

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

GISLENE APARECIDA DA SILVA BARBOSA

**A CONTRIBUIÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO  
DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA NO ENSINO  
MÉDIO: ANÁLISE DOS MATERIAIS DIDÁTICOS “SEQUÊNCIA  
DIDÁTICA ARTIGO DE OPINIÃO” E “PONTOS DE VISTA”**

GISLENE APARECIDA DA SILVA BARBOSA

**A CONTRIBUIÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO  
DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA NO ENSINO  
MÉDIO: ANÁLISE DOS MATERIAIS DIDÁTICOS “SEQUÊNCIA  
DIDÁTICA ARTIGO DE OPINIÃO” E “PONTOS DE VISTA”**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Maria Martins da Costa Santos

Presidente Prudente - SP

2011

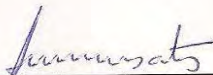
Barbosa, Gislene Aparecida da Silva.  
B197c A contribuição da Sequência Didática no desenvolvimento da  
leitura e da escrita no Ensino Médio : análise dos materiais didáticos  
"Sequência Didática Artigo de Opinião e "Pontos de Vista" / Gislene  
Aparecida da Silva Barbosa. - Presidente Prudente : [s.n.], 2011  
123 f.

Orientador: Ana Maria Martins da Costa Santos  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,  
Faculdade de Ciências e Tecnologia  
Inclui bibliografia

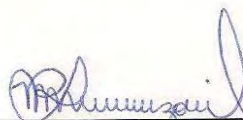
1. Leitura e escrita. 2. Artigo de Opinião. 3. Sequência Didática. I.  
Santos, Ana Maria Martins da Costa. II. Universidade Estadual  
Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

CDD 370

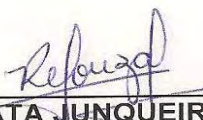
**BANCA EXAMINADORA**



\_\_\_\_\_  
**Profa. Dra. ANA MARIA MARTINS DA COSTA SANTOS**  
(ORIENTADORA)



\_\_\_\_\_  
**Profa. Dra. ROSA MARIA MANZONI**  
(UNESP/Bauru)



\_\_\_\_\_  
**Profa. Dra. RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA**  
(UNESP/Pres. Prudente)



\_\_\_\_\_  
**GISLENE APARECIDA DA SILVA BARBOSA**

PRESIDENTE PRUDENTE (SP), 13 DE JULHO DE 2011.

RESULTADO: \_\_\_\_\_

*Aprovada.*

## **DEDICATÓRIA**

Aos meus pais, João Sergio Franco da Silva e Ivani de Fátima Rodrigues Silva, e ao meu marido, Lindomar Barbosa, que sempre me incentivam a aprender.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus que me concede vida, saúde e capacidade de persistir e vencer.

À minha orientadora Dr.<sup>a</sup> Ana Maria Martins da Costa Santos, por sua confiança em meu trabalho, pela tranquilidade com que mediou todo o processo desenvolvido durante a pesquisa, pelo exemplo de elegância e humildade.

À Profa. Dra. Renata Junqueira de Souza e à Profa. Rosa Maria Manzoni pelo desprendimento, apoio e exemplo de dedicação à educação brasileira e por terem participado de minha banca de defesa.

À Profa. Dra Arilda Inês Miranda Ribeiro e à Profa. Dra. Maria de Lourdes Zizi Trevisan Peres pela contribuição para este trabalho, durante a banca de qualificação.

Aos meus familiares, professores, amigos e desafetos, pois todos deixaram alguma marca em minha vida que me motivou sempre a seguir buscando e a superar desafios.

Toda atividade escolar necessita de um planejamento com vistas a permitir o acompanhamento do aluno, observando seus avanços, indicando as paradas necessárias para esclarecer dúvidas, para retroceder no processo, de forma que o aluno se aproprie do novo saber, apoiado em conhecimentos anteriores que lhe permitam estabelecer relações, associações. O aluno aprende o que faz sentido para ele.

Ana Maria Martins da Costa Santos

## RESUMO

Esta pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente, na linha de pesquisa Infância e Educação, tem por objetivo geral investigar a qualidade de dois materiais didáticos, para ensino da leitura e da escrita do gênero textual artigo de opinião, na escola de Ensino Médio. O primeiro material é “Sequência Didática Artigo de Opinião”, o qual foi produzido para o curso Ensino Médio em Rede – oferecido aos professores pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, entre os anos de 2004 e 2006. O segundo é “Pontos de Vista”, que acompanha a coleção de materiais da Olimpíada de Língua Portuguesa: Escrevendo o Futuro, a qual teve início em 2008 e está em vigor. O objetivo específico da pesquisa é investigar como estão construídas nos materiais as etapas da sequência didática, a materialização do gênero textual artigo de opinião e a abordagem de leitura e escrita. O procedimento metodológico de análise é a pesquisa documental, que utiliza as duas publicações como fonte primária e decompõe as partes dos materiais para compreender a organização e os conceitos adotados. O referencial teórico básico sustenta-se nos pressupostos bakhtinianos de gêneros discursivos e nas pesquisas desenvolvidas na Universidade de Genebra acerca do procedimento sequência didática. Os resultados mostram que os dois materiais didáticos em análise são exemplares significativos de sequências didáticas para o ensino e a aprendizagem do gênero textual artigo de opinião na escola de Ensino Médio. Contudo, não podem sozinhos ressignificar a aprendizagem dos alunos, haja vista a necessária complementação dos materiais e o papel essencial do professor no processo de mediação da aprendizagem; destacando a realização de avaliações formativas dos alunos e de intervenções construídas a partir da realidade nas salas de aula.

**Palavras-chave:** Sequência Didática, Artigo de Opinião, Leitura, Escrita.



## **ABSTRACT**

This research, linked to the Graduate Program in Education, Faculty of Science and Technology of Presidente Prudente, in the search line Childhood and Education, aims to investigate the overall the quality of two textbooks for teaching reading and writing genre op-ed in school High School. The first material is "Instructional Sequence Opinion", which was produced for the program Ensino Médio em Rede - offered to teachers by the State Board of Education of São Paulo between 2004 and 2006. The second is "Points of View," which follows the collection of materials Olympics Portuguese: Writing the Future, which began in 2008 and is in effect today. The specific objective of this research is to investigate how materials are constructed in the steps of the instructional sequence, the concept of genre and op-ed approach to reading and writing. The methodological procedure of analysis is the documentary research, which uses the two publications as a primary source and breaks down parts of the material to understand the organization and the concepts adopted. The theoretical base is underpinned by the assumptions of Bakhtinian speech genres and the research developed at the University of Geneva on the procedure instructional sequence. The results show that the two textbooks under review are outstanding examples of appropriate teaching sequences for teaching and learning op-ed genre in secondary school. However, it alone can bring new meaning to student learning, given the necessary complement of materials and the essential role of the teacher in the mediation process of learning, highlighting the formative assessments of students and interventions built from the reality in the classroom.

**Keywords:** Instructional Sequence, Opinion, Reading, Writing.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa da “Sequência Didática Artigo de Opinião” – material integrante do Programa Ensino Médio em Rede.....	73
Figura 2 – Capa do Caderno do Professor “Pontos de Vista” – material integrante da Olimpíada de Língua Portuguesa: Escrevendo o Futuro.....	74
Figura 3 – Índice da “Sequência Didática Artigo de Opinião”.....	77
Figura 4 – Sumário de “Pontos de Vista”.....	78
Figura 5 – Atividade 1 da Oficina 2 de “Pontos de Vista”.....	81
Figura 6 – Atividade 3 da “Sequência Didática Artigo de Opinião”.....	84
Figura 7 - Atividade de escrita do artigo de opinião – Oficina 5 de “Pontos de Vista”.....	86
Figura 8 – Tabela para atividade com articuladores – Oficina 10 de “Pontos de Vista”.....	91
Figura 9 – Roteiro para análise coletiva de texto de aluno – Oficina 13 de “Pontos de Vista”.....	92
Figura 10 – Grade de correção do artigo de opinião – “Sequência Didática Artigo de Opinião”.....	95
Figura 11 – Roteiro para revisão do texto pelo aluno – Oficina 15 de “Pontos de Vista”.....	96

Figura 12 – Elementos que constam na estrutura de um artigo de opinião – “Sequência Didática Artigo de Opinião”.....	101
Figura 13 – Exercício para estudo dos organizadores textuais – “Sequência Didática Artigo de Opinião”.....	104
Figura 14 – Quadro dos elementos articuladores – Oficina 10 de “Pontos de Vista”.....	105
Figura 15 – Atividade que aproxima e escola à vida – Estudo sobre questão polêmica – em “Pontos de Vista”.....	109
Figura 16 – Atividade que valoriza a participação do aluno na construção do sentido do texto – “Sequência Didática Artigo de Opinião”.....	110
Figura 17 – Atividade que valoriza a interação aluno-texto – Análise de um texto de um colega – em “Pontos de Vista”.....	110
Figura 18 – Atividade em grupo – “Sequência Didática Artigo de Opinião”.....	110
Figura 19 – Atividade em grupo – “Pontos de Vista”.....	111
Figura 20 – Atividade em grupo - Debate – “Pontos de Vista”.....	111

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Proposta de agrupamento dos <i>gêneros textuais</i> , por Dolz e Schneuwly....	52
Quadro 2 – Etapas do raciocínio argumentativo, com base nas considerações e exemplos de Bronckart.....	56
Quadro 3 – Esquema da Sequência Didática, elaborado por Dolz, Noverraz e Schneuwly.....	66
Quadro 4 (elaborado pela pesquisadora) – Síntese da análise das etapas da Sequência Didática nos materiais didáticos analisados.....	113
Quadro 5 (elaborado pela pesquisadora) – Síntese da análise da materialidade do gênero artigo de opinião nos materiais didáticos analisados .....	115
Quadro 6 (elaborado pela pesquisadora) – Síntese da análise da abordagem de leitura e escrita presente nos materiais didáticos analisados .....	117

## LISTA DE SIGLAS

ATP =	Assistente Técnico Pedagógico
BID =	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CENP =	Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas
CENPEC =	Centro de Estudo e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CHT =	Ciências Humanas e suas Tecnologias
CNMT =	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias
DCNEM =	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DERPP =	Diretoria de Ensino da Região de Presidente Prudente
EMR =	Ensino Médio em Rede
FIS =	Fundação Itaú Social
IBGE =	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP =	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LCT =	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias
LDBEN =	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC =	Ministério da Educação e Cultura
OCDE =	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OLPEF =	Olimpíada de Língua Portuguesa: Escrevendo o Futuro
PCOP =	Professora Coordenadora da Oficina Pedagógica
PUC-SP=	Pontífice Universidade Católica de São Paulo
SARESP =	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE-SP =	Secretaria de Estado da Educação de São Paulo
UNESP=	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1. A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA.....	22
1.1. Escola de Ensino Médio: finalidades e resultados de aprendizagem em leitura e escrita.....	22
1.2. Leitura e escrita: abordagens, histórias e práticas.....	33
1.2.1. Breve história da leitura.....	38
1.2.2. Breve história da escrita.....	41
1.2.3. Concepções de linguagem: olhares sobre a leitura e a escrita.....	44
1.3. O que são os gêneros textuais?.....	46
1.4. O gênero textual artigo de opinião.....	53
1.4.1. A tipologia argumentativa.....	54
1.4.2. Características do artigo de opinião.....	58
1.5. A Sequência Didática – procedimento para ensino da leitura e da escrita.....	63
1.5.1. O que é a Sequência Didática?.....	65
2. DOIS MATERIAIS PARA ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA DO ARTIGO DE OPINIÃO: “SEQUÊNCIA DIDÁTICA ARTIGO DE OPINIÃO” E “PONTOS DE VISTA”.....	71
2.1. Os materiais em análise.....	71
2.2. Metodologia da análise.....	74
2.3. Elaboração das etapas da sequência didática nos materiais “Sequência Didática Artigo de Opinião” e “Pontos de Vista”.....	76
2.3.1. Em busca da <i>apresentação da situação</i> .....	78
2.3.2. A <i>produção inicial</i> nos materiais em análise.....	83
2.3.3. A construção dos <i>módulos</i> nas publicações analisadas.....	87
2.3.4. Como acontece a <i>produção final</i> nos materiais em análise.....	94
2.4. A materialidade do gênero textual artigo de opinião nos materiais didáticos analisados .....	98
2.5. Abordagem de ensino da leitura e da escrita nos materiais didáticos analisados.....	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
REFERÊNCIAS.....	119
ANEXOS.....	123

## INTRODUÇÃO

Formada em Letras pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), atuo como professora de Língua Portuguesa desde o ano 2000. Sempre me comprometi com o desenvolvimento da competência leitora e da competência escritora nos alunos, por acreditar que ambas são essenciais ao desenvolvimento do sujeito, à vida em sociedade e à qualificação para o mercado de trabalho.

Ao longo de minha atuação docente na Educação Básica (lecionando do 6º ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio), constantemente encontrei em minhas salas de aula alunos que, embora alfabetizados, apresentavam muitas dificuldades em compreender o que liam e em escrever textos que fossem coerentes. Diante disso, interessei-me ainda mais pelo estudo de como os alunos aprendem e de como ensiná-los com qualidade a ler e a escrever.

Iniciei uma busca por obras teóricas acerca da aprendizagem de leitura e de escrita, por cursos de formação continuada, cuja temática estivesse voltada para a linguagem, por oportunidades de intercâmbio de experiências entre docentes de Língua Portuguesa. Movida pelo compromisso profissional e pela curiosidade, implementei em minhas aulas alguns projetos de leitura e de escrita, os quais ratificavam minha crença na importância de práticas docentes intencionais e planejadas para o desenvolvimento das competências leitora e escritora nos alunos.

No ano de 2006, fui convidada pela então Dirigente Regional de Ensino, Helena Carolina Marrey Nauhardt, a trabalhar como assistente técnico-pedagógico (ATP) da disciplina de Língua Estrangeira Moderna, na Diretoria de Ensino da Região de Presidente Prudente – São Paulo (DERPP). A função desempenhada por mim consistia, basicamente, em orientar os professores da referida disciplina quanto ao trabalho em sala de aula, enfatizando os procedimentos metodológicos e avaliativos, para o desenvolvimento de habilidades nos alunos.

Dois anos mais tarde, fui aprovada em um processo seletivo, organizado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) e pela DERP. Desde então, passei a me responsabilizar pela formação continuada dos professores de Língua Portuguesa – Ensino Médio, por meio da função de professora coordenadora da oficina pedagógica (PCOP). Neste período, desenvolvi diversas ações formativas oriundas da SEE-SP, dentre as quais se destacavam as atividades pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da leitura e da escrita.

Desempenhei esta função até o mês de julho de 2010, quando decidi regressar para meu cargo efetivo de Língua Portuguesa, na Escola Estadual Professor Arlindo Fantini, na cidade de Presidente Prudente – SP. No início do ano letivo de 2011, fui designada à Coordenação Pedagógica na Escola Estadual Comendador Tannel Abbud, na cidade referida anteriormente.

A experiência de trabalhar por quatro anos na DERPP proporcionou-me conhecer quarenta e cinco escolas estaduais que compõem a região. Trabalhei com muitos professores da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, pois ministrei cursos e orientações técnicas a eles, participei também de algumas reuniões pedagógicas nas escolas, como Conselhos de Classe e Série, momentos em que surgiram reflexões sobre o ensino e a aprendizagem nas diferentes disciplinas do currículo escolar.

No contexto mencionado anteriormente, por diversas vezes, ouvi o relato de professores de Língua Portuguesa muito preocupados com a seguinte situação: para eles, é expressivo o número de alunos do Ensino Médio com dificuldades em leitura e em produção textual. Os docentes, para comprovar as dificuldades dos alunos, apresentavam-me os resultados das avaliações, realizadas no cotidiano das unidades escolares, e também os resultados das avaliações externas, como as do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

Os alunos do Ensino Médio, de acordo com os professores, costumam demonstrar insegurança para ler e para discutir um tema de relevância social, além de nem sempre reconhecerem e usarem bem a argumentação no texto.

Vale ressaltar que o resultado do SARESP 2009<sup>1</sup> apontou que, nas escolas estaduais, apenas 29,9 % dos 326.916 alunos da 3ª série do Ensino Médio, que realizaram a prova de Língua Portuguesa, tiveram desempenho considerado adequado ou avançado em relação ao domínio pleno de conteúdos, competências e habilidades desejáveis para a série escolar em que se encontravam.

Nas escolas que compõem a DERPP, o índice de desempenho adequado ou avançado dos alunos da 3ª série do Ensino Médio foi de 34,2% diante de um total de 2911 alunos que participaram da prova.

---

<sup>1</sup>Resultados disponíveis no endereço eletrônico: <http://saresp.fde.sp.gov.br/2009/>. Consultado em 20/11/2010, às 07h45min.



Evidentemente, o resultado do SARESP aponta a existência de lacunas na aprendizagem dos alunos, as quais, em se tratando da disciplina Língua Portuguesa, estão relacionadas à capacidade de ler e de escrever bem.

Em fevereiro de 2010, quando atuava como PCOP de Língua Portuguesa, encaminhei às escolas estaduais da região de Presidente Prudente um ofício assinado pela Dirigente Regional de Ensino, Naide Videira Braga, o qual solicitava aos docentes o levantamento de temas e conteúdos sobre os quais gostariam de receber formação continuada. Os professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio de 33% das escolas responderam que queriam estudar mais sobre o artigo de opinião. Segundo eles, um dos principais desafios é a aprendizagem do aluno acerca da tipologia argumentativa e do gênero textual artigo de opinião, os quais são conteúdos que integram o Currículo do Estado de São Paulo (CESP, 2010) para a disciplina de Língua Portuguesa, do 9º ano do Ensino Fundamental e de todo Ensino Médio, e são, conseqüentemente, itens que compõem a prova anual do SARESP.

Notei que essa necessidade formativa não foi apenas apontada pelos docentes de Língua Portuguesa da DERPP, mas também costuma ser alvo de programas de políticas públicas para a educação, cujo objetivo é o desenvolvimento da leitura e da escrita na Educação Básica. Um destes programas teve alcance estadual: *Ensino Médio em Rede* (EMR). O outro é desenvolvido em todo Brasil: *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro* (OLPEF).

O programa EMR<sup>2</sup> aconteceu de 2004 a 2006, disseminou na Rede Estadual de Ensino de São Paulo a discussão sobre o currículo no Ensino Médio e sobre a necessidade de implementação de novas abordagens docentes para ensino de leitura e de escrita na escola. Esse programa de formação continuada de educadores foi concebido e coordenado pela SEE-SP, por meio da Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas (CENP).

Durante o programa, foram disponibilizados materiais didáticos para trabalho com a leitura e a escrita nas três áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (LCT); Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (CNMT); Ciências Humanas e suas Tecnologias (CHT). Esses materiais são denominados *sequências didáticas*<sup>3</sup>, pois se propõem a subsidiar o professor na construção passo-a-passo de um determinado gênero

---

<sup>2</sup> Informações disponíveis em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/emrede/Home/tabid/590/language/pt-BR/Default.aspx> Consultado em 20/11/2010, às 10h15min.

<sup>3</sup> No texto, alguns conceitos-chave estão em itálico a fim de destacar a singularidade dos mesmos na construção da pesquisa. Em cada capítulo ou subitem, estarão em itálico os vocábulos referentes aos conceitos que estão em definição no momento e que se vinculam fortemente aos objetivos deste estudo.

textual em sala de aula. Um dos materiais oferecidos aos educadores pelo EMR é a “Sequência Didática Artigo de Opinião”, cujo foco é o desenvolvimento do gênero textual que a nomeia.

A “Sequência Didática Artigo de Opinião” foi distribuída a todas as escolas da Rede Estadual de São Paulo em 2006. Cerca de 40 exemplares foram entregues a cada professor coordenador de escola de Ensino Médio, a fim de que este apresentasse o material aos professores cursistas, os quais, por sua vez, poderiam utilizar os exemplares em sala de aula com os alunos. O material passou, desta forma, a integrar o acervo da escola. Algum tempo depois, a CENP disponibilizou aos PCOP de Língua Portuguesa uma versão digital da “Sequência Didática Artigo de Opinião”, a fim de que as escolas pudessem imprimir cópias para utilização em sala de aula.

O segundo programa é a OLPEF<sup>4</sup>, o qual é realizado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e pela Fundação Itaú Social (FIS), com coordenação técnica do Centro de Estudo e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). A OLPEF acontece anualmente, mas com ações diversas: nos anos ímpares, existe a formação de professores; nos anos pares, há o concurso de textos dos alunos. A primeira edição da OLPEF foi em 2008.

Ao desenvolver ações de formação de professores, a OLPEF tem como foco a valorização de práticas de leitura e escrita nas escolas, através da produção de diferentes gêneros textuais por alunos de Educação Básica da Rede Pública Brasileira. Os alunos de Ensino Médio, por exemplo, participam com a escrita de artigos de opinião.

Para estimular o desenvolvimento de competências de escrita nos alunos, a OLPEF fornece materiais de apoio pedagógico (kit de criação de texto) para que os alunos realizem, com seus professores, oficinas de leitura e escrita, organizadas em *sequências didáticas* que favoreçam a aprendizagem. Espera-se que o kit pedagógico também colabore com a formação continuada do docente. No caso do gênero textual artigo de opinião, o título do material didático é “Pontos de Vista”.

Enviado a todas as escolas públicas brasileiras em 2008 e em 2010, anos em que aconteceu o concurso de textos da OLPEF, “Pontos de Vista” se apresenta como uma *sequência didática* organizada com exemplares de artigo de opinião para leitura e com orientações de como escrever o gênero textual proposto, a fim de participar da OLPEF. Em

---

<sup>4</sup> Informações disponíveis em: <https://ww2.ita.com.br/itausocial/olimpiadas2010/web/site/index.htm>  
Consultado em 20/11/2010, às 15h.

2008, as escolas receberam apenas o caderno de apoio ao docente, com as orientações metodológicas, sugestões de atividades e de textos. Em 2010, o caderno de apoio foi ampliado e recebeu também o acompanhamento de um kit com 10 livretos e um cd de áudio, com os textos a serem lidos ou ouvidos pelos alunos durante a realização das aulas.

Além disso, no site do CENPEC<sup>5</sup>, o material “Pontos de Vista” está disponível para ser baixado pelos professores. Há também arquivos que disponibilizam os textos para serem impressos ou projetados para uso na sala de aula.

Partindo do princípio de que a competência leitora e a competência escritora viabilizam o acesso ao conhecimento em qualquer área do saber e considerando os resultados do desempenho dos alunos de Ensino Médio nas avaliações externas e internas (já citadas neste texto), acredito que se tornem essenciais investigações acadêmicas que, articulando a teoria pedagógica à prática docente, busquem analisar e compreender os caminhos apresentados aos professores, por órgãos educativos e por políticas públicas, como alternativas aos problemas de aprendizagem da leitura e da escrita, em uma tentativa de resignificação do trabalho docente.

Cabe, portanto, confrontar os materiais, oferecidos aos docentes para sua própria formação e conseqüente formação de seus alunos, com os referenciais teóricos, de base bakhtiniana, que sustentam a elaboração dos próprios materiais e com demais resultados de pesquisas sobre a construção da leitura e da escrita na escola.

Nos materiais “Sequência Didática Artigo de Opinião” e “Pontos de Vista”, perpassa a noção de que as *sequências didáticas* podem favorecer a construção dos conceitos escolares em questão, mediante o desenvolvimento de competências de leitura e de escrita. As bases teóricas das duas publicações dialogam entre si, ao valerem-se, por exemplo, de obras de Bakhtin (2003), de Schneuwly e Dolz (2004) etc.

Investigar qualitativamente a estruturação dos materiais e a conceituação proposta no ensino da leitura e da escrita do gênero textual artigo de opinião, mediante uso de uma *sequência didática*, torna-se primordial na atualidade, visto que materiais didáticos têm chegado às escolas públicas no intuito de elevar a qualidade da aprendizagem. Foi pensando nesta necessidade de pesquisa que ingressei no Mestrado em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

Na contemporaneidade, vejo que grande parte dos materiais didáticos que circula nas escolas públicas de Ensino Médio ampara-se em pesquisas linguísticas e educacionais que

---

<sup>5</sup> <http://escrevendo.cenpec.org.br/ecf/> Consultado em 21/11/2010, às 07h10min.

apontam a importância do trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula, para que os alunos possam, de fato, se apropriarem dos gêneros orais e escritos que circulam socialmente e para que possam fazer uso dos mesmos nas distintas interações mediadas pela linguagem. Em outras palavras, percebo que há uma valorização do ensino embasado no Letramento do aluno: proposta que acentua a ideia de que o acesso aos mais variados gêneros de texto, o estudo acerca das características que aproximam ou distanciam esses gêneros e a relação íntima entre os textos e o uso social facilitam a construção de conceitos escolares e, conseqüentemente, formam leitores e escritores competentes e capazes de atuar significativamente nas esferas sociais (SOARES, 2002).

Nas pesquisas que li, constatei que é a partir da escrita que se dá o encontro do leitor com as diversas formas de registro do conhecimento. Nessa interação texto-leitor também pode se estabelecer o compartilhar de informações, impressões, experiências entre interlocutores que registram e que leem (LIMA, 2007). Quanto maiores forem as possibilidades desse diálogo, maiores serão as possibilidades de formação de leitores e de escritores autônomos; portanto, garantir a todos os alunos o desenvolvimento de uma base comum de competências (de leitura e de escrita), que possibilite a eles a consciente participação social, a possibilidade de prosseguimento dos estudos e o acesso ao mercado de trabalho, significa atender ao princípio democrático apresentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Em busca de eficientes estratégias de ensino, atualmente, o ensino da leitura e da escrita está ancorado no uso dos gêneros textuais e das *sequências didáticas*, os quais propõem um fazer docente não apegado aos textos didatizados e fragmentados, mas uma prática educativa vinculada ao uso real dos textos na sociedade (ROJO, 1999). Isto significa utilizar gêneros sem afastá-los de seu suporte, sem descaracterizá-los, aproximando os alunos do uso cultural real dos textos, que circulam nos jornais, nas revistas, nos livros, nos manuais etc.

Esse fazer docente implica a construção de um processo mediador, no qual um sujeito, no caso, o professor, valha-se da linguagem para interagir com outro, o aluno, que, por sua vez, utilizará tudo o que sabe e conhece a fim de construir novos conceitos (VYGOTSKY, 2008). Portanto, torna-se indispensável a socialização de bons materiais na escola para colaborarem na formação continuada do professor e na realização da tarefa mediadora que focaliza a aprendizagem do aluno.

Em minhas leituras também constatei que a utilização de estratégias de ensino é importante na relação educador - educando- conteúdos a aprender e a ensinar. Para que a competência leitora e a escritora sejam desenvolvidas nos alunos, segundo Bordenave e Pereira (2007, p. 127), cabe ao professor a motivação do aluno para a aprendizagem, haja vista que o “bom professor é aquele que sabe dominar os mais variados métodos para manter o interesse do aluno e atingir os sempre variáveis objetivos de ensino”.

Além disso, os mesmos autores apontam que a escolha e a organização de atividades de ensino se tornam ações essenciais ao sucesso da aprendizagem; portanto, destacam, mais uma vez, a atuação docente:

Para o professor moderno, entretanto, a escolha adequada das atividades de ensino é uma etapa importante de sua profissão. É nesta tarefa que se manifesta a verdadeira contribuição de seu *métier*. Assim como a competência profissional do engenheiro se manifesta na escolha acertada de materiais e métodos de construção, a idoneidade profissional do professor se manifesta na escolha de atividades de ensino adequadas aos objetivos educacionais, aos conteúdos de matéria e aos alunos. (BORDENAVE e PEREIRA, 2007, p. 121)

Neste sentido estão as *sequências didáticas*, porque objetivam ajudar o aluno a dominar os gêneros de texto que mais circulam nas esferas sociais, a fim de que este seja capaz de escrever e/ou falar bem em contextos interativos. De certa forma, trata-se também de um amplo processo de leitura, no qual o indivíduo lê o mundo e interage com ele de maneira eficiente.

Segundo Schneuwly e Dolz (2004), pelo uso de uma *sequência didática* é possível ensinar a ler e a escrever com qualidade. A *sequência didática* é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. Ela tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação comunicativa.

A estrutura básica de uma *sequência didática* é: apresentação da situação, produção inicial, módulos (tantos quantos necessários) e produção final. Portanto, inicia-se com a exposição aos alunos de um projeto de comunicação bem definido, voltado a um gênero de texto (articulado ao uso social e a uma temática relevante). Em seguida, os alunos realizam a primeira produção; através de uma prática formativa, em que o professor medeia a desconstrução e construção do gênero proposto, trabalhando problemas de diferentes níveis, variando as atividades e exercícios, construindo repertório e refletindo acerca do uso da linguagem e da língua. Na última etapa, os alunos reveem seus próprios textos e realizam a produção final.

Na “Sequência Didática Artigo de Opinião” e em “Pontos de Vista” existe a intenção de construir, por meio de uma *sequência didática*, condições para que o professor medeie a leitura e a produção do gênero textual artigo de opinião.

O gênero artigo de opinião tem como base a tipologia argumentativa, portanto o trabalho com tal gênero na escola de Ensino Médio permite ao jovem refletir sobre suas tomadas de decisão, uma vez que esse gênero requer posicionamento do autor diante de uma questão polêmica de relevância social, preparando, desta forma, o jovem para efetiva participação cidadã.

A pesquisa, que aqui registro, analisa qualitativamente os recursos materiais e metodológicos oferecidos pela SEE-SP, pelo MEC, FIS e CENPEC nas *sequências didáticas* “Artigo de Opinião” e “Pontos de Vista”. O foco é a análise minuciosa das etapas que compõem as *sequências didáticas* propostas, a fim de constatar se tais sequências, da maneira como se apresentam, contribuem ou não para construção e desenvolvimento de competências de leitura e de escrita nos alunos, com base no gênero textual proposto.

A metodologia que utilizo é a análise documental, cuja característica é ter documentos como fonte de coleta de dados (MARCONI e LAKATOS, 2009). Neste caso, as fontes primárias são os dois materiais didáticos: “Sequência Didática Artigo de Opinião” e “Pontos de Vista”.

Nesses dois materiais existem orientações didático-pedagógicas para implementação de ações em sala de aula, as quais analiso pelo método de trabalho da pesquisa qualitativa, amparada nos referenciais teóricos que discorrem acerca de sequências didáticas, gêneros textuais, leitura e escrita, metodologias, centrados nas teorias de Schneuwly e Dolz (2004), Bakhtin (2003), Marcuschi (2008), Bronckart (2009).

Optei pela análise documental em razão da necessidade de, em primeiro lugar, analisar a qualidade dos materiais que circulam na escola pública com o objetivo de subsidiar as ações docentes na formação de leitores e de escritores competentes; em segundo lugar, confrontar tais materiais com as suas fontes bibliográficas, no intuito de encontrar ou não unanimidade de conceitos e considerações sobre o ensino e a aprendizagem de leitura e de escrita na escola atual e; em terceiro lugar, constituir um referencial bibliográfico para o meio acadêmico e para pessoas interessadas no assunto tratado na pesquisa.

Organizei o texto da pesquisa em dois capítulos, que se subdividem. Um está vinculado ao referencial teórico e o outro à análise dos materiais didáticos.

O capítulo 1, intitulado “A aprendizagem da leitura e da escrita”, é dedicado ao referencial teórico que sustenta a pesquisa. Nele apresento cinco subdivisões para tratar dos seguintes tópicos: escola de Ensino Médio; leitura e escrita; gêneros textuais; artigo de opinião; *sequência didática*.

O capítulo 2, intitulado “Dois materiais para ensino da leitura e da escrita do artigo de opinião: ‘Sequência Didática Artigo de Opinião’ e ‘Pontos de Vista’”, é dedicado à análise dos documentos no que diz respeito à estrutura, objetivos, concepções e orientações didáticas destinadas aos professores e, conseqüentemente, aos alunos. Nesse capítulo, em primeiro lugar, apresento algumas considerações sobre os materiais em análise. Em segundo lugar, apresento a metodologia de pesquisa: análise documental. Por último, analiso a qualidade dos conteúdos e das metodologias apresentadas nas duas *sequências didáticas*.

Por fim, registro algumas considerações sobre a análise realizada, principalmente sobre o papel do professor como mediador da aprendizagem diante da utilização de materiais didáticos.

Após as considerações finais, registrei as referências utilizadas neste trabalho e anexeí cópia dos materiais que foram analisados.

Visto que considero a Introdução do texto como o espaço de o autor mostrar quem é, compartilhar as motivações que o conduziram à pesquisa e também apresentar o foco do trabalho em si, tomei a liberdade de redigir esta parte do texto na primeira pessoa do discurso. Essa ação intencional tem o objetivo de aproximar os enunciadores (autor e leitor) em uma conversa que não apenas contextualize autor e pesquisa, mas também familiarize autor e leitor, haja vista o compartilhar de reflexões que emergem do ato de ler. A familiarização é muito importante, já que o sentido não está pronto no texto, mas é construído nas relações de leitura.

A partir do capítulo 1, utilizarei um discurso mais impessoal, porque muitas outras vozes farão parte do texto; assim, a universalização dos conceitos requer certo distanciamento meu, para que as considerações sobre a escola de Ensino Médio, sobre metodologias de ensino de leitura e escrita e outras considerações sejam o foco da discussão teórica que se encontra nas próximas páginas.

## 1. A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

### 1.1 Escola de Ensino Médio: finalidades e resultados de aprendizagem em leitura e escrita

No Brasil, a Educação Básica é formada por três segmentos: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Ela é gratuita em toda rede pública e tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável ao exercício da cidadania e lhe fornecer meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Segundo a Lei 9394/96<sup>6</sup>, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade (aspectos físico, psicológico, intelectual e social), complementando a ação da família e da comunidade. A Educação Infantil é oferecida em creches e pré-escolas.

O Ensino Fundamental, de acordo com a LDBEN, é obrigatório, inicia-se aos seis anos de idade, tem duração de nove anos e apresenta por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

Art.32

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

O Ensino Médio é a última etapa da Educação Básica. Em 27 de outubro de 2009, a Lei 12.061<sup>7</sup> assegurou o acesso a todos os interessados ao Ensino Médio público, mediante uma emenda à LDBEN, que acrescentou a universalização do Ensino Médio gratuito e prioridade à oferta do Ensino Médio pelos Estados.

O Ensino Médio, conforme a LDBEN, tem duração mínima de três anos, suas finalidades são:

---

<sup>6</sup> Lei disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) Consultado em 25/11/2010.

<sup>7</sup> Lei já incorporada à LDBEN e também disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/819815/lei-12061-09> Consultado em 25/11/2010.



## Art. 35

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

O Ensino Médio tem, portanto, como primeira finalidade, a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental. Desta forma, destacam-se o domínio pleno da leitura, da escrita e do cálculo.

Essa consolidação e aprofundamento propiciam o desenvolvimento das demais finalidades do Ensino Médio, haja vista a importância da leitura, da escrita e do cálculo nas relações de trabalho, na conquista da cidadania, no processo de aprimoramento da pessoa humana e na compreensão dos diferentes fundamentos científicos e tecnológicos. Significa dizer que a leitura, a escrita e o cálculo perpassam as atividades sociais humanas, portanto, o domínio dessas habilidades não apresenta um fim em si mesmo, mas está intimamente relacionado ao desempenho do sujeito em suas ações diárias.

Para que as finalidades do Ensino Médio tenham êxito, a Câmara de Educação Básica publicou a Resolução nº 3<sup>8</sup>, de 26/06/98, na qual instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).

Essas diretrizes orientam para que o trabalho pedagógico nas escolas de Ensino Médio garanta uma organização curricular capaz de assegurar o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais, tenha presente a importância das linguagens na construção de competências, adote metodologias de ensino que estimulem a aprendizagem e reconheça a relevância do desenvolvimento da afetividade do aluno:

Art. 5º Para cumprir as finalidades do ensino médio previstas pela lei, as escolas organizarão seus currículos de modo a:

I - ter presente que os conteúdos curriculares não são fins em si mesmos, mas meios básicos para constituir competências cognitivas ou sociais, priorizando-as sobre as informações;

II - ter presente que as linguagens são indispensáveis para a constituição de conhecimentos e competências;

III - adotar metodologias de ensino diversificadas, que estimulem a reconstrução do conhecimento e mobilizem o raciocínio, a experimentação, a solução de problemas e outras competências cognitivas superiores;

---

<sup>8</sup> DCNEM – disponíveis em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao\\_ceb\\_0398.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0398.pdf) Consultado em 25/11/2010.

IV - reconhecer que as situações de aprendizagem provocam também sentimentos e requerem trabalhar a afetividade do aluno.

Neste sentido, mais uma vez, se destacam as linguagens no processo de construção de saberes e competências nos alunos de Ensino Médio, fato que se vincula ao desenvolvimento da leitura e da escrita.

Embora o cálculo também seja importante no desenvolvimento de competências, ademais de se configurar como uma linguagem específica, o foco desta pesquisa contempla a leitura e a produção de texto. Portanto, de agora em diante, não se farão presentes considerações sobre o cálculo.

Visto que as disciplinas escolares são recortes das áreas do conhecimento, as DCNEM (1998) organizaram as disciplinas do Ensino Médio em três áreas para aproximar ainda mais o diálogo entre as disciplinas, favorecendo a realização da interdisciplinaridade e da contextualização:

I. Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (LCT), composta pelas disciplinas: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte, Educação Física;

II. Área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (CNMT), composta pelas disciplinas: Química, Física, Biologia, Matemática;

III. Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias (CHT), composta pelas disciplinas: História, Geografia, Filosofia, Sociologia.

Levando em conta o objetivo desta pesquisa, a seguir estão relacionadas as competências e habilidades da área de LCT, de acordo com as DCNEM (1998):

- a) Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.
- b) Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.
- c) Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.
- d) Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.
- e) Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.
- f) Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem solucionar.
- g) Entender a natureza das tecnologias da informação como integração de diferentes meios de comunicação, linguagens e códigos, bem como a função integradora que elas exercem na sua relação com as demais tecnologias.
- h) Entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

i) Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

As competências e habilidades a serem desenvolvidas pela área de LCT trazem consigo a ideia de compreensão, análise e entendimento, isto é, trazem a capacidade de leitura em todos seus objetivos.

Além da capacidade de ler, as habilidades a serem desenvolvidas na área de LCT apontam que o sujeito deve ser capaz não só de compreender a linguagem, mas de usá-la na vida social na criação de novos significados, seja por meio de expressão corporal ou imagética, seja por meio da oralidade ou da escrita.

Na sociedade grafocêntrica, a escrita assume um papel determinante porque medeia as relações sociais cotidianas como compra e venda de mercadorias e serviços, registros dos cidadãos para usufruírem dos direitos e cumprirem os deveres da cidadania etc. , ou seja, a escrita compõe o mundo do trabalho e, portanto, deve ser conhecida e manipulada pelos estudantes de Ensino Médio.

*O saber-escrever*, em todas as suas dimensões, se desenvolve progressivamente em todos os níveis da escola obrigatória e é constituinte do êxito escolar de todos os alunos, sem falar no importante papel que desempenha na sua socialização. Aprender a produzir uma diversidade de textos, respeitando as convenções da língua e da comunicação, é uma condição para a integração na vida social e profissional (DOLZ, 2010, p. 13).

Diante do exposto anteriormente, fica explícito que o Ensino Médio, embora tenha o compromisso de retomar os conhecimentos construídos durante o Ensino Fundamental, não pode se restringir a eles, pois o aprofundamento, a que se referem as DCNEM (1988), aponta a necessária complexidade dos conceitos em um ambiente escolar capaz de trabalhar pela identidade, diversidade, autonomia, articulando as disciplinas em áreas interdisciplinares com conteúdos e conceitos contextualizados.

Essa finalidade do Ensino Médio é também um desafio à instituição escolar e aos docentes, porque a história do Ensino Médio no Brasil mostra que, apenas depois de 1990, este segmento da Educação Básica passou a ser visto como uma etapa na qual a formação do aluno deveria ter como “alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação”, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio<sup>9</sup> (PCNEM, 2000).

---

<sup>9</sup> PCNEM – Bases Legais - disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf> Consultado em 26/11/2010.

Antes desse período, especialmente nas décadas de 60 e 70 do século XX, o processo de industrialização levou a política educacional a priorizar a formação de especialistas no Ensino Médio capazes de utilizar máquinas ou dominar processos de produção. Assim, o Ensino Médio recebeu um caráter de formação técnica e compulsória.

Para que o Ensino Médio assumisse a formação geral e não apenas a específica, a sociedade brasileira teve de passar durante a década de 90 pelas mudanças provenientes das Tecnologias da Informação e Comunicação, que exigiram cidadãos capazes de aprender constantemente e não apenas habilitados a memorizar informações. Com isso, começaram a ser valorizados “o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular” (PCNEM, 2000, p. 5).

Apenas no ano 2000 foram publicados os PCNEM, os quais se propõem a orientar os professores na consolidação da reforma curricular do Ensino Médio, seguindo as orientações das DCNEM (1998). A necessária mudança de objetivo para o Ensino Médio e consequente alteração na metodologia de trabalho docente ficam evidentes nos PCNEM (2000), quando apontam que

Não se pode mais postergar a intervenção no Ensino Médio, de modo a garantir a superação de uma escola que, ao invés de se colocar como elemento central de desenvolvimento dos cidadãos, contribui para a sua exclusão. Uma escola que pretende formar por meio da imposição de modelos, de exercícios de memorização, da fragmentação do conhecimento, da ignorância dos instrumentos mais avançados de acesso ao conhecimento e da comunicação. Ao manter uma postura tradicional e distanciada das mudanças sociais, a escola como instituição pública acabará também por se marginalizar (p.12).

A mudança metodológica no Ensino Médio diz respeito, especialmente, ao desenvolvimento de aulas que dialoguem com a vida dos alunos e façam sentido a eles, ou seja, aulas que se valham da interdisciplinaridade e contextualização.

Na observância da interdisciplinaridade, a escola garante que os conhecimentos mantenham um diálogo entre si, seja por meio da negação, do questionamento, da complementação etc. Diante disso, a interdisciplinaridade procura constituir nos alunos a capacidade de analisar, explicar, prever e intervir, ou seja, o ensino não se mantém apenas na descrição dos fatos, mas envolve o jovem na resolução de problemas concretos e no desenvolvimento de projetos de investigação.

O princípio da contextualização está vinculado ao processo de transposição didática, em que o conhecimento é transposto da situação em que foi criado para dialogar com uma

---

experiência do aluno ou com alguma prática, a fim de que adquira significado, permitindo revisões e críticas ao cotidiano. Contudo, tais princípios de interdisciplinaridade e contextualização, que sustentam o trabalho nas áreas de LCT, CNMT e CHT, apareceram nos documentos e orientações nacionais apenas há pouco mais de uma década.

De acordo com Silva (2005), estes documentos educacionais para orientação de professores nem sempre apresentam uma linguagem clara ao docente e geralmente não trazem exemplos de práticas em sala de aula. A falta de exemplificações pode gerar dúvidas e inseguranças nos docentes, haja vista o fato de grande parte dos professores, principalmente os que estão na carreira há mais de dez anos, não terem vivenciado esse “novo” Ensino Médio nem como aluno, nem como estudante de licenciatura. A formação dos docentes brasileiros de Ensino Médio, portanto, tem de ser garantida na prática, isto é, por programas de formação continuada e disponibilização de materiais e recursos didático-pedagógicos.

Diante disso, a análise da qualidade dos conteúdos e metodologias dos materiais didáticos endereçados aos professores de Ensino Médio se mostra essencial, já que o Brasil vive o período de universalização do Ensino Médio. Essa universalização do Ensino Médio, embora tenha ganhado força de lei apenas em 2009, vinha mostrando sua presença alguns anos antes. De acordo com os PCNEM (2000), “de 1988 a 1997, o crescimento da demanda superou 90% das matrículas até então existentes. Em apenas um ano, de 1996 a 1997, as matrículas no Ensino Médio cresceram 11,6%” (p.6).

O Censo Escolar de 2009<sup>10</sup>, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), indica que um pouco mais de 7 milhões de alunos estavam matriculados no Ensino Médio no Brasil. Segundo dados do Censo 2010<sup>11</sup>, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população do Brasil é de 190.732.694 pessoas. Na pirâmide etária<sup>12</sup>, os indivíduos de 15 a 19 anos representam 9,2% da população, ou seja, aproximadamente 17 milhões de brasileiros estão na faixa etária que corresponde à idade ideal para se cursar o ensino médio (dos 15 aos 17 anos). Esses números indicam que a universalização do Ensino Médio, embora esteja ocorrendo, de fato, ainda, não se consolidou no país.

Com a reforma curricular do Ensino Médio e diante do mundo globalizado, os documentos legais e orientações ao docente também adotaram as considerações do Relatório

---

<sup>10</sup> Dados divulgados em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp> Acesso em 29/11/2010.

<sup>11</sup> Dados divulgados em: <http://www.ibge.com.br/censo2010/> Acesso em 29/11/2010.

<sup>12</sup> Disponível em: [http://www.ibge.com.br/censo2010/piramide\\_etaria/index.php](http://www.ibge.com.br/censo2010/piramide_etaria/index.php) Acesso em 29/11/2010.

para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI<sup>13</sup>, o qual foi elaborado em 1996. Neste relatório, há o argumento de que a educação a serviço da inclusão e da aprendizagem de todos, especialmente dos alunos de países em desenvolvimento, deve assumir o compromisso de desenvolver quatro competências básicas para dar ao sujeito condições de se inserir no mundo globalizado, de continuar aprendendo, de realizar ações no mundo etc. As competências essenciais estão expressas nas seguintes capacidades: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos e aprender a ser.

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta. Mas, em regra geral, o ensino formal orienta-se, essencialmente, se não exclusivamente, para o *aprender a conhecer* e, em menor escala, para o *aprender a fazer*. As duas outras aprendizagens dependem, a maior parte das vezes, de circunstâncias aleatórias quando não são tidas, de algum modo, como prolongamento natural das duas primeiras (DELORS et al, 1996, p. 89-90).

Com isso, o trabalho no Ensino Médio no Brasil, seguindo tendências mundiais e diante do avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação no país, passou a valorizar as competências, principalmente a capacidade de aprender sempre. O foco da educação média, portanto, não está só no conteúdo de uma ou outra disciplina curricular, mas está também no desenvolvimento de capacidades de utilização bem sucedida dos diferentes conceitos, em um contexto marcado pela ética, solidariedade, diversidade, identidade e pelo trabalho.

Nas aulas de Língua Portuguesa, por exemplo, o uso de diferentes textos para leitura e escrita, neste novo olhar do Ensino Médio, apresenta uma articulação com a vida cotidiana e com o desenvolvimento da criticidade, ao debater questões sociais, ao promover espaços para o jovem avaliar a vida, elaborar projetos, relacionar os diferentes temas, procedimentos e conteúdos que circulam, não só na disciplina referida, mas também em outras disciplinas. Os conteúdos de Língua Portuguesa são vistos além dos muros da escola, isto é, ganharam intenso diálogo com as práticas sociais para que os alunos sejam capazes de perceber o quanto a vida é interdisciplinar.

---

<sup>13</sup> DELORS, Jacques et al. Educação: um tesouro a descobrir. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000009.pdf> Acesso em 25/11/ 2010

Esse modelo de organização curricular para o Ensino Médio serve de referência para a elaboração de avaliações de sistemas, as quais verificam, dentre outros aspectos, o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos em todas as áreas.

Os resultados das avaliações de sistema, geralmente, propiciam o surgimento de programas de políticas públicas para suprir uma lacuna educacional identificada, seja criando cursos de formação continuada para os professores, seja investindo em recursos pedagógicos e materiais didáticos.

Nesta pesquisa são considerados os resultados de duas avaliações: SARESP e PISA<sup>14</sup>. A primeira é uma avaliação de sistema realizada pela SEE-SP, desde 1996, em todas as escolas estaduais. A segunda faz parte de um programa internacional de avaliação comparada, cuja finalidade é produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais; o Brasil participa do PISA desde 2000. Ambas as avaliações são aplicadas a alunos de Ensino Médio<sup>15</sup>.

De acordo com o Caderno do Gestor (SÃO PAULO, 2009, vol.2), o SARESP é uma avaliação externa do sistema que parte de testes e de habilidades padronizadas. Os instrumentos são planejados originalmente como avaliações complexas de desempenho, nas quais cada aluno apresenta seu desempenho em habilidades relacionadas às aprendizagens construídas no desenvolvimento do currículo.

Anualmente, são realizadas provas de Língua Portuguesa (Leitura), Redação e Matemática que são acompanhadas por provas das disciplinas de Ciências da Natureza em um ano e de Ciências Humanas em outro. Na prova de Língua Portuguesa (Leitura), os alunos são avaliados mediante a capacidade de ler gêneros não-literários e gêneros literários. Na prova de Redação, são avaliados pela capacidade de produzir um gênero textual com linguagem, finalidade e interlocutor determinados.

O desempenho dos alunos é medido pela distribuição em quatro níveis de proficiência definidos a partir das expectativas de aprendizagem estabelecidas para cada ano/série e para cada componente curricular. Os níveis são: Abaixo do Básico, Básico, Adequado e Avançado. Os níveis Abaixo do Básico e Básico dizem respeito ao baixo domínio de habilidades e conteúdos dos alunos em relação à série em que estão matriculados. O nível Adequado se refere ao bom domínio das habilidades e conteúdos por parte dos alunos. O nível Avançado

---

<sup>14</sup> Programa Internacional de Avaliação de Alunos.

<sup>15</sup> As provas do SARESP são aplicadas anualmente a alunos do 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e a alunos da 3ª série do Ensino Médio. Neste texto serão considerados apenas os resultados das provas de Ensino Médio.

demonstra um desenvolvimento superior ao esperado pelos alunos em relação à série em que estão.

As provas do SARESP, realizadas em 2008 e 2009, tiveram seus resultados divulgados através do *site* oficial do sistema<sup>16</sup>. São apresentados a seguir os resultados das provas de Língua Portuguesa e Redação dos alunos da 3ª série do Ensino Médio das escolas estaduais.

Em 2008, realizaram as provas de Língua Portuguesa e Redação 317.734 alunos concluintes do Ensino Médio no Estado de São Paulo. Na prova de Leitura, a média das notas na escala de proficiência, para a prova de Língua Materna, foi de 272,5; sendo a seguinte distribuição nos níveis de desempenho: 32,9% dos alunos alcançaram desempenho Abaixo do Básico; 37,7% obtiveram desempenho Básico; 28,6% atingiram nível Adequado; 0,9 % nível Avançado.

Analisando os resultados é possível constatar que a maior parte dos alunos que possivelmente terminou o Ensino Médio nas escolas estaduais em 2008, apresenta baixo desempenho em Leitura, tendo apenas domínio insuficiente ou parcial das habilidades, conteúdos e expectativas de aprendizagem para a série avaliada.

Na prova de Redação, os alunos deveriam produzir um artigo de opinião. Os textos foram corrigidos nas unidades escolares pelos professores. Os resultados foram encaminhados a um órgão central que providenciou o agrupamento e tabulação dos dados. A distribuição percentual do Estado é a seguinte: 12,9% dos alunos ficaram no nível Abaixo do Básico; 27,8% no nível Básico; 40,4% no nível Adequado; 18,9% no nível Avançado.

Os resultados da Redação estão melhores que os de Leitura, pois o desempenho insatisfatório e parcial é inferior ao desempenho considerado Adequado ou Avançado. Contudo, é importante perceber que 40,7% de resultado não adequado representam aproximadamente 127 mil alunos que não foram capazes de produzir bem um texto, quase a metade dos alunos formandos do ano referido.

Em 2009, realizaram as provas de Língua Portuguesa e Redação 326.916 alunos concluintes do Ensino Médio. A média das notas na escala de proficiência, para a prova de Língua Materna, foi de 274,6; sendo a seguinte distribuição nos níveis de desempenho: 29,5% nível Abaixo do Básico; 40,6% nível Básico; 29,2% nível Adequado; 0,7% nível Avançado.

Em comparação aos resultados do ano anterior, houve uma melhora no desempenho dos alunos, pois o percentual de estudantes que atingiu o nível Básico subiu de 37,7 (em 2008) para 40,6 (em 2009), porém, considerando os desempenhos inferiores ao adequado

---

<sup>16</sup> <http://saresp.fde.sp.gov.br/2008/index.aspx> e <http://saresp.fde.sp.gov.br/2009/> Consultados em 27/11/2010.



para a série em análise, não houve melhora significativa já que, em 2008, a soma dos níveis Abaixo do Básico e Básico representava 70,6% dos estudantes; em 2009, representa 70,2%.

Na prova de Redação do SARESP 2009, a distribuição percentual do Estado foi a seguinte: 11,9% no nível Abaixo do Básico; 25,0% no nível Básico; 39,3% no nível Adequado; 23,8% no Avançado. Mais uma vez, os resultados da Redação estão melhores que os de Leitura, pois a soma do desempenho insatisfatório e parcial é 36,9%, ou seja, está inferior ao desempenho considerado Adequado ou Avançado, que somam 63,1%. De um ano para outro, houve uma melhora de 4 pontos percentuais nos resultados dos concluintes. Esse índice, embora pequeno, indica avanços na qualidade de escrita dos estudantes. Tais avanços, possivelmente, estejam vinculados ao trabalho desenvolvido nas unidades escolares para bom desempenho dos alunos no SARESP, pois isto implica o cumprimento de metas anuais e consequente pagamento de bônus salarial aos gestores, professores e funcionários.

Além disso, a busca pelo desenvolvimento de estratégias e metodologias para ensino de escrita e de leitura tem aumentado em meio aos professores. Na introdução deste texto acadêmico há um exemplo disso, quando professores de Língua Portuguesa da DERPP solicitaram formação continuada para o trabalho com o artigo de opinião em sala de aula.

Os resultados do SARESP, em linhas gerais, mostram que os alunos do Ensino Médio, embora estejam melhorando a cada ano, ainda apresentam muitas dificuldades na leitura e na escrita. Por isso, são necessárias tomadas de decisão em relação às políticas públicas voltadas à melhoria da educação, tais como programas de formação continuada do magistério, alterações no planejamento escolar e apoio didático-metodológico.

Outra avaliação de sistema é a que acontece pelo PISA, o qual é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No Brasil, a coordenação, em parceria, é feita pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

De acordo com o INEP<sup>17</sup>, as provas do PISA começaram a ser aplicadas em 2000, com intervalos de três anos, portanto, já aconteceram quatro edições do programa (2000; 2003; 2006 e 2009). Em cada edição, a prova focaliza uma área de conhecimento, respectivamente: Leitura, Matemática e Ciências. Portanto, a prova de 2009 voltou a enfatizar a avaliação em Leitura.

As provas são aplicadas a alunos na faixa etária de 15 anos, portanto são jovens que apresentam a idade considerada ideal para cursar o Ensino Médio, levando em conta o

---

<sup>17</sup> <http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/>. Consultado em 30/11/2010

ingresso no Ensino Fundamental aos seis anos de idade e o ingresso no Ensino Médio aos quinze anos de idade. As provas do PISA são aplicadas por amostragem, selecionando, por meio eletrônico e com base no Censo Escolar, as escolas e os alunos que participarão da avaliação.

Referente à avaliação de Leitura, o Relatório Nacional PISA 2000 (BRASIL, 2001), afirma que o programa se propõe a verificar como ocorre a operacionalização de esquemas cognitivos de leitura. A capacidade de ler é considerada requisito básico para que o sujeito continue a construção de seu conhecimento de maneira independente, por isso a avaliação da competência leitora se vincula ao desenvolvimento de uma escola de qualidade e vinculada às práticas sociais.

Os resultados da prova, segundo o Relatório Nacional PISA 2000 (BRASIL, 2001), são organizados em três grandes categorias de leitura: 1. Identificar a informação; 2. Interpretar o que foi lido e 3. Refletir sobre a leitura.

Tais categorias são subdivididas em cinco níveis de proficiência: nível 1- capacidade de localizar informações explícitas, reconhecer o tema principal ou da proposta do autor e relacionar a informação de texto de uso cotidiano com demais informações já conhecidas; nível 2 - habilidade para inferir informações, identificar a ideia central do texto e compreender relações, construindo sentido e conexões com seu conhecimento já construído; nível 3 - capacidade de localizar e reconhecer relações entre informações de um mesmo texto, integração e ordenação das partes do texto com a finalidade de identificar a ideia central, de compreender o sentido de palavras e de elaborar relações, comparações, explicações ou avaliações do texto; nível 4 – habilidade de mobilizar as competências de localização e organização de informações relacionadas, interpretar sentidos da linguagem em parte de um texto, considerar o texto como um todo, utilizar o conhecimento na formulação de hipóteses e avaliar o texto; nível 5 – capacidade de organizar as informações contidas num texto, deduzindo informação relevante, para avaliar de forma crítica e, ainda, demonstrar compreensão sistêmica e detalhada em texto de conteúdo ou forma não familiar.

Em 2000, dentre os 43 países participantes do PISA, o Brasil ocupou a 39ª colocação no desempenho dos alunos, ficando a frente apenas da Macedônia, da Indonésia, da Albânia e do Peru. O Relatório Nacional PISA 2000 (BRASIL, 2001) apresenta os seguintes dados quanto ao desempenho dos estudantes brasileiros: 10% ficaram abaixo do nível 1; 30% ficaram no nível 1; 35% no nível 2; 19% no nível 3; 5% ficaram no nível 4; 1% ficou no nível 5.

Em 2003, embora a ênfase da avaliação tenha sido Matemática, as questões referentes à prova de Leitura demonstraram que o desempenho dos alunos brasileiros era superior apenas aos dos alunos do México, da Indonésia e da Tunísia, em uma lista de 41 países participantes.

Em 2006, a prova enfatizou Ciências, contudo, o desempenho em Leitura atribuiu ao Brasil a 49ª posição dentre 56 países participantes.

Em 2009, de acordo com a OCDE<sup>18</sup>, o desempenho dos alunos brasileiros, embora tenha apresentado um crescimento na nota final, não apresentou grandes evoluções no desenvolvimento da capacidade de ler bem. Dos 65 países participantes, os estudantes brasileiros ocuparam a 53ª posição no ranking internacional, atrás dos estudantes da Colômbia, do México, do Uruguai e do Chile.

A avaliação do PISA evidencia que os estudantes brasileiros estão carentes pelo desenvolvimento de competências e habilidades de leitura. Diante disso, a formação escolar no Ensino Médio necessita de práticas docentes que, de maneira sistematizada, desenvolvam a leitura, e também a escrita, e se aproximem do cotidiano dos cidadãos que passam pelas salas de aula.

## **1.2 Leitura e escrita: abordagens, histórias e práticas**

Para um leitor que esteja, neste momento, interagindo com este texto, o ato de ler e o de escrever podem parecer corriqueiros. Aliás, este texto não é, provavelmente, o primeiro texto a ser lido neste dia. Talvez nem as anotações que serão feitas neste texto sejam as primeiras na ordem do dia. O leitor já pode ter lido os compromissos apontados na agenda de trabalho, os recados encontrados na caixa de e-mail, a marca estampada na etiqueta ou embalagem de um produto comprado e consumido. Já pode ter escrito lembretes para ajudar a lembrar algum detalhe, pode ter emitido assinaturas em documentos ou ter digitado algum texto que tem prazo determinado para ser concluído.

Sejam essas atividades mais ou menos comuns na vida dos indivíduos, uma certeza há: todos, que vivem na sociedade grafocêntrica, convivem cotidianamente com a leitura e a escrita.

---

<sup>18</sup> Dados disponíveis em: <http://www.oecd.org/dataoecd/54/12/46643496.pdf> Consultado em 24/05/2011 às 11h30.

Na contemporaneidade, a presença da leitura e da escrita é tão forte nas relações sociais que o termo *Letramento* surgiu para designar a relação do sujeito que se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2002, p.44).

Mais do que ser capaz de decodificar elementos gráficos, o cidadão do presente século tem de ser capaz de interagir com a língua, utilizando a linguagem para o sucesso nas relações sociais, sendo capaz também de se expressar bem, ouvir o outro e utilizar o conhecimento de mundo e o da organização dos textos para compreender as distintas situações a que se expõe e interagir com elas, construindo sentidos e ressignificando a vida.

Saber ler e escrever deixa, portanto, de se referir apenas ao domínio do código e passa a se referir à necessidade do desenvolvimento de um estado ou condição, no qual o indivíduo assuma a postura de interlocutor e participe ativamente das diversas práticas de leitura e escrita na sociedade.

Neste sentido, Soares (2002) propõe uma distinção entre Alfabetização e Letramento, explicando que aprender simplesmente a ler e a escrever auxilia na redução dos índices de analfabetismo no Brasil, mas não garante o desenvolvimento de um sujeito capaz de promover o desenvolvimento social, cultural, econômico e político do país, porque tais ações dependem de uma compreensão dos textos (sobretudo, da vida), que pode motivar um engajamento social. É preciso, por exemplo, mais que estabelecimentos de correspondência entre grafemas e fonemas, é mister cultivar e exercer diferentes práticas sociais que utilizam a leitura e a escrita.

As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita: não leem livros, jornais, revistas, não sabem preencher um formulário, sentem dificuldade para escrever um simples telegrama, uma carta, não conseguem encontrar informações num catálogo telefônico, num contrato de trabalho, numa conta de luz, numa bula de remédio (SOARES, 2002, p. 45-46).

Embora proponha a distinção entre Alfabetização (“ação de ensinar/aprender a ler e a escrever”, p.47) e Letramento (“estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”, p.47), Soares (2002) defende que alfabetizar e letrar não podem se separar, pois o ideal seria “alfabetizar letrando”, isto é, garantir que a aprendizagem da leitura e a da escrita aconteçam no contexto de práticas sociais de leitura e escrita, de forma que o sujeito se tornasse, ao mesmo tempo, “alfabetizado e letrado”.

Se a Alfabetização e o Letramento devem acontecer juntos, principalmente nos primeiros anos de escolaridade, é certo também que chegará um momento em que o indivíduo já terá aprendido a ler e a escrever, portanto, estará alfabetizado. Por outro lado, o letramento não se mostra como uma etapa finita, haja vista a constante criação de novos textos que circulam socialmente e as diferentes necessidades de atuação social, ou seja, embora o sujeito saiba ler e escrever e tenha determinado nível de letramento, sua vivência permitirá novas aprendizagens referentes à leitura e à escrita, portanto, seu nível de letramento tende a se desenvolver ou a iniciar uma nova fase, dadas as variantes encontradas nas distintas esferas sociais. Por exemplo: um sujeito adulto que já esteja alfabetizado e tenha certo nível de letramento na área da saúde pode se deparar com uma área totalmente nova em sua vida e “iniciar” seu cultivo e exercício das práticas de leitura e de escrita na nova área, segundo diferentes contextos sociais e culturais. Em outros termos, esse sujeito pode iniciar estudos musicais na maturidade, assim, entrará em contato com novos textos, como as partituras; entrará em contato também com a linguagem musical, com os conceitos de ritmo, melodia e harmonia, terá, portanto, de aprender a ler e a escrever novos textos.

Em outro caso, a não compreensão de um texto de Mecânica pode se relacionar ao baixo nível de letramento que um indivíduo tem acerca da esfera social envolvida, ou seja, mesmo alfabetizado, o sujeito pode não construir sentido em sua relação com o texto.

O Letramento, assim, vincula-se ao

[...] que as pessoas *fazem* com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social. (SOARES, 2002, p.72)

Minimamente, ler é saber decodificar, interpretar e compreender o que foi lido, ou seja, é um ato de construção de sentido. Escrever é construir sentido utilizando e respeitando os recursos gráficos e convenções de uma língua, produzindo uma diversidade de textos.

Ler é um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente decodificar sílabas ou palavras até ler *Grande Sertão: Veredas* de Guimarães Rosa... uma pessoa pode ser capaz de ler um bilhete, ou uma história em quadrinhos, e não ser capaz de ler um romance, um editorial de jornal... Assim: ler é um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo continuum (SOARES, 2002, p.48)

Ler, mais do que um simples ato mecânico de decifração de signos gráficos, é antes de tudo um ato de raciocínio, já que se trata de saber orientar uma série de raciocínios no sentido da construção de uma interpretação da mensagem escrita a partir da informação proporcionada pelo texto e pelos conhecimentos do leitor e, ao mesmo tempo, iniciar outra série de raciocínios para controlar o progresso dessa interpretação de tal forma que se possam detectar as possíveis incompreensões produzidas durante a leitura (COLOMER, 2002, p. 31-32).

Práticas de leitura mostram-se comuns nas ações humanas. No século XXI, desde atividades corriqueiras da sociedade capitalista, como pagamento de contas mensais, cujo valor se encontra registrado em boletos bancários, até manifestações pessoais de sentimentos verbalizados e escritos passam pela leitura. Também está evidente na contemporaneidade vasto material impresso ou digitalizado (presente em livrarias, bibliotecas e em recursos tecnológicos) dedicado às narrativas, aos relatos, ou seja, registros de maior volume que tendem a perpetuar uma história e torná-la conhecida por muitos.

Todos os textos sejam simples ou complexos, verbais ou não-verbais, existem para atender a fins comunicativos, dentro de um contexto. O estabelecimento do sentido do texto, denominado por Koch (2001) “coerência”, constrói-se na relação autor-texto-leitor, amparada também por elementos compartilhados entre os interlocutores, como, no mínimo, o código usado na mensagem e o referente sobre o qual a mensagem se estrutura.

Para Cavallo e Chartier (1998), os significados dados às leituras dependem dos sentidos legitimados pela “comunidade de interpretação” à qual o leitor pertence, isto é, os indivíduos compõem determinados grupos que compartilham “modos de utilização, de compreensão e de apropriação dos textos”; portanto, a recepção dos textos se dá de acordo com quem o lê.

Para cada uma das “comunidades de interpretação” assim identificadas, a relação com o escrito efetua-se com técnicas, gestos e maneiras de ser. A leitura não é apenas uma operação intelectual abstrata: ela é uso do corpo, inscrição dentro de um espaço, relação consigo mesma ou com outros (CAVALLO e CHARTIER, 1998. p. 8).

Isto significa que a leitura carrega consigo características cognitivo-sociais, portanto, embrenhadas de elementos emocionais, políticos, culturais etc. Diante disso, não é suficiente uma história da leitura que classifique os indivíduos apenas em alfabetizados e não alfabetizados, haja vista que, mesmo entre os alfabetizados, podem se manifestar diferentes abordagens leitoras.

A escrita é um meio de comunicar entre pessoas através do tempo e do espaço. A escrita pode servir para, mútua e concomitantemente, orientar atenção, alinhar

pensamentos, coordenar ações e fazer negócios entre pessoas que não estão fisicamente co-presentes como também entre as que estão presentes. Essas realizações sociais dependem do texto para induzir significados apropriados nas mentes dos receptores, de forma que a escrita ativa mecanismos psicológicos pelos quais construímos sentidos e nos alinhamos com as comunicações de outros (BAZERMAN, 2007, p.13).

Escrever é também um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente escrever o próprio nome até escrever uma tese de doutorado. Uma pessoa pode ser capaz de escrever um bilhete, uma carta, mas não ser capaz de escrever uma argumentação defendendo um ponto de vista, escrever um ensaio sobre um determinado assunto... Assim: escrever é também um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo continuum (SOARES, 2002, p. 48-49).

A escrita é uma ferramenta de interação indispensável nos dias de hoje. No mundo do trabalho, por exemplo, a produção de um curriculum vitae, o preenchimento de formulários, a realização de relatórios e de provas escritas são bastante comuns. Na comunicação virtual, como a realizada pelas redes sociais, a escrita de recados, depoimentos, apontamentos é diária e gera a interação de centenas e até milhares de pessoas em apenas alguns segundos.

Além de assessorar a interação humana, a escrita é um suporte externo da memória e também um facilitador da transmissão cultural. Ao observar o mundo e agir sobre ele, o ser humano constrói conhecimento, o qual será gravado em sua memória. O ato de registrar, com uso da escrita, possibilita a não perda de dados, que a memória poderia olvidar, mas ficaram gravados nos registros. Com isso, o acúmulo de conhecimento científico passa de geração em geração em uma crescente, pelo uso da escrita.

Escrever também envolve movimentos do corpo, numa coordenação motora que mobiliza ações cerebrais, portanto, além de pensar sobre o que se escreve, a escrita propicia funcionamento cerebral para o próprio ato de escrever. Tal ação colabora no desenvolvimento da inteligência humana.

Quando escrevemos algo, mobilizamos várias áreas do cérebro e tomamos consciência de coisas das quais somente o pensamento (linguagem interna) não dá conta. Ou seja, várias coisas se organizam entre si no ato de escrever: a própria ação (movimento) leva à estimulação de redes neuronais já existentes e à formação de novas conexões entre os neurônios. Pode haver um reforço ou aumento da rede, com fortalecimento da memória (LIMA, 2007, p.40).

Reiterando o conceito de *Letramento*, é possível perceber que as práticas sociais de leitura e de escrita estão muito presentes no cotidiano da sociedade, por isso a importância da aprendizagem da leitura e da escrita na escola.

A relevância da leitura e da escrita pode ser mais bem compreendida pela observação da trajetória de ambas, evidenciando como os atos de ler e escrever foram conquistando espaço na sociedade e foram legitimando a interação humana.

### **1.2.1 Breve história da leitura**

Ao se considerar os modos como as pessoas leem, é possível encontrar, na história do Ocidente, diversidades de práticas que, de certa forma, repercutem nas atividades leitoras do atual século.

A história da leitura, segundo Cavallo e Chartier (1998), pode ser estudada a partir do mundo grego e helenístico, quando foram distinguidas pelo menos duas maneiras de realizar a leitura: em voz alta (geralmente para ouvintes analfabetos) e silenciosamente (de caráter mais investigativo, esta maneira era menos divulgada e servia para satisfazer ao próprio leitor). Em Roma, também ocorreram manifestações de leitura, fortemente influenciadas pela Grécia. Também é possível estudar a leitura realizada durante a Idade Média (com forte influência religiosa), a leitura durante a Idade Moderna (marcada pelo advento da imprensa e maior divulgação de livros) e a marca tecnológica na leitura na Contemporaneidade.

De acordo com os pesquisadores acima citados, na Grécia, a leitura, e particularmente o livro, serviam para a conservação do texto, ou seja, a possibilidade de ler textos (como os das epopeias, por exemplo) trazia-os novamente à memória, para que não fossem esquecidos. Outro uso da leitura em voz alta era para facilitar a compreensão, visto que a escrita contínua das palavras (sem espaço) era difícil.

No período helenístico, o livro foi considerado um meio de composição, circulação e conservação das obras literárias, cujo formato padrão era o volumen ou rolo. Com isso, grandes bibliotecas públicas que representavam sinais de grandeza e de poder e não, propriamente, a difusão da leitura, foram espalhadas em várias cidades do mundo helenístico.

Em Roma, a leitura, em princípio, transformou-se em um hábito exclusivo das classes privilegiadas, dando origem às bibliotecas particulares, símbolos de uma sociedade culta. Porém, na época imperial, o grande número de material escrito que circulava por Roma, como cartazes, prospectos, fichas com legendas, documentação civil e militar, contribuiu para o avanço da alfabetização e para a crescente demanda de livros no acervo de bibliotecas públicas. No século II d.C, os rolos foram substituídos por livros organizados em páginas (codex) e passaram a ser os preferidos dos escritos cristãos e seus leitores.



Durante a Idade Média, a prática da leitura concentrou-se no interior das igrejas, das celas, dos refeitórios, dos claustros e das escolas religiosas. Os textos lidos eram os da Bíblia ou relacionados a ela. Com o codex, na Alta Idade Média, legitimou-se a maneira silenciosa de ler, sobretudo para textos religiosos que exigiam uma leitura meditativa.

Do final do século XI até o século XIV, renasceram as cidades (e com elas as escolas e a alfabetização), o livro passou a representar um instrumento de trabalho intelectual e ganhou um local definido: a escola.

Neste período, os modelos de biblioteca foram remodelados, pois elas já não serviriam apenas para acumular patrimônio e conservá-lo, mas para a realização de leitura silenciosa. Também surgiu o livro em língua vulgar, escrito às vezes pelo próprio “leitor-consumidor”. Esse livro circulou especialmente entre a burguesia que, geralmente, tinha menor nível de alfabetização e desconhecia o latim.

Entre a corte e a aristocracia, os livros serviam para entretenimento, devoção, simples leitura e ornamento, símbolos da vida refinada.

Na Idade Moderna (séculos XVI a XIX), a prática da leitura no mundo ocidental estava vinculada às evoluções históricas, à alfabetização, à religião e ao processo de industrialização. A técnica da reprodução de textos e a da produção de livros, inovadas por Gutenberg, permitiu que cada leitor tivesse acesso a um número maior de livros. Além disso, a grande revolução da leitura aconteceu pelo modelo escolástico da escrita, no qual o livro se transformou em um instrumento do saber.

A leitura silenciosa dinamizou-se e se aproximou mais do leitor, assim surgiu o “leitor extensivo”: capaz de consumir numerosos impressos, diferentes e efêmeros, lendo com rapidez e sob um olhar crítico. A difusão do livro foi rápida e possibilitou a criação de novos gêneros, como o romance, narrativa capaz de envolver o leitor e fazê-lo identificar-se na história contada.

Na Contemporaneidade, vive-se a terceira revolução da leitura: ler na tela. Esta foi antecedida pela revolução do rolo e pela do codex. A transmissão eletrônica dos textos e as maneiras de lê-los modificam a noção de suporte (jornal, revista, livro) e de materialidade das obras (quebra do elo físico); portanto, constroem uma nova lógica de realização da prática leitora, inclusive ao unir em um mesmo indivíduo a possibilidade de escrever, editar e distribuir o texto em tempo curto ou simultâneo.

A terceira revolução deu novas possibilidades ao leitor:

Com o texto eletrônico acontece algo diferente. Não somente o leitor pode submeter os textos a múltiplas operações (ele pode indexá-los, anotá-los, copiá-los, deslocá-los, recompô-los etc.), como pode, ainda mais, tornar-se o co-autor. A diferença, imediatamente visível, no livro impresso entre a escrita e a leitura, entre o autor do texto e o leitor do livro, desaparece em proveito de uma realidade diferente: o leitor, diante da tela, torna-se um dos atores de uma escrita a varias mãos ou, pelo menos, encontra-se em uma posição de constituir um texto novo a partir de fragmentos livremente recortados e reunidos (CAVALLO e CHARTIER, 1998. p. 31).

Embora o texto impresso ainda seja frequente nas práticas sociais de leitura, é inegável que o texto virtual deixa mais explícita a possibilidade de construção de novos textos, pois o leitor, ao receber um texto eletrônico, tem maior flexibilidade para recriá-lo e recompô-lo, caso julgue necessário. Além disso, pode divulgar o novo texto a muitas pessoas, em diferentes espaços, de forma rápida e menos onerosa, disseminando a leitura. O leitor de textos eletrônicos pode subverter a tradicional relação com a escrita, ao aproximar o ler ao escrever, concebendo a ideia de que a ação da leitura não é só um momento interpretativo, mas também uma oportunidade de criação de novas leituras.

Na sociedade ocidental, desde a Antiguidade Clássica, a leitura e o livro estão relacionados a formas de poder. Na Grécia, os indivíduos alfabetizados eram capazes de realizar leituras em voz alta para instruir os demais e conservar determinadas histórias. Assim, para Chartier (1996), estabeleceu-se, ainda que de maneira não tão evidente, uma hierarquia, na qual os alfabetizados tinham acesso aos registros que a sociedade legitimava e valorizava. De certa forma, eram arautos de modelos sociais e formadores de opinião.

