

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

JAILSON ROGÉRIO GOMES

**FERRAMENTAS DA SEMÂNTICA LINGUÍSTICA:
Um Fator Significativo a ser Considerado quando da Seleção do Livro Didático de
Língua Portuguesa**

Porto Alegre – RS
2018

PÓS-GRADUAÇÃO - STRICTO SENSU



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

JAILSON ROGÉRIO GOMES

**FERRAMENTAS DA SEMÂNTICA LINGUÍSTICA:
Um Fator Significativo a ser Considerado quando da Seleção do Livro Didático de
Língua Portuguesa**

Porto Alegre – RS
2018

JAILSON ROGÉRIO GOMES

**FERRAMENTAS DA SEMÂNTICA LINGUÍSTICA:
Um Fator Significativo a ser Considerado quando da Seleção do Livro Didático de
Língua Portuguesa**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Letras, na área de concentração de Linguística, ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Leci Borges Barbisan

Porto Alegre – RS
2018

Ficha Catalográfica

G633f Gomes, Jailson Rogério

Ferramentas da semântica linguística um fator significativo a ser considerado quando da seleção do livro didático de língua portuguesa / Jailson Rogério Gomes . – 2018.

187 f.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Leci Borges Barbisan.

1. Teoria da Argumentação na Língua. 2. Ensino. 3. Língua Portuguesa. I. Barbisan, Leci Borges. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecário responsável: Marcelo Votto Teixeira CRB-10/1974

À professora Dra. Leci Barbisan que, teoricamente,
apresentou-me Oswald Ducrot e sua Semântica
Linguística.

Uma imagem vale mais do que mil
palavras, sim; mas é em palavras
(nem que seja só numa) que tu
sentes mil imagens. Tudo é
linguagem:
tudo se faz de linguagem.
FREITAS, Pedro Chagas

AGRADECIMENTOS

Ao Arquiteto do Universo, Deus Pai Todo Poderoso, por cada oportunidade de progresso e pelo sopro da vida;

À toda minha família, especialmente aos meus pais, Luzia Joaquina Gomes e Aprígio Lopes dos Santos, por todo apoio, luta conjunta, esperança e incentivo;

A todos meus irmãos e irmãs, em especial a Noêmia Regina, Vera Lúcia, Anelita, Sandra, Itamildes e Maurício que suportaram e amenizaram meus vários momentos de instabilidade de humor;

Aos professores Dr. Cláudio Delanoy e Dra. Neiva Tebaldi por aceitarem compor a Banca de Qualificação e contribuir para o desenvolvimento deste estudo;

Às professoras Dra. Cristiane Dall Cortivo Lebler e Dra. Márcia Maria de Melo Araújo por aceitarem participar de minha banca de defesa;

Aos sobrinhos Marco Túlio, Michelle Gomes, Regiane Lopes, Jailson Vieira, Miriam Ribeiro e Vanessa Cristina;

Aos amigos Sidney Alves Barbosa, Simone Estrela, Almira Pinheiro, Carmem Moraes, Huéinton Cassiano, Tânia Mendonça, Lídia Junges, Renato Mendes, Adriana & Wanderley, Ludmilla Andrade, Claudio Oliveira, Márcia Xavier, Jaquelinne Fernandes, Nazareth Rezende, Silvia Carvalhedo, Leonardo Sampaio, Nismária Davi, Indy Marques, Leonardo & Luma, Neire Márzia, Letícia Tavares, Wender Lugony, Wenes, Rose Leite Paes, Dorinha McMillan, André Azevedo, Cláudio Rodrigo, Nara Julia, Austin Floyd, Leandro Ribeiro, Omitair Dann de Deus, Jandreia Vargas, Flammarion Azevedo, Nelma Mariano, Alaide Borges, Simone Novais, Leon Denis, Paula Márcia, Maria Inês Fernandes dentre outros que tanto me incentivaram e apoiaram no decorrer desta árdua etapa acadêmica;

A todos alunos e alunas que sempre torceram para a continuidade de meus estudos e aperfeiçoamentos dentro e fora do Brasil;

Aos gestores Aurélia Almeida, Eleuza de Oliveira, Pedro Martins, Márcia Paranhos e Mamede Leão;

À Universidade Estadual de Goiás e à Secretaria da Educação do Estado de Goiás;

Aos colegas professores Simone Fonseca, Reginaldo Santos, Nara Lene, Letícia Xavier, Carlos José, Nilivan, Wendell Rener, Fany, Lúcia Caldeira, Rosiney, Ana Cláudia, Neuzinha, Euder Pires, Fernanda, Karla Cotrin, Paula Nascente, Doralice Fernandes, Lesly Castro, Soraia Tomazini, Liamar Monteiro, Áustria Régia, Rosane Pessoa, Sebastião Millani;

Aos colegas e professores do Programa de Pós-graduação em Letras da PUCRS; em especial ao prof. Dr. Jorge Campos, Lauro Gomes, Vanessa Barbosa, Andreza Teichmann, Thomas Rocha, Andrea Holler, Roberta Faz, Pâmela Nateline, Diego Titelo, Makeli Aldrovandi, Roberta Lara e Larissa Hübner.

À Capes, pela bolsa de estudo de doutorado;

Muito obrigado.

RESUMO

A proficiência em leitura e interpretação almejada para os concluintes dos ensinos fundamental e médio de alunos brasileiros em língua portuguesa ainda não foi alcançada. Na verdade, se encontra bem distante dos parâmetros estabelecidos por organizações internacionais como a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), Fórum Econômico Mundial e PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos). Sob esse enfoque, o propósito desta tese é verificar as possíveis contribuições que a Semântica Linguística pode oferecer quando da seleção de livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (2ª fase) após a emergência do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e, por conseguinte, tentar contribuir com possíveis ferramentas linguísticas/didáticas que propiciem uma melhora significativa nos níveis de leitura e interpretação do alunado brasileiro (mais adiante mostraremos o que denominamos 'ferramentas linguísticas'). Este trabalho é fundamentado pelos/nos pressupostos teóricos advindos da Teoria da Argumentação na Língua (ANL), desenvolvida por Oswald Ducrot e Marion Carel. Para a ANL, o sentido é oriundo da relação existente entre os signos de um enunciado. É pela observação do processo de relação e orientação entre os signos da língua e na língua que o aluno poderá compreender satisfatoriamente os discursos (textos de livros didáticos). Para esta investigação, foram analisados os manuais direcionados aos professores de língua portuguesa, bem como um capítulo de cada um dos três livros didáticos selecionados e já aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Os capítulos foram analisados sob a perspectiva da Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), atual fase da ANL, e da Teoria Polifônica. Através da análise, ficou evidenciado que a Teoria da Argumentação na Língua tem aplicação prática no ensino de línguas, principalmente no que se refere à leitura e compreensão de textos e, portanto, deveria ser levada em consideração no momento em que a equipe pedagógica responsável pela escolha do livro didático de língua portuguesa se propõe a realizar esta tarefa.

Palavras-chave: Teoria da Argumentação na Língua. Ensino. Língua Portuguesa.

ABSTRACT

The proficiency in reading and understanding texts longed for the Elementary and High School Brazilian senior students of Brazilian Portuguese has not been reached yet, in fact, it seems quite distant of the standards established by the main international organizations like the Organization for Economic Co-operation and Development, WEF (World Economic Forum) and PISA (Programme for International Student Assessment). On this approach, the purpose of this thesis is to check the possible contributions the Linguistic Semantics can offer when it comes to choosing the Portuguese Language textbooks for Elementary School students. It may take into account that the emergence of the Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) and, consequently, the attempt to contribute on creating possible educational tools that favor a significant improvement in the levels of reading and comprehension of Brazilian students. This work is based on the theoretical presuppositions which have outcome from the Theory of the Argumentation in the Language (ANL), proposed by Oswald Ducrot and Marion Carel. For the ANL, the meaning comes from the existent relation between the language signs in the language itself. By observing such process of relation and direction between the signs of the language and in the language itself that the reader will be able to understand suitably the discourses - normally referred as texts in the textbooks. For this research, the Portuguese teacher-based textbooks were analyzed, as well as a chapter of each one of three textbooks chosen for this purpose. The books have already been approved previously by the Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). The chapters were analyzed under the perspective of the Theory of the Semantic Blocks (TBS), current proposal of the ANL, and of the Polyphonic Theory. Through this analysis, it was brought up that the Theory of the Argumentation in the Language does have practical application in the language teaching process, especially in whatever it refers to the reading and understanding of texts and, by doing so, this theory should be taken into account when the pedagogical team responsible for the textbook of Portuguese language choice intends to carry out such task.

Keywords: Theory of the Argumentation in the Language. Teaching learning process. Portuguese language.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AE	– Argumentação Externa
AI	– Argumentação Interna
ANL	– Teoria da Argumentação na Língua
BL	– Bloco Semântico
CLG	– Curso de Linguística Geral
CON	– Conector
DC	– Conector normativo do tipo ‘portanto’
ELG	– Escritos de Linguística Geral
LD	– Livro Didático
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases
NEG	– Negação
PCN	– Parâmetro Curricular Nacional
PNLD	– Plano Nacional do Livro Didático
PUCRS	– Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PT	– Conector transgressivo do tipo ‘no entanto’
TBS	– Teoria dos Blocos Semânticos

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Enunciação	51
Figura 2 – BS ₁ – não-apaixonado <i>que leva ao perdão</i>	56
Figura 3 – BS ₂ – não-apaixonado <i>que leva ao não-perdão</i>	57
Figura 4 – Bloco Semântico	59
Figura 5 – Encadeamentos	60
Quadro 1 – Argumentações externa e interna de <i>apaixonado</i> (e <i>não-apaixonado</i>).....	56

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES E EXIGÊNCIAS DOS DOCUMENTOS OFICIAIS: PNLD e PCN	16
1.1 A Criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)	21
1.2 Os PCN e o Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental	25
1.3 O Eixo de Reflexão nos PCN/PNLD e a ANL	30
1.4 Os Postulados do PNLD e a ANL: Pontos Convergentes	35
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	44
2.1 A Teoria da Argumentação na Língua (ANL)	44
2.2 A Teoria dos Blocos Semânticos (TBS)	53
2.3 Polifonia: um Recurso Linguístico-Argumentativo	61
2.4 Operadores Argumentativos	64
3 A COMPOSIÇÃO DO <i>CORPUS</i> E A METODOLOGIA DE PESQUISA	68
3.1 Apresentando o Encarte do Professor do LD01	71
3.1.1 A organização da obra	72
3.1.2 O encarte do professor do LD01.....	73
3.1.3 A proposta de leitura.....	75
3.1.4 O trabalho com a gramática.....	75
3.1.5 A produção textual oral e escrita	76
3.2 Apresentando o Encarte do Professor do LD02	77
3.2.1 A organização da obra	77
3.2.2 O encarte do professor do LD02.....	81
3.2.3 A proposta de leitura.....	83
3.2.4 O trabalho com a gramática.....	84
3.2.5 A produção textual escrita e oral	85
3.3 Apresentando o Encarte do Professor do LD03	86
3.3.1 A organização da obra	86
3.3.2 O encarte do professor do LD03.....	89
3.3.3 A proposta de leitura.....	90
3.3.4 O trabalho com a gramática.....	90
3.3.5 A produção textual escrita e oral	91

4 ANÁLISES DE CAPÍTULOS DOS LIVROS DIDÁTICOS E RESULTADOS	93
4.1 Análises do LD01 Via PNLD e ANL	93
4.2 Análises do LD02 Via PNLD e ANL	100
4.3 Análises do LD03 Via PNLD e ANL	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
REFERÊNCIAS	121
ANEXOS	124
Anexo A – LD 01.....	125
Anexo B – LD 02	136
Anexo C – LD 03.....	157
Anexo D – Currículo Lattes	172

INTRODUÇÃO

As condições pedagógicas de formação e fortalecimento da educação brasileira têm melhorado significativamente ao longo do nosso percurso histórico. Os procedimentos consubstanciados pelas ações do Governo, tais como a criação e implementação de campanhas, leis e projetos (PCN) e a distribuição de materiais didáticos via Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) buscam assegurar aos estudantes, pelo menos legalmente, o direito à educação básica, oportunizando-lhes uma maior participação na sociedade. No entanto, ainda estamos muito longe de obter os níveis de excelência almejados.

De acordo com o estudo ‘Atitudes pela Educação’, desenvolvido pelo IBOPE Inteligência e Instituto Paulo Montenegro, publicado pela Academia Brasileira de Ciências (2014), a maior parte dos adolescentes que atualmente estão cursando os ensinos fundamental e médio nas escolas públicas brasileiras é oriunda de famílias cujos pais têm pouco ou nenhum grau de instrução escolar sistematizada, tem irrelevante acesso à leitura de livros literários, jornais e revistas impressas, tampouco é incentivada a obtê-los. Diante desse público, constitui para nós, professores, o desafio de alcançar metodologias e aplicações práticas para o ensino que minimizem ou escamoteiem o enorme déficit educacional de nossos alunos.

Pressupomos que um ensino de língua que considere o sentido resultante das combinações lexicais, portanto na própria língua, e que ajude o aluno a compreender melhor o texto, o ajudará de forma expressiva a melhorar seus níveis de entendimento e, conseqüentemente, a educação como um todo, uma vez que todas as demais disciplinas de qualquer currículo também usam a leitura como meio pedagógico. Uma proposta dessa natureza possibilitaria maximizar o domínio discursivo do aluno, empoderando-o com uma ampla compreensão da lógica organizacional que subjuga nosso mundo social, e também suscitaria uma prática pedagógica capaz de levar o educando a interagir, entender e atuar com sagacidade em seu próprio meio.

Leituras, buscas e pesquisas realizadas em bibliotecas, revistas e sites nos permitem afirmar que já existem alguns trabalhos que se dedicaram a estudar e a propor modelos teóricos e ferramentas metodológicas práticas com a visão de ensino e compreensão vislumbrados nos parágrafos anteriores. Esses trabalhos buscaram analisar a manifestação, a origem, a emergência dos sentidos produzidos nos textos pelo uso da própria língua à luz da Semântica Linguística, também conhecida como Teoria da Argumentação na Língua, do filósofo e linguista francês Oswald Ducrot e Marion Carel.

De vários trabalhos, podemos mencionar o estudo desenvolvido por Elenice Andersen (2006), *Fábulas e Parábolas: um esboço para interpretação de textos à luz da Teoria dos Blocos Semânticos*; o trabalho de Claudio Primo Delanoy (2008), *Uma definição de leitura pela teoria dos blocos semânticos* e o trabalho de pesquisa desenvolvido por Marlene Teixeira e Sabrina Ferreira (2008), *Leitura na escola: um barco à deriva?*. No entanto, até o momento, não consta nenhum trabalho que busque analisar as possíveis contribuições da Semântica Linguística no processo de seleção dos livros didáticos do Ensino Fundamental.

O livro didático é a principal ferramenta de ensino utilizada pelos professores de língua portuguesa no Brasil, sendo assim, torna-se necessário que a seleção desse material seja executada com muito critério e atenção. É por meio do livro didático que o professor realiza quase todas as atividades de leitura, interpretação, exercícios gramaticais, propostas de redação dentre outras atividades cotidianas ambientadas em sala de aula. Todo o estudo justifica-se, dentre outros motivos, pelo fato de a compreensão leitora ser uma habilidade a ser desenvolvida e aprimorada continuamente.

É sabido que a leitura de textos verbais, escritos não é uma habilidade inata ao ser humano, trata-se de uma construção infinita e constante que pode ser melhorada a cada momento. No entanto, podemos afirmar, com base no relatório do Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) 2011, que as aulas de língua portuguesa ainda carecem estratégias que viabilizem leitura e compreensão textual de qualidade. Através de análises realizadas em textos publicados em vários livros didáticos, constatamos que a maior parte dos textos prioriza o estudo de conteúdos gramaticais, tentando proporcionar ao aluno o conhecimento das regras da norma estabelecida pela elite cultural do país. No entanto, essa forma de ensino tem mostrado resultados pouco significativos e satisfatórios.

O relatório do Saeb nos permite sustentar que falta ao aluno do Ensino Fundamental a capacidade de compreender satisfatoriamente textos, gráficos, tabelas. Essa dificuldade foi identificada pela falta de habilidade para entender enunciados, organizar o pensamento e pelo vocabulário limitado. O déficit na capacidade de compreensão acaba causando prejuízos no processo educacional. Dessa forma, as dificuldades dos nossos alunos em compreensão se acumulam e são levadas à universidade. Portanto, precisamos refletir sobre o ensino que estamos proporcionando aos nossos alunos e repensar o uso do livro didático nas aulas de língua portuguesa, principalmente durante os anos do Ensino Fundamental, pois é nesse período que o aluno costuma construir o hábito da leitura e desenvolver a habilidade de pensar a linguagem.

Com base nessa perspectiva, propomo-nos a analisar em manuais do professor de três livros de língua portuguesa direcionados ao último ano do Ensino Fundamental, assim como as atividades de leitura, produção textual e as perguntas de compreensão de texto tentando verificar se o uso das ferramentas propiciadas pela aplicação da Semântica Linguística justifica levar a teoria em consideração no momento da seleção do material didático. Concebemos que as possibilidades de aprendizagem para o ensino da nossa língua portuguesa encontram-se diretamente relacionadas ao domínio da produção textual (oral e escrita) bem como aos recursos de concepção de textos nos diversos gêneros textuais nas esferas sociais onde circulam, ou seja, concebemos que a educação linguística contribui diretamente para a promoção social e intelectual dos alunos.

Entendemos que quase toda teoria linguística apresenta um novo e possível olhar sobre a linguagem, novas metodologias, distintos enfoques, mas também tem suas especificidades e limitações. Deixamos claro que, com a apresentação desta possibilidade de uso da Teoria da Argumentação na Língua, não é nossa pretensão patentear a Semântica Linguística como a panaceia capaz de dirimir as várias estratégias e habilidades necessárias para realizar leitura, compreensão e produção textual de modo satisfatório ou como uma teoria que invalida ou impossibilita a aplicação concomitante com outros aportes teóricos cuja intenção/propósito também seja aperfeiçoar o tratamento textual quer na produção, quer na leitura.

A metodologia empregada neste estudo está diretamente vinculada a estudos, procedimentos e a ferramentas linguísticas cingidos à Semântica Linguística ducrotiana que possibilita as análises e descrições necessárias ao desenvolvimento desta proposta.

Com o propósito de orientar nosso trabalho, não podemos nos privar de apresentar também as duas questões norteadoras: i) os pressupostos teóricos e as ferramentas linguísticas da Teoria da Argumentação na Língua (ANL) devem ser levados em consideração no momento de escolha do material didático de língua portuguesa? ii) quais ferramentas linguísticas da ANL são mais adequadas ao ensino de língua portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental?

A partir das questões mencionadas acima, temos como objetivo geral analisar os manuais de livros didáticos direcionados ao professor de língua portuguesa bem como as propostas de interpretação de texto concebidas no(s) livro(s) didático(s) e suas implicações para o desenvolvimento da competência linguístico-discursiva do aluno podem ser desenvolvidas com o aporte teórico da ANL e, como objetivos específicos; i) tentar identificar a existência de problemas nas questões de interpretação de texto nos livros didáticos do

ensino fundamental e como estes ensinam o aluno a ler e, ii) verificar se há relação entre os conceitos da ANL e os eixos de reflexão propostos nos PCN e no PNLD para ensino de língua.

O estudo está estruturado do seguinte modo: no primeiro capítulo, faremos um breve levantamento a respeito do percurso relativo à adoção do material didático (com ênfase no livro didático de língua portuguesa) e mostraremos como a concepção e a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) tentou nortear, definir e alinhar teorias e procedimentos atitudinais e pedagógicos que devem ser usados em cada etapa do processo de ensino e aprendizagem nas escolas brasileiras e ainda, como se deu a criação e as atualizações do Plano Nacional do Livro Didático, analisando como esses dois programas do governo federal impactaram o ensino da língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental. Em sequência, mencionaremos o atual modelo de adoção e regulamentação do livro didático no Brasil. Veremos que o MEC (Ministério da Educação) vem, desde 1985 e de forma paulatina, desenvolvendo e aperfeiçoando uma política de apreciação, aquisição e distribuição de livros didáticos que, atualmente, assiste a alunos e a professores de todas as disciplinas e as fases dos ensinos fundamental e médio em todo território brasileiro.

No segundo capítulo, abordaremos os pressupostos teóricos da Semântica Linguística e suas atualizações às quais faremos constantes alusões para o desenvolvimento desta pesquisa. Exporemos, na seção, conceitos e procedimentos que presumimos poder se transformar em ferramentas de ensino para os professores de língua portuguesa.

No terceiro capítulo, exporemos a metodologia e faremos as apresentações dos três manuais dos livros didáticos de língua portuguesa do 9º ano que compõem o *corpus* dessa pesquisa. Para a seleção de quais livros didáticos usar neste estudo, utilizamo-nos da credibilidade que o PNLD alcançou em nível nacional e como critério prioritário o material deveria ter sido apreciado e aprovado pelo programa e já ter sido adotado por alguma escola pública. Serão analisados os componentes das unidades constantes nos materiais didáticos e, ainda, faremos um levantamento específico a respeito da proposta de leitura e produção escrita e oral em cada um dos manuais.

No quarto capítulo, realizaremos análises de um capítulo de cada um dos materiais didáticos eleitos para o desenvolvimento deste trabalho em que aplicaremos os pressupostos teóricos e práticos da Semântica Linguística. Tentaremos, assim, evidenciar para os professores de língua portuguesa como é viável entender os textos a partir de seus próprios componentes lexicais por meio da utilização de uma proposta linguística apropriada e, ainda, como encerramento da quarta parte, discutiremos os resultados a serem alcançados e sintetizaremos nosso estudo.

1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES E EXIGÊNCIAS DOS DOCUMENTOS OFICIAIS: PNL D e PCN

Uma vez que este estudo tem como principal propósito mostrar as contribuições que a Semântica Linguística ducrotiana pode oferecer ao ensino de línguas (neste trabalho, a língua portuguesa especificamente) quando da seleção de livros didáticos, pretendemos mostrar, neste capítulo, o que os documentos oficiais, Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), propõem, sugerem, exigem e esperam que os autores e editores de materiais didáticos contemplem na elaboração de seus livros, aquilo que se mostra passível de ser explorado e ensinado fazendo uso prático das possíveis contribuições da Teoria da Argumentação na Língua de Oswald Ducrot e colaboradores.

Inicialmente, vamos mencionar, de forma concisa, um pouco da história a respeito da adoção do livro didático no Brasil, do início do século passado até nossos dias, destacando o surgimento do Programa Nacional do Livro Didático e seus desdobramentos. Logo após, trataremos de outro documento oficial, denominado PCN-EF, e suas implicações no ensino da língua portuguesa. Na sequência, tentaremos mostrar os pontos em comum existentes entre os dois documentos oficiais e a ANL de Ducrot. Na seção seguinte, com o intuito de dar resposta ao objetivo geral, vamos examinar o que os encartes direcionados aos professores dos livros didáticos de língua portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental concebem como proposições de tarefas, o modo como os exercícios são desenvolvidos; a coerência entre a metodologia teórica apresentada nos manuais e suas aplicabilidades no decorrer das atividades. Propomo-nos a fazer uma análise dos encartes que acompanham o livro do professor onde se encontram expostas as teorias e as metodologias usadas na concepção de três coleções atualmente adotadas em escolas públicas na cidade de Pires do Rio, Goiás.

Para falarmos a respeito da seleção de livros didáticos e do encarte do livro do professor de língua portuguesa, seus pressupostos e direcionamentos para o ensino da língua, apresentaremos algumas implicações envolvidas na adoção do material didático pelas escolas públicas do Brasil. Primeiro vamos a um rápido apanhado sobre o percurso da adoção do material didático e, em sequência, mencionaremos o atual modelo de adoção e regulamentação do livro didático brasileiro.

Entre as décadas de 1920 a 1950, ocorreram várias reviravoltas políticas e sociais que, obviamente, impactaram a educação. Podemos destacar a ascensão de Vargas à Presidência da República, o fortalecimento do movimento operário, a industrialização nas

grandes cidades e o aumento significativo do êxodo rural. É na década de 1930 que surgem os primeiros registros de livros didáticos legitimamente brasileiros. Antes, os manuais ainda seguiam um currículo mais próximo daquele trazido pelos portugueses.

Em 1942, é feita uma reforma na educação, porém seus resultados se mostram pífios e a educação continua sob o regimento de parâmetros obsoletos trazidos até o surgimento da Lei de Diretrizes e Bases apresentada em 1961, ano que também marca o início do enorme êxodo rural no Brasil, principal responsável pela significativa expansão da oferta de ensino em escolas públicas.

O momento da emergência do livro didático no Brasil encontra-se imiscuído com a política do livro didático (ressaltamos que não temos como meta uma abordagem mais aprofundada sobre os aspectos políticos em si). No começo dessa trajetória houve uma sequência de leis, medidas provisórias e decretos que começaram a ser publicados em meados da década de 30 do século passado. No início do processo, o poder público centralizava todas as tomadas de decisões em relação ao material didático. Sindicatos de trabalhadores da educação, docentes da disciplina língua portuguesa, associações de pais e alunos, equipes técnicas, ninguém externo ao MEC foi convidado a opinar a respeito das adoções, atitude contrária ao que já era realizado em outras nações. Vejam o que diz uma especialista em educação:

Essa política não é senão um aspecto particular da política educacional global, que por sua vez, se insere nas mudanças estruturais político-econômicas da sociedade brasileira como um todo. (...) em outras partes do mundo, equipes de cientistas, associações de pais e mestres, organizações de alunos etc., participam ativamente na definição dos conteúdos dos livros didáticos, sua produção e distribuição nas escolas e nos processos decisórios em geral. (MOTTA, 1997, p. 21 – 22).

Foi nesse período que ocorreu a criação do Instituto Nacional do Livro Didático, seguido pela Comissão Nacional do Livro Didático e da FENAME (Fundação Nacional de Material Escolar). Ainda de acordo com Motta (*ibidem*), todos esses órgãos visavam à implementação de um projeto para o livro didático marcado pelo controle político e ideológico da elite, não se preocupando, tampouco se comprometendo, com a qualidade do ensino que seria proporcionada aos alunos das escolas públicas por meio da adoção do material didático.

O termo ‘livro didático’, entendido até os dias de hoje como o material didático destinado ao ensino, adotado pela escola cuja proposta pedagógica é subordinada aos programas curriculares escolares, foi definido e consagrado nesse período pelo decreto-lei de

número 1.006 de 30 de dezembro de 1938 – Artigo 02:

Compêndios são os livros que expõem total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares [...] livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático. (OLIVEIRA, 1984, p. 22).

Nessa época, o ensino de língua portuguesa era privilégio apenas das classes mais abastadas. Tanto os professores quanto os alunos pertenciam às classes mais favorecidas, econômica e socialmente. De acordo com Bezerra (2003), o aparecimento em grande escala do livro didático ocorreu concomitantemente com a universalização do ensino no Brasil. Quando o ensino se democratizou, a maioria dos alunos que chegava aos ambientes de ensino possuía ‘conhecimentos precários de gramática prescritiva’ e foi assim que os novos materiais didáticos, para que fossem escolhidos, deveriam apresentar atividades que pudessem minorar essas deficiências e, portanto, deveriam enfatizar seus esforços na concepção de exercícios baseados na gramática prescritiva e fazendo uso excessivo de atividades estruturais.

Analisando os PCN (neste trabalho, sempre que mencionarmos PCN, estamos tratando da versão de 1998 direcionada às séries finais do Ensino Fundamental), percebemos que o ensino de regras estritamente gramaticais descontextualizadas perdeu a posição prioritária. Convém ressaltar que os PCN não desfavorecem o ensino da gramática prescritiva (também denominada normativa), no entanto o documento discute e examina o modo como essa prática está sendo trabalhada e sugere que o ensino de Língua Portuguesa (e até mesmo de línguas estrangeiras) seja realizado considerando a dimensão semântica da língua. Pressupomos que é por meio de uma maior intensificação do uso da semântica nas práticas escolares, partindo de circunstâncias concretas de comunicação, que se consegue ampliar os conhecimentos, inclusive os gramaticais, do aluno. Levando em consideração a quantidade de trabalhos que tem sido realizada com a utilização dos pressupostos da ANL, cremos ser possível afirmar que a presença da ANL no ensino propicia uma reflexão a respeito da recursividade semântica da língua, favorecendo as competências comunicativa e linguística dos alunos e elucidando os mecanismos de funcionamento da língua.

O documento, pelo menos como proposta que visa a renovar o ensino de nossa língua materna, aparenta englobar o real uso da língua feito pelos falantes e as tangíveis necessidades de um ensino de língua portuguesa em detrimento do ensino metalinguístico que outrora imperava na ação didática da maior parte dos professores brasileiros.

Além dessa postura, o ensino de língua portuguesa também era afetado pela dura marcação política no processo de seleção dos livros didáticos que visava também a conseguir a obtenção de um espírito nacional (termo cunhado por Wilhelm von Humboldt), pois o país se encontrava em um momento politicamente delicado. Havia temas que não podiam ser abordados e várias alterações, principalmente nos livros de História e de Língua Portuguesa, foram sugeridas pela Comissão Nacional do Livro Didático. O mesmo autor menciona que houve muitas impugnações em relação aos conteúdos de cunho político-ideológico e raras em relação ao conteúdo ‘linguístico’ que seria entregue aos educandos. Aspectos didáticos e pedagógicos eram preteridos em relação aos morais/cívicos e políticos. O objetivo de fazer doutrinação política e ideológica era tão latente que houve a criação de uma disciplina obrigatória que seria responsável por esse processo; trata-se de O.S.P.B. (Organização Social e Política Brasileira) que era ministrada nas duas últimas séries do Ensino Fundamental.

Na década de 1970, tanto a Teoria da Comunicação quanto a Linguística Estrutural já contavam com números expressivos de pesquisadores brasileiros que, com a divulgação de trabalhos, artigos e teses, contribuíram com algumas alterações na concepção e tratamento dado aos textos usados nos livros didáticos. Comparando os materiais didáticos dessa época com aqueles anteriormente confeccionados e distribuídos, notamos que, ao lado do texto literário, os autores já agregavam textos de outros gêneros como o publicitário, os editoriais e até tirinhas.

Posteriormente, já na década de 1980, o livro didático se destaca como um tipo de assistencialismo aos alunos desprovidos de recursos financeiros, com a criação da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) que também oferecia materiais escolares a um preço bem menor do que daquele praticado pelo mercado. Nessa época, o Brasil já se encontrava no contexto do regime militar e a política assistencialista vinculada ao livro didático, bem como as comissões que norteavam os conteúdos que deveriam constar ou não nos materiais didáticos, já eram alvo de críticas e a legitimidade dessas comissões passaram a ser muito questionadas pelos sindicatos dos trabalhadores da educação e por outros grupos/entidades que se preocupavam com a causa.

Além da questão relacionada à seleção do livro didático, nesse período, a preocupação com a formação do professor começa, de forma bem incipiente, a ser levada em consideração, pois vários professores que lecionavam para os ensinos Fundamental e Médio ainda não possuíam um diploma de licenciatura e quase sempre externavam dificuldades no uso adequado do livro didático. Batista, no que concerne à relação professor/livro didático

assevera:

Seja em razão de uma inadequada formação de professores (inicial ou continuada), seja em razão de precárias condições de trabalho docente, seja, ainda, em razão das dificuldades enfrentadas para produzir e fazer circular o livro no Brasil (particularmente para fazê-lo circular na escola), o livro didático brasileiro se converteu numa das poucas formas de documentação e consulta empregadas por professores e alunos. Tornou-se, sobretudo, um dos principais fatores que influenciam o trabalho pedagógico, determinando sua finalidade, definindo o currículo, cristalizando abordagens metodológicas e quadros conceituais, organizando, enfim, o cotidiano da sala de aula. (BATISTA, 2003, p.28)

No início dos anos 90, com o país já livre da opressão militar, a nova situação vigente propiciou a emergência de uma nova política, proposta pela Fundação de Assistência ao Estudante, que sugeria que a escolha dos livros didáticos deveria ser realizada pelos professores de cada unidade escolar. Essa postura fortaleceu a política do livro reutilizável diferente daquele descartável que era distribuído pelos governos anteriores. Essa nova tendência política é resultante da pressão que as comissões de professores e sindicatos fizeram, argumentando que, como os recursos governamentais eram escassos, um livro reutilizável seria muito mais viável do ponto de vista econômico. Essas entidades já não suportavam mais uma política educacional burocrática, centralizadora e autoritária que continuamente excluía o professor das decisões tomadas em relação ao ensino e pretendia, também pela escolha do material didático, assegurar ao aluno mais qualidade em sua formação. Nessa época, o termo ‘formação do cidadão crítico’ não existia. Quando se falava em formação, pensava-se apenas em formação escolar formal (acadêmica), ou seja, dos conhecimentos de conteúdos escolares. De acordo com Pereira (2002), a Linguística só conseguiu ser integralizada nos currículos dos cursos de Letras há menos de quatro décadas e isso nos indica que grande parte dos professores que estava atuando nas salas de aula teve pouco ou nenhum contato com a disciplina e suas teorias quando fizeram seus cursos universitários. Porém, há cerca de 20 anos, a Linguística ganhou destaque no ensino e seus pressupostos teóricos nortearam os novos documentos que o Governo utiliza para criar seus programas, bem como documentos que orientam o trabalho dos professores. Quando utilizada no ensino, a Linguística preconizava uma postura de ensinar focada no aperfeiçoamento da predisposição de compreender e de expressar dos alunos nos momentos em que a comunicação se fazia necessária, ou seja, contribuía para a interação do educando com e na sociedade.

Atualmente, os programas governamentais entendem que os docentes que ministram aulas de língua portuguesa devem, juntamente com a equipe pedagógica e de gestores

escolares, ser os responsáveis pela escolha de todo material didático que será utilizado para o ensino e, em consequência, dos livros que trarão os textos a serem trabalhados em sala de aula pela comunidade escolar que precisa considerar como um de seus objetivos prioritários o de propiciar condições para a formação do cidadão crítico, capaz de ler diferentes gêneros textuais, interpretando-os adequadamente e, se necessário, tendo a capacidade de redigir outros textos com coerência e coesão.

1.1 A Criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

Foi somente em meados dos anos 90, mais especificamente no ano de 1997, que a situação político-econômica do país oportunizou a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Desde então, houve uma considerável melhoria na elaboração, seleção e distribuição dos livros didáticos indicados para serem usados em todas as escolas do Brasil.

O PNLD surge com a intenção de assegurar uma normatização mais eficaz e dinâmica do livro didático e tem como objetivos: i. Contribuir para a socialização e universalização do ensino, bem como para a melhoria de sua qualidade, por meio da seleção, aquisição e distribuição de livros didáticos para todos os alunos nas escolas das redes públicas do Ensino Fundamental de todo o país, cadastradas no Censo Escolar; ii. Diminuir as desigualdades educacionais existentes, buscando estabelecer padrão mínimo de qualidade pedagógica para os livros didáticos utilizados nas diferentes regiões do país; iii. Possibilitar a participação ativa e democrática do professor no processo de seleção dos livros didáticos, fornecendo subsídios para uma crítica consciente dos títulos a serem adotados no Programa; e iv. Promover a crescente melhoria física e pedagógica dos livros, garantindo a sua utilização/reutilização por três anos consecutivos. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007)

Tendo esses objetivos como norteadores de um trabalho seletivo, com critérios bem estabelecidos e sabendo ser necessário articular a didática com os postulados teóricos pertinentes a cada disciplina, a Secretaria de Educação Fundamental, órgão subordinado ao MEC, estabelece a formação de equipes de profissionais gabaritados (todos os componentes de cada equipe deveriam ter larga experiência docente) nas áreas de conhecimentos constantes nos currículos dos ensinos Fundamental e Médio; cada uma das equipes deveria ser composta por um coordenador e também um assessor que conjuntamente com os peritos pareceristas desenvolveriam a análise e a avaliação dos materiais didáticos que já teriam passado, previamente, por um processo de pré-seleção (edital) de acordo com as indicações concebidas pelas editoras. Na etapa seguinte, os pareceristas precisavam elaborar resenhas dos materiais

didáticos aprovados que, a partir de então, passariam a ser componentes do Guia de Livros Didáticos. Nesse processo, a última etapa é o envio do Guia para as unidades escolares, onde uma equipe de cada escola, composta pelos professores regentes de português e coordenadores, fazem uso desse documento impresso como auxílio para a seleção do livro didático.

As comissões de especialistas e pareceristas também deviam observar atentamente se os livros pré-aprovados realmente estavam de acordo com os ‘critérios comuns’ (também conhecidos como ‘critérios eliminatórios’). Tratava-se de seis normas que todos os autores de livros didáticos deveriam observar antes de realizar a submissão de seus materiais didáticos à comissão julgadora. A saber: 1 - respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao Ensino Fundamental; 2 - observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano; 3 - coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados; 4 - correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos; 5 - observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação da obra à linha pedagógica nela apresentada; 6 - adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra. (PNLD, 2014)

Em cada uma dessas normas, há uma série de subitens que explicam o que é esperado do material didático. A inobservância de qualquer um desses itens leva à exclusão do material à indicação para adoção. Juntamente com a norma de número cinco, consta, na norma de número três, um subitem muito importante para esse trabalho e que será abordado em detalhes futuramente. O subitem pede para ‘explicitar, no *Manual do Professor*, os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam sua proposta didático-pedagógica’. Dentre outras funções, essas normas visavam a subtrair os problemas de ordem ideológica (muitas vezes discriminatórias), erros conceituais, desatualizações e até mesmo negligências de ordem metodológica.

As exigências mínimas do PNLD em relação ao que deve constar no *Manual do Professor* são mais uma evidência da importância da análise dessa parte integrante dos livros didáticos destinados aos professores. É no manual que as autoras explanam os objetivos dos pressupostos teóricos elegidos para a concepção de determinada coleção e, conseqüentemente, que orientarão as propostas de atividades. O modo singular de ensinar de uma coleção é mais que apenas uma metodologia de aplicação, é uma mudança de posicionamento distintivo em relação à forma com a qual se pretende ensinar e aprender língua.

No que concerne ao processo de funcionamento do PNLD, desde o lançamento do edital até a entrega dos livros selecionados, são seguidas as seguintes etapas: 1ª Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de livros didáticos a serem incluídos no “Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa” das séries finais do Ensino Fundamental (publicação das regras e das etapas); 2ª Inscrição dos Livros Didáticos; 3ª Triagem dos Livros (responsabilidade da Comissão Especial de Recepção e Triagem – CRT); 4ª Avaliação Pedagógica (responsabilidade da Secretaria de Educação Fundamental do MEC); 5ª Guia do Livro Didático; 6ª Escolha dos Livros pelas escolas (professores, diretores...) e 7ª Distribuição dos Livros Didáticos. Em todas essas etapas, o trabalho conjunto das várias equipes envolvidas, somado à fiscalização realizada pelo MEC e pelo Ministério Público buscavam garantir que cada um dos procedimentos exigidos pelo edital fosse cumprido e que o material entregue cumpra com os padrões físicos, teóricos e didáticos previamente estabelecidos.

De acordo com as informações oficiais do MEC, consultadas no site do PNLD (vide referências) de 2012 a 2016, mais de 70 milhões de estudantes do Ensino Fundamental já foram beneficiados pelo programa. Esse número homérico é singular na história da educação deste país.

Todos os alunos matriculados nos ensinos fundamental e médio das escolas públicas que estão cadastrados no Censo Escolar têm direito de ser contemplados com livros didáticos gratuitos. Até a chegada nas mãos dos alunos, os materiais precisam passar por todos os passos apontados anteriormente e, finalmente, são entregues pela editora diretamente à escola, por meio de uma parceria entre os Correios e o Fundo Nacional de Desenvolvimento Estudantil. Dessa maneira, o desenvolvimento do programa logrou responder não só às condições operacionais e políticas imbuídas nos trâmites de seleção do material, aquisição e distribuição, mas também resolveu, pelo menos em parte, a problemática que estava atrelada à qualidade, grande problema de outrora.

Em sua primeira edição voltada exclusivamente para os anos finais do Ensino Fundamental, o Programa Nacional do Livro Didático classificava os livros didáticos em ‘recomendado’ ou ‘não-recomendado’. Já na edição de 1997, os livros didáticos passaram a ser categorizados em ‘recomendados com distinção’, ‘recomendados’ e ‘recomendados com ressalvas’. Os primeiros recebiam essa classificação porque as equipes pareceristas entendiam que, além de cumprir o que era exigido, conseguiam oferecer elementos adicionais, os segundos porque estavam em concordância com as exigências e os últimos porque resvalaram ou negligenciaram algum elemento tido como essencial.

Fato curioso ocorreu nesse período e foi publicado em reportagem da edição de março de 2001 da Revista Nova Escola. A coordenadora de avaliação de materiais didáticos do MEC, Nabirra Sousa, conta que a maioria dos professores selecionaram materiais ‘recomendados com distinção’, todavia encontraram muitos escolhos na utilização do material didático, principalmente por não conhecer a metodologia e a abordagem teórica empregadas na elaboração do material. Como efeito colateral, na seleção seguinte, a maioria dos professores optou pelos materiais que empregavam metodologias mais simples, recorrendo assim aos materiais ‘menos recomendados’. Como consequência, os livros didáticos com menor distinção venderam muito mais do que aqueles considerados ‘recomendados com distinção’. Tal fato levou muitos autores, atendendo a pedidos das editoras que publicavam seus livros, a reeditá-los alterando o grau de dificuldade das atividades propostas, de modo que os manuais não mais obtivessem o mais alto grau de recomendação. Esse comportamento também evidenciou que a formação do professor continuava precária.

Situações similares a essa evidenciam as divergências que há entre quem elabora o material didático, os pareceristas que auxiliam o programa de seleção de livros e os professores que, em diversos momentos, não veem suas condições de ensino e formação representadas nos livros disponibilizados pelo guia.

Faz-se imprescindível lembrar que o PNLD objetivava, prioritariamente, através da avaliação de livros didáticos, a promoção do aperfeiçoamento da qualidade dos materiais didáticos, visto que:

[...] esta melhoria é fundamental ao processo ensino-aprendizagem, apresentando-se como instrumento básico do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, dentro e fora da sala de aula, quando não o único. Como instrumento de aprendizagem, o livro didático deve apresentar conteúdo e atividades que favoreçam a aquisição do conhecimento, por meio da reflexão e da resolução de exercícios propiciada pela observação, pela análise e por generalizações, visando ao desenvolvimento da criatividade e da crítica. Atendendo a essas prerrogativas, o livro possibilita ao aluno tornar-se sujeito de sua própria aprendizagem e ao professor assumir a responsabilidade pela condução da mesma. (BRASIL, 2011, p.26).

Uma vez minimizados os problemas relacionados à seleção dos livros didáticos, a precária formação da maioria dos professores levou o MEC a criar, em meados dos anos noventa, o Plano Decenal de Educação para Todos, que apresentou como um de seus principais objetivos capacitar os professores regentes para assumir as tarefas de avaliar e selecionar o livro didático de forma eficaz e apropriada e ainda contribuir para seu aperfeiçoamento. Quase que concomitantemente, o MEC dava início ao processo de criação

de equipes para avaliar os livros didáticos mais demandados e também para criar regras de seleção para cada uma das disciplinas do Ensino Fundamental. Com essa atitude, o Ministério externava não confiar nem acreditar na capacidade do professor regente em apontar equívocos teóricos e estruturais nos livros didáticos. Parece paradoxal a atitude do Ministério quando afirmava pretender dotar os professores com habilidades de selecionar o livro didático a ser adotado com a implantação do Plano Decenal de Educação para Todos e, ao mesmo tempo, limitar as escolhas dos materiais didáticos a apenas alguns manuais pré-determinados.

1.2 Os PCN e o Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) trazem o que é atribuição de todo professor regente saber, isto é, ter o conhecimento das habilidades e competências necessárias para que o ensino se dê de forma adequada e satisfatória. Os PCN nos oferecem uma síntese das teorias desenvolvidas nas últimas décadas a respeito do processo de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa, bem como sugerem atitudes procedimentais que o professor regente deve assumir.

O documento também propõe uma reflexão a respeito da língua materna e seu papel na vida do cidadão estudante e de como opera sua inserção na sociedade pós-moderna que apresenta um número de demandas bem superior àquele outrora vivido.

Os PCN começaram a ser elaborados no ano de 1995 e sua conclusão se deu no ano de 1997, quando foi publicada a primeira edição dedicada ao Ensino Médio. No ano seguinte, ocorreu a publicação da edição voltada para o Ensino Fundamental. Desde então, houve uma melhora, ainda que pequena, no ensino da língua portuguesa.

Em conformidade com alguns autores, dentre eles Rojo (2003, p. 27), os PCN representam “um avanço considerável nas políticas educacionais brasileiras em geral e, em particular, no que se refere aos PCN de Língua Portuguesa, nas políticas linguísticas contra o iletrismo e em favor da cidadania crítica e consciente”. Na realidade, se, por um lado, a publicação do documento ainda não provocou grandes avanços no ensino, por outro, trouxe um norte para os professores que anteriormente careciam de um plano referencial de abrangência nacional que possibilitasse a criação de propostas nas díspares regiões do Brasil, via projetos educacionais concretizados nas inúmeras unidades escolares. A emergência dos PCN também promoveu uma enorme quantidade de seminários e outros encontros científicos onde profissionais comprometidos com a educação discutiram, e ainda discutem, ações e ideias que podem impulsionar o desenvolvimento educacional do nosso país. O mesmo

ocorreu em unidades escolares onde várias discussões buscaram e continuam a buscar meios mais eficazes de trabalhar, não apenas a disciplina de português nessa proposta, mas também caminhos para que a interdisciplinaridade ocorra efetivamente.

O seccionamento que antes imperava fragmentando a disciplina em gramática, redação e literatura caiu por terra, cedendo lugar a aulas que integralizam esses ‘campos’ em uma só disciplina. Essa medida possibilitou a criação de unidades didáticas com temas afins, de forma que os textos, os exercícios teóricos, orais, práticos e as aulas de produção de texto fossem distribuídos dentro de uma mesma unidade de ensino, com um aspecto dando suporte a outro.

No resultado final das provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2014, no qual houve mais de seis milhões de participantes, mais de 500 mil candidatos zeraram a prova de redação e apenas 250 tiraram nota máxima; resultados de outros exames nacionais e também internacionais, como o PISA, nos quais o Brasil sempre aparece posicionado nas últimas colocações, provam que a melhoria apresentada no ensino de língua portuguesa, mesmo com a implantação das medidas oriundas de programas como o PNLD e os PCN, ainda é insuficiente.

Em se tratando exclusivamente do ensino de língua portuguesa, uma das mudanças mais significativas que o documento efetivou foi fomentar o abandono da *palavra* e/ou da *frase* como elemento de partida para o ensino de língua materna, instaurando o texto como novo paradigma. No que concerne a essa mudança, a linguísta Antunes afirma:

[...] Não são as frases soltas nem as listas de palavras que vão promover o desenvolvimento de uma competência comunicativa, a qual se desdobra, naturalmente, numa competência gramatical, numa competência lexical, numa competência textual e discursiva. De tanto ver nos textos coisas bem escritas, benditas (benditos textos!) e de tanto analisá-las, discutir sobre elas, acabamos por incorporar – pelo menos como parâmetros – esses padrões. Que o foco do ensino seja a reflexão linguística, o pensar sobre a linguagem; centrados na dimensão discursiva e interacional da língua. Daí que, como se tem dito, o texto não é uma opção entre as outras. É a opção. (ANTUNES, 2007, p. 101-102).

Torna-se notório aqui que os PCN resguardam como objetivo de ensino da língua portuguesa a otimização da competência discursiva do educando, como já mencionado, o texto e, por extensão, toda a sua pluralidade de gêneros tornam-se o meio para a obtenção dessa meta no ensino. Na parte final da citação, percebemos que, além de tomar a ‘língua em uso’, os PCN cogitam tomar a língua como ‘objeto de reflexão’.

Essa nova postura, dentre outros benefícios, propicia a aplicação da Teoria da Argumentação na Língua que em seus postulados nos mostra que o sentido é obtido a partir

do enunciado e que a frase tem significação. (Essas noções serão apresentadas no próximo capítulo). Aqui, o discurso é um conjunto de enunciados. Urge preparar os professores, com teorias e práticas, para essa tarefa. Partindo da real possibilidade de verificação de que os concluintes do Ensino Médio ainda não externam saber aplicar adequadamente, nem na modalidade oral, nem na escrita, a enorme quantidade de regras da gramática normativa que lhes foi, repetidas vezes, apresentada, é-nos possível inferir que o ensino da norma não faz sentido, tampouco se insere na prática diária e vivencial do alunado brasileiro; talvez por focar demais na memorização da nomenclatura e ainda por se centrar basicamente em análises de palavras fora do uso e também de contexto. Essa postura apenas taxonômica dificulta a interação do aluno com seu meio sociocultural através da linguagem, pois se mostra desprovida de sentido.

O novo comportamento didático requerido pelos PCN, isto é, o ensino da língua portuguesa através do uso do texto, passa a ser uma estratégia que visa não apenas a interpretação e a compreensão dos sentidos produzidos pelos enunciados do texto, mas também favorece a produção de outros textos e conseqüentemente de outros sentidos. Em consonância com os PCN, não há possibilidade de existência de uma língua que seja independente do contexto social vivido pelos falantes, uma vez que a língua é dialógica por princípio. Inexistem meios para desassociá-la de sua natureza ontológica, ainda que seja no ambiente escolar.

Pela leitura atenta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, notamos que o documento tenciona fomentar, socioculturalmente, uma democratização do espaço escolar de forma a proporcionar e a garantir a todos os estudantes o ingresso aos saberes da linguagem que são necessários para o verdadeiro exercício da cidadania. Dessarte, os PCN procuram levar o estudante a compreender e a interpretar os distintos textos que são veiculados na sociedade midiática e, conseqüentemente, produzir textos coesos, coerentes e dotados de sentido, nas mais variadas situações passíveis de serem vivenciadas no cotidiano espacial no qual o estudante se encontra.

Os PCN tentam também difundir um ensino de língua que visa a formar, eficiente e precipuamente, leitores e escritores capazes de (re)escrever criticamente seus pontos de vista e condenam a aplicação de textos truncados ou usados apenas para funções metalinguísticas artificialmente criadas. Textos que apresentam atividades de compreensão superficiais ou que referenciam apenas normas gramaticais não colaboram com o desenvolvimento da competência discursiva nos níveis da leitura e da escrita que satisfaça às demandas sociais da atualidade.

O documento ressalta que, para fazer com que o aluno aprenda a ler, é preciso expô-lo à maior diversidade possível de textos escritos, verificando como se efetua a compreensão e a utilização dos textos e participando de momentos reais de leitura, negociando e reconhecendo o conhecimento novo que é trazido pelo texto e, para que essa tarefa seja levada a cabo com eficiência, são imprescindíveis a ajuda e o incentivo de leitores mais experientes, sejam eles seus professores ou seus pais.

Ensinar a ler, de acordo com os PCN, significa também fazer uso de várias estratégias (usar dicionários, entender os operadores de pressuposição, perceber a polifonia nos enunciados...) e auxiliar o aluno no desenvolvimento de habilidades desde as mais básicas às mais complexas, de forma que com o tempo o estudante precise cada vez menos de intervenções até que se torne um leitor autônomo. De acordo com os PCN. (BRASIL, 1998, p.86):

... coordenar estratégias de decodificação com as de antecipação, inferência e verificação, utilizando procedimentos simples para resolver dúvidas na compreensão. Espera-se que o aluno, ao realizar uma leitura, não se limite à decodificação: que utilize coordenadamente procedimentos necessários para a compreensão do texto. Assim, se ele antecipou ou inferiu uma informação, é necessário que busque no texto, pela decodificação, por exemplo, pistas que confirmem ou não a antecipação ou a inferência.

Por razões históricas e culturais, os livros didáticos estão diretamente implicados e são os principais meios usados na formação de leitores no nosso país. O material didático, em muitos casos, ainda é a única fonte de leitura e conhecimento que alguns alunos possuem. É o livro didático que proporciona, para esses alunos, o acesso à cultura escrita e a todas as vantagens que ela nos proporciona.

Nas últimas décadas, presenciamos consideráveis melhorias não apenas gráficas, mas também metodológicas e conceituais. Pedir ao aluno que decodifique e copie não é o bastante para o seu progresso como leitor, ou seja, é preciso que exista uma tutoria muito bem direcionada até que o aluno seja capaz de dar seus próprios passos sozinho. O comportamento ainda existente de pedir aos alunos que copiem o texto pretendendo com essa atitude que os alunos aprendam ortografia e também gramática de forma indireta já se mostrava ineficiente desde o final da década de 1970, quando se tornou popular um método de ensino chamado *instrução programada*, que consistia em trazer em cada unidade do material didático a repetição do texto inicial com espaços em branco que os estudantes deveriam completar com os termos específica e intencionalmente marcados. Por exemplo, se a unidade tivesse como objetivo o ensino do Futuro do Presente, então todos os espaços em branco do segundo texto

deveriam conter verbos conjugados no Futuro do Presente. Nesse método, bastante semelhante ao de *gramática tradução* (muito usado para o ensino de línguas estrangeiras), era apresentado um texto, na sequência havia vocabulário dos termos considerados complexos e logo abaixo era colocada uma ‘interpretação de textos’ com perguntas óbvias que podiam ser extraídas do texto sem nenhuma intervenção ou necessidade de uso de raciocínio lógico. Não se exigia respostas elaboradas, tampouco criatividade. Logo após, apareciam exercícios para fixação do vocabulário e no final, uma sugestão de tema para redação. Inexistia conexão entre os tópicos.

