2003, p. 262) de cada gênero. Algumas dessas formas não fazem parte da prática comunicativa do aluno, embora se exija dele o seu domínio, por estar presente em seu cotidiano. A sociedade espera do concluinte do Ensino Médio o uso adequado em diferentes situações comunicativas de diferentes textos. É nessa perspectiva que as sequências didáticas podem contribuir, possibilitando o acesso dos alunos a novas práticas de linguagem.

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



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

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

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

Os módulos são constituídos por várias atividades sistematizadas e aprofundadas que serão direcionadas às possíveis dificuldades detectadas na primeira produção. Nesses serão dados aos alunos meios necessários para solucionar problemas, através de atividades suficientes, buscando sanar todas as dificuldades encontradas até a elaboração da produção final. Cada módulo trabalhará uma ou outra capacidade necessária para se dominar o gênero, lembrando que a sequência didática parte do mais complicado para o mais simples: parte da produção inicial aos módulos e volta finalmente para o mais difícil, a produção final. No início dos módulos trabalhará os problemas que aparecem na primeira produção. Aqui, serão dados ao aluno instrumentos suficientes para que possa suprir os problemas. Os autores sugerem que se diversifiquem as atividades e exercícios para identificar se o gênero foi bem produzido e se há outras possibilidades de trabalhá-lo. Após conhecer o gênero, e usá-lo de diferentes maneiras e circunstâncias, o aluno aprenderá a linguagem técnica referente a cada gênero. Um vocabulário próprio. Poderá fazer uma lista sobre os aspectos fundamentais apreendidos do gênero a fim de demonstrar o que foi apreendido ao longo dos módulos.²

² Além do artigo de Dolz, Noverraz e Schnewly (2004), foi utilizada também a releitura feita por Marcuschi (2008, p. 214-216).

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

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

Até que ponto as atividades da coleção *Português Linguagens*, principalmente no que tange a unidade 4, capítulo 5, relativa ao artigo de opinião, seguem a estrutura de uma sequência didática, como declarado, no Manual do Professor (2012, p. 9. v. 2)? É o que buscamos observar na próxima seção.

4.2.2 A sequência didática como prática de ensino em *Português Linguagens*

Nesta seção, verificamos como são elaboradas as atividades do gênero argumentativo-opinativo de modo a perceber as semelhanças e diferenças em relação à sequência didática nos moldes de Schneuwly, Noverraz e Dolz. Trazemos como exemplo o gênero artigo de opinião 2012 e suas atividades de leitura.

O artigo de opinião está inserido no eixo “Produção de texto”, no capítulo 5, página 288 do volume 1, (ver anexo 1) e foi veiculado na *Veja*, no. 2046. Como nos demais gêneros sistematizados na coleção, no mesmo eixo, esse gênero se desenvolve em duas seções: *Trabalhando o gênero* e *Produzindo o gênero*. A seção *Escrevendo com expressividade* não é fixa. O capítulo inicia-se com o título do gênero a ser trabalhado, seguido de uma imagem que se relaciona ao tema abordado pelo artigo. Em seguida, já dentro da seção *Trabalhando o gênero*, apresenta-se um pequeno texto que situa o tema a ser abordado dentro de um contexto social, em sua situação comunicativa de uso. Apresenta, em seguida, o texto “Cotas: o justo e o injusto”, como se pode observar no Anexo 1.

É possível perceber a existência de uma certa organização ou didatização das atividades nesse eixo da coleção. A mesma estrutura norteia toda a coleção nesse eixo com algumas variações, por exemplo: a) no número de questões, normalmente, varia de 1 a 6 em um volume e de 1 a 10 no outro; b) ênfase dada às partes constituintes do gênero. Aqui, por exemplo, como se pode ver, as questões 1 e 2 abordam o tema:

1	A autora introduz o tema e seu ponto de vista sobre ele por meio de uma ampla apresentação. a. Qual é o tema do artigo de opinião lido? b. Identifique, no segundo parágrafo, o ponto de vista da autora.
2	A articulista, ao apresentar sua opinião sobre o tema, mostra que a implementação do sistema de cotas fere um princípio fundamental das sociedades democráticas. a. Qual é esse princípio? b. Qual é a posição da articulista em relação ao sistema de cotas?

