



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

LIÉGE BÁCCARO TOLEDO

**O AGIR ARGUMENTATIVO NO EDITORIAL:  
CONTRIBUIÇÕES PARA ATIVIDADES EDUCACIONAIS NO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

LIÉGE BÁCCARO TOLEDO

**O AGIR ARGUMENTATIVO NO EDITORIAL:  
CONTRIBUIÇÕES PARA ATIVIDADES EDUCACIONAIS NO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL) como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elvira Lopes Nascimento.

Londrina  
2013

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da  
Universidade Estadual de Londrina**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

T649a	<p>Toledo, Liége Báccaro. O agir argumentativo no editorial : contribuições para atividades educacionais no ensino fundamental / Liége Báccaro Toledo. – Londrina, 2013. 247 f. : il.</p> <p>Orientador: Elvira Lopes Nascimento. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2013. Inclui bibliografia.</p> <p>1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Gêneros textuais – Teses. 3. Prática de ensino – Teses. 4. Interacionismo sociodiscursivo – Teses. I. Nascimento, Elvira Lopes. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU 806.90:37.02</p>
-------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

LIÉGE BÁCCARO TOLEDO

**O AGIR ARGUMENTATIVO NO EDITORIAL:  
CONTRIBUIÇÕES PARA ATIVIDADES EDUCACIONAIS NO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Elvira Lopes Nascimento  
UEL – Londrina - PR

---

Profa. Dra. Sonia Aparecida Lopes Benites  
UEM – Maringá - PR

---

Profa. Dra. Esther Gomes de Oliveira  
UEL – Londrina - PR

Londrina, 8 de abril de 2013.

*Dedico esse trabalho a meu querido marido,  
pois sem ele nenhuma de minhas batalhas faria  
sentido.*

## AGRADECIMENTOS

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elvira Lopes Nascimento, orientadora deste trabalho, pelo apoio, dedicação, paciência e amizade que demonstrou em todas as etapas dessa pesquisa, sendo uma verdadeira mentora desde o segundo ano de minha graduação. A ela devo meu desenvolvimento intelectual, profissional e pessoal durantea minha vida acadêmica.

A meus colegas de projeto, pessoas com quem sempre tive muito o que partilhar, por sua disponibilidade, inteligência e competência. À Eliana Merlin Deganutti Barros, que fez parte de minha formação como profissional e como pessoa.

Aos membros da banca de qualificação, Esther Gomes de Oliveira e Sonia Benites, cujos questionamentos foram fundamentais para a configuração final desta dissertação.

À professora entrevistada nessa pesquisa, por sua valiosa contribuição e por ter-me dado a oportunidade de conhecer uma profissional competente e dedicada.

A meus pais Bernadete e Devanildo, por terem me dado a preciosa oportunidade de estudar e assim perseguir aquilo que queria, possibilitando-me ser uma pessoa completa e à minha irmã Lisieux, amiga e companheira.

À minha sogra Zuleika, por ser um exemplo como educadora e como pessoa, e a meus cunhados Mary e Philip por sua constante amizade e carinho.

A meu amado marido Matheus, meu esteio, por seu ombro amigo e carinhoso, e por ser a pessoa que me impulsiona sempre a buscar o meu melhor, em todos os campos de minha vida. Sem ele nada faria sentido.

A todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização desse trabalho.

*Ame muitas coisas, porque em amar está a verdadeira força. Quem ama muito conquistará muito, e o que for feito com amor estará bem feito.*

(Vincent Van Gogh)

TOLEDO, Liége Báccaro. **O agir argumentativo no editorial**: contribuições para atividades educacionais no ensino fundamental. 2012. 247 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

## RESUMO

A premissa que norteia esta pesquisa é a de que as intervenções formativas em sala de aula devem se constituir de práticas letradas específicas orientadas para a comunicação social e para a apropriação de saberes sobre a língua e seu funcionamento. Nessa perspectiva, o foco desta investigação concentra-se na reflexão sobre o ensino de língua portuguesa na educação fundamental e na adoção dos gêneros textuais como instrumentos propiciadores de aprendizagens e desenvolvimento. Esta pesquisa se fundamenta na ideia que concebe o ensino como profissão, assumindo que, para realizar um trabalho, incluindo a docência, é preciso formação adequada. Com embasamento no interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 2003; 2006; 2008, SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; 2009) inicialmente buscamos a compreensão das operações de uso do gênero textual editorial, para que, a partir daí pudéssemos constituir uma base de orientação sobre as capacidades docentes que precisam ser acionadas para o trabalho de presentificação e topicalização desse objeto de conhecimento na sala de aula. Em consonância com a perspectiva do ISD que concebe a linguagem como ação social e a interação como um instrumento que altera o desenvolvimento do pensamento, buscamos conhecer a ação profissional em dados de entrevistas a uma professora de ensino fundamental que reflitam as suas representações sobre o ensino de língua portuguesa, assim como as práticas didáticas que adota para o trabalho real/concretizado com a linguagem. Também recorremos a análises do livro didático e outros instrumentos materiais e simbólicos utilizados por essa professora como recursos para o agir que nos permitiram verificar o estatuto dos gêneros textuais como instrumento semiótico no fazer educacional. Nossa pesquisa visa, dessa forma, contribuir para a crescente discussão em torno da concepção sobre o papel que o ensino de gêneros textuais pode desempenhar no desenvolvimento profissional do professor, tanto no plano epistemológico quanto no das práticas docentes, o que vai além da concepção sobre o papel que o ensino de gêneros representa para os alunos, como tem sido enfatizado nas prescrições oficiais (DCE-PR).

**Palavras-chave:** Gêneros textuais. Editorial. Trabalho docente. Livro didático.

TOLEDO, Liége Baccaro. **The argumentative action in the editorial**: contributions to educational activities in the basic education. 2012. 247 f. Dissertation (Master's in Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

## **ABSTRACT**

The premise guiding this research is that formative interventions in the classroom should constitute specific literate practices oriented towards social communication and the appropriation of knowledge about the language and its functioning. In this perspective, the main focus of this investigation is centered on reflecting upon Portuguese language teaching in basic education and the adoption of textual genres as instruments that propitiate learning and development. To this end, we seek basement in the theoretical-methodological construct of sociodiscursive interactionism (BRONCKART, 2003, 2006; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, 2009), so that we could, initially, comprehend the use operations of the genre editorial, and later, constitute an orientation basis for the understanding of the teaching capacities that need to be mobilized for the presentification and topicalization work in the classroom (NASCIMENTO, 2011a). In consonance with socio-discursive interactionism's perspective that conceives language as a social action and the interaction as an instrument which alters the development of thinking, we aimed to know the professional action through data from an interview with a basic education teacher that reflected her representations about Portuguese language teaching and the didactic practices she adopts for her real/concrete work with language. We also analyzed textbooks and other materials used by this teacher, which allowed us to verify the status of the text genres as semiotic objects in the educational action, based on real teaching/learning situations. Thus our study aims to contribute to the growing discussion concerning the role that the teaching of text genres can perform in the teachers' professional development, both in the epistemological and teaching practice fields, which goes beyond the role played by the genres on pupils' education, as emphasized by official documents (DCE-PR).

**Key-words:** Text genres. Editorial. Teaching work. Textbooks.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> –	O modelo didático de gênero .....	23
<b>Figura 2</b> –	Relação entre atividades de linguagem, ações de linguagem e textos/gêneros .....	28
<b>Figura 3</b> –	Relação entre práticas sociais, práticas de linguagem e gêneros .....	29
<b>Figura 4</b> –	Cinco princípios do Interacionismo Sociodiscursivo.....	31
<b>Figura 5</b> –	As condições de produção de um novo texto .....	32
<b>Figura 6</b> –	A transposição didática de um gênero .....	36
<b>Figura 7</b> –	A construção do modelo didático de gêneros .....	44
<b>Figura 8</b> –	Atividade geral e atividade de linguagem.....	63
<b>Figura 9</b> –	Página inicial da Folha de Londrina .....	66
<b>Figura 10</b> –	A chamada do editorial no suporte Folha de Londrina.....	75
<b>Figura 11</b> –	Página do editorial .....	76
<b>Figura 12</b> –	Plano textual global do editorial .....	78
<b>Figura 13</b> –	CrITÉrios relativos à natureza do material textual .....	147
<b>Figura 14</b> –	CrITÉrios relativos ao trabalho com a leitura .....	148
<b>Figura 15</b> –	CrITÉrios relativos ao trabalho com a produção de texto .....	149
<b>Figura 16</b> –	CrITÉrios relativos ao trabalho com a linguagem oral .....	150
<b>Figura 17</b> –	CrITÉrios relativos ao trabalho com conhecimentos linguísticos .....	151
<b>Figura 18</b> –	Atividades do livro didático – linguagem no editorial.....	157
<b>Figura 19</b> –	Atividades do livro didático – características do editorial .....	158
<b>Figura 20</b> –	Capacidades de linguagem e categorias de análise do ISD.....	161
<b>Figura 21</b> –	Elementos estruturadores do texto argumentativo – Livro didático “Tudo é Linguagem” .....	174
<b>Figura 22</b> –	Esquema sintetizador presente no livro didático “Tudo é Linguagem” .....	175