Não é suficiente que o professor auxilie apenas na leitura e compreensão das questões de interpretação. Essa parte representa meio caminho. É preciso que o aluno compreenda todo o texto, pois do contrário haverá uma lacuna que precisa ser preenchida. Nesse processo é preciso que o leitor perceba, por exemplo, de que forma o uso dos tempos verbais, dos operadores argumentativos, dos articuladores condicionais, concessivos, temporais, de sequenciamento..., e dos conectores são operacionalizados na composição do sentido que o texto pretende trazer à tona.

Em relação ao nível organizacional, os PCN de língua portuguesa do Ensino Fundamental encontram-se divididos em torno de dois eixos básicos: uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem – uso e reflexão. Por causa disso, as práticas, que constituem o eixo do uso, referem-se ao seguinte processo de interlocução: (i) historicidade da linguagem e da língua; (ii) constituição do contexto de produção, representações de mundo e interações sociais (sujeito interlocutor, interlocutor, finalidade da interação e lugar e momento de produção); (iii) implicações do contexto de produção na organização dos discursos: restrições de conteúdo e forma decorrentes da escolha dos gêneros e suportes; (iv) implicações do contexto de produção no processo de significação (representações dos interlocutores no processo de construção dos sentidos, articulação entre texto e contexto no processo de compreensão e relações intertextuais). Já o eixo da reflexão envolve basicamente a instrumentalização para análise do funcionamento da linguagem em situações de interlocução, na escuta, leitura e produção: (i) variação linguística (modalidades, variedades e registros); (ii) organização estrutural dos enunciados; (iii) léxico e redes semânticas; (iv) processos de construção de significação; (v) modo de organização dos discursos.

Com base nesses princípios, há, conforme as orientações dos PCN, que se considerar o tratamento didático dos conteúdos. É uma etapa importante que deve estar diretamente relacionada aos objetivos que se espera alcançar. A construção do currículo de língua

portuguesa deve estar vinculada às finalidades do ensino, o que requer da escola condições para que o trabalho do professor seja produtivo, para que o projeto educativo se efetive. Além disso, seria necessária uma constante reflexão sobre a formação inicial e continuada dos professores, no sentido de facilitar a transposição didática do projeto veiculado pelos PCN e, ainda, dos resultados de pesquisas realizadas na linguística e na educação em geral (BRASIL, 1998).

1.3 O Eixo de Reflexão nos PCN/PNLD e a ANL

Tanto os PCN quanto o PNLD aludem ao eixo de reflexão para o ensino de língua portuguesa nas escolas brasileiras. Na primeira edição dos PCN em 1997, os eixos já eram mencionados, todavia foi recentemente que um grande número de artigos e livros surgiu com o propósito de analisar e discutir o assunto com vistas a implementá-los no ensino básico. As pesquisas trazem reflexões em relação aos limites do ensino de gramática, como, tradicionalmente ocorre há muitos anos, e a recente proposta de analisar e refletir sobre o ensino de língua.

Esse cenário recente pleiteia ações de ensino que, mais que articular os eixos de ensino (uso da língua oral e escrita e a análise e reflexão sobre a língua) propostos pelos PCN (1997), proporcionem uma reflexão sistematizada a respeito da utilização dos recursos textuais e normativos inerentes ao ensino de língua, e não a continuidade de um ensino linguístico que faça uso de aulas fragmentadas de pontos específicos de gramática e/ou de leituras isoladas. Tais ações reflexivas têm como objetivo favorecer uma compreensão e um domínio mais eficazes em relação ao uso da língua(gem) nas diversas situações comunicacionais experienciadas em todos os ambientes sociais nos quais os aprendizes se encontram inseridos.

Pretendemos mostrar, sucintamente, alguns aspectos da ANL que podem contribuir para que os momentos de reflexão linguística assegurem um aprendizado mais concreto aos aprendizes. Antes, porém, vamos expor alguns conceitos necessários para a compreensão do que é o eixo de reflexão.

O primeiro deles é o de *análise linguística* que, de acordo com os PCN (1997, p.30), refere-se às *atividades epilinguísticas e metalinguísticas*. Tanto as atividades epilinguísticas quanto as metalinguísticas favorecem a emergência de momentos de reflexão sobre a língua(gem), porém apresentam finalidades distintas. Os PCN esclarecem esses três conceitos

exemplificando-os:

Nas atividades epilinguísticas a reflexão está voltada para o uso, no próprio interior da atividade linguística em que se realiza. Um exemplo disso é quando, no meio de uma conversa um dos interlocutores pergunta ao outro “O que você quis dizer com isso?”, ou “Acho que essa palavra não é a mais adequada para dizer isso. Que tal...?”, ou ainda “Na falta de uma palavra melhor, então vai essa mesma”. Em se tratando do ensino de língua, à diferença das situações de interlocução naturais, faz-se necessário o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão sobre os recursos expressivos utilizados pelo produtor/autor do texto, [...] sem que a preocupação seja a categorização, a classificação ou o levantamento de regularidades sobre essas questões. Já as atividades metalinguísticas estão relacionadas a um tipo de análise voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos elementos linguísticos. [...] Assim, para que se possa discutir a acentuação gráfica, por exemplo, é necessário que alguns aspectos da língua sejam sistematizados na forma de uma metalinguagem específica que favoreça o levantamento de regularidades e a elaboração de regras de acentuação.

De acordo com o exposto acima, podemos depreender que as *atividades epilinguísticas* são desenvolvidas por meio das operações que o aprendiz realiza sobre a língua(gem), ao associar seus usos já automatizados aos novos usos apreendidos, mas sem que estes sejam sistematizados. É através do que o aprendiz consegue deduzir da/na realização das atividades epilinguísticas, nos textos que lê e produz, que emerge a capacidade de discutir e refletir sobre a língua(gem), anotando e ordenando essas deduções. Já as *atividades metalinguísticas* são aquelas aprendidas através da sistematização ou taxonomia hierárquica dos conhecimentos da língua, elencando-os às categorizações constantes ratificadas nos diversos manuais de gramática.

Embora na definição de análise linguística estejam contidas e previstas atividades metalinguísticas, estas só devem ser postas em ação depois de ter sido trabalhadas as epilinguísticas e feitas as devidas reflexões a respeito das atividades realizadas. Nos PCN (1997, p.78), há uma clara advertência em relação ao termo *análise linguística*, para que o professor não o tome como sinônimo de gramática prescritiva. Na mesma página, o documento salienta que o ensino deve ser pautado em atividades que propiciem o surgimento de situações nas quais os alunos possam operar sobre a própria linguagem.

A leitura atenta nos possibilita concluir que há um cuidado, por parte dos especialistas que elaboram os PCN em orientar o professor a viabilizar, por meio das atividades epilinguísticas, metalinguísticas e reflexivas, práticas expressivas que promovam a admissão de seus alunos a uma cultura letrada, assegurando-lhes a livre circulação nos distintos segmentos sociais.

Uma vez que os PCN instauram o texto como unidade de ensino, o professor precisaria passar a considerar os aspectos semânticos e pragmáticos presentes em todos os

gêneros textuais. Anterior às orientações dos PCN, a metodologia usada pela maioria dos professores costumava dar destaque apenas aos aspectos morfosintáticos dos textos, explorando algumas frases soltas e/ou trechos para dar ênfase no conteúdo gramatical que se pretendia explicar.

Os PCN orientam para que o início de toda atividade que objetive o ensino linguístico envolva o *uso* da língua e ainda, que toda ação de ensino seja acompanhada de atividades de reflexão sobre a língua(gem) com o intuito de refinar as inúmeras possibilidades de uso.

Esse norteamento pode ser resumido em um esquema que os PCN trazem: uso – reflexão – uso. Essa indicação reforça o que foi demandado anteriormente, ou seja, que toda atividade se origine no *uso* e que o desfecho esteja também atrelado ao *uso*. Esse roteiro exige que o ensino de língua tenha como ponto de partida a gramática já internalizada pelo aluno e que, mediada pela realização de atividades epilinguísticas, conduza o aprendiz a uma gramática normativa reflexiva para, finalmente, chegar às atividades de cunho metalinguístico.

O destaque dado ao *uso* da língua começou a ser priorizado com a publicação dos PCN, antes o ensino era voltado exclusivamente para o ensino das formas gramaticalmente corretas, artificiais, mostradas nos manuais de gramática, no entanto, tais formas não encontravam eco na fala dos usuários. Assim ocorria até os anos finais dos anos 1990, quando o PNLN, criado em 1985, começa a ser efetivamente discutido e implementado. Novo salto é dado em 1995 quando então é criada uma equipe de pareceristas cujo trabalho era fazer uma análise detalhada de coleções de materiais didáticos que seriam (ou não) adquiridas pelo Governo para distribuição gratuita nas escolas públicas de todo Brasil.

Uma vez formalizados os requisitos para que um material didático pudesse ser adquirido pelo MEC, as editoras e os autores se propuseram a revisar ou criar livros que contemplassem as exigências. Dentre outros aspectos, tais demandas trouxeram uma gama de atividades visando à ampliação de habilidades de *uso* da língua(gem) nos mais variados contextos interacionais. Tais atividades favoreciam também o aperfeiçoamento das habilidades de leitura, escrita e conseqüentemente as competências orais.

Nos materiais didáticos cujas análises serão discutidas no capítulo quatro, há uma acentuada tendência em propor atividades que propiciem a reflexão sobre a língua posta em uso. Essas atividades se esquivam de apresentar os conceitos como ocorre nos manuais de gramática e buscam levar o aprendiz a refletir, observar e analisar os fatos da língua presentes nas atividades desenvolvidas.

As orientações contidas nos PCN e no PNLN, de acordo com Geraldi, a respeito do eixo da reflexão sobre a língua, mostram que a reflexão deve ocorrer simultaneamente à

atividade de leitura:

[...] quando essa deixa de ser mecânica para se tornar construção de uma compreensão dos sentidos veiculados pelo texto, e à produção de textos, quando essa perde seu caráter artificial de mera tarefa escolar para se tornar momento de expressão da subjetividade de seu autor, satisfazendo necessidades de comunicação a distância ou registrando para outrem e para si próprio suas vivências e compreensões de mundo de que participa. (GERALDI, 1996, p. 66).

E quando se trata de ensino de línguas, é exatamente no campo da leitura que há um número mais expressivo de pesquisas sobre a Semântica Linguística voltadas para aplicação em sala de aula.

Muito já foi escrito, discutido e defendido em relação às possibilidades de uso da ANL no que diz respeito ao eixo de reflexão no ensino de língua portuguesa. Vamos elencar alguns desses trabalhos. Cláudia Rahal, em sua pesquisa doutoral (Teoria da Argumentação na Língua: Nova Perspectiva para o Ensino da Leitura desde a Educação Básica) defendida na PUC-RS em 2015, em suas considerações finais conclui:

Acreditamos que a aplicação da teoria de Oswald Ducrot possibilitará uma aprendizagem significativa, na qual o estudo da leitura estará centrado em um leitor atento às expressões linguísticas enquanto construções argumentativas no uso da língua. Assim, docentes e discentes, diante dessa teoria elucidativa da natureza da linguagem, serão desafiados a refletir sobre as orientações argumentativas presentes em todo texto. (RAHAL, 2015, p. 94)

Para defender sua tese, Rahal (2015) faz uma pesquisa a respeito do uso das ferramentas linguísticas da ANL e suas possíveis contribuições práticas para o desenvolvimento de atividades concernentes à leitura desde as séries iniciais da Educação Básica.

Professora dos cursos de pós-graduação em estudos linguísticos da UFRGS, Carmem Luci, em seu artigo ‘Efeitos do CLG sobre os estudos de texto/discurso: continuidade ou ruptura de fundamentos?’, realiza um trabalho minucioso no que tange aos usos e recursos provenientes das abordagens enunciativas, dentre essas a ANL de Ducrot, para a implementação de atividades que promovam uma leitura mais eficiente por parte dos aprendizes. Em seu artigo encontramos a seguinte asserção:

Acreditamos que as reflexões trazidas neste artigo, pautadas nos efeitos que as noções saussurianas de relação e valor tiveram para as abordagens enunciativas de Benveniste e Ducrot, podem trazer contribuições significativas para uma prática de ensino em sala de aula, que se centre no emprego do sistema linguístico nas distintas situações de interlocução vivenciadas em sociedade. Pretendemos promover uma reflexão sobre o modo como as abordagens enunciativas de Émile Benveniste e de Oswald Ducrot leram as noções de relação e de valor, e que efeitos essas leituras têm para os estudos do texto, principalmente àqueles que procuram dialogar com questões relativas ao ensino de Língua Portuguesa. (SILVA, 2009, p.5).

Tanto a tese de Rahal, quanto o artigo da professora Carmem Luci anuem e corroboram a pertinência de se trabalhar com a ANL para o desenvolvimento de ações pedagógicas com vistas ao aperfeiçoamento das habilidades de leitura e compreensão de textos em sala de aula.

Podemos mencionar também a pesquisa ‘Leitura pela perspectiva da Teoria da Argumentação na Língua’ desenvolvida pela professora Dra. Neiva Tebaldi Gomes, uma das organizadoras do livro “Aprendizagem de língua e literatura: gêneros & vivências de linguagem’, apresentada na XII Semana de Extensão e Pesquisa e Pós-Graduação da UniRitter em 2016. Na conclusão de seu trabalho, fazendo alusão às demandas dos PCN, a pesquisadora diz:

[...] a teoria (ANL) parece dar conta da orientação dos PCN: “Tomando-se a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino [...], as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a **atividades discursivas** [...] que devem permitir, **por meio da análise e reflexão** sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva”. (GOMES, 2006)

Essas pesquisas, dentre várias outras, evidenciam a razoabilidade de inserir os pressupostos da ANL e suas ferramentas linguísticas no planejamento de atividades, principalmente as epilinguísticas, que objetivam a refletir a respeito do uso da língua(gem).

Pressupomos que o tratamento textual no ensino de línguas focado nas noções de valor e de orientação argumentativa, ambos presentes nos pressupostos da ANL, favorecem, significativamente, situações de reflexão sobre a língua(gem).

O valor pode ser trabalhado como um norteador de sentido(s) dos vocábulos no (con)texto no qual se encontra(m), observados na relação que estabelecem com os demais vocábulos do ambiente linguístico.

Já a orientação argumentativa do enunciado pode ser evidenciada pela análise de pistas que seus feixes lexicais indicam ao aluno, para que este seja capaz de entender o sentido de cada enunciado inicialmente e, de forma paulatina, ir percebendo como um enunciado, ao se relacionar com outro enunciado, amplia o sentido anteriormente apreendido. Essa metodologia favorece o entendimento do sentido presente em partes do discurso, para, em um segundo momento, compreender o sentido de todo o discurso. Desse modo, a compreensão pode ser feita sem se ater a aspectos extralinguísticos e, quiçá, com maior fidelidade, em relação à intenção do produtor do discurso analisado.

A aplicação da ANL orienta o professor de línguas a ensinar seus alunos a dar

especial atenção aos efeitos de sentido produzidos por meio da seleção dos vocábulos utilizados pelo enunciador/produtor de textos, tanto na modalidade oral quanto na escrita.

1.4 Os Postulados do PNLD e a ANL: Pontos Convergentes

Quando se analisa os postulados do PNLD de Língua Portuguesa, é possível verificar que vários aspectos podem ser trabalhados com o que é proposto pela Semântica Argumentativa de Oswald Ducrot, de forma que é possível afirmar que a ANL pode e, ao nosso ver, deve ser levada em consideração no momento da seleção do livro didático; uma vez que os aprofundamentos e as radicalizações da ANL se mostram diretamente ligados ao valor que um signo adquire pela(s) relação(ões) com outro(s) signo(s) propiciando a emergência do sentido. Assunto exaustivamente visado e mencionado tanto nos PCN quanto no PNLD como uma das prioridades do ensino de língua, isto é, um ensino de língua empreendido por meio do sentido, como mencionado no PNLD (2014, p. 42) que espera que “as atividades de leitura colaborem efetivamente para a (re)construção dos sentidos pelo leitor, especialmente no que diz respeito à compreensão global e que considere a utilização de diferentes estratégias cognitivas envolvidas no processo de leitura” e que considere ainda, “a exploração de propriedades textuais e discursivas, [...] intertextualidade e polifonia, argumentatividade, planos enunciativos, relações e recursos de coesão e coerência”. Mostraremos no próximo capítulo que todos esses aspectos são evidenciados pelas ferramentas oferecidas pela Semântica Argumentativa de Oswald Ducrot.

Já constam na literatura acadêmica linguística vários trabalhos, artigos, dissertações e teses demonstrando a aplicação da ANL em interpretações de textos de diversos gêneros com o objetivo de facilitar a compreensão dos conteúdos semânticos veiculados. Dentre os inúmeros trabalhos, destacamos a tese de doutorado do professor colaborador da PUCRS, Dr. Claudio Primo Delanoy, intitulada ‘Atitudes do locutor no discurso na perspectiva da Teoria da Argumentação na Língua’; a dissertação de Larissa Pontes Hubner da Silva ‘A semântica argumentativa como estratégia para compreensão de questões do ENEM’, o artigo da professora da UFRGS, Dra. Carmem Luci da Costa Silva, cujo título é ‘Argumentação e ensino de língua materna’; o artigo ‘Uma proposta para o ensino da argumentação’ publicado no volume 42 da revista Letras de Hoje de autoria da professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Dra. Leci Borges Barbisan e ainda a tese defendida em 2012, na UFMG, ‘A elaboração do discurso argumentativo por alunos do Ensino Fundamental’ de Claudia Barbosa Siqueira. Além desses, há ainda vários trabalhos desenvolvidos por

pesquisadores na Universidade Federal da Paraíba e na Universidade de Buenos Aires dentre outras que validam a ANL como uma teoria apropriada para a realização de um tratamento eficaz no que concerne à compreensão de texto e, por extensão, se mostra também adequada para o ensino de língua nas unidades escolares.

As equipes técnica e pedagógica do PNLD (2014), ao mencionarem princípios estruturantes organizadores que devem constar nos materiais didáticos, estabelecem: “seja como for, os textos são sempre tomados como ponto de partida das atividades, inclusive as dedicadas aos conhecimentos linguístico-gramaticais” (p. 22-23). Para nós, fica evidente que, se esse aspecto relacionado à compreensão dos textos não for bem apreendido por parte do alunado, como consequência sua aprendizagem não será satisfatória. Daí a necessidade de, cada vez mais, buscar empregar propostas que possam auxiliar as já existentes e empregadas, com o intuito de levar o estudante a compreender os sentidos veiculados nos textos e a manipulá-los tanto na recepção quanto na redação de novos textos.

Assim como foi demonstrado no item anterior a respeito do Plano Nacional do Livro Didático, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Teoria da Argumentação na Língua (ANL) também têm muitos pontos em comum, nos quais é possível perceber que vários aspectos constantes nos PCN podem ser preenchidos pela aplicação da ANL.

Um dos fatores que nos ajudam a justificar a inserção de comentários a respeito dos PCN é que, atualmente, os livros que estão em consonância com aquilo que é exigência dos Parâmetros Curriculares Nacionais, trazem, ostensivamente, em suas capas, uma estampa onde se encontra escrito que determinados livros de certa coleção estão de acordo com os PCN. A preocupação dos autores, editores e colaboradores que confeccionam um livro didático em conseguir abranger o que é requisito dos PCN é externada com a inserção de novas teorias aplicadas ao ensino de língua que visam a reformular práticas obsoletas que alguns professores ainda insistem em utilizar.

Concebido a partir das leituras feitas por Ducrot dos escritos saussurianos, o postulado principal da Teoria da Argumentação na Língua que se mantém em todos os desdobramentos é o que diz respeito aos conceitos de relação e de valor. Nos PCN, quando os organizadores do documento tecem sugestões em relação ao modo como se deve trabalhar com o léxico, encontramos:

É preciso entender, por um lado, que, ainda que se trate **a palavra** como unidade, muitas vezes **ela é um conjunto de unidades menores** (radicais, afixos, desinências) **que concorrem para a constituição do sentido**. E, por outro, que, dificilmente podemos dizer o que uma palavra significa, tomando-a isoladamente: **o sentido, em geral, decorre da articulação da palavra com outras na frase, [...]**. (BRASIL, 1998, p.84) (grifo nosso)

Essa talvez seja, a nosso ver, a maior aproximação que há entre os PCN e os postulados teóricos da ANL. Quando abordarmos o enfoque teórico que fundamenta esse estudo no capítulo seguinte, será possível perceber o quanto essa aproximação é significativa. Veremos que a ANL busca, na própria língua, a emergência do sentido que se dá pela e através da relação dos signos. Esse modo de olhar a linguagem parece preencher os requisitos gerais dos PCN.

Logo no início do documento, quando é feita alusão aos temas transversais, também chamados de temas sociais, e os conteúdos de língua portuguesa, os PCN trazem:

Os aspectos polêmicos inerentes aos temas sociais **abrem possibilidade para o trabalho com a argumentação** – capacidade relevante para o exercício da cidadania –, por meio da análise das formas de convencimento empregadas nos textos, **pela percepção da orientação argumentativa que sugerem**, da identificação dos preconceitos que possam veicular no tratamento de questões sociais etc. (BRASIL, 1998, p.40) (grifo nosso)

Essas questões serão mostradas no próximo capítulo, onde explanaremos que a continuidade de um enunciado é permitida ou não de acordo com os signos constituintes de uma dada sentença, ou seja, é a própria seleção lexical veiculada no início da sentença que orienta argumentativamente para possibilidades de continuação X ou Y. Veremos que os sentidos possíveis de uma determinada entidade linguística se encontram imiscuídos em suas propriedades de evocar outros discursos a eles permitidos e a eles coesivos. Por exemplo, quando alguém profere ‘Hoje é feriado nacional’, o interlocutor espera que a continuidade se dê por algo com sentido semelhante a ‘portanto não tenho que ir ao trabalho’, se isso ocorre, vamos dizer que o locutor usou a norma da língua; se, por outro lado, o locutor prefere finalizar dizendo ‘no entanto tenho que dar plantão’ vamos dizer que o locutor transgrediu o que se é esperado em circunstâncias análogas. Notemos que seria impossível ao locutor concluir sua primeira premissa com ‘gosto muito dela’, ou seja, ao proferir ‘Hoje é feriado nacional’, não seria compreensível dizer ‘Hoje é feriado nacional, gosto muito dela’. O falante precisa selecionar adequadamente os signos para que sua fala, que pode ir tanto em direção de X quanto de Y, seja compreensível.

Após o que já foi exposto, buscamos, nos PCN de língua portuguesa para o Ensino Fundamental direcionado ao terceiro e quarto ciclos, quais são as instruções que o documento apresenta para que o professor de língua portuguesa consiga atingir essas metas. Os PCN trazem como objetivos gerais os seguintes pontos: 1. utilização da linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos, atendendo, assim, às múltiplas demandas sociais, respondendo a diferentes propósitos comunicativos e

expressivos, considerando as diferentes condições de produção do discurso; 2. utilização da linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento; 3. análise crítica dos diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação de textos; 4. conhecimento e valorização das diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito linguístico; 5. reconhecimento e valorização da linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana; e 6. uso dos conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística no sentido de expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando, assim, a capacidade de análise crítica. (BRASIL, 1998, p. 32-33).

Como decorrência dos objetivos acima listados, podemos notar, no que concerne à concepção de linguagem assumida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, que ela é explanada como “ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história”. Essa interação se traduz na consumação de uma atividade discursiva, na qual também se encontra envolvido o desenvolvimento da competência linguística, em condições contextuais específicas. O discurso deverá se evidenciar através de um texto que, nos PCN, é concebido como “uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência” (BRASIL, 1998, p. 20-21).

Na parte em que os PCN trazem sugestões de procedimentos que devem ser tomados na ocasião em que os estudantes vão produzir textos escritos, uma delas, na página 59, diz respeito ao desenvolvimento de diferentes *critérios de avaliação da orientação e força dos argumentos* (Ibidem, p.59). Pressupomos que a ANL contribui significativamente para o ensino de línguas também quando nos apresenta as noções de modificadores realizantes e desrealizantes, pois através deles é possível mensurar e compreender como a força argumentativa proveniente dos modificadores atuam, ora atenuando ora acentuando características atribuídas aos elementos composicionais de enunciados, discursos e textos. Os textos de propagandas, de política, de medicamentos e de produtos cosméticos abusam desses recursos. Posteriormente, mostraremos exemplos de excertos fazendo uso desses conceitos (realizantes e desrealizantes) e analisamos as diferenças de sentido quando excluímos os modificadores dos enunciados.

Dando sequência à amostra de analogias existentes entre os PCN e a ANL, observamos que, no quesito “prática de análises linguísticas”, os PCN também sugerem “a

realização de operações sintáticas que permitam *analisar as implicações discursivas decorrentes de possíveis relações estabelecidas entre forma e sentido, de modo a ampliar os recursos expressivos*” (*Ibidem*, p.61) (grifo nosso). Notamos que podemos fazer uso do conceito de *encadeamentos argumentativos* da teoria de Oswald Ducrot para tratar dessa questão. Como veremos no capítulo de Fundamentação Teórica, Ducrot nos mostra que a inserção de *donc* (logo) ou *pourtant* (no entanto), provoca alteração de sentido como em (A) *Rui é ambicioso, logo aceitará a troca de cargo na empresa* e (B) *Rui é ambicioso, no entanto não aceitará a troca de cargo na empresa*. Ao primeiro encadeamento que é do tipo *donc*, Ducrot o nomeará *encadeamento normativo* e ao segundo, do tipo *pourtant*, será dado o nome de *encadeamento transgressivo*. Ainda a respeito do quesito de ‘prática de análises linguísticas’, os PCN recomendam a “*utilização de recursos sintáticos e morfológicos que permitam alterar a estrutura da sentença para expressar diferentes pontos de vista discursivos, como [...], o efeito do emprego ou não de operadores argumentativos e de modalizadores*” (grifo nosso). Na verdade, com base nessa assertiva e em outros trechos dos documentos oficiais, entendemos que o que nos é sugerido é ir além dos exercícios de caráter morfossintático para atividades que oportunizem maior reflexão sobre a língua(gem). Isto será possibilitado mediante a expansão do espaço e do tempo destinados ao uso dos pressupostos teóricos da semântica nas aulas e nos materiais didáticos de língua portuguesa.

No capítulo seguinte, pretendemos mencionar como pequenas alterações sintáticas podem ocasionar grandes alterações semânticas e que é possível trabalhar esses aspectos com a Teoria da Argumentação na Língua. No que se refere ao modo de como os recursos morfológicos se relacionam com a ANL, o artigo cujo título é ‘Gradualidade, uma constante na Semântica Argumentativa’, publicado na revista Estudos da Linguagem, n. 13, vol. 1, escrito por Tânia Maris de Azevedo (UCS), mostra as contribuições da teoria ducrotiana para o estudo e a análise dos recursos morfológicos.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p.86), encontramos a sugestão “ao invés de sobrecarregar o aluno com pesada metalinguagem (radical, vogal temática, desinências, afixos), deve-se insistir no uso do paradigma morfossintático para a construção de regularidades ortográficas”, a esse respeito, a tese intitulada ‘Negação: um olhar semântico-argumentativo sobre os morfemas a-, i- e -des’, defendida em 2015, na PUCRS, por Érica Krachefski Nunes Oswald, mostra que essas ‘pequeninas’ unidades morfossintáticas também são recursos usados para a atribuição de sentido nos textos (na linguagem dos livros didáticos e da gramática).

Em relação aos operadores argumentativos e modalizadores, há vários trabalhos

defendidos e apresentados, como aqueles mencionados na introdução deste estudo, evidenciando como esses marcadores, aliados aos postulados da ANL, não apenas facilitam a compreensão leitora de textos, mas também fomentam uma escrita melhor direcionada aos propósitos de quem redige um texto. Dentre os trabalhos, podemos mencionar a dissertação intitulada ‘Operadores argumentativos em discursos publicitários’, defendida em 2011, na UFRJ, por Giselle Maria Sarti Leal Muniz Alvez; o artigo ‘Uma análise semântica dos operadores argumentativos em anúncios da revista Veja on-line’, publicado na Revista Intertexto, v. 6, n. 2 de 2013; e ainda, o artigo ‘Operadores argumentativos little, a little, few e a few no ensino de língua estrangeira’ de Roberta Macedo Ciocari, publicado no livro Teorias do Discurso e Ensino pela EdiPUCRS. Todos esses trabalhos mostram, na prática, como os operadores argumentativos contribuem na composição do sentido almejado por quem escreve. A forma como os operadores argumentativos são trabalhados pela Teoria da Argumentação na Língua é um recurso que, aplicado adequadamente, pode colaborar com um ensino mais proficiente da língua portuguesa.

Outro aspecto da teoria que é de grande utilidade para o ensino de língua, a polifonia ducrotinana, também responde a uma outra exigência dos PCN, quando o documento faz sugestões de procedimentos que devem ser tomados quando da leitura de textos escritos ou de escuta de textos orais. Na página 56 dos PCN encontramos:

Para a leitura de textos escritos, sugere-se que seja feito um ‘levantamento e análise de indicadores linguísticos e extralinguísticos presentes no texto para **identificar as várias vozes do discurso e o ponto de vista que determina o tratamento dado ao conteúdo, com a finalidade de confrontá-lo com o de outros textos, confrontá-lo com outras opiniões e ainda posicionar-se criticamente diante dele**’. (BRASIL, 1998, p.56-57) (grifo nosso).

A inserção de uma análise polifônica no momento em que alguém se propõe a compreender um texto facilita elucidar e identificar as várias vozes que comumente permeiam os enunciados de um texto e que, quase sempre, são tomados como pertencentes a um único enunciador, principalmente nos textos em forma de prosa. Este assunto também será explanado com detalhes no próximo capítulo e ainda será retomado no capítulo quatro, quando pretendemos fazer uma série de aplicações dos postulados da ANL com o intuito de evidenciar empiricamente as possíveis contribuições para a seleção de materiais didáticos de língua portuguesa.

A observação desses pontos acima elencados pode facilitar para o professor, a tarefa de tematizar outros aspectos no ensino que não estejam relacionados apenas à dimensão gramatical. Em todos os textos é possível encontrar questões que precisam ser trabalhadas,

relacionadas à dimensão semântica da linguagem que, por ser intrínseca à atividade discursiva, necessita ser tratada de forma concomitante e harmonizada com o aperfeiçoamento das práticas de produção e leitura de textos. Os alunos precisam ser capacitados a perceber a distinção entre sentenças aparentemente similares, como em: i. Eu já assisti a este filme quando morava em Goiânia. ii. Este filme, eu já assisti quando morava em Goiânia. iii. Quando eu morava em Goiânia, assisti a este filme.

A leitura atenta dos PCN nos propiciou concluir que se trata de um documento que insta a respeito da necessidade, cada vez mais imediata, de provermos um ensino de língua portuguesa que esteja voltado para a formação factual de leitores e escritores, através de práticas complementares, e também critica as práticas que envolvem o uso de textos comprometidos apenas com funções acadêmicas e gramaticais. Para que o educando edifique sua competência discursiva em um patamar considerado ideal (em relação à série em que se encontra), é necessário que exista a figura de um professor comprometido com os processos que envolvem a leitura e a escrita, ou seja, é preciso que o educador vá além de seu papel comum de ensinar conteúdos e se mostre como um profissional capaz de transmitir a valorização que a língua merece, externando através de sua postura e atitudes o valor que a língua tem para ele próprio. Os PCN-EF de Língua Portuguesa trazem ‘o professor deverá planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno’. (BRASIL, 1998, p.22). Nesse sentido, podemos conceber que constituem estratégias que visam ao ensino, todas as tomadas de decisões realizadas pelo professor regente no decorrer de suas aulas, sejam elas, suas explanações, levantamento de hipóteses, assistência específica a um aluno, as atividades realizadas em grupo, ou qualquer outra atividade que auxilie o educando a compreender e a apreender os mecanismos que a língua(gem) lhe oferece e deles conseguir fazer uso apropriado às suas intenções de comunicação.

Os PCN de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (BRASIL,1998) propõem ainda reflexões que visam fazer com que o professor regente possa repensar o uso real que se fará com o livro didático em relação aos objetivos pedagógicos que esperam atingir. São indagações como:

[...] os exercícios ensinam o estudante a pensar e a desenvolver o raciocínio de forma crítica? As tabelas, gráficos, ilustrações e infogramas contribuem para a compreensão da seleção dos textos que o material propõe? Os conceitos teóricos e gramaticais estão corretos? São apresentados de maneira apropriada ao grau de conhecimento e à faixa etária de alunos dos 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental? (Ibidem, p.38)

Pressupomos que as respostas fornecidas a essas perguntas podem vir a propiciar pistas adicionais para a seleção de livros didáticos que, por sua vez, auxiliem de forma eficaz o trabalho docente do professor em sala de aula de língua portuguesa.

Neste capítulo, tecemos algumas considerações a respeito dos documentos oficiais Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e também mostramos algumas exigências e/ou sugestões que os dois documentos fazem, não somente em relação ao conteúdo, mas também a respeito das mudanças atitudinais e teóricas por parte dos professores e esperadas por parte do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

No início do capítulo, traçamos uma retrospectiva dos dois programas, mencionando aspectos que julgamos pertinentes e coesos com o objetivo deste estudo. Mencionamos as etapas, progressões e entraves que ocorreram até o surgimento do PNLD. Outrora todas as decisões em relação à confecção, produção e distribuição eram tomadas exclusivamente por órgãos, departamentos, comissões ou ministérios do Governo Federal que, além de centralizar todas as tomadas de decisões em relação a esses aspectos, também definia, censurava ou inseria questões ideológicas e políticas que, quase sempre, não coadunavam com o que era esperado dos educadores, tampouco se mostravam necessárias ao alunado brasileiro.

Era esperado, por parte dos precursores do PNLD, que ocorresse uma concepção de material didático que favorecesse, além dos aspectos pedagógicos, a formação de cidadãos letrados, capazes de formular, defender e argumentar em favor de opiniões próprias, que fossem críticos e capazes de operacionalizar abstrações a partir de fontes distintas, tanto na modalidade oral quanto na escrita.

Posteriormente, realizamos, de maneira mais sucinta, uma análise dos PCN na qual buscamos ressaltar de que forma esse documento busca, desde seu surgimento, propiciar uma melhora significativa no ensino de todas as disciplinas ofertadas nas séries do Ensino Fundamental e Médio, principalmente no que se refere ao ensino de língua portuguesa.

Haja vista que tanto os PCN quanto o PNLD instrumentalizam transposições teóricas advindas da Teoria da Literatura, Linguística e da Linguística Aplicada para o ensino de língua portuguesa, o que consideramos ser bastante benéfico, tentaremos no próximo capítulo mostrar as contribuições da Teoria da Argumentação na Língua, considerando-a como uma proposta teórica passível de trazer bons resultados ao ensino de nossa língua-mãe. Procuraremos, ainda, elencar aspectos da ANL que são, em nossa opinião, análogos e suficientes para responder satisfatoriamente àquilo que é requerido pelos dois documentos oficiais. São citações, imposições e propostas que presumimos poder ser respondidas, otimizadas e resolvidas (mesmo que parcialmente) através da aplicação empírica dos

pressupostos da ANL.

Buscamos aqui, mencionar, ao nosso ver, procedimentos e temas que podem ser trabalhados de maneira a priorizar o sentido por meio da Semântica Linguística de Oswald Ducrot. No próximo capítulo, tentaremos aprofundar e detalhar essas questões e ainda, abordaremos os aspectos teóricos que vamos usar para fundamentar nossa hipótese e que também serão usados quando da análise dos livros didáticos neste trabalho.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Iniciamos este trabalho fazendo uma análise dos PCN no que se refere ao ensino de língua portuguesa na 2ª fase do Ensino Fundamental, mostrando a forma como o documento oficial direciona o ensino de nossa língua mãe. Logo em seguida, mencionamos as premissas básicas que o PNLN exige para a seleção do livro didático, bem como o surgimento e a evolução do programa oficial do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Agora vamos dar início à fundamentação teórica que norteará as análises às quais este estudo se propõe e que também servirá como método de análise dos livros didáticos selecionados.

2.1 A Teoria da Argumentação na Língua (ANL)

A emergência da Teoria da Argumentação na Língua, doravante ANL, se dá com a publicação da obra *L'argumentation dans la Langue*, de Jean Claude Anscombe e Oswald Ducrot no ano de 1983. Nesse livro aparecem os textos publicados pelos autores entre os anos de 1975 e 1981 sobre a argumentação na língua. A área de estudos na qual este trabalho se inscreve é a da Semântica Argumentativa (ou Semântica Linguística), que é uma teoria enunciativa e estruturalista e tem como referencial a ANL (*Argumentation dans la Langue*, em francês, por isso a abreviamos como ANL) também chamada de forma *standard*. Essa teoria vem sendo desenvolvida há mais de trinta anos na École des Hautes Études en Sciences Sociales de Paris. Parte da pressuposição de que a língua é essencialmente argumentativa, pois o sentido encontra sua construção no encadeamento argumentativo. A Semântica Argumentativa ducrotiana filia-se a uma linha enunciativa que visa a evidenciar o sentido partindo de conceitos saussurianos. Ducrot resgata, dos postulados teóricos saussurianos, as propostas de conceber a língua a partir de suas relações internas das quais emerge o valor linguístico. Desde seu surgimento, a teoria argumentativa de Ducrot passa por revisões e aprofundamentos. No início, como já mencionado, contou com a colaboração de Jean-Claude Anscombe e em sua versão mais recente, denominada TBS (Teoria dos Blocos Semânticos), a teoria conta com o auxílio teórico e autoral de Marion Carel.

Antes de apresentar os principais conceitos da ANL, precisamos mencionar como o termo *argumentação* é tomado por Ducrot. Costumeiramente, quando o termo *argumentação* é mencionado, o sentido ao termo atribuído está relacionado ao uso de estratégias que visam ao convencimento ou a mudança de comportamento por partes de quem seja o alvo da

mensagem veiculada em um dado momento enunciativo. Esse não é o sentido conferido ao termo *argumentação* por Ducrot, que estabelece uma distinção entre o que ele denomina *argumentação retórica* e *argumentação linguística*.

O uso da argumentação retórica remonta aos gregos que se serviam de argumentos com o intuito de alterar no ouvinte a ideia que ele tinha a respeito de um tema qualquer e, assim, fazer com que esse ouvinte passasse a se comportar de maneira distinta. Os sofistas e alguns filósofos se propuseram a criar técnicas semelhantes que aperfeiçoavam, cada vez mais, os argumentos retóricos racionais capazes de dissuadir seus oponentes em algum aspecto. O objetivo era se mostrar detentor da razão, da verdade, não sendo importante o meio usado para alcançar essa meta, contanto que fosse alcançada e seus oponentes fossem ‘derrotados’. Os professores de Filosofia do Direito, Chaim Perelman e Olbrechts-Tyteca, retomaram, aprofundaram e desenvolveram, na década de 1980, estudos nesse sentido.

Ducrot explica, em um artigo publicado na revista Letras de Hoje em 2009, que, quando utiliza o termo ‘argumentação’, ele o faz para se referir aos segmentos de discursos estabelecidos pelo encadeamento de duas assertivas ligadas por um conector (A CON B). Esse conector pode ser normativo do tipo *donc* ou transgressivo do tipo *pourtant*; todavia, apenas o primeiro será usado pelo linguista em sua elucidação, já que, para fazer uma comparação, é necessário utilizar um mesmo objeto, e a Retórica utiliza somente a doxa que é o conjunto de valores de uma sociedade em um determinado momento sócio histórico. A Retórica faz uso de termos lexicais específicos para enfatizar, por meio das crenças e de estratégias linguísticas, que seu raciocínio tem valor de verdade.

Se temos A como argumento e C como conclusão, os estudiosos da gramática poderiam dizer que o A justifica a C, tornando-o válido e verdadeiro, entretanto, a maior parte do artigo de 2009 terá como objetivo contestar essa assertiva.

Nesse mesmo artigo, Ducrot se responsabiliza pelas possíveis alterações quando diz que o termo *argumentação* em sua teoria não tem um sentido muito comum, já que o sentido normalmente atribuído à *argumentação* é aquele usado pela Retórica, no entanto não existe nenhuma relação com o sentido usado pela Semântica Linguística. Embora a argumentação linguística possa ser usada para a construção de uma argumentação retórica, a argumentação linguística não tem cunho sofisticado, isto é, não pretende servir de ferramenta lógica, objetivando exclusivamente a mudar o pensamento ou o comportamento do locutário.

A argumentação retórica é a aplicação de certos elementos linguísticos específicos que são inseridos, intencionalmente, no discurso do locutor, objetivando convencer com maior rapidez, no entanto não deixa de ser argumentação linguística.

O que tentamos demonstrar nessa subseção tem o intuito de dirimir possíveis dúvidas acerca de como fazemos uso do termo *argumentação* neste estudo.

Os avanços na teoria nos mostram uma ininterrupta reflexão visando reformular os vários conceitos e princípios da ANL com o objetivo de aprofundar e elucidar cada vez mais os aspectos linguísticos que corroboram com uma ampla compreensão da língua(gem). A tarefa de uma semântica, definida nesses termos, seria a de dar conta do valor argumentativo como nível fundamental da descrição linguística (DUCROT, 1990, p.51).

A proposta da ANL é que o sentido é obtido por meio da relação dos sintagmas presentes nos segmentos que compõem os enunciados. Desse modo, fica claro que a orientação argumentativa encontra-se imbricada na própria língua. De acordo com Ducrot, não há nenhuma relação direta entre o mundo e a linguagem, ou seja, a Teoria da Argumentação na Língua é contrária ao modo padrão de se conceber o sentido fazendo referência a aspectos objetivos.

Foi por meio da leitura da obra *Curso de Linguística Geral*, organizado por Bally e Sechehaye pelo uso de anotações realizadas durante os cursos ministrados por Ferdinand de Saussure, que suscitou o desenvolvimento da teoria da argumentação na língua. Ducrot, antes de enveredar pelos caminhos dos estudos linguísticos, trabalhava como professor de filosofia. Já no início de seus estudos da linguagem, Ducrot percebe que nas línguas naturais há pares de frases cujos significados evidenciam os mesmos fatos, quando o contexto é o mesmo. Todavia, as argumentações que podemos concluir a partir desses discursos podem ser muito diferentes, como em: *Miguel conversou pouco com sua esposa sobre seu novo orçamento* e *Miguel conversou um pouco com sua esposa sobre seu novo orçamento*. Fica evidente no primeiro caso, a inexistência de diálogo a respeito do assunto mencionado e, no segundo caso, a existência de diálogo a respeito do orçamento.

O estudo de modificadores, como, por exemplo, *pouco* e *um pouco*, é um dos aspectos que denominamos ferramentas linguísticas que foi pesquisado e evidenciado pela Semântica Linguística.

Julgamos ser necessário deixar claro que, neste estudo, quando usamos o termo ‘argumentação’, estamos nos referindo a uma proposta que operacionaliza a compreensão da língua por vias da língua mesma, não é no sentido de apresentar novos fatos, ideias ou raciocínios elaborados com o intuito específico de mudar a opinião ou o comportamento do interlocutor. Mais adiante, com o auxílio de Ducrot, mostraremos a disparidade que há entre ‘argumentação linguística’ e ‘argumentação retórica’.

A Teoria da Argumentação na Língua tem em seus fundamentos o estruturalismo¹ de Ferdinand de Saussure. Ducrot se mantém fiel aos princípios de base saussurianos para a construção de sua teoria. Dentre esses princípios se destaca o da **relação**, uma vez que, para Saussure, a língua é um sistema de signos e o **valor** de um determinado signo que só pode ser obtido pela relação que esse signo tem com outros signos na língua. Assim sendo, quando se toma como estudo os enunciados que compõem um discurso, do ponto de vista semântico, cada um deles terá o seu valor somente quando tomado um em relação aos outros.

Na Teoria da Argumentação na Língua (ANL), a ideia de relação se encontra nas relações sintagmáticas provenientes dos encadeamentos argumentativos que, por sua vez, são compostos de dois enunciados. No enunciado, há sempre um argumento (A) e uma conclusão (C).

Para os estudos pretendidos por meio da ANL nesta pesquisa, abordaremos a estreita relação da ANL com os conceitos de Saussure, bem como mencionaremos os conceitos chave da teoria argumentativa ducrotiana a fim de situá-la teoricamente.

Do estruturalismo saussuriano precisamos compreender os conceitos de valor (proveniente da relação dos signos), assim como a distinção entre o que é língua e o que é fala. Já da semântica linguística ducrotiana, faz-se necessário, para este estudo, observar o modo como Ducrot e seus colaboradores distinguem a *frase* do *enunciado*, a *significação* do *sentido*, a *argumentação interna* da *argumentação externa*, o *encadeamento argumentativo normativo* do *encadeamento argumentativo transgressivo*, a *teoria polifônica da enunciação* e ainda o modo como Ducrot e Carel chegam à Teoria dos Blocos Semânticos, que é a fase mais recente de suas pesquisas em linguagem.

Na descrição de sua teoria, Ducrot descreve vários conceitos chave que fazem parte de sua terminologia específica. Para este estudo, se faz necessário conceituar enunciado, frase, sentido e significação. A frase, na Teoria da Argumentação na Língua, é definida como sendo uma estrutura teórica, abstrata que não pode ser vista tampouco ser ouvida. O termo ‘frase’ para Ducrot está na ‘língua’ da teoria saussuriana. Já o enunciado é um segmento do discurso, empírico, e conta com um locutor e um (ou mais) alocutário(s). O enunciado é considerado como a realização da frase. A significação está no nível da frase e se refere ao seu valor semântico. Já o sentido, que está no nível do enunciado, faz referência ao valor semântico do mesmo, ou seja, a frase tem significação e o enunciado, sentido. De acordo com DUCROT (1990) “esta es una

¹ Embora Ferdinand Saussure não tenha usado o termo ‘Estruturalismo’, seu trabalho apresentou um estudo sincrônico aprofundado a respeito da estrutura da língua, à qual ele denominou ‘sistema’. De acordo com Soares (2012), ‘o estruturalismo saussuriano se caracterizaria por procurar, em última instância, apreender uma espécie de infraestrutura, de lógica oculta ou inconsciente que toda e qualquer linguagem traria subjacente consigo, capaz senão de prever – e antever – a justa diversidade dos atos de fala e, pelo menos, orientar os usos possíveis dos episódios comunicativos dos seres falantes, sincronicamente realizados a partir do sistema linguístico em questão’.

decisión arbitraria, terminológica y no pretende corresponder a todos los usos que se hacen generalmente de las palabras significación y sentido”. O termo ‘enunciado’ da teoria ducrotiana se aproxima do conceito de ‘fala’ de Saussure. Todo enunciado tem no mínimo dois constituintes, E1 e E2, em que cada um dos constituintes só adquire sentido a partir do outro, havendo, portanto, uma mútua (inter)dependência quando da construção do sentido. De uma sequência ordenada de enunciados, temos como resultante um discurso. Por exemplo:

Estou muito feliz, preciso compartilhar as novidades com minha mãe.

É possível verificar que E1 (*Estou feliz*) se torna compreensível quando o segmento E2 (*preciso compartilhar as novidades com minha mãe*) emerge. Aqui, o *estar feliz* é compreendido como algo que torna a *necessidade de compartilhar as novidades com a mãe* compreensível. Tanto no primeiro segmento quanto no segundo, E1 tem papel de argumento e E2, de conclusão. Quando se tem um (A) argumento e uma (C) conclusão se obtém um enunciado. Outro exemplo:

Paula é infiel, todavia gosto dela.

Nesse caso, os dois segmentos são conectados por um conector transgressivo *todavia*. E1 (Paula é infiel) e E2 (gosto dela) formam um único enunciado. A *infidelidade* que se atribui a Paula em E1, determinada pela continuidade *gosto dela*, de E2, é uma *infidelidade* que não impossibilita *gostar dela*. Por conseguinte, dois segmentos unidos por um *todavia* formam um único enunciado, que é a realização de uma única frase. A conjunção *todavia*, assim como *mas*, *porém*, *logo*, *portanto*, *no entanto* etc. são usadas para a composição de frases complexas.

Começemos pelas origens estruturalistas. De acordo com Delanoy (2008, p.15), “Saussure toma o signo como unidade de descrição. Cada signo é composto de duas faces inseparáveis uma da outra: o significante – impressão psíquica do som ou imagem acústica; e o significado – que o linguista define como sendo um conceito”. Vamos considerar, assim, o significante como a representação da imagem acústica e o significado como o conceito da representação. É da relação proveniente dessas duas faces que se origina o que Saussure denomina signo. Para Ferdinand de Saussure, são os valores que melhor explicitam a natureza dos signos, uma vez que uma forma não significa, e sim vale. Tais valores se estabelecem através da relação dos signos entre si em um sistema linguístico.

Para o linguista genebrino todo signo tem um valor negativo, pois um signo *não é* tudo aquilo que os outros *são*. Possivelmente, foi com esse raciocínio saussuriano que Ducrot

percebeu a presença do conceito de alteridade de Platão. No prefácio da obra *O Intervalo Semântico*, do linguista brasileiro Carlos Vogt, Ducrot afirma que a mesma oposição que, para Saussure, é peculiar aos signos é a alteridade que, para Platão, é peculiar às ideias. Para Platão a semelhança só pode ser constituída a partir da diferença que ocorre na relação entre o ‘ser’ e o ‘não-ser’, sendo as relações entre o semelhante e o diferente fundamentais para que se possa tratar da concepção de alteridade. É através da noção de relação (de onde se origina o valor) e pela sua relevância no processo de constituição de sentido que os fundamentos teóricos de Ferdinand de Saussure servem para embasar a Teoria da Argumentação na Língua de Ducrot que, com seus colaboradores, conseguem ir além dos estudos saussurianos quando concebem a semântica argumentativa, norteando o foco de suas pesquisas para as relações entre os feixes lexicais e a produção de sentidos no(s) discurso(s).

Uma vez que a língua não é constituída por uma série de valores absolutos e positivos, inexistente o que usualmente é denominado por muitos professores de línguas de sentido literal. Caso os signos fossem munidos de valores positivos, precisaríamos contar com um número infinito de termos para definir todos os sentidos que existem. Podemos concluir que sendo o valor negativo, ele só emerge quando colocamos dois signos um em oposição ao outro.

Ao contrário, para Ferdinand de Saussure, o valor é constituído tanto por algo homólogo como por algo díspar. Semelhante porque pode ser comparado a algo da mesma natureza e diferente porque pode ser substituído por algo com valor a ser determinado. Tais relações de semelhanças e diferenças entre os signos se expandem em dois eixos: um eixo vertical no qual estão as *relações associativas* e um eixo horizontal no qual se encontram as *relações sintagmáticas*. Também denominados por alguns professores de linguística como eixo sintagmático e eixo paradigmático, este último termo não é encontrado na obra de referência para os estudos linguísticos *Curso de Linguística Geral* que foi elaborado por Charles Bally e Albert Sechehaye com base nos manuscritos de alunos que frequentaram cursos oferecidos por Saussure no início do século passado. Os sintagmas nominais ‘relação’ e ‘valor’ têm importância fundante na teoria ducrotiana. Assim diz Ducrot:

Em termos gerais, pode-se afirmar que a ANL é uma aplicação do estruturalismo saussuriano, no que se refere aos conceitos de valor e relação, à semântica linguística na medida em que, para Saussure, o significado de uma expressão reside nas relações de uma expressão com outras expressões da língua. (CAREL; DUCROT, 2005, p.11).

É por meio da noção de relação e pela sua relevância no processo de constituição de sentido que os fundamentos teóricos de Ferdinand de Saussure servem para embasar a Teoria da Argumentação na Língua de Ducrot. Vamos agora expor como Ducrot concebe os

conceitos de frase e enunciado em sua teoria.

Para chegarmos ao enunciado, precisamos partir da enunciação, que, para Ducrot, é a realização linguística que possibilita o surgimento de um enunciado em um espaço definido e em um momento determinado.

A ANL também se caracteriza como uma teoria enunciativa, uma vez que distingue a relação existente entre um locutor (produtor da enunciação) e um alocutário (receptor da enunciação). Nessa relação, o locutor sempre irá argumentar sobre aquilo que está sendo mencionado pelo discurso falado ou escrito. O locutor também se marca quando fala/escreve, produzindo assim o ‘aqui’ e o ‘agora’ correspondentes ao espaço/tempo da enunciação. A construção da argumentação é realizada pela enunciação do locutor, que será estudado com maiores detalhes na subseção da teoria polifônica ducrotiana mais adiante, com a observação a partir de um ponto de vista subjetivo daquele que produz um discurso. Assim, o sentido de um enunciado pode ser respaldado por pontos de vista que têm como origens os enunciadores. Pode-se perceber que o sentido é decorrente das relações existentes entre as argumentações e é somente o locutor quem pode expressá-las, provando, dessa forma, que é o sistema que, pela instrução/orientação, prediz o sentido de um enunciado. Vale ressaltar que a ANL não se encontra comprometida com o locutor tampouco com o alocutário, mas sim com o produto resultante da enunciação: o enunciado.

O enunciado é uma das inúmeras realizações possíveis de uma frase por um determinado sujeito falante. A frase seria uma entidade teórica, uma construção da qual o falante faz uso para expor a infinidade de enunciados que a língua nos oferece. A frase é abstrata, teórica, conseqüentemente o enunciado é concreto, empírico. Não podemos ver tampouco ouvir frases, senão enunciados. Podemos acrescentar ainda que o enunciado possui a propriedade de criar a realidade e por meio dessa criação, fazer referências a objetos e acontecimentos do mundo real e do imaginário, ao passo que a frase pode apenas fornecer instruções que levam à exposição daquilo a que o enunciado se refere. Podemos afirmar com base nos pressupostos ducrotianos que a língua(gem) é o resultante do material linguístico proveniente da indissociabilidade da frase ao enunciado. Vamos agora discorrer sobre língua e fala e suas transições da concepção saussuriana à ducrotiana.