Em Roma, possuir bibliotecas particulares era privilégio dos ricos, portanto, a leitura e os livros eram tomados como símbolo de domínio e nobreza, condições não alcançadas por escravos, por exemplo.

Durante a Idade Média, a leitura e posse de livros, como em Roma, representavam *status*, mas também sabedoria e possibilidade de contato com textos considerados sagrados, como os livros da Bíblia. Portanto, ser leitor, principalmente durante a Alta Idade Média, era sinônimo de instrução, poder social e privilégios, geralmente garantidos a determinados segmentos do clero.

Depois do século XVI, com a invenção da imprensa, os livros ficaram mais abundantes, contudo, mesmo diante da criação e publicação de novos gêneros narrativos, pouco foi o acesso da população trabalhadora a tais escritos. Na Alemanha e na França, por exemplo, segundo Cavallo e Chartier (1998), os romances foram lidos por membros de classes aristocratas e mulheres da elite, que passavam longas tardes em contato com histórias folhetinescas.

Na atualidade, a era digital reestrutura a relação leitor-texto, conferindo ao leitor a possibilidade de atuação também como co-produtor ou produtor de textos, a partir do que leu e/ou recriou. Este espaço de ação para o leitor acaba por ser mais democrático, à medida que minimiza a distância entre especialistas e leigos, por exemplo. É um poder de criação de leitura compartilhado com o povo e mediado pela escola, que foi instituída como espaço para a alfabetização e para a formação do leitor.

Fica evidente que a leitura é uma atividade legitimada socialmente, sobre a qual se estruturam relações de poder e possibilidades de inserção social. O acesso ao mundo do conhecimento e à produção cultural, especialmente depois do Renascimento, dá-se, em maior parte, pela leitura.

### **1.2.2 Breve história da escrita**

Apesar de a fala ter surgido há cerca de 200 mil anos, a escrita só foi criada há aproximadamente 5 mil anos. O ato de escrever, portanto, é novo, comparado à capacidade humana de comunicação pela oralidade.

As paredes de algumas cavernas na Europa apresentam registros de imagens que datam de 25 mil anos. Na África, há registros que datam de 32 mil anos. Hoje, tais registros são chamados de protolinguagem.

A escrita foi inventada na região da Suméria, na Mesopotâmia (Oriente Médio), em plaquetas de barro que serviam para registrar a contabilidade dos sumérios: sacos de grãos, cabeças de gado etc. Essa primeira escrita (cuneiforme) foi se familiarizando a outras línguas e povos.

Outros sistemas de escrita surgiram no Egito e na China. Registros escritos na pedra, no barro e no papiro. Histórias dos afazeres e dos homens começaram a se perpetuar.

Com a invenção do alfabeto, diminuiu a necessidade de conhecer um grande número de signos e caracteres, portanto, a escrita ficou mais regular e mais facilmente socializável entre os membros das comunidades.

A escrita foi alastrando-se, até que, mil anos antes de Cristo, aconteceu uma verdadeira revolução: a invenção do alfabeto. O fato não foi inesperado, mas decorreu de uma longa trajetória, cuja maior responsabilidade foi dos fenícios (...) Com o alfabeto, podemos escrever tudo utilizando menos de trinta signos (AGUIAR, 2004, p.63)

De acordo com Lima (2007), depois da criação da escrita, o desenvolvimento cultural da humanidade se acelerou, chegando à invenção da imprensa no século XV. Desde então, a escrita, associada à reprodução rápida promovida pela imprensa, acentuou ainda mais o desenvolvimento das ciências e das técnicas artísticas, que culminaram na invenção de equipamentos, na produção literária e no desenvolvimento tecnológico.

Hoje, os indivíduos possuem aparelhos portáteis, como computadores e celulares, capazes de registrar a escrita e enviá-la, pela Internet, a outras pessoas conectadas em qualquer lugar do mundo. Existem também enciclopédias virtuais que são alimentadas pelos usuários diariamente, ou seja, além de estarem constantemente atualizadas, elas permitem, pela escrita, uma interação global de pessoas de todos os segmentos das distintas sociedades e culturas, todas construindo e transmitindo conhecimentos.

Registros acerca da importância da escrita apontam que os currículos iniciais nas escolas do antigo Egito, da Suméria, da Grécia tinham a escrita como um eixo, além da matemática e das artes. A leitura era ensinada a todos que chegavam à escola, “mas o ato de escrever, propriamente dito, ficava reservado às classes sociais economicamente favorecidas” (LIMA, 2007, p.21). O domínio da capacidade de escrever passou a ser visto como artigo de luxo e de poder, uma virtude a ser desenvolvida nos nobres.

Gradativamente, a escrita da História foi se sobrepondo à memória, ao ponto de os materiais com a palavra escrita terem mais valor social que a oralidade, ou seja, o documento escrito passou a ter destaque em detrimento da memória coletiva. Como os poucos dominadores da escrita geralmente eram os ricos, a escrita da História passou a ser feita sob o ponto de vista do dominador.

De acordo com Aguiar (2004, p. 65), gradualmente, as sociedades foram “dividindo-se em cultas e incultas, segundo o critério de conhecimento ou não do código linguístico escrito. Aos poucos, os elementos alfabetizados foram exercendo domínio sobre os analfabetos”. A capacidade de escrever passou a representar uma forma de poder social e de prestígio.

No Brasil, no século XVI, os jesuítas ao implantarem, onde houvesse uma igreja, escolas de ler e escrever restringiam o ensino da escrita ao domínio do alfabeto e à ênfase em um procedimento de codificação e elaboração de textos simples. Mesmo os filhos dos mais ricos, que estudavam por mais tempo, aperfeiçoavam a escrita dentro de áreas restritas, ligadas à religião ou a algum curso superior realizado na Europa.

A escrita, no país, não era acessível a todos. As mulheres do período colonial, por exemplo, de acordo com Ribeiro (2002), não estudavam, portanto, não aprendiam a escrever, pois eram consideradas inferiores. A escrita era uma ferramenta para uso do poder patriarcal.

Até meados do século XX, a escrita era pouco acessível não só às mulheres, mas também à grande massa populacional brasileira, formada de analfabetos. Tal situação, segundo Romanelli (1987), levou o presidente Getúlio Vargas a liderar uma Campanha pela Alfabetização.

Na década de 80, do século XX, a escrita ainda era um foco de políticas públicas para a Educação no país; assim, o processo de redemocratização da escola pública brasileira ampliou o número de vagas, para que todas as crianças em idade escolar pudessem aprender a ler e a escrever.

Avanços aconteceram com relação ao domínio da escrita e da leitura. Hoje, a maioria da população brasileira em idade escolar está na escola. O número de analfabetos diminuiu significativamente.

Com relação aos jovens de Ensino Médio, o percentual de analfabetos com idade entre 15 e 19 anos, em 2007, era de 8,03% no país, segundo informações contidas no guia do professor – Ensino Médio – “Vamos contar! Censo 2010 nas escolas”<sup>19</sup> – uma publicação elaborada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010, p.37). É considerada analfabeta a pessoa que declara não saber ler e escrever um bilhete simples em Língua Portuguesa ou aquela que afirma ter aprendido a ler e a escrever, mas depois esqueceu, sendo capaz de, no momento, só assinar o nome próprio.

Diante disso, a escrita não pode ser considerada realmente próxima da maior parte dos brasileiros, haja vista a diversidade de possibilidades de escrita que não pode ser restringida à produção de um simples bilhete. Significa dizer que o ato de escrever (assim como o de ler) ainda carece do desenvolvimento de níveis de letramento, já que, no cotidiano, o sujeito estará imerso em uma sociedade grafocêntrica que tem suas interações legitimadas pela escrita.

---

<sup>19</sup> IBGE, 2010. Vamos contar! Censo 2010 nas escolas – Guia do Professor – Ensino Médio. Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/vamoscontar/guias\\_flipbook/guia\\_ensino\\_medio.pdf](http://www.ibge.gov.br/vamoscontar/guias_flipbook/guia_ensino_medio.pdf) Consultado em 22/01/2011 às 16h48 min.

### 1.2.3 Concepções de linguagem: olhares sobre a leitura e a escrita

A leitura e a escrita foram desenvolvidas pelos seres humanos graças à função simbólica. Os humanos são capazes de lidar com representações que substituem a realidade, libertando-se do espaço e do tempo presente, fazendo relações mentais mesmo na ausência de objetos, imaginando, planejando, intencionando algo.

Posso pensar em um gato que não está presente no local em que estou, imaginar um gato sobre uma poltrona que no momento está vazia, pretender ter um gato em minha casa a partir da próxima semana. Essas possibilidades de operação mental não constituem uma relação direta com o mundo real fisicamente presente; a relação é mediada pelos signos internalizados que representam os elementos do mundo, libertando o homem da necessidade de interação concreta com os objetos de seu pensamento (OLIVEIRA, 2008, p. 35).

A função simbólica e a necessidade de comunicação colaboraram para que a humanidade desenvolvesse a linguagem e, posteriormente, a língua. A linguagem pode ser considerada como o meio mais importante no desenvolvimento e formação dos processos cognitivos e da consciência do homem.

Estudos acerca da linguagem ao longo da História descrevem três principais concepções de linguagem, as quais têm profunda relação com as abordagens de ensino de leitura e escrita, assumidas em cada período dos estudos linguísticos e da educação: 1ª) Linguagem como *expressão ou representação do mundo e do pensamento*; 2ª) Linguagem como *instrumento de comunicação*; 3ª) Linguagem como *forma ou processo de interação* (TRAVAGLIA, 1996).

A concepção de linguagem como *expressão do pensamento* interpreta a linguagem como expressão ou representação do mundo. Nesta concepção, o ser humano representa o mundo pela linguagem e esta é um espelho do pensamento humano. Assim, quem não se expressa bem é porque não pensa bem, uma vez que a linguagem é vista como uma mera tradução da mente.

De acordo com essa concepção, para que uma comunicação seja bem sucedida, basta que o sujeito, se valendo da linguagem, organize bem o pensamento e conheça as normas gramaticais padronizadas para o ato de escrever e falar bem.

Essa primeira concepção de linguagem influencia concepções de leitura e escrita, porque se a boa comunicação depende do próprio sujeito, de seu pensamento e das regras gramaticais, o ato de ler e o de escrever, conseqüentemente, também dependeriam desta capacidade de “espelhar” o mundo e do conhecimento das regras gramaticais.

A segunda concepção é a da linguagem como *instrumento de comunicação*, na qual a língua é vista como um código (conjuntos de signos que se combinam por regras) sendo capaz de transmitir uma mensagem ou informação. Esse código deve ser dominado por todos os falantes para que a comunicação possa ser efetivada.

Nessa concepção, a ênfase está na mensagem, que, por sua vez, é formada pelo código (língua), portanto, não é o sujeito que cria a comunicação, ele apenas escolhe, em um sistema já pronto, que código usar. Koch (2002, p.14), ao fazer uma leitura crítica dessa concepção, afirma que, nestes moldes, o indivíduo é visto como um “assujeitado pelo sistema, caracterizado por uma espécie de não-consciência”.

A abordagem de ensino de leitura e de escrita, orientadas pela linguagem como *instrumento de comunicação*, tendem a centrar-se no sistema da língua, na sua estrutura e seu funcionamento, não privilegiando a atuação específica de cada falante, nem a influência de elementos históricos ou sociais. Nessa concepção, ensinar a ler e a escrever passa por exercícios de leitura e composição das frases, preenchimento de lacunas com o verbo no tempo e modo adequados, estudo dos sinais de pontuação, concordância entre o sujeito e o predicado da frase, estudo dos elementos fonéticos.

A terceira concepção é da linguagem como *forma ou processo de interação*, ou seja, como uma atividade entre sujeitos. Esta concepção rompe com a ideia do monólogo, pois a ‘inter-ação’ pressupõe o diálogo entre sujeitos que ocupam o espaço de interlocutores. Tampouco essa concepção prioriza apenas o código linguístico e suas regras, pois o enfoque está nos usuários da língua que interagem não só com base em regras linguísticas internalizadas, mas também inseridos em um contexto histórico e social. “O indivíduo, ao fazer uso da língua, não apenas exterioriza o seu pensamento, não somente transmite informações; na verdade, mais do que isso, realiza ações, age, atua, orientado por determinada finalidade, sobre o outro” (CURADO, 2004, p.19).

A linguagem, nessa concepção, é compreendida como lugar de interação, os interlocutores são sujeitos que falam e ouvem de determinados lugares sociais, levando ao desenvolvimento de vínculos, compromissos, reações, comportamentos. A linguagem como *forma ou processo de interação* ultrapassa as visões redutoras das concepções expostas anteriormente.

De acordo com Koch (2002), na linguagem como *forma ou processo de interação*, o sujeito é entendido como uma entidade psicossocial, pois é social, histórico e ideologicamente situado. Assim, o texto passa a ser o lugar de interação entre os sujeitos, portanto, o sentido

não está dado e pronto, mas em constante construção na relação sujeito-texto e texto-sujeito, ambas as relações vinculadas ao contexto de produção textual.

Diante disso, a leitura e a escrita passam a ser compreendidas pelos usos sociais que os sujeitos fazem da língua; portanto o ato de ler ultrapassa a decodificação para construir entre o leitor e o texto um sentido novo que estará marcado pelas vivências, pela história e pelas ideologias existentes em cada um. O ato de escrever não é apenas uma aplicação de fórmulas e regras, mas é pensado dentro de cada circunstância mediada pela linguagem, ou seja, recebem destaque perguntas sobre o que será escrito, para quem, por quê, como etc.

O presente texto de pesquisa adota, portanto, a terceira concepção de linguagem como diretriz para a análise dos materiais didáticos propostos e para a construção de referencial teórico. Tal escolha se justifica pela necessidade de compreender a leitura e a escrita como ações humanas complexas imersas em práticas sociais que, utilizando a função mediadora da linguagem, significam e ressignificam o mundo, as ideologias e a própria existência humana.

Diante da importância da linguagem na construção do próprio homem, fica evidente a pertinência de interações sociais que privilegiem a reflexão sobre os mais variados aspectos sociolinguísticos. A escola é o local propício a tais interações, as quais são mediadas pela figura docente. No ensino da língua materna, o objeto que sustenta o trabalho docente com a leitura e a escrita, compreendidas como ações efetivas de interlocução, é o gênero discursivo, forma que assume toda comunicação humana, oral e escrita.

### **1.3 O que são os gêneros textuais?**

É sabido que a interação entre os interlocutores acontece por meio da linguagem, a qual proporcionou o desenvolvimento da língua e, posteriormente, das ações de leitura e escrita.

Os sujeitos leem e escrevem diferentes textos. Para Marcuschi (2008), o texto é o único material linguístico observável, por isso ele é um fenômeno linguístico, que vai além da frase e constitui uma unidade de sentido. A construção do sentido só se efetiva no vínculo que o texto estabelece com o mundo no qual ele surge e funciona, por isso o texto pode dizer muito mais do que está explícito na extensão da frase e do que apontam análises dos níveis morfossintáticos.

O texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sociohistórico. De certo modo, pode-se



afirmar que o texto é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo. Como Bakhtin dizia da linguagem que ela refrata o mundo na medida em que o reordena e reconstrói (MARCUSCHI, 2008, p.72).

Ainda com base em Marcuschi (2008), é possível afirmar que os interlocutores, quando dizem algo (momento da enunciação), estão criando um discurso. Quando esse discurso entra no plano da esquematização, ele se configura e passa a ser texto. O condicionamento da atividade enunciativa, ou seja, a transformação do discurso em texto configurado com unidades, sequências textuais, encadeamento textual, cria grupos materializados de organização textual, portanto, surgem os *gêneros textuais*.

Os estudiosos da língua (como Bakhtin, 2003) que a veem em seus aspectos discursivos e enunciativos, ou seja, consideram-na uma atividade social, histórica e cognitiva, afirmam que a comunicação verbal acontece por algum *gênero textual*, sem o qual a mesma seria impossível.

Visto que são instrumentos de comunicação indispensáveis, todos os indivíduos usam *gêneros* para interagir. Quanto mais domínio o indivíduo tem acerca do maior número possível de *gêneros textuais*, maiores serão suas possibilidades comunicativas e seu potencial para construção dos mais variados conceitos.

Os *gêneros* (do latim *generi*) são, na verdade, famílias de textos, ou seja, textos orais ou escritos que, por apresentarem elementos semelhantes sob o ponto de vista da organização do discurso, tendem a pertencer a uma mesma esfera social e, portanto, formam um agrupamento. Cada família de texto dá origem a um *gênero textual*.

Provavelmente, a noção de *gênero* foi tratada pela primeira vez na obra de Bakhtin (2003), sob a classificação de *gênero do discurso*. Tal noção, segundo esse autor, pode ser assim resumida: cada esfera social elabora tipos relativamente estáveis de enunciados: os *gêneros*. A escolha de um *gênero* se determina pela esfera, pelas necessidades da temática, pelo conjunto dos participantes e pela vontade enunciativa ou intenção do locutor. Todo *gênero* é caracterizado por três elementos: *conteúdo temático*; *construção composicional* e *estilo*.

O *conteúdo temático* de um *gênero* refere-se ao predomínio de um conteúdo, tema ou assunto. Em uma crônica predominam temas cotidianos, em um poema predomina a expressão de sentimento do eu-lírico, em uma ata de reunião de condomínio, predominam as decisões tomadas pelo grupo.

A *construção composicional* diz respeito à forma de organização do *gênero*, à distribuição das informações, ao uso de elementos não verbais como cores, gráficos, imagens

etc. Em uma carta, por exemplo, a composição do *gênero* apresenta, pelo menos, data, saudação, corpo da carta, despedida e assinatura.

O *estilo* é o modo como o assunto é tratado no *gênero*. Refere-se a uma forma padronizada de uso do discurso. O estilo está relacionado às escolhas e usos da linguagem, tanto referente a aspectos lexicais, quanto sintáticos e morfológicos, segundo a intencionalidade e relativa estabilidade de cada *gênero de texto*. Em um artigo de opinião, costuma prevalecer a formalidade; na piada predomina a informalidade e polissemia; em ofícios das ordens militares, há uso de expressões típicas da esfera e tratamento aos indivíduos segundo seus títulos ou patentes.

Além do *estilo* do *gênero*, há também certa possibilidade de uso da língua de acordo com a preferência do autor do texto, principalmente, em modalidades de textos literários; assim, o *estilo* pode também carregar certo grau de individualidade do produtor do texto.

Subjaz a essas considerações o fato de que, nas escolhas que realiza, o autor imprime a sua marca individual, mas não pode ignorar a relativa estabilidade dos gêneros textuais, o que não o caracteriza como um sujeito totalmente livre, que tudo pode dizer em descaso às regulações sociais, nem como um sujeito totalmente submisso, que nada pode dizer, sem fugir às prescrições sociais (Koch, 2006, p.110).

Para Bakhtin (2003), os *gêneros* podem ser classificados em *gêneros primários* e *gêneros secundários*. Os *primários* (ou livres) são os que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea, como a relação imediata da criança com o mundo. Os *secundários* aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente relacionada à escrita nas esferas artística, científica, sociopolítica. Os *gêneros secundários* nascem de reelaborações feitas a partir dos *gêneros primários*.

Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (...). No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata (BAKHTIN, 2003, p. 263).

Estudiosos como Marcuschi (2008) nomeiam o *gênero do discurso* como *gênero textual*, sem prejuízo de sentido entre as duas possibilidades de nomenclatura. Para o referido autor, o *gênero textual* é um nome que se dá às diferentes formas de linguagem que circulam socialmente, sejam mais informais ou formais. O romance é um *gênero*, o artigo de opinião é

outro *gênero*, uma receita culinária é um *gênero*, assim como também são *gêneros* as seguintes formas textuais escritas ou orais estáveis, histórica e socialmente situadas: cartão de aniversário, lista telefônica, piada, telefonema, aula expositiva, reunião de pais e mestres, consulta médica, notícia jornalística etc. Eles são a língua em uso social, são instrumentos de comunicação.

Koch (2006) destaca que o número de *gêneros textuais* existentes não está contabilizado, tampouco todos os *gêneros* estão classificados, porque eles existem em grande quantidade e, como prática sociocomunicativa, podem ser alterados e resultarem em outros *gêneros*. Com o avanço da tecnologia da informação e comunicação, por exemplo, surgiu o e-mail, uma variação dinâmica da carta.

A compreensão do conceito bakhtiniano de *gênero do discurso* (ou *gênero textual*) acarreta o necessário discernimento entre este e mais dois conceitos, a saber: *domínios discursivos* e *tipos textuais*. O *domínio discursivo*, no sentido bakhtiniano, refere-se a uma esfera ou campo de atividade humana. Significa dizer que a produção de textos não é aleatória no mundo, mas cada ramo de atividade social cria, modifica e interage com determinados *gêneros discursivos*. É um espaço que dá origem a *gêneros* variados, porém marcados institucionalmente e capazes de instaurar relações de poder. Exemplos dos chamados domínios ou instâncias discursivas são: o discurso escolar, o discurso religioso, o discurso jurídico etc. Cada *domínio discursivo* produz *gêneros* mediante necessidades e atividades socioculturais. O número de *gêneros* em cada instância não é rígido, tampouco são estanques os *gêneros*, pois as inovações, inclusive tecnológicas, oportunizam a criação de novos *gêneros textuais*.

Outro conceito importante é o de *tipologia textual*. Segundo Marcuschi (2008, p.154), *tipo textual* é “uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição – aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo.” O *tipo* apresenta-se muito mais como sequência linguística do que como texto materializado. *Tipos* são modos textuais que abarcam um número limitado de categorias conhecidas: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

Os *tipos* ou *tipologias* são segmentos constitutivos de um *gênero textual*, isto é, “formas específicas de semiotização ou de colocação em discurso [...] formas dependentes do leque dos recursos morfossintáticos de uma língua e, por isso, em número necessariamente limitado” (BRONCKART, 2009, p. 138).

Todo *gênero*, de acordo com Bronckart (2009), utiliza um ou mais *tipos* para se constituir. O *tipo textual* é um “construto teórico” definido por elementos linguísticos, enquanto o *gênero* é uma realização linguística concreta, manifesta na prática social.

Segundo Bronckart (2009), a *tipologia narrativa*, por exemplo, é caracterizada pela situação inicial + complicação + resolução, formando uma sequência temporal organizada por um narrador, que se sustenta em verbos de ação no pretérito, e relacionando personagens em uma intriga com tempo e espaço.

Diante das conceituações expostas anteriormente, é oportuno que se construa um exemplo para distinção entre *tipo* e *gênero textual*:

As conhecidas histórias *Chapeuzinho Vermelho* (Irmãos Grimm) e *Dom Casmurro* (Machado de Assis) podem ser consideradas como exemplos da manifestação da sequência narrativa, haja vista em ambas existirem os elementos que constituem a *tipologia* e que foram mencionados anteriormente, como: situação inicial, complicação, resolução.

Uma leitura das obras citadas, enquanto realização linguística concreta, revela que embora ambas apresentem narratividade, são distintas quanto à *forma composicional*, ao *estilo* e à *temática*. *Chapeuzinho Vermelho* é um texto breve, com linguagem formal e simples, sem grandes espaços descritivos, cujo enredo narra o malfadado encontro, e suas consequências, entre a protagonista e um lobo feroz. O texto apresenta um fundo moralizante e é, comumente, associado à literatura infantil.

A segunda obra, de autoria de Machado de Assis, é uma narrativa longa, com vários núcleos semi-autônomos que se encadeiam e entram em resolução mesmo antes do fim geral da narrativa. A obra apresenta os conflitos psicológicos da vida do narrador Bento, mostra relações no círculo de amizade e vivências no ambiente familiar e social. *Dom Casmurro* é caracterizada por um tom introspectivo, de linguagem requintada que conduz o leitor à incerteza de um suposto adultério feminino.

Embora as duas obras pertençam à esfera literária, sob o ponto de vista do discurso construído em ambas, a primeira pertence à família dos contos, enquanto a segunda pertence à família dos romances. São, portanto, *gêneros* diferentes, ainda que se valham da *tipologia narrativa* como “construto teórico” alicerçante da realização textual concreta.

Quando a escola focaliza apenas a aprendizagem sobre as *tipologias textuais*, não está oferecendo condições para que os alunos desenvolvam habilidades de leitura e escrita capazes de lidar com a materialização linguística dos *gêneros*. O destaque apenas para as *tipologias*

ênfatisa elementos linguísticos, mas não garante envolvimento do estudante com a reflexão acerca dos usos sociais dos textos.

Dolz e Schneuwly (2004), embora reconheçam a contribuição das *tipologias textuais* na elaboração dos diferentes *gêneros*, apontam que, sob o ponto de vista da aplicação didática, o trabalho escolar exclusivo nas *tipologias* sofre de duas limitações:

a. Seu objeto não é o texto, e ainda menos o gênero do qual todo texto é um exemplar, mas operações de linguagem constitutivas do texto, tais como a ancoragem enunciativa e a escolha de um modo de apresentação ou de tipos de sequencialidades;

b. Por isso mesmo, a análise se exerce sobre subconjuntos particulares de unidades linguísticas que formam configurações, traduzindo as operações de linguagem postuladas.

As tipologias não podem, por si sós, fornecer uma base suficientemente ampla para elaborarmos progressões, que ficariam forçosamente parciais, tocando somente em certos aspectos do funcionamento da linguagem (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 58).

O *domínio discursivo*, a *tipologia textual* e o *gênero textual* caminham juntos na construção de atividades escolares que ultrapassem o meramente linguístico e alcancem a complexidade dos usos da língua nas interações sociais. Considerar o *domínio discursivo* é o ponto de partida para a seleção de *gêneros* a serem trabalhados, os quais serão constituídos por *tipologias*.

Os pesquisadores Dolz e Schneuwly (2004), utilizando os conceitos de *domínio discursivo*, *tipologia* e *gênero textual*, elaboraram uma proposta de agrupamento dos *gêneros* com a finalidade de subsidiar as ações legadas ao ensino na escola.

O quadro 1 (p.52) a seguir, elaborado pelos autores mencionados anteriormente, ilustra a organização de cinco agrupamentos, seguindo o número de *tipologias textuais*. O quadro está dividido em duas colunas. Na primeira, estão os *domínios discursivos*, os aspectos linguísticos e as capacidades de linguagem dominante. Na segunda coluna, estão exemplos de *gêneros textuais* orais e escritos que se constituem, predominantemente, da *tipologia* em questão.

<p><i>Domínios sociais de comunicação</i></p> <p><b><u>Aspectos tipológicos</u></b></p> <p>Capacidade de linguagem dominante</p>	<p><b>Exemplos de gêneros orais e escritos</b></p>
<p><i>Cultura literária ficcional</i></p> <p><b><u>NARRAR</u></b></p> <p>Mimeses da ação através da criação de intriga no domínio do verossímil</p>	<p>Conto maravilhoso  Conto de fadas  Fábula  Lenda  Narrativa de aventura  Narrativa de ficção científica  Narrativa de enigma  Narrativa mítica  Sketch ou história engraçada  Biografia romanceada  Romance  Romance histórico  Novela fantástica  Conto  Crônica literária  Adivinha  Piada</p>
<p><i>Documentação e memorização das ações humanas</i></p> <p><b><u>RELATAR</u></b></p> <p>Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo</p>	<p>Relato de experiência vivida  Relato de viagem  Diário íntimo  Testemunho  Anedota ou caso  Autobiografia  Curriculum Vitae  ...  Notícia  Reportagem  Crônica social  Crônica esportiva  ...  Histórico  Relato histórico  Ensaio ou perfil biográfico  Biografia</p>
<p><i>Discussão de problemas sociais controversos</i></p> <p><b><u>ARGUMENTAR</u></b></p> <p>Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição</p>	<p>Textos de opinião  Diálogo argumentativo  Carta de leitor  Carta de reclamação  Carta de solicitação  Deliberação informal  Debate regrado  Assembleia  Discurso de defesa (advocacia)  Discurso de acusação (advocacia) Resenha crítica  Artigos de opinião ou assinados  Editorial  Ensaio</p>
<p><i>Transmissão e construção de saberes</i></p> <p><b><u>EXPOR</u></b></p> <p>Apresentação textual de diferentes formas dos saberes</p>	<p>Texto expositivo (em livro didático) Exposição oral  Seminário  Conferência  Comunicação oral  Palestra  Entrevista de especialista  Verbete  Artigo enciclopédico  Texto explicativo  Tomada de notas  Resumo de textos expositivos e explicativos</p>

	Resenha Relatório científico Relatório oral de experiência
<i>Instruções e prescrições</i> <b><u>DESCREVER AÇÕES</u></b> Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Comandos diversos Textos prescritivos

Quadro 1 - Proposta de agrupamento dos *gêneros textuais*, por Dolz e Schneuwly (2004, p. 60-61)

O conceito de *gênero textual* atrela-se ao de *Letramento*. Para que o sujeito seja capaz de agir com sucesso nas diferentes situações decorrentes da cultura letrada, é importante que ele conheça as especificidades de cada texto (oral ou escrito) no que se refere não só à estrutura, mas também aos usos que estão legitimados socialmente e às possibilidades de construção de sentidos que se pretenda com vistas ao interlocutor de destino.

Neste sentido, é importante que a escola trabalhe com situações reais da prática social, fazendo refletir sobre os *gêneros*, mobilizando esquemas mentais no ato de ler e de escrever em situações reais ou que simulem bem a realidade da vida.

#### 1.4 O gênero textual artigo de opinião

O artigo de opinião é um gênero de texto de grande relevância nas práticas sociais. Presente em jornais, revistas, *sites* na Internet etc., o artigo de opinião mostra os argumentos que determinado interlocutor tem acerca de uma questão social controversa, com vistas ao convencimento de outros, em defesa de uma tese.

Sua importância se atrela à discussão de questões polêmicas que afetam um grande número de pessoas e à mobilização de argumentos que visam envolver a coletividade em pensamentos e atitudes que alterem ou mantenham a realidade social.

O artigo de opinião é um gênero de discurso em que se busca convencer o outro de uma determinada ideia, influenciá-lo, transformar os seus valores por meio de um processo de argumentação a favor de uma determinada posição assumida pelo produtor e de refutação de possíveis opiniões divergentes. É um processo que prevê uma operação constante de sustentação das afirmações realizadas, por meio da apresentação de dados consistentes, que possam convencer o interlocutor (BRÄKLING, 2006, p. 226).

O artigo de opinião é um gênero secundário, no qual predomina a tipologia argumentativa; por isso, demanda mobilização de estruturas complexas de pensamento e de linguagem. Schneuwly (2004), sustentado em Vygotsky, destaca que os gêneros secundários (embora se ‘reconstruam’ a partir dos primários) não são espontâneos, requerem dominância de relações formais, mediadas, em especial, pela leitura e pela escrita. Com isso, os gêneros secundários, mais complexos, como o artigo de opinião, devem ser aprendidos na escola.

#### 1.4.1 A tipologia argumentativa

O ato de argumentar é uma tentativa de convencer o outro apresentando razões, evidências e um raciocínio coerente. De acordo com Koch (2011), a interação entre os sujeitos, por intermédio da língua, acontece, especialmente, pela argumentação.

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 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 (KOCH, 2011, p.17).

A argumentação surge em contextos de controvérsia, portanto a construção de argumentos convive com o confronto de diferentes vozes no discurso. Sempre existem possibilidades de defender ou de contrariar uma causa em discussão, por isso os indivíduos, movidos por suas convicções e interesses, produzem argumentos, que sejam considerados capazes de evidenciar ou padronizar uma ideia.

Ainda com base em Koch (2011), em todo ato de interlocução, os sujeitos desejam defender concepções sobre o mundo e a vida. Com isso, todo texto teria uma base argumentativa, já que a linguagem não é neutra. No entanto, existem alguns textos que apresentam, de forma mais explícita, o objetivo de defender ideias e convencer o interlocutor. Tais textos utilizam a tipologia argumentativa.

Dolz e Schneuwly (2004) apontam que a tipologia argumentativa tem como capacidades de linguagem dominantes a *sustentação*, a *refutação* e a *negociação*. A *sustentação* consiste no emprego de dados capazes de apoiarem as afirmações, ou seja, a demonstração de evidências de que o dito é verdadeiro. A *refutação* implica a desconstrução de um argumento difundido socialmente. Este processo dá origem a um novo argumento, conhecido como contra-argumento. Refutar consiste em, a princípio, apresentar argumentos

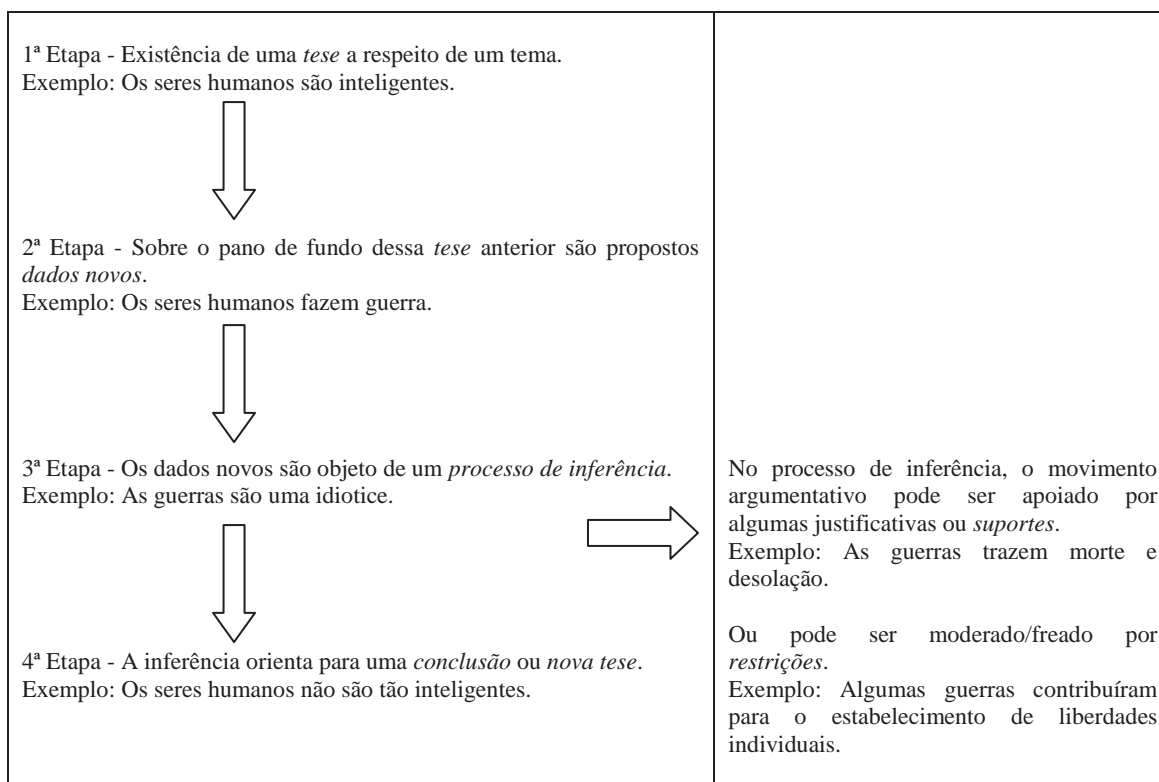


contrários à opinião do autor do texto, para depois contestar estes argumentos, propondo justificativas e novos argumentos, que defendam uma nova tese. A *negociação* acontece quando primeiro é apresentado o ponto de vista do outro, como se ele pudesse ser aceito; mas, aos poucos, esse ponto de vista será enfraquecido, amenizando o poder dos argumentos apresentados pelo outro e acrescentando novas circunstâncias que alterarão gradativamente a primeira tese.

A tipologia argumentativa, assim como as demais tipologias, apresenta-se como esquematizações que só são empiricamente observáveis nos textos. Contudo, existe, segundo Bronckart (2009, p. 225), “a possibilidade de fornecer, a posteriori, por abstração-generalização, modelos cognitivos, que formalizam ou tornam explícito o conjunto das operações de raciocínio que [as esquematizações] parecem mobilizar”.

De acordo com o mesmo autor, as operações cognitivas, mobilizadas pela tipologia argumentativa, implicam o desenvolvimento de três procedimentos: *raciocínio argumentativo*; *sequência argumentativa* e *utilização de recursos linguísticos*. O primeiro procedimento é o desenvolvimento do *raciocínio argumentativo*. É preciso aprender a pensar em uma *tese* sobre um tema; acrescentar *dados novos*, que serão responsáveis por um *processo de inferência*, o qual resultará em uma *conclusão* ou *nova tese*.

Durante o *processo de inferência*, pode aparecer o apoio ou o freio, manifestos, respectivamente, por *suportes* ou *restrições*. Esse movimento argumentativo pode ser exemplificado no quadro 2 (p.56) a seguir, construído para esta pesquisa, a partir de considerações e exemplos de Bronckart (2009, p.226):



Quadro 2 – Etapas do raciocínio argumentativo, com base nas considerações e exemplos de Bronckart (2009, p.226)

O *processo de inferência* implica a possibilidade de reconhecimento do “não explícito” no contexto de interlocução. Significa dizer que a construção do sentido se dará na relação entre os interlocutores por meio do texto; portanto, os *dados novos* despertarão no leitor/receptor pensamentos e leituras de um “não dito”, os quais podem ou não contribuir para o fortalecimento e aceitação da *conclusão*.

Quando o *raciocínio argumentativo* se semiotiza no segmento textual, manifesta-se, a princípio, o segundo procedimento de construção da tipologia argumentativa: a *sequência argumentativa*. Esta composta por quatro fases: “premissa, argumentos; contra-argumentos e conclusão” (BRONCKART, 2009, p. 227).

A fase de *premissas* ou dos dados é o momento em que se propõe uma constatação de partida, ou seja, existe a apresentação de uma ideia que o autor do texto deseja aceitar ou rejeitar. Já a fase de apresentação de *argumentos* consiste na mostra de elementos que orientam para uma conclusão provável, apoiada em regras gerais, exemplos, citações etc. É o momento da apresentação dos argumentos que sustentam a premissa lançada anteriormente.

A fase de apresentação de *contra-argumentos* opera uma restrição que pode apoiar ou refutar os lugares-comuns, os exemplos etc. É a apresentação da ideia do autor do texto, provando, com evidências, se os argumentos e a premissa anteriores são relevantes ou não.

A fase de *conclusão* mostra o efeito dos *argumentos* e *contra-argumentos*, consiste na apresentação de uma relação entre a ideia inicial e a ideia final, com intuito de mostrar a relevância da última. Toda conclusão, para ser adequada, deve zelar pela relevância, suficiência e aceitabilidade, ou seja, pensar se o que se diz para argumentar é realmente importante, tem força para garantir o ponto de vista adotado e é capaz de ser adotado pela sociedade ou indivíduo a quem o texto se destina.

A *sequência argumentativa* é um plano convencional que comporta as fases (ou pacotes de enunciados) que são delimitadas, identificáveis e se sucedem em uma ordem requerida pelo produtor do texto diante de seu destinatário. Ela garante o movimento argumentativo, partindo de uma tese para se chegar à outra (conclusão).

No processo de semiotização do texto, também aparece o terceiro procedimento da configuração da tipologia argumentativa: a *utilização de recursos linguísticos*. Tal utilização se evidencia materialmente pelas marcas linguísticas que acompanham a tipologia. Para Schneuwly (2004), a tipologia é um regulador psíquico poderoso, já que o interlocutor pode fazer uma escolha dentro de um conjunto possível e manifestar esta escolha no nível linguístico.

Os *recursos linguísticos* comumente utilizados na tipologia argumentativa são os do domínio do discurso teórico. Bronckart (2009, p. 172 e 193) menciona exemplos de formas verbais da primeira pessoa do plural<sup>20</sup> (“podemos”); verbos preferencialmente no tempo presente, pretérito perfeito ou futuro do indicativo (“visa, é, fala, foi”); organizadores lógico-argumentativos (“mas, de fato, às vezes, com efeito, primeiro”); modalizações lógicas (“de modo geral, é evidentemente difícil, talvez, pode fazer”); retomadas anafóricas sob a forma de referenciação dêitica intratextual (“esse mistério, essa criação, esse trabalho”); densidade sintagmática elevada (“variações biológicas do desenvolvimento da inteligência em sua formação”), baixa densidade verbal (uso restrito de dêiticos pessoais, espaciais e temporais).

---

<sup>20</sup> Bronckart (2009, p. 172) destaca que, no discurso teórico, o uso de formas de primeira pessoa do plural se remete aos polos de interação verbal em geral, ao caráter dialógico do discurso; portanto, tais formas indicadoras de plural não se referem aos protagonistas concretos da interação em curso. O discurso, portanto, segue autônomo, ou seja, despreendido do efeito singular das marcas de pessoa.

Koch (2011, p.101) acrescenta que muitos elementos linguísticos podem ser usados na tipologia argumentativa, pois o que interessa é a “orientação discursiva” que eles assumem, na condição de “ser argumento para” defender uma ideia.

Enfim, a tipologia argumentativa caracteriza-se pela mobilização de raciocínio, sequência e recursos linguísticos que sustentam a construção de argumentos capazes de defender uma posição diante de uma questão social controversa.

O gênero textual artigo de opinião pode apresentar em sua organização não apenas uma tipologia, haja vista as possibilidades de, em um mesmo texto, o sujeito expor, relatar, descrever etc. Contudo, a natureza do artigo de opinião só se sustenta na utilização predominante de argumentos para refutar, negociar ou sustentar uma tese. A tipologia argumentativa é, portanto, predominante no artigo de opinião.

#### **1.4.2 Características do artigo de opinião**

Estudar as características de um gênero textual é um ato ousado, porque, embora existam certas estabilidades no gênero, os interlocutores são capazes de promover alterações nos textos. Em outros termos, é importante considerar a natureza híbrida dos gêneros que podem se alterar mediante às novas significações construídas socialmente. Além disso, nenhum texto é altamente consolidado a ponto de manter intactas suas características diante do dinamismo e dialogicidade da linguagem.

As considerações acerca do gênero artigo de opinião registradas nesta pesquisa não pretendem esgotar as possibilidades de compreensão do gênero, tampouco ambicionam contemplar todas as minúcias sociais e linguísticas passíveis de existir nesse gênero. As reflexões teóricas sustentadas neste estudo tomam como parâmetro os fenômenos recorrentes e, de certo modo, comuns a uma série de exemplares do gênero em análise.

O artigo de opinião é um gênero de texto criado pela esfera jornalística. A função dessa esfera está associada à formação de opinião, divulgação de informações, intencionado influenciar pensamentos, fortalecendo ou modificando comportamentos sociais.

De acordo com o *Dicionário de Gêneros Textuais* (2009), o artigo de opinião é um gênero que aparece em jornais, revistas, meios eletrônicos de divulgação de informações e formação de ideias; ele apresenta uma estrutura sustentada no movimento argumentativo do convencimento (defendendo, justificando ou desqualificando posições):

Num jornal, numa revista ou num periódico, ou na TV e no webjornalismo, trata-se de um texto de opinião [...], trazendo a interpretação do autor sobre um fato noticiado ou tema variado (político, cultural, científico etc) [...]. A estrutura composicional deste texto varia bastante [...], mas sempre desenvolve, explícita ou implicitamente, uma opinião sobre o assunto, com um fecho conclusivo, a partir da exposição das ideias ou da argumentação/refutação construídas. Em suma, a partir de uma questão polêmica e num tom/estilo de convencimento, o articulista (jornalista ou pessoa entendida no tema) tem como objetivo apresentar seu ponto de vista sobre o assunto, usando o poder da argumentação (COSTA, 2009, p.36).

O autor de um artigo de opinião é, geralmente, um jornalista que domina o assunto em discussão. No entanto, indivíduos de diferentes áreas profissionais podem escrever artigos de opinião, desde que estejam razoavelmente engajados ao assunto e/ou pertençam a instituições atreladas ao tema discutido. Por exemplo: um professor pode escrever sobre educação, um psicólogo pode escrever sobre relações afetivas, um representante de uma empresa financeira pode escrever sobre economia etc.

Diante disso, o autor do artigo de opinião não será identificado apenas por seu nome, mas também por seu papel social, o que pode lhe conferir legitimidade para falar sobre o assunto e funcionar também como uma estratégia argumentativa, já que leitor, ao saber da formação e atuação do produtor do artigo, pode vê-lo como um especialista ou bem conhecedor do assunto; portanto, alguém que tem conhecimento para argumentar.

De acordo com Rodrigues (2005), os interlocutores do artigo de opinião são, geralmente, leitores das classes A, B ou C. Isto se deve ao fato de os artigos de opinião circularem em publicações que demandam, a princípio, a existência de sujeitos letrados que se interessam por problemas sociais. O local de publicação ou *suporte*<sup>21</sup> dos artigos de opinião é, geralmente, os jornais, as revistas, ou *sites* na internet.

Para Rodrigues (2005), o leitor deve levar em conta a influência do *suporte* na elaboração do posicionamento defendido no artigo de opinião. Cada *suporte* é mais que um espaço físico ou virtual, visto que está vinculado a uma empresa que carrega e defende ideologias. Portanto, o jornal, revista ou *site* desempenham um papel de leitor/autor interposto entre o produtor do texto e os leitores da publicação.

Ademais do contexto de produção, outro passo importante para a compreensão do gênero é o estudo de sua organização, ou seja, dos elementos que integram e materializam a existência e sustentação das ideias, conceitos, fatos a serem socializados nas comunidades linguísticas.

---

<sup>21</sup> Segundo Marcuschi (2008, p. 174), o suporte de um gênero é “um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto. [...] é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto”.

A organização de um texto pode ser representada como um *folhado textual* constituído por três camadas superpostas: “a infra-estrutura do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos” (Bronckart, 2009, p. 119). Esta distinção de carácter hierárquico, segundo o autor mencionado anteriormente, responde a uma “necessidade metodológica de desvendar a trama complexa da organização textual”.

A primeira camada do *folhado textual* (nível mais profundo) é a da *infra-estrutura* do texto. Essa camada é constituída pelo *plano geral do texto*, pelos *tipos de discurso* que comporta, pelas *modalidades de articulação entre os tipos de discurso* e pelas *sequências* que aparecem.

A partir das considerações de Bronckart (2009), é possível compreender que, no artigo de opinião, o *plano geral do texto* se refere à organização do conjunto do conteúdo temático, visível no processo de leitura e passível de ser codificado em resumo. Trata-se, portanto, da maneira como o tema é apresentado no texto, como o assunto é organizado em uma lógica. É o movimento de condução dos argumentos para a defesa da conclusão acerca de uma questão polémica determinada.

O *discurso* predominante no artigo de opinião é o discurso teórico. Segundo Bronckart (2009), esse tipo de discurso é composto pelas seguintes características: texto autónomo (não traz marcas de pessoalidade); baixa densidade verbal; predomínio de uso de verbos no presente e futuro para expor fatos, ideias, argumentos; zelo pela objetividade.

Podem acontecer, no entanto, *articulações entre tipos de discurso* no artigo de opinião. No uso de argumentos de autoridade, por exemplo, podem ser citadas falas de uma pessoa; com isso poderão ser mobilizados segmentos de discurso direto, com uso de travessões, verbos de dizer. Assim, estará presente também o discurso narrativo.

A *sequência* ou modo de planificação que aparece no artigo de opinião é a sequência argumentativa (exposta anteriormente neste texto): premissa; argumentos, contra-argumentos e conclusão.

A segunda camada do *folhado textual* (nível intermediário) é a dos *mecanismos de textualização*. Essa camada cria séries isotópicas que trabalham para o estabelecimento da coerência temática, ligada à linearidade do texto. Os mecanismos de textualização estão organizados em: *conexão*, *coesão nominal* e *coesão verbal*.

Para Bronckart (2009), a *conexão* faz a articulação interna do texto, obedecendo uma hierarquia de níveis. É constituída pelos mecanismos que articulam a progressão temática: os organizadores textuais. No artigo de opinião, os organizadores textuais estão relacionados ao

processo de argumentação e desenvolvimento das fases da sequência argumentativa, alguns deles são: é sabido que, em primeiro lugar; em segundo lugar; por último; não só, mas também; tanto ... quanto ...; entretanto; enfim; em suma; portanto; pois; embora; mas; apesar de etc.

A *coesão nominal* acontece, especialmente, pelo uso de pronomes e sintagmas nominais que servem para introduzir um tema, assegurar a retomada ou a substituição de um elemento no desenvolvimento do texto. A coesão trabalha para a construção do sentido/coerência do texto. No artigo de opinião, devido à predominância do discurso teórico, além de sintagmas nominais, são utilizados os pronomes relativos e demonstrativos (anáforas). Exemplos: esta situação; tal circunstância; isto; cuja; pelo qual etc.

Ainda com base no referido autor, é possível dizer que a *coesão nominal* também acontece por apagamentos ou elipses. Exemplo: Os agrotóxicos poluem o meio ambiente. Ø Devem, portanto, ser proibidos. (Ø corresponde à elipse do sintagma ‘os agrotóxicos’).

A *coesão verbal* garante a organização hierárquica dos processos argumentativos, ela é realizada pelos tempos verbais (em relação com os advérbios e organizadores textuais). No artigo de opinião, prevalecem, por conta do discurso teórico, os tempos presente e futuro; portanto, cria-se uma relação entre o que existe (questão polêmica e dados que compõem os argumentos) e o que pode acontecer caso a conclusão seja aceita pelo leitor.

Quanto ao uso da coesão verbal no artigo de opinião, Bräkling (2006, p. 227) acrescenta: “o uso do presente do indicativo – ou do subjuntivo – na apresentação da questão, dos argumentos e dos contra-argumentos; a possibilidade de uso do pretérito em uma explicação ou apresentação de dados.” Tal autora destaca a possibilidade de uso do pretérito, visto que alguns argumentos podem se valer de elementos históricos, para os quais são necessárias retomadas, que permitam comparar o passado ao que se apresenta em debate social no presente.

Bronckart (2009) afirma que a última camada do *folhado textual* é a dos *mecanismos enunciativos*. Esse nível trabalha para o esclarecimento dos posicionamentos enunciativos e traduzem as diversas avaliações, julgamentos, opiniões sobre alguns aspectos do conteúdo temático. Fazem parte dos mecanismos enunciativos *as vozes* e *as modalizações*.

Todo texto apresenta *polifonia (vozes)* à medida que retoma discursos, ideias, conceitos tratados previamente por outros autores. Para Bronckart (2009, p. 326) “as vozes podem ser definidas como as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado”. O artigo de opinião, dada a predominância da tipologia

argumentativa, é um texto construído em meio a diferentes vozes sociais, as quais poderão alicerçar argumentos sustentadores da conclusão ou serão alvo de desconstrução e criação de contra-argumentos.

A primeira voz a se manifestar é a do autor do artigo de opinião, visto que ele se posiciona em face de uma questão polêmica. Tal posicionamento, contudo, não costuma ser marcado em primeira pessoa do singular, haja vista a construção de um discurso teórico, autônomo, portanto, essa voz é classificada como neutra<sup>22</sup>, embora assuma diretamente a responsabilidade do dizer.

Com base em ideias bronckartianas, é possível perceber que, em muitos casos, a instância de enunciação põe em cena outras vozes: as vozes de terceiros, as quais aparecem para legitimar a postura adotada pelo autor, exemplo: “Segundo x; pesquisadores apontam que etc”. Em outros casos, as vozes estarão implícitas no artigo de opinião, isto é, não podem ser traduzidas por marcas linguísticas específicas, já que o autor do texto não indicou a presença de terceiros, tratando o conceito como algo universal e já socializado entre seus pares.

As *modalizações*, segundo Bronckart (2009, p.132), são responsáveis pela avaliação sobre algum aspecto do conteúdo temático. Elas julgam “o valor de verdade de uma proposição, apresentando o que pode ser certo, possível, improvável” (*modalização lógica*); “avaliam o enunciado em razão dos valores sociais, mostrando o que é permitido, necessário, proibido” (*modalização deontica*); “traduzem um julgamento mais subjetivo, evidenciando os fatos como bons, maus, estranhos” (*modalização apreciativa*); “introduzem julgamentos sobre a responsabilidade de um agente responsável por algum processo, evidenciando as relações entre o poder-fazer, o querer-fazer e o dever-fazer” (*modalização pragmática*).

No artigo de opinião, as modalizações ficam evidentes nos argumentos e na conclusão, mas podem percorrer todo texto. De acordo com a intencionalidade do autor do texto, serão escolhidas as modalizações. Os movimentos argumentativos de sustentar, refutar ou negociar uma tese demandarão usos específicos das modalizações. Para este estudo, é possível elaborar os seguintes exemplos do uso de modalizações (na sustentação da tese de que o Brasil deve aprovar a liberação da maconha): **Certamente** a liberação da maconha trará benefícios como... (modalização lógica); **É desejável** que as mudanças sociais sejam manifestas nas leis

---

<sup>22</sup> Para Bronckart (2009), quando o autor emite sua voz em primeira pessoa, há um deslocamento do tipo de discurso, ou seja, deixa de ser um discurso teórico/autônomo e passa a ser um discurso interativo/implicado. Levando em conta o artigo de opinião, essa circunstância implicada costuma acontecer quando o produtor do texto é especialista renomado na área em discussão, ao ponto de usar a marca de 1ª pessoa do singular como um recurso de autoridade ou com o intuito de se aproximar do leitor e envolvê-lo como em uma conversa.



do país (modalização deôntica); A demora para aprovação do projeto de lei sobre a liberação da maconha é **péssima** para a sociedade (modalização apreciativa); Os deputados federais e os senadores **devem se comprometer** mais com a sociedade, visto que **podem agilizar** a aprovação da lei, basta que **desejem** e o **façam** em nome do bem comum brasileiro (modalização pragmática).

A marcação da *modalização*, segundo Bronckart (2009), é geralmente feita pelos tempos verbais do modo condicional (especialmente futuro do pretérito), pelos auxiliares de modo (exemplo: crer, pensar, gostar de etc), pelos advérbios ou locuções adverbiais (certamente, provavelmente, infelizmente etc), por orações impessoais que regem uma oração subordinada completiva (é provável que, admite-se geralmente que etc).

Amparado no que foi explicitado até o momento, é possível dizer que a compreensão do gênero textual artigo de opinião se vincula ao estudo da tipologia argumentativa, do contexto de produção do gênero (esfera jornalística), do objetivo argumentativo do texto, bem como dos elementos que compõem o *folhado textual*: a infra-estrutura textual, os mecanismos de textualização e os enunciativos. Articulando tais conceitos ao de gênero do discurso de Bakhtin, é possível perceber que o *conteúdo temático* do artigo de opinião se refere a questões controversas de relevância social; a *estrutura composicional* está voltada à semiotização do pensamento argumentativo em sequência argumentativa e recursos linguísticos, que sustentam a tipologia argumentativa; o *estilo* do gênero se faz pelo predomínio do discurso teórico, uso da terceira pessoa, presença de verbos no presente (indicativo ou subjuntivo) ou no pretérito, citação de vozes, uso de operadores a serviço da articulação coesiva e modalizações para emitir avaliações nos argumentos.

Dada à complexidade que envolve o artigo de opinião e também a sua relevância social, torna-se importante o desenvolvimento de práticas docentes para ensino e aprendizagem deste gênero textual na escola.

### **1.5 A Sequência Didática – procedimento para ensino da leitura e da escrita**

A realização de atividades escolares que fomentem a leitura e a escrita, incentivando as mais diversas práticas de letramento, é essencial, haja vista a possibilidade de contato com diferentes gêneros na escola, os quais registram o conhecimento construído pela humanidade e contribuem para o desenvolvimento de capacidades cognitivas.

O ensino de leitura, por exemplo, não é uma atividade espontânea, tampouco aleatória. Segundo Kleiman (1998), a escolha do gênero de texto a ser trabalhado e a construção da sequência das ações a serem realizadas na sala de aula precisam de intencionalidade e planejamento, a fim de que cumpram o objetivo de desenvolver nos alunos a capacidade de entender, sintetizar o que leem e interagir socialmente com os textos.

A escrita também é fruto de uma reflexão, de uma opção diante de uma situação concreta. Envolve, portanto, autocontrole e direção em função dos objetivos que a guiam. Desta forma, o uso de situações de aprendizagem e de metodologias, sistematicamente planejadas e desenvolvidas, é significativo para garantia da aprendizagem de todos os alunos.

O caminho indicado por pesquisadores para o desenvolvimento de leitores e escritores competentes na escola baseia-se na sistematização das atividades de leitura e escrita. Soares (2003) afirma que este processo de sistematização ou escolarização é necessário para organizar o trabalho educativo e inevitável na escola, cuja essência sustenta-se em procedimentos formalizados e organizados em categorias.

Não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes: o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de “saberes escolares”, que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias e disciplinas, programas, metodologias, tudo isso exigido pela invenção, responsável pela criação da escola, de um espaço de ensino e de um tempo de aprendizagem. (SOARES, 2003. p. 20)

A sistematização de atividades de leitura e escrita na escola, de acordo com Lerner (2002, p. 33) é um desafio, visto que existe um “abismo que separa a prática escolar da prática social da leitura e da escrita”. Desde as séries iniciais, a escola trabalha com uma “versão escolar” de leitura e de escrita bem diferentes do que as crianças e adultos terão de usar na vida fora da escola.

A autora aponta que, em algum momento, a transposição didática da leitura e da escrita na escola distanciou-se muito da realidade de leitura e escrita da sociedade. É evidente que a necessidade de ensinar o conhecimento leva a modificá-lo, a didatizá-lo; no entanto, com o passar do tempo, a escola criou seu jeito próprio de definir e trabalhar com leitura e escrita, assim, distanciou-se bastante do objeto original. A escola passou a fragmentar a leitura e a escrita, chegando ao ponto de distinguir entre leitura mecânica e leitura compreensiva.

Visto que a leitura e a escrita tornam-se objetos de ensino, é importante encontrar possibilidades de realizar a transposição didática sem desprezar o dinamismo da linguagem e a reflexão sobre os usos sociais da língua e dos textos.

A transposição didática é inevitável, mas deve ser rigorosamente controlada. É inevitável porque o propósito da escola é comunicar o saber, porque a intenção de ensino faz com que o objeto não possa aparecer exatamente da mesma forma, nem ser utilizado da mesma maneira que é utilizado quando essa intenção não existe [...]. Como o objetivo final do ensino é que o aluno possa fazer funcionar o aprendido fora da escola, em situações que já não serão didáticas, será necessário manter uma vigilância epistemológica que garanta uma semelhança fundamental entre o que se ensina e o objeto ou prática social que se pretende que os alunos aprendam (LERNER, 2002, p. 35).

No trabalho docente de sistematização do ensino da leitura e da escrita, torna-se essencial definir a estratégia de ensino e de aprendizagem. Evidentemente, o ato de planejar o ensino requer definição de objetivos de aprendizagem, no entanto, alcançá-los requer condições para que os alunos desenvolvam o conhecimento esperado.

A importância da sistematização das atividades escolares para ensino e aprendizagem da leitura e da escrita chama a atenção para a formação de professores. Para Frade (2004), a prática docente dos professores ainda se vale muito do livro didático e dos textos apresentados por ele, obra que geralmente não apresenta sistematizações adequadas para o trabalho com leitura e escrita em sala de aula. Levando em conta que os professores participam de uma cultura letrada e realizam diversas ações diárias de escrita e de leitura, torna-se importante garantir espaços de reflexão sobre a interação pela linguagem (formação continuada) e disponibilizar materiais que auxiliem os educadores na tarefa de realizar a transposição didática adequada de leitura e escrita.

Os materiais didáticos, que estão em análise nesta pesquisa, foram desenvolvidos, conforme mencionado na Introdução deste estudo, por programas de incentivo à leitura e à escrita (EMR e OLPEF). Diante disso, cabe investigar a qualidade desses materiais no intuito de saber se de fato contribuem na formação continuada dos professores e na realização da boa escolarização da leitura e da escrita na escola.

### **1.5.1 O que é a Sequência Didática?**

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.97), “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

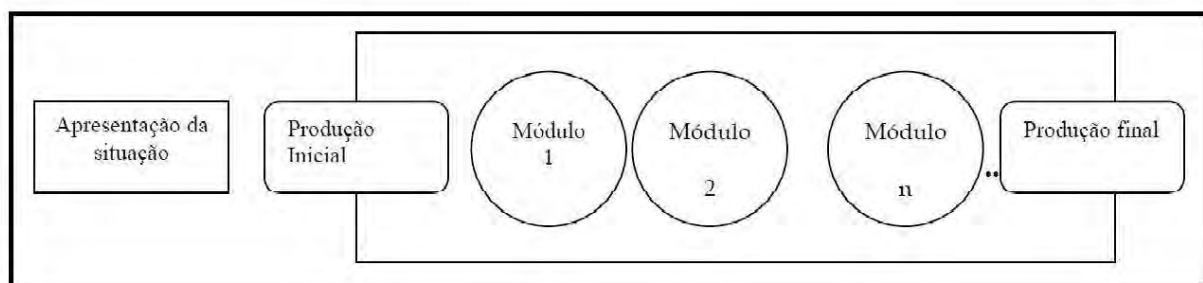
A *sequência didática* é um procedimento, desenvolvido por Dolz, Noverraz e Schneuwly<sup>23</sup>(2004), que permite planejar o ensino e a aprendizagem de um gênero textual. Ela tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever, ler ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação comunicativa.

Ela é caracterizada como estratégia de ensino, haja vista seu papel de auxiliar os alunos a progredirem quanto ao domínio e uso dos textos que circulam socialmente. Neste sentido, é utilizada na “busca de intervenções no meio escolar que favoreçam a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor mestria dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 53).

A *sequência didática* decompõe as atividades comunicativas complexas, que os estudantes ainda não são capazes de produzir sozinhos, para que possam estudar, um a um, os componentes que se mostrarem como obstáculos à aprendizagem e à realização do gênero textual.

A *sequência didática* funciona como instrumento de orientação ao trabalho docente, pois direciona a atuação do professor rumo à sistematização do ensino da leitura, da escrita, da oralidade, oferecendo etapas de organização do processo educacional.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.98) criaram um esquema da sequência didática (quadro 3), no qual apresentam as quatro etapas que a constitui: *apresentação da situação*; *produção inicial*; *módulos*; *produção final*.



Quadro 3 – Esquema da Sequência Didática, elaborado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.98)

<sup>23</sup> Pesquisadores da Universidade de Genebra.

Segundo os autores mencionados anteriormente, a primeira etapa de uma *sequência didática* é a *apresentação da situação*. Essa fase diz respeito à exposição “aos alunos de um projeto de comunicação que será realizado verdadeiramente na produção final” (p.99). Diante deste caráter real da atividade, torna-se imprescindível a realização de duas dimensões: “apresentar um problema de comunicação bem definido” (p.99) e “preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos” (p.100).

Na primeira dimensão, propõe-se aos alunos um caminho a ser seguido no projeto de produção textual. Tal caminho diz respeito à definição do gênero oral ou escrito a ser abordado; definição do destinatário da produção; levantamento da forma que a produção assumirá (gravação em áudio, vídeo, folheto etc); definição de quem participará da produção.

Na segunda dimensão, é importante que os alunos saibam com quais conteúdos vão trabalhar e a importância que estes assumem na elaboração do gênero textual em foco. Significa dizer que, neste momento, os alunos devem saber o que produzirão e como esse texto é organizado.

Se for o caso de uma carta do leitor, os alunos deverão compreender bem a questão colocada e os argumentos a favor e contra as diferentes posições. Para redigir um conto, eles deverão saber quais são seus elementos constitutivos: personagens, ações, lugares típicos, objetos mágicos etc. (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p.100).

A segunda etapa de uma *sequência didática* é a *produção inicial* ou *primeira produção*. Para os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), esse é o momento em que os alunos colocam em evidência, para si mesmos e para o professor, o que sabem sobre o gênero oral ou escrito selecionado para o trabalho pedagógico. A partir do que cada aluno produz, o professor consegue perceber as capacidades que os alunos já desenvolveram; então, pode fazer intervenções que promovam o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes.

Se a situação de comunicação é suficientemente bem definida durante a fase de apresentação da situação, todos os alunos, inclusive os mais fracos, são capazes de produzir um texto oral ou escrito que responda corretamente à situação dada, mesmo que não respeitem todas as características do gênero visado. Cada aluno consegue seguir, pelo menos parcialmente, a instrução dada [...]. É assim que se define o ponto preciso em que o professor pode intervir melhor e o caminho que o aluno tem ainda a percorrer: para nós essa é a essência da avaliação formativa (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p.101).

Na *primeira produção*, segundo os autores, acontece “um primeiro encontro com o gênero” (p.101), portanto, a produção dos alunos pode ser simples e ter um destinatário

fictício, já que o objetivo dessa *produção inicial* é o de funcionar como reguladora da sequência didática.

Para o docente, a *primeira produção* é também a “realização prática de uma avaliação formativa” (p.102), pois não visa à atribuição de nota, mas sim ao momento rico de obtenção de informações sobre o que cada aluno sabe. Para o estudante, o momento da primeira produção já é o “primeiro lugar da aprendizagem” (p.103), porque, o fato de produzir o texto, o leva a pensar nas dificuldades de elaboração, nas capacidades desenvolvidas em si mesmo, nos exemplares do gênero textual que ele conhece etc.

A terceira etapa da *sequência didática* é a dos *módulos*. Ainda conforme sustentam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), nos *módulos*, o professor trabalha com os problemas que apareceram na *primeira produção*. Tais problemas podem se referir à representação da situação de comunicação; à elaboração de conteúdos; ao planejamento do texto; à realização de texto; à utilização da linguagem etc.

Para o trabalho, o docente decompõe o gênero oral ou escrito, “para abordar, um a um e separadamente, seus diversos elementos, à semelhança de certos gestos que fazemos para melhorar as capacidades de produção, nos diferentes estilos” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p.103). O número de *módulos* será determinado pelas necessidades dos alunos, mediante o diagnóstico feito na *primeira produção*.

Nos *módulos*, para os autores (p.104), é necessário trabalhar com problemas de níveis diferentes, tais como a *representação da situação comunicativa* (a fim de focalizar o destinatário, ter clareza da finalidade da produção textual, saber seu papel como interlocutor e saber a função que o gênero textual selecionado exerce socialmente); a *elaboração dos conteúdos* (buscar, elaborar ou criar conteúdos de acordo com a especificidade de cada gênero textual); o *planejamento do texto* (manter certa padronização da estrutura composicional do gênero textual em foco); a *realização do texto* (escolher o vocabulário adequado, usar bem os verbos, trabalhar com os argumentos etc).

Os pesquisadores da Universidade de Genebra acrescentam que a variação das atividades e exercícios é também um princípio essencial na elaboração dos *módulos*, pois enriquece o trabalho em sala de aula e aumenta as possibilidades de os alunos aprenderem. As atividades sugeridas vão de análises e comparações de textos a elaboração de refutações e aprimoramento de uma linguagem comum, que permita, com qualidade, dialogar com diferentes textos:

Em cada módulo, é muito importante propor atividades as mais diversificadas possíveis, dando, assim, a cada aluno a possibilidade de ter acesso, por diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, desse modo, suas chances de sucesso. Três grandes categorias de atividades e de exercícios podem ser distinguidas: *as atividades de observação e de análise de textos* – [...] podem ser realizadas a partir de um texto completo ou de uma parte de um texto, podem comparar vários textos de um mesmo gênero ou de gêneros diferentes; *as tarefas simplificadas de produção de textos* – [...] podem ser citadas as seguintes tarefas: reorganizar o conteúdo de uma descrição narrativa para um texto explicativo, inserir uma parte que falta num dado texto, revisar um texto em função de critérios bem definidos, elaborar refutações encadeadas ou a partir de uma resposta dada, encadear uma questão etc; *a elaboração de uma linguagem comum* para poder falar dos textos, comentá-los, criticá-los, melhorá-los, que se trate de seus próprios textos ou dos de outrem. (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p.105).

Nos *módulos*, ainda destacam os pesquisadores citados a relevância de “capitalizar as aquisições” (p.106), isto é, chamar a atenção dos alunos para um vocabulário técnico comum ao gênero de texto solicitado, o qual pode ser sintetizado em listas, lembretes ou glossários. Além disso, as partes de instrução de montagem do gênero devem permitir ao aluno fazer a revisão do próprio texto, ou seja, no caso do artigo de opinião, o aluno pode se valer de notícias relatadas em jornais ou telejornais; no entanto, ao utilizar tais informações tem de organizá-las sob a forma de argumentos e, em alguns casos, transpor da oralidade para a escrita.

A quarta e última etapa da *sequência didática* é a *produção final*. Ela “dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos; também permite ao professor realizar uma avaliação somativa” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p.106). Na *produção final*, ao colocar em prática o que aprendeu ao longo dos módulos, o aluno tem consciência de seu próprio processo de aprendizagem e trabalha como regulador de seu próprio comportamento no processo de revisão e reescrita do texto.

A *produção final* é uma elaboração de texto real, portanto, o texto deve circular socialmente, conforme a escolha determinada na primeira etapa da sequência didática, quando foram apontados o destinatário e a forma que a produção assumiria.

O professor, se desejar, pode utilizar a *produção final* como avaliação do tipo somativo, ou seja, a que se vincula ao estabelecimento de nota. Para isso, os autores recomendam a criação de uma grade de correção, na qual estejam as características e os elementos textuais trabalhados durante os *módulos* e necessários na elaboração ou reelaboração do texto do aluno:

A grade permite-lhe centrar sua intervenção em pontos essenciais, supostamente aprendidos pelos alunos ao longo da sequência. Assim, a grade serve, portanto, não só para avaliar num sentido estrito, mas também para observar as aprendizagens efetuadas e planejar a continuação do trabalho, permitindo retornos a pontos mal assimilados ((DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p.107).

A *sequência didática* é um procedimento de ensino que cria condições favoráveis ao desenvolvimento da leitura e da escrita, pois as etapas propostas durante a sequência trabalham com o movimento constante entre ler e escrever, numa perspectiva sociointeracionista da língua. Além disso, ela considera o aluno como sujeito de sua aprendizagem ao lhe dar condições de refletir sobre o que sabe e de reelaborar suas ideias e textos. A *sequência* também valoriza a função mediadora do professor, quando atribui a ele a responsabilidade de diagnosticar o que a turma sabe e de intervir, durante a realização dos módulos e mediante os resultados das produções iniciais e finais.

Diante das necessidades formativas dos alunos de Ensino Médio, apontadas neste estudo no início do capítulo 1, a *sequência didática* se mostra como uma possibilidade metodológica no desenvolvimento de leitores e escritores competentes.

Emana, portanto, a relevância da análise qualitativa de materiais didáticos como “Sequência Didática Artigo de Opinião” e “Pontos de Vista”, no que se refere à organização de sequências didáticas capazes de colaborar com o trabalho docente no Ensino Médio.



## **2. DOIS MATERIAIS PARA ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA DO ARTIGO DE OPINIÃO: “SEQUÊNCIA DIDÁTICA ARTIGO DE OPINIÃO” E “PONTOS DE VISTA”**

### **2.1 Os materiais didáticos em análise**

Os materiais “Sequência Didática Artigo de Opinião” e “Pontos de Vista” são publicações didáticas oferecidas por órgãos educacionais aos professores de Ensino Médio das escolas públicas. Ambos integram programas de ações formativas para desenvolvimento da leitura e da escrita. As duas publicações objetivam orientar os professores quanto ao trabalho com o gênero textual artigo de opinião. Diante disso, expõem procedimentos, estratégias, orientações aos docentes, para que possam mediar o processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita a fim de que os estudantes possam desenvolver a capacidade de ler e de escrever o gênero de texto em questão. Ademais, definem o conceito do gênero textual artigo de opinião, pois, ao orientarem como fazer o texto, delimitam parâmetros de ação e de utilização da linguagem.

“Sequência Didática Artigo de Opinião” (figura 1, p.73) é de autoria de Jacqueline Peixoto Barbosa, professora da Pontífice Universidade Católica de São Paulo (PUC–SP). O material, composto de 72 páginas, foi elaborado para o Programa EMR. De acordo com informações disponíveis no *site*<sup>24</sup> do programa, o EMR foi concebido e coordenado pela SEE-SP, por meio da CENP. Aconteceu em duas fases: a primeira entre 2004 e 2005; a segunda, em 2006. Alcançou nestes períodos mais de 60.000 educadores do Ensino Médio paulista: ATP, supervisores de ensino, professores coordenadores e professores de Educação Básica nível II.

Teve como objetivos a discussão sobre as especificidades do currículo no Ensino Médio; a relação entre o currículo e a proposta pedagógica de cada escola; a necessidade de integração e fortalecimento do trabalho interdisciplinar nas áreas; o desenvolvimento de competências de leitura e de escrita; o desenvolvimento de metodologias de ensino; a possibilidade de utilização de tecnologias de comunicação e interação.

---

<sup>24</sup> Informações disponíveis em:

<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/emrede/Home/tabid/590/language/pt-BR/Default.aspx> Consultado em 22/10/2010, às 10h15min.

Por meio de convênio firmado entre a SEE-SP, o MEC e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o EMR teve a gestão da Fundação Vanzolini. Contou com o uso de ambientes de aprendizagem e de materiais de apoio especialmente desenvolvidos para o programa. Tais materiais tratavam de orientações para a discussão sobre o currículo na escola de Ensino Médio, para a elaboração de projetos interdisciplinares, para a realização de oficinas de leitura; além das sequências didáticas para o trabalho, em sala de aula, com a leitura e a escrita de determinados gêneros textuais.

Ao todo, o EMR ofereceu aos educadores quatro sequências didáticas durante a segunda fase do programa, priorizando os gêneros textuais que nomeiam as publicações: “Sequência Didática Artigo de Opinião”; “Sequência Didática Anúncio Publicitário”; “Sequência Didática Ensaio e Pesquisa na Escola” e “Sequência Didática Gêneros de Divulgação Científica”.

O outro material didático em análise é “Pontos de Vista” (figura 2, p.73). De autoria de Egon de Oliveira Rangel (professor da PUC-SP), Eliana Gagliard e Heloisa Amaral (Formadoras do CENPEC), a publicação apresenta 152 páginas e está vinculada às ações da OLPEF. A OLPEF, segundo informações no *site* oficial<sup>25</sup>, é uma iniciativa do MEC e da FIS, com coordenação técnica do CENPEC, tem o objetivo de contribuir para a formação de professores e alunos, visando à melhoria do ensino e da aprendizagem da leitura e escrita nas escolas públicas brasileiras.

A OLPEF foi fundamentada na metodologia, nas estratégias de atuação e na experiência das três edições do *Programa Escrevendo o Futuro* que, de 2002 a 2007, desenvolveu ações de formação continuada para professores do 5º e 6º anos (4ª e 5ª séries) do Ensino Fundamental da rede pública, a fim de orientar a produção de textos dos alunos.

Em 2008, o *Escrevendo o Futuro* tornou-se a OLPEF, e, em 2010, participaram desse programa professores e alunos do 5º ano (4ª série) do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio.

A OLPEF possui uma coleção de materiais didáticos de apoio ao professor. O objetivo da coleção é subsidiar o trabalho docente, a fim de que os estudantes possam participar de uma das quatro categorias do concurso que premia os melhores textos: categoria 1. “Poetas da escola” – sequência didática que trabalha com o gênero textual poema, voltada aos alunos do 5º e do 6º anos do Ensino Fundamental; categoria 2. “Se bem me lembro” - sequência didática

---

<sup>25</sup> Informações disponíveis em: <https://ww2.itaub.com.br/itausocial/olimpiadas2010/web/site/index.htm>  
Consultado em 20/11/2010, às 15h.

que trabalha com o gênero textual memórias literárias, voltada aos alunos do 7º e do 8º anos do Ensino Fundamental; categoria 3. “A ocasião faz o escritor” - sequência didática que trabalha com o gênero textual crônica, voltada aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio; categoria 4. “Pontos de Vista” - sequência didática que trabalha com o gênero textual artigo de opinião, voltada aos alunos do 2º e do 3º anos do Ensino Médio.

