

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Cristiane Ribeiro da Silva

Produção textual na escola: a argumentação em foco

MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa, sob orientação da Professora Doutora Vanda Maria da Silva Elias.

SÃO PAULO

2008

Banca Examinadora

*Dedico este trabalho aos meus pais,
Geraldo e Carmelita.*

Ne dimittere!

Agradecimentos

A todos os professores que passaram pela minha vida por terem despertado em mim a vontade de aprender sempre e mais. Em especial, agradeço aos professores do Centro Universitário Monte Serrat, Edson Florentino José e Wilma da Silva Pasta.

À Professora Doutora Vanda Maria da Silva Elias pela paciência e sabedoria com que me orientou durante o processo de produção deste trabalho. Agradeço, também, à Professora Doutora Nílvia Pantaleoni, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, à Professora Doutora Maria Angélica Freire de Carvalho (UFPI) e à Professora Doutora Ana Lúcia Tinoco Cabral (UNICSUL / FADISP) pelas contribuições enriquecedoras para este trabalho.

À Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, pela concessão da bolsa-mestrado

A toda a equipe da Escola Estadual Neves Prado Monteiro, especialmente às colegas Maria Vera Pereira Skitnevsky e Ângela da Rocha.

Em especial, agradeço aos meus pais, pelo exemplo de vida. Aos meus irmãos, pela ajuda nos momentos mais difíceis. À família Andalécio, pelo apoio e carinho. Aos meus amigos pelo incentivo à realização deste trabalho.

Agradeço, especialmente, ao meu amor, André Luiz, pelo incentivo, paciência e ajuda em todos os momentos desta jornada.

Enfim, agradeço àquele que, apesar de tão pequenino, demonstrou compreender a ausência da mamãe em tantos momentos, meu filho, Murilo.

RESUMO

Embora tenham surgido nos últimos anos muitos estudos expressivos acerca do da produção textual na escola, reflexões e ações para melhorar essa área de ensino continuam necessárias e as possibilidades de desenvolver esse tema não se esgotam. Diante disso, este estudo foi desenvolvido com o objetivo de contribuir para o ensino de produção do texto argumentativo escrito.

Adotamos a perspectiva de texto como um processo em que os sentidos são produzidos pelos interlocutores no momento da interação, à luz dos estudos da Lingüística Textual, sobretudo os de Koch (2002, 2003, 2004, 2005 e 2006), Koch & Elias (2006) e Beaugrande (1997). Baseamo-nos também em aspectos teóricos sobre gêneros e tipos textuais apresentados por Bakhtin (1979 / 2003), Marcuschi (2005 e 2006), Bazerman (2006) e Schneuwly & Dolz (2004). Especificamente sobre o tipo textual argumentativo, destacamos o estudo de Charaudeau (2008).

Tendo-se em vista o objetivo do trabalho, metodologicamente, foi feito um levantamento de atividades sobre produção de textos argumentativos em quatro manuais didáticos de Ensino Médio. Em seguida, fizemos uma análise de dois artigos de opinião publicados no jornal Folha de São Paulo e, a partir disso, elaboramos, a título de exemplificação, uma proposta de ensino da argumentação.

Palavras-chave: escrita, gênero textual, argumentação.

ABSTRACT

Although many expressive studies of written text have appeared in the last few years, ideas and actions to improve this area of teaching are still necessary and ways to develop it have not been exhausted. With this in mind, this study was developed with the objective of teaching written argumentative text.

Based on studies of Text Linguistics - such as Koch (2002, 2003, 2004, 2005 and 2006), Koch & Elias (2006) and Beaugrande (1997) - we adopted the perspective of viewing the text as a process in which meaning is produced by participants as they interact. We also follow theoretical aspects of genres and textual types as presented by Bakhtin (1979/2003), Marcuschi (2005 and 2006), Bazerman (2006) and Schneuwly & Dolz (2004). We would specifically like to highlight Charaudeau's (2008) analysis of types of argumentative text.

Bearing in mind the objective of our work, we methodically catalogued activities of argumentative text production in four didactical High School manuals. We then analyzed two articles of opinion published in the newspaper, the Folha de São Paulo, and created, as an example, a suggestion for the teaching of argument.

Key words: written, genres, argument.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I – ASPECTOS TEÓRICOS SOBRE PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA	
1.1. Concepção de escrita	15
1.2. Concepções de texto	17
1.2.1. Texto e interação	22
1.2.2. Texto e contexto	24
1.3. Os gêneros textuais.....	26
1.3.1. Gêneros textuais e ensino	31
1.3.2. O gênero artigo de opinião	33
1.4. Tipos textuais	34
1.4.1. O tipo argumentativo	38
1.4.2. Especificidades da escrita argumentativa	39
1.4.3. Determinação do tema	41
1.4.4. A formação do ponto de vista	42
1.4.5. Argumento e contra-argumento	43
1.5 Dispositivo argumentativo	45
CAPÍTULO II – PRODUÇÃO DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS EM MANUAIS DIDÁTICOS	
2.1. O livro didático de Língua Portuguesa	49
2.2. A renovação do livro didático	50
2.3. O tipo argumentativo nas propostas de produção textual	52
2.3.1. Manual didático 1: Português: língua e literatura.....	54

2.3.2. Manual didático 2: Português: novas palavras: literatura, gramática e redação	62
2.3.3. Manual didático 3: Português: linguagens	70
2.3.4. Manual didático 4: Língua Portuguesa Ensino Médio	78
2.4. Comentários.....	81
CAPÍTULO III – O GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO NA SALA DE AULA	
3.1. Movimento 1 : leitura do artigo de opinião	91
3.2. Movimento 2: produção escrita	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	114

INTRODUÇÃO

Este trabalho insere-se na linha de pesquisa de *Leitura, Escrita e Ensino de Língua Portuguesa* e objetiva contribuir para o ensino de Língua Portuguesa, sobretudo para a prática de escrita de textos argumentativos. Para tanto, apoiamos nos estudos da Lingüística Textual, nos estudos sobre gêneros textuais e sobre o tipo argumentativo.

Defendemos que as atividades de produção de textos na escola, devido a sua relevância na formação do cidadão, necessitam de um olhar mais atento dos professores, embora saibamos que para se obter bons resultados dos alunos na prática de escrita não há soluções mágicas. Existem diversos fatores – que envolvem as condições de produção, o conhecimento prévio do aluno e a vontade enunciativa – que precisam ser considerados e explorados nas aulas de produção de textos.

Ressaltamos, neste ponto, uma distinção estabelecida por Geraldi (1997 : 136) entre produção de textos e redação. Segundo o autor, na atividade de *produção de textos* produzem-se textos *na* escola; já na atividade de *redação* produzem-se textos *para* a escola. Essa diferença permite-nos perceber que as atividades relacionadas à escrita, realizadas na escola, muitas vezes reduzidas a redações sem propósitos, nem sempre oferecem ao aluno oportunidade de aprimorar sua capacidade de expressar-se verbalmente em diferentes contextos de uso da língua.

Na busca por um melhor desempenho na escrita e, levando em conta sua contribuição para a formação de um cidadão crítico, optamos por trabalhar com

textos argumentativos. A prática da argumentação está presente em diversas situações do cotidiano, assim sendo, é esperado que a escola torne seus alunos aptos a desenvolver estratégias de argumentatividade em seus textos. Para cumprir essa tarefa, as atividades de produção textual dedicam-se ao ensino da chamada dissertação.

Estando a argumentação presente em várias situações que envolvem o uso da língua – como discurso publicitário, discurso jornalístico, discurso político, discurso religioso, entre outros –, o ensino de produção de textos argumentativos não deve ser limitado à chamada dissertação. É necessário possibilitar a elaboração de diversos gêneros textuais, que levem ao aprimoramento da prática argumentativa, ou seja, gêneros que ofereçam ao aluno condições de usar a linguagem verbal de acordo com seus interesses, seja para compreender os argumentos que lhe são apresentados, seja para defender os seus próprios, de maneira que sejam realizados os objetivos pretendidos com o texto produzido.

Desse modo, desenvolvemos nossa pesquisa, estruturada em três capítulos. O primeiro trata das concepções de escrita e de texto, com base nos autores Beaugrande (1997), Koch (2002, 2003, 2004, 2005 e 2006), Koch & Elias (2006) e Val (2000), além de tópicos a ele relacionados, como interação e contexto. Nesse capítulo, defendemos a concepção de escrita como um processo, que se realiza em etapas, de acordo com Calkins (2002), e envolve muito trabalho de seleção, organização e reorganização de palavras e frases a fim de atingir o propósito comunicativo.

Esse “dizer” produzido pela escrita concretiza-se em um texto, por isso, no capítulo 1, abordaremos também a evolução do conceito de texto, que avançou de

um mero conjunto de palavras e frases para um processo de interação verbal, em que os interlocutores ativam determinados conhecimentos e produzem sentidos, dentro de um contexto sócio-histórico.

Ainda no capítulo 1, trataremos dos estudos de gêneros e tipos textuais, respaldando-nos em Marcuschi (2005 e 2006), Bakhtin (1979 / 2003), Bazerman (2006), Charaudeau (2008) e Schneuwly & Dolz (2004). Com base nesses estudos, ressaltamos a relação de interdependência existente entre gêneros e tipos textuais, considerando que os tipos textuais são *constructos teóricos definidos por propriedades lingüísticas intrínsecas* (Marcuschi, 2005, p. 23) que se apresentam nos exemplares dos gêneros.

Retomando as idéias de Bakhtin (1979 / 2003), entendemos o gênero como um enunciado que apresenta estabilidade relativa, podendo variar em relação ao estilo, ao conteúdo temático e à estrutura composicional. Além disso, é preciso entender que os gêneros apresentam uma função social, pois são empregados na interação verbal – oral ou escrita –, para atender propósitos comunicativos diversos.

Em nosso trabalho, optamos pela abordagem de um gênero específico, o artigo de opinião, em que prevalece o tipo de texto argumentativo. Por ser um gênero da esfera jornalística e apresentar estratégias de explicitação de posicionamentos ideológicos, o artigo possui função social de grande relevância, ao propiciar ao leitor conhecimento sobre temas atuais e posicionamento crítico em relação a questões polêmicas ou controversas.

Em seguida, daremos ênfase ao tipo textual argumentativo, observando como ocorre a formação do ponto de vista, a determinação do tema e o emprego de argumentos e contra-argumentos usados na conquista da adesão do interlocutor.

Para tanto, adotamos a perspectiva de Charaudeau (2008), que apresenta, em seu estudo sobre modos de organização do discurso, o *dispositivo argumentativo*.

No capítulo 2, direcionaremos nosso olhar para um levantamento de atividades de produção de textos argumentativos em manuais didáticos do Ensino Médio. Com essa finalidade, selecionamos quatro obras, de volume único e que estão incluídos no PNLEM / 2006, conforme *Catálogo do Programa Nacional do Livro do Ensino Médio - Língua Portuguesa*, publicado pelo Ministério da Educação:

1. *Português: língua e literatura*, das autoras Maria Luiza Abaurre, Marcela Nogueira Pontara, Tatiana Fadel, publicado em 2000, pela editora Moderna;
2. *Português novas palavras: literatura, gramática e redação*, de Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio, 2000, editora FTD;
3. *Português: linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, 2003, editora Atual;
4. *Língua Portuguesa Ensino Médio*, de Heloísa Harue Takazaki, 2004, editora: IBEP.

No capítulo 3, apresentaremos, a título de exemplificação, nossa proposta para o ensino de produção do gênero artigo de opinião. A proposta se estrutura em dois grandes movimentos e suas respectivas etapas, a saber:

1. *Movimento 1 – Leitura do artigo de opinião*

- Etapa 1: Análise de elementos constitutivos do gênero;

- Etapa 2: Análise do tipo textual argumentativo no gênero artigo de opinião;

2. *Movimento 2 – Produção escrita*

- Etapa 1: O gênero artigo de opinião - aspectos contextuais;
- Etapa 2: O tipo textual argumentativo na produção do artigo de opinião: modo de organização.

Para exemplificação desses movimentos, selecionamos dois artigos de opinião, extraídos do jornal Folha de São Paulo. Analisaremos, no *movimento 1*, as características do gênero artigo de opinião e do tipo argumentativo e, no *movimento 2*, destacaremos as etapas para a escrita do artigo de opinião com foco no modo de organização do tipo textual argumentativo, conforme a perspectiva de Charaudeau (2008).

CAPÍTULO I

Aspectos teóricos sobre produção textual escrita

1.1. Concepção de escrita

Entendemos que o ato de escrever não é somente a prática de grafar palavras, de modo a transferir mecanicamente idéias e opiniões para uma folha de papel, assim como o texto não é apenas um conjunto de linhas escritas ou um belo fruto que brotou num momento de inspiração. Tampouco é criação possível somente àqueles considerados gênios das letras, como Machado de Assis. Em sua obra, Antunes observa que a afirmação de que saber escrever é um “dom” é um mito:

“A competência para escrever textos relevantes é uma conquista inteiramente possível. O mito de que somente sabem escrever as pessoas que nasceram com esse “dom” cai por terra numa análise aprofundada e objetiva. O dom de escrever é, na verdade, resultado de muita determinação, de muitas tentativas, de muita prática, afinal. Desde cedo.” (Antunes, 2005, p. 38)

A escrita é entendida aqui como uma atividade discursiva, que, para ser finalizada, passa por muitas etapas, num processo de criação que envolve: ensaio, esboço, revisão e edição (Calkins, 2002). A primeira etapa, o *ensaio*, são as idéias que motivam a criação do texto e vão surgindo da observação dos fatos, das ocorrências que envolvem o produtor.

Em seguida, ocorre uma primeira escrita do texto, é o chamado *esboço*. Essa escrita é provisória e sofrerá alterações na etapa seguinte. Calkins ressalta que nesse ponto cada produtor tem um estilo próprio:

“Alguns rabiscam apressadamente até o fim da página, seu momento de inspiração acumulando-se, seu lápis levando a direções inesperadas. Outros, trabalham em unidades menores, brincando com as idéias iniciais, tentando uma linha em uma direção e depois em outra, retraindo-se para escrever e depois parando, para ver o que disseram.” (Calkins, 2002, p. 31)

A *revisão* é o momento em que o escritor desempenha o papel de leitor do seu próprio texto para avaliar e organizar o que escreveu, realizando alterações, a fim de melhorar a maneira como ele vai dizer aquilo que quer dizer. A última etapa é a *edição* do texto, destinada aos ajustes finais. Nela estarão contidas as decisões mais importantes para a configuração do texto, que ganhará sua versão final.

A autora observa ainda que a mudança de uma etapa para outra não pode ser programada pelo professor, pois cada aluno obedece a um ritmo próprio de escrita, ou seja, uns podem demorar mais no esboço, outros na revisão, por exemplo. Por isso, num ambiente heterogêneo como a sala de aula, é necessário considerar as diferenças dos indivíduos em relação ao desenvolvimento do processo de escrita.

Nesse sentido, Antunes (2003) também defende a necessidade de cumprir etapas (planejamento, revisão e reescrita) para a produção do texto, defendendo que o resultado final deste é influenciado pelo cumprimento de cada uma delas:

“Elaborar um texto escrito é uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação das idéias ou das informações, através de sinais gráficos. Ou seja produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não começa, portanto quando tomamos nas mãos papel e lápis. Supõe-se, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita. Cada etapa cumpre, assim, uma função específica, e a condição final do texto vai depender de como se respeitou cada uma destas funções.” (Antunes, 2003, p. 54)

Assim sendo, quando se propõe a escrever, o escritor está diante de uma tarefa que exige paciência e dedicação. Ele deverá fazer escolhas, alterá-las algumas ou várias vezes, até que as palavras se tornem adequadas aos seus objetivos, considerando sua intenção, a finalidade do texto, os leitores que pretende atingir, entre outros aspectos.

O modo como se concebe a escrita está intrinsecamente ligado à concepção de texto, que também passou por um processo evolutivo ao longo das últimas décadas.

1.2. Concepções de texto

As pesquisas sobre o texto, entre meados dos anos 60 e 70, dedicaram-se, num primeiro momento, ao estudo dos mecanismos responsáveis pela relação entre as frases (Koch, 2004). Tais mecanismos eram então restritos a aspectos gramaticais e, entre eles, era dada especial atenção aos processos correferenciais, ao uso de pronomes nas relações anafóricas e catafóricas.

Nessa primeira fase da Lingüística Textual, dentro de uma visão de base puramente gramatical, o texto era concebido, segundo Koch como “frase complexa” em que não eram considerados aspectos cognitivos nem sociais na constituição do texto. Após se dedicarem à análise gramatical da frase, os lingüistas notaram que era necessário estender esses estudos ao texto como um todo. Empenharam-se, então, na criação de gramáticas do texto. Dentre os principais propósitos dessas gramáticas, Koch (op. cit.) destaca:

- a) a determinação dos princípios que constituem um texto e os fatores que lhe atribuem coerência;
- b) levantamento de critérios para delimitação de textos;
- c) distinção das várias espécies de textos.

Essa fase da Lingüística Textual concebia o texto como “a unidade lingüística hierarquicamente mais elevada” (Koch, 2004, p. 6). Não tardou, no entanto, para que essa concepção fosse questionada.

Nos anos 70, o texto deixou de ser entendido como um produto finalizado em si mesmo. O foco mudou, então, do produto para o processo de criação. Estudiosos passaram a considerar o texto como uma atividade complexa, responsável pela realização de intenções em situações concretas de comunicação, dentro de uma perspectiva pragmática.

Nesse sentido, passou-se a considerar também o contexto de tais situações de comunicação. Nessa fase, porém, a noção de contexto era limitada a fatores da situação de produção (quem é o produtor, para quem ele escreve, em que momento e sobre o que ele escreve).

Já na década de 80 foram incorporados à noção de texto aspectos cognitivos. Nesse momento, o texto é considerado resultado de uma série de processos mentais, que ocorrem devido à ativação de diversos conhecimentos. É nesta fase, sob uma perspectiva cognitivista, que se destaca a obra de Beaugrande (1997), com foco na noção de textualidade. Para o autor, a textualidade representa sete modos de conectividade dos diversos conhecimentos humanos com o texto:

Intencionalidade: ao escrever, o produtor do texto tem uma intenção definida – seja provocar o riso, emocionar, informar, reivindicar, etc. De acordo com essa intenção, o escritor selecionará elementos lingüísticos que conduzirão o texto para a realização, na situação de interação, do objetivo pretendido.

Aceitabilidade: é a forma como o leitor interage com o texto, aderindo – ou não – ao que o escritor produziu, ou seja, reconhecendo a relevância do texto, atribuindo-lhe o sentido esperado.

Informatividade: o texto deve proporcionar determinado grau de conhecimento ao interlocutor, por meio de informações novas. No entanto, elas devem ser dosadas moderadamente, para que haja um equilíbrio entre o novo e o conhecimento prévio do leitor. Caso contrário, se somente houver informações totalmente novas, a compreensão do texto será comprometida. Por outro lado, se o grau de informatividade for baixo, o texto não criará expectativas e pode prejudicar o interesse do leitor.

Situacionalidade: diz respeito à situação que envolve o texto, no momento da sua produção ou da sua interação com o leitor. Segundo Koch (2004), este princípio ocorre em duas direções: da situação para o texto e do texto para a situação. No primeiro caso, o contexto que envolve o escritor no momento da produção influencia o texto. No segundo, a situacionalidade envolve a forma como o texto será interpretado pelo leitor, de acordo com sua visão de mundo, que não será a mesma do escritor.