As questões de 3 a 7 abordam a estrutura do gênero;

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

A questão 8 aborda a linguagem:

8	<p>Observe a linguagem do texto.</p> <ol style="list-style-type: none"> Que variedade linguística foi empregada? A formal ou a informal? Considerando-se o tema, o veículo em que o texto foi publicado e o perfil do público leitor, pode-se dizer que a escolha dessa variedade linguística foi adequada? Por quê?
---	--

Finalmente, a questão 9 retoma todo gênero, como numa síntese.

9	<p>Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, concluem: Quais são as características do artigo de opinião? Respondam, considerando os seguintes critérios; finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, suporte ou veículo, tema, estrutura, linguagem.</p>
---	--

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

Algumas unidades, na coleção, ao trabalhar um gênero específico, priorizam em seus enunciados a forma; outras, a temática, e outras, a função. No entanto, no geral, forma, tema, função e estilo são abordados por meio das atividades, ora explicitamente, ora implicitamente, na sistematização de cada gênero. O que se pode presumir é que existe uma preocupação geral em estabelecer essa organização em relação à coleção e não apenas aos gêneros isoladamente; c) sempre presentes uma questão relativa à linguagem e variação linguística, d) sempre presente uma questão que pede as características do gênero trabalhado. Exemplo disso pode ser visto na questão 8 que diz: “Reúnam-se com seus colegas de grupo e, juntos, concluem: Quais são características do artigo opinião? Respondam considerando os seguintes

critérios: finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, suporte ou veículo, tema, estrutura, linguagem”.

Nessa questão, em que solicita ao aluno as características apreendidas do gênero, normalmente a última questão dessa atividade, espera-se que o aluno perceba que o gênero foi desenvolvido através dos enunciados. Outro aspecto que vale salientar nessa questão, é o efeito de sentido causado pelos verbos *responder e mencionar*. O verbo *responder* implica contestar, contrapor; e *mencionar*, pressupõe analisar, ponderar, avaliar. Tais ações levam o leitor à tomada de posição, bem coerente com o gênero proposto que trabalha a formação de opinião. Outro aspecto a ser relevado é que ao especificar critérios para as características solicitadas, o enunciado não pede apenas para mencionar as finalidades, pelo contrário, ela vem em primeiro lugar, em seguida, pede-se o perfil dos interlocutores, suporte ou veículo, tema, estrutura, linguagem. O que se pode pressupor é uma ênfase maior na função em detrimento da forma. Essa postura encontra respaldo em Marcuschi (2008, p. 150), para quem, a determinação do gênero, se dá basicamente pela sua função e não pela forma: “[...] todos os gêneros têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma. Daí falharem os estudos estritamente formais ou estruturais do gênero.” Fica um questionamento: Foi realmente intencional essa priorização? Houve efetivamente a intenção de priorizar a função do gênero em relação à sua forma ao ordenar os critérios do gênero? A coleção quer mostrar que todos os critérios são importantes, mas que a determinação do gênero se dá pela função como postula Marcuschi (2008)?

Antes de apresentar a produção final, a coleção mantém um painel de textos que aborda o mesmo tema em pontos de vistas diferentes(ver anexo 2). Entretanto, não solicita o debate, embora faça menção no enunciado, letra a, da produção final do artigo(Talvez seja uma falha na revisão dessa edição, visto que o enunciado é semelhante a edição anterior, embora o texto seja diferente.) Perde-se um boa oportunidade de: a) valorizar o gênero como prática social nessa atividade, ao deixar de mencionar aos leitores que tal gênero surgiu em diálogo com outro texto também publicado pelo veículo citado; b) mencionar que o artigo de opinião oportuniza o diálogo do leitor com o articulista por meio do suporte que foi veiculado, uma vez que o leitor pode comentar, criticar ou elogiar o artigo por meio da carta do leitor, gênero também veiculado pela revista em voga; c) mencionar que assim como as cartas dos leitores apresentadas no painel de texto, nesse eixo “Produção de texto”, comentando o artigo apresentado, eles também, como cidadãos, poderiam fazer o mesmo, escrevendo para uma revista ou jornal de grande circulação, bom exemplo de cidadania. Reforçamos que perdeu-se uma boa oportunidade para fazer uso do gênero como prática social constituída.