A via para compreender a língua pela ANL é pelo estruturalismo, pois é sabido que a ANL está embasada nos construtos teóricos saussurianos. É o suíço Ferdinand de Saussure quem estabelece a distinção entre a língua e a fala e define a língua como o objeto de estudos da Linguística, conferindo assim um caráter científico para os estudos da linguagem. Para o linguista, a língua é um todo por si e um princípio de categorização que funda algo

convencional e adquirido, o que permite, portanto, tomá-la por objeto científico (SAUSSURE, 2014). Para Saussure, a língua é um conjunto de convenções reconhecidas pelos falantes de um idioma e o reconhecimento é muito importante para que o exercício da linguagem possa acontecer. Saussure, no CLG, apresenta a definição da língua ao afirmar que:

Trata-se de um tesouro depositado pela prática da fala em todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade, um sistema gramatical que existe virtualmente em cada cérebro ou, mais exatamente, nos cérebros dum conjunto de indivíduos, pois a língua não está completa em nenhum, e só na massa ela existe de modo completo. (SAUSSURE, 2014; p. 45)

Essa citação deixa evidente, que para Saussure, quando falamos em língua, estamos tratando do social. Ao individual compete a fala que é a realização da língua. A respeito da fala, o linguista diz que ela é heterogênea, pois sofre influências de aspectos extralinguísticos (questões geográficas, psicológicas, de gêneros, de idades, de raças, culturais dentre outras). A fala tem sua porção individual também por considerar a propensão natural, bem como o grau cognoscitivo do falante como fatores que determinam e constituem sua performance.

Alternativamente, a fala se refere aos fenômenos explicáveis somente de um modo indireto, através da introdução de fenômenos estranhos à língua. A fala é sempre individual “e dela o indivíduo é sempre seu senhor”. (SAUSSURE, 2014, p. 21).

O linguista Oswald Ducrot enfatiza a importância de perceber o sentido do enunciado por meio das possibilidades combinatórias lexicais no eixo sintagmático. Desse modo, na ANL, o sentido é resultante da articulação desses elementos e pode ser verificado nas relações que são estabelecidas entre o uso das palavras componentes de um enunciado. Veja o quadro esquemático:

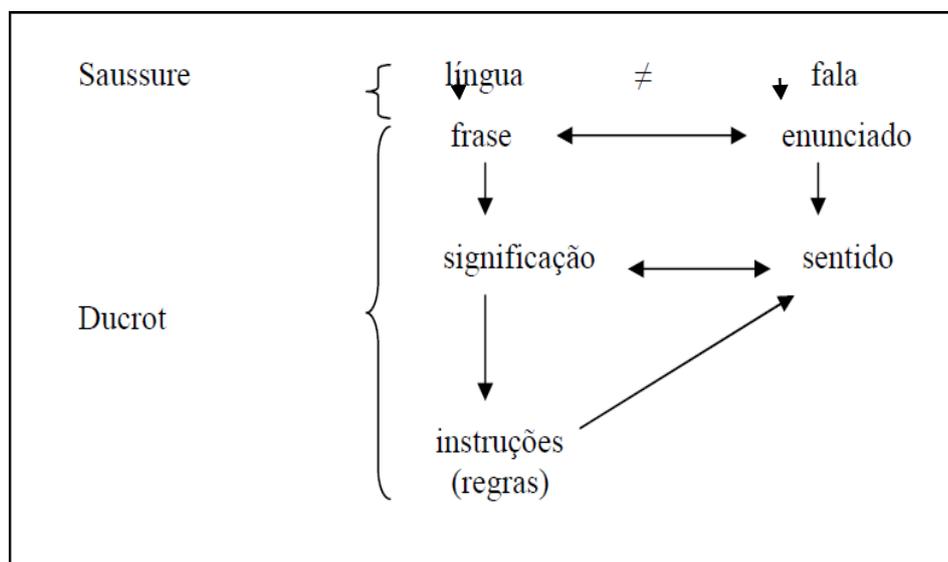


Figura 1 – Enunciação

Fonte: Figura elaborada pelo autor. 2017.

Esse quadro mostra como alguns dos conceitos saussurianos são entendidos e nomeados na teoria ducrotiana. A significação está atrelada ao valor semântico da frase, já o sentido está vinculado ao enunciado. O autor nos indica que essa diferença nada mais é do que uma decisão terminológica e arbitrária, que não tem a pretensão de dar conta de todos os usos que são feitos dessas unidades lexicais. A significação é, pois, um conjunto de instruções que viabilizam a compreensão dos enunciados da frase (sentido). Devemos também mencionar como os conceitos texto/discurso devem ser entendidos na ANL. Discurso é um conjunto de frases dotadas de significação, ou seja, é uma entidade abstrata e o discurso é concebido como a realização do texto, portanto, o discurso é uma unidade concreta e se encontra vinculado às noções de enunciado dotados de sentido.

As teorias da enunciação, indubitavelmente, têm propiciado a abertura de novas tendências para a análise da linguagem (discursos orais e escritos, textos, músicas, obras literárias, poemas, bulas...) devido à sua capacidade de olhar para vários campos do saber e avançar um pouco além do escopo interpretativo e lexical de cada um deles em particular, buscando melhor compreender a língua(gem). Podemos depreender que, na ANL, a enunciação é natureza argumentativa que por sua vez se relaciona a outras possíveis enunciações, pois direcionam sentidos.

A respeito de como os PCN veem a enunciação, Carmem Silva (2009, p. 84) observa que:

[...] os PCN assumem uma visão de ensino-aprendizagem centrada na língua em uso, concebendo o texto como elemento central da unidade de ensino. Por isso, o texto, seja na produção, seja na leitura, é concebido em seu aspecto estrutural, através da exploração dos elementos recorrentes e relacionais (coesão) e, em seu aspecto enunciativo, a partir da instanciação dos interlocutores e da situação de enunciação (o aqui e o agora). No entanto, como lembra Flores (2001), existe uma diversidade teórica que permite falar em mais de uma teoria da enunciação. Por isso, o autor defende a existência de uma Linguística da Enunciação, abrigando as diferentes teorias enunciativas. De fato, a enunciação, embora concebida de forma diversa por diferentes autores, entre os quais podemos citar Bally, Jakobson, Benveniste, Bakhtin, Ducrot, Authier-Revuz [...]. (SILVA, 2009, p. 84).

Inferimos daí que os aspectos enunciativos também constantes na ANL são de grande valia e, portanto, devem ser inseridos e trabalhados no ensino de língua em nossas escolas, já que são mencionados, mesmo que indiretamente, no documento que norteia o ensino em nosso país (PCN).

Silva (2009, p. 86) acrescenta que, para Ducrot, a enunciação é somente o acontecimento constituído pela aparição do enunciado, ou seja, a enunciação é vista não como processo de produção, mas sim como acontecimento.

No desenvolvimento de sua teoria, Oswald Ducrot, que contou com a colaboração de Jean-Claude Anscombre no início de seus estudos linguísticos e que atualmente conta com Marion Carel, propôs uma descrição semântica que tem como objetivo teorizar a respeito da argumentação na língua e a denominou Semântica Argumentativa. Essa teoria é inovadora no sentido de afirmar que a argumentação já se encontra inscrita na própria língua e não no exterior, nas *realidades* do mundo, pois a ANL “*não descreve a língua como um meio de dar informações sobre o mundo, mas como um meio de construir discursos*” (ANSCOMBRE; DUCROT, 1994; p. 193). Isso quer dizer que a língua é por si mesma argumentativa e que o elemento informativo é derivado dessa característica da língua e não o seu contrário; portanto não é a argumentatividade que deriva do referencial informativo. Já de início os autores evidenciam que não podemos extrair sentido das palavras antes das conclusões que delas podemos tirar. Vejamos os enunciados:

Rui não é apaixonado por Ana, portanto perdoará sua traição.
Rui não é apaixonado por Ana, portanto não perdoará sua traição.

Analisando esses enunciados, percebemos que o valor semântico do termo *Rui não é apaixonado por Ana* varia de acordo com as deduções que deles podemos extrair. Na primeira situação, *a não-paixão* facilita a Rui perdoar uma traição, todavia, o segundo discurso nos indica que mesmo não amando a outra pessoa, o enunciador não perdoará uma traição.

Nesta proposta, pretendemos mostrar que a Teoria da Argumentação na Língua pode ser usada como um elemento relevante quando da seleção de livros didáticos de língua portuguesa, pois presumimos também que a ANL possa vir a oferecer subsídios teóricos para um plano interpretativo de distintos gêneros de discursos impressos, revelando sentidos que se encontram implícitos não apenas pelas argumentações linguísticas evidentes nos enunciados, mas também pelas marcas relacionadas aos diferentes locutores presentes no cenário enunciativo.

2.2 A Teoria dos Blocos Semânticos (TBS)

A Teoria dos Blocos Semânticos, doravante TBS, foi postulada por Marion Carel com a orientação de Oswald Ducrot no início da década de 1990. A TBS se oficializa com a defesa da tese de Marion Carel e se torna mais conhecida após a publicação da obra *La Semántica Argumentativa*, na qual Negroni e Lescano organizam a série de conferências realizadas pelos autores Ducrot e Carel em Buenos Aires. Ducrot (2006) afirma que a TBS é

um prolongamento aprofundado da ANL, ao mesmo tempo que mostra sua radicalização. Com a inserção da TBS, também nos são apresentados conceitos que se somam àqueles já mencionados quando do surgimento da ANL. A essa relação que há entre os dois segmentos e o conector, Ducrot atribui o nome de encadeamento argumentativo. De um modo geral, podemos dizer que há dois tipos de conectores. Se o conector for do tipo DC (*donc* do francês), teremos um encadeamento normativo. São normativos os encadeamentos compostos pelos conectores *logo*, *por isso*, *portanto* dentre outros. Caso o conector seja do tipo PT (*pourtant* em francês) teremos encadeamentos transgressivos. São transgressivos os encadeamentos compostos pelos conectores *no entanto*, *porém*, *entretanto*, *todavia* dentre outros.

Começemos pelos encadeamentos. Os encadeamentos são compostos por dois segmentos onde um é denominado aporte (consequente à conexão) e o outro suporte (aquele que antecede a conexão). Costumeiramente, o suporte aparece antes do aporte, mas isso não é uma regra. *Faz frio* é suporte em *faz frio*, *entretanto vou tomar sorvete* e também em *quero tomar sorvete, ainda que esteja frio*. Estes exemplos são transgressivos. Como exemplos de normativos mencionamos:

- (1) *Ana é cautelosa, portanto não participará da discussão.*
- (2) *Ana é cautelosa logo não participará da discussão.*

Com o intuito de, posteriormente, chegar à noção de quadrado argumentativo, traremos dois exemplos de encadeamentos transgressivos:

- (3) *Ana é cautelosa, no entanto participou da discussão.*
- (4) *Embora seja cautelosa, Ana participou da discussão.*

Retomando como exemplo o enunciado (A) *Rui não é apaixonado por Ana*, pudemos delimitar dois segmentos diferentes do tipo: *perdoaria sua traição* ou *não perdoaria sua traição*. Pelos exemplos mencionados podemos perceber que A apresenta sentidos díspares, pois, na primeira situação, trata-se de *uma paixão inexistente* a qual permite que Rui venha a perdoar uma traição cometida pelo alvo dessa não-paixão e, na segunda situação, trata-se de *uma paixão inexistente* que ainda assim não permitiria que Rui continuasse a manter o relacionamento. É possível imaginar que na segunda situação se trata de uma pessoa com princípios ou ideias que a incapacitam de aceitar o fato de a Ana ter tido contato amoroso com uma terceira pessoa, embora não sinta paixão por sua companheira, ou ainda que Rui poderia

se utilizar do fato para por um fim ao relacionamento sem que fosse visto como o ‘culpado’ pelo término.

Com estes exemplos básicos, assertamos que no bloco semântico o sentido é o produto resultante da *interdependência* entre os segmentos constituintes de um encadeamento argumentativo. Uma vez que o sentido é concebido a partir da interdependência, fica evidente que o papel da língua não é o de descrever a(s) ‘realidade(s)’, tampouco as propriedades do mundo.

Outro par de conceitos muito importantes para compreender e aplicar de forma conveniente a TBS é o de *argumentação interna (AI)* e *argumentação externa (AE)*. É fazendo uso dessa tipologia argumentativa que vamos conseguir relacionar os aspectos normativos e os aspectos transgressivos com uma entidade linguística.

Ducrot denomina *argumentação interna* de uma entidade linguística aquela cujos aspectos não encerram em si o mesmo termo, nem no interior de seu antecedente, tampouco no interior do que o sucede. Exemplificamos esse tipo de argumentação com o adjetivo *barato*, sua AI pode ser assim apresentada ‘*artigo de baixo custo DC aquisição*’; podemos apreender essa ideia considerando que uma pessoa, quando encontra um artigo, objeto, utensílio que lhe custa pouco, tende a adquiri-lo. Analisando atentamente esse exemplo, percebemos que a argumentação interna se encontra inscrita na significação do próprio sintagma e os encadeamentos apreensíveis também são internos ao sintagma em questão. Sabemos que a argumentação interna se refere aos encadeamentos que parafraseiam ou se aproximam muito da entidade linguística.

Por sua vez, Ducrot e Carel (2005) denominam *argumentação externa* de uma expressão X, os encadeamentos que podem dar origem ou desfecho a esse enunciado. Caso o encadeamento seja o aporte do enunciado, a AE será chamada de *argumentação externa à direita* e, se for o suporte, a AE será denominada *argumentação externa à esquerda*. Para exemplificar, diremos que a AE de *estar estressado* eventualmente pode ser **estar estressado DC procurar descanso**. Nesse exemplo, diremos que a AE é do tipo *argumentação externa à direita*. A AE à esquerda da expressão poderia ser: **trabalhar demais DC estar estressado**. Analisando esses encadeamentos, podemos notar que as *argumentações externas* sempre aparecem pareadas.

Percebamos que a AI é estabelecida por encadeamentos que parafraseiam o termo lexical. A AI reproduz o termo lexical, mas tal termo não integra o encadeamento que o descreve.

Retomemos também os aspectos ora mencionados *Rui (não) estar apaixonado por*

Ana e (não) perdoar. Usando esses exemplos, vamos demonstrar, por meio de um esquema, quais seriam as argumentações interna e externa desses aspectos:

Quadro 1 – Argumentações externa e interna de apaixonado (e não-apaixonado)

AE de apaixonado	AE de não-apaixonado Negação (recíprocos)
<u>AE à direita</u> apaixonado DC perdoar apaixonado PT neg-perdoar	neg-estar apaixonado DC neg-perdoar neg-estar apaixonado PT perdoar
<u>AE à esquerda</u> demonstrar grande afeto DC apaixonado neg-demonstrar grande afeto PT apaixonado	neg-demonstrar grande afeto DC neg-estar apaixonado demonstrar grande afeto PT neg-estar apaixonado
<u>AI</u> estar enamorado DC ser capaz de perdoar	estar enamorado PT não-ser capaz de perdoar

Fonte: Quadro elaborado pelo autor a partir de análise de dados.

Nos exemplos acima, as AE são *contextuais*, pois dependem da situação discursiva. Em um outro contexto, os encadeamentos *estar apaixonado DC cometer sandices* é perfeitamente possível de ser interpretado e aceito. Além da AI *contextual*, Ducrot também nos traz a AI *estrutural* que apresenta uma argumentação prevista pelo próprio sistema da língua, como em *indeciso DC claudicante* ou *indeciso PT não-claudicante*.

Enquadrando os mesmos encadeamentos *Rui (não) estar apaixonado por Ana e (não) perdoar* nos blocos semânticos teríamos:

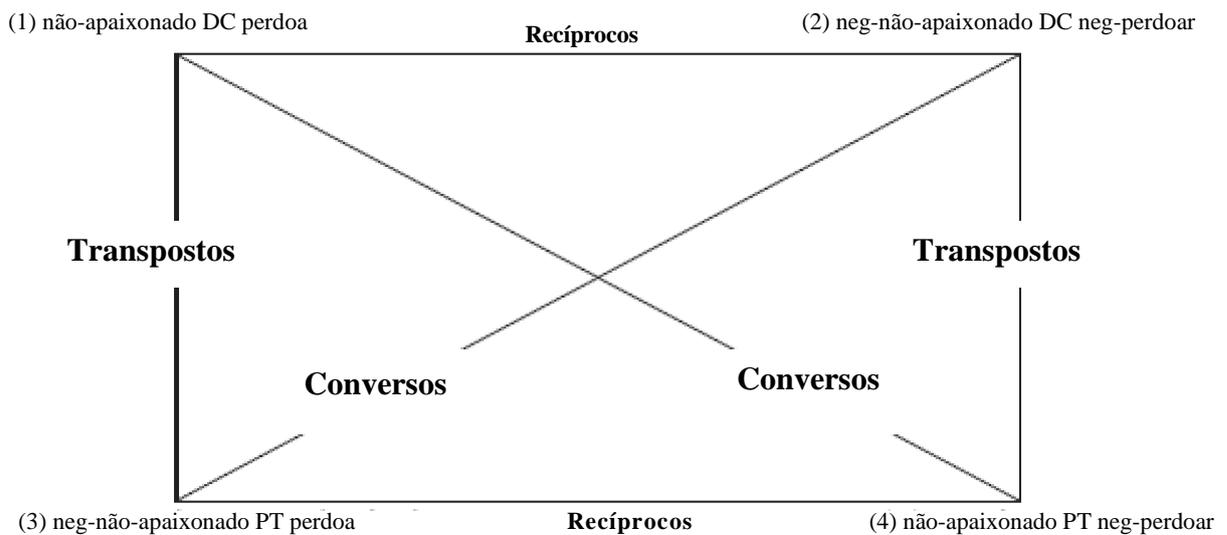


Figura 2 – BS₁ – não-apaixonado que leva ao perdão.

E em relação ao segundo bloco:

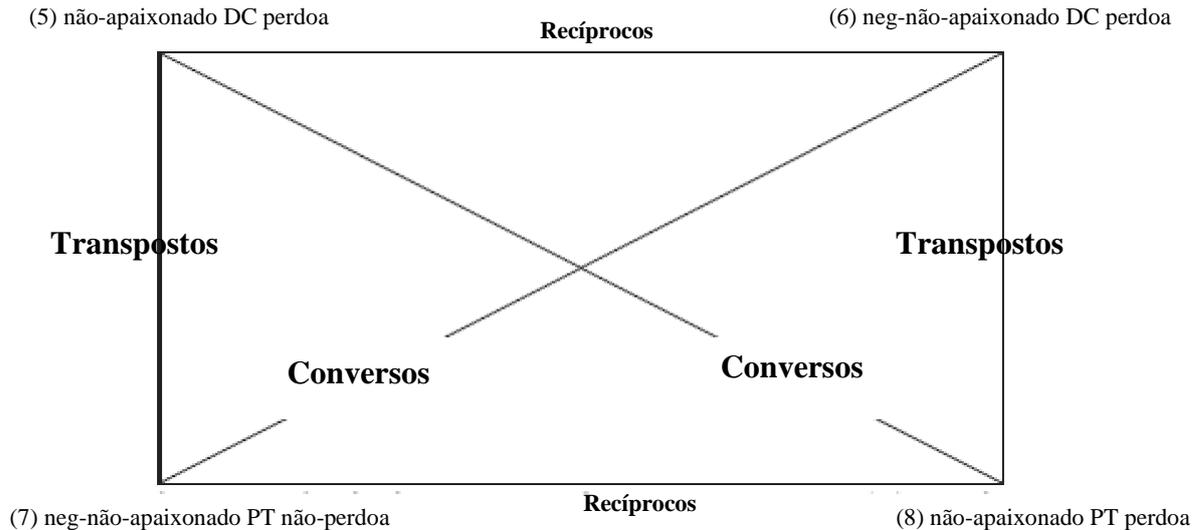


Figura 3 – BS₂ – não-apaixonado que leva ao *não-perdão*.

Faz-se necessário enfatizar que, na Semântica Linguística, os termos *aspecto* e *encadeamento* não são conceitos intercambiáveis. O *aspecto* é a forma como representamos teoricamente o sentido descrito pelo encadeamento, já o *encadeamento* é o sentido que abarca o enunciado todo (suporte + aporte), com o uso explícito dos conectivos da língua. Por exemplo, em *Nicholas foi reprovado no vestibular, apesar de estudar muito diariamente*, podemos descrever este enunciado através dos encadeamentos *(Nicholas) estudar muito, portanto ser aprovado* e *Nicholas estuda muito, no entanto foi reprovado*. Já os *aspectos* que descrevem esses encadeamentos são: *estudar muito DC ser aprovado* e *neg-estudar muito PT ser aprovado*.

Por outro lado, a argumentação externa de uma expressão linguística contém os aspectos que esse mesmo sintagma traz, prolongando assim o significado dos termos utilizados nos discursos. Por exemplo, *custar pouco DC comprar* ou *custar pouco PT não comprar*, expressos pelos aspectos *barato DC aquisição* e *barato PT não-aquisição*. A argumentação externa pode se dar à esquerda ou à direita. A primeira refere-se aos encadeamentos em que uma entidade linguística pode ser a origem ou o término (à direita, se for aporte, ou à esquerda, se for suporte), sendo sempre pares, um normativo e outro transgressivo.

Nos exemplos aqui mencionados a argumentação externa de *barato* se dá à direita; já em *custar pouco DC (ser) barato*, a argumentação de *barato* ocorre à esquerda.

Em conformidade com o que já mencionamos, um segmento só terá sentido se estiver relacionado com outro(s) segmento(s). Imaginemos uma situação em que um locutor enuncie:

(5) *Está calma a reunião, vamos tomar assento.*

Outro locutor diz:

(6) *Ainda está calma a reunião, não vamos tomar assento, vamos esperar alguém mencionar a pauta bomba.*

Nessas situações imaginadas, seria possível aventar outros discursos:

(7) *Não está calma a reunião, portanto não vamos entrar.*

(8) *Não está calma a reunião, portanto vamos entrar.*

Uma leitura atenta possibilita perceber que o sentido de *calma* não é o mesmo nos encadeamentos acima. Em (5) e (7) *calma* tem sentido de *convidativa para a participação*, ou seja, *calma DC participar (tomar assento)*. Ainda que haja em (7) a negação em ambos os segmentos, a interdependência semântica entre os segmentos é a mesma. Isso também acontece em (6) e (8). Esses enunciados trazem a negação em segmentos díspares, todavia o sentido de *calmaria* é basicamente o mesmo, *uma calmaria que propicia a tomada dos assentos (participação) DC neg-entrar*. Percebam que cada um dos segmentos tem sentido apenas quando relacionado ao seu conseqüente. O segmento A apenas tem sentido quando o relacionamos a DC B, e B, apenas quando o relacionamos a A DC. Esse é um encadeamento do tipo X CON Y, no qual X e Y representam a forma e A e B o sentido. Isto é, A corresponde ao segmento X e B, ao Y. Usaremos *-neg* para representar a negação em qualquer um dos segmentos. Desse modo, os encadeamentos (5), (6), (7) e (8) podem ser representados da seguinte forma:

(5') *A DC B*

(6') *A DC neg-B*

(7') *neg-A DC neg-B*

(8') *neg-A DC B*

O linguista francês denomina a cada um desses encadeamentos de *aspecto argumentativo*. Verifica-se então que (5') e (7') encerram a mesma interdependência, em que A é *calma*, e B, *participar (tomar assento)*, ou seja, os aspectos (5') e (7') formam um mesmo bloco semântico. Também em (6') e (8') o sentido é o mesmo, onde A é *calma*, e B é *neg-participar (tomar assento)*. Esses aspectos também formam um bloco, entretanto trata-se de um bloco diferente daquele que foi formado por (5') e (7'). A partir dos dois sentidos de *calma*, podemos construir dois blocos semânticos com a inserção de encadeamentos relacionados entre si através do conector PT.

Ducrot e Carel (2005) nos mostram que entre os aspectos pode haver relação de

reciprocidade, transposição e conversão. Com o intuito de facilitar a compreensão, vamos aplicar os aspectos no quadrado argumentativo. O primeiro bloco se refere a uma *reunião convidativa à participação*. Assim representado:

- (1) *A reunião está calma, portanto vamos participar.*
- (2) *A reunião não está calma, portanto não vamos participar.*
- (3) *A reunião não está calma, no entanto vamos participar.*
- (4) *A reunião está calma, no entanto não vamos participar.*

Esquematizando:

- (1') *A DC B*
- (2') *neg-A DC neg-B*
- (3') *neg-A PT B*
- (4') *A PT neg-B*

E ainda, podemos formalizar o bloco semântico 1 da seguinte forma:

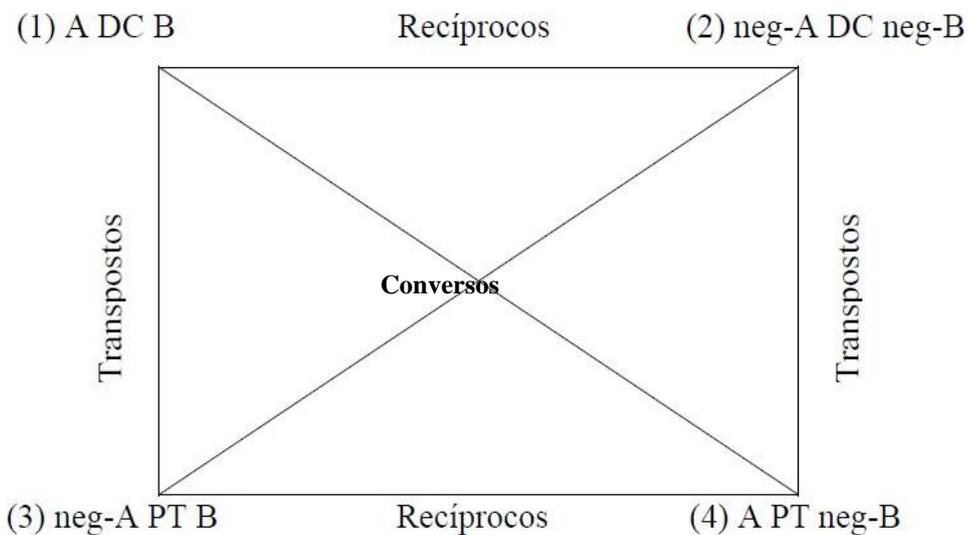


Figura 4 – Bloco Semântico.

Deste modo, são conversos os aspectos:

- (1) *A DC B* e (4) *A PT neg-B*
- (2) *Neg-A DC neg-B* e (3) *neg-A PT B*

Recíprocos:

- (1) *A DC B* e (2) *neg-A DC neg-B*
- (2) *Neg-A PT B* e (4) *A PT neg-B*

E transpostos:

- (1) *A DC B* e (3) *neg-A PT B*
- (2) *Neg-A DC neg-B* e (4) *A PT neg-B*

Ainda fazendo uso da mesma situação hipotética, podemos formar um segundo bloco que se refere ao sentido de *calma não convidativa à participação*. Vejamos:

- (5) *A reunião está calma, no entanto vamos participar.*
 (6) *A reunião não está calma, no entanto não vamos participar.*
 (7) *A reunião não está calma, portanto vamos participar.*
 (8) *A reunião está calma, portanto não vamos participar.*

Esquematizando:

- (5') *A PT B*
 (6') *neg-A PT neg-B*
 (7') *neg-A DC B*
 (8') *A DC neg-B*

Podemos também, assim como fizemos com o Bloco Semântico 1, formalizar o segundo bloco semântico, ou didatizando, bloco semântico 2. Vejamos:

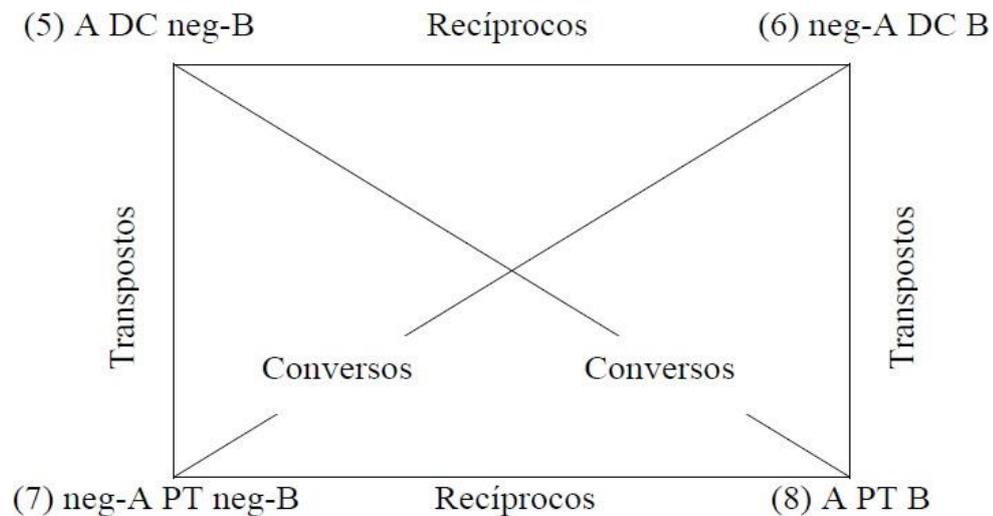


Figura 5 – Encadeamentos.

Os aspectos do bloco semântico 2 mantêm entre si as mesmas relações discursivas que mencionamos no bloco semântico 1. Atendo-nos às relações estabelecidas pelos dois blocos, podemos perceber que constituem blocos antagônicos. Quando comparamos os aspectos (4) e (8), A PT B e A PT neg-B, respectivamente, vamos notar que a ideia de contrariedade fica bem evidenciada. Verificamos nesses exemplos que o primeiro segmento e o conector continuaram inalterados, todavia o segundo segmento é modificado em (8), favorecendo o surgimento de um novo sentido. À medida que um locutor seleciona fazer uso de um aspecto, seja ele normativo ou transgressivo, os demais aspectos são evocados a partir

do primeiro, pois a língua, através da seleção lexical, orienta sua continuidade de uma forma pertinente e coesiva, uma vez que o sentido de uma entidade linguística encontra-se imbricado à sua propriedade de evocar outros discursos.

Na próxima seção, mencionaremos a Teoria da Polifonia ducrotiana. No capítulo IV, apresentaremos sugestões práticas de como os professores podem fazer uso da polifonia em suas aulas de língua portuguesa.

2.3 Polifonia: um Recurso Linguístico-Argumentativo

Conveniente se faz apresentar também o estudo do conceito de polifonia em consonância com os pressupostos ducrotianos e sua possível utilização como ferramenta linguística para a seleção dos materiais didáticos, visando melhorar a habilidade de compreensão/interpretação de textos e, por extensão, o ensino de língua portuguesa.

Ducrot (1987) preconiza suas teorias considerando-as antagônicas à ideia, por muito defendida por vários linguistas e estudiosos da linguagem, da unicidade do sujeito falante, ou seja, a enunciação não se resume a um único “eu”, mas sim a vários locutores e enunciadores que emergem nos enunciados/discursos. É por meio dessa teoria que Oswald Ducrot demonstra que um enunciado pode ser perpassado por várias outras vozes (ou por vários sujeitos) que ora se sobrepõem ora se respondem mutuamente. São as relações que ocorrem entre o locutor e o alocutário e entre o locutor e outros possíveis discursos que trazem a ideia de polifonia que, diferentemente da polifonia bakhtiniana, procura explicar como se dá a vinculação do locutor com os enunciadores, ou, dito de outra forma, Bakhtin, quando faz seus estudos sobre as obras de Fiódor Dostoiévski, introduz a concepção de polifonia para caracterizar o romance do escritor russo. No entanto, é Oswald Ducrot quem traz o termo para os estudos linguísticos com o objetivo de identificar o posicionamento e a inserção do sujeito nos enunciados/discursos. Em seus estudos, o linguista francês se propõe a provar que o autor de um enunciado “no se expresa nunca directamente, sino que pone en escena en el mismo enunciado un cierto número de personajes”. (DUCROT, 1990, p. 15).

Ducrot nos mostra a dispersão do sujeito da enunciação cuja identificação pode se dar por meio de três concepções bem distintas. Primeiro, é apresentada a noção de sujeito empírico (SE) que é o autor-produtor efetivo do enunciado. Oswald Ducrot nos adverte que nem sempre será fácil distingui-lo e exemplifica nos desafiando a identificar a quem atribuiríamos ser o produtor efetivo de uma circular empresarial. Seria o superior que decidiu o que seria escrito, o funcionário que ditou a missiva à secretária ou a secretária que a

digitou? Em resposta a esse questionamento, o próprio autor declara, “A decir la verdad es una cuestión que como lingüista no me interesa mucho; la determinación del SE no es un problema lingüístico [...] el lingüista semanticista debe preocuparse por el sentido do enunciado, lo que este aporta” (1990, p. 17). Ducrot opta por desconsiderar as propriedades do sujeito empírico, já que sua prioridade é fazer as análises dos enunciados enquanto construções linguísticas, isto é, fazer as análises centradas nos sujeitos da enunciação tais como eles se mostram no sentido dos enunciados/discursos.

Depois, Ducrot nos mostra a segunda função do sujeito da enunciação, a de locutor (L) que é o provável responsável pela emissão do enunciado, aquele a quem normalmente atribuímos a responsabilidade da enunciação. É ao locutor que se referem os dêiticos *eu, meu, aqui, agora* caracterizantes da primeira pessoa do discurso. O locutor (L) comumente pode ser evidenciado também pelo uso de aspas, citações e discurso relatado, seja ele de estilo direto ou não. É a dessemelhança entre o sujeito empírico (a pessoa em si) e o locutor que permite conceder fala a ‘personagens’ que são, na verdade, incapazes de falar; como, por exemplo, em panfletos que pretendem levar o leitor a adotar um animal de estimação onde se vê escrito, “Adote-me!”.

E, finalmente, a função do enunciador (E) que corresponde ao(s) ponto(s) de vista que o locutor (L) externa em seu discurso, sendo que para cada ponto de vista distinto corresponde um enunciador. O linguista afirma que os enunciadores, “no son personas sino ‘puntos de perspectiva’ abstractos” (DUCROT, 1990, p.20). Ainda em relação ao enunciador (E), Ducrot salienta:

Chamo ‘enunciadores’ estes seres que são considerados como se expressando através da enunciação, sem que para tanto se lhe atribuem palavras precisas; se eles ‘falam’ é somente no sentido em que a enunciação é vista como expressando seu ponto de vista, sua posição; sua atitude, mas não no sentido material do termo, suas palavras. (DUCROT, 1987, p. 192).

Nessa perspectiva polifônica os pontos de vista emitidos pelo enunciador (E) nem sempre são percebidos caso seja feita apenas uma leitura/interpretação superficial, uma vez que tais questões não são externadas como postas, e sim como pressupostas, pois podem aparecer na forma de pistas que o locutor (L) emite na superfície discursiva, que permitem ao leitor/ouvinte atento, uma interpretação bem mais aprofundada. É preciso que o leitor/ouvinte seja capaz de perceber uma alteração repentina nos usos dos tempos verbais, a presença de certos advérbios ou de operadores argumentativos, pois a presença dessas marcações linguísticas pode estabelecer marcas textuais que servem como pistas para a percepção de

enunciadores no discurso.

O pressuposto tem uma estreita relação com as construções sintáticas e lexicais dos enunciados. Tanto o locutor quanto o alocutário não podem negá-lo, pois o pressuposto se apresenta como uma evidência irrefutável, ou seja, o pressuposto é o que não se encontra, na verdade, contido no enunciado/discurso, no entanto pode ser retomado por meio dele pois se encontra na própria língua. Por exemplo, quando alguém diz, “João desistiu do curso de mandarim”, há aqui um material linguístico posto e também um pressuposto. O posto nos diz que uma determinada pessoa não mais frequenta um dado curso de idiomas e como pressuposto tem que essa pessoa frequentava um curso de idiomas anteriormente. O termo lexical ‘desistiu’ nos indica, claramente, que antes da situação vigente, uma determinada atividade era realizada. É a carga semântica do verbo ‘desistir’ inserida no enunciado mencionado que possibilita pressupor que outrora João estudava mandarim. Esta conclusão é inegável. Além disso, podemos dizer que em “João desistiu do curso de mandarim” há dois enunciadores. E1 – *João estudava mandarim há dois anos* e *João não estuda mandarim atualmente*. Depreende-se daí que o E1 é relatado como o pressuposto e que a posição do locutor é de aprovação (em relação ao pressuposto). No que diz respeito ao E2, que é o conteúdo posto, a posição do locutor é de identificação, pois “[...] lo que comúnmente se llama presuposición es aquello a lo cual el locutor da su aprobación y lo que se llama “lo afirmado” es aquello con lo cual el locutor se identifica (DUCROT, 1990, p. 67)”. É fundamental mencionar que o uso de marcadores de pressuposição implica uma relação de responsabilidade dos interlocutores envolvidos em relação ao que é dito.

A polifonia ducrotiana também presta auxílio para a realização de análises de enunciados negativos, propiciando uma compreensão mais profunda de discursos e conseqüentemente dos textos dos livros didáticos. Ducrot (1990), em busca de modos mais eficientes de análise dos enunciados negativos com base em sua teoria polifônica, traz a seguinte concepção de negação linguística:

Diré que en un enunciado negativo no-P, hay por lo menos dos enunciadores: un primer enunciador E1 que expresa el punto de vista representado por P, y un segundo enunciador E2 que presenta un rechazo de ese punto de vista. Un enunciado negativo es pues una especie de diálogo entre dos enunciadores que se oponen el uno al otro. (*Ibidem*, p. 23).

Em seu livro *O dizer e o dito* (p.203), Ducrot classifica três tipos de negação: a *descritiva*, a *polêmica* e a *metalinguística*, todavia essa taxonomia não será aprofundada aqui tampouco utilizada em nossas futuras análises, uma vez que o público com o qual trabalhamos

é a segunda fase do Ensino Fundamental. No entanto, a negação de uma forma genérica serve muito à nossa proposta. Por exemplo, em:

As ações terroristas não farão a França se curvar.

Vamos supor que esse enunciado tenha sido dito pelo presidente da república francesa. Há em seu enunciado pelo menos dois enunciadores (pontos de vista) distintos em que E1 aponta, com base na força argumentativa, que ‘os efeitos que terroristas já demonstraram em outros países mais propensos a atos terroristas’, que esses atos acarretariam sérios problemas para a França. E2, por outro lado, conclui que as ações terroristas não afetarão a França, certo de que o país estará preparado para enfrentá-las. Dessa forma, há dois enunciadores presentes no enunciado. O locutor se mostra propenso a assimilar E2 e a repelir o ponto de vista de E1. Podemos acrescentar ainda a ideia de que em cada negação há uma afirmação. Assim, quando alguém profere ‘Sua prima não trouxe os materiais que lhe havíamos pedido’, há a pressuposição de que ‘sua prima deveria ter trazido os materiais que foram requisitados’. Abrir possibilidades simples de interpretação de enunciados como aqui mostrado, não só favorecem uma leitura mais atenta e abrangente como também brindam os aprendizes com mais ferramentas para interpretar os discursos aos quais são expostos.

Não podemos deixar de mencionar que este recorte, bem como a inclusão da polifonia ducrotiana como recurso linguístico e argumentativo se faz bastante pertinente neste estudo, pois, quando formos analisar os livros didáticos e seus manuais para o professor, faremos uso da teoria polifônica de Oswald Ducrot como estratégia argumentativa que se encontra presente em vários gêneros textuais abordados nos livros didáticos e que precisa ser melhor trabalhada e evidenciada.

Já finalizada a introdução à polifonia ducrotiana, passemos agora aos operadores argumentativos.

2.4 Operadores Argumentativos

Além da teoria da polifonia, do estudo da aplicação e análise dos pressupostos, a Semântica Linguística ducrotiana nos oferece outros procedimentos linguísticos colaboradores da argumentatividade, dentre os quais vamos apresentar agora os operadores argumentativos, cuja função é sinalizar a força argumentativa dos discursos bem como a direção para a qual esses elementos indicam, expressando assim a infinita variedade de

valores semânticos envolvidos na produção discursiva.

Todas as línguas naturais apresentam operadores argumentativos em suas gramáticas, sendo que diferentes classes de palavras, no âmbito da gramática normativa, podem se comportar como operadores da argumentação, tais como os advérbios, as conjunções e até mesmo as denominadas palavras denotadoras que a princípio não se encaixam na taxonomia geral das classes de palavras. Na tese defendida por Esther Gomes de Oliveira encontramos:

Ducrot, ao formular os princípios básicos da Semântica Argumentativa, chamou de operadores argumentativos a um grupo de elementos da gramática, cujo objetivo fundamental é revelar a argumentatividade inerente a determinados enunciados e direcioná-los a uma conclusão específica de acordo com as condições de uso. (OLIVEIRA, 1999, p. 100).

Ainda de acordo com Oswald Ducrot (*apud* KOCH, 2001:30), “[...] esse termo foi criado para designar certos elementos da gramática de uma língua que têm por função indicar a força argumentativa dos enunciados, a direção (sentido) para o qual apontam”. É preciso compreender a importância que os operadores argumentativos têm nos textos. Doravante, quando realizarmos as análises dos livros didáticos de língua portuguesa, mostraremos que esses feixes lexicais que funcionam como conectores quase sempre recebem apenas uma rotulação sintática; em muitos casos, são mencionados apenas com o intuito de estabelecer relação de (in)dependência entre as orações dos textos. Koch (*ibidem*, p.39) corrobora tais assertivas quando afirma que “[...] os elementos discursivos têm merecido pouca atenção nos livros didáticos e nas aulas de língua portuguesa [...]”. Isso ocorre devido ao fato de que quase sempre o professor explora os textos fazendo uso somente das limitações gramaticais, abrindo mão de induzir os alunos ao texto e às relações de sentido que interligam um enunciado a outro(s). Agindo assim, privam seus alunos de uma leitura crítica, evitam que formulem suas próprias interpretações e, ainda, negligenciam a expansão da capacidade de argumentar tanto na modalidade escrita quanto na oral.

Na própria tessitura semântica de um discurso, há argumentos que não estão descritos nas entrelinhas, todavia o interlocutor precisa pressupô-los por meio da presença/ausência de articuladores/operadores. É preciso salientar ainda que a relação argumentativa não é *per se* definida, isto é, não podemos dizer que um argumento seja prova concreta de algo, mas sim um indício que pode levar o interlocutor a uma certa conclusão. Devemos perceber que os argumentos estabelecem uma relação de maior ou menor força para que se chegue então à conclusão. O linguista francês nos diz que quando um operador confere uma força maior a um argumento se trata de um modificador realizante e quando um operador

confere uma força menor, trata-se ao contrário de um modificador denominado desrealizante. Observemos a alteração de sentido que ocorre no termo *desafio* quando a ele acrescentamos o modificador *fácil*, teríamos então *desafio fácil*. Podemos parafrasear *desafio* por *situação que uma pessoa apresenta dificuldade para solucionar ainda que tente de diversas formas*. Podemos representá-lo pelo encadeamento *tentativa PT neg-resolução simples*. (Trata-se na verdade da argumentação interna do feixe *desafio*, seu conceito que será apresentado na próxima secção). Observe esse efeito na entrevista concedida ao jornal *O Globo* pelo prefeito da cidade do Rio de Janeiro, em 04 de janeiro de 2015:

[...]

“Eu acho que tinha muito a ver como aquele momento, estávamos às vésperas da Copa e o estádio de abertura da Copa não estava pronto. Então, tinha um mau humor em relação à capacidade do Brasil de organizar, um processo de desconfiança muito grande. Somado a este fato tinha o problema em Deodoro [parque de competições] que, graças a Deus, já foi superado. Então, eu estou muito otimista. As coisas estão caminhando bem, mas não é um **desafio fácil**, são obras complexas, entregas difíceis. Mas eu diria que está tudo na mão¹²”, afirmou.

[...]

A inclusão do termo *fácil* arrefece o estratagema exigido para a resolução do desafio, resultando na diminuição da força argumentativa anteriormente mostrada. Aos modificadores que diminuem a força argumentativa dos sintagmas aos quais se unem chamamos *modificadores desrealizantes* e àqueles que, contrariamente, aumentam a força argumentativa são denominados *modificadores realizantes*, como no excerto a seguir, do Blog do Valente:

Broadway, célebre avenida de Nova York que concentra os mais espetaculares teatros e montagens cênicas épicas da indústria norte-americana do entretenimento, teve em 2014/2015 a melhor temporada de todos os tempos. Os responsáveis pelo desempenho histórico, noticia o *The New York Times*, jornal mais importante do mundo, foram os turistas. Primeiro, os ingleses, ricos e desenvolvidos; em segundo lugar, os brasileiros. Não, espera! Mas o Brasil não está vivendo uma gravíssima crise econômica que causa o empobrecimento da população e protestos contra o governo? Essa questão, que deve espantar os produtores norte-americanos, assustou também o escritor Luis Fernando Veríssimo, que trata do tema neste domingo (14) em sua coluna no jornal *O Globo*, publicação que não se cansa de alardear os efeitos da **terrível desaceleração econômica** brasileira que levará inexoravelmente a nação ao buraco. E que também é o porta-voz da elite que tanto reclama da situação econômica. “Mas que estranha potência é esse Brasil, que pode mandar tantos dos seus cidadãos a Nova York, quando as notícias que se tem são de privação econômica e panelaços?”, questiona o autor das *Comédias da Vida Privada*³.

² Disponível em: <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/rio-450-anos/noticia/2015/01/passada-criese-com-o-coi-paes-diz-que-obras-da-rio-2016-estao-na-mao.html>>. Acessado em 02 de dezembro de 2015 às 09h41min.

³ Disponível em: <www.blogdovalente.com.br/index/blog/id-1192/brasileiros_lotam_a_broadway._mas_e_a_crisee_63>. Acesso em: 02 de dezembro de 2015 às 17h35min.

É possível perceber como a inclusão do adjetivo *terrível* reforça o sentido negativo do termo *desaceleração econômica*. *Terrível desaceleração econômica* tem a mesma orientação argumentativa que *desaceleração econômica*, e uma força argumentativa maior que *desaceleração econômica* sozinha.

Como essa proposta de tese está voltada para a seleção de manuais didáticos e, por desdobramento ao ensino, achamos pertinente acrescentar que um estudo aprofundado dos operadores discursivos nos textos dos livros didáticos evidencia os aspectos semânticos desses elementos linguísticos e ainda enriquece a compreensão leitora bem como favorece uma escrita mais coesa por parte dos aprendizes. Retomaremos esse assunto no capítulo 3.

3 A COMPOSIÇÃO DO *CORPUS* E A METODOLOGIA DE PESQUISA

Em concordância com o que ressaltamos anteriormente, intentamos nesta pesquisa verificar as possíveis contribuições que a Semântica Linguística pode oferecer no momento em que é solicitado aos professores realizar a seleção de livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (2ª fase). Para tanto, propomo-nos a analisar os manuais dos livros didáticos, bem como os textos contidos nesses materiais e suas respectivas propostas de interpretações textuais e ainda algumas atividades propostas pelos materiais didáticos escolhidos. Contamos com os aportes teórico e prático referendados pela Semântica Argumentativa (ANL), proposta pelo semanticista Oswald Ducrot.

Em cada uma das propostas de análise dos manuais do professor, propomo-nos a averiguar: i) a organização estrutural dos capítulos componentes do livro didático; ii) o encarte voltado exclusivamente para o professor adotante; iii) a proposta de leitura; iv) o modo como o trabalho é desenvolvido com a gramática, e v) a produção textual escrita e oral.

Os livros didáticos que compõem o *corpus* desta pesquisa foram selecionados com base em dois critérios, quais sejam, a) são materiais didáticos já selecionados pelo programa PNLD em suas edições anteriores ou que apresentaram candidatura ao processo de seleção do PNLD-2014 anos finais do Ensino Fundamental; b) livros didáticos que, em seus manuais direcionados aos professores, evidenciam os fundamentos teóricos e metodológicos que foram empregados na confecção da coleção didática. A justificativa para a inserção desse segundo critério é que pretendemos também verificar se alguma abordagem metodológica tende a fazer maior uso de atividades argumentativas que outras ou se há um equilíbrio em relação ao uso da argumentação, independentemente da abordagem utilizada. Por atividades argumentativas, queremos dizer atividades que busquem, por meio da própria língua, atribuir sentido aos enunciados de acordo com os postulados de Oswald Ducrot. Não nos referimos à argumentação retórica cuja distinção já foi mencionada no segundo capítulo.

Como não pretendemos fazer propaganda, tampouco criticar negativamente nenhum dos livros didáticos que vamos analisar neste trabalho, por questões éticas, reservamo-nos o direito de não informar os nomes das coleções, nem de seus autores ou editoras. Usaremos os códigos LD01, LD02 e LD03 para nos referir às três coleções. Ao nosso ver, o único dado específico que merece menção é que todos os manuais se encontram entre materiais didáticos destinados a alunos do 9º ano (ou última série do 4º ciclo) do Ensino Fundamental. Optamos por usar três coleções com o intuito de obter dados mais confiáveis por meio da triangulação

comparativa; deste modo, entendemos que informações binárias obtidas em pesquisas que fazem uso de dois objetos tendem a favorecer a emergência de polarizações maniqueístas.

Com essa abordagem, tentamos contemplar a tese de que a Teoria da Argumentação na Língua pode ser, prática e eficazmente, aplicada ao ensino de língua portuguesa por conceber e evidenciar que o significado dos enunciados e, por extensão, dos discursos, é proveniente do valor linguístico resultante das relações sintagmáticas e que, assim sendo, pode e deve ser levada em consideração no momento da escolha dos materiais didáticos.

Inicialmente, apresentamos algumas das apreciações resultantes de três pesquisas que foram realizadas tendo como foco os aspectos gerais, conforme mencionamos no segundo capítulo, do processo de seleção do livro didático. Após essas breves considerações, a pesquisa sobre o material didático retoma seu curso proposto.

Gizele M. de Brito realiza, em sua dissertação intitulada ‘A leitura e a escrita através do livro didático no Ensino Fundamental’, defendida em 2014 na Universidade Estadual de Maringá, uma análise de uma coleção didática de Língua Portuguesa direcionada a alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. A pesquisadora menciona que além das análises do material didático, também ocorreram observações feitas em 40 aulas em uma escola paranaense, durante dois bimestres. Em seus registros, a pesquisadora afirma que as propostas de atividades de leitura e escrita são bem exploradas pelas autoras da coleção, todavia o material peca ao negligenciar atividades voltadas ao desenvolvimento da oralidade. No decorrer da pesquisa, constatou que, de uma forma geral, o trabalho desenvolvido pelos professores era conduzido de forma superficial e, em seus direcionamentos, nem sempre os professores externavam quais seriam os objetivos que deveriam ser alcançados através da realização das atividades propostas. Dessa forma, de acordo com a pesquisadora, o professor mantém a artificialidade no ensino de língua, ao invés de propor situações de aprendizagem que busquem explorar a potencialidade que uma atividade poderia proporcionar se fosse bem aproveitada.

Nessa primeira situação apresentada, ficou claro que o livro didático analisado não trazia em si problemas metodológicos, teóricos nem didáticos. O problema se situava na (in)ação do professor em relação ao uso do material didático. A postura do professor impedia que seu aluno atingisse um nível de compreensão e escrita mais elevados e essa postura também não favorecia que o aluno pudesse se posicionar de forma crítica e coerente diante das atividades de compreensão textual. No que tange às atividades orais, os idealizadores dos PCN esperavam que o professor procurasse minimizar as deficiências que o material trazia, entretanto mais uma vez a intervenção por parte do professor adotante, no sentido de

implementar e complementar o material com exercícios que privilegiassem a modalidade oral, se mostrou inexistente. As observações em sala de aula também possibilitaram à pesquisadora constatar que, mesmo diante da adoção de uma nova coleção didática, o professor não alterou sua prática docente e, quando questionado, afirmou não ler as orientações que os manuais para o professor trazem, ou seja, embora tivesse adotado um material didático com base teórica daquele antes utilizado, o professor continuava a trabalhar ‘a língua’ de uma mesma forma.

O segundo trabalho, é uma comunicação apresentada no *Simpósio de Linguística Contrastiva e Gêneros Textuais*, pela professora pesquisadora Dra. Maria Lopes-Rossi, da Universidade de Taubaté em 2003. A pesquisadora também investigou uma coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa direcionada aos terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Aqui, os resultados mostraram que a coleção trazia problemas que desafiavam a criatividade dos professores que o adotassem. No que concerne às atividades escritas, ela observou que todas as atividades propostas seguiam um mesmo padrão de apresentação, independente do gênero a que se referiam e quanto ao que se refere às atividades orais, essas atividades simplesmente não existiam. E ainda, as atividades de compreensão textual eram seguidas por perguntas cujas respostas podiam ser encontradas nos textos sem necessidade de raciocínio, ou seja, era suficiente o aluno retomar o texto e encontrava com facilidade a resposta. A pesquisadora ressalta que com essas características apresentadas, dificilmente haveria a formação de leitores proficientes, tampouco a coleção possibilitava aos alunos que pudessem produzir textos orais e escritos com propriedade e pertinência.

Não é mencionado pela pesquisadora se a coleção por ela analisada havia sido ou não aprovada pelo PNLD, porém seus comentários levam a crer que os materiais didáticos analisados não poderiam ter passado pelo crivo dos pareceristas do Programa. Não houve observação do material em uso efetivo em sala de aula. Todavia, podemos perceber que, embora o mercado e os programas do Governo se mostrem mais exigentes a cada ano, ainda existem materiais de má qualidade.