Coesão: em linhas gerais, é a organização dos elementos lingüísticos, de modo a relacioná-los para formar a unidade do texto. Com a evolução da concepção de texto, o conceito de coesão foi ampliado, passou-se a considerar que ela não é

estabelecida somente pelas marcas lingüísticas presentes na superfície do texto, mas também por meio de processos de inferenciação.

Coerência: é entendida como o sentido que o leitor atribui ao texto, em determinada situação de interação, ao ativar conhecimentos por meio de marcas lingüísticas e aspectos formais do texto.

Intertextualidade: é a presença em um texto, de forma explícita ou implícita, de outros textos já conhecidos previamente. A intertextualidade é um importante recurso para a atribuição de sentidos. Para Koch (2004), intertextualidade pode ser tomada em sentido amplo e restrito: no sentido amplo entende-se que todo texto apresenta intertextualidade, uma vez que nosso dizer é sempre composto por outros dizeres. Isto significa que criamos nosso discurso com base naquilo que lemos / ouvimos a respeito do assunto. O que dizemos é, portanto, sempre influenciado pelo já-dito.

Em sentido restrito, a intertextualidade manifesta-se pela presença de um intertexto, ou seja, pela presença de um (ou mais) texto(s) dentro do texto com o qual lidamos. Essa presença pode ser explícita, quando é citada a fonte do intertexto, ou pode ser implícita, quando a fonte não é citada.

Ao empregar a intertextualidade de maneira implícita o produtor do texto pressupõe que seu interlocutor vá reconhecer o intertexto, por se tratar, talvez, de um texto amplamente conhecido, por ter seu valor já consagrado, como no caso de alguns textos literários, ou por tratar de um tema recentemente destacado pela mídia.

A intertextualidade, portanto, solicita do interlocutor a recuperação do texto-fonte, porém não simplesmente para identificá-lo, mas para compreender o efeito de sentido que esse intertexto provoca. A presença de intertextos é, pois, um importante recurso para a construção de sentidos no texto.

Especificamente nos textos argumentativos, conforme Koch, a intertextualidade explícita é um recurso empregado para dar credibilidade ao que se diz. Citar outros discursos a respeito do que se argumenta contribui para conquistar a adesão do interlocutor, ainda mais se a fonte desse discurso for reconhecida como um especialista no assunto.

Vale ressaltar, conforme nos lembra Val (2000), que esses sete princípios de textualidade não foram estabelecidos pelo autor como fatores puramente lingüísticos, nem como determinantes do que é ou não um texto.

Além disso, é importante lembrar também que esses princípios de textualidade estão centrados de maneira simultânea no texto e nos seus interlocutores, em outras palavras, não há divisão entre fatores centrados no texto e fatores centrados no usuário, conforme assevera Koch (2004 : 43):

“Dentro de uma perspectiva pragmático-cognitiva, não faz sentido a divisão entre fatores “centrados no texto” e “centrados no usuário”, já que todos eles estão centrados simultaneamente no texto e em seus usuários. Mesmo o uso (ou não) dos recursos coesivos e a sua seleção são determinados, essencialmente, por fatores de ordem pragmático-cognitiva.” (Koch, 2004, p.43)

Esses estudos, e os questionamentos que deles se originaram, contribuíram para a adoção de um conceito mais amplo para o texto. As relações sociais que

envolvem a linguagem obtiveram destaque e deram origem a fase sociocognitiva da Lingüística Textual.

Nesta nova fase, percebeu-se que muitos processos cognitivos ocorrem não apenas dentro da mente de cada indivíduo, mas também fora dela, devido a várias ações conjuntas (Koch, 2004, p. 30). Nessa perspectiva, o sentido de um texto é construído com base na interação de sujeitos que compartilham alguns conhecimentos, considerando aspectos socioculturais e lingüísticos.

Dentro dessa perspectiva, Koch define texto como:

“uma manifestação verbal constituída de elementos lingüísticos selecionados e ordenados pelos co-enunciadores, durante a atividade verbal, de modo a permitir-lhes, na interação, não apenas a depreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais.” (Koch, 2002, p.27)

1.2.1. Texto e interação

O conceito de interação é de grande relevância para o estudo do texto. Obviamente, a interação acontece de maneira diferente nas modalidades oral e escrita da língua. Na oralidade, ela ocorre simultaneamente ao momento da produção do texto – daí a falsa idéia de o texto oral ser mais interativo que o escrito. Já na escrita, não há simultaneidade, pois existe um distanciamento entre o momento de produção e o contato do leitor com o texto.

Segundo Sautchuk (2003), a interação no texto escrito ocorre em dois momentos. Primeiramente, acontece a interação entre dois sujeitos, representados por um único indivíduo real – o escritor – no momento da produção: o *escritor ativo* e

o *leitor interno*. O escritor ativo é aquele que faz as escolhas lingüísticas que compõem o texto; o leitor interno é o papel que o escritor desempenha quando lê seu próprio texto, conferindo as escolhas feitas, podendo ou não fazer alterações, a fim de melhorar o texto, ou seja, o leitor interno exerce função reguladora sobre o texto escrito, numa atividade de co-autoria.

O leitor interno deve reconhecer as instruções de leitura oferecidas pelo escritor ativo e verificar a eficiência delas para que a comunicação seja estabelecida da maneira desejada. Assim, para a qualidade do texto, o comportamento do leitor interno é extremamente importante.

Esse diálogo entre escritor ativo e leitor interno estabelece, pois, a interação no momento da produção do texto. O segundo momento de interação ocorre quando outro sujeito entra em contato com o texto: o leitor externo, o destinatário da produção. Este realizará a leitura, reconstruindo os sentidos do texto, de acordo com diversos conhecimentos requeridos nessa prática.

Dessa forma, afirmamos que todo texto é escrito para ser lido por alguém, ainda que este leitor seja o próprio escritor, e, assim, fica claro que a interação é um conceito indissociável do processo de escrita. No entanto, a interação só é efetivada quando o leitor, ao entrar em contato com o texto, produz sentidos daquilo que lê.

Para isso, ele ativa uma rede de saberes que formou durante toda sua vida. Esta rede é formada, de acordo com Koch (2005), por três tipos de conhecimentos: o *conhecimento enciclopédico* (ou de mundo), que abrange inúmeras informações adquiridas em diversos setores (social, cultural, religioso, político e histórico), ao longo da trajetória de vida de cada um; o *conhecimento lingüístico*, associado à capacidade de reconhecer e saber empregar diversos recursos que a língua oferece

– como os gramaticais, por exemplo – para a construção de sentidos; e o *conhecimento interacional*, que envolve os diferentes modos de interação por meio da linguagem, possibilitando identificar vários aspectos relevantes, tais como a intenção do produtor do texto, a adequação do gênero empregado e as marcas lingüísticas usadas para criar determinado efeito de sentido.

Todos esses conhecimentos formam o contexto. Cumpre-nos ressaltar que quanto maior for a identificação do interlocutor com as informações contidas no texto, maior será a capacidade de produzir sentidos mais próximos daquele esperado pelo produtor.

1.2.2. Texto e contexto

No início dos estudos da Lingüística Textual, na fase da *análise transfrástica*, o contexto era entendido apenas como os aspectos lingüísticos, ou seja, o co-texto. Naquele período acreditava-se que a unidade e a coerência do texto ocorriam somente por meio da *reiteração dos mesmos referentes ou do uso de elementos de relação entre segmentos maiores ou menores do texto* (Koch, 2005, p. 23)

Para a corrente pragmaticista, a atribuição de sentidos a um texto dependia também da situação comunicativa, sendo necessário considerar, além do co-texto, as ações que os interlocutores realizam por meio da linguagem, entendida como atividade intencional e social. Todavia isso ainda não era o suficiente para dar conta da noção de contexto, uma vez que os interlocutores são seres atuantes em um meio social e, portanto, estão sujeitos a certas limitações e agem de acordo com a cultura desse meio.

Com a evolução dos estudos nessa área, o conceito de contexto tornou-se mais abrangente, ao englobar, além do co-texto, aspectos sociais e cognitivos. O contexto, então, dentro da perspectiva sociocognitivo-interacionista é entendido como um conjunto de fatores lingüísticos e não-lingüísticos que “moldam” o texto, tais como fatores históricos, sociais, culturais e os conhecimentos prévios dos interlocutores.

O contexto possibilita ao interlocutor a atribuição de sentidos a um texto. Para tanto, é necessário que haja compartilhamento de alguns conhecimentos entre leitor e escritor. Este deve oferecer “pistas”, equilibrando informações explícitas e implícitas, pressupondo o conhecimento prévio do leitor, para que ele faça as inferências necessárias ao processo de interação que resultará na interpretação.

É importante lembrar que o contexto sociocognitivo é moldado de acordo com a vivência de cada indivíduo e, a cada situação de interação, ele sofre alterações, conforme asseveram Koch & Elias (2006 : 61):

“Ao entrar em uma interação, cada um dos parceiros já traz consigo sua bagagem cognitiva, ou seja, já é, por si mesmo, um contexto. A cada momento da interação, esse contexto é alterado, ampliado, e os parceiros se vêem obrigados a ajustar-se aos novos contextos que se vão originando sucessivamente.”

As autoras observam ainda a necessidade de considerar, na atividade de produção escrita, dois tipos de contexto: o *contexto de produção* (aquele em que o escritor está inserido no momento da produção e que determina as escolhas lingüísticas) e o *contexto de uso* (que ocorrerá no momento da interação do leitor com o texto); a interpretação do texto ocorrerá conforme o entendimento do leitor, que se baseará nas pistas deixadas pelo produtor. Diante disso, o produtor precisa

refletir sobre as escolhas que formarão o texto, conforme afirmam Koch & Elias (2006 : 71):

*“... visto que não existem textos totalmente explícitos, o produtor de um texto necessita proceder ao “**balanceamento**” do que necessita ser explicitado textualmente e do que pode permanecer implícito, supondo que o interlocutor poderá recuperar essa informação por meio de inferências.”*

Desse modo, os aspectos de contextualização devem ser muito bem explorados pelo produtor do texto, a fim de que o leitor compreenda os efeitos de sentido, pois um texto em que tais aspectos não sejam elucidados poderá comprometer a leitura e, conseqüentemente, a interação, no sentido de não se compartilhar uma ou outra informação, considerando a existência de diferentes conhecimentos entre os interlocutores.

1.3. Os gêneros textuais

O texto é concretizado sempre por meio de algum gênero, oral ou escrito. Isto significa que, a todo instante, a cada manifestação verbal, deparamo-nos com algum gênero textual. A necessidade de lidar constantemente com diversos gêneros no nosso dia-a-dia chamou a atenção de vários pesquisadores para o desenvolvimento de estudos nessa área. Assim, destacamos alguns pontos relevantes acerca desses estudos sobre gêneros textuais.

Ao discutir a noção de gênero textual, Marcuschi (2005) esclarece a distinção existente entre *texto* e *discurso*, lembrando que eles não devem ser confundidos:

“Embora haja muita discussão a esse respeito, pode-se dizer que texto é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual. Discurso é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva. Assim, o discurso se realiza nos textos. Em outros termos, os textos realizam discursos em situações institucionais, históricas, sociais e ideológicas.” (Marcuschi, 2005, p. 24)

Assim, usamos *gênero textual* para denominar práticas lingüísticas que surgem para atender a necessidades das diversas situações comunicativas do dia-a-dia. Para Marcuschi, os gêneros *“constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas.”*

O conceito de gênero está, inicialmente, apoiado nas idéias de Bakhtin (1979 / 2003). Segundo este autor, a manifestação da língua ocorre por meio de enunciados, sejam orais ou escritos, dotados de aspectos particulares que são determinados pela situação e finalidade da enunciação. Para Bakhtin, os gêneros obedecem sempre a três elementos: estilo, conteúdo temático e construção composicional, que *“estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado”*. Entender esse entrelaçamento é necessário a partir da observação de como cada um desses aspectos está inserido na formação dos gêneros.

Na perspectiva de Bakhtin, o estilo não se resume a escolhas individuais do produtor do texto. O estilo está ligado à relação existente entre a singularidade de um gênero e a interação dialógica que expressa a participação de outros discursos. O estilo está, dessa forma, associado à noção de dialogismo. Ainda para o autor, dialogismo é um elo entre os textos, uma vez que cada um deles é constituído de palavras de outrem, ou seja, todo texto é *“um dizer sobre o dizer”* (Cunha, 2005). Isto significa que em nosso dizer usamos a palavra de outro e a ela agregamos nossas contribuições.

Brait (2006) define dialogismo como elemento constitutivo da linguagem, como *“um princípio que rege a produção e a compreensão dos sentidos, essa fronteira em que eu/outro se interdefinem, se interpenetram, sem se fundirem ou se confundirem.”* (Brait, 2006, p. 80). O estilo é então realizado no plano textual, de acordo com as escolhas do autor que refletem a palavra de outro e também de acordo com o gênero.

Ainda para Bakhtin, existem gêneros que são mais propícios a refletir o estilo individual do produtor (geralmente, os literários) e outros que, devido ao padrão de composição, são menos propensos a refletir marcas de individualidade.

É preciso considerar ainda que os gêneros em si apresentam um estilo próprio, o que limita a manifestação do estilo individual do autor. Para Koch & Elias (2006) as escolhas reguladas pelo gênero caracterizam o autor como um sujeito parcialmente livre quanto à expressão de seu estilo:

“... 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 inteiramente 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 & Elias, 2006, p. 110).

Embora sejam relativamente estáveis, os gêneros seguem determinado padrão estrutural, considerando a forma de organização do texto. Entretanto, é necessário lembrar que os gêneros são maleáveis, o que significa que eles podem sofrer alterações para atender a diferentes situações comunicativas.

Entendemos, então, que os gêneros seguem uma forma de organização, porém essa forma pode variar. A esse respeito Marcuschi ressalta que:

“... os gêneros não são superestruturas canônicas e deterministas, mas também não são amorfos e simplesmente determinados por pressões externas. São formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentidos. Assim, um aspecto importante na análise do gênero é o fato de ele não ser estático nem puro.” (Marcuschi, 2006, p. 25).

Além dos aspectos estilísticos e composicionais, outro fator a ser levado em conta nos gêneros é seu conteúdo temático. Como atendem a diferentes propósitos comunicativos, os gêneros apresentam diferentes conteúdos, adequados ao contexto em que se realiza, ao tipo de interlocutor e também ao suporte que o publica.

O suporte, para Bonini (2006 : 60), é *“uma espécie de elemento em que o gênero se fixa e que está encarregado de pôr esse gênero em circulação”*. Segundo este autor, o suporte não é neutro, ocorre uma interferência do suporte no gênero e deste no suporte:

“... o jornal, para além do conjunto de folhas de papel, apresenta uma abertura (a primeira página) e um conjunto de seções organizadas de modo mais ou menos característico. Os gêneros, no jornal, resultam e ganham características específicas a partir dessa organização.” (Bonini, op. cit. p. 61)

Nesse sentido, Bonini classifica os suportes em dois tipos: o *físico* e o *convencionado*. O suporte físico é aquele que apresenta uma nítida distinção entre suporte e gênero, ou seja, não há sobreposição entre eles. O convencionado pode ser considerado ele próprio um gênero, que serve de suporte para outros gêneros, como exemplo, o autor cita o jornal.

Conforme ressaltamos neste capítulo, os gêneros apresentam maleabilidade e dinamismo, visto que surgem e se transformam, quando necessário, a fim de possibilitar a comunicação nos mais diversos contextos sociais. Isso torna a classificação dos gêneros uma tarefa inexecutável, dada a quantidade deles que pode existir. Dentre alguns exemplos de gêneros textuais estão: cartas, convites, placas, anúncio de emprego, receitas, entrevistas, reportagens, requerimentos, palestras, conversas telefônicas, *chats* etc.

Cada gênero possui características próprias que o define e o diferencia de outros. Entretanto, de acordo com o propósito de comunicação, um gênero pode ser produzido assumindo características de outro gênero, num fenômeno denominado *intertextualidade inter-gêneros* (Marcuschi, 2005). Por exemplo, um anúncio publicitário pode ser criado em forma de bilhete, ou seja, o gênero bilhete deixa de lado sua finalidade original (de transmitir um recado a alguém) e assume a função de um anúncio.

Para Bazerman (2006), a identificação de gêneros pelas características formais é importante, porém incompleta; é necessário considerar a construção de sentidos, a leitura que o indivíduo vai realizar ao entrar em contato com determinado gênero numa situação de interação:

“Gêneros são o que nós acreditamos que eles sejam. Isto é, são fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas os realizam. Gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos.” (Bazerman, 2006, p. 31)

Dessa forma, os gêneros são definidos por aspectos formais, funcionais e sociocognitivos e, por isso, não podem ser entendidos apenas por sua estrutura, mas sim de acordo com sua função no contexto em que a interação é realizada.

1.3.1. Gêneros textuais e ensino

Os gêneros textuais são usados na escola com o objetivo de preparar o aluno para o uso da linguagem em situações reais de comunicação, nas diversas práticas sociais. Para tanto, a escola elege determinados gêneros – aqueles considerados mais relevantes – e os introduz nas aulas, recriando as situações em que eles são empregados.

Nesse procedimento, o gênero trabalhado se volta a um objetivo diferente daquele que lhe cabe originariamente; ele adquire uma função didática, uma vez que atende primeiramente à finalidade de ensinar, sofrendo assim alterações no seu sentido.

Schneuwly e Dolz (2004 : 81) ressaltam que todo gênero introduzido nas práticas escolares sofre transformações: “o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência, construída numa dinâmica de ensino-aprendizagem, para funcionar numa instituição cujo objetivo primeiro é precisamente este.”

Acreditamos que o ensino de produção escrita que privilegie a concepção de gêneros textuais, conforme apresentamos neste capítulo, pode oferecer expressivas oportunidades de aprendizagem, por permitir que o aluno tenha, mesmo em situações simuladas, contato com diferentes práticas sociais que podem ou poderão

atingir seu cotidiano. Assim, concordamos com Marcuschi (2006 : 25) ao afirmar que o ensino de gêneros vai além do ensino de uma atividade escrita: “Quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sócio-discursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual.”

Além disso, o ensino de gêneros textuais pode libertar as aulas de produção textual da trilogia clássica, narração – descrição – dissertação, adotada há muito tempo e ainda bastante presente nessas aulas. Segundo Lopes-Rossi (2001), essa prática é prejudicial ao desenvolvimento da capacidade comunicativa do aluno, pois *“essa tipologia textual clássica baseia-se unicamente na organização textual; não contempla o escopo social dos textos...”*. A autora afirma, portanto, que narração, descrição e dissertação são tipos textuais e não gêneros, por constituírem modos de organização do discurso.

Koch (2005), por sua vez, considera a existência de gêneros escolares, classificados em duas categorias: gêneros escolares 1 e gêneros escolares 2 (ou gêneros escolarizados). Os do primeiro tipo são usados na comunicação entre professor e aluno no processo ensino-aprendizagem, como exposição oral dos conteúdos, anotações dos alunos.

Os do segundo tipo são gêneros tomados como objeto de ensino. São textos com características formais típicas e que servem para atender especificamente ao propósito de ensinar a prática da escrita. É o caso da narração, da descrição e da dissertação. Dentre esses gêneros escolares 2, Koch ainda destaca que a dissertação – gênero associado ao tipo textual argumentativo e muito explorado, principalmente, no ensino médio – é de circulação exclusivamente escolar, uma vez que não existe fora da escola.