Cada coleção da OLPEF é composta de caderno do professor, kit com 10 livretos de textos, cd com os textos em gravação de áudio e arquivos digitais com textos para fotocópia e projeção.

Nesta pesquisa, optou-se pela análise da “Sequência Didática Artigo de Opinião” e de “Pontos de Vista” pelo fato de o gênero textual em foco ser recorrente na sociedade contemporânea, ser também indispensável ao desenvolvimento de estudantes críticos e reflexivos, constar como prioritário no currículo do Ensino Médio paulista, segundo o CESP (2010), e fazer parte de avaliações de sistema, como o SARESP.

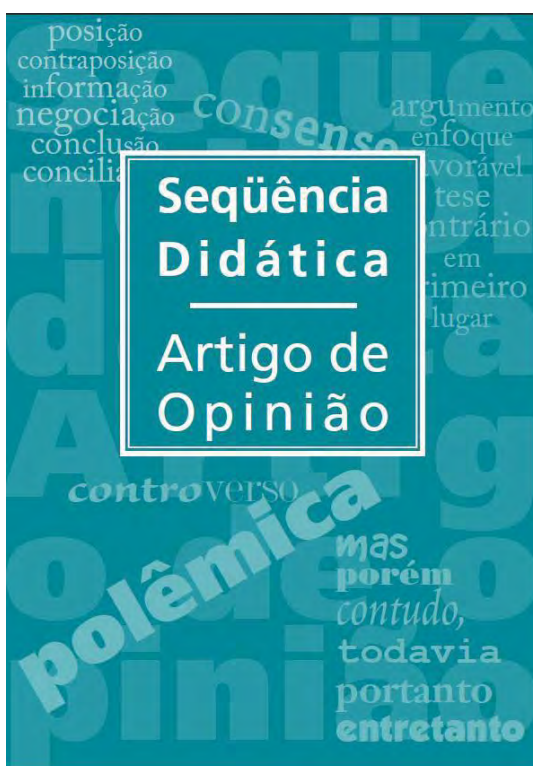


Figura 1 – Capa da “Sequência Didática Artigo de Opinião” – material integrante do Programa Ensino Médio em Rede



Figura 2 – Capa do Caderno do Professor “Pontos de Vista” – material integrante da Olimpíada de Língua Portuguesa: Escrevendo o Futuro

## 2.2. Metodologia da análise

Dada a relevância do desenvolvimento da leitura e da escrita na escola (atrelada à prática social) e diante da necessidade de melhoria dos índices de desempenho dos jovens nas competências de ler e de escrever, cabe a análise dos materiais em pauta. Tal análise sustenta-se na metodologia de análise documental, cuja característica é ter documentos como fonte de coleta de dados (MARCONI e LAKATOS, 2009); neste caso, as fontes primárias são os dois materiais didáticos mencionados neste texto.

Segundo Jung (2004, p. 163), a análise documental “visa formular uma base consistente de conhecimentos ao pesquisador, fornecendo a este fontes subsidiárias para importantes aplicações referenciais”. Informações contidas em fontes primárias podem ser inéditas, portanto, a análise dessas fontes é fundamental ao processo de pesquisa e à formulação de novos argumentos científicos.

O uso da análise documental deve-se à necessidade de, em primeiro lugar, analisar a qualidade dos materiais que circulam na escola pública com o objetivo de subsidiar as ações docentes na formação de leitores e escritores competentes; em segundo lugar, de confrontar tais materiais com as suas fontes bibliográficas, no intuito de encontrar ou não unanimidade

de conceitos e considerações sobre o ensino e a aprendizagem de leitura e escrita na escola atual e; em terceiro lugar, constituir um referencial bibliográfico para o meio acadêmico e para pessoas interessadas no assunto tratado na pesquisa.

A análise ou pesquisa documental é, de acordo com Gil (2000, p.97-98), constituída por quatro etapas: “definição dos objetivos; elaboração do plano de trabalho; coleta de dados; análise e interpretação”. Segundo o referido autor, a *definição dos objetivos* é, na maioria dos casos, o objetivo proposto, a descrição das características de determinado grupo, fato, ou fenômeno. Em certas pesquisas, objetiva-se ir além da simples descrição, procurando a existência de relações entre variáveis. A *elaboração do plano de trabalho* implica determinar com precisão os dados a serem coligidos e a maneira como tais dados serão organizados e analisados. A *coleta de dados* é feita naturalmente em arquivos ou outros dispositivos que contenham os dados a serem analisados. A *análise e interpretação* acontece diante do aporte teórico construído, analisando e interpretando o documento.

Fazendo a transposição para esta pesquisa, convém destacar que a *definição dos objetivos* se refere à análise qualitativa dos materiais didáticos, a fim de verificar a sua pertinência no desenvolvimento de atividades de leitura e escrita do gênero textual artigo de opinião e na orientação metodológica a professores.

O *plano de trabalho* refere-se, em primeiro lugar, à leitura minuciosa dos materiais didáticos, seguida pela leitura de referencial teórico sobre leitura, escrita, gêneros textuais, artigo de opinião, sequência didática e escola de ensino médio. Em terceiro lugar, está a elaboração escrita de referencial teórico para sustentar a análise. Depois, está a análise propriamente dita e a interpretação dos dados, concluindo acerca da qualidade dos materiais didáticos.

A *coleta dos dados* relaciona-se ao levantamento da estrutura e conteúdos dos materiais didáticos, bem como investigações sobre a criação destes. De posse dos dados a serem analisados e com o referencial teórico construído, acontece a *análise*, pautada nos objetivos traçados, e a *interpretação*. Por último, sintetiza-se o resultado da análise e interpretação, elaborando a conclusão do trabalho.

Para a *análise*, torna-se necessária a criação de categorias de análise de conteúdo, que trabalhem como parâmetros da ação pesquisadora. Estruturadas na forma de perguntas a serem respondidas ao longo do processo analítico, as categorias versam sobre os temas que compõem o estudo teórico e o foco da investigação: leitura, escrita, artigo de opinião, sequência didática. As questões propostas são:

1. Como estão elaboradas as etapas da sequência didática em cada material em análise? Elas respeitam a definição teórica acerca da apresentação da situação; produção inicial; módulos e produção final?
2. Como os dois materiais didáticos analisados organizam a materialidade do gênero textual artigo de opinião, tendo como parâmetro a proposta de Bronckart?
3. Qual abordagem de ensino da leitura e da escrita fica evidente a partir dos enunciados e das atividades propostas nos materiais didáticos? Essa abordagem é adequada ao desenvolvimento da leitura e da escrita no Ensino Médio?

No desenvolvimento do estudo, a estruturação do texto segue a ordem dessas perguntas apresentadas anteriormente, sempre analisando e interpretando, em primeiro lugar, a “Sequência Didática Artigo de Opinião” e, depois, o material “Pontos de Vista”.

### **2.3 Elaboração das etapas da sequência didática nos materiais “Sequência Didática Artigo de Opinião” e “Pontos de Vista”**

A seguir, são analisadas as etapas da *sequência didática* dos materiais em questão. Para tanto, em primeiro momento, será apresentada a distribuição das partes ou dos capítulos que integram cada publicação didática.

O material “Sequência Didática Artigo de Opinião” está dividido em duas partes. A primeira, intitulada “Material do Aluno”, oferece as atividades a serem trabalhadas com os estudantes do Ensino Médio. A segunda, intitulada “Material do Professor”, traz orientações ao docente acerca da aplicação de cada atividade, traz também considerações sobre os exercícios e as respostas às questões propostas aos alunos.

No índice do “Material do Aluno”, que, no caso, é a *sequência didática*, existem as seguintes partes: “Carta ao leitor” e doze atividades, listadas uma a uma, conforme demonstra a figura 3 (p.77):

## Índice

Carta ao leitor .....	6
Atividade 1 - Reconhecendo artigos de opinião.....	8
Atividade 2 - O conteúdo dos artigos de opinião: as questões polêmicas .....	16
Atividade 3 - Produção inicial de um artigo de opinião .....	23
Atividade 4 - O contexto de produção do artigo de opinião.....	23
Atividade 5 - As várias vozes que circulam num artigo de opinião.....	25
Atividade 6 - Organizadores textuais .....	31
Atividade 7 - Tipos de argumento .....	36
Atividade 8 - Movimento argumentativo.....	39
Atividade 9 - Explorando a estrutura de um artigo de opinião .....	41
Atividade 10 - Devolução dos primeiros artigos produzidos .....	45
Atividade 11 - Aprofundando a discussão sobre o tema escolhido .....	45
Atividade 12 - Reescrita de artigo de opinião .....	46

Figura 3 – Índice da “Sequência Didática Artigo de Opinião” (p.05)

O outro material, “Pontos de Vista”, é subtítuloado “Caderno do Professor”, pois traz a *sequência didática*, a ser aplicada nos alunos, em meio às orientações para o procedimento docente. O que de fato será entregue aos estudantes é a coletânea de textos, a qual está disponível no livreto que acompanha a coleção.

No sumário de “Pontos de Vista”, existe a organização das partes da publicação: “Apresentação”, “Introdução ao gênero”, quinze oficinas de leitura e escrita, “Critérios de avaliação para o gênero artigo de opinião” e “Referências”, conforme demonstra a figura 4 (p.78):

[Clique para ir para a próxima página do documento]

Sumário	
8	Apresentação
16	Introdução ao gênero
22	Argumentar é preciso Análise de uma notícia
34	O poder da argumentação O artigo de opinião
42	Informação versus opinião Diferenças entre notícia e artigo de opinião
54	Questões polêmicas Reconhecimento de bons argumentos
64	A polêmica no texto A primeira produção
70	Por dentro do artigo Principais características de um artigo de opinião
80	O esquema argumentativo A organização textual
88	Questão, posição e argumentos Análise da argumentação
9	Sustentação de uma tese Construção de argumentos para a defesa de uma tese
10	Como articular Vinculos ou elementos articuladores
11	Vozes presentes no artigo de opinião As diferentes posições a respeito de um assunto
12	Pesquisar para escrever Informações e escrita do texto
13	Aprendendo na prática Reescrita coletiva
14	Enfim, o artigo Produção final
15	Revisão final O texto individual
	Crítérios de avaliação para o gênero artigo de opinião
	Referências
98	
108	
114	
126	
130	
140	
144	
150	
152	

Figura 4 – Sumário de “Pontos de Vista” (p.06-07)

A organização dos dois materiais em análise, considerando o índice de cada um, não aponta o uso explícito de todos os vocábulos que designam as etapas de uma *sequência didática*. Em “Sequência Didática Artigo de Opinião”, aparece apenas o sintagma “produção inicial”, na atividade 3. Em “Pontos de Vista”, nenhum dos termos técnicos criados pelos pesquisadores da Universidade de Genebra é utilizado.

Diante disso, o próximo passo é a busca pelas etapas, mediante análise das atividades propostas nos materiais.

### 2.3.1 Em busca da *apresentação da situação*

Para os criadores do procedimento *sequência didática*, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.99), a *apresentação da situação* é a etapa que envolve a proposta de um projeto verdadeiro de produção de texto, que apresenta o problema de comunicação e prepara os conteúdos que integrarão o texto. Neste sentido, é preciso verificar se os materiais didáticos desta análise apresentam a construção dessa primeira etapa da *sequência didática*.

A “Carta ao leitor” (p.06-07), da “Sequência Didática Artigo de Opinião”, inicia um diálogo com o estudante, destacando a importância do ato de escrever e a relevância do artigo



de opinião na vida cotidiana. Por último, convida o aluno a participar do projeto de desenvolvimento da *sequência didática*.

A “Atividade 1” e a “Atividade 2” (respectivamente: “Reconhecendo artigos de opinião” e “O conteúdo dos artigos de opinião”) consistem em diagnósticos do que pensam e sabem os alunos sobre o gênero de texto.

Na “Atividade 1” (p.08-15), há cinco textos a serem lidos e classificados pelos estudantes quanto ao tipo e à finalidade. Os textos são artigo de opinião, notícia e carta de leitor. Em seguida, aparecem questões referentes aos gêneros textuais, destacando a estrutura composicional, o estilo e conteúdo de cada um, a fim de que o aluno seja capaz de distinguir alguns gêneros que circulam no jornal. Há também uma atividade em que outros cinco fragmentos de notícias ou de artigos de opinião são apresentados. O objetivo é levar os estudantes a notarem a diferença entre apresentação de fatos e construção de argumentos.

Na “Atividade 2” (p.16-22), há um texto referencial sobre o porquê da argumentação nas situações cotidianas. Em seguida, está um exercício, com períodos textuais, no qual a argumentação deve ser encontrada pelo aluno, distinguindo tese de argumento.

Ainda na “Atividade 2”, existe a explicação do que é uma questão controversa. Depois de alguns exemplos, em uma atividade, os estudantes devem escolher uma das questões controversas e criar argumentos favoráveis e contrários a uma tese. O objetivo dessa ação é mostrar ao aluno que toda questão polêmica é passível de, no mínimo, dois posicionamentos.

Por fim, dois artigos de opinião são oferecidos para leitura e levantamento da questão controversa e dos argumentos usados. Esta atividade reúne, na prática, todas as considerações feitas no material, até o momento.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.99), na etapa de *apresentação da situação* acontece a exposição de “um projeto comunicativo bem definido”, que será realizado verdadeiramente, para dar sentido à atividade de produção. Considerando a “Carta ao leitor” (p.06-07) e as duas primeiras unidades do material “Sequência Didática Artigo de Opinião”, é possível dizer que esta vinculação com a realidade não aparece. Embora a “Carta ao leitor” fale da importância da escrita e do artigo de opinião, não foram propostas aos estudantes razões reais para a produção de texto. Nas primeiras unidades, os exercícios motivam a pensar na argumentação, mas não explicitam ao estudante um motivo social que crie a necessidade de produzir o texto. Significa que a atividade assume, a princípio, um fim escolar, em si mesmo, e não evidencia uma circulação social do texto.

Além disso, faltam outros itens da apresentação do problema comunicativo: definir o destinatário da produção final, a forma que o trabalho assumirá e quem participará da produção, não estão evidentes nesta etapa do material (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p.99). A falta desses elementos citados anteriormente comprometeu também a presença de outros aspectos necessários ao ato da produção, tais como: definir o interlocutor pretendido, a forma como o texto circulará e a organização dos grupos de trabalho. Com isso, existe a possibilidade de os alunos não visualizarem sentido na atividade proposta, considerando-a, apenas, uma atividade obrigatória, criada na escola e para a escola.

Para que haja a criação da situação real de produção, cabe, no caso da “Sequência Didática Artigo de Opinião”, a intervenção do professor. Este, ao perceber tal lacuna na etapa da *sequência didática*, teria de definir uma situação real de produção de texto, vinculada ao cotidiano dos alunos. Sem essa definição prévia, não há como “preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p.100), porque não há como pensar na elaboração de argumentos sem a definição do que será discutido, sem estabelecimento da questão polêmica, que sustenta a criação do artigo de opinião.

No material “Pontos de Vista”, a primeira interação estabelecida com o leitor acontece no item “Apresentação” (p.08-15). Destinada ao professor, a “Apresentação” orienta sobre a importância das práticas de leitura e de escrita e aponta a OLPEF como uma alternativa no combate à dificuldade de aprendizagem dos alunos, destacando a singularidade do procedimento *sequência didática* no processo de escolarização da leitura e da escrita.

Em seguida, “Pontos de Vista” mostra, no item “Introdução ao Gênero” (p.16-21), como o artigo de opinião circula socialmente, mencionando a esfera de circulação do texto e a relevância da argumentação nas tomadas de decisão coletiva.

A *sequência didática*, propriamente dita, começa na “Oficina 1” (p.22-33), intitulada “Argumentar é preciso”. Nela, o objetivo exposto ao docente é o de mostrar ao aluno o papel da argumentação. Primeiro, há uma notícia jornalística sobre a qual os estudantes devem conversar, respondendo questões de interpretação do texto. Depois, existe a proposta de criação de um jornal mural na escola e uma atividade para a produção de notícias. Espera-se que a turma discuta, com a orientação do professor, sobre a importância de argumentar, principalmente em situações difíceis, que envolvem problemas vividos por uma comunidade, por exemplo. Em último lugar, o professor diz que a turma participará da OLPEF<sup>26</sup>, portanto, escreverá um artigo de opinião para o concurso cujo tema é “O lugar onde vivo”.

---

<sup>26</sup> A OLPEF garante a publicação dos textos finalistas nacionais.

A “Oficina 2 - O poder da argumentação” (p.34-41) objetiva mostrar o contexto de produção do artigo de opinião. Para isso, propõe a leitura de alguns artigos de opinião e a resposta a um roteiro de perguntas sobre o veículo onde cada texto foi publicado; sobre o autor do texto; o assunto principal no texto; o leitor esperado; a finalidade do texto e os argumentos usados. A figura 5 mostra essa atividade:

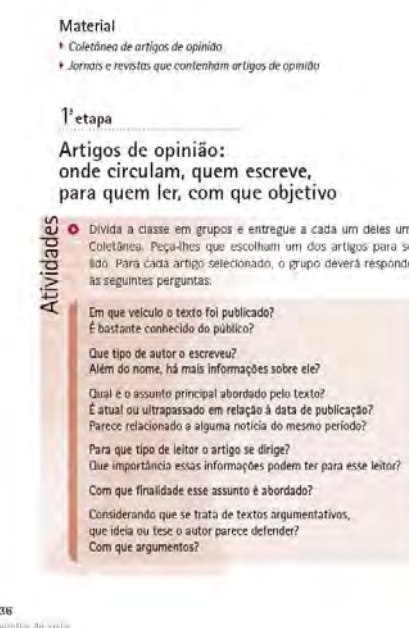


Figura 5 – Atividade 1 da Oficina 2 de “Pontos de Vista” (p.36)

Ainda, na “Oficina 2”, são apresentadas algumas noções de argumentação, propondo um debate aos alunos sobre o conceito de argumentar. Por último, a atividade de análise do contexto de produção do artigo de opinião é retomada, agora, com uso, em sala de aula, de jornais impressos. Os jornais servirão para a leitura de artigos de opinião; estes serão utilizados para busca da questão polêmica e dos argumentos.

A “Oficina 3 - Informação versus opinião” (p.42-53) visa à distinção entre notícia e artigo de opinião. Para isso, estão propostos exemplares reais dos dois gêneros de texto. A primeira atividade orienta o levantamento da estrutura composicional e do contexto de produção da notícia. A segunda atividade faz o mesmo percurso, mas com o artigo de opinião; assim, fica nítida a ênfase na presença dos argumentos no segundo texto. Os dois gêneros de textos apresentados aos alunos tratam do mesmo tema: uso da internet nas eleições de 2010;

contudo, são estruturados de maneira diferente para atenderem à função social de cada gênero. Essa é a conclusão a que a “Oficina 3” direciona o estudante.

A “Oficina 4 - Questões polêmicas” (p. 54-63) prepara os alunos para a pré-escrita de um artigo de opinião, pois, ao definir e exemplificar questões polêmicas, solicita ao grupo de estudantes que levante duas questões polêmicas atuais. Existe também a orientação para que o docente motive os alunos a pensar em questões polêmicas que envolvam a realidade da comunidade onde vivem.

Depois de escolhidas as duas questões polêmicas, a atividade propõe que a turma organize debates, de forma que um grupo argumente favoravelmente a uma situação proposta e outro grupo argumente contra. Nessa atividade, há também a necessidade de um grupo de alunos que observe as ações, avalie a força dos argumentos e o respeito às normas do gênero de texto debate. Tal oficina é finalizada com uma avaliação formativa e coletiva acerca das aprendizagens construídas durante o debate.

Analisando a *apresentação da situação* em “Pontos de Vista”, é possível encontrar todos os requisitos que compõem a primeira etapa de uma *sequência didática*.

Em primeiro lugar, existe a situação real de produção de texto, pois o professor é orientado a explicar aos alunos o projeto de participação na OLPEF, ou seja, o texto final concorrerá na escola e, caso seja escolhido, será enviado às comissões regionais, estaduais e nacionais, no objetivo de ser premiado na categoria a que pertence o gênero textual artigo de opinião.

Em segundo lugar, a apresentação de um “problema de comunicação bem definido” também se mostra. Nas oficinas descritas anteriormente, ficam explícitas ao aluno a definição do gênero textual a ser escrito, a definição de destinatário (comissões de especialistas da OLPEF) e a forma de divulgação do texto (jornal mural da escola – para os textos da turma; livro da OLPEF – para os textos finalistas nacionais). Também fica evidente que a escrita do texto é de caráter individual, porque na OLPEF cada texto tem autoria de apenas uma pessoa.

Em último lugar, a “preparação dos conteúdos dos textos que serão produzidos” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p.100) foi iniciada durante o debate (Oficina 4), pois, ao defenderem ou criticarem determinada posição, o grupo começou a perceber quais argumentos têm força na construção de uma tese e podem ser utilizados ou ampliados no texto escrito.

A *apresentação da situação* é importante para o sucesso da aprendizagem do aluno, porque contextualiza o que deve ser feito e dá sentido à atividade escolar. Esta criação de

significado, além de motivar o aluno, lhe dá condições de vivenciar na escola a transposição didática, que, segundo Lerner (2002, p.33), “oportuniza ao aluno a prática social da leitura e da escrita”.

De acordo com os pesquisadores da Universidade de Genebra, a realização da primeira etapa da *sequência didática* atrela-se ao bom desempenho do aluno, porque o orienta nas escolhas adequadas para o projeto comunicativo:

A fase inicial de apresentação da situação permite, portanto, fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado. Na medida do possível, as sequências didáticas devem ser realizadas no âmbito de um projeto de classe, elaborado durante a apresentação da situação, pois este torna as atividades de aprendizagem significativas e pertinentes (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p.100)

No que se refere à primeira etapa da *sequência didática*, o material que se mostra mais adequado aos referenciais teóricos criados por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) é “Pontos de Vista”, pois garante a criação de uma situação comunicativa real, com a contextualização do aluno acerca do projeto a ser desenvolvido, com definição do problema de comunicação e preparação de conteúdos para os textos.

### **2.3.2 A produção inicial nos materiais em análise**

A *produção inicial* é a segunda etapa de uma *sequência didática*. Ela consiste em uma avaliação formativa, pois permite ao professor conhecer o que pensam seus alunos sobre determinado gênero e permite também diagnosticar as capacidades de linguagem que eles têm.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.103), a primeira aprendizagem sobre o gênero acontece na *produção inicial*, porque esta etapa se “constituiu um momento de conscientização do que está em jogo e das dificuldades relativas ao objeto de aprendizagem, sobretudo se o problema comunicativo a ser resolvido ultrapassa parcialmente as capacidades de linguagem dos alunos”.

A *produção inicial* não acontece sem contextualização, na verdade, ela vem depois da *apresentação da situação*, para que o aluno, antes de produzir o texto, tenha vivenciado algumas reflexões sobre o gênero de texto em questão. Existe, portanto, a intenção de que o aluno já tenha pensado em elementos do contexto de produção do gênero; tenha reconhecido a

questão polêmica; tenha realizado algumas leituras, que permitam o levantamento de conteúdos; tenha selecionado alguns argumentos.

Contrariamente ao que se poderia pensar, a produção inicial não tem de ser completa; afinal, para muitos alunos pode ser este o primeiro contato mais próximo com o gênero textual. Importa, neste momento, para o professor, a “definição do que é preciso trabalhar a fim de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos que, apropriando-se dos instrumentos de linguagem próprios ao gênero, estarão mais preparados para realizar a produção final” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p.102).

Se necessário, de acordo com os autores citados anteriormente, a *produção inicial* pode ser simplificada, “ou somente dirigida à turma, ou, ainda, a um destinatário fictício” (p. 101), porque é a *produção final* que deve circular socialmente, como resultado das aprendizagens construídas ao longo da *sequência didática*.

Na “Sequência Didática Artigo de Opinião”, a *produção inicial* está em pauta na “Atividade 3 – Produção Inicial de um Artigo de Opinião” (p.23). Há uma conversa com os alunos, no intuito de que eles escrevam um artigo de opinião, com base em uma questão polêmica definida pela turma, em um projeto interdisciplinar. Portanto, o material, neste momento, destaca a figura do docente na escolha de um tema social relevante que suscite controvérsia e sirva para a construção do texto.

A seguir está a orientação (figura 6) oferecida pelo material aos alunos:

**ATIVIDADE 3 PRODUÇÃO INICIAL DE UM ARTIGO DE OPINIÃO**

Agora você vai produzir uma primeira versão do seu artigo de opinião sobre a questão polêmica ligada ao tema que já vem estudando em sala de aula, como parte de um projeto interdisciplinar de trabalho. O tema que você escolheu dá margem a várias questões polêmicas, para as quais muitas opiniões diferentes são possíveis. Imagine que seu artigo será publicado em um jornal diário de grande circulação, cujos leitores não têm necessariamente uma posição firmada sobre a questão em pauta.

**Lembre-se:**

- Defenda sua posição, sustentando-a com argumentos.
- Seu texto deverá ter, aproximadamente, 30 linhas.
- Deixe uma margem direita (em torno de 5 centímetros) para anotações futuras.
- Consulte dicionários e gramáticas, se tiver dúvidas sobre o emprego da língua.
- Caprichar na letra é fundamental; outras pessoas têm de conseguir ler o seu texto.

Figura 6 – Atividade 3 da “Sequência Didática Artigo de Opinião” (p.23)

No enunciado da atividade é possível perceber que o gênero textual está definido (artigo de opinião); a questão polêmica está sob a responsabilidade da mediação docente; o

local de publicação do texto foi explicitado (jornal diário de grande circulação); os leitores foram indicados (pessoas que não têm uma posição firmada sobre a questão em pauta).

Embora o material não tenha explicitado aos alunos, na primeira etapa, um projeto de comunicação que seria verdadeiramente realizado na *produção final*, traz na *produção inicial* orientações pertinentes, capazes de orientar a situação comunicativa na qual o texto do aluno deve interagir.

O professor assume, de acordo com o material, o papel na definição do tema e da questão polêmica do projeto interdisciplinar. Embora não esteja explícito nas orientações do material, caberia também ao docente orientar os estudantes quanto à preparação dos conteúdos que serão produzidos, uma vez que a elaboração dos argumentos depende de conhecimentos, que podem ser construídos em leituras prévias sobre o tema em discussão.

Na publicação “Pontos de Vista”, a *produção inicial* acontece na “Oficina 5 – A polêmica no texto” (p. 64-69). A orientação ao aluno é para que escreva, individualmente, um artigo de opinião, com base na questão polêmica levantada coletivamente na “Oficina 4”. De acordo com as orientações da atividade, essa primeira escrita poderá ter local de publicação e público leitor fictícios, embora devam estar bem definidos.

Existe também uma sequência de perguntas que direcionam o planejamento da escrita do texto. Elas versam sobre a questão polêmica; a tese a ser defendida; a construção dos argumentos; as etapas de introdução, desenvolvimento e conclusão do texto; o título a ser dado ao artigo de opinião.

A seguir, estão as orientações constantes no material sobre o planejamento do texto (figura 7, p.86):

1ª etapa

Primeiro artigo

Atividades

- Uma vez realizado o debate sugerido na oficina anterior, proponha aos alunos a escrita de um artigo de opinião com base em uma das questões polêmicas escolhidas. Peça-lhes que se coloquem no lugar do articulista e ajude-os a definir a questão polêmica a ser abordada; os objetivos que levam à escrita desse artigo; o tipo de publicação (jornal mural, *blog*, jornal do bairro etc.); e o público-alvo ou leitor visado.
- Depois disso, oriente a turma para planejar a escrita de acordo com os questionamentos:

Que aspecto da polêmica será discutido?  
 Qual opinião ou tese será defendida a esse respeito?  
 Que argumentos principais serão utilizados para isso?  
 De quais fatos ou dados deve-se partir?  
 O que será escrito na "Introdução", de forma que possa indicar ao leitor qual é o contexto da discussão?  
 Como serão desenvolvidos os argumentos de forma que fiquem bem claros?  
 Como se pretende concluir?  
 Que título será mais adequado para já situar o leitor acerca da tese defendida e despertar o interesse dele?

66  
 pontos de vista

Figura 7 - Atividade de escrita do artigo de opinião – Oficina 5 de “Pontos de Vista” (p.66)

Depois da elaboração do texto, o material orienta o professor a promover a troca de textos entre os alunos, com o objetivo de que contribuam uns com os outros no processo de compreensão dos textos e de avaliação da clareza e textualidade dos artigos que elaboraram.

Considerando o caráter formativo da *produção inicial*, é possível notar que “Pontos de Vista” atende a mais uma etapa da *sequência didática*. O fato de contextualizar bem o aluno quanto ao texto a ser produzido, confere segurança ao estudante. Além disso, as perguntas do roteiro para construção do texto ajudam o aluno a pensar e a planejar cada parte do texto; assim, caso tenha alguma dúvida, poderá consultar pontualmente o professor. A troca de textos na sala de aula fomenta uma aprendizagem compartilhada e formativa, na qual os conhecimentos de todos os alunos ficam mais nítidos, diante do professor, que observa a turma.

As duas publicações didáticas estão adequadas quanto à etapa da *produção inicial*, contudo a mais enriquecida e esclarecedora para o docente é a que está registrada em “Pontos de Vista”.



### 2.3.3 A construção dos *módulos* nas publicações analisadas

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 103) afirmam que “nos módulos, trata-se de trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los”. Para os autores, podem ser criados dois ou mais *módulos*, nos quais a atividade de produzir um texto seja decomposta, para que cada elemento integrante do gênero seja abordado separadamente, segundo as necessidades dos alunos, para depois se unir na *produção final* (última etapa).

Durante a realização dos *módulos*, é importante garantir, conforme já mencionado no referencial teórico desta pesquisa, o trabalho com problemas de níveis diferentes, a variação das atividades e exercícios e a capitalização das aquisições dos alunos.

Na “Sequência Didática Artigo de Opinião”, os *módulos* acontecem da “Atividade 4” até a “Atividade 9”.

A “Atividade 4 – O contexto de produção do artigo de opinião” (p.23-26) objetiva levar o aluno a compreender que todo texto é construído em um contexto. Para tanto, apresenta a definição de contexto e apresenta os elementos do contexto: autor do texto, papel social do autor do texto; interlocutores, representação social dos interlocutores; finalidade/objetivo do texto; circulação do texto. Em seguida, há um artigo de opinião para que o estudante o leia e encontre todos os elementos do contexto de produção.

A “Atividade 5 – As várias vozes que circulam num artigo de opinião” (p.26-30) intenciona levar o estudante a perceber que a construção de um artigo de opinião acontece pelo uso de outras vozes, além da voz do leitor e do autor. Existe o objetivo de mostrar que muitos argumentos, usados em artigos de opinião, se constroem pelo uso de citações diretas ou indiretas, paráfrases ou paródias das vozes de outras pessoas. A atividade consiste na leitura de um artigo de opinião, levantamento das vozes que nele aparecem e análise da intencionalidade no uso das vozes, para a construção dos argumentos e defesa da tese.

A “Atividade 6 – Organizadores textuais” (p.31-35) almeja que os estudantes compreendam as relações de sentido que os organizadores textuais ajudam estabelecer; por isso, são apresentadas conjunções e expressões que desempenham a função de relacionar orações. Os exercícios consistem na comparação entre períodos, nos quais a construção do sentido se vincula à função desempenhada pelos conectivos textuais; ou na análise de trechos de artigos de opinião, destacando em ambos as noções de hierarquização dos argumentos e as relações de oposição, causa e efeito, conclusão etc.

Voltada à apresentação e à construção de diferentes argumentos está a “Atividade 7 – Tipos de Argumento” (p.36-38). Com exercícios de reconhecimento da tese defendida em diferentes trechos, espera-se que o estudante consiga compreender as possibilidades de argumentação. Além disso, existe um texto explicativo, classificando os tipos de argumento. A “Atividade 7” termina com a sugestão de leitura de diferentes trechos opinativos, para localização e classificação dos argumentos; e com a proposta de escrita de um pequeno texto argumentativo, diante de uma questão polêmica proposta pelo material.

Calcada na possibilidade de os argumentos defenderem, refutarem ou negociarem uma tese, está a “Atividade 8 – Movimento argumentativo” (p.39-41). Solicitações de comparação entre trechos de textos existem, na intenção de que o aluno perceba o uso dos argumentos a serviço da ideia que se deseja socializar com os leitores. No final da “Atividade 8”, há orientação para escrita de um trecho argumentativo, acerca da tese defendida pelo estudante no momento da *produção inicial*.

A “Atividade 9 – Explorando a estrutura de um artigo de opinião” (p.41-44) espera que o aluno perceba as partes e os elementos que compõem um artigo de opinião, a fim de orientá-lo no reconhecimento e na elaboração de textos organizados e coerentes. São retomados os conceitos de contexto de produção, construção de argumentos, função dos argumentos, partes de um texto argumentativo. Os exercícios pedem a leitura de dois artigos de opinião, a partir dos quais acontecerá o reconhecimento da estrutura textual e a hierarquização dos argumentos.

Levando em conta o objetivo de decomposição do gênero textual em *módulos* e a importância de “trabalhar com problemas de níveis diferentes”<sup>27</sup> (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p.104), a “Sequência Didática Artigo de Opinião” destaca cinco características do artigo de opinião: contexto de produção; vozes; organizadores textuais; construção da argumentação/tipos de argumento; estrutura do texto.

A “Atividade 4” ajuda o aluno a construir uma imagem do destinatário, da finalidade visada, da sua posição como autor e do gênero textual em pauta; portanto atua no contexto de produção - nível da *representação da situação comunicativa*.

A “Atividade 5” colabora na construção da capacidade do aluno de distinguir vozes nos textos e de utilizá-las para compor argumentos. A “Atividade 6” oferece vários exercícios

---

<sup>27</sup> Conforme referencial teórico indicado nesta pesquisa, no capítulo 1, os pesquisadores de Genebra indicam 4 níveis necessários ao trabalho com o gênero: representação da situação de comunicação; elaboração dos conteúdos; planejamento do texto; realização do texto (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p.104)

para o aluno aprender a relacionar ideias, escolher bons argumentos e hierarquizá-los – nível de *elaboração dos conteúdos*.

Na “Atividade 8”, o aluno aprende a realizar o texto, escolhendo os meios de linguagem mais adequados, estruturando ideias e introduzindo argumentos – nível de *realização do texto*.

Na “Atividade 9”, o aluno aprende a planejar e estruturar o texto de acordo com as finalidades e características estruturais do gênero - nível do *planejamento do texto*.

No que tange à variação das atividades e exercícios<sup>28</sup>, em “Sequência Didática Artigo de Opinião” existem: *atividades de observação e análise de textos* (em todas as “Atividades” dos módulos); *tarefas simplificadas de produção de texto* (“Atividades 5, 7 e 8”); *elaboração de linguagem comum*, referente à caracterização do gênero artigo de opinião (em todas as “Atividades”).

No material citado, a “Atividade 9” possibilita a ação de “capitalizar as aquisições” dos alunos, porque chama a atenção deles para um vocabulário técnico comum ao gênero de texto solicitado, o qual é sintetizado em uma lista disponível na publicação:

Esse vocabulário técnico e as regras elaboradas durante as sequências são registrados numa lista que resume tudo o que foi adquirido nos módulos. Essa lista pode ser construída ao longo do trabalho ou elaborada num momento de síntese, antes da produção final; ela pode ser redigida pelos alunos ou proposta pelo professor (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p.106)

Diante do exposto, “Sequência Didática Artigo de Opinião” apresenta adequadamente a construção dos *módulos*.

Agora, são analisados os *módulos* em “Pontos de Vista”, os quais se estendem da “Oficina 6” à “Oficina 13”.

A “Oficina 6 - Por dentro do artigo” (p.70-79) apresenta as principais características de um artigo de opinião. Com base em um texto, espera-se que os alunos encontrem a introdução, desenvolvimento e conclusão do artigo de opinião em pauta. Para o professor, são apontadas estratégias para antes da leitura do texto, durante a leitura e depois da leitura. O momento antes da leitura focaliza a discussão sobre o contexto de produção do artigo de opinião e sobre o título do texto. Para o durante a leitura, a ênfase está na identificação dos argumentos utilizados; para o depois da leitura, há perguntas sobre o trabalho dos argumentos,

---

<sup>28</sup> Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.105), a variação das atividades e exercícios acontece por meio de atividades de observação e de análise de textos; tarefas simplificadas de produção de texto e elaboração de linguagem comum.

a construção da tese e a presença da questão polêmica. Ainda no depois da leitura está a atividade de pesquisa sugerida ao aluno: encontrar outros artigos de opinião em jornais, revistas ou internet, a fim de realizar outras leituras e verificar a estruturação do texto.

A “Oficina 7 – O esquema argumentativo” (p.80-87) apresenta uma atividade de desenvolvimento da percepção do aluno quanto à construção da introdução, do desenvolvimento e da conclusão no artigo de opinião. Para isso, há o oferecimento de amparo teórico ao professor sobre o movimento argumentativo. Espera-se que o aluno seja orientado a perceber, com base em um texto, como os argumentos se constroem e que intencionalidades eles carregam.

A “Oficina 8 – Questão, posição e argumentos” (p.88-97) orienta sobre a construção de argumentos com base em uma questão polêmica. Partindo de uma notícia, a atividade propõe a análise de um artigo de opinião, que nasceu da notícia divulgada. Espera-se que os alunos encontrem a questão polêmica e que sejam capazes de identificar os argumentos e a tese no texto. Em seguida, há a proposta de construção de contra-argumentos, na tentativa de desconstruir a tese defendida no texto lido.

A “Oficina 9 – Sustentação de uma tese” (p.98-107) objetiva mostrar ao estudante que a construção de uma tese está vinculada ao uso de argumentos adequados. Assim, traz ao aluno um quadro de tipos de argumentos e orienta o professor a desenvolver atividades de análise de uso de argumentos em trechos de textos e atividades de escrita.

A “Oficina 10 – Como articular” (p.108-113) tem o objetivo de orientar os alunos sobre o uso adequado de conectivos para a construção dos argumentos e da sequência lógica do texto. A primeira atividade é um jogo de construção de texto curto a partir de fichas fornecidas ao professor pelo material – no estilo de quebra-cabeça (conforme figura 8, p. 91). O jogo não tem ganhador, organizados em grupo, todos socializam suas produções com os colegas e fazem as adequações necessárias em seus textos. A segunda atividade é a escrita de um pequeno texto com articuladores, a partir do os grupos de alunos se posicionem diante de uma questão polêmica sugerida pelo material.

Tabela para a atividade

Devemos ajudar nossos pais,	pois, sem dúvida,	a cooperação é um valor fundamental para a convivência familiar.
As propagandas mostram produtos atraentes indispensáveis para a nossa vida,	mas	cabe ao consumidor analisar aquilo de que realmente necessita e selecionar o que é bom.
O fumo faz mal à saúde.	Portanto,	as pessoas deveriam parar de fumar.
A água doce, por causa dos abusos cometidos, poderá acabar em nosso planeta.	Assim,	é preciso definir algumas regras para o uso racional da água.
A limpeza de terrenos e casas é necessária para impedir a propagação do mosquito da dengue.	Além disso,	é importante que se faça campanhas de conscientização para que as pessoas não deixem que a água se acumule em vasos e outros recipientes.
Se o desmatamento não diminuir,	é provável	que a Amazônia se transforme em um imenso deserto.
É indispensável que se intensifiquem campanhas de coleta seletiva de lixo nas escolas, famílias e comunidade,	pois dessa forma	a responsabilidade cidadã crescerá entre os moradores.
A pena de morte não é solução para a criminalidade.	Primeiramente,	está comprovado que os crimes hediondos não deixaram de ocorrer nos países que a adotaram.
A pena de morte não é solução para a criminalidade.	Em segundo lugar,	porque muitos dos que foram executados tiveram, posteriormente, sua inocência comprovada.
A pena de morte não é solução para a criminalidade.	Finalmente,	não matar os semelhantes é um princípio ético fundamental.

Figura 8 – Tabela para atividade com articuladores – Oficina 10 de “Pontos de Vista” (p.112)

A “Oficina 11 – Vozes presentes no artigo de opinião” (p.114-125) trabalha com a identificação das vozes, que interagem em um artigo e sustentam o processo argumentativo. A atividade proposta aos alunos é a leitura de um artigo de opinião, o reconhecimento das vozes, nele utilizadas, e da intencionalidade de seus usos.

A “Oficina 12 – Pesquisar para escrever” (p.126-129) retoma o projeto de comunicação definido na primeira etapa da *sequência didática* e propõe a alimentação dos conteúdos que farão parte da *produção final*. A primeira atividade retoma as questões polêmicas delimitadas no grupo durante a “Oficina 4”, a fim de que a classe se organize e realize pesquisas sobre os aspectos relacionados à controvérsia em questão. A recomendação do material é que a pesquisa seja realizada em grupo e tenha como fontes: jornais, revistas, livros e *sites* confiáveis na internet. Após a pesquisa, espera-se que o professor oriente os

alunos a elaborarem uma síntese das informações levantadas e a socializarem a síntese com toda a classe.

A última oficina que integra a etapa dos *módulos* em “Pontos de Vista” é a “Oficina 13 – Aprendendo na prática” (p.130-139). Nela, o objetivo é a reescrita coletiva de um texto produzido por um aluno. Em princípio, orienta-se o professor a escolher um texto (de um aluno da turma ou o que está disponível no material) e a providenciar cópias para os alunos. Depois, a realizar a leitura do texto com a turma, perguntando sobre a adequação do título, sobre a clareza da questão polêmica, sobre a presença de vozes no texto, a construção dos argumentos e a utilização dos articuladores, conforme orientações do material didático (figura 9):

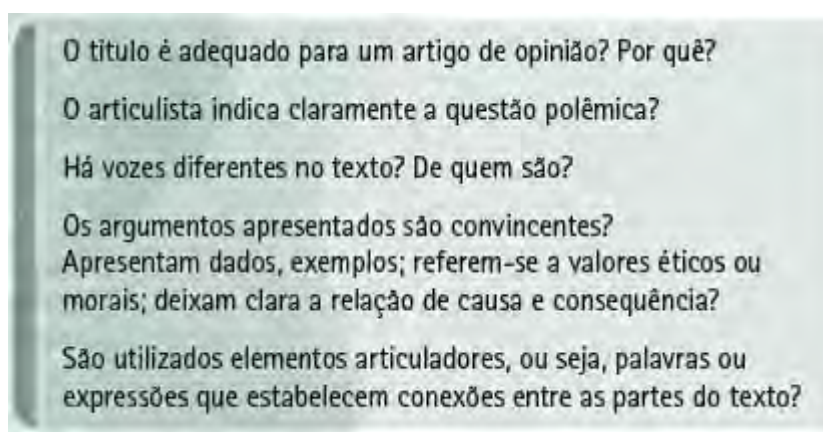


Figura 9 – Roteiro para análise coletiva de texto de aluno – Oficina 13 de “Pontos de Vista” (p.133)

Após a conversa sobre o texto, espera-se que os alunos, organizados em grupos, reformulem o texto ou que cada grupo refaça parte do texto. A versão final, com as intervenções docentes, deve ser registrada na lousa. É indicado ao professor que reflita com a turma sobre as alterações ocorridas entre as duas versões do texto.

“Pontos de Vista”, no que se refere ao trabalho com problemas de diferentes níveis, desenvolve a *representação da situação de comunicação*, na “Oficina 6”, porque o aluno aprende a fazer uma imagem exata do destinatário, da finalidade visada pelo texto, da sua posição como autor. A ênfase no contexto de produção assegura a presença do nível mencionado.

O nível da *elaboração do conteúdo* se manifesta nas “Oficinas 7, 8, 9, 10 e 11”. Nelas, o aluno aprende a elaborar, buscar ou criar conteúdos; portanto, tem de distinguir, de

acordo com o gênero, a necessidade de ser criativo ou de buscar sistematicamente informações relacionadas ao assunto. Respectivamente, as oficinas oferecem o estudo sobre o movimento argumentativo; a construção de contra-argumentos; a sustentação de uma tese; o uso dos articuladores e a presença das vozes.

O nível do planejamento do texto se manifesta na “Oficina 13”, quando a proposta de reescrita coletiva de um texto produzido por um aluno, desencadeia nos estudantes a capacidade de aprender a realizar o texto, escolhendo a linguagem adequada, construindo as ideias e organizando os argumentos.

Quanto à variação das atividades e exercícios, há *observação e análise de textos* (“Oficinas 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13”); há *tarefas simplificadas de produção de texto* (“Oficinas 8, 9, 10, 12, 13”) e *elaboração de uma linguagem comum*, com as aprendizagens sobre o gênero artigo de opinião (todas as “Oficinas”).

A “Oficina 12”, ao retomar com os alunos o projeto comunicativo, aponta a necessidade de uma revisão dos objetivos e das aprendizagens construídas até o momento. Diante disso, oportuniza a “capitalização das aquisições”, fazendo com que os alunos coloquem em prática tudo o que sabem e que utilizem esse conhecimento na *produção final*.

“Pontos de Vista”, portanto, apresenta, adequadamente, a etapa dos *módulos* da *sequência didática*.

Em linhas gerais, as duas publicações em análise estruturam seus *módulos* destacando o estudo sobre questão polêmica, contexto de produção do artigo de opinião, argumentos, vozes que aparecem no artigo de opinião, conectivos textuais, estrutura do artigo de opinião. Essa proximidade, quanto aos temas discutidos, mostra que as concepções teóricas de ambos os materiais são bastante próximas e coerentes com o referencial teórico de sustentação do procedimento *sequência didática*.

Ainda que os *módulos* das duas publicações estejam adequados, eles não representam, por si mesmos, a solução dos problemas de aprendizagem das turmas de alunos. A etapa de construção dos *módulos* nasce depois de feita a *produção inicial*, ou seja, é decorrente das necessidades de aprendizagem apontadas na avaliação formativa. Ter um material com *módulos* prontos não isenta o professor de sua função mediadora.

### 2.3.4 Como acontece a *produção final* nos materiais em análise

A última etapa do procedimento *sequência didática* é a *produção final*. Ela é mais um espaço para avaliação da aprendizagem, tanto de forma somativa (professor avalia aluno) quanto formativa (professor avalia o ensino; aluno autoavalia sua aprendizagem). Na escrita ou reescrita individual do texto, o aluno tem a oportunidade de sistematizar tudo o que aprendeu, mediante a realização de um texto de relevância social, que será divulgado verdadeiramente para um leitor previamente estabelecido; portanto, o caráter real da situação enriquece e legitima a atividade de leitura e escrita na escola.

A sequência é finalizada com uma produção final que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Essa produção permite, também, ao professor realizar uma avaliação somativa. Durante a produção final, é no pólo do aluno que o documento de síntese ganha sua maior importância:

- indica-lhe os objetivos a serem atingidos e dá-lhe, portanto, um controle sobre seu próprio processo de aprendizagem (O que aprendi? O que resta a fazer?);
- serve de instrumento para regular e controlar seu próprio comportamento de produtor de textos, durante a revisão e a re-escrita;
- permite-lhe avaliar os progressos realizados no domínio trabalhado (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 106-107).

Na “Sequência Didática Artigo de Opinião”, a *produção final* aparece nas três últimas atividades propostas.

Na “Atividade 10 – Devolução dos primeiros artigos produzidos” (p.45), os alunos recebem de volta o texto que produziram na “Atividade 3” (etapa de *produção inicial*). Há orientações para que revejam o texto e anotem considerações sobre o que fariam de diferente, depois de terem estudado sobre o gênero textual nos *módulos*.

Na “Atividade 11 – Aprofundando a discussão sobre o tema escolhido” (p.45), os alunos são orientados a pesquisar diferentes informações sobre o tema em debate no projeto interdisciplinar. Assim, espera-se que preencham um quadro, disponível no material, com argumentos favoráveis e contrários à posição defendida e construam argumentos mais fortes para sustentar seus ideais.

Na “Atividade 12 – Reescrita do artigo de opinião” (p.46), espera-se que os alunos reescrevam seus textos, acrescentando o conhecimento construído durante as demais etapas da *sequência didática*. Com intuito de orientá-los, há uma grade de avaliação (figura 10, p.95) do gênero textual, a qual permite verificar a adequação de cada item no texto reescrito. Para o



professor, a grade pode ser usada também como critério de correção e estabelecimento de nota.

QUADRO DE AVALIAÇÃO – GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO		
Critérios	Está OK	É preciso mudar
1. Adequação do título		
2. Adequação ao contexto de produção de linguagem:		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A questão discutida é mesmo controversa e de relevância social?</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Você, enquanto autor, se colocou como alguém que discute a questão racionalmente, considerou o leitor e o veículo de publicação do texto?</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Considera que conseguiu atingir seu objetivo de tentar convencer seus leitores?</li> </ul>		
3. Estrutura do texto:		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presença de uma contextualização adequada da questão discutida;</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicitação da posição defendida frente à questão;</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de argumentos para defender a posição assumida;</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presença de uma conclusão adequada.</li> </ul>		
4. Argumentação:		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seleção de informações relevantes;</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emprego adequado de organizadores textuais;</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso adequado dos movimentos argumentativos: sustentação, negociação, contra-argumentação/ refutação.</li> </ul>		
5. Marcas linguísticas:		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emprego adequado de unidades coesivas (além dos organizadores textuais típicos da argumentação);</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adequação às normas gramaticais;</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legibilidade (aspectos da grafia, ausência de rasuras, formatação adequada do texto).</li> </ul>		

Figura 10 – Grade de correção do artigo de opinião – “Sequência Didática Artigo de Opinião” (p.46)

As atividades finais do material em análise estão coerentes com o conceito de *produção final*, porque possibilitam ao aluno o processo reflexivo sobre a primeira versão do texto, oferecem uma grade de correção para que o aluno revise a *produção final* e seja sujeito de sua própria aprendizagem.

Além disso, em “Sequência Didática Artigo de Opinião”, a atuação do professor é valorizada na interação a ser construída em sala de aula, apontando ao aluno caminhos de reflexão sobre a escrita do texto.

Em “Pontos de Vista”, a última etapa da sequência didática (*produção final*) acontece na “Oficina 14” e na “Oficina 15”.

A “Oficina 14 – Enfim, o artigo” (p.140-143) solicita ao aluno que escreva, individualmente, a versão final do artigo de opinião. Antes de os alunos escreverem ou reescreverem seus textos, o material recomenda ao professor que faça uma revisão com a turma de tudo o que foi estudado nos *módulos*. Depois, os alunos escrevem e entregam o texto ao professor, que dará uma devolutiva, indicando se alguma alteração deve ser feita.

A “Oficina 15 – Revisão final” (p.144-149) consiste na apresentação aos alunos de um roteiro de revisão de texto, consiste também na revisão feita pelo estudante e na publicação dos textos em local onde possam ser lidos por várias pessoas (além de enviar o texto escolhido pelo grupo para as comissões de análise da OLPEF). Pelo uso do roteiro de revisão, o aluno avalia o próprio texto e solicita ajuda ao professor, caso isso seja necessário (figura 11):

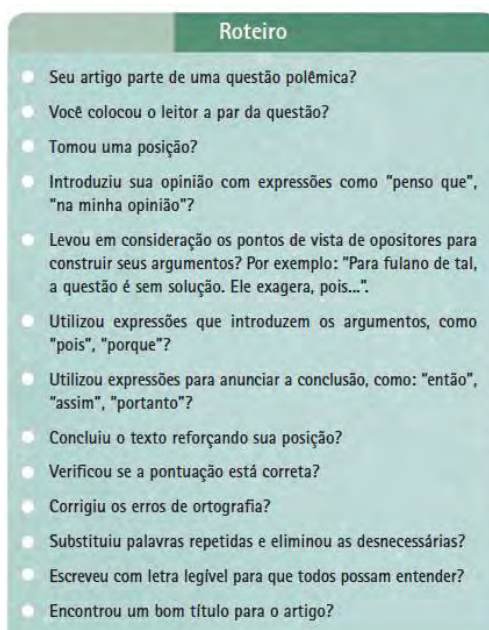


Figura 11 – Roteiro para revisão do texto pelo aluno – Oficina 15 de “Pontos de Vista” (p.147)

No material “Pontos de Vista”, a *produção final* é bem elaborada e está de acordo com os referenciais teóricos criados pelos pesquisadores da Universidade de Genebra. Existe a orientação para que os estudantes revejam os textos feitos na primeira produção, ou escrevam um novo texto. Todas as atividades desenvolvidas nos módulos são apontadas no roteiro, que ajuda o aluno a fazer sozinho a própria revisão do texto. Portanto, o material incentiva a

autonomia. O professor é valorizado como mediador da aprendizagem, por isso tem a função de acompanhar o desenvolvimento dos alunos e de orientar nas questões que ainda gerem insegurança para o estudante.

O fato de o material incentivar a divulgação real do texto, seja no mural da escola ou em outro local escolhido pela turma, dá sentido à atividade e assegura o que Soares (2003) menciona como a boa escolarização das atividades de leitura e de escrita na escola.

Tanto esta autora, quanto Lerner (2002) acreditam na importância de definir boas estratégias de ensino e de aprendizagem, para que os alunos aprendam e para que as atividades escolares não tenham um fim apenas em si mesmas, desprovidas de significação na vida. A última pesquisadora declara:

Como o objetivo final do ensino é que o aluno possa fazer funcionar o aprendido fora da escola, em situações que já não serão didáticas, será necessário manter uma vigilância epistemológica que garanta uma semelhança fundamental entre o que se ensina e o objeto ou prática social que se pretende que os alunos aprendam (LERNER, 2002, p. 35).

As duas publicações didáticas analisadas atendem às etapas da *sequência didática*, contudo, uma delas é mais completa. “Sequência Didática Artigo de Opinião” não constrói uma boa *apresentação da situação* para o estudante, pois a definição do projeto comunicativo não se mostra nas primeiras atividades do material, embora as outras etapas estejam adequadas. “Pontos de Vista”, por outro lado, apresenta todas as etapas e garante boa variação de atividades e estratégias nos exercícios dos *módulos*, variando as atividades interativas com a presença de jogos, debates, escrita de pequenos textos, pesquisas na internet, construção de jornal mural. “Sequência Didática Artigo de Opinião” não restringe o desenvolvimento de nenhuma das atividades mencionadas; porém, as orientações aos alunos e aos professores apresentam atividades mais centradas na leitura e resolução de exercícios do próprio material.

A variação das atividades é um fator interessante como estratégia de envolvimento do aluno do Ensino Médio com o projeto. Além disso, as DCNEM (1998) orientam que o trabalho com os alunos desse segmento educacional seja contextualizado. Portanto, ao serem utilizados recursos disponíveis em jornais, revistas e *sites* confiáveis, o ensino e a aprendizagem ficam mais completos e significativos.

## 2.4 A materialidade do gênero textual artigo de opinião nos materiais didáticos analisados

Como os dois materiais em análise são *sequências didáticas* para o desenvolvimento de artigo de opinião, torna-se importante analisar como o conceito do gênero foi neles construído.

De acordo com o referencial teórico construído no capítulo 1 desta pesquisa, o artigo de opinião é um gênero de texto cuja finalidade é convencer o outro de uma determinada ideia (BRÄKLING, 2006). Nele, predomina a tipologia argumentativa, visto que o convencimento se efetua pelo uso de argumentos e contra-argumentos.

Pela análise feita das etapas das *sequências didáticas* nos materiais didáticos, é possível verificar, principalmente nos módulos, as características do artigo de opinião que as publicações destacam. Pode-se afirmar que, em ambas, a definição do gênero textual se constrói enquanto as atividades e oficinas de leitura e produção de texto vão se apresentando aos estudantes.

Resgatando os pressupostos bakhtinianos de que os gêneros textuais são criados em determinados “domínios discursivos” e apresentam “forma composicional, conteúdo temático e estilo” (BAKHTIN, 2003, p.262), para a análise do conceito trazido pelas publicações didáticas, é relevante verificar qual o contexto de produção atribuído ao artigo de opinião; como a construção do texto é definida; como os assuntos ou temas são relacionados ao artigo de opinião; como o discurso é utilizado para o tratamento do assunto no texto.

Visto que a forma composicional, o conteúdo temático e o estilo se referem à semiotização das ideias em texto, para a análise realizada nesta pesquisa, serão evocados os dizeres do pesquisador Bronckart (2009), o qual, com base em pressupostos bakhtinianos, desenvolveu um conceito de estudo do texto pela identificação do *folhado textual*: “a infraestrutura do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos” (p.119). Quando o *folhado textual* é analisado, evidenciam-se a forma que o texto assume; a maneira como os conteúdos e os assuntos são apresentados; e como o discurso é empregado.

Em primeiro lugar, é verificado o contexto de produção apresentado nas publicações.

Na “Sequência Didática Artigo de Opinião”, o contexto de produção é trabalhado na “Atividade 4”. De acordo com o material, “o produtor de um artigo de opinião é um especialista no assunto (ou, no mínimo, alguém que estuda algum aspecto da questão em discussão) ou um representante de determinada instituição social que, de alguma forma, tem

algo a dizer sobre a questão” (p.23); os leitores são definidos como “pessoas que, frequentemente, leem determinado jornal ou revista e estão, de alguma forma, interessadas na questão polêmica” (p.24); o local de circulação apresentado é “jornais e revistas impressos ou on-line” (p.24); o objetivo definido para o artigo de opinião é o de “influenciar o pensamento dos destinatários, isto é, construir ou transformar a posição desses destinatários sobre uma questão controversa de interesse social” (p.24).

Em “Pontos de Vista”, o contexto de produção do artigo aparece, na “Oficina 2”, da seguinte maneira:

Os artigos de opinião costumam circular em veículos tipicamente jornalísticos e de grande penetração popular: jornais impressos, revistas, sites de notícias. Geralmente são escritos por especialistas num determinado assunto, pessoas publicamente reconhecidas por suas posições, autoridade. Abordam assuntos ou acontecimentos polêmicos atuais, recentemente noticiados e de interesse público. Dirigem-se a um leitor que o jornal considera como potencialmente envolvido no debate. Tem como finalidade defender uma opinião ou tese, a qual é apresentada com base em argumentos (p.37).

Portanto, há referência à produção do texto na esfera jornalística; à autoria do texto por um especialista no tema em debate; ao leitor interessado em debates; ao objetivo do texto de discutir questões polêmicas e de convencer o interlocutor a adotar uma ideia.

Ainda em “Pontos de Vista”, existe, antes do início dos módulos, o item “Introdução ao gênero” (p.16-21), com orientações ao professor. Neste espaço, as considerações apresentadas na “Oficina 2” aos alunos estão antecipadas ao docente. Provavelmente, essa ação visa contextualizar o professor e o repertoriar acerca do gênero de texto com o qual trabalhará; fato que pode colaborar na qualidade da mediação da aprendizagem.

Durante o desenvolvimento dos módulos, a “Oficina 6” (p.70-79) traz, na atividade do momento antes da leitura, uma atividade de “passar os olhos” em um artigo de opinião, para reconhecer o contexto de produção. Para isso, aparecem as seguintes perguntas orientadoras: “Quem é o autor? Como vem apresentado no rodapé?/ Por que a redação do jornal o apresenta dessa forma? [...]” (p.73).

Em ambos os materiais, o contexto de produção levantado vai ao encontro das definições de Rodrigues (2005), que também destaca a criação do texto na esfera jornalística; os interlocutores como sujeitos letrados, que se interessam por problemas sociais; os jornais as revistas ou *sites*, como locais de publicação do artigo.

A definição apresentada pelas *sequências didáticas* analisadas também dialoga com as considerações de Bräkling (2006), para quem a utilização de argumentos consolida a finalidade do artigo de opinião de convencer o outro.

Diante do exposto anteriormente, cabe dizer que as duas publicações, quanto ao contexto de produção, estão em harmonia como os referências teóricos utilizados nesta pesquisa.

Em segundo lugar, é verificado como são construídos, nos materiais didáticos, os elementos integrantes do *folhado textual*. As considerações<sup>29</sup> seguem a seguinte ordem: *infra-estrutura do texto*; *mecanismos de textualização* e *mecanismos enunciativos*.

A *infra-estrutura*, segundo Bronckart (2009, p.120), é constituída “pelo plano mais geral do texto, pelos tipos de discurso que comporta, pelas modalidades de articulação entre esses tipos de discurso e pelas sequências que nele eventualmente aparecem”.

Com base nessas considerações do autor, é possível compreender que, no artigo de opinião, o *plano geral do texto* se refere à “organização do conjunto do conteúdo temático, visível no processo de leitura e passível de ser codificado em resumo”. Trata-se, portanto, da maneira como o tema é apresentado no texto, como o assunto é organizado em uma lógica. É o movimento de condução dos argumentos para a defesa da conclusão acerca de uma questão polêmica determinada.

Na “Sequência Didática Artigo de Opinião”, a “Atividade 9” (p.41-44) propõe aos alunos o estudo da organização do texto, mostrando, por meio de uma definição, como costumam ser distribuídos, no corpo do texto, as informações e argumentos que sustentam o conteúdo temático (conforme figura 12, p.101).

---

<sup>29</sup> Para esta análise serão utilizados os referenciais teóricos disponíveis neste texto, no capítulo 1, ao passo que se fizerem necessários à análise proposta.

**ATIVIDADE 9** | **EXPLORANDO A ESTRUTURA DE UM ARTIGO DE OPINIÃO**

São várias as formas de estruturar um artigo de opinião. Mas, em geral, todos os artigos de opinião contêm os seguintes elementos:

- (1) Contextualização e/ou apresentação da questão em discussão;
- (2) Explicação da posição assumida;
- (3) Utilização de argumentos que sustentam a posição assumida;
- (4) Consideração de posição contrária e antecipação de possíveis argumentos contrários à posição assumida;
- (5) Utilização de argumentos que refutam a posição contrária;
- (6) Retomada da posição assumida e/ou retomada do argumento mais enfático;
- (7) Proposta ou possibilidades de negociação;
- (8) Conclusão (que pode ser a retomada da tese ou posição defendida).

FORO MÉDIO EM REDE • SEQUÊNCIA DIDÁTICA • ARTIGO DE OPINIÃO

Figura 12 – Elementos que constam na estrutura de um artigo de opinião – “Sequência Didática Artigo de Opinião” (p.41)

Além da exposição mencionada, há uma atividade de leitura de um artigo de opinião e reconhecimento dos elementos estruturais no texto. Com isso, o material colabora para que o estudante compreenda a sequência lógica, que rege o movimento argumentativo. Fica latente que não basta ter boas ideias, é preciso organizá-las em um conjunto, capaz de ser reconhecido pelo interlocutor pretendido.

No outro material didático em análise, a preocupação com o *plano geral do texto* se manifesta na “Oficina 6” (p.70-79) e na “Oficina 7” (p.80-87). Na primeira, existe a orientação para que o professor, no momento da leitura de um artigo de opinião constante no material, realize pausas e conversas com os alunos, para que estes percebam a condução das ideias no texto e a organização dos argumentos. Na segunda oficina mencionada, uma atividade de leitura solicita o reconhecimento dos elementos que compõem a introdução, o desenvolvimento e a conclusão do texto. Nela, o objetivo é que os estudantes notem como as ideias devem fluir organizadas para o convencimento do outro.

Nos dois materiais, portanto, existem atividades, nos módulos, que orientam os alunos na compreensão da configuração geral de um artigo de opinião, enfatizando a estruturação calcada na construção de ideias argumentativas.

Outro elemento da *infra-estrutura* do texto, segundo Bronckart (2009) é o *discurso*. No artigo de opinião, predomina o discurso teórico. Segundo o referido autor, esse tipo de discurso apresenta algumas características, como: texto autônomo (não traz marcas de pessoalidade); predomínio de uso de verbos no presente e futuro para expor fatos, ideias, argumentos; zelo pela objetividade.

O estudo do tipo de *discurso* predominante no artigo de opinião não está evidente nas duas publicações didáticas. Em nenhuma delas há menção direta a uso de formas verbais ou a outros elementos linguísticos, que podem demarcar a presença de um tipo de discurso.

Nesse sentido, a existência do outro componente da *infra-estrutura* do texto, *articulações entre tipos de discurso*, também fica prejudicada, não podendo, portanto, ser analisada.

O último elemento da *infra-estrutura* textual é a *sequência* ou modo de planificação. A que predomina no artigo de opinião é a *sequência argumentativa*, a qual, nos dizeres de Bronckart (2009, p.227), contém: “premissa; argumentos, contra-argumentos e conclusão”.

Nos materiais em análise, não aparece em sua superfície o sintagma “sequência argumentativa”; ainda que várias atividades e leituras orientem os estudantes na observação e na realização do ato de argumentar. Quando os materiais trazem estas propostas, estão trabalhando, de certa forma, com a *sequência argumentativa*.

Em “Sequência Didática Artigo de Opinião”, os alunos entram em contato prático com este movimento argumentativo, especialmente, na “Atividade 8” (p.39-41). Ao analisarem textos, destacam a tese inicial; os argumentos, que sustentam a tese inicial; os contra-argumentos, que contrariam a tese inicial; e a conclusão, que é uma nova tese. Portanto, a teorização sobre a *sequência argumentativa* está, de certa forma, contida nos enunciados das atividades, por exemplo: “Qual é a tese defendida pelo autor? Em vez de explicitar a tese que defende o autor escolhe começar criticando uma tese contrária a dele. Você considera essa uma estratégia eficaz de argumentação” (p.40).

Em “Pontos de Vista”, o processo de estudo da argumentação ganha força na “Oficina 8” (p.88-97), quando há uma atividade de comparar uma notícia a um artigo de opinião, seguida de levantamento da tese, dos argumentos e da conclusão. Assim, existe a intencionalidade de levar o aluno a compreender a estratégia argumentativa. Em uma das orientações do material ao professor, as etapas da argumentação ficam evidentes, pelo uso de vocábulos como: questão polêmica, tese, conclusão, argumentos. Exemplo:

“Proponha aos alunos que leiam atentamente o artigo assinado por Gustavo Barreto, identificando: a questão polêmica; a tese que o articulista defende a respeito dessa questão; se a conclusão se apresenta de forma categórica ou com modalizador; os argumentos utilizados por ele; os reforços (suportes) a estes argumentos” (p.92).

Quando as duas publicações em análise orientam os alunos para a produção de texto, mencionam a estrutura a ser seguida na composição textual: introdução, desenvolvimento e



conclusão. Com isso, estão reafirmando a presença da argumentação, evidente pelo uso de argumentos no item “desenvolvimento”.

Ainda sobre a *sequência argumentativa*, ambos os materiais oferecem aos estudantes uma lista de tipos de argumentos; com isso, orientam na elaboração da noção de argumentação. “Sequência Didática Artigo de Opinião” propõe, na “Atividade 7” (p.36-38), exercícios de utilização dos diferentes argumentos. Exemplo: “Considerando os diferentes tipos de argumento, releia os trechos do exercício 1 e classifique os argumentos que lá aparecem” (p.37). “Pontos de vista” oferece aos alunos um quadro com exemplificações de uso de argumentos. Vinculado ao quadro, há uma atividade, cuja orientação ao professor é “escolha uma das situações e peça aos alunos que formulem uma opinião; discutam e definam que tipo de argumento seria mais adequado para sustentar a tese; elaborem pelo menos três argumentos de diferentes tipos” (p. 106).

Quanto ao nível de *infra-estrutura* textual, as *sequências didáticas* em análise apresentam propostas explícitas de reflexões aos alunos sobre o *plano geral do texto*. As considerações sobre a *sequência* predominante no artigo de opinião ficam por conta da aprendizagem dos estudantes acerca do processo argumentativo. Não são evidentes as atividades sobre o tipo de discurso predominante e sobre as articulações entre tipos de discurso. Essa inexistência de orientações específicas pode comprometer a qualidade da aprendizagem e a mediação docente, visto que a presença dos discursos e a presença da relação entre eles estão diretamente ligadas à semiotização das ideias nos argumentos.

De acordo com Bronckart (2009, p.122), a segunda camada do *folhado textual* é a dos *mecanismos de textualização*, que ajudam no estabelecimento da coerência temática, ligada à linearidade do texto, e estão organizados em: “conexão, coesão nominal e coesão verbal”.

Segundo o mesmo autor, a *conexão* é construída pelos mecanismos que articulam a progressão temática: os organizadores textuais. Alguns exemplos são: entretanto; enfim; em suma; portanto; pois; embora; mas; apesar de etc.

O estudo da *conexão* acontece na “Atividade 6” (p.31-35) de “Sequência Didática Artigo de Opinião”, quando os articuladores textuais são requeridos em exercícios de construção de argumentos e de observação do sentido das orações. Exemplo: “Leia as frases abaixo, prestando atenção nas palavras em destaque [...]. Gosto de dar carona, **pois** isso pode ser perigoso./ Gosto de dar carona, **mas** isso pode ser perigoso./ Qual das duas frases poderia ter sido dita por uma pessoa que gosta de aventura [...]?” (p.31)

Outro exercício que trabalha com os articuladores é o de número 3 (p.31), da “Atividade 6”. Nele, os alunos são orientados a ler alguns períodos e depois separá-los de acordo com a função desempenhada por cada organizador textual (conforme figura 13).

3. Leia com atenção os períodos abaixo e inclua os organizadores textuais em destaque nas colunas adequadas, de acordo com a função que desempenham em cada período, usando um quadro semelhante ao que se segue:

Introduz argumento	Acresce argumentos	Introduz conclusão	Introduz uma idéia na direção contrária do que é afirmado antes

- Não se pode de maneira simplista afirmar que o brasileiro não gosta de ler, *pois* é preciso considerar que muitos deles ainda hoje não têm acesso a livros e outros tantos nem sequer sabem ler.
- As músicas eram de mau gosto, o bolo estava seco, a bebida, quente. *Em suma*, a festa foi um fracasso.
- O filme não é muito bom. A fotografia é escura demais, o roteiro está cheio de falhas de continuidade. *Além disso*, os atores trabalham muito mal.
- A bebida alcoólica diminui a capacidade do homem de responder imediatamente aos estímulos do mundo externo. *Portanto*, não se deve dirigir alcoolizado.
- Criar condições de desenvolvimento econômico é o melhor modo de ajudar à população carente. *Entretanto*, muitos governantes preferem implementar políticas assistencialistas.

Figura 13 – Exercício para estudo dos organizadores textuais – “Sequência Didática Artigo de Opinião” (p.31)

No material da OLPEF, a conexão é vista pelos alunos durante o desenvolvimento da “Oficina 10” (p.108-113). Para o reconhecimento da função dos articuladores, existe um jogo de elaboração textual com fichas recortadas, compostas por ideias, que precisam ser completadas por outras e articuladas pelo uso de um conectivo. Em seguida, os articuladores são estudados na elaboração de um breve texto escrito pelos estudantes. Para isso, há um quadro no material que apresenta a relação entre o articulador e seu uso (conforme figura 14, p.105).

Quadro – Elementos articuladores

Uso	Expressões
Tomar posição	Do meu ponto de vista; na minha opinião; pensamos que; pessoalmente acho
Indicar certeza	Sem dúvida; está claro que; com certeza; é indiscutível
Indicar probabilidade	Provavelmente; me parece que; ao que tudo indica; é possível que
Indicar causa e/ou consequência	Porque; pois; então; logo; portanto; consequentemente
Acrescentar argumentos	Além disso; também; ademais
Indicar restrição	Mas; porém; todavia; contudo; entretanto; apesar de; não obstante
Organizar argumentos	Inicialmente; primeiramente; em segundo lugar; por um lado; por outro lado
Preparar conclusão	Assim; finalmente; para finalizar; por fim; concluindo; enfim; em resumo

Figura 14 – Quadro dos elementos articuladores – Oficina 10 de “Pontos de Vista” (p.113)

Os dois outros elementos da segunda camada do folhado textual são, de acordo com Bronckart (2009), a *coesão nominal* e a *coesão verbal*.

A primeira ajuda a “introduzir os temas novos” e a “assegurar sua retomada ou substituição no desenvolvimento do texto” (BRONCKART, 2009, p.124). Ela acontece, por exemplo, pelo uso de pronomes e sintagmas nominais que introduzem um tema, retomam ou substituem um elemento no desenvolvimento do texto. Pode acontecer também pelo uso de elipses. A coesão nominal trabalha para a construção da coerência do texto.

Já a segunda, com base no mesmo autor, é que garante a organização temporal e hierárquica dos processos argumentativos. Ela se manifesta, por exemplo, pelo uso de tempos verbais capazes de criar as relações necessárias ao tipo de discurso presente em um texto.

Contudo, nos materiais didáticos, não há atividades oferecidas aos alunos para estudo e reflexão acerca da *coesão nominal* e da *coesão verbal*. Nas atividades de estudo dos conectivos textuais, por exemplo, os trechos de textos oferecidos fazem uso de tempos verbais para a construção de tipos diferentes de argumentos, fazem uso também de pronomes para retomar ou substituir elementos. Todavia, em nenhum momento existe a intenção dos materiais de levar os alunos a refletirem sobre os processos de coesão mencionados.

Retomando as condições do material para construção dos *mecanismos de textualização*, é possível afirmar que apenas a *conexão* é trabalhada pelo estudo dos articuladores textuais, porém faltam atividades, nos módulos, que direcionem o olhar do estudante para o estabelecimento de relações, promovido pela *coesão nominal* e *verbal*.

Para o estudo da terceira camada do folhado textual, será verificado como os *mecanismos enunciativos* aparecem nos materiais em análise.

Bronckart (2009) afirma que o nível dos *mecanismos enunciativos* é formado pelo “posicionamento enunciativo e vozes” (p.131) e pelas “modalizações” (p.131). Esse nível trabalha para o esclarecimento dos posicionamentos enunciativos e traduzem as diversas avaliações sobre alguns aspectos do conteúdo temático.

O estudo das *vozes* aparece na “Atividade 5” (p.26-30) da “Sequência Didática Artigo de Opinião”. Os alunos são orientados a ler o texto, constante no material, que usa diferentes vozes de terceiros para legitimar a ideia (voz) do autor do texto. Com essa atividade, o aluno é motivado a notar que o texto “conversa” com várias pessoas, na intenção de contrariá-las ou se valer do que dizem para ter argumentos mais fortes. Exemplo de enunciado de atividade: “Com quem o autor do texto “conversa” no primeiro parágrafo?/ A conversa assume uma perspectiva de concordância ou discordância?” (p.30)

No outro material, é na “Oficina 11” (p.114-125) que o estudo das *vozes* acontece. Elas são definidas como “referências explícitas ou implícitas a informações e/ou posições de diferentes protagonistas do debate, apontados como aliados, adversários, ou, ainda, como parte do auditório” (p.116). A atividade oferecida é a leitura de um artigo de opinião, para localização das vozes e reflexão sobre as funções que elas desempenham no texto em análise pelos estudantes.

Assim, o conceito de *vozes* é trabalhado nos dois materiais e vão ao encontro das considerações de Bronckart sobre a utilização das vozes para sustentar posicionamentos enunciativos.

As *modalizações* compõem o último elemento dos *mecanismos enunciativos*. Segundo Bronckart (2009, p.132), são responsáveis pela avaliação sobre algum aspecto do conteúdo temático. Podem ser categorizadas, segundo a função em “modalizações lógicas; modalizações deonticas; modalizações apreciativas e modalizações pragmáticas”. No artigo de opinião, costumam ficar evidentes nos argumentos e na conclusão. Para Bronckart (2009), algumas marcas das modalizações são tempos verbais do modo condicional, auxiliares de modo, advérbios ou locuções adverbiais etc.