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	– Capacidades de linguagem .....	41
<b>Quadro 2</b>	– Elementos que apontam as dimensões ensináveis de um gênero textual.....	42
<b>Quadro 3</b>	– O <i>corpus</i> da pesquisa.....	53
<b>Quadro 4</b>	– O perfil do leitor da <i>Folha de Londrina</i> .....	54
<b>Quadro 5</b>	– Diferenças entre gênero, mídia e suporte .....	58
<b>Quadro 6</b>	– Influência da atividade sobre o editorial da <i>Folha de Londrina</i> .....	64
<b>Quadro 7</b>	– Parâmetros do contexto de produção.....	70
<b>Quadro 8</b>	– Análise do contexto físico.....	71
<b>Quadro 9</b>	– Análise do contexto sociossubjetivo .....	72
<b>Quadro 10</b>	– As marcas dos tipos de discurso .....	81
<b>Quadro 11</b>	– Tempos verbais presentes nos editoriais da <i>Folha de Londrina</i> .....	82
<b>Quadro 12</b>	– A presença de sequências argumentativas no editorial da <i>Folha de Londrina</i> .....	88
<b>Quadro 13</b>	– Categorias anafóricas utilizadas na pesquisa .....	97
<b>Quadro 14</b>	– A presença/ausência de diferentes categoriais anafóricas nos editoriais da <i>Folha de Londrina</i> .....	98
<b>Quadro 15</b>	– As vozes secundárias na perspectiva do ISD .....	103
<b>Quadro 16</b>	– A presença de vozes secundárias nos editoriais da <i>Folha de Londrina</i> .....	104
<b>Quadro 17</b>	– As modalizações na perspectiva do ISD .....	106
<b>Quadro 18</b>	– A presença de modalizações nos editoriais da <i>Folha de Londrina</i> .....	107
<b>Quadro 19</b>	– Exemplos de modalizações encontrados no <i>corpus</i> .....	108
<b>Quadro 20</b>	– Focalização dos STTs .....	118
<b>Quadro 21</b>	– Análise da organização temática da entrevista .....	121
<b>Quadro 22</b>	– Figuras de Ação .....	136
<b>Quadro 23</b>	– Figuras de ação encontradas na entrevista.....	137
<b>Quadro 24</b>	– Critérios gerais de escolha aplicados aos LDs.....	144

<b>Quadro 25</b> – Objetivos do ensino-aprendizagem de língua portuguesa nos últimos anos do ensino fundamental .....	145
<b>Quadro 26</b> – A abordagem textual indicada pelo COP.....	154
<b>Quadro 27</b> – Questões do LD A – texto 1 .....	162
<b>Quadro 28</b> – Questões do LD A – texto 2 .....	163
<b>Quadro 29</b> – Questões do LD A – texto 3 .....	166
<b>Quadro 30</b> – Questões do LD A – texto 4 .....	167
<b>Quadro 31</b> – Esquema de uma SD e o trabalho do LD A.....	168
<b>Quadro 32</b> – Questões do LD “Tudo é linguagem” – texto 1 .....	177
<b>Quadro 33</b> – Questões do LD “Tudo é linguagem” – texto 2 .....	179
<b>Quadro 34</b> – Questões do LD “Tudo é linguagem” – organização do texto 2 .....	180
<b>Quadro 35</b> – Questões do LD “Tudo é linguagem” – tipos de argumento .....	181
<b>Quadro 36</b> – Questões do LD “Tudo é linguagem” – elementos coesivos .....	182
<b>Quadro 37</b> – Questões do LD “Tudo é linguagem” – proposta final .....	185
<b>Quadro 38</b> – Esquema de uma SD e o trabalho do LD “Tudo é Linguagem” .....	189
<b>Quadro 39</b> – Os livros didáticos e os critérios relativos à natureza do material textual do PNLD.....	194
<b>Quadro 40</b> – Os livros didáticos e os critérios relativos ao trabalho com a leitura do PNLD .....	195
<b>Quadro 41</b> – Os livros didáticos e os critérios relativos ao trabalho com produção de texto do PNLD .....	196
<b>Quadro 42</b> – Os livros didáticos e os critérios relativos ao trabalho com a linguagem oral do PNLD .....	197
<b>Quadro 43</b> – Os livros didáticos e os critérios relativos ao trabalho com conhecimentos linguísticos do PNLD .....	198

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – A presença de referências dêiticas nos editoriais da <i>Folha de Londrina</i> .....	83
<b>Tabela 2</b> – A presença de frases não declarativas nos editoriais da <i>Folha de Londrina</i> .....	83

## LISTA DOS CÓDIGOS DA TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA

Pausas e silêncios	(+)
Truncamentos bruscos	/
Ênfase ou acento forte	MAIÚSCULAS
Alongamento	::
Comentário da entrevistadora	(( ))
Silabação	-----
Repetições	Própria letra (a a a, e e)
Indicação de eliminação	/.../

**Fonte:** adaptado de Marcuschi, 1986.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>Questionamentos norteadores</b> .....	18
<b>Objetivos Norteadores</b> .....	20
<b>Objetivo Geral</b> .....	20
<b>Objetivos Específicos</b> .....	20
<b>Procedimentos Metodológicos</b> .....	21
<b>Contribuições esperadas</b> .....	22
<b>Organização da Dissertação</b> .....	24
<b>CAPÍTULO 1</b> .....	25
<b>1 A PERSPECTIVA DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO BASE EPISTEMOLÓGICA DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO</b> .....	25
1.1 A BASE EPISTEMOLÓGICA DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO .....	27
1.2 REPRESENTAÇÕES NA PERSPECTIVA SOCIODISCURSIVA.....	32
1.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA: NÍVEL ORGANIZACIONAL, NÍVEL ENUNCIATIVO; NÍVEL SEMÂNTICO .....	34
1.4 FERRAMENTAS DIDÁTICAS DO ISD: O MODELO DIDÁTICO DE GÊNEROS TEXTUAIS .....	35
1.5 O PASSO A PASSO PARA A ELABORAÇÃO DO MODELO DIDÁTICO DE UM GÊNERO: A PROPOSTA DO ISD .....	39
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	45
<b>2 O EDITORIAL: ANÁLISE DO CORPUS</b> .....	45
2.1 A ESFERA JORNALÍSTICA NA CONTEMPORANEIDADE .....	47
2.2 O GÊNERO EDITORIAL NA PERSPECTIVA DOS ESPECIALISTAS .....	49
2.3 O CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO MAIS AMPLO: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO <i>CORPUS</i> .....	53
2.3.1 O suporte: Definição e Considerações .....	55
2.3.2 O Jornal <i>Folha de Londrina</i> .....	59
2.3.3 A Influência do Suporte no Gênero: o Editorial de Jornal .....	60
2.3.4 A Influência da Atividade no Gênero Editorial de Jornal .....	62

2.3.5	O Contexto Linguageiro Imediato .....	64
2.3.6	Os arquitextos do editorial: relações do editorial da <i>Folha de Londrina</i> com outros textos.....	68
2.3.7	A Situação de Produção do Editorial da <i>Folha de Londrina</i> .....	70
2.4	A INFRAESTRUTURA TEXTUAL: O PLANO TEXTUAL GLOBAL, OS TIPOS DE DISCURSO E TIPOS DE SEQUÊNCIA .....	73
2.4.1	O plano textual global do editorial da <i>Folha de Londrina</i> .....	73
2.4.2	Os Tipos de Discurso do Editorial da <i>Folha de Londrina</i> .....	79
2.4.3	Os Tipos de Sequência do Editorial da <i>Folha de Londrina</i> .....	85
2.5	MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO: CONEXÃO E COESÃO NOMINAL.....	92
2.6	OS MECANISMOS DE ENUNCIÇÃO: AS VOZES E AS MODALIZAÇÕES NOS EDITORIAIS DA <i>FOLHA DE LONDRINA</i> .....	100
2.6.1	As Vozes Enunciativas e as Modalizações no Editorial da <i>Folha de Londrina</i> .....	101

### **CAPÍTULO 3**

<b>3.</b>	<b>O CONTEXTO EDUCACIONAL SOB A ÓTICA DO DOCENTE: ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>113</b>
3.1	O DISCURSO DA PROFESSORA SOBRE SEU AGIR PROFISSIONAL: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA ANÁLISE DA ENTREVISTA. ....	114
3.2	O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DA ENTREVISTA.....	119
3.3	A ENTREVISTA: ANÁLISE DOS MOVIMENTOS TEMÁTICOS DA ENTREVISTA .....	120
3.4	TIPOS DE DISCURSO MOBILIZADOS NA ENTREVISTA E FIGURAS DE AÇÃO.....	135

### **CAPÍTULO 4..... 140**

<b>4</b>	<b>O LIVRO DIDÁTICO E O EDITORIAL: INSTRUMENTOS MEDIADORES DO AGIR DOCENTE .....</b>	<b>140</b>
4.1	O GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD): PANORAMA GERAL.....	142
4.2	O EDITORIAL COMO INSTRUMENTO DE TRABALHO NOS LIVROS DIDÁTICOS .....	152
4.2.1	O Livro Didático A .....	152
4.2.1.1	As Questões do LD e as Capacidades de Linguagem.....	160

4.2.1.2	A unidade do livro didático e o procedimento sequência didática .....	168
4.2.2	Livro Didático <i>Tudo é Linguagem</i> .....	172
4.2.2.1	As questões do LD “Tudo é Linguagem” e as capacidades de linguagem.....	176
4.2.2.2	A unidade do LD <i>Tudo é Linguagem</i> e o procedimento sequência didática.....	187
4.3	O GUIA DO PNLD E OS LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS.....	193
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>		<b>201</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>		<b>204</b>
<b>APÊNDICE.....</b>		<b>212</b>
<b>APÊNDICE A – Questionário.....</b>		<b>213</b>
<b>APÊNDICE B – Entrevista com a Professora .....</b>		<b>215</b>
<b>ANEXOS .....</b>		<b>226</b>
<b>ANEXO A – Editorial .....</b>		<b>227</b>
<b>ANEXO B – Editorial 2 .....</b>		<b>230</b>
<b>ANEXO C – Editorial 3 .....</b>		<b>232</b>
<b>ANEXO D – Editorial 4 .....</b>		<b>234</b>
<b>ANEXO E – Editorial 5 .....</b>		<b>236</b>
<b>ANEXO F – Editorial 6 .....</b>		<b>238</b>
<b>ANEXO G – Editorial 7.....</b>		<b>240</b>
<b>ANEXO H – Editorial 8 .....</b>		<b>242</b>
<b>ANEXO I – Editorial 9.....</b>		<b>244</b>
<b>ANEXO J – Editorial 10.....</b>		<b>246</b>

## INTRODUÇÃO

Encontramos principal motivação para esta pesquisa na tese assumida pelo grupo de pesquisa a que este trabalho se filia<sup>1</sup>, segundo a qual os gêneros textuais podem desempenhar um papel decisivo no desenvolvimento pessoal e profissional do professor, tanto no plano epistemológico quanto no praxiológico, assim como na evolução das práticas docentes e não apenas no desenvolvimento dos alunos.