1.3.2. O gênero artigo de opinião

Priorizamos o gênero artigo de opinião, por isso, trataremos de alguns aspectos relevantes desse gênero textual. Iniciamos com a definição de artigo de opinião, segundo Bräkling (2000 : 226):

“O artigo de opinião é um gênero de discurso em que se busca convencer o outro de uma determinada idéia, 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.”

O artigo de opinião é um texto que pertence à esfera jornalística e que tem a finalidade, assim como todo texto argumentativo, de persuadir o leitor, conquistando sua adesão a respeito do ponto de vista defendido. Para isso, os autores empregam a língua estrategicamente, para explicitar seu posicionamento frente aquele tema.

De acordo com Bräkling (2000 : 227), o artigo de opinião apresenta como marcas lingüísticas relevantes:

- I. A organização do discurso quase sempre em terceira pessoa;*
- II. O uso do presente do indicativo – ou do subjuntivo – na apresentação da questão, dos argumentos e contra-argumentos;*
- III. A possibilidade de uso do pretérito em uma explicação ou apresentação de dados;*
- IV. A presença de citações de palavras alheias;*
- V. A articulação coesiva por operadores argumentativos*

Os assuntos abordados no artigo de opinião são, invariavelmente, atuais, muito explorados pela imprensa de um modo geral, e que geram pontos de vista

divergentes. Quanto ao autor, geralmente, é um colunista fixo do jornal / revista ou então um colaborador que escreve esporadicamente e, via de regra, é alguém que ocupa papel de destaque na sociedade (Rodrigues, 2000) e, logicamente, que detém conhecimento sobre o assunto.

Considerando as características apontadas, acreditamos que o artigo de opinião seja um gênero propício para o ensino de produção textual, porque é capaz de contribuir para o desenvolvimento da prática comunicativa, sobretudo porque, para sua composição, o produtor precisa “arquitetar” seu dizer, empregando estratégias lingüísticas para explicitar seu posicionamento diante de temas políticos, culturais ou sociais de interesse geral.

1.4. Tipos textuais

Os gêneros são produzidos seguindo determinadas seqüências discursivas, classificadas por seus traços lingüísticos e estruturais, de acordo com os objetivos pretendidos (contar uma história, descrever, argumentar etc.). Essas seqüências são teóricas, classificadas de acordo com os aspectos: lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, que determinam os tipos textuais. Segundo Werlich (apud Marcuschi, 2005), essas seqüências teóricas são definidas por cinco bases temáticas, cada qual com traços lingüísticos específicos:

Bases temáticas	Traços lingüísticos
Descritiva	Seqüências de localização;
Narrativa	Seqüências temporais;
Expositiva	Seqüências analíticas ou explicativas;
Argumentativa	Seqüências contrastivas;
Injuntiva	Seqüências imperativas.

Enquanto os gêneros existentes são inúmeros, as seqüências que determinam os tipos textuais são apenas cinco: *argumentativa*, *descritiva*, *expositiva*, *injuntiva* e *narrativa*.

Os tipos textuais não são textos concretos, mas servem como seqüências norteadoras que dão sustentação para os gêneros, estes, sim, textos concretos. Dessa maneira, é possível que um único gênero seja composto por mais de um tipo textual, ou seja, um mesmo texto pode apresentar seqüências narrativas, descritivas, injuntivas etc., revelando uma *heterogeneidade tipológica* (Marcuschi, 2005, p. 31). Por isso, não se deve procurar classificar um gênero pelo seu tipo textual – já que pode haver mais de um num mesmo texto – é possível apenas identificar a predominância de um tipo de texto.

Marcuschi chama a atenção para o fato de que é comum a confusão entre os termos gêneros e tipos textuais, que, não raro, são usados como sinônimos. Para

aprofundar essa distinção, o autor apresenta um quadro sinóptico que tomaremos aqui como exemplo:

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
1. constructos teóricos definidos por propriedades lingüísticas intrínsecas;	1. realizações lingüísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas;
2. constituem seqüências lingüísticas ou seqüências de enunciados no interior dos gêneros e não são textos empíricos	2. constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
3. sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição	4. exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

(Marcuschi, 2005, p. 23)

Com essa comparação, fica claro que gêneros e tipos textuais apresentam uma distinção bem delimitada, não podendo ocorrer o emprego de um termo pelo outro.

No próximo item, trataremos do tipo textual argumentativo, considerando-o como um modo de organização textual, conforme perspectiva de Charaudeau (2008).

1.4.1. O tipo argumentativo

As relações do homem dentro da sociedade exigem a todo instante, em diversos contextos, a comunicação verbal, realizada num momento de interação – oral ou escrita – entre interlocutores dotados de alguma intencionalidade. À medida que interagimos verbalmente, moldamos nosso discurso a fim de realizar nossas intenções. Seleccionamos palavras, formamos frases seguindo uma estrutura organizadora de determinado tipo textual, tudo para que nosso interlocutor compreenda e aceite nossas idéias, nossa conduta e, se for o caso, ele também aja de acordo com nosso ponto de vista, ou seja, sempre argumentamos para interferir no outro seja no plano das idéias ou no plano das ações. A argumentação é, pois, uma atividade fundamental nas relações sociais de qualquer indivíduo.

Leitão (2001 : 120) destaca que a argumentação é uma atividade discursiva e social, voltada para *“a resolução de uma diferença de opinião pelo exame crítico de argumentos e contra-argumentos em relação a pontos de vista conflitantes.”*

Entendemos, então, a argumentação como uma atividade discursiva complexa, manifestada na modalidade oral ou escrita da língua, que defende um ponto de vista, procurando sustentá-lo e buscando a adesão de outras pessoas por meio de argumentos e contra-argumentos. Sendo assim, o objetivo de toda argumentação é persuadir o interlocutor, pois, segundo Charaudeau (2008 : 205): *“o sujeito que argumenta passa pela expressão de uma convicção e de uma explicação que tenta transmitir ao interlocutor para persuadi-lo a modificar seu comportamento”*.

Para Citelli (1994 : 8), a compreensão e o uso da linguagem argumentativa são extremamente importantes, porque permitem ao cidadão a defesa de interesses dentro de uma sociedade:

“Apreender como funciona esta modalidade é, em última instância, defender a própria cidadania, visto os discursos – quer os que lemos ou escrevemos – poderem igualmente libertar ou oprimir, manipular ou revelar como é feita a manipulação.”

A estrutura do texto argumentativo deve apresentar uma coerência estabelecida entre suas partes, no plano macroestrutural. Nesse sentido, o texto deve apresentar uma introdução, que contém a tese a ser defendida, depois, os argumentos e as provas que justificam a tese e, por fim, a conclusão. Van Dijk (1983 : 158) explica que, dentro desta estrutura, o esquema básico da argumentação, que ocorre tanto em situações de uso formal da linguagem quanto em situações de uso informal, é a seqüência *hipótese – conclusão*.

Há gêneros, como alguns da esfera publicitária por exemplo, que dispensam a estrutura *introdução, desenvolvimento e conclusão* e são formados com poucas ou, às vezes, uma única frase, aliada a elementos extralingüísticos para criar determinados efeitos de sentido, constituindo textos altamente persuasivos e perfeitamente coerentes em seus contextos. No entanto, textos assim constituídos não terão foco neste trabalho.

1.4.2. Especificidades da escrita argumentativa

Sabemos que crianças já são capazes de argumentar desde os primeiros anos de vida, e fazem isso naturalmente quando desejam algo que depende da autorização dos pais. No entanto, esta habilidade de argumentação oral não é automaticamente transferida para a escrita, quando elas são alfabetizadas. É preciso considerar, então, que a argumentação requer do seu produtor habilidades específicas que nem sempre são fáceis de desenvolver.

Leitão (2001) defende que, para adquirir condições de produzir a escrita argumentativa, a criança deve passar por um longo processo de aprendizagem, a ser iniciado já nos primeiros anos de estudo, respeitando, logicamente, suas limitações e o desenvolvimento de sua maturidade. Entretanto, tradicionalmente, a argumentação tem sido abordada de maneira mais enfática nas últimas séries da educação básica, e, muitas vezes com o único propósito de atender ao vestibular.

Assim, concordamos com a autora no tocante à complexidade do processo de aquisição de habilidades específicas da escrita argumentativa:

“A capacidade de produzir textos argumentativos de boa qualidade não é algo que surge de forma automática, apenas em decorrência de um indivíduo ter adquirido capacidades gerais de argumentação e de escrita. Pelo contrário, a aquisição das habilidades e conhecimentos necessários à produção competente de argumentação na escrita exige aprendizagem específica. Paradoxalmente, constata-se que a ênfase nestes conhecimentos e habilidades aparecem tardiamente no planejamento do trabalho escolar. O investimento no ensino da redação nos cursos e séries pré-vestibulares parece ser o momento da escolarização em que se pode observar o esforço mais sistemático neste sentido.” (Leitão, 2001, p. 119)

É importante ressaltar que nesta mesma obra a autora apresenta algumas dificuldades específicas com as quais o produtor da escrita argumentativa se depara, a saber:

- *Complexidade do planejamento dos conteúdos textuais:* envolve as várias perspectivas possíveis de um ponto de vista diante de um tema, as relações lógicas por meio das quais os argumentos e contra-argumentos se inter-relacionam e a necessidade de atender a uma estrutura textual que organize as idéias de forma coerente.
- *Complexidade das operações lingüísticas envolvidas:* diz respeito à linearização e ao manejo de organizadores textuais. A linearização é a organização das idéias (argumentos e contra-argumentos) em seqüência linear, feita por meio de recursos lingüísticos complexos, entre eles os mecanismos de coesão. O manejo de organizadores textuais é a forma como o produtor organiza as marcas lingüísticas responsáveis pela coerência.
- *Complexidade no manejo da natureza dialógica/dialética da escrita argumentativa:* por ter um caráter dialógico o texto argumentativo requer na sua composição a presença de diferentes vozes. Isso exige o emprego de recursos lingüísticos que permitam ao produtor a exposição de sua perspectiva e o diálogo desta com as outras perspectivas possíveis (outras vozes).

1.4.3. Determinação do tema

A adequação do tema é de grande relevância para o sucesso do discurso argumentativo. De acordo com Rosenblat (2000), a escolha do assunto a ser abordado deve ser realizada com base em três fatores.

O primeiro deles é a vontade enunciativa. Se o tema não for apropriado à faixa etária, considerando o grau de maturidade da criança/adolescente e as relações complexas que envolvem certos temas, haverá desinteresse pelo assunto e, conseqüentemente, a ausência de vontade enunciativa.

Outro fator a ser levado em conta, segundo a autora, é a relação entre o tema proposto e o posicionamento ideológico dos interlocutores. A discutibilidade do tema depende da disposição do interlocutor para emitir opiniões e se posicionar diante do tema. Portanto, se o interlocutor não estiver disponível, a prática da argumentação não se estabelece.

Por último, há temas que podem não ser discutíveis, dependendo do espaço em que se encontram os interlocutores. Para Rosenblat, o tema *preconceito e discriminação racial* em um espaço como a escola, por exemplo, não gera uma argumentação de fato. Isto porque em instituições de ensino, por questões ideológicas e éticas, não há a defesa de discursos favoráveis ao racismo, e, portanto, não há idéias controversas. A autora afirma ainda que a abordagem desse tema na escola se resume à “*observação, descrição e punição de atitudes racistas*”.

1.4.4. A formação do ponto de vista

Em contato com outros membros da sociedade e por meio de diversas fontes de informação, os indivíduos vão acumulando ao longo de suas vidas conhecimentos sobre diversos assuntos. Essas informações são armazenadas na memória e formam o conhecimento enciclopédico, também chamado de conhecimento de mundo. As diferenças de classe social, idade, profissão, região geográfica, entre outros fatores, determinam diferentes experiências dos indivíduos, em diversos âmbitos da sociedade, por isso cada um tem sua própria visão de mundo que dá origem a diferentes pontos de vista.

Para Citelli, a formação do ponto de vista exige mais do que conhecimento sobre as “coisas do mundo”:

*“A formação do ponto de vista passa por um processo relativamente complexo, mas que precisa ser encarado por quem deseja ler ou escrever textos argumentativos. Neste sentido não basta aguçar a percepção ou estar “ligado” nas coisas do mundo; é necessário, ainda, trabalho de leitura, pesquisa, busca de informação; algo que envolve reconhecimento, análise, compreensão, sistematização e formalização do que pretendemos **fazer crer** aos outros.” (Citelli, 1994, p. 19)*

Dessa forma, o ponto de vista é algo essencial à argumentação, que se constrói com a defesa de idéias, opiniões de cada um, isto é, a argumentação se baseia na defesa de um ponto de vista. Se nos preocupamos em defendê-lo é porque há quem o questione, pois, como vimos, nem todos compartilham as mesmas concepções, existem divergências e são elas que motivam a argumentação.

Definido o ponto de vista que norteará o texto, há a seleção de elementos lingüísticos para exposição e defesa da sua tese com argumentos para persuadir o interlocutor.

1.4.5. Argumento e contra-argumento

Para a defesa do seu ponto de vista, o argumentador apresenta razões que sustentem sua posição. De acordo com Charaudeau (2008), essas razões fazem parte da busca pela verdade, ou melhor, da busca por aquilo que mais se aproxime da verdade, o verossímil.

O reconhecimento de algo como verossímil depende, no entanto, das concepções de cada indivíduo, bem como do seu contexto sócio-cultural. O que pode ser verossímil para um, pode não ser para outro, devido a diferentes experiências de vida, crenças, hábitos, valores morais e éticos. Ciente dessa relatividade do que é considerado verossímil, o argumentador faz o “*jogo do verdadeiro e da universalidade das explicações*” (Charaudeau, 2008, p. 206), sustentando sua argumentação com argumentos que ele acredita serem reconhecidos como verossímeis aos olhos dos outros.

Um recurso largamente empregado como argumento é a citação, isto é, o emprego do que foi dito por um outro interlocutor para dar autenticidade à argumentação. Charaudeau apresenta três tipos de citação:

- a) *De um dizer*: declarações de alguém, para provar a veracidade de algo;
- b) *De uma experiência*: declaração de algo que foi visto ou ouvido por alguém;

- c) *De um saber*: quando a citação relata uma proposta científica ou provém de uma pessoa que representa uma autoridade; chamado também de argumento de autoridade

Selma Leitão (2001 : 121) destaca que as razões apresentadas pelo argumentador são capazes de conferir credibilidade ao ponto de vista defendido por serem, geralmente, valores e regras gerais compartilhados dentro de uma sociedade.

Da mesma forma que o argumentador apresenta argumentos para a defesa de sua idéia, seu interlocutor pode apresentar outros que os confrontam, por isso o argumentador deve ser capaz de prever e combater as prováveis oposições ao seu ponto de vista com contra-argumentos, evitando, assim, a anulação de sua argumentação.

Esse combate a possíveis vozes oponentes confere à argumentação um caráter dialógico, exigindo, segundo Selma Leitão, que o produtor do texto “escreva por dois”, porque, além de apresentar sua própria voz, o argumentador tem de prever e apresentar outras possíveis vozes contrárias ao seu ponto de vista.

“Enquanto proponente de um ponto vista, é necessário que o escritor afirme as razões que dão sustentação à posição defendida. Por outro lado, uma vez que o escritor reconhece a existência de perspectivas outras em relação ao tema discutido, cumpre-lhe agir como ‘porta-voz’ de possíveis opositores, trazendo para o texto perspectivas alternativas e contra-argumentos à luz das quais reexamina suas próprias posições.” (Leitão, 2001, p. 130)

1.5. Dispositivo argumentativo

A respeito do modo de organização do texto argumentativo, tomamos como referência o estudo de Charaudeau (2008). O autor assevera que a prática da argumentação se constrói quando um *sujeito argumentador* apresenta convicção a respeito de *uma proposta sobre o mundo* – questionamento sobre determinado assunto que revela um ponto de vista – e se dirige a um outro *sujeito* (alvo) a fim de fazê-lo compartilhar da mesma proposta, podendo este aceitar ou refutar a argumentação. Esta relação entre:

sujeito argumentador → *proposta sobre o mundo* → *sujeito alvo*

é proposta por Charaudeau como condição necessária para a realização da argumentação.

Para o autor, a argumentação não pode ser confundida como uma simples asserção nem mesmo com um encadeamento lógico de asserções. Para que haja argumentação, é necessária a existência de três quadros de raciocínio: *proposta*, *proposição* e *persuasão*, que fazem parte de um *dispositivo argumentativo*:

1. A *proposta* é a tese, isto é, a idéia central em que se sustenta a argumentação.

2. A *proposição* é uma problematização sobre a proposta que orientará a direção da argumentação. Essa problematização pode levar o argumentador a se posicionar de duas formas:

- *Tomada de posição: de acordo* (a favor)

em desacordo (contra)

Ao se posicionar em desacordo o argumentador declara a proposta como falsa e direciona seu texto para provar essa falsidade, ou seja, ele refuta a proposta. Essa refutação pode se referir a apenas uma parte da proposta ou a proposta em sua totalidade.

Se está de acordo, o argumentador declara a proposta como verdadeira e se empenha no desenvolvimento de um ato de persuasão para provar a veracidade da proposta, ou seja, ele irá justificá-la, podendo fazê-lo total ou parcialmente.

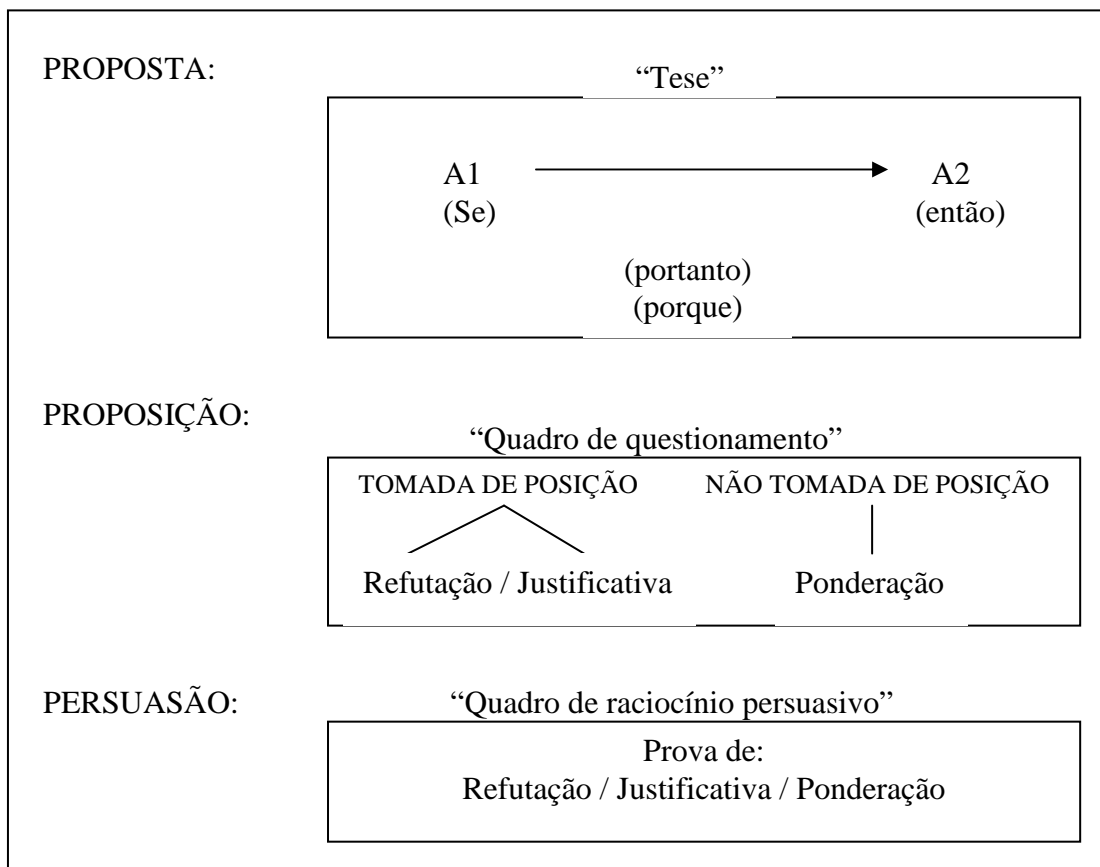
- *Não tomada de posição*

Neste caso o argumentador não se mostra a favor nem contra a proposta. Ele se dedica a equilibrar “os prós e os contras”, realizando um ato de persuasão para provar tanto a veracidade quanto a falsidade da proposta. Para Charaudeau essa ponderação pode ser total ou parcial e pode representar a realidade do argumentador ou ser empregada como uma estratégia.