Esse gênero não se faz presente de forma sistematizada nos outros dois volumes o que se perde a oportunidade de trabalhar de forma reiterada a estrutura argumentativa opinativa desse gênero tão oportuna ao cidadão leitor/escritor crítico. Não se pode esquecer que uma das formas de aprender a criticar e posicionar-se é trabalhando gêneros que oportunizam essas práticas.

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

Existe uma produção final em que o aluno deverá colocar em prática tudo que aprendeu na seção. A coleção apresenta ainda um conjunto de instruções que o aluno deverá seguir passo a passo. O professor avaliará o trabalho e um projeto deverá ser apresentado coletivamente. O que se pode pressupor é que há uma didatização de critérios na organização e estruturação da coleção, baseada nos critérios propostos pelo grupo genebrino.

No que tange à aplicação da sequência didática por meio dos gêneros nos LDs, justifica-se por viabilizar alguns aspectos importantes no desenvolvimento das capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas dos alunos, inclusive no que concerne a sua capacidade de criticar. Primeiro, porque parte de situações reais e contextos que permitem a reflexão de circunstâncias concretas na produção textual; em segundo lugar, como ressalta Marcuschi (2008, p. 216-217), porque enfatiza a circulação do texto, atentando para o processo de interlocução. Em terceiro lugar, porque permite articular a produção do gênero textual com outros domínios de ensino de língua, como a sintaxe, a ortografia, o estilo etc. Finalmente, porque ajuda o aluno a dominar melhor um gênero de texto, antes desconhecido, porém necessário por fazer parte do seu contexto social, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. Além de proporcionar uma auto-avaliação, em que o aluno ao reler o seu texto, refletirá sobre ele e terá oportunidade de corrigir os erros, percebendo assim, que a produção textual é um processo, e não algo preexistente, pronto na mente do autor ou do leitor, antes uma interação entre leitor-contexto-texto-autor, como salienta Cunha (2007, p. 179): “*o texto é o lugar de circulação de discursos, mostrados ou não, e o sujeito não detém todo o sentido deste, mas o constrói no trabalho incessante com o já-dito*”. Ademais, ao compreender o texto e suas formas constitutivas de gênero, saberá não apenas criticá-lo, como interagir por meio dele quando lhe for necessário, como bem postula Cafiero(2010).

Quanto ao gênero artigo de opinião, o que se pode perceber por meio das questões é que ainda há uma preocupação em apresentá-lo como algo formatado, padrão a ser usado e não como evento social que pode ser usado por qualquer um que queira, como cidadão, interagir, discutir, divergir com outros leitores sobre assuntos reais, controversos do seu meio social, ou utilizá-los para atender a suas necessidades de leitor. Percebe-se, também, uma preocupação muito grande em ensinar sua forma composicional e ainda quando é mostrada a função, não se mostra o gênero em seu uso real, não se leva uma revista para a sala ou jornal para se

mostrar que ele é uma prática social, um evento social e que o aluno pode fazer uso dele o quanto sentir necessidade. Ademais, saber *o como* fazer não implica em saber usá-lo. É preciso saber *o para quê, o porquê* usá-lo para ter sentido como prática social. É preciso estimular o aluno a querer usá-lo e quando usá-lo.

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

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

Pouco se investiu na linguagem do gênero. Interessante é que dentro da organização padrão, separou-se uma questão só para a linguagem, mas esta é voltada apenas para a variação lingüística. Outros elementos argumentativos imprescindíveis na articulação do texto argumentativo não foram nem sequer mencionados nas atividades, como a conjunção, o pronome, o artigo as locuções, os verbos, os modalizadores, as marcas de pressuposições tudo isso poderia ser trabalhado nesta questão. Importante salientar que existe uma seção nesse mesmo eixo que trabalha, muito bem por sinal, esses elementos. Mas por que não trabalhá-la junto, para que o aluno perceba que os elementos lingüísticos constroem o sentido do texto? Contribuem para a sua compreensão, clareza. Aliás, essa atividade —Escrevendo com expressividade|| (coerência, coesão) deveria existir sempre que um gênero fosse sistematizado. Foi possível perceber uma certa organização ou didatização das atividades nesse eixo.