Com base na interpretação de Schneuwly (2004) da noção de gêneros textuais bakhtiniana à luz da psicologia vigotskiana para o desenvolvimento de capacidades de linguagem, optamos por trabalhar com o editorial, por se tratar de gênero pertencente à ordem do argumentar, tipo de discurso que tem sido pouco investigado nas transposições didáticas com práticas discursivas em situação pública e formal. Tal fato tem contrastado com as situações de avaliação formal a que são submetidos nossos alunos, sobretudo nos concursos vestibulares, que buscam avaliar as capacidades de reflexão crítica e de apresentação de opinião embasadas em argumentos consistentes e bem articulados. Professores de língua portuguesa veem com preocupação essas exigências, mas nem sempre estão preparados para enfrentar os desafios implicados na didatização dos discursos argumentativos na educação básica.

Trabalhar com gêneros argumentativos em sala de aula pressupõe a construção de instrumentos com a finalidade de mediar o processo de planejamento e didatização do editorial como objeto de ensino, daí a importância de ampliar e desenvolver capacidades docentes para a elaboração de projetos/sequências didáticas que contemplem as regularidades e dimensões ensináveis desse gênero.

Como pudemos perceber, por meio de nossa pesquisa já iniciada no advento de nossa graduação e especialização<sup>2</sup>, o editorial é um gênero rico e

---

<sup>1</sup> Esta pesquisa nasceu e foi desenvolvida durante a participação nos projetos de pesquisa coordenados pela Prof. Dr<sup>a</sup>. Elvira Lopes Nascimento: "Gêneros textuais e ferramentas didáticas para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa" (UEL: 2007-2010) e "Gêneros textuais: das mediações formativas aos objetos de ensino" (UEL: 2010-2013); ambos atrelados ao grupo de pesquisa GEMFOR – "Gêneros textuais e mediações formativas" (CNPQ).

<sup>2</sup> Como a aluna da graduação fui pesquisadora em ICC-UEL sob orientação da prof. Elvira Lopes Nascimento, e como aluna do curso de Especialização fiz pesquisa com o discurso argumentativo que culminou com a minha monografia de conclusão.

interessante para ser trabalhado em sala de aula, pois ele reflete, de forma mais nítida, a situação de produção, ou seja, o posicionamento do jornal articulado ao jogo de interesses econômicos, sociais e políticos. O editorial reflete as diversas ideologias e discursos que perpassam o jornal, revela seus pontos de vista e aquilo que procura defender, não sendo apenas um meio de representar a opinião deste, mas sim um reflexo das opiniões dos diferentes núcleos que fazem parte da organização e produção do jornal (SOUZA, 2009, p. 96).

Sendo assim, não fica difícil perceber o quanto o gênero em questão tem a oferecer como objeto de ensino de língua portuguesa. Para além de sua estrutura argumentativa, o editorial pode proporcionar um aprendizado que considera o estatuto social e dialógico da língua, já que, de acordo com Bakhtin (1995), a verdadeira substância desta é constituída pelo fenômeno social da interação verbal; ao apropriar-se dos enunciados relativamente estáveis (BAKHTIN, 2003) que se constituem em gêneros cristalizados na sociedade, o indivíduo desenvolve-se em suas capacidades e também contribui para a evolução da língua enquanto organismo social.

E, para além de todas as justificativas listadas, enfatizamos aqui nosso interesse em investigar a relação entre: a) os procedimentos didáticos acionados por um professor do ensino fundamental para o trabalho com gênero editorial b) as operações do produtor relacionadas ao contexto de produção, às operações discursivas e às operações linguístico-discursivas dos editoriais publicados na Folha de Londrina; c) a coerência entre o trabalho didático com o editorial em sala de aula e em livros didáticos e a proposta de trabalho com gêneros do interacionismo sociodiscursivo (ISD).

Com a finalidade de investigar como se dão as relações entre esses três campos da pesquisa, partimos do trabalho que fundamenta as propostas de didatização de gêneros: construir um *modelo didático descritivo do gênero* (BRONCKART, 2003) para definir as suas características principais, que possa subsidiar o trabalho do professor ao executar “os gestos didáticos fundadores que consistem em presentificar, institucionalizar e delimitar o objeto de ensino” (NASCIMENTO, 2011a, 2011b; 2012). Para isso, o modelo didático contribui de forma crucial, uma vez que aponta as *dimensões ensináveis* para um contexto de ensino determinado, numa concepção de “ensino em espiral” (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004) que deixa entrever o mesmo objeto de ensino/gênero trabalhado em

anos/períodos subsequentes da escolaridade de forma a aumentar gradativamente a complexidade das atividades didáticas sobre o objeto de ensino que está sendo didatizado.

O nosso pressuposto é o de que o modelo didático é uma forma de desenvolver *capacidades docentes* (NASCIMENTO, 2009) em relação às novas concepções de ensino e aos saberes específicos sobre a disciplina, partimos das operações realizadas pelo agente produtor na situação real de uso (um jornalista que produz o editorial a ser publicado na Folha de Londrina) em relação às três capacidades (de ação, discursivas e linguístico-discursivas).

A nossa pesquisa atual continua a ter como maior foco o discurso argumentativo materializado no gênero editorial, mas no mestrado se abre com maior foco no desenvolvimento profissional e na atividade de planejamento e produção de materiais didáticos que possam guiar e regular as transposições de gêneros como (con)figuração das práticas sociais. O processo de *transposição didática* (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) de um gênero baseia-se em três elementos: os instrumentos/objetos de ensino, o agir do professor e o aprendizado do aluno e o desenvolvimento de suas capacidades linguageiras. No presente momento, nossos objetivos centram-se em dois polos dessa relação tríplice: nos objetos/instrumentos de ensino e no agir do professor<sup>3</sup>.

### **Questionamentos norteadores**

Nessa pesquisa, acreditamos que nossos principais questionamentos estejam centrados em torno da formação docente e nos objetos mediadores do trabalho do professor. O modelo didático de gênero é um procedimento de análise que, diferentemente da sequência didática (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), não é aplicado em sala de aula<sup>4</sup>. Ele consiste em um levantamento de características potencialmente ensináveis de um gênero. As questões que norteiam as análises e reflexão são as seguintes:

---

<sup>3</sup> Ressaltamos que nessa pesquisa não realizamos um trabalho de formação do professor – buscamos apenas constatar como vem se desenvolvendo o trabalho docente em relação aos gêneros textuais e às novas teorias de transposição didática destes.

<sup>4</sup> Contudo, sua importância para o levantamento de características do gênero e posterior construção de sequências e outros materiais didáticos parece-nos inegável, como demonstraremos ao longo da pesquisa.

1. O *modelo didático* do gênero editorial é um instrumento que pode auxiliar o professor a articular saberes sobre o gênero enquanto pré-construído socialmente como objeto de ensino?
2. Os dados emergentes de uma entrevista à professora de ensino fundamental refletem as suas representações sobre o ensino de LP e as práticas de didáticas que adota para centralizar o uso contextualizado da linguagem como objeto de ensino?
3. O modelo didático de gêneros é um instrumento mediador dispensável /indispensável para a elaboração e avaliação de materiais específicos para o objeto de ensino?
4. Os livros didáticos enfocam o editorial como objeto de ensino? De que modo isso ocorre?
5. Como se organizam os procedimentos didáticos nos livros didáticos analisados: organizados por temas, por atividades avulsas ou por atividades sequenciais?
6. Considerando os critérios de avaliação de livros didáticos do PNLD (BRASIL, 2010), como pode ser avaliado o enfoque no gênero editorial no livro didático utilizado pela professora entrevistada e o livro didático *Tudo é Linguagem*?
7. Em que medida as atividades do livro didático sobre um gênero textual se assemelham com o procedimento sequência didática (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004)?

A busca de respostas a esses questionamentos direcionam a pesquisa com a qual pretendemos compreender até que ponto as dimensões apontadas pelo modelo didático constituem o ponto inicial para o trabalho didático com projetos de letramento que têm como foco práticas sociais de referência materializadas em gêneros textuais.

## **Objetivos Norteadores**

### **Objetivo Geral**

Contribuir para a reflexão sobre os efeitos desenvolvimentais da ação da linguagem instrumentalizada por um gênero textual do argumentar, considerando as operações acionais (capacidades de ação), as operações discursivas (capacidades discursivas) e as operações de textualização (capacidades linguístico-discursivas) apontadas pelo instrumento “modelo didático”.

### **Objetivos Específicos**

- a) Construir um modelo didático do gênero editorial, de acordo com os parâmetros propostos pelo interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 2003; 2006; SCHNEUWLY, 2004; NASCIMENTO, 2009; MACHADO E CRISTOVÃO, 2006);
- b) Analisar, nos segmentos de orientação temática (SOT) e segmentos de tratamento temático (STT), em entrevistas de professora de educação fundamental, as representações sobre o agir-referente com o gênero editorial para sua didatização em sala de aula de escola particular de Londrina;
- c) Avaliar o estatuto do gênero editorial no cenário educacional atual, analisando de que maneira o gênero aparece em livros didáticos enquadrados aos critérios do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), incluindo-se aí o livro didático (LD) utilizado pela professora entrevistada;
- d) Triangular dados do modelo didático do gênero para avaliar a articulação coerente entre possíveis dimensões ensináveis detectadas e o uso real do gênero nas experiências relatadas pela professora e em livros didáticos (LD).
- e) Avaliar as diferenças entre os procedimentos metodológicos sugeridos por Dolz e Schneuwly (2004) e Nascimento (2009) para a construção de sequências didáticas (SD) e os procedimentos adotados por livros didáticos de língua portuguesa para o trabalho com o gênero editorial.