3. A *persuasão* é entendida neste ponto como um ato que desenvolverá uma das opções de posicionamento diante da proposta: refutação (em desacordo), justificativa (de acordo) ou ponderação (não tomada de posição). A *persuasão* explicita um *quadro de raciocínio persuasivo* em que são desenvolvidas as provas para a Proposição.

Assim, entendemos que a argumentação deve ser concebida como um processo que requer o emprego de determinadas estratégias para direcionar o raciocínio, a fim de conquistar a adesão do interlocutor. A argumentação, portanto, não é mera exposição de um ponto de vista ou simples emissão de opiniões.

Reproduzimos aqui o quadro que apresenta um resumo do *dispositivo argumentativo*:



(Charaudeau, 2008, p. 225)

O tipo textual argumentativo pode ser produzido de acordo com o dispositivo argumentativo aqui apresentado, mas esse dispositivo não pode prever a maneira como a argumentação se configura em cada texto. Para Charaudeau, existem fatores situacionais de duas ordens que contribuem para a configuração da argumentação:

- a) *A situação de troca*: pode ser *monological* quando o próprio sujeito responsável pela totalidade do texto argumentativo evidencia todos os elementos do dispositivo argumentativo; ou *dialogal*, quando o dispositivo argumentativo é desenvolvido por meio da troca de réplicas entre os interlocutores.

b) O *contrato de comunicação*: diz respeito à maneira como a argumentação se faz presente no texto: de modo explícito ou de modo implícito.

- *Modo explícito*: ocorre quando estão claramente definidas no texto a *proposta*, a *proposição* e a *persuasão*. Segundo Charaudeau este modo é freqüentemente empregado na *situação de troca monologal*.
- *Modo implícito*: nesse caso, a *proposta*, a *proposição* e a *persuasão* não estão claramente especificadas no texto, mas elas podem ser depreendidas pelo interlocutor, mediante interpretação.

CAPÍTULO II

Produção de textos argumentativos em manuais didáticos

2.1. O livro didático de Língua Portuguesa

Em meados do século XX, as escolas, que até então eram freqüentadas pelos filhos das classes abastadas, passaram a receber alunos provenientes das camadas populares, o que aumentou consideravelmente o número de estudantes por turma. Em conseqüência, surgiu a necessidade de contratar mais professores para atender a nova demanda de alunos, no entanto, tais professores nem sempre tinham preparação suficiente para desenvolver um bom trabalho pedagógico.

O livro didático surgiu, assim, como uma forma de tentar amenizar essa deficiência na formação dos docentes. Se eles não eram capazes de elaborar suas aulas, com exercícios e atividades de leitura e redação, os livros traziam-nos prontos, a fim de facilitar o trabalho dos professores.

Essa nova metodologia de ensino não era totalmente adequada à mudança que havia se instalado: o público escolar tornou-se heterogêneo, passou a ser composto de alunos que já tinham hábitos de leitura e escrita em casa e de outros que não tinham contato algum com essas práticas. Embora houvesse essa discrepância, as atividades elaboradas para os livros didáticos eram voltadas para o ensino de regras gramaticais e estudos de textos da literatura clássica, conforme eram as aulas até então. O livro didático atendia, portanto, às necessidades de apenas parte dos alunos.

2.2. A renovação do livro didático

Diante desse novo contexto na educação brasileira, as publicações didáticas precisavam de mudanças, que começaram a acontecer nas últimas décadas do século XX. Conforme Bezerra (2005), nesse período, os livros sofreram alterações tanto nos seus conteúdos quanto nas metodologias adotadas e nas concepções teóricas em que se baseavam.

Essas adaptações, certamente, não surgiram espontaneamente, mas sim por exigência do Ministério da Educação (MEC), quando em 1996 criou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e vinculou a compra dos livros à aprovação pelo programa, para depois distribuí-los às escolas. Inicialmente, essa avaliação abrangia somente os livros de ensino fundamental, mais tarde, em 2004, os livros dirigidos ao ensino médio também passaram a ser distribuídos em escolas públicas após avaliação e aprovação do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM).

Dentre as alterações sofridas pelo livro didático ao longo dos anos, destacamos a que se refere à concepção de texto, que, sob influência da Lingüística Textual, passou a ser considerado como uma *unidade de sentido, um todo articulado* (Rangel, 2005). Essa nova perspectiva deu ao texto um papel de destaque nas atividades lingüísticas. Assim, os livros didáticos passaram a trazer um maior número de atividades envolvendo textos, contudo, muitas vezes, eles eram apenas vistos pretexto para o ensino de regras gramaticais.

Há, ainda, entre as transformações do livro didático, contribuições dos estudos sobre letramento, entendido como “práticas sociais que envolvem a escrita,

seus usos, funções e efeitos sobre o indivíduo e a sociedade como um todo” (Bezerra, 2005, p. 39). Assim sendo, o letramento considera o conhecimento prévio do aluno, internalizado por meio das suas ações no dia-a-dia. Esse conhecimento não pode ser desprezado pela escola, deve, pois, ser somado ao conhecimento proporcionado pela escola a fim de ampliar a capacidade lingüística desse aluno.

Além disso, outro fator que trouxe transformações importantes para os livros didáticos de Língua Portuguesa é a noção de gênero textual. Muitos livros publicados recentemente têm baseado suas atividades nas idéias apresentadas pelas abordagens de gênero.

Essa mudança foi impulsionada pelo lançamento – em 1997, pelo MEC – dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que trazem habilidades a serem desenvolvidas no aluno, com o intuito de favorecer sua competência lingüística. Assim, defendem os gêneros textuais como objeto de ensino :

“Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino.”

“Nessa perspectiva, [é] necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas.” (BRASIL, 1998 : 23)

2.3. O tipo argumentativo nas propostas de produção textual

Considerando as inúmeras possibilidades de desenvolver trabalhos pedagógicos com textos, focalizamos em nosso trabalho a investigação de textos pertencentes à esfera argumentativa, mais especificamente nas propostas de

produção escrita voltadas para o tipo argumentativo em livros didáticos de ensino médio.

Por ser a fase final da educação básica, o ensino médio deve, de acordo com o Art. 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 1996 (LDB 9394/96), propiciar ao aluno: seu aprimoramento como cidadão ético e responsável, seu desenvolvimento intelectual, sua visão crítica, condições de entrar no mercado profissional e de continuar seus estudos no ensino superior. Para o êxito dessa formação, o aluno concluinte do ensino médio deve ser capaz de posicionar-se diante de idéias de outrem, aceitando-as ou refutando-as, e de argumentar em favor de suas próprias idéias, com o intuito de persuadir seu interlocutor.

Naturalmente, essa atuação crítica depende da argumentação, que se concretiza por meio de textos argumentativos. Por isso, tendo em vista a relevância do papel que esse tipo de texto exerce na prática comunicativa do aluno, voltamos nosso olhar para as propostas de atividades que envolvem a produção escrita no âmbito argumentativo.

As atividades observadas nessa pesquisa foram extraídas de quatro manuais didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, apresentados conforme data de publicação:

Manual didático 1: Português: língua e literatura

Autoras: Maria Luiza Abaurre, Marcela Nogueira Pontara, Tatiana Fadel

Editora: Moderna

Publicação: 2000

Manual didático 2: Português novas palavras: literatura, gramática e redação

Autores: Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio

Editora: FTD

Publicação: 2000

Manual didático 3: Português: linguagens

Autores: William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães

Editora: Atual

Publicação: 2003

Manual didático 4: Língua Portuguesa Ensino Médio

Autora: Heloísa Harue Takazaki

Editora: IBEP

Publicação: 2004

Optamos por manuais didáticos de volume único, incluídos no PNLEM / 2006, conforme *Catálogo do Programa Nacional do Livro do Ensino Médio - Língua Portuguesa*, publicado pelo Ministério da Educação.

A aprovação dos manuais neste programa habilita-os a serem escolhidos por professores de escolas públicas de todo o país, e, por esse motivo, é grande a possibilidade desses livros estarem nas mãos de milhares de estudantes.

Com base nos critérios acima expostos, nossa pesquisa avança agora para uma descrição da abordagem da produção escrita nos manuais citados, com foco no tipo textual argumentativo.

2.3.1. Manual didático 1: Português: língua e literatura

Especificamente sobre o tipo textual argumentativo, encontramos, neste manual, orientações em três capítulos. A primeira abordagem trata da estrutura do texto dissertativo, no capítulo 3, denominado *Texto*. Não há nele nenhuma definição, seja do tipo de texto ou do gênero trabalhado, apenas chamam-no de “texto dissertativo”.

As autoras afirmam que apenas dizer quais são as partes (introdução, desenvolvimento e conclusão) pouco ajuda na hora de efetivamente escrever um texto e, por isso, elas apresentam um texto como exemplo e explicam, parágrafo por parágrafo, como foi construída cada parte da estrutura.

É no capítulo 14, na seção *Elaborando um projeto de texto dissertativo*, que a produção do texto dissertativo ganha ênfase. As autoras salientam a importância da elaboração de um planejamento para o texto a ser escrito, e, neste ponto, asseveram que planejamento não deve ser confundido com rascunho em que algumas palavras são corrigidas ou substituídas; o planejamento envolve “o controle, de modo consciente” sobre o que se escreve.

Nesse sentido, são apresentados cinco procedimentos que, segundo as autoras, auxiliam na escrita do texto e devem ser seguidos na ordem apresentada (pág. 260):

1º. *Determinar quais são as possibilidades de análise da questão tematizada e identificar de que tipo de informação você precisa dispor para poder fazê-la;*

2º. *Ler e interpretar, com muita atenção, todas as informações que acompanham o tema proposto;*

3º. *Optar por uma via de análise, tomando por base as informações analisadas e as possibilidades de desenvolvimento identificadas;*

4º. *Retomar as informações disponíveis, já devidamente interpretadas, para determinar quais delas podem ajudá-lo(a) a desenvolver a via de análise escolhida;*

5º. *Integrar, à análise que pretende fazer, outras informações pertinentes de que disponha e que não tenham sido fornecidas junto com o tema proposto.*

Em seguida, é apresentada uma coletânea de textos sobre um mesmo tema – no caso, racismo – e ocorre explicação de como melhor explorar cada um dos procedimentos citados, a fim de extrair algumas possibilidades para o desenvolvimento de um texto dissertativo.

O capítulo 15, *O texto persuasivo*, inicia demonstrando, por meio de tiras cômicas, como pode ocorrer a persuasão, sobretudo na relação entre aluno e professor e entre pais e filhos. Na seqüência, apresenta os “tipos de texto persuasivo”, carta argumentativa e texto publicitário.

Após apresentar exemplos de textos persuasivos (cartas de leitores e textos de propagandas), o capítulo traz a definição de persuasão:

“O que há em comum entre todos os textos aqui examinados? O mesmo objetivo, que define a situação de persuasão: levar uma pessoa a agir de determinada maneira após a leitura daquele determinado texto.”. (Abaurre, M. L. et al., 2000, p. 271)

O capítulo 15 aborda ainda a questão da “imagem do interlocutor”, dizendo que o texto deve ser elaborado com argumentos adequados para cada tipo de

interlocutor a ser persuadido. Para exemplificar como realizar essa escolha, há duas tiras cômicas em que uma criança persuade a mãe em diferentes situações.

Ainda em relação à adequação dos argumentos ao destinatário do texto, o capítulo trata do contexto publicitário. Por meio de três versões de uma mesma campanha publicitária, dirigida a diferentes consumidores, as autoras explicam que, também no contexto publicitário, os argumentos devem ser adequadamente direcionados ao tipo de público a ser persuadido.

Depois, o capítulo passa a tratar do gênero carta argumentativa. Inicia com a definição e, em seguida, é dado um texto de Umberto Eco, *Carta ao meu filho*, como exemplo. Partindo dele, as autoras comentam cada parágrafo, explicando os argumentos que sustentam a idéia do autor.

Na seqüência, há a seção “*A elaboração de um projeto de carta argumentativa*” em que são apresentados cinco procedimentos para a produção desse gênero textual (p. 281):

- 1. Identificar claramente a questão que está sendo tematizada (ou polemizada, conforme o caso) e determinar quais são os argumentos, opiniões ou pontos de vista sobre essa questão.*
- 2. Se houver mais de um interlocutor possível, identificar claramente a postura de cada um e decidir a qual deles sua argumentação será dirigida; caso haja apenas um interlocutor, é a postura dele que deve ser identificada.*
- 3. Fazer a melhor representação possível do interlocutor escolhido (sua imagem), reunindo todas as informações que você tenha sobre ele, sobre o que pensa a respeito da questão tematizada, sobre seu comportamento, etc.*
- 4. Selecionar, dentre os argumentos, opiniões ou pontos de vista identificados, aqueles que melhor se prestam à análise que pretende fazer sobre o tema, tomando como referência a imagem feita do seu interlocutor.*
- 5. Buscar outros argumentos de que você disponha e que sejam pertinentes à questão e integrá-los àqueles extraídos dos textos que acompanham a definição do tema.*

Esses procedimentos são explicados uma a uma, com exemplos dados pelas autoras.

Atividades propostas

As propostas de produção de texto argumentativo totalizam dez atividades: três textos dissertativos, cinco cartas argumentativas, um texto publicitário, mais um texto de gênero não especificado.

A primeira atividade proposta por este livro didático é a produção de um texto dissertativo, adaptada de um exame vestibular (p. 40):

(PUC-RS/adaptada) A seguir são apresentadas quatro afirmações. Leia-as e reflita sobre seu conteúdo. Selecione uma delas e redija um texto dissertativo, no qual você apresentará seu posicionamento sobre o assunto. Dê um título a seu texto.

Após as afirmações, vem a instrução transcrita abaixo e, em seguida, há dois textos de apoio.

Organize bem a sua dissertação: introduza o assunto, desenvolva-o e apresente uma conclusão.

A segunda atividade é a produção de uma carta argumentativa. Há um artigo publicado no jornal O Estadão, depois as autoras propõem uma reflexão sobre o assunto e apresentam as opções para a produção do texto (p. 44):

a) *Caso discorde da opinião de César Giobbi, escreva-lhe uma carta argumentativa procurando convencê-lo de que está equivocado na opinião que manifesta acerca dos jovens de hoje em dia.*

b) *Caso concorde com a opinião de César Giobbi, escreva uma carta argumentativa dirigida a um jovem que tenha o costume de andar armado procurando convencê-lo de que não deve mais fazer isso.*

A terceira proposta consiste na produção de uma dissertação. Há um texto que introduz o tema a ser abordado no texto produzido – aborto – e, em seguida a seguinte instrução (p. 85):

Com base nos fragmentos da coletânea abaixo, redija uma dissertação sobre o tema:

Aborto: uma questão policial, política, religiosa, social ou pessoal?

Na seqüência, são apresentados sete trechos de textos sobre aborto, publicados em jornais e revistas. São quatro fragmentos de artigos, dois de reportagem e um de entrevista.

A quarta atividade analisada, neste manual didático, foi copiada de um exame vestibular e tem como ponto de partida uma reportagem publicada o jornal Folha de São Paulo a respeito da prática da eutanásia. Logo depois, propõe a produção de um texto de gênero não especificado, conforme instrução a seguir (p. 249):

(UFMG) “Até que ponto o médico deve preservar a vida do paciente? Agir deliberadamente para matá-lo é uma atitude ética? Na impossibilidade de comunicação entre doente e médico, a família tem o direito de decidir se ele vai viver ou morrer? E se esse paciente não tiver familiares? Será o Estado que vai decidir a sua sorte?”

Redija um texto argumentando contrariamente ou favoravelmente à eutanásia.

A quinta atividade solicita a produção de um texto dissertativo, conforme instruções abaixo (263):

Com base nos fragmentos da coletânea abaixo, desenvolva um texto dissertativo sobre o tema: O culto à forma: saúde, vaidade ou escravidão?

Depois, há uma coletânea de sete trechos de três reportagens diferentes que abordam o tema citado.

A sexta atividade envolve a produção do gênero texto publicitário e assim como a anterior, também foi extraída de um exame vestibular, nesse caso, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Primeiro é apresentado o trecho de um texto expositivo, publicado no Catálogo do Ministério da Cultura, sobre a região do Pantanal depois, há a instrução (p. 272):

Apoiando-se nas informações que você obteve acima, elabore um texto publicitário sobre o Pantanal, com o objetivo de persuadir o brasileiro a valorizar o turismo nacional.

A sétima atividade de produção textual analisada, neste manual didático, foi extraída do vestibular da Universidade Estadual de Campinas e trata da produção de uma carta argumentativa. A atividade parte de uma situação hipotética: um amigo que vive no exterior informa por meio de uma carta que desistiu de vir ao Brasil devido à leitura de notícias que o impressionaram. Como justificativa, esse amigo incluiu na carta algumas manchetes de jornais que ele leu. São sete manchetes que informam dados sobre assuntos desagradáveis no nosso país, como poluição, miséria, doenças, etc.. Depois de explicar essa situação, é solicitada a produção de uma carta, de acordo com as seguintes instruções (p. 280):

Escreva-lhe uma carta na qual, colocando em discussão as manchetes acima, você tenta convencê-lo de que, apesar de haver problemas, a imagem que se faz de nosso país, a partir do noticiário, é parcial, e que, portanto, continua valendo a pena vir para o Brasil.

A oitava atividade analisada, assim como a sétima, também foi copiada de um exame vestibular, neste caso da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. O gênero solicitado é a carta argumentativa, que deve ser produzida em duas etapas. A etapa 1 refere-se ao planejamento do texto e a etapa 2 à execução do texto. Depois de informar isso, a atividade inicia com as seguintes instruções (p. 282):

“O Projeto de Lei da Senadora Benedita da Silva (PT/RJ) qualifica como crime o assédio sexual. Três diferentes pontos de vista sobre o assunto são apresentados na Seção de Depoimentos”. Escolha seu interlocutor, ou seja, a pessoa a quem sua carta vai estar dirigida, entre os autores desses depoimentos.

Sua tarefa é redigir um texto que convença seu interlocutor de que ele está equivocado quanto às idéias expressas no depoimento dele.”

Na seqüência vêm os três depoimentos e, depois, a coletânea de textos:

A Coletânea de textos que apresentamos a seguir vai ajudá-lo a fundamentar sua carta.

No cumprimento dessa tarefa, você deverá usar pelo menos dois dos textos que a compõem.