O terceiro trabalho que vamos aqui mencionar é um artigo publicado *online* cujo título é ‘Caracterização do processo de avaliação de livros destinados à alfabetização inscritos no PNLD/98’ da professora Marly Vieira. Embora o material não seja direcionado às séries que buscamos contemplar neste estudo, achamos importante incluí-lo, pois são alunos que muitas vezes passam pela situação trazida pela pesquisadora, tornando-se alunos com problemas de leitura e escrita nas séries finais do Ensino Fundamental. A autora, Marly Vieira, aponta em seu trabalho uma característica que é encontrada com muita frequência quando lemos a literatura acadêmica que busca investigar questões relacionadas a livros didáticos. Diz ela que é ‘o LD

não é utilizado apenas como material de apoio ou de referência pedagógica, mas como único material didático usado no processo de alfabetização de muitas escolas' (VIEIRA, 2006, p.4). Em seu artigo, Vieira (2006) conclui que ainda é grande o problema relacionado à qualidade dos LD que circulam no mercado brasileiro, pois uma quantidade inferior a 6% de todos os livros que o Programa analisa e classifica consegue o selo de 'recomendados pelo PNLD'.

Os resultados que os três trabalhos nos trazem comprovam que a responsabilidade atribuída ao professor quando lhe é exigido realizar a seleção de um livro didático, requer, além de muito cuidado e competência, conhecimentos teóricos que devem ser levados em consideração para que a seleção não se dê de forma impensada e, assim sendo, não condene seus alunos a conviver durante muitos anos com um material desprovido das características e qualidades elencadas pelos guias dos programas oficiais.

Antes de partirmos para as análises dos livros, é necessário lembrar que, de uma forma geral, todo manual didático traz, além das orientações para o professor, as respostas das atividades propostas, sugestões de materiais complementares (livros paradidáticos, filmes, documentários...), informes, curiosidades, sugestões etc., além de fazerem uma ampla descrição da proposta da obra e exporem os elementos metodológicos e teóricos utilizados na execução da coleção. Esses aspectos precisam ser bem analisados e levados em conta, pois o livro didático em sua construção composicional traz muitos textos, enunciados, trechos de jornais, tirinhas, lendas, fábulas e outros de gêneros textuais que veiculam uma forma de interpretação do mundo e é preciso que essa interpretação esteja em consonância com as ideologias e valores adotados pela sociedade onde o material será usado.

Não há um padrão específico e determinado a ser adotado quando se propõe a analisar livros didáticos. Para os objetivos desta pesquisa, presumimos ser suficiente analisar i) a organização da obra, ii) o encarte do professor, iii) a proposta de leitura, iv) o trabalho com a gramática e v) a produção textual tanto na modalidade oral quanto na escrita.

3.1 Apresentando o Encarte do Professor do LD01

Passamos agora a abordar as particularidades do primeiro livro didático que constitui o *corpus* desta pesquisa. O livro é um dos componentes de uma coleção destinada ao ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, também denominado 3º e 4º ciclos ou do 6º ao 9º ano, dependendo da região. Analisamos o 'manual do professor' do 9º ano, focalizando os aspectos mencionados no final do item anterior.

3.1.1 A organização da obra

Em relação à organização, são 9 capítulos divididos em 4 unidades e 4 sugestões de projetos (um a cada final de unidade/bimestre). Cada um dos nove capítulos traz i) leitura; ii) linguagem e recursos expressivos; iii) outras leituras; iv) para refletir sobre a língua; v) veja como se escreve; vi) produção escrita; vii) atividades de ampliação, e viii) o que você aprendeu. Além dessas seções, há também outra denominada ‘produção oral’ que só não aparece nos capítulos 5, 6 e 8. As autoras, no encarte, não explicam o porquê dessas unidades terem ficado sem atividades explicitamente orais.

Na seção *Leitura*, que abre todos os capítulos da coleção, é apresentado o texto de leitura principal que se encontra vinculado ao gênero que será trabalhado no capítulo. As autoras buscaram inserir, em sua organização, gêneros que servem de referência para a produção de texto pelos alunos. Dentro de cada um dos gêneros selecionados, enfoca-se também a tipologia textual predominante, seja ela descritiva, argumentativa ou narrativa, por exemplo.

Em *Linguagem e outros recursos expressivos*, as autoras propõem trabalhar os recursos empregados pelo autor na construção do texto apresentado em *Leitura*. Após essa seção, o material traz ‘*Outras leituras*’ onde há outros textos concebidos como oportunidades para que os alunos ampliem seus conhecimentos sobre o gênero textual que é enfatizado no capítulo, ou seja, são textos nos quais os alunos poderão verificar os aspectos que caracterizam a tipologia de gêneros.

Para refletir sobre a língua busca incentivar os alunos a conhecer os aspectos formais da língua por meio de análise e reflexão. As autoras enfatizam que:

[...] os conhecimentos resultantes desta seção não devem ser entendidos como um fim em si mesmos. Ao contrário, devem estar a serviço dos alunos; ser um instrumento para a compreensão de suas leituras, a elaboração de textos claros e adequados ao registro linguístico exigido e a expressão oral eficiente (ENCARTE, LD01).

Em *Veja como se escreve*, estão as atividades que abordam as regras ortográficas, a acentuação e a pontuação, ou seja, nessa seção é realizado o trabalho morfológico visando complementar o trabalho de sistematização e análise das regularidades linguísticas que foram desenvolvidas em outras seções.

A lide com a escrita, que aparece em *Produção escrita*, está bem articulada com o texto que abre cada um dos capítulos. As autoras buscam vincular os textos aos exercícios/projetos propostos para o desenvolvimento da habilidade escrita. Dessa forma, nas palavras das autoras, ‘os textos adquirem sentido e finalidade claramente definidos: destinam-

se a determinados leitores, são divulgados em determinados suportes e em determinada situação social' (ENCARTE LD01, p. 10). Desse modo, a coleção tenta criar contextos precisos que contribuem para que os alunos adequem a linguagem à intenção de comunicação, aos interlocutores e, ainda, tomem decisões e planejem a escrita em consonância com as características do gênero trabalhado.

Atrelada à produção escrita, as autoras procuraram amarrar a *Produção oral*. Aqui são sugeridas situações nas quais os alunos devem atentar para o contexto de produção, ou seja, quem fala, para quem fala, a intenção, o veículo e o momento histórico. Também merecem destaque os aspectos estilísticos e prosódicos que mais se alinham aos objetivos propostos pelas atividades.

Em todos os capítulos, há uma seção que intenta desenvolver o conteúdo trabalhado denominada *Atividades de ampliação*. Esse enriquecimento, de acordo com as autoras, aparece na forma de leituras de textos verbais e não verbais. Existe também a preocupação em ampliar o repertório de leituras literárias. Todas essas proposições aparecem bem amarradas aos objetivos do capítulo.

E, por último, na seção *O que você aprendeu*, as autoras listam tudo que foi trabalhado no capítulo, de forma que os alunos possam lê-los e refletir a respeito de cada um dos aspectos estudados. Essa seção objetiva levar o aluno a checar se aprendeu ou não o que foi visto no capítulo e, se necessário, retomar algum item que não foi bem apreendido.

3.1.2 O encarte do professor do LD01

O encarte do LD01 do 9º ano direcionado aos professores que adotarem essa coleção traz um passo-a-passo bem detalhado de procedimentos sugeridos aos adotantes, embora seja bastante extenso em relação a outros manuais similares. O material didático do aluno possui 312 páginas e o encarte apresenta 111. Ao longo das páginas do encarte, é apresentada a 'Assessoria Pedagógica' (nome dado à parte onde se encontra toda a descrição da obra e as sugestões atitudinais, capítulo por capítulo). De pronto, as autoras afirmam terem longa experiência em sala de aula, certamente com o intuito de convencer os professores leitores do encarte de que não se trata de profissionais que prescrevem e orientam suas propostas de trabalho com base exclusiva em aspectos teóricos.

Na primeira parte, estão elencados, dentre outros aspectos, a fundamentação teórico-metodológica, a organização dos capítulos, a organização dos conteúdos, o trabalho com a diversidade de gêneros textuais com respectivas sugestões bibliográficas, o trabalho sobre a

leitura dos textos, a avaliação, a produção escrita e a intervenção do professor, textos de apoio didático para o professor, a variação linguística e o ensino da gramática, os gêneros discursivos, leitura e escrita e as referências bibliográficas.

Logo na introdução da primeira parte as autoras trazem, “O livro didático é um entre muitos outros aspectos do trabalho escolar. Nada substitui a mediação do professor na tarefa de tornar o ensino-aprendizagem o resultado de um processo produtivo de descobertas”. Percebemos que as autoras corroboram a ideia, apresentada nas orientações do PNL D, de que os professores precisam assumir a responsabilidade de se inteirar a respeito dos pressupostos teórico-metodológicos que a coleção apresenta, além de se comprometerem a trabalhar de forma coerente com a proposta de ensino que a coleção apresenta.

Na fundamentação teórico-metodológica, as autoras não mencionam, especificamente, quais seriam as teorias utilizadas na composição da coleção, apenas comentam noções de linguagem, de habilidades de leitura, de produção escrita e a respeito do trabalho com a gramática.

Na segunda parte, o encarte traz o passo a passo como o professor pode trabalhar cada um dos capítulos. Aqui são feitas as considerações teóricas, orientações didáticas e sugestões de leitura e de atividades complementares. Exemplificando, vamos detalhar como é apresentado o primeiro capítulo de cada um dos três livros didáticos que compõem o *corpus* desta pesquisa.

No livro didático LD01, o primeiro capítulo se propõe a trabalhar ‘narrativas literárias’. No encarte (p.37), as autoras apresentam como objetivos:

- Conhecer as características da narração e descrição.
- Reconhecer os elementos da narrativa: narrador, personagem, tempo, espaço, enredo, clímax.
- Observar as diferentes vozes da narrativa: usos de travessões e aspas.
- Reconhecer a descrição do espaço em textos narrativos.
- Compreender as construções comparativas.
- Reconhecer a variação regional e social e as normas urbanas de prestígio.
- Distinguir morfologia e sintaxe.
- Revisar as classes de palavras.

E como conteúdos:

Língua, cultura e interação. (Textos que contam histórias. Variações linguísticas: regional, social.).

Língua e formas de representação. (A composição das narrativas literárias. A escolha das palavras. Narrador e personagem. A descrição. A comparação. Espaço de tempo na narrativa. As diferentes vozes no texto. Roteiro de entrevista e de pesquisa. Narrativa literária.).

Língua e gramática.

Revisão das classes de palavras. (ENCARTE LD01, p.37).

Depois de mencionar os objetivos e os conteúdos do livro, aparecem as orientações a respeito de como o professor deve (ou pode) proceder em cada uma das atividades que perfazem o capítulo, seguidas de sugestões de leitura para o professor. No capítulo 1, são sugeridas as obras *Gramática na escola* de Maria Helena de Moura Neves (Contexto) e *Ensino de Língua Portuguesa – Uma abordagem pragmática* de Livia Suassuna (Papyrus).

3.1.3 A proposta de leitura

No que diz respeito à leitura, as autoras propõem que o professor adotante deve sempre considerar o nível de dificuldade e os objetivos de leitura de cada um dos textos que serão trabalhados. Também lembram-no que ele é o modelo de leitura que servirá de parâmetro para seus alunos, portanto o professor deve se preparar para fazer a leitura do texto em voz alta e com clareza e, considerar os aspectos prosódicos, cuidando, atenciosamente, da entonação, da fluidez e da boa articulação.

Também são aconselhadas três posturas que podem ser tomadas em momentos distintos da aula, que são: i) uma leitura silenciosa feita pelos alunos para que seja estabelecido um primeiro contato com o texto; ii) leitura oral realizada pelo professor com o emprego correto das pontuações e demais recursos que facilitem obter a atenção dos alunos e iii) leitura oral empreendida pelos alunos (de trechos ou do texto todo).

E, por último, destacam que a competência leitora dos alunos se desenvolverá mais facilmente com o uso de diferentes gêneros discursivos, ampliando-os, tornando-os mais complexos. Tal procedimento pode ser realizado lançando mão de atividades como leitura colaborativa, autônoma, dramatizada, em grupo e também de outros materiais. Caberá ao regente fazer o uso adequado dessas estratégias e saber qual delas será mais eficaz de acordo com os objetivos de cada texto.

3.1.4 O trabalho com a gramática

Em relação ao estudo da gramática, convém destacar que as autoras afirmam sem ressalvas:

‘Mantivemos uma abordagem tradicional da gramática, considerando tanto a situação escolar em que ocorre a reflexão sobre a língua quanto o fato de que a nomenclatura (substantivo, adjetivo, verbo etc.) e a sintaxe (sujeito, predicado, oração principal, oração subordinada etc.) constituem um patrimônio de conhecimento comum a muitas pessoas – professores e estudantes – que se dedicam aos estudos da língua. (ENCARTE LD01, p. 05).

Observemos que até aqui não há nenhuma menção a aspectos semânticos. O foco é mesmo no léxico e na nomenclatura gramatical.

Mais adiante, as autoras dizem que o trabalho da gramática deve ser realizado levando em conta o funcionamento de recursos linguísticos em distintos níveis, quais sejam, fonético- fonológico, morfológico, sintático e semântico-discursivo de forma que o ensino da gramática possa propiciar condições para que o aluno tenha acesso à norma culta da língua. O que colocam em discussão é qual gramática ensinar e de que forma ensiná-la. As autoras afirmam que o aluno dos anos finais do Ensino Fundamental já domina as regras de sua gramática internalizada, portanto não se trata de ensinar língua materna ao aluno e, sim, de ensinar-lhe uma determinada variedade da língua que goza de maior prestígio e enfatizam: ‘a escola tem o dever de ensinar o dialeto padrão ao aluno, porque é essa variedade que o aluno precisa dominar para ser reconhecido socialmente’. E concluem:

[...] o caminho não é o da correção que tenta simplesmente substituir uma forma de expressão por outra, mas o da leitura, o da produção escrita, e, principalmente, o da discussão e da reflexão acerca das variedades da língua e dos valores sociais a ela atribuídos. [...]. (ENCARTE LD01, p. 05).

Não fica muito claro como o professor deve ensinar a gramática. Porém, como neste capítulo o foco é descrever a organização composicional do livro, não aprofundaremos o assunto neste momento. O próximo capítulo será destinado a análises e críticas dos pontos levantados.

3.1.5 A produção textual oral e escrita

Já mencionamos que este material didático procura atrelar todas as propostas de atividade ao tema central do capítulo, como é comum em quase todos os materiais publicados atualmente, de forma que as produções oral e escrita, também se encontrarão articuladas ao que foi abordado na leitura inicial. Tanto para a produção oral quanto para a escrita, as autoras sugerem que o professor parta dos dados coletados sobre os conhecimentos prévios do aluno, sobre a situação social envolvida e ainda, sobre a análise e percepção de quais recursos linguísticos foram utilizados para que um determinado sentido fosse produzido.

Na introdução da Assessoria Pedagógica é dito que o professor deve assumir a condição de leitor diante do texto do aluno e como leitor deve buscar unidades de sentido, pois, somente assim o professor encontrará as qualidades e as inadequações do texto que o aluno produziu. É sugerido também que colegas de classe também leiam os textos uns dos

outros e os comentem, sugeriram possíveis melhorias, sinalizando assim ao aluno que escreveu quais são seus pontos fortes (intervenção do leitor) e onde poderia prestar mais atenção (intervenção do revisor). Para essa tarefa, o encarte do professor traz um quadro onde se encontram critérios para a leitura e correção do texto. O encarte também sugere que o professor incentive o próprio aluno que produziu o texto a realizar revisões individualmente.

No que diz respeito à modalidade oral da língua, é colocado que as autoras acreditam que a escola é responsável por desenvolver ‘capacidades de uso social da fala’ (ENCARTE LD01, p. 11). O professor deve oportunizar ao aluno situações em que possa, não apenas entrar em contato, mas também produzir distintos gêneros textuais orais, especialmente os gêneros mais formais. Como atividades que ajudariam o aluno a desenvolver suas habilidades orais são sugeridas: exposições orais, debates em grupo, seminários dentre outros. O material traz ainda algumas situações em que a linguagem informal é usada, tais como relatos de experiências de vida, contação de histórias e comentários opinativos.

3.2 Apresentando o Encarte do Professor do LD02

Este segundo livro também faz parte de uma coleção destinada ao ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental – 9º ano. Lembramos mais uma vez que, para o desenvolvimento deste capítulo, ancoramo-nos nas orientações do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2014, assim como nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998. Posteriormente, quando da análise de textos e propostas de atividades de um capítulo dos livros selecionados, usaremos os pressupostos teóricos da ANL.

A emergência de programas análogos ao PNLD e aos PCN, bem como o desenvolvimento intelectual e tecnológico e ainda, avanços nas teorias de ensino de línguas demandaram novas metodologias de gerenciamento pedagógico no país. No que se refere à língua portuguesa, na década de 1980 do último século, o texto ocupou o lugar de destaque sendo, desde então, tomado como a unidade didática em torno da qual o ensino deveria ser planejado e executado. É levando em consideração esses aspectos que damos continuidade às análises dos manuais do professor.

3.2.1 A organização da obra

No que concerne à sua organização, o livro do 9º ano, a última série dos anos finais do Ensino Fundamental, traz 24 propostas de textos divididos em quatro unidades, sendo que

a primeira unidade de cada semestre tem sete propostas de textos e a segunda tem cinco: cada uma dessas unidades temáticas é composta por um conjunto de textos de diferentes gêneros sobre um mesmo tema, considerado sob distintos pontos de vista. Esse procedimento visa a demonstrar ao aluno que um mesmo tema pode consubstanciar-se em gêneros diversos.

Em todas as unidades propostas encontramos as seguintes seções: i) preparação para leitura; ii) leitura oral; iii) leitura silenciosa; iv) interpretação oral; v) interpretação escrita; vi) produção de texto; vii) linguagem oral; viii) língua oral – língua escrita; ix) vocabulário, e x) reflexão sobre a língua.

Na primeira seção, *preparação para a leitura*, o professor é convidado a fazer uma preparação, como se se tratasse de um aquecimento com o intuito de entusiasmar, estimular os alunos a se interessarem pela etapa seguinte. Nessa primeira abordagem, há espaço também para que o aluno exponha o que já sabe, já leu, já ouviu falar a respeito do tema que será abordado na unidade. O professor pode realizar um levantamento de hipóteses e com o uso dos gráficos, infográficos e ilustrações que aparecem nessa seção fazer com que os alunos criem expectativas a respeito do assunto. O que se espera no decorrer da realização dessa atividade é mesmo motivar os alunos para a leitura e ainda, evidenciar a proposta de uma meta para a leitura do texto.

Em *leitura oral*, as autoras do LD02 chamam atenção quanto a necessidade desse tipo de leitura, pois os aspectos prosódicos, traduzidos em sonoridade, expressividade e cadência são componentes inerentes ao texto, os quais, realizados de maneira adequada, facilitam sua compreensão. Aqui, outro aspecto que merece atenção é o gênero do texto, por exemplo, textos de peças teatrais onde os nomes das personagens introduzem suas falas, poemas, textos em colunas (jornalísticos) exigem que o leitor esteja atento também a esses aspectos que interferem na fluência rítmica da leitura. Quase sempre é o professor quem deve atuar nesse momento, servindo como modelo aos alunos. As autoras ressaltam que a leitura oral de contos, de narrativas mais extensas, em sala de aula, possibilita recuperar o costume de contar e ouvir histórias. Oferece ainda oportunidade de desenvolvimento das habilidades de ouvir atentamente visando compreender o todo, bem como o modo pelo qual se processa a relação entre as partes.

Já em *leitura silenciosa*, as autoras lembram que esse tipo de leitura deve ser realizado em sala de aula, uma vez que esta é a maneira mais comumente utilizada para se fazer leitura no nosso dia a dia. Após a leitura silenciosa, o professor deve abrir espaço para discutir possíveis dúvidas relacionadas ao léxico e à compreensão e também que leve os estudantes a analisar a(s) ilustração(ões), reconhecendo suas relações com o que foi exposto

pela materialidade textual.

A seção seguinte é denominada *interpretação oral* e objetiva fazer com que os alunos confrontem possíveis discordâncias de entendimento em relação ao que o texto diz. Também é oportunizada a verificação das previsões e hipóteses que os alunos elencaram na seção *preparação para a leitura*. Os alunos podem confirmar ou reformular, coletivamente, o que havia sido feito de forma individual. As autoras reforçam que é muito importante que os professores fomentem e dirijam os comentários relacionados às respostas dadas a cada pergunta, fazendo com que seus alunos as comparem e as avaliem, percebendo que um mesmo texto pode produzir diferentes leituras e, conseqüentemente, diferentes respostas. O cotejamento e apreciações das respostas são o foco dessa seção, portanto ficam em segundo plano encontrar a resposta tal qual está escrita no encarte do professor. Essa é uma atividade que deve ser desenvolvida coletivamente.

Interpretação escrita é a seção seguinte. Diferentemente da atividade anterior, as perguntas de interpretação escrita visam a levar o aluno a se indagar e perceber se houve uma compreensão de tudo que acabou de ser lido. Distintos objetivos são contemplados nas perguntas de interpretação no decorrer da obra, quais sejam: levar a uma releitura integral ou pontual do texto em conformidade com as características do gênero e suas finalidades específicas, determinar relações entre as partes do texto, verificando como o corpo textual foi desenvolvido, identificar possíveis relações entre fatos e ideias (sejam relações de finalidade, de oposição, de concessão, de conclusão, de causa, de consequência, etc.), averiguar como o autor do texto usou as construções textuais externadas pela língua para efetuar comparações, evitar/causar ambigüidades, avaliar ideias, valores, posicionando-se diante delas e ainda, estabelecer relações entre o que foi lido no capítulo e outros textos já conhecidos. Assim como no item anterior, encontrar a resposta certa tampouco é o que prioriza esse tipo de atividade. O que se busca é o aperfeiçoamento de habilidades de interpretação, de síntese, de análise e também de reflexão. Por isso, respostas trazidas pelos alunos podem variar e devem ser aceitas, desde que não sejam transpostos os limites às possibilidades de interpretação os quais os alunos devem aprender a reconhecer e respeitar. Já que distintas respostas podem emergir, as autoras sugerem uma discussão coletiva na qual a participação de toda a turma deve ser incentivada e valorizada. Esta atividade oferecerá ainda oportunidade para que os alunos desenvolvam as habilidades de argumentação, justificando e defendendo seus pontos de vista, ou modificando-o, quando convencidos pelas argumentações de colegas e/ou do professor.

Chegamos à *produção de textos* cujos objetivos trazidos são: propiciar oportunidades

para que os estudantes ‘percebam e concebam’ a modalidade escrita como forma de interlocução, fomentar o desvelo dos alunos em usar a escrita como veículo de comunicação, auxiliando-os no desenvolvimento das habilidades de uso satisfatório da escrita como forma de comunicação. As autoras deixam claro que essa proposta de produção de textos diferencia-se dos tradicionais exercícios de ‘redação escolar’ (atividade artificial em que o aluno escreve sobre um tema proposto), onde o que escrever lhe é imposto, várias vezes, o aluno não tem claro para si quem é o destinatário de seu texto, ou apenas para o professor ler, destacar erros e atribuir uma nota quase sempre desprovida de comentários e sem oferecer oportunidades para a refacção do texto. Nesta coleção, os alunos são levados a produzir textos de acordo com as condições de produção: função da escrita, gênero textual, objetivos da produção e interlocutores visados. Os alunos devem utilizar recursos discursivos e linguísticos que deem ao texto organização, unicidade, coerência, coesão, clareza, informatividade e concisão. Em todas as atividades são criadas condições para a produção de texto observando *o que* escrever, *para que* escrever e *para quem* escrever.

Em *linguagem oral*, as autoras lembram que embora os alunos, quando dão início ao processo de aculturação no ambiente escolar, já possuam as competências indispensáveis para ouvir e falar, é papel da escola e acima de tudo da disciplina responsável pelo ensino de língua portuguesa a promoção de atividades sistemáticas visando ao aperfeiçoamento das habilidades de produção e percepção de textos orais em ambientes mais formais e estruturados de que, certamente, o aluno participará à medida que for se inserindo em práticas sociais para além do convívio com os demais membros de seu núcleo familiar. Estão incluídas nesta seção atividades que objetivam a desenvolver nos alunos a consciência fonológica, isto é, a percepção do sistema de sons constituintes da língua oral (atividades com rimas, trava-línguas, etc.) e ainda, atividades que levam os alunos a identificar e utilizar aspectos prosódicos do texto oral, tais como, a entonação, a intensidade, o ritmo, etc. e os efeitos de sentido que são por eles produzidos.

As autoras criaram, nessa coleção, uma seção denominada *língua oral – língua escrita* e mencionam que, ‘se no ensino de Português, se pretende desenvolver tanto a oralidade quanto a escrita, é fundamental levar o aluno a identificar e compreender as relações entre essas duas modalidades de uso da língua’. (ENCARTE LD02, p. 23). Três são as atividades enfatizadas: i) a relação entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico (a representação, na escrita, dos fonemas da fala, e a segmentação, na escrita, da cadeia sonora da fala), ii) atenção especial ao nível dos recursos linguísticos e discursivos que ora se aproximam, ora distanciam uma modalidade de outra. Fundamental se faz com o aluno esteja

capacitado a ler, ouvir, falar e escrever apropriadamente diferentes gêneros de textos, e iii) a relação entre as normas e os recursos para a representação da fala na escrita (normas de registro de discurso direto, discurso indireto e discurso indireto livre).

Em *vocabulário* o que se almeja é desenvolver habilidades de pesquisa e reconhecimento do significado de uma palavra e também ampliar os vocabulários ativo e passivo dos alunos. Pois as autoras partem do pressuposto de que o não-conhecimento da definição ou dos sinônimos de um vocábulo não deve obliterar a leitura de um texto ou a realização de um exercício. São privilegiadas atividades que requerem consultas a dicionários – em busca de definições, sinônimos, antônimos, etimologia... – e em outros materiais enciclopédicos. O intuito dessas atividades é desenvolver no aluno a habilidade de identificar o conteúdo semântico de aspectos morfossintáticos da língua (homônimos, polissemia, etc.).

As autoras lembram que o professor, quando da atividade de leitura, não deve pedir a realização de um exercício que requer a identificação/conhecimento do significado de vários termos que, de antemão, o professor sabe não ser do conhecimento do aluno. Em casos assim, os direcionamentos do manual dos professores sugere que os professores devem primeiro trabalhar os termos complexos e, só depois pedir para que seus alunos realizem as atividades.

E por último, mas não menos importante, reflexão *sobre a língua*. Como, nessa coleção, o ensino de Português é visto como uma proposta que visa o aprimoramento de hábitos sociais de interação discursiva nas quais os indivíduos interajam por meio de práticas orais e/ou escritas. As propostas dessa seção objetivam diferenciar as variedades da nossa língua, caracterizando suas dessemelhanças linguísticas e as (ir)regularidades intrínsecas a cada uma delas, e conferindo-lhes paridades de valor e rechaçando preconceitos.

3.2.2 O encarte do professor do LD02

O encarte do professor dessa coleção não é muito extenso. Considerando que o livro do aluno tem 223 páginas, o material direcionado ao uso exclusivo do professor adotante conta com apenas 31 páginas, certamente porque as sugestões de respostas dos exercícios propostos não aparecem no final do livro destinado ao professor, como é de praxe, e sim nas laterais das páginas onde as atividades se encontram. Essa disposição é favorável para aqueles professores que fazem uso frequente das respostas sugeridas pelas autoras. Não são apenas as respostas que se encontram nas laterais das páginas da obra. O professor também encontra nesses espaços todas as sugestões teóricas e metodológicas que o adotante pode usar para se orientar em relação aos procedimentos atitudinais, bem como o passo-a-passo de cada etapa,

ritmo de progressão e em alguns casos constam até sugestões relativas ao tempo que se deve gastar com a atividade.

Na primeira parte do Encarte do Professor, as autoras destacam que um diferencial dessa obra é não ser fragmentada como as demais normalmente o são. As autoras criaram coleções para as classes de alfabetização, para as outras quatro séries dos anos iniciais do ensino fundamental, bem como para as quatro séries dos anos finais. De acordo com as autoras:

A fragmentação contraria o próprio conceito de ensino fundamental, fere os princípios de construção progressiva e contínua das habilidades e conhecimentos, e dificulta a utilização das alternativas que a legislação educacional brasileira hoje oferece para que a escola opte entre formas diversas de organização: não apenas a organização por séries anuais, mas também a possibilidade de organização por ciclos, por períodos semestrais, por grupos constituídos segundo diferentes critérios, formas que pressupõem continuidade e não ruptura do processo de aprendizagem. (ENCARTE do LD02, p. 6).

Embora a coleção se encontre organizada de forma seriada, as autoras buscaram criar uma unidade teórico-metodológica que fundamenta e orienta a aprendizagem no decorrer de todos os anos do Ensino Fundamental, criando-se, assim, condições para que o aluno desenvolva e aperfeiçoe, de forma progressiva, contínua e integrada, o uso da língua, ao longo de todo o ensino fundamental, seja ele organizado em séries, ciclos ou períodos de aprendizagem.

A concepção de língua que orienta as atividades dessa coleção aqui analisada é toda pautada em conformidade com os pressupostos teóricos do letramento⁴, ou seja,

[...] não se considera aqui a língua como instrumento de transmissão de mensagens, como veículo de comunicação por meio do qual alguém diz ou escreve algo para alguém que deve compreender o que ouve ou lê. Considera-se aqui a língua como processo de interação (inter-ação) entre sujeitos, processo em que os interlocutores vão construindo sentidos e significados que se constituem segundo as relações que cada um mantém com a língua, com o tema sobre o qual fala ou escreve, ouve ou lê [...]. (ENCARTE do LD02, p. 5).

São as atividades elaboradas a partir dessa concepção que as autoras entendem como *discursivas*, isto é, atividades que se materializam em práticas discursivas constituídas segundo as condições de produção do discurso: quem fala ou escreve; o que fala ou escreve; para quem fala ou escreve, para que fala ou escreve – com que objetivo; quando e onde fala

⁴ Letramento é o estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, MAS exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral. (TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995).

ou escreve – em que situação temporal, espacial, social, cultural.

3.2.3 A proposta de leitura

As autoras destacam que a formação do leitor, no ambiente escolar, possui duas singularidades. A primeira que está relacionada aos textos curtos (presentes nos livros didáticos) visa, por meio de atividades e questões de interpretação, a auxiliar no desenvolvimento progressivo das habilidades de leitura dos alunos, quais sejam: interpretação, avaliação, compreensão, etc.; e a segunda que objetiva a funcionar como incentivo à leitura como lazer. Cabe então ao professor adotante, assumir globalmente a formação do aluno leitor em relação a essa segunda singularidade, através do incentivo à leitura de livros, narrativas mais longas, jornais, artigos, crônicas, gibis, poemas, histórias em quadrinhos, etc. Desse modo, o professor trabalharia para trazer a literatura para a sala de aula, fomentando atividades que prospectem em seus alunos a vontade de ler e que os levem à descoberta do prazer que se pode obter por meio da leitura.

Na coleção na qual se insere o LD 02, o professor encontra na parte final de cada unidade, sugestões de livros cujos assuntos se relacionam aos temas ou autores que foram trabalhados na unidade. Também é sugerido trabalhar o todo de um livro cujo fragmento foi usado em alguma atividade daquela unidade didática.

As autoras tiveram o cuidado de selecionar textos que se articulassem com os denominados *eixos transversais*⁵ (previstos nos PCN), de forma que, os livros e os autores elencados são apenas sugestões. As autoras destacam que o professor, na ausência dos materiais indicados e de acordo com as condições oferecidas pelo ambiente escolar, deve fazer uso dos livros paradidáticos constantes nas bibliotecas da escola e/ou do município onde o trabalho estiver sendo desenvolvido, buscando ainda assessorar seus alunos no acesso à maior variedade e quantidade de materiais para leitura que sejam adequados e compatíveis ao nível de escolaridade em que o aluno se encontra.

As autoras sugerem que essas atividades de leitura não sejam usadas como tarefa escolar, que o livro não seja uma imposição ao aluno, tampouco que a leitura seja avaliada como componente da nota. Preferencialmente, os alunos devem optar por livros que estejam

⁵ Segundo o Ministério da Educação (MEC), “são temas que estão voltados para a compreensão e para a construção da realidade social e dos direitos e responsabilidades relacionados com a vida pessoal e coletiva e com a afirmação do princípio da participação política. Isso significa que devem ser trabalhados, de forma transversal, nas áreas e/ou disciplinas já existentes” (PCN, 1988)

de acordo com seus interesses, pois nessa fase o que se busca é despertar o interesse pela leitura e não forçar a ler como imperativo da disciplina. O professor pode ainda realizar visitas orientadas a bibliotecas, livrarias, feiras de livros e/ou outros eventos sempre que possibilitados pela localização espacial da comunidade e ainda, reservar um momento, diário ou semanal, na sala de aula, dedicado à leitura livre ou promover a leitura de uma obra que talvez possa ser interessante a toda sala. Essa atividade pode ser seguida de comentários e hipóteses acerca de uma possível continuação para a história, propor um desfecho alternativo, pedir que um aluno conte a história de seu livro selecionado para um colega, ou talvez para a sala toda. As autoras mostram que são infinitas as possibilidades de procedimentos de incentivo à leitura e de compartilhamento das leituras realizadas.

3.2.4 O trabalho com a gramática

As atividades gramaticais não aparecem sob essa denominação. O termo gramática não é visto em nenhuma parte do livro tomado para análise. Podemos perceber que os exercícios que em outros materiais normalmente aparecem rotulados sob as prolapadas nomenclaturas da gramática prescritiva, nesta coleção, são trabalhados de forma muito bem articulada com os textos. Além disso, esses exercícios não possuem um local cativo na organização da unidade, mas sim aparecem nas mais variadas seções componentes desse material didático. Nas palavras das autoras:

[...] nesta coleção, a reflexão sobre a língua não se restringe às atividades explicitamente apresentadas sob essa denominação; frequentemente atividades incluídas em outras áreas são também atividades que conduzem a uma reflexão sobre a língua – é o caso de várias questões das atividades de Vocabulário, Língua Escrita e de Língua Oral. (ENCARTE do LD02, p. 27- 28).

Essas questões aparecem pulverizadas no decorrer das seções de cada unidade e objetivam a fazer o reconhecimento, a comparação, a categorização e a análise de fenômenos linguísticos de natureza morfológica e/ou sintática, identificando sua ocorrência diferenciada em função da modalidade (seja oral ou escrita), do gênero, do registro e da variedade de língua. No capítulo quatro deste estudo, no qual nos proporemos a realizar análises de um capítulo de cada um dos materiais aqui descritos, será possível visualizar nitidamente como as autoras trabalham as questões gramaticais na prática.

3.2.5 A produção textual escrita e oral

Como essa coleção traz dentre suas seções uma denominada *produção escrita* e outra denominada *linguagem oral*, muito já foi dito a respeito de ambas as produções. Podemos acrescentar que a produção escrita é proposta como forma de interlocução, observando atentamente as situações funcionais em diferentes circunstâncias, quais sejam: escreve-se na intenção de escamotear os limites impostos pelo tempo/espço quando nosso interlocutor não se faz presente no *aqui/agora*; escreve-se quando o tempo se faz necessário para que o outro possa estruturar melhor seu pensamento, ou seja, categorizar, ordenar as ideias que se pretende externar, escrevemos como apoio à memória, pois escrevemos para não nos esquecermos ou podermos, em um momento futuro, retomar o que foi pensado e/ou decidido.

Assim como ocorre com a forma de apresentar conteúdos gramaticais, o mesmo ocorre com as atividades propostas com vistas à produção oral. As propostas de exercícios, dinâmicas e atividades orais se encontram espalhadas no decorrer de cada unidade. Em várias ocasiões, o desenvolvimento das atividades orais se assemelha muito àquele usado em projetos escolares onde a fala se faz presente em todas as etapas do processo, desde o planejamento, discussão de estratégias, definição dos objetivos até a execução. De acordo com as autoras:

[...] nesta coleção, atividades classificadas em outras áreas são também atividades que conduzem aos objetivos das atividades de produção de Linguagem Oral. É que a sala de aula assume, em vários momentos, características das instâncias públicas de interação oral, e em todos esses momentos estarão sendo desenvolvidas as habilidades de falar e ouvir perseguidas de forma específica e sistemática nas atividades denominadas de Linguagem Oral. Assim, atividades de interpretação oral de textos, atividades de socialização dos textos produzidos em exercícios de Produção de Texto, atividades de Leitura Oral, são também atividades de produção de Linguagem Oral. (ENCARTE do LD02, p. 29).

Assim sendo, em vários e inesperados pontos do material aparecem atividades que privilegiam a modalidade oral seja em sua realização, seja na exposição do resultado/produto obtido. Foram favorecidos os gêneros próprios de situações de interação oral mais formais e estruturadas, próprias de instâncias públicas, quais sejam: relatos de experiências, seminários, exposições, debates (argumentação), notícias e informações, apresentação de regras e instruções, entrevistas, depoimentos dentre outros.

3.3 Apresentando o Encarte do Professor do LD03

3.3.1 A organização da obra

Chegamos ao terceiro encarte que está sendo apresentado com o objetivo de evitar os maniqueísmos triviais que surgem quando se propõe a fazer análises contrastivas de apenas dois dados. Entendemos que a inserção de um terceiro encarte favorece triangular os dados do *corpus* e assim obter resultados mais confiáveis.

Destinado a alunos do último ano do Ensino Fundamental, este manual apresenta quatro unidades, sendo que cada uma delas traz um tema que também é constante nos demais livros didáticos da coleção. A saber: i) Unidade 1 (Língua e Linguagens) apresenta questões relacionadas à existência da linguagem e da língua; relação entre as línguas e outras linguagens; variação linguística: dialetos e registros, ou seja, apresenta questões alusivas à importância do contexto de produção e do contexto na recepção e produção de textos orais e escritos. ii) Unidade 2 (Mundo social: eu, tu, ele) aqui as autoras do LD03 apresentam questões ligadas à vida em sociedade, relacionamento pessoal e social; a existência de diferentes grupos sociais e as relações entre eles. iii) Unidade 3 (Essa nossa vida) se propõe a trabalhar os temas pertinentes à nossa existência como seres humanos: lazer, saúde, profissão, amor, nossa constituição como povo brasileiro e iv) Unidade 4 (Vida na Terra) salienta temas ligados à ecologia, à relação do homem como os ecossistemas, flora, fauna, vida nas cidades e seus efeitos sobre o planeta.

As autoras salientam que, para chegarem à seleção desses temas, levaram em consideração a importância de os alunos conhecerem melhor fatos sobre a língua e a linguagem, conteúdos que despertam o interesse dos alunos e ainda, assuntos que propiciam um trabalho interdisciplinar ou, pelo menos, multidisciplinar.

Cada uma dessas unidades traz três capítulos de estudo da língua, um capítulo de literatura e um anexo com sugestões de leituras relacionadas aos temas e/ou autores trabalhados em cada capítulo. Os capítulos voltados para o estudo da língua, dentre outros aspectos, objetivam a: reconhecer diferentes linguagens, verbais e não verbais, orais e escritas e o entrelaçamento destas diferentes linguagens em textos variados; propiciar situações de prática da linguagem oral; desenvolver habilidades do uso da língua escrita para a recepção e produção de textos. Os capítulos que propõem o estudo de literatura tencionam iniciar um trabalho de literatura que não implique diretamente o ensino de língua, respeitando as peculiaridades do texto literário; propiciar aos alunos o contato prazeroso com o texto literário e ainda, mostrar as nuances, as especificidades, os sentidos e a profundidade das construções que a literatura nos

brinda. No adendo referente a Livros & Cia, as autoras oferecem sugestões de livros, sites e filmes com temática e assunto relacionados àqueles abordados nos capítulos da unidade, mostram como desfrutar obras literárias que permitem aprimorar o prazer de ler e ampliar os conhecimentos dos alunos, indicam bons filmes e ensinam a compreendê-los, correlacionando-os com os temas tratados na unidade e aos fatos da vida dos adolescentes.

Os doze capítulos das quatro unidades dessa coleção são estruturados da seguinte forma i) dialogando com o texto, ii) compartilhando opiniões, iii) produzindo, iv) pensando a língua e v) curiosidades .

Na primeira seção, *dialogando com o texto*, o aluno é convidado a ler e interpretar textos de diferentes gêneros com distintas funções percebendo a importância do contexto para atribuir um sentido ao texto. Nas palavras das autoras, o ponto alto dessa seção é a interpretação,

[...] são propostas questões que exigem não só a compreensão literal e o levantamento direto de elementos do texto, mas, sobretudo, **questões que exigem maior processamento cognitivo**, como aquelas que estimulam o aluno a fazer inferências, a relacionar elementos do texto em sua significação contextual, a ver informações como fatos e opiniões, **causas ou consequências, como informações que se somam numa direção ou se contradizem**, etc. Acreditamos que, para formar leitores competentes, é preciso habituar o aluno a ir além do dito e descobrir os implícitos nas entrelinhas, do que é possível inferir a partir das pistas textuais e de seus conhecimentos de mundo. (grifo nosso). (ENCARTE do LD03, p. 24).

Embora pretendamos, no próximo capítulo, realizar a análise de um capítulo de cada livro didático aqui utilizado, não podemos deixar de referir à proximidade entre as partes destacadas na citação acima e os pressupostos teóricos da Teoria da Argumentação na Língua, conforme mostrado no capítulo de fundamentação teórica. Verificaremos no capítulo quatro se o que é aventado neste encarte para uso do professor é confirmado na proposta e aplicação do material voltado ao aluno.

Em relação às unidades lexicais, as autoras tiveram o cuidado de fazer com que o sentido de um termo eventualmente desconhecido para o aluno, pudesse ser intuído por meio do ambiente textual no qual se encontra inserido. As autoras declaram não fazer uso de notas de rodapés ou glossários, ‘pois estes recursos tendem a tornar a leitura fragmentada, retirando a atenção do sentido global do texto’. (ENCARTE LD03, p. 24).

Em *Compartilhando opiniões* é a modalidade oral que recebe a ênfase no decorrer das atividades. As autoras objetivam, nesta seção, ampliar a habilidade para o uso da linguagem oral publicamente e de forma eficiente, revelando pontos de vista e argumentando. As propostas de atividades objetivam criar e aperfeiçoar diálogos argumentativos não sistematizados, gerando assim situações de debate informal. Em situações assim são

necessárias atitudes por parte do aluno como: elaboração verbal de suas opiniões próprias, escuta atenta das opiniões dos demais alunos, compostura diante dos outros participantes para que a atividade proporcione a fluência e os objetivos pretendidos.

Na terceira seção *Produzindo*, as atividades propostas pretendem incrementar habilidades para a produção, principalmente de textos escritos, e ocasionalmente de textos orais, de distintos gêneros e que sejam favoráveis às situações comunicativas propostas, ou seja, à elaboração de textos relacionados com os que já tiverem sido vistos e lidos e as demais atividades de cada capítulo. As autoras tiveram o cuidado de indicar uma possível forma de expor/divulgar os textos produzidos pelos alunos como varais ou murais de textos, organização de livros, criação de blogs dentre outros, pois assim os alunos saberão para quem e para que estão escrevendo, tendo, portanto, objetivos bem definidos.

Pensando a língua é a seção onde aparecem as variadas propostas de atividades de reflexão sobre a língua, enfocando aspectos gramaticais teóricos, porém ‘abordando principalmente aspectos de funcionamento da linguagem na construção de textos, como os elementos da língua contribuem para a significação e a construção do texto’ (ENCARTE LD03, p. 25). Por exemplo, são discutidas as diferentes relações entre as orações (causa, oposição, tempo, alternativas, etc.), priorizando a percepção de como elas se combinam para gerar um sentido específico no texto. O aluno, segundo as autoras, aprende o que é substantivo próprio e comum, mas também é levado a perceber como o uso de um ou de outro afeta a mensagem que se pretende veicular em um determinado texto. Há em alguns capítulos, questões gramaticais que são abordadas por um viés mais tradicional, por exemplo: questões de concordância, emprego do hífen e outras diretamente relacionadas à norma urbana de prestígio. As autoras salientam que ‘[...] essa necessidade foi determinada pela proposta desta coleção didática de preparar o aluno para o mundo, para utilizar adequadamente as regras da escrita, que nem sempre é uma questão de variação linguística’. (ibidem p. 27)

Em *Curiosidades*, as autoras procuram oferecer ao aluno mais oportunidades de leituras sobre temas interessantes, ao mesmo tempo em que tenta ofertar ao professor material para, facultativamente, utilizar na elaboração de atividades extras se o professor as julgar necessárias. Essa metodologia organizacional objetiva a oportunizar o maior número de textos possível para atender a uma das premissas da leitura: a leitura para o prazer de ler.

A edição reformulada dessa disponibiliza também vários recursos digitais, e um aplicativo específico que se propõe a complementar as atividades de cada uma das unidades do material físico.

As autoras esperam, dessa forma, atrair a atenção do alunado adolescente que, segundo

elas, estão cada vez mais antenado e inteirado com o mundo dígito-virtual. A intenção é que os alunos acessem o banco de questões *online* e resolvam as atividades propostas bem como simulados e testes ortográficos, morfossintáticos e de compreensão textual.

3.3.2 O encarte do professor do LD03

Composto por 44 páginas, o encarte do professor dessa coleção traz as orientações pedagógicas, teóricas e metodológicas, mas não traz as sugestões de respostas para o professor. Estas se encontram, assim como no LD02, nas bordas direita e esquerda das 336 páginas onde as atividades são apresentadas.

Na carta de abertura direcionada aos professores adotantes, as autoras relatavam que essa coleção era direcionada apenas aos anos iniciais do ensino fundamental. Posteriormente, devido ao grande número de pedidos para que fizessem o sequenciamento do material, resolveram elaborar também uma coleção direcionada aos anos finais do ensino fundamental. É ressaltado que, nessa etapa final, os alunos já estudaram muito da língua e não são mais aqueles usuários que se pautam apenas no que aprenderam em seu meio social de convívio, portanto já têm noções da regulação da linguagem utilizada pela sociedade.

Seguem a carta dirigida aos professores, a fundamentação teórica usada para conceber a coleção, a organização de cada volume, as orientações para trabalhos em sala de aula e sugestões de avaliação.

No que concerne à fundamentação teórica, segundo as autoras, a coleção busca concretizar os seguintes princípios teóricos:

- Todo falante possui uma gramática internalizada, construída a partir das próprias experiências linguísticas. Esse conhecimento prévio deve ser o ponto de partida para o trabalho desenvolvido na escola.
- Uma língua é constituída por múltiplas variedades (sociais, geográficas e históricas), logo a heterogeneidade é uma característica constitutiva da língua.
- O texto é a unidade básica de expressão, portanto deve ser a unidade de ensino.
- A produção e a recepção de um texto tanto na modalidade oral como na modalidade escrita são dependentes do contexto: presença/ausência de interlocutores; grau de intimidade; conhecimento do assunto; formalidade da situação comunicativa; objetivo da produção/leitura do texto.
- A escrita não é mera transcrição da fala. Enquanto a fala exprime conteúdos, combinando sonoridade, entoação e gestualidade, a escrita utiliza sinais gráficos e pontuação para organizar as trocas entre os interlocutores. As duas modalidades utilizam significativamente o léxico, categorias e recursos morfológicos e sintáticos para o mesmo fim.
- O objetivo do ensino de língua materna é a linguagem em suas múltiplas realizações, especialmente a verbal, sendo fundamental o trabalho com os diversos gêneros e tipos de texto. (ENCARTE do LD03, p. 05)

Percebemos que os pressupostos teóricos da coleção se apresentam, ao menos teoricamente, bem alinhados com as atuais teorias linguísticas e pedagógicas explicitadas e almejadas nos PCN e no PNLN, conforme vimos no segundo capítulo deste trabalho, ou seja, o texto é a unidade básica de ensino. E ainda, priorizam como objeto de ensino os gêneros textuais que são aqui concebidos como textos com características relativamente estáveis de cada esfera social.

3.3.3 A proposta de leitura

As autoras concebem a leitura como uma interlocução entre aquele que escreve e aquele que lê, tendo o texto como mediador entre ambos. Embora possa ser considerado o primeiro estágio de leitura, aqui, a decodificação não é aceita como leitura, ou seja, para que seja leitura é necessário que o leitor construa um significado para o texto e, para tanto, é preciso que o leitor recorra aos elementos linguísticos ou de outras linguagens presentes no texto. Por isso, priorizam o ensino via gêneros textuais porque acreditam ser este o meio mais eficiente de se ensinar língua.

3.3.4 O trabalho com a gramática

Assim como ocorre no LD 02, aqui tampouco há uma seção direcionada ao ensino da gramática, pelo menos não com esse nome. Os exercícios que visam o ensino da morfossintaxe não aparecem sob a nomenclatura explícita ‘gramática’ e sim como ‘reflexões sobre a língua’ ou ainda ‘pensando a língua’. Nessas seções as autoras tentam nortear a reflexão sobre a língua através de análises e reflexões que se prestam ao ensino do uso da língua oral e da escrita de modo a priorizar a ampliação da competência discursiva dos estudantes.

As autoras relatam, ‘privilegiamos uma concepção sociointeracionista da linguagem, isto é, aquela que vê o uso da linguagem como uma forma de ação social entre interlocutores’ (ibidem, p. 10).

Todo o trabalho com os aspectos morfossintáticos é realizado por meio de textos e da seleção dos recursos que os constituem. As autoras procuraram conceber os recursos linguísticos como instruções de sentido, na acepção de que cada recurso da língua aparece em um texto para veicular elementos de significação que, no todo e na relação com os outros fatores, constituem o sentido que o produtor do texto espera que seja percebido pelo receptor

em sua atividade para compreendê-lo. As autoras acedem com a visão de Koch e Travaglia:

Elementos ou recursos linguísticos são pistas para a ativação dos conhecimentos armazenados na memória, constituem o ponto de partida para a elaboração de inferências, ajudam a captar a orientação argumentativa dos enunciados que compõem o texto etc. (KOCH/TRAVAGLIA, 1992, p. 59)

Fica nítido que, subentendida à articulação dos conteúdos do modo proposto, está a crença de que o objetivo do ensino da língua é, em todas as instâncias, o ensino da produção e recepção de textos, sejam orais ou escritos, e que a ‘orientação argumentativa’ deve ser priorizada quando se pretende entender o real ‘sentido’ de uma enunciação.

3.3.5 A produção textual escrita e oral

A proposta de produção textual, tanto na modalidade escrita quanto na oral, adotada pelas autoras do LD03, também se assemelha bastante àquela adotada pelas autoras do LD02. Aqui, no LD03, o usuário precisa assumir o papel de locutor, ou seja, precisa considerar-se o agente que será responsabilizado pelo que diz, pelas informações que apresenta e pela forma como as apresenta. Para tanto, é imprescindível ter um assunto (o que dizer), um (vários) interlocutor(es) (para quem dizer), um motivo para dizer o que se propõe a dizer e estabelecer escolha de estratégias adequadas para expressar o que tem a dizer (como dizer). Além dessas condições, há ainda outras que, dependendo da situação, devem ser consideradas, quais sejam: o local onde a comunicação se realiza, o momento ou a época, o meio de suporte pelo qual o texto será expresso. Levando em conta essas circunstâncias para a produção de um texto, e a diversidade de gêneros e textos, as autoras tentaram auxiliar o estudante a produzir textos escritos e orais por meio de várias atividades, como:

- Exposição a uma grande quantidade de textos de diferentes gêneros;
- Estudos de características próprias de tipos e gêneros de texto;
- Reflexão sobre os recursos linguísticos empregados como elementos de sua significação ou de estruturação de um texto;
- Simulação de situações reais de interlocução para que o aluno possa realmente se assumir como sujeito de seu texto. (ENCARTE do LD03, p. 09).

As atividades acima elencadas também se aproximam bastante daquelas sugeridas/mencionadas na descrição da seção relacionada à produção escrita e oral do LD02 onde as atividades de produção somente eram propostas após uma longa amostragem de textos similares ao que se pretendia que o aluno criasse.

Também compartilhada com o LD02 está a questão relacionada especificamente à

natureza da língua escrita que pode e deve passar por reestruturações, revisões e eventuais correções, portanto as atividades de refacção devem ser compreendidas como constitutivas da própria atividade do texto escrito.

No que concerne exclusivamente à produção oral, a subseção '*discutindo*', presente em quase todos os capítulos do volume analisado, busca, por meio de inúmeras propostas de atividades, valer-se da modalidade oral para que o aluno exponha opiniões e argumente, aprenda a ouvir com atenção e compreenda os textos orais produzidos pelos demais alunos, e ainda produza textos orais compatíveis com os objetivos e com a situação comunicativa. As propostas de atividades tentam fazer com que o aluno transcenda o texto e o associe com o contexto social no qual se encontra inserido.

Na edição reformulada e aprovada pelo PNLD, as autoras se comprometem ainda mais a facilitar, incrementar e auxiliar os professores adotantes com sugestões de planejamento (de acordo com a carga horária disponibilizada pela escola). Há ainda um robusto banco de questões com sugestões de exercícios de reforço, questões para provas, simulados, boxes biográficos interativos.

Caso o professor opte por fazer uso dos recursos dígito-virtuais com seus alunos, poderá ainda acessar um relatório com os escores de cada um dos alunos. O aplicativo aponta os nomes dos alunos, dias e horários que cada um acessou o banco de questões, mostrando número de acertos, tentativas de refazimento da questão e erros. A editora oferece também assessoria pedagógica a qualquer escolar adotante que registre interesse.

4 ANÁLISES DE CAPÍTULOS DOS LIVROS DIDÁTICOS E RESULTADOS

O *corpus* deste trabalho, de acordo com o que já mencionamos no capítulo anterior, é composto por três livros didáticos e seus respectivos encartes para uso específico do professor adotante. No capítulo anterior, foram feitas as leituras e os apontamentos no que concerne aos manuais direcionados ao professor, agora passamos a analisar o livro ao qual o aluno tem acesso, seus textos e as propostas de atividades de produção escrita e oral. Depois, abordaremos os exercícios que, de acordo com os manuais, são denominados como *argumentativos* e, na ausência dessa indicação pelos encartes, as atividades às quais aplicaremos as ferramentas linguísticas da ANL como possibilidade/sugestão de atividades que evidenciarão o potencial de uso da Semântica Linguística tendo em vista a emergência do significado através dos próprios recursos lexicais que a língua nos oferta.