Todavia, os materiais didáticos não oportunizam aos alunos o estudo sobre as modalizações, pois não há referência a eles, tampouco atividades que façam pensar sobre o processo de avaliação do conteúdo temático, promovido pelo autor de um artigo de opinião.

Por fim, é possível dizer que a materialidade textual do gênero artigo de opinião vai se apresentando pelas atividades de ambas publicações didáticas; pois, conforme os exercícios solicitam alguma reflexão, o estudante começa a observar o funcionamento e a organização do texto, a fim de conhecer o gênero de texto.

A organização da materialidade textual se sustenta bastante na análise de exemplares do texto, oferecidos pelos dois materiais didáticos. A maioria das atividades propõe a leitura como forma de repertoriar o aluno na aprendizagem do texto. De certo modo, a leitura fica com uma função mais reduzida, já que não existem destacados momentos para o trabalho com diferentes estratégias de leitura. Os módulos, especialmente, oferecem estudos pormenorizados de elementos do contexto de produção e de partes dos elementos do *folhado textual: infra-estrutura; mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos*.

No que se refere aos elementos do *folhado*, não são oferecidas análises sobre *tipo de discurso, articulações entre tipos de discurso, coesão nominal, coesão verbal e modalizações*. A falta de tais atividades priva o aluno de ter a oportunidade, pelos materiais, de compreender que o gênero textual em foco se vale de certas marcas linguísticas, que sustentam a predominância do discurso teórico, a relação entre este e outros discursos, a introdução ou retomada de temas, a organização hierárquica da argumentação e as avaliações do conteúdo temático.

Diante disso, os materiais carecem da intervenção do professor para complementá-los. Contudo, tal complementação nasce do diagnóstico das necessidades de aprendizagem da turma, o qual é solicitado na etapa da *primeira produção*. Caso os problemas apresentados nos textos tenham relação com alguns dos elementos mencionados acima, o docente pode preparar mais algum módulo para inserir o que seja necessário.

É mister zelo no momento de inserção de módulos que tratem de marcas linguísticas, a fim de que as atividades focalizem o uso da língua em contextos reais. De outra maneira, pode-se romper a vinculação social do estudo dos textos e transformar a atividade em uma má escolarização, na qual se esqueça da leitura e da escrita como atividades dialógicas e se privilegie classificações gramaticais.

## **2.5 Abordagem de ensino da leitura e da escrita nos materiais didáticos analisados**

Quando o referencial teórico desta pesquisa foi construído, foram mencionadas, com base em Travaglia (1996) e em outros estudiosos, as três concepções de linguagem: 1ª)

*linguagem como expressão do pensamento; 2ª) linguagem como instrumento de comunicação; 3ª) linguagem como forma ou processo de interação.*

Também ficou definida, neste estudo, a opção pela 3ª concepção, pelo fato de esta considerar a interação humana como produtora de significados sociolinguísticos, destacando a atuação do sujeito na construção dos sentidos, os quais nunca estão prontos e acabados, mas em constante ressignificação, pelos diferentes usos da língua e pelas diferentes relações sociais estabelecidas entre os sujeitos.

A terceira concepção vai admitir a linguagem como forma ou processo de interação, isto é, como atividade, “ação interindividual”. O indivíduo, ao fazer uso da língua, não apenas exterioriza o seu pensamento, não somente transmite informações; na verdade, mais do que isso, realiza ações, age, atua, orientado por determinada finalidade, sobre o assunto. A linguagem passa a ser vista como lugar de interação, inclusive comunicativa, a partir da produção, construção de efeitos de sentido entre os falantes, em certa situação de comunicação e em um contexto específico (CURADO, 2004, p. 19)

Pensando na concepção mencionada, é possível afirmar que o ensino da leitura e da escrita na escola assume uma abordagem interacionista, na qual o ato de ler e de escrever é compreendido em contextos reais e ultrapassa a mera (de)codificação da língua. Um ensino, portanto, articulado à dinamicidade da vida e capaz de desenvolver os níveis de letramento do aluno.

Diante disso, convém verificar se os materiais didáticos estão construídos segundo a concepção interacional da linguagem e se oportunizam reflexões sobre os usos sociais da língua. Para isso, as atividades propostas nos materiais serão observadas quanto à contextualização social do ensino da leitura e da escrita e quanto à proposta de construção interativa dos significados nas leituras e nas produções.

Uma das maneiras de evidenciar a contextualização social do ensino da leitura e da escrita é pelo estudo do contexto de produção do gênero textual; pois, ao serem discutidas questões da autoria, local de publicação, público-leitor; finalidade do texto etc, o aluno pode compreender que o gênero textual proposto na *sequência didática* não é restrito à escola, mas se vincula à vida real.

No material do EMR, esta discussão (conforme já elucidado nos itens de análise dos módulos e do conceito do gênero) acontece na “Atividade 4” (p.23-26). No material da OLPEF, isto acontece na “Oficina 6” (p.70-79).

Outra possibilidade de contextualizar socialmente o ensino da leitura e da escrita acontece pela publicação real do texto. Tanto no material do EMR, quanto no da OLPEF, a

etapa da *produção final* solicita esta publicação do artigo de opinião elaborado pelos estudantes. Assim, a produção do texto focaliza um leitor pretendido, um local real de circulação e discute uma questão social controversa.

A questão social polêmica é também mais uma possibilidade de aproximação do ensino à vida; pois, definir o que é controverso na contemporaneidade, leva o mundo e diversas ideologias para a sala de aula. Em “Pontos de Vista”, a “Oficina 4” (p.54-63) traz uma atividade que proporciona aos alunos identificar questões polêmicas que afetam a comunidade onde eles vivem (conforme figura 15).

▶ Em seguida, identifique com o grupo questões polêmicas próprias da sua comunidade que recentemente tenham provocado discussões. Por fazer parte dessa comunidade o aluno terá maior familiaridade com o debate e, certamente, mais conhecimento de causa do que está em jogo, podendo desenvolver argumentos próprios. Além disso, refletindo sobre questões relativas à realidade dele, exercitará uma discussão que será de grande utilidade na preparação do artigo que escreverá para participar da Olimpíada, cujo tema será “O lugar onde vivo”.

Figura 15 – Atividade que aproxima e escola à vida – Estudo sobre questão polêmica – em “Pontos de Vista” (p.57)

Assim, as duas publicações didáticas significam socialmente o processo de ler e escrever na escola.

Para constatar a proposta de construção interativa dos significados nas leituras e nas produções, é interessante perceber, em primeiro lugar, a existência de perguntas que motivem o aluno a emitir seu parecer, a expressar o que pensa sobre o assunto, a dizer que sentidos atribui a um texto. De acordo com Koch (2002), na linguagem como *forma ou processo de interação*, o sujeito é social, histórico e ideologicamente situado; portanto, o texto passa a ser o lugar de interação entre os sujeitos, o sentido não está dado e pronto, mas em constante construção.

Em “Sequência Didática Artigo de Opinião”, existem atividades nas quais o aluno é convidado a dizer o que pensa, para que, a partir disso, sejam construídos argumentos. A seguir está um exemplo de uma atividade de escrita com base nas considerações do estudante (figura 16, p.110):

4. E você? O que pensa sobre a redução da maioria penal? Escreva um ou dois parágrafos expondo sua posição frente a essa questão, defendendo-a com argumentos.

Figura 16 – Atividade que valoriza a participação do aluno na construção do sentido do texto – “Sequência Didática Artigo de Opinião” (p.13)

Em “Pontos de Vista”, uma atividade que destaca a interação entre o texto e o aluno é a sugestão de troca dos textos (p.68) que solicita ao estudante um diálogo com o texto de um colega (figura17), a fim de perceber se os sentidos construídos no texto estão adequados. Desta forma, os alunos (tanto o autor quanto o leitor) aprendem a interagir com o texto, em busca da construção de sentido no ato de ler e de escrever.

**Atividades**

Terminada essa fase, peça aos alunos que releiam o que escreveram – agora como possíveis leitores do artigo. Caso haja tempo, sugira que troquem os textos entre si, fazendo comentários e sugestões. Só depois da releitura ou da leitura de um colega é que o aluno deverá rever o texto para escrever a versão final.

Figura 17 – Atividade que valoriza a interação aluno-texto – Análise de um texto de um colega – em “Pontos de Vista” (p.68)

Para constatar a proposta de construção interativa dos significados nas leituras e nas produções, vale também verificar se existem oportunidades de socialização de ideias aluno-aluno e aluno-professor. Se as atividades forem sempre individuais, a compreensão da linguagem como forma ou processo de interação perde valor no material.

A seguir, estão alguns exemplos de atividades (figura 18 e figuras 19 e 20, p.111):

4. Agora, reunidos em grupos, tomem (ou retomem) uma posição frente à questão controversa escolhida por vocês ao longo do desenvolvimento do projeto interdisciplinar. Vocês deverão construir um trecho argumentativo, que inclua a tese (posição) que procurarão defender e argumentos que justifiquem ou comprovem essa tese. No trecho que escreverão deve aparecer o movimento de refutação ou negociação.

Figura 18 – Atividade em grupo – “Sequência Didática Artigo de Opinião” (p.41)



## Reescrita em grupos

Nesta etapa, os alunos deverão corrigir o texto coletivamente. Isso os ajudará a organizar uma síntese das principais informações apreendidas nas oficinas anteriores até que chegue o momento de escrever o texto final, que será individual.

### Atividades

- ➊ Divida a classe em grupos e indique qual o parágrafo que cada grupo deve reformular. Por meio de perguntas, você pode auxiliar os alunos a pensar sobre possíveis mudanças.
- ➋ Talvez não seja possível fazer a reescrita em uma única aula, por isso é importante que todos os alunos anotem as correções feitas para continuarem o trabalho na aula seguinte, do ponto em que foi interrompido.
- ➌ O quadro a seguir foi criado para que você possa orientar os alunos nessa atividade. Ele contém, além dos trechos que devem ser reelaborados, algumas perguntas e comentários.

Figura 19 – Atividade em grupo – “Pontos de Vista” (p.135)

### Atividades

- ➊ Divida os alunos em grupos e entregue uma Coletânea a cada um deles. Informe-os de que vão entrar em contato com uma notícia. Leia para eles a manchete “Menino de 9 anos é internado após agressão em escola”, e instigue-os com perguntas:

Que agressão esse menino poderia ter sofrido na escola?

O que um fato como esse teria a ver com os objetivos desta oficina?

- ➋ Solicite aos alunos que anotem as respostas. E só então peça-lhes que abram a Coletânea e leiam a **notícia**.
- ➌ Na sequência, proponha-lhes uma discussão sobre os fatos reportados. As questões relacionadas nas páginas 27, 28 e 29 podem ajudar na condução desse debate.

Figura 20 – Atividade em grupo - Debate – “Pontos de Vista” (p.25)

Conforme representado pelas figuras 18, 19 e 20, existem, nos materiais, atividades que contemplam o processo de interação em sala de aula, mediante o uso da língua, para a construção de conhecimento em leitura e escrita. Na figura 18, está uma atividade de produção escrita (“Sequência Didática Artigo de Opinião”), na qual os alunos, organizados em grupo, utilizarão argumentos pensados coletivamente para defender uma tese.

Evidentemente, a definição do que escrever e de como escrever conduzirá os grupos a debates e reflexões, portanto, haverá interação.

Nas figuras 19 e 20 estão atividades em grupo, orientadas pela publicação “Pontos de Vista”. Na primeira, está uma atividade de reescrita coletiva de um texto; na segunda, está a atividade de leitura em grupo. Tais situações motivam os alunos a ouvirem as considerações dos colegas; a elaborarem considerações sobre os textos, segundo o que o grupo de trabalho definiu, a buscar orientações com o professor; que, por sua vez, realiza o processo de mediação da aprendizagem.

A abordagem para ensino da leitura e da escrita adotada nas publicações é compatível à concepção de linguagem como *forma ou processo de interação*; pois, há, em ambas, atividades que contextualizam os textos à vida, incentivam o aluno a interagir com o texto e solicitam a participação dos alunos em atividades de compreensão e criação coletiva de significados.

Considerando os resultados insatisfatórios de avaliações externas de leitura e escrita dos alunos de Ensino Médio<sup>30</sup>, como Saresp e Pisa, o trabalho com a abordagem mencionada acima se torna essencial para que os alunos aprendam a agir socialmente, utilizando, adequadamente, segundo as condições de produção, os diferentes textos como ferramentas de interação. Além disso, a abordagem destacada, bem como os materiais didáticos em questão, leva sentido às atividades escolares, pois estreita a relação entre a sistematização das práticas educacionais e a vida real.

---

<sup>30</sup> Mencionados no capítulo 1 desta pesquisa

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise das publicações “Sequência Didática Artigo de Opinião” e “Pontos de Vista” é possível construir algumas considerações.

Quanto ao desenvolvimento de etapas de uma sequência didática, ambos os materiais atendem ao procedimento criado pelos pesquisadores da Universidade de Genebra. Contudo, a primeira publicação mencionada não mostra, na situação inicial, um projeto comunicativo bem definido; portanto, existe a necessidade de o docente conhecer bem acerca de sequências didáticas para que complemente o material e possa, sobretudo, realizar intervenções adequadas.

Nas etapas das sequências didáticas analisadas, foi possível notar que “Pontos de Vista” apresenta maior variação de atividades nos módulos; com isso, a chance de os alunos de Ensino Médio compreenderem melhor o processo de leitura e escrita se amplia.

A seguir há um quadro que retoma e sintetiza os resultados da pesquisa, quanto às etapas da sequência didática, nos dois materiais didáticos analisados:

Etapas da Sequência Didática	“Sequência Didática Artigo de Opinião”	“Pontos de Vista”
<b>Apresentação da Situação</b> - projeto verdadeiro de produção de texto	Faltam razões reais para a produção do texto – “projeto comunicativo bem definido”. <u>Carta ao Leitor/ Atividades 1 e 2</u>	A vinculação com a OLPEF e as orientações dadas ao professor no material asseguram a existência desta etapa. <u>Apresentação, Introdução ao gênero, Oficinas 1-4</u>
<b>Produção Inicial</b> – avaliação formativa	São oferecidos aos alunos alguns elementos do contexto de produção; ao professor é direcionada a escolha da questão polêmica e do projeto interdisciplinar. <u>Atividade 3</u>	Os alunos são orientados à elaboração do texto inicial, com base em todos os elementos do contexto de produção e com apoio de roteiro para planejar um texto. <u>Oficina 5</u>

<b>Módulos</b> – estudo dos elementos que compõem o texto e que apareceram como problema na primeira produção	Nível da representação da situação comunicativa (atividade 4) Nível da elaboração dos conteúdos (atividades 5, 6) Nível de realização do texto (atividade 8) Variação de atividades e exercícios (todas as atividades – ênfase em leitura e escrita) Capitalizar as aquisições (atividade 9)	Nível da representação da situação comunicativa (oficina 6) Nível da elaboração dos conteúdos (oficina 7-11) Nível de realização do texto (oficina13) Variação de atividades e exercícios (todas as oficinas – destaque para diferentes estratégias) Capitalizar as aquisições (oficina 12)
<b>Produção Final – avaliação da aprendizagem, fase da reescrita do texto</b>	Devolução dos primeiros artigos (atividade 10) Pesquisa sobre o tema escolhido (atividade 11) Reescrita do artigo de opinião, com base em grade de correção/avaliação do texto (atividade 12)	Revisão com a turma sobre os aspectos estudados nos módulos e devolutiva do professor sobre a reescrita dos alunos (oficina 14) Revisão do texto final pelo aluno, com base em roteiro de revisão de texto; publicação do texto (oficina 15)

Quadro 4 (elaborado pela pesquisadora) – Síntese da análise das etapas da Sequência Didática nos materiais didáticos analisados

Quanto à materialidade do gênero artigo de opinião, os dois materiais apresentaram os elementos do contexto de produção do gênero e parte dos elementos que organizam o texto, como: plano geral; sequência; conexão; vozes. Todos estes componentes são estudados com os alunos por meio de atividades contextualizadas de leitura e de produção de texto.

Por outro lado, faltam estudos sobre outros elementos que organizam um artigo de opinião, como: tipo de discurso, articulações entre tipos de discurso, coesão nominal, coesão verbal e modalizações. Diante disso, emana, mais uma vez, a necessária intervenção docente para complementar o material, segundo a necessidade da turma de alunos.

Tal falta pode comprometer a qualidade da aprendizagem dos alunos, principalmente por conta da ausência de estudo pormenorizado sobre coesão nominal, coesão verbal e

modalizações, haja vista a importância destes aspectos na construção do sentido do texto e no estabelecimento de relações entre as ideias. Além disso, a mediação docente intencional é requisito básico para o desenvolvimento da leitura e da escrita na escola, portanto, se os materiais didáticos visam à orientação pedagógica, não poderiam os autores privar os docentes e os alunos de atividades, nos módulos, que tratassem deste aspecto da construção textual.

O quadro a seguir sintetiza os aspectos encontrados nos dois materiais didáticos quanto ao contexto de produção e aos elementos do *folhado textual*:

Materialidade - Artigo de Opinião	“Sequência Didática Artigo de Opinião”	“Pontos de Vista”
Contexto de Produção	(Atividade 4) “o <u>produtor</u> de um artigo de opinião é um <u>especialista</u> no assunto (ou no mínimo alguém que estuda algum aspecto da questão em discussão) ou um representante de determinada instituição social que, de alguma forma tem algo a dizer sobre a questão” (p.23); os <u>leitores</u> são definidos como “ <u>pessoas</u> que, frequentemente, leem determinado jornal ou revista e estão, de alguma forma, <u>interessadas na questão polêmica</u> ” (p.24); o <u>local de circulação</u> apresentado é “ <u>jornais e revistas impressos ou online</u> ” (p.24); o <u>objetivo</u> definido para o artigo de opinião é o de “ <u>influenciar o pensamento dos destinatários</u> , isto é, construir ou transformar a posição destes destinatários sobre uma questão controversa de interesse social” (p.24).	(Oficina 2) “Os artigos de opinião costumam <u>circular em veículos</u> tipicamente <u>jornalísticos</u> e de grande penetração popular: jornais impressos, revistas, sites de notícias. Geralmente são <u>escritos por especialistas</u> num determinado assunto, pessoas publicamente reconhecidas por suas posições, autoridade. Abordam <u>assuntos ou acontecimentos polêmicos atuais</u> , recentemente noticiados e de interesse público. Dirigem-se a um <u>leitor</u> que o jornal considera como potencialmente <u>envolvido no debate</u> . Tem como <u>finalidade defender uma opinião ou tese</u> , a qual é apresentada com base em argumentos” (p.37).

<p>Folhado Textual – Infra-estrutura do Texto</p>	<p>Plano geral do texto – (exemplo: atividade 9) estudo da organização do texto, mostrando, por meio de uma definição, como costumam ser distribuídos, no corpo do texto, as informações e os argumentos que sustentam o conteúdo temático.</p> <p>Tipos de discurso – não há estudo explícito sobre este aspecto</p> <p>Articulação entre tipos de discurso – não há estudo explícito sobre este aspecto</p> <p>Sequências - (atividade 8) análise de texto: destacar a tese inicial; os argumentos, que sustentam a tese inicial; os contra-argumentos, que contrariam a tese inicial; e a conclusão, que é uma nova tese.</p>	<p>Plano geral do texto – (oficina 6) existe orientação para que os alunos percebam a condução das ideias no texto e a organização dos argumentos. (oficina 7) há uma atividade de leitura que solicita o reconhecimento dos elementos que compõem a introdução, o desenvolvimento e a conclusão do texto.</p> <p>Tipos de discurso – não há estudo explícito sobre este aspecto</p> <p>Articulação entre tipos de discurso – não há estudo explícito sobre este aspecto</p> <p>Sequências - (oficina 8) atividade de comparar uma notícia a um artigo de opinião, seguida de levantamento da tese, dos argumentos e da conclusão.</p>
<p>Folhado Textual – Mecanismos de Textualização</p>	<p>Conexão – (atividade 6) os articuladores textuais são requeridos em exercícios de construção de argumentos e de observação do sentido das orações.</p> <p>Coesão nominal – não há estudo explícito sobre este aspecto</p> <p>Coesão verbal – não há estudo explícito sobre este aspecto</p>	<p>Conexão – (oficina 10) reconhecimento da função dos articuladores, por meio de um jogo de elaboração textual com fichas recortadas, compostas por ideias, que precisam ser completadas por outras e articuladas pelo uso de um conectivo. Em seguida, os articuladores são estudados na elaboração de um breve texto escrito pelos estudantes.</p> <p>Coesão nominal – não há estudo explícito sobre este aspecto</p> <p>Coesão verbal – não há estudo explícito sobre este aspecto</p>

Folhado Textual –  Mecanismos Enunciativos	Vozes – (atividade 5) Os alunos são orientados a ler o texto, constante no material, que usa diferentes vozes de terceiros para legitimar a ideia (voz) do autor do texto.  Modalizações – não há estudo explícito sobre este aspecto	Vozes – (oficina 11) A atividade oferecida é a leitura de um artigo de opinião, para localização das vozes e reflexão sobre as funções que elas desempenham no texto em análise pelos estudantes.  Modalizações – não há estudo explícito sobre este aspecto
--	---	--

Quadro 5 (elaborado pela pesquisadora) - Síntese da análise da materialidade do gênero artigo de opinião nos materiais didáticos analisados

Quando os materiais propõem vínculos com a realidade social e incentivam a interação entre os sujeitos e os textos, ajudam o professor na condução de aulas centradas na abordagem da linguagem como forma ou processo de interação. Essa abordagem fica evidente nos enunciados de atividades, que incentivam a emissão de pareceres do aluno diante dos textos lidos e produzidos.

Considerando a realidade dos resultados de leitura e de escrita dos alunos de Ensino Médio e a especificidade desse segmento educativo, a abordagem interacional da linguagem, utilizada nos dois materiais, mostra-se adequada para a relação entre a escola e vida, para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes, para o desenvolvimento da autonomia e de sujeitos críticos, capazes de ler e de escrever com competência.

Quanto à abordagem do ensino da leitura e da escrita, tendo como referência a concepção de linguagem como forma ou processo de interação, segundo Travaglia (1996), é possível resumir no quadro seguinte os resultados encontrados nesta pesquisa:

Abordagem interacional da leitura e da escrita	<b>“Sequência Didática Artigo de Opinião”</b>	<b>“Pontos de Vista”</b>
Contextualização social do ensino da leitura e da escrita	Definição do contexto de produção (atividade 4)  Publicação real do texto (atividade 12)	Definição do contexto de produção (oficina 6)  Publicação real do texto (oficina 15)

		Questão social polêmica (oficina 4)
Proposta de construção interativa dos significados nas leituras e produções	Interação leitor-texto (exemplo: atividade 1)  Interação aluno-aluno, aluno-professor (exemplo: atividade 8)	Interação leitor-texto (exemplo: oficina 5)  Interação aluno-aluno, aluno-professor (exemplo: oficina 1)

Quadro 6 (elaborado pela pesquisadora) – Síntese da análise da abordagem de leitura e escrita presente nos materiais didáticos analisados

Quanto à organização dos materiais, ambos trazem orientações ao professor. Em “Sequência Didática Artigo de Opinião”, as orientações são simples e estão mais relacionadas a esclarecimentos das respostas dos exercícios oferecidos aos alunos.

As orientações didáticas mais evidentes estão em “Pontos de Vista”. O material traz várias explicações de como o docente deve atuar na mediação das atividades de leitura e de escrita.

O fato de as publicações serem organizadas de acordo com as etapas de uma *sequência didática* pode ajudar na formação do professor, pois apresenta a ele um modelo de sistematização das práticas de sala de aula. A apresentação de modelos é importante, porque ajuda a organizar o trabalho educativo, cuja essência sustenta-se em procedimentos formalizados e organizados em categorias.

Por outro lado, a falta de alguns aspectos da materialização do gênero artigo de opinião, nos módulos das sequências didáticas, evidencia que os materiais didáticos analisados, embora não apresentem equívocos conceituais, são, ainda, insuficientes para garantir as práticas de sistematização da leitura e da escrita do gênero textual artigo de opinião, na escola de Ensino Médio.

Conclui-se que os dois materiais didáticos em análise são exemplares significativos de sequências didáticas para o ensino e a aprendizagem do gênero textual artigo de opinião na escola de Ensino Médio. Contudo, não podem sozinhos ressignificar a aprendizagem dos alunos, haja vista a necessária complementação dos materiais e o papel essencial do professor no processo de mediação da aprendizagem; destacando a realização de avaliações formativas dos alunos e de intervenções construídas a partir da realidade nas salas de aula.



## REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T. Conceito de leitura. In: CECCANTINI, J. L. C. T. et al (org.). **Pedagogia cidadã: cadernos de formação: Língua Portuguesa**. São Paulo: UNESP, Pró-reitoria de Graduação, 2004, p. 61-75.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: Bakhtin, M. **Estética da criação verbal**, p. 261-306. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, J. P. **Sequência Didática Artigo de Opinião**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006.

BAZERMAN, C. **Escrita, Gênero e Interação Social**. São Paulo: Cortez, 2007.

BORDENAVE, J.D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BRÄKLING, K. L. Trabalhando com artigo de opinião: revisitando o eu no exercício da (re)significação da palavra. In: ROJO, R. **A prática de linguagem em sala de aula; praticando os PCN**. Campinas: Mercado de Letras, 2006, p.221-247.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Disponível: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao\\_ceb\\_0398.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0398.pdf) Acesso em: 25nov2010.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) Acesso em: 25nov2010.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. 2000.

BRASIL. **PISA 2000** – Relatório Nacional - Brasília, Dezembro de 2001. Disponível: <http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/> Acesso em: 05 fev. 2011.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sociodiscursivo. 2ªed. São Paulo: Educ, 2009.

CAVALLO, G.; CHARTIER, R. **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1998, v.1, p. 05-40.

CHARTIER, R. Do livro à leitura. In: CHARTIER, R. **Práticas da leitura**. Tradução Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

COLOMER, T. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CURADO, O. H. F. Linguagem e dialogismo. In: CECCANTINI, J. L. C. T. et al (org.). **Pedagogia cidadã: cadernos de formação: Língua Portuguesa**. São Paulo: UNESP, Pró-reitoria de Graduação, 2004, p. 19-26.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000009.pdf>> Acesso em: 25 out. 2010.

DOLZ, J., SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J., NOVERRAZ, M., SCHNEUWLY, B. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J., SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 21-39.

DOLZ, J. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FRADE, I. C. A. S. Escolha de livros de alfabetização e perspectivas pedagógicas do ensino da leitura. In: BATISTA, A.A. G.; COSTA VAL, M. G. (org) **Livros de alfabetização e de Português: os professores e suas escolhas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 175-200.

GIL, A. C. **Técnicas de Pesquisa em Economia e elaboração de monografias**. São Paulo: Atlas, 2000.

JUNG, C. F. **Metodologia para pesquisa e desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Axcel Books, 2004.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 6.ed. Campinas: Pontes, 1998.

KOCH, I. V. **A coerência textual**/ Ingedore Villaça Koch e Luiz Carlos Travaglia. 11. ed. – São Paulo: Contexto, 2001.

KOCH, I. V. **Desvendado os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I. V. **Ler e compreender: os sentidos do texto** / Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias. – São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, I. V. **Argumentação e linguagem**. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIMA, E. S. **Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano** / Elvira Souza Lima; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. São Paulo: Atlas, 2009.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sociohistórico**. São Paulo: Scipione, 2008.

RANGEL, E. O. (ET AL). **Pontos de Vista: caderno do professor**. São Paulo: Cenpec, 2010.

RIBEIRO, A. I. M. A educação das mulheres na colônia. Publicado no Livro 500 anos de Educação no Brasil. LOPES, C. e outros. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L. et al (org.) **Gêneros, teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 152-183.

ROJO, R. H. R. **Interação em Sala de Aula e Gêneros Escolares do Discurso**: um Enfoque Enunciativo. Anais do II Congresso Nacional da ABRALIN. Florianópolis, 1999, p. 01-15.

ROMANELLI, O.O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1987.

SANTOS, A. M. M. C. Avaliar atividades de leitura para quê? In: SOUZA, R. J. (et al.) **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p.115-146.

SÃO PAULO (Estado). **Caderno do gestor**: gestão do currículo na escola. Coordenação geral, Maria Inês Fini; autoria, Zuleika de Felice Murrie. São Paulo: SEE, 2009. v.2.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos do discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: DOLZ, J., SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 21-39.

SILVA, S.B.B. Leituras de alfabetizadoras. In: KLEIMAN, Ângela & MATENCIO, Maria de Lourdes Meireles (org) **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado de Letras, 2005, p. 143-164.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. BRANDÃO, H. M. B.; EVANGELISTA, A. A. M.; MACHADO, M. Z. V. **A escolarização da leitura literária**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 17-48.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. SP: Martins Fontes, 2008.

## **ANEXOS**

ANEXO A – “Sequência Didática Artigo de Opinião”

ANEXO B – “Pontos de Vista”

Os anexos desta pesquisa estão disponibilizados em arquivo digital (gravados em CD).

posição  
contraposição  
informação  
negociação  
conclusão  
conciliação

Consenso

argumento  
enfoque  
favorável  
tese  
contrário  
em  
primeiro  
lugar

# Seqüência Didática

---

## Artigo de Opinião

controverso

Polêmica

mas  
porém  
contudo,  
todavia  
portanto  
entretanto

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Governador: Geraldo Alckmin

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO

Secretário da Educação: Gabriel Chalita

Secretário Adjunto: Paulo Alexandre Barbosa

Chefe de Gabinete: Mariléa Nunes Vianna

Coordenadora de Estudos e Normas Pedagógicas: Sonia Maria Silva

COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS (CENP)

EQUIPE TÉCNICA:

Dayse Pereira da Silva

Eduardo Campos

Eva Margareth Dantas

Luis Fábio Simões Pucci

Maria Silvia Sanchez Bortolozzo

Regina Aparecida Resek Santiago

Regina Cândida Ellero Gualtieri

Roseli Cassar Ventrella

Valéria de Souza

CONVÊNIO 177/2000 DE 20/12/2000 ENTRE A UNIÃO, POR INTERMÉDIO DO  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC), E O ESTADO DE SÃO PAULO, POR INTERMÉDIO DA  
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, NOS TERMOS DO CONTRATO DE EMPRÉSTIMO Nº 1225/OC/BR FIRMADO  
ENTRE A UNIÃO E O BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO (BID)

# Material do aluno

---

Seqüência Didática  
Artigo de Opinião

**Jacqueline P. Barbosa**

Com a colaboração de:

**Marisa V. Ferreira**

*pesquisa de textos e elaboração de atividades*

**Cristina Barbanti**

*pesquisa de textos*





# Índice

Carta ao leitor .....	6
Atividade 1 - Reconhecendo artigos de opinião.....	8
Atividade 2 - O conteúdo dos artigos de opinião: as questões polêmicas .....	16
Atividade 3 - Produção inicial de um artigo de opinião .....	23
Atividade 4 - O contexto de produção do artigo de opinião .....	23
Atividade 5 - As várias vozes que circulam num artigo de opinião.....	25
Atividade 6 - Organizadores textuais .....	31
Atividade 7 - Tipos de argumento .....	36
Atividade 8 - Movimento argumentativo .....	39
Atividade 9 - Explorando a estrutura de um artigo de opinião .....	41
Atividade 10 - Devolução dos primeiros artigos produzidos.....	45
Atividade 11 - Aprofundando a discussão sobre o tema escolhido .....	45
Atividade 12 - Reescrita de artigo de opinião .....	46

# Caro(a)

**Antes de apresentar a você este projeto de trabalho, pensamos que seria interessante tecer algumas considerações. Vamos a elas:**

## **A propósito do ato de escrever**

Escrever não é uma tarefa simples. Tampouco um dom que apenas alguns iluminados possuem. Ninguém nasce sabendo escrever, mas todos podem aprender a produzir bons textos, desde que sejam bem orientados para fazê-lo e se empenhem. No entanto, ninguém aprende a escrever de repente, como num passe de mágica; ao contrário, o aprendizado da escrita é um processo longo, que dura para além da escola. Para escrever é preciso algum domínio do conteúdo e do gênero a que pertence o texto em questão. Também é necessário considerar a situação de comunicação, pensar na forma geral de organização do texto, na construção de períodos e na escolha de palavras adequadas. Como se isso não bastasse, há ainda as quase infindáveis regras gramaticais e ortográficas. Tudo isso exige planejar, escrever, revisar e, por vezes, reescrever o texto mais de uma vez. Tarefa quase insana! É por isso que, em alguns momentos, sentimos certo desconforto diante de uma folha de papel em branco. Algumas vezes, você pode até saber o que quer escrever, mas se atrapalha na hora de organizar as idéias no pa-

pel. Outras vezes, o assunto sobre o qual tem de escrever está tão distante das suas preocupações que você também não tem muito pique para a empreitada.

É preciso que a gente veja algum sentido em escrever, que pode ser desde afirmar nossas idéias e posições sobre determinado tema, reivindicar algo que nos é de direito, criar mundos ficcionais que falem um pouco dos nossos dramas humanos, até saber que estamos meramente exercitando algum aspecto da escrita para fazer algumas das coisas citadas. Caso contrário, não há vontade e empenho que sobrevivam...

## **A escrita como fonte de prazer**

Muitas vezes, para obtermos certo prazer na vida, é necessário algum esforço ou, no mínimo, algum trabalho. Assim acontece também com o ato de escrever. Encontrar as palavras certas, o melhor jeito de encadeá-las, a trama adequada de um texto pode ser fonte de grande satisfação. Quem é que não gosta de narrar uma boa história, argumentar solidamente, expor as idéias com clareza e desenvoltura, de forma a convencer os interlocutores a respeito da própria opinião? Será que existe alguém que não goste de conversar sobre

# Leitor(a),

um assunto do qual entenda bastante ou que não goste de admirar algo muito bom que tenha feito? Escrever um bom texto pode ser uma dessas coisas que, depois, podemos ficar admirando. Mas logo vem a angústia de escrever outro...

Eu mesma, nesse momento, estou vivendo essa angústia: já apaguei e reescrevi esse texto um tanto de vezes... Que será que vão achar dessa carta e das atividades que estão por vir? Embora eu tenha estudado algumas teorias sobre escrita e tenha escrito muitos textos na vida, simplesmente não sei a forma mais adequada de tentar convencer a todos de que escrever pode ser mais do que uma atividade escolar ou algo de que se precise na vida; escrever pode ser libertador!! A escrita não é só um ato de expressão de idéias, pois para escrever somos obrigados a organizar nossas idéias e, nesse processo, pensamos mais sobre elas, percebemos relações que não percebíamos antes, aprendemos coisas novas e, dependendo do tema sobre o qual escrevemos, ainda desenvolvemos nosso senso crítico.

## **Por que trabalhar com artigos de opinião?**

Artigos de opinião publicados em jornais, revistas e sites discutem questões polêmicas que afetam um grande número de pessoas. Além de exigir o uso da argumentação, supõem a discussão de problemas que envolvem a coletividade. Compreender e produzir artigos de opi-

nião, portanto, é uma forma de estar no mundo de um modo mais inteiro, menos passivo, menos alienado.

As atividades que se seguem têm o objetivo de desenvolver sua capacidade para compreender e escrever artigos de opinião. Você vai ler vários textos desse gênero, analisá-los, “conversar” com eles, observar suas características, escrever trechos argumentativos e artigos de opinião, discutindo sobre muitas questões: maioria penal, transgênicos, hip hop, cotas nas universidades para grupos socialmente excluídos, finalidade da escola média, comportamento sexual dos jovens, entre outras.

Entender o ponto de vista do outro e dialogar com ele, concordando ou discordando, defender as próprias opiniões de forma sólida e convincente nos torna sujeitos da nossa própria história.

## **Por fim, um convite**

Depois dessa (já longa) apresentação, cabe convidá-lo a participar desse projeto. Gostaríamos que você o encarasse não simplesmente como mais uma tarefa escolar, mas sim como uma oportunidade de melhorar sua competência em leitura e produção de textos escritos e discutir questões de relevância social.

Esperamos que, ao final, você possa dizer que valeu a pena o esforço!

Então, mãos à obra.

**A autora**

1. Leia os textos que se seguem procurando identificar qual é o tipo de texto em questão e qual sua finalidade ou o objetivo do autor ao escrevê-lo.

Texto 1\*

## Menor participa de 1% dos homicídios em SP

*Levantamento da Secretaria de Segurança surpreende tanto defensores como contrários à redução da maioria penal*

Gilmar Penteado  
da reportagem local

Estatística inédita revela que é pequena a participação de menores de 18 anos na autoria de crimes graves em São Paulo. Eles são responsáveis por cerca de 1% dos homicídios dolosos (com intenção) em todo o Estado. Eles também estão envolvidos em 1,5% do total de roubos – maior motivo de internação na Febem – e 2,6% dos latrocínios (roubo com a morte da vítima). De acordo com o IBGE, essa faixa etária representa 36% da população.

Os dados, calculados com base em ocorrências em que foi possível identificar se o criminoso era menor ou não, surpreenderam tanto defensores como contrários à redução da maioria penal.

Pesquisa feita em dezembro pelo Datafolha indicou que 84% da população defende a redução da maioria penal.

(...)

“Esses números derrubam o mito da periculosidade dos jovens e mostram que a redução da maioria penal vai ter um impacto muito pequeno e ineficaz”, afirmou o sociólogo e doutor em ciência polícia Túlio Kahn, coordenador-executivo da CAP (Coordenadoria de Análise e Planejamento.)

(...)

“Essas imagens enviesadas, de que o jovem está envolvido com crimes graves, podem sustentar políticas públicas e leis que não atacam a raiz do problema e que podem até piorar a situação”, disse o coordenador.

A participação dos adolescentes só ultrapassa a faixa dos 10% nos crimes de tráfico de drogas (12,8%) e porte ilegal de arma (14,8%), segundo a CAP.

(...)



## Texto 2

### Maioridade penal<sup>1</sup>

“Infelizmente, a reportagem que informou sobre os dados da Secretaria de Segurança Pública de São Paulo – dando conta de que apenas em 1% dos assassinatos ocorridos no Estado há participação de jovens menores de 18 anos – foi publicada em um dia de menor leitura do jornal (*“Menor participa de 1% dos homicídios em SP”*, *Cotidiano*, pág.

*C1, 1º/1*). Sua divulgação deveria ser o mais ampla possível, pois é didática. Sobretudo para aqueles que, movidos por emoções instantâneas e pela mídia televisiva dos finais de tarde, engordam as pesquisas de opinião a favor da pena de morte e da redução da maioridade penal.”

Rui Marin Daher - São Paulo, SP

## Texto 3

### O endurecimento das penas seguramente é um instrumento de inibição à criminalidade

Ari Friedenbach

A responsabilização do menor por seus atos infracionais tem de ser debatida com a seriedade que o tema exige. A sociedade vem expressando com clareza sua preocupação com a crescente violência, notadamente nos grandes centros. Não podemos conceber que se pretenda educar as novas gerações sem que se transmita às crianças e aos jovens o claro conceito de limites.

É inegável que reprimir é parte integrante do processo educativo. E isso deve ocorrer no âmbito familiar, bem como no âmbito da sociedade. Evidentemente, não se pode falar em punição sem que se atue com o efetivo intuito de evitar que o cidadão, seja ele menor ou maior de 18 anos, cometa qualquer ato infracional, ou seja, há que se atuar com determinação no sentido de permitir a inclusão social de todos os brasileiros, dando-lhes, antes de tudo, o direito e as condições de fazer

um efetivo planejamento familiar e propiciando-lhes acesso a saúde, educação e trabalho. Concomitantemente, há que se aparelhar o Estado para atuar quando estamos sendo impedidos de exercer nossos direitos mais essenciais: o direito à vida e o de ir e vir.

Quando falo em repressão, evidentemente não estou querendo apoiar qualquer política favorável a negar direitos civis. Não apóio qualquer prática de tortura ou violência. No entanto, a colocação de limites à criança, ao jovem e ao adolescente é forma inequívoca de educá-los. O polêmico debate a respeito da maioridade penal não pode ser encaminhado como uma questão meramente matemática. Não se trata de 18, 16 ou 14 anos.

(...)

Uma lei justa e verdadeira deveria exami-

1. Retirado do jornal *Folha de S. Paulo* de 01/01/2004.

nar o réu como ser humano, o qual, se menor de 18 anos (especificamente para os casos de crimes hediondos, crimes que atentem contra a vida ou com sério risco à vida), deve ser examinado através de perícia multidisciplinar, a qual deverá atestar a real compreensão do agente agressor dos fatos por ele causados, para que então seja encaminhado para instituição adequada, para cumprimento da pena (presídio-escola).

Não se pode admitir que um menor que tenha cometido um crime violento possa ser recuperado e reintegrado ao convívio social após apenas três anos, ainda que o tratamento dispensado a ele seja exemplar.

(...)

Alguns problemas da Febem têm soluções mais simples do que pode parecer – eis que diversas questões foram previstas pelo legislador ao redigir o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente). Muitas vezes o que falta é a correta aplicação da lei.

Está previsto no estatuto que o menor interno deverá ficar separado de acordo com idade, compleição física e infração/periculosidade. A reinserção desse menor infrator dependerá também de programas de colocação profissional desses jovens quando retornam ao convívio social.

O sistema para os jovens infratores deveria ser constituído de unidades de pequeno porte, nas quais o menor será obrigado a estudar, a fazer cursos pro-

fissionalizantes, com acompanhamento efetivo de psicólogos. O menor ou maior que, ao sair de um período de reclusão, não tiver qualquer perspectiva de trabalho e vida decente seguramente voltará a delinqüir.

Com todo tipo de acesso à informação que hoje um jovem tem, seja através da televisão, de revistas, jornais, internet (hoje disponível na maioria das escolas públicas), além do fato de a maioria dos jovens nessa faixa etária já estar trabalhando ou de alguma forma ajudando na manutenção de sua casa, não é possível concebermos um adolescente não estar em condições de arcar com as responsabilidades de seus atos, seja ao votar, ao dirigir, ao agredir, ao matar etc.

A aplicação de penas mais severas, seja aos menores infratores, seja aos maiores de 18 anos, diferentemente do que pregam os defensores do continuísmo, inibe o agente agressor e deve passar a clara mensagem de que “o crime não compensa”. O endurecimento das penas seguramente é um instrumento de inibição à criminalidade.

As autoridades constituídas, bem como os teóricos de plantão, necessitam de vivência do mundo real. Há que assumir uma posição responsável, pois lidar com a questão da violência apenas com olhos voltados aos fatores sociais (da maior importância), sem dúvida, constitui uma visão bastante míope. (...)

**Ari Friedenbach** é advogado e um dos fundadores do Instituto Liana Friedenbach, criado no final de 2003, com o objetivo de prestar apoio às vítimas de violência. Ele é pai de Liana Friedenbach, que foi seqüestrada e assassinada, junto com o namorado, em novembro de 2003. Esses crimes foram cometidos por cinco pessoas, entre as quais um menor de idade.

## A Suíça não precisa do ECA. Já o Brasil<sup>2</sup>...

***Estatuto da Criança e do Adolescente foi publicado em 13 de julho de 1990. Catorze anos depois, detratores ainda dizem que essa lei é boa para a Suíça. Muito pelo contrário: mudanças no ECA, só se for para impor penas aos governantes que o descumprem.***

Ariel de Castro Alves

No dia 13 de julho de 1990 foi publicado o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), Lei nº 8.069/1990. A lei estabelece a proteção integral às crianças e aos adolescentes brasileiros, regulamentando o artigo 227 da Constituição Federal de 1988. A grande mudança de enfoque é que, anteriormente, no Código de Menores, vigorava a doutrina da situação irregular, pela qual o menino de rua, a menina explorada sexualmente, a criança trabalhando no lixão estavam em situação irregular e deveriam ser “objeto” de intervenção do Estado. Com o ECA, nessas situações acima descritas quem está irregular é a família, o Estado e a sociedade, que não garantiram a proteção integral.

Um grande equívoco apresentado pelos detratores do ECA é afirmar que é uma lei boa para a Suíça. Resposta: muito pelo contrário, a Suíça não tem Estatuto e não precisa, já que os direitos da infância e juventude são priorizados e respeitados independentemente de lei. Países como o Brasil, que não respeitam os direitos da criança e do adolescente é que precisam de legislação específica. O ECA parte do pressuposto de que a principal função da lei é transformar a realidade, e não o contrário, a lei se adaptar a uma realidade injusta, cruel e desigual, como defendem os que pugnam por mudanças no texto legal. O grande desafio após 14 anos do

ECA está na sua implementação, e para tanto é necessária uma atuação maior do Estado, principalmente através de orçamentos públicos que priorizem a área social, a cidadania e os direitos humanos.

Atualmente, 14 milhões de crianças e adolescentes têm seus direitos negados no Brasil – isso significa que o ECA não existe para eles. Vivem em famílias com renda *per capita* de menos de R\$ 60 mensais. Esse número representa 23% da população infanto-juvenil do país. Ao menos 1 milhão de crianças e adolescentes, com idade entre 7 e 14 anos, estão fora da escola, e 2 milhões e 900 mil crianças estão sujeitas ao trabalho infantil. Esse número pode chegar a 6 milhões, segundo levantamento da OIT (Organização Internacional do Trabalho). Estima-se que mais de 1 milhão e meio de meninas estão sujeitas à exploração sexual. O relatório da Comissão Parlamentar Mista de Inquérito do Congresso Nacional acusa alguns políticos, empresários, policiais, juízes, entre outros, como responsáveis por redes de exploração.

A mortalidade infantil no Brasil, apesar de avanços significativos, ainda é alta: são 29 mortes para cada mil nascidos vivos. No Japão são 3 por mil e em Cuba, 7 por mil. A violência doméstica atinge 4



2. Texto retirado de [www.agenciartamaior.com.br](http://www.agenciartamaior.com.br), 13/7/2004.



em cada 10 crianças, segundo as entidades que atuam na área.

O Brasil é um dos cinco países do mundo com maiores índices de homicídios de jovens entre 15 e 24 anos. O número de mortes nessa faixa é de 54 em cada grupo de 100 mil habitantes, segundo a pesquisa da Unesco. Com relação aos jovens privados de liberdade, 71% das unidades onde estão internados os 12.400 adolescentes infratores do país são irregulares, conforme levantamento realizado pelo Ipea (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada). São unidades superlotadas, onde vigoram ociosidade, violência, maus-tratos e tortura. São verdadeiros presídios, e não unidades educacionais.

Essas e outras mazelas recentemente fize-

ram parte de um relatório de entidades encaminhado ao Comitê Internacional da ONU (Organização das Nações Unidas), órgão responsável por acompanhar o cumprimento da Convenção Internacional dos Direitos da Criança de 1989. A conclusão é que o Estado brasileiro não tem tratado sua população infanto-juvenil com a prioridade absoluta prevista na lei.

(...)

Tudo isso demonstra que a consolidação da democracia no Brasil passa necessariamente pela garantia, proteção e promoção dos direitos das crianças e dos adolescentes. Mudanças no ECA, só se for para estabelecer penas para os governantes que o descumprem.

**Ariel de Castro Alves** é advogado, conselheiro nacional do Movimento Nacional de Direitos Humanos, fundador da seção brasileira da Acat (Ação dos Cristãos para Abolição da Tortura), vice-presidente do Projeto Meninos e Meninas de Rua de São Bernardo do Campo, diretor do Sindicato dos Advogados de São Paulo, colaborador do Centro de Justiça Global e assessor da Comissão de Direitos Humanos da Assembléia Legislativa de São Paulo.

## Texto 5

# Adolescentes discutem maioria penal

Valeska Silva

O suplemento jovem Atitude reuniu oito adolescentes, com idade entre 15 e 17 anos, para uma discussão sobre maioria penal. Todos se mostraram a favor da redução.

O grupo acredita que, se um adolescente de 16 anos pode votar, também pode responder por atos criminosos. Porém, concordam que essa medida não irá resolver todos os problemas. Eles discutiram sobre a superlotação dos presídios, o aumento do tempo da pena para jovens em conflito com a lei e acham que os presídios adultos devem ser separados dos juvenis.

Se preocupam também com que adolescentes com menos de 16 anos sejam recrutados por adultos para praticar crimes, mas acreditam que esses adolescentes teriam mais medo de cometer crimes, para não seguir o exemplo dos jovens com mais de 16 que vão presos. Além disso, eles não concordam que os pais sejam responsabilizados pelos atos dos filhos. Na opinião de Ana Luiza Santana de Carvalho, de 15 anos, melhorar a qualidade da educação no Brasil deveria ser a principal preocupação dos políticos.

(*Hoje em Dia*, MG, p. 29, 7/12/2003)

2. A que **gênero textual** pertencem os textos que você acabou de ler?
3. Qual parece ter sido o objetivo principal do autor? Algumas possibilidades seriam: contar uma história para entreter alguém, relatar fato ocorrido ou resultados de pesquisa para informar o leitor, criticar ou dar opinião, defender uma posição ou opinião argumentando para tentar convencer alguém.
4. E você? O que pensa sobre a redução da maioria penal? Escreva um ou dois parágrafos expondo sua posição frente a essa questão, defendendo-a com argumentos.
5. Os trechos abaixo foram todos retirados de jornais: alguns de notícias ou reportagens, outros de artigos de opinião. Indique quais deles foram retirados de uma notícia (ou reportagem) e quais foram retirados de um artigo de opinião:

Eis alguns exemplos de **gêneros textuais**: diálogo, interrogatório, depoimento, conto, crônica, romance policial, poesia, receita, instrução, procuração, notícia, reportagem, carta de solicitação, carta de leitor, artigo de opinião, editorial, verbete de enciclopédia etc.

### Trecho 1

"(...) É inegável que ela [a internet] traz ganhos imensos de produtividade para as empresas e para as pessoas físicas. Diagnósticos médicos podem ser feitos a distância, com o paciente em um país e o médico em outro; novos métodos de aprendizagem revolucionam a educação; e novas profissões têm sido criadas.

No entanto, existe o outro lado. Já temos em nosso país várias ca-



ANDRÉ SARMENTO

tegorias de excluídos: os da terra, os da educação, os do emprego, os da saúde e os da moradia, entre outros. Agora estamos passando a conviver com um novo tipo de exclusão. Trata-se da exclusão digital. Ela é tão ou mais grave que as outras, pois já se torna obstáculo para as pessoas obterem empregos dignos.

A exclusão digital é o lado ruim da sociedade do conhecimento – esse termo vem sendo usado para designar uma nova forma de sociedade pós-capitalista, na qual o recurso econômico básico deixou de ser o capital, as matérias-primas e até mesmo a mão-de-obra. Nessa sociedade, o que vale para conseguir emprego é o capital intelectual (...)."

**Paulo Roberto Feldmann** (*Folha de S.Paulo*, 5/2/2001)





## Trecho 2

“‘Todo mundo ouve hip hop hoje em dia, mas quem entende o que ele diz?’, pergunta-se Genival Oliveira Gonçalves, mais conhecido como GOG, rapper que, ao lado dos Racionais e do Câmbio Negro, foi figura-chave na escalada do rap brasileiro rumo às rádios comerciais na segunda metade da década de 90. Representante da linha mais politizada do gênero, GOG sabe para quem está falando. Desde 2002, ele é um dos organizadores do ciclo de eventos Hip Hop pela Paz. Marcada por forte teor social, a edição deste ano foi encerrada neste sábado (13) com um grande show no Ginásio do Gama (cidade-satélite de Brasília).

Tradicionalmente, o rap (sigla de rhythm and poetry, ritmo e poesia em inglês) narra o cotidiano das periferias com realismo e espírito contestador. O evento, no

entanto, não se restringiu à música – foi pontuado por palestras e debates sobre temas como maioridade penal, cotas para negros, desenvolvimento sustentável e retratação da mulher no universo hip hop. ‘A idéia central do hip hop é denunciar, sim, mas com transformação de consciência’, diz Marjorie Bastos, militante do movimento hip hop no Rio de Janeiro e uma das palestrantes do evento.

Para GOG, discussão é justamente o que falta para consolidar o hip hop como movimento social. (...)

Marjorie, no entanto, adverte: ‘Ainda não vejo o hip hop como um movimento. É uma cultura. Ele não está organizado nacionalmente, como o MST, por exemplo, nem tem linhas de ações ou propostas de políticas públicas, mas está se encaminhando para isso.’”

**Gustavo Faleiros** (Agência Carta Maior, [www.agenciartamajor.com.br](http://www.agenciartamajor.com.br))

OGMs é a sigla usada para designar organismos geneticamente modificados



## Trecho 3

“(...) O Brasil precisa de agricultura livre de transgênicos para suprir o mercado interno com alimentos saudáveis e baratos e, depois, vender os excedentes aos ricos mercados da Europa, Japão e China, que rejeitam OGMs. Eles pagam

até 10% a mais para se ver livres do milho ‘frankenstein’. A soja certificada como não-transgênica recebe dos europeus prêmio de até 8 dólares por tonelada (...).”

**Flávia Londres** (Revista Caros Amigos, agosto de 2001)

#### Trecho 4

“(...) Na última safra, mais de 80% da soja plantada no Estado (RS) foi transgênica. Os agricultores gaúchos esperam a decisão do governo para saber se poderão utilizar sementes do organismo modificado geneticamente para a próxima safra ou não. Publicamente, já

disseram que, mesmo que sem permissão, pretendem repetir o uso (...)”

(Da sucursal de Brasília, *Folha de S.Paulo*, 18/9/2004)



TADEU VILANIZERO HORA/AOG

Soja transgênica

#### Trecho 5

“(...) Dessa forma, fica claro que não devemos abrir mão dos avanços tecnológicos pelo simples medo do novo, mas, adotadas as medidas de segurança apropriadas, como têm feito todas as nações onde a biotecnologia já é uma realidade, inclusive o Brasil, devemos usufruir dos benefícios que ela nos proporciona, sob o risco de, em não o fazendo, ficarmos atrelados a uma estagnação no ciclo evolutivo (...). A adoção da biotecnologia tem oferecido aos pequenos agricultores de países como

a Índia novas alternativas e soluções para o aumento de sua produtividade e rentabilidade, além da simplificação do manejo da lavoura, oferecendo-lhes uma melhor qualidade de vida (...)”

Rick Greubel (*Folha de S.Paulo*, 13/2/2003)



BIA PARREIRAS/ABRIL IMAGENS

Mudas de mamão transgênico



6. Justifique sua resposta à questão anterior dizendo por que definiu os textos como notícias ou como artigos de opinião.
7. Identifique nos trechos de artigo de opinião qual questão está sendo discutida e qual a posição do autor frente a essa questão.
8. Ao longo da Atividade 1, a partir da comparação com outros tipos de texto, você foi identificando alguns artigos de opinião e reconhecendo trechos de outros artigos. Tente agora definir o que é um artigo de opinião.

# O CONTEÚDO DOS ARTIGOS DE OPINIÃO: AS QUESTÕES POLÊMICAS



BETTMANN/CORBIS/STOCKPHOTOS

**Nicolau Copérnico**  
1473-1543



BETTMANN/CORBIS/STOCKPHOTOS

**Galileu Galilei 1564-1642**

Uma questão é polêmica sempre na dependência do momento histórico em questão. Isso vale até para as chamadas verdades científicas. Por exemplo, como você já deve saber, antes do astrônomo polonês Nicolau Copérnico (1473-1543) e do físico, matemático e astrônomo italiano Galileu Galilei (1564-1642), acreditava-se que a Terra era o centro do universo e que o Sol girava em torno dela – e isso era inquestionável. Até que novos estudos e conhecimentos viessem

## Situação de Argumentação

Por que e para que argumentamos? Sobre quais assuntos argumentamos? Observe as afirmações abaixo:

- *A Terra gira em torno do Sol.*
- *A bactéria é um ser vivo.*
- *O filme Cidade de Deus concorreu ao Oscar de melhor filme estrangeiro, mas não ganhou.*
- *O governo federal encaminhou ao Congresso projeto de lei que estabelece novos critérios de acesso ao ensino universitário.*

As duas primeiras frases afirmam verdades científicas que, levando em conta os conhecimentos científicos acumulados até os dias de hoje, podem ser comprovadas. Assim, não cabe contestá-las ou argumentar a favor ou contra. Pode-se, no máximo, explicar o movimento de translação e por que a bactéria é um ser vivo. As duas outras frases dizem respeito a fatos ocorridos, diante dos quais também não cabe nenhum tipo de contestação – o filme concorreu e não ganhou e o governo encaminhou um projeto de lei ao Congresso. Nos quatro exemplos temos então fatos que não podem ser refutados.

Entretanto, em relação aos dois últimos fatos, podemos considerar: foi injusto (ou justo) o Brasil ter perdido o Oscar. O projeto que o governo encaminhou é equivocado (ou é uma medida necessária). Diante dessas afirmações cabem contestações, refutações, opiniões diferentes. São afirmações que não dizem respeito a fatos inquestionáveis, mas sim a **opiniões**. Ora, em matérias de opinião, como cada um pode ter uma posição diferente diante dessas questões, só é possível argumentar. E argumentar é mais do que simplesmente dar opinião sobre algo – é sustentá-la com argumentos, que são razões, evidências, provas, dados etc. que dão suporte à idéia defendida. Assim, para convencer alguém de que certas posições, idéias ou teses são as mais acertadas ou adequadas, argumenta-se.

**1.** Indique quais períodos contêm argumentação.

### Período 1

É preciso que o povo escolha bem em quem vai votar, dado que as mudanças de que o Brasil tanto precisa dependem, em parte, da iniciativa desses candidatos.

## Período 2

“Não se pode definir como censura uma iniciativa que tem como objetivo apenas classificar a programação das emissoras de TV e dos espetáculos públicos.” (*Folha de S.Paulo*, 23/9/2000)

## Período 3

Não há idade perfeita. Quando se tem menos de 30, tem-se mais disposição e tempo, mas falta dinheiro. Quando se tem entre 30 e 50, pode-se até ter um pouco mais de dinheiro e disposição, mas falta tempo. Com mais de 50, no melhor dos casos, pode-se até ter mais dinheiro e tempo, mas não se tem mais a mesma disposição.

## Período 4

Reza a Constituição que todo brasileiro tem direito à educação. Infelizmente isso está muito distante da realidade vivida por nós. Um país sem educação é um país sem futuro.

## Período 5

É imprescindível que as pessoas se conscientizem da importância de lutar pelos seus direitos em todas as instâncias existentes. É preciso participar da vida política do país, acompanhando os acontecimentos mais relevantes, discutindo os problemas nacionais e participando das principais decisões sempre que possível.

2. Identifique a idéia, posição ou opinião dos períodos que indicou na questão anterior e diga qual argumento foi utilizado.

## Uma questão controversa

Toda argumentação envolve uma questão controversa ou polêmica. Uma questão controversa é aquela para a qual não há uma resposta única, isto é, frente a ela é possível assumir diferentes posicionamentos.

Há questões controversas que afetam um grande número de pessoas e há algumas que são mais particulares, pois interessam apenas a um reduzido número de pessoas. Por exemplo, tomar uma posição sobre se você deve ou não parar de estudar para cumprir os horários de um novo trabalho seria uma questão particular, e por isso dificilmente se tornaria tema de um artigo de opinião de um jornal – a menos que esse tipo de dúvida afetasse a vida de muitos jovens. Neste caso, seria possível alguém escrever um artigo discutindo essa questão, algo do tipo “Trabalho ou Escola?”. Portanto, um artigo de opinião discute questões controversas (polêmicas), que podem incidir sobre temas políticos, sociais, científicos e culturais, de interesse geral e atual, que afetem direta ou indiretamente um grande número de pessoas, e procura respondê-las. Normalmente essas questões surgem a partir de algum fato acontecido e noticiado.

provar o contrário. O primeiro a afirmar que, na verdade, era a Terra que girava em torno do Sol foi Copérnico, responsável pela descrição do sistema heliocêntrico, que dá início à astronomia moderna. Em seguida, sua afirmação foi confirmada por Galileu, responsável pela fundamentação científica de teoria heliocêntrica de Copérnico e pela sistematização da mecânica como ciência. Tal idéia, no entanto, não foi bem aceita de imediato, já que ia contra certos dogmas da Igreja, e Galileu terminou sendo condenado pela Igreja, passando parte de sua vida recluso.

Vejamos alguns exemplos de questões controversas que foram discutidas na imprensa em geral nos últimos tempos:

- *A principal função da escola média deve ser preparar o jovem para o mundo do trabalho?*
- *O Brasil deve permitir a livre produção de alimentos transgênicos?*
- *A clonagem humana deve ser permitida?*
- *Qual a função da arte na sociedade atual?*
- *O hip hop poderá vir a ser um MST urbano?*
- *O aborto deve ser legalizado?*
- *A existência de cotas nas universidades para alunos provenientes de escola pública é justa?*
- *A falta de informação é a grande responsável pela alta incidência de gravidez na adolescência?*

**3.** Você concorda que essas questões são realmente controversas? Escolha uma delas e prove que são realmente controversas: explicita pelo menos dois posicionamentos possíveis frente à questão escolhida, sustentando cada um deles com pelo menos um argumento.

Por exemplo, diante da questão *A principal função da escola média deve ser preparar o jovem para o mundo do trabalho?* são possíveis dois posicionamentos:

- *A principal função da escola média deve ser a preparação para o mundo do trabalho, pois a maior preocupação dos jovens de hoje é saber se terão um emprego no futuro. Dessa forma, a escola estaria atendendo a uma demanda da sociedade.*
- *A principal função da escola média não deve ser a preparação para o trabalho, mas sim a ampliação do universo cultural dos alunos, como parte indispensável de sua formação como pessoa humana e cidadão, o que também acaba se revertendo para o mundo do trabalho. A formação específica para o trabalho deve caber aos cursos técnicos e profissionalizantes.*

**4.** Leia atentamente os trechos a seguir e identifique a questão controversa subjacente:

**a)** "Prevenir é um grande trunfo para vencer mais algumas batalhas contra a AIDS, no entanto isso muitas vezes é ofuscado pelo desejo e esperança que cercam a busca pela cura: a pesquisa científica, a vacina, o avanço no desenvolvimento de medicamentos e a melhoria na assistência, que apresenta um caráter de maior urgência e de resultados imediatos. Assim, de maneira geral, a prevenção acaba ocupando uma posição secundária dentro das políticas de saúde voltadas à aids, sendo abordada em ações pontuais e isoladas e desarticuladas entre si, que não resultam em mudanças de impacto e sustentáveis." Gapa São Paulo (Agência Carta Maior, 18/7/2004)

**b)** "O que me espanta é que os jovens se queixem de que têm poucas fontes de conhecimento da sexualidade. Só nas últimas décadas, as escolas começaram a introduzir o

tema nas salas de aula, assim mesmo com ênfase na higiene corporal, tendo em vista as DSTs. A família, aos poucos, começa a derrubar tabus, exceto nas classes populares, onde a falta de conhecimento obriga os jovens a aprenderem “na rua”, como se dizia na minha geração. Hoje, “aprende-se” na televisão. Primeiro, com a exacerbação do voyeurismo, tipo *Big Brother*. É o bordel despejado, via eletrônica, no quarto das crianças ou na sala da casa. Sem que famílias, escolas e igrejas cuidem da educação do olhar de crianças e jovens.”

Frei Betto (Revista *Caros Amigos*, edição 87)

- c) “As empresas de motoboys estavam a mil, cada motoqueiro ganhava um salário que compensava o risco, assim como também foram os lotações. Agora vai começar o cadastramento, o controle, e a verdade é que o Estado está organizado para não deixar que a elite perca poder econômico e político, estão todos preparados para boicotar qualquer tentativa de crescimento da classe tida por eles como mais baixa, que na real somos nós.”

Ferréz (Revista *Caros Amigos*, edição 86)

5. Agora leia os dois artigos que se seguem procurando identificar qual questão controversa está sendo discutida e qual é a posição dos autores frente a essa questão.

Motoqueiros circulam entre carros na av. 23 de Maio, em São Paulo - SP. 11.04.2001.

## ARTIGO 1\*

### Eu amo essa cidade

Marcelo Rubens Paiva

Eu amo São Paulo. Nasci aqui, quando ela era ainda uma fria cidade organizada – o Centro era no centro, nos bairros as pessoas moravam –, provinciana, de muitas casas com quintais, sua noite era do silêncio, quando havia mais praças do que avenidas e aos fins de semana não havia o que fazer. Já morei em outras cidades, até na mais linda de todas, o Rio de Janeiro. Mas sempre volto. Pior: com saudades.

Como escritor, eu poderia morar em qualquer canto bucólico do mundo, escrever diante de uma paisagem deslumbrante. Mas, e se o computador der pau, quem conserta? E se der fome à noite, quem entrega comida? E se eu quiser pesquisar algo na biblioteca, terá alguma completa por perto? E se eu quiser relaxar e ver um filme de arte, terá algum cinema na re-

gião? E se eu quiser me inspirar e assistir a uma peça do Antunes? E se eu quiser voar e participar do teatro-ritual de Zé Celso? E se eu quiser dançar um determinado estilo? E onde estarão os amigos de todas as partes do Brasil? E uma padoca aberta de madrugada, quando bater a insônia? E uma festa maluca, que começa às 2h, num galpão abandonado? E quando trouxerem uma exposição sobre a China, ela estará por perto? E haverá uma feira de livros com todas as editoras representadas? Aliás, dará para eu comprar livros a qualquer hora do dia? E se eu quiser um mojito cubano? Ou o novo “The Strokes”? Ou uma raridade? E se eu estiver duro, terá uma peça do Mário Bortolotto custando R\$ 1, ou um Shakespeare grátis no teatro do Sesi? E sebos com livros usados?

3. Artigo publicado na *Folha de S. Paulo* em 24/01/2004.





E cursos grátis do Sesc? Posso ser ouvinte de uma boa universidade? Aparecer nas palestras do Instituto Moreira Salles?

Quem decide se mudar de São Paulo deve abrir mão de tudo isso. Olha o dilema: uma vez morando nela, consegue se livrar do que faz bem à alma? Há qualidade de vida nesse paradoxo. Há também estresse sem tantos serviços. É desesperador ter uma paisagem deslumbrante, mas o computador não ter conserto.

São Paulo não tem cara. É um caleidoscópio do caos. Por isso, fascina. Por isso, funciona. Das marginais, vê-se a cidade se acotovelar no sentido da cordilheira da avenida Paulista. Sobre ela, a indefinida cor da poluição. (...)

São Paulo é o mundo entre seus rios. Não existe nada igual. É única e essencial. Nas calçadas, não se estranha um negro de mãos dadas com uma loira, um japonês gordo jogando dominó com um cego, um português rindo da piada de um italiano, um índio executivo de terno e gravata falando ao celular, um árabe beijando um judeu, punks lésbicas bebendo cerveja, um camelô lendo Dostoiévski, hare

krishnas paquerando patricinhas no farol, um anão carregando um trombone, um malabarista cuspidor de fogo, desempregados vendendo canetas coreanas. São Paulo é sua gente.

Em muitos bairros, ainda se diz afetuosamente “bom dia” às manhãs. Um café com leite se chama “média”. O pão é crocante e feito na hora. O sol nem nasceu. Gente voltando da balada é servida no mesmo balcão que gente indo ao trabalho. E um pastel de feira não faz mal a ninguém.

São Paulo mudou muito nas últimas décadas. São Paulo sempre muda muito. Ficou melhor e pior. Ela ganhou a violência urbana. A desigualdade nunca foi tamanha. E, para um deficiente, está sempre atrasada em relação a outras cidades, suas calçadas são difíceis, o transporte público não é adaptado. Mas ela ganhou a Mostra de Cinema, festivais de jazz, um número enorme de casas noturnas, restaurantes e livrarias. A cada ano, teatros e cinemas são inaugurados. Institutos culturais também. E quase sempre há acesso para os deficientes.

A cidade está na rota das grandes exposições. Pina Bausch nunca deixa de se apresentar por aqui. E já vieram Nirvana, U2, até Stevie Wonder. Alguns tocam de graça no Ibirapuera domingo de manhã. Aos 15 anos, assisti a Miles Davis no Municipal. E ao balé *Sagração da Primavera* do Bolshoi. Vi Ray Charles também. Até conversei com ele no saguão do Hotel Transamérica. Conversei também com Kurt Cobain no saguão do Maksoud. Bem, entre os passarinhos do campo, o barulho do mar, as cigarras cantando, prefiro o mundo.

MIGUEL BOYAYAN/EDITORIA ABRIL



Museu de Arte Moderna de São Paulo (MASP), 04.09.1990

**Marcelo Rubens Paiva**, 44, jornalista e escritor, é articulista da *Folha*. É autor de, entre outras obras, *Malu de Bicicleta* (Objetiva), *Feliz Ano Velho* (Arx) e *Blecaute* (Siciliano).

## Sobreviver em São Paulo<sup>4</sup>

Ferréz

Parece até um título fácil, mas na realidade não. Bom... é sim, para quem mora em determinado lugar de São Paulo. Pode-se dizer que a cidade é subdividida em duas, e isso é claro, central e periférica, a parte difícil é dizer quem cerca quem.

Que os moradores da periferia (como eu, tá ligado?) vão ao centro para prestar serviço não é nenhuma novidade, mas e a diversão? E desfrutar a cidade? Aí são outros quinhentos, ou melhor, são outros 450.

Poderia citar milhões de motivos para não gostar da cidade, poderia divagar por mil fitas, mas a cidade é mãe, terra de arranha-céus, pátria dos desabrigados, lar de Germano Mathias, e sempre será assim. São Paulo continuará iludindo com sua leve manta, e se andarmos à noite por ela não veremos somente boates, bares, casas de relaxamento, ruas nobres que parecem as de Londres, comércios luxuosos que nos fazem ir para Tóquio, lojas que nos levam ao passado e a pôr um pé no futuro. Mas se olharmos com detalhe veremos crianças, filhos de seus não tão ilustres moradores, acompanhados da famosa “senhora do chapelão”, a fome, em quase toda esquina.

“Mas passa fome quem quer em São Paulo”, já dizia o sábio professor a sua turma de alunos escolhidos pelo sistema financeiro de algum colégio tipo o Salesiano. É quente. Quem não quiser que venda chiclete, balinha, Bob Esponja, afinal não é igual para todos a entrega do troféu de cidadão honorário.

ANDRÉ SARMENTO



Favela Aba, na zona sul de São Paulo. 03.03.2004

Vem maranhense, vem pernambucano, vem baiano, mas daqui direto para o albergue, ou quem sabe para a periferia. (São Paulo é a segunda Bahia e o segundo Rio em termos de baianos e cariocas.) Não há vagas, mas há espaço para todos, desde que cada um esteja no seu devido lugar, certo, manos?

Esse é só um lado da cidade? Pode ser, sangue bom, mas é o lado que eu conheço, com que convivo, de onde vejo somente as costas do Borba Gato, segurando seu fuzil, deixando claro que estamos sendo vigiados, o lado que me dá a lágrima, que reparte a dor da perda, o lado de quem não tem lado, de quem nunca é retratado, dá até rima, seu carro tem ar-condicionado, aqui na perifa só muleque descalço.

Venham todos ver nesse aniversário o rapa da prefeitura tomar a barraca daquela dona Maria que era empregada e perdeu o emprego porque o filho saiu no *Cidade Alerta*. Venham festejar com o vizinho que saiu da cadeia há dois dias e ainda não sabe como irá fazer para co-

4. Artigo publicado na *Folha de S. Paulo* em 24/01/2004.

mer e se vestir, vem que tem vaga para você, aqui é SP.

A terra onde matar periférico causa silêncio e frustração, e matar do outro lado da ponte causa indignação, passeatas, mudança na legislação.

E todos falam pra caramba, montam tese, mas passa um dia aqui para ver se sobra orgulho dos textos mentirosos, dos verbos bem colocados, das frases bem montadas, que emocionam, que chocam e que no final são tudo um monte de mentiras, porque a São Paulo ao seu redor é de concreto e a nossa é de lama. A sua é: Moema, Morumbi, Jardim Paulista, Pinheiros, Itaim Bibi e Alto de Pinheiros. A nossa é: Jardim Ângela, Iguatemi, Lajeado, São Rafael, Parelheiros, Marsilac, Cidade Tiradentes, Capão Redondo.

Palavrão aqui na comunidade é “desemprego”, aqui é Sampa também, mas do marketing estamos além, fora da festa, fora da comemoração.

Na área da barragem, onde vivem índios tupis-guaranis, ninguém está sabendo da festa. Em Campo Limpo, Grajaú e Brasilândia não vi ninguém encher de rosas nem ninguém restaurar, não vieram ao menos canalizar o córrego, no fim do dia não teve show, não teve visita de ninguém do poder público, mas vi um menino de 7 anos na ponte esperando a es-

perança, só não sei por quanto tempo. A única coisa que representa o governo por aqui é a polícia, então todos já imaginam como ele é representado.

Tá certo! São Paulo é nossa também, afinal, cuidamos do dinheiro, lavamos, vigiamos, passamos, limpamos, digitamos, afogamos mágoas em pequenos bares, vivemos em pequenos casulos, comemos o pouco de ração que sobrou do outro dia e ainda dizemos amém, Sampa city, você é meu berço, pois não nascemos com nenhum de verdade.

Construímos e não moramos, fritamos e não comemos, assistimos, mas não vivemos, passamos vontade, mas passamos adiante.

O quê? Ah! A parte boa da cidade? Bom, acho que vou passar essa, vou deixar para alguém que viva nela, pois o termo aqui para nós é sobrevivência, mas com certeza deve ter muita coisa boa nela, Sampa é bem grande, né? E tem muita diversidade cultural, assim como social.

Somos somente um reflexo de tudo isso, os catadores de materiais recicláveis, os balconistas, os motoristas, os flanelinhas, as empregadas domésticas, os vendedores ambulantes, os vigilantes, os meninos da Febem, os 118 mil presos de todo o Estado e mais uma porrada de gente que te saúda e deseja mais consciência e consideração nesse aniversário, São Paulo.

**Ferréz** é o nome literário de Reginaldo Ferreira da Silva, 28, autor de *Capão Pecado* (Labortexto, 2000), romance sobre o cotidiano violento do bairro do Capão Redondo, na periferia de São Paulo, onde vive o escritor, e de *Manual Prático do Ódio* (Objetiva, 2003).

- Qual é a questão controversa que está sendo discutida pelos dois artigos?
- Qual é a posição do autor do texto 1? Cite pelo menos dois argumentos utilizados pelo autor para defendê-la.
- Qual é a posição do autor do texto 2? Cite pelo menos dois argumentos utilizados pelo autor para defendê-la.
- Que contrastes podem ser estabelecidos entre os textos 1 e 2? Levante alguma hipótese que possa explicar a divergência de posições existente entre eles.

## PRODUÇÃO INICIAL DE UM ARTIGO DE OPINIÃO

Agora você vai produzir uma primeira versão do seu artigo de opinião sobre a questão polêmica ligada ao tema que já vem estudando em sala de aula, como parte de um projeto interdisciplinar de trabalho. O tema que você escolheu dá margem a várias questões polêmicas, para as quais muitas opiniões diferentes são possíveis. Imagine que seu artigo será publicado em um jornal diário de grande circulação, cujos leitores não têm necessariamente uma posição firmada sobre a questão em pauta.