Esses textos, em que os alunos apoiarão suas idéias, são sete fragmentos sobre o assédio sexual: quatro reportagens, um Projeto de Lei, um artigo e um *slogan* de uma loja. Em seguida o aluno deve responder algumas questões referentes ao planejamento do texto, atendendo à etapa 1. Logo depois, há as instruções finais, referentes à etapa 2 (p. 284):

1. Sua carta deve ser redigida em prosa, de acordo com a variedade culta da Língua, de modo a:

2. *Respeitar o que você planejou na Etapa 1;*
3. *Apresentar, claramente, idéias dos dois textos da Coletânea escolhidos na Etapa 1;*
4. *Estar assinada como “Sr. A” ou “Srª A”.*

A nona atividade analisada propõe também a produção de uma carta argumentativa. Há, no início, uma reportagem, publicada na revista *Época*, que traz informações acerca de um projeto de lei do deputado Edison Andrino. Depois de ler essa reportagem, o aluno deve escolher entre as duas opções a seguir (p. 285):

E você, o que pensa do projeto do deputado Edison Andrino?

a) Caso você concorde com a proposta de os alunos de ensino fundamental e médio serem submetidos a um exame antidoping, escreva uma carta argumentativa dirigida ao Ministro da Educação procurando convencê-lo de que tal projeto deve receber o apoio do ministério.

b) Caso você seja contrário à proposta de submeter alunos de ensino fundamental e médio a exame antidoping, escreva uma carta argumentativa dirigida ao deputado Edison Andrino procurando convencê-lo de que tal proposta não contribuirá para evitar o envolvimento dos jovens com drogas.

Ao desenvolver sua argumentação, leve em consideração, ainda, os fragmentos da coletânea abaixo.

Em seguida são apresentados 5 trechos de reportagem publicada no jornal O Estado de São Paulo.

A décima e última atividade analisada neste manual didático propõe, também, a produção de uma carta argumentativa. Nesse caso, a atividade foi extraída do vestibular da Universidade Estadual de Campinas. É apresentado um artigo, publicado no jornal *Folha de São Paulo*, sobre a sujeira na cidade de São Paulo, o

aluno é orientado a ler as informações implícitas contidas no texto. Depois é dada a instrução (p. 286):

A partir da leitura e da sua reflexão sobre os implícitos, e imaginando que você discorda do articulista, escreva-lhe uma carta, na forma de um texto argumentativo, na qual você exponha as razões de sua discordância.

2.3.2. Manual didático 2: Português novas palavras: literatura, gramática e redação

Em se tratando de texto argumentativo, há, neste manual didático, oito capítulos que apresentam temas ligados ao texto dissertativo. Como uma primeira abordagem, no capítulo 8, os autores apresentam a definição de argumentação, transcrita a seguir (p. 494):

“À defesa de um ponto de vista, à organização dos motivos que o justificam, à exposição dos fundamentos em que uma posição está baseada, chamamos argumentação.”

Em seguida há o trecho de um texto que serve de exemplo para o esquema estrutural do texto dissertativo: introdução, desenvolvimento e conclusão.

O capítulo 18, intitulado *O mundo dissertativo*, é iniciado com uma coletânea de cinco textos, de diferentes gêneros – que, segundo os autores, integram a mesma “modalidade redacional, a dissertação” – : um trecho de letra de música, de Renato Russo; um trecho de um livro, *A arte de pensar*, de Pascal Ide; um trecho de uma reportagem do jornal O Estado de São Paulo; uma citação de William Golding, publicada no jornal Folha de São Paulo e uma citação de Emília Ferreiro, extraída da Revista Sieceesp.

Na seqüência, os autores apresentam a definição de dissertação (p. 531):
“*Dissertar é debater um tema, apresentar e defender idéias a respeito de um assunto.*” Em seguida, é chamada a atenção para a importância da delimitação e contextualização do tema, para o posicionamento diante de uma idéia e sua defesa de maneira coerente, por meio de argumentos devidamente organizados e linguagem lógico-expositiva.

Os autores apresentam ainda nesse capítulo as seguintes definições (p.532):

Tema: o assunto sobre o qual se escreve.

Ponto de vista: a posição que se assume diante do tema.

Argumentação: a fundamentação do posicionamento, a defesa do ponto de vista.

O capítulo 19, *A delimitação do tema*, trata da importância de saber delimitar o tema a ser abordado, sem reduzi-lo ou extrapolá-lo. No entanto, não há exemplos de como fazer adequadamente essa delimitação.

No capítulo 20, *Assumindo um ponto de vista*, os autores asseveram que é importante posicionar-se diante de um assunto, assumir um ponto de vista e defendê-lo com argumentos consistentes. Assim, o capítulo apresenta três possibilidades de posicionamento diante de um tema (p. 537):

- *Concordância:* quando pensamos do mesmo modo que o autor do texto.
- *Discordância:* quando pensamos de modo diferente do exposto no texto.
- *Concordância (e/ou discordância) parcial:* concordamos com algum aspecto e discordamos de outro.

Em seguida, o capítulo esclarece que, nas redações de vestibulares, é cada vez mais freqüente a presença de textos diversos sobre o tema a ser escrito e que esses textos podem ser usados pelo produtor de maneira direta ou indireta no desenvolvimento de sua dissertação.

No capítulo 21, é abordada a questão da argumentação por meio do raciocínio lógico-causal, enfatizando a relação entre causa e consequência, dizendo que se deve buscar as razões, os motivos, os porquês que fundamentam os posicionamentos diante dos temas lançados. Para tanto, são apresentados os dois exemplos seguintes:

Texto 1

O amor, o trabalho e o conhecimento devem governar nossa vida } **Ponto de vista**

porque

pois

uma vez que

já que

na medida em que

tendo em vista que

por causa de (que)

visto que

nexos lógico-causais

argumentação causal

são as fontes de nossa existência.

Texto 2

O homem é especial não porque ele faz ciência, e ele é especial não porque faz arte, mas sim, porque ciência e arte são igualmente expressões de sua maravilhosa plasticidade mental. (J. Bronowski. A escalada do homem. São Paulo, Martins Fontes/Editora universidade de Brasília, 1983.)

Logo após esses exemplos, há exercícios de escrita para treinar a argumentação, dentre os quais destacamos o seguinte (pág. 541):

Treino de argumentação

Um jogo que desenvolve muito a capacidade argumentativa é o exercício de tentar convencer alguém a comprar coisas absurdas. Você pode variar o jogo inventando outras propostas.

Encontre argumentos para persuadir um colega a comprar de você:

- *um palito de fósforo queimado;*
- *um monumento público de sua cidade;*
- *uma escova de dentes seminova;*
- *um saquinho de leite furado;*
- *meia nota de R\$ 100,00;*
- *um dente de leite encontrado no jardim de Elvis Presley;*
- *um terreno na Lua.*

O capítulo 22 trata da citação de exemplos no texto dissertativo. Segundo os autores, os exemplos funcionam como uma ilustração para as idéias argumentadas pelo produtor do texto e são empregados conforme conhecimento prévio. Em alguns casos, os exemplos precisam ser interpretados pelo leitor a fim de que a argumentação seja eficaz. Há três textos que mostram argumentação apoiada em exemplos.

Na seqüência, o capítulo 23, *A estrutura do texto dissertativo*, mostra a organização de um texto dissertativo usado como exemplo, dividindo-o em introdução, desenvolvimento e conclusão. Sendo essas etapas assim definidas (p. 549):

- *Na introdução, apresentamos o tema e o ponto de vista.*
- *No desenvolvimento, apresentamos a argumentação (os porquês, os exemplos).*
- *Na conclusão, apresentamos uma síntese reafirmadora das idéias (reapresentação, com outras palavras, do ponto de vista e/ou do argumento principal).*

Depois os autores mencionam as redações escolares, dizendo que elas são, na maioria das vezes, curtas e devem ser desenvolvidas em três ou quatro parágrafos. Apesar disso, informam (p. 550) que há “grande liberdade para estruturar a dissertação”.

O capítulo 24 cita a linguagem que deve ser empregada nos textos dissertativos. Na abertura há um texto manuscrito, de fonte não citada pelos autores, em que se observam problemas de coesão e desvios ortográficos, de acentuação e de pontuação. Esse texto é apresentado como um modelo da linguagem que não deve ser utilizada nos textos dissertativos, pois, segundo os autores, ele emprega linguagem oral (p.553):

“esse texto pertence ao mundo da oralidade, não ao da escrita. Os dois mundos – o da linguagem oral e o da escrita – interpenetram-se sempre, influenciam-se mútua e profundamente, mas apresentam diferenças importantes. As dissertações precisam, necessariamente, ser escritas de acordo com a norma culta e utilizar os recursos da linguagem lógico-expositiva.”

Em seguida, há cinco tópicos sobre uso da linguagem: adequação, clareza, concisão, coesão e expressividade, cada um deles é apresentado brevemente em exercícios que solicitam a reescrita de frases, como o transcrito abaixo (p. 554):

Reescreva as frases seguintes, resolvendo a ambigüidade:

- *Moradores reivindicam centro de saúde com criatividade.*
- *Museu reúne quadros com mulher de Picasso.*
- *Família muda vende tudo.*
- *A sociedade não percebe o mal que a televisão faz a si própria.*
- *Proibido entrar na loja de patins.*

Atividades propostas

O livro traz 5 propostas de produção de texto argumentativo. Não há diversificação de gênero, em todas as atividades é solicitada a produção do texto dissertativo.

A primeira atividade é proposta segundo a orientação (p. 532):

Redija um texto dissertativo a partir do seguinte tema-título:

O que você faz é uma gota no oceano, mas é isso que dá sentido à sua vida.

A segunda atividade pede que o aluno delimite o tema e depois inicie a produção de seu texto, conforme as seguintes orientações (p. 536):

Delimite o tema destas duas propostas de dissertação:

Os homens de hoje: tão próximos e tão distantes.

A tecnologia é uma faca de dois gumes: ode libertar ou escravizar os homens.

Em seguida, escolha uma das propostas para desenvolver sua redação de no mínimo 20 linhas e no máximo 35.

Depois do rascunho pronto, crie um título para seu texto. Cuide para que seja bem representativo do tema, bem como do ponto de vista que você defendeu.

Na terceira atividade analisada, o aluno deve optar por uma de duas propostas de produção, de acordo com as instruções (p. 538):

Um texto dissertativo pode ser construído a partir de uma polêmica, de posições antagônicas, de um confronto entre dois pontos de vista.

Proposta 1

A. *Pense duas vezes antes de agir*

B. *Aja duas vezes antes de pensar.*

Proposta 2

A. *Na hora de escolher uma profissão, é preciso seguir a vocação, para que se tenha felicidade profissional.*

B. *Na hora de escolher uma profissão, é preciso seguir o mercado, para que se tenha sucesso profissional.*

Lembre-se de que continuam valendo as três opções fundamentais de pontos de vista: podemos concordar com A (e discordar de B) ou concordar com B (e discordar de A). Podemos ainda concordar parcialmente com A e com B (e, obviamente, discordar parcialmente tanto de A como de B).

Escolha uma das propostas e crie sua dissertação. Não se esqueça do título.

A quarta proposta oferece, além do tema a ser abordado, uma coletânea de quatro textos. Deles, apenas um tem a fonte citada, é uma reportagem publicada no jornal Folha de São Paulo, os demais são considerações sobre o tema proposto (pág. 539):

Faça uma dissertação sobre o tema abaixo, utilizando os textos da coletânea fornecida a título de subsídio.

A televisão informa, forma ou deforma?

Na coletânea a seguir, você encontrará alguns textos que apresentam fatos, dados e opiniões a respeito da polêmica que envolve a utilização da televisão. Leia-os, selecione os aspectos que lhe parecerem mais relevantes e use-os, bem como outras informações ou noções de que você dispuser, para redigir uma dissertação, isto é, um texto em que se exponham e comentem, de forma coerente, alguns dos argumentos envolvidos na polêmica sobre o assunto.

A quinta atividade também é proposta conforme as instruções (p. 541):

*Diante da polêmica abaixo, assuma uma posição e desenvolva seu texto dissertativo, fundamentando seu ponto de vista com pelo menos duas razões, dois **porquês**.*

A – A propaganda ajuda o consumidor a viver melhor, informando-o sobre produtos e serviços, o que amplia sua capacidade de escolha.

B – A propaganda manipula cada vez mais as pessoas, induzindo-as ao consumismo através da satisfação ilusória de seus desejos.

2.3.3. Manual didático 3: Português: linguagens

Este manual apresenta, especificamente sobre tipo textual argumentativo, seis capítulos:

- Capítulo 11: O texto argumentativo oral: o debate regado
- Capítulo 13: O texto argumentativo escrito
- Capítulo 31: O texto argumentativo: o editorial
- Capítulo 41: A carta argumentativa
- Capítulo 44: O texto dissertativo-argumentativo
- Capítulo 46: O texto dissertativo-argumentativo: a informatividade e o senso comum

A primeira abordagem que este manual traz a respeito do texto argumentativo, no capítulo 11, é sobre a produção de um texto oral e, embora não seja o objeto de nossa pesquisa, ele apresenta a definição de texto argumentativo, que nos interessa:

O tipo de texto em que se expressa uma opinião acerca de um assunto chama-se texto de opinião ou texto argumentativo. Todo texto argumentativo

apresenta uma intenção persuasiva, isto é, o desejo de convencer o interlocutor sobre o nosso ponto de vista.” (p. 118)

O capítulo 13 apresenta o *texto argumentativo escrito* como um gênero textual, enfatizando que ele deve ser organizado obedecendo à estrutura: introdução, desenvolvimento e conclusão. Em seguida, o capítulo destaca que o texto pode ser escrito em 1ª ou 3ª pessoa e que o ponto de vista deve ser fundamentado em argumentos. Depois, apresenta a caracterização do gênero (p.138):

Características do texto argumentativo escrito:

- *Defende-se um ponto de vista sobre determinado assunto;*
- *O ponto de vista é fundamentado com argumentos;*
- *Estrutura básica: introdução (idéia principal), desenvolvimento (argumentos) e conclusão (confirmação da idéia principal);*
- *Linguagem de acordo com a variedade padrão;*
- *O autor pode colocar-se de modo pessoal (em 1ª pessoa) ou impessoal (em 3ª pessoa);*
- *Presença de palavras e expressões que introduzem opiniões pessoais (na minha opinião, gostaria de lembrar que, penso que, etc.) ou impessoais (é provável que, é possível que, não se pode esquecer que, convém lembrar que, etc.).*

No capítulo 31, é trabalhado o editorial. Após um exemplo deste gênero, são apresentadas algumas características como: organização estrutural do texto em introdução, desenvolvimento e conclusão; linguagem empregada na variedade padrão formal e buscando a impessoalidade por meio de verbos e pronomes na 3ª

pessoa; há ainda orientação quanto aos períodos, que, segundo os autores, devem ser longos e apresentar relações de coordenação e subordinação.

O capítulo 41 trata da carta argumentativa, dizendo que, como qualquer texto argumentativo, sua finalidade é persuadir o leitor. Em seguida, os autores salientam que, quanto à forma, ela segue o padrão dos outros tipos de carta. Informam que a carta argumentativa obedece ao esquema estrutural: introdução, desenvolvimento e conclusão. Os autores trazem ainda informações sobre a linguagem, que deve ser, geralmente, culta e formal, podendo haver ou não marcas de personalidade, ou seja, pode ser empregada em 1ª ou 3ª pessoa. Na seqüência são apresentadas as características do gênero, conforme transcrevemos a seguir (p. 418):

Características da carta argumentativa:

- *Constitui um texto de natureza argumentativa, que tem por finalidade defender o ponto de vista do locutor e persuadir o interlocutor;*
- *Apresenta formato constituído pelas seguintes partes: data, vocativo, corpo do texto (assunto), expressão cordial de despedida e assinatura;*
- *O corpo é constituído por três partes essenciais: exposição do ponto de vista do autor (ou idéia principal); desenvolvimento (com argumentos) desse ponto de vista; conclusão;*
- *Linguagem culta, formal, impessoal, clara e objetiva;*
- *Verbos geralmente no presente do indicativo;*
- *Predomínio da 1ª ou 3ª pessoa;*
- *Formas verbais geralmente no presente do indicativo e às vezes no imperativo.*

O capítulo 44 apresenta o gênero dissertativo-argumentativo e traz logo no início a distinção entre dissertar e argumentar. De acordo com os autores, dissertar é explicar, discorrer sobre um determinado assunto. Como exemplo são citados os

gêneros: relatório, texto didático, texto de apresentação científica, entre outros de natureza expositiva que visam à transmissão do conhecimento. O texto argumentativo, por sua vez, tem a finalidade de persuadir o interlocutor. Assim, o texto dissertativo-argumentativo é definido pelos autores como um texto que *“além de explicar, também persuade o interlocutor e modifica seu comportamento”* (p. 445)

Há também neste capítulo uma nota referente às redações dos vestibulares, afirmando que, devido aos temas solicitados, que quase sempre exigem uma tomada de posição por parte do produtor, esses textos são dissertativo-argumentativo.

Além disso, o capítulo destaca a estrutura do gênero em questão, apresentando definição mais detalhada de introdução, desenvolvimento e conclusão. Quanto ao desenvolvimento, há indicação das diferentes maneiras de fazê-lo, porém não há explicações de como proceder ao utilizar cada uma das possibilidades:

- *Comparação*
- *Alusão histórica*
- *Citação*
- *Exemplificação*
- *Oposição ou contraste*
- *Definição*
- *Apresentação de dados estatísticos*
- *Relação de causa e efeito*

O capítulo informa ainda que a linguagem utilizada é, geralmente, impessoal e denotativa, com verbos predominantemente empregados no presente do indicativo e seguindo o padrão culto da língua.

No capítulo 46, os autores tratam do nível de informatividade e do senso comum empregados no texto dissertativo-argumentativo. Quanto à informatividade, são apresentados dois textos como exemplos, um com alto grau e outro com baixo grau de informação, alertando que um e outro podem comprometer a compreensão do texto, pois podem provocar desinteresse do leitor, porque ele não conhece o assunto tratado ou porque, ao contrário, nenhuma informação nova é oferecida. Nesse sentido, no caso de textos produzidos em exames, concursos e vestibulares, é recomendado um nível médio de informatividade.

O capítulo alerta também para a argumentação baseada no senso comum, dizendo que ela deve ser evitada, visto que enfraquece o texto devido à falta de fundamentos.

Atividades propostas

Há no livro 5 atividades de produção escrita de texto argumentativo, nos seguintes gêneros: texto argumentativo escrito, editorial, carta argumentativa e texto dissertativo-argumentativo.

A primeira atividade solicita a produção de um texto argumentativo escrito, para tanto, introduz o assunto uso de *piercings* pelos jovens. Propõe uma reflexão, entre alunos e o professor, sobre o assunto e em seguida apresenta trecho de um artigo de opinião, extraído da revista *Pais & Teens*, dois trechos de uma reportagem

da revista Veja e um gráfico com dados estatísticos sobre o assunto introduzido no início do capítulo. Depois de propor a leitura desses textos, são dadas as instruções transcritas a seguir (p.140):

Com base no debate realizado, nos textos lidos e em suas próprias idéias, faça um elenco dos melhores argumentos que fundamentam seu ponto de vista e produza um texto argumentativo escrito sobre o seguinte tema: por que eu (não) quero usar piercings?.