Propomo-nos, neste capítulo, a fazer análises dos três manuais com o intuito de verificar possíveis aproximações/conflitos entre o que orientado pelos PCN e os pressupostos da ANL no que se refere ao ensino da língua portuguesa nos quatro anos do EF II. Já mencionamos anteriormente que a ANL não foi concebida objetivando o ensino de língua, todavia ressaltamos, uma vez mais, que presumimos que essa teoria possa realmente ser aplicada ao ensino de língua.

4.1 Análises do LD01 Via PNLD e ANL

O livro que doravante passamos a analisar alude à concepção de língua como discurso e atribui ao texto a qualidade de ‘unidade de ensino’. Além disso, o termo *gramática* ou qualquer outra menção que possa lembrar a nomenclatura gramatical inexistem nesta coleção. Possivelmente, suas autoras queiram se distanciar do ensino conhecido como tradicional, calcado com exclusividade em tópicos gramaticais, pois as atividades externam que o livro busca se aproximar do que preconizam os PCN:

O ensino de Língua Portuguesa, pelo que se pode observar em suas práticas habituais, tende a tratar essa fala da e sobre a linguagem como se fosse um conteúdo em si, não como um meio para melhorar a qualidade da produção linguística. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano – uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio da exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura. Em função disso, tem-se discutido se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é para que e como ensiná-la. (BRASIL, 1997, p.39).

Aparentemente, a concepção de gramática usada pelas autoras se aproxima da noção de gramática internalizada que concebe a gramática como um conjunto de regras que o falante de uma língua aprende naturalmente por meio da comunidade na qual ele se encontra.

O livro traz uma quantidade robusta de atividades de leitura, interpretação, produção de texto e linguagem oral. Estas atividades oportunizam a formação de alunos que sejam bons leitores, pois uma grande variedade de aptidões cognitivas é explorada ao longo do material didático, por exemplo, há exercícios de múltipla escolha, há os que exigem respostas completas, outros exigem raciocínio mais elaborado, dentre outros. Novamente, convém ressaltar que referência direta à nomenclatura da *gramática prescritiva* aparece uma única vez e somente no encarte do professor, em um dos itens que versa a respeito dos conhecimentos linguísticos:

Criar situações em que os alunos tenham oportunidades de refletir sobre os textos que leem, escrevem, falam ou ouvem, intuindo, de forma contextualizada, a gramática da língua, as características de cada gênero e tipo de texto, o efeito das condições de produção do discurso na construção do texto e de seu sentido. (Manual do LD01, p.06)

Na subseção relacionada aos conhecimentos linguísticos, buscamos fazer um trabalho que privilegia a reflexão a respeito de como é explorado o uso da língua. Ao invés de determinar os aspectos gramaticais e ortográficos, o material traz leituras e questões que levam o aluno a deduzir o modo de funcionamento da linguagem no que se refere a conceitos e regras.

As propostas de atividades relativas à leitura facultam a promoção da capacidade de interpretação do aluno, pois estão organizadas a partir de propósitos bem definidos e procuram explorar distintas habilidades cognitivas como o estabelecimento das relações frasais e a elaboração e verificação de hipóteses. Além do mais, as atividades estão articuladas de forma a contribuir para que o aluno atento assimile, satisfatoriamente, as características dos gêneros reconhecendo suas especificidades ontológicas.

No LD01, os gêneros orais mais formais são trabalhados a partir de exercícios de leitura em voz alta por parte dos alunos, assim como também ocorre o trabalho com uma escuta orientada pela leitura realizada pelo professor. De acordo com o PNLD, ‘o desenvolvimento da oralidade é proporcionado por atividades que visam a compreensão e produção de diversos gêneros orais e pela exploração adequada das relações entre a língua oral e a escrita’. (BRASIL, 2007, p. 105).

Quando folheamos livros didáticos de língua portuguesa que foram elaborados e

usados nas décadas de 60 a 90 do século passado, percebemos que inexistem atividades voltadas especificamente ao uso e desenvolvimentos das habilidades orais. Este é um dos avanços trazidos pelos PCN e PNLD.

Atualmente, já encontramos livros de português que trazem CD de áudio com gravações de falantes nativos de vários estados brasileiros para que o aluno perceba a variedade linguística e os distintos sotaques que, obviamente, não obliteram a compreensão, tampouco a interlocução. Outras coleções trazem um anexo com resumos e exercícios de reforço e revisão para cada uma das unidades do volume. Como vemos, houve uma expressiva melhora na qualidade dos livros didáticos de uma forma geral.

Concluindo esta primeira parte das análises, enfatizamos que o PNLD destaca como ponto forte desse material didático (LD01) ‘o trabalho reflexivo sobre os usos da língua, o que permite ao aluno enxergar, tanto nas atividades de leitura, quanto nas de gramática, a importância, para a produção de sentidos, da compreensão dos recursos linguísticos e estilísticos utilizados nos textos’ (BRASIL, 2007, p. 275).

Conforme visto no capítulo dois, no qual tratamos dos fundamentos teóricos que norteiam este estudo, a Teoria da Argumentação na Língua e suas atualizações oferecem uma série de recursos – os quais, aqui, chamamos de ‘ferramentas linguísticas’ – que o professor de língua portuguesa pode utilizar sempre que o objetivo for trabalhar o sentido produzido pela própria língua, sem a intervenção de aspectos extralinguísticos. O grande número de trabalhos, dissertações, teses e artigos recentemente publicados com sugestões de uso da Semântica Linguística atestam e corroboram a funcionalidade da teoria em sala de aula.

Claro que não apregoamos o uso, por parte dos professores, da teoria pura conforme mostrada no capítulo dois. Sugerimos que o professor escolha quais aspectos da teoria são mais pertinentes ao seu plano de ensino e a adapte ao nível do seu alunado, todavia a exclusão da nomenclatura própria da teoria não impede, tampouco invalida, sua aplicação prática.

Na subseção seguinte, quando analisarmos o LD02, ficará evidente que tanto o encarte deste material didático quanto o do LD02 de alguma forma já fazem uso dos pressupostos da ANL quando priorizam o estudo de língua pelo sentido proveniente das relações dos encadeamentos, frases na linguagem própria do livro didático.

Para exemplificar como a teoria pode ser usada em sala de aula, propomos a leitura de um texto de cada um dos manuais didáticos usados nessa pesquisa e duas propostas de compreensão. A primeira é a que o próprio livro traz e a segunda proposta traz possíveis usos de algumas das ferramentas linguísticas da Teoria da Argumentação na Língua.

Atentem que, para a realização da primeira compreensão, o livro didático propõe o

uso tanto da modalidade oral quanto da escrita. Após cada uma das partes, aparecerá uma proposta de compreensão discursiva que deverá ser realizada por meio de discussão. Somente após a segunda proposta de discussão é que será apresentada a orientação para a compreensão escrita do texto.

Os textos reproduzidos abaixo fazem parte do corpo editorial do LD01 - livro direcionado a alunos do último ano do ensino fundamental (9º ano):

A compra de armas pelo cidadão comum deve ser proibida?

Edson Luiz Ribeiro⁶ responde

O direito à legítima defesa da vida e da integridade física, pessoal ou de terceiros, e do patrimônio é reconhecido por todas as religiões, civilizações e legislações há milênios; é um direito natural, inerente ao ser humano. O Código Penal Brasileiro, no art. 23, 2º, considera a legítima defesa uma excluyente da antijuridicidade. Nossa Constituição Federal, no art. 5º, "caput", garante a todos a inviolabilidade do direito à vida, à segurança e à propriedade. Assentado que a legítima defesa é irrestritamente amparada por nosso direito, é intuitivo e lógico que o seu exercício reclame um instrumento eficaz - nosso Código Penal, no art. 25, faz expressa menção ao uso moderado dos "meios necessários" para a repulsa a uma agressão injusta a direito próprio ou de outrem. A lei reconhece a legítima defesa e procura, acertadamente, garantir o acesso ao instrumento de defesa; se privado dos instrumentos adequados, o direito à legítima defesa virará letra morta. Na situação atual de violência, o instrumento é a arma de fogo.

Em um Estado democrático de direito nenhum cidadão que atenda os requisitos legais pode ser impedido de, com a utilização dos meios adequados e necessários, defender a vida e a integridade física de sua pessoa e de seus familiares e os seus bens. Ademais, o desarmamento compulsório das pessoas idôneas em nada contribuirá para a diminuição dos índices de criminalidade, pois até as pedras de nossas ruas sabem que a quase totalidade dos crimes é praticada por bandidos, geralmente reincidentes, com armas ilegais que não serão entregues; os cidadãos de bem não se armam para cometer crimes, e sim para se defender. A questão é simples: é preciso desarmar e punir os criminosos, não os cidadãos honestos.

O LD01 traz algumas indagações que buscam auxiliar os alunos a compreender bem o texto. Vejamos:

Interpretação oral

1. O título do texto é uma pergunta que se refere à proibição de compra de armas pelo cidadão *comum*. Fica implícito na pergunta que as pessoas que, em relação à posse de armas, não se incluem entre os *cidadãos comuns*, são exceção.

Relacionem a posse de armas com certas atividades e profissões e concluem: que cidadãos escapariam à proibição da compra de armas?

2. O especialista contrário à proibição de compra de armas apoia-se no direito à *legítima defesa*.

a) Qual é o significado da expressão *legítima defesa*?

b) O especialista afirma que a legítima defesa é um direito natural, inerente ao ser humano. Em que ele se fundamenta para fazer essa afirmação?

⁶ É juiz de direito aposentado da Justiça do Estado de São Paulo e estudioso dos assuntos de Segurança Pública.

3. A proibição de compra de armas tornaria *letra morta* o direito à legítima defesa; por quê?
4. A proibição de compra de armas significaria o desarmamento compulsório das pessoas idôneas.
 - a) Por que seria um desarmamento compulsório?
 - b) Por que seria o desarmamento apenas das pessoas idôneas?
5. Proibir a compra de armas não diminuiria a criminalidade; por quê?
6. A posição contrária à proibição de compra de armas pelo cidadão comum fundamenta-se em dois argumentos.

Localizem na resposta a palavra *además*: ela separa o primeiro argumento do segundo.

 - a) Releiam a parte da resposta que antecede a palavra *además* e identifiquem o primeiro argumento contra a proibição de compra de armas pelo cidadão comum.
 - b) Releiam a parte da resposta introduzida pela palavra *además* e identifiquem o segundo argumento contra a proibição de compra de armas pelo cidadão comum.
7. Das palavras finais do especialista, infere-se que ele propõe uma outra forma mais adequada para atingir o mesmo objetivo que teria a proibição da compra de armas.
 - a) Que objetivo teria a proibição da compra de armas?
 - b) Que outra forma mais adequada atingiria o mesmo objetivo?

Depois das discussões referentes às possíveis respostas aos exercícios de compreensão da primeira parte do texto, é proposto aos alunos que leiam, silenciosamente, a segunda parte do texto:

Dalmo de Abreu Dallari⁷ responde

Estou convencido de que, em benefício da segurança de todo o povo, o comércio de armas deveria ser bastante restringido e rigorosamente controlado. Todos os argumentos usados, pelos meios de comunicação e no Congresso Nacional, em favor da ampla liberdade na venda e compra de armas, procuram esconder o verdadeiro e real objetivo, que é o comércio de armas, altamente lucrativo e causa das maiores tragédias sociais e individuais da humanidade. É absolutamente falso dizer que o comércio deve ser livre para dar segurança aos cidadãos honestos, pois quem tem o dever legal de dar segurança ao povo é o governo, que recebe impostos e tem gente treinada para executar essa tarefa, estando realmente preparado para enfrentar criminosos. **Se** os organismos policiais são deficientes, o caminho é a mobilização de toda a sociedade exigindo eficiência - e não a barbárie da autodefesa, que fatalmente acaba gerando os justiceiros privados, arbitrários e violentos, não trazendo nenhum benefício para os que não têm dinheiro para comprar armas sofisticadas nem vocação para matadores. Não me parece necessário chegar ao extremo da proibição, **mas** a venda de armas aos cidadãos deveria se restringir a casos excepcionais, definidos em lei.

Após esta segunda parte, aparecem outra proposta de compreensão oral seguida por uma proposta de compreensão cujas respostas devem ser dadas por escrito. Vejamos:

Interpretação oral

Para compreender bem a resposta do segundo especialista, discuta com seus colegas, com a orientação do professor, as questões abaixo; nas questões de Interpretação Escrita, você vai confrontar as duas respostas.

⁷ É advogado e professor de direito público na USP, autor de "O Poder dos Juízes" (Ed. Saraiva), entre outros.

1. O especialista afirma que os argumentos em favor da liberdade na venda e compra de armas *procuram esconder o verdadeiro e real objetivo*.
 - a) Segundo ele, qual é o *verdadeiro e real objetivo* dos argumentos em favor da livre compra de armas pelo cidadão comum?
 - b) Os argumentos *procuram esconder* o verdadeiro e real objetivo. Por que é preciso esconder o verdadeiro e real objetivo?
2. O comércio de armas é, segundo o especialista, *causa das maiores tragédias sócias e individuais da humanidade*. Qual é a diferença entre tragédias sociais e tragédias individuais?
3. O especialista é contra a autodefesa. Que justificativas ele apresenta para sua oposição à autodefesa?
4. O que é proposto pelo especialista em lugar da autodefesa? Que justificativa ele apresenta para apoiar essa proposta?
5. Das respostas às questões anteriores, vocês podem concluir: qual é o argumento fundamental do especialista para defender sua posição contrária à liberdade de compra de armas pelo cidadão comum?
6. Para o especialista, qual é a alternativa adequada para o combate à criminalidade?

Observemos que estas duas propostas de compreensão realizadas por meio de discussão oral visam a levar o grupo a entender bem o texto. De acordo com Moran (2013), a realização de tarefas que envolve todo o grupo de alunos de uma sala de aula, além de favorecer a interação, ajuda na compreensão global do tema tratado em detrimento da realização de atividades quando desenvolvidas individualmente.

Agora, traremos a proposta de compreensão que deve ser desenvolvida por meio da modalidade escrita.

Interpretação escrita

Depois de compreender e discutir a resposta de cada um dos dois especialistas, você está em condições de comparar as duas argumentações e identificar as diferenças entre elas, respondendo às perguntas abaixo.

1. Os dois especialistas têm posições diferentes em relação à posse de arma para a defesa pessoal contra agressões. Qual é a diferença entre as duas posições?
2. As opiniões dos dois especialistas também diferem em relação às consequências da liberdade de compra de armas pelo cidadão comum. Qual é a diferença entre as duas posições?
3. Para cada um dos especialistas, os argumentos em favor da liberdade de compra de armas pelo cidadão comum têm um objetivo diferente. Que objetivo têm os argumentos para o primeiro especialista? E para o segundo?
4. Ambos especialistas concordam que o cidadão comum tem direito à segurança, mas divergem quanto à relação desse direito com a posse de armas. Qual é a divergência?
5. Ambos os especialistas consideram que o combate à criminalidade não depende da liberdade ou da proibição de compra de armas pelo cidadão comum.
 - a) Que alternativa cada um deles propõe para o combate à criminalidade?
 - b) Há oposição ou concordância entre as alternativas propostas pelos dois especialistas?
6. Das respostas às questões anteriores, você pode concluir que há discordâncias, mas também concordâncias entre os dois especialistas.
 - a) Quais são os pontos de discordância?
 - b) Quais são os pontos de concordância?

Embora os textos tragam elementos de *argumentação retórica*, a *argumentação*

linguística que é, de acordo com a Semântica Linguística, inerente a todas as formas de discurso, como já demonstrado, pôde ser trabalhada satisfatoriamente nos textos apresentados. Como pudemos observar, há indícios de utilização da ANL nas compreensões de texto propostas pelas autoras. Não apenas no modo organizacional de apresentação dos enunciados das atividades e das perguntas de interpretação, mas também no tratamento atento àquilo que os signos realmente expressam nos textos. O que ocorre é a ausência de referência direta à teoria no encarte do professor, tampouco o uso da nomenclatura ducrotiana para os alunos que, neste nível de ensino, realmente não se faz necessário.

Apresentaremos, abaixo, algumas sugestões oriundas dos pressupostos da Semântica Linguística de Oswald Ducrot que podem ser aplicadas ao ensino significativo de língua. Nesse caso faremos uso dos mesmos textos acima utilizados pelas autoras do LD01.

As possibilidades de utilização da ANL não precisam ser usadas todas de uma vez em cada um dos textos dos materiais didáticos. Pressupomos que seria interessante o professor usar uma ou outra ferramenta linguística com certa frequência, de modo que seus alunos internalizassem os procedimentos e, automaticamente, os aplicassem aos demais textos com os quais fossem trabalhar com o intuito de aprimorar suas habilidades de interpretação.

Depois de lidas as duas partes do texto, seria interessante mostrar aos alunos que o primeiro texto pode ser sumarizado no seguinte encadeamento:

compra de armas pela população DC redução do nível de violência

Já no segundo texto:

compra de armas pelas população DC aumento do nível de violência

A estes tipos de encadeamentos que resumem textos ou grandes parágrafos, sugerimos denominá-los ‘frase síntese’. Para atingir a habilidade de criar uma frase síntese, é preciso que haja um ensino consistente e bem planejado com o intuito de levar o aluno a observar atentamente, por meio das relações lexicais, o que realmente está sendo dito em um determinado texto. Atentando às possíveis situações de causa/efeito, posto/pressuposto, a existência de falas polifônicas, como eventuais articuladores realizantes e desrealizantes foram explorados, o uso dos articuladores, dentre outros aspectos da ANL mostrados nesta pesquisa. Pressupomos que não se trata de uma tarefa simples, tampouco rápida. Mas respaldados pelos estudos realizados (mencionados na introdução), imaginamos que a Semântica Argumentativa muito contribui para o ensino/aprendizagem de leitura.

É recomendável mostrar aos alunos que a ‘compra de armas pela população’ do primeiro texto não é a mesma ‘compra de armas pela população’ do segundo texto, uma vez que, no primeiro caso, ‘a compra de armas pela população’ levaria à redução do nível de violência, pois, de acordo com Edson Luiz Ribeiro, portar armas em casa facilita defender não apenas a integridade física, mas também os bens do portador e, no segundo texto, ‘a compra de armas pela população’ levaria ao surgimento de ‘justiceiros privados, arbitrários e violentos, [...] matadores’.

Ao mostrar que a apreensão do sentido pode ser feita pela observação atenta de como se efetiva a relação dos recursos lexicais presentes nos enunciados (discursos), o professor faz uso, indiretamente, dos conceitos de ‘*valor, relação, sentido*’ (saussurianos) e das ferramentas linguísticas relacionadas à ‘*orientação, argumentação, encadeamentos*’ (ducrotianos).

4.2 Análises do LD02 Via PNLD e ANL

Similar ao que fizemos na subseção anterior, abordaremos alguns aspectos da crítica direcionada à coleção pelos pareceristas do PNLD e, na sequência, traremos dois textos de uma mesma unidade da coleção agora em análise, mostrando a proposta de compreensão textual preconizada pelas autoras e sugestões de atividades que poderiam ser acrescentadas fazendo uso das ferramentas linguísticas da ANL.

A diversidade de gêneros, de propósitos comunicativos bem como a apresentação de textos de dimensões variadas é um dos destaques mencionados pelos pareceristas ao ressaltarem que estes aspectos colaboram para a formação de leitores críticos. Reforçando o objetivo de formar leitores, as autoras incluem em cada capítulo um excerto de texto literário de autores brasileiros renomados e, a partir da leitura destes, articulam a proposta de produção escrita que sempre está relacionada à temática do texto literário e aos demais temas tratados na unidade. Em relação à produção textual, o PNLD destaca a articulação coerente que há entre as propostas de leitura e as sugestões de atividades escritas e orais. As autoras vão graduando os níveis de dificuldade para a (re)solução das atividades propostas e, paralelamente, oferecendo recursos linguísticos que possibilitam a execução satisfatória de atividades baseadas em variados gêneros textuais: poemas, reportagens, diários, contos, cartas, notícias, propagandas, dentre outros.

Após o trabalho com a escrita, o material traz as propostas de questões relacionadas à habilidade oral que visam a mostrar como os aspectos suprasegmentais (expressões faciais, entonação, ritmo...) colaboram na construção da intencionalidade do discurso. Ainda sobre a oralidade, os analistas destacam a ênfase dada pelas autoras à questão da variedade linguística. Esse aspecto é trabalhado de um modo que apresenta as normas de prestígio, sem validá-las, no entanto,

como únicas referências que devam ser valorizadas na qualidade de modelo para a produção oral.

Há, também, por parte dos pareceristas, críticas em relação à ausência de algumas articulações entre os conhecimentos linguísticos e as atividades de leitura. Todavia, não são especificadas quais seriam essas articulações. É sugerido apenas, aos professores adotantes, que objetivando a abordar os conhecimentos linguísticos de forma mais eficaz, o professor busque instaurar articulações mais próximas aos demais eixos de ensino. Também aqui, inexistem especificações em relação a quais seriam essas articulações.

Além disso, os pareceristas mencionam uma acentuada exiguidade no que se refere aos textos digitais e apontam essa insuficiência como uma lacuna a ser considerada mediante as recentes demandas desse gênero textual.

É destacado, na conclusão da análise elaborada pelos pareceristas, que a metodologia reflexiva adotada pelas autoras na concepção dessa coleção didática, explorando aspectos relacionados à vida cotidiana do aluno, juntamente com uma integração precisa entre todas as partes que compõem cada unidade do livro, possibilitam afirmar que a coleção contempla os requisitos exigidos pelo PNLD.

Após tecidos os comentários acima, reproduziremos dois textos constantes no livro do aluno do LD02, direcionado a quem cursa o 9º ano do Ensino Fundamental, similarmente como fizemos com o LD01 na seção anterior. O primeiro texto é de autoria de Rachel de Queiroz.

Assim caminha a humanidade

Há muito que penso nisso e muitas pessoas devem ter pensado a mesma coisa. Mas ninguém fala, ninguém diz nada. Porque, não o sei. Trata-se do automóvel. Essa maravilha mecânica, o veículo revolucionário que acabou com os carros de tração animal e expulsou o trem urbano para os longos percursos.

E agora esse totem da nossa era, o automóvel, também chega ao seu fim, transforma-se num veículo obsoleto. Não serve mais. A finalidade a que se destinava, nas áreas urbanas, transporte individual, rápido, seletivo, perdeu o sentido.

Você, hoje, para transpor alguns poucos mil metros, da sua casa para o centro, leva o mesmo tempo que gastaria se fosse caminhando. As ruas de todas as cidades do mundo - pequenas, médias, grandes (ou imensas, como São Paulo e Nova Iorque) - vivem atravancadas por essas tartarugas ninjas, andando a passo, sim, de tartaruga mesmo, cada uma ocupando um espaço que vai de 10 a 12 metros quadrados, e transportando, na sua grande maioria, só uma ou duas pessoas, no máximo três, se houver o motorista.

Arrogante. Nas suas janelas de cristal, na pintura luzidia, nos metais polidos, o automóvel é, acima de tudo, um monstro de egoísmo. A área que ele exige para si, na via pública, em vez de dois personagens lhe ocupando os assentos, daria para, no mínimo, três bancos de três pessoas, folgadoamente instaladas. Quem vem, aqui no Rio, da Barra da Tijuca ao Centro, tem que se inserir, logo na Avenida das Américas, num imenso compacto cortejo, andando em velocidade de enterro (qual enterro, já vi enterro marchando em muito maior velocidade!) e carregando todos juntos, um contingente de pessoas que caberia folgadoamente dentro de um trem suburbano. E em meio de buzinas, palavrões, batidas de para-choques ou outros incidentes mais graves, só vai alcançar o seu

destino - se der sorte - dentro de, no mínimo, hora e meia.

É, temos de livrar as ruas disso que Macunaíma chamava 'a máquina veículo automóvel'. O carro puxado a cavalos também não desapareceu, por obsoleto? Hoje nem a rainha da Inglaterra o emprega, prefere os seus reluzentes Rolls-Royces. Tal como não se podia mais suportar o atropelo e a sujeira dos cavalos, das lerdas carruagens do fim do século XIX, assim também o automóvel acabou.

Há que substituí-lo por um transporte coletivo de qualidade, rápido, limpo, confortável. Metrô, ou mesmo grandes veículos de superfície, sei lá. A cabeça dos técnicos já deve estar trabalhando, a dos urbanistas, a dos chamados cientistas sociais.

Hoje em dia, leva-se mais tempo viajando de casa para o trabalho do que no trabalho propriamente dito. E, como os patrões exigem as suas oito horas, tem-se que sair de casa em plena madrugada, chegar em casa depois das dez da noite. Quem mora em subúrbio conhece essa tragédia. Os ônibus mesmo, que poderiam ser um grande recurso, têm os seus espaços disputados furiosamente pelos carros e se embaralham, retardam e engarrafam na confusão geral.

Quem sabe vai-se recorrer ao transporte aéreo, grandes helicópteros que seriam como ônibus voadores, pousando em heliportos arranjados nos tetos dos grandes edifícios? Não sei... Porque logo apareceriam helicópteros particulares, cada executivo teria o seu, de luxo, importado. O que, aliás, já está acontecendo. Eu mesma já viajei num desses, a convite de um amigo.

Ou será que os engarrafamentos vão continuar por mais anos e anos, como os assaltos, os sequestros, os meninos de rua, as favelas e as demais desgraças dos grandes ajuntamentos urbanos? Então a solução seria mesmo acabar com os próprios grandes ajuntamentos urbanos. Voltar todo mundo a se espalhar pelo campo, só procurando os centros quando a natureza do seu trabalho o exigisse.

Até que o campo se deteriorasse também - já que esse é o destino do homem sobre a terra: acabar com tudo de bom e bonito que a natureza para ele criou.

Rachel de Queiroz. **Deixa que eu conto**. São Paulo: Global, 2003.

Na sequência o material didático traz a seguinte proposta de compreensão:

Interpretação escrita

1. A cronista afirma que o automóvel não serve mais à afinidade a que se destinava. Por quê? Qual era a finalidade original do carro?
2. Observe que o texto tem 10 parágrafos.
 - No primeiro parágrafo, apresenta-se o assunto da crônica: o automóvel e o trânsito caótico dos centros urbanos.
 - No segundo parágrafo, a crônica afirma uma opinião: o automóvel vai acabar.
 - No terceiro e no quarto parágrafo, comenta-se o que é carro, hoje, e o enorme problema do trânsito urbano.
- c) De que tratam os parágrafos quinto ao oitavo? Explique resumidamente.
- d) A que conclusão a crônica chega nos dois últimos parágrafos?
3. Releia o último parágrafo e identifique qual é a opinião da cronista sobre as ações humanas, de maneira geral.
4. Você concorda com a opinião da cronista? Justifique sua resposta de maneira convincente, dando pelo menos dois argumentos que confirmem sua opinião.
5. Qual é a ideia central do texto? Resuma, em apenas um parágrafo, a mensagem principal da crônica.
6. Que sentimentos a crônica desperta no leitor? Copiem dois trechos que justifiquem sua resposta.
7. Justifique o título da crônica explicando que sentidos podemos atribuir a ele.

Texto e contexto

1. Depois da leitura, o que você pôde constatar: o texto é predominantemente descritivo, narrativo ou argumentativo? Por quê?
2. Identifique, entre as palavras em negrito no texto, uma metáfora de **automóvel** e explique o sentido que tem no texto.
 - a) A crônica usa a expressão **totem de nossa era** também como uma metáfora de **carro**. O que ela significa? Se necessário, procure o sentido da palavra em um dicionário.
 - b) Identifique no texto outra metáfora relativa ao automóvel e explique o sentido que tem no texto.
3. O que se pode concluir a respeito da importância dessas metáforas na construção da crônica?

Expandindo o vocabulário

1. Releia o segundo parágrafo e responda: como pode descobrir o significado da palavra **obsoleto**, nesse mesmo período, sem recorrer ao dicionário?
2. Reescreva a frase destacada a seguir, substituindo os termos destacados por outras palavras ou expressões, mantendo o mesmo sentido.
 “**Há que** substituí-lo por um transporte coletivo de qualidade.”
3. O verbo **caminhar** pode ter mais de um sentido. Quais são eles? Escreva uma frase que exemplifique cada um.

Como é possível observar, a compreensão é elaborada de forma a levar o aluno a (re)pensar o texto em sua totalidade, buscando orientar o leitor a perceber o sentido contido em cada um dos parágrafos. Não se trata daquele padrão apresentado nos livros didáticos até pouco ainda utilizados, nos quais para se responder às perguntas de interpretação bastava voltar ao texto e a resposta, facilmente encontrada, podia ser copiada literalmente.

De acordo com as autoras do LD02,

O bom leitor é aquele que é consciente da existência de outras leituras, que sabe que o sentido pode ser outro. Pensando assim, optamos por uma outra alternativa: abrimos espaço para outros leitores comporem possíveis respostas às questões de compreensão e interpretação de texto. Nesta obra, portanto, o gesto de buscar as respostas dadas pelo livro didático deve ser visto como um ato que exige a ação reflexiva do professor. No lugar de buscar ‘sínteses interpretativas’, ou seja, uma única resposta para as questões de interpretação, o professor é convidado a ampliar ou mesmo se opor às leituras interpretativas apresentadas pelos diversos leitores, com a ajuda de múltiplas interpretações que podem surgir na sala de aula, desde que dê espaço para isso. (ENCARTE LD02, p.24)

Claro está, para as autoras, que o ato de realizar a compreensão de um texto é uma atividade bastante complexa e a tarefa de atribuir sentido à leitura cabe ao leitor. Para essa empreitada, é fundamental, dentre outros aspectos, que o leitor esteja atento à arquitetura organizacional dos elementos lexicais, saiba (re)formular hipóteses, esteja habilitado a acompanhar o desenvolvimento dos fatos à medida que vai ‘adentrando’ o mundo das palavras/ideias contidas em um texto.

Superpopulação carcerária

O lema “*lugar de bandido é na cadeia*” é vazio e demagógico.
Não temos prisões suficientes.

As fábricas de ladrões e traficantes jogam mais profissionais no mercado do que sonha nossa vã pretensão de aprisioná-los.

Levantamento produzido pelo jornal Folha de São Paulo com base nos censos realizados nas 150 penitenciárias e nas 171 cadeias públicas e delegacias de polícia, mostra que o Estado de São Paulo precisaria construir imediatamente mais 93 penitenciárias apenas para reduzir a superlotação atual e retirar os presos detidos em delegacias e cadeias impróprias para funcionar como presídios.

Para Lourival Gomes, o atual secretário da Administração Penitenciária cuja carreira acompanho desde os tempos do Carandiru, profissional a quem não faltam credenciais técnicas e a experiência que os anos trazem, o problema da falta de vagas não será resolvido com a construção de prisões.

Tem razão, é guerra perdida: no mês passado o sistema prisional paulista recebeu a média diária de 121 novos detentos, enquanto foram libertados apenas 100. Ficaram encarcerados 21 a mais todos os dias.

Como os presídios novos têm capacidade para albergar 768 detentos, seria necessário construir mais um a cada 36 dias, ou seja, dez por ano.

Esse cálculo não leva em conta o aprimoramento técnico da polícia. Segundo o mesmo levantamento, a taxa de encarceramento que há oito meses era de 413 pessoas para cada 100 mil habitantes, aumentou para 444. Se a PM e a Polícia Civil conseguissem prender marginais com a eficiência dos policiais americanos (743 para cada 100 mil habitantes), seria preciso construir uma penitenciária a cada 21 dias.

Agora, analisemos as despesas. A construção de uma cadeia consome R\$ 37 milhões, o que dá perto de R\$ 48 mil por vaga. Para criar uma única vaga gastamos mais da metade do valor de uma casa popular com sala, cozinha, banheiro e dois quartos, por meio da qual é possível retirar uma família da favela.

Esse custo, no entanto, é irrisório quando comparado aos de manutenção. Quantos funcionários públicos há que contratar para cumprir os três turnos diários? Quanto sai por mês fornecer três refeições por dia? E as contas de luz, água, material de limpeza, transporte, assistência médica, jurídica e os gastos envolvidos na administração?

Não sejamos ridículos, caro leitor. Se nossa polícia fosse bem paga, treinada e aparelhada de modo a mandar para atrás das grades todos os bandidos que nos infernizam nas ruas, estaríamos em maus lençóis. Os recursos para mantê-los viriam do aumento dos impostos? Dos cortes nos orçamentos da educação e da saúde?

Então, o que fazer? É preciso agir em duas frentes. A primeira é tornar a Justiça mais ágil de modo a aplicar penas alternativas, facilitar a progressão para o regime semiaberto no caso dos que não oferecem perigo à sociedade, e colocar em liberdade os que já pagaram por seus crimes, mas que não têm recursos para contratar advogado.

A segunda, muito mais trabalhosa, envolve a prevenção. Sem diminuir a produção das fábricas de bandidos jamais haverá paz nas ruas. Na periferia de nossas cidades, milhões de crianças e adolescentes vivem em condições de risco para a violência. São tantas que é de estranhar o pequeno número que envereda pelo crime.

Nossa única saída é oferecer-lhes qualificação profissional e trabalho decente, antes que sejam cooptados pelos marginais para trabalhar em regime de semiescravidão.

Há iniciativas bem-sucedidas nessa área, mas o número é tímido diante das proporções da tragédia social. É necessário um grande esforço nacional que envolva as diversas esferas governamentais e mobilize a sociedade inteira.

Como parte dessa mobilização é fundamental levar o planejamento familiar para os estratos sociais mais desfavorecidos. Negar-lhes o acesso à lei federal que lhes dá direito ao controle da fertilidade é a violência mais torpe que a sociedade brasileira comete contra a mulher pobre.

O lema “*lugar de bandido é na cadeia*” é vazio e demagógico. Não temos nem temos prisões suficientes. Reduzir a população carcerária é imperativo urgente. Não cabe discutir se

estamos a favor ou contra; não existe alternativa. Empilhar homens em espaços cada vez mais exíguos não é mera questão de direitos humanos, é um perigo que ameaça todos nós. Um dia eles voltarão para as ruas.

Drauzio Varella. Folha de São Paulo, 25 fev. 2012.

Interpretação escrita

1. Podemos afirmar que o subtítulo do texto apresenta uma opinião sobre o tema apresentado? Justifique sua resposta.
2. Para comprovar que não adianta construir novos presídios, o autor citou a opinião de Lourival Gomes, secretário da Administração Penitenciária.
 - a) De que maneira o autor do texto nos faz acreditar que a opinião do secretário pode ser considerada viável?
 - b) Com que intenção o autor nos traz informações a respeito do secretário?
 - c) Que argumento foi utilizado para reforçar a opinião do secretário?
3. De que maneira o aprimoramento da polícia complicaria o problema da carceragem no estado de São Paulo?
4. Ao analisar as despesas geradas na construção de uma cadeia, qual a comparação estabelecida pelo autor?
5. Releia o seguinte trecho:
 Não sejamos ridículos, caro leitor. Se nossa polícia fosse bem paga, treinada e aparelhada de modo a mandar para atrás das grades todos os bandidos que nos infernizam nas ruas, estaríamos em maus lençóis. Os recursos para mantê-los viriam do aumento dos impostos? Dos cortes nos orçamentos da educação e da saúde?
 - Que adjetivo é utilizado pelo autor para se referir aos leitores que, eventualmente, não concordem com ele? Qual é, provavelmente, a intenção do autor ao fazer uso desse adjetivo?
6. A conclusão desse texto desenvolve três soluções para o problema de superlotação dos presídios. Explique, resumidamente, quais são elas.
7. O que essas soluções apresentadas têm em comum?
8. Por que, segundo o autor, o lema ‘lugar de bandido é na cadeia’ é vazio e demagógico?
9. Por que o fato de empilhar homens em espaços cada vez mais exíguos é um perigo que ameaça a todos nós?
10. Releia o trecho para responder às próximas questões.
 Então, o que fazer? É preciso agir em duas frentes. A primeira é tornar a Justiça mais ágil de modo a aplicar penas alternativas, facilitar a progressão para o regime semiaberto no caso dos que não oferecem perigo à sociedade, e colocar em liberdade os que já pagaram por seus crimes, mas que não têm recursos para contratar advogado.
 A segunda, muito mais trabalhosa, envolve a prevenção. Sem diminuir a produção das fábricas de bandidos jamais haverá paz nas ruas. Na periferia de nossas cidades, milhões de crianças e adolescentes vivem em condições de risco para a violência. São tantas que é de estranhar o pequeno número que envereda pelo crime.
 - a) Que palavras foram utilizadas para introduzir as duas soluções apresentadas?
 - b) Que adjetivo apresenta a opinião do autor sobre a segunda solução?

A leitura e análise atentas dessas questões de interpretação possibilitam depreender que os direcionamentos dados pelas autoras no encarte da coleção, conforme mostrado no capítulo anterior, quando relatam suas propostas para as atividades de leitura, foram cumpridos. Não houve digressão entre proposta de leitura e as atividades desenvolvidas.

As autoras externam, por meio das questões de interpretação, que não deve haver uma norma que estabeleça apenas um sentido restrito às composições lexicais, como se fosse

possível realizar uma interpretação objetiva de um texto. Se as distintas combinações do material lexical possibilitam a veiculação de vários sentidos e que, caso seja realizada alguma alteração na ordem ou na composição lexical, os sentidos podem ser outros, isso não quer dizer que o sentido de um texto possa ser atribuído aleatoriamente, tampouco que todas as interpretações sejam válidas. É necessário atentar ao sentido expreso, produzido pelas palavras empregadas em cada uma das orações de um texto, seja ele elaborado de forma escrita ou oral. As autoras citam Eni Orlandi para corroborar suas asserções,

[...] existem sentidos que se apresentam como sentidos literais das palavras e interpretações que se apresentam como sendo objetivas, mas é fundamental reconhecer que essa literalidade e essa objetividade são produtos da história, são construídas historicamente, e não o resultado de uma relação natural, necessária, entre as palavras e as coisas nomeadas. (ORLANDI, 1996, p. 43).

Mesmo após todas essas orientações expostas, as autoras reforçam que esperam do professor adotante uma postura isenta de limitações às sugestões de respostas trazidas no manual do livro didático direcionado ao professor e frisam na atitude esperada, ‘esperamos que o professor amplie ou vá de encontro às respostas sugeridas, pois assim agindo, o resultado será o enriquecimento da prática de leitura e, conseqüentemente, o espaço de significação construído em cada uma delas’. (ENCARTE LD 02, p. 24).

Observamos que além de uma proposta de compreensão textual mais aprofundada, as autoras aludem ao uso de adjetivos (questões 5 e 10), fazendo análise linguística, de um modo que orienta o aluno a perceber como a presença do adjetivo modifica o sentido da oração e ainda, ressalta a intenção do autor do texto ao usá-lo. Essa prática reforça a argumentatividade intrínseca à língua posta em uso.

O professor poderia, aproveitando a ocasião, mostrar como a inserção de adjetivos e de advérbios podem ser utilizados para potencializar ou despotencializar a força argumentativa do núcleo.

Na ANL, Ducrot apresenta e se refere a esse efeito de sentido denominando-os de modificadores realizantes (potencializadores) e desrealizantes (despotencializadores). Sendo os realizantes aqueles que potencializam o núcleo nominal e os desrealizantes aqueles usados para despotencializar, atenuar substantivo.

O professor poderia exemplificar empiricamente o uso dos modificadores e chamar a atenção dos alunos para as possíveis alterações de sentido quando adjetivos e advérbios são usados em frases como: uma forte intervenção política / uma intervenção política medíocre, uma participação significativa / uma participação insignificante, uma leve inclinação / uma

acentuada inclinação, aumentar vertiginosamente / aumentar levemente, romper parcialmente / romper terminantemente. Como já mencionamos anteriormente, não há a necessidade de mencionar a nomenclatura ‘modificadores realizantes / desrealizantes’, mas isso não impede que essa ferramenta linguística seja ensinada e, principalmente compreendida por alunos do ensino fundamental.

4.3 Análises do LD03 Via PNLD e ANL

Os procedimentos que adotaremos aqui são análogos àqueles quando das análises dos LD01 e LD02, ou seja, vamos realizar primeiro uma análise do LD03 considerando os norteamentos postulados e exigidos pelo PNLD e, posteriormente, abordando os aspectos teóricos da Semântica Linguística e como estes poderiam ser usados por parte do docente adotante.

A coleção LD03 toma como referência os gêneros textuais e, cada um dos quatro livros que a compõem, é organizado em unidades temáticas. Com variados textos, de distintos autores e *layouts* dentro de uma mesma unidade temática, as autoras fazem dos textos da obra o eixo articulador das propostas de atividades que visam a aperfeiçoar as habilidades de leitura e de produção textual, tanto na modalidade escrita quando oral. Carece destacar que a maioria dos textos dessa coleção pertence aos gêneros literários, jornalísticos e midiáticos. Esses últimos são bastante explorados na versão de apoio online disponibilizada pela editora às escolas que adotam essa coleção.

Em conformidade com as demandas do PNLD, foram criadas, pelas autoras, atividades de leituras que locupletam a habilidade de compreensão de textos dos alunos. Não aquele tipo de interpretação que prevalecia nos livros didáticos da década de 1980, cujas indagações eram facilmente encontradas com exatidão no texto, mas sim atividades de compreensão que exigem raciocínio crítico, reformulação e entendimento dos elementos pressupostos no texto, bem como exercícios que sondam suas capacidades cognitivas, como o estabelecimento de relações entre as partes do texto, a produção de inferências, a formulação de hipóteses e a ativação de conhecimentos prévios.

Em relação à produção escrita, as autoras tiveram o cuidado de requisitar que fossem elaboradas atividades que demandassem características dos mesmos gêneros textuais trabalhados na unidade. Dessa forma, a prática da escrita é contextualizada e se harmoniza com seu ambiente de uso social, fazendo com que os alunos saibam o quê, com quais objetivos e para quem escrever. Na parte final das propostas de produção textual, sempre aparecem orientações para que os próprios alunos possam realizar a revisão e, se necessário, a

refacção de seus textos.

Os conhecimentos linguísticos se encontram bem articulados com os outros eixos de análise propostos pelo programa. As autoras destacam que as atividades objetivam a levar o alunado a refletir no modo como a língua foi empregada de forma específica e quais efeitos de sentido são obtidos por um ou outro uso das formas da língua (morfossintaxe).

Por último, a resenha do PNLD faz menção ao meio utilizado pelo material para o desenvolvimento da habilidade oral. Aqui também ocorre uma fidelização dos gêneros textuais, desde os textos trabalhados durante as várias leituras propostas em cada unidade, aos textos escritos que foram produzidos e, finalmente, às situações comunicativas diversas que direcionam passo a passo o desenvolvimento da oralidade, orientando os alunos em relação à adequação da linguagem, à postura, ao tom e ritmo da voz. Há ainda, no livro direcionado aos dois últimos anos do ensino fundamental, a exploração das relações existentes entre a língua escrita e a oral.

Na primeira análise deste capítulo, trouxemos dois textos e procuramos mostrar sugestões a respeito de como as ferramentas linguísticas da Semântica Linguística podem facilitar e aprofundar as atividades de compreensão textual, bem como proposições de exercícios voltados para o trabalho recursivo da língua (os manuais atuais tentam, quase sempre, evitar o uso do vocábulo ‘gramática’ em suas seções, optando assim por eufemismos que variam de acordo com a concepção teórica adotada pelas autoras dos livros).

Ainda a respeito da primeira análise, buscamos dar ênfase no modo como o trabalho com os conceitos de polifonia e pressuposição da ANL (*versus* inferência) podem colaborar com o trabalho de elucidação das ideias dos produtores dos textos trabalhados, usando exclusivamente os elementos lexicais e pistas presentes nos textos escritos.

Na segunda análise, procuramos destacar como a atenção voltada para o uso dos operadores argumentativos, como as conjunções e os advérbios, favorece uma compreensão mais ampla das intenções comunicativas veiculadas por meio dos sintagmas eleitos por quem escreve os textos.

Nesta terceira e última análise, investigaremos, dentre outros aspectos, se os conceitos de argumentação interna (AI) e modificadores realizantes e desrealizantes facilitam e medram o trabalho de compreensão de unidades lexicais menores (uma palavra ou um pequeno conjunto delas) com vistas a favorecer a compreensão macro, ou seja, a compreensão dessas unidades menores quando se articular com outras unidades formando períodos mais longos, portanto mais complexos.

Considerando que a argumentação interna (AI) de um termo está intrinsecamente relacionada com a significação das palavras, durante as análises, sugerimos que o professor e

seus alunos recorram com frequência ao uso do dicionário. Sendo assim, ponderamos que a ANL é uma teoria que nos possibilita explorar as potencialidades do dicionário como mais uma ferramenta útil para aquele que se propõe ou a quem é exigido redigir um texto. O dicionário apoiará o trabalho tanto para a facilitação da compreensão do valor argumentativo de uma palavra no decorrer da leitura e/ou da escrita, quanto para a seleção dos vocábulos mais adequados, em concordância com as intenções de produção de sentido do escritor durante o processo de confecção do texto.

Passemos agora à leitura do primeiro texto:

A Internet não é meio de comunicação

No início do mês (dia 3 de outubro) a Suprema Corte, nos Estados Unidos, decidiu que baixar uma música da internet não equivale a exibir essa mesma música em público. Portanto, ao copiar o arquivo de uma canção no seu computador, o consumidor não deve ser tratado como alguém que toca essa mesma canção para uma grande audiência, no rádio ou num show.

Ora, dirá o leitor, nada mais óbvio. Baixar uma faixa de CD é mais ou menos como copiar no gravador de casa uma canção que a gente sintoniza na FM. Trata-se de um ato doméstico, que não se confunde com executar uma obra musical para uma plateia de 5 mil espectadores. No entanto, até hoje, o pensamento oficial sobre a internet – em especial o pensamento das Cortes de Justiça – carrega uma tendência de equipará-la aos meios de comunicação de massa. Um erro grosseiro e desastroso. Além de obtusa, essa visão traz consequências perversas, como a que levou parlamentares brasileiros, há coisa de dois anos, a tentarem aprovar uma lei que impedia os cidadãos de manifestarem suas opiniões sobre as eleições em *sites* e *blogs* durante o período eleitoral, como se a rede mundial de computadores fosse da mesma família que as redes de televisão e de rádio, que funcionam sob concessão pública.

O furor ensório dos parlamentares acabou não vingando, para alívio da Nação, mas o conceito equivocado em que ele plantou seu alicerce continua aí. Por isso a recente decisão da Suprema Corte, negando as pretensões econômicas e intimidatórias da American Society of Composers, Authors and Publishers (Ascap), interessa especialmente a nós, brasileiros. Ela constitui um argumento a mais para que expliquemos aos retardatários (autoritários) que nem tudo o que vai pela internet é comunicação de massa. Aliás, quase nada na internet é comunicação de massa. Para as relações políticas e jurídicas entre os seres humanos essa distinção elementar faz uma diferença gigantesca.

A internet não é televisão, não é rádio, não é jornal, nem revista, assim como não é correio ou telefone. Ela contém tudo isso ao mesmo tempo – mas contém muito mais que isso. Existem canais de TV e de rádio na internet, é bem verdade. Os jornais estão quase todos *on-line*, bem como as revistas, sem falar no correio eletrônico: as pessoas trocam mensagens como trocavam cartas. O Skype e outros programas vieram para baratear e melhorar os velhos telefonemas, com a vantagem de mostrar aos interlocutores a cara um do outro. Logo, dirá a autoridade pública, a rede mundial de computadores internet é uma Torre de Babel em que todos os meios de comunicação se encontram e se confundem, certo?

Errado. A humanidade comunica-se com a internet – só no Brasil já são quase 80 milhões de usuários –, mas isso não significa que ela seja, como gostam de dizer, uma ‘mídia’ que promove a convergência de todas as outras ‘mídias’. Ela é capaz de fornecer todas as ferramentas para que um grande conteúdo atinja grandes audiências de um só golpe, ao vivo, assim como permite que duas pessoas falem entre si, reservadamente. Acima disso, porém, ela abre outras portas, muitas outras. Pensá-la simplesmente pelo paradigma da comunicação é estreitá-la, amofiná-la – e, principalmente, ameaçar a liberdade que ela encerra.

A internet também é comércio: os consumidores fazem compras virtualmente – mas isso não nos autoriza a dizer que ela possa ser regulada como se fosse um *shopping center*. Vendem-se passagens aéreas e pacotes turísticos pela rede, mas ela não cabe na definição de agências de viagens.

Correntistas acessam suas contas bancárias e pagam contas sem sair de casa, mas a internet não é banco, e, embora quitemos nossos impostos pelo computador, ninguém há de afirmar que a web é uma extensão da Receita Federal. Ela é tão ampla como são amplas as atividades humanas: aceita declarações de amor, assim como aceita lances ousados da especulação imobiliária. Nela a vida social alcança plenamente outro nível, que não é físico, mas é real, tão real que afeta diretamente o mundo físico, sendo capaz de transformá-lo. Mais que meio de comunicação, a internet é, antes, a sociedade num segundo grau de abstração. Se quiserem comparações, ela tem mais semelhança com a rede de energia elétrica do que com um aparelho de TV ou com o alto-falante na praça do coreto.

Para efeitos da regulamentação e regulação, a internet não cabe num regime. Ela é capaz de abrigar tantos regimes quanto a própria vida em sociedade – e, assim como a vida em sociedade, é maior que o direito positivo. Ela, sim, pode conter e processar decisões judiciais e trâmites processuais, mas estes não podem contê-la, explicá-la ou discipliná-la por inteiro. Pretender controlá-la, taxá-la, pretender instalar pedágios em cada nó seria equivalente a começarmos a cobrar direitos autorais de quem empresta livro de papel à namorada, ou, pior ainda, seria como sujeitar as conversas de botequim à legislação do horário eleitoral na televisão e no rádio.

A rede de computadores trouxe uma expansão sem precedentes a uma categoria que, nos estudos de sociologia e de comunicação, ganhou o nome de ‘mundo da vida’. Trata-se de um conceito contíguo a outro, mais conhecido, o de ‘esfera pública’. Nesta se encontram os temas de interesse geral dos cidadãos. No ‘mundo da vida’ moram as práticas sociais mais arraigadas, a rotina mais prosaica, os nossos modos de amar, de velar os mortos ou, se quiserem, de conversar no botequim. Não por acaso, daí, desse mundo da vida é que brota a esfera pública democrática; a própria imprensa nasceu dos saraus e das tabernas, quando aí se começou a criticar o poder.

Por isso, enfim, as formas de livre expressão na internet precisam estar a salvo do poder do Estado e da voracidade dos grupos econômicos. Por isso a decisão da Suprema Corte é bem-vinda.

(BUCCI, Eugênio. *O Estado de S. Paulo*, 20 out. 2011.)

Na sequência, o material traz, na seção ‘estudo do texto’, treze questões nas quais as autoras procuram criar, por meio de perguntas, inserções e pistas, um roteiro que visa a verificar se houve uma boa compreensão do texto lido. Há questões objetivas, todavia o predomínio é mesmo de questões abertas (também conhecidas como subjetivas).

Com elucidações acerca do vocabulário usado no texto, as autoras exemplificam outros possíveis usos dos sintagmas por elas destacados e deslindados em ambos os lados do texto, muitas vezes exemplificando como os itens lexicais são e/ou podem ser usados em outros contextos.

Dentre outros, nesse quesito, as autoras cumprem o que propõem no encarte do professor, no tocante a realizar uma compreensão textual que abranja também a compreensão lexical, uma esclarecendo e reforçando a outra; ora servindo de pista para que o aluno deduza o sentido de um termo em uma determinada sentença (metalinguística), ora apresentando signos verbais que possam ser usados para substituí-lo com sentidos aproximados (comumente designados, pela gramática tradicional, de sinônimos).

Mencionamos no item 2.2 os conceitos de AI (argumentação interna) e AE (argumentação externa). Recapitulando, dissemos: Ducrot denomina argumentação interna (AI) de uma entidade linguística aquela cujos aspectos não encerram em si o mesmo termo, nem no interior de seu antecedente, tampouco no interior do que o sucede. [...] Sabe-se que a

argumentação interna se refere aos encadeamentos que parafraseiam ou se aproximam muito da entidade linguística.

Para explicar o significado de um sintagma presente em um determinado texto e que é desconhecido ao aluno, consideramos que seja possível também utilizar, empiricamente, o conceito de AI como uma outra ferramenta linguística oriunda da semântica linguística ducrotiana.

O professor regente, ocasionalmente, poderia propor a seus alunos trabalhar com dicionários com vistas a encontrar o significado de itens lexicais desconhecidos de um texto. Para a realização de uma atividade assim, isto é, consultar um dicionário com a intenção de encontrar outros termos que ajudem a entender um signo desconhecido, o professor estaria fazendo uso da *argumentação interna*, objetivando não apenas a explicação do léxico desconhecido, como também ampliando o vocabulário de seu aluno. Sem necessariamente ter que mencionar ou explicar o conceito de AI, ou seja, o professor, conhecedor da teoria, pode fazer sua aplicação prática sem ter que mencionar ou explicar aos seus alunos os aspectos teóricos da ANL.