### **Lembre-se:**

- *Defenda sua posição, sustentando-a com argumentos.*
- *Seu texto deverá ter, aproximadamente, 30 linhas.*
- *Deixe uma margem direita (em torno de 5 centímetros) para anotações futuras.*
- *Consulte dicionários e gramáticas, se tiver dúvidas sobre o emprego da língua.*
- *Caprichar na letra é fundamental; outras pessoas têm de conseguir ler o seu texto.*

## O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO ARTIGO DE OPINIÃO

Todo texto que a gente escreve ou lê possui um contexto. Os textos não existem “no vazio”, mas em um determinado **contexto de produção**: eles sempre são escritos por alguém, para alguém, com certa intenção, em determinado tempo e lugar, divulgados em certo veículo etc., e todos esses elementos interferem no sentido dos textos. Ao escrever, é fundamental levar em conta esses aspectos (e também na leitura, para que seja possível compreender mais efetivamente o que se leu).

O contexto de produção dos artigos de opinião pode ser descrito da seguinte maneira:

### **O produtor do artigo de opinião<sup>5</sup>**

Geralmente, o produtor de um artigo de opinião é um especialista no assunto (ou no mínimo alguém que estuda aspectos da questão em discussão) ou um representante de determinada instituição social (como sindicatos, governo, universidades, ONGs etc.) que, de alguma forma, tem algo a dizer sobre a questão. Em função disso, o autor busca construir uma imagem de si mesmo para seus leitores como alguém que tem conhe-

5. Descrição do contexto de produção do artigo de opinião adaptado de material produzido sob a coordenação da professora Anna Rachel Machado para o PLEPI – *Seqüência Didática Artigo de Opinião* –, desenvolvido na Universidade de Mogi das Cruzes entre 1998 e 2000.

cimento sobre o tema tratado, segue a lógica, a razão, possui argumentos sólidos para sustentar sua posição.

## Os leitores do artigo de opinião

São pessoas que freqüentemente lêem determinado jornal ou revista e estão de alguma forma interessadas na questão polêmica, seja porque as afeta diretamente, seja porque se interessam pela discussão dos assuntos em pauta na sociedade. Em nosso país, em que a leitura é praticada por poucos, pode-se dizer que os leitores de artigos de opinião fazem parte de uma “elite” sociocultural.

## Circulação

Um artigo de opinião circula em jornais e revistas impressos ou on-line (na internet).

## Objetivo(s)

Influenciar o pensamento dos destinatários (os leitores), isto é, construir ou transformar (inverter, reforçar, enfraquecer) a posição desses destinatários sobre uma questão controversa de interesse social e, eventualmente, mudar o comportamento deles.

*Em suma, o artigo de opinião, apesar de escrito, pode ser visto como um diálogo com o pensamento do outro, para transformar suas opiniões e/ou atitudes.*

1. Leia o texto a seguir, procurando identificar os elementos do contexto de produção:

### ARTIGO 1\*

## O desafio de reconhecer novas formas de participação

Patrícia Lânes

O(a) jovem participa da vida política do país? A resposta é quase sempre a mesma: não, é alienado(a). O que se verifica na prática não é bem isso. Grupos de hip hop, dança, teatro e música, formados por jovens, pipocam nas favelas e periferias do Brasil. Isso não significa participar politicamente? É preciso compreender que participação política vai além do exercício do voto. Existem muitas maneiras, como se organizar em grupos nas escolas, comunidades e espaços de trabalho para tentar intervir nas decisões que estão sendo tomadas e mudar o rumo da história (seja da sua comunidade ou do seu país).

No caso dos(as) jovens não é diferente. A diferença está em como a sociedade vê a juventude e o que espera dela. O mito da juventude alienada não é tão recente e toma como referência uma maneira de participação referenciada na juventude das décadas de 1960 e 1970, que protagonizou as manifestações contra a opressão política. No Brasil, grupos de jovens estiveram ligados à resistência ao governo militar por meio de núcleos teatrais, partidos e movimentos políticos clandestinos, chegando até à luta armada. Foram também jovens transgressores(as) dessa época que protagonizaram o rico cenário musical,

6. Artigo publicado no **Jornal da Cidadania**, ano 9, nº 122, abril/maio de 2004.



ANDRÉ SARMENTO

**Jovens contra a guerra no Iraque ocupam o Monumento às Bandeiras, em São Paulo 18.02.2003**

gerando movimentos cuja expressão mais conhecida até hoje é a Tropicália. Esse movimento de resistência foi essencial para que fosse possível, já na década de 1980, a reabertura para a democracia.

A idéia do jovem revolucionário ficou. Mas o mundo mudou nas últimas décadas. Uma então nascente cultura do consumo se consolidou. As utopias, antes claras e definidas, ficaram cada vez mais nebulosas. Mas continuou se cobrando dos(as) jovens que fossem revolucionários, como se fosse da natureza da juventude transformar para melhor.

Os(as) jovens estão se organizando talvez menos nos partidos, mas em grupos culturais locais, movimentos globais, redes ou ligados às organizações de cidadania ativa. Depois de reconhecer o novo, é preciso criar, no campo da política tradicional, formas de inserir esses e essas jovens ávidos por participação em um espaço mais democrático e menos refratário à condição juvenil.

A discriminação de geração é um ponto complexo da participação jovem. Se junto de seus semelhantes é fácil dizer o que se pensa, na presença da pessoa adulta pode não ser tão simples. Mais ainda

quando nem sempre a palavra é o meio pelo qual os (as) jovens se sentem mais à vontade para expressar sua opinião. Para desfazer esses e outros nós, grupos de jovens vêm se articulando Brasil a fora, tentando aproximar essas práticas locais e muitas vezes pouco institucionalizadas do campo da política formal.

A estratégia de formação de redes por jovens não é nova. Os movimentos internacionais antiglobalização, por exemplo (em sua maioria protagonizados por jovens militantes), começaram se articulando em rede pela internet. No Brasil, redes como a do Nordeste, a de Belo Horizonte e a do Rio de Janeiro (Rede Jovens em Movimento) estão começando a pautar questões mais amplas que dizem respeito aos (às) jovens moradores(as) desses lugares, articulando diferenças em nome dos direitos da juventude e da luta por políticas públicas mais inclusivas. A idéia parece estar frutificando. Durante o 1º Fórum Social Brasileiro, em novembro de 2003, essas três redes e outros jovens se reuniram e deram o pontapé inicial para a criação de uma rede nacional da juventude, que deve realizar seu primeiro grande encontro ainda este ano.

**Patrícia Lânes** é especialista em sociologia urbana, mestranda em sociologia, pesquisadora do Ibase, representando-o na Rede Jovens em Movimento.

2. Agora indique cada um dos elementos do contexto de produção do texto que leu, fazendo um quadro semelhante ao que se segue:

CONTEXTO DE PRODUÇÃO	
a) Autor do texto	
Papel social	
b) Interlocutores	
Representação social	
c) Finalidade/Objetivo	
d) Circulação	

## ATIVIDADE 5

# AS VÁRIAS VOZES QUE CIRCULAM NUM ARTIGO DE OPINIÃO

Geralmente, um texto escrito não traz só a voz de quem escreve, mas outras vozes que também “falam pela boca” do autor. Ele costuma “conversar” com pessoas que pensam de uma determinada forma, concordando com elas ou discordando delas. Assim, para compreendermos de fato um texto, é preciso prestar atenção a essas “conversas” (que muitas vezes nos remetem a outros textos) e, mais do que isso, ir também conversando com o texto à medida que o lemos. Será que eu concordo ou discordo do autor? Totalmente ou em parte? Há um ângulo da questão que o autor não está considerando? Ler assim é ler criticamente, não de forma passiva, “engolindo” tudo o que o autor diz, mas refletindo sobre as coisas e dialogando com o texto. E por que isso é importante? Por várias razões, entre elas para que não sejamos tão manipulados pela mídia em geral e para que possamos exercer nossos direitos mais plenamente.

1. Leia agora o próximo artigo\* procurando perceber, além dos leitores em geral, com quem o autor do texto “conversa”. Vá você também tentando “conversar” com o texto, concordando ou discordando dele.



# Hip Hop em legítima defesa<sup>7</sup>

Preto Ghóez

O recente episódio envolvendo o suposto escritor Marcelo Mirisola e o Hip Hop nos leva a um raciocínio simples. Toda a vida temos ouvido de todos os segmentos artístico-culturais que nós os “meninos do Hip Hop” precisaríamos ampliar nosso campo de visão, precisaríamos descobrir que a Arte vai bem mais além do que nosso Hip Hop. A maioria deles nos recomenda livros, nos recomenda filmes, nos recomenda discos, nos recomenda a Arte e a Cultura por eles reconhecida como sentimento maior que o nosso simples Hip Hop. Olham pra nós com os olhos bondosos de quem vê uma criança pouco civilizada. E o desejo deles (como foi um dia o mesmo desejo dos padres para com os índios) é nos elevar enquanto seres humanos. Bom pra nós ter tanta gente preocupada com nossas vidas, nossas caminhadas. Nos dão afagos como um treinador de cães, ou de um outro bicho qualquer. E curiosamente no sentido inverso do que nos dizem, sobre a favela e suas armas, eles escrevem livros, eles fazem filmes, eles estréiam peças, eles cantam músicas e gravam discos esmiuçando a favela como que numa autópsia, talvez alguns deles até procurem ceps diferentes e batendo no peito rasguem as gargantas pra em unísono bradar aos quatro cantos que também eles são favela! Aliás ser favela tá na moda, a favela é a bola da vez e nos olhos da pequena-burguesia os cifrões denunciam seus sentimentos mais mesquinhos. Por entre eles já caminham vencidos e tristes... a droga que consomem já não faz o efeito esperado, precisam de doses cada vez maiores.

O dedo viaja nos pequenos botões do controle remoto e eu mudo de canal só um pouco, só pra sacar o que rola no mundo lá fora. A cena é a mesma alguém inventou outra coreografia, descobriu outra mulher



Grafitheiros no túnel que liga as avenidas Dr. Arnaldo e Paulista, em São Paulo 05.07.2003

7. Retirado de [http://www.realhiphop.com.br/materias/materia\\_pretoghoez-miri.htm](http://www.realhiphop.com.br/materias/materia_pretoghoez-miri.htm)



Poeta e rapper maranhense, vocalista do grupo Clã Nordestino, **Preto Ghóez** era um dos líderes do Movimento Hip Hop Organizado do Brasil (MHHOB), uma das organizações nacionais do setor. Foi interno da Febem, onde desenvolveu seu trabalho musical, e a partir daí ajudou a organizar o movimento hip hop nas regiões Norte e Nordeste. Morreu em um acidente de carro em setembro de 2004, com 31 anos. Sobre sua morte, Gilberto Gil, ministro da Cultura, afirmou: “É uma imensa perda. Como artista, líder e articulador talentoso do hip hop, Ghóez deixou um trabalho sedimentado, voltado para a construção de políticas para a juventude brasileira. Ele era uma inteligência a serviço dessa revolução silenciosa que os grupos culturais promovem hoje nas centenas de periferias do país”.

(Retirado de <http://www.amazonia.com.br/portao/reportagens/detalhe.hasp?canal=1&cod=4021>)



escultural, juntou tudo isso numa frase de duplo sentido e gravou um disco que venderá milhões, custe o que custar todos querem isso, custe o que custar todos buscam o seu hit. A menina antes anônima, logo estará estampando as capas das revistas masculinas e pendurada na banca de revistas da esquina de sua quebrada chamará atenção como uma peça de carne exposta no açougue próximo. Ela sorri satisfeita navegando entre os drinques da elite e logo alguém descobrirá que ela vai bem mais além do que um simples corpo, então você poderá se emocionar quando o programa de tv numa tarde de Domingo contar a história da vida dela com uma trilha sonora que nos tome nos braços de nossas próprias tristezas entre um e outro depoimento de familiares e amigos. Ela merece estar ali só ela sabe o preço que pagou pra estar ali. Esse lugar que é o ali que todos buscam envolve dinheiro, fama e uma série de sentimentos outros diferentes de carícia.

Melhor voltar ao assunto que estávamos discutindo. Então, tenho conversado com o **Marcelo Mirisola** no limite de minha educação pra tentar entender melhor o universo paralelo que ele criou pra si. (...)

À qualquer custo, de qualquer jeito, seja como for, ele precisa estar surfando na crista da onda, ele quer ser cult. Quando crescer ele quer ser o Ferréz, ter a mesma atenção. É que segundo ele tem tanto escritor bom por aí e justamente quem ganha mais atenção é o Ferréz. Tanto cara genial sem conseguir publicar e o Ferréz consegue publicar dois livros. Falando assim ele me lembra um menino fazendo beicinho, querendo

**Marcelo Mirisola**, escritor, é autor dos romances *Bangalô*, *O Herói Devolvido* e *O Azul do Filho Morto* (Editora 34). Escreve quinzenalmente uma coluna no AOL Notícias. Em seus textos costuma criar polêmica com vários setores da sociedade e grupos culturais. Parte da polêmica retratada no artigo de Preto Ghóez aparece resumida abaixo:

O escritor Marcelo Mirisola e o poeta Ademir Assunção, o Pinduca, se estranharam por causa dos manos do hip hop. A briga dos dois acontece na web e tem as páginas da AOL como um dos espaços de troca de farpas. Entenda a polêmica e depois dê sua opinião:

**31/3** – Marcelo Mirisola escreve a coluna “A vez dos ruminantes”, na qual ataca o Rap. “A impressão que tenho quando ouço Rap é exatamente a seguinte: ‘Vai passando tudo, não reaja, isso é um... Rap!’ Ou seja, algo impositivo... onde não cabe qualquer tipo de reação. Feito um assalto à mão armada”.

**20/5** – Marcelo Mirisola publica a coluna “Caro Pinduca”. Escreve: “Ademir, ou Pinduca, continua refém dos manos do hip hop. Não fisicamente como eu, que tive de dar uma sumida por conta de uns telefonemas sinistros que recebi. Mas espiritualmente (o que é pior), talvez por boa vontade e receio de não corresponder às imposições de sua confessada origem humilde”.

**21/5** – O poeta Ademir Assunção escreve em seu blog o texto “Deixa pra lá, mano”, no qual diz: “Ainda bem que a vida me deu uma dose de serenidade. Melhor ignorar as agressões, nesse momento, e deixar a coisa esfriar. Peixes coloridos saltam no aquário da sala. Daltônicos não enxergam o vermelho dos peixes. Malucos experientes sabem quando o bagulho é sério”.

**28/5** – Na coluna “Para encerrar o assunto”, Marcelo Mirisola escreve: “... os manos do hip hop me elegeram inimigo número um do ‘movimento’. O que me deixa muito envaidecido, diga-se de passagem. O motivo? Uma bobagem, não entenderam o que eu escrevi (nem o Pinduca, advogado deles). Cito de memória: ‘Não basta

ser assaltado por esses manos e agüentar a cara feia deles, ainda tenho que ouvir o barulho que fazem e chamar de música?”

**31/5** – O poeta Ademir Assunção publica na AOL o artigo “Marcelo Mirisola de novo. Haja saco!”, em resposta ao escritor Marcelo Mirisola: “Ele [Marcelo Mirisola] confunde hip hop com rap, não sabe distinguir MV Bill de Mano Brown, não faz idéia do que seja o PCC, nunca pisou no Jardim Ângela ou em qualquer periferia (...) ele prefere a realidade de sua torre-quitinete. Não gosta de se misturar, de megulhar o focinho na realidade para conhecer sua complexidade...”

(retirado de [http://forum.aol.com.br/foro.php?id\\_top=1&id\\_cat=39&id\\_subcat=74&id\\_foro=2455](http://forum.aol.com.br/foro.php?id_top=1&id_cat=39&id_subcat=74&id_foro=2455))

atenção. Pra isso ele chora, esperneia, xinga, e cada vez mais traquina, tipo menino levado. Suas brincadeiras de mau gosto atravessaram a sua vida inteira. E carente de atenção, já que ninguém parece notar a sua genialidade, ele segue aprontando das suas como quem diz: “gente eu tô aqui será que ninguém me nota?”

Ele diz que é subversivo, que escreve pra detonar o establishment. Mirisola afirma que o Rap não é música, pois ele detesta rimas. Perguntado sobre alguém na música brasileira que ele admira, responde que o Edvaldo Santana é bom (nisso nós concordamos [...]) mas, já que ele detesta rimas leio vários trechos do novo cd do Edvaldo onde a rima prevalece e ele muda de assunto. Em seguida leio Jesus Chorou dos Racionais e ele diz que é ruim, considera a letra fraca, e não enxerga isso como música. Pergunto então se isso tudo que ele faz não é simplesmente pra chamar atenção sobre a sua obra, sobre a sua carreira. Ele dá várias voltas em argumentos e admite que o objetivo de qualquer um que produz arte é chamar atenção sobre a sua arte. Nesse ponto um sorriso meu enfim presencia a admissão de quem premeditou o crime...

Vontade de perguntar sobre a mídia e outros acessórios, mas o fato de ele escrever no AOL já responde tudo. Ele é apenas um transgressor que escreve na AOL e detesta negros e pobres “ou qualquer meleca do gênero que trate de bumbos, cama elástica, axés e afoxés”.

Cultura é poder, eu já escrevi sobre isso. E cada vez mais a cultura também é uma questão de classe. Enquanto o Ferréz e o Brown estavam longe da ordem do dia eles eram bons... Agora não! Cada vez mais o Hip Hop tem crescido, e quanto mais cresce mais ódio de classe trará sobre nós. De meros consumidores nos tornamos produtores. Conseguimos vencer os obstáculos cotidianos e garantir que na periferia do País inteiro a Cultura se faça viva como nunca antes a fizeram. E não só com o Hip Hop, mas com o Teatro, a Literatura, a Dança e por aí vai toda a beleza da arte e da cultura. Gente como o Mirisola tem medo de que nós possamos enfim conhecer gente como o **Marco Antônio** e o seu belíssimo “Othelo”, ou possamos enfim ouvir o que o Teatrólogo **Reinaldo Maia** tem a dizer. O Mirisola não é um caso isolado, muita gente igual a ele quer nos tomar à força o direito de produzir Cultura.

Mas ao final de tudo isso eu peço calma com ele, não podemos nos aborrecer diante de coisas assim. Pois pra mim as coisas que ele escreve já soam como as pegadinhas do João Kléber, que de extremo mau gosto e desrespeito se propõem vanguarda, contestadoras e coisas legais desse tipo, mas não passarão de cópia mal feita de uma mistura triste e vazia de Charles Bukowski, Paulo Francis e Rita Cadilac.

Enfim, ele virou assunto, tema. Alguém agora vai procurar seus livros, e que ele aproveite bem o seu momento. Deve ele estar contente com isso tudo pois enfim é a vez do ruminante.

**Marco Antonio Rodrigues** compõe o núcleo diretor do Grupo Folias D’Arte, junto com **Reinaldo Maia** e Dagoberto Feliz. Dirigiu a peça *Othelo*, de William Shakespeare. É um dos pioneiros do Movimento Arte contra a Barbárie em São Paulo, que reúne grupos e personalidades do teatro paulista e cuja atuação já criou uma lei municipal de fomento ao teatro.

2. Agora responda oralmente, com seus colegas, as questões que se seguem:
- a) Com quem o autor do texto “conversa” no primeiro parágrafo do texto?
  - b) A “conversa” assume uma perspectiva de concordância ou discordância?
  - c) Ainda no primeiro parágrafo do texto, o autor afirma que há uma contradição no discurso de determinadas pessoas ligadas aos segmentos artístico-culturais. Que contradição é essa?
  - d) Afinal, qual é a posição do autor frente à afirmação de que é preciso haver uma ampliação do campo de visão e de manifestações culturais? Ele concorda ou discorda dessa idéia? (Considere para a sua resposta o que o autor diz no primeiro e no antepenúltimo parágrafo do texto.)
  - e) No segundo parágrafo e no início do terceiro, o autor faz uma crítica à cultura televisiva. Que crítica é essa? Você concorda com ela? Justifique.
  - f) No antepenúltimo parágrafo, o autor afirma “De mero consumidores nos tornamos produtores (*de cultura*)”. O que ele quis dizer com isso? Quais interesses ele denuncia com essa afirmação?
  - g) Ao longo de sua argumentação, na qual critica Marcelo Mirisola, o autor cita várias pessoas ligadas à música ou ao movimento hip hop: Edvaldo Santana, Racionais-Brown, Ferréz. Você conhece o trabalho dessas pessoas? Qual sua opinião sobre o trabalho delas?
  - h) O autor ainda cita dois teatrólogos ligados ao Movimento Arte contra a Barbárie. Como você entende o nome desse movimento? Nessa perspectiva, qual pode ser uma das funções da arte na nossa sociedade?
  - i) De acordo com todo o artigo, você considera que o autor foi convincente nas críticas que fez a Marcelo Mirisola e na sua intenção, expressa no título, de defender o hip hop? Justifique.
  - j) Para alguns educadores, a principal finalidade da escola média deveria ser proporcionar experiências culturais significativas para os alunos. O que você pensa sobre isso? Como isso poderia ser feito?
  - k) Por fim, dê sua opinião: a escola deve, em nome da ampliação do universo cultural de seus alunos, trabalhar com obras clássicas da literatura, das artes plásticas e da música? Por quê? Debata essa questão com seus colegas.



1. Leia as frases abaixo, prestando atenção nas palavras em destaque, que podem ser chamadas de **organizadores textuais**:

- Gosto de dar carona, **pois** isso pode ser perigoso.
- Gosto de dar carona, **mas** isso pode ser perigoso.

Qual das duas frases poderia ter sido dita por uma pessoa que gosta de aventura, de emoção, enfim, uma pessoa que gosta de viver perigosamente?

2. Qual das alternativas abaixo lhe parece a mais correta?

- Os organizadores textuais são palavras ou expressões que relacionam uma parte do texto com a outra, sem interferir no sentido geral do texto.
- Os organizadores textuais são palavras ou expressões que relacionam uma parte do texto com a outra e têm um papel importante na definição do sentido geral do texto.

3. Leia com atenção os períodos abaixo e inclua os organizadores textuais em destaque nas colunas adequadas, de acordo com a função que desempenham em cada período, usando um quadro semelhante ao que se segue:

Introduz argumento	Acresce argumentos	Introduz conclusão	Introduz uma idéia na direção contrária do que é afirmado antes

- Não se pode de maneira simplista afirmar que o brasileiro não gosta de ler, **pois** é preciso considerar que muitos deles ainda hoje não têm acesso a livros e outros tantos nem sequer sabem ler.
- As músicas eram de mau gosto, o bolo estava seco, a bebida, quente. **Em suma**, a festa foi um fracasso.
- O filme não é muito bom. A fotografia é escura demais, o roteiro está cheio de falhas de continuidade. **Além disso**, os atores trabalham muito mal.
- A bebida alcoólica diminui a capacidade do homem de responder imediatamente aos estímulos do mundo externo. **Portanto**, não se deve dirigir alcoolizado.
- Criar condições de desenvolvimento econômico é o melhor modo de ajudar à população carente. **Entretanto**, muitos governantes preferem implementar políticas assistencialistas.

- No Egito antigo a cerveja era considerada a bebida nacional. Os egípcios acreditavam que ela possuía propriedades curativas, especialmente contra picadas de escorpião. A bebida **também** era utilizada como produto de beleza pelas mulheres, que acreditavam em seus poderes de rejuvenescimento.
- “A reserva de vagas para estudante de escolas públicas não resolve a questão, como também não assegura que os beneficiados sejam os mais pobres, **uma vez que** não há na proposta corte por renda. Não é improvável que estudantes menos qualificados de classes mais abastadas migrem para o ensino público visando beneficiar-se da cota.” (Editorial, Folha de S.Paulo, 30/5/2004)
- O ambiente era bastante hostil, **porém** muitos animais sobreviviam lá.
- O Brasil é uma nação jovem, **posto que** 42,1% da população tem menos de 18 anos.

4. Indique qual dos organizadores textuais abaixo são mais adequados para cada lacuna do texto<sup>8</sup>:

**portanto**

**além disso**

**também**

**pois**

### Texto 1



Conjunto habitacional Santa Etelvina, Zona Leste, São Paulo, 27.07.1998

A habitação é um dos grandes problemas dos centros urbanos. Não é preciso andar muito por uma cidade como São Paulo para que vejamos favelas precárias e pessoas dormindo na rua ou embaixo de pontes e viadutos.

A melhor solução para esse problema é a construção de prédios populares de

apartamentos, \_\_\_\_\_ os edifícios custam menos do que as casas e possibilitam que um número maior de pessoas possa morar num mesmo terreno.

\_\_\_\_\_, com a construção de prédios, há uma economia na instalação de redes de esgoto e de luz e os gastos podem ser divididos.

É preciso considerar \_\_\_\_\_ que edifícios possibilitam mais segurança por um preço menor, pois os gastos podem ser divididos por todos os moradores.

\_\_\_\_\_, ainda que alguns arquitetos defendam a construção de casas populares, a forma mais econômica de resolver o problema da moradia é a construção de prédios de apartamentos.

8. Atividade retirada de Barbosa, J. (2002). Carta de Solicitação/Reclamação, seqüência didática elaborada para o Programa PEC-Formação Universitária, SEE-SP, CENP, USP, PUC-SP, UNESP.

**Texto 2**

O problema da falta de moradia dos grandes centros urbanos não pode ser resolvido com a construção de mais prédios.

\_\_\_\_\_, porque a existência de muitos prédios dificulta a dispersão dos poluentes do ar que, nas cidades grandes, já estão presentes em grandes quantidades.

\_\_\_\_\_, porque um grande número de edifícios impede que os raios de sol iluminem as casas das pessoas, o que não faz bem para a saúde, além de aumentar o consumo de energia elétrica, que o país tem de economizar.

\_\_\_\_\_, um grande número de pessoas morando em um mesmo local acarreta uma necessidade maior de transportes, o que contribui para piorar o trânsito de veículos na cidade.

\_\_\_\_\_, o problema de habitação que as grandes cidades possuem deve ser resolvido com a construção de casas populares, e não com o aumento do número de edifícios.

Vamos agora aprofundar um pouco o estudo do significado dos organizadores textuais com os quais você trabalhou.

**5.** Vejamos, com mais calma, o uso das expressões “mas”, “porém”, “contudo”, “todavia”, “entretanto”, “no entanto”, que são chamadas de conjunções adversativas. Essas conjunções introduzem idéias que vão na direção contrária do que se estava afirmando. Além disso, seu uso faz com que uma das idéias (aquela que vai no sentido pretendido pelo produtor do texto) seja destacada, ressaltada.

a) Em qual das duas orações se enfatiza mais o fato de Maria ser feinha?

Maria é feinha, mas é superlegal.

Maria é superlegal, mas é feinha.

b) Você diria que o autor da frase a seguir é a favor ou contra a pena de morte?

Um assassino é alguém que cometeu um crime gravíssimo e, por isso, merece ser castigado. Mas condená-lo à pena de morte seria cometer um erro na tentativa de reparar um outro anterior.

c) Escolha uma das alternativas. Os dois exemplos anteriores mostram que:

- quando usamos uma conjunção do tipo “mas” a idéia que vem depois da conjunção é a que é ressaltada.
- quando usamos uma conjunção do tipo “mas” a idéia que vem antes da conjunção é a que é ressaltada.



Acampamento de sem-terra na fazenda São João, Teodoro Sampaio, SP, 19.04.2001

## 6. Compare:

**Apesar da** legalização da posse de terras ser uma medida necessária para a concretização da reforma agrária, ela está longe de ser suficiente: é preciso também que se criem condições para que essas terras se tornem produtivas e rentáveis.

**Embora a** legalização da posse de terras seja uma medida necessária para a concretização da reforma agrária, ela está longe de ser suficiente: é preciso também que se criem condições para que essas terras se tornem produtivas e rentáveis.

Agora reflita: a diferença na maneira de redigir traz diferença de sentido para os períodos?

7. Leia a nota abaixo, publicada na revista *Veja* de 28 de abril de 1999. Identifique os organizadores textuais que nela aparecem e indique que função/significado têm nesse contexto.

## Viva o povo brasileiro

O país tem fama de não cuidar da ecologia. Vide as queimadas na Amazônia. Além disso, em reciclagem de vidros o Brasil foi reprovado num ranking do Instituto Worldwatch. Assim, parece soar estranho o país bater recorde mundial em reciclagem de latas. De cada 100 latinhas de bebida, 65 voltam para a indústria. É que há 125 000 brasileiros suando na coleta de latas usadas. Esse exército de subempregados embolsou 80 milhões de dólares em 1998.

É preciso considerar que nem sempre esses organizadores textuais aparecem explicitamente nos textos. Leia o exemplo que se segue:

“Nosso apelo é para que [O MST] não se desvie da lei. E nossa advertência à elite governante brasileira é a de que não é mais possível conter os anseios por mudanças na economia. Sem conteúdo social, a democracia é apenas abstração jurídica, e não o regime da maioria.”

**Roberto Busato** (*Folha de S.Paulo*, 4/4/2004)

Ao longo do texto escrito por Roberto Busato, o autor tenta analisar conflitos ocorridos entre governo e MST, procurando levar em conta os dois lados da questão. Nesse trecho, retirado do último parágrafo do texto, o autor faz um alerta aos dois lados. Depois do

alerta ao governo em “*não é mais possível conter os anseios por mudanças na economia*”, o autor tece ainda a seguinte consideração: “*Sem conteúdo social, a democracia é apenas abstração jurídica, e não o regime da maioria*”. A relação posta entre essas duas afirmações pode ser vista da seguinte forma:

O governo deve propor mudanças na economia  
(que levem em conta questões sociais)

**tese**

“*dado que*” ou “*pois*”

**organizador textual implícito**

“*sem conteúdo social, a democracia é apenas abstração jurídica, e não o regime da maioria*”

**Argumento**

Assim, analisando dessa forma, pode-se dizer que a segunda afirmação serve de argumento para a primeira.

**8.** Leia os dois trechos abaixo procurando exemplificar o tipo de relação entre as partes do texto, explicitando o que este implícito. Desenhe, para cada trecho, um esquema semelhante ao anterior, exemplificando essa relação.

### Trecho 1

“Economias como a americana e a japonesa têm poucos encargos sobre a folha de pagamentos. Nesses países, o desemprego é baixo. Na Europa, o desemprego é menor na Inglaterra, onde a legislação também foi flexibilizada. E é alto na França e na Alemanha, que mantêm a rigidez. Essa decisão, tomada pelo Senado brasileiro por 51 votos contra 23, é a primeira mudança efetiva na engessada legislação trabalhista que vem do governo Getúlio Vargas.”

(Artigo publicado na *Folha de S.Paulo* de 31/1/1998, de autoria de Elcio Álvares, senador do PFL pelo Espírito Santo e líder do governo no Senado. Foi ministro da Indústria e do Comércio do governo Itamar Franco.)

### Trecho 2

“(…) As opiniões governamentais sugerem que, nos países de industrialização tardia em que houve desregulamentação do mercado de trabalho, as taxas de desemprego mantêm-se em níveis aceitáveis e baixos. Argentina e Espanha, países com configurações econômicas semelhantes à do Brasil, tornaram-se líderes mundiais da flexibilização trabalhista e do desemprego.

Na Espanha, a reforma trabalhista teve início em 1984. O desemprego, em 12 anos, saltou de 18% para 24% (dados da Fundación Formación y Empleo). Na Argentina, a flexibilização dos contratos de trabalho começou em 1990 e foi até o final de 1995. O desemprego nesse período saltou de 3,6% para 21%.”

(Artigo publicado na *Folha de S.Paulo* de 31/1/1998, de autoria de Kjeld Jakobsen, secretário de relações internacionais da Central Única dos Trabalhadores, diretor da Organização Regional Interamericana de Trabalhadores da Central Internacional de Organizações Sindicais Livres e secretário-geral da Coordenadoria de Centrais Sindicais do Cone Sul.)



1. Leia os trechos a seguir, identifique a idéia ou tese que o autor quer defender e indique qual argumento o autor usa para defender sua opinião.

Trecho 1

“Nos países que passaram a ter a pena de morte prevista no código penal – os Estados Unidos são um exemplo disso – não houve uma diminuição significativa do índice de criminalidade. Donde podemos concluir que a existência legal da pena de morte não inibe a criminalidade.”

Trecho 2:

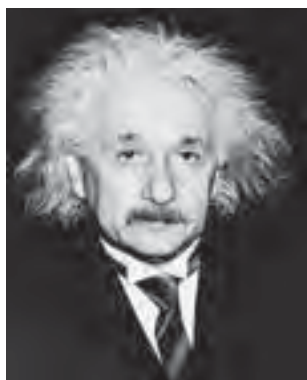
“Toda atitude racista deve ser denunciada e combatida, posto que fere um dos princípios fundamentais da Constituição brasileira.”

Trecho 3

“A redução dos impostos sobre o preço dos carros – IPI e ICMS – é uma medida que pode ajudar a combater o desemprego, pois, reduzindo o preço, as vendas tendem a crescer, o que provoca um aumento da produção, o que por sua vez garante os empregos.”

Trecho 4

A função principal da escola média não deve ser a preparação especializada para o trabalho e, ao contrário do que se possa pensar, essa não é uma idéia recente. No século passado, **Einstein** já se opunha à idéia de que a escola devesse ensinar conhecimento ou técnicas específicas que uma pessoa fosse utilizar mais tarde na sua vida. Considerava que as exigências da vida são muito variadas para que a escola pudesse dar conta delas. Afirmava ser contra tratar um indivíduo como “ferramenta morta” e considerava, portanto, que a escola deveria ter como meta formar jovens com personalidade harmoniosa, capazes de pensar e com autonomia para julgar. Como brilhante cientista que era, ante- vendo o desenvolvimento tecnológico, sustentava que, se uma pessoa dominasse o fundamental na sua área de interesse e tivesse aprendido a pensar e a trabalhar de maneira autônoma, poderia se adaptar mais facilmente ao progresso e às mudanças e encontrar seu caminho na vida profissional, ao contrário de uma pessoa que tivesse tido um treinamento em um conhecimento especializado.



BETTMANN/CORBIS/STOCKPHOTOS

Albert Einstein (1879-1955). Físico alemão, exilado nos Estados Unidos em 1933, foi ganhador do prêmio Nobel de física em 1921 por seus estudos sobre o efeito fotoelétrico. É conhecido mundialmente por desenvolver a teoria da relatividade.



Estudiosos da argumentação propuseram diferentes classificações de argumentos. Observe alguns tipos de argumento:

- a) **argumento de autoridade**: a conclusão se sustenta pela citação de uma fonte confiável, que pode ser um especialista no assunto ou dados de instituições de pesquisa;
- b) **argumento de princípio**: a justificativa é legítima, faz apelo a princípios, o que torna a conclusão quase que incontestável;
- c) **argumento por causa**: a(s) justificativa(s) e a conclusão têm uma reversibilidade plausível;
- d) **argumento por exemplificação**: a justificativa remete a exemplos comparáveis ao que se pretende defender.

**2.** Considerando os diferentes tipos de argumento, releia os trechos do exercício 1 e classifique os argumentos que lá aparecem.

**3.** Escolha uma posição frente à seguinte questão: *As cotas, nas universidades, para negros e para alunos que cursaram a escola pública é uma medida acertada?*

No quadro a seguir você encontra uma série de argumentos que defendem posições sobre essa questão.

- Primeiro classifique os tipos de argumento apresentados, de acordo com as definições apresentadas no exercício anterior;
- Depois, assinale aqueles que são favoráveis à sua posição.

## Lista de argumentos

---

- 1 Exemplos, como estudos feitos na UENF (Universidade Estadual do Norte Fluminense), mostram que não há diferenças significativas entre alunos cotistas e não-cotistas. Já estudos feitos na UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro) demonstram que alguns desses alunos cotistas apresentam defasagens, mas concluem que não se trata de nenhuma grande dificuldade que algumas medidas como a oferta de cursos de apoio ou melhor infra-estrutura de bibliotecas e mais laboratórios de informática não possam sanar;

---

- 2 O jornalista Kaíke Nanne, na sua coluna na AOL, chama a atenção para o risco de que os profissionais negros sejam vistos com desconfiança e tenham seu talento e potencial contestados, já que não entraram na universidade por mérito, mas sim pelo regime de cotas;

---

- 3 Uma das conseqüências mais preocupantes do regime de cotas é a queda da qualidade do ensino, já comprometida, dado que alunos menos preparados entrariam nas universidades, o que em alguns casos poderia obrigar os professores a nivelar suas aulas por baixo;

---

- 4 Paulo Corbucci, pesquisador do Ipea (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), diz por que políticas compensatórias, como as cotas sociais, são necessárias. "As desigualdades sociais reproduzem as desigualdades educacionais (...) O círculo não é quebrado se não houver decisão política" (Folha de S. Paulo, 31/5/2004);

---

- 5 A política de cotas para estudantes negros fere o princípio de que todos são iguais perante a lei, e, portanto, uns não podem ser menos iguais que outros. No caso do vestibular, que tem no mérito seu principal critério de seleção, a política de cotas dá vantagens para uns e não para outros;

---

- 6 Os alunos contemplados pelo regime de cotas tendem a apresentar melhor desempenho na universidade, dedicando-se mais, dado que valorizam mais o acesso à universidade, que assume para eles um caráter de conquista.

4. Agora escreva um pequeno texto argumentativo defendendo sua opinião em relação às cotas e utilizando pelo menos três dos argumentos favoráveis à sua posição. Você também deverá considerar um argumento contrário à sua posição, para tentar refutá-lo ou enfraquecê-lo.

**ATENÇÃO!** *A forma como você encadeia as idéias é fundamental para alcançar o objetivo proposto. Lembre-se de usar os organizadores textuais ou então de garantir que as idéias estejam bem articuladas, de modo que não seja necessário explicitá-las.*

1. Imagine um deputado federal defendendo no Congresso Nacional a flexibilização das leis trabalhistas. Leia agora dois trechos possíveis para esse discurso:

## Trecho 1

“Podemos admitir que alguns trabalhadores sairão perdendo com a flexibilização das leis trabalhistas, mas a grande maioria sairá ganhando, pois o alto custo de manter um trabalhador em regime de CLT impede as empresas de manter e/ou ampliar seu quadro de funcionários. Assim, o governo tem acertado em procurar flexibilizar essas leis, posto que, mais do que os direitos de alguns trabalhadores, o que está em jogo é o próprio emprego de outros tantos, sem o qual o princípio constitucional de garantia da dignidade da pessoa humana fica já de saída ameaçado.”

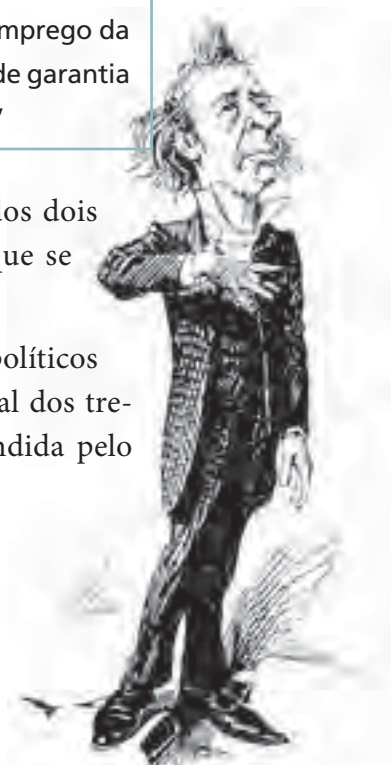


## Trecho 2

“Com a flexibilização das leis trabalhistas a grande maioria dos trabalhadores sairá ganhando, pois o alto custo de manter um trabalhador em regime de CLT impede as empresas de manter e/ou ampliar seu quadro de funcionários. Assim, o governo tem acertado em procurar flexibilizar essas leis, posto que o que está em jogo é o próprio emprego da maioria da população, sem o qual o princípio constitucional de garantia da dignidade da pessoa humana fica já de saída ameaçado.”

a) Que diferenças você nota nesses dois trechos? Qual dos dois trechos traz uma idéia que vai na direção contrária a que se pretende defender?

b) Levando em conta que o Congresso Nacional abriga políticos de vários partidos e de várias escolas de pensamento, qual dos trechos você considera mais convincente na direção pretendida pelo enunciador? Justifique.



O uso da **negociação** pode ser visto como uma aparente “diplomacia” no uso da linguagem, mas na verdade, na maior parte das vezes, o que a negociação visa não é exatamente um acordo entre as partes, mas sim um enfraquecimento de argumentos contrários aos defendidos pelo enunciador ou, no mínimo, uma concessão parcial que continua visando assegurar o que se pretende defender. Dessa forma, uma das construções típicas do movimento argumentativo de negociação seria a forma “é certo que x” (ou “podemos aceitar x”), mas y....

Como você deve ter percebido, o primeiro trecho inclui uma afirmação que vai na direção contrária àquela que o enunciador pretende defender (“Podemos admitir que alguns trabalhadores sairão perdendo com a flexibilização das leis trabalhistas”), como se o enunciador estivesse antecipando o que um interlocutor que defendesse uma posição diferente da sua poderia dizer. Essa inclusão da posição contrária àquela que se pretende defender na construção de um argumento é chamada por alguns autores de **negociação**.

**2.** Agora imagine o seguinte trecho de um artigo de opinião que poderia ter sido escrito por um líder sindical para um jornal de grande circulação nacional:

Há certas idéias que vão sendo disseminadas por determinados grupos com interesses específicos que acabam sendo aceitas como verdades por diferentes setores da sociedade. Uma delas é de que a legislação trabalhista brasileira é arcaica, inadequada para a ordem econômica atual e responsável por parte do desemprego. A tese é de que os encargos trabalhistas são caros e impossibilitam as empresas de contratar trabalhadores ou mesmo dificultam sua manutenção em postos de trabalho. Dito de outra forma, o principal motivo do desemprego deixa de ser a política monetária e tributária do governo federal e o crescente processo de reestruturação produtiva das empresas e passa a ser o décimo terceiro, as férias e o fundo de garantia do trabalhador. (...)

- a) Qual é a tese (posição) defendida pelo autor do texto?
- b) Em vez de explicitar a tese que defende, o autor escolhe começar criticando uma tese contrária à dele. Você considera essa uma estratégia eficaz de argumentação? Em toda situação ou em algum(ns) tipo(s) específico(s) de situação?

Podemos dizer, então, que três movimentos básicos dão conta da “arquitetura” da argumentação:

- 1) **sustentação**: só se leva em conta a posição que se pretende defender, através do encadeamento de indício(s), prova(s), argumento(s) que corrobore(m) o que se pretende afirmar;
- 2) **refutação**: busca-se a rejeição de uma tese defendida ou de argumentos apresentados que sejam contrários à opinião do autor. Nesse caso, usa-se o que chamamos de **contra-argumento**;
- 3) **negociação**: incorpora-se parte do ponto de vista do outro, num aparente esforço de entendimento, mas na verdade esse recurso é só uma estratégia de enfraquecimento do que se apresenta como contrário ao que se quer defender.

**3.** Em diferentes situações, o uso desses tipos de movimento pode surtir efeitos bastante diversos. Isso quer dizer que, dependendo da situação, um movimento pode se mostrar mais eficaz que outro. Pensando em diferentes contextos, indique qual dos três movimentos estão presentes nas afirmações que se seguem.

- a) Para um público que sabemos acreditar em idéias muito diferentes entre si a respeito de um tema, utilizar esse movimento argumentativo pode trazer efeitos positivos. ( )
- b) Diante de um público que acreditamos saber pouco a respeito das idéias que tentamos defender, pode ser mais eficaz não considerar posições contrárias e centrar-se apenas nas evidências que comprovam a tese que se quer defender. Dessa forma, a utilização desse movimento pode ser uma boa estratégia, pois, ignorando outras posições possíveis, as teses “ganham” força de verdades absolutas. ( )
- c) Quando acontece de uma tese contrária a que defendemos estar sendo muito afirmada pela mídia e pelas pessoas em geral, pode ser uma boa estratégia de convencimento usar esse movimento. ( )

**4.** Agora, reunidos em grupos, tomem (ou retomem) uma posição frente à questão controversa escolhida por vocês ao longo do desenvolvimento do projeto interdisciplinar. Vocês deverão construir um trecho argumentativo, que inclua a tese (posição) que procurarão defender e argumentos que justifiquem ou comprovem essa tese. No trecho que escreverão deve aparecer o movimento de refutação ou negociação.

## ATIVIDADE 9

# EXPLORANDO A ESTRUTURA DE UM ARTIGO DE OPINIÃO

São várias as formas de estruturar um artigo de opinião. Mas, em geral, todos os artigos de opinião contêm os seguintes elementos:

- (1) Contextualização e/ou apresentação da questão em discussão;
- (2) Explicitação da posição assumida;
- (3) Utilização de argumentos que sustentam a posição assumida;
- (4) Consideração de posição contrária e antecipação de possíveis argumentos contrários à posição assumida;
- (5) Utilização de argumentos que refutam a posição contrária;
- (6) Retomada da posição assumida e/ou retomada do argumento mais enfático;
- (7) Proposta ou possibilidades de negociação;
- (8) Conclusão (que pode ser a retomada da tese ou posição defendida).

1. Esses elementos podem vir em qualquer ordem e nem todos precisam aparecer num artigo de opinião. Leia o artigo de opinião que se segue<sup>9</sup>, escrito por Jairo Bouer, e ao final de cada parte indique o número correspondente aos elementos listados acima. Considere como uma parte o texto que inicia após um parêntese e termina antes de outro parêntese.



MARIZLDA CRUPPE/AOG

Adolescentes grávidas em abrigo municipal, 02.07.2003

O Folhateen desta semana traz uma discussão importante sobre a pílula do dia seguinte e os abusos que jovens casais, de todas as partes do país, têm feito desse tipo de recurso. ( )

A pílula do dia seguinte é e deveria ser encarada apenas como um método emergencial para tentar evitar uma gravidez indesejada. ( ) Mas, infelizmente, o que se tem visto é que muitas garotas estão usando o método de maneira indiscriminada. ( )

Conhecem a velha história de tentar achar a saída, aparentemente mais fácil, para resolver um problema?

“Eu transo sem proteção e, para evitar qualquer dor de cabeça, tomo a pílula do dia seguinte logo depois!” Aposto que vocês já ouviram essa história por aí! Acontece que nem tudo é tão simples como parece! ( )

Problemas podem acontecer! Em primeiro lugar, esse método traz uma concentração de hormônios femininos bem maior do que as pílulas habituais. A idéia do método é justamente dar uma “carga” extra de hormônio para fazer o endométrio (parede do útero) crescer rapidamente e, depois, com a queda rápida desses níveis, favorecer uma descamação do útero, o que impede que um ovo fecundado se implante e se desenvolva.

Para que esse mecanismo possa funcionar, é importante que a pílula seja tomada, no máximo, até 72 horas após a relação suspeita. Quanto mais cedo a pílula for tomada, maior sua eficácia. Assim, tomar logo no primeiro dia após a transa é melhor do que tomar três dias depois. Mas é sempre bom lembrar que, mesmo tomado corretamente, esse tipo de método pode não ser 100% eficaz. Existem mulheres que engravidam mesmo tomando a pílula do dia seguinte no dia correto. ( )

Uma série de efeitos indesejáveis pode aparecer: dor de cabeça, náusea, inchaço e sensação de mal-estar. O maior risco do uso freqüente da pílula do dia seguinte é uma verdadeira “bagunça” no ciclo hormonal. As sucessivas “cargas extras” de hormônio podem desregular o controle do próprio organismo sobre a menstruação. A mulher fica sem saber quando é, de fato, seu período fértil. ( )

Outro erro freqüente é esquecer que a relação sexual desprotegida não traz apenas a gravidez indesejada como conseqüência, mas também o risco de DSTs e de AIDS. ( )

De fato, o casal deveria investir mesmo é no uso da camisinha e de um método anticoncepcional regular (como a pílula anticoncepcional) e reservar a contracepção de emer-

9. Publicado no *Folhateen*, caderno da Folha de S.Paulo, de 30/8/2004.

gência apenas para as situações em que um problema acontecer (a camisinha estourar, a garota esquecer de tomar a pílula convencional etc.). E seria bom que o uso sempre fosse feito com o conhecimento e o aval do médico ginecologista. Dessa forma, a garota estaria mais protegida em todos os sentidos. ( )

2. Dê um título ao artigo que, de alguma forma, permita ao leitor antecipar o assunto e a posição do autor frente a ele.

3. Agora leia mais um artigo de Jairo Bouer:

## Só informação não dá conta do recado!<sup>10</sup>

Jairo Bouer

Recebi na última semana um e-mail de uma leitora atenta aos textos da coluna e observadora do comportamento dos jovens da sua escola. Vale a pena ler alguns trechos desse texto: “Apesar de tanta informação bem-intencionada, muitos dos comportamentos e situações de risco seguem acontecendo. Na minha escola, agora mesmo, há umas oito garotas grávidas, de 14 a 16 anos, e uma menina que se assumiu homossexual e é ridicularizada e excluída dos grupos”.

“Sabe? Você pensa que, depois que a escola abriu espaço para discussão de temas que antes eram tabus, principalmente no que diz respeito a sexo, agora que você pode ligar a sua televisão, comprar uma revista, ler uma coluna de jornal e encontrar alguém falando ou escrevendo sobre AIDS, gravidez na adolescência, preconceito, sexo tântrico etc., o comportamento não vai acontecer do mesmo jeito que acontecia antes. Engano!”

“Parece que existe um fosso entre o discurso e a ação. E o que é pior: que o foco de tanta informação acaba sendo a informação por ela mesma. Eu quero dizer: ela não chega realmente às pessoas. Até

porque, por mais que se tenha democratizado os espaços para dar informação, não se fez o mesmo com o tempo. As pessoas correm demais na ânsia de ter coisas, consumir, sobreviver. Com isso, vão fazendo de conta que escutam, que entenderam a mensagem, mas...”

E digo mais: além da falta de tempo para prestar atenção às mensagens, muitas vezes o tal fosso entre discurso e ação se deve às complexas emoções que habitam as pessoas. Tanto sentimentos negativos (problemas de auto-estima, tristeza, sensação de exclusão) como sentimentos supostamente positivos (paixão, alegria, autoconfiança) podem deixar o jovem mais vulnerável e exposto ao risco.

É como se a emoção fechasse os olhos da lógica e da razão. Fica a pergunta: será que não dá para juntar tudo no mesmo barco? A gente não pode viver uma emoção (boa ou má) e, ao mesmo tempo, se cuidar e evitar problemas? Lógico que sim! Se só a informação não basta, cabe a cada um de nós aprender a lidar com nossas emoções e a administrar a forma como a informação é usada!

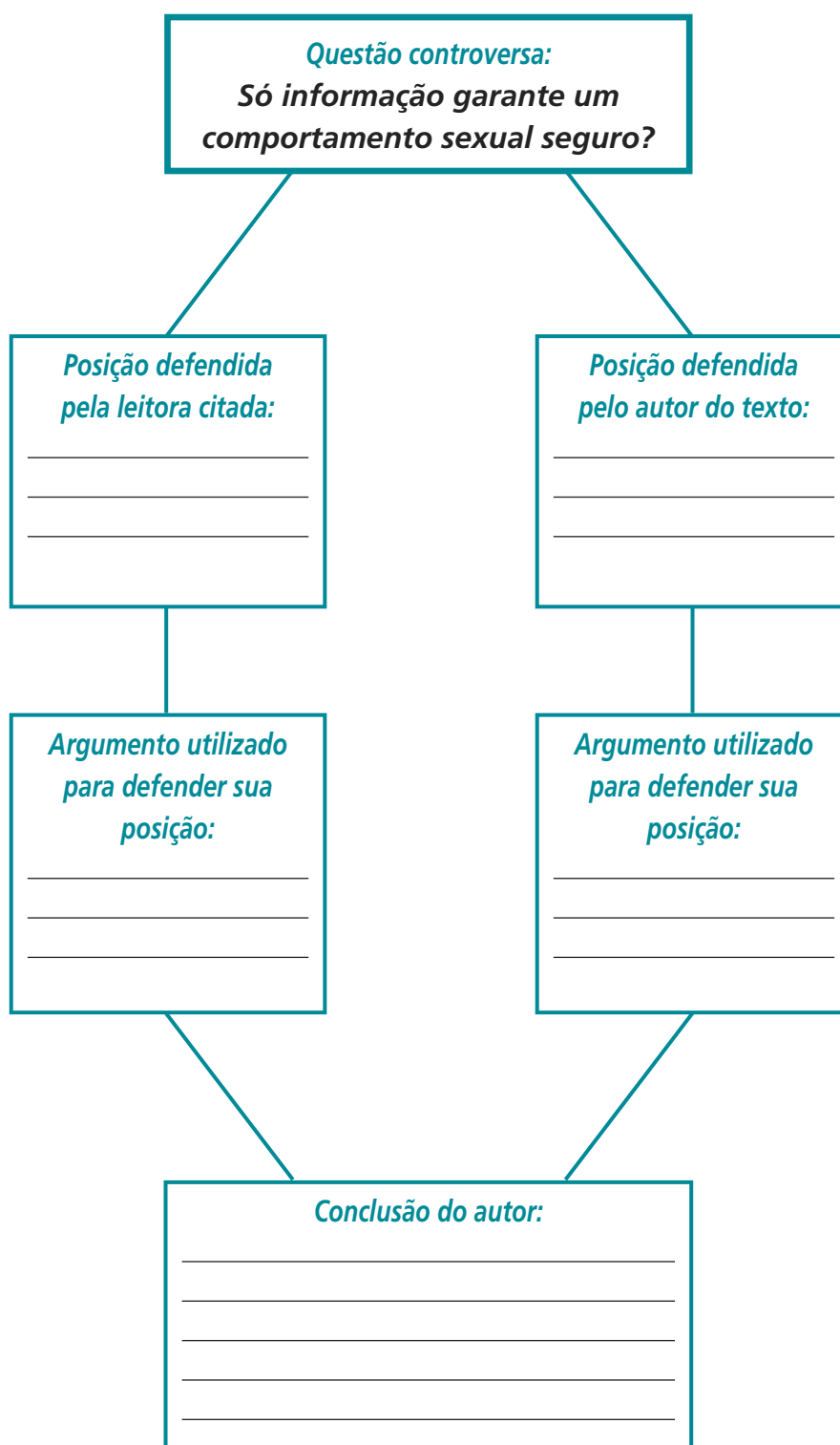
Jairo Bouer, 38, é médico e escreve semanalmente para o *Folhateen*.

9. Publicado no *Folhateen*, caderno da Folha de S.Paulo, de 30/8/2004.



(...)

4. Desenhe um esquema semelhante ao que se segue, completando-o com o que falta:



5. E você? Concorde que a maioria dos jovens de hoje possui informações suficientes sobre sexo? Concorde que só informação não basta para garantir o sexo seguro? Concorde com o argumento utilizado pelo autor para dizer que só informação não basta? Discuta com seus colegas.

**ATIVIDADE 10****DEVOLUÇÃO DOS PRIMEIROS  
ARTIGOS PRODUZIDOS**

Finalmente você vai poder rever o artigo de opinião que escreveu no começo deste trabalho (Atividade 3), antes de estudar algumas das características desse tipo de texto. Por essa razão, talvez ele não esteja muito convincente ou apresente outras inadequações.

Lembre-se, porém, de que escrever é algo que supõe uma série de retomadas do texto com o objetivo de melhorá-lo. Mesmo os escritores profissionais fazem isso.

Releia seu artigo e, levando em conta o que estudou sobre esse gênero textual, coloque-se no lugar de seu professor e corrija-o, anotando os problemas que ele tem e o que pode ser feito para melhorá-lo.

Entregue a correção a seu professor.

**ATIVIDADE 11****APROFUNDANDO A DISCUSSÃO  
SOBRE O TEMA ESCOLHIDO**

Vimos que argumentar é convencer o outro e que isso supõe o uso de argumentos convincentes. Ora, não podemos ter argumentos convincentes sem estudar minimamente uma questão, sem obter vários tipos de informação sobre ela, sem analisá-la de vários ângulos. Por isso, você vai retomar os textos que já leu sobre o assunto, a partir das sínteses feitas por você e seus colegas. Procurem ainda outros textos que possam trazer mais informações sobre a questão escolhida e destaquem neles as informações e/ou argumentos novos que poderão utilizar. Construa com seus colegas um quadro com vários argumentos semelhante a este:

<b>QUESTÃO CONTROVERSA EM DISCUSSÃO:</b>	
<b>Argumentos favoráveis a uma posição (explicitar qual é a posição)</b>	<b>Argumentos contrários a essa posição (explicitar qual é a posição)</b>

# REESCRITA DO ARTIGO DE OPINIÃO

Reescreva o seu artigo, alterando o que achar necessário ou mesmo escrevendo um novo texto. Lembre-se de que você deve imaginar que seu artigo será publicado em um jornal de grande circulação na sua cidade, cujos leitores não têm necessariamente uma posição firmada sobre a questão em pauta ou podem ter uma posição diversa da sua. Para orientar sua produção, releia a instrução para a produção de texto da Atividade 3 e leia o quadro de avaliação abaixo. Quando terminá-lo, olhe novamente o quadro de avaliação e releia o texto, verificando em que você precisa melhorá-lo.

<b>QUADRO DE AVALIAÇÃO – GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO</b>		
<b>CrITÉRIOS</b>	<b>Está OK</b>	<b>É preciso mudar</b>
1. Adequação do título		
2. Adequação ao contexto de produção de linguagem:		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A questão discutida é mesmo controversa e de relevância social?</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Você, enquanto autor, se colocou como alguém que discute a questão racionalmente, considerou o leitor e o veículo de publicação do texto?</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Considera que conseguiu atingir seu objetivo de tentar convencer seus leitores?</li> </ul>		
3. Estrutura do texto:		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presença de uma contextualização adequada da questão discutida;</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicitação da posição defendida frente à questão;</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de argumentos para defender a posição assumida;</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presença de uma conclusão adequada.</li> </ul>		
4. Argumentação:		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seleção de informações relevantes;</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emprego adequado de organizadores textuais;</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso adequado dos movimentos argumentativos: sustentação, negociação, contra-argumentação/ refutação.</li> </ul>		
5. Marcas lingüísticas:		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emprego adequado de unidades coesivas (além dos organizadores textuais típicos da argumentação);</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adequação às normas gramaticais;</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legibilidade (aspectos da grafia, ausência de rasuras, formatação adequada do texto).</li> </ul>		

# Material do professor

---

Seqüência Didática  
Artigo de Opinião

**Jacqueline P. Barbosa**

Com a colaboração de:

**Marisa V. Ferreira**

*pesquisa de textos e elaboração de atividades*

**Cristina Barbanti**

*pesquisa de textos*



# Índice

<b>Carta ao leitor</b> .....	<b>52</b>
<b>Atividade 1 - Reconhecendo artigos de opinião</b> .....	<b>52</b>
<b>Atividade 2 - O conteúdo dos artigos de opinião: as questões polêmicas</b> .....	<b>53</b>
<b>Atividade 3 - Produção inicial de um artigo de opinião</b> .....	<b>56</b>
<b>Atividade 4 - O contexto de produção do artigo de opinião</b> .....	<b>56</b>
<b>Atividade 5 - As várias vozes que circulam num artigo de opinião</b> .....	<b>57</b>
<b>Atividade 6 - Organizadores textuais</b> .....	<b>59</b>
<b>Atividade 7 - Tipos de argumento</b> .....	<b>63</b>
<b>Atividade 8 - Movimento argumentativo</b> .....	<b>64</b>
<b>Atividade 9 - Explorando a estrutura de um artigo de opinião</b> .....	<b>65</b>
<b>Atividade 10 - Devolução dos primeiros artigos produzidos</b> .....	<b>67</b>
<b>Atividade 11 - Aprofundando a discussão sobre o tema escolhido</b> .....	<b>67</b>
<b>Atividade 12 - Reescrita de artigo de opinião</b> .....	<b>67</b>

# Caro(a)

Ao longo das Vivências Educadoras 2 e 3 você teve a oportunidade de discutir os gêneros do discurso, sobretudo o conceito de gênero, a justificativa da eleição dos gêneros do discurso como objeto de ensino-aprendizagem e pistas a propósito de como trabalhar com os gêneros. A presente seqüência didática nada mais é do que um exemplo de trabalho com o gênero artigo de opinião, com a finalidade de ajudá-lo a organizar esse trabalho. Assim, as atividades aqui propostas devem ser encaradas como exemplos; você pode e deve adaptá-las, trocando textos (por outros relativos ao tema do projeto interdisciplinar em desenvolvimento), acrescentando, modificando ou pulando atividades. Não é necessário que você faça nesse momento todas as atividades. O importante é que você mantenha o movimento metodológico geral.

O ponto de partida desse movimento é identificar o que o aluno já sabe e o que precisa aprender, oferecendo atividades que primam mais pela indução – situações para que o aluno possa comparar, perceber semelhanças e diferenças, generalizar, estabelecer relações etc. – e demandam uma réplica ativa do aluno para com os

textos lidos<sup>1</sup>. Depois vem a exploração dos vários elementos do gênero em questão (condições de produção, conteúdo temático, forma composicional e marcas linguísticas), de modo a possibilitar aos alunos a apropriação desse gênero do discurso, condição para que possam desenvolver competências leitoras e escritoras a ele pertinentes.

Você também pode e deve encaminhar o trabalho de forma a que alunos com necessidades de aprendizagens diferentes possam realizar percursos diferentes. Por exemplo, se um aluno apresentar dificuldade na articulação das idéias de um texto, ele deverá fazer todas as atividades propostas para trabalho com os organizadores textuais (Atividade 6) e seria interessante acrescentar mais algumas. Já um aluno que não apresente esse tipo de dificuldade poderá fazer apenas um bloco de atividades relativas a esse conteúdo.

A escolha pelo gênero artigo de opinião se deve sobretudo a três aspectos. Primeiro, por ser um gênero argumentativo, o que permite o desenvolvimento de capacidades argumentativas – tanto em relação à leitura quanto à produção de textos. Segundo, porque os artigos de opinião discutem questões/problemas sociais relevantes e atuais, o que possibilita a concretização dos princípios de organização curricular – da contextualização e da interdisciplina-

1. Lembrar a esse respeito do texto de Rojo, disponível no CD e discutido na Vivência Educadora 2, quando trata das concepções do trabalho.

# professor(a),

ridade (já que o entendimento desses problemas e a proposição de soluções não raras vezes demandam um enfoque de mais de uma disciplina). Terceiro, pelo fato de que a discussão desses problemas sociais relevantes proporciona ao aluno a chance de desenvolver sua criticidade, ampliar sua possibilidade de participação social e vir a se interessar mais pelos problemas que envolvem a coletividade.

O objetivo último é que o aluno possa produzir um artigo de opinião como forma de finalizar o projeto interdisciplinar já em desenvolvimento.

Embora a seqüência didática não esteja formalmente dividida em partes, é possível conceber uma divisão em três partes:

- A primeira (Atividades 1, 2 e 3) visa diagnosticar o que o aluno sabe sobre artigo de opinião e sobre situações de argumentação, bem como sua capacidade de compreender e produzir textos desse gênero. Essa primeira parte termina com a produção de um artigo de opinião, cujo produto deve ser visto como ponto de partida para a seleção de atividades que deverão ser trabalhadas com os alunos.
- A segunda visa aprofundar o estudo sobre o gênero recortando suas características e proporcionando situações para que os alunos possam dialogar com esses textos – contexto de produção

(Atividade 4), polifonia (Atividade 5), marcas lingüísticas (Atividades 6, 7 e 8) e forma de organização (Atividade 9) –, desenvolvendo sua capacidade de argumentação no que diz respeito à compreensão e produção de textos.

- A terceira visa finalizar o projeto interdisciplinar, a partir da retomada e do aprofundamento dos conteúdos relacionados à questão polêmica escolhida e da escrita final do artigo de opinião (Atividades 10, 11 e 12)

Paralelamente às partes descritas, há um trabalho contínuo de compreensão de texto, seja no sentido de reconhecer questões controversas, teses/posicionamentos e argumentos, seja no sentido de solicitar do aluno uma réplica ativa aos textos lidos.

No final destas orientações, você encontra uma lista de endereços nos quais pode obter mais informações e opiniões sobre as temáticas tratadas nesta seqüência didática, caso haja maior interesse da classe por algum dos assuntos abordados, o que poderia até originar outros pequenos projetos de trabalho.

Por fim, esperamos que esta seqüência de atividades ajude no desenvolvimento do seu trabalho.

Bom trabalho!

A autora



# Orientações para o desenvolvimento das atividades

## Carta ao leitor

Trata-se, na verdade, de uma sensibilização sobre atividades de produção que pode ajudar a quebrar a resistência. Explicitam-se também os motivos de escolha do gênero artigo de opinião e faz-se aos alunos um “convite” para trabalhar com esse gênero. É preciso que eles conheçam os projetos de trabalho que vão desenvolver, a finalidade do projeto, os objetivos que se pretende atingir e o que se espera que façam, que aprendam etc. Por meio dessas explicitações, espera-se que os alunos possam se vincular mais com o trabalho e atuar de maneira mais significativa e produtiva. Tudo isso faz parte do que se costuma chamar de contrato didático. Em vez de ler a carta ou pedir que seus alunos o façam, você também pode optar por uma conversa com eles sobre o conteúdo da carta. Ou seja, você pode fazer da forma que julgar mais adequada para seu grupo ou sua classe – apenas insistimos que é preciso explicitar o projeto para todos os alunos.

### ATIVIDADE 1

## RECONHECENDO ARTIGOS DE OPINIÃO



O objetivo dessa atividade é aferir o que os alunos sabem sobre artigo de opinião e demais gêneros que circulam no jornal – no caso, notícia e carta de leitor. As duas primeiras questões demandam uma atividade de comparação. Atividades de comparação entre gêneros iguais e diferentes ajudam a perceber as características dos diferentes gêneros do discurso em questão.

Possibilidades de respostas para as **questões 2 e 3**:

**Texto 1:** Notícia – objetivo: relatar resultado de um levantamento feito pela Secretaria de Segurança Pública sobre participação de jovens em homicídios;

**Texto 2:** Carta de leitor – objetivo: opinar sobre matéria publicada no jornal (uma carta de leitor sempre apresenta a opinião de um leitor sobre matéria publicada,

mas nem sempre essa opinião é sustentada, ou seja, nem sempre a argumentação está presente);

**Texto 3:** Artigo de opinião – objetivo: defender a idéia de que a maioria penal deve ser reduzida, tentando convencer o leitor disso;

**Texto 4:** Artigo de opinião – objetivo: defender a idéia de que o ECA não deve ser modificado (ou de que o ECA é adequado ao contexto brasileiro e deve ser mantido);

**Texto 5:** Notícia – objetivo: relatar pesquisa feita com jovens sobre proposta de redução da maioria.

Na **questão 4**, é importante observar se os alunos conseguem deixar claro qual é a posição deles (que pode inclusive ser de meio-termo ou de indefinição) e se conseguem sustentá-la com argumentos.

Já em relação às **questões 5, 6 e 7**, são artigos de opinião os **trechos 1, 2 e 5**. Espera-se que os alunos justifiquem por que são artigos de opinião, afirmando que nos trechos em questão o autor defende uma posição (ou opinião) sobre algo e argumenta. O **trecho 1** discute a questão da exclusão digital. Uma formulação possível para uma questão controversa seria: “Quais são as vantagens e desvantagens da internet?” ou “A internet traz somente ganhos para a sociedade?” O autor considera que há ganhos indiscutíveis – cita alguns –, mas também perdas, sendo a pior delas a exclusão digital. Nos **trechos 3 e 5** o que está em discussão é a produção de alimentos transgênicos. Uma formulação possível para uma questão controversa seria: “O Brasil deve continuar produzindo alimentos transgênicos?” A autora do trecho 3 é contra e o do trecho 5 é a favor.

Por fim, com relação à **questão 8**, seria interessante registrar as respostas dos alunos e compará-las com respostas futuras dadas por eles a essa mesma pergunta, que poderia ser feita novamente após a exploração das características do gênero.

## ATIVIDADE 2

# O CONTEÚDO DOS ARTIGOS DE OPINIÃO: AS QUESTÕES POLÊMICAS

Nas **questões 1 e 2** somente nos períodos 1 e 3 acontecem situações de argumentação:

### Período 1:

**Tese/posição defendida:** “É preciso que o povo escolha bem em quem vai votar.”

**Argumento:** “dado que as mudanças de que o Brasil tanto precisa dependem, em parte, da iniciativa desses candidatos.”

### Período 3:

**Tese/posição defendida:** “Não há idade perfeita.”

**Argumento:** “Quando se tem menos de 30, tem-se mais disposição e tempo, mas falta dinheiro. Quando se tem entre 30 e 50, pode-se até ter um pouco mais de dinheiro e disposição, mas falta tempo. Com mais de 50, no melhor dos casos, pode-se até ter mais dinheiro e tempo, mas não se tem mais a mesma disposição.”

Note-se que nesse caso não há a presença de uma palavra (organizador textual) que ligue o argumento à conclusão. A relação é subentendida: não há idade perfeita (pois/posto que/já que etc.) quando se tem menos de 30 (...). Já nos outros períodos, há apenas a emissão de opiniões, sem nenhuma sustentação, razão pela qual não se pode falar que haja argumentação.

Nos períodos 4 e 5 aparece um tipo de discurso freqüente nas propagandas políticas, em que não há argumentação, mas tão somente uma opinião não sustentada: no caso do período 5 a opinião é relativa a um encadeamento de coisas que quem pronunciou essa fala pensa (ou quer que o interlocutor pense que ele pensa) que um eleitor “ideal deveria fazer”. O mesmo acontece com o período 2, no qual só há a explicitação de uma opinião.

A **questão 3** demanda que o aluno prove que a questão escolhida é mesmo controversa. É importante observar se os alunos conseguem sustentar dois posicionamentos divergentes. Caso eles tenham dificuldade, peça que digam que posições são possíveis frente à questão escolhida. Escolha um dos posicionamentos e pergunte o que uma pessoa que defende uma idéia como essa poderia usar como argumento. Proceda da mesma forma com o outro posicionamento. Se você quiser dar exemplos de outras possibilidades de questões controversas, pode recorrer ao material da Vivência Educadora 1, quando do levantamento dos temas possíveis para a realização do projeto interdisciplinar (pp. 23-26), seguido de questões polêmicas a eles relacionadas.

Como resposta à **questão 4** são possíveis várias formulações de questões controversas que devem ser aceitas se forem coerentes com os excertos propostos. Algumas possibilidades:

- a) As políticas públicas de saúde estão investindo suficientemente na prevenção à AIDS?
- b) A forma como as informações sobre sexo são passadas para os jovens é adequada?<sup>2</sup>
- c) O Estado deve regulamentar todo tipo de atividade informal, como lotação, motoboys?<sup>3</sup>

2. Com relação a esse trecho seria interessante, se houver possibilidade, discutir com os alunos o que seria essa “educação do olhar” e o que pode significar a falta dela (construção de informações equivocadas, preconceituosas etc.). Isso aponta para a necessidade de abrir espaço para questionamentos e debates sobre as informações recebidas aos borbotões pela mídia, como algo importante para a formação dos jovens.

3. Aqui seria interessante também discutir os extremos da questão: por um lado, a falta total de regulamentação e as decorrências disso para a população (falta de segurança para os casos dos lotações e motoboys, falta de garantias do produto para o consumidor etc.) e para o Estado (falta de arrecadação fiscal etc.); por outro lado, o desemprego denunciado por Ferréz e pensar em soluções.



**Museu de Arte Moderna de São Paulo (MASP), 04.09.1990**



**Favela Aba, na zona sul de São Paulo, 03.03.2004**

Já com relação à **questão 5**:

- A questão controversa implícita seria: “É bom morar em São Paulo?” Os dois textos foram escritos por ocasião do aniversário de 450 anos da cidade.
- A posição do autor do texto 1 é de que é bom morar em São Paulo. Como argumentos ele cita, entre outras coisas, o fato de que na cidade há muitas ofertas em termos gastronômicos, culturais (esses dois a qualquer hora do dia ou da noite; em termos de cultura há até opções de eventos gratuitos) e de serviços e uma grande diversidade cultural.
- A posição do autor do texto 2 é de que não é bom morar em São Paulo. Para enfatizar sua posição ele usa até o termo “sobreviver”, em vez de “viver”. Como argumentos ele afirma que São Paulo é uma ilusão para grande parte da sua população, que convive com a fome, o desemprego, as desigualdades sociais, o descaso do poder público etc.
- O principal contraste é a diferença de perspectivas dos autores dos textos, que pode ser explicada a partir das suas origens de classe: o primeiro deles pertence a uma elite socioeconômica e, como tal, tem acesso aos bens de serviço e culturais que a cidade oferece; já o segundo autor traz a voz da periferia, dos excluídos, que não usufruem das possibilidades que a cidade oferece.



## PRODUÇÃO INICIAL DE UM ARTIGO DE OPINIÃO

Essa atividade pede a primeira produção do artigo de opinião relativo ao tema do projeto interdisciplinar. Não se espera que os alunos produzam textos totalmente adequados – até porque, se isso acontecer com a maioria dos alunos, o trabalho com essa seqüência didática torna-se desnecessário! As produções dos alunos devem servir de diagnóstico para o (re)planejamento dos trabalhos, direcionando ênfases, acréscimos e cortes. De qualquer maneira, é interessante que depois se comparem as duas produções (essa inicial e a final), para que se possa avaliar o trabalho desenvolvido e para que o aluno possa ter consciência do seu processo de aprendizagem. Procure anotar à parte suas observações sobre o texto, pois na Atividade 10 o próprio aluno vai corrigir/rever/melhorar esse texto que produziu.

## O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO ARTIGO DE OPINIÃO

O objetivo dessa atividade é levar o aluno a refletir sobre os elementos do contexto de produção que interferem na produção de um texto, a partir do reconhecimento desses elementos em um artigo de opinião. Estar atento a eles contribui para os processos de compreensão e produção de um texto. Possibilidade de resposta para o quadro da Atividade 4 (variações são possíveis):

CONTEXTO DE PRODUÇÃO	
a) Autor do texto	Patrícia Lânes
Papel social	Socióloga, pesquisadora do Ibase (Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas), membro da Rede Jovens em Movimento
b) Interlocutores	Leitores do Jornal da Cidadania
Representação social	Pessoas que se interessam pelas discussões de questões sociais e que podem pensar que o jovem de hoje não participa da vida política do país
c) Finalidade/Objetivo	Convencer os leitores de que o jovem de hoje, embora de maneira diferente da dos jovens das décadas de 60 e 70, participa, sim, da vida política do país.
d) Circulação	Internet e jornal impresso

## AS VÁRIAS VOZES QUE CIRCULAM NUM ARTIGO DE OPINIÃO

Essa atividade tem como objetivo levar o aluno a perceber a multiplicidade de vozes presentes nos artigos de opinião, sem o que a compreensão fica prejudicada, e a importância de que a leitura de artigos seja também um diálogo do leitor com o texto, no sentido de concordar, discordar etc.