Ao produzi-lo, leve em conta as características desse tipo de texto. Ao concluir seu trabalho, dê-lhe um título sugestivo e troque-o com um colega. Ouça as sugestões que ele fizer e passe seu texto a limpo, incorporando as mudanças que achar conveniente. Pronto o texto, exponha-o no mural da classe para que todos possam lê-lo.

A segunda atividade refere-se à produção de um editorial. O aluno deve produzir seu texto partindo da leitura de trechos de um artigo e de uma reportagem e também de um gráfico, sobre o comportamento sexual dos jovens e o consumo de drogas. Depois ele deve escolher entre duas (ou as duas) propostas de produção de um editorial, conforme as orientações a seguir:

Com base nas informações colhidas no painel de textos e em suas próprias idéias a respeito dos assuntos abordados, escolha uma ou duas das propostas de produção de editoriais apresentadas a seguir. Esses editoriais poderão ser publicados no jornal do grupo, da classe ou da escola. Apesar de o texto ser voltado para o público adolescente, sugere-se que seja empregada a variedade padrão da língua, como é próprio desse gênero textual.

Na seqüência, há uma proposta de escrever um editorial sobre o tema *os riscos que as drogas e a AIDS oferecem aos jovens* e outra proposta sobre o tema *o que é ser jovem hoje?* Em seguida são passadas algumas orientações para serem aplicadas após a finalização do texto (p. 315):

Ao concluir seu texto, faça uma avaliação dele e proceda às alterações que julgar necessárias. Em seguida, troque-o com um colega, de modo que um leia o texto do outro. Ouça as sugestões, incorpore aquelas que julgar convenientes e passe o texto a limpo. Exponha-o no mural da classe.

Ao lado dessas orientações os autores alertam para uma avaliação da produção, solicitando a verificação da estrutura convencional (introdução, desenvolvimento e conclusão), a revisão da construção dos argumentos e a adequação da linguagem (impessoal e na variedade padrão da língua).

A terceira atividade que este manual apresenta a respeito do texto argumentativo foi extraída de um vestibular. Propõe-se a produção de uma carta argumentativa, para isso, antes de apresentar as instruções dadas no vestibular, os autores apresentam as suas orientações (p. 418):

Ao produzir sua carta, leve em conta características próprias do gênero. Ao concluí-la, troque-a com um colega, de modo que um leia a do outro. Passe o texto a limpo, incorporando as sugestões que julgar convenientes, e exponha-o no mural da classe.

Em seguida, a atividade apresenta um artigo, adaptado, publicado em 2002, no jornal Folha de São Paulo, que trata sobre a possibilidade de o ser humano ter chegado a um ponto definitivo, o que levaria ao fim da história. Após a leitura, o aluno deve identificar a tese do texto e, a partir dela, produzir sua carta argumentativa, segundo as instruções (p. 419):

Escreva uma carta, dirigida ao Editor do jornal, para ser publicada. Após identificar a tese central do texto de Rosenfield,

- a) *caso concorde com o ponto de vista do autor, apresente outros argumentos e fatos que o reforcem;*

b) caso discorde do ponto de vista do autor, apresente argumentos e fatos que o contradigam.

Para realizar essa tarefa, além do texto acima, considere também os que se seguem:

Ao assinar a carta, use iniciais apenas de forma a não se identificar.

Os outros textos a que se referem à atividade são uma fábula adaptada de Esopo, um trecho da Bíblia, adaptado de I Samuel, e um pensamento de Karl Marx, extraído da obra *O 18 brumário de Luís Bonaparte*.

A quarta atividade que o manual didático traz foi também retirada de um vestibular. Ela apresenta pequenos trechos de uma reportagem publicada na revista *Veja* sobre a mentira e, em seguida traz a seguinte instrução (pág. 449):

E você? O que pensa acerca do assunto?

- *Para expressar sua opinião sobre o tema **Uso social da mentira**, desenvolva um texto dissertativo no qual você deverá expor o que pensa sobre o assunto.*

A quinta atividade proposta inicia com a seguinte questão: *“Na sua opinião, um jovem de 18 anos deve responder criminalmente por seus atos?”* Em seguida traz uma coletânea de quatro textos sobre o assunto abordado na indagação inicial, sendo um artigo de opinião, extraído da revista *Pais & Teens*, dois textos curtos publicados em 1998, no jornal *Folha de São Paulo*, e um questionário da ONU, respondido por vários países, também publicado no jornal *Folha de São Paulo* no ano de 1998.

Após a leitura desses textos, o aluno deve escrever de acordo com, a instrução (p. 476):

Com base nos textos lidos produza um texto dissertativo-argumentativo no qual você defenda seu ponto de vista a respeito da questão formulada inicialmente.

Ao produzir seu texto, leve em conta o grau de informatividade, evitando o senso comum. Utilize argumentos convincentes e bem-fundamentados. Ao concluir, troque seu texto com um colega e ouça sugestões dele. Passe o texto a limpo, alterando o que achar conveniente, e exponha-o no mural da classe.

2.3.4. Manual didático 4: Língua Portuguesa Ensino Médio

Neste manual, a abordagem do tipo textual argumentativo tem início no capítulo 3, *Diversidade textual*, na seção que trata das seqüências discursivas, em que encontramos a seguinte definição de argumentação: “a argumentação se apóia nas formas de raciocínio. Essas formas são a dedução e a indução, partindo-se sempre do conhecido para o desconhecido. Um discurso argumentativo visa sempre a intervir diretamente sobre as opiniões, atitudes ou comportamentos de um interlocutor ou de um auditório.” (p. 39)

No entanto, é no capítulo 18 que o texto argumentativo é abordado com maior detalhamento. Nesse capítulo são apresentadas as noções de tese, argumentação e refutação:

- A tese: “É a opinião ou ponto de vista defendido no texto.” (p. 206) Após a definição, a autora informa que a tese pode estar presente no texto de maneira explícita (aparecendo logo nas primeiras linhas do texto) ou implícita (o leitor deverá descobri-la ao longo do texto).

- Os argumentos: “São os fatos, provas, dados que se tem para defender uma opinião.” (p. 206) Em seguida, há explicação sobre os diferentes tipos de argumentos que podem ser empregados: *causais, valóricos, de exemplificação, estatísticos, de uma disciplina científica.*
- A refutação: “Consiste em empregar argumentos para questionar, combater e/ou negar a opinião do outro.” (p. 207) A autora informa, em seguida, que a refutação depende da compreensão dos argumentos e também que ela pode ser baseada em possíveis falhas dos argumentos apresentados

O capítulo traz ainda outros recursos usados na composição do texto argumentativo: a citação do argumento de autoridade e a ironia.

Atividades propostas

O manual traz três propostas de atividades de produção escrita de textos argumentativos: carta de opinião, discurso político e carta argumentativa.

A produção do gênero carta de opinião ocorre a partir de uma nota informativa publicada pela revista *Veja* acerca do Padre António Vieira e, segundo a autora, há nesta nota uma informação equivocada. Devemos destacar que antes da proposta de produção há um estudo sobre um trecho do *Sermão pelo Bom Sucesso das Armas de Portugal contra as da Holanda*, de Padre António Vieira. Diante disso, a atividade apresenta a seguinte instrução (p. 116):

Escreva uma carta para a revista com a finalidade de apontar o equívoco.

Na segunda atividade analisada, o aluno deve produzir um discurso político. Esta atividade resultará num texto oral, no entanto, ela parte de uma preparação escrita, como podemos notar nas instruções dadas (p. 121):

Pense que você é um candidato a um cargo político em sua cidade e que tem, como proposta, a defesa dos interesses dos estudantes do Ensino Médio. Elabore um discurso para ser proferido em público. As seguintes orientações podem guiar seu trabalho.

1. *Formule teses e argumentos. Lembre-se de que as teses devem ser afirmações fortes, contundentes e absolutas, para serem eficazes. Os argumentos devem ser variados. Revisem o rascunho e realizem as reescritas que julgarem necessárias.*

2. *O passo seguinte é elaborar o planejamento do discurso. Para isso, você pode usar o esquema abaixo, anotando brevemente os dados, informações ou argumentos que serão colocados em cada parte. Mais tarde, você poderá modificar ou ajustar esse planejamento.*

A organização do discurso:

Introdução - Estabelecimento da tese - Fundamentação – Conclusão

3. *Pense de que modo você irá se apresentar e tentar obter a adesão do público. Sabendo que o discurso será proferido na presença de várias pessoas, comece a escrever a introdução em um rascunho. Considere a apresentação adequada do candidato (você!) como representante de um grupo maior e a inclusão dos outros no discurso (e como se referem a eles).*

4. *Depois de pronta a primeira versão, retome o discurso e revise-o, perguntando-se: a tese está claramente expressa? Os argumentos expostos são suficientes para fundamentá-la? Esses argumentos se expressam mediante recursos variados? No desenvolvimento do discurso se reconhecem claramente os campos de significado?*

A terceira atividade consiste na produção de uma carta argumentativa. Tem início com a leitura de dois artigos, conforme, propõe a autora (p. 208):

Os trechos a seguir foram publicados em colunas de jornais e revistas supostamente especializadas em Língua Portuguesa. Leia-os com atenção e converse com o professor sobre a concepção equivocada de língua aí presentes. Esse debate inicial servirá de base para sua produção de texto.

Após a leitura dos textos propostos, são dadas as seguintes orientações:

Escolha um dos artigos lidos – “O pasmo de FHC” ou “Ela arrependeu” e, considerando o que você já estudou sobre língua portuguesa neste capítulo e no capítulo anterior, escreva uma carta argumentativa para a revista apontando as principais falhas presentes. A seguir, há uma série de comentários e argumentos que podem ser usados por você em seu texto. Se for citá-los, não se esqueça de citar também a referência. Observe, por exemplo, como Marcos Bagno fez isso em seu texto.

Após a descrição de todas essas atividades de produção escrita de textos argumentativos, tecemos algumas considerações.

2.4. Comentários

Tendo em vista o relevante papel que a argumentação desempenha na formação lingüística do educando e diante das muitas situações em que ela é empregada no dia-a-dia, há possibilidade de concretizá-la em muitos gêneros textuais diferentes. Nesse sentido, observamos que, de maneira geral, nos manuais didáticos descritos neste capítulo, as propostas de produção textual apresentam pouca variedade de gêneros. As atividades solicitam a produção de carta argumentativa, anúncio publicitário, editorial, discurso político e o texto dissertativo, conforme tabela a seguir:

Obras	N.º de atividades	Gêneros solicitados
Manual didático 1	10	Texto dissertativo, carta argumentativa, texto publicitário.
Manual didático 2	5	Texto dissertativo
Manual didático 3	5	Texto argumentativo escrito, editorial, carta argumentativa, texto dissertativo-argumentativo
Manual didático 4	3	Carta de opinião, discurso político e carta argumentativa

Podemos notar que o manual 3 apresenta a maior variedade de gêneros, são cinco atividades e quatro gêneros (texto argumentativo escrito, editorial, carta argumentativa, texto dissertativo-argumentativo). Em contrapartida, o manual 1, apesar de apresentar o maior número de atividades (dez), propõe a escrita de apenas três gêneros (texto dissertativo, carta argumentativa, texto publicitário). O manual 2 traz cinco atividades e somente 1 gênero (texto dissertativo). O manual 4, por sua vez, apresenta três atividades e, para cada uma, propõe um gênero diferente (carta de opinião, discurso político e carta argumentativa).

De um modo geral, para a produção de textos do tipo argumentativo as atividades seguem um padrão. Um determinado tema é proposto ao aluno e, em seguida, são apresentados alguns textos, na maior parte dos casos reportagens e

artigos extraídos de jornais ou revistas de grande circulação nacional, com a finalidade de apresentar informações e/ou opiniões sobre o tema dado.

Notamos que há uma associação das propostas de produção de textos escolares à redação de vestibular, exceto no manual didático 4. Assim, algumas atividades são copiadas de exames vestibulares. Ao proporcionar o contato, ainda que de maneira indireta, do aluno com a redação do vestibular, os livros propiciam a oportunidade de conhecer o modo como é proposto esse tipo de redação e, com isso, pretendem atender a uma das finalidades do Ensino Médio, proposta na Lei de Diretrizes e Bases 9394 de 1996, que é a de oferecer ao educando condições de prosseguir seus estudos em nível superior, o que pressupõe, portanto, aprovação no vestibular.

O manual 1, ao propor a escrita de texto dissertativo e de carta argumentativa, o faz por meio da elaboração de projetos em que as autoras estabelecem alguns procedimentos importantes para orientar a escrita do aluno, tais como, atenção na leitura das informações sobre o tema, planejamento e revisão do texto.

Esses procedimentos, descritos no item 2.3.1 deste capítulo, orientam também o aluno quanto à identificação do tema e a escolha do ponto de vista a ser adotado; orientam ainda quanto à identificação da postura do interlocutor e a construção de sua imagem, após levantamento de informações sobre ele, permitindo, assim, a construção de uma argumentação dirigida a um interlocutor específico. Ainda que esse interlocutor específico não exista na escola, é importante que o aluno conheça essa estratégia.

Outro ponto que consideramos relevante no manual 1 é a orientação encontrada na décima atividade citada. O aluno é orientado a realizar a leitura das informações implícitas do texto de apoio. Essa leitura de implícitos contribui, seguramente, para a formação do ponto de vista. No caso dessa atividade, as autoras propõem que o aluno adote, então, um ponto de vista contrário àquele apresentado pela atividade. Usando a terminologia de Charaudeau (2008), a atividade propõe que o *sujeito argumentador* deve estar em *desacordo* com a *proposta* apresentada.

No manual 2 os autores chamam a atenção para a presença de textos de apoio nas propostas de redação de vestibular e informam que esses textos podem ser aproveitados pelo produtor direta ou indiretamente.

Neste manual também é ressaltado o emprego de nexos lógico-causais no estabelecimento da relação causa-conseqüência. É importante que o aluno tenha uma referência de como empregar determinadas conjunções e locuções conjuntivas na construção da argumentação.

Em relação aos temas propostos, este manual diferencia-se dos demais por apresentar, em duas atividades citadas (2 e 3), duas opções de temas, para escolha do aluno, a saber:

Atividade 2:

Os homens de hoje: tão próximos e tão distantes.

A tecnologia é uma faca de dois gumes: ode libertar ou escravizar os homens.

Atividade 3:

Proposta 1

A. Pense duas vezes antes de agir

B. Aja duas vezes antes de pensar.

Proposta 2

A. Na hora de escolher uma profissão, é preciso seguir a vocação, para que se tenha felicidade profissional.

B. Na hora de escolher uma profissão, é preciso seguir o mercado, para que se tenha sucesso profissional.

Na atividade 3, além de opção de tema, são apresentados também pontos de vista diferentes sobre cada um.

Essa possibilidade de escolher entre dois temas também é encontrada no manual 3, na segunda atividade citada, que propõe a escrita de um editorial. O aluno pode optar entre os temas: “os riscos que as drogas e a AIDS oferecem aos jovens” ou “o que é ser jovem hoje?”

Podendo escolher o tema, o aluno optará, certamente, por aquele que mais lhe desperta a vontade enunciativa.

O manual 3 apresenta a distinção entre os termos dissertar e argumentar, muitas vezes empregados indistintamente, enfatizando que atendem a objetivos diferentes. Esse esclarecimento facilita o entendimento do que é gênero de texto dissertativo-argumentativo, solicitado em uma das atividades.

Em relação a orientações gerais para produção de textos, os autores orientam o aluno a revisar os textos, trocá-los com colegas e ouvir suas sugestões para depois fazer a reescrita. Essas orientações estão em conformidade com a perspectiva que entende a escrita como um processo, realizado por meio das

etapas: ensaio, esboço, revisão e edição, segundo vimos no capítulo I deste trabalho.

No manual 4, a primeira atividade citada propõe a produção de um texto oral, apesar disso, é interessante notar que há um planejamento do que vai ser proferido, com organização de idéias por escrito. Essa preparação escrita é exemplo para mostrar que as modalidades oral e escrita da língua não são dicotômicas (Marcuschi, 2004, p. 17).

Essas observações permitem-nos entender que as atividades de produção textual em manuais didáticos consideram alguns pontos importantes no tocante à escrita de textos da esfera argumentativa, como a leitura de textos de apoio e a necessidade da formação de um ponto de vista. Notamos que há uma certa variedade de gêneros textuais, com destaque para a carta argumentativa. Entretanto, as orientações para a produção desses textos nem sempre são suficientes para o ensino dessa prática..

Considerando a possibilidade de explorar mais aspectos relacionados à construção da argumentação em outros gêneros textuais como, por exemplo, o artigo de opinião, elaboramos, a título de exemplificação, uma proposta de ensino de produção do gênero artigo de opinião.

CAPÍTULO III

O gênero artigo de opinião na sala de aula

Os estudos que realizamos sobre gêneros e tipos textuais permitem-nos entender que um gênero não se realiza a não ser por meio de um (ou mais de um) tipo textual e vice-versa. Essa relação de interdependência nos levou a pensar numa possibilidade de trabalho em sala de aula para ensinar a produção do gênero artigo de opinião, em que predomina o tipo de texto argumentativo.

Nossa proposta é desenvolvida dentro da perspectiva que entende o ensino de produção de textos escritos como um processo de criação que vai muito além da tarefa de preencher algumas linhas, sobre determinado tema, obedecendo a uma estrutura padrão e usando uma linguagem culta, como observamos em algumas propostas dos manuais didáticos envolvidos nesta pesquisa.

O artigo de opinião é um dos gêneros sugeridos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como objeto de estudo nas aulas de Língua Portuguesa, para atividades de produção escrita e atividades de leitura.

Para Bräkling (2000), o ensino da produção desse gênero é uma boa oportunidade de oferecer ao aluno condições de desenvolver práticas comunicativas eficientes e o pensamento crítico do aluno, pois apresenta uma opinião acerca de determinado assunto e procura persuadir o interlocutor, de modo a influenciar seu pensamento, por meio de um processo de argumentação ativado por um texto configurado para esse fim.

O fato de o artigo de opinião ser publicado em meios de comunicação de massa (jornais, revistas e Internet) favorece a noção de que os gêneros cumprem uma função social, o que o torna um gênero pertinente para o ensino de produção textual, conforme Rodrigues (2000 : 214):

“... a entrada dos diferentes gêneros jornalísticos na escola como objetos de ensino/aprendizagem encontra seu respaldo na necessidade de compreensão e domínio dos modos de produção e significação dos discursos da esfera jornalística, criando condições para que os alunos construam os conhecimentos lingüístico-discursivos requeridos para a compreensão e produção desses gêneros, caminho para o exercício da cidadania, que passa pelo posicionamento crítico diante dos discursos.”

Para motivar a escrita do artigo de opinião, pode ser criado um jornal da escola – apontado pelos PCN (1997 : 87) como um exemplo de projeto a ser desenvolvido na escola. Fazendo parte de um movimento maior, como a criação de um jornal pelos alunos, o artigo de opinião serviria como um estímulo para despertar a vontade enunciativa, pois os adolescentes envolvidos no projeto poderiam expressar suas opiniões, mesmo que somente no ambiente escolar, sobre temas relevantes e de seu interesse.

Outra possibilidade é a de disponibilizar os textos produzidos pelos alunos na rede mundial de computadores. Com a democratização deste meio de comunicação, é possível hoje criar *sites* gratuitamente, de maneira fácil e rápida. Essa opção aumentaria a quantidade e a diversidade de interlocutores, uma vez que o texto poderia ser acessado por pessoas de diferentes idades, regiões, culturas etc.