Barbisan (2007), em seu artigo ‘Uma proposta para o ensino da argumentação’, discorre a respeito da importância de o professor se tornar um pesquisador e conhecedor das teorias textuais e discursivas:

Afirma-se que há várias teorias que tratam de texto e discurso, relativamente recentes, é verdade, se comparadas às que já foram feitas sobre o sistema. Essas teorias precisam, sem dúvida, ser continuadas. No entanto, elas já apresentam diversas perspectivas importantes sobre o uso da língua; por isso, não podem ser desprezadas, e deveriam ser aplicadas ao ensino. O professor precisa conhecer esses estudos para fundamentar seu trabalho em sala de aula. É evidente que não cabe ensinar teorias, mas cabe ao professor conhecer e transpor o olhar teórico para seu ensino, adequando-o ao nível e às necessidades de seus alunos. (BARBISAN, 2007, p.137)

É sabido que quanto maior o número de teorias e metodologias o professor de línguas conhecer, maior será sua capacidade para definir e aplicar conhecimentos específicos à sua prática pedagógica em sala de aula.

Em seguida, o material propõe o estudo e a realização da seção, ‘língua e recursos expressivos’. Assim:

Converse com os colegas e o professor sobre as atividades a seguir.

1. O artigo de opinião que você leu tem como ideia principal que a internet não é um meio de comunicação.
 - a. Releia o primeiro parágrafo e responda: a partir de que fato o autor inicia a argumentação em favor dessa ideia?
 - b. Ele é contra ou a favor dessa decisão? Justifique.
2. Em seu artigo, Eugênio Bucci defende seu ponto de vista sobre o que é a internet, mas também apresenta outro ponto de vista.
 - a. De quem é esse outro ponto de vista?

- b. Qual é o outro ponto de vista apresentado sobre a internet?
3. Um *fato* é algo cuja existência pode ser constatada de forma indiscutível; já uma *opinião* é um modo de pensar ou um julgamento sobre um fato. Nos trechos abaixo o autor exprime um fato ou uma opinião?
- “Os jornais estão quase todos on-line, bem como as revistas, sem falar no correio eletrônico: as pessoas trocam mensagens como trocavam cartas.”
 - “Baixar uma faixa de CD é mais ou menos como copiar no gravador de casa uma canção que a gente sintoniza na FM”
 - “Mais que meio de comunicação, a internet é, antes, a sociedade num segundo grau de abstração.”
 - “A internet também é comércio: os consumidores fazem compras virtualmente [...]”
4. No primeiro parágrafo, o autor faz uma introdução ao assunto, referindo-se à decisão da Suprema Corte dos Estados Unidos. No início do segundo, dirige-se diretamente ao leitor por meio da frase “Ora, dirá o leitor, nada mais óbvio, ”
- Com que termo, expressão ou frase do parágrafo anterior a palavra *nada* estabelece uma relação de significado?
 - Ao usar o verbo *dizer* no futuro, o autor tem certeza de que o autor dirá isso ou supõe que ele dirá? Explique.
5. A partir do segundo parágrafo, o autor passa a comentar a decisão da Suprema Corte dos Estados Unidos, fato que está diretamente ligado à ideia que passará a desenvolver a partir do quarto parágrafo.
- Qual é a opinião pessoal expressa a respeito dessa decisão?
 - Qual é o argumento que utiliza para sustentar essa opinião?
 - Esse argumento é baseado em um caso concreto, em uma constatação pessoal ou em uma observação lógica?
6. Ainda no segundo parágrafo, o autor traz um ponto de vista contrário à sua opinião, apresentada anteriormente:

“No entanto, até hoje, o pensamento oficial sobre a internet – em especial o pensamento das Cortes de Justiça – carrega uma tendência de equipará-la aos meios de comunicação de massa.”

- Que expressão evidencia que se trata de uma opinião contrária à dele? Explique.
 - De que modo o articulista qualifica a posição das Cortes de Justiça?
 - Qual é a opinião do jornalista sobre o pensamento oficial, ou seja, dos órgãos públicos, a respeito da internet? Como ele a expressa?
 - O uso dos adjetivos é importante em um artigo de opinião? Por quê?
7. Para mostrar que a posição oficial sobre a internet pode produzir consequências desastrosas, o autor apresenta um argumento baseado na citação de um caso concreto.
- Qual é ele?
 - Por que o autor usou o adjetivo *perversa* para qualificar a ocorrência mencionada?

Um artigo de opinião se baseia na **argumentação**. É por meio dela que o autor busca defender sua opinião ou ponto de vista sobre determinado assunto e convencer o leitor.

A argumentação é uma ação verbal, em que uma pessoa procura convencer outra a respeito de algo que acredita ser o certo, utilizando, para tanto, diferentes tipos de argumento. Um argumento é chamado de **argumento de exemplificação** quando um caso real que ilustra a validade do argumento é apresentado.

Um artigo de opinião coloca em discussão temas polêmicos que envolvem posições conflitantes entre si. Para fundamentar um ponto de vista, o autor do artigo de opinião se vale

de argumentos construídos a partir de fatos e/ou opiniões. Em geral, textos de gênero artigo de opinião são divididos em três momentos:

- A introdução: apresentação da ideia principal ou ponto de vista a ser defendido;
- O desenvolvimento: inclui a argumentação.
- A conclusão: fechamento com o posicionamento do autor e retomada da ideia principal ou do ponto de vista apresentado no início.

As autoras, na sequência, também explicam e comentam a respeito do **argumento por autoridade** (baseados nas palavras de um especialista, de uma instituição ou de uma autoridade ligados ao assunto tratado), e ainda, como o **silogismo** (raciocínio que parte de duas afirmações iniciais, supostamente verdadeiras, chamadas *premissas*, para chegar, por meio da dedução, a uma terceira, chamada *conclusão*) pode ser utilizado como estratégia de convencimento.

Fica evidente que o enfoque usado para o desenvolvimento das atividades propostas é o da argumentação retórica, que mencionamos no item 2.1 no segundo capítulo, também corroborado por Chaim Perelman e Olbrechts-Tyteca. Todavia ressaltamos que esse posicionamento teórico, de forma alguma, inviabiliza que o professor utilize as ferramentas linguísticas fornecidas pela utilização da ANL para que a interpretação do texto seja mais abrangente e detalhada.

Em seguida, o material traz a seguinte questão:

8. Comparações também são um recurso bastante usado pelo autor de um artigo de opinião para fundamentar o que afirma. Veja.

“[...] ela tem mais semelhança com a rede de energia elétrica do que com uma TV [...]”

- a. Como você interpreta essa afirmação?
- b. Encontre no artigo outro trecho em que o autor faz uso de comparação para sustentar o que defende.

9. No quinto e sexto parágrafos, o autor recorre a uma afirmação e imediatamente apresenta outra. Veja:

- Os consumidores fazem compras virtualmente MAS isso não significa que a internet possa ser regulada como se fosse um *shopping center*.
 - Os consumidores podem comprar passagens aéreas e pacotes de turismo MAS a internet não pode ser definida como uma agência de viagens.
- a. Podemos dizer que, ao usar a conjunção *mas* para unir as orações, o autor soma ou opõe as ideias expressas nas duas?
 - b. Com que intenção o autor recorre a esse recurso?

10. Em um artigo de opinião, o autor pode fazer uso da contra-argumentação, antecipando argumentos contrários aos seus para rebatê-los. Releia este trecho.

“[...] a rede mundial de computadores internet é uma Torre de Babel em que todos os meios de comunicação se encontram e se confundem, certo?

Errado. A humanidade comunica-se com a internet [...], mas isso não significa que ela seja, como gostam de dizer, uma ‘mídia’ que promove a convergência de todas as outras ‘mídias’.

- a. Finalizar o trecho com a pergunta ‘certo?’ poderia ser considerada uma estratégia de contra-argumentação? Por quê?
- b. Em sua contra-argumentação, o autor inicialmente concorda com a afirmação expressa na primeira frase? Por quê?
- c. De que modo rebate esse argumento, introduzindo a negação dessa afirmação?

A contra-argumentação mencionada nesta atividade é uma técnica igualmente usada e mencionada por Oswald Ducrot no artigo ‘Argumentação Retórica e Argumentação Linguística’ publicado pela revista Letras de Hoje (PUCRS) v. 44, n. 1 de 2009. Pressupomos que podemos usá-la também como uma ‘ferramenta linguística’ da ANL, conforme exemplo trazido por Ducrot:

Suponhamos que um locutor queira que uma conclusão Z seja admitida. Suponhamos também que ele disponha de um argumento Y que permite encadear *Y portanto Z*, mas que ele saiba, por outro lado, que existem argumentos X que permitem encadear *X portanto não-Z*. Desse modo, eu quero levar um amigo à conclusão Z = (*you não deve fumar*). Para tanto, disponho, entre outros, de um argumento Y = (*fumar faz você tossir*), mas sei também que os fumantes possuem o argumento X = (*fumar diminui o estresse*) que pode ser encadeado por *portanto* à conclusão *não-Z* = *não precisa parar de fumar*. O que fazer? Posso em meu discurso esquecer o argumento desfavorável à minha posição X e simplesmente apresentar o argumento Y que lhe é favorável. O risco é que meu amigo me responda invocando X. Felizmente para mim (e, talvez para sua saúde), há uma outra estratégia: indicar inicialmente o argumento desfavorável X, seguido de um *mas Y* : (*sim, fumar diminui o estresse, mas faz tossir*). A palavra *mas* é, entre outras coisas, especializada nessa função – é por isso que ela é uma espécie de vedete do discurso persuasivo. Graças a ela é possível considerar os argumentos contrários à conclusão a que se visa. Basta que sejam seguidos por um *mas* sem ter nem mesmo necessidade de refutá-los, manobra que não é muito árdua e que tem vantagens persuasivas eminentes.

Nessa citação podemos ver ainda observações elaboradas por Ducrot em relação à função do *mas* que também foi utilizado pelas autoras conforme podemos verificar na proposta de atividade número 9 em que a ênfase se dá na percepção pelo aluno do uso e efeitos de sentidos que se pode obter através do uso desse conectivo adversativo.

11. Nos trechos a seguir, os elementos articuladores responsáveis pela coesão do período estão destacados. Explique as relações que estabelecem e a que termo se referem.
 - a. “O furor censório dos parlamentares acabou não vingando, para alívio da Nação, mas o conceito equivocado em que ele plantou seu alicerce continua aí.”
 - b. “Existem canais de TV e de rádio na internet, é bem verdade. Os jornais estão quase todos *on-line*, bem como as revistas [...]”
 - c. “[...] o pensamento oficial sobre a internet [...] carrega uma tendência de equipará-la aos meios de comunicação de massa. Um erro grosseiro e desastroso. Além de obtusa, essa visão traz consequências perversas [...]”
 - d. “[...] as formas de livre expressão na internet precisam estar a salvo do poder do Estado e da voracidade dos grupos econômicos. Por isso a decisão da Suprema Corte é bem-vinda.

Pressupomos que argumentação linguística de Ducrot, embora não tenha sido criada com vistas a ser usada para o ensino de língua, pode ser utilizada para quase todos os tipos de textos verbais, especialmente aqueles escritos em prosa.

A análise do LD03 pela ANL que propusemos acima, de forma alguma intenciona, tampouco exaure as possibilidades de aplicação dos pressupostos teóricos da Semântica Linguística. O que fizemos foi tentar mostrar na prática como os postulados adotados pelo filósofo linguista Ducrot e seus colaboradores podem contribuir com estratégias, aqui denominadas ferramentas linguísticas, para a prática de leitura e produção de textos.

Uma das intenções é que o professor seja capaz de evidenciar a seus alunos, por meio de vários exemplos, que a língua nos impõe restrições e que, quando queremos ou precisamos escrever um texto, é preciso estar atento às orientações argumentativas possibilitadas pela seleção lexical adotada

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve como objetivo inicial realizar análises de três propostas de interpretação de textos dos três manuais didáticos de língua portuguesa (anos finais do Ensino Fundamental) adotados em escolas públicas da cidade de Pires do Rio (GO), considerando que haveria possibilidades de incrementá-las com ferramentas linguísticas advindas da ANL de Oswald Ducrot. Além disso, buscamos averiguar como ocorreu a implantação e a evolução do processo de adoção dos manuais didáticos de língua portuguesa no Brasil, bem como tentamos identificar possíveis semelhanças entre os pressupostos teóricos da Semântica Linguística e os eixos de reflexão recomendados nos PCN para o ensino de língua portuguesa.

Tínhamos como hipótese verificar a possibilidade de fazer uso de noções ducrotianas para o ensino de língua, especialmente no que se refere aos processos de interpretação e produção de textos. Tal hipótese se confirmou e, dentre outras atribuições, percebemos que a aplicação da teoria oportuniza a verificação de possíveis incoerências no processo de criação de um texto. A análise dos encadeamentos e suas orientações argumentativas permite constatar a coerência existente (ou não) entre as premissas de um texto, principalmente textos narrativos, constituições de personagens, caracterizações de espaços e acontecimentos que normalmente fazem parte da composição de um texto.

Primeiramente, trouxemos o histórico da adoção e implementação dos manuais didáticos no Brasil desde os anos 1920. Mencionamos o surgimento de programas governamentais que visavam a regulamentar esse processo até o surgimento do PNLD que atualmente vigora em nosso país. Ainda no primeiro capítulo, analisamos documentos oficiais, PCN e PNLD, mostrando os norteamentos que estes documentos referenciais propõem para o ensino de língua nos anos finais do ensino fundamental. Ademais, averiguamos similaridades entre a ANL e os eixos de reflexão trazidos pelos PCN e pelo PNLD.

No segundo capítulo, tratamos da Teoria da Argumentação na Língua (ANL), suas fases, pressupostos teóricos e conceitos necessários para o desenvolvimento de nossa pesquisa. Apresentamos os conceitos necessários para a compreensão da ANL priorizando aqueles que no capítulo seguinte seriam pormenorizados e denominados ferramentas linguísticas.

No terceiro capítulo, apresentamos nosso *corpus* de análise e a metodologia da qual faríamos uso. Nesse ponto, analisamos três manuais enfatizando suas organizações estruturais,

propostas de leituras, o trabalho com a gramática e as produções textuais escritas e orais. Por meio dos manuais destinados aos professores, procuramos mostrar não somente a concepção de língua trazidas pelas autoras, mas também como são propostos os desenvolvimentos das atividades nas distintas subseções de cada livro didático.

No quarto capítulo, apresentamos as análises das propostas de interpretação e sugestões de como a inserção de ‘ferramentas linguísticas’ da ANL podem contribuir para o aprofundamento da compreensão de textos e como os pressupostos da ANL nos viabilizam elementos imprescindíveis para a produção de textos orais e escritos ao nos mostrar possibilidades de seleção capazes de atribuir maior (ou menor) força argumentativa aos nossos discursos.

Justificamos a opção de fazer uso da Semântica Linguística para essa pesquisa por ser uma teoria que se distingue de várias outras ao conceber o sentido como valor resultante das relações lexicais da/na língua. Conforme nos mostra Ducrot, para a ANL é por meio dos elementos intralinguísticos que o sentido emerge. Nas considerações iniciais dessa tese, apresentamos autores de várias dissertações, teses e artigos que em suas pesquisas provaram que é possível realizar distintos usos da ANL, atentando especificamente para as relações lexicais, para abordar diferentes aspectos da língua, por exemplo, em análises de recursos morfofonológicos, para interpretação de fábulas e parábolas, para a prática de leitura pela TBS, por meio dos usos dos operadores argumentativos em textos publicitários e até para análise linguística de textos em língua estrangeira há pesquisas publicadas. Tomamos esses trabalhos como ponto de partida para pensar em formas de fazer uso da ANL em sala de aula e também como meios de corroborar nossa hipótese.

Ainda que a ANL se preocupe principalmente com o estudo teórico da argumentação da língua e, portanto, não tenha sido concebida para tratar de aspectos didáticos, podemos aplicar seus pressupostos para evidenciar as várias possibilidades que a língua oferta a seus usuários para demarcar argumentativamente os enunciados que produzem.

Embora tenhamos conseguido evidenciar que a ANL pode ser empregada como um recurso metodológico e didático para o ensino de língua, como um recurso que facilita a compreensão do texto por meio de suas ferramentas linguísticas; como um recurso auxiliar coesivo na composição de textos, sabemos que muitas outras pesquisas precisam ser desenvolvidas. Por exemplo, uma pesquisa objetivando a analisar como uma transposição didática da ANL deveria ser realizada para os professores de língua da educação básica e como esses professores mediarão os pressupostos teóricos da teoria ducrotianas a seus alunos.

É imprescindível, por parte dos professores, compreender que a consumação de uma metodologia de língua que foque somente aspectos de catalogação de elementos da língua por meio de sua taxonomia é muito redutora. Não se pode ignorar a relevância da dimensão do uso que os falantes dão aos elementos da língua, tampouco recomenda-se prescindir à relevância dos efeitos de sentido provenientes das interações mediadas pelo uso da língua.

Precisamos nos lembrar de que somos capazes de apreender novos sentidos a cada leitura de um mesmo texto, por conseguinte, é necessário que aceitemos que não averiguamos em sua totalidade os textos apresentados nessa pesquisa. Isso quer dizer que estamos cientes de que esses mesmos textos apresentam também outros aspectos a serem explorados por outras teorias e outros leitores.

Presumimos ter evidenciado também, por meio dessa pesquisa, a necessidade de professores, autores de materiais didáticos, editores, órgãos reguladores e demais envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, considerar o percurso de uma nova metodologia/abordagem para o ensino de língua, analisando a trajetória de como o ensino foi realizado até agora e pensando na confecção de recursos didáticos que possam ser usados e/ou implementados nas aulas de português.

Com esse trabalho descritivo-analítico, buscamos contribuir com outras pesquisas que abordam a linguagem e a pedagogia objetivando somar ao que já foi pesquisado e escrito sobre o assunto e trazer novas referências promissoras de incrementar e aperfeiçoar o ensino de língua portuguesa.

No manual LD01, trouxemos sugestões de como a polifonia e as noções de posto/pressuposto podem colaborar com a tarefa de tornar a compreensão textual mais eficaz. A grande quantidade e variedade de textos que o manual LD01 traz vislumbram explorar as distintas habilidades linguísticas e cognitivas como o estabelecimento das relações frasais e a elaboração e verificação de hipóteses e contribuem para que o aluno internaliza as características dos gêneros textuais e suas idiosincrasias. Pressupomos ser este o manual que em seus norteamentos mais se aproxima da ANL, pois prioriza o estudo de língua pelo sentido proveniente das relações dos encadeamentos, frases na linguagem própria do livro didático. Lembramos ainda que os pareceristas do PNLD ressaltam quando da análise do LD01 o trabalho reflexivo, proposto pelas autoras do material, sobre os usos da língua favorecendo ao leitor perceber tanto nas atividades de leitura, quanto nas de gramática, a importância, para a produção de sentidos, da compreensão dos recursos linguísticos e estilísticos utilizados nos textos.

Na análise feita do LD02, intentamos mostrar como os adjetivos e advérbios podem

ser trabalhados para a composição textual por meio da noção de modificadores realizantes e desrealizantes que conferem menor ou maior força argumentativa a informações/descrições que queremos veicular. Dentre outras, essa proposta reforça que a argumentatividade é intrínseca à língua posta em uso.

Por parte dos pareceristas, o aspecto do LD02 que merece menção nesta coleção é a abordagem dada pelas autoras à variedade linguística em seus diversos meios de manifestação, escrito e oral.

A proposta de análise linguística do LD02, no que concerne à proposição de atividades meta e epilinguísticas, mencionadas no item 1.2.1 (eixo de reflexão) estão bem explícitas neste manual. Fica evidente, a cada orientação trazida pelas autoras, como chegar de maneira eficaz a um conhecimento metalinguístico partindo de determinada atividade epilinguística. Essa proposta, além de tratar de forma adequada a variação linguística, também facilita ao professor adotante abordar a língua conforme usada pela comunidade onde trabalha para chegar a um conhecimento linguístico tido como desejável pela elite cultural do país e, por extensão, pelos exames de seleção adotados no Brasil.

Retomando aspectos da ANL abordados nas duas primeiras análises (LD01 e LD02), quando analisamos o LD03, enfatizamos como o conceito de AI (argumentação interna) pode ser explorado com vistas a facilitar a compreensão de termos lexicais desconhecidos por parte do leitor. O trabalho das autoras com a leitura procura levar o aluno a atentar para o sentido veiculado por cada enunciado na composição de cada parágrafo, para conseguir, ao final da leitura, entender o sentido global do texto.

As autoras do LD03, deixam claro que a escolha dos elementos lexicais em um determinado enunciado, se alterada, poderá modificar com o sentido expresso, ou seja, é por meio da seleção/manifestação dos itens que compõem o eixo sintagmático de um enunciado, que um determinado sentido emerge. Muitos exercícios e propostas de atividades contemplam e reforçam essa visão.

De uma forma geral, as três coleções apresentam fundamentações teóricas bem atualizadas, digressivas em alguns aspectos e muito análogas em outros. A preocupação em trabalhar o ensino da língua partindo de textos, de diversos gêneros discursivos é uma constante nos manuais analisados. Ainda que os pareceristas chamem atenção para a carência de articulação entre os conhecimentos linguísticos e as atividades de leitura no LD02, essa ausência restringe-se a apenas duas unidades do material. Nas demais unidades do LD02 e também nas unidades dos outros dois manuais analisados prevalece uma coerência notável entre o que é oferecido como atividade de leitura e a proposta de produção textual pós leitura.

Poucas atividades de cunho tradicional são encontradas no material que compôs o *corpus* dessa pesquisa. Consideramos tradicionais propostas de exercícios de completar lacunas, marcar X sem demandar justificativas, questões do tipo siga o modelo dentre outras comuns em muitos materiais confeccionados antes das orientações dadas pelos PCN e PNLD.

No que concerne ao estabelecimento de um bom diálogo entre os manuais e os professores adotantes, parece haver instruções bem claras, além de lauta indicação bibliográfica de forma que professores com eventuais dúvidas, saberiam a que ou quem recorrer.

No início pensávamos que no próprio manual de língua direcionado ao professor adotante, deveria constar alguma indicação de que a ANL teria sido usada na concepção daquele manual. Depois de todo esse percurso executado, concluímos que essa menção seria desnecessária, pois trata-se de uma teoria que pode ser aplicada a todo tipo de texto escrito, dos mais variados gêneros. Seria conveniente que o professor adotante conhecesse a ANL e de suas ferramentas linguísticas fizesse uso toda vez que julgasse necessário.

Uma vez mais queremos lembrar que o uso das ferramentas linguísticas da ANL não inviabiliza o uso de outros aportes teóricos que o professor de línguas possa ter. Cabe ao professor se tornar conhecedor do maior número de teorias linguísticas possível e saber ponderar qual teoria é mais adequada para que um objetivo X de ensino de língua seja atingido de modo satisfatório.

Analizamos vários trabalhos realizados por pesquisadores brasileiros que tentam tratar da relação entre a adoção de material didático para ensino de língua e teoria linguísticas. Pudemos perceber, a partir dos estudos, que é praticamente impossível a concepção de um material didático que contemple a todas as teorias linguísticas. Deste modo, ainda que se tente ser o mais imparcial possível, para qualquer pesquisador, sempre haverá algo que ‘deveria ser diferente’ ou que ‘ficou faltando’ para que uma determinada coleção pudesse ser considerada perfeita. Ensinar língua precisa ser entendido como um processo tão dinâmico quanto a própria língua. Então, é preciso que o professor regente atuante esteja sempre atualizado a respeito de novas estratégias e metodologias ofertadas por novas teorias linguísticas que vão surgindo, sabendo fazer uso dessas inovações, testando novos procedimentos, ora integrando-os, ora refutando-os, de acordo com os resultados obtidos.

Não tínhamos intenção, tampouco seria possível esgotar o assunto tratado nessa pesquisa. Muito pelo contrário, sabemos que se trata de um tema inexaurível, logo sabemos que muito ainda precisa ser feito, pesquisado, estudado e testado com vistas a apresentar metodologias e procedimentos didáticos capazes de melhorar o ensino de línguas em nosso país. Portanto, continuam abertas várias possibilidades para continuarmos pesquisando...

REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS. **O Ensino de ciências e a educação básica: propostas para superar a crise.** Academia Brasileira de Ciências: Rio de Janeiro: 2014.

ANSCOMBRE, Jean-Claude; DUCROT, Oswald. *Argumentatividad e informatividad.* In: ANSCOMBRE, Jean-Claude; DUCROT, Oswald. **La Argumentación en la lengua.** Madrid: Gredos, 1994.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de língua sem pedras no caminho.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BARBISAN, L. B. **Uma proposta para o ensino da argumentação.** Letras de Hoje, v. 42, p. 111-138, 2007.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: Rojo, R. & Batista, A.A.G. (orgs.) **Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita.** Campinas: Mercado das Letras, 2003.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONISIO, A.; MACHADO, A.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino.** 2ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

BRASIL. FND: Fundo Nacional de Desenvolvimento a Educação. **Dados Estatísticos.** Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2016 às 15h: 14min.

_____. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2008: Língua Portuguesa.** Brasília: MEC, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2014: Língua Portuguesa.** Brasília: MEC, 2014.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental.** Língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **SAEB: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores.** Brasília: MEC, SEB; Inep, 2011

BRITO, Gisele Mancuzo de. **A escrita através do livro didático no Ensino Fundamental.** 2004. 99f.: Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá – UEM, Maringá: 2004.

CAREL, Marion; DUCROT, Oswald. **La semántica argumentativa: una introducción a la teoría de los bloques semánticos.** Tradução: María Marta Negroni e Alfredo M. Lescano. Buenos Aires: Colihue, 2005.

DELANOY, Cláudio. **Uma definição de leitura pela Teoria dos Blocos Semânticos.** 100p. Dissertação (Mestrado em Letras – Linguística Aplicada), Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2008.

DUCROT, Oswald. **Argumentação retórica e argumentação linguística.** Letras de Hoje. Porto Alegre: v.44, n.1, jan./mar. 2009.

_____. **Los modificadores desrealizantes.** Signo y Señal, nº 9. Buenos Aires: jun. 1998.

_____. **O dizer e o dito.** Campinas: Pontes, 1987.

_____. **Polifonía y argumentación.** Cali: Universidad del Valle, 1990.

_____; CAREL, Marion. Description argumentative et description polyphonique: le cas de la négacion. In: PERRIN, Laurent (Org.). **Le sens et ses voix.** Recherches linguistiques. nº28. Presses Universitaires de Metz, pp. 215-243, 2006.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação.** Campinas: Mercado de Letras, 1996.

GOMES, Neiva M. Tebaldi. Gêneros discursivos e gêneros literários: reflexões e contrapontos. In: GOMES, Leny da Silva; GOMES, Neiva Maria Tebaldi (Org.). (Org.). **Aprendizagem de língua e literatura: gêneros & vivências de linguagem.** Porto Alegre: UniRitter, 2006

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luis Carlos. **A coerência textual.** 4ed. São Paulo: Contexto, 1992.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida. **Leitura e produção de gêneros discursivos segundo livros didáticos: uma proposta ainda muito limitada.** Comunicação apresentada no I Simpósio de Linguística Contrastiva e Gêneros Textuais – SILIC & GET. 2003. UEL: Londrina: Disponível em: <<https://scholar.google.com.br/citations?user=pWwEpccAA>>. Acesso em: 04 de abril de 2016.

MACHADO, Ana Maria. **5 Atitudes pela educação: orientações para coordenadores pedagógicos.** São Paulo: Moderna, 2014.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos – Novos desafios e como chegar lá.** 5ed. Campinas: Papyrus, 2013.

MOTTA, Valeria Rodrigues. **O livro didático em questão.** São Paulo: Cortez, 1997.

OLIVEIRA, Esther Gomes de. **Operadores argumentativos e marcadores discursivos na língua falada.** Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 1999.

OLIVEIRA, João Batista Araújo. **A política do livro didático.** São Paulo: Unicamp, 1984.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez/Edunicamp, 1988/1989, p. 120.
PEREIRA, Maria Teresa; (org.) **Língua e transdisciplinaridade: rumos, conexões, sentidos**. São Paulo: Contexto, 2002.

RAHAL, Cláudia Belmonte. **Teoria da argumentação na língua: nova perspectiva para o ensino da leitura desde a educação básica**. Tese. Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2015.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. O perfil do livro didático de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (5a a 8a séries). In: R. H. R. Rojo & A. A. G. Batista (orgs) (2003). **Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita**. pp. 69-99. Campinas: Mercado de Letras/EDUC, Coleção As Faces da Linguística Aplicada.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. 28ed. São Paulo: Cultrix. 2014.
BALLY, Charles; SECHEHAYE, Albert (Orgs.).

SILVA, Carmen Luci da Costa. **Argumentação e ensino de língua materna**. Teorias do discurso e ensino, p. 77-103, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

SOARES, Marcelo Avelino. Ferdinand de Saussure e o estruturalismo linguístico: saída ou recaída no labirinto da indiferença pela diferença? In. **Revelli** – Revista de Educação, Linguagem e Literatura, ISSN 1984-6576, v.4, n.1, p. 27-47, Inhumas: 2012.

VIEIRA, Martha Lourenço. **Caracterização do processo de avaliação de livros destinados à alfabetização inscritos no PNLD/98**. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br>>. Acesso em: 04 abril 2016.

ANEXOS

Anexo A – LD 01

TEXTO ARGUMENTATIVO

Texto

3

Preparação para a leitura

- Lembrem-se da frase que, no conto “Essas meninas”, define o tempo em que crimes são cometidos:

“A selvageria de um tempo que não deixa mais rir.”

- Na *selvageria desse tempo que não deixa mais rir*, as pessoas se armam: ou para agredir, ou para defender-se da agressão.
- No entanto, a dúvida:
 - O acesso a armas deve ser proibido, porque facilita o crime? Ou:
 - O acesso a armas deve ser permitido, porque possibilita que as pessoas se defendam contra os criminosos?

Vocês vão ler, na matéria publicada em um jornal — vejam, abaixo, cópia reduzida da matéria —, a argumentação de dois especialistas que têm, para essas perguntas, respostas contrárias.

+ 3 questões **Sobre armas**
 1. A compra de armas pelo cidadão comum deve ser proibida?



De um lado, a resposta **não**; de outro lado, a resposta **sim**.

Folha de S. Paulo, São Paulo, 4 jun. 2000, Caderno Mais!, p. 3.

- O jornal propõe:

+ 3 questões **Sobre armas**

- Vocês vão ler as respostas à questão 1:

1. A compra de armas pelo cidadão comum deve ser proibida?

De um lado, a resposta **não**; de outro lado, a resposta **sim**.

Folha de S. Paulo, São Paulo, 4 jun. 2000, Caderno Mais!, p. 3.



Leia primeiro a resposta **NÃO** à pergunta:

A compra de armas pelo cidadão comum deve ser proibida?

Edson Luiz Ribeiro
responde

Quem é

Edson Luiz Ribeiro é juiz de direito aposentado da Justiça do Estado de São Paulo e estudioso dos assuntos de segurança pública.

Não. O direito à legítima defesa da vida e da integridade física, pessoal ou de terceiros, e do patrimônio é reconhecido por todas as religiões, civilizações e legislações há milênios; é um direito natural, inerente ao ser humano. [...] A lei reconhece a legítima defesa e procura, acertadamente, garantir o acesso ao instrumento de defesa; se privado dos instrumentos adequados, o direito à legítima defesa virará letra morta. Na situação atual de violência, o instrumento é a arma de fogo.

Em um Estado democrático de direito nenhum cidadão que atenda os requisitos legais pode ser impedido de, com a utilização dos meios adequados e necessários, defender a vida e a integridade física de sua pessoa e de seus familiares e os seus bens. Ademais, o desarmamento compulsório das pessoas idôneas em nada contribuirá para a diminuição dos índices de criminalidade, pois até as pedras de nossas ruas sabem que a quase totalidade dos crimes é praticada por bandidos, geralmente reincidentes, com armas ilegais que não serão entregues; os cidadãos de bem não se armam para cometer crimes, e sim para se defender. A questão é simples: é preciso desarmar e punir os criminosos, não os cidadãos honestos.

Folha de S. Paulo, São Paulo, 4 jun. 2000, Caderno Mais!, p. 3.

Antes de ler a resposta **sim**, compreenda bem a resposta **não**: discuta com seus colegas, sob a orientação do professor, as questões a seguir.



- 1 A pergunta se refere à proibição de compra de armas pelo cidadão comum. Fica implícito na pergunta que as pessoas que, em relação à posse de armas, não se incluem entre os cidadãos comuns, são exceção.
 - Relacionem a posse de armas com certas atividades e profissões e concluam: que cidadãos escapariam à proibição de compra de armas?



- 2 O especialista contrário à proibição de compra de armas apoia-se no *direito à legítima defesa*.
- Qual é o significado da expressão *legítima defesa*?
 - São citados três bens que o indivíduo tem o direito de defender. Identifiquem quais são esses três bens e determinem o que significa a defesa de cada um deles.
 - O especialista afirma que a legítima defesa é um *direito natural, inerente ao ser humano*.

 Que pertence à essência do ser humano, inseparável do ser humano.

• Em que ele se fundamenta para fazer essa afirmação?

- 3 A proibição de compra de armas tomaria *letra morta* o direito à legítima defesa; por quê?

 Sem significação, sem efeito.

- 4 A proibição de compra de armas significaria o *desarmamento compulsório das pessoas idôneas*.

- Por que seria um *desarmamento compulsório*?
- Por que seria o desarmamento apenas das *pessoas idôneas*?

- 5 Proibir a compra de armas não diminuiria a criminalidade; por quê?

- 6 A posição contrária à proibição de compra de armas pelo cidadão comum fundamenta-se em dois argumentos.

Localizem na resposta a palavra *además*: ela separa o primeiro argumento do segundo.

 Além disso.

- Releiam a parte da resposta que antecede a palavra *además* e identifiquem o primeiro argumento contra a proibição de compra de armas pelo cidadão comum.
- Releiam a parte da resposta introduzida pela palavra *además* e identifiquem o segundo argumento contra a proibição de compra de armas pelo cidadão comum.



- 7 Das palavras finais do especialista, infere-se que ele propõe uma outra forma mais adequada para atingir o mesmo objetivo que teria a proibição da compra de armas.
- Que objetivo teria a proibição da compra de armas?
 - Que outra forma mais adequada atingiria o mesmo objetivo?

Leitura silenciosa



Leia agora a resposta **SIM** à pergunta:

A compra de armas pelo cidadão comum deve ser proibida?

Dalmo de Abreu Dallari responde

Quem é

Dalmo de Abreu Dallari é advogado e professor de direito público na USP — Universidade de São Paulo.

Estou convencido de que, em benefício da segurança de todo o povo, o comércio de armas deveria ser bastante restringido e rigorosamente controlado. Todos os argumentos usados, pelos meios de comunicação e no Congresso Nacional, em favor da ampla liberdade na venda e compra de armas procuram esconder o verdadeiro e real objetivo, que é o comércio de armas, altamente lucrativo e causa das maiores tragédias sociais e individuais da humanidade. É absolutamente falso dizer que o comércio deve ser livre para dar segurança aos cidadãos honestos, pois quem tem o dever legal de dar segurança ao povo é o governo, que recebe impostos e tem gente treinada para executar essa tarefa, estando realmente preparado para enfrentar criminosos. Se os organismos policiais são deficientes, o caminho é a mobilização de toda a sociedade exigindo eficiência — e não a barbárie da autodefesa, que fatalmente acaba gerando os justiceiros privados, arbitrários e violentos, não trazendo nenhum benefício para os que não têm dinheiro para comprar armas sofisticadas nem vocação para matadores. Não me parece necessário chegar ao extremo da proibição, mas a venda de armas aos cidadãos deveria se restringir a casos excepcionais, definidos em lei.

D Na época em que a pergunta foi proposta aos dois especialistas, estava em discussão no Congresso Nacional, com ampla cobertura dos meios de comunicação, uma lei proibindo o livre comércio de armas. Alguns anos mais tarde, em 22 de dezembro de 2003, foi sancionado o Estatuto do Desarmamento, que proíbe o porte de armas pelo cidadão comum. Em 23 de outubro de 2005, houve um referendo para determinar se a população concordava ou não com a proibição do comércio de armas e de munição. Quase dois terços dos eleitores votaram contra a proibição.

Folha de S.Paulo, São Paulo, 4 jun. 2000, Caderno Mais!, p. 3.

 Interpretação oral

Para compreender bem a resposta do segundo especialista, discuta com seus colegas, com a orientação do professor, as questões abaixo; nas questões de Interpretação Escrita, você vai confrontar as duas respostas.

- 1 O especialista afirma que os argumentos em favor da liberdade na venda e compra de armas *procuram esconder o verdadeiro e real objetivo*.
 - a. Segundo ele, qual é o verdadeiro e real objetivo dos argumentos em favor da livre compra de armas pelo cidadão comum?
 - b. Os argumentos *procuram esconder o verdadeiro e real objetivo*. Por que é preciso esconder o verdadeiro e real objetivo?
- 2 O comércio de armas é, segundo o especialista, *causa das maiores tragédias sociais e individuais da humanidade*.
 - a. Por que o comércio de armas causa tragédias?
 - b. Qual é a diferença entre *tragédias sociais* e *tragédias individuais*?
- 3 O especialista é contra a autodefesa.
 - a. Que justificativas ele apresenta para sua oposição à autodefesa?
 - b. A expressão usada pelo especialista é: a **barbárie** da autodefesa. Por que a autodefesa é uma barbárie?  [Livro aberto](#)
- 4 O que é proposto pelo especialista em lugar da autodefesa? Que justificativa ele apresenta para apoiar essa proposta?
- 5 Das respostas às questões anteriores, vocês podem concluir: qual é o argumento fundamental do especialista para defender sua posição contrária à liberdade de compra de armas pelo cidadão comum?
- 6 Revejam a pergunta proposta ao especialista pelo jornal:

“A compra de armas pelo cidadão comum deve ser proibida?”

 - * Ele é contra a liberdade de compra de armas, mas sua resposta à pergunta não é sim; qual é?
- 7 Para o especialista, qual é a alternativa adequada para o combate à criminalidade?


 Interpretação escrita

Depois de compreender e discutir a resposta de cada um dos dois especialistas, você está em condições de comparar as duas argumentações e identificar as diferenças entre elas, respondendo às questões abaixo.

- 1 Os dois especialistas têm posições diferentes em relação à posse de arma para a defesa pessoal contra agressões.
 - Qual é a diferença entre as duas posições?

- 2 Os dois especialistas têm posições diferentes em relação às consequências da liberdade de compra de armas pelo cidadão comum.
 - Qual é a diferença entre as duas posições?

- 3 Para cada especialista, os argumentos em favor da liberdade de compra de armas pelo cidadão comum têm um objetivo diferente.
 - Que objetivo têm os argumentos para o primeiro especialista? E para o segundo?

- 4 Ambos os especialistas concordam que o cidadão comum tem direito à segurança, mas divergem quanto à relação desse direito com a posse de armas.
 - Qual é a divergência?

- 5 Ambos os especialistas consideram que o combate à criminalidade não depende da liberdade ou da proibição de compra de armas pelo cidadão comum.
 - a. Que alternativa cada um deles propõe para o combate à criminalidade?
 - b. Há oposição ou concordância entre as alternativas propostas pelos dois especialistas?

- 6 Das respostas às questões anteriores, você pode concluir que há discordâncias, mas também concordâncias entre os dois especialistas.
 - a. Quais são os pontos de discordância?
 - b. Quais são os pontos de concordância?

Linguagem oral

Vocês vão dar a *sua* resposta à pergunta proposta aos dois especialistas:

"A compra de armas pelo cidadão comum deve ser proibida?"

1. Definam quem vai responder sim, quem vai responder não, quem vai só ouvir, avaliar, para depois decidir. Para isso, o professor vai organizar a turma em três grandes grupos:
 - O "grupo do **sim**" — alunos que respondem "sim" à pergunta, e desejam apresentar argumentos a favor da proibição de compra de armas pelo cidadão comum e contra o livre-comércio de armas.
 - O "grupo do **não**" — alunos que respondem "não" à pergunta, e desejam apresentar argumentos contra a proibição de compra de armas pelo cidadão comum e a favor do livre-comércio de armas.
 - O grupo dos indecisos — alunos que preferem ouvir os argumentos dos dois grupos, antes de assumir uma posição.
2. Com a orientação do professor, realizem o debate:
 - Os alunos do "grupo do **sim**" apresentam seus argumentos, durante um tempo definido e controlado pela turma e o professor; o grupo pode apoiar-se em fatos conhecidos ou notícias de jornal ou revista que comprovem consequências negativas da posse de arma por cidadão comum.
 - Os alunos do "grupo do **não**" apresentam seus argumentos, durante o mesmo tempo concedido aos alunos do outro grupo; o grupo pode apoiar-se em fatos conhecidos ou em notícias de jornal ou revista que sejam exemplos de que a posse de arma possibilita a legítima defesa do cidadão comum.
 - Após a exposição de cada grupo, os alunos do outro grupo têm o direito de fazer perguntas, pedir esclarecimentos, contra-argumentar,


ATENÇÃO!
Os alunos dos dois grupos devem:

- Pedir a palavra e esperar sua vez de falar.
- Expor seus argumentos com clareza e seriedade — não se trata de uma conversa, mas de um debate formal.
- Não repetir argumentos que já foram apresentados antes por um colega, a não ser que haja algo novo a ser acrescentado.
- Pedir esclarecimentos respeitosamente e sem agressividade.
- Ouvir com atenção e respeito os argumentos dos colegas.

3 Verifiquem o resultado do debate:

- Os alunos do grupo dos indecisos declaram o efeito da argumentação: quem foi convencido de que a compra de armas deve ser proibida ao cidadão comum? Quem foi convencido de que o cidadão comum deve ter liberdade de comprar armas?

4 Com a orientação do professor, avaliem: o debate se desenvolveu de acordo com as regras propostas? Ajudou a aprofundar a reflexão sobre o tema?

Produção de texto


Nas atividades de Leitura e Interpretação, você conheceu e discutiu duas posições diferentes em relação à posse de armas por cidadãos comuns.

Na atividade de Linguagem Oral, você teve a oportunidade de apresentar e defender seu ponto de vista, ouvir o ponto de vista de seus colegas, avaliar argumentos a favor e contra a posse de armas por cidadãos comuns.

Já tendo lido, ouvido, falado e refletido sobre a questão, você se encontra agora em condições de apresentar e defender, em um texto escrito, a **sua** posição em relação à posse de armas por cidadãos comuns — em seguida, você vai comparar seu texto com os textos de seus colegas.



1 Prepare-se para escrever seu texto:

a. Defina qual é a sua posição:

- A posse de armas deveria ser proibida.
- A posse de armas deveria ser livre.

b. Recorde e anote, de forma bem resumida, os argumentos em defesa de sua posição.

c. Recorde e anote, de forma bem resumida, os argumentos em defesa da posição contrária à sua.

Para fazer estas anotações, releia as respostas dos dois especialistas, recorde as questões de Interpretação Oral e Escrita e o debate na atividade de Linguagem Oral.

2 Com base em suas anotações, escreva seu texto orientando-se pelo plano abaixo — use expressões adequadas de transição entre uma parte e outra (veja os exemplos entre os quadros):

Apresentação
do problema

Apresente a questão que você vai discutir:
a compra de armas pelo cidadão comum
— liberdade ou proibição?

É verdade que...
Não se pode deixar de reconhecer que...

Argumentos contrários
à sua posição

Reconheça que há argumentos em favor
de posição contrária à sua.

Entretanto...
Mas, por outro lado, ...

Defesa da
sua posição

Apresente os argumentos em defesa da
sua posição; sem, ainda, declarar que é a
sua posição; justifique por que esses ar-
gumentos lhe parecem mais fortes que os
argumentos em favor da outra posição.

Por isso é que...
Portanto...

Conclusão

Com base na argumentação anterior, de-
clare, agora, qual é a sua posição.

- Dê um título a seu texto.

3. Reúna-se em grupo com colegas que tenham assumido a mesma posição que você. No grupo:

- Leiam os textos uns dos outros.
- Produzam um novo texto, escolhendo as melhores partes dos textos do grupo; orientem-se pelas seguintes perguntas:
 - Que texto apresenta a questão de forma mais clara e interessante?
 - Em que texto os argumentos contrários à posição do grupo são apresentados de forma mais completa e clara?
 - Em que texto os argumentos que defendem a posição do grupo são apresentados de forma mais clara e convincente?
 - Que texto tem a conclusão mais adequada à argumentação anterior?
 - Quais são as melhores expressões de transição entre uma parte e outra, usadas nos textos?
 - Entre os títulos dos textos, qual é o melhor?

4. Cada grupo lê, para o professor e a turma, o texto construído a partir dos textos dos elementos do grupo.

A turma e o professor comparam os textos, identificando a posição de cada grupo e avaliando cada texto: a estrutura, a clareza, a articulação entre as partes.

5. Após a apresentação e discussão dos textos de todos os grupos, concluam, com a orientação do professor:

- Qual das duas posições predomina na turma: a maioria é a favor ou contra a posse de armas pelo cidadão comum?



Anexo B – LD 02



CAPÍTULO 1

AS VÁRIAS FACES DA VIOLÊNCIA

Pra começo de conversa

Observe a charge.



Hoje em dia, Brasília, 20 mar. 1988.

1. O que você vê? *A mãe e o filho, vestidos com uma correntão, conversando.*
2. Que sentimento é transmitido por meio da expressão facial da mãe? *Sentimento de angústia, surpresa.*
3. O que o filho quis dizer ao fazer a pergunta à mãe?
Que padre permitido a ele sair a cam, pois agora não precisa mais ter medo de violência porque está protegido pelo exército.
4. Seria possível entender a charge sem a frase no alto do quadrinho? Por quê?
Para isso, a falta de alguns anos que permitem a compreensão do contexto e compreensão de que se trata de um país em situação de exceção, a repressão da liberdade geralizada, sempre por qualquer motivo, não, no caso, o militarismo forte e opressivo que a Brasil.
5. A charge é uma comunicação composta geralmente de imagens e palavras que revelam um problema social, político. Seu objetivo é a crítica humorística, ou seja, a denúncia de um problema de forma engraçada, capaz de nos fazer rir e refletir sobre ele. O que a charge critica?
Trata a violência assistida no Brasil.
6. A charge geralmente perde o seu sentido quando lida fora do contexto em que foi criada. Essa charge se refere à realidade social do ano 1988. Sabendo disso, pense e responda: a mensagem dessa charge perdeu o sentido? Explique. *Não, porque a violência continua sendo um problema, assim como em 1988.*
7. O que você entende por "ato de violência" no mundo de hoje?
É a violência que ocorre em qualquer lugar, a violência não é só no Brasil, ela está em qualquer lugar, mas a falta de liberdade de expressão.

8. Na sua opinião, quais são as principais causas da violência?

Responda em 2 a 4 linhas, apontando as causas e fatos de situações de violência, de violência estrutural, de violência de gênero, de discriminação de raça e de violência política.

9. Quais as consequências da violência na vida de uma pessoa e na sociedade, de modo geral?

Responda em 2 a 4 linhas, apontando consequências e fatos com fundamentação científica, jurídica, econômica, social e política.

10. Você acha que é possível acabar com a violência na sociedade? Por quê? Como? *Resposta pessoal.*

Prática de leitura

Há textos que circulam no meio social nos quais o autor não chega a emitir sua **opinião**, apenas apresenta os **fatos**.

Não é o caso dos artigos de opinião, em que o autor, além de apresentar os fatos, defende também um ponto de vista. Daí o nome **artigo de opinião** para esse gênero textual.

Texto 1 – Artigo de opinião

Leia o texto a seguir e debata com os seus colegas o assunto tratado pelo jornalista Gilberto Dimenstein, posicionando-se a favor ou contra as ideias e opiniões que ele apresenta.

Publicado em uma entrevista para o jornal O Estado de São Paulo em 1993, o texto de Dimenstein discute a violência no Brasil, a situação da infância marginal e a possibilidade de acabar com a violência na sociedade.

Paz social

Está provado que a violência só gera mais violência. A rua serve para a criança como uma escola preparatória. Do mesmo marginal esculpe-se o adulto marginal, talhada diretamente por uma sociedade violenta que lhe nega condições básicas de vida.

Por trás de um garoto abandonado existe um adulto abandonado. É o garoto abandonado de hoje é o adulto abandonado de amanhã. É um círculo vicioso, em que todos são, em menor ou maior escala, vítimas. São vítimas de uma sociedade que não consegue garantir um mínimo de paz social.

Paz social significa poder andar na rua sem ser incomodado por pivetes. Isso porque num país civilizado não existe pivete. Existem crianças desenvolvendo suas potencialidades. Paz é não ter medo de sequestradores. É nunca desejar comprar uma arma para se defender ou querer se refugiar em Miami. É não considerar normal a ideia de que o extermínio de crianças ou adultos garanta a segurança.

Entender a infância marginal significa entender por que um menino vai para a rua e não à escola. Essa é, em essência, a diferença entre o garoto que está dentro do carro, de vidros fechados, e aquele que se aproxima do carro para vender chiclete ou pedir esmola. E essa é a diferença entre um país desenvolvido e um país do Terceiro Mundo.

É também entender a História do Brasil, marcada por um descaço das elites em relação aos menos privilegiados. Esse descaço é simbolizado por uma frase que fez muito sucesso na política brasileira: *caso social é caso de polícia*.

A frase surgiu como uma justificativa para o tratamento dado ao trabalhador no começo do século. Em outras palavras, é a mesma postura que as pessoas assumem hoje em relação à infância carente e aos meninos de rua.

Gilberto Dimenstein. *O cidadão de papel: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil*. 11. ed. São Paulo: Ática, 1993.



Foto: R. F. / Agência Olycom

TEXTO E CONTEXTO

1. Quem é o autor do artigo de opinião? Você já havia lido outros textos escritos por ele? Em caso afirmativo, cite-os. O primeiro do texto se dirige ao leitor comum, pois a maioria dos leitores conhece pouco sobre a história.
2. A que público o texto se dirige? O texto se dirige ao leitor e ao leitor que tem interesse no assunto, como por exemplo quem se identifica com o tema da violência social e da violência contra a mulher.
3. Qual é o problema enfocado no artigo lido? Em que parágrafo do texto você pode identificá-lo? O problema é a violência social e a violência contra a mulher, como no primeiro e no segundo parágrafo do texto.
4. Em quais veículos de comunicação esse texto poderia ser publicado? O texto poderia ser publicado em jornais, revistas, sites, blogs, redes sociais e livros.
5. Observando a linguagem do texto, identifique a variante linguística predominante. A variante linguística predominante é a variante padrão.
6. Esse artigo de opinião foi retirado do livro *O cidadão de papel*. Considerando que o autor aborda diferentes aspectos dos problemas que a nossa sociedade enfrenta, por que você acha que ele atribuiu esse título ao livro? Porque o autor quer mostrar que a sociedade brasileira é uma sociedade de papel, onde as leis são apenas uma fachada para esconder a realidade.

TEXTO E CONSTRUÇÃO

1. Qual é o objetivo do jornalista ao escrever esse texto? O objetivo do jornalista é informar o leitor sobre o assunto.
2. Quais estratégias ele usa para alcançar esse objetivo? O autor usa estratégias como a apresentação de fatos e a argumentação para alcançar esse objetivo.
3. Já identificamos anteriormente o problema enfocado no artigo de Dimenstein. Após a apresentação da ideia principal, o autor precisa defender e fundamentar a sua **tese** (ideia principal defendida pelo autor).

Importante saber

Argumento é o recurso que utilizamos para justificar uma afirmação ou para convencer alguém a mudar de opinião ou comportamento.

Fatos, ideias, razões ou provas são exemplos de argumentos.

A **argumentação** pode aparecer em diferentes gêneros textuais orais ou escritos. Por exemplo, as pessoas podem defender ideias num debate, num artigo de opinião, numa crônica ou, até mesmo, numa conversa espontânea. Por isso, é importante saber que, para argumentar, é preciso conhecer melhor o assunto sobre o qual estamos falando ou escrevendo. Desse modo, ficará mais fácil organizar as ideias e construir argumentos adequados e eficazes.

- Agora, releia o texto, procurando identificar os **argumentos** utilizados pelo autor para defender sua ideia.
- a) Qual é o argumento utilizado pelo autor no segundo parágrafo para defender a tese de que violência gera mais violência? O autor afirma que a violência gera mais violência porque a violência é um ciclo que se alimenta de si mesma.
 - b) No terceiro parágrafo o autor fala sobre a paz social. Para ele, o que pode garantir a paz em uma sociedade? Para o autor, a paz social é garantida quando há justiça social e quando as pessoas são respeitadas e suas necessidades são atendidas.

- c) Qual é a ideia defendida pelo autor no quarto parágrafo para explicitar a diferença entre um país desenvolvido e um país de Terceiro Mundo? É claro, mais serviços, saúde e educação, além de uma infraestrutura de alta qualidade para garantir o acesso à educação e ao desenvolvimento econômico.
- d) Nos últimos parágrafos do texto, o autor critica a sociedade. Identifique essa crítica e exponha suas ideias sobre ela. O autor critica a situação das elites em relação aos menos privilegiados. A distribuição de riqueza e justiça.

Importante saber

Em um **artigo de opinião**, o autor tem por objetivo defender seu ponto de vista e criticar outros com os quais entra em conflito. Para isso, constrói um texto que analisa uma série de fatores relacionados ao assunto, destacando diferentes discursos.

Na **introdução** do texto, o autor deve situar o leitor sobre o tema abordado e posicionar-se a respeito dele, ou seja, deve apresentar a ideia principal (ou tese) que será desenvolvida.

Durante o desenvolvimento do artigo, devem ser apresentados os **argumentos** (razões, provas, raciocínios) que fundamentam a ideia principal, de modo que o leitor considere coerente o ponto de vista defendido pelo autor.

No último ou nos últimos parágrafos do texto, o autor deve apresentar uma **conclusão** acerca do assunto discutido. Nessa parte do texto, é comum que o autor retorne e reforce a ideia principal.

TROCANDO IDEIAS

1. Você já tinha pensado antes no problema da marginalidade infantil em nosso país? Qual é a sua opinião sobre o assunto? Resposta pessoal.
2. Quais outras questões, você acredita, estão relacionadas às causas da violência na sociedade? Resposta pessoal.

Prática de leitura

Texto 2 – Crônica

Antes de ler

1. O título do texto que você vai ler é "Assim caminha a humanidade". A que deve se referir o texto? É sobre o planeta e o desenvolvimento humano em relação ao meio ambiente e à tecnologia.
2. Lendo apenas os trechos em negrito no texto e associando-os à leitura do título, pense e responda.
 - a) O texto provavelmente é predominantemente descritivo, narrativo ou argumentativo? Como chegou a essa resposta? Provavelmente argumentativo, por ter a intenção de alertar sobre o futuro do planeta.
 - b) O tom do texto em relação às atitudes humanas deve ser mais otimista ou pessimista? O que fez você pensar assim? Pessimista. Apesar de não ter sido mencionado, o texto fala sobre o futuro do planeta, o que é uma preocupação.

Leia agora todo o texto e confira suas respostas.

Assim caminha a humanidade

Há muito que penso nisso e muitas pessoas devem ter pensado a mesma coisa. Mas ninguém fala, ninguém diz nada. Por quê, não o sei. Trata-se do automóvel. Essa maravilha mecânica, o veículo revolucionário que acabou com os carros de tração animal e expulsou o trem urbano para os longos percursos.

E agora esse totem da nossa era, o AUTOMÓVEL, também chega ao seu fim, transforma-se num veículo obsoleto. Não serve mais à finalidade a que se destinava, nas áreas urbanas: transporte individual, rápido, seletivo, perdeu o sentido.

Você, hoje, para transportar alguns poucos mil metros, da sua casa para o centro, leva o mesmo tempo que gastaria se fosse caminhando a pé. As ruas de todas as cidades do mundo – pequenas, médias, grandes (ou imensas como São Paulo ou Nova York) – vivem atravancadas por essas tartarugas ninjas, andando a passo de, sim, de tartaruga mesmo, cada uma ocupando um espaço que vai de 10 a 12 metros quadrados, e transporta na sua grande maioria só uma ou duas pessoas, no máximo três, se houver o motorista.

Arrogante. Nas suas janelas de cristal, na pintura luzidia, nos metais polidos, o automóvel é, acima de tudo, um **monstro de egoísmo**. A área que ele exige para si, na via pública, em vez de dois personagens lhe ocupando os assentos, daria para, no mínimo, três bancos de três pessoas, folgadoamente instaladas. Para quem vem, aqui no Rio, da Barra da Tijuca ao centro, tem de se inserir logo na avenida das Américas, num imenso, compacto cortejo, andando em velocidade de enterro (qual enterro, já vi enterro marchando em muito maior velocidade!) e carregando, todos juntos, um contingente de pessoas que caberia folgadoamente dentro de um trem suburbano. E, em meio de buzinas, palavrões, batidas de para-choques ou outros incidentes mais graves, só vai alcançar o seu destino – se der sorte – dentro de, no mínimo, hora e meia.



É, temos de livrar as ruas disso que Macanaima chamava "a máquina veículo automóvel". O carro puxado a cavalos também não desapareceu, por obsoleto? Hoje nem a rainha da Inglaterra o emprega, prefere os seus reluzentes Rolls Royces. Tal como não se podia mais suportar o atropelo e a sujeira dos cavalos, das lerdas carruagens do fim do século 19, assim também o automóvel acabou.

Há que substituí-lo por um transporte coletivo de qualidade, rápido, limpo, confortável. Metrô, ou mesmo grandes veículos de superfície, sei lá. A cabeça dos técnicos já deve estar trabalhando, a dos urbanistas, a dos chamados cientistas sociais.

Hoje em dia se leva mais tempo viajando de casa para o trabalho, do que no trabalho propriamente dito. E, como os patrões exigem as suas oito horas, tem-se de sair de casa em plena madrugada e chegar em casa depois das 10 da noite. Quem mora em subúrbio conhece bem essa tragédia. Os ônibus mesmo, que poderiam ser um grande recurso, têm os seus espaços disputados furiosamente pelos carros, e se embaralham, retardam e engarrafam, na confusão geral.

Quem sabe vai-se recorrer ao transporte aéreo, grandes helicópteros que seriam como ônibus voadores, pousando em heliportos arran-

2. Você também deve ter constatado que o texto apresenta trechos descritivos. Transcreva para o seu caderno um desses trechos.

Possibilidade: "Agora, nas suas periferias de umbral, no preturo labial, nos olhos castanhos, o caracol está, acima da tala, um menino do zigueiro. A casa que ele engraxava, no rio público, em um de seus pensamentos, foi esportado o menino, deita para, no máximo, oito horas de três passadas, fadadamente, no rio da..."

3. Identifique, entre as palavras em negrito no texto, uma metáfora de **automóvel** e explique o sentido que tem no texto. **Mostra de exemplo:** *...e, em um instante, dos pedreiros, se desce para o telhado que funciona como a garagem.*

a) A crônica usa a expressão **totem de nossa era** também como uma metáfora de **carro**. O que ela significa? Se necessário, procure o sentido da palavra no dicionário.

Mostra de exemplo: "O totem de nossa era é o automóvel. É um objeto que representa a nossa sociedade."

b) Identifique no texto outra metáfora relativa ao automóvel e explique o sentido que tem no texto.

Mostra de exemplo: "A metáfora do carro é usada no texto para fazer a ligação entre o mundo da cidade e o mundo do rio."

4. O que se pode concluir a respeito da importância dessas metáforas na construção da crônica?

Mostra de exemplo: "O uso das metáforas relativas ao automóvel no texto ajuda a estabelecer uma conexão entre o mundo da cidade e o mundo do rio, mostrando a importância do carro na vida cotidiana e sua presença no imaginário coletivo."

5. Identifique os adjuntos adverbiais destacados no texto. *Mostra de exemplo:*

a) Qual é a intenção do narrador ao colocar os adjuntos, no início da oração? *Mostra de exemplo: "O uso dos adjuntos adverbiais no início das frases serve para estabelecer o contexto e a atmosfera da narrativa."*

b) Qual é a importância de marcar esse aspecto da estrutura da crônica?

Mostra de exemplo: "A importância de marcar esse aspecto da estrutura da crônica está na criação de uma atmosfera específica, que contribui para a construção da narrativa e a transmissão de ideias e sentimentos."

DE OLHO NO VOCABULÁRIO

1. Leia o segundo parágrafo e responda: como se pode descobrir o significado de palavra **obsoleto**, nesse mesmo período, sem recorrer ao dicionário?

Mostra de exemplo: "O significado de 'obsoleto' pode ser descoberto a partir do contexto da frase, onde se refere a algo que não é mais usado ou em voga, como o verbo 'caminhar' mencionado no texto."

2. Reescreva a frase destacada a seguir, substituindo os termos destacados por outras palavras ou expressões, mantendo o mesmo sentido.

"Há que substituí-lo por um transporte coletivo de qualidade."

Mostra de exemplo: "Há que substituí-lo por um transporte coletivo de qualidade."

3. O verbo **caminhar** pode ter mais de um sentido. Quais são eles? Escreva uma frase que exemplifique cada um.

Mostra de exemplo: "Caminhar pode significar andar a pé, como em 'caminhar para o trabalho', ou também significar andar de bicicleta, como em 'caminhar para o trabalho de bicicleta'."

Reflexão sobre o uso da língua

Recursos de coesão

1. Leia este trecho.

Este trecho apresenta um uso da conjunção 'mas' para introduzir uma ideia de adversidade. O uso da conjunção 'mas' cria uma relação de contraste entre as ideias apresentadas, destacando a importância da ideia que vem depois da conjunção.

[...] muitas pessoas devem ter pensado a mesma coisa. **Mas** ninguém fala, ninguém diz nada. Por quê, não o sei.

a) Ao usar a conjunção **mas**, que tipo de ideia será introduzida? De adição? De consequência? De causa? De adversidade? De explicação? *Mostra de exemplo: "O uso da conjunção 'mas' introduz uma ideia de adversidade, contrastando a ideia de que muitas pessoas devem ter pensado a mesma coisa com a ideia de que ninguém fala ou diz nada."*

b) Reescreva a frase usando outra conjunção, sem alterar o sentido original do trecho.

Mostra de exemplo: "Muitas pessoas devem ter pensado a mesma coisa, porém ninguém fala, ninguém diz nada."

c) Você é capaz de dar exemplos de outras conjunções? Qual é a utilidade dessas palavras?

d) O pronome pessoal oblíquo **o** está substituindo qual palavra? Como ficaria a oração, sem o recurso do pronome? *Mostra de exemplo: "O pronome pessoal oblíquo 'o' está substituindo a palavra 'alguém'. Sem o pronome, a oração ficaria: 'Muitas pessoas devem ter pensado a mesma coisa, mas ninguém fala, ninguém diz nada.'"*

e) Qual a diferença entre o emprego de uma conjunção (**mas**, **porém**, **porque**, **quando**) e de um pronome oblíquo (**jo**, **a**, **lhe**)? *Mostra de exemplo: "A diferença entre o emprego de uma conjunção e de um pronome oblíquo está na função gramatical. As conjunções servem para ligar ideias e estabelecer relações lógicas entre elas, enquanto os pronomes oblíquos servem para substituir palavras e evitar a repetição de termos no texto."*

2. Muitas vezes, para se evitar repetições de substantivos, usam-se outras palavras ou expressões. Quais são as outras expressões usadas pela cronista para se referir ao automóvel?
3. Como já sabe, para evitar repetições e assim retomar a palavra ou expressão anterior, usam-se muitas vezes, pronomes. Observe este trecho:

Arrogante. Nas **suas** janelas de cristal, na pintura luxúria, nos metais polidos, o automóvel é, acima de tudo, um monstro de egoísmo. A área que **ele** exige para **si**, na via pública, em vez de dois personagens **lhe** ocupando os assentos, daria para, no mínimo, três bancos de três pessoas...

- Copie o substantivo que foi substituído pelos pronomes destacados.

Importante saber

Além dos pronomes, outras palavras retomam termos ou ideias anteriores dentro do texto. Leia o penúltimo parágrafo.

Ou será que os engarrafamentos vão continuar por mais anos e anos, como **os assaltos, os sequestros, os meninos de rua, as favelas** e demais **desgraças** dos grandes aglomerados urbanos?

A palavra **desgraças** serve, ao mesmo tempo, para retomar o sentido do que foi dito antes e para ajudar a progressão das ideias apresentadas pelo texto. Isso acontece porque essa palavra nesse caso, resume o que foi dito antes e se refere ao que podia ser dito a seguir.

O que queremos dizer com isso?

Um texto é como um tecido em que se juntam fios para criar uma unidade de acordo com a ideia de quem o escreve.

Mas como fazer isso, tratando-se de um texto? Usando os recursos da nossa língua que ajudam a fazer essas ligações entre o que foi dito com o que se quer dizer na próxima frase ou oração. A elas damos o nome de **recursos de coesão**.

Veja que classes ou tipos de palavras ou procedimentos podem funcionar como recursos de coesão.

- **Pronomes.** Ex.: o, a, lhe, seu, sua, este, esse, aquele.
- **Advérbios.** Ex.: aqui, ali, lá, aí.
- **Repetição de nome próprio ou parte dele.** Ex.: Nem mesmo a rainha da Inglaterra usa suas carruagens. Se até a rainha prefere seus reluzentes *Rolls Royces*, que dirá o homem moderno, apressado.
- **Numerais.** Ex.: O carro puxado a cavalos e o automóvel tornaram-se obsoletos. O primeiro por sua lentidão e sujeira, o segundo por sua inutilidade e egoísmo.
- **Uma palavra-síntese.** Ex.: "Ou será que os engarrafamentos vão continuar [...] como os assaltos, os sequestros, os meninos de rua, as favelas e demais *desgraças* dos grandes aglomerados urbanos?"

- **Elipse** (omissão de uma palavra na frase). Ex.: “E agora esse totem da nossa era, o AUTOMÓVEL, também chega ao seu fim, transforma-se num veículo obsoleto. (Ele) Não serve mais à finalidade a que se destinava, nas áreas urbanas.”
 - **Associação** (um termo retoma o outro por manterem entre si uma relação de sentido naquele parágrafo, naquele determinado contexto). Ex.: “A área que ele exige para si, na via pública, em vez de duas personagens lhe ocupando os assentos, daria para, no mínimo, três bancos de três pessoas, folgadoamente instaladas.”
 - **Palavras ou expressões sinônimas ou quase sinônimas**. Ex.: “O carro puxado a cavalos também não desapareceu, por obsoleto? Hoje nem a rainha da Inglaterra o emprega, prefere os seus reluzentes Rolls Royces. Tal como não se podia mais suportar o atropelo e sujeira dos cavalos, das lentas camuagens do fim do século 19, assim também o automóvel acabou.”
 - **Metáforas**. Ex.: “E agora esse totem da nossa era, o AUTOMÓVEL, também chega ao seu fim...”
 - **Epíteto** (palavra ou expressão que dá qualidade a um ser). Ex.: “Trata-se do automóvel. Essa maravilha mecânica [...] acabou com os carros de tração animal e expulsou o trem urbano para os longos percursos.”
- Nominalizações** (transformação de um verbo ou outra classe gramatical em um nome). Ex.: “Ou será que os engarrafamentos vão continuar por mais anos e anos? Porque a função atual do carro é engarrafar qualquer avenida ou rua de qualquer cidade grande.”

Fonte: Exemplos de textos de autoria original.

APLICANDO CONHECIMENTOS

1. Identifique, nos trechos a seguir, os recursos de coesão utilizados. Anote a resposta em seu caderno.
 - a) “Porque logo apareceriam helicópteros particulares, cada executivo teria o seu, de luxo, importado. O que, aliás, já está acontecendo. Eu mesma já viajei num desses, a convite de um amigo.”
a palavra a ser retomada pelo pronome este é helicópteros, não o carro helicóptero
 - b) “Até que o campo se deteriorasse também – já que este é o destino do homem sobre a Terra: acabar com tudo de bom e bonito que a natureza para ele criou.”
o pronome este aponta a direção do campo a ser retomado e para bem e bonito na natureza, cada homem humano. A palavra também estabelece relação com o texto escrito a seguir pelo mesmo autor e com o texto escrito já que também se refere ao mesmo assunto: “até que o campo se deteriorasse” e “até que o homem se deteriorasse a Terra”
2. Leia os trechos trabalhados no exercício anterior.

Porque logo apareceriam helicópteros particulares, cada executivo teria o seu, de luxo, importado. O que, aliás, já está acontecendo. Eu mesma já viajei num desses, a convite de um amigo.

Até que o campo se deteriorasse também – já que este é o destino do homem sobre a Terra: acabar com tudo de bom e bonito que a natureza para ele criou.”

- Explique a diferença entre o uso do pronome **este** e **desse** nos trechos destacados: qual deles retoma o que foi dito anteriormente no parágrafo e qual se refere ao pensamento que vem a seguir? o pronome desse retoma o substantivo helicópteros e qual se refere a referência do que vem a seguir sobre o texto escrito em que se diz que é o destino do homem.

3. No trecho a seguir, a palavra **casa** aparece três vezes. Há situações em que as repetições são feitas propositalmente. Partindo da ideia de que isso não foi intencional, reescreva o trecho, evitando essa repetição.

Hoje em dia se leva mais tempo viajando de **casa** para o trabalho, do que no trabalho propriamente dito. E como os patrões exigem as suas oito horas, tem-se de sair de **casa** em plena madrugada e chegar em **casa** depois das 10 da noite. Quem mora em subúrbio conhece bem essa tragédia.

Hoje em dia se leva mais tempo viajando de **casa** para o trabalho, do que no trabalho propriamente dito. E como os patrões exigem as suas oito horas, tem-se de sair em plena madrugada e chegar em casa depois das 10 da noite. Quem mora em subúrbio conhece bem essa tragédia.

Hora do conto

Para refletir um pouco mais sobre o tema deste capítulo, cruze a leitura de seu professor.

Hora da pesquisa

O que você acha: a violência só existe entre os jovens? Ela só se manifesta em classes menos favorecidas? Existem regiões brasileiras, ou cidades, em que a taxa de criminalidade é maior? O que tem sido feito para tentar mudar esse quadro de violência?

Pesquise em diversos meios de comunicação (sites de busca, jornais, revistas etc.), coletando dados, notícias, artigos que explorem essas questões. Você vai precisar desse material para a próxima **Produção de texto**.

Professor, oriente o aluno a coletar um material variado sobre o assunto. Peça a reportagens de jornais e revistas sobre o que se está fazendo para tentar mudar esse quadro de violência. Sugira também um mural com o material coletado para discussões em classe.

Prática de leitura

Texto 3 - Artigo expositivo

Antes de ler

Discuta as questões seguintes com a classe.

1. O que é violência?

Dependendo da perspectiva, violência é a "ação ou efeito de violentar, de ameaçar ou fazer sofrer física ou moralmente alguém". Segundo o Dicionário de Língua Portuguesa, violência é "o uso da força para impor a vontade de um indivíduo sobre a de outro".

2. Por que você acha que tantas pessoas se envolvem com a violência?

Professores, discuta com os alunos que a violência não é apenas física, podendo ser também psicológica, como ocorre com a bullying.

3. Você acha que há soluções para resolver ou, pelo menos, diminuir a violência? Quais?

Leia o texto seguinte sobre esse assunto.

O mapa da violência no País

O quadro da violência no Brasil está mudando. Antes concentrada nas áreas mais pobres das regiões metropolitanas do Sudeste, agora está se expandindo para as regiões mais pobres – especialmente para o interior e para a periferia – das capitais do Nordeste. Esta é a região onde os índices mais cresceram – entre 1998 e 2008, os homicídios aumentaram 65%; os suicídios, 80%; e os acidentes de trânsito, 37%.

No caso específico da violência criminal, enquanto São Paulo e Rio de Janeiro registraram queda acentuada do número de homicídios, entre 1998 e 2008, em alguns Estados nordestinos a situação se tornou crítica. No Maranhão, os assassinatos cresceram 297% e na Bahia, 237,5%. Em Alagoas, que em 2008 ocupava o 1º lugar no ranking de homicídios, os novos bairros da região metropolitana de Maceió ganharam o nome de Iraque e Vietnã, sendo tratados pelas autoridades locais como verdadeiros campos de batalha. Para a Organização Mundial da Saúde, taxas superiores a 10 homicídios por 100 mil habitantes configuram “violência epidêmica”. Em Alagoas, o índice foi de 60,3 assassinatos por 100 mil habitantes, em 2008.

Segundo o coordenador do trabalho, Julio Jacobo Waiselfisz, a tendência de desconcentração da violência decorre de dois fatores: a multiplicação dos polos de crescimento econômico, por um lado, e as deficiências estruturais do poder público, por outro. “Os polos emergem com força e peso econômico, mas quase não têm a presença do Estado em serviços de segurança pública, que continuam praticamente à míngua. Em determinado momento, capitais e áreas metropolitanas começam a receber investimentos para melhoria do aparato de repressão e mais eficiência policial. Mas as áreas

do interior, antes consideradas calmas, ficam desprotegidas”, diz ele.

Além da desconcentração da violência, o estudo mostra uma tendência de crescimento dos índices de homicídio entre a população jovem. Segundo o IBGE, em 2008 o Brasil tinha um contingente de 34,6 milhões de habitantes com idade entre 5 e 24 anos – o equivalente a 18,3% de toda a população brasileira. Entre 1988 e 2008, quase 40% das mortes de pessoas dessa faixa etária foram causadas por assassinatos. Nas demais faixas etárias, os assassinatos representaram somente 1,8% do total de óbitos.

A expansão da chamada “vitimização juvenil” decorre de várias causas. No interior do Nordeste, por exemplo, vaqueiros e agricultores trocaram o cavalo pela moto – o que, conjugado com o abuso de álcool, resultou numa significativa elevação do número de mortos em acidentes de trânsito. No caso dos homicídios, as vítimas são, em grande maioria, negras. No Estado da Paraíba, por exemplo, o número de negros assassinados foi 12 vezes maior, proporcionalmente, que o de vítimas brancas, entre 2002 e 2008.

Segundo o Mapa da Violência de 2011, o número de jovens brancos que foram vítimas de homicídio caiu 30% nesse período. Já entre os jovens negros houve um aumento de 13%, no mesmo período. Isso decorre, basicamente, da má distribuição de renda, das diferenças de escolaridade e das desigualdades de oportunidades entre brancos e negros. Por serem mais afetados pela pobreza, pelo analfabetismo e pela falta de opções profissionais, muitos jovens negros se envolvem com o tráfico e passam a roubar para comprar crack – e isso os leva a se envolverem nas guerras entre quadrilhas e a se tornar alvos de justiceiros, milícias e esquadrões de extermínio.

Exibindo as históricas disparidades sociais e regionais do País, o Mapa da Violência de 2011 não traz maiores novidades. Não obstante, é um instrumento importante para a formulação de políticas que

combinem programas sociais, melhoria de serviços públicos para os setores carentes e estratégias mais eficientes de combate à criminalidade.

O Estado de S. Paulo, 29 fev. 2011

POR DENTRO DO TEXTO

- De acordo com o texto, que tipo de mudança está ocorrendo no quadro de violência brasileiro?
A violência está aumentando, por isso há maiores esforços de combate à criminalidade.
- De acordo com o primeiro parágrafo, o que foi classificado como violência para a análise do quadro?
Homicídios, suicídios e acidentes de trânsito. Também, assassinatos em locais públicos e privados, crimes e feminicídios.
- No primeiro e no segundo parágrafos, encontramos vários dados estatísticos. Observe:
 - Esta é a região onde os índices mais cresceram – entre 1998 e 2008, os homicídios aumentaram 65%; os suicídios, 80%, e os acidentes de trânsito, 37%.
 - No Maranhão, os assassinatos cresceram 297% e na Bahia, 237,5%.
 - Em Alagoas, o índice foi de 60,3 assassinatos por 100 mil habitantes, em 2008.
 - O que esses dados pretendem comprovar?
 - Qual a importância desses dados no texto?
- A que se atribui a desconcentração da violência?
Apesar de ocorrerem em determinadas regiões, não há uma concentração efetiva em áreas de segurança pública.
- A partir do quarto parágrafo, outro dado vem comprovar a mudança no quadro de violência no Brasil. Que dado é esse?
Naquele ano houve a de concentração dos índices de homicídios entre a população jovem. Cerca 45% do total de vítimas, entre 15 e 29 anos, ocorreu em 2008.
- Releia o quinto e o sexto parágrafos e aponte as causas da expansão da “vitimização juvenil” no interior do nordeste e entre os jovens negros. Para cada causa, aponte a consequência dela decidida, completando a seguinte tabela em seu caderno:

Vitimização infantil	Causa	Consequência
No interior do nordeste	Violência e abandono de crianças e adolescentes sem	É a região onde o índice de homicídios cresceu mais em relação ao total de vítimas de violência infantil.
Entre jovens negros	De negligência com crianças pobres, jovens, pelo Estado e pela falta de serviços profissionais.	Concentração dos índices de violência infantil entre a população jovem de origem negra.

- No último parágrafo, que adjetivo enfatiza a ideia de que o Mapa da Violência de 2011 não traz maiores novidades?
Relembra.
- De acordo com o texto, qual é a importância do Mapa da Violência de 2011?
É importante para a formulação de políticas e estratégias de combate à criminalidade.

9. Após a leitura dos textos desse capítulo, exponha sua opinião: você se sente próximo ou distante de situações de violência?

Resposta pessoal.

10. O texto 3 afirma que o mapa da violência de 2011 contribuiu para a formulação de estratégias de combate à criminalidade. Que estratégias, na sua opinião, poderiam ser formuladas para diminuir a violência?

Resposta pessoal.

Atividade 4, a página 107 (9º "Olhar II"), tem uma sugestão de análise comparativa entre dados de pesquisa do Mapa 3.

TEXTO E CONTEXTO

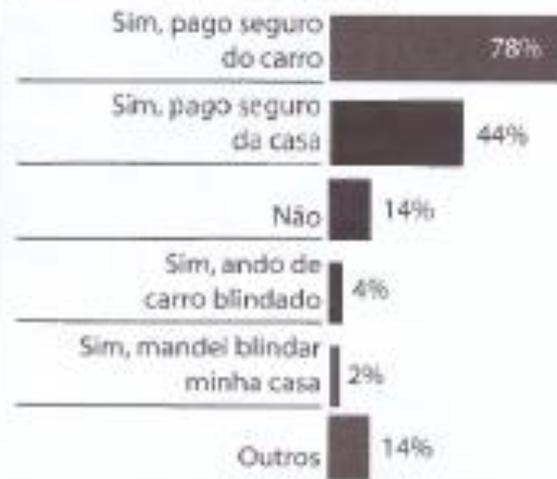
Os dois gráficos abaixo foram retirados de uma reportagem intitulada "Somos todos reféns" da revista *VejaSP* on line (29 de fevereiro de 2012), e apontam dados sobre a violência na cidade de São Paulo.



Fonte: Estudo do Escritório sobre drogas e crime da ONU (UNODC), com dados de 2009* e 2010*, exceto São Paulo, com dados de 2011*** do governo do Estado.

A preocupação com a violência faz com que você gaste mais dinheiro?

(Válidas uma ou mais respostas)



Fonte: Departamento de Inteligência e Pesquisa de Mercado da Abril Média. Pesquisa feita do dia 6 ao dia 15 de fevereiro de 2012, na cidade de São Paulo – SP.

Disponível em: <<http://veja.sp.sapo.pt/buaca?tu=eu-somos-todos-refe%3F%40%3F>>. Acesso em: 12 mar. 2012.

Associando as informações que os gráficos trazem, você irá escrever um parágrafo expositivo em que se estabeleça uma relação de causa (índice de violência na cidade de São Paulo) e consequência (tentativas de prevenção).

Orientações para a produção do parágrafo expositivo

- Elabore uma frase que expresse o assunto principal, ao qual as outras ideias expostas estarão relacionadas.
- O assunto do parágrafo deverá conter informações dos dois gráficos apresentados.
- É importante expor os dados numéricos relacionados ao assunto.

Prática de leitura

Texto 4 – Artigo de opinião

Leia o texto a seguir e observe como o autor se posiciona a respeito da superlotação dos presídios e cadeias públicas.

Superpopulação carcerária

O lema "lugar de bandido é na cadeia" é vazio e demagógico. Não temos prisões suficientes



As fábricas de latões e traficantes jogam mais profissionais no mercado do que nossa vã pretensão de aprisioná-los.

Levantamento produzido pela Folha, com base nos censos realizados nas 150 penitenciárias e nas 171 cadeias públicas e delegacias de polícia, mostra que o Estado de São Paulo precisaria construir imediatamente mais 93 penitenciárias, apenas para reduzir a superlotação anual e retirar os presos detidos em delegacias e cadeias impróprias para funcionar como prisões.

Para Lourenço Gomes, o atual secretário da Administração Penitenciária, cuja carreira acompanha desde os tempos do Carandiru, profissional a quem não faltam credenciais técnicas e a experiência que os anos traem, o problema da falta de vagas não

será resolvido com a construção de prisões.

Tem razão, é guerra perdida: no mês passado, o sistema prisional paulista recebeu a média diária de 121 novos detentos, enquanto foram libertados apenas 100. Ficaram encarcerados 21 a mais todos os dias.

Como as prisões novas têm capacidade para albergar 768 detentos, seria necessário construir mais um a cada 36 dias, ou seja, 10 por ano.

Esse cálculo não leva em conta o aprisionamento técnico da polícia. Segundo o mesmo levantamento, a taxa de encarceramento, que há oito meses era de 413 pessoas para cada 100 mil habitantes, aumentou para 444. Se a PM e a Polícia Civil conseguissem prender marginais com a eficiência dos policiais americanos (743 para cada

100 mil habitantes); seria preciso construir uma penitenciária a cada 21 dias.

Agora, analisemos as despesas. A construção de uma cadeia consome R\$ 37 milhões, o que dá perto de R\$ 48 mil por vaga. Para criar uma única vaga gastamos mais da metade do valor de uma casa popular com sala, cozinha, banheiro e dois quartos, por meio da qual é possível retirar uma família da favela.

Esse custo, no entanto, é irrisório quando comparado aos de manutenção. Quantos funcionários públicos há que contratar para cumprir os três turnos diários? Quanto sai por mês fornecer três refeições por dia? E as contas de luz, água, material de limpeza, transporte, assistência médica, jurídica e os gastos envolvidos na administração?

Não sejamos ridículos, caro leitor. Se nossa polícia fosse bem paga, treinada e aparelhada de modo a mandar para atrás das grades todos os bandidos que nos infestam nas ruas, estaríamos em boas lençóis. Os recursos para mantê-los viriam do aumento dos impostos? Dos cortes nos orçamentos da educação e da saúde?

Então, o que fazer? É preciso agir em duas frentes. A primeira é tornar a Justiça mais ágil, de modo a aplicar penas alternativas e facilitar a progressão para o regime semiaberto, no caso dos que não oferecem perigo à sociedade, e colocar em liberdade os que já pagaram por seus crimes, mas que não têm recursos para contratar advogado.

A segunda, muito mais trabalhosa, envolve a prevenção. Sem diminuir a produção das fábricas de bandidos, jamais haverá paz nas ruas. Na periferia de nossas cidades, milhões de crianças e adolescentes vivem em condições de risco para a violência. São tantas que é de estranhar o pequeno número que envereda pelo crime.

Nossa única saída é oferecer-lhes qualificação profissional e trabalho decente, antes que sejam cooptados pelos marginais para trabalhar em regime de semiescravidão.

Há iniciativas bem-sucedidas nessa área, mas o número é tímido diante das proporções da tragédia social. É necessário um grande esforço nacional que envolva as diversas esferas governamentais e mobilize a sociedade inteira.

Como parte dessa mobilização, é fundamental levar o planejamento familiar para os estratos sociais mais desfavorecidos. Negar-lhes o acesso à lei federal que lhes dá direito ao controle da fertilidade é a violência mais torpe que a sociedade brasileira comete contra a mulher pobre.

O lema "lugar de bandido é na cadeia" é vazio e demagógico. Não temos nem temos prisões suficientes. Reduzir a população carcerária é imperativo urgente. Não cabe discutir se estamos a favor ou contra, não existe alternativa. Empilhar homens em espaços cada vez mais exíguos, não é mera questão de direitos humanos, é um perigo que ameaça todos nós. Um dia eles voltarão para as ruas.

Osasco (SP), Folha de S. Paulo, 25 fev. 2012.

POR DENTRO DO TEXTO

1. Podemos afirmar que o subtítulo do texto apresenta uma opinião sobre o tema apresentado? Justifique sua resposta.

Sim, já no subtítulo o autor afirma que o lema "lugar de bandido é na cadeia" é vazio e demagógico.

2. Para comprovar que não adianta construir novos presídios, o autor citou a opinião de Lourival Gomes, secretário da Administração Penitenciária.

- a) De que maneira o autor do texto nos faz acreditar que a opinião do secretário pode ser considerada confiável?

Dependendo do leitor, ele é um profissional a quem não cabem críticas ou técnicas e é responsável por um serviço essencial.

- b) Com que intenção o autor nos traz informações a respeito do secretário?

É uma ocasião para que o leitor saiba que o regime tem quem temer. Portanto, o comentário propicia para se falar sobre a situação da cadeia e sobre a qualidade e quantidade.

- c) Que argumento foi utilizado para reforçar a opinião do secretário?

Em janeiro de 2012, o primeiro preso foi morto no presídio e no dia 20 de 21 casos de suicídio, enquanto houve liberdade apenas 102, ou seja, foram encarcerados 21 e libertados 102.

3. De que maneira o aprimoramento da polícia complicaria o problema da carceragem no estado de São Paulo? A ideia de contratar mais policiais e mais recursos não é necessária de contradição de modo possível.

4. Ao analisar as despesas geradas na construção de uma cadeia, qual a comparação estabelecida pelo autor?

Para criar uma prisão custamos duas vezes mais do que se nos dedicássemos apenas a combater, ensinar, buscar e dar suporte, por meio de ações preventivas, a uma banda de bandidos. Portanto, poderíamos pagar, no mesmo período, a construção de três cadeias e manter os três existentes.

5. Relata o seguinte trecho:

Não sejamos ridículos, caro leitor. Se nossa polícia fosse bem paga, treinada e aparelhada de modo a mandar para atrás das grades todos os bandidos que nos infestizam nas ruas, estaríamos em maus lençóis. Os recursos para mantê-los viriam do aumento dos impostos? Dos cortes nos orçamentos da educação e da saúde?

- Que adjetivo é utilizado pelo autor para se referir aos leitores que, eventualmente, não concordem com ele? Qual é, provavelmente, a intenção do autor ao fazer uso desse adjetivo?

Relata: Provavelmente, está fazendo referência aos leitores que não leram o texto com atenção e não compreenderam o texto.

6. A conclusão desse texto desenvolve três soluções para o problema de superlotação dos presídios. Explique, resumidamente, quais são elas.

As soluções são: a) pagar mais os policiais para que possam combater e ensinar os bandidos; b) melhorar a educação dos presos; c) melhorar a saúde dos presos.

7. D que essas soluções apresentadas têm em comum?

Todas partem do princípio de que se não reduz o número de presos não aumentará a qualidade de vida dos presos.

8. Por que, segundo o autor, o lema "lugar de bandido é na cadeia" é vazio e demagógico?

Porque não mostra nem como combater os bandidos.

9. Por que o fato de empilhar homens em espaços cada vez mais exíguos é um perigo que ameaça todos nós?

Por que todos nós estamos sujeitos a doenças que se espalham mais facilmente em locais com maior número de pessoas.

TEXTO E CONSTRUÇÃO

1. Já sabemos que, em um artigo de opinião, o autor tem por objetivo expor suas ideias e defender uma tese, ou seja, uma opinião, um ponto de vista. Em "Superpopulação carcerária", qual é a tese apresentada pelo autor?

Trata-se de uma polêmica de superlotação carcerária que se poderia evitar com o aumento do número de policiais e com melhoria da educação e da saúde dos presos.

Importante saber

Os textos argumentativos apresentam características e elementos discursivos específicos que os diferenciam de outros textos.

Além de apresentar sua tese, a ideia a ser defendida, o autor deve apresentar argumentos que a sustentem. Exemplos, dados estatísticos, alusões históricas, comparações, relações de causa e consequência, depoimentos e declarações de autoridades em determinado assunto são **tipos de argumentos**.

2. Localize no texto um exemplo de argumento:

- a) de autoridade.

Para combater bandidos e dar suporte às Administrações Penitenciárias, duas vezes mais custamos do que se nos dedicássemos apenas a ensinar, buscar e dar suporte, por meio de ações preventivas, a uma banda de bandidos.

- b) por comparação.

Para criar uma prisão custamos duas vezes mais do que se nos dedicássemos apenas a ensinar, buscar e dar suporte, por meio de ações preventivas, a uma banda de bandidos.

- c) e partir de dados estatísticos.

Uma pesquisa realizada em São Paulo, com dados não divulgados, revelou que 70% dos bandidos presos em São Paulo são jovens com ensino fundamental ou médio incompleto.

- d) de causa e consequência.

Se nossa polícia fosse bem paga e treinada e aparelhada de modo a mandar para atrás dos bandidos que nos infestam nas ruas, estaríamos em maus lençóis. Os recursos para mantê-los viriam do aumento dos impostos? Dos cortes nos orçamentos da educação e da saúde?

3. Leia este trecho para responder às próximas questões.

Então, o que fazer? É preciso agir em duas frentes. A primeira é tornar a Justiça mais ágil, de modo a aplicar penas alternativas e facilitar a progressão para o regime semiaberto, no caso dos que não oferecem perigo à sociedade, e colocar em liberdade os que já pagaram por seus crimes, mas que não têm recursos para contratar advogado.

A segunda, muito mais trabalhosa, envolve a prevenção. Sem diminuir a produção das fábricas de bandidos, jamais haverá paz nas ruas. Na periferia de nossas cidades, milhões de crianças e adolescentes vivem em condições de risco para a violência. São tantas que é de estranhar o pequeno número que envereda pelo crime.

a) Que palavras foram utilizadas para introduzir as duas soluções apresentadas?

Demarcamos primeiro o segundo.

b) Que adjetivo apresenta a opinião do autor sobre a segunda solução?

Há um termo adjetivo. Primeiro, o adjetivo "trabalhosa" é usado para descrever a segunda solução em termos de esforço necessário.

4. Leia mais este trecho.

Nossa única saída é oferecer-lhes qualificação profissional e trabalho decente, antes que sejam cooptados pelos marginais para trabalhar em regime de semiescravidão.

Há iniciativas bem-sucedidas nessa área, mas o número é tímido diante das proporções da tragédia social. É necessário um grande esforço nacional que envolva as diversas esferas governamentais e mobilize a sociedade inteira.

Como parte dessa mobilização, é fundamental levar o planejamento familiar para os estratos sociais mais desfavorecidos. Negar-lhes o acesso à lei federal que lhes dá direito ao controle da fertilidade é a violência mais torpe que a sociedade brasileira comete contra a mulher pobre.

a) O autor acredita que as iniciativas para que se reduza o índice de encarceramento ainda não são suficientes para resolver o problema. Que palavra no trecho foi usada para marcar essa oposição?

Por.

b) Que adjetivos são usados pelo autor para apresentar sua opinião sobre a importância de atitudes nesse sentido?

Essencial e fundamental.

5. Observe as expressões em destaque abaixo:

- **É preciso** agir em duas frentes.
- **É necessário** um grande esforço nacional...
- **É fundamental** levar o planejamento familiar para os estratos sociais mais desfavorecidos.

a) O que as expressões em destaque têm em comum?

As três são construídas com verbos de ligação e um predicativo do sujeito, a única diferença que se refere ao termo não destacado.

b) Que efeito de sentido o autor consegue obter ao iniciar suas frases com as expressões em destaque?

Os três termos usados para marcar a importância de cada uma das ações são verbos de ligação, mas eles se conectam com pronomes pessoais, o que faz com que as frases sejam mais diretas e impactantes.

TROCANDO IDEIAS

Durante todo o capítulo temos falado sobre diferentes formas de violência na sociedade. Você consegue identificar algum tipo de violência em sua escola? Discuta com seus colegas o assunto e pense em meios para solucionar os problemas que encontrar.

Essa atividade Professor é importante para os alunos porque os leva a refletir sobre a violência na escola, desde as suas próprias experiências de conflitos até o estudo dos materiais, e também de refletir sobre como lidar com conflitos, por meio de uma ação que pode ser realizada de maneira mais efetiva.

Produção de texto

Com base nos dados e informações que você reuniu na atividade proposta na **Hora da Pesquisa** deste capítulo, você vai elaborar um artigo de opinião.

Sob a orientação de seu professor, reúna-se com seus colegas e leiam os materiais que trouxeram. Converse com seus colegas sobre os textos e forme sua própria opinião sobre o assunto.

Depois, escreva o seu artigo de opinião. Ele será publicado em um mural na data combinada com o professor. *Professor, considere sugestões de orientações quanto a esse artigo, que serão discutidas aqui e não em sala.*

Planeje seu texto

Copie no caderno os itens do quadro e responda a cada um deles como modo de planejamento. Amplie o número de itens se precisar. Verifique se cumpriu o planejado na hora de avaliar o texto.

Para escrever o artigo de opinião

- | | |
|--|---|
| 1. Qual é o público leitor do texto? | Alunos do 2º ano e do curso cultural da escola. |
| 2. Que linguagem vou empregar? | A linguagem adequada ao artigo de opinião, com linguagem formal, e escrita de modo claro e conciso e preciso. |
| 3. Qual é a estrutura que o texto vai ter? | Organização por parágrafos. |
| 4. Onde o texto vai circular? | Em um mural de publicação semanal. |

Orientações para a produção

1. Delimite, dentro do tema violência, um aspecto a ser explorado, como por exemplo: violência nas grandes cidades, violência na escola, violência contra o jovem etc...
2. Exponha o seu ponto de vista a respeito do tema, ou seja, apresente uma tese.
3. Elabore argumentos que sustentem a tese. Lembre-se de usar tipos de argumentos diferentes, como: depoimentos de autoridades, exemplos, dados estatísticos, relações de causa e consequência.
4. Apresente a tese na introdução do texto, desenvolva os argumentos nos parágrafos seguintes e, por fim, conclua o texto. Uma maneira interessante de concluir o texto é apresentar propostas para a resolução do problema apresentado na tese. Não se esqueça de fundamentar as propostas que forem dadas, para convencer os leitores de que são realmente boas e viáveis.

5. Evite generalizações de ideias. Frases como "ninguém faz nada para mudar a situação" ou "todos devem fazer a sua parte" devem ser substituídas por informações mais precisas que tenham base no material de pesquisa.
6. Ao apresentar suas ideias, evite expressões como "eu acho", "na minha opinião" e prefira frases que comecem com expressões parecidas com "é importante", "é necessário", "é imprescindível", "é fundamental", por exemplo.
7. Escreva o texto com base nas convenções gramaticais e ortográficas.
8. Após a realização do rascunho, façam uma revisão do texto e redijam a versão final, que será exposta futuramente.

Professora, orientando para um espaço para a avaliação dos textos. Além de pensar em si, as texturas também podem ser avaliadas e aproveitadas em uma lista que tenha como objetivo avaliar os textos produzidos, em função da situação.

Avaliação e reescrita

Após terminar a escrita do texto, faça uma avaliação dele. Veja alguns itens:

1. As minhas ideias estão claras e coerentes?
2. Meu ponto de vista sobre o tema está bem definido?
3. Utilizei argumentações para justificar as minhas ideias e opiniões?
4. Fiz uma introdução com as minhas ideias e apresentei uma conclusão?
5. As palavras de ligação que usei construíram de fato o sentido que eu queria dar aos parágrafos?
6. Fiz a correção ortográfica? Acentuei as palavras?
7. Empreguei adequadamente a pontuação? Considerei as regras gramaticais de modo geral, de acordo com o gênero de texto elaborado?

Formas de ação: Projeto em ação, no final de cada aula, há propostas para a construção das discussões propostas neste capítulo.

Leia mais...

Os artigos de opinião, em geral, são textos que apresentam uma linguagem mais elaborada e, às vezes, há quem desista de lê-los por considerá-los complexos. No entanto, ler não deixa de ser um exercício de apropriação de diferentes linguagens. Vá experimentando ler artigos de opinião com linguagem e temática mais acessíveis e, aos poucos, você estará lendo outros, um pouco mais elaborados.

Não se esqueça de que também há artigos de opinião destinados ao público jovem. Começar por estes pode tornar a leitura desse gênero cada vez mais interessante.

Preparando-se para o próximo capítulo

Faça uma pesquisa entre os colegas da escola, vizinhos e parentes para saber se eles já sofreram algum tipo de discriminação, ou seja, se foram vítimas de preconceitos.

Depois, conforme orientação do professor, apresente para os colegas alguns dos relatos que mais chamaram a sua atenção.

Anexo C – LD 03

[3] ARTIGO DE OPINIÃO

Veja a Assessoria Pedagógica

**O QUE VOCÊ VAI APRENDER NESTE CAPÍTULO**

- Principais características do gênero artigo de opinião.
- Tipos de argumento.
- Orações subordinadas adjetivas.
- Pontuação nas orações subordinadas adjetivas.
- Uso do travessão.

Tercera bullet. Ele quis jogar com os significados das expressões e provocar um impacto no leitor a natureza que é formada por seres vivos, animados, de fato se torna morta devido a ação humana do diáspora.

Quarta bullet. Sim, seu ponto de vista é explícito. Ele critica o desmatamento e mostra que, sem a floresta, sem a morte, ou sem, que a ação humana provoca a morte da natureza.

Em muitas ocasiões do cotidiano, há alguém pedindo nossa opinião a respeito de determinado assunto, e quase sempre somos convidados a nos posicionar, apontando prós e contras. Podemos ser questionados a respeito da devastação da natureza, do aquecimento global, das redes sociais, da existência de óvnis, se devemos ser vegetarianos...

Assim como nós, jornalistas e especialistas também são convidados a expor o que pensam a respeito de um assunto, escrevendo e publicando textos em jornais de grande circulação. São os artigos de opinião, gênero que você vai explorar neste capítulo.

100

OLHE E VEJA

- O que mais chama sua atenção na charge?
(Charge de opinião)
- Qual é o assunto explorado na charge?
(O desmatamento. Veja a Assessoria Pedagógica)
- Natureza morta é um gênero de pintura que retrata seres inanimados. O que será que Angeli quis transmitir ao escolher esse título para essa charge?
- Angeli, o cartunista, deixa explícito seu ponto de vista? Explique.
- Que outras maneiras de emitir a opinião a respeito de um assunto você conhece e onde são veiculadas?
Respostas possíveis. Os artigos de opinião, fora do capítulo, são uma dessas maneiras, e podem ser veiculados em jornais, revistas e na internet.

[ANGELI Disponível em: <www2.uol.com.br/angeli/chargeangeli/chargeangeli.htm?imagem=295&total=335>. Acesso em: 2 mar. 2012.]

NATUREZA MORTA



no,
a
e
a
in-
fo-
is,
er
e-
a
m
c-
x-
e

Antes de ler, estude na internet a trazar vídeos e a estruturar algumas questões que possam explicar o tema e clarificar dúvidas expressas no título, caso necessite, organize a discussão. Veja a Atividade Propositiva.

LEITURA

A internet está presente no dia a dia das pessoas atendendo a diferentes necessidades. Por meio dela, podemos pesquisar, ler notícias, mandar mensagens, assistir a vídeos... É possível também baixar textos de livros e músicas. Em virtude dessa prática, uma grande polêmica surgiu: quem copia uma música da internet para uso próprio precisa pagar direitos autorais a quem a produziu, assim como acontece em uma execução pública? A respeito dessa polêmica, leia o artigo a seguir, escrito pelo professor Eugênio Buccil.

A internet não é meio de comunicação

No início do mês (dia 3 de outubro) a Suprema Corte, nos Estados Unidos, decidiu que baixar uma música da internet não equivale a exibir essa mesma música em público. Portanto, ao copiar o arquivo de uma canção no seu computador, o consumidor não deve ser tratado como alguém que toca essa mesma canção para uma grande audiência, no rádio ou num show.

Ora, dirá o leitor, nada mais óbvio. Baixar uma faixa de CD é mais ou menos como copiar no gravador de casa uma canção que a gente sintoniza na FM. Trata-se de um ato doméstico, que não se confunde com executar uma obra musical para uma plateia de 5 mil espectadores. No entanto, até hoje, o pensamento oficial sobre a internet — em especial o pensamento das Cortes de Justiça — carrega uma tendência de equipará-la aos meios de comunicação de massa. Um erro grosseiro e desastroso. Além de óbvia, essa visão traz consequências perversas, como a que levou parlamentares brasileiros, há coisa de dois anos, a tentarem aprovar uma lei que impedia os cidadãos de manifestarem suas opiniões sobre as eleições em sites e blogs durante o período eleitoral, como se a rede mundial de computadores fosse da mesma família que as redes de televisão e de rádio, que funcionam sob concessão pública.

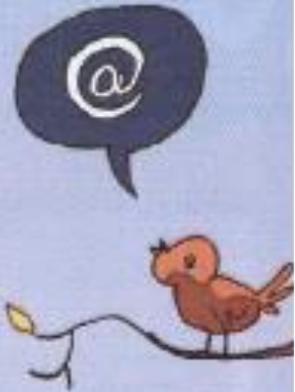
direito autoral: direito que o autor de uma obra literária, artística ou científica tem de ser remunerado pela publicação, reprodução ou venda de seu trabalho.
óbvia: ruído, estúpido, ignorante.

O furor censório dos parlamentares acabou não vingando, para alívio da Nação, mas o conceito equivocado em que ele plantou seu alicerce continua aí. Por isso a recente decisão da Suprema Corte, negando as pressões econômicas e intimidatórias da American Society of Composers, Authors and Publishers (Ascap), interessa especialmente a nós, brasileiros. Ela constitui um argumento a mais para que expliquemos aos retardatários (autoritários) que nem tudo o que vai pela internet é comunicação de massa. Aliás, quase nada na internet é comunicação de massa. Para as relações políticas e jurídicas entre os seres humanos essa distinção elementar faz uma diferença gigantesca.

A internet não é televisão, não é rádio, não é jornal, nem revista, assim como não é correio ou telefone. Ela contém tudo isso ao mesmo tempo — mas contém muito mais que isso. Existem canais de TV e de rádio na internet, é bem verdade. Os jornais estão quase todos *on-line*, bem como as revistas, sem falar no correio eletrônico: as pessoas trocam mensagens como trocavam cartas. O Skype e outros programas vieram para baratear e melhorar os velhos telefonemas, com a vantagem de mostrar aos interlocutores a cara um do outro. Logo, dirá a autoridade pública, a rede mundial de computadores internet é uma Torre de Babel em que todos os meios de comunicação se encontram e se confundem, certo?

Errado. A humanidade comunica-se pela internet — só no Brasil já são quase 80 milhões de usuários —, mas isso não significa que ela seja, como gostam de dizer, uma "mídia" que promove a convergência de todas as outras "mídias". Ela é capaz de fornecer ferramentas para que um conteúdo atinja grandes audiências de um só golpe, ao vivo, assim como permite que duas pessoas falem entre si, reservadamente. Acima disso, porém, ela abre outras portas, muitas outras. Pensá-la simplesmente pelo paradigma da comunicação é estreitá-la, amofiná-la — e, principalmente, ameaçar a liberdade que ela encerra.

A internet também é comércio: os consumidores fazem compras virtualmente — mas isso não nos autoriza a dizer que ela possa ser regulada como se fosse um *shopping center*. Vendem-se passagens aéreas e pacotes turísticos pela rede, mas ela não cabe na definição de agência de viagens.



censório: que censura.
intimidável: que intimida, amedronta, causa receio ou medo.
American Society of Composers, Authors and Publishers (Ascap): Sociedade Americana de Compositores, Autores e Editores, organização que arrecada e distribui os direitos autorais dos artistas e ela fidedos.
paradigma: exemplo, modelo, padrão.
amofinar: fazer ficar triste; descontentar, aborrecer.





Receita Federal: órgão governamental responsável por administrar o recolhimento e pagamento dos impostos federais, além do combate à pirataria e ao contrabando de produtos.

saraus: reunião festiva para ouvir música, poesia ou simplesmente conversar sobre determinado tema.

taberna: restaurante simples, boteco, botequim: o mesmo que taverna.

voracidade: grande apetite; ambição, cobiça, interesse.

Correntistas acessam suas contas bancárias e pagam contas sem sair de casa, mas a internet não é banco, e, embora quitemos nossos impostos pelo computador, ninguém há de afirmar que a web é uma extensão da Receita Federal. Ela é tão ampla como são amplas as atividades humanas: aceita declarações de amor, assim como aceita lances ousados da especulação imobiliária. Neela a vida social alcança plenamente outro nível, que não é físico, mas é real, tão real que afeta diretamente o mundo físico, sendo capaz de transformá-lo. Mais que meio de comunicação, a internet é, antes, a sociedade num segundo grau de abstração. Se quiserem comparações, ela tem mais semelhança com a rede de energia elétrica do que com um aparelho de TV ou com o alto-falante na praça do coreto.

Para efeitos da regulamentação e da regulação, a internet não cabe num regime. Ela é capaz de abrigar tantos regimes quanto a própria vida em sociedade – e, assim como a vida em sociedade, é maior que o direito positivo. Ela, sim, pode conter e processar decisões judiciais e trâmites processuais, mas estes não podem contê-la, explicá-la ou discipliná-la por inteiro. Pretender controlá-la, taxá-la, pretender instalar pedágios em cada nó seria equivalente a começarmos a cobrar direitos autorais de quem empresta um livro de papel à namorada, ou, pior ainda, seria como sujeitar as conversas de botequim à legislação do horário eleitoral na televisão e no rádio.

A rede de computadores trouxe uma expansão sem precedentes a uma categoria que, nos estudos de sociologia e de comunicação, ganhou o nome de “mundo da vida”. Trata-se de um conceito contíguo à outro, mais conhecido, o de “esfera pública”. Nesta se encontram os temas de interesse geral dos cidadãos. No “mundo da vida” moram as práticas sociais mais arraigadas, a rotina mais prosaica, os nossos modos de amar, de velar os mortos ou, se quiserem, de conversar no botequim. Não por acaso, daí, desse mundo da vida é que brota a esfera pública democrática; a própria imprensa nasceu dos saraus e das tabernas, quando aí se começou a criticar o poder.

Por isso, enfim, as formas de livre expressão na internet precisam estar a salvo do poder do Estado e da voracidade dos grupos econômicos. Por isso a decisão da Suprema Corte é bem-vinda.

(BUCCI, Eugênio. O Estado de S. Paulo, 20 out. 2010.)

Unicid

Eugênio Bucci (1958), jornalista e professor doutor da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP) e da Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM) em São Paulo. Bastante atuante no meio jornalístico como colunista de jornal, revista e de um site. É autor de vários textos e livros sobre comunicação e jornalismo.



Imagem: Google Imagens

74

NÃO ESCREVA NO LIVRO!


ESTUDO DO TEXTO


Converse com os colegas e o professor sobre as questões a seguir.

- Observe os dados de publicação do artigo.
 - O jornal *O Estado de S. Paulo* é um dos mais importantes jornais do Brasil, distribuído em vários estados. Trata-se de um meio de comunicação que abrange uma parcela grande ou pequena da população? Explique. Problemas dizer que abrange grande parcela da população, já que jornal é um jornal de circulação nacional.
 - Releia as informações sobre o autor, Eugenio Bucci. Em sua opinião, ele é uma pessoa qualificada para falar sobre o assunto? Justifique.
 - Qual seria o público-alvo a que se destina esse artigo?
- O gênero que estamos estudando é um artigo de opinião cujo autor é um professor na área da comunicação. Para ler e compreender totalmente um artigo de opinião, é necessário ter algum conhecimento prévio do assunto? Veja o Aposentado Pedagógico.
- Como você sabe, os artigos de opinião costumam surgir a partir de um fato específico que já foi noticiado.
 - Isso aconteceu no caso do texto de Eugênio Bucci? Explique.
 - O que você já sabe ou leu sobre o assunto? Resposta pessoal.
- Todo artigo de opinião desenvolve-se em torno de uma questão polêmica, ou seja, que traz controvérsia e discordância de pontos de vista.
 - Qual é a questão polêmica discutida nesse texto?
 - Por que o articulista resolveu discuti-la?
 - Depois de ler e entender o texto, você considera essa discussão uma questão polêmica? Por quê?
- No trecho, "levou parlamentares brasileiros [...] a tentarem aprovar uma lei...", o autor faz referência ao Parlamento brasileiro. O que você sabe sobre essa instituição? Pesquise a respeito e comente suas descobertas com os colegas e o professor.
- No 4º e 6º parágrafos, o autor cita alguns dos serviços que a internet oferece aos internautas. Cursos de TV e rádio, leitura de jornais e revistas, serviços de correio e telefonia, vendas de produtos e passagens, pagamento de contas e impostos.
 - Cite alguns deles.
 - Quais deles você conhece ou utiliza? Resposta pessoal.

Agora, responda às questões no caderno:

- O meio de comunicação de massa é definido como aquele que é capaz de atingir um número muito grande de pessoas ou uma parcela significativa da população. Para o autor, equiparar a internet aos meios de comunicação de massa é "um erro grosseiro e desastroso". Segundo ele:
 - por que baixar uma música não equivale a exibir essa música em público? Porque a internet não é um meio de comunicação de massa como o rádio ou a TV.
 - por que manifestar opinião sobre as eleições em *blogs* e *sites* não equivale a fazer propaganda eleitoral na TV e no rádio?
 - O que ele deseja provar ao mencionar esses dois casos?

Que se trata de um ato doméstico que não envolve comunicação de massa.

Porque a internet não é um meio de comunicação de massa como a TV e o rádio.

1. b) Sim, porque é professor em escolas de comunicação, marketing e propaganda. Portanto, é um especialista na área a que se refere o título: meios de comunicação.

1. c) Pessoas que usam a internet e se interessam por fazer músicas ou lerem, e lerem em geral, que buscam conhecer o ponto de vista de especialistas sobre questões atuais em discussão na sociedade.

3. a) Sim, o autor escreveu o artigo após ser noticiada a decisão da Suprema Corte dos Estados Unidos de que o ato de baixar uma música da internet não equivale a obter essa mesma música em público.

4. a) A internet ser ou não um meio de comunicação de massa só como a TV, o rádio etc.


PARA NAVEGAR

* www.ecad.org.br/ViewController/publica/costeado.asp?codigo=48 - Site do Escritório Central de Arrecadação e Distribuição, instituição administrada por associações de música para regular a arrecadação e a distribuição de direitos autorais decorrentes da execução pública de músicas nacionais e estrangeiras. Acesso online para conhecer mais sobre direito autoral, direito moral e direito patrimonial. Acesso em: 2 mar 2012.

4. b) Por ser uma questão política e porque julga que a decisão da Suprema Corte dos Estados Unidos possui interesse em todo brasileiro.

4. c) Sim, pois há mais de um ponto de vista sobre o assunto. Além disso, o autor defende sua posição a partir de alguns exemplos públicos cuja intenção é considerar a internet um meio de comunicação de massa.

5. Todo Parlamento é uma assembleia deliberativa, isto é, que toma decisões. O Congresso Nacional, instituição que reúne a Câmara dos Deputados e o Senado, é uma assembleia deliberativa. Veja o Aposentado Pedagógico.

8. a) Observando suas características e percebendo tudo que ela é capaz de oferecer além do simples ato de estabelecer comunicação.

8. b) Porque nela estão presentes muitas ações e características observadas na sociedade, como fazer compras, vender objetos, pagar contas etc.



PARA LER

O simulador de sonhos, de Antonio Carlos Oliveira, *Companhia das Letras*, 1997.

Lázaro Luchetti é um estudante de engenharia apaixonado por computadores. Com seu professor ele desenvolve um aparelho capaz de simular sonhos. Mas essa invenção interessa tanto à medicina quanto à mídia de informação. Descubra o desenrolar dessa história que muitas vezes revela nos limites entre fato e fantasia.

8. b) Regulamentação é o conjunto das disposições legais que regem um assunto, uma atividade ou instituição. Regulação é o estabelecimento de regras e orientações.

9. a) Em um assunto, atividade ou instituição é preciso ter um conjunto de disposições legais e regras para que as coisas funcionem adequadamente.

9. d) Porque ele encontra em si inúmeros regimes (conjuntos de normas e regras), assim como a própria vida em sociedade.

8. No sexto parágrafo, temos:

► "Mais que um meio de comunicação, a internet é, antes, a sociedade num segundo grau de abstração."

Abstrair é observar características ou elementos de um objeto ou realidade, avaliando-os em separado. Por exemplo, diante de casas com diferentes características, podemos observar o que elas têm em comum. Ao fazê-lo, é possível abstrair uma noção geral do que é uma casa, porque, ao separar as características peculiares de cada uma, chegamos à ideia abstrata de que uma casa é um lugar onde se pode morar. A abstração é, portanto, uma ideia, um conceito. As próprias ideias podem ter graus de abstração. Assim o conceito de "lugar para morar" é mais abstrato do que casa.

- De que modo Euzébio Bucci pôde abstrair e observar que a internet é mais do que um meio de comunicação?
- Ainda segundo a opinião do autor, por que a internet é a própria sociedade num segundo grau de abstração?

9. No sétimo parágrafo, lê-se:

► "Para efeitos da regulamentação e da regulação, a internet não cabe num regime."

Veja alguns sentidos da palavra *regime*, retirados do dicionário:

regime s. m.

- sistema político, forma de governo.
- conjunto de normas impostas ou consentidas (regime de companhia de bens).
- conjunto de prescrições alimentares para manter ou restabelecer a saúde, ou perder ou ganhar peso; dieta.

(BRUNISS, Antônio VILLAR, Marco Salles. *Microdicionário Escolar da Língua Portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008, p. 644.)

- Em que sentido a palavra *regime* aparece na frase do sétimo parágrafo? *No segundo sentido.*
- Qual a diferença entre *regulamentação* e *regulação*? *Se for preciso, procure no dicionário.*
- Qual a relação de significado entre a palavra *regime* e as palavras *regulamentação* e *regulação*?
- Por que o autor afirma que a internet não cabe num regime?

10. *Trâmite* é a palavra que designa os procedimentos necessários para atingir um fim.

- O que seriam "trâmites processuais"? *Os procedimentos necessários para que um processo deva ocorrer.*
- Quais seriam os trâmites que um estudante deveria seguir se quisesse participar de um concurso de contos?

Respostas: se inscrever, conhecer as regras e exigências do concurso, atender aos pontos do edital.

11. No oitavo parágrafo, temos:

► “No ‘mundo da vida’ moram as práticas sociais mais arraigadas, a rotina mais prosaica, os nossos modos de amar, de velar os mortos ou, se quiserem, de conversar no botequim.”

- O que você entende por “mundo da vida”?
- O que você entende por “práticas sociais”?
- Quais são os exemplos de práticas sociais que o autor nos dá? Você conhece outros? Quais?
- O que significam os adjetivos *arraigadas* e *prosaica*? Se for preciso, procure no dicionário.

Arraigada: fixada, gravada, estabelecida firmemente e de modo definitivo. *Prosaica*: comum, trivial.

12. Depois de estudar o conteúdo do texto, releia o título.

- Afinal, por que, para o autor, a internet não é um meio de comunicação? Explique.
- O que é a internet para ele? Explique.

Podemos considerar que a internet, para o autor, é uma extensão da própria vida em sociedade.

13. Ao final, Eugênio Bucci conclui que:

► “[...] as formas de livre expressão na internet precisam estar a salvo do poder do Estado e da voracidade dos grupos econômicos.”

- No contexto do artigo, o que podemos entender por “poder do Estado”? *A imposição e a criação de leis que restringem a liberdade de manifestação na internet.*
- No contexto do artigo, qual seria um dos grupos econômicos que atacaria a livre expressão na internet? *A Associação Americana de Copyrightes, Autores e Editores.*

11. a) Resposta pessoal. Possibilidades: a vida real, o mundo real, físico.

11. b) São as ações cotidianas realizadas em uma comunidade que expressam costumes que todos conhecem e praticam ou que atendem às necessidades dessa comunidade.

11. c) Modos de amar, de velar os mortos, de conversar no botequim. Resposta pessoal. Possibilidades: matricular os filhos na escola, visitar amigos e parentes, festejar aniversários, celebrar os mortos etc.

12. a) Porque, para ele, a internet é muito mais que isso, já que nela acontecem outras atividades que ultrapassam a comunicação, ou seja, que não têm nada a ver com comunicação, como comprar produtos, pagar contas e impostos.



LINGUAGEM E RECURSOS EXPRESSIVOS

O artigo de opinião é um gênero complexo. Tugelinhas que você acompanhe os alunos na realização das atividades, analisando com eles os diferentes argumentos e recursos utilizados.

Converse com os colegas e o professor sobre as atividades a seguir.

1. O artigo de opinião que você leu tem como ideia principal que a internet não é um meio de comunicação.

- Releia o primeiro parágrafo e responda: a partir de que fato o autor inicia a argumentação em favor dessa ideia?
- Ele é contra ou a favor dessa decisão? Justifique.

2. Em seu artigo, Eugênio Bucci defende seu ponto de vista sobre o que é a internet, mas também apresenta outro ponto de vista.

- De quem é esse outro ponto de vista? *Das autoridades públicas em geral, em especial das Cortes de Justiça.*
- Qual é o outro ponto de vista apresentado sobre a internet? *A de que a internet é um meio de comunicação de massa.*

1. a) A partir da decisão da Suprema Corte dos Estados Unidos de não considerar o download de músicas um ato ilegal.

1. b) A favor, porque, para ele, a decisão é óbvia, já que ele não considera a internet um meio de comunicação.

4. b) Com a base do copiar e colar de uma canção no seu computador, o consumidor não deve ser tratado como quem quebra essa mesma canção para uma grande audiência, no rádio ou num show.

4. c) Copiar os alunos que o uso do futuro, nesse caso, é um recurso de argumentação, uma antecipação da opinião que o leitor terá (provavelmente contrária à que vai ser defendida), e com a qual o autor vai contar na sua contra-argumentação.

5. a) Baixar uma faixa de CD é mais ou menos como copiar no gravador uma canção sintonizada no rádio FM.

5. b) Trata-se de um ato doméstico, que não se confunde com a apresentação para uma plateia de 5 mil pessoas.

5. c) Observação lógica. Conclui-se que a constatação pessoal, embora fruto da observação ou experiência pessoal, não é necessariamente verdadeira. Já a observação lógica, chamada também de "argumento de princípio", é uma afirmação que se pode verificar no real.

5. b) Como um erro grosseiro e devastador, uma visão óbvia.

6. c) Uma visão estúpida e ignorante, que provoca resultados desastrosos. Foi a expressão por meio de adjetivos.



PARA LER

Internet - um mundo paralelo, de Luiz Zico Rocha Soares, Melhoramentos, 2001.

Neste livro o autor defende a tese de que a internet é um mundo paralelo e tenta mostrar como lidar com as informações disponíveis na rede e fazer uso de todas as possibilidades dela. Apresenta também um breve histórico reflexivo sobre os serviços que vêm se desenvolvendo na rede.

3. Um fato é algo cuja existência pode ser constatada de forma indiscutível; já uma opinião é um modo de pensar ou um julgamento sobre um fato. Nos trechos abaixo o autor exprime um fato ou uma opinião?

► a) "Os jornais estão quase todos on-line, bem como as revistas, sem falar no correio eletrônico: as pessoas trocam mensagens como trocavam cartas." **fato**

► b) "Baixar uma faixa de CD é mais ou menos como copiar no gravador de casa uma canção que a gente sintoniza na FM." **opinião**

► c) "Mais que meio de comunicação, a internet é, antes, a sociedade num segundo grau de abstração." **opinião**

► d) "A internet também é comércio: os consumidores fazem compras virtualmente [...]" **fato**

4. No primeiro parágrafo, o autor faz uma introdução ao assunto, referindo-se à decisão da Suprema Corte dos Estados Unidos. No início do segundo, dirige-se diretamente ao leitor por meio da frase "Ora, dirá o leitor, nada mais óbvio."

a) A que classe gramatical pertence a palavra nada no trecho destacado? A classe dos pronomes. Consoante com os alunos que, dependendo de um, a palavra nada pode ser advérbio, pronome ou substantivo.

b) Com que termo, expressão ou frase do parágrafo anterior a palavra nada estabelece uma relação de significado?

c) Ao usar o verbo dizer no futuro, o autor tem certeza de que o leitor dirá isso ou supõe que ele dirá? Explique.

5. A partir do segundo parágrafo, o autor passa a comentar a decisão da Suprema Corte dos Estados Unidos, fato que está diretamente ligado à ideia que passará a desenvolver a partir do quarto parágrafo.

a) Qual é a opinião pessoal expressa a respeito dessa decisão?

b) Qual é o argumento que utiliza para sustentar essa opinião?

c) Esse argumento é baseado em um caso concreto, em uma constatação pessoal ou em uma observação lógica?

6. Ainda no segundo parágrafo, o autor traz um ponto de vista contrário à sua opinião, apresentada anteriormente:

► "No entanto, até hoje, o pensamento oficial sobre a internet – em especial o pensamento das Cortes de Justiça – carrega uma tendência de equipará-la aos meios de comunicação de massa."

a) Que expressão evidencia que se trata de uma opinião contrária a dele? Explique. A expressão no entanto, uma conjunção adversativa que exprime oposição.

b) De que modo o articulista qualifica a posição das Cortes de Justiça?

c) Qual é a opinião do jornalista sobre o pensamento oficial, ou seja, dos órgãos públicos, a respeito da internet? Como ele a expressa?

d) O uso de adjetivos é importante em um artigo de opinião? Por quê?

Os adjetivos são importantes porque expressam avaliação e julgamento; avaliando, pelo uso, o leitor tem avaliação orientada, subjetiva, sem fundamento na realidade. É importante, pois, que o autor use esses adjetivos para apontar/fixar fatos e situações reais e, assim, validar um julgamento.

7. Para mostrar que a posição oficial sobre a internet pode produzir consequências desastrosas, o autor apresenta um argumento baseado na citação de um caso concreto.

- a) Qual é ele? A Suprema Corte dos Estados Unidos aprovou uma lei que impediu os pais de usar filtros para suas opiniões em sites e não deixar o pessoal a rede de
- b) Por que o autor usou o adjetivo *perversa* para qualificar a ocorrência mencionada? Porque impede o direito à liberdade dos pais de manifestarem sua opinião e um site muito perniciosa que limita a liberdade de expressão. Comente que a Constituição Brasileira protege a liberdade de expressão

Um artigo de opinião se baseia na **argumentação**. É por meio dela que o autor busca defender sua opinião ou ponto de vista sobre determinado assunto e convencer o leitor.

A argumentação é uma ação verbal, em que uma pessoa procura convencer outra e respeito de algo que acredita ser o certo, utilizando, para tanto, de diferentes tipos de argumento. Um argumento é chamado de **argumento por exemplificação** quando um caso real que ilustra a validade do argumento é apresentado.

Um artigo de opinião coloca em discussão temas políticos que envolvem posições conflitantes entre si. Para fundamentar um ponto de vista, o autor do artigo de opinião se vale de argumentos construídos a partir de fatos e/ou de opiniões.

Em geral, textos do gênero artigo de opinião são divididos em três momentos:

- a **introdução**: apresentação da ideia principal ou ponto de vista a ser defendido;
- o **desenvolvimento**: inclui a argumentação;
- a **conclusão**: fechamento com o posicionamento do autor e retomada da ideia principal ou do ponto de vista apresentado no início.

Faça as próximas atividades no caderno.

8. Existe outro tipo de argumento, chamado de "argumento de autoridade". Leia este trecho:

► "[...] a recente decisão da Suprema Corte, negando as pretensões econômicas e intimidatórias da American Society of Composers, Authors and Publishers (Ascap), interessa especialmente a nós, brasileiros. Ela constitui um argumento a mais para que expliquemos aos retardatários (autoritários) que nem tudo o que vai pela internet é comunicação de massa."



- a) A quem se refere o pronome *ela* nesse trecho? A decisão da Suprema Corte dos Estados Unidos
- b) Podemos considerar a Suprema Corte um órgão com autoridade em um país? Por quê? Sim, porque tem autoridade superior para interpretar os fatos e emitir decisões jurídicas
- c) Eugênio Bucci valida seu ponto de vista ao citar a decisão de um órgão do gabarito da Suprema Corte? Podemos considerar sua citação à decisão da Suprema Corte um "argumento de autoridade"? Explique. Sim, ele valida seu ponto de vista e usa um argumento de autoridade, pois seus argumentos são baseados na decisão de um órgão superior que tem competência para julgar um assunto.

Chamamos **argumento de autoridade** os argumentos baseados nas palavras de um especialista, de uma instituição ou de uma autoridade ligadas ao assunto tratado.

Veja a Assessoria Pedagógica

O uso do **silogismo** também faz parte dos recursos da argumentação. Você sabe o que é um silogismo?

Esta palavra vem do grego e era empregada por filósofos como Platão e Aristóteles. Trata-se de um raciocínio que parte de duas afirmações iniciais, supostamente verdadeiras, chamadas **premissas**, para chegar, por meio da dedução, a uma terceira, chamada **conclusão**. Veja:

Todo homem é mortal.
Pedro é homem.



premissas

Logo, Pedro é mortal.



conclusão por dedução lógica

Como as duas premissas iniciais são verdadeiras, deduz-se que, pela conexão das ideias entre si e pela lógica, a terceira também o será. Assim, a argumentação torna-se válida. No silogismo acima isso acontece, pois realmente é possível verificar que a afirmação "Pedro é mortal" é verdadeira. Entretanto, falsos silogismos podem ocorrer. Veja:

Todas as cidades grandes têm cinemas.
Em Santo Antônio do Barreiro há um cinema.

Logo, Santo Antônio do Barreiro é uma cidade grande.

Todos os cientistas são estudiosos.
Meu primo é estudioso.

Logo, meu primo é cientista.

Os silogismos acima são falsos, pois a conclusão não é verdadeira. O fato de uma cidade ter um cinema não faz dela uma cidade grande; meu primo ser estudioso não faz dele um cientista. Percebeu? [Veja a Assessoria Pedagógica](#)

9. No quarto parágrafo do artigo, o autor apresenta um silogismo. Veja.

► A televisão, o rádio, o jornal, a revista, o correio e o telefone são meios de comunicação.

A internet contém jornais e revistas, correio eletrônico, possibilidade de telefonemas on-line.

Logo, a internet é um meio de comunicação.

- a) Para o autor do artigo, trata-se de um silogismo verdadeiro ou falso? Por quê? Para ele é um falso silogismo, porque o fato de a internet permitir todas essas atividades não faz dela um meio de comunicação.
- b) Qual é o principal argumento em que Eugênio Bucci se baseia para contestar o silogismo que construiu?

9. b) A internet é mais do que um meio de comunicação: ela abre muitas outras portas e é, acima de tudo, uma extensão da vida em sociedade, pois nela estão presentes todas as atividades humanas.

10. No quinto e sexto parágrafos, o autor recorre a uma afirmação e imediatamente apresenta outra. Veja:

Os consumidores fazem compras virtualmente

MAS

isso não significa que a internet possa ser regulada como se fosse um shopping center.

Os consumidores podem comprar passagens aéreas e pacotes de turismo

MAS

a internet não pode ser definida como uma agência de viagens.

- a) Podemos dizer que, ao usar a conjunção *mas* para unir as orações, o autor soma ou opõe as ideias expressas nas duas? Opõe a segunda ideia a primeira.
- b) Procure mais dois exemplos do texto em que isso ocorre e escreva no caderno. Veja a resposta na Assessoria Pedagógica.
- c) Com que intenção o autor recorre a esse recurso?

10. c) Para provar que, embora a internet permita uma série de atividades que envolvam comunicação, ela não pode ser definida como um meio de comunicação.

11. Comparações também são um recurso bastante usado pelo autor de um artigo de opinião para fundamentar o que afirma. Veja.

► “[...] ela tem mais semelhança com a rede de energia elétrica do que com um aparelho de TV [...]” 11. b) Mais... do que... Superioridade.

- a) Como você interpreta essa afirmação?
- b) Qual é a palavra ou expressão que indica a comparação? Trata-se de uma comparação de igualdade, superioridade ou inferioridade?
- c) Encontre no artigo outro trecho em que o autor faz uso da comparação para sustentar o que defende.

11. a) Resposta pessoal. Estimula-se a aluno a perceber que a semelhança está na dimensão e alcance: assim como a rede de energia elétrica abre possibilidades de uso maiores do que qualquer aparelho (TV, rádio, etc.), a internet oferece possibilidades de uso além de simples comunicações.

Chamamos **argumento por comparação** aquele baseado em analogias, semelhanças e comparações.

Veja a Assessoria Pedagógica.

12. Em um artigo de opinião, o autor pode fazer uso da contra-argumentação, antecipando argumentos contrários aos seus para melhor rebatê-los. Releia este trecho.

► “[...] a rede mundial de computadores internet é uma Torre de Babel em que todos os meios de comunicação se encontram e se confundem, certo?”

Errado. A humanidade comunica-se pela internet [...], mas isso não significa que ela seja, como gostam de dizer, uma ‘mídia’ que promove a convergência de todas as outras ‘mídias’.

12. b) Sim, porque concluiu que é possível comunicar-se pela internet.
- a) Finalizar o trecho com a pergunta “certo?” poderia ser considerada uma estratégia de contra-argumentação? Por quê?
- b) Em sua contra-argumentação, o autor inicialmente concorda com a afirmação expressa na primeira frase? Por quê?
- c) De que modo rebate esse argumento, introduzindo a negação dessa afirmação? Concedendo que a afirmação está errada e introduzindo o contra-argumento por meio da conjunção *mas*, negando que a internet seja um meio de comunicação.

11. c) Possibilidades de resposta: “... como se a rede mundial de computadores fosse da mesma família que as redes de televisão e rádio...”; “A internet não é televisiva, não é rádio, não é jornal, nem revista, assim como não é como o telefone”.

12. a) Sim, é uma estratégia para rebater um argumento que muitos consideram “certo” – de que a internet é uma mídia na qual convergem todas as outras mídias.

12. b) Sim, porque concordou que é possível comunicar-se pela internet.

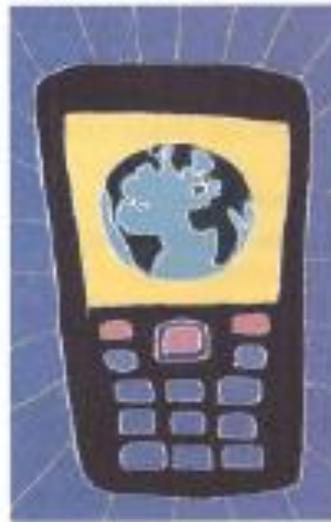
13. No trecho "Existem canais de TV e de rádio na internet, é bem verdade.", há mais um exemplo de contra-argumentação. Como você poderia explicá-lo? *A expressão "é bem verdade" indica a presença de contra-argumentação, o autor reconhece em um possível argumento de que existem canais de TV e rádio na internet.*

O **contra-argumento** é usado para refutar argumentos contrários e reafirmar uma opinião. Assim, para argumentar bem, é importante conhecer outros pontos de vista.

14. A conclusão está coerente. Ao longo do texto o autor procura provar que a internet não é um meio de comunicação, porém, a decisão da Suprema Corte norte-americana é bem-vinda, pois confirma essa posição.

14. Ao final do artigo, na conclusão, Eugênio Bucci volta à ideia de que a internet não é um meio de comunicação, reafirmando o acerto da decisão tomada pela Suprema Corte norte-americana. Essa conclusão está coerente com os argumentos apresentados? Explique.

15. Releia este trecho.



► "A humanidade comunica-se pela internet – só no Brasil já são quase 80 milhões de usuários –, mas isso não significa que ela seja, como gostam de dizer, uma 'mídia' que promove a convergência de todas as outras 'mídias'. Ela é capaz de fornecer ferramentas para que um conteúdo atinja grandes audiências de um só golpe, ao vivo, assim como permite que duas pessoas falem entre si, reservadamente. Acima disso, porém, ela abre outras portas, muitas outras. Pensá-la simplesmente pelo paradigma da comunicação é estreitá-la, amofiná-la – e, principalmente, ameaçar a liberdade que ela encerra."

15. b) Sim, é predominante; na introdução, há verbos no pretérito do indicativo, quando o autor comenta o fato que deu origem ao artigo.

15. d) Sim; qualquer período do artigo pode indicar esse nível de linguagem formal.

- a) Em que tempo e modo verbal está a maioria dos verbos? *Presente do indicativo.*
 b) Esse tempo verbal é predominante ao longo do texto? Há verbos em outros tempos verbais?
 c) Qual o tipo de linguagem utilizada pelo autor nesse trecho?
 d) Essa linguagem permanece ao longo do artigo? Explique e dê um exemplo. *Uma linguagem formal.*
 e) Levando em consideração o público a que é destinado o artigo e o veículo em que foi publicado, podemos considerar o uso dessa linguagem adequado? *Sim, a linguagem é adequada. O texto foi publicado em um jornal que atinge principalmente a parcela educada da população.*

Existem expressões importantes para a organização de um artigo de opinião e para a construção da argumentação utilizada, os chamados **elementos articuladores**. Eles auxiliam a organização e a ligação das ideias entre si; estabelecem relações de significado entre palavras, trechos ou orações (por exemplo, de causa, consequência, comparação, soma, oposição etc.); auxiliam na construção de argumentos; colaboram para a coesão do texto.

A coesão, como você já sabe, estabelece uma relação entre ideias e palavras por meio de pronomes e conjunções, da repetição de algum termo já mencionado ou de um termo equivalente (sinônimo).
Os elementos de coesão já foram estudados em anos anteriores. Caso necessário, relembre os alunos do seu papel no texto.

16. Nos trechos a seguir, os elementos articuladores responsáveis pela coesão do período estão destacados. Explique as relações que estabelecem e a que termo se referem.

► a) "O furor censório dos parlamentares acabou não vingando, para alívio da Nação, mas o conceito equivocando em que ele plantou seu alicerce continua aí." *Ele, pronome que substitui furor censório. Mas, conjunção que estabelece uma relação de oposição entre duas ideias.*

► b) "Existem canais de TV e de rádio na internet, é bem verdade. Os jornais estão quase todos on-line, bem como as revistas [...]" *Bem como, expressão que estabelece uma relação de comparação entre os termos jornais e revistas.*

► c) "[...] o pensamento oficial sobre a internet [...] carrega uma tendência de equipará-la aos meios de comunicação de massa. Um erro grosseiro e desastroso. Além de obtusa, essa visão traz consequências perversas [...]" *Além de obtusa (já referente a visão); essa visão, expressão que se refere a "o pensamento"; além de, locução prepositiva que indica uma ideia e outra que já foi citada.*

► d) "[...] as formas de livre expressão na internet precisam estar a salvo do poder do Estado e da voracidade dos grupos econômicos. Por isso a decisão da Suprema Corte é bem-vinda." *Por isso, estabelece relação de consequência em relação à oração anterior.*



v6

TROCANDO IDEIAS

Como todo assunto polêmico, a questão dos direitos autorais em relação à publicação, reprodução e venda de uma obra artística tem defensores e opositores.

- O que você acha da disponibilização de músicas na internet?
- O que você pensa a respeito da digitalização de conteúdos na internet e dos direitos autorais de quem os produz?



Anexo D – Currículo Lattes

CURRÍCULO LATTES

Jailson Rogério Gomes

Dados pessoais:

Nome: Jailson Rogério Gomes
Filiação: Luzia Joaquina Gomes
Nascimento: 07/11/1974 - Pires do Rio/GO - Brasil
Carteira de Identidade: 3488348 SSP-GO - GO - 23/03/1994
CPF: 771.180.061-49

Endereço residencial:

Rua - Spartacus, 21 São Francisco - Pires do Rio 75200000, GO - Brasil
Telefone: 51 96686817
Celular: 51 92836767

Endereço profissional:

Universidade Estadual de Goiás, UnU Pires do Rio
Rua - Augusto Monteiro de Godoy, 56
Centro - Pires do Rio 75200000, GO - Brasil
Telefone: 64 34612267

Endereço eletrônico:

E-mail para contato: sec.pires@ueg.br
E-mail alternativo: professor_jailson@yahoo.es

Formação acadêmica/titulação

- 2014 - Doutorado em Lingüística e Letras.
Brasil Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul,
PUCRS, Porto Alegre,
Orientador: Leci Borges Barbisan
- 2008 - 2010 Mestrado em Lingüística Aplicada.
Universidade de Taubaté, UNITAU, Taubaté, Brasil
Título: POSIÇÕES IDENTITÁRIAS DE LICENCIADOS EGRESSOS DO
PROGRAMA DE LICENCIATURA PLENA PARCELADA PORTUGUÊS/INGLÊS,
Ano de obtenção: 2010
Orientador: Juliana Santana Cavallari
- 2001 - 2002 Especialização em Metodologia do Ensino Aprendizagem da Língua Inglesa.
Faculdade de Educação São Luís, FESL, Brasil
Título: A Língua Inglesa na Sala de Aula
Orientador: Demóstene Marinotto
- 1998 - 1999 Especialização em Metodologia do Ensino de Português.
União das Faculdades Claretianas, UNICLAR, Brasil
Título: Pluralidade Lingüística
Orientador: Juscelino Pernambuco

- 1995 - 1998 Graduação em Letras.
Universidade Estadual de Goiás, UEG, Brasil
- 2015 - 2015 Ensino Profissional de nível técnico em Tutoria em Educação à Distância.
Universidade Estadual de Goiás, UEG, Anápolis, Brasil
- 2015 - 2015 Ensino Profissional de nível técnico em Língua Estrangeira.
Vivenciando a realidade discursiva do gênero textual e.
Universidade Positivo, POSITIVO, Curitiba, Brasil 1990 - 1992
Ensino Profissional de nível técnico.
- 1993 - 1994 Ensino Médio (2o grau).
Colégio Estadual Professor Ivan Ferreira, CEPIF, Brasil

Formação complementar

- 2017 - 2017 Curso de curta duração em TIC na Educação –
Nível Avançado. (Carga horária: 5h).
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, UERGS, Porto Alegre, Brasil
- 2017 - 2017 Curso de curta duração em TIC de inovação nas escolas
(Atualizado 2017). (Carga horária: 5h).
Fundação Telefônica, TELEFONICA, São Paulo, Brasil
- 2017 - 2017 Curso de curta duração em TIC nas Escolas
Nível Médio. (Carga horária: 5h).
Fundação Telefônica, TELEFONICA, Sao Paulo, Brasil
- 2016 - 2017 Produção textual na cultura digita.
(Carga horária: 110h).
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, UERGS, Porto Alegre, Brasil
- 2017 - 2017 Curso de curta duração em TIC nas Escolas
Nível Avançado. (Carga horária: 5h).
Fundação Telefônica, TELEFONICA, São Paulo, Brasil
- 2016 - 2016 Extensão universitária em Legislação em EaD.
(Carga horária: 25h).
Universidade Estadual de Goiás, UEG, Anápolis, Brasil
- 2016 - 2016 Curso de curta duração em TIC nas Escolas
Nível Básico. (Carga horária: 5h).
Fundação Telefônica, TELEFONICA, São Paulo, Brasil
- 2014 - 2014 Extensão universitária em Língua Chinesa, Literatura e Arte.
(Carga horária: 60h).
- 2014 - 2014 Extensão universitária em ENCONTRO DE HISTÓRIA DAS RELAÇÕES
INTERNACIONAIS.
(Carga horária: 20h).
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Porto Alegre, Brasil

2013 - 2013 Curso de curta duração em American Culture and ELTeaching Methodology.
(Carga horária: 160h).

Southern Illinois University Carbondale, SIU, Carbondale, Estados Unidos
Bolsista do(a): Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

2007 - 2007 Outros.

Escuela Bella Vista- Santiago de Chile, EBV, Chile

2004 - 2004 Advanced English. .

Canadian Intl. College of Business and English - Toronto, ON - Canada,
CICBE, Canadá

2000 - 2000 English as Foreign Language. .

ELS - Language Center - Atlanta, GA - United States, ELS, Estados Unidos

1998 - 1998 Perfeccionamento de Español. .

Centros Internacionales de Idiomas - Barcelona - España, CII, Espanha

Atuação profissional

1. Universidade Federal de Goiás - UFG Vínculo institucional

2012 – Atual

2. Universidade Estadual de Goiás - UEG Vínculo institucional

2001 - Atual Vínculo: Servidor público.

Enquadramento funcional: Professor titular.

Carga horária: 40.

Regime: Integral

Atividades:

02/2002 - Atual

Graduação, Letras Disciplinas ministradas:

Prática de Ensino de Inglês

3. Colégio Estadual Rodrigo R. da Cunha - CERRC Vínculo institucional

2001 - Atual Vínculo: Servidor público.

Enquadramento funcional: Professor,

Carga horária: 14,

Regime: Parcial

Atividades

06/2001 - Atual

Ensino médio Especificação: Inglês

4. Colégio Objetivo - COD Vínculo institucional

1994 - Atual Vínculo: Professor,

Enquadramento funcional: Professor de Idiomas,

Carga horária: 18, Regime: Parcial

Atividades

02/1994 – Atual

Ensino médio Especificação: espanhol, inglês

Projetos

- Projeto de extensão

Projeto de extensão 2012 - 2013 Projeto Institucional de Formação Continuada de Professores de Inglês como Língua Estrangeira/Adicional: Universidade Federal de Goiás

Descrição: Este projeto tem por objetivo geral promover a formação continuada de professoras/es de inglês, atuantes em escolas da Rede Pública da Educação Básica, privilegiando as escolas participantes dos programas Mais Educação e Ensino Médio Inovador, buscando ampliar as oportunidades de aprendizagem da língua inglesa como prática social..

Situação: Concluído Natureza: Projeto de extensão

Integrantes: Jailson Rogério Gomes (Responsável); Rosane Rocha Pessoa; Eliane Carolina de Oliveira; Francisco Edilson de Souza; Maria Eugênia Sebba Ferreira de Andrade; Charlene S. M. Meneses de Paula

Financiador(es): Universidade Federal de Goiás-UFG

Áreas de atuação

1. Prática do Ensino de Língua Inglesa
2. Língua Portuguesa
3. Língua Inglesa
4. Língua Espanhola

Idiomas

Inglês Compreende Bem , Fala Bem , Escreve Bem , Lê Bem Espanhol Compreende Bem , Fala Bem , Escreve Bem , Lê Bem

Produção

Produção bibliográfica

Artigos completos publicados em periódicos

1. GOMES, J. R.

Contribuições e Interfaces da Filosofia Linguística de Wilhelm von Humboldt. Mediação (UEG. Pires do Rio). v.10, p.34 - 45, 2016.

2. GOMES, J. R.

Análise Lexicográfica do Dicionário Analógico da Língua Portuguesa (Ideias afins) de Francisco Ferreira dos Santos Azevedo. Trilhos (Pires do Rio). v.6, p.39 - 48, 2008.

Artigos aceitos para publicação

1. GOMES, J. R.

Contribuições e interfaces da filosofia linguística de Wilhelm von Humboldt. Mediação (UEG. Pires do Rio). 2016.

Trabalhos publicados em anais de eventos (completo)

1. GOMES, J. R.

Estágio Supervisionado: relatos de uma 'boa' professora de língua estrangeira a respeito de sua formação In: III Simpósio de Estágio FE/UFG, 2016, Goiânia.

Anais do II Simpósio Temático - 13 a 15 de junho de 2016. , 2016. p.12 - 21

Trabalhos publicados em anais de eventos (resumo)

1. GOMES, J. R.

A formação continuada do professor de língua inglesa no Estado de Goiás In: III Congresso Nacional de Línguas Para Fins Específicos, 2015, Rio de Janeiro - RJ. LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS: FORMAÇÃO E PRÁTICAS. 2015.

2. GOMES, J. R.

Language and the Student: Practical Approaches In: II Simpósio do Curso de Letras da UEG, 2003, Pires do Rio. I Simpósio do Curso de Letras (UnU Pires do Rio). Ipameri: Micro & Cia, 2003. v.02. p.13 - 13

3. GOMES, J. R.

Games in the Classroom In: I Simpósio do Curso de Letras - Língua e Literatura: Linguagem e Signo Imagético, 2002, Pires do Rio - GO. I Simpósio do Curso de Letras (UnU Pires do Rio). Ipameri: Micro & Cia, 2002. v.02. p.28 - 28

Apresentação de trabalho e palestra

1. Jailson Rogério Gomes

Alfabetização: Letramento: Conceitos de Gramática, 2017. (Conferência ou palestra,Apresentação de Trabalho).

2. GOMES, J. R.

Experiências de Aprendizagem por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), 2017. (Conferência ou palestra,Apresentação de Trabalho).

3. Jailson Rogério Gomes

Experiências de Aprendizagem por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), 2017. (Conferência ou palestra,Apresentação de Trabalho)

Ferramentas Linguística da Semântica Argumentativa e a Compreensão de Textos de Língua Portuguesa, 2017. (Comunicação,Apresentação de Trabalho).

5. GOMES, J. R.

Estágio supervisionado: relatos de uma boa professora de língua estrangeira a respeito de sua formação, 2016. (Comunicação,Apresentação de Trabalho).

6. GOMES, J. R.

A Avaliação vista pela ótica dos avaliadores, 2015. (Comunicação,Apresentação de Trabalho).

7. GOMES, J. R.

A formação do professor de língua inglesa no Estado de Goiás, 2015. (Comunicação,Apresentação de Trabalho).

8. GOMES, J. R.

Formação continuada do professor de línguas estrangeiras (projeto de extensão), 2015. (Comunicação,Apresentação de Trabalho).

9. GOMES, J. R.

Teoria de Grice: Máximas conversacionais e as implicaturas, 2011. (Conferência ou

palestra,Apresentação de Trabalho).

10. GOMES, J. R.
Teaching English for Direct Communication through Games, 2003.
(Comunicação,Apresentação de Trabalho).

Demais produções bibliográficas

1. LESCANO, A.; GOMES, J. R.
Blocos semânticos e conceituais: da linguagem aos conceitos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. (Artigo, Tradução)

Cartas Místicas. Goiânia - GO:Editora Kelps, 1999. (Prefácio, Prefácio Posfácio)

Produção técnica

Demais produções técnicas

1. PESSOA, R. R.; OLIVEIRA, E.; GOMES, J. R.
Curso de formação continuada de professores de inglês como língua estrangeira/adicional: UFG, 2013. (Aperfeiçoamento, Curso de curta duração ministrado)

2. GOMES, J. R.; MENDONCA,T.R.
Inglês Instrumental, 2011. (Extensão, Curso de curta duração ministrado) Educação e Popularização de C&T
Trabalhos publicados em anais de eventos (completo)

1. GOMES, J. R.
Estágio Supervisionado: relatos de uma 'boa' professora de língua estrangeira a respeito de sua formação In: III Simpósio de Estágio FE/UFG, 2016, Goiânia.
Anais do II Simpósio Temático - 13 a 15 de junho de 2016. , 2016. p.12 - 21 Apresentação de trabalho e palestra

1. GOMES, J. R.
Alfabetização: Letramento: Conceitos de Gramática, 2017. (Conferência ou palestra,Apresentação de Trabalho)

2. GOMES, J. R.
Experiências de Aprendizagem por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs),, 2017. (Conferência ou palestra,Apresentação de Trabalho)

Participação em eventos, congressos, exposições, feiras e olimpíadas

1. V Edipe - Encontro de Didática e Práticas de Ensino, 2017. (Encontro) Ferramentas Linguísticas da Semântica Argumentativa e a Compreensão de Textos de Língua Portuguesa.

2. Conferencista no(a) Ciclo de Palestras do Estágio Supervisionado do curso de Letras UEG, 2016. (Exposição). Profissionais egressos de Letras: O tradutor juramentado.

3. II Simpósio Temático de Estágio: o estágio na intersecção entre a formação e atuação docente, 2016. (Simpósio)

Estágio Supervisionado: relatos de uma 'boa' professora de língua estrangeira a respeito de sua formação.

4. Apresentação de Poster / Paineis no(a) III SELLE - Simpósio de Estudos de Línguas e Literaturas Estrangeiras, 2016. (Simpósio)

On how teachers feel when assessing students.

5. ICCAL - International Congress of Critical Applied Linguistics, 2015. (Congresso)
Avaliação vista pela ótica dos avaliadores.

Orientações e supervisões Orientações e supervisões concluídas

Trabalhos de conclusão de curso de graduação

1. Keila Antônia da Silva Campos. Língua inglesa: abordagens e métodos para aulas criativas e interessantes.. 2013. Curso (Letras - Português e Inglês) - Universidade Estadual de Goiás

2. Renata Cunha da Silva. A formação do professor de língua estrangeira na UnU de Pires do Rio. 2008. Curso (Letras) - Universidade Estadual de Goiás

3. Nívia Maria de Castro. A Avaliação de Língua Inglesa no Ensino Fundamental no Município de Orizona - GO. 2007. Curso (Letras) - Universidade Estadual de Goiás

4. Sheley Bernardo. Abordagens e Metodologias: suas aplicações na sala de aula de língua estrangeira. 2007. Curso (Letras) - Universidade Estadual de Goiás

5. Érika Abigail de Lima. O Retrato de Oscar Wilde. 2007. Curso (Letras) - Universidade Estadual de Goiás

6. Silvia Cristina do Prado Carvalhedo. A Prática da Oralidade da Língua Inglesa na Universidade Estadual de Goiás - Unidade de Pires do Rio. 2006. Curso (Letras) - Universidade Estadual de Goiás

7. Neide Aparecida Silva. Metodologias Utilizadas no Ensino de Língua Inglesa no Ensino Fundamental. 2006. Curso (Letras) - Universidade Estadual de Goiás

8. Tânia Regina Mendonça Caixeta. O Ensino de Língua Inglesa nas Escolas Públicas de Pires do Rio - GO. 2005. Curso (Letras) - Universidade Estadual de Goiás

9. Geanne Cíntia Ribeiro Bernardes. A Língua Inglesa vista pelos Professores e Alunos da Rede Pública. 2004. Curso (Letras) - Universidade Estadual de Goiás

10. Rosimeire Ferreira de Andrade Dias. A Língua Inglesa como Segunda Língua. 2003. Curso (Letras) - Universidade Estadual de Goiás

11. Léon Denis da Costa. Vocabulário - Estratégias para a Aquisição da Língua Inglesa. 2003. Curso (Letras) - Universidade Estadual de Goiás

Orientações e supervisões em andamento Trabalhos de conclusão de curso de graduação

1. Keila Antônia da Silva Campos. Língua Inglesa: Abordagens e métodos para aulas criativas e interessantes. 2013. Curso (Letras - Português e Inglês) - Universidade Estadual de Goiás

Eventos

Participação em eventos

1. V Edipe - Encontro de Didática e Práticas de Ensino, 2017. (Encontro) Ferramentas Linguísticas da Semântica Argumentativa e a Compreensão de Textos de Língua Portuguesa.
2. XIII ENFOPLE - Encontro de Formação de Professores de Língua Estrangeira, 2017. (Encontro)
3. XIV Congresso do Ensino Gaúcho - Ousadia para Mudar, 2017. (Congresso)
4. Avaliação dos domínios cognitivos em pacientes com Comprometimento Cognitivo Leve (CCL) e Doença de Alzheimer (DA), 2016. (Encontro)
5. Cambridge University Press Conference, 2016. (Simpósio)
6. Cambridge University Press Webnar, 2016. (Seminário)
7. Carreiras/Culturas: España Ahora y Español para fines específicos, 2016. (Exposição)
8. Cervantes & Kabbalah, 2016. (Outra)
9. Conferencista no(a) Ciclo de Palestras do Estágio Supervisionado do curso de Letras UEG, 2016. (Exposição). Profissionais egressos de Letras: O tradutor juramentado.
10. Fórum de Interdisciplinaridade da PUCRS: Fibrose cística, uma abordagem multidisciplinar, 2016. (Outra)
11. Fórum de Interdisciplinaridade da PUCRS: Interdisciplinaridade e grandes projetos de desenvolvimento, 2016. (Outra)
12. II Simpósio Temático de Estágio: o estágio na intersecção entre a formação e atuação docente, 2016. (Simpósio)
Estágio Supervisionado: relatos de uma 'boa' professora de língua estrangeira a respeito de sua formação.
13. Apresentação de Poster / Painel no(a) III SELLE - Simpósio de Estudos de Línguas e Literaturas Estrangeiras, 2016. (Simpósio). On how teachers feel when assessing students.
14. Introdução à Ergologia: trabalho e pluridisciplinaridade, 2016. (Seminário)
15. Oficinas: O que é? Adaptação de textos literários para o cinema, 2016. (Exposição)
16. Softwares educativos: LIVRES, 2016. (Outra)

17. XVI Semana de Letras: aniversariando a Linguística e a Literatura - Saussure, Cervantes e Shakespeare, 2016. (Oficina)
18. Cambridge Day, 2015. (Encontro)
19. ICCAL - International Congress of Critical Applied Linguistics, 2015. (Congresso) Avaliação vista pela ótica dos avaliadores.
20. Teaching very young learners: It is a kind of magic!, 2015. (Seminário)
21. The importance of teaching content to young learners, 2015. (Seminário)
22. Cambridge Day - Connecting with you, 2014. (Encontro)
23. Colloquium - A produção de materiais didáticos sob a perspectiva da agência distribuída, 2014. (Encontro)
24. Criablab e Design Thinking: Como lidar com problemas complexos, através do estímulo ao desenvolvimento da criatividade coletiva relevante", 2014. (Seminário)
25. Evaluating Performance in Science, 2014. (Encontro)
26. I Encontro de História das relações internacionais da PUCRS, 2014. (Congresso)
27. Language in healthy aging and in Alzheimer's disease, 2014. (Encontro)
28. Língua Chinesa, Literatura e Arte, 2014. (Outra)
29. Oficina de AD: Conceitos em Movimento, 2014. (Oficina)
30. Oxford Professional Development Webnar, 2014. (Encontro)
31. Understanding and Managing a World of Encounters: Mobility, Coincidence and Simultaneity..., 2014. (Seminário)
32. XIV Semana de Letras: É tempo de Letras, 2014. (Encontro)
33. III Colóquio de Letras, 2012. (Outra)
34. III Colóquio de Letras, 2012. (Encontro). Introdução à Linguística Aplicada Crítica e às Políticas de Conhecimento.
35. Conferencista no(a) XI Semana de Letras: Saberes, poderes e construções identitárias, 2011. (Seminário) TEORIA DE GRICE: AS MÁXIMAS CONVERSACIONAIS E AS IMPLICATURAS.
36. IV SEPLA - SEMINÁRIO DE PESQUISAS EM LINGÜÍSTICA APLICADA, 2008. (Seminário)
37. VI Encontro de Linguística de Corpus. Linguística de Corpus: um mapeamento dos estudos no Brasil., 2007. (Seminário)

38. Improving Teaching Abilities, 2005. (Oficina)
39. Reflective Teaching in Second Language Classrooms, 2005. (Oficina)
40. O Papel das Aulas de Inglês no Contexto Escolar, 2004. (Seminário)
41. Read All About It, 2004. (Oficina)
42. 25th One-day Seminar of Braz-Tesol, 2003. (Seminário)
43. II Simpósio do Curso de Letras - UEG, 2003. (Simpósio) Língua e Literaturas: novos questionamentos, novas concepções.
44. V Seminário de Línguas Estrangeiras, 2003. (Seminário)
45. 22nd Regional One-Day Seminar of Braz-Tesol, 2002. (Seminário)
46. How to Deal with Differences in Students Ages in Language Teaching, 2002. (Oficina)
47. I Simpósio do Curso de Letras, 2002. (Simpósio)
48. Using the Dictionary to Enhance Vocabulary Work in Coursebooks, 2002. (Oficina)
49. X Seminario d Dificultades Específicas de la Ense anza del Espa ol a Lusohablantes, 2002. (Seminário)
50. IV Seminário de Línguas Estrangeiras, 2001. (Seminário) O Ensino de Línguas Estrangeiras no Novo Milênio.
51. III Simpósio Goiano de Letras, 1999. (Simpósio)
52. A Fonética em Sala de Aula: Um Enfoque sobre Preposições., 1998. (Oficina)
53. Cultura e Educação Norte Americana (Prof. Mark Alan McPherson), 1997. (Encontro)
54. Encontro Pedagógico de Autores e Professores, 1997. (Encontro)
55. I Simpósio de Metodologias e Estudos da Língua Inglesa, 1997. (Simpósio)

Organização de evento

1. GOMES, J. R.;, M. N. A.
VIII FEMUSIN - Festival de Música Inglesa, 2011. (Festival, Organização de evento)
2. GOMES, J. R.; Sidimar Silva.
II Simpósio do Curso de Letras - "Língua e Literatura: novos questionamentos, novas concepções" ., 2003. (Outro, Organização de evento)
3. SILVA, Sidimar; GOMES, J. R.
I Simpósio do Curso de Letras - "Língua e Literatura: linguagem e signo-imagético" ., 2002. (Outro, Organização de evento)

Bancas

Participação em banca de Trabalhos de Conclusão Curso de aperfeiçoamento/especialização

1. GOMES, J. R.; VICENTE, M. L.

Participação em banca de Welda Carolyn Rezende. *Leitura: Importância e Fruição - Análise de Práticas Escolares de Leitura*, 2005. (Especialização em Psicopedagogia) Universidade Estadual de Goiás

Graduação

1. GOMES, J. R.; SIQUEIRA, K. M. F.; VIEIRA, S.A.

Participação em banca de Cláudia Luzia da Silva Carmo. *Análise semiótica do conto: Gertrudes e seu homem*", 2011. (Letras) Universidade Estadual de Goiás

2. GOMES, J. R.; DAVID, M. N. A.; CAMPOS, T.G.S. Participação em banca de Selma da Silva Oliveira. *As personagens femininas em "O Quinze" de Rachel de Queiroz*, 2011. (Letras) Universidade Estadual de Goiás

3. GOMES, J. R.; SIQUEIRA, K. M. F.; VIEIRA, S.A.

Participação em banca de Caroline Costa Soares. *Calvin e Haroldo: perspectivas de leituras do percurso gerativo do sentido em tirinhas de humor*, 2011. (Letras) Universidade Estadual de Goiás

4. GOMES, J. R.; DAVID, M. N. A.; ARAUJO, M.M.M.

Participação em banca de Janaína F. Dourado. *O fantástico em "A confissão de Flávio Carneiro"*, 2011. (Letras) Universidade Estadual de Goiás.

5. DAVID, M. N. A.; CAMPOS, T.G.S.; GOMES, J. R.

Participação em banca de Carla Reis de Oliveira. *O herói em "Pão cozido debaixo de brasa" de Miguel Jorge*, 2011. (Letras) Universidade Estadual de Goiás

6. GOMES, J. R.; CAMPOS, T.G.S.; MENDONÇA, T.R.

Participação em banca de Francielle Rodrigues Santos. *O reflexo de Oscar Wilde na obra "O Retrato de Dorian Gray"*, 2011. (Letras) Universidade Estadual de Goiás.

7. GOMES, J. R.; DA SILVA, Leida Corrêa

Participação em banca de Paulo Henrique Alves dos Santos. *Desvendando o trigo e o joio de Fernando Namora: uma leitura com a memória e a imaginação*, 2010. (Letras) Universidade Estadual de Goiás

8. GOMES, J. R.

Participação em banca de Clayton Souza de Jesus. *Questões Linguísticas acerca da coerência e coesão em textos escritos por alunos do 3o ano do Ensino Médio*, 2010 (Letras) Universidade Estadual de Goiás.

9. GOMES, J. R.; DAVID, M. N. A.; SIQUEIRA, K. M. F.

Participação em banca de Lenildes Dias da Silva Almeida. *Análise Semiótica Comparativa Entre as Canções da Jovem Guarda x Tropicália*, 2005. (Letras) Universidade Estadual de Goiás.

10. GOMES, J. R.

Participação em banca de Wilson de Oliveira Kvetiki. Histórico da EJA: Um Enfoque do Ensino de Inglês para Adultos, 2005. (Letras) Universidade Estadual de Goiás.

11. GOMES, J. R.

Participação em banca de Rosimeire Ferreira de Andrade Dias. A Língua Inglesa como Segunda Língua, 2003. (Letras) Universidade Estadual de Goiás.

12. GOMES, J. R.

Participação em banca de Geanne Cíntia Ribeiro Bernardes. A Língua Inglesa vista pelos Alunos e Professores da Rede Pública, 2003. (Letras) Universidade Estadual de Goiás.

13. GOMES, J. R.

Participação em banca de Léon Denis da Costa. Vocabulário - Estratégias para a Aquisição da Língua Inglesa, 2003. (Letras) Universidade Estadual de Goiás.

Participação em banca de comissões julgadoras Concurso público

1. Instituto Federal Goiano - Concurso Público, 2009 Instituto Federal Goiano.

Outra

1. XIV FEMUSIN, 2017 Universidade Estadual de Goiás.

2. XII FEMUSIN - Festival de Música Inglesa (Keep calm and sing your favorite song!), 2015. Universidade Estadual de Goiás.

3. FESTIVAL DE MÚSICA: UEG DESCOBRINDO TALENTOS, 2011 Universidade Estadual de Goiás.