## Procedimentos metodológicos

Essa pesquisa está embasada no referencial teórico do interacionismo sociodiscursivo (ISD), proposto pelo grupo de estudos da Universidade de Genebra e desenvolvido principalmente por Jean-Paul Bronckart.

Além do interacionismo social de Vygotsky, outro aporte do ISD é a teoria do discurso bakhtiniana, que problematiza a questão dos gêneros (cf. BAKHTIN, 2003), reconhecendo que a variedade destes é tão abrangente quanto a variedade dos campos de atividades humanas, preconizando que “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 262). Essa concepção pressupõe uma abordagem de língua que considera a diversidade de textos e sua relação com contextos nos quais são produzidos, afastando-se de outras abordagens que consideram a língua como um sistema abstrato e estanque.

A análise de um gênero com base nessas categorias resultaria em um modelo didático de gênero *a priori*, trabalho já iniciado em nossa pesquisa de especialização e procedimento sobre o qual falaremos com maiores detalhes em um tópico específico. As categorias propostas por Bronckart (2003) para a construção do modelo didático incluem:

- análise das condições de produção dos textos, “o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como o texto é organizado” (BRONCKART, 2003, p.93);
- análise da infraestrutura geral do texto;
- análise dos mecanismos de textualização;
- análise dos mecanismos enunciativos.

Nossa pesquisa, nesse âmbito, possui cunho qualitativo (LAZARATON, 2005; NEVES, 1996), já que nosso objetivo, ao analisar o editorial, é descrever suas regularidades, priorizando textos singulares que possam nos fornecer um panorama do estatuto do gênero.

Dessa forma, a vigente necessidade de vincular nossa pesquisa ao ensino e à formação de professores leva-nos ainda a outra etapa: com o objetivo de investigar o agir docente e o estatuto do contexto educacional, utilizamos o procedimento de entrevista (GIGER, 2004), buscando indícios que nos ajudem a

compreender, no plano dos recursos para o agir em sala de aula, as capacidades e estratégias adotadas por uma docente do ensino fundamental que prefiguram o agir docente com o gênero editorial.

A entrevista realizada com a docente será analisada de acordo com os procedimentos propostos por Bulea (2010), enfocando os segmentos de orientação temática (SOT) e segmentos de tratamento temático (STT)<sup>5</sup>. Por meio desse procedimento estudaremos as modalidades de compreensão do agir (BULEA, 2010, p.117) que surgem na entrevista com a professora.

### **Contribuições Esperadas**

Esperamos, com nossa pesquisa, contribuir para o ensino de gêneros na medida em que tal ensino depende, em grande parte, da capacitação de docentes para lidar com os novos desafios impostos à educação. Acreditamos na construção de modelos didáticos de gênero como uma forma de possibilitar, aos professores, uma instrumentalização em relação ao estudo dos gêneros textuais, pois o procedimento permite regularizar o levantamento de características e dimensões ensináveis de gêneros variados. Conforme colocam Machado e Abreu-Tardelli (2009), existe uma falta de recursos, materiais ou simbólicos, “que possam servir efetivamente para que os objetivos a serem atingidos, de acordo com as prescrições, possam ser atingidos” (p.107).

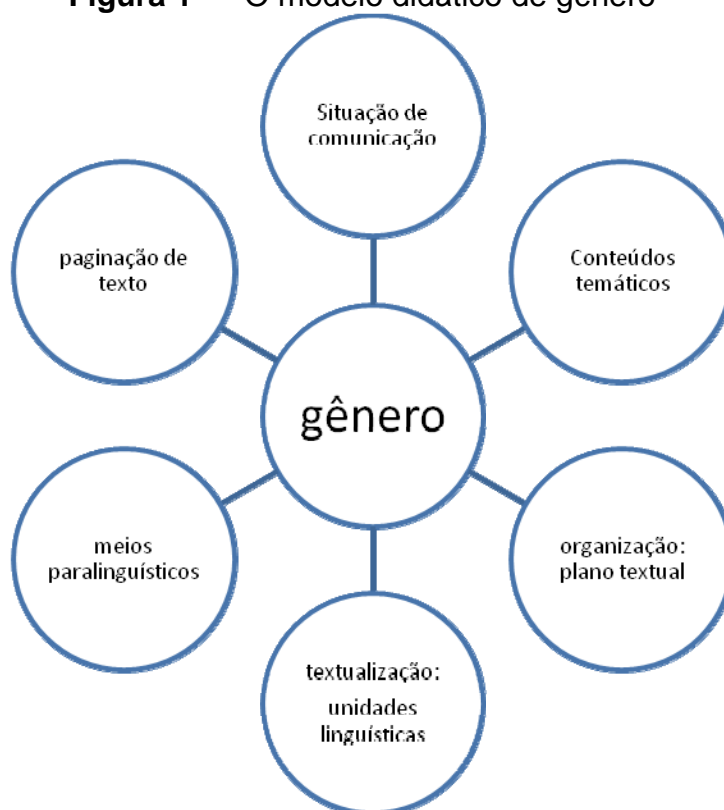
Embora já tenham sido largamente discutidas no âmbito acadêmico, questões como falta de recursos, dificuldades de adaptação dos professores às novas concepções de ensino, demonstraremos, ao longo desta pesquisa, o quanto as discussões e deficiências constatadas continuam atuais e representam, ainda, um desafio a ser transposto por meio de propostas e pesquisas que apresentem modos efetivos de se trabalhar com a língua materna e com os gêneros textuais em sala de aula. Acreditamos nas concepções do interacionismo sociodiscursivo como um meio viável de atingir os objetivos propostos pelas diretrizes e parâmetros curriculares - discursos prescritivos oficiais, muitas vezes vagos e imprecisos, colocando sobre o professor, unicamente, a responsabilidade pelos fracassos e sucessos na educação.

---

<sup>5</sup> Tais termos serão explicados ao longo da pesquisa.

Voltar-se para o trabalho do professor, como propõe Bronckart (2006) é uma forma de diagnosticar o que realmente precisa ser feito e buscado no âmbito da educação, e mais especificamente, da sala de aula. Pensando dessa forma, trazemos o modelo didático de gênero, nessa pesquisa, como contribuição para a formação do professor. Para que se faça de uma prática discursiva configurada em um gênero de texto um objeto de ensino-aprendizagem, deve-se conhecer esse objeto, o que implica saberes específicos em relação às características e elementos mais frequentes. O modelo didático, de modo geral, permite enxergar o gênero em suas várias dimensões, como mostra a figura abaixo:

**Figura 1 – O modelo didático de gênero<sup>6</sup>**



Sendo assim, esperamos contribuir com o desenvolvimento de propostas que envolvam, principalmente, gêneros argumentativos, de modo a auxiliar professores em formação e em serviço.

<sup>6</sup> Fonte: DOLZ, GAGNON, DECÂNDIO (2010, p.49).

## Organização da dissertação

Primeiramente, iniciaremos nossa pesquisa descrevendo a teoria que embasa a construção do modelo didático e perpassa toda a nossa formação e as concepções que defendemos em relação ao ensino-aprendizagem de gênero: o interacionismo sociodiscursivo (ISD). A essa descrição, segue, no capítulo 2, a construção de nosso modelo didático do gênero editorial, de acordo com os passos propostos por Bronckart (2003) e já descritos acima. No capítulo 3, trazemos a entrevista com uma docente do ensino fundamental, seguida por análise dos movimentos temáticos por ela mobilizados e as implicações de suas considerações sobre o estatuto do ensino de gêneros, em um contexto real. No capítulo 4, analisamos livros didáticos que possuem o gênero editorial em suas unidades, verificando como o gênero é trabalhado em materiais didáticos; comparamos este trabalho com aquele feito no procedimento sequência didática (SCHNEUWLY, DOLZ, 2004). Também trazemos, no capítulo 4, um panorama do Guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)<sup>7</sup>, e relacionamos os critérios do Guia aos conteúdos dos livros didáticos analisados. Por fim, apresentamos nossas considerações finais, respondendo os questionamentos feitos no início da pesquisa.

---

<sup>7</sup> Programa governamental cujo objetivo principal é subsidiar o trabalho dos professores, auxiliando-os na escolha dos livros didáticos para o ensino fundamental e médio.

## CAPÍTULO 1

### 1 A PERSPECTIVA DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Nosso trabalho fundamenta-se no construto teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Embora trabalhemos, predominantemente, com as perspectivas de Bronckart (2003, 2006) quanto ao ISD, cabe lembrar que tal concepção teórica surgiu a partir de pesquisas desenvolvidas pelo grupo da Universidade de Genebra, contando com autores como Dolz, Schneuwly, Pasquier, entre outros, além do próprio Bronckart, cujas contribuições também serão citadas ao longo de nosso trabalho.

O ISD, como afirma Bronckart em sua obra *Atividades de Linguagem, Texto e Discursos: por um interacionismo sociodiscursivo* (BRONCKART, 2003) retoma questões propostas pelo interacionismo social de Vygotsky e a teoria do discurso bakhtiniana. Embora Bronckart (2006) já tenha apontado algumas diferenças entre as concepções adotadas por Vygotsky e aquelas propostas pelo ISD ao longo dos anos<sup>8</sup> – oriundas de seu consequente desenvolvimento - Matencio (2007) levanta uma questão que julgamos ser pertinente:

Não me parece haver divergências efetivas entre o ponto de vista assumido pelo interacionismo vygotskiano e a perspectiva defendida pelo ISD [...] há coincidência entre essas duas abordagens quanto ao desenvolvimento humano, no sentido de que não há disjunção entre pensamento e linguagem<sup>9</sup> [...] e de que desde muito cedo o entorno social, ao atribuir significação à ação da criança, promove sua socialização, contribuindo, dessa forma, definitivamente, para sua inserção, pela via da linguagem, nas práticas sociais, nas e pelas quais constrói seus conhecimentos. (MATENCIO, 2007, p.56).

Fica claro, desta forma, que o ISD considera linguagem e pensamento como instâncias interdependentes entre si. O pensamento desenvolve-se graças à linguagem, que, por sua vez, é adquirida pelo indivíduo por meio de suas interações com o meio social. Estando inserido em um meio social, o indivíduo

---

<sup>8</sup> Conferir o capítulo 1 da obra *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano* (BRONCKART, 2006), em que o autor revisita as hipóteses de Vygotsky e as relaciona com o ISD.

<sup>9</sup> De acordo com a autora, Vygotsky faz, na verdade, uma disjunção entre pensamento e **fala**, e não entre pensamento e linguagem.

promove e participa de práticas através das quais irá construir seus conhecimentos. Levando em consideração tais pressupostos, iremos nos aproximar também do segundo aporte teórico que embasa o ISD aqui citado, a teoria do discurso bakhtiniana. Para Bakhtin (2003), ser pressupõe conviver: vivemos e nos constituímos nas relações com o outro. Faraco, em artigo em que discute o estatuto da análise e interpretação de textos enquadradas ao círculo bakhtiniano, declara que, para o teórico russo, “nunca podemos alcançar uma relação direta com o mundo” (FARACO, 2007, p.47), já que o mundo é apropriado por nós apenas de maneira refratada, ou seja, dentro de horizontes sociais que preconizam a mobilização de valores, de posições axiológicas.

A teoria do discurso bakhtiniana <sup>10</sup>também problematiza a questão dos gêneros (cf. BAKHTIN, 2003), cara ao ISD, reconhecendo que a variedade deles é tão abrangente quanto a variedade dos campos de atividades humanas. Bakhtin preconiza, em uma passagem já largamente conhecida pelos estudiosos de gêneros textuais, que “cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2003, p. 262). Essa concepção pressupõe uma abordagem de língua que considera a diversidade de textos e sua relação com o contexto nos quais são produzidos, afastando-se de outras abordagens que consideram a língua como um sistema abstrato e estanque (BRONCKART, 2003).

Matencio (2007) coloca que um dos avanços mais significativos do ISD em relação a estes aportes de base “refere-se às contribuições que vai buscar e reformular na abordagem pragmática da ação de linguagem” (2007, p.56), afirmação com a qual concordamos. O ISD estuda os processos de textualização – enquadrados em uma língua particular e em um gênero de texto – considerando que tais fatores indiciam processos sociais, “(ex)pondo a língua(gem) em seu funcionamento” (MATENCIO, 2007, p.56) e reconhecendo que o texto provém de ações e atividades<sup>11</sup> de linguagem nas quais estão envolvidos sistemas de conhecimento verbais e não verbais.

---

<sup>10</sup> Ainda que nos posicionemos a favor das teses defendidas por Bronckart e Bota (2012) sobre a autoria dos “textos disputados” no livro *Bakhtin Desmacarado. História de um mentiroso, de uma fraude, de um delírio coletivo*, em respeito à ABNT vamos considerar as referências contidas nas edições brasileiras.

<sup>11</sup> Esses conceitos serão explicitados no tópico seguinte.

Objetivando aprofundar estas questões, passaremos a discutir com mais profundidade as bases epistemológicas do ISD e alguns de seus principais conceitos fundadores.

### 1.1 A BASE EPISTEMOLÓGICA DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

O ISD postula que “qualquer que seja o tamanho das unidades linguísticas (do fonema ao texto), elas devem ser tomadas, em última instância, como condutas humanas” (BRONCKART, 2003, p.13). Isso porque, como já foi dito, o ISD insere-se em uma corrente psicológica que deriva do interacionismo social, termo que, embora abranja diversos ramos das ciências humanas, preconiza, na obra de Bronckart, um enfoque especial nas considerações de Vygotsky sobre o desenvolvimento da consciência humana e o papel das intervenções sociais sobre tal desenvolvimento.

Desta forma, Bronckart (2003) propõe o termo *interacionismo sociodiscursivo* preocupado principalmente em “considerar as ações humanas em suas dimensões sociais e discursivas constitutivas” (p.31), postulando, dessa forma, que o ISD seja uma “*corrente da ciência do humano*, cuja problemática central está no desvendamento das atividades languageiras” (BRONCKART, 2006, p.6), e não apenas uma corrente linguística ou psicológica. Tais atividades são analisadas dentro de um “agir coletivo”, a partir dessas considerações, o ISD realiza uma diferenciação entre dois conceitos: o de *atividade* e o de *ação*.

A *atividade* designa:

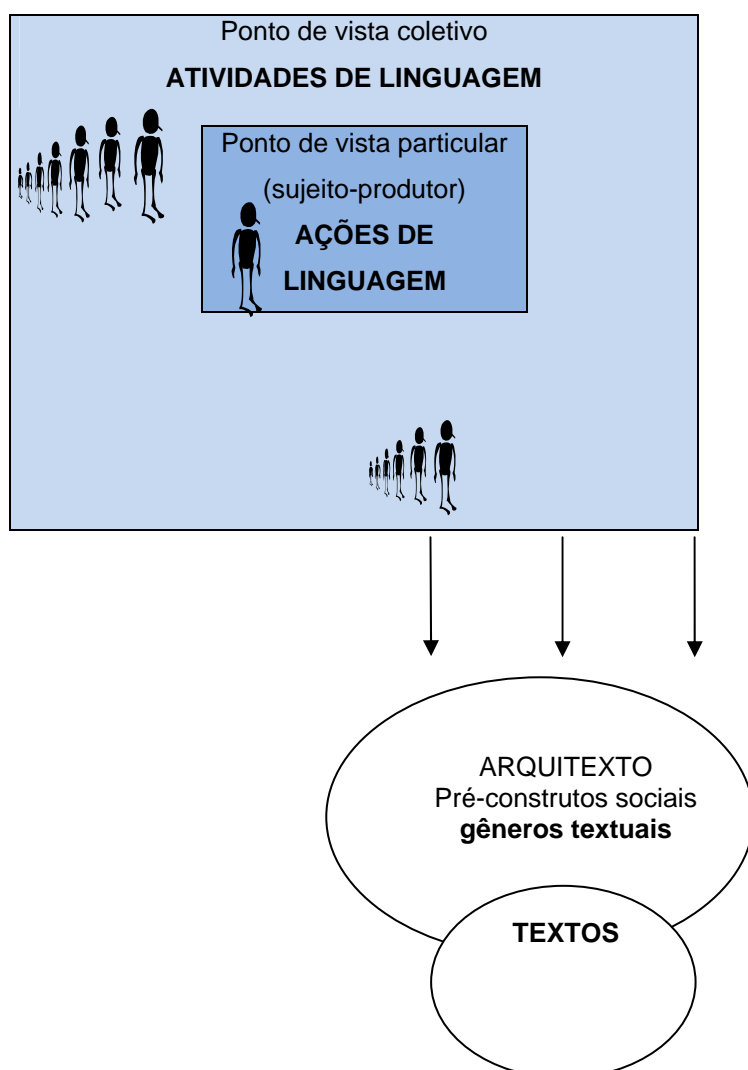
As organizações funcionais de comportamento dos organismos vivos, através das quais eles têm acesso ao meio ambiente e podem construir elementos de representação interna (ou de conhecimento) sobre esse mesmo ambiente. (BRONCKART, 2003, p. 31).

Assim, para o ISD, as atividades estão estritamente ligadas a fatores coletivos e sociais, sendo que a espécie humana caracteriza-se por uma imensa variedade e complexidade de formas de atividade, fator que Bronckart (2003) atribui à emergência da linguagem, o que resulta no conceito de *atividades de linguagem*. Estas seriam compostas de *ações*, ou seja, partes “da atividade social”, imputadas “a um ser humano particular [...]” ou “o conjunto das

representações construídas por esse ser humano sobre sua participação na atividade” (BRONCKART, 2003, p. 39).

Isso implica, segundo o autor, em um sujeito-agente, consciente de sua capacidade de “fazer”, capacidade que se concretiza principalmente por meio de um *agir comunicativo*, resultando em *ações de linguagem* que são materializadas em *textos*. Os textos, unidades empíricas de uma ação de linguagem particular, mobilizam recursos linguísticos de uma determinada língua natural, configurando-se em *modelos de realização*, ou seja, em gêneros textuais, que nada mais são do que os construtos sócio-históricos disponíveis no *arquitexto* de uma determinada formação social (BRONCKART, 2003). O que poderia ser sintetizado pela esquema a seguir:

**Figura 2 –** Relação entre atividades de linguagem, ações de linguagem e textos/gêneros<sup>12</sup>

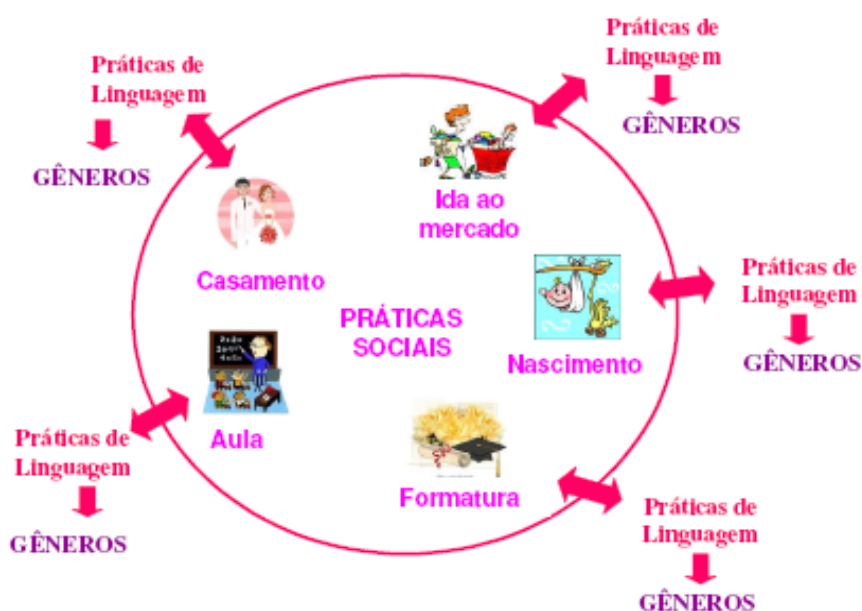


<sup>12</sup> Figura de nossa autoria

Dessa forma, Bronckart (2006, p.123) deixa claro que o posicionamento do ISD pressupõe “o caráter indissociável dos processos de organização social das atividades, de regulação dessas atividades pela linguagem e de desenvolvimento das capacidades cognitivas humanas”.

Sabendo-se que toda atividade/prática de linguagem origina-se a partir de práticas sociais, ou seja, práticas que foram consagradas/convencionalizadas por um determinado grupo em um determinado momento sócio-histórico, e que não há prática languageira que não se configure em um gênero textual, não há como desarticular tais conceitos ao falar do agir pela linguagem. Por exemplo, ao falarmos de práticas sociais como o casamento, a formatura, ou mesmo algo mais simples como uma ida à locadora, não temos como ignorar a noção de práticas de linguagem. As inúmeras atividades realizadas na sociedade são perpassadas pela(s) linguagem(s), que, por sua vez, são materializadas em textos (orais ou escritos) configurados em determinados gêneros textuais. A prática social do casamento cristão, por exemplo, pode mobilizar gêneros como o *sermão religioso*, *convite*, *bilhete de agradecimento*, *cartão de presente*, entre outros.

**Figura 3 –** Relação entre práticas sociais, práticas de linguagem e gêneros<sup>13</sup>



<sup>13</sup> Fonte: Barros (2009).

Desta forma, a noção de gênero textual e sua relação com a sociedade e sua historicidade, vinda dos estudos de Bakhtin (BRONCKART, 2003), é um fator de intrínseca importância para o ISD. Nessa perspectiva teórica, os gêneros, contudo, não são vistos como modelos estanques, perfeitamente delimitáveis e facilmente classificados, mas sim como entidades vagas, adaptáveis e até mesmo sujeitas ao desaparecimento:

Essa dificuldade de classificação também decorre do caráter fundamentalmente histórico (e adaptativo) das produções textuais: alguns gêneros tendem a desaparecer (a narração épica), mas podem, às vezes, reaparecer sob formas parcialmente diferentes; alguns gêneros modificam-se [...] outros novos aparecem [...] em suma, os gêneros estão em perpétuo movimento. (BRONCKART, 2003, p.74).

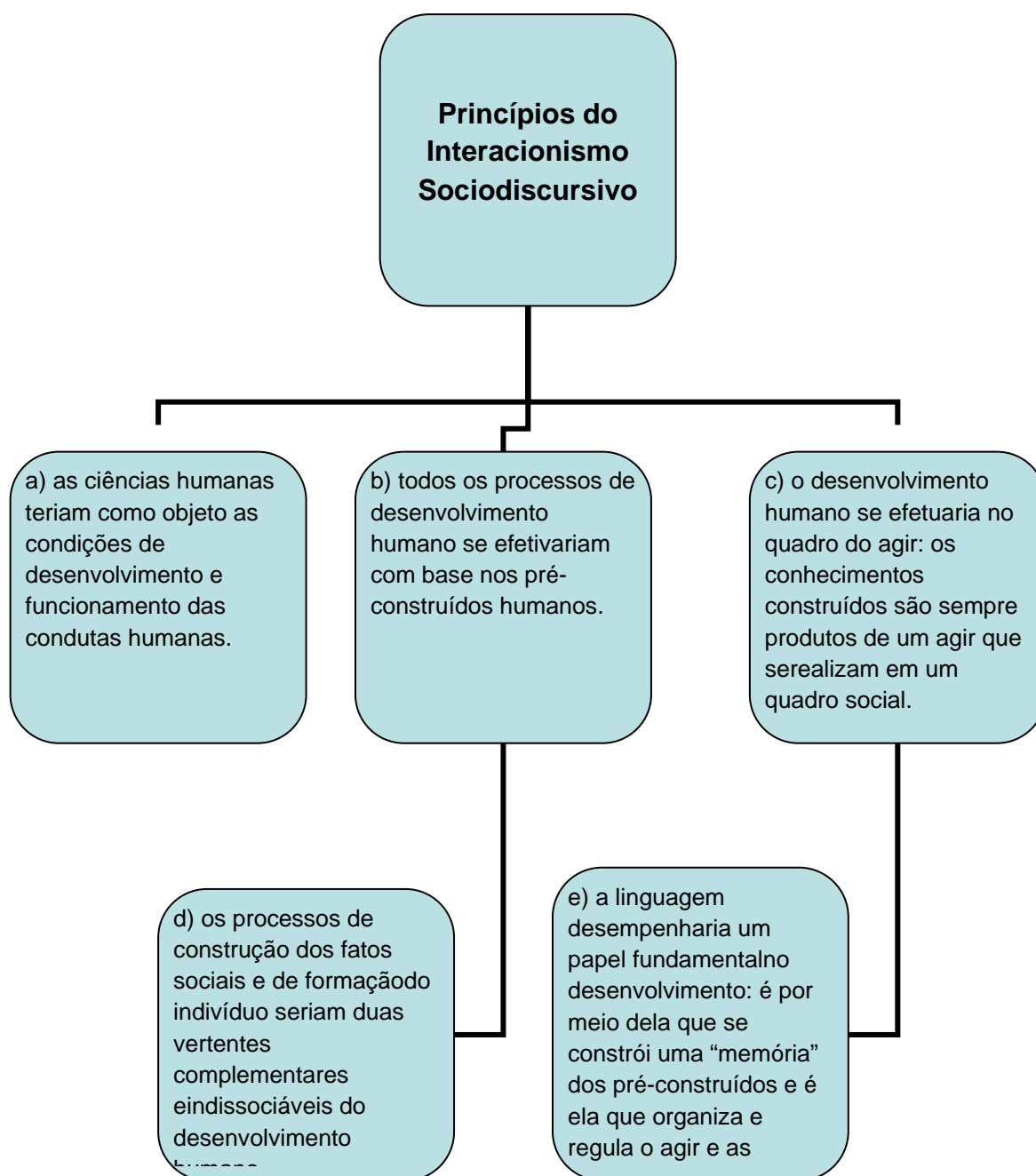
Dessa maneira, Bronckart (2003, p.77) reconhece que os textos são unidades de difícil estudo, já que dependem de múltiplos fatores para sua organização e funcionamento: situações de comunicação, modelos de gênero, modelos de tipos discursivos, regras do sistema da língua, decisões particulares do produtor, etc. Essa diversidade resultou, ao longo do tempo, em diversas proposições e teorias acerca dos textos, que sempre focalizavam “uma ou outra dimensão da textualidade” (BRONCKART, 2003, p.77), fato que resultava na produção de modelos de análise orientados por essa mesma hierarquização.

O autor admite que essa lacuna também está presente em seu trabalho, já que o ISD centra-se em um quadro epistemológico particular, centrando-se “primeiramente, nas condições sociopsicológicas da produção dos textos e depois, considerando essas condições, na análise de suas propriedades estruturais e funcionais internas” (BRONCKART, 2003, p.77). Ainda assim, o procedimento metodológico do ISD afasta-se de uma abordagem tradicionalista e gramatical da língua, para inscrever-se em uma concepção que privilegia o texto como unidade de análise.

Dessa forma, Bronckart propõe um procedimento metodológico de modelização dos gêneros e análise de textos, cujas etapas e fases veremos mais detalhadamente no decorrer deste capítulo. Para finalizar essa breve reflexão, apresentamos um quadro com cinco princípios básicos que norteiam a concepção

sociointeracionista, baseado nas considerações de Cristovão e Machado (2006, p. 549) sobre o ISD:

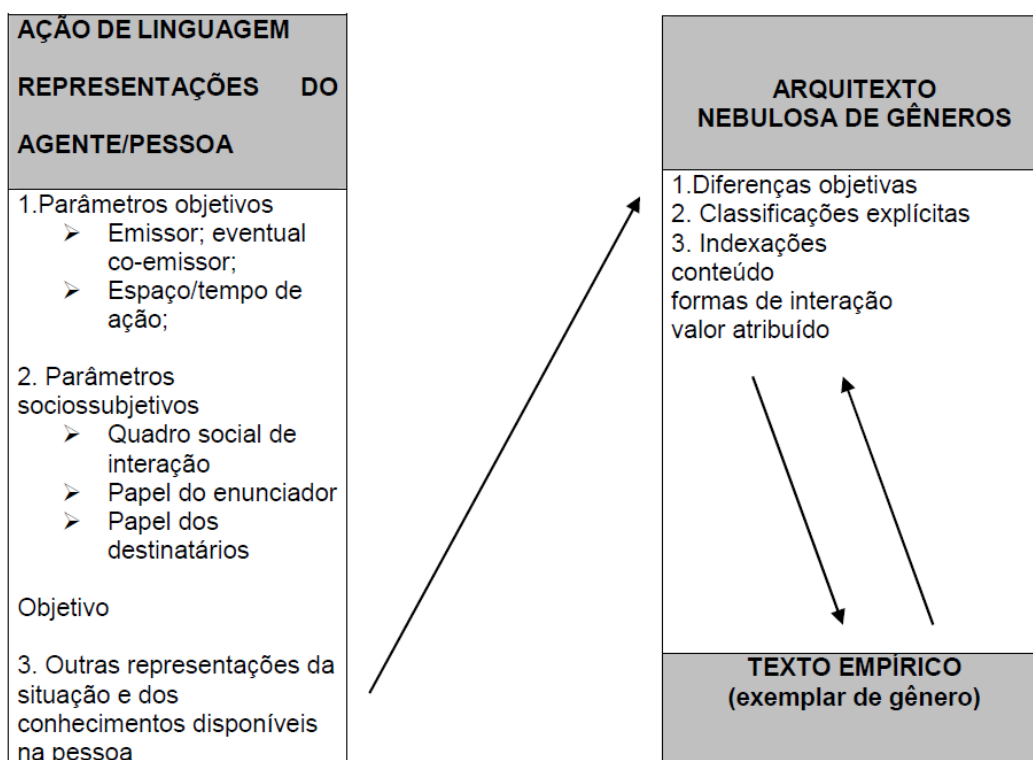
**Figura 4 –** Cinco princípios do Interacionismo Sociodiscursivo



## 1.2 REPRESENTAÇÕES NA PERSPECTIVA SOCIODISCURSIVA

O ISD considera que os gêneros são os “quadros obrigatórios de qualquer produção verbal” (BRONCKART, 2006, p.145). Podemos entender, a partir dessa afirmação, que a produção de qualquer tipo de texto irá implicar na escolha de um gênero textual, como já foi comentado no capítulo anterior. Contudo, o agente, ao se deparar com a necessidade de produzir um texto, estará inserido em uma situação de ação de linguagem (BRONCKART, 2006). No quadro a seguir, podemos visualizar, de forma mais clara, as condições que cercam a produção de um novo texto:

**Figura 5 –** As condições de produção de um novo texto<sup>14</sup>



Notamos, a partir do esquema apresentado acima, que o agente/pessoa que irá produzir um texto possui suas próprias representações sobre a situação da ação de linguagem. Bronckart (2006, p.146) divide tais representações em três subconjuntos representados no esquema acima, e que agora tentaremos deslindar:

<sup>14</sup> Fonte: Bronckart (2006, p.146).