Espera-se que o professor, conhecendo o perfil de seu alunado, proponha a escrita como parte de um projeto maior, para que o aluno reconheça um sentido para a atividade. Obviamente, não se pode prever se um aluno será um jornalista ou,

mais especificamente, um articulista, por isso é preciso esclarecer que, ao propor a produção do gênero artigo de opinião, o que se pretende é fazer o aluno a manifestar-se verbalmente, usando recursos argumentativos para expressar suas opiniões, interagindo na sociedade como cidadão crítico.

Assim, nosso trabalho propõe, a título de exemplificação, o ensino da produção do artigo de opinião por meio de um processo que tem como partida a análise do gênero e como chegada a atividade de produção escrita desse gênero. Esse caminho é realizado em dois momentos de trabalho, que denominaremos aqui de *movimento 1* e *movimento 2*.

O movimento 1, em que priorizamos a leitura, trata, em sua primeira etapa, do conhecimento do gênero artigo de opinião; na segunda etapa, trata do tipo textual argumentativo aplicado à constituição desse gênero.

Já o movimento 2 é aquele em que se aplicam os conhecimentos sobre o gênero artigo de opinião e sobre o tipo textual argumentativo na produção do texto. Para isso são desenvolvidas duas etapas: a etapa 1 compreende a determinação do tema, pesquisa sobre esse tema e, por fim, a produção do gênero artigo de opinião; a etapa 2 trata do tipo textual argumentativo aplicado ao gênero artigo de opinião.

Antes de iniciar a produção, é imprescindível ocorrer o contato do aluno com o artigo de opinião, a fim de levá-lo à apropriação das características desse gênero. Para isso, o texto-modelo deve ser apresentado integralmente, tal como no suporte em que foi publicado. A partir disso, o aluno realiza a leitura do texto para observar sua organização estrutural e reconhecer sua finalidade; é preciso que o aluno saiba que o texto apresentado cumpre uma função social e está inserido em um contexto mais amplo, servindo, excepcionalmente naquela situação, para fins didáticos.

É importante ressaltar que os textos-modelo não devem ser tomados como esquemas estruturais a serem copiados, tal como objetivam algumas propostas encontradas nos livros didáticos analisados. As características formais de um texto são importantes para a composição do gênero, porém é necessário haver o reconhecimento de outros aspectos relevantes para a construção dos sentidos do texto.

No caso do gênero artigo de opinião, existem aspectos típicos do processo argumentativo, conforme explicitaremos adiante, que precisam ser considerados no momento da produção. Iniciamos, então, nossa proposta com a apresentação e análise de dois artigos de opinião.

3.1. MOVIMENTO 1 : *Leitura do artigo de opinião*

Selecionamos dois artigos de opinião publicados no jornal Folha de São Paulo, na seção Opinião, em 19 de abril de 2008, escritos em resposta a seguinte pergunta proposta pelo próprio jornal: “O Brasil deveria adotar o mandato de cinco anos?”

» **SIM**

O voto é a melhor opção

VALDIR RAUPP

AS DISTORÇÕES provocadas no sistema eleitoral brasileiro com o instituto da reeleição justificam o fim desse mecanismo, pois ele não viabiliza a rotatividade no poder, que é a base de um Estado democrático de Direito.

Defendo a alternância do poder por entender que é com base nesse aspecto que a sociedade pode encontrar o caminho da transparência e da solução para os problemas que atingem nosso país.

Além do mais, o sistema eleitoral precisa tratar com isonomia os postulantes aos cargos executivos. Insistir na reeleição presidencial é agravar cada vez mais o processo isonômico e impedir a tão propalada rotatividade de poder.

Sou favorável ao fim da reeleição e à ampliação do mandato presidencial para cinco anos como forma de estimular a concorrência no processo eleitoral em vigor. Precisamos oxigenar a política brasileira, estimulando o surgimento de lideranças — e isso só ocorrerá com a realização de eleições em todos os níveis.

É oportuno mencionar que a nossa democracia ainda é incipiente, em virtude dos fatos históricos que marcaram a passagem do Brasil colônia para o sistema republicano, e não temos a tradição de participação ativa nas decisões governamentais. Ainda vivenciamos a fase do “mutismo”, pa-

ra usar a expressão do educador Paulo Freire quando analisou a formação educacional do povo brasileiro.

A implementação de mudanças nas regras eleitorais torna-se necessária. O fato de os governantes não se afastarem de suas funções faz surgir uma indefinição entre as atividades vinculadas ao cargo e a agenda de campanha. Com isso, o presidente da República que deseja a recondução não consegue separar as funções de dirigente da nação e a de um candidato.

As características de uma campanha marcada pela reeleição servem para acirrar cada vez mais os ânimos entre os demais concorrentes.

É evidente que a extinção da reeleição é um tema complexo. O assunto vem sendo debatido no Congresso Nacional após a apresentação de cerca de 12 propostas diferentes relacionadas a esse tema.

Considero um ato insensato a tese levantada por alguns parlamentares de não agilizar a votação da PEC (proposta de emenda constitucional) 41/03, que já passou por todas as comissões do Senado Federal e está pronta para ser apreciada pelo plenário.

Compreendo que um mandato de cinco anos para presidente da República é suficiente para que o mandatário da nação possa executar as políticas públicas a que a população almeja.

O PMDB tem trabalhado em duas frentes: uma inclui a preparação de um candidato à Presidência da Repú-

blica para sairmos da posição de simples figurante; a outra se refere à reforma política e engloba a aprovação de uma série de projetos que tramitam nas duas Casas legislativas e que se relacionam com o fim da própria reeleição presidencial, a implantação do mandato de cinco anos e a fidelidade partidária.

A aprovação dessas medidas sinalizaria na perspectiva de um processo eleitoral mais transparente para o país e reduziria o envolvimento da máquina administrativa com o processo eleitoral.

A priorização da reforma política visando consolidar a democracia e propiciar o crescimento da economia brasileira tem sido a minha luta na bancada do PMDB. Porém, essa discussão não prosperou com os demais congressistas.

Pelo visto, está faltando coragem dos governantes e do próprio Congresso Nacional para a implementação dessa reforma.

A atual legislatura terá que aprofundar o debate em torno das reformas, sobretudo a política, sob pena de o país não avançar nos seus indicadores sociais e econômicos e seguir cada vez mais desigual. A ordem é exercitarmos sempre a democracia. O voto é a melhor opção para a manutenção das instituições democráticas.

VALDIR RAUPP, 53, é senador da República pelo PMDB-RO e líder de seu partido no Senado Federal. Foi governador de Rondônia (1995-1999).

» NÃO

Mandato de cinco anos trará instabilidade

MARCO MACIEL

O TEMA relativo ao mandato de cinco anos para presidente e governador parece empolgar certos segmentos da política brasileira, inclusive integrantes do Congresso Nacional. Nosso país já viveu no passado essa nefasta experiência. Daí a necessidade de recordarmos os graves inconvenientes e as repercussões sabidamente adversas a exigir um exame acurado da lógica do modelo de calendário eleitoral adotado na Constituição de 1988.

Não vou aludir aos 40 anos em que vivemos sob a égide da Constituição de 1891, a primeira Constituição republicana. Tomarei como marco inicial o período que se convencionou chamar de República Liberal, sob o regime da Constituição de 18 de setembro de 1946, que vigorou até 1967.

O imprevisto dos fatos políticos ocorridos entre a convocação das eleições em 28 de maio de 1945 e a deposição do presidente Vargas em 29 de outubro explicitou a precariedade do calendário eleitoral adotado pela Constituinte: mandatos de cinco anos para o presidente e alguns governadores; de quatro anos para outros governadores; de oito para senadores; e de quatro para deputados federais, estaduais, prefeitos e vereadores.

O mesmo ocorreu na vigência da Constituição de 1967 e da emenda nº 1, de 1969. Sob o regime militar, a supressão das eleições diretas para a escolha do presidente da República, de governadores, de prefeitos das capi-

tais, dos municípios declarados de interesse da segurança nacional e dos localizados em faixa de fronteira reduziu drasticamente o direito de sufrágio. Mas nem por isso se racionalizou a sucessão dos pleitos eleitorais, apesar de a duração dos mandatos dos governadores ter sido unificada em quatro anos.

Com a Constituição de 1988 e a emenda constitucional de revisão nº 5, de 1994, terminamos, finalmente, por adotar o atual calendário, cuja lógica se baseia na realização de eleições a cada dois anos, separando as eleições gerais dos pleitos locais. Com esse recurso, nem se municipalizam as eleições nacionais e regionais, nem se federalizam os pleitos municipais, e assegura-se que as escolhas dos chefes do Poder Executivo ocorram concomitantemente com as dos membros do respectivo Legislativo.

Incluir um mandato presidencial de cinco anos nesse modelo implica realizarmos três eleições a cada quatro anos, o que vai gerar os mesmos inconvenientes sob os quais vivemos no regime da Constituição liberal de 1946. Como conseqüência, o país ficará sempre dominado pelo fator eleitoral e teremos significativo aumento de despesas não somente com a mobilização da Justiça Eleitoral, dos partidos políticos, mas também por causa da propaganda supostamente gratuita em rádio e televisão.

Ademais, se formos olhar as grandes crises institucionais brasileiras, a partir da segunda metade do século

20, vamos verificar que guardam relação com a falta de racionalização do calendário eleitoral.

O suicídio de Getúlio Vargas ocorreu, talvez, em razão de dificuldade crescente no seu relacionamento com o Congresso Nacional, agravada pelas eleições de governadores com mandatos de quatro e de cinco anos.

Jânio Quadros, quando tomou posse na Presidência da República, encontrou Congresso anteriormente eleito, majoritariamente em oposição, o que o levou à renúncia, provocou grave crise institucional e o estabelecimento de um parlamentarismo de ocasião.

Por fim, tivemos o impeachment de Fernando Collor. Eleito em 1989, tomou posse em 1990. A seguir, em outubro de 1990, houve eleição para membros do Congresso, que tomaram posse em 1991. Esse Congresso estava em franca divergência com o presidente, que adotara uma série de medidas de repercussão negativa na sociedade brasileira, inclusive o confisco de ativos. Tudo isso levou novamente a um impasse entre o presidente da República e o Congresso.

A democracia brasileira, tantas vezes testada e tantas vezes vítima, requer, de nossa parte, ponderação, equilíbrio, serenidade e, sobretudo, a consciência de mantermos a racionalidade do calendário eleitoral vigente.

MARCO MACIEL, 67, é senador da República pelo DEM-PE e membro da Academia Brasileira de Letras. Foi vice-presidente da República de 1995 a 2002.

Etapa 1: Análise de elementos constitutivos do gênero

Texto 1

O primeiro artigo, que aqui classificamos como texto 1, foi escrito por Valdir Raupp, senador da república pelo partido PMDB, de que é líder. Por ser uma pessoa atuante na política atual do país e já ter anteriormente ocupado o cargo de governador do estado de Rondônia, o autor adquire “status” de especialista no assunto e, por esse motivo, tem credibilidade reconhecida pelo jornal e, supõe-se, pelos seus leitores.

Considerando seu conteúdo temático, o artigo trata da discussão acerca da reforma política que, entre outros pontos, pretende por fim ao sistema de reeleição e instituir o mandato presidencial de cinco anos. É um tema pertinente, porque trata de um assunto de relevância nacional, atual e que desperta opiniões divergentes.

Para cumprir com seu objetivo de persuadir o interlocutor, o artigo segue uma estrutura composicional típica para textos do tipo argumentativo: há uma proposta estabelecida pelo autor, em seguida ocorre o desenvolvimento da proposição e, por fim, a persuasão (cf. Charaudeau, 2008).

Além disso, há na composição desse texto o emprego de outro gênero, o relato. Ele aparece no texto com a função de lembrar que os brasileiros, por circunstâncias históricas, têm ainda pouca experiência com a democracia. O autor faz uso desse recurso porque o julga importante para o desenvolvimento de sua proposição.

Quanto aos aspectos referentes ao estilo, podemos observar que o autor emprega a língua no nível formal, com verbos predominantemente no presente do indicativo e em primeira pessoa do singular, como forma de engajamento no texto. Já na escolha lexical, podemos observar o emprego de algumas palavras que revelam um tom “provocativo” no modo de se expressar: *ato insensato, está faltando coragem, a ordem é.*

Texto 2

O outro artigo, texto 2, foi escrito por Marco Maciel, personalidade prestigiada no cenário político nacional por suas atividades desenvolvidas. Atualmente é senador da República e membro da Academia Brasileira de Letras, além de ter exercido a vice-presidência da República no período de 1995 a 2002, no governo de Fernando Henrique Cardoso. Devido a sua atuação política, Marco Maciel, é considerado uma autoridade no assunto tratado nesse artigo de opinião.

Esse texto também apresenta como conteúdo temático a reforma política que prega o fim da reeleição e a adoção do mandato de cinco anos, porém o foco é outro: o ponto de vista que o autor apresenta é contrário à adoção do mandato de cinco anos, por isso ele apresenta argumentos que defendem o atual sistema de reeleição.

Assim como no texto 1, o modo de composição é típico do texto argumentativo: proposta, proposição e persuasão. Para desenvolver o quadro de persuasão, o autor faz uso, ao longo do texto, de um relato que tem como função trazer à memória do interlocutor fatos históricos da política nacional que, segundo Marco Maciel, apontam desvantagens no mandato de cinco anos.

O autor emprega a língua no padrão formal e utiliza períodos longos em que são exploradas as relações de subordinação e coordenação. Os verbos aparecem no modo indicativo nos tempos presente (*parece, municipalizam, federalizam, etc*), futuro (*tomarei, ficará, teremos*) e, predominantemente, pretérito perfeito (*viveu, ocorreu, explicitou, racionalizou, encontrou, houve etc*). O emprego dos verbos no pretérito perfeito ocorre por conta do relato que compõe o texto.

Notamos que, em alguns trechos, o autor se coloca como um cidadão brasileiro que participa das decisões políticas e também é por elas atingido. Para garantir esse efeito o autor emprega alguns verbos na 1ª pessoa do singular, no momento em que o articulista anuncia o relato: “*Não vou aludir*” e “*Tomarei como marco inicial*”; outros são empregados na 1ª pessoa do plural: “*necessidade de recordarmos os graves inconvenientes*”, “*vivemos sob a égide*”, “*terminamos, finalmente, por adotar o atual calendário*”, “*implica realizarmos três eleições*”, “*teremos significatiso aumento de despesas*”, “*vivemos no regime da Constituição liberal*”, “*se formos olhar (...) vamos verificar*”, “*tivemos o impeachment de Fernando Collor*”.. Por fim, notamos também que o emprego de palavras como *ponderação, equilíbrio e serenidade* dão a idéia de um discurso mais moderado.

Sintetizamos, no quadro a seguir, a análise dos dois artigos:

Aspectos analisados	Texto 1	Texto 2
Título	<i>O voto é a melhor opção</i>	<i>Mandato de cinco anos trará instabilidade</i>
Autor	Valdir Raupp	Marco Maciel
Suporte	Jornal Folha de São Paulo	Jornal Folha de São Paulo
Conteúdo temático	Defesa da mudança do tempo de mandato presidencial de quatro para cinco anos	Defesa do atual sistema de reeleição
Composição	Estrutura típica do modo argumentativo; Presença de outro gênero: relato;	Estrutura típica do modo argumentativo; Presença de outro gênero: relato;
Estilo	Nível lingüístico: formal; Verbos predominantemente no presente do indicativo – 1ª pessoa do singular; Discurso exaltado – uso de palavras como: <i>ato insensato, está faltando coragem, a ordem é (...)</i>	Nível lingüístico: formal; Verbos no modo indicativo: presente, futuro e pretérito perfeito Uso da 1ª pessoa: singular e plural; Períodos longos; Discurso moderado – uso de palavras como: <i>ponderação, equilíbrio e serenidade</i>

Etapa 2: Análise do tipo textual argumentativo no gênero artigo de opinião

Nesta etapa apresentamos o modo de organização do texto argumentativo, conforme a concepção de Charaudeau, aplicada ao gênero artigo de opinião.

Analisaremos nos textos 1 e 2 os seguintes aspectos: proposta, posição diante da argumentação, desenvolvimento da proposição, desenvolvimento da persuasão.

2.1 Proposta

Texto 1

Valdir Raupp apresenta como *proposta* em seu artigo a idéia de que o mecanismo de reeleição no sistema eleitoral brasileiro deve ser extinto, pois impede a rotatividade no poder

Texto 2

No artigo de Marco Maciel, a *proposta* pode ser notada já no título do texto e confirmada logo no primeiro parágrafo: *o mandato de cinco anos para presidente e governador é prejudicial à democracia do país.*

2.2 Posição diante da argumentação

Texto 1

O autor está engajado na sua própria argumentação, pois o texto apresenta marcas em primeira pessoa: *defendo, sou favorável, considero, compreendo, minha luta, exercitarmos*.

Texto 2

O autor do texto 2 também assume engajamento com sua argumentação, o que podemos perceber pelas marcas lingüísticas em primeira pessoa: *vou, tomarei, formos, vamos, tivemos, mantermos, nossa*.

2.3 Desenvolvimento da proposição

Texto 1

Neste artigo, o posicionamento do autor em relação à sua proposta é *de acordo*. Isso o leva a construção de vários argumentos para desenvolver o quadro de proposição. O primeiro deles é a defesa da idéia de que a alternância do poder leva a sociedade a ter maior clareza sobre os problemas do país e isso pode ajudar na busca por soluções.

Depois, Valdir Raupp afirma que a reeleição prejudica a isonomia e impede a rotatividade do poder que, segundo ele, “é a base de um Estado democrático de Direito.”

Outro argumento empregado pelo autor é que a ampliação do tempo de mandato do presidente para cinco anos beneficia a concorrência no processo eleitoral. E, segundo Raupp, política brasileira precisa de novas lideranças que só surgirão por meio de eleições. Em seguida, o autor faz um curto relato sobre a situação da democracia do país, dizendo que ela é ainda incipiente e por isso não temos a tradição de participação ativa nas decisões do governo.

Outro ponto que o autor apresenta como favorável a sua proposta é que, segundo ele, a reeleição faz com que os governantes acumulem a ocupação do cargo e as atividades de campanha, inviabilizando o bom desempenho nessas duas funções, pois gera uma indefinição desses dois papéis.

Além disso, o autor considera ainda que cinco anos de mandato é tempo suficiente para que o governante execute as políticas públicas necessárias no país.

Depois, faz outro relato – colocando-se agora como líder do seu partido (PMDB) – para mostrar as ações nas quais seu partido está empenhado: lançamento de um candidato próprio às eleições presidenciais e a defesa da reforma política que inclui a aprovação de projetos que estabelecem o fim da reeleição presidencial, a implantação do mandato de cinco anos e a fidelidade partidária. Raupp defende essas medidas dizendo que elas trazem benefícios para a política nacional, porque tornaria o processo eleitoral mais transparente e diminuiria o envolvimento deste com a máquina administrativa.

Texto 2

O posicionamento do autor é *de acordo* com a *proposta*, por isso apresenta uma série de argumentos para justificá-la. Marco Maciel inicia o desenvolvimento do quadro de *proposição* com um relato que compara o calendário eleitoral nas constituições de 1946, 1967 e 1988.

Em seguida, o autor defende que o atual calendário eleitoral permitiu a desvinculação das eleições municipais das estaduais e nacionais e possibilitou a escolha concomitante dos chefes do Poder Executivo e dos integrantes do Poder Legislativo.