Seguem respostas possíveis, entre outras, para as questões propostas:

- O autor do texto, no primeiro parágrafo, conversa com os leitores em geral, mais especialmente com Marcelo Mirisola e determinados segmentos artístico-culturais (que pregam a ampliação do horizonte cultural para os “meninos do Hip Hop”).
- A “conversa” assume uma perspectiva de discordância, que pode ser flagrada, por exemplo, pela ironia e pelas analogias presentes em “*olham para nós com os olhos bondosos de quem vê uma criança pouco civilizada*”, como com os índios durante a colonização, ou em “*nos dão afagos como um treinador de cães*”.
- A contradição apontada pelo autor do texto é que o segmento que prega a ampliação do horizonte cultural para os “meninos do Hip Hop”, desvalorizando essa cultura, é o mesmo que a toma como foco de sua produção cultural atual, não necessariamente motivado por razões de ordem artística ou política, mas sim por interesses financeiros (“*os cifrões denunciam seus sentimentos mesquinhos*”).
- Se no primeiro parágrafo o autor questiona essa ampliação do universo cultural, dando margem à que se pense que vai negar essa necessidade, ao longo do texto fica claro que tipo de cultura (de massa) ele está descartando e, no antepenúltimo parágrafo, ele explicita a necessidade (ou a já realidade) dessa ampliação: “*Conseguimos vencer os obstáculos cotidianos e garantir que na periferia do País inteiro a Cultura se faça viva como nunca antes a fizeram. E não só com o Hip Hop, mas com o Teatro, a Literatura, a Dança e por aí vai toda a beleza da arte e da cultura. Gente como o Mirisola tem medo de que nós possamos enfim conhecer gente como o Marco Antônio e o seu belíssimo ‘Othelo’, ou possamos enfim ouvir o que o Teatrólogo Reinaldo Maia tem a dizer*”.
- A crítica que o autor faz à TV se dá por meio de um exemplo que explicita a pobreza da produção cultural – basta juntar uma coreografia nova, um corpo bonito e uma frase de duplo sentido e gravar um disco para que isso seja imitado e renda milhões – exemplos como esse não faltam na nossa realidade. O autor denuncia ainda o apelo ao sentimentalismo ao descrever uma suposta trajetória da nova revelação do mundo artístico, que poderia ser objeto de muitos programas de TV que fazem



quadros biográficos de personalidades famosas. Mais do que reconhecer a crítica do autor, o objetivo aqui é que o aluno possa ampliar essa crítica para outros aspectos da mídia televisiva.

- f) Ao afirmar “De mero consumidores nos tornamos produtores (de cultura)”, o autor aponta para uma mudança de postura meramente passiva, de consumo de uma cultura que a mídia ou a elite impõe, para uma postura ativa de produção de uma cultura local, contextualizada, mais representativa das demandas e inquietações de determinado grupo social. Os interesses denunciados são ligados à perda de espaço que a cultura hegemônica sofreria ao perder consumidores.
- g) Pergunta de livre resposta que tem o objetivo de valorizar o conhecimento trazido por elas – que ajuda na discussão do presente texto – e despertar a curiosidade do aluno para buscar mais conhecimentos sobre esse movimento.
- h) Uma das possibilidades para o significado do nome desse movimento é pensar que a incursão no universo artístico resgata nosso lado mais humanizado, aguça nossa sensibilidade, canaliza nossa racionalidade, resgata e ressignifica nossos valores em prol da coletividade, nos afastando da barbárie. A esse respeito vale a pena retomar algo já inserido no material da Vivência Formativa 2. Trata-se da seguinte afirmação de Sônia Kramer:

*Continuamos assistindo a uma brutal diminuição da capacidade de indignação, resistência e de crítica, a uma atroz des-humanização e perda de valores, ao progressivo empobrecimento do diálogo. Educar crianças e jovens neste contexto é o desafio. Políticas para a infância precisam ter como horizonte humanização e resgate da experiência, para que crianças e jovens possam ler o mundo, escrever a história, expressar-se, criar, mudar, para que se reconheçam e consolidem relações de identidade e pertencimento. Mas é possível tornar as crianças e os jovens leitores, escritores, espectadores, contempladores críticos se não o somos? Que brinquedos e espaços de brincar damos a nossas crianças? Que peças de teatro? Que programas de TV? Que exposições? Pode a mídia se configurar em experiência de cultura? Compreender o valor da cultura como experiência – e não consumo ou lazer – implica pensar a coletividade, o sentido da vida, da morte, da história. Defendo políticas de infância que assegurem experiências de cultura pelo seu potencial humanizador e formador. Aliás, apenas defendo a necessidade de uma política de cultura e educação como um projeto contra a barbárie. Pois o problema não está no fato de as pessoas não lerem literatura ou não terem aprendido a gostar de teatro ou de cinema. O problema está em que isto pode ser sintoma do nosso processo de desumanização.<sup>4</sup>*

- i) Mais do que uma resposta afirmativa ou negativa, interessa aqui que os alunos argumentem a resposta, tentando perceber o que provoca a força ou a pouca eficácia dos argumentos. Uma das possibilidades é afirmar que o autor foi convincente em sua argumentação ao explicitar as contradições e reais interesses em jogo, ao criticar a mídia

4. Kramer, Sônia & Bazílio, Luis C. (2003) Infância, Educação e Direitos Humanos. Editora Cortez, São Paulo, p. 103.

televisiva, ao afirmar a genuinidade do hip hop. Em termos de linguagem, as imagens e analogias criadas também seriam, se não convincentes, ao menos persuasivas.

- j) Resposta pessoal que objetiva ouvir dos alunos como eles pensam que a escola poderia ser mais significativa para eles. A questão aqui também é de novo pensar no quanto a experiência cultural pode ser humanizadora e, portanto, deve fazer parte da formação dos alunos. Como formar alunos que respeitem a diversidade cultural sem que eles possam, de alguma forma, vivê-la?
- k) O objetivo da questão é levar o aluno a perceber o que está por trás de certas escolhas curriculares e se posicionar em relação a elas. A permanência da leitura dos clássicos nos documentos curriculares não é devida a nenhuma espécie de conservadorismo. Justifica-se, entre outras razões, por proporcionar ao aluno experiências diferentes no tempo e no espaço, que se constituem como termo de comparação, possibilitando o desenvolvimento do senso estético e ético, já que fornece modelos, confronta valores, culturas etc. A grande questão é o modo como essa literatura muitas vezes é trabalhada na escola e o fato de que ela não raras vezes silencia as culturas locais. Portanto, trata-se de colocar essas culturas em diálogo, acolhendo o que o aluno traz e ampliando seu olhar (e também o do professor) para outras direções que tenham pontos de contato.

## ATIVIDADE 6

## ORGANIZADORES TEXTUAIS

O objetivo dessa atividade é fazer com que os alunos prestem atenção nas relações de sentido que os organizadores textuais (conjunções e expressões afins) ajudam a estabelecer. O reconhecimento desses organizadores pode ajudá-los na compreensão dos textos, pois permite que eles possam localizar mais facilmente argumentos e conclusões, relações de sinonímias etc. A discussão desses elementos também os auxilia na produção de textos, já que seu uso ajuda no estabelecimento da coesão textual. Além das atividades propostas, seria interessante explorar o sentido desses e de outros organizadores nos textos lidos com os alunos.

Na **questão 1**, espera-se que os alunos percebam que o sentido pretendido por uma pessoa que gosta de aventura é expresso pela frase “*Gosto de dar carona, pois isso pode ser perigoso*”. Já a outra frase coloca em foco uma oposição entre “gostar de” e “ser perigoso”, como se a pessoa que a tivesse dito se colocasse quase um dilema. O esquema abaixo pode ajudar o aluno a compreender o sentido dessas conjunções:

Gosto de dar carona, **mas** isso pode ser perigoso

O **mas** estabelece uma relação de oposição entre o que vem antes dele e o que vem depois dele. Assim, alguém que diz isso é alguém que, embora goste de dar carona, tem receio de fazer isso.



Gosto de dar carona, **pois** isso pode ser perigoso

(ser perigoso justifica o gosto de dar carona)

Podemos inferir que alguém que gosta de dar carona porque considera isso perigoso é alguém que gosta de aventuras.

Na **questão 2**, espera-se que o aluno assinale a segunda alternativa, ressaltando o papel dos organizadores textuais na definição do sentido do que é dito.

A resposta esperada para a **questão 3** é:

Introduz argumento	Acresce argumentos	Introduz conclusão	Introduz uma idéia na direção contrária do que é afirmado antes
<b>pois</b>	<b>além disso</b>	<b>em suma</b>	<b>entretanto</b>
<b>uma vez que</b>	<b>também</b>	<b>portanto</b>	<b>porém</b>
<b>posto que</b>			

Seria interessante retomar com os alunos os períodos dados, explicando as relações estabelecidas e tentando substituir os organizadores que aparecem por outros para ver em quais casos a coerência se mantém.

Na **questão 4** o preenchimento adequado dos organizadores textuais seria:

**Texto 1:**

lacuna 1 – **pois**

lacuna 2 – **além disso**

lacuna 3 – **também**

lacuna 4 – **Portanto**

**Texto 2:**

lacuna 1 – **Em primeiro lugar**

lacuna 2 – **Em segundo lugar**

lacuna 3 – **Finalmente**

lacuna 4 – **Assim**

Para alunos que não apresentam esse tipo de problema na produção de texto, esse exercício pode ser suprimido. Já para os que apresentam dificuldade em concatenar argumentos entre si e entre a tese e a conclusão, pode ser interessante desenvolver mais atividades desse tipo com textos mais curtos. Mesmo que os textos produzidos, a partir de exercícios como esse, possam ser artificiais pela explicitação de todos os organizadores textuais, isso ajuda o aluno com maior dificuldade em separar e concatenar suas idéias e, portanto, com dificuldade de escrever um texto adequado e inteligível. Mais tarde, em outras ocasiões (e até em outras séries), pode-se trabalhar formas de coesão mais complexas.

Na **questão 5**, pretende-se retomar o uso das conjunções adversativas, com o objetivo de levar o aluno a perceber que, além de estabelecer uma oposição, o uso dessas conjun-

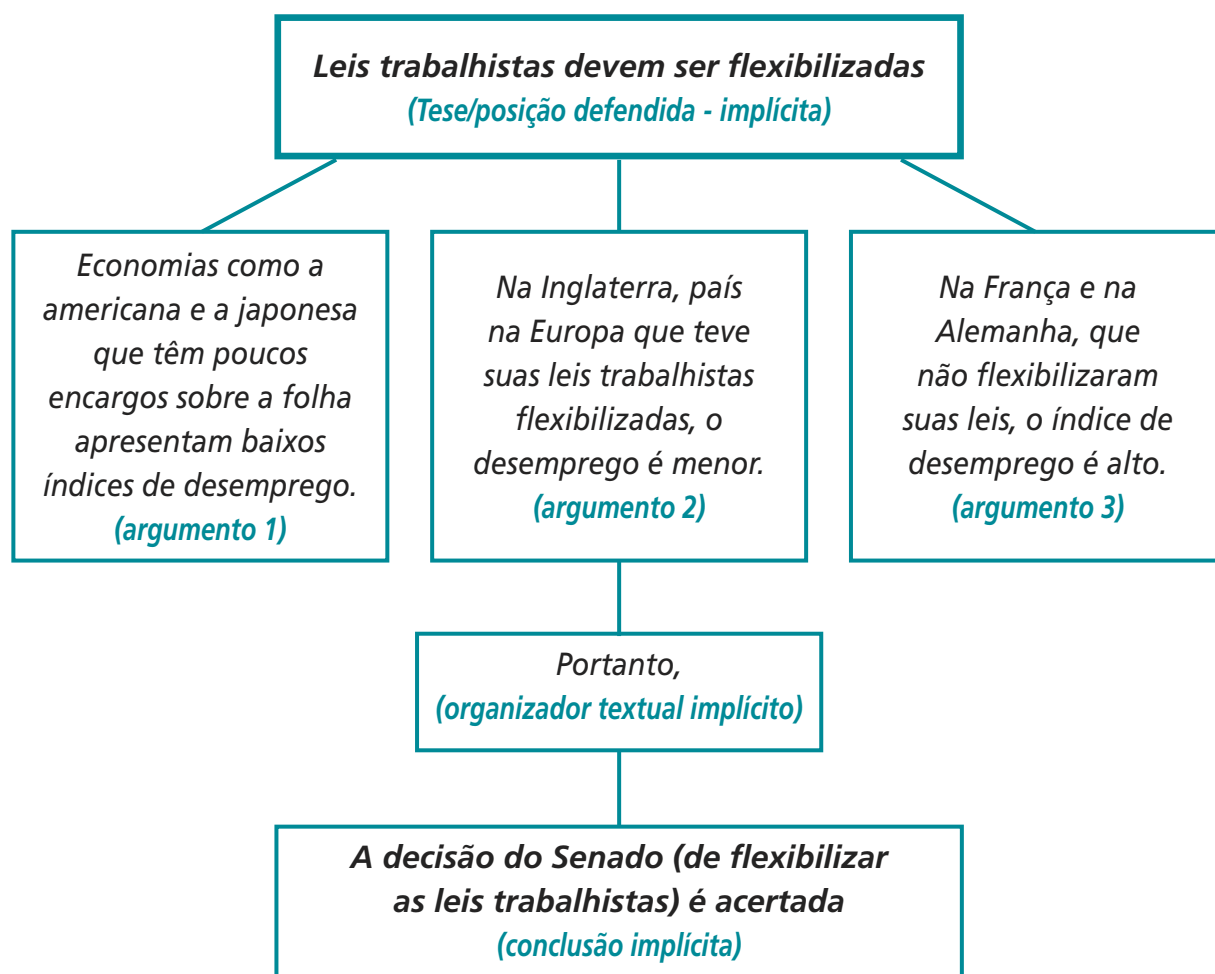
ções enfatiza a afirmação que as sucede. As respostas adequadas seriam:

- a) segunda alternativa;
- b) contra a pena de morte;
- c) primeira alternativa.

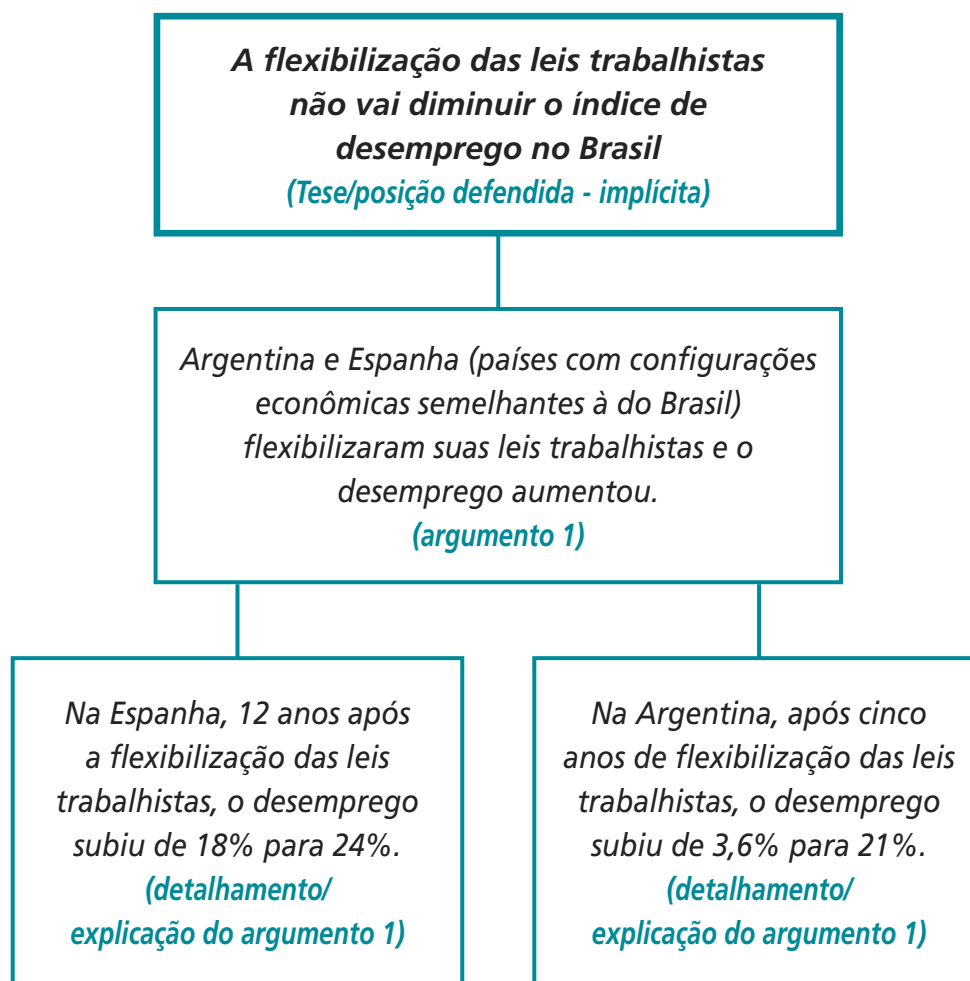
Na **questão 6**, o que está em questão é levar o aluno a perceber que “apesar de” e “embora” veiculam o mesmo sentido e o tipo de relação estabelecida é semelhante ao uso das adversativas, pois há uma oposição estabelecida e também uma ênfase maior em uma das afirmações – nesse caso na que vem expressa na oração em que essas conjunções não estão presentes.

Na **questão 7**, espera-se que o aluno reconheça os organizadores que aparecem, “além disso” e “assim”, e percebam que o primeiro acresce argumentos e o segundo introduz conclusão.

A **questão 8** tem o objetivo de levar o aluno a perceber que muitas vezes essas relações expressas por esses organizadores textuais são colocadas sem a presença explícita deles. Nesses casos, supõe-se que o leitor seja capaz de completar o que está implícito. Assim, espera-se que os alunos possam, diante do trecho 1, elaborar um esquema semelhante a:



Já no **trecho 2**, espera-se algo semelhante a:



Para que se compreenda qual é a posição assumida pelo autor do primeiro texto e qual é a conclusão implícita é preciso estar atento ao uso do adjetivo efetiva, que qualifica positivamente a mudança proposta pelo Senado, e ao uso do adjetivo engessada, que qualifica negativamente a legislação trabalhista até então vigente. Embora a seqüência didática não explore as escolhas lexicais (de vocabulário), é importante chamar a atenção dos alunos para essas escolhas nos textos lidos, pois elas também revelam o posicionamento do autor do texto.

É interessante notar também como o mesmo tipo de argumento foi utilizado pelos dois autores – exemplos de outros países, embora se trate de países diferentes. Além disso, vale dizer que a mera apresentação de dados por si só não pode se transformar em evidência irrefutável. Isso porque o que está em questão são procedimentos de análise de dados. Muitos elementos estão em jogo na determinação dos índices de desemprego, e não somente as leis trabalhistas. A consideração dessa complexidade de relações enfraquece o argumento de ambos os lados. Assim, é preciso se perguntar também pela validade dos argumentos apresentados, que está relacionada com a força de convencimento do argumento utilizado.

O objetivo dessa atividade é apresentar alguns tipos de argumento para que os alunos possam reconhecê-los nos textos lidos (**questão 1**), o que pode ajudá-los na sua compreensão e na utilização em sua produção. O que está em jogo aqui não é fazer com que eles guardem os tipos de argumento e possam classificá-los corretamente à exaustão (até porque algumas classificações são discutíveis), mas sim ampliar suas possibilidades argumentativas.

Nos trechos apresentados, podemos identificar a idéia ou tese que o autor quer defender (circuladas) e o argumento usado para defender sua opinião (sublinhado):

**Trecho 1:** “Nos países que passaram a ter a pena de morte prevista no código penal – os Estados Unidos são um exemplo disso – não houve uma diminuição significativa do índice de criminalidade. Donde podemos concluir que a existência legal da pena de morte não inibe a criminalidade.”

**Trecho 2:** “Toda atitude racista deve ser denunciada e combatida, posto que fere um dos princípios fundamentais da Constituição brasileira.”

**Trecho 3:** “A redução dos impostos sobre o preço dos carros – IPI e ICMS – é uma medida que pode ajudar a combater o desemprego, pois, reduzindo o preço, as vendas tendem a crescer, o que provoca um aumento da produção, o que por sua vez garante os empregos.”

**Trecho 4:** A função principal da escola média não deve ser a preparação especializada para o trabalho e, ao contrário do que se possa pensar, essa não é uma idéia recente. No século passado, Einstein já se opunha à idéia de que a escola devesse ensinar conhecimento ou técnicas específicas que uma pessoa fosse utilizar mais tarde na sua vida. Considerava que as exigências da vida são muito variadas para que a escola pudesse dar conta delas. Afirmava ser contra tratar um indivíduo como “ferramenta morta” e considerava, portanto, que a escola deveria ter como meta formar jovens com personalidade harmoniosa, capazes de pensar e com autonomia para julgar. Como brilhante cientista que era, antevendo o desenvolvimento tecnológico, sustentava que se uma pessoa dominasse o fundamental na sua área de interesse e tivesse aprendido a pensar e a trabalhar autonomamente, poderia se adaptar mais facilmente ao progresso e às mudanças e encontrar seu caminho na vida profissional, ao contrário de uma pessoa que tivesse tido um treinamento em um conhecimento especializado.

Para a **questão 2**, retome os exemplos da questão 1: o primeiro ilustra um argumento por exemplificação; o segundo, um argumento de princípio; o terceiro, um argumento por causa; e o quarto, um argumento de autoridade.

Para a **questão 3**, quanto aos tipos de argumento, uma resposta possível seria:

1. Exemplificação;
2. De autoridade;
3. Por causa;
4. De autoridade;
5. Princípio;
6. Por causa.

Outras possibilidades de classificação, desde que argumentadas de forma convincente, podem ser aceitas.

Quanto à segunda questão, os alunos podem escolher uma das duas:

- Argumentos favoráveis à existência de cotas nas universidades – 1, 4, e 6;
- Argumentos contrários à existência de cotas nas universidades – 2, 3 e 5.

Para a **questão 4**, é importante observar como os alunos vão lidar com argumentos contrários presentes no mesmo trecho, o que vai ser tematizado na próxima atividade. Pode-se também chamar a atenção dos alunos para o fato de que não há uma ordem fixa entre a apresentação da tese/posição, os argumentos que a sustentam e a conclusão (que pode ser somente a retomada da tese). Assim, é possível elencar primeiro os argumentos e depois apresentar o posicionamento, ou vice-versa. Nesses casos de inversão, adaptações têm de ser feitas, e uma delas é a troca do tipo de organizador textual. Exercitar essas possibilidades de inversão com os alunos também pode ser uma atividade interessante.

## ATIVIDADE 8

# MOVIMENTO ARGUMENTATIVO

Essa atividade pretende trabalhar com certos movimentos discursivos presentes em situações de argumentação.

Na **questão 1**, pretende-se que os alunos percebam que o **trecho 1** traz a voz da posição contrária à que se quer defender, como uma estratégia argumentativa. Perante o Congresso Nacional, que abriga políticos de vários partidos, tendências e opiniões, essa pode ser uma boa estratégia, porque alguém que pense de forma contrária ao enunciador não pode acusá-lo de não estar vendo outros ângulos da questão. Assim, voltando para a atividade, alguém da oposição não poderia acusar o deputado do exemplo de não considerar que a proposta implica perda para trabalhadores, o que não caberia para o

caso do deputado ter escolhido o trecho 2. Em todo caso, cabe frisar que as perdas são minimizadas na fala do deputado, como discutido no material do aluno.

Na **questão 2**, espera-se que os alunos percebam que o autor (um suposto líder sindical) defende a idéia de que o principal motivo do desemprego é a política monetária e tributária do governo federal e a reestruturação produtiva das empresas, e não os encargos sociais e benefícios dos trabalhadores. Ocorre que o modo como o autor inicia o texto (enunciando a tese contrária) pode fazer com que vários alunos afirmem que ele defende o que está querendo refutar. De maneira geral, pode acontecer de o aluno, diante de refutações e negociações, perder a lógica do texto e afirmar que o autor tem um posicionamento que, na verdade, é o que ele quer negar ou enfraquecer. Por essa razão é que essa atividade foi incluída, pois espera-se que o aluno, ao saber da existência desses movimentos, possa atentar mais para essas situações. Para os alunos que não perceberem de início o posicionamento do autor, pode-se perguntar quem é o suposto autor do texto e o que se espera de alguém como ele. Essa preocupação em localizar os autores dos textos lidos deve ser uma constante, pois pode ajudar no processo de compreensão.

Quanto à **questão 3**, o esperado seria preencher os parênteses com a seqüência **3, 1 e 2**.

A **questão 4** nada mais é do que um exercício de aplicação do que foi visto na Atividade 8, que inicia a retomada da discussão da questão escolhida, objeto de discussão dos alunos no artigo de opinião já produzido. Na comanda de produção, foi dito que os leitores do jornal para o qual os alunos escreveriam muito provavelmente teriam posições diferentes sobre a questão em pauta, o que torna aconselhável o uso dos movimentos de refutação e/ou negociação.

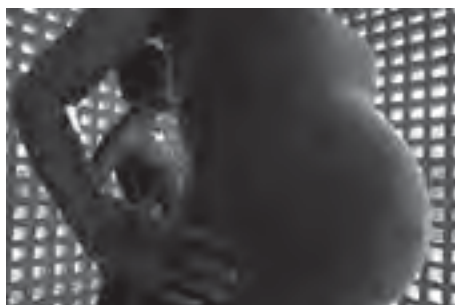
## ATIVIDADE 9

# EXPLORANDO A ESTRUTURA DE UM ARTIGO DE OPINIÃO

O objetivo dessa atividade é levar o aluno a perceber as partes e os elementos que costumam compor um artigo de opinião, o que pode orientá-lo tanto para a leitura quanto para a produção de artigos.

Cabe dizer que artigos de opinião apresentam formas de organização muito diversas, que nem todos os elementos estão presentes em todos eles e que não há uma ordem fixa em que tenham de aparecer.

Para a **questão 1**, temos como resposta possível a seguinte seqüência: 1, 2, 1, 4, 3, 3, 3, 8. Outras classificações são possíveis desde que sejam fundamentadas.

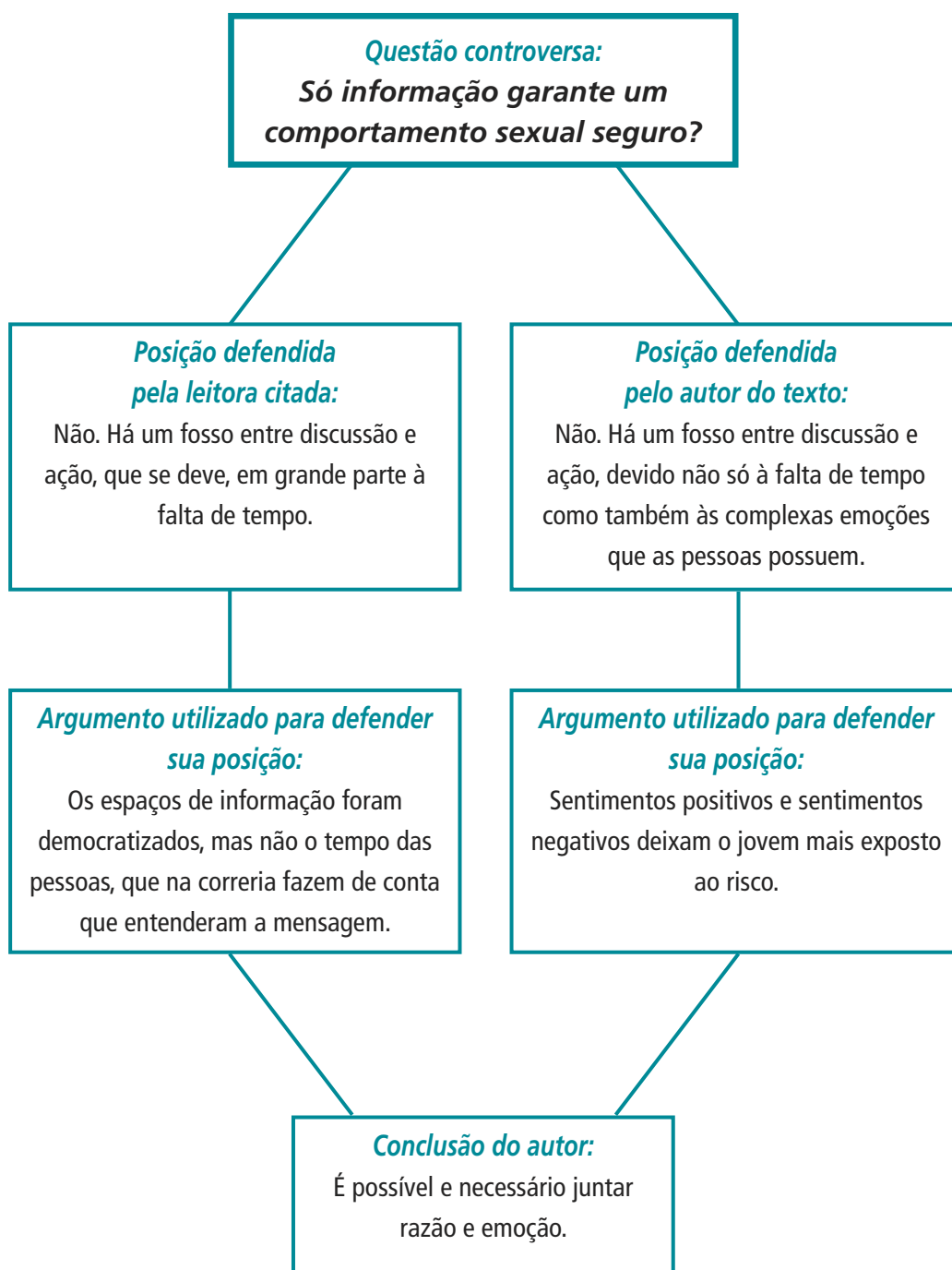


MARIZIDA CRUPPE/AGOS

Adolescentes grávidas em abrigo municipal, 02.07.2003

Na **questão 2**, seriam critérios para a avaliação da adequação do título: a relação com o assunto tratado e com o posicionamento do autor e o grau de apelo que possui para o leitor – se é chamativo ou não.

Já para a **questão 3** pode-se propor o seguinte preenchimento para o esquema:



Outras possibilidades de preenchimento do esquema são possíveis, desde que sejam coerentes.

**ATIVIDADE 10**

## DEVOLUÇÃO DOS PRIMEIROS ARTIGOS PRODUZIDOS



O objetivo dessa atividade é que o aluno possa avaliar o texto que produziu, ganhando assim um pouco da autonomia no processo de produção de textos. Caso ele não consiga perceber problemas no próprio texto, pode-se trocar os textos entre os alunos e pedir que os colegas comentem entre si os textos lidos. Pode-se também ir fornecendo pistas a propósito do que o aluno deve olhar em seu próprio texto. Recortar para o aluno o que ele deve observar é fundamental, pois diante da tarefa de simplesmente reler a própria produção ele tende a não enxergar os próprios erros, já que não sabe exatamente o que olhar. Por essa razão é que na atividade final dessa seqüência didática é oferecido um quadro com critérios de avaliação discriminados.

**ATIVIDADE 11**

## APROFUNDANDO A DISCUSSÃO SOBRE O TEMA ESCOLHIDO

Essa atividade pretende assegurar ainda mais a alimentação temática. Os alunos precisam ter o que dizer para poder argumentar. Por essa razão a atividade demanda a síntese do que já foi discutido até o momento, em termos do que pode ser utilizado como argumentos das várias posições em jogo e da ampliação de conteúdos, caso isso ainda seja necessário.

**ATIVIDADE 12**

## REESCRITA DO ARTIGO DE OPINIÃO

A idéia é que o aluno reescreva seu artigo, partindo ou não do primeiro já escrito. Às vezes, dependendo do número de modificações que se tem de fazer, é mais fácil começar de novo do que aproveitar algo já feito. Depois da escrita (no mesmo dia ou em outro), o aluno deve reler seu texto tendo em vista o quadro de critérios de avaliação apresentado e fazer as alterações eventualmente necessárias.



Você deve avaliar o texto dos alunos com base na mesma grade de critério. A seguir, apresentamos uma proposta de valoração dos itens que não precisa ser necessariamente expressa em números e pode ser mudada, desde que não se alterem muito as ênfases apontadas. É importante também que você compare o texto atual com a primeira produção do aluno, observando se houve um desenvolvimento significativo, de forma a avaliar o processo integralmente. Essa avaliação deve ser partilhada com os alunos, para que tomem consciência do seu processo de aprendizagem. Para facilitar, você pode tirar cópias do quadro de avaliação e preencher uma para cada aluno, devolvendo para ele depois da sua avaliação junto com o texto corrigido.

<b>QUADRO DE AVALIAÇÃO – GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO</b>		
<b>Crítérios</b>	<b>Produção</b>	<b>Valor</b>
1. Adequação do título		0,5
2. Adequação ao contexto de produção de linguagem:		1,5
• A questão discutida é mesmo controversa e de relevância social?		
• Você, enquanto autor, se colocou como alguém que discute a questão racionalmente, considerou o leitor e o veículo de publicação do texto?		
• Considera que conseguiu atingir seu objetivo de tentar convencer seus leitores?		
3. Estrutura do texto:		3,0
• Presença de uma contextualização adequada da questão discutida;		
• Explicitação da posição defendida frente à questão;		
• Uso de argumentos para defender a posição assumida;		
• Presença de uma conclusão adequada.		
4. Argumentação		3,0
• Seleção de informações relevantes;		
• Emprego adequado de organizadores textuais;		
• Uso adequado dos movimentos argumentativos: sustentação, negociação, contra-argumentação/refutação.		
5. Marcas lingüísticas		2,0
• Emprego adequado de unidades coesivas (além dos organizadores textuais típicos da argumentação);		
• Adequação às normas gramaticais;		
• Legibilidade (aspectos da grafia, ausência de rasuras, formatação adequada do texto).		
<b>Total</b>		<b>10,0</b>

## Fontes para consulta

### Cotas nas universidades para grupos excluídos/discriminados socialmente

<http://www.adufepe.com.br/especiais/cotas/cotas2.htm>

<http://www.comciencia.br/reportagens/universidades/uni08.shtml>

<http://www.mundojuridico.adv.br/documentos/artigos/texto565.doc>

<http://www.brasil.gov.br/emquestao/eq196.htm>

<http://www.mec.gov.br/acs/asp/noticias/noticiasId.asp?Id=5374>

### Cotas para estudantes de escola pública

<http://agenciartamainor.uol.com.br/agencia.asp?coluna=reportagens&id=1814>

<http://www.andes.org.br/imprensa/ultimas/contatoview.asp?key=2596>

### Hip hop

<http://www.facom.ufba.br/etnomidia/movimen.html>

<http://www.realhiphop.com.br/>

<http://www.espacoacademico.com.br/036/36etavares.htm>

<http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v56n2/a25v56n2.pdf>

### Trabalho

<http://www.comciencia.br/200405/reportagens/01.shtml>

<http://www.proec.ufg.br/Revista%20de%20Extesnao/legal.html>

<http://www.ibase.br/pubibase/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=654&sid=153>

### Transgênicos

“Em má hora”, de Jânio de Freitas –

<http://www.mst.org.br/campanha/transgenicos/meioamb27.htm>

Portal de informação e legislação ambiental -

<http://www.ambicenter.com.br/transgenicos.htm>

“Posição do MST sobre transgênicos” –

<http://www.mst.org.br/campanha/transgenicos/meioamb2.html>

“Conheça quem ganha com o desenvolvimento dos organismos geneticamente modificados” - <http://portal.prefeitura.sp.gov.br/cidadania/transgenicos/0004>

“Saiba mais sobre transgênicos” –

[http://greenpeace.terra.com.br/transgenicos/?conteudo\\_id=860&sub\\_campanha=0&img=15](http://greenpeace.terra.com.br/transgenicos/?conteudo_id=860&sub_campanha=0&img=15)

“Monsanto eleva cobrança de royalty” –

[http://agenciact.mct.sgov.br/index.php?action=/content/view&cod\\_objeto=20199](http://agenciact.mct.sgov.br/index.php?action=/content/view&cod_objeto=20199)

“Transgênico: panacéia ou histeria?” –

<http://www.caradebiologia.com.br/pes-biotecver.asp?id=pesquisas/biotecnologia/art-bio0004>

“OGMs: a estrutura da controvérsia” – <http://www.comciencia.br/reportagens/transgenicos/trans12.htm>

## **Maioridade penal**

“É hora de formar uma nova opinião pública” –

<http://www.andi.org.br> (no item busca, localizado na barra inferior do site, digite hora de formar para acessar o artigo)

“Breves considerações sobre a inconveniência da redução da maioria penal” –

<http://www.nossacasa.net/recomeco/0070.htm>

“Passa a grana aí, tio” –

[http://www.incorreto.com.br/ate\\_quando.html](http://www.incorreto.com.br/ate_quando.html)

“Problema estrutural” –

<http://www.jhoje.com.br/201103/editorial.asp>

“Quando matar não é crime” –

<http://www.plebiscitoja.com.br/index2.htm> (clicar em artigos na barra superior e depois no link do artigo)

“O endurecimento das penas seguramente é um instrumento de inibição à criminalidade” – <http://www.pazcomjustica.com.br/> (clicar em artigos e depois no link do artigo)

## **Outras fontes:**

- No site <http://www.comciencia.br> há diversas reportagens e artigos de opinião sobre temas polêmicos da atualidade.

- Sobre questões ligadas aos jovens e à juventude:

<http://inga.rits.org.br/notitia/servlet/newstorm.notitia.presentation.NavigationServlet?publicationCode=1&pageCode=107>

FUNDAÇÃO CARLOS ALBERTO VANZOLINI

Diretor Presidente: *Marcelo Schneck de Paula Pessoa*

Diretor Vice-Presidente: *Gregório Bouer*

Coordenador Geral do Programa Ensino Médio em Rede: *Guilherme Ary Plonski*

Coordenadora Executiva: *Beatriz Leonel Scavazza*

Coordenadora Executiva Adjunta: *Angela Sprenger*

Gerente do Projeto: *Cristiane E. Lopes Millian*

EQUIPE DE ORIENTAÇÃO INSTRUCIONAL

Coordenadora: *Jacqueline Peixoto Barbosa*

EQUIPE:

*Ana Luiza Marcondes Garcia*

*Eliane Yambanis*

*Kátia L. Bräkling*

*Lucila Pesce de Oliveira*

*Luis Márcio Barbosa*

*Luiza Helena da Silva Christov*

ASSISTENTES:

*Camila Gilberti*

*Carolina Zilles Lima*

*Cristina Hilsdorf Barbanti*

*Danielli Bismarchi*

*Danielle Prudente Duarte*

*Patricia Bomfim*

ASSESSORIA:

*Cleide Terzi*

EQUIPE DE PRODUÇÃO EDITORIAL DE MATERIAIS EDUCACIONAIS

Editora Executiva: *Maristela Lobão de Moraes Sarmento*

Editora: *Elzira Arantes*

Assistentes de Produção: *Beatriz Blay e Cacá Monteiro*

Preparadora de Texto: *Célia Cassis*

Revisor: *Paulo Roberto de Moraes*

Direitos Autorais: *José Carlos Augusto e Diogo Ruic*

Projeto Gráfico, Edição de Arte e Produção Gráfica: *Mare Magnum Artes Gráficas*

# EMR

ENSINO MÉDIO EM REDE

## Programa de Formação Continuada para Professores do Ensino Médio

### FINANCIAMENTO



### DESENVOLVIMENTO



# Pontos de vista

Todo ponto de vista é  
a vista de um ponto.

Leonardo Boff



Copyright © 2010 by Cenpec e Fundação Itaú Social

### Coordenação técnica

Centro de Estudos e Pesquisas em Educação,  
Cultura e Ação Comunitária – Cenpec

### Créditos da publicação

#### *Coordenação*

Sonia Madi

#### *Equipe de produção*

Egon de Oliveira Rangel  
Eliana Gagliardi  
Heloísa Amaral

#### *Leitura crítica*

Zoraide Faustinoni Silva

#### *Edição*

Marco Polo Henriques

#### *Colaboração*

Ana Luiza Marcondes Garcia  
Daniel Arashiro Rodríguez

#### *Organização*

Beatriz Pedro Cortese

#### *Projeto gráfico e capa*

Criss de Paulo e Walter Mazzuchelli

#### *Ilustrações*

Criss de Paulo

#### *Edição e revisão*

agwm editora e produções editoriais

### Contato

#### **Cenpec**

Rua Minas Gerais, 228  
01244-010 – São Paulo – SP  
Telefone: 0800-7719310  
e-mail: [escrevendofuturo@cenpec.org.br](mailto:escrevendofuturo@cenpec.org.br)  
[www.escrevendofuturo.org.br](http://www.escrevendofuturo.org.br)

### Iniciativa



Ministério  
da Educação



### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Pontos de vista : caderno do professor :  
orientação para produção de textos / [equipe  
de produção Egon de Oliveira Rangel, Eliana  
Gagliardi, Heloísa Amaral]. – São Paulo :  
Cenpec, 2010. – (Coleção da Olimpíada)

Vários colaboradores  
Bibliografia.

ISBN 978-85-85786-89-2

1. Artigos de opinião 2. Olimpíada de Língua  
Portuguesa 3. Ponto de vista (Literatura) 4. Textos  
I. Rangel, Egon de Oliveira. II. Gagliardi, Eliana.  
III. Amaral, Heloísa. IV. Série.

09-13446

CDD-371.0079

#### Índices para catálogo sistemático:

1. Olimpíada de Língua Portuguesa : Escolas :  
Educação 371.0079





## Caro Professor,

Bem-vindo à 2ª edição da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* – resultado da parceria entre o Ministério da Educação (MEC), a Fundação Itaú Social e o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec). A união de esforços do poder público, da iniciativa privada e da sociedade civil visa um objetivo comum: proporcionar ensino de qualidade para todos.

O MEC encontrou no Programa *Escrevendo o Futuro* a metodologia adequada para realizar a Olimpíada – uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação, idealizado para fortalecer a educação no país.

A Olimpíada é um programa de caráter bienal e contínuo. Constitui uma estratégia de mobilização que proporciona, aos professores da rede pública, oportunidades de formação. Em anos ímpares, atende diversos agentes educacionais: técnicos de secretarias de educação que atuam como formadores, diretores, professores. Em anos pares, promove um concurso de produção de texto para alunos do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio.

Este *Caderno do Professor* traz uma sequência didática desenvolvida para estimular a vivência de uma metodologia de ensino de língua que trabalha com gêneros textuais. As atividades aqui sugeridas propiciam o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita previstas nos currículos escolares e devem fazer parte do seu dia a dia como professor. Ao realizá-las, você estará trabalhando com conteúdos de língua portuguesa que precisam ser ensinados durante o ano letivo.

O tema do concurso é “O lugar onde vivo” e escrever sobre isso requer leituras, pesquisas e estudos, que incitam um novo olhar acerca da realidade e abrem perspectivas de transformação. Para que os alunos dos vários cantos do Brasil produzam textos de qualidade é fundamental a participação e o envolvimento dos professores, contando com o apoio da direção da escola, dos pais e da comunidade.

Nesta 2ª edição, os alunos concorrerão em quatro categorias, cada uma delas envolve dois anos escolares:

- Poema – 5º e 6º anos do Ensino Fundamental.
- Memórias literárias – 7º e 8º anos do Ensino Fundamental.
- Crônica – 9º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio.
- Artigo de opinião – 2º e 3º anos do Ensino Médio.

A Olimpíada não está em busca de talentos, mas tem o firme propósito de contribuir para a melhoria da escrita de todos. O importante é que os seus alunos cheguem ao final da sequência didática tendo aprendido a se comunicar com competência no gênero estudado. Isso contribuirá para que se tornem cidadãos mais bem preparados. E é você, professor, quem pode proporcionar essa conquista.

Desejamos a você e seus alunos um ótimo trabalho!

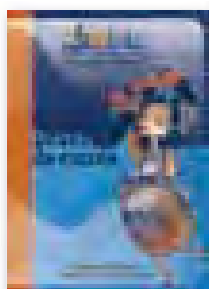


## Coleção da Olimpíada

Para a 2ª edição da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* foi enviada às escolas públicas brasileiras – que atendem um ou mais anos escolares entre o 5º ano do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio – uma coleção com quatro pastas. Em cada uma delas há material que visa colaborar com o professor no ensino da leitura e da escrita em um gênero textual: 1 Caderno do Professor, 10 exemplares idênticos da Coletânea de textos e 1 CD-ROM.

### Caderno do Professor – Orientação para produção de textos

Aqui você encontra uma sequência didática, organizada em oficinas, para o ensino da escrita de um gênero textual. As atividades propostas estão voltadas para o desenvolvimento da competência comunicativa, envolvendo leitura e análise de textos já publicados, linguagem oral, conceitos gramaticais, pesquisas, produção, aprimoramento de texto dos alunos etc. Consiste em material de apoio para planejamento e realização das aulas.



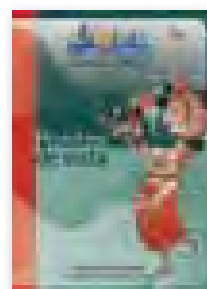
**Poema**  
5º e 6º anos do  
Ensino Fundamental.



**Memórias literárias**  
7º e 8º anos do  
Ensino Fundamental.



**Crônica**  
9º ano do Ensino  
Fundamental e 1º ano  
do Ensino Médio.



**Artigo de opinião**  
2º e 3º anos do  
Ensino Médio.

### Coletânea de textos

Para que os alunos possam ter contato com os textos trabalhados nas oficinas, a Coletânea de textos os traz sem comentários ou análises. Uma publicação complementar ao Caderno do Professor, que por ser de uso coletivo terá maior durabilidade se manuseada com cuidado, evitando anotações.



## CD-ROM

Esta mídia traz os mesmos textos da Coletânea e outros complementares, em duas modalidades:

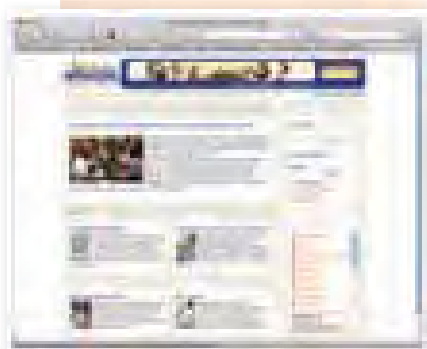


**Sonora:** nas primeiras faixas, há alguns textos lidos em voz alta e sonorizados. Para ouvi-los é necessário um aparelho de som ou um computador compatível. Ouvir a leitura desses textos é uma forma de aproximar os alunos de obras literárias ou artigos publicados.

**Gráfica:** os textos poderão ser reproduzidos por uma impressora ou projetados, com o auxílio de um aparelho do tipo *datashow*. Inclui um aplicativo especial que permite o uso de grifos coloridos para destacar palavras ou trechos, com a finalidade de chamar a atenção dos alunos.

## Professor, inscreva-se!

Sua escola recebeu esta Coleção que poderá ser permanentemente utilizada, não apenas na preparação para a Olimpíada. Para seus alunos participarem do concurso **é imprescindível que você faça sua inscrição**. Ao se inscrever, passará a integrar a rede *Escrevendo o Futuro* e a receber gratuitamente a revista *Na Ponta do Lápis* – uma publicação periódica com artigos, entrevistas, análise de textos e relatos de prática docente.



Outra oportunidade de formação a distância oferecida pela Olimpíada é a Comunidade Virtual *Escrevendo o Futuro*, voltada para o ensino de língua – um espaço para que integrantes de todo o Brasil possam trocar informações e experiências e participar de cursos *on-line*.

Faça sua **inscrição** na 2ª edição da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* pelo site <[www.escrevendoofuturo.org.br](http://www.escrevendoofuturo.org.br)>.

# Sumário

8	Apresentação	
16	Introdução ao gênero	
22	<b>Argumentar é preciso</b> Análise de uma notícia	<b>1</b>
34	<b>O poder da argumentação</b> O artigo de opinião	<b>2</b>
42	<b>Informação <i>versus</i> opinião</b> Diferenças entre notícia e artigo de opinião	<b>3</b>
54	<b>Questões polêmicas</b> Reconhecimento de bons argumentos	<b>4</b>
64	<b>A polêmica no texto</b> A primeira produção	<b>5</b>
70	<b>Por dentro do artigo</b> Principais características de um artigo de opinião	<b>6</b>
80	<b>O esquema argumentativo</b> A organização textual	<b>7</b>
88	<b>Questão, posição e argumentos</b> Análise da argumentação	<b>8</b>





<b>9</b>	Sustentação de uma tese	98
	Construção de argumentos para a defesa de uma tese	
<b>10</b>	Como articular	108
	Vínculos ou elementos articuladores	
<b>11</b>	Vozes presentes no artigo de opinião	114
	As diferentes posições a respeito de um assunto	
<b>12</b>	Pesquisar para escrever	126
	Informações e escrita do texto	
<b>13</b>	Aprendendo na prática	130
	Reescrita coletiva	
<b>14</b>	Enfim, o artigo	140
	Produção final	
<b>15</b>	Revisão final	144
	O texto individual	

Critérios de avaliação para o gênero artigo de opinião 150

Referências 152

# Apresentação

## Ler e escrever: um desafio para todos


Neste Caderno falamos diretamente com você, que está na sala de aula “com a mão na massa”. Contudo, para preparar este material conversamos com pessoas que pesquisam, discutem ou discutiram a escrita e seu ensino. Entre alguns pesquisadores e teóricos de diferentes campos do conhecimento que têm se dedicado a elaborar propostas didáticas para o ensino de língua destacamos o Prof. Dr. Joaquim Dolz, do qual apresentamos, a seguir, uma pequena *biodata* e um texto, de sua autoria, uma espécie de prefácio, em que esse ilustre professor tece comentários sobre o projeto Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*.

Juntamente com Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly e outros pesquisadores, **Joaquim Dolz** pertence a uma escola de pensamento genebrina que tem influenciado muitas pesquisas, propostas de intervenção e de políticas públicas de educação em vários países. No Brasil, a ação do trabalho desses pesquisadores se faz sentir até mesmo nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Dolz nasceu em 1957, em Morella, na província de Castellón, Espanha. Atualmente, é professor da unidade de didática de línguas da Faculdade de Psicologia e das Ciências da Educação da Universidade de Genebra (Suíça). Em sua trajetória de docência, pesquisa e intervenção, tem se dedicado sobretudo à didática de línguas e à formação de professores.

Desde o início dos anos 1990 é colaborador do Departamento de Instrução Pública de Genebra, atuando notadamente na elaboração de planos de ensino, ferramentas didáticas e formação de professores.





# A Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*: uma contribuição para o desenvolvimento da aprendizagem da escrita

Joaquim Dolz

Faculdade de Psicologia e das Ciências da Educação, Universidade de Genebra (Suíça)

[Tradução e adaptação de Anna Rachel Machado]

Os antigos jogos olímpicos eram uma festa cultural, uma competição em que se prestava homenagem aos deuses gregos. Os cidadãos treinavam durante anos para poderem dela participar. Quando o barão de Coubertin, na segunda metade do século XIX, quis restaurar os jogos olímpicos, ele o fez com esses mesmos ideais, mas também com o de igualdade social e democratização da atividade desportiva.

Os organizadores da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*, imbuídos desses mesmos ideais desportivos, elaboraram um programa para o enfrentamento do fracasso escolar decorrente das dificuldades do ensino de leitura e de escrita no Brasil. Ao fazer isso, não imaginaram que, alguns anos depois, a cidade do Rio de Janeiro seria eleita sede das Olimpíadas de 2016. Enquanto se espera que os jogos olímpicos impulsionem a prática dos esportes, a Olimpíada de Língua Portuguesa também tem objetivos ambiciosos.

Quais são esses objetivos? Primeiro, busca-se uma democratização dos usos da língua portuguesa, perseguindo reduzir o “iletrismo” e o fracasso escolar. Segundo, procura-se contribuir para melhorar o ensino da leitura e da escrita, fornecendo aos professores material e ferramentas, como a sequência didática – proposta nos Cadernos –, que tenho o prazer de apresentar. Terceiro, deseja-se contribuir direta e indiretamente para a formação docente. Esses são os três grandes objetivos para melhorar o ensino da escrita, em um projeto coletivo, cuja importância buscaremos mostrar a seguir.

## Ler e escrever: prioridades da escola

Ler e escrever são duas aprendizagens essenciais de todo o sistema da instrução pública. Um cidadão que não tenha essas duas habilidades está condenado ao fracasso escolar e à exclusão social. Por isso, o desenvolvimento da leitura e da escrita é a preocupação maior dos professores. Alguns pensam, ingenuamente, que o trabalho escolar limita-se a facilitar o acesso ao código alfabético; entretanto, a tarefa do professor é muito mais abrangente. Compreender e produzir textos são atividades humanas que implicam dimensões sociais, culturais e psicológicas e mobilizam todos os tipos de capacidade de linguagem.

## Aprender a ler lendo todos os tipos de texto

Trata-se de incentivar a leitura de todos os tipos de texto. Do ponto de vista social, o domínio da leitura é indispensável para democratizar o acesso ao saber e à cultura letrada. Do ponto de vista psicológico, a apropriação de estratégias de leitura diversificadas é um passo enorme para a autonomia do aluno. Essa autonomia é importante para vários tipos de desenvolvimento, como o cognitivo, que permite estudar e aprender sozinho; o afetivo, pois a leitura está ligada também ao sistema emocional do leitor; finalmente, permite desenvolver a capacidade verbal, melhorando o conhecimento da língua e do vocabulário e possibilitando observar como os textos se adaptam às situações de comunicação, como eles se organizam e quais as formas de expressão que os caracterizam.

Dessa forma, o professor deve preparar o aluno para que, ao ler, aprenda a fazer registros pessoais, melhore suas estratégias de compreensão e desenvolva uma relação mais sólida com o saber e com a cultura. Não é suficiente que o aluno seja capaz de decifrar palavras, identificar informações presentes no texto ou lê-lo em voz alta – é necessário verificar seu nível de compreensão e, para tanto, tem de aprender a relacionar, hierarquizar e articular essas informações com a situação de comunicação e com o conhecimento que ele possui, a ler nas entrelinhas o que o texto pressupõe, sem o dizer explicitamente,



e a organizar todas as informações para dar-lhes um sentido geral. Ele precisa aprender a tomar certo distanciamento dos textos para interpretá-los criticamente e ser capaz de identificar suas características e finalidades. Se queremos que descubra as regularidades de um gênero textual qualquer (uma carta, um conto etc.), temos de fornecer-lhe ferramentas para que possa analisar os textos pertencentes a esse gênero e conscientizar-se de sua situação de produção e das diferentes marcas linguístico-discursivas que lhe são próprias.

## Aprender a escrever escrevendo

Entretanto, o que se pretende sobretudo é incentivar a escrita. Por isso, essa Olimpíada acertadamente afirma que estamos em uma “batalha” e para ganhá-la precisamos de armas adequadas, de desenho de estratégias, de objetivos claros e de uma boa formação dos atores envolvidos. Não é suficiente aprender o código e a leitura para aprender a escrever. Escrever se aprende pondo-se em prática a escrita, escrevendo-se em todas as situações possíveis: correspondência escolar, construção de livro de contos, de relatos de aventuras ou de intriga, convite para uma festa, troca de receitas, concurso de poesia, jogos de correspondência administrativa, textos jornalísticos (notícias, editorial, carta ao diretor de um jornal) etc.

Do ponto de vista social, a escrita permite o acesso às formas de socialização mais complexas da vida cidadã. Mesmo que os alunos não almejem ou não se tornem, no futuro, jornalistas, políticos, advogados, professores ou publicitários, é muito importante que saibam escrever diferentes gêneros textuais, adaptando-se às exigências de cada esfera de trabalho. O indivíduo que não sabe escrever será um cidadão que vai sempre depender dos outros e terá muitas limitações em sua vida profissional. O ensino da escrita continua sendo um espaço fundamental para trabalharmos os usos e as normas dela, bem como sua adaptação às situações de comunicação. Assim, consideramos que ela é uma ferramenta de comunicação e de guia para os alunos compreenderem melhor seu funcionamento todas as vezes que levam em conta as convenções, os usos formais e as exigências das instituições em relação às atividades de linguagem nelas praticadas.



Do ponto de vista psicológico, a escrita mobiliza o pensamento e a memória. Sem conteúdos nem ideias, o texto será vazio e sem consistência. Preparar-se para escrever pressupõe ler, fazer registros pessoais, selecionar informações... atividades cognitivas, todas elas. Mas escrever é também um auxílio para a reflexão, um suporte externo para memorizar e uma forma de regular comportamentos humanos. Assim, quando anotamos uma receita, as notas nos ajudam a realizar passo a passo o prato desejado, sem nos esquecermos dos ingredientes nem das etapas a serem seguidas. Do mesmo modo, quando escrevemos um relato de uma experiência vivida, a escrita nos ajuda a estruturar nossas lembranças.

Do ponto de vista do desenvolvimento da linguagem, escrever implica ser capaz de atuar de modo eficaz, levando em consideração a situação de produção do texto, isto é, quem escreve, qual é seu papel social (jornalista, professor, pai); para quem escreve, qual é o papel social de quem vai ler, em que instituição social o texto vai ser produzido e vai circular (na escola, em esferas jornalísticas, científicas, outras); qual é o efeito que o autor do texto quer produzir sobre seu destinatário (convencê-lo de alguma coisa, fazê-lo ter conhecimento de algum fato atual ou de algum acontecimento passado, diverti-lo, esclarecê-lo sobre algum tema considerado difícil); algum outro objetivo que não especificamos. Deve-se também, para o desenvolvimento da linguagem, planificar a organização do texto e utilizar os mecanismos linguísticos que asseguram a arquitetura textual: a conexão e a segmentação entre suas partes, a coesão das unidades linguísticas que contribuem para que haja uma unidade coerente em função da situação de comunicação. Esses aspectos de textualização dependem, em grande parte, do gênero de texto. As operações que realizamos quando escrevemos uma receita ou uma carta comercial ou um conto não são as mesmas. Mas, independentemente do texto que escrevemos, o domínio da escrita também implica: escolher um vocabulário adequado, respeitar as estruturas sintáticas e morfológicas da língua e fazer a correção ortográfica. Além disso, se tomarmos a produção escrita como um processo e não só como o produto final, temos de levar em consideração as atividades de revisão, de releitura e de reescrita, que são necessárias para chegarmos ao resultado final desejado.



## Escrever: um desafio para todos

Essa Olimpíada lançou um desafio para todos os alunos brasileiros: melhorar as práticas de escrita. Incentivar a participar de um concurso de escrita é uma forma de motivá-los coletivamente. Para que todos possam fazê-lo em igualdade de condições, os materiais disponibilizados pela Olimpíada propõem uma série de situações de comunicação e de temas de redação que antecipam e esclarecem o objetivo a ser alcançado. O papel do professor é indispensável nesse projeto. A apresentação da situação de comunicação, a formulação clara das instruções para a produção e a explicitação das tarefas escolares que terão de ser realizadas, antes de se redigir o texto para a Olimpíada, são condições essenciais para seu êxito. Entretanto, é mais importante ainda o trabalho de preparação para a produção durante a sequência didática. Por meio da realização de uma série de oficinas e de atividades escolares, pretende-se que todos os alunos, ao participar delas, aperfeiçoem o seu aprendizado, colocando em prática o que aprenderão e mostrando suas melhores habilidades como autores.

Só o fato de participar desse projeto já é importante para se tomar consciência do desafio que é a escrita. Entretanto, o real desafio do ensino da produção escrita é bem maior. Assim, o que se pretende com a Olimpíada é iniciar uma dinâmica que vá muito além da atividade pontual proposta neste material. Espera-se que, a partir das atividades da sequência didática, os professores possam começar a desenvolver um processo de ensino de leitura e de escrita muito mais amplo. Sabemos que a escrita é um instrumento indispensável para todas as aprendizagens e, desse ponto de vista, as situações de produção e os temas tratados nas sequências didáticas são apenas uma primeira aproximação aos gêneros enfocados em cada uma delas, que pode ampliar-se aos poucos, pois escrever textos é uma atividade complexa, que envolve uma longa aprendizagem. Seria ingênuo pensar que os alunos resolverão todas as suas dificuldades com a realização de uma só sequência.

## A sequência didática como eixo do ensino da escrita

A sequência didática é a principal ferramenta proposta pela Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* para se ensinar a escrever. Estando envolvido há muitos anos na elaboração e na experimentação desse tipo de dispositivo, iniciado coletivamente pela equipe de didática das línguas da Universidade de Genebra, é um prazer ver como se adapta à complexa realidade das escolas brasileiras. Uma sequência didática é um conjunto de oficinas e de atividades escolares sobre um gênero textual, organizada de modo a facilitar a progressão na aprendizagem da escrita.

Cinco conselhos me parecem importantes para os professores que utilizam esse dispositivo como modelo e desenvolvem com seus alunos as atividades aqui propostas:

- 1) **Fazer os alunos escreverem um primeiro texto e avaliar suas capacidades iniciais.** Observar o que eles já sabem e assinalar as lacunas e os erros me parece fundamental para escolher as atividades e para orientar as intervenções do professor. Uma discussão com os alunos com base na primeira versão do texto é de grande eficácia: o aluno descobre as dimensões que vale a pena melhorar, as novas metas para superar, enquanto o professor compreende melhor as necessidades dos alunos e a origem de alguns dos erros deles.
- 2) **Escolher e adaptar as atividades** de acordo com a situação escolar e com as necessidades dos alunos, pois a sequência didática apresenta uma base de materiais que podem ser completados e transformados em função dessa situação e dessas necessidades.
- 3) **Trabalhar com outros textos do mesmo gênero**, produzidos por adultos ou por outros alunos. Diversificar as referências e apresentar um conjunto variado de textos pertencentes a um mesmo gênero, propondo sua leitura e comparação, é sempre uma base importante para a realização de outras atividades.
- 4) **Trabalhar sistematicamente as dimensões verbais e as formas de expressão em língua portuguesa.** Não se conformar apenas com o entusiasmo que a redação de um texto para participar de

uma competição provoca e sempre buscar estratégias para desenvolver a linguagem escrita.

- 5) **Estimular progressivamente a autonomia e a escrita criativa dos alunos.** Os auxílios externos, os suportes para regular as primeiras etapas da escrita são muito importantes, mas, pouco a pouco, os alunos devem aprender a reler, a revisar e a melhorar os próprios textos, introduzindo, no que for possível, um toque pessoal de criatividade.

## Uma chama olímpica contra o "iletrismo"

Pouco me resta a dizer. Primeiro, parabenizar os autores das sequências didáticas. Segundo, expressar toda a minha admiração pela organização da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*, que envolve a parceria entre uma entidade governamental, o Ministério da Educação, e uma fundação empresarial, a Fundação Itaú Social, com a coordenação técnica do Cenpec. Terceiro, incentivar professores e alunos a participar desse projeto singular. Que a chama olímpica contra o "iletrismo" percorra esse vasto e magnífico país que é o Brasil. Ensinar a escrever é uma tarefa nobre e complexa que merece o maior dos conhecimentos sociais.

Nos antigos jogos olímpicos, a chama olímpica se mantinha acesa diante do altar do deus Zeus durante toda a competição. Que a chama da esperança do acesso à leitura e à escrita não se apague. Essa competição todos nós podemos e devemos ganhar!



# Introdução ao gênero



## Escrita e cidadania



Você é contra ou a favor da transposição das águas do rio São Francisco? E o que você pensa a respeito do uso das notas obtidas nas provas do Enem para o vestibular? Você apoia a redução da maioria penal para 16 anos? E, a seu ver, que medidas deveriam ser tomadas em relação às populações que moram nas margens da represa que abastece uma cidade? O aumento da criminalidade teria alguma relação com a injustiça social?

Desde a hora em que nos levantamos até a hora em que vamos dormir, essas e outras questões nos instigam, pois envolvem fatos socialmente relevantes: a seca do Nordeste e a pobreza dela decorrente; o “funil” do vestibular e a angústia que ele provoca no adolescente; o aumento da criminalidade entre menores; a poluição das águas; ou, ainda, a insegurança cotidiana de nossas grandes cidades.

Como afetam direta ou indiretamente a vida de todos – na cidade, no Estado, no país ou no mundo –, essas e muitas outras questões são de interesse público. Referem-se, em geral, a problemas que demandam soluções mais ou menos consensuais, decisões a serem tomadas, rumos a serem seguidos, valores a serem discutidos e/ou lembrados etc. E a resposta que se der a cada caso afetará a vida de populações inteiras, fechando ou abrindo possibilidades, estabelecendo rumos, fixando parâmetros para as escolhas e ações das pessoas. São, portanto, questões polêmicas: estão em aberto, em processo de ampla discussão social.

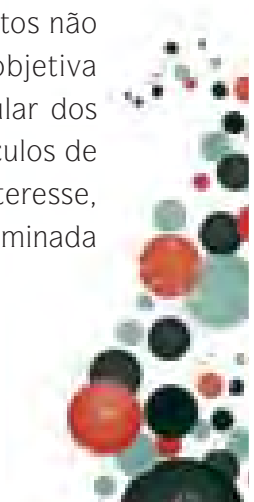
Um dos objetivos principais deste Caderno é motivar alunos e professores a (re)conhecer questões polêmicas que atravessam nosso cotidiano. Afinal, entender o que está em jogo em cada caso, perceber “quem é quem”, certificar-se de interesses em disputa, estratégias em ação etc. são formas eficazes de se envolver nas

questões que movem a vida em sociedade. Debatê-las, colaborando para a formulação coletiva de respostas, é parte da vida política cotidiana numa sociedade democrática. É parte, portanto, do pleno exercício da cidadania.

É nesse âmbito do interesse público e da construção da cidadania que o jornalismo se movimenta. As matérias dos mais diferentes veículos ditos “de imprensa” – jornais, revistas, *sites*, telejornais etc. – pretendem nos contar *o que acontece* à nossa volta. Analisar e comentar esses fatos faz parte dessa função tipicamente jornalística, que é oferecer ao público em geral um retrato o mais fiel possível da realidade, colaborando para sua análise, discussão e transformação.

Retratar a realidade e contribuir para a reflexão a seu respeito são, portanto, as duas intenções básicas do jornalismo. De forma geral, as matérias não assinadas, especialmente a notícia, procuram nos dar, na medida do possível, uma descrição objetiva e imparcial dos fatos que relatam. Já as matérias assinadas, como os editoriais, os artigos de opinião, as críticas, as resenhas, as grandes reportagens etc., se esforçam para analisar e discutir esses mesmos fatos.

Assim, matérias jornalísticas como a notícia apresentam-se ao público como “anônimas” e “neutras”. Não possuem marcas explícitas de autoria, como o verbo em primeira pessoa e ideias ou preferências individuais; por isso mesmo, evitam emitir opiniões, assumir um ponto de vista. Na notícia, é como se os fatos falassem por si: “Aconteceu, virou *Manchete*”, dizia, muito sintomaticamente, a publicidade de uma revista semanal já fora de circulação. Evidentemente, fatos não falam por si. Portanto, toda matéria jornalística, por mais objetiva e imparcial que se pretenda, manifesta uma versão particular dos fatos. Basta ler a mesma notícia publicada em diferentes veículos de imprensa para se dar conta disso. Seja como for, o foco do interesse, numa matéria não assinada, é a informação, e não o que determinada pessoa ou órgão de imprensa pensa a respeito dela.



Já as matérias assinadas, como o próprio nome indica, são autorais. Os fatos chegam ao público “filtrados” pelo ponto de vista do articulista (autor do artigo), que opina sobre eles, comentando, discutindo, avaliando etc. E quem as lê quer saber, com muita clareza, *o que* quem escreve pensa a respeito de determinado assunto, bem como *por que* pensa nesses termos, e não em outros.

## Articulistas

São profissionais ou especialistas que escrevem matérias assinadas (autorais) sobre algum assunto que está sendo discutido na mídia impressa, internet ou televisão. No caso particular do artigo de opinião, o articulista é convidado por uma empresa jornalística para escrever porque é reconhecido, tanto por ela como pelos leitores, como alguém que tem uma contribuição própria relevante para o debate. Por isso mesmo, nem sempre sua opinião coincide com a do veículo para o qual escreve. E é por esse motivo que ele assina o artigo, responsabilizando-se pessoalmente pelo que diz. A assinatura revela sua identidade, que se completa com seu currículo, geralmente inserido no final da matéria.

Este Caderno trabalha com um dos gêneros mais conhecidos de matéria assinada: o **artigo de opinião**. Ele pode ser publicado em jornais, revistas ou internet; e é assinado por um articulista que, jornalista profissional ou não, normalmente é uma autoridade no assunto ou uma “personalidade” cujas posições sobre questões debatidas publicamente interessam a muitos. É o que explica a relativa frequência com que celebridades da cultura *pop*, por exemplo, são convidadas a se pronunciar sobre o que pensam a respeito de questões sobre educação, saúde pública etc., mesmo quando estão longe de ser especialistas no assunto. Não por acaso esse conjunto de protagonistas dos debates públicos faz parte de um grupo a que se dá o nome de “formadores de opinião”.



Sem as questões polêmicas de que já falamos, não existe artigo de opinião. Elas geram discussões porque há diferentes pontos de vista circulando sobre os assuntos que as envolvem. Assim, o articulista, ao escrever, assume posição própria nesse debate, procurando justificá-la. Afinal, argumentos bem fundamentados têm maior probabilidade de convencer os leitores.

Ao escrever seu artigo, o articulista toma determinado acontecimento, ou o que já foi dito a seu respeito, como objeto de crítica, de questionamento e até de concordância. Ele apresenta seu ponto de vista inserindo-o na história e no contexto do debate de que pretende participar. Por isso mesmo tende a incorporar ao seu discurso a fala dos participantes que já se pronunciaram a respeito do assunto, especialmente os mais marcantes.

Aprender a ler e a escrever esse gênero na escola favorece o desenvolvimento da prática de argumentar, ou seja, anima a buscar razões que sustentem uma opinião ou tese. O tema do concurso – “O lugar onde vivo” – estimula a participação nos debates da comunidade, ajuda a formar opinião sobre questões relevantes e a pensar em como resolvê-las. Portanto, escrever artigos de opinião pode ser um importante instrumento para a formação do cidadão.



## O tempo das oficinas

Cada oficina foi organizada para tratar de um tema, um assunto. Algumas poderão ser realizadas em uma ou duas aulas; outras levarão três ou quatro. Por isso, é essencial que você, professor, leia todas as atividades antecipadamente. Antes de começar a trabalhar com os alunos, é preciso ter uma visão do conjunto, de cada etapa e do que se espera que eles produzam ao final.

Aproprie-se dos objetivos e estratégias de ensino, providencie o material e estime o tempo necessário para que sua turma faça o que foi proposto.

Enfim, é preciso planejar cada passo, pois só você, que conhece seus alunos, conseguirá determinar qual a forma mais eficiente de trabalhar com eles. Comece o quanto antes; assim, você terá mais tempo para desenvolver as propostas e acompanhar melhor o “Cronograma de atividades”, cartaz que deverá ser afixado na sala dos professores e consultado regularmente.



Oficina

1

Argumentar  
é preciso?



## .....Objetivos

- ▶ Discutir o papel da argumentação.
- ▶ Conhecer a proposta de trabalho.

### ▶ **Prepare-se!**

Você está iniciando a primeira oficina desta sequência didática. Provavelmente já leu todo o Caderno, tem uma visão do conjunto, de cada etapa e do que se espera que os alunos produzam ao final. O primeiro passo é a análise de uma notícia.

## Material

- ▶ *Coletânea de artigos de opinião*
- ▶ *Papel kraft ou cartolina*
- ▶ *Caderno (será seu Diário da Olimpíada)*

## 1ª etapa

---

### Uma notícia

O objetivo desta oficina é refletir sobre o papel que o bom uso da palavra, o debate e a argumentação podem desempenhar na resolução de conflitos e na tomada de decisões coletivas. Para essa atividade, os alunos lerão uma notícia sobre um caso de violência ocorrido numa escola pública de Ensino Fundamental.

### A importância de participar

Lembre-se de que as atividades deste Caderno foram planejadas para abordar alguns dos conteúdos de ensino de língua portuguesa. Todos os alunos devem participar das oficinas, pois poderão alcançar uma escrita mais aprimorada, ainda que não tenham seus textos escolhidos para as próximas etapas.



## Atividades

- ▶ Divida os alunos em grupos e entregue uma Coletânea a cada um deles. Informe-os de que vão entrar em contato com uma notícia. Leia para eles a manchete “Menino de 9 anos é internado após agressão em escola”, e instigue-os com perguntas:

Que agressão esse menino poderia ter sofrido na escola?

O que um fato como esse teria a ver com os objetivos desta oficina?

- ▶ Solicite aos alunos que anotem as respostas. E só então peça-lhes que abram a Coletânea e leiam a **notícia**.
- ▶ Na sequência, proponha-lhes uma discussão sobre os fatos reportados. As questões relacionadas nas páginas 27, 28 e 29 podem ajudar na condução desse debate.

## Atenção

A Coletânea de artigos de opinião é de uso coletivo da escola; por isso, as anotações, destaques, registros comuns de estudo deverão ser realizados sempre no caderno do aluno.

## Menino de 9 anos é internado após agressão em escola

O menino Marco Antônio, de 9 anos, foi agredido por cinco garotos da mesma faixa etária dentro da sala de aula e na saída de uma Escola Estadual, anteontem, numa cidade próxima à região de Ribeirão Preto (SP). Devido à agressão, ele foi internado e passou por exames de tomografia e ressonância magnética em Ribeirão Preto. Marco terá alta hospitalar amanhã e usará colar cervical por 15 dias.

Segundo a mãe, de 27 anos, o filho sofre com as brincadeiras de colegas porque é gago. Após a agressão na escola, ele não mencionou nada em casa. Dentro da sala de aula (3ª série), ele foi atingido por um soco, um tapa e um golpe de mochila. Na saída da escola, a inspetora o mandou sair pelos fundos, mas os agressores perceberam e o cercaram, desferindo socos e chutes em seu corpo.

Na manhã de ontem, Marco acordou com o pescoço imobilizado. A avó o levou à escola e os cinco agressores foram mandados para casa pela direção. Revoltada, a mãe quer processar a escola e ainda retirar os três filhos de lá – Marco é o mais velho dos irmãos. A delegada Maria José Quaresma, da DDM, disse que cinco garotos foram identificados e serão ouvidos nos próximos dias.

O caso, registrado na DDM (Delegacia de Defesa da Mulher), será investigado e passado à Curadoria da Infância e da Juventude. A Secretaria Estadual da Educação informou que foi aberta uma apuração preliminar para averiguar a denúncia de agressão entre alguns alunos da escola. “Caso seja constatado que o fato aconteceu dentro da escola, o Conselho Escolar vai definir as medidas punitivas em relação aos estudantes, como, por exemplo, a transferência de unidade”, disse a nota da Secretaria.

Agência Estado, 18/9/2009. (Para uso neste Caderno, os nomes, assim como outras informações que possam identificar os envolvidos, foram substituídos ou suprimidos.)

## Questões possíveis:

1. Depois de lida a notícia, como cada aluno responderia à pergunta inicial sobre a relação entre esse caso de agressão e os objetivos desta oficina, ou seja, refletir sobre o papel que o debate e a argumentação podem ter na resolução de conflitos?

Espera-se que os alunos percebam claramente a relação entre o caso relatado pela agência de notícias e a reflexão aqui proposta. Explique-lhes então que essa primeira etapa da oficina consistirá na discussão do fato em questão.

2. De acordo com as informações fornecidas pela notícia, qual foi o motivo mais provável da agressão?

Com base nas informações fornecidas pela notícia, pode-se concluir que o garoto foi agredido em razão da escalada de hostilidades (por parte dos colegas) motivada unicamente por sua gagueira.

3. Segundo a mãe, Marco Antônio costuma ser alvo de "brincadeiras" dos colegas. Considerando o conjunto da notícia, que tipo de brincadeiras seria esse? Por que teriam chegado a um nível tão elevado de violência?

Muito provavelmente as brincadeiras a que a mãe se refere seriam as hostilidades já mencionadas. Entre crianças e adolescentes, essas brincadeiras costumam ser chamadas de "zoação". Atualmente esse tipo de comportamento é mais conhecido por *bullying*. Frequentemente, esses comportamentos provocam mal-estar e também distúrbios mais graves entre os alunos. Nesse caso, teriam chegado ao ponto da agressão física; ao que parece, por não terem sido, oportuna e eficazmente, questionados nem por adultos – pais, professores, funcionários –, nem por outros colegas.