- a) representações referentes ao quadro material ou físico da ação: identificação do emissor, de eventuais co-emissores e do espaço/tempo da produção;
- b) representações referentes ao quadro sociossubjetivo da ação verbal: tipo da interação social em jogo, papel social que o emissor vai assumir a partir dela (estatuto do enunciador: o emissor irá produzir um texto em que papel social? De aluno? De pai de família? De professor?), o papel social que irão assumir os receptores (estatuto do destinatário: quais serão os papéis dos receptores que irão receber esse texto?), e as relações de objetivo que podem se estabelecer entre esses papéis no quadro interativo em voga;
- c) outras representações referentes à situação e também os conhecimentos disponíveis no agente, em relação à temática que será expressa no texto.

Cada sujeito singular, ao empreender uma ação de linguagem, apóia-se em um duplo processo: a) a escolha ou adoção de um gênero de texto (já presente em um *arquitexto* social, sobre o qual o sujeito terá um conhecimento pessoal e também *parcial*) – o mais adequado em relação às propriedades da situação de ação; b) a adaptação do modelo de gênero escolhido – em função das propriedades da situação de ação (BRONCKART, 2003). O autor postula que, além de fatores histórico-sociais, cada gênero, ao ser adaptado por um agente-produtor, adquire propriedades inéditas e singulares que exprimem o estilo individual do sujeito que produz o texto. Isso, a nosso ver, significa que cada produção empírica de um texto contribui para a transformação histórico-social de um gênero (BRONCKART, 2003).

A partir da aplicação destes mecanismos de adoção e adaptação, o agente evolui em seu conhecimento dos gêneros, e aprende a gerenciar as indexações sociais inerentes a eles; sendo assim, concordamos com Bronckart (2006, p.154) quando postula que a “prática dos gêneros constitui-se como um espaço importante da aprendizagem social”. Não é difícil, portanto, compreender o porquê de acreditarmos na grande importância dos gêneros textuais como ferramentas de ensino-aprendizagem, ponto que tentaremos explorar ao longo de nossa pesquisa.

### 1.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA: NÍVEL ORGANIZACIONAL, NÍVEL ENUNCIATIVO; NÍVEL SEMÂNTICO<sup>15</sup>

Bronckart (2003) conceitualiza a ação de linguagem como uma *unidade psicológica*. Isso se dá pelo fato de a situação de ação de linguagem corresponder às propriedades dos mundos formais (físico, social e subjetivo) que exercem influência sobre a produção textual; contudo, o agente produtor de um texto conta apenas com suas próprias representações particulares de tal situação. Podemos, então, falar de uma situação de ação de linguagem *externa*, ou seja, das características dos mundos formais tais como poderiam ser descritas por uma comunidade de observadores, e de uma situação de ação de linguagem *interna*, a saber, as características dos mundos formais tais como um agente as interiorizou (BRONCKART, 2003, p.91). Essas representações particulares são materializadas em textos empíricos, cuja análise e interpretação deverão contar com um conjunto de procedimentos lingüístico-discursivos.

Estes procedimentos atualizados pelo ISD<sup>16</sup> consideram, primeiramente, a identificação de um contexto de produção do texto (em que situação de interação ou comunicação o agente-produtor está inserido?) e a análise de três níveis, expostos abaixo (MUNIZ-OLIVEIRA, 2010):

- a) **nível organizacional:** composto pela infraestrutura textual (plano textual global, tipos de discurso e tipos de sequência) e pelos elementos de textualização (conexão, coesão nominal e coesão verbal);
- b) **nível enunciativo:** composto pelas vozes que assumem o que é enunciado, assim como pelas avaliações (modalizações) que tais vozes formulam a respeito de aspectos do conteúdo temático formulado no texto;
- c) **nível semântico:** permite detectar os elementos da categoria do *agir*<sup>17</sup>.

<sup>15</sup> Essas categorias do ISD representam as novas concepções trazidas pelo grupo de Genebra. Contudo, em nossa construção do modelo didático de gênero, manteremos, por ora, as categorias de análise utilizadas em nossa pesquisa anteriormente (BRONCKART, 2003).

<sup>16</sup> A partir da constatação de uma quase inexistência de pesquisas voltadas ao trabalho do professor, o ISD, por meio de seus grupos de pesquisa LAF (Langage-Action-Formation, da Universidade de Genebra), ALTER (Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas relações, da PUC/SP), entre outros, renovou seus parâmetros de pesquisa de forma a não só considerar os gêneros textuais e seus usos como ferramentas didáticas, mas também as relações entre linguagem e trabalho educacional (MACHADO et al, 2009).

<sup>17</sup> O conceito de agir na ótica do ISD será melhor explorado em um tópico adiante, no qual o enfoque estará no agir docente configurado no procedimento entrevista (GIGER, 2004).

Os aspectos dos níveis organizacional e enunciativo serão melhor explicitados no item a seguir, no qual abordaremos o procedimento metodológico de análise de textos do ISD, já que tais níveis abrangem categorias que serão utilizadas para a construção do modelo didático. Quanto ao nível semântico, ele nos possibilita adentrar em outro enfoque de nossa pesquisa: o *agir do professor*. Segundo Lanferdini (2012), as análises nessa etapa focam-se em um nível micro, voltando-se para as escolhas semânticas que aparecem em um texto configurando o agir. Na análise da entrevista concedida por uma docente do ensino fundamental, aplicaremos as categorias do nível semântico na análise do discurso da professora sobre seu próprio trabalho em sala de aula.

Pensando nessas proposições, é necessário abordar o conceito de agir, que, segundo Muniz-Oliveira (2010, p.296), “designa genericamente qualquer forma de intervenção orientada no mundo, de um ou de vários seres humanos”, qualquer pessoa implicada nesse agir seria chamada de *actante* (BULEA, 2010). Sendo assim, por meio do nível semântico, faz-se a análise do agir, o que nos possibilita dizer que o ISD propõe uma análise do agir por meio do discurso, considerando-o articulado com as formas de atividade humana.

#### 1.4 FERRAMENTAS DIDÁTICAS DO ISD: O MODELO DIDÁTICO DE GÊNEROS TEXTUAIS

Para expormos como se constitui o modelo de análise de textos do ISD, é necessário introduzir a noção de *modelo didático de gênero*, resgatando o estado da arte sobre as pesquisas que investigam a questão, com a finalidade de compreender o papel dessa ferramenta para a transposição didática de gêneros textuais nas aulas de LP.

Segundo Schneuwly e Dolz (2004a), no ensino da língua pautado em gêneros textuais, os objetivos devem girar em torno de dois eixos: 1) o domínio do gênero selecionado, “para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela” (p. 80); 2) o desenvolvimento de capacidades que sejam transferíveis para outros gêneros com características (acionais, discursivas ou linguísticas) semelhantes.

Mas, como fazer com que o aluno se aproprie de um determinado gênero e desenvolva capacidades para mobilizá-lo em contextos reais de

comunicação, internalizando-as a ponto de poderem ser transferidas para modelos genéricos de referência similares?

Cristovão e Machado (2006) definem o modelo didático como um modelo descritivo e operacional que tem como objetivo facilitar o processo de aprendizado e assimilação de um determinado gênero textual. Dessa forma, é por meio da construção de um modelo didático que se pode levantar as características (contextuais, discursivas e linguísticas) principais de um gênero, definindo então quais suas dimensões ensináveis e os itens de abordagem necessários para um determinado contexto de ensino.

Gonçalves, Saito e Nascimento (2010) postulam que tais modelos devem ser “funcionais, descritivos e facilitadores da apreensão do todo complexo que é um gênero” (p. 1008). A importância da construção do modelo didático, segundo os autores, estaria no fato de que tal instrumento possibilita a delimitação de subsídios necessários à elaboração de um planejamento didático sobre um gênero que se queira ensinar. Além disso, o modelo permite visualizar as capacidades de linguagem que podem ser desenvolvidas a partir daquele gênero.

Barros (2012), em sua tese de doutoramento, investigou todo o processo da implementação de um projeto didático baseado na *transposição didática* (CHEVALLARD, 1984, 1989) do gênero carta de reclamação, articulando três elementos essenciais desse processo: os objetos/instrumentos de ensino, os alunos (e o desenvolvimento de suas capacidades linguageiras) e o professor (no seu agir didático). A autora explicita a articulação desses elementos com a figura a seguir:

**Figura 6 –** A transposição didática de um gênero



No âmbito do processo de transposição didática de um gênero textual, a autora afirma que esses três elementos vão se articulando. Entretanto, ressaltamos que o elemento principal nessa tríade é o *instrumento*<sup>18</sup> SD, uma vez que a implementação didática desse instrumental perpassa as capacidades do professor em acionar os saberes sobre o gênero, buscando as dimensões ensináveis para um determinado contexto escolar. Sendo assim, nessa etapa de busca pelas dimensões ensináveis dos gêneros, acreditamos na importância da construção de um modelo didático de gênero e ressaltamos sua importância.

Gonçalves e Barros (2010) postulam que tais modelos podem ser qualificados *a priori*, ou seja, nem sempre precisam ser construídos, levando-se em conta um contexto específico ou o nível dos alunos, podendo ser elaborados de forma genérica e adaptados de acordo com a necessidade de cada situação.

Gonçalves (2009) afirma que os conhecimentos advindos da elaboração de um modelo didático são aqueles de cunho científico, adquiridos exatamente por meio de análises empíricas sobre um *corpus* de texto selecionado para tal fim. O autor também enfatiza que o modelo didático irá auxiliar o professor, norteando as ações docentes por se constituir em uma síntese com objetivos práticos, sendo uma ferramenta pragmática (p.227). Ele fornecerá, portanto, objetos potenciais para o ensino, permitindo “construir atividades de ensino-aprendizagem diversas” para um mesmo público-alvo (p.229).

Cordeiro (2007) ressalta que um objeto de conhecimento sofre várias transformações até atingir a sala de aula, e que a transposição didática de um dado objeto/instrumento possui diversos níveis diferentes. A autora propõe que uma das primeiras transformações ocorre quando um determinado objeto, pertencente ao bojo de uma disciplina de referência (como a Linguística, por exemplo), passa a incorporar documentos oficiais de orientação de ensino, como por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Podemos pensar, contudo, no modelo didático de gênero como uma dessas etapas de transformação, que poderão auxiliar o professor em seu trabalho.

As pesquisas sintetizadas acima apresentam o pensamento dos autores sobre a questão: Como descrever um gênero textual visando à transposição

---

<sup>18</sup> Buzzo (2008) traz as considerações de Clot (1999) sobre artefatos e instrumentos. *Artefatos materiais* são construídos sócio-historicamente (como os gêneros textuais, por exemplo) e estão à disposição do homem, que pode se apropriar destes para transformá-los em *instrumentos*, elementos úteis para seu agir (caso das sequências didáticas que envolvem os gêneros).

didática? Vimos diferentes perspectivas sobre a questão, mas sobretudo os autores filiados ao ISD salientam a importância de um quadro teórico-metodológico que propicie uma análise e uma modelização dos gêneros.

Para o ISD, sendo os gêneros instrumentos psicológicos<sup>19</sup> complexos que mediatizam a ação de linguagem que necessitam ser apropriadas e utilizados pelos indivíduos que constituem a sociedade, o conhecimento obtido por meio das análises de tais gêneros que possa auxiliar a apropriação deles por parte dos cidadãos torna-se algo de extrema valia.

A proposta do ISD para a análise de textos e dos gêneros aos quais eles pertencem é composta de etapas bem definidas, que foram delimitadas por meio de procedimentos empíricos de pesquisas realizadas por Bronckart (2003) e pelos demais autores do chamado Grupo de Genebra. Tais etapas serão definidas aqui como forma de proporcionar melhor compreensão de seu funcionamento e do trabalho que realizaremos com o gênero editorial nessa pesquisa.

Os pesquisadores da Universidade de Genebra, filiados ao *Interacionismo Sociodiscursivo*, desenvolveram um quadro teórico-metodológico em torno de uma *engenharia didática*, centrada no ensino da língua por meio da apropriação de práticas linguageiras, que oferece *instrumentos/ferramenta* para mediar a ação docente (NASCIMENTO; GONÇALVES, 2011). Essa engenharia é centrada em um procedimento, denominado pelos pesquisadores genebrinos de *sequência didática*, elaborado a partir do domínio de um gênero de texto que é precedido pela elaboração de um *modelo didático do gênero*.

---

<sup>19</sup> De acordo Vygotsky (apud Nascimento, 2012), os gêneros são instrumentos psicológicos que se interpõem entre uma tarefa e o processo psíquico necessário para resolver essa tarefa. Esses processos psíquicos se tornam objeto de controle e de domínio por parte do agente. Nessa perspectiva, o instrumento psicológico determina o comportamento do indivíduo, guiando, aperfeiçoando e diferenciando sua percepção da situação em que se encontra. Para Nascimento (2012), os instrumentos psicológicos permitem a construção de novas significações sobre o objeto de ensino, dentre eles, a autora destaca: todos os signos possíveis, as obras de arte, a escrita, desenhos, esquemas, elementos gráficos, planos, roteiros, manuais, projetos, sequências didáticas, exemplos, guias de leitura, normas, pareceres técnicos, grades de controle para regular a produção escrita, quadros organizadores da memória das aprendizagens, gestos didáticos discursivos multimodais, gêneros discursivos orais, escritos e multimodais.

## 1.5 O PASSO A PASSO PARA A ELABORAÇÃO DO MODELO DIDÁTICO DE UM GÊNERO: A PROPOSTA DO ISD

A primeira etapa do procedimento metodológico realizado por Bronckart (2003) consiste na coleta de um *corpus* de textos empíricos pertencentes ao gênero a ser analisado. Embora esse *corpus* seja representativo do gênero que se busca analisar, é necessário dizer que, devido à grande quantidade e heterogeneidade de textos existentes, tal representatividade é apenas parcial, devendo ser considerada a partir de um ponto de vista teórico.

Após a coleta do *corpus*, parte-se para um estudo do que já foi produzido e analisado sobre aquele gênero, ou seja, realiza-se um levantamento do que dizem os especialistas em relação à prática de linguagem analisada. Um dos objetivos de tal procedimento é delimitar as principais características do gênero para que se possa, posteriormente, fazer uma análise comparativa com o *corpus* e para definir categorias de análise mais precisas em relação ao gênero.

Após essa sondagem, os textos serão analisados em relação ao seu *contexto de produção*, que, de acordo com Bronckart (2003, p. 93), constitui-se como “o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como o texto é organizado”. Embora o autor postule que tais parâmetros possam ser diversos – estado emocional do produtor do texto, sua saúde, fatores climáticos, etc. – ele admite que, nessa análise, deve-se considerar os fatores que exerçam uma *influência necessária* sobre a organização textual. Tais fatores estariam, segundo o autor, agrupados em dois conjuntos: a) o do mundo físico e b) o dos mundos social e subjetivo.

Logo depois, parte-se para a análise de nível organizacional, ou seja, primeiramente da *infraestrutura geral do texto*, que compreende três níveis. O primeiro, o autor denomina de *plano geral* ou *plano textual global*, a saber, aquilo que poderíamos chamar de “esqueleto” ou “fotografia” de um gênero textual, que se refere “à organização de conjunto do conteúdo temático” e “mostra-se visível no processo de leitura e pode ser codificado em um resumo” (BRONCKART, 2003, p.120). Nessa etapa, verifica-se também a configuração que o gênero estudado assume quando de sua materialização em textos empíricos: quais são suas partes integrantes, o modelo que assume, o tipo/tamanho de letra (em um texto escrito), se geralmente contém figuras ou não, etc. Para exemplificar, poderíamos citar o gênero

receita culinária, que tem uma estrutura já bem consolidada socialmente: 1) é apresentado o nome da receita; 2) depois, uma lista dos ingredientes (em forma de tópicos); 3) em seguida, o “modo de fazer” – texto injuntivo que contém as explicações de como proceder para realizar a receita; 4) muitas delas trazem uma figura do prato que está sendo descrito. Essa estrutura, de fácil identificação para a maioria das pessoas, seria o plano textual global do gênero receita culinária.

O segundo nível da infraestrutura geral diz respeito aos *tipos de discurso* que o texto comporta, ou seja, *segmentos constitutivos do gênero* (BRONCKART, 2003) que se relacionam às formas linguísticas identificáveis dentro de um texto. Assim, em um mesmo texto, podemos encontrar um segmento de discurso teórico<sup>20</sup>, por exemplo, e outro que pertença ao discurso narrativo.

Por fim, em relação à infraestrutura geral do texto, temos os *tipos de sequência* presentes em um gênero, concepção adaptada dos estudos de J.M. Adam. As “sequências” são, para Bronckart (2003), protótipos, formas de linearização que um conteúdo temático pode assumir em um determinado texto. As sequências são classificadas de acordo com sua natureza e com os modos de articulações com que constroem os textos nos quais estão presentes. Podem ser de natureza *narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal e injuntiva*<sup>21</sup>, cada qual com suas características particulares (porém não estanques).

Os próximos itens a serem analisados nos textos, em relação ao nível organizacional, dizem respeito aos *mecanismos de textualização* e aos *mecanismos enunciativos*. Os mecanismos de textualização estão articulados à progressão do conteúdo temático, pois

[...] organizam os elementos constitutivos desse conteúdo em diversos percursos entrecruzados, explicitando ou marcando as relações de continuidade, de ruptura ou de contraste, contribuindo, desse modo, para o estabelecimento da coerência temática do texto. (BRONCKART, 2003, p. 259-260).

---

<sup>20</sup> O discurso teórico, segundo Bronckart (2003), é um tipo de discurso no qual geralmente não existem marcas de agentividade e frases não-declarativas, e é utilizado, por exemplo, em trabalhos científicos e verbetes de dicionários e enciclopédias, com predomínio de verbos na terceira pessoa e no presente do indicativo. Já o discurso narrativo é rico em verbos no pretérito, diferenciando-se por ser disjuncto do momento da enunciação. Abordaremos tal assunto com mais profundidade nos capítulos posteriores.

<sup>21</sup> Embora Bronckart (2003) não aborde a sequência injuntiva (textos prescritivos), neste trabalho, acrescentamos à lista de tipos de sequências por considerá-la imprescindível para o tratamento didático de certos gêneros textuais, como por exemplo os manuais de instrução, os regulamentos, etc.

Dessa forma, tais mecanismos relacionam-se com o estabelecimento do texto como um todo comunicativo e coerente, e constituem-se como marcas de textualização responsáveis pelos processos de *conexão*, *coesão nominal* e *coesão verbal*.

Finalmente, no nível enunciativo, os mecanismos “referem-se à clarificação dos *posicionamentos enunciativos* e à da explicitação das *