Outro argumento usado na sua *proposição* é lembrar que o mandato de cinco anos aumentaria o número de eleições no período de quatro de duas para três e isso deixaria o país constantemente tomado pelo fator eleitoral, o que aumentaria as despesas com eleições por ter de mobilizar mais vezes a Justiça Eleitoral, trazer mais gastos de campanha aos partidos políticos, inclusive com as das propagandas supostamente gratuitas vinculadas no rádio e na rede aberta de televisão.

Marco Maciel aponta ainda a relação de crises institucionais brasileiras com a falta de racionalização do calendário eleitoral como mais uma justificativa para sua *proposta*. Três momentos marcantes na política nacional são lembrados pelo autor: o suicídio de Getúlio Vargas, a renúncia de Jânio Quadros e o *impeachment* de Fernando Collor.

2.4. Desenvolvimento da persuasão

Texto 1

No desenvolvimento do quadro de *persuasão*, o autor conclui seu processo de argumentação afirmando que, se não houver a priorização da reforma política por parte dos demais congressistas, o avanço dos indicadores sociais e econômicos será prejudicado, favorecendo a desigualdade no país. Em seguida, finaliza o texto com um tom imperativo defendendo o voto como melhor maneira de manter a democracia.

Texto 2

O autor desenvolve o raciocínio persuasivo para reafirmar a posição adotada – *de acordo* – justificando sua *proposta*. Para isso ele personifica a democracia dizendo que ela já foi muito *testada* e *vítima* e também que ela requer nossa ponderação, equilíbrio, serenidade e consciência. O artigo é concluído com a afirmação de que o melhor para a democracia brasileira é a manutenção do atual calendário eleitoral.

Apresentamos uma síntese dos passos dados na 1ª e na 2ª etapa:

Movimento 1	
Etapa 1	Etapa 2
<p>Análise dos aspectos do gênero:</p> <ul style="list-style-type: none">• título• autor• suporte• conteúdo temático• composição• estilo	<p>Análise do tipo argumentativo no gênero artigo de opinião:</p> <ul style="list-style-type: none">• proposta;• posição diante da argumentação;• desenvolvimento da proposição;• desenvolvimento da persuasão.

3.2. MOVIMENTO 2: *Produção escrita*

Este segundo momento é dedicado à atividade de escrita de um artigo de opinião, considerando algumas características relevantes para esse processo, bem como a relação entre o tipo argumentativo e o gênero artigo de opinião. Para isso, o *movimento 2* do trabalho cumpre a etapa 1: *O tipo gênero artigo de opinião: aspectos contextuais* e etapa 2: *O tipo textual argumentativo no artigo de opinião*.

ETAPA 1: O gênero artigo de opinião: aspectos contextuais

1.1 Determinação do tema

Para a atividade de produção, é importante que o tema escolhido seja adequado à turma de alunos, tendo em vista que fatores de ordem social e cultural determinam as peculiaridades de cada turma. Assim, um tema pode ser apropriado para um grupo de alunos e não para outro, por isso defendemos que essa escolha precisa ser feita pelo professor de maneira criteriosa.

Depois de definido o tema, é necessário realizar uma busca por informações que nortearão o raciocínio do produtor do texto.

1.2 Pesquisa sobre o tema

É uma fase bastante trabalhosa, que requer uma vasta busca de informações sobre o tema a ser desenvolvido, o que demanda tempo e dedicação. Essa busca envolve pesquisa de novos dados, fatos, exemplos, opiniões de especialistas sobre o tema e também a associação de saberes já adquiridos.

É necessário que o professor proponha a leitura de vários textos que aumentem o conhecimento sobre o tema a ser escrito e contribuam para a formação do ponto de vista do aluno. Para compartilhar os textos coletados nesta etapa da pesquisa, o professor pode organizar uma roda de leitura com os alunos.

A fase de pesquisa envolve, além da leitura de diversos textos, também a ativação de conhecimentos internalizados, adquiridos dentro e fora da escola, no convívio social. Toda essa mobilização de informações serve para determinar o ponto de vista a ser adotado e para construir argumentos bem fundamentados, pois o produtor do texto precisa ter conhecimento sobre o que vai dizer.

Nas atividades de produção textual, levantadas no capítulo 2, os textos apresentados para um momento de leitura que antecipa a escrita, não propiciam um conhecimento suficiente para a abordagem do tema. O aluno tende, assim, a reproduzir as idéias ali contidas. Para evitar essa limitação, é preciso que o professor amplie o “cardápio de leitura”, disponibilizando mais textos para os alunos.

1.3 Produção do gênero textual artigo de opinião

O dinamismo presente nas diversas situações interacionais caracteriza os gêneros como “relativamente estáveis”, no dizer de Bakhtin, o que significa que eles são variáveis quanto ao conteúdo, à composição e ao estilo. O artigo de opinião, por ser um gênero produzido na esfera jornalística e na modalidade escrita da língua (exigindo por isso um planejamento prévio), pode ser considerado um gênero “mais estável” ou menos maleável.

Considerar esses aspectos variáveis dos gêneros é importante para a noção de que, na atividade de produção textual, existem inúmeras possibilidades de

criação de um mesmo gênero e de que não há receitas a serem seguidas para isso, embora haja um padrão em relação a: composição, estilo, conteúdo temático, propósito comunicativo e suporte. A seguir veremos como cada um desses aspectos se relacionam com o gênero artigo de opinião.

Composição

Por ser um gênero em que há predomínio do tipo argumentativo, a estrutura do artigo é voltada para o desenvolvimento do processo de argumentação e, portanto, ele é composto por *proposta*, *proposição* e *persuasão* – na perspectiva de Charaudeau – ou introdução (tese), desenvolvimento e conclusão – para outras perspectivas.

Estilo

O artigo de opinião apresenta alguns traços que definem o estilo próprio desse gênero textual, como o uso de linguagem formal, por exemplo. Esses traços estilísticos do gênero são, porém, moldados pelo estilo individual do produtor, que realiza suas escolhas segundo sua intencionalidade.

Conteúdo temático

O artigo apresenta, em relação ao conteúdo temático, questões polêmicas ou controversas, que estão em foco na mídia e são de interesse geral.

Propósito comunicativo

O propósito comunicativo do gênero artigo de opinião é persuadir o leitor e fazê-lo aderir ao ponto de vista defendido pelo autor, que busca a anulação de opiniões divergentes, com a apresentação de argumentos e contra-argumentos.

Suporte

O suporte, de certa forma, regula as escolhas do produtor do texto quanto ao conteúdo, estilo e composição, isso mostra que o suporte interfere no gênero (Bonini, 2006). No caso do gênero artigo de opinião, o suporte é normalmente jornal, revista ou *site* e, considerando que cada um deles tem uma organização própria e os textos ali publicados são dirigidos a públicos leitores diferentes, os artigos devem ser adequados ao padrão de seu suporte.

ETAPA 2: O tipo textual argumentativo no artigo de opinião: modo de organização

Para a produção do artigo de opinião, dentro da nossa perspectiva, é necessário além de conhecer as especificidades do gênero, conhecer as especificidades do tipo textual argumentativo e aplicá-las ao gênero, o que abordaremos nesta segunda etapa do *movimento 2*.

2.1 Definir a proposta

Após reunir informações para a produção do artigo, é necessário haver uma seleção e organização das idéias. Elas serão usadas para definir a *proposta*, ou seja, a tese a ser sustentada. A *proposta* é composta por uma ou mais asserções que levam ao desenvolvimento de um processo argumentativo. Várias possibilidades de proposta podem ser consideradas, mas apenas uma deve ser eleita. Essa

escolha requer cuidado e reflexão, porque será a base do processo argumentativo, o aluno deve selecionar a *proposta* que melhor traduz seu ponto de vista.

2.2 Definir a posição diante da própria argumentação

Assumir uma posição diante da própria argumentação também é uma questão relevante para a produção do texto argumentativo. Existem duas possibilidades de posicionamento nesse sentido (Charaudeau, 2008):

- engajamento
- não-engajamento

No primeiro caso, o produtor implica-se pessoalmente no questionamento, o que é evidenciado pelas marcas lingüísticas de primeira pessoa presentes no texto. No segundo caso, o produtor não se implica pessoalmente e, por isso, faz uso de uma linguagem que dá idéia de distanciamento, como o uso de verbos na 3ª pessoa e o emprego de modalizadores. Portanto, o produtor opta pelo emprego de verbos e pronomes em primeira ou terceira pessoa, segundo o posicionamento assumido diante de sua própria argumentação.

2.3 Desenvolver a proposição

Após a definição da *proposta* e após definir o engajamento ou não no questionamento, o produtor do texto desenvolve a *proposição*. Ela parte de um questionamento sobre a *proposta*, esse questionamento depende do

posicionamento assumido diante da *proposta*. Charaudeau (2008) apresenta as seguintes possibilidades de posicionamento:

- Tomada de posição

em desacordo: provar a falsidade da tese; refutar.

de acordo: provar a veracidade da tese; justificar.

- Não tomada de posição

pôr a tese em questão; ponderar.

Esse momento da produção é dedicado à construção de argumentos plausíveis que sustentem o posicionamento, ou seja, é momento de desenvolver a *proposição* para refutar, justificar ou ponderar a *proposta*.

Todo o conhecimento adquirido na etapa de pesquisa será mobilizado para o desenvolvimento de um raciocínio lógico, usado para conquistar a adesão do interlocutor. Seria interessante, nesse ponto, que o produtor arrolasse todos os possíveis argumentos e contra-argumentos, antecipando as objeções que podem surgir.

2.4 Desenvolver a persuasão

Após elencar todos esses argumentos que criaram o quadro de *proposição* para justificar a *proposta*, o produtor passa ao desenvolvimento do quadro de

persuasão. Esse quadro é usado para provar o posicionamento adotado na proposição, ou seja, é a fase conclusiva do processo argumentativo.

Apresentamos, na seqüência, um quadro que traz, de maneira sintética, os passos dados em cada etapa dos movimentos 1 e 2 que constituem nossa proposta.

Movimento 1: <i>Leitura do artigo de opinião</i>		Movimento 2: <i>Produção escrita</i>	
<i>Etapa 1</i>	<i>Etapa 2</i>	<i>Etapa 1</i>	<i>Etapa 2</i>
<p>Análise de elementos constitutivos do gênero:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Título; • Autor; • Suporte; • Conteúdo temático; • Composição; • Estilo. <p>(Bakhtin)</p>	<p>Análise do tipo textual argumentativo no gênero artigo de opinião:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proposta; • Posição diante da argumentação; • Desenvolvimento da proposição; • desenvolvimento da persuasão. <p>(Charaudeau)</p>	<p>O gênero artigo de opinião - aspectos contextuais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Determinação do tema; • Pesquisa sobre o tema; • Produção do gênero textual artigo de opinião: <p>Composição</p> <p>Estilo</p> <p>Conteúdo temático</p> <p>Propósito comunicativo</p> <p>Suporte</p>	<p>O tipo textual argumentativo na produção do artigo de opinião: modo de organização:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Definir a proposta; • Definir a posição diante da própria argumentação; • Desenvolver a proposição; • Desenvolver a persuasão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho destacamos a importância de estudos que contribuem para o ensino da produção textual, sobretudo do texto argumentativo. Com esse objetivo, foram desenvolvidos no capítulo 1 tópicos referentes a concepções de texto e escrita, contexto e interação, segundo pesquisas situadas no campo da Linguística Textual.

Vimos também que os estudos sobre gêneros e tipos textuais (Bakhtin 1979 / 2003; Marcuschi 2005 e 2006; Schneuwly e Dolz 2004), tão discutidos ultimamente, trazem valiosas contribuições para a prática pedagógica com textos, por permitirem o entendimento e o uso de textos, aliando suas características formais a sua função social.

Enfatizamos o gênero artigo de opinião por acreditarmos que ele (dentre outros gêneros) oferece condições propícias para o ensino-aprendizagem da produção escrita (Bräkling, 2000; PCN, 1997), no seu modo de organização argumentativo (Charaudeau, 2008). Notamos que esse gênero é predominantemente composto pelo tipo textual argumentativo, não descartando, porém, a possível presença de outros tipos textuais em sua composição. Por isso focalizamos, ainda no primeiro capítulo, o tipo argumentativo e suas especificidades, lembrando que este tipo textual requer a ativação de um *dispositivo argumentativo*, apresentado por Charaudeau (2008).

Como nossa preocupação recaiu sobre a questão do ensino, o capítulo 2 deste trabalho tratou de atividades de produção do texto argumentativo em manuais didáticos.

Traçamos um breve histórico do livro didático no Brasil, observando sua evolução ao longo das últimas décadas. Em seguida, descrevemos como são propostas as atividades de produção de textos do tipo argumentativo em quatro manuais didáticos do Ensino Médio, aprovados pelo Ministério da Educação para distribuição em escolas públicas.

Pudemos constatar que, por um lado, há propostas de produção de textos interessantes nos manuais observados, com apresentação de diferentes gêneros textuais para modelo de produção e com situações de escrita contextualizadas. Por outro lado, constatamos também que há limitações em algumas atividades, o que revela que algumas atividades dos livros didáticos nem sempre são as mais adequadas e, portanto, nem sempre constituem a melhor opção para ensinar produção de textos.

A produção desse capítulo foi motivada pelo fato de, em muitos casos, o livro didático ser a única fonte de atividades para as aulas. Em nossa concepção, o livro é um recurso bastante útil na prática pedagógica, contudo ele não deve ser o único. Defendemos que o professor precisa estar bem preparado, sempre em contato com os estudos mais recentes da área e ser capaz de fazer uso de variados recursos para subsidiar sua prática em sala de aula.

Considerando nosso objetivo de contribuir para o ensino da produção de texto, elaboramos uma proposta de atividade – capítulo 3 –, que partiu da análise de dois artigos de opinião, publicados no jornal Folha de São Paulo, e teve como ponto de chegada uma proposta de produção do gênero artigo de opinião. Para a elaboração dessa atividade, adotamos a concepção de escrita como um processo que requer

reflexão, seleção e organização das palavras, seguindo etapas, conforme Calkins (2002).

Enfatizamos que nossa proposta de atividade, em torno da qual se estrutura o capítulo 3, é apenas uma possibilidade, diante de muitas outras que podem surgir no ensino da produção de textos argumentativos. Entendemos que seu êxito dependerá da forma como o professor trabalhará na sala de aula, adaptando-a a seu grupo de alunos. Não tivemos, portanto, a pretensão de criar uma receita para a produção do artigo de opinião, mas acreditamos que nosso trabalho abre perspectivas para a reflexão do professor em direção à criação de outras maneiras de propor atividades de produção escrita, à luz dos estudos aqui abordados e/ou de outros de possam contribuir para este fim.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, I. (2003). *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____ (2005). *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BAKHTIN, M. (1979 / 2003). *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAZERMAN, C. (2006). *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Org. DIONÍSIO, A. P. & HOFFNAGEL, J.C. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BEAUGRANDE, R. (1997). *New foundations for a science of the text and discourse: cognition, communication and freedom of access to knowledge and society*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1997.

BEZERRA, M. A. (2005). Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: *Gêneros textuais & ensino*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

BONINI, A. (2006). Os gêneros do jornal: questões de pesquisa e ensino. In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.;BRITO, K.S. (orgs). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006

BRAIT, B. (2006). Estilo. In: *Bakhtin: conceitos-chave*. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2006

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

BRASIL (2004) *Catálogo do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio: PNLEM/2005 : Língua Portuguesa – Brasília : MEC, SEMTEC, FNDE, 2004.*

BRASIL (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRITTO, L. P. L.(2004). Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2004. p. 117-126.

CALKINS, L.M. (2002) *A arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito*. Trad. Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

CITELLI, A. (1994). *O texto argumentativo*. São Paulo: Scipione, 1994.

CHARAUDEAU, P. (2008). *Linguagem e discurso: modos de organização*. [CORREA, M.S. & MACHADO, I.L. coord. equipe de trad.] São Paulo: Contexto, 2008.

CUNHA, D.A.C. (2005). O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião. In: BEZERRA, M. A.; et al. (org.) *Gêneros textuais e ensino*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

FIAD, R & MAYRINK-SABINSON, M. L. (1993). *A escrita como trabalho*. In: MARTINS, M. H. (org.) *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1993.

GERALDI, J. W. (1997). *Portos de passagem*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIL, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KOCH, I. G. V. (2002). *O texto e a construção dos sentidos*. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2002.

_____ (2003) *Produção e compreensão de textos: o enfoque da Lingüística Textual*. Conferência pronunciada no II Encontro Nacional de Ciências da Linguagem Aplicada ao Ensino, João Pessoa – PB, UFPB, 08 a 10/09/2003.

_____ (2004). *Introdução à Lingüística Textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____ (2005). *Desvendando os segredos do texto*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____ (2006). *Argumentação e linguagem*. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____ & ELIAS, V. M. (2006). *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

LEITÃO, S. (2001). Composição textual: especificidade da escrita argumentativa. In: CORREA, J.; SPINILLO A.; LEITÃO, S. *Desenvolvimento da linguagem: escrita textualidade*. Rio de Janeiro: NAU Editora: FAPERJ, 2001.

LOPES-ROSSI, M. A. G. *A produção de texto escrito com base em gêneros discursivos*. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2001 (não publicado).

MARCUSCHI, L. A. (2004). *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____ (2005). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: BEZERRA, M. A.; et al. (org.) *Gêneros textuais e ensino*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____ (2006). Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.;BRITO, K.S. (orgs). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006

PERELMAN, C. & OLBRECHTS-TYTECA, L.(1996) *Tratado da argumentação – a nova retórica*. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

RANGEL, E. (2005) Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. In: *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

REINALDO, M. A. (2005) orientação para produção de texto. In: BEZERRA, M. A.; DIONÍSIO, A. P. (orgs.) *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005

RODRIGUES, R.H. (2000). O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita. In: ROJO, Roxane (org). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo EDUC; Campinas: Mercado das Letras, 2000.

ROSENBLAT, E. (2000). Critérios para a construção de uma seqüência didática no ensino dos discursos argumentativos. In: ROJO, Roxane (org). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo EDUC; Campinas: Mercado das Letras, 2000.

SAUTCHUK, I. (2003). *A produção dialógica do texto escrito*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. (2004). Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Glaís Sales Cordeiro e Roxane Rojo. Campinas: Mercado das Letras. 2004.

SEVERINO, A. J. (2002). *Metodologia do trabalho científico*. 22ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2002.

VAL, M. G. C. (2000). Repensando a textualidade. In: AZEREDO, J. C. (org.). *Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis : Vozes, 2000.

VAL, M. G. C. (2003). Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental. In: BATISTA, A.A.G. & ROJO, R (orgs.) *Livro didático de Língua Portuguesa: letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

VAN DIJK, T. A. (1983). *La ciência del texto*. Barcelona - Buenos Aires: Paidós Comunicación, 1983.

Manuais didáticos consultados

ABAURRE, M. L.; PONTARA, M. N.; FADEL, Tatiana (2000). *Português: língua e literatura*. São Paulo: Moderna, 2000.

AMARAL, E. et.al. (2000). *Português novas palavras: literatura, gramática e redação*. São Paulo: FTD, 2000.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. (2003). *Português: linguagens*. São Paulo: Atual, 2003.

TAKAZAKI, H. H. (2004). *Língua Portuguesa Ensino Médio*. São Paulo: IBEP, 2004.

Artigos analisados

MACIEL, M. (2008). *Mandato de cinco anos trará instabilidade*. Folha de São Paulo, 19.4.2008, p. A3.

RAUPP, V. (2008). *O voto é a melhor opção*. Folha de São Paulo, 19.4.2008, p. A3.