**4. Na base desse caso de violência está o preconceito contra o que parece "estranho", "fora do normal" etc. Que outros casos frequentes de intolerância é possível lembrar?**

Espera-se que os alunos identifiquem facilmente a intolerância com crianças e adultos considerados estranhos: magros, gordos, narigudos, tímidos, "delicados", com algum problema físico etc. Se o clima na turma permitir, vale a pena citar exemplos conhecidos, identificar o preconceito que estava presente em cada caso, ressaltando o caráter injusto, discriminatório e antissocial desse tipo de hostilidade.

**5. Discuta com os alunos o que é preconceito. A definição abaixo pode nortear a conversa.**

Preconceitos são ideias preconcebidas que se apresentam como verdades tão bem estabelecidas que dispensariam *argumentos*: "Os negros são inferiores aos brancos"; "As mulheres são menos inteligentes que os homens" etc. É essa aparência de verdade absoluta que "autoriza" o preconceituoso a discriminar um grupo social. No entanto, basta nos perguntarmos o que *justifica* tais afirmações para que a falta de *argumentos* coerentes se revele e os verdadeiros motivos da intolerância possam ser discutidos e, na medida do possível, rechaçados.

**6. Diante de fatos desse tipo, que questionamentos é possível fazer?**

Relembre aos alunos, antes de tudo, a injustiça e a gratuitidade da zoação. Leve-os a perceber o quanto ela é, além de injustificável, como atitude preconceituosa, eticamente inaceitável, na medida em que:

- transforma uma característica pessoal (física, psicológica ou social) numa inferioridade;
- impede a aceitação das diferenças, dificultando o convívio social;
- prejudica a construção de uma ética voltada para o bem comum.

7. O que teria de ser feito para evitar esse tipo de violência? Seria possível estabelecer um consenso para todos?

Uma forma eficaz de evitar e combater esse tipo de hostilidade e de violência é o debate aberto, constante e sistemático sobre questões incômodas que se manifestam no cotidiano, com vistas em estabelecer consensos sobre o que se deve e o que não se deve fazer.

## 2ª etapa

### Produção de jornal mural

Uma forma de promover o diálogo e o debate na escola é fazer um jornal mural. Esse jornal pode consistir em um grande cartaz (de folhas de papel *kraft* ou cartolina, por exemplo) pregado numa parede da sala de aula ou num local estratégico da escola.

Entre outras coisas, esse tipo de suporte pode ser utilizado para: noticiar fatos de interesse geral, ocorridos dentro e fora da escola, e comentar e questionar esses fatos, estimulando o debate, ajudando a formar opiniões e produzindo consensos que desestimulem a violência. Funciona, portanto, como um porta-voz eficiente das múltiplas opiniões que se confrontam, dentro da escola, a respeito dos mais diferentes assuntos.



## Atividades

- ▶ Peça aos alunos que, com base na discussão efetuada na primeira etapa, produzam individualmente uma matéria assinada, destinada a um jornal mural, que deverá:
  - ▶ referir-se aos fatos relatados na notícia;
  - ▶ chamar a atenção para a intolerância e o preconceito envolvidos nas agressões;
  - ▶ fazer questionamentos do ponto de vista ético, por exemplo: “O que justifica uma atitude hostil contra gajos?”; “Como essas agressões foram ocorrer?”; “Podemos/devemos conviver com esse tipo de comportamento?”, entre outros;
  - ▶ opinar a respeito da notícia, apontando alguma forma de opor-se às hostilidades e combatê-las no ambiente escolar, por exemplo: “Identificação de conflitos presentes na escola e promoção de debates a esse respeito”; “Discussões regulares sobre preconceitos mais comuns” etc.
- ▶ Em seguida, peça aos alunos que troquem entre si os textos produzidos e peça-lhes que os leiam fora do horário de aula. Assim, todos tomarão conhecimento das opiniões dos colegas e isso instigará o debate. Oportunamente, os textos mais representativos poderão ser expostos no jornal mural da sala ou da escola.



## 3ª etapa

# Valor da argumentação

### Atividades

- ▶ Como forma de concluir a reflexão, peça aos alunos que debatam entre si qual o valor que a argumentação pode ter na condução da vida pública de uma comunidade, de uma cidade, de um Estado ou de um país, bem como no cotidiano das pessoas, especialmente em situações que parecem difíceis. Para tanto, leia e discuta com eles o texto abaixo.

### Argumentar em situações difíceis

O que é uma “situação difícil?” Em geral é uma situação que se caracteriza pela violência indesejada que carrega. Apesar de inúmeros progressos realizados com relação a essa questão, a violência continua enraizada no cerne de nossas vidas diárias. [...]

Diante de uma situação difícil, de uma violência que atravessa nosso caminho, temos apenas três opções à nossa disposição:

- recorrer à violência;
- fugir;
- tomar a palavra, tentar argumentar a fim de defender nossas posições e, ao mesmo tempo, pacificar a situação.

Philippe Breton. *Argumentar em situações difíceis*. Barueri: Manole, 2005.

- ▶ Peça aos alunos que anotem as conclusões a que chegarem e promova, ao final, uma apresentação oral, seguida de discussão coletiva, dos resultados. Procure salientar os pontos comuns e as eventuais divergências.

## Buscando sentido

Para ler um texto, não basta identificar letras, sílabas e palavras; é preciso buscar o sentido, compreender, interpretar, relacionar e reter o que for mais relevante.

Quando lemos algo, temos sempre um objetivo: buscar informação, ampliar o conhecimento, meditar, entreter-nos. O objetivo da leitura é que vai mobilizar as estratégias que o leitor vai utilizar. Sendo assim, ler um artigo de jornal é diferente de ler um romance, uma história em quadrinhos ou um poema.

Ler textos traz desafios para os alunos. Para vencê-los é fundamental a mediação de um professor que deve ajudá-los a gradativamente compreender diferentes gêneros textuais por meio da leitura individual e autônoma. Algumas estratégias podem facilitar essa conquista, uma delas é a leitura cativante, emocionada, enfática feita pelo professor; outra, a audição do CD-ROM que faz parte do material de apoio desta Olimpíada.

Contudo, ouvir textos lidos em voz alta não pode substituir a leitura dos alunos, pois são jeitos diferentes de conhecer um mesmo texto. Além disso, é papel da escola desenvolver habilidades de leitura.

### 4ª etapa

## A Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*

### Atividades

- ▶ Converse com a turma a respeito da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*. Diga-lhes que não vão escrever um texto argumentativo qualquer, mas um artigo de opinião, um tipo de matéria jornalística cujas características eles irão conhecer ao longo das oficinas.

- ▶ Explique-lhes que, para escrever um bom artigo, terão de fazer uma série de oficinas, nas quais vão aprender muitas coisas que os ajudarão a escrever o texto. Os conhecimentos adquiridos contribuirão para que tenham o que dizer e como dizer, com autoridade suficiente para ocupar a posição de articulista e produzir textos do gênero artigo de opinião.

## Há palavras que o vento não leva

O registro é muito importante para você aperfeiçoar o seu trabalho. Ele nos ajuda a fazer questionamentos e descobrir soluções que nos fazem crescer. No entanto, é mais uma tarefa. Mesmo assim, precisamos desenvolver essa prática e vencer a falta de tempo.

Anote, no seu Diário da Olimpíada, as atividades desenvolvidas, suas impressões e dificuldades e as reações do grupo. Como diz a educadora Madalena Freire (1996): “O registrar de sua reflexão cotidiana significa abrir-se para seu processo de aprendizagem”.

O professor de aluno semifinalista da Olimpíada deverá, com base em seus registros, apresentar por escrito o relato de experiência e do percurso vivido em sala de aula.

Oficina



# O poder da argumentação



## .....Objetivos

- ▶ Tomar contato com o artigo de opinião.
- ▶ Estabelecer uma definição de argumentação.



### **Prepare-se!**

Qual a diferença entre argumentar e opinar?

Antes de começar a trabalhar com os alunos,  
leia as definições que estão nesta oficina.

Você precisa se apropriar desses termos para ensiná-los.



## Material

- ▶ *Coletânea de artigos de opinião*
- ▶ *Jornais e revistas que contenham artigos de opinião*

## 1ª etapa

### Artigos de opinião: onde circulam, quem escreve, para quem ler, com que objetivo

#### Atividades

- ▶ Divida a classe em grupos e entregue a cada um deles uma Coletânea. Peça-lhes que escolham um dos artigos para ser lido. Para cada artigo selecionado, o grupo deverá responder às seguintes perguntas:

Em que veículo o texto foi publicado?  
É bastante conhecido do público?

Que tipo de autor o escreveu?  
Além do nome, há mais informações sobre ele?

Qual é o assunto principal abordado pelo texto?  
É atual ou ultrapassado em relação à data de publicação?  
Parece relacionado a alguma notícia do mesmo período?

Para que tipo de leitor o artigo se dirige?  
Que importância essas informações podem ter para esse leitor?

Com que finalidade esse assunto é abordado?

Considerando que se trata de textos argumentativos,  
que ideia ou tese o autor parece defender?  
Com que argumentos?

- ▶ Após recolher as respostas dos alunos, mostre-lhes algumas características dos artigos de opinião:
  - ▶ costumam circular em veículos tipicamente jornalísticos e de grande penetração popular: jornais impressos, revistas, *sites* de notícias etc.;
  - ▶ geralmente são escritos por especialistas num determinado assunto, pessoas publicamente reconhecidas por suas posições, autoridade etc.;
  - ▶ abordam assuntos e/ou acontecimentos polêmicos atuais, recentemente noticiados e de interesse público;
  - ▶ dirigem-se a um leitor que o jornal considera como potencialmente envolvido no debate, na qualidade de cidadão;
  - ▶ têm como finalidade defender uma opinião ou tese, a qual é apresentada com base em argumentos coerentes.

## 2ª etapa

### Argumentação

#### Atividades

- ▶ Uma vez identificadas as principais características dos artigos de opinião, aprofunde a explicação sobre o que seja discurso argumentativo.
- ▶ Com os resultados obtidos na 1ª etapa, proponha aos alunos um debate sobre o tema “argumentação” até chegar a uma definição coletiva.

Você poderá enriquecer a discussão com outras informações a respeito do que é argumentar.

Argumentar é uma ação verbal na qual se utiliza a palavra oral ou escrita para defender uma tese, ou seja, uma opinião, uma posição, um ponto de vista particular a respeito de determinado fato.

Quem argumenta, como a própria palavra sugere, se vale de argumentos, que nada mais são que razões, verdades, fatos, virtudes e valores (éticos, estéticos, emocionais) tão amplamente reconhecidos que, justamente por isso, servem de alicerce para a tese defendida.

Assim como num jogo, quem argumenta faz suas “jogadas” para se sair vencedor: entre outras coisas, afirma, nega, contesta, explica, promete, profetiza, critica, dá exemplos, ironiza. E todas essas jogadas estão a serviço da criação de um clima favorável à adesão do público às posições defendidas. A cada “lance”, o argumentador se esforça para comprovar que está indo pelo caminho certo; caso contrário, perderá credibilidade e será vencido.

Um auditório é o conjunto dos que assistem a um debate, acompanham ou se interessam potencialmente pelo assunto em questão. Nos grandes debates, ele é o representante da opinião pública. Por isso mesmo, a função do auditório é frequentemente decisiva para o debate. Quando alguém escreve uma carta a um jornal, por exemplo, argumentando contra uma posição defendida em determinada matéria, está querendo convencer, antes de tudo, o conjunto dos leitores, ou seja, o auditório.

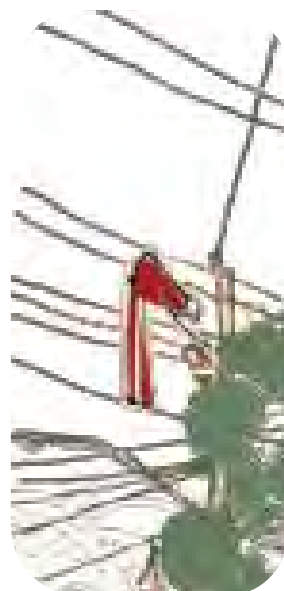
Todo jogador desenvolve estratégias, isto é, um plano e um estilo próprios de ação verbal para, por meio deles, vencer o adversário. No jogo argumentativo, entretanto, é preciso convencer, ou seja, vencer com a ajuda de todos, que precisam aderir à tese, graças à eficiência das estratégias e à força dos argumentos. Daí o valor social da argumentação, na medida em que se trata de uma vitória coletiva.

## Argumentação

Pode-se definir a argumentação como a ação verbal pela qual se leva uma pessoa e/ou todo um auditório a aceitar uma determinada tese, valendo-se, para tanto, de recursos que demonstrem a consistência dessa tese. Esses recursos são as verdades aceitas por uma determinada comunidade, assim como os valores e os procedimentos por ela considerados corretos ou válidos. Dessa forma, argumentação é um termo que se refere tanto a esse ato de convencimento quanto ao conjunto de recursos utilizados para realizá-lo.

Por isso mesmo, a argumentação sempre parte de um objetivo a ser atingido (a adesão à tese apresentada) e lança mão de um conjunto de estratégias próprias para isso, levando em conta aquilo que faz sentido para quem lê ou ouve. Daí a importância de conhecer-se o leitor ou o ouvinte; afinal, a título de exemplo, o argumento que funciona muito bem para um grupo de estudantes adolescentes não terá o mesmo efeito sobre uma comunidade de senhoras católicas – e vice-versa.

Egon de Oliveira Rangel. *O processo avaliatório e a elaboração de "protocolos de avaliação"*.  
Brasília: Semtec/MEC, 2004. (Adaptado.)



### 3ª etapa

## Artigos de opinião nos jornais

### Atividades

- ▶ Leve para a classe um jornal que tenha pelo menos uma coluna de opinião.
- ▶ Peça à turma que procure em que parte do jornal encontra-se o artigo de opinião. Isso possibilitará aos alunos o aprendizado de como o gênero é graficamente apresentado em um de seus veículos mais típicos – o jornal impresso. Além disso, permitirá que você explore com eles as diferenças entre as várias seções e seus gêneros próprios: matérias assinadas e não assinadas; texto opinativo e não opinativo; o que é informação pura e o que está condicionado a uma visão particular ou específica do mundo etc.



- ▶ Ajude-os a perceber que o jornal procura delimitar claramente os territórios em que as matérias são opinativas e, com isso, dá a entender que as demais são neutras e imparciais.
- ▶ Leia com a classe o artigo selecionado e retome a conversa sobre as características próprias do artigo de opinião, como fizeram na 1ª etapa, enfatizando que o articulista levanta uma questão polêmica de acordo com o ponto de vista dele. A finalidade é apresentar uma posição e argumentar a favor dela, mostrando aos leitores por que devem concordar com o autor. Por isso, o tom é de convencimento, ou seja, o texto é argumentativo.
- ▶ Considerando o artigo lido, proponha aos alunos que reflitam e instigue-os com perguntas:

Qual é a questão polêmica que o artigo discute?

Como o autor a retoma em seu texto?

Como se refere ao debate de que pretende participar?

Para que tipo de leitor ele se dirige?

Que aspectos do texto remetem a esse leitor?

Que posição, ou tese, o autor defende?

Que argumentos são utilizados para defender e/ou fundamentar essa tese?



Oficina

# 3

## Informação *versus* opinião



## .....Objetivo

- ▶ Relacionar e diferenciar notícia de artigo de opinião.

### **Prepare-se!**

Vocês analisarão uma notícia e um artigo de opinião que tratam dos temas internet e eleições. Atualize-se acerca dos temas lendo notícias e artigos de jornais.



## Material

- ▶ *Coletânea de artigos de opinião*
- ▶ *CD-ROM de artigos de opinião*
- ▶ *Aparelho de som*
- ▶ *Datashow*

## 1ª etapa

### Charge e notícia

#### Atividades

- ▶ Com o objetivo de ampliar conhecimentos prévios a respeito do tema desta 1ª etapa, pergunte aos alunos se acompanharam as discussões sobre a regulamentação do uso da internet nas eleições de 2010. Verifique se sabem do que se trata ou se têm alguma opinião formada a respeito disso.
- ▶ Após essa primeira explanação, divida a classe em grupos e entregue a cada um deles uma Coletânea. Peça-lhes que leiam e discutam a charge “Por uma internet controlada”.





Fonte: Angeli. *Folha de S. Paulo*, 15/9/2009. Disponível em <[www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/inde15092009.htm](http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/inde15092009.htm)>.

▶ Para instigar a discussão, você pode fazer perguntas como:

O que significa a expressão "Por uma internet controlada"?

Que relação existe entre o controle da internet e as eleições que ocorrerão em 2010?

É possível dizer que uma das estratégias argumentativas usada pelo chargista é a ironia?

A charge foi publicada na seção "Opinião" do jornal *Folha de S. Paulo*. Por quê?

- ▶ Em seguida, peça aos alunos que leiam silenciosamente a notícia “Senado libera internet na eleição, mas limita debate”.

## Notícia

“Matéria-prima” dos jornais, a notícia relata fatos que estão ocorrendo na cidade, no país, no mundo. O objetivo da notícia é informar o leitor com exatidão. Mesmo tendo a pretensão de ser “neutra” e confiável, ela traz em si concepções, princípios e a ideologia dos órgãos de imprensa que a divulgam.

As notícias são impressas no jornal de acordo com o grau de relevância (das mais importantes para as menos importantes). Para chamar a atenção dos leitores, o texto se inicia com uma manchete bem objetiva, com verbo sempre no presente. Em seguida, vem o *lead*, ou primeiro parágrafo, que contém as informações básicas sobre o fato noticiado. O *lead* começa pela indicação do fato e pela descrição das circunstâncias mais importantes em que o fato ocorreu, isto é, o que ocorreu, como, quando, onde e por quê. O uso mais comum dessa palavra é em inglês, *lead*, mas, na língua portuguesa, *lide* também está correto.



## Senado libera internet na eleição, mas limita debate

Fábio Zanini

Após recuo do relator da nova Lei Eleitoral, Eduardo Azeredo (PSDB-MG), o Senado aprovou ontem, em votação simbólica, a liberação da cobertura das campanhas pela internet, mas com uma exceção relativa aos debates.

Apesar de não serem concessão pública, sites e portais de internet terão de seguir as regras estabelecidas para debates organizados por rádios ou TVs: ao menos dois terços dos candidatos precisarão ser chamados, entre eles os pertencentes a partidos com dez parlamentares no Congresso ou mais.

O texto final aponta para duas direções distintas. Ao mesmo tempo em que estabelece regra para os debates na internet, assegura, em outro trecho, que “é livre a manifestação do pensamento, vedado o anonimato durante a campanha eleitoral, por meio da rede mundial de computadores – internet –, assegurado o direito de resposta”.

Este texto foi aceito por Azeredo no último momento, após intensa pressão de diversos senadores. A versão inicial do tucano previa punições para sites que expressassem favorecimento a algum candidato, mas sem definir o que seria isso, abrindo brecha para censura.

A matéria agora volta para a Câmara, onde ainda poderá ser alterada pelos deputados. Ela tem que seguir depois para a sanção do presidente Luiz Inácio Lula da Silva e ser publicada até 2 de outubro para valer para a eleição do ano que vem.

Em razão da incoerência sobre a internet, o senador Aloizio Mercadante (PT-SP) votou contra o texto final. “Não tem sentido colocar restrições ao debate se a internet foi liberada. É uma exigência descabida”, declarou o petista.

Azeredo, por ser relator, teria poder de ajustar a incongruência na redação final, mas não fará mudanças. “Está garantida a liberdade da internet, é o que importa. Não há mais como mudar o mérito do texto.”

Outras mudanças aprovadas ontem dizem respeito à realização de eleição direta sempre que houver a cassação de mandatos de governadores e prefeitos pela Justiça Eleitoral.

O Senado aceitou incluir a regra no projeto de lei da reforma, rejeitando a alternativa colocada: eleição indireta, por Assembleias e Câmaras Municipais, do sucessor do titular do cargo que perder o mandato na metade final – ou seja, a partir do terceiro ano.

Agora, a eleição direta ocorrerá em qualquer momento do mandato, mesmo que faltem poucos dias para sua conclusão. Por isso, segundo a *Folha* apurou, deve haver nova mudança na Câmara dos Deputados.

Outras mudanças foram a exigência de que sejam apresentados os currículos na hora de registrar a candidatura, e a permissão para que os sites de partidos possam continuar no ar até o dia da eleição.

Na semana passada, uma emenda do senador Pedro Simon (PMDB-RS) colocou que candidatos devem ter “reputação ilibada”, mas sem definir os critérios que mediriam essa exigência.

Foram rejeitadas duas emendas do senador Eduardo Suplicy (PT-SP) que davam mais transparência à prestação de contas eleitorais.

Uma delas exigia a divulgação dos nomes dos doadores ainda durante a campanha. Outra dava mais clareza à chamada “doação oculta”, determinando quais os candidatos foram beneficiados por contribuições feitas por pessoas físicas ou jurídicas direcionadas aos partidos.

Hoje, a doação é feita ao partido, que repassa ao candidato, perdendo-se o vínculo direto entre doador e beneficiado. Também foi rejeitada emenda de Álvaro Dias (PSDB-PR) que permitia a volta dos *outdoors* para campanhas majoritárias.

Foram recusados a impressão de 2% dos votos eletrônicos e o voto em trânsito para presidente, conforme havia sido incluído pela Câmara.

*Folha Online*, 16/9/2009. Disponível em  
<[www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u624621.shtml](http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u624621.shtml)>

- ▶ Dê tempo aos alunos para que leiam a notícia e só então comece uma conversa, instigando-os com perguntas:

Em que veículo o texto foi publicado?

É bastante conhecido do público?

Que tipo de autor a produziu?

Além do nome, há mais informações sobre ele?

Qual é o assunto principal abordado pelo texto?

É atual ou ultrapassado, em relação à data de publicação?

Quem é o destinatário visado?

Ou seja: para que tipo de leitor a notícia se dirige?

Que importância essas informações podem ter para esse leitor?

Com que finalidade esse assunto é abordado?

- ▶ Após o debate, faça uma leitura, em voz alta, da mesma notícia. Conversando com os alunos, reforce que o tema da notícia é a aprovação, em votação simbólica no Senado, da liberação da cobertura das campanhas eleitorais pela internet. Alimente a conversa perguntando:

O que acharam dessa notícia?

Por que esse fato virou notícia?

Por qual motivo a liberação do uso da internet nas eleições deve ser votada no Senado?

Há concordância entre os senadores sobre o tema?

Qual é sua opinião sobre o uso da internet nas eleições?

O autor da notícia dá sua própria opinião sobre o fato ou apenas o noticia e registra sua repercussão?

- ▶ Deixe evidente que a notícia “Senado libera internet na eleição, mas limita debate” tende a provocar reações diversas: algumas pessoas podem entender que ela é de fundamental importância, pois altera as regras das próximas campanhas eleitorais; outras vão considerar que não tem importância suficiente para ser tão amplamente divulgada nos jornais; outros ainda podem achar que a notícia leva-nos a refletir sobre a qualidade do debate nacional nas próximas eleições ou ainda sobre a liberdade de expressão no país.
- ▶ De qualquer forma, procure mostrar que, na notícia, o jornalista procura não tomar, ele mesmo, posição a respeito do que divulga. O objetivo – nesse caso – é apresentar o fato em si, assim como sua repercussão, que também constitui um fato. Para deixar isso bem claro, peça aos alunos que examinem trechos da notícia “Senado libera internet na eleição, mas limita debate”. Você pode projetar o texto na parede e grifar esses trechos, colocando o CD no *datashow*.

[...] Ao mesmo tempo em que estabelece regra para os debates na internet, assegura, em outro trecho, que “**é livre a manifestação do pensamento, vedado o anonimato durante a campanha eleitoral, por meio da rede mundial de computadores – internet –, assegurado o direito de resposta**”.

[...] Este texto foi aceito por Azeredo no último momento, após **intensa pressão de diversos senadores**. [...]

[...] Em razão da incoerência sobre a internet, o senador Aloizio Mercadante (PT-SP) votou contra o texto final. “Não tem sentido colocar restrições ao debate se a internet foi liberada. É uma exigência descabida”, declarou o petista.

- ▶ Mostre aos alunos como os trechos destacados expressam opiniões ou impressões, mas não são próprias do jornalista: ele está apenas noticiando a reação que o fato provocou no público. As aspas são utilizadas justamente para indicar que o trecho em questão diz respeito à opinião emitida pelo entrevistado, e não pelo redator da matéria.

## 2ª etapa

### O artigo de opinião

#### Atividades

- ▶ Coloque o CD e ouça com os alunos a leitura em voz alta do artigo “Internet e eleições”. Sugira a eles que acompanhem a leitura pela Coletânea. É importante que identifiquem a relação entre o fato noticiado e a questão abordada no **artigo**. Graças à sua repercussão, a notícia parece ter mobilizado o professor de direito, que decidiu partilhar com o público do jornal a opinião dele sobre o fato.
- ▶ Após a audição, peça aos alunos que encontrem no texto e copiem no caderno as frases – ou, eventualmente, as palavras – que demonstram a opinião do articulista (em vermelho, no texto das páginas 52 e 53 deste Caderno).

## Estratégia de leitura

Existem alguns modos de mostrar aos alunos como um texto é estruturado. Um deles é solicitar que grifem ou circulem – de diferentes cores – os elementos que se quer destacar. Ao longo das oficinas, o uso desse recurso será proposto algumas vezes. Você e seus alunos poderão fazer isso por meio do CD, com o texto projetado na parede.

- ▶ Mostre aos alunos de que forma esse artigo se relaciona com a notícia discutida na 1ª etapa desta oficina.
- ▶ Solicite-lhes que escrevam com outra cor os trechos que indicam que o professor Joaquim Falcão teve contato com a notícia antes de escrever esse artigo (em verde, no texto).
- ▶ Cada um dos textos tem uma finalidade específica: na notícia o jornalista veicula informações sobre um fato; já no artigo é o articulista quem opina sobre as questões polêmicas que a notícia pode despertar. Vale lembrar que uma notícia pode tratar das opiniões sobre o fato noticiado, especialmente quando as repercussões tornam-se, elas próprias, fatos dignos de nota.
- ▶ Após a conclusão da análise do artigo, você poderá projetar na lousa o texto, que se encontra no CD, e fazer os grifos coletivamente.



## Internet e eleições

Joaquim Falcão

Especial para a *Folha de S. Paulo*

Nas últimas eleições, a Justiça não permitiu internet na campanha eleitoral. Agora, o Senado permitiu. A Câmara dará a palavra final até o dia 3 de outubro. **As eleições nunca mais serão as mesmas. Por múltiplas razões. Primeiro, o eleitor estará mais mobilizado e proativo.**

Jornais, revistas, rádio e televisão estabelecem comunicações de mão única. Deles para os eleitores. A internet é comunicação de mão dupla. Ou tripla. Dos eleitores com os candidatos, com os meios de comunicações e sobretudo entre si. Aliás, todos entre si. E, como o projeto não estabeleceu qualquer restrição às redes sociais – Orkut, Facebook, MySpace, UolK, Twitter –, nessas redes a campanha já começou. Não é preciso o cidadão esperar convenções de partidos ou escolha de candidatos.

Uma consequência do cidadão mais proativo (sic) é que **deverão aumentar as denúncias infundadas contra candidatos e partidos, bem como as defesas apaixonadas. Aumentarão as mentiras e os desmentidos. Todos ficarão mais expostos.** Como a difusão é imediata, podem chegar a milhares e milhões de eleitores, **o dano ou benefício é também imediato.**

Para os casos de injúria, calúnia e difamação haverá sempre o recurso da ida à Justiça. Que será sempre insuficiente. Porque é sempre a posterior. **Quem terá que distinguir a mentira da verdade eletrônica será o próprio eleitor.** A disputa ocorrerá na própria internet.

De blogs contra blogs. De site contra site. De rede contra rede. A internet é uma arena. **Um longo aprendizado da cidadania responsável está apenas começando.** É verdade que rádio e televisão atingem mais brasileiros do que a internet. E que ainda é pequeno o uso da internet em casa. Mas o crescimento da internet é o maior de todas as mídias. A tendência é crescente e inevitável. Em julho, o número de usuários cresceu cerca de 10% em relação a junho. De 33 milhões para mais de 36 milhões.

Sem contar as *lan houses*. A liberação da internet terá consequência de mão dupla: aumentará a participação dos cidadãos nas eleições e ao mesmo tempo estimulará mais usuários no dia a dia da internet. Segundo, é que o voto do eleitor jovem vai crescer em importância. Eles são quem mais usa internet. Representam mais do que 20% dos eleitores.

A internet deve estimular a inclusão do jovem na política. Seus valores e interesses referentes, por exemplo, a sexo, família, ecologia e cultura são diferentes. Os jovens são mais atingidos na oferta e redução de emprego. Partidos e candidatos terão que ter propostas específicas para eles.

Terceiro, o uso da internet como infraestrutura para o financiamento popular do candidato e do partido também deve crescer. Não instantaneamente, é claro. Mas a internet agiliza a doação individual eletrônica através de transações bancárias, contas de telefone e cartões de créditos. São doações mais fáceis, rápidas, legais e de maior controle pela Justiça.

Esse foi o diferencial decisivo na campanha de Obama. Sua campanha custou US\$ 744,9 milhões, dos quais US\$ 500 milhões arrecadados via internet.

A contribuição média foi de US\$ 77 por cidadão. Ou seja, R\$ 145. O peso relativo das doações de campanha das empresas deve cair. Com microdoações pulverizadas, os candidatos estarão menos dependentes de um grupo, ou daquela empreiteira.

Sem falar que será difícil a Justiça controlar a interferência ilegal de sites localizados em outros países. A internet é global. O risco, pequeno talvez, é de exportar a campanha eleitoral, para sites globais onde a lei brasileira não chega.

Até agora o Senado manteve a liberdade mais ampla, a não ser para sites empresariais, onde, em nome da imparcialidade, limitou a propaganda em sites de pessoas jurídicas, que não sejam provedores de internet e de informações ou sites de pesquisa, e em sites de órgãos governamentais. E regulou também o acesso aos debates.

O desafio maior da lei ao regular os meios de comunicação na campanha eleitoral é justamente este: por um lado, manter a experiência brasileira de sucesso de controlar a participação excessiva do poder econômico e do poder dos governos nas campanhas. De outro, assegurar voto livre e liberdade de expressão a todos.

Folha de S. Paulo, Brasil, 17/9/2009. Disponível em <[www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc1709200913.htm](http://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc1709200913.htm)>.

Joaquim Falcão é professor de direito.

Oficina

# 4

## Questões polêmicas



## .....Objetivos

- ▶ Identificar questões polêmicas.
- ▶ Reconhecer bons argumentos.
- ▶ Escolher ou formular uma questão polêmica.

### **Prepare-se!**

Na última etapa desta oficina seus alunos escreverão o primeiro artigo de opinião deles. Você precisará ajudá-los a definir questões polêmicas. Procure identificar o que é polêmico em sua comunidade. Seus alunos farão um debate. Ajude-os a traçar uma preparação e um comportamento apropriados para essa situação.

## 1ª etapa

### O que é uma questão polêmica?

#### Atividades

- ▶ Proponha aos alunos que encontrem ou formulem **duas questões polêmicas gerais** que os mobilizem e mereçam ser discutidas por sua relevância social. Para isso, faça um levantamento, com a participação de toda a turma, de assuntos polêmicos que estão circulando no rádio, na TV ou na imprensa.
- ▶ Como já foi explicado, questões polêmicas geram confronto entre diferentes pontos de vista sobre um mesmo tema. Por exemplo:

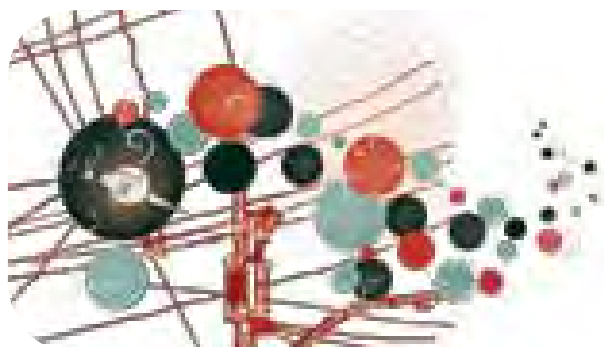
A pena de morte ajuda a diminuir a criminalidade?

A sociedade tem o direito de tirar a vida de um criminoso?

A política de cotas é uma boa resposta às desigualdades sociais relacionadas às minorias étnicas?

A transposição do rio São Francisco resolveria o problema da seca no Nordeste?

Há formas certas e erradas de falar o português?



- ▶ Esses e outros exemplos são importantes para os alunos perceberem que uma questão polêmica, capaz de motivar a escrita de um artigo de opinião, envolve, necessariamente, um assunto de interesse público, ou seja, uma demanda em que ao menos uma determinada comunidade esteja envolvida, e diferentes soluções ou respostas, cada uma das quais reunindo posições favoráveis e contrárias. Assim, trata-se de estabelecer – e sempre por meio do debate – qual delas deverá ser assumida pela comunidade afetada.
- ▶ Para melhor compreensão do que é uma questão polêmica e dos debates que ela pode provocar, discuta brevemente com a turma algumas das sugestões aqui apresentadas.
- ▶ Em seguida, identifique com o grupo questões polêmicas próprias da sua comunidade que recentemente tenham provocado discussões. Por fazer parte dessa comunidade o aluno terá maior familiaridade com o debate e, certamente, mais conhecimento de causa do que está em jogo, podendo desenvolver argumentos próprios. Além disso, refletindo sobre questões relativas à realidade dele, exercitará uma discussão que será de grande utilidade na preparação do artigo que escreverá para participar da Olimpíada, cujo tema será “O lugar onde vivo”.
- ▶ Uma vez garantido o interesse do aluno, dê preferência, sempre que possível, a questões que estejam relacionadas a polêmicas mais amplas. O meio ambiente, por exemplo, é um tema que pode envolver tanto questões locais (canalização de córrego, construção de moradias em área de mananciais, destinação do lixo de determinada comunidade etc.) quanto nacionais e internacionais (aquecimento global, diminuição das reservas de água potável, desmatamento, entre outras), da mesma forma a violência cotidiana, o conflito de gerações etc. Dessa maneira, você poderá ampliar o universo de referência do aluno sem, no entanto, deixá-lo desprovido das coordenadas básicas que possam orientá-lo.

- ▶ Se as questões apontadas não despertarem o interesse dos alunos, proponha-lhes que escrevam sobre o tema “Polêmica na escola” ou, sobre assuntos controversos que estejam vivendo na escola, como:

Pode-se usar boné em sala de aula?

Deveria ser permitida a troca de beijos e carícias no pátio da escola?

Deve-se proibir o uso de celular em sala de aula?

O aluno pode entrar na aula a qualquer hora?

- ▶ Essas perguntas aquecem o debate e facilitam a escrita, pois sobre elas os alunos têm o que dizer. Não se esqueça, no entanto, de fazê-los pensar sobre a relação entre essas questões e os debates mais amplos, como a construção da cidadania, a civilidade, o bem comum etc. Afinal, a escola, assim como o lugar em que cada um vive, não está isolado do resto do mundo.
- ▶ Ao examinar as questões com os alunos, chame a atenção deles para a importância de uma estratégia argumentativa adequada na condução de um debate. Para isso, explore as diferentes formas de propor um debate, considerando determinada questão polêmica.



### Jogo Q.P. Brasil

Se a sua escola possui *Q.P. Brasil: Questões Polêmicas do Brasil – O jogo da argumentação*, você poderá usá-lo na escolha do tema para a produção de um artigo de opinião. Procure conhecer as questões polêmicas das cartas coloridas e as das cartas de cor laranja.

No Manual do Professor você vai encontrar atividades complementares às oficinas deste Caderno. Como exercício, faça a atividade 1, que está na página 7.

## Estratégia argumentativa e questão polêmica

Podemos definir **estratégia argumentativa** como o conjunto de procedimentos e recursos verbais utilizados pelo argumentador para convencer tanto seus adversários quanto o auditório envolvido. Como em qualquer outra área de atividade humana, uma boa estratégia é fundamental para garantir resultado favorável. No caso da argumentação, isso envolve desde a escolha das palavras mais apropriadas à linguagem e ao “tom certo” até os tipos de argumento construídos e a organização geral da argumentação.

Um passo fundamental para definir uma boa estratégia argumentativa é a definição de “por onde” se vai entrar no debate, já que toda **questão polêmica** envolve aspectos muito diversos. Discutir se há formas certas e erradas de falar o português, por exemplo, envolve fatores diversos. O que dizem os pesquisadores (linguistas, gramáticos, filólogos etc.) a esse respeito? O que pensam os diferentes “profissionais da linguagem” (escritores, jornalistas, professores, editores etc.)? Que aspectos culturais e sociais estão associados a essa questão? Cada um desses fatores permite ao argumentador uma entrada diferente no debate, assim como um estilo particular de argumentação.

Ao decidir “por onde entrar”, o argumentador também define as estratégias. Na área do direito, por exemplo, recorrer à autoridade de um jurista pode ser de grande valia; já em ciências experimentais, o recurso ao conhecimento de um especialista será de pouca ou nenhuma importância se o argumentador não dispuser de dados e experimentos confiáveis para demonstrar sua tese. Outro exemplo: carregar no apelo emocional (ou moral) pode ser uma estratégia decisiva num debate eleitoral, mas dificilmente será apropriado numa discussão sobre saúde pública. E assim por diante.



## 2ª etapa

### O debate

#### Atividades

- ▶ Divida a turma em dois grupos; cada um deles deve ficar responsável por uma das questões polêmicas estabelecidas na etapa anterior. Proponha ao grupo 1 que se organize em dois subgrupos, A e B, para a realização de um debate sobre a questão polêmica, que será assistido e avaliado pelo grupo 2.
- ▶ “Primeiro turno”: de um lado, devem estar os que irão argumentar a favor de determinada posição ou proposta (subgrupo A – tese 1); de outro, aqueles que irão argumentar contra, defendendo, se acharem necessário, uma posição alternativa (subgrupo B – tese 2). Estabeleça consensualmente tanto a duração máxima quanto as normas básicas para o debate, bem como o tempo concedido a cada fala, o direito (ou não) à réplica e/ou à tréplica, o respeito à pessoa do adversário (especialmente na maneira de se referir a ele) e à sua vez de falar, o tipo de linguagem a ser empregada (mais formal, mais descontraída etc.) e as “penalidades” que podem ser aplicadas aos que desrespeitarem as normas etc.
- ▶ Esclareça à turma que o respeito às regras garante não só o bom funcionamento e a fluência do debate como o direito de fala de cada participante.
- ▶ Oriente os membros do grupo 2 para que, durante cada fala, façam as anotações necessárias para uma análise geral do debate, considerando as seguintes questões:

As normas foram respeitadas? O debate foi fluente?

As posições ou teses foram claramente explicitadas, em cada caso?

Que estratégias argumentativas foram usadas pelos debatedores?

Que argumentos principais foram utilizados contra e a favor de cada tese?

Os argumentos foram convincentes? Por quê?

Foi possível chegar-se a algumas conclusões? Por quê?

Que sugestões o grupo 2 faria para os subgrupos A e B, que representam o grupo 1, no sentido de melhorar o desempenho?

- ▶ Para o “segundo turno”, diga aos alunos que deverão inverter as posições. O grupo 2, agora dividido em dois subgrupos (A e B), é que deverá debater a questão polêmica por ele escolhida. Caberá ao grupo 1, por sua vez, avaliar o debate nos moldes já propostos.
- ▶ Ao final, faça o mesmo balanço coletivo do funcionamento do debate. Retome, com toda a turma, a definição de estratégia argumentativa e aproveite a oportunidade para esquematizar, na lousa ou em folhas de papel *kraft*, as teses e as estratégias argumentativas de cada grupo de debatedores .
- ▶ Durante a atividade, seu papel será, inicialmente, o de orientar a organização e a formulação, pelos alunos, da tese em torno da qual se posicionarão *contra* (grupo B) ou a *favor* (grupo A). Estimule-os a fazer perguntas contundentes, como:

Por que vocês pensam assim?

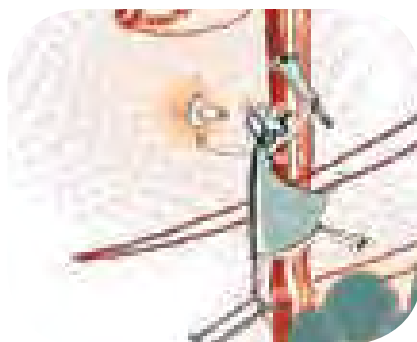
Vocês têm algum dado estatístico que comprove o que sustentam?

Já leram sobre esse assunto?

O que falava o texto (artigo, notícia, livro, editorial, cartaz)?

Conhecem situações similares? Se sim, o que aconteceu?

- ▶ Num segundo momento, você será o mediador. Por isso, não deverá tomar partido, limitando sua participação às intervenções necessárias para a fluência e o bom funcionamento do debate.
- ▶ Ao final de ambas as participações, faça uma avaliação coletiva da atividade. Tente mostrar aos alunos quais dos argumentos elaborados mostraram-se mais confiáveis, justamente por apresentarem com maior precisão o que justifica e/ou fundamenta a opinião defendida. Reforce, nesse momento, que os melhores argumentos são os que vão além do “porque eu sei”, “porque eu acho”, “porque é melhor assim”, “porque todo mundo concorda”.
- ▶ Com isso, você e os alunos poderão identificar o que já têm a dizer sobre a questão e o que ainda precisam conhecer para justificar solidamente a posição assumida. Após esse levantamento, você terá melhores condições de orientá-los para a pesquisa que será realizada posteriormente.



## Debate

Durante o debate, os participantes usam a palavra para expressar o que sabem e pensam sobre o assunto em questão. Retomam o discurso do outro, fazem críticas, se situam, tomam posição e devem rebater o ponto de vista contrário, com respeito e civilidade.

O debate é uma situação de comunicação privilegiada para desenvolver capacidades de linguagem argumentativa nos alunos, pois aprofunda conhecimentos, possibilita a concentração no foco da discussão e a transformação de valores e normas de interação social.

É fundamental que os debatedores, no decorrer do processo, considerem pontos de vista e falas dos demais protagonistas do debate, mantendo aberto o diálogo. Essa é uma boa oportunidade para perceber a importância da flexibilidade de pensamento e tomar consciência da pluralidade de opiniões como um valor que deve ser respeitado.



## Jogo Q.P. Brasil

Com o *Q.P. Brasil*, uma boa opção é substituir a 2ª etapa desta oficina por uma partida. Divida os alunos em três grupos e entregue uma caixa média e um tabuleiro para cada um deles.

Professor, para fazer isso, é essencial que você conheça o jogo e saiba jogá-lo.

Caso opte por não jogar neste momento, recorra aos envelopes coloridos para propor debates, com a utilização das questões polêmicas e dos argumentos que estão no jogo.

Oficina

# 5

## A polêmica no texto



## .....Objetivo

- ▶ Produzir individualmente um primeiro artigo de opinião.

### **Prepare-se!**

Seus alunos irão escrever o primeiro artigo de opinião deles. Procure identificar as informações que eles já têm sobre o gênero e o que precisam assimilar. Tranquelize-os, explicando que farão várias oficinas para que possam apreender as características de textos desse gênero.

## 1ª etapa

### Primeiro artigo

#### Atividades

- ▶ Uma vez realizado o debate sugerido na oficina anterior, proponha aos alunos a escrita de um artigo de opinião com base em uma das questões polêmicas escolhidas. Peça-lhes que se coloquem no lugar do articulista e ajude-os a definir a questão polêmica a ser abordada; os objetivos que levam à escrita desse artigo; o tipo de publicação (jornal mural, *blog*, jornal do bairro etc.); e o público-alvo ou leitor visado.
- ▶ Depois disso, oriente a turma para planejar a escrita de acordo com os questionamentos:

Que aspecto da polêmica será discutido?

Qual opinião ou tese será defendida a esse respeito?

Que argumentos principais serão utilizados para isso?

De quais fatos ou dados deve-se partir?

O que será escrito na "Introdução", de forma que possa indicar ao leitor qual é o contexto da discussão?

Como serão desenvolvidos os argumentos de forma que fiquem bem claros?

Como se pretende concluir?

Que título será mais adequado para já situar o leitor acerca da tese defendida e despertar o interesse dele?

- ▶ Por fim, peça a cada aluno que escreva um artigo, procurando seguir o planejamento feito. Anuncie que o processo de escrita pode levá-los a repensar o planejamento. Nesse caso, devem estar atentos para a repercussão que as alterações terão sobre os outros elementos do texto, ou seja, se resolverem mudar a tese no meio do caminho, será preciso verificar se a nova opinião também é compatível com a polêmica. E muito provavelmente será preciso estabelecer outros argumentos e partir de novos dados.





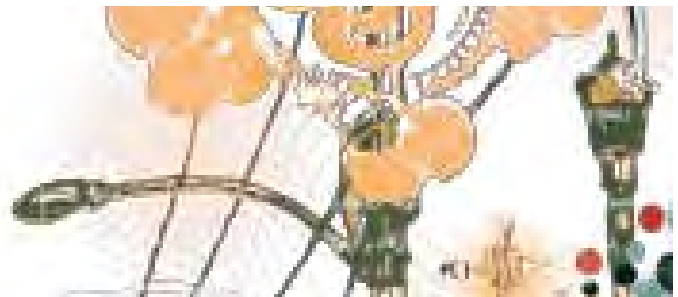
## Atividades

- ▶ Terminada essa fase, peça aos alunos que releiam o que escreveram – agora como possíveis leitores do artigo. Caso haja tempo, sugira que troquem os textos entre si, fazendo comentários e sugestões. Só depois da releitura ou da leitura de um colega é que o aluno deverá rever o texto para escrever a versão final.
- ▶ Explique-lhes que esse texto permitirá a você fazer uma avaliação inicial do nível de compreensão dos alunos, bem como daquilo que ainda necessitam aprender sobre artigo de opinião.

## Primeira escrita

A produção inicial indica o que os alunos já sabem sobre o gênero e dá pistas para que o professor possa intervir adequadamente no processo de aprendizagem.

Esse primeiro texto também é importante para que os alunos avaliem a própria escrita. Com sua ajuda, eles serão capazes de perceber o que é preciso melhorar e poderão envolver-se mais nas atividades das oficinas. Além disso, será possível comparar essa produção com o texto final e identificar os avanços, realizando-se um processo de avaliação continuada.



## Atenção

Caso seu aluno seja semifinalista da Olimpíada, você precisará levar a primeira produção dele para o encontro regional.

### Atividades

- ▶ Ao ler esses primeiros textos dos alunos, avalie se:
  - há erros de ortografia, de gramática, ou outras dificuldades;
  - tratam efetivamente de uma questão polêmica;
  - localizam adequadamente o leitor em relação a essa questão;
  - deixam clara a posição assumida;
  - trazem argumentos coerentes e convincentes;
  - apresentam e discutem ou rebatem o pensamento de opositores sobre o assunto.
- ▶ Ao fazer essa avaliação, você terá uma boa ideia de quais traços de um artigo de opinião o aluno demonstra já conhecer em algum grau (ou mesmo dominar) e de quais desconhece. Assim, você poderá ajustar melhor o trabalho das oficinas ao perfil da sua turma.



Oficina

6

Por dentro  
do artigo



## .....Objetivo

- ▶ Ler artigos de opinião para reconhecer as características principais desse gênero textual.

### **Prepare-se!**

Como se organiza um texto de opinião? O que compõe a introdução, o desenvolvimento e a conclusão?  
Antes de trabalhar com seus alunos, é essencial que você consiga responder a essas questões. Prepare-se lendo esta oficina na íntegra, dando especial atenção à análise do artigo "Corrupção cultural ou organizada?".

## Material

- ▶ *Coletânea de artigos de opinião*
- ▶ *CD-ROM de artigos de opinião*
- ▶ *Aparelho de som*
- ▶ *Datashow*

## 1ª etapa

### Leitura do artigo

#### Atividades

- ▶ Leia junto com os alunos o artigo “Corrupção cultural ou organizada?”, sobre a corrupção no Brasil, escrito pelo filósofo Renato Janine Ribeiro.
- ▶ Divida-os em grupos, entregue-lhes a Coletânea. Para facilitar, organize o trabalho em dois momentos: antes da leitura e durante sua realização.

#### 1. Antes da leitura

- ▶ Peça aos alunos que “passem os olhos” no texto para terem uma primeira ideia do que vão ler. Faça perguntas sobre o artigo, de modo que motive a leitura e leve-os a criar expectativas, a resgatar conhecimentos prévios a respeito do tema, a identificar elementos determinantes da estruturação do artigo de opinião e a formular hipóteses a respeito da forma e do conteúdo do texto. Com base no título, peça-lhes que respondam:

Qual o assunto mais provável do artigo?

O que você já conhece sobre o assunto, no Brasil e no mundo?

Lembra-se de ter lido algo a esse respeito, recentemente?

Qual a relevância desse assunto?

- ▶ Mostre aos alunos que o título está formulado como uma pergunta. Antes de ler o texto, converse com eles a respeito do motivo pelo qual o autor teria escolhido essa forma.
- ▶ Em seguida, leia o olho – pequeno trecho destacado da matéria, disposto logo abaixo do título – e pergunte-lhes que tipo de posição a respeito do assunto tratado o autor provavelmente defenderá?
- ▶ Continue apresentando o texto e o autor com novas perguntas:

Quem é o autor? Como vem apresentado, no rodapé?  
Por que a redação do jornal o apresenta dessa forma?

Qual a função do aviso inserido logo após o texto,  
os "artigos assinados não traduzem a opinião do jornal"?

O que você sabe a respeito do veículo jornalístico que publicou o  
artigo? Isso favorece ou atrapalha suas impressões sobre o texto?

## 2. Durante a leitura

- ▶ Esse é o momento de atuar como mediador, de forma que possa garantir uma compreensão geral e crítica do texto. Faça uma primeira leitura, coletiva e em voz alta, do artigo. Outra opção é colocar o CD em que se encontra esse artigo lido em voz alta.
- ▶ Verifique se as expectativas e hipóteses que formularam foram ou não atendidas, discutindo, então, se estavam mais ou menos baseadas em dicas do próprio texto. Nesse momento, valorize a participação dos alunos que fizeram comentários pertinentes em relação à forma e/ou ao conteúdo do texto.
- ▶ Em seguida, peça a todos que leiam o artigo de novo, silenciosamente, identificando, a cada passo, a frase que melhor resume o conteúdo de todo o parágrafo. Se achar conveniente, use como referência a sinalização que sugerimos na página seguinte.

Título —> **Corrupção cultural ou organizada?**

Quem assina —> Renato Janine Ribeiro

Veículo/Quando —> Folha de S. Paulo, 28/6/2009

Olho —> *Precisamos evitar que a necessária indignação com as microcorrupções “culturais” nos leve a ignorar a grande corrupção.*

- 1 Ficamos muito atentos, nos últimos anos, a um tipo de corrupção que é muito frequente em nossa sociedade: o pequeno ato, que muitos praticam, de pedir um favor, corromper um guarda ou, mesmo, violar a lei e o bem comum para obter uma vantagem pessoal. Foi e é importante prestar atenção a essa responsabilidade que temos, quase todos, pela corrupção política – por sinal, praticada por gente eleita por nós.
- 2 Esclareço que, por corrupção, não entendo sua definição legal, mas ética. Corrupção é o que existe de mais antirrepublicano, isto é, mais contrário ao bem comum e à coisa pública. Por isso, pertence à mesma família que trafejar pelo acostamento, furar a fila, passar na frente dos outros. Às vezes é proibida por lei, outras, não.
- 3 Mas, aqui, o que conta é seu lado ético, não legal. Deputados brasileiros e britânicos fizeram despesas legais, mas não éticas. É desse universo que trato. O problema é que a corrupção “cultural”, pequena, disseminada – que mencionei acima – não é a única que existe. Aliás, sua existência nos poderes públicos tem sido devassada por inúmeras iniciativas da sociedade, do Ministério Público, da Controladoria Geral da União (órgão do Executivo) e do Tribunal de Contas da União (que serve ao Legislativo).
- 4 Chamei-a de “corrupção cultural” pois expressa uma cultura forte em nosso país, que é a busca do privilégio pessoal somada a uma relação com o outro permeada pelo favor. É, sim, antirrepublicana. Dissolve ou impede a criação de laços importantes. Mas não faz sistema, não faz estrutura.
- 5 Porque há outra corrupção que, essa, sim, organiza-se sob a forma de complô para pilhar os cofres públicos – e mal deixa rastros. A corrupção “cultural” é visível para qualquer um. Suas pegadas são evidentes. Bastou colocar as contas do governo na internet para saltarem aos olhos vários gastos indevidos, os quais a mídia apontou no ano passado.
- 6 Mas nem a tapioca de R\$ 8 de um ministro nem o apartamento de um reitor – gastos não republicanos – montam um complô. Não fazem parte de um sistema que vise a desviar vultosas somas dos cofres públicos. Quem desvia essas grandes somas não aparece, a não ser depois de investigações

demoradas, que requerem talentos bem aprimorados – da polícia, de auditores de crimes financeiros ou mesmo de jornalistas muito especializados.

7 O problema é que, ao darmos tanta atenção ao que é fácil de enxergar (a corrupção “cultural”), acabamos esquecendo a enorme dimensão da corrupção estrutural, estruturada ou, como eu a chamaria, organizada.

8 Ora, podemos ter certeza de uma coisa: um grande corrupto não usa cartão corporativo nem gasta dinheiro da Câmara com a faxineira. Para que vai se expor com migalhas? Ele ataca somas enormes. E só pode ser pego com dificuldade.

9 Se lembrarmos que Al Capone acabou na cadeia por ter fraudado o Imposto de Renda, crime bem menor do que as chacinas que promoveu, é de imaginar que um megacorrupto tome cuidado com suas contas, com os detalhes que possam levá-lo à cadeia – e trate de esconder bem os caminhos que levam a seus negócios.

10 Penso que devemos combater os dois tipos de corrupção. A corrupção enquanto cultura nos desmoraliza como povo. Ela nos torna “blasé”. Faz-nos perder o empenho em cultivar valores éticos. Porque a república é o regime por excelência da ética na política: aquele que educa as pessoas para que prefiram o bem geral à vantagem individual. Daí a importância dos exemplos, altamente pedagógicos.

11 Valorizar o laço social exige o fim da corrupção cultural, e isso só se consegue pela educação. Temos de fazer que as novas gerações sintam pela corrupção a mesma ojeriza que uma formação ética nos faz sentir pelo crime em geral.

12 Mas falar só na corrupção cultural acaba nos indignando com o pequeno criminoso e poupando o macrocorrupto. Mesmo uma sociedade como a norte-americana, em que corromper o fiscal da prefeitura é bem mais raro, teve há pouco um governo cujo vice-presidente favoreceu, antieticamente, uma empresa de suas relações na ocupação do Iraque.

13 A corrupção secreta e organizada não é privilégio de país pobre, “atrasado”. Porém, se pensarmos que corrupção mata – porque desvia dinheiro de hospitais, de escolas, da segurança –, então a mais homicida é a corrupção estruturada. Precisamos evitar que a necessária indignação com as microcorrupções “culturais” nos leve a ignorar a grande corrupção. É mais difícil de descobrir. Mas é ela que mata mais gente.

**Crédito completo do articulista** —————> Renato Janine Ribeiro, 59, é professor titular de ética e filosofia política do Departamento de Filosofia da USP. É autor, entre outras obras, de *República* (Publifolha, Coleção Folha Explica).

**Mensagem-padrão do jornal, em caso de textos assinados** —————> Os artigos publicados com assinatura não traduzem a opinião do jornal. Sua publicação obedece ao propósito de estimular o debate dos problemas brasileiros e mundiais e de refletir as diversas tendências do pensamento contemporâneo, <debates@uol.com.br>.



## Atividades

- ▶ Após discutir os trechos que foram indicados pelos alunos, determine com a classe quais os mais adequados e os registre. Você pode fazer isso projetando o texto na parede e fazendo os grifos junto com eles.
- ▶ Peça-lhes que observem, durante a leitura, a forma com que o articulista vai tecendo os argumentos e escreve o artigo de opinião com elementos próprios do gênero, sem tomá-los numa ordem estrita:
  - ▶ insere-se numa questão polêmica que circula na imprensa, na mídia ou na sociedade;
  - ▶ refere-se, direta ou indiretamente, a  *fatos recentes*  relacionados a essa questão;
  - ▶ explicita uma  *opinião* , na forma de uma  *tese*  a respeito desses fatos e/ou da polêmica em jogo;
  - ▶ apresenta suas razões, na forma de  *argumentos*  que sustentem a tese dele;
  - ▶  *antecipa e contesta*  os argumentos mais fortes dos oponentes;
  - ▶ tece o  *texto*  de maneira que possa  *adequá-lo*  o mais possível aos  *interlocutores* : adversários, auditório, público em geral;
  - ▶ finaliza o raciocínio com uma  *conclusão*  explícita.
- ▶ Para orientar a leitura e promover a compreensão e a discussão do texto, proponha aos alunos que, enquanto leem o artigo, respondam a perguntas como as sugeridas abaixo:

Qual é a questão polêmica a que o artigo se refere?  
Pode ser formulada nos seguintes termos: a preocupação com as microcorrupções nos faz esquecer das grandes corrupções?

**Quais foram os fatos que motivaram o articulista a escrever o artigo?**

A atenção excessiva que, “nos últimos anos”, “nós” [a sociedade civil] temos dado à corrupção cultural. Há, ainda, uma referência a notícias recentes sobre episódios de “corrupção cultural” no Parlamento brasileiro e inglês: “Deputados brasileiros e britânicos fizeram despesas legais, mas não éticas”.

**Há alguma referência no texto a posições e/ou a debatedores anteriores?**

Há referências indiretas (não nomeadas), na medida em que o articulista se refere à excessiva atenção que muitos de “nós” [a sociedade civil, a mídia] costumamos dar à “corrupção cultural”.

**É possível identificar, no texto, quem são os adversários do articulista? Por quê?**

Os adversários, no debate, são os que têm dado excessiva atenção à “corrupção cultural”, ignorando, de certa forma (ou silenciando sobre), a corrupção organizada.

**Que tese o artigo defende?**

“Precisamos evitar que a necessária indignação com as micro-corrupções ‘culturais’ nos leve a ignorar a grande corrupção”.

**O articulista declara, no artigo, que entende a corrupção em termos éticos, e não legais. O que isso significa? Que importância essa perspectiva tem para a tese defendida?**

Isso significa que, ao contrário de outros polemistas, Janine não está argumentando contra a corrupção simplesmente pelo fato de ela ser ilegal, mas sim pelas graves consequências morais e culturais que ela acarreta. Assim, o articulista entra no debate por uma via específica, a da ética. Não por acaso, essa é uma de suas especialidades como filósofo. Aproveite para chamar a atenção dos alunos para a importância de o articulista entrar num debate por uma via que ele conheça bem (veja a explicação sobre estratégia argumentativa na página 59).

### Quais são os argumentos principais? Como vêm desenvolvidos?

Os argumentos são de três tipos:

1. A corrupção, qualquer que ela seja, é antirrepublicana, ou seja, nociva ao bem comum e à coisa pública.
2. A “corrupção cultural” é menos nociva que a organizada, pois “não faz sistema”, é de menor porte, mais visível e mais facilmente combatida.
3. A corrupção organizada é mais nociva por ser sistêmica, de grande porte (envolve grandes somas); não deixa rastros e necessita de “talentos bem aprimorados” para ser combatida. Portanto, não se pode/deve ignorar a corrupção organizada.

### Com base no que você leu, é possível saber que tipo de leitor compõe o auditório visado?

Pela linguagem utilizada, assim como pela tese e pelos argumentos usados em sua defesa, pode-se deduzir que o articulista se dirige à parte da “opinião pública” que não apenas se preocupa com o combate à corrupção como também questiona o papel da mídia nesse combate e busca melhores formas de travá-lo. Tudo indica, portanto, que o auditório visado é o dos formadores de opinião.

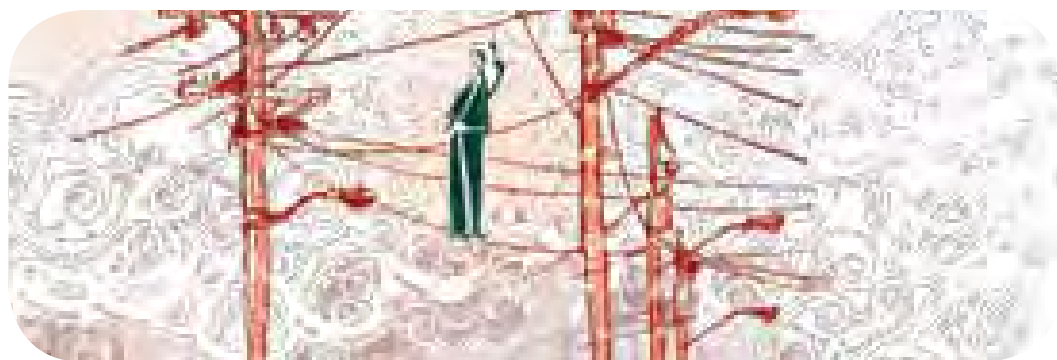
- ▶ Em seguida, discuta coletivamente as respostas, anotando as mais adequadas na lousa.

## 2ª etapa

### Outros artigos

#### Atividades

- ▶ Sugira aos alunos que procurem em jornais, revistas ou internet outros artigos de opinião. Ao longo das oficinas, leia-os com a turma. A leitura deve começar pela exploração do título. Do que trata o texto? Como imaginam que o articulista vai abordar o assunto?
- ▶ Antecipando possíveis dificuldades quanto aos assuntos e ao vocabulário, você poderá preparar a leitura levando material de apoio, como informações relacionadas (no caso do artigo de Janine, por exemplo, apresente definições curtas, porém consistentes, sobre ética, corrupção, cidadania) que ajudem o aluno a se familiarizar com o assunto. Isso facilitará a leitura e a compreensão do texto.



Oficina



# O esquema argumentativo



## .....Objetivo

- ▶ Analisar o esquema argumentativo e a organização textual de um artigo de opinião.

### Prepare-se!

O que compõe o núcleo de uma argumentação?  
Qual a importância dos dados, da conclusão e da justificativa num artigo de opinião?  
Para que possa trabalhar com os alunos, é necessário que você domine esses conceitos. Leia atentamente esta oficina antes de colocar em prática as atividades com os alunos.

## Material

- ▶ *Coletânea de artigos de opinião*
- ▶ *CD-ROM de artigos de opinião*
- ▶ *Datashow*

## 1ª etapa

### Análise da organização do texto

Considerando que um texto dissertativo em geral pode ser dividido em introdução, desenvolvimento e conclusão, discuta com os alunos a organização geral do artigo assinado por Renato Janine Ribeiro (página 74).

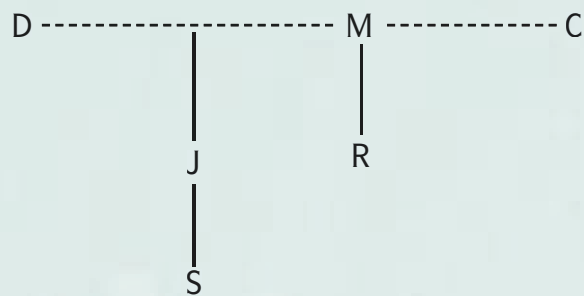
Uma divisão possível desse texto, do ponto de vista da organização dissertativa, seria a seguinte: introdução (parágrafos 1 e 2); desenvolvimento (parágrafos 3 a 12); conclusão (parágrafo 13).

#### Atividades

- ▶ Peça aos alunos que releiam silenciosamente o artigo de Renato Janine Ribeiro. Diga-lhes que o objetivo, agora, será analisar como ele está organizado, do ponto de vista da argumentação. Que partes o compõem? Como cada uma delas se articula com as demais?

Para auxiliar nessa análise, tome como base o esquema desenvolvido pelo filósofo britânico Stephen Toulmin para descrever os componentes de uma argumentação e explicar as relações que se estabelecem entre eles. Para fins didáticos, o esquema foi ligeiramente adaptado.

### A estrutura do argumento, de acordo com Toulmin



Stephen Toulmin. 1958 (1ª ed.). *Os usos do argumento*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Ferramentas)

Acompanhe a explicação passo a passo:

- D** – É o conjunto de **Dados**, ou seja, de *fat*os, indícios, informações etc., que o argumentador toma como ponto de partida para o seu raciocínio. No texto, os dados dos quais o articulista (Renato Janine Ribeiro) parte para desenvolver seu artigo são os fatos citados no primeiro parágrafo, que evidenciam a grande atenção dada pela sociedade à chamada “corrupção cultural”.
- C** – É a **Conclusão** a que o argumentador quer chegar, ou seja, a tese que pretende defender, em relação aos dados usados como base para o artigo. Renato Janine Ribeiro, por sua vez, quer nos levar à conclusão de que “precisamos evitar que a necessária indignação com as microcorrupções ‘culturais’ nos leve a ignorar a grande corrupção”.
- J** – É o conjunto de **Justificativas**, ou seja, de argumentos propriamente ditos, que o argumentador reúne e analisa com o objetivo de sustentar a conclusão ou tese. No artigo de Janine, os principais argumentos são: o caráter antirrepublicano de toda corrupção e as características mais nocivas e de mais difícil combate da corrupção organizada.



- S** – É o **Suporte** (para os dados ou para as justificativas), ou seja, o conjunto de informações complementares que ajudam o argumentador a reforçar ou os Dados e fatos de que parte ou, ainda, as Justificativas (argumentos) que apresenta. No nosso exemplo, o argumento de que a corrupção organizada é de mais difícil combate é reforçada pelo Suporte: “É mais difícil de descobrir. Mas é ela que mata mais gente”.
- M** – É o **Modalizador**, a palavra ou expressão por meio da qual o argumentador manifesta determinada atitude em relação à conclusão proposta e que, espera, seja aceita pelo leitor: “é certo que”, “necessariamente”, “talvez”, “é provável/possível que”, “na medida em que” etc. O articulista Renato Janine Ribeiro refere-se ao modalizador com “precisamos evitar”, indicando, assim, um imperativo ético de combate social à corrupção organizada.
- R** – É a **Refutação**, ou seja, a contestação que seria possível fazer ao raciocínio do argumentador, mas ela somente é citada para mostrar como e por que ela não procede. Assim, a Refutação funciona como um recado ao adversário: “Eu sei que você pode dizer que... mas esse contra-argumento não é válido, por tais e tais motivos”. Em seu raciocínio, Janine não chega a antecipar contra-argumentos possíveis à sua tese. Portanto, não há Refutação explícita. No entanto, todo o artigo pode ser entendido como um longo contra-argumento às opiniões que, no debate político, dão excessiva importância à “corrupção cultural”.

Os DADOS, a CONCLUSÃO e a JUSTIFICATIVA compõem o núcleo de uma argumentação. Em muitos casos, o raciocínio resume-se a eles. Veja, como exemplo, uma argumentação contrária à transposição das águas do rio São Francisco.

*Diante do projeto do governo federal de transpor as águas do rio São Francisco (D), quero dizer que isto seria um crime ambiental (C). A atual vazão do rio, drasticamente diminuída por seu crescente assoreamento, não suportará o bombeamento de águas previsto (J).*

Entretanto, o SUPORTE para os Dados ou Justificativas, o MODALIZADOR e a REFUTAÇÃO também podem agregar-se a uma argumentação, com o objetivo de lhe dar mais consistência ou eficácia, do ponto de vista de um auditório específico.

A linha pontilhada do gráfico que liga os Dados à Conclusão indica que existe uma relação lógica indireta desses dois elementos dentro do esquema argumentativo. Ela é indireta justamente porque precisa ser estabelecida ou demonstrada por meio de argumentos coerentes e convincentes. Já as linhas cheias indicam relações lógicas diretas e necessárias entre os Dados e os argumentos que os complementam e reforçam, ou seja, as Justificativas e o Suporte.

É preciso estar atento, portanto, às relações que se estabelecem entre as partes de um texto argumentativo para detectar adequadamente “quem é quem” e também para avaliar se elas efetivamente funcionam, no conjunto, como Dados, Justificativas, Conclusão etc. Vale ressaltar que nenhuma oração, período ou trecho é, independentemente dessas relações, uma Conclusão, um Dado ou uma Justificativa. Os elementos articuladores, que serão abordados da Oficina 10 em diante, também desempenham um papel importante nesse processo.

### **Organização geral para o texto dissertativo: introdução, desenvolvimento e conclusão**

Textos dissertativos podem ser predominantemente expositivos ou argumentativos.

No primeiro caso, a finalidade principal da escrita é apenas esclarecer e/ou explicar um conceito ou noção, analisar um fato, apresentar resultados de uma pesquisa etc., de acordo com critérios já estabelecidos ou inerentes ao próprio assunto e sem maiores desdobramentos. Entretanto, quando o texto dissertativo é, antes de tudo, argumentativo, como o artigo de opinião, qualquer análise, explicação ou comentário está a serviço da defesa de uma tese; portanto, funciona como um argumento que apoia ou contesta uma opinião, uma tese, um julgamento, uma avaliação etc.

Em ambos os casos, o texto dissertativo tende a se organizar em três grandes partes (introdução, desenvolvimento e conclusão), que, *grosso modo*, correspondem, respectivamente, às decisões tomadas pelo articulista a respeito de como começar o seu texto, dar a ele a melhor sequência e, por fim, “passar a palavra”, com a convicção de “ter dado o recado”.

Num texto argumentativo, a introdução cumpre várias funções: apresenta o assunto; aponta, direta ou indiretamente, a questão polêmica; situa essa questão no tempo e no espaço (contextualização); especifica o âmbito do debate (a dimensão ética da corrupção; os prejuízos causados à economia; os danos morais e/ou pedagógicos, do ponto de vista das crianças e dos jovens...); indica, direta ou indiretamente, quem são seus interlocutores (parceiros e/ou apoiadores, adversários, os próprios leitores); esclarece as motivações do articulista (“Escrevo esse artigo porque...”) etc.

Em muitos casos, a opinião, ou seja, a tese defendida no texto, aparece já na introdução, numa estratégia de “ir direto ao ponto”. Em outros casos, a tese só se formula durante o desenvolvimento e/ou na conclusão, como consequência necessária do raciocínio elaborado: é exatamente quando o leitor está pronto a admitir essa consequência que ela é apresentada. Por fim, o articulista pode arriscar-se a nem sequer explicitar sua tese: sua confiança nos argumentos expostos e na sua sintonia com quem acompanha seu raciocínio é tão grande que ele “deixa o leitor tirar suas próprias conclusões”. A escolha por esta ou aquela via definirá uma parte importante da estratégia argumentativa. E estabelecerá com os leitores uma interação própria.

Já o desenvolvimento é a parte do artigo em que o articulista explica e justifica as posições e a opinião dele sobre o assunto – apresentando argumentos, indicando as condições em que devem ser recebidos (“é certo”; “é provável”; “é possível”; “em tais ou quais situações” etc.), expressando convicções, esclarecendo o sentido de algum vocábulo importante, analisando e avaliando fatos, examinando dados de pesquisas, resumindo e contestando posições contrárias defendidas por adversários etc. Assim, a principal função do desenvolvimento é reunir e examinar informações que sirvam de argumentos adequados para a sustentação da tese.

Finalmente, como o próprio nome indica, a conclusão não é apenas o fechamento do texto, mas, principalmente, o ponto de chegada de todo o raciocínio desenvolvido. A função principal da conclusão é (re)apresentar explicitamente a opinião do articulista. Mesmo que ela já tenha aparecido na introdução – ou, menos provavelmente, no desenvolvimento –, é na conclusão, ou seja, depois de todo um adequado trajeto argumentativo, que ela aparece como opinião fundamentada e, portanto, como tese. Por isso mesmo essa é a hora certa de o autor do artigo “passar a palavra”.

## 2ª etapa

### Comparação

#### Atividades

- ▶ No final, compare a análise feita do artigo “Corrupção cultural ou organizada?” com as informações do quadro “Organização geral para o texto dissertativo”. Mostre aos alunos – ou crie atividades que os levem a perceber – que os Dados aparecem na introdução; as Justificativas (com ou sem Suporte) constituem o núcleo do desenvolvimento; e a (re)apresentação da tese é a parte principal da Conclusão. Com muita frequência, esse mesmo padrão pode ser observado em textos dissertativos de caráter argumentativo, especialmente no artigo de opinião. Uma forma de fazer essa análise é projetar o texto na parede e propor aos alunos, coletivamente, que reconheçam os trechos que pertencem a cada parte do artigo.

Oficina

# 8

Questão,  
posição e  
argumentos



## .....Objetivo

- ▶ Reconhecer questões polêmicas e analisar a argumentação do autor.

### **Prepare-se!**

Você conhece o Vale-Cultura?

Nesta oficina, seus alunos lerão um artigo que trata desse tema, mas antes você os estimulará a conversar sobre isso. Ajude-os levando outras informações sobre esse benefício.

## Material de apoio

- ▶ *Coletânea de artigos de opinião*
- ▶ *CD-ROM de artigos de opinião*
- ▶ *Aparelho de som*
- ▶ *Datashow*

## 1ª etapa

### A notícia e o artigo de opinião

Nesta oficina será analisado o esquema argumentativo do artigo de opinião “O que é essencial para todos?”, escrito por Gustavo Barreto, visando identificar, no corpo do texto, a questão polêmica, a tese defendida pelo autor, os argumentos por ele utilizados para fazer valer seu ponto de vista, as refutações a possíveis contra-argumentos, a maneira com que faz sua conclusão (diretamente ou por meio de um modalizador). Antes, porém, vamos analisar a notícia que deu origem a esse artigo de opinião: “Projeto do Vale-Cultura chega ao Congresso até o final da semana”.

#### Atividades

- ▶ Divida os alunos em grupos e entregue a cada um deles uma Coletânea. Peça-lhes que, antes de iniciarem a leitura, digam o que sabem a respeito do projeto Vale-Cultura e o que pensam dele. Para responderem a essas duas perguntas, os alunos precisam entender claramente do que se trata. Cabe a você, com o auxílio do quadro abaixo, ajudá-los.

O **Vale-Cultura** é um programa social proposto pelo governo federal na forma de um projeto de lei, encaminhado ao Congresso em 23 de julho de 2009, que prevê a disponibilização de 50 reais diretamente na folha de pagamento mensal para os trabalhadores que ganham até cinco salários mínimos comprarem ingressos de cinema, teatro e *shows*, bem como livros, CDs e DVDs. Confira os fatos – e conheça as características gerais do programa – por meio da notícia abaixo, transcrita da versão eletrônica da revista *Época*.

► Peça aos alunos, após esse breve relato, que leiam a notícia.

## Projeto do Vale-Cultura chega ao Congresso até o final da semana

*Benefício será voltado para trabalhadores, que receberão R\$ 50 mensais para comprar ingressos de espetáculos e de cinema, além de livros e DVDs*

O projeto que prevê a criação do Vale-Cultura chega ao Congresso Nacional ainda nesta semana, afirmou o ministro da Cultura, Juca Ferreira. O projeto foi assinado pelo presidente Lula no fim de julho e, segundo Ferreira, demorou para ser enviado para votação devido à ausência da assinatura do ministro da Fazenda, Guido Mantega, que estava viajando. A ideia do Vale-Cultura está sendo discutida desde o fim de 2006.

O benefício será voltado para trabalhadores com rendimento mensal de até cinco salários mínimos. Por meio de um cartão magnético, similar ao Vale-Refeição, as empresas poderão destinar ao funcionário o valor de R\$ 50 mensais para comprar ingressos de cinema, teatro e shows, além de livros, CDs e DVDs. Ferreira afirmou que a ideia é de que o valor mensal seja “aprimorado” e possa chegar a R\$ 150.