Aqui, podemos dizer que as atividades e o texto proposto pela coleção em voga poderão, sim, contribuir para a formação crítica do aluno/leitor se houver mediação do professor, visto que tanto as leituras, quanto as atividades, direta ou indiretamente, possibilitavam o uso de inferências pelos leitores, por conseguinte uma maior interação deles com o texto. Quanto ao fazer uso socialmente dos gêneros, não podemos responder, só o tempo dirá. Precisaríamos, avaliar as repostas dos alunos para chegar a uma conclusão mais definitiva, e talvez nem chegássemos, porque em se tratando de linguagem tudo muda, o texto, o autor, o leitor, o contexto muda.

À luz dessas considerações, o que cabe salientar é que é viável, possível e importante ensinar gêneros textuais públicos da oralidade e da escrita de maneira organizada, etapa por etapa, com tarefas específicas, critérios preestabelecidos, e isso tanto na modalidade oral como na da escrita. Esse procedimento pode ser visto ao longo das três séries do Ensino Médio e de forma clara, como representado aqui, pelo volume 1 por meio do gênero artigo de opinião aqui em

destaque. Ademais, é imprescindível lembrar que se o aluno for levado a saber a importância social dos gêneros textuais e que, como cidadão, pode usá-los em seu dia a dia, uma vez que a mídia disponibiliza espaço para isso, saberá usá-los em diferentes situações sociodiscursivas e aplicá-los em seu uso diário e contexto sócio-histórico situado. No que tange a esse aspecto, a coleção analisada precisa de maior investimento.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. 4ª. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003

BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

BRÄKLING, Kátia Lomba. Trabalhando com artigo de opinião: re-visitando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro. In: ROJO, Roxane (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

BRASIL/SEMTEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: Mec/Semtec, 2002.

BRASIL/SEMTEC. *PCN+ ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Volume Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BRASIL/SEMTEC. *Orientações curriculares do ensino médio*. Brasília: MEC/Semtec, 2004.

CAFIERO, Delaine Bicalho. *Boas Perguntas mobilizam capacidades de leitura*. Guia da Alfabetização - Revista Educação, Belo Horizonte, p. 28 - 43, 01 jun. 2010.

CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português Linguagens*. São Paulo: Saraiva, 2012, v. 1,2 e 3.

CUNHA Dóris de Arruda Carneiro. O funcionamento dialógico em notícia e artigos de opinião. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel (Orgs.). *Gêneros Textuais & Ensino*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2007.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Anexo 1

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

Cotas: o justo e o injusto

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

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

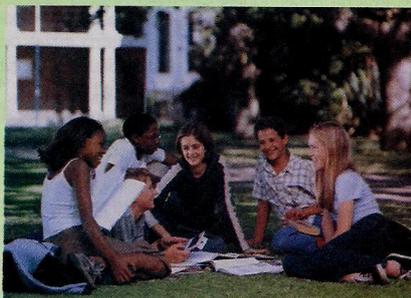
Nas universidades inicia-se a batalha pelas cotas. Alunos que se saíram bem no vestibular — só quem já teve filhos e netos nessa situação conhece o sacrifício, a disciplina, o estudo e os gastos implicados nisso — são rejeitados em troca de quem se saiu menos bem mas é de origem africana ou vem de escola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

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

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

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

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



Digital Vision/Keystone

(Veja, nº 2046.)

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

- a) Qual é o tema do artigo de opinião lido? *As cotas de ingresso em universidades para estudantes negros e/ou saídos de escolas públicas.*
- b) Identifique, no 2º parágrafo, o ponto de vista da autora. *Segundo ela, o sistema de cotas estimula o preconceito racial e social.*



Produzindo o artigo de opinião

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

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

(H. P. M. — João Pessoa, PB)

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

(L. S. B. H. S. — Cuiabá, MT)

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

(M. M. — Jaraguá do Sul, SC)

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

(M. J. C. — Blumenau, SC)

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

(E. J. L. — São Paulo, SP)

(*Veja*, nº 2 047. Cartas de leitores.)