Com o Vale-Cultura, a previsão é de que R\$ 17 bilhões sejam injetados na economia cultural. “O circuito vai ficar bastante aquecido”, disse Ferreira. As empresas não serão obrigadas a aderir – mas, segundo o ministro, “na cultura, nada deve ser obrigatório”. Ferreira também disse que o projeto de lei é “atraente” e que, uma vez aprovado, poderá haver pressão dos próprios funcionários para ter direito ao benefício.

De acordo com o ministério, apenas 13% da população brasileira têm acesso a manifestações culturais. Em entrevista ao programa *Bom Dia, Ministro*, Juca afirmou que o Vale-Cultura apresenta “efeitos colaterais positivos” e vai gerar um banco de dados sobre a demanda cultural da população. Para o ministro o projeto também “estimula a legalidade” ao possibilitar a compra de DVDs e CDs originais.

Época/Agência Brasil, 13/8/2009. Disponível em <[www.revistaepoca.globo0.com/Revista/Epoca/0EMI87688-15223,00.html](http://www.revistaepoca.globo0.com/Revista/Epoca/0EMI87688-15223,00.html)>.



## Atividades

- ▶ Em seguida, proponha aos alunos que leiam atentamente o artigo assinado por Gustavo Barreto, identificando: a questão polêmica; a tese que o articulista defende a respeito dessa questão; se a conclusão se apresenta de forma categórica ou com modalizador; os argumentos utilizados por ele; os reforços (suportes) a esses argumentos, se houver.
- ▶ Solicite-lhes que identifiquem essas informações no texto. Você também poderá projetar o texto na parede e fazer os grifos coletivamente. O CD traz uma leitura em voz alta desse artigo.

## Artigo de opinião

### O que é essencial para todos?

Gustavo Barreto

“O homem é essencialmente um ser de cultura”, argumenta o professor Denys Cuche, da Universidade Paris V. A cultura é um campo do conhecimento humano que nos permite pensar a diferença, o outro, é dar um fim às explicações naturalizantes dos comportamentos humanos. As questões étnica, nacional e de gênero, por exemplo, não podem em hipótese alguma serem observadas em seu “estado bruto”. É o caso da relação homem-mulher, cujas implicações culturais são mais importantes do que as explicações biológicas.

E por que se faz importante fazer esta breve introdução, na questão da ideia do Vale-Cultura, lançada pelo Governo Federal e atualmente em discussão com os atores sociais da área? Porque urge que nossa legislação passe por uma transformação, dado que a principal lei do setor está defasada (é de 1991) e é insuficiente para os desafios atualmente expostos.

O conceito de “cultura” é tão reivindicado quanto controverso. Ouvimos esta palavra diariamente, para os mais diversos usos: cultura política, cultura religiosa, cultura empresarial. Também serve para complexificar e ampliar um debate sobre um tema difícil (“isso é cultural”), para finalizá-lo (“não tem jeito, isso é cultural”) ou gerar preconceito contra um grupo social (“o povo não tem cultura”). São múltiplos os usos.

Está claro que incentivar as manifestações culturais de um povo é condição indispensável para seu desenvolvimento. É certo que este instrumento deve atingir um de seus principais objetivos: a desconcentração regional e a

democratização do acesso a produtos culturais. A simples injeção de R\$ 600 milhões por mês no mercado cultural, podendo atingir até 12 milhões de brasileiros, já é um grande benefício.

O curioso na iniciativa do Governo, que já tramitava no Congresso desde 2006, é a questão tardiamente (e fatalmente) gerada para reflexão: o que é essencial para todos? Se o trabalhador possui o Vale-Transporte e o Vale-Alimentação, por que não o Vale-Cultura? Este debate – e o debate é justamente este – gera reações ainda mais curiosas.

A mais risível é a que ataca a proposta como “dirigista”, afirmando que o tempo do *dirigismo cultural* já acabou em todo o mundo. Uma simplificação melancólica e uma inverdade: governos de países que alcançaram bons índices de desenvolvimento humano investem muito mais na cultura do que o Brasil. Os ataques têm nome: são os mesmos que falam em “alta cultura” e compõem as velhas oligarquias deste setor, pois concentraram por muito tempo a exclusividade dos “negócios” da cultura. Alguns chegam a duvidar da “qualidade estética” dos produtos culturais a serem consumidos.

Estão claros os inimigos deste discurso conservador: o trabalhador, que passa a ser progressivamente um crítico de cultura, e as manifestações da cultura popular – ora atacada, por exemplo, por meio da restrição à cultura do funk carioca.

A aprovação do Vale-Cultura será um passo importante, dentro de uma longa caminhada, para a inserção de milhões de brasileiros no universo privilegiado da cultura local, regional e nacional.

*Jornal do Brasil*, 18/7/2009; e

*Fazendo Média* ([www.fazendomedia.com/?p=268](http://www.fazendomedia.com/?p=268)), 26/7/2009.

**Gustavo Barreto** é produtor cultural no Rio de Janeiro e mestrando do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura na UFRJ.

A análise que apresentamos a seguir é dirigida a você, professor. Ela poderá ajudá-lo a mediar o estudo que será feito pelos alunos. As frases sublinhadas são as que melhor resumem o conteúdo do parágrafo em que aparecem.

Originalmente publicado no *Jornal do Brasil*, o artigo persegue um claro objetivo: opinar positivamente a respeito do Vale-Cultura. Como é próprio dos artigos de opinião, esse também foi escrito “no calor da hora”. O Vale-Cultura gera, portanto, não apenas notícia, mas também é objeto de debate, com questionamentos como: “Trata-se ou não de uma boa iniciativa? Por quê? Quais serão as consequências mais prováveis?”.

A estratégia argumentativa de Gustavo Barreto, por sua vez, pode ser descrita, resumidamente, nos seguintes termos:

- O articulista insere seu artigo numa questão polêmica mais ampla que a do debate já referido. Dado seu caráter republicano e universal, trata-se de uma questão de grande interesse público, indicada já no título: “O que é essencial para todos?”.
- Sua resposta para essa questão está baseada numa verdade amplamente reconhecida: a cultura é, sem sombra de dúvida, parte do que é essencial para todos, na medida em que o homem é um “ser de cultura”. Nos dois primeiros parágrafos, Barreto confirma essa verdade com a ajuda da citação do “professor Denys Cuhe, da Universidade Paris V” – trata-se do chamado argumento de autoridade, cujo conceito será apresentado na oficina seguinte. E justifica seu emprego pela “urgência” de transformar nossa legislação referente à cultura.
- No terceiro parágrafo, o autor do artigo aponta o caráter polêmico do conceito de cultura, lembrando ao leitor os múltiplos usos que se fazem dessa palavra. Considerando-se os exemplos fornecidos, pode-se dizer que o articulista Gustavo Barreto nos adverte da existência de bons e maus empregos do conceito e cria a expectativa de que ele fará um bom uso.

- Dando a verdade com que abre o artigo como já aceita pelo leitor (parágrafo 4), o articulista se refere ao Vale-Cultura, num primeiro momento, como um programa que incentiva as manifestações culturais e, portanto, investe no que é essencial para todos, ou seja, investe na própria essência do ser humano. E, além disso, combate a concentração regional da cultura, democratiza o acesso ao que é oferecido nessa área e injeta recursos no mercado cultural.
- Num segundo passo (parágrafos 5, 6 e 7), Barreto aponta o debate provocado pelo Vale-Cultura, identificando as reações contrárias que provocou – qualificadas como “curiosas” – com o objetivo de refutá-las:
  - a) são defendidas por agentes das velhas oligarquias, acostumadas a lucrar com os negócios da cultura;
  - b) são posições conservadoras, elitistas, inimigas do trabalhador;
  - c) recorrem a simplificações “melancólicas” e a “inverdades”.

Assim, o autor do artigo desqualifica, num só golpe, tanto seus adversários (denunciando o que seriam seus verdadeiros interesses) quanto as posições que defendem.

Finalmente, o articulista reafirma sua posição: a aprovação do Vale-Cultura terá um valor estratégico nas políticas públicas do setor.



## 2ª etapa

### Contra-argumentação

Na atividade anterior foi trabalhada a argumentação. Agora, você irá ajudar seus alunos a exercitar a contra-argumentação.

#### Atividades

- ▶ Faça-os contestar a tese e os argumentos do artigo “O que é essencial para todos?”, assumindo pontos de vista semelhantes aos que são combatidos por Gustavo Barreto.
- ▶ Em linhas gerais, deverão condenar o Vale-Cultura, questionando sua validade, por ser “dirigista” (o Estado dirige a cultura), não limitar o uso do Vale à alta cultura, ser “populista” etc.
- ▶ Chame a atenção dos alunos para a necessidade de estabelecerem a tese e de elaborarem os argumentos que a defenderão, recomendando que leiam parte do material publicado a esse respeito, nos jornais e na internet, a fim de conhecerem a diversidade de opiniões sobre esse assunto.
- ▶ Divida a turma em pequenos grupos. Peça-lhes que conversem sobre a(s) tese(s) e os possíveis argumentos que utilizariam. Os alunos devem registrá-los para, num momento posterior, apresentá-los à classe. Lance questões para ajudá-los nesse desafio:

O acesso à cultura é mesmo tão essencial para o cidadão quanto moradia, transporte, educação e saúde? Se a resposta for afirmativa, o Vale-Cultura é a melhor forma de garanti-lo? Se não é, que alternativas melhores poderiam ser propostas? Um exemplo: promoção sistemática de atividades gratuitas pelo Estado.

Devemos entender o acesso à cultura como simples consumo de bens culturais? O Vale-Cultura não tornaria *obrigatório* o consumo de cultura em lugar de mantê-lo como um direito?

Limitado a R\$ 50 por família, o Vale-Cultura pode mesmo garantir o acesso do cidadão à produção cultural?

Há outras formas de garantir esse direito? Uma política de recuperação do poder aquisitivo dos salários não seria mais eficaz?

- ▶ Aquecidos pela discussão, os alunos deverão escrever um artigo de opinião que conteste o de Gustavo Barreto.
- ▶ Para isso, podem começar o artigo referindo-se ao texto e/ou a seu autor: “Em artigo recente publicado no *site* Fazendo Mídia, Gustavo Barreto defende o Vale-Cultura. Entretanto...”.
- ▶ Lembre aos alunos que, ao escrever um artigo, o articulista deve conhecer os argumentos dos opositores e dialogar com eles, antecipando possíveis críticas. Dessa forma, pode contestar de modo mais eficaz os pontos de vista contrários aos seus, convencendo o leitor de sua posição.

Oficina

9

Sustentação  
de uma tese



## .....Objetivo

- ▶ Construir argumentos para defender uma tese.

### Prepare-se!

Nesta oficina você tomará contato com diferentes tipos de argumento. Fique atento para ajudar seus alunos a perceber que a escolha dos tipos de argumento mais convincentes depende do auditório.



## Material

▶ *Cópias do quadro "Tipos de argumento"*

### 1ª etapa

---

## Tipos de argumento

Para escrever um artigo de opinião é preciso, antes de tudo, ter uma tese muito clara para defendê-la diante de uma questão polêmica. Afinal, toda a organização textual do artigo, assim como sua consistência, estarão subordinadas à defesa dessa tese. Por isso, todo o artigo deve poder ser resumido por um argumento central. É com esse argumento que o autor articula sua opinião pessoal (a tese ou a conclusão de seu raciocínio e os dados e as justificativas que a sustentam).

Assim, é necessário, para escrever um bom artigo de opinião, utilizar argumentos consistentes e bem fundamentados, pois são mais fortes e convincentes. O autor do artigo tem de informar ao leitor quais as razões que o levaram a tomar determinada posição, evitando motivos superficiais ou sem justificativa, do tipo "porque ninguém que eu conheço discorda", "porque ouvi dizer", "porque todo mundo pensa assim", "porque na vizinhança todos dizem" etc.

O articulista precisa, então, definir seus argumentos de acordo com o tema escolhido e, portanto, também de acordo com o público (o auditório) para quem escreve: um artigo para um jornal de economia, por exemplo, deverá apoiar-se em conceitos e valores da área, assim como em dados estatísticos, entre outros; para defender uma lei que esteja sendo criada, um articulista deve citar exemplos de situações em que a sua aplicação trouxe melhorias; num debate sobre novos costumes, terá de evocar valores, lembrar dados históricos e fazer análises comparativas; e assim por diante. Quanto mais o articulista dominar o tema sobre o qual está escrevendo e conhecer o perfil e as expectativas do auditório a quem se dirige, maiores serão as chances dele de elaborar uma estratégia argumentativa eficaz.

Parte dessa estratégia consiste em perceber com precisão que tipo(s) de argumento pode(m) funcionar melhor no contexto do debate. Com base na relação lógica estabelecida entre os dados, as justificativas e a conclusão ou tese tem-se um tipo de argumento, conforme exemplifica o quadro “Tipos de argumento”, nas páginas 102 e 103.

## Atividades

- ▶ Providencie cópias desse quadro e faça uma leitura comentada para que seus alunos conheçam os diferentes tipos de argumento.
- ▶ Em seguida, organize a classe em duplas. Selecione um dos artigos da Coletânea e, depois de lê-lo coletivamente, peça aos alunos que identifiquem o argumento central do artigo e, com base no quadro, o classifique.
- ▶ Você pode ajudá-los fazendo perguntas do tipo:

A que área ou setor (educação, política, ciência, economia etc.) o artigo e seus argumentos estão associados?

Qual é a relação lógica (de princípio, exemplificação, autoridade, causa e consequência, comparação ou evidência) que estabelece entre dados, justificativas e conclusão?

Como vocês chegaram a esse resultado?

Há alguma indicação no texto para essa resposta?

## Quadro – Tipos de argumento

Tipos de argumento	Explicação
Argumento de autoridade	No argumento de autoridade, o auditório é levado a aceitar a validade da tese ou conclusão [C] defendida a respeito de certos dados [D], pela credibilidade atribuída à palavra de alguém publicamente considerado autoridade na área [J].
Argumento por evidência	No argumento por evidência, pretende-se levar o auditório a admitir a tese ou conclusão [C], justificando-a por meio de evidências [J] de que ela se aplica aos dados [D] considerados.
Argumento por comparação (analogia)	No argumento por comparação, o argumentador pretende levar o auditório a aderir à tese ou conclusão [C] com base em fatores de semelhança ou analogia [J] evidenciados pelos dados [D] apresentados.
Argumento por exemplificação	No argumento por exemplificação, o argumentador baseia a tese ou conclusão [C] em exemplos representativos [D], os quais, por si sós, já são suficientes para justificá-la [J].
Argumento de princípio	No argumento de princípio, a justificativa [J] é um princípio, ou seja, uma crença pessoal baseada numa constatação (lógica, científica, ética, estética etc.) aceita como verdadeira e de validade universal. Os dados apresentados [D], por sua vez, dizem respeito a um fato isolado, mas, aparentemente, relacionado ao princípio em que se acredita. Ambos ajudam o leitor a chegar a uma tese, ou conclusão, por meio de dedução.
Argumento por causa e consequência	No argumento por causa e consequência, a tese, ou conclusão [C], é aceita justamente por ser uma causa ou uma consequência [J] dos dados [D].

## Exemplo

No livro didático X, as personagens que praticam boas ações são sempre ilustradas como loiras de olhos azuis, enquanto as más são sempre morenas ou negras [D]. Podemos dizer que o livro X é racista [C], pois, segundo o antropólogo Kabengele Munanga, do Museu de Antropologia da USP, ilustrações que associam traços positivos apenas a determinados tipos raciais são racistas [J].

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio (PNAD) de 2008, o telefone, a televisão e o computador estão entre os bens de consumo mais adquiridos pelas famílias brasileiras [D]. Esses dados mostram que boa parte desses bens de consumo é ligada ao desejo de se comunicar [C]. A presença desses três meios de comunicação entre os bens mais adquiridos pelos brasileiros é uma evidência desse desejo [J].

A quebra de sigilo nas provas do Enem 2009, denunciada pela imprensa, nos faz indagar quem seriam os responsáveis [D]. O sigilo de uma prova do Enem deve pertencer ao âmbito das autoridades educacionais – e não da imprensa [C]. Assim como a imprensa é responsável por seus próprios sigilos, as autoridades educacionais devem ser responsáveis pelo sigilo do Enem [J].

Vejam os exemplos de muitas experiências positivas – Jundiaí (SP), Campinas (SP), São Caetano do Sul (SP), Campina Grande (PB) etc. – sistematicamente ignoradas pela grande imprensa [D]. Tantos exemplos levam a acreditar [J] que existe uma tendência predominante na grande imprensa do Brasil de só noticiar fatos negativos [C].

A derrubada dos índices de mortalidade infantil exige tempo, trabalho coordenado e planejamento [J]. Ora, o índice de mortalidade infantil de São Caetano do Sul, em São Paulo, foi o que mais caiu no país [D]. Portanto, São Caetano do Sul foi o município do Brasil que mais investiu tempo, trabalho coordenado e planejamento na área [C].

Não existem políticas públicas que garantam a entrada dos jovens no mercado de trabalho [D]. Assim, boa parte dos recém-formados numa universidade está desempregada ou subempregada [C]. O desemprego e o subemprego são uma consequência necessária das dificuldades que os jovens encontram de ingressar no mercado de trabalho [J].

## Observações importantes:

1. Na elaboração do texto argumentativo, a ordem dos fatos altera o produto, mas não elimina a argumentação; apenas produz efeitos diferentes sobre o auditório. O autor pode escolher “ir direto ao ponto”, apresentando sua tese ou conclusão logo de cara. Já num contexto em que o argumentador considera que seus adversários ignoram um princípio fundamental, pode preferir começar o texto lembrando ao público, antes de tudo, esse mesmo princípio com base no qual tentará convencer o auditório de uma tese. Por fim, o autor pode entrar num debate apresentando, em primeiro lugar, os dados em que se baseará para desenvolver o texto. É o caso, por exemplo, da descrição ou análise de determinada situação, diante da qual o articulista irá, num momento posterior, se posicionar.
2. Nem sempre os componentes de um argumento aparecem escritos com “todas as letras”, podendo estar subentendidos. Cabe ao leitor, portanto, perceber quando isso ocorre e resgatar essas “partes” que compõem o argumento em sua totalidade.





## Jogo Q.P. Brasil

Observe que no verso do tabuleiro há uma tabela na qual os alunos poderão colocar os argumentos referentes a uma das questões polêmicas, de acordo com os tipos aqui apresentados.

Solicite a cada grupo que escolha uma questão polêmica e dê-lhes um tempo para preencher a tabela. Em seguida, peça a outro grupo que analise a tabela e sugira modificações. Outra opção é fazer o que propõe a atividade 2 do Manual do jogo.

### 2ª etapa

## Uso dos argumentos

- ▶ Escreva na lousa, ou em tiras de papel, as situações apresentadas abaixo e as respectivas questões polêmicas levantadas – ou outras, criadas por você.

#### Situação 1

Um adolescente, para resolver um problema econômico da família dele, resolveu fazer cópias de CDs para vender. Ele vendeu todos os CDs e pagou a dívida.

**Questão polêmica:**

“O jovem tem ou não o direito de reproduzir CDs para vender, desconsiderando a lei dos direitos autorais?”.

#### Situação 2

Novas pesquisas indicam que os adolescentes começam a beber cada vez mais cedo e de forma abusiva. Preocupado com esse consumo de álcool, o prefeito de uma cidade proibiu a venda de bebidas alcoólicas em bares próximos às escolas.

**Questão polêmica:**

“Essa medida pode diminuir o consumo de bebidas alcoólicas pelos adolescentes?”.

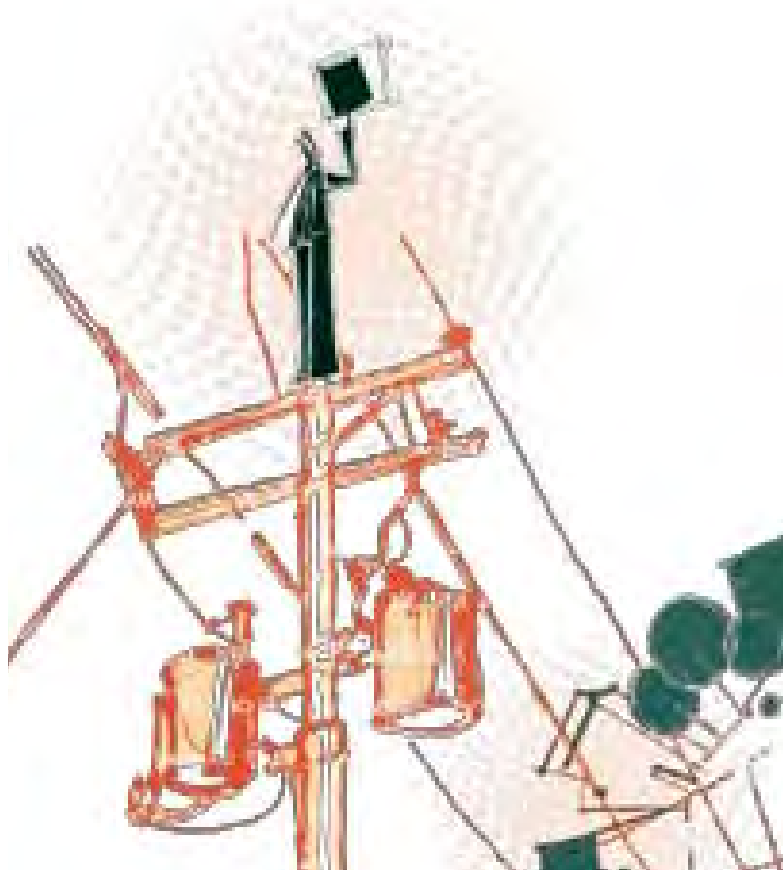
#### Situação 3

Uma diretora de escola proibiu a entrada de alunos com *piercings* em sala de aula.

**Questão polêmica:**

“É legítimo impedir o acesso à escola por razões de ordem estética?”.

- ▶ Escolha umas das situações e peça aos alunos que formulem uma opinião (tese); discutam e definam que tipo de argumento seria mais adequado para sustentar a tese; elaborem pelo menos três argumentos de diferentes tipos.
- ▶ Divida a classe em dois grupos. De um lado, os alunos que deverão tomar posição favorável em relação às questões polêmicas; do outro, aqueles que assumirão posição contrária. Ao final, representantes de ambos os lados lerão a posição assumida diante de cada questão polêmica e os argumentos elaborados para defender a posição ou a tese e refutar a contrária.



- ▶ Diga aos alunos que, para desenvolver argumentos consistentes, poderão utilizar vários recursos: referir-se às ideias de um especialista no assunto; exemplificar fatos ocorridos que se relacionem diretamente com a questão colocada; apresentar provas; valer-se de valores éticos ou morais envolvidos; explicitar a relação de causa e consequência.
- ▶ Se possível, solicite que se preparem para essa atividade em período extraescolar, pesquisando em jornais, revistas e internet, para planejar a argumentação que será utilizada na aula.

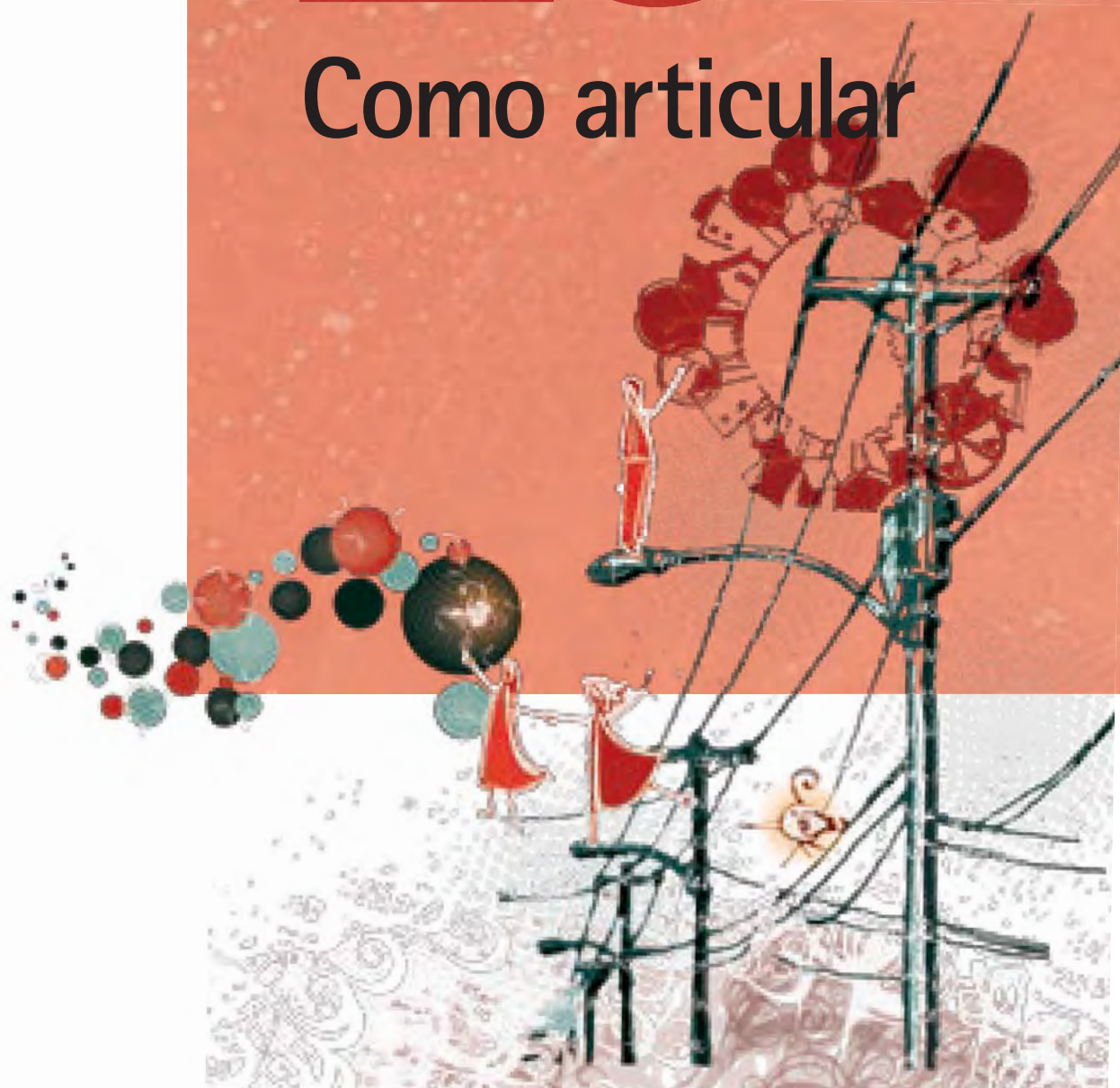




Oficina

# 10

## Como articular



## .....Objetivos

- ▶ Perceber articulações, ou seja, relações e/ou vínculos entre partes diferentes de um texto argumentativo.
- ▶ Conhecer e usar expressões que tornam um texto argumentativo articulado.

### **Prepare-se!**

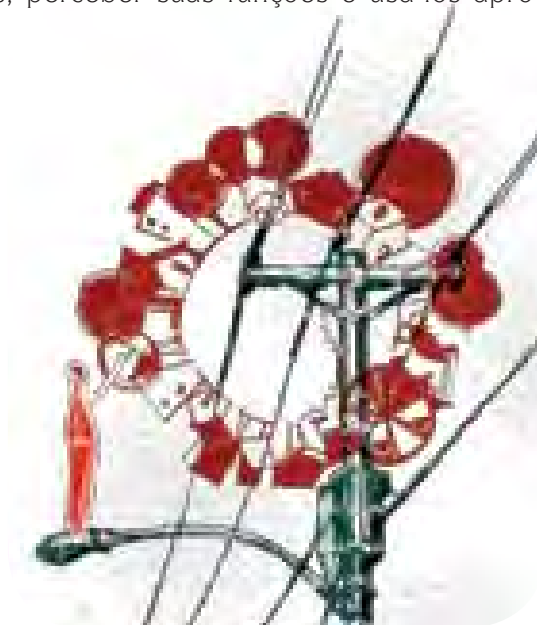
Seus alunos irão trabalhar com elementos articuladores comumente usados em artigos de opinião. Para isso é imprescindível que você organize o material com antecedência, tire cópias das tabelas e recorte as fichas.

## Material

- ▶ Cópias da "Tabela para a atividade" (página 112), recortadas nas linhas pontilhadas e colocadas em envelopes
- ▶ Cópias do quadro "Elementos articuladores" (página 113)

Até aqui foram levantados alguns elementos constitutivos do artigo de opinião: a identificação de uma questão polêmica, a tomada de posição favorável ou contrária e a apresentação dos argumentos. Esses elementos estão vinculados entre si, ao longo do artigo, pelos articuladores – palavras ou expressões cuja função específica é exatamente estabelecer e deixar evidentes as relações entre diferentes partes do texto, não permitindo que o leitor perca o fio da meada. Assim, podem conectar ideias no interior de uma única oração. Mas podem também estabelecer relações entre períodos, parágrafos e partes do texto, às vezes distantes entre si.

As próximas atividades têm como objetivo orientar os alunos a identificar esses elementos, perceber suas funções e usá-los apropriadamente.



## 1ª etapa

### Articuladores

#### Atividades

- ▶ Faça cópias da tabela da página 112, recorte nas linhas pontilhadas e coloque em envelopes – um conjunto completo em cada envelope. Divida a classe em duplas ou trios e entregue um envelope para cada grupo.

#### Observação:

É importante que os alunos não tenham acesso à tabela pronta, para não transformarem a atividade em um jogo de formar frases.

- ▶ Distribua os envelopes entre os alunos e, então, proponha para a turma, o seguinte jogo: montar dez pequenos textos argumentativos coerentes e consistentes, usando as fichas do envelope. Para tanto, eles precisarão prestar muita atenção aos tipos de relação entre os fragmentos fornecidos, para descobrir que aqueles que estão na coluna do meio da tabela são os articuladores, ou seja, os termos capazes de estabelecer essas relações.
- ▶ Uma dica suplementar: sugira-lhes que fiquem atentos à pontuação na hora de verificar que fragmento pode estar articulado a outro.
- ▶ Quando todos tiverem terminado, solicite-lhes que leiam em voz alta e discuta com eles se constituem ou não, em cada caso, bons textos argumentativos. Em qualquer dos casos, reforce bem as razões, chamando a atenção para o papel dos articuladores.

## Tabela para a atividade

Devemos ajudar nossos pais,	pois, sem dúvida,	a cooperação é um valor fundamental para a convivência familiar.
As propagandas mostram produtos atraentes indispensáveis para a nossa vida,	mas	cabe ao consumidor analisar aquilo de que realmente necessita e selecionar o que é bom.
O fumo faz mal à saúde.	Portanto,	as pessoas deveriam parar de fumar.
A água doce, por causa dos abusos cometidos, poderá acabar em nosso planeta.	Assim,	é preciso definir algumas regras para o uso racional da água.
A limpeza de terrenos e casas é necessária para impedir a propagação do mosquito da dengue.	Além disso,	é importante que se faça campanhas de conscientização para que as pessoas não deixem que a água se acumule em vasos e outros recipientes.
Se o desmatamento não diminuir,	é provável	que a Amazônia se transforme em um imenso deserto.
É indispensável que se intensifiquem campanhas de coleta seletiva de lixo nas escolas, famílias e comunidade,	pois dessa forma	a responsabilidade cidadã crescerá entre os moradores.
A pena de morte não é solução para a criminalidade.	Primeiramente,	está comprovado que os crimes hediondos não deixaram de ocorrer nos países que a adotaram.
A pena de morte não é solução para a criminalidade.	Em segundo lugar,	porque muitos dos que foram executados tiveram, posteriormente, sua inocência comprovada.
A pena de morte não é solução para a criminalidade.	Finalmente,	não matar os semelhantes é um princípio ético fundamental.

## 2ª etapa

### Produção de artigos

#### Atividades

- ▶ Divida a classe em pequenos grupos, e diga-lhes que irão escrever um texto breve inspirado por uma questão polêmica. Por exemplo: “Deve ou não existir uma lei que proíba as pessoas de fumar em lugares públicos?”.
- ▶ Proponha aos grupos que discutam a questão, cheguem a um consenso e articulem o texto usando expressões como as sugeridas no quadro abaixo “Elementos articuladores”.
- ▶ Distribua cópias do quadro e peça a cada grupo que eleja um redator para escrever o texto.

#### Quadro – Elementos articuladores

Uso	Expressões
Tomar posição	Do meu ponto de vista; na minha opinião; pensamos que; pessoalmente acho
Indicar certeza	Sem dúvida; está claro que; com certeza; é indiscutível
Indicar probabilidade	Provavelmente; me parece que; ao que tudo indica; é possível que
Indicar causa e/ou consequência	Porque; pois; então; logo; portanto; conseqüentemente
Acrescentar argumentos	Além disso; também; ademais
Indicar restrição	Mas; porém; todavia; contudo; entretanto; apesar de; não obstante
Organizar argumentos	Inicialmente; primeiramente; em segundo lugar; por um lado; por outro lado
Preparar conclusão	Assim; finalmente; para finalizar; por fim; concluindo; enfim; em resumo

Oficina

11

**Vozes presentes  
no artigo  
de opinião**



## .....Objetivo

- ▶ Identificar as vozes, ou seja, as diferentes informações e/ou posições a respeito de um assunto com as quais o articulista interage.

### **Prepare-se!**

Para realizar essa atividade é imprescindível que você conheça o texto aqui analisado e saiba reconhecer as vozes nele presentes.



## Material

- ▶ *Coletânea de artigos de opinião*
- ▶ *CD-ROM de artigos de opinião*
- ▶ *Aparelho de som*
- ▶ *Datashow*

Nesta oficina vamos trabalhar com o texto “Só há notícia se for muito ruim”. A questão polêmica a que o texto se refere é o tratamento que os jornais dão às informações que chegam à redação. E o autor, Carlos Brickmann, entra no debate questionando o que os jornais consideram como informação digna de “virar notícia”.

A tese de Brickmann é que as redações jornalísticas só transformam uma informação em notícia se for “muito ruim”, publicando, portanto, apenas as más notícias: corrupção, escândalos, miséria, “tudo aquilo que deu errado”. Já as boas novas seriam relegadas à “cesta de lixo”. Para defender essa opinião, o autor do artigo dá exemplos concretos: dados referentes a progressos sociais que, com uma ou outra exceção, teriam sido sistematicamente ignorados pela grande imprensa.

A proposta é fazer os alunos perceberem que um artigo de opinião tende a reproduzir, no corpo do texto, o próprio debate de que participa. Nesse sentido, costuma trazer diversas “vozes”, isto é, referências explícitas ou implícitas a informações e/ou posições de diferentes protagonistas do debate, apontados como aliados, adversários, ou, ainda, como parte do auditório. No primeiro caso, a voz de um aliado tem a função de apoiar a tese defendida. Já a voz de um adversário representa um contra-argumento possível (como referido nas Oficinas 7 e 8) e vem mencionado pelo articulista para ser rebatido. O auditório aparece, muitas vezes, nas referências ao leitor, ao cidadão, à comunidade, ao país etc. De maneira geral, o auditório, conforme explicação dada na Oficina 2, representa, no debate, o conjunto dos interlocutores que o argumentador quer convencer, ou, ainda, a opinião pública.

## As vozes de um texto

A expressão “voz” não se refere apenas à palavra, falada ou escrita, de indivíduos e instituições. Números, estatísticas, dados quantitativos ou qualitativos de diferentes ciências também são considerados vozes, na medida em que são assumidos socialmente por especialistas e/ou instituições que funcionam como protagonistas de um discurso. Num texto argumentativo, as vozes tendem a se organizar como num debate, assumindo funções específicas.

### 1ª etapa

## Um artigo tem...

### Atividades

- ▶ Prepare os alunos para a leitura do artigo “Só há notícia se for muito ruim”. É importante que você ofereça-lhes algumas “pistas” do texto que irão ler para que tenham melhor condição de fazer a análise.
- ▶ Inicie dizendo que a **finalidade** dessa leitura é descobrir as diferentes “vozes” presentes no texto. Explique-lhes o que são as “vozes” que deverão discernir.
- ▶ Faça perguntas sobre o **título** do artigo. Chame a atenção para a oposição que se estabelece entre o nome da coluna “Boas Novas” e o título “Só há notícia se for muito ruim”. Pergunte também se pelo título dá para se ter ideia do assunto que será tratado.
- ▶ Aponte o **veículo** do artigo: o *site Observatório da Imprensa*, “uma entidade civil, não governamental, não corporativa e não partidária que pretende acompanhar, com outras organizações da sociedade civil, o desempenho da mídia brasileira” ([www.observatoriodaimprensa.com.br/objetivos.asp](http://www.observatoriodaimprensa.com.br/objetivos.asp)).

- ▶ Além do *site*, a entidade mantém programas de TV e de rádio com o mesmo nome. Pergunte aos alunos se já tinham conhecimento desse veículo e avalie com eles o valor dessas informações para quem vai ler o artigo.
- ▶ Faça perguntas sobre o **gênero**. Como vocês já estão trabalhando com artigo de opinião, é provável que os alunos antecipem que o texto trará uma questão polêmica e argumentos diversos. Com base no que discutiram sobre o título, pergunte qual pode ser a questão polêmica, se é possível formular boas hipóteses a respeito da tese do artigo.
- ▶ Dê aos alunos algumas informações sobre o articulista, discutindo com eles em que medida elas o qualificam.

**Carlos Brickmann** é jornalista e diretor do escritório Brickmann & Associados Comunicação, especializado em gerenciamento de crises. Desde 1963, quando se iniciou na profissão, passou por todos os grandes veículos de comunicação do país. Participou das reportagens que deram quatro prêmios Esso de Equipe ao *Jornal da Tarde*, de São Paulo. Tem reportagens assinadas nas edições especiais de primeira página da *Folha de S. Paulo* e do *Jornal da Tarde*.

Disponível em <[www.domtotal.com/colunistas/coluna.php?artColId=8](http://www.domtotal.com/colunistas/coluna.php?artColId=8)>.

- ▶ Depois dessa preparação para a leitura, divida a classe em grupos e entregue uma Coletânea a cada um deles. Leia o artigo para os alunos ou ouça junto com eles a leitura pelo CD. Em seguida, pergunte-lhes quais as características do gênero e qual a questão polêmica.

## 2ª etapa

### As vozes no artigo

#### Atividades

- ▶ Instigue os alunos com perguntas que os levem a perceber, no texto, as diferentes vozes. Escreva na lousa as questões abaixo e peça-lhes que, em pequenos grupos, releiam o texto, discutam e localizem as respostas. Identificar os trechos que contenham elementos que ajudem a responder às perguntas é uma boa estratégia de aprendizagem.

a) Qual é a posição do articulista sobre a questão?

b) Para constituir seus argumentos, Brickmann recorre à voz de Elio Gaspari. Pergunte aos alunos se conhecem esse jornalista e apresente alguns dados sobre ele, avaliando a importância dele para o artigo.

**Elio Gaspari** é jornalista, publicou uma série de quatro livros sobre a ditadura militar brasileira, dividida em duas partes: *As Ilusões armadas* e *O sacerdote e o feiticeiro*. Começou a carreira escrevendo para um semanário chamado *Novos Rumos*. Seus textos tiveram destaque em outros periódicos: o jornal *Diário de São Paulo*, a revista *Veja* e o *Jornal do Brasil*. Atualmente, é comentarista do jornal *Folha de S. Paulo* e seus artigos são publicados também nos jornais *O Globo*, do Rio de Janeiro; e *Correio do Povo*, de Porto Alegre.

- c)** Toda a argumentação é construída com informações cujas fontes ou são mencionadas ou estão subentendidas. Em todos esses casos há muitas vozes aliadas ao articulista. Peça aos alunos que identifiquem algumas delas.
- d)** Ao longo do artigo, o articulista se refere ora à imprensa de circulação restrita, ora à grande imprensa. Em que trechos do texto cada uma delas aparece? Que papel (opositor/aliado) Brickmann atribui a cada uma delas, em relação à sua posição pessoal?
- e)** Nos dois últimos parágrafos o autor do artigo se dirige ao leitor por meio de perguntas e de propostas de ação concreta. Peça aos alunos que identifiquem as expressões que se referem ao leitor e a proposta que o articulista faz a ele.
- ▶ Para finalizar, um representante de cada grupo lerá para a classe as respostas elaboradas, cabendo a você promover, se possível, uma discussão coletiva a esse respeito.
  - ▶ Para ajudar no trabalho de sala de aula, o artigo desta oficina vem acompanhado de um comentário geral e de observações pontuais, distribuídas ao longo do texto.



## Só há notícia se for muito ruim

Carlos Brickmann

1 Elio Gaspari costuma dizer que, nas redações, a notícia chega devagarzinho, abre a porta de leve, põe a cabeça para dentro e entra correndo para esconder-se. Se alguém a notar, será imediatamente chutada para fora.

2 E, se a notícia for boa, suas chances de sobrevivência são ainda menores. Notícia que o pessoal gosta é corrupção, é escândalo, é miséria, é tudo aquilo que deu errado. Nas ocasiões em que o Brasil dá certo, aí não é notícia (e não vale nem a regra de que boa notícia é o inusitado). Lugar de notícia boa é a cesta do lixo.

3 Jundiaí, no interior de São Paulo, atingiu 100% no fornecimento de água tratada e chegou muito perto disso no tratamento de esgotos (só não atingiu 100% por um problema judicial). Notícias? Só nos jornais da região, e olhe lá. A capital de São Paulo, onde o programa de água e esgotos caminha bem mas ainda está longe da universalização, ignorou o tema. O Brasil, onde água tratada e esgoto são coisas de gente rica, preferiu investigar se tem ministro comendo tapioca com cartão corporativo (tema que até vale investigação, mas não pode substituir outros assuntos de importância, que se referem à vida e à morte dos cidadãos).

4 São Caetano do Sul, na Grande São Paulo, é um exemplo ainda mais claro de que as boas notícias são desprezadas pelos meios de comunicação. De acordo com os números da respeitadíssima Fundação Seade, o índice de mortalidade infantil de São Caetano é o menor do país; equipara-se aos da Bélgica e do Japão, quatro mortes por mil nascimentos. É índice que ocorre no Primeiro Mundo.

Explorando a oposição entre boas e más notícias, o título antecipa a tese defendida pelo artigo.

Todo o artigo pode ser entendido como um desdobramento da voz de Gaspari, citada neste primeiro parágrafo.

No segundo parágrafo, o articulista retoma a voz de Gaspari, complementando-a e contrastando-a com a voz do "pessoal".

Referência a gastos abusivos com cartões corporativos. Esses excessos, de interesse exclusivamente pessoal, foram alvo de muitas denúncias na grande imprensa.

No terceiro parágrafo, o articulista inicia uma série de referências a fatos positivos (vozes aliadas) sistematicamente ignorados pela grande imprensa (voz adversária).

Ao apresentar este dado, o articulista usa um argumento de autoridade: a credibilidade da voz de uma instituição "respeitadíssima".

5 A derrubada dos índices de mortalidade infantil não ocorre, em lugar nenhum, apenas pela boa atenção à saúde: exige tempo, trabalho coordenado, que envolve planejamento, engenharia (tratamento de esgotos e água), meio ambiente (plantio de árvores, limpeza de rios e córregos), coleta de lixo, de preferência seletiva, assistência social (há em São Caetano um programa tipo bolsa-família, mais completo que o federal, mantido com recursos municipais), aleitamento materno, cuidados com as gestantes, educação em sentido amplo, higiene, empregos. E envolve, o que é raro, continuidade administrativa: não é porque um prefeito é adversário do antecessor que deve abandonar seus planos. O atual prefeito, José Auricchio, reeleito com 70% dos votos, tem na oposição boa parte do grupo político de seu antecessor. E daí? Neste processo todo, a cidade de 150 mil habitantes atingiu o maior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do país. E, fora da região do Grande ABC, o fato foi olímpicamente ignorado pelos meios de comunicação.

Neste parágrafo o articulista chama a atenção para o grau elevado de interesse público dos fatos positivos a que se refere, mostrando seu alcance social, político, econômico e histórico.

6 Dizem que Ribeirão Preto vai muito bem na área social (mas como encontrar dados, se não há reportagens?). E, o que aparece às vezes na TV (mas rarissimamente na imprensa escrita), a cidade se transformou em área de tecnologia de ponta no uso do raio laser em auxílio a transplantes. Há belas experiências de sustentabilidade ambiental no Rio Grande do Sul, há o hospital de referência no tratamento de câncer de Barretos, há as experiências em Campinas da Unicamp em energia alternativa e cirurgia para diabetes, há excelentes pesquisas em Campina Grande, na Paraíba, há um belo trabalho da Embrapa e da Escola de Agricultura Luiz de Queiroz, há a agricultura irrigada de ótima qualidade no semiárido nordestino. E quem sabe, por ter sido informado pelos meios de comunicação, que as hélices dos geradores de vento da Europa são, em grande parte, fabricadas no Brasil?

A oração "Dizem que..." sugere e introduz uma "voz corrente", representante da opinião pública, dada como favorável à tese do autor.

7 Vale matéria? De vez em quando, a TV mostra, em horários alternativos, em programas especializados, alguns aspectos dessas experiências positivas. De muita coisa este colunista tomou conhecimento ao integrar o júri do último Prêmio Esso de Jornalismo, com belíssimas matérias nos jornais da região sobre os bons fatos que também ocorrem.

Ao se referir à "patrulha" que assusta pauteiros (jornalistas que definem o que será publicado), o articulista aponta uma voz adversária poderosa: a dos jornalistas que suspeitam das boas notícias.

8 Vale matéria? Deveria valer. Mas, além da volúpia por más notícias, há um problema extra, que assusta pauteiros e repórteres: o medo da patrulha. Fazer matéria a favor pode dar a impressão de que há alguma coisa esquisita além da reportagem. Mas é preciso vencer também este preconceito – ou ficaremos restritos ao noticiário policial fingindo que é cobertura política.

Nestes dois parágrafos, dirige ao leitor uma pergunta retórica, "Vale matéria?", que tem por objetivo tanto assinalar um novo momento do texto quanto levá-lo a tomar um posicionamento favorável, aderindo à tese e à proposta final do articulista.

*Observatório da Imprensa.*

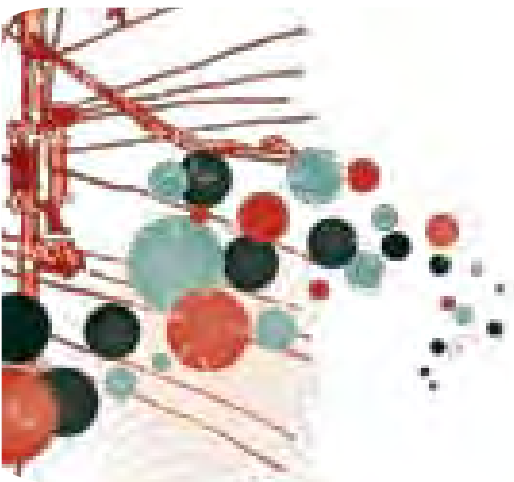
Coluna Boas Novas, 18/8/2009. Disponível em <[www.observatorio.ultimosegundo.ig.com.br/artigos.asp?cod=5551CIR001](http://www.observatorio.ultimosegundo.ig.com.br/artigos.asp?cod=5551CIR001)>.



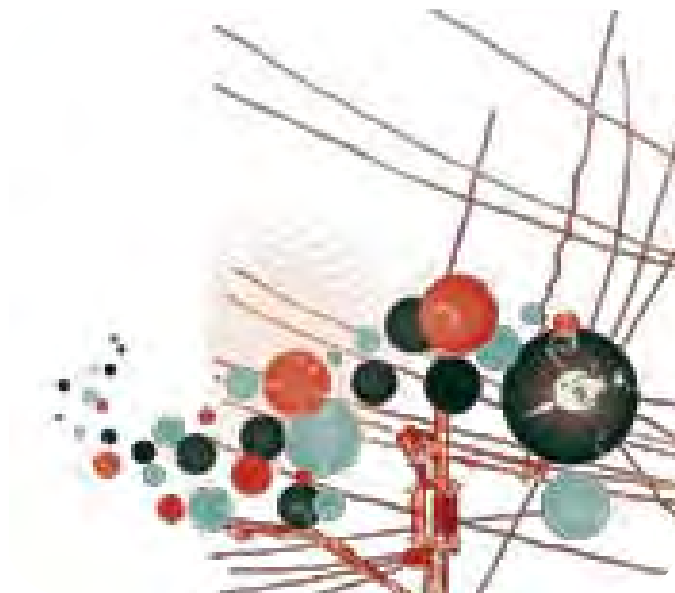


## Comentários gerais sobre o artigo "Só há notícia se for muito ruim"

- O artigo de Carlos Brickmann participa de um debate cuja questão polêmica poderia ser formulada nos seguintes termos: "Há uma tendência negativista no noticiário que a grande imprensa brasileira produz sobre o país?".
- Diante dessa questão, o articulista sustenta a tese de que a grande imprensa só se interessa em publicar más notícias, jogando as boas na "cesta do lixo". Para defendê-la, o autor inicia o artigo apoiando-se na voz aliada de Elio Gaspari, que já teria sustentado, com a autoridade de jornalista reconhecido, a mesma tese. Assim, nos dois primeiros parágrafos – que correspondem à introdução – Brickmann apresenta a posição de Gaspari, a complementa e a assume como sua.
- Do terceiro ao sexto parágrafos – que constituem o desenvolvimento – o articulista explora seus argumentos. *Grosso modo*, esses argumentos são, todos, dados concretos capazes de traçar um retrato mais positivo do país. Para cada exemplo citado, Brickmann chama a atenção para a divulgação insuficiente, restrita à mídia local e aos horários alternativos. Ao mesmo tempo, denuncia o silêncio da grande imprensa, aquela que tem repercussão nacional.



- No sétimo parágrafo, o articulista refere-se resumidamente ao conjunto de informações que reuniu e explorou nos parágrafos anteriores, perguntando ao leitor: “Vale matéria?”. E mais uma vez constata a divulgação insuficiente (quando há) e o silêncio da mídia, diante de fatos que, no entanto, resultaram em “belíssimas matérias” na imprensa local.
- Finalmente, o oitavo parágrafo – que, junto com o anterior, compõe a conclusão do artigo – inicia-se repetindo a pergunta “Vale matéria?”. E a resposta é categórica: “Deveria valer”. Reafirmando a tese apresentada na introdução e indicando uma das possíveis causas para a situação que denuncia – o patrulhamento ideológico –, Brickmann conclama o leitor para um combate contra esse preconceito. E procura convencê-lo a aderir também a essa “causa” com um novo argumento: se não o fizermos, “ficaremos restritos ao noticiário policial fingindo que é cobertura política”.



Oficina

12

Pesquisar  
para escrever





## Material

- ▶ *Jornais e revistas locais*
- ▶ *Computadores com acesso à internet*

## 1ª etapa

---

### Grupos de pesquisa



#### Jogo Q.P. Brasil

Para introduzir essa etapa, proponha a Atividade 3 do Manual do jogo *Q.P. Brasil*.

#### Atividades

- ▶ Retome com os alunos as questões polêmicas locais já levantadas. Peça-lhes que façam uma pesquisa cujo foco seja o assunto sobre o qual irão escrever, visando à construção de argumentos consistentes.
- ▶ Divida a classe em grupos de pesquisa. Cada um deles terá de buscar informações (dados histórico-culturais, estatísticas, pontos de vista de diferentes autoridades, leis ou projetos de lei, causas e consequências, exemplos de acontecimentos) sobre um dos aspectos da questão polêmica. Eles devem organizar os dados obtidos por temas – podem até criar uma “minipasta” para cada tema – com o objetivo de organizar todo o material levantado, bem como anotações feitas durante a pesquisa.
- ▶ Para que as informações sejam confiáveis, eles devem consultar diferentes fontes, como jornais, livros, internet e vídeos informativos; universidades, prefeituras, secretarias, delegacias, ONGs etc.; entrevistas com pessoas que sejam autoridades no assunto; enquête/pesquisa de opinião com moradores do município.

- ▶ Finalizada a pesquisa, os alunos deverão fazer uma síntese (texto corrido ou dividido em tópicos) das informações mais relevantes, que servirá para sustentar a argumentação na escrita individual.
- ▶ Suponha que o assunto seja a violência contra a mulher. A questão polêmica poderia ser: “A vítima deve ou não denunciar o agressor para a polícia ou para organizações de defesa da mulher?”.
- ▶ Os alunos podem e devem colher informações e opiniões de âmbito nacional, mas precisam trazer o problema para “o lugar em que vivem”, tomando como ponto de partida dados locais. Use como exemplo o texto “Cavaleiros da cana *versus* mecanização”, que faz parte da Coletânea e foi escrito por Mariane Chelli de Oliveira, aluna finalista da 1ª edição da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*.

## 2ª etapa

### Socialização dos resultados da pesquisa

#### Atividades

- ▶ Para socializar a pesquisa sobre os diferentes aspectos da questão polêmica, cada grupo deverá ter em mãos a síntese que preparou. Nessa socialização, a participação de todos é fundamental. Uma boa forma de organizar os trabalhos é pedir aos alunos que apresentem oralmente as informações levantadas nas pesquisas, enquanto você anota, na lousa, as mais relevantes, aquelas que poderão ser transformadas em argumentos de diferentes tipos.
- ▶ Para facilitar o trabalho, consulte novamente o quadro “Tipos de argumento” (página 102), apresentado na Oficina 9.

Oficina

# 13

Aprendendo  
na prática



## .....Objetivo

- ▶ Analisar e reescrever um artigo de opinião produzido por um aluno.

### **Prepare-se!**

Com base num artigo sugerido ou no de um aluno, você vai auxiliá-los na reescrita de um texto, reorganizando parágrafos, eliminando ou incluindo informações. Caso opte pelo texto de um aluno, não se esqueça de pedir permissão e de valorizar o trabalho realizado por ele.



## Material

- ▶ *Papel kraft, canetas hidrográficas coloridas*
- ▶ *Cópias do texto “O lugar onde eu vivo” ou do artigo escrito por um de seus alunos*

Nesta oficina, você e seus alunos irão ler, analisar e aperfeiçoar o texto de um aluno. Para isso, você pode escolher a produção de um de seus alunos ou utilizar o texto “O lugar onde eu vivo” que está na página 134 deste Caderno.

## Atenção

Essa atividade, em que o texto de um aluno é analisado e aperfeiçoado por todos, exige o consentimento dele para tal e pressupõe um grupo onde exista respeito mútuo e cooperação. Caso nenhum de seus alunos autorize o aprimoramento do texto coletivamente, utilize o exemplo deste Caderno (página 134).

## 1ª etapa

### O texto: primeiras impressões

#### Atividades

- ▶ Faça cópias, ou escreva em papel *kraft*, o texto que você escolheu para aperfeiçoar coletivamente.
- ▶ Explique aos alunos as alterações que precisam ser feitas para melhorar o texto e reflita com eles sobre as possíveis modificações. Estimule-os com perguntas:

O título é adequado para um artigo de opinião? Por quê?

O articulista indica claramente a questão polêmica?

Há vozes diferentes no texto? De quem são?

Os argumentos apresentados são convincentes?

Apresentam dados, exemplos; referem-se a valores éticos ou morais; deixam clara a relação de causa e consequência?

São utilizados elementos articuladores, ou seja, palavras ou expressões que estabelecem conexões entre as partes do texto?

- ▶ Valorize a participação de todos, mas interfira com suas contribuições, quando necessário.

## O lugar onde eu vivo

A cidade de Samambaia do Leste tem muitas belezas naturais, um clima agradável, e não posso deixar de dizer que o povo também é muito bom. O que está acontecendo ultimamente é que apareceram muitas fábricas. Elas trouxeram emprego, mas trouxeram também problemas.

A cidade cresceu muito, abriu muito campo de trabalho para as pessoas. As fábricas empregam jovens sem experiência e que não têm estudo para conseguir trabalho em outros setores que requerem nível de escolaridade, pessoas com deficiência física, outros que não suportavam o trabalho rural pelo peso da idade. Outra coisa que posso dizer é que trabalhando num emprego com carteira assinada é possível conseguir assistência do INSS e aposentadoria.

Mas a criação de empregos trouxe o aumento da migração. Muitas pessoas desconhecidas vieram de outros estados e outras regiões e passaram a viver em nossa cidade, trazendo muitos problemas. Com isso, Samambaia do Leste não é mais uma família samambaiense.

Também por causa da migração, estamos enfrentando um custo de vida mais alto, com farmácia, com mercado, aluguel e falta de segurança, pois a cidade não está preparada para receber tanta gente e, às vezes, se aproveitam da situação.

Enfim, vamos pedir a Jesus que olhe por esta cidade que acolheu tantos outros seus filhos, para que eles consigam conviver com os moradores antigos desta terra que amamos muito.

## 2ª etapa

---

### Reescrita em grupos

Nesta etapa, os alunos deverão corrigir o texto coletivamente. Isso os ajudará a organizar uma síntese das principais informações apreendidas nas oficinas anteriores até que chegue o momento de escrever o texto final, que será individual.

#### Atividades

- ▶ Divida a classe em grupos e indique qual o parágrafo que cada grupo deve reformular. Por meio de perguntas, você pode auxiliar os alunos a pensar sobre possíveis mudanças.
- ▶ Talvez não seja possível fazer a reescrita em uma única aula, por isso é importante que todos os alunos anotem as correções feitas para continuarem o trabalho na aula seguinte, do ponto em que foi interrompido.
- ▶ O quadro a seguir foi criado para que você possa orientar os alunos nessa atividade. Ele contém, além dos trechos que devem ser reelaborados, algumas perguntas e comentários.



	Texto	Perguntas
<b>Título</b>	O lugar onde eu vivo	Esse título desperta curiosidade? Anuncia a <i>questão polêmica</i> ? Instiga o leitor a conhecer o texto?
<b>1</b>	A cidade de Samambaia do Leste tem muitas belezas naturais, um clima agradável, e não posso deixar de dizer que o povo também é muito bom. O que está acontecendo ultimamente é que apareceram muitas fábricas. Elas trouxeram emprego, mas trouxeram também problemas.	O autor indica claramente a <i>questão polêmica</i> ? Usa linguagem adequada para um <i>artigo de opinião</i> ? Relaciona os problemas locais com situações nacionais ou até mesmo internacionais?
<b>2</b>	A cidade cresceu muito, abriu muito campo de trabalho para as pessoas. As fábricas empregam jovens sem experiência e que não têm estudo para conseguir trabalho em outros setores que requerem nível de escolaridade, pessoas com deficiência física, outros que não suportavam o trabalho rural pelo peso da idade. Outra coisa que posso dizer é que trabalhando num emprego com carteira assinada é possível conseguir assistência do INSS e aposentadoria.	Que assunto é tratado no segundo parágrafo? Que autoridade poderia ser citada para fundamentar o argumento de que a vinda das fábricas é uma vantagem? Como as vantagens poderiam ser comprovadas?
<b>3</b>	Mas a criação de empregos trouxe o aumento da migração. Muitas pessoas desconhecidas vieram de outros estados e outras regiões e passaram a viver em nossa cidade, trazendo muitos problemas. Com isso, Samambaia do Leste não é mais uma família samambaiense.	O autor assume uma posição? Utiliza bons <i>argumentos</i> para sustentá-la?
<b>4</b>	Também por causa da migração, estamos enfrentando um custo de vida mais alto, com farmácia, com mercado, aluguel e falta de segurança, pois a cidade não está preparada para receber tanta gente e, às vezes, se aproveitam da situação.	Será que todos os moradores pensam da mesma forma? Há pessoas que não acreditam que a migração seja a causa dos problemas? Quais seriam outras possíveis causas dos problemas apontados?
<b>5</b>	Enfim, vamos pedir a Jesus que olhe por esta cidade que acolheu tantos outros seus filhos, para que eles consigam conviver com os moradores antigos desta terra que amamos muito.	Como leitor, você ficou convencido pelos argumentos do autor? Conclui o texto enfatizando a posição dele?

## Comentários

O título não é apropriado, pois o aluno intitulou seu texto com o tema do concurso.

Este parágrafo inicial poderia ser melhorado se o aluno usasse uma linguagem mais próxima da jornalística, ou seja, menos coloquial (o texto é quase uma transcrição da maneira como ele fala). Em sua descrição, ele também poderia ter relacionado a cidade dele com outras que enfrentam problemas semelhantes, citar os motivos que levaram as fábricas a se estabelecerem no local, relacionar a industrialização com a urbanização acelerada e formular mais claramente a *questão polêmica*.

Neste trecho, o aluno faz, adequadamente, uma enumeração das vantagens que o estabelecimento das fábricas trouxe, mas não comprova com dados aquilo que escreve nem indica a voz que, por trás da dele, valoriza a vinda das fábricas como fonte de benefícios incontestáveis.

Nestes dois parágrafos (o terceiro e o quarto), o aluno comenta que atualmente a cidade tem problemas. As possibilidades de emprego atraíram migrantes, o que, para os antigos moradores, incluindo ele mesmo, quebrou a harmonia da "família samambaiense", aumentou o custo de vida e a violência. Se, por um lado, assume uma posição, por outro não a justifica. Quais *argumentos* podem sustentar que a migração é a causa dos problemas apontados?

Provavelmente, se o aluno tivesse pesquisado mais, lido alguns artigos de especialistas sobre o assunto, poderia ter ampliado a visão dele sobre a relação entre industrialização, migração e urbanização acelerada, abandonando a maneira simplista de analisar o problema. Da forma como está, parece que há uma luta do bem (a "família samambaiense") contra o mal (os migrantes).

Este último trecho é iniciado com a expressão "enfim", indicadora de conclusão. Não basta, porém, usar uma *expressão articuladora* correta. O modo como o aluno fecha o texto mostra que ele não vê um possível encaminhamento para os problemas. Da mesma forma que faltou uma análise melhor da situação atual da cidade, o texto também carece de sugestões práticas para resolver os problemas existentes.

## 3ª etapa

### Versão final

#### Atividades

- ▶ Terminada a reescrita, peça a cada grupo que leia o trecho aprimorado. À medida que forem lendo, registre os parágrafos reformulados na lousa ou no papel *kraft* e faça novas intervenções, se considerar necessário.
- ▶ Vale lembrar aos grupos que o texto resultante dessa reelaboração feita por eles é uma possibilidade, entre outras.
- ▶ A seguir veja um exemplo de reformulação do texto, com parágrafos ampliados.

#### Os problemas de Samambaia do Leste têm solução?

Como ocorre com diversas cidades brasileiras, Samambaia do Leste tem muitas belezas naturais, boa qualidade ambiental e poucas oportunidades de trabalho. Recentemente, por conta dos incentivos fiscais estabelecidos pela atual gestão da prefeitura local, algumas fábricas se estabeleceram no entorno da cidade. Esse fato provocou confronto de opiniões. Há aqueles que consideram o estabelecimento das fábricas uma solução para o desemprego e os que veem em seu estabelecimento uma abertura para a urbanização acelerada, com todos os problemas que isso acarreta.

A administração municipal aponta dados a favor desse início da industrialização local. A cidade cresceu muito, mas o campo de trabalho também foi ampliado, com a criação de centenas de postos de ocupação. As fábricas empregam jovens sem experiência e com baixo nível de escolaridade que teriam dificuldade para conseguir trabalho em outros setores, nos quais são exigidas

melhores qualificações. As fábricas também seguem a obrigatoriedade legal de contratação de um certo percentual de pessoas com deficiência física. Têm sido até contratadas pessoas que não suportavam o trabalho rural em razão da idade avançada. A gestão municipal também divulga dados estatísticos que demonstram ter aumentado em 27,3% o número de trabalhadores com carteira assinada. Sem dúvida, é benéfico contar com assistência do INSS e aposentadoria.

No entanto, se a criação de empregos trouxe benefícios, também resultou no aumento do fluxo migratório. É sabido que em todos os lugares do mundo onde há oportunidades de trabalho, como é o caso das grandes cidades brasileiras que cresceram com a industrialização, muitas pessoas se deslocam de outros Estados e regiões e passam a viver nelas. Com isso, aumenta desmedidamente a falta de moradia e de infraestrutura em geral, assim como a violência. Mas vale perguntar: é necessário que nossa cidade enfrente os mesmos problemas? A atual gestão, conhecedora das dificuldades típicas das grandes cidades, não poderia ter feito algum planejamento econômico, urbanístico e ambiental?

O incentivo à vinda de mais comerciantes, por exemplo, aumentaria a concorrência entre eles e forçaria uma queda de preços. Afinal, como explicam os economistas, quanto maior a oferta, menores os preços.

Outras ações da prefeitura poderiam amenizar a falta de planejamento anterior e até mesmo a violência, como a formação de cooperativas para a construção de casas próprias, a criação de associações culturais que proporcionassem atividades para a integração dos migrantes à família samambaiense, entre outras.

Dessa maneira, boa parte dos problemas poderiam ser resolvidos, a convivência entre antigos e novos moradores seria mais fácil e a comunidade samambaiense demonstraria o apreço ao princípio de que todo cidadão brasileiro tem o direito de ir, vir e estabelecer-se em locais onde encontre mais oportunidades e melhor qualidade de vida.



Oficina

14

Enfim, o artigo



## .....Objetivo

- ▶ Escrever o texto individual.

### **Prepare-se!**

Agora é o momento de observar o resultado de seu trabalho! Leia os artigos de opinião produzidos por seus alunos e faça indicações, em cada um deles, do que pode ser melhorado. Alguns alunos precisarão de dicas bastante pontuais; para outros, alguns apontamentos serão suficientes. Você, que os conhece, fará as indicações necessárias para que todos aprimorem os textos.

## A produção final

### Atividades

- ▶ Retome com os alunos o percurso feito até agora. Nas oficinas anteriores, eles escolheram uma questão polêmica que afeta a comunidade onde vivem. Fizeram entrevistas, pesquisas em jornais e revistas, colheram dados para melhor embasar a posição deles.
- ▶ Cada aluno vai produzir agora um texto individual, com base na questão polêmica escolhida anteriormente ou numa nova questão que esteja em evidência na comunidade.



- ▶ Antes de começarem, lembre aos alunos que, como articulistas, eles devem:
  - ▶ partir de uma questão polêmica local e situar o leitor em relação a ela;
  - ▶ tomar posição em relação à questão polêmica e defender o ponto de vista dele como sendo o melhor; assim, será preciso apresentar argumentos ora de autoridade, ora por exemplificação, ora baseados em princípios, comparações, evidências ou em relações de causa e consequência;
  - ▶ incluir opiniões de adversários, contestando-as ou desvalorizando-as com os argumentos deles (é preciso tomar cuidado para que não seja feita uma desvalorização preconceituosa, até porque isso não pode ser considerado um bom argumento);
  - ▶ concluir o texto reforçando a posição tomada;
  - ▶ usar elementos articuladores como os que anunciam a posição do articulista (“do nosso ponto de vista”, “penso que”, “pessoalmente”, “acho que”); marcam as diferentes vozes presentes no artigo (“como dizem os economistas...”, “segundo alguns empresários...”, “muitas pessoas dizem que...”, “há pessoas que negam...”, “algumas pessoas afirmam...”, “para muitos é importante... para outros...”); introduzem argumentos (“porque”, “pois”, “mas”); anunciam a conclusão (“então”, “consequentemente”, “por isso”, “assim”).
- ▶ Recolha as produções dos alunos para indicar as alterações que devem ser feitas para aprimorar o texto.

Oficina

# 15

Revisão final



## .....Objetivo

- ▶ Revisar e melhorar o texto individual.

### **Prepare-se!**

Com os artigos prontos, defina com os alunos como publicá-los. Lembre-se de que um artigo de opinião, para ser efetivo, precisa ser lido pelo maior número possível de pessoas. Prepare um cartaz com o roteiro para a análise da produção.

## Material

- ▶ *Dicionário de língua portuguesa*
- ▶ *Papel kraft, canetas hidrográficas*

## Atividades

- ▶ Prepare um cartaz com o roteiro descrito na página ao lado. Distribua aos alunos as produções deles para que possam revisar e melhorar o texto.
- ▶ Ajude-os com relação ao roteiro e explique que ele não representa um conjunto de regras a serem cumpridas. São apenas orientações, não precisam ser seguidas à risca.



## Roteiro

- Seu artigo parte de uma questão polêmica?
- Você colocou o leitor a par da questão?
- Tomou uma posição?
- Introduziu sua opinião com expressões como "penso que", "na minha opinião"?
- Levou em consideração os pontos de vista de opositores para construir seus argumentos? Por exemplo: "Para fulano de tal, a questão é sem solução. Ele exagera, pois..."
- Utilizou expressões que introduzem os argumentos, como "pois", "porque"?
- Utilizou expressões para anunciar a conclusão, como: "então", "assim", "portanto"?
- Concluiu o texto reforçando sua posição?
- Verificou se a pontuação está correta?
- Corrigiu os erros de ortografia?
- Substituiu palavras repetidas e eliminou as desnecessárias?
- Escreveu com letra legível para que todos possam entender?
- Encontrou um bom título para o artigo?



## Atividades

- ▶ Ajude os alunos a eliminar dúvidas. Elas costumam ser frequentes, por exemplo, quanto à grafia das palavras, em fonemas de mesmo som e grafia diferentes (caso de ss/s/ç, z/s), bem como em palavras que se devem escrever juntas ou separadas: “porque”, “por isso”, “embora”.
- ▶ À medida que as dúvidas surgirem, escreva a forma correta no quadro para que todos possam conhecer a ortografia, ou faça um cartaz, afixando-o na sala de aula. Esse também pode ser um bom momento para incentivar o hábito de consultar dicionários.
- ▶ Ajude-os também com dicas sobre pontuação e uso de sinônimos e pronomes para evitar repetição excessiva de palavras.
- ▶ Por fim, faça mais uma revisão do texto de seus alunos e peça-lhes que escrevam, com base nessa correção, a versão definitiva.
- ▶ Escolha em consenso com a classe os textos que serão encaminhados para a Comissão Julgadora Escolar.



Para o encerramento defina com os alunos a melhor forma de publicar todos os textos. Professor, não deixe que os artigos escritos pelos alunos fiquem na gaveta. Você pode produzir junto com eles uma coletânea de todos os artigos da classe para deixar na biblioteca da escola; enviar alguns artigos para jornais, revistas ou outros periódicos locais; produzir um *blog* e garantir que todos os artigos dos alunos sejam publicados; montar um grande jornal mural em algum espaço da escola.

Essa publicação trará um real significado para o artigo produzido pelo aluno e, com certeza, eles se sentirão valorizados pelo trabalho que realizaram.

## Atenção

O texto selecionado pela comissão deverá ser passado a limpo no papel especial da Olimpíada, enviado para a escola.

Pronto! O trabalho está feito. Agora é só esperar pelos resultados.



## Critérios de avaliação para o gênero artigo de opinião

Na tabela da página ao lado, **descritores** podem ser compreendidos como o detalhamento dos critérios, que foram elaborados em forma de perguntas para facilitar a análise. A expressão **adequação discursiva** refere-se à adequação do texto à situação de produção; nesse caso, deve-se observar se o texto deixa transparecer quem o escreveu, para quem ler, com que objetivo e se está de acordo com a organização geral. A **adequação linguística** está relacionada à forma como a linguagem é empregada. Para analisar esse critério, observe se a linguagem utilizada, o *modo de dizer*, está a serviço da situação de produção e da organização textual.

A equipe da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* agradece aos parceiros Elvira Lopes do Nascimento (PR), Elisabeth Orofino Lucio (RJ), Erivelton Nonato de Santana (BA), Helena Corrêa da Silva (AP), Lília Santos Abreu Tardelli (SP), Maria de Fátima de Souza Aquino (PB), Rosimeire Monteiro-Plantin (CE) e Simone de Jesus Padilha (MT), docentes de universidades públicas, a contribuição para a elaboração dos critérios de avaliação dos textos dos alunos no gênero artigo de opinião.

Os critérios refletem a forma como os gêneros textuais estão definidos neste Caderno, ou seja, foram elaborados para a análise de textos produzidos no âmbito da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*.

## ARTIGO DE OPINIÃO

CRITÉRIOS	PONTUAÇÃO	DESCRITORES
Tema "O lugar onde vivo"	1,5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O texto se reporta de forma pertinente a algum aspecto da realidade local?</li> </ul>
Adequação ao gênero	2,5	<p><b>Adequação discursiva</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A questão polêmica de fundo é socialmente relevante?</li> <li>• O texto deixa transparecer que o autor mobilizou informações pertinentes e diversificadas para sua intervenção no debate?</li> <li>• Há uma articulação adequada entre o local e o geral?</li> </ul>
	2,5	<p><b>Adequação linguística</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O texto deixa transparecer claramente o ponto de partida (os dados) e a conclusão (ou tese) a que pretende chegar?</li> <li>• As justificativas (ou argumentos) sustentam consistentemente a conclusão (ou tese) do autor?</li> <li>• Estratégias argumentativas como a refutação e a utilização de diferentes vozes estão presentes no artigo?</li> <li>• O texto é coeso? Os elementos de articulação são adequadamente utilizados?</li> </ul>
Marcas de autoria	2,0	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O título é pertinente, em relação ao tema e ao gênero? Instiga a leitura do texto (sintetizando a tese do autor, por exemplo)?</li> <li>• O autor usou recursos adequados para prender a atenção do leitor?</li> <li>• O texto convence o leitor?</li> </ul>
Convenções da escrita	1,5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O texto atende às convenções da escrita (morfossintaxe, ortografia, acentuação, pontuação)?</li> </ul>



## Referências

- BAKHTIN, Mikhail. "O todo semântico da personagem", in: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BRETON, Philippe. *Argumentar em situações difíceis*. Barueri: Manole, 2005.
- BOSI, Eclêa. "Uma experiência humanizadora", in: *Na Ponta do Lápis – No túnel do tempo*. Almanaque do Programa *Escrevendo o Futuro*. Fundação Itaú/Cenpec, ano I, nº 2, ago./set. 2005. Disponível em <www.comciencia.br>.
- CAMARGO, Flavio Pereira. "Marcel Proust e o triunfo da memória". Disponível em <www.ucm.es/info/especulo/numero42/mproustm.html> .
- DOLZ, Joaquim et al. *O enigma da competência em educação*. Porto Alegre: Artmed, 2004
- DOLZ, Joaquim e SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004,
- DOLZ, Joaquim e PASQUIER, Auguste. "Un decálogo para enseñar a escribir", in: *Cultura y Educación*. Madri: Fundación Infancia y Aprendizaje, v. 8, nº 2, jun. 1996.
- FREIRE, Madalena. *Observação, registro e reflexão*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.
- MACHADO, Anna Rachel e colabs. ABREU-TARDELLI, Lília Santos e CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (orgs.). *Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas: Mercado das Letras, 2009.
- MARCUSCHI, Luiz A. *Linguística do texto: o que é, como se faz*. Recife: UFPE, 1983.
- . *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MATÊNCIO, M. "Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha". Disponível em <www.ich.pucminas.br> .
- NASCIMENTO, E. L. (org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos: Claraluz, 2009.
- RANGEL, Egon de Oliveira. *O processo avaliatório e a elaboração de "protocolos de avaliação"*. Brasília: Semtec/MEC, 2004.
- SÃ, Jorge de A. *Crônica*. São Paulo: Ática, 1985. Coleção Princípios.
- TOULMIN, Stephen. 1958 (1ª ed.). *Os usos do argumento*. São Paulo, Martins Fontes, 2001.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- YOKOZAWA, Solange Fiuza Cardoso. "Memória literária e modernidade: o caso Proust", in: *Temporis(ação)*, v. 1, nº 5-6, 2002, pp. 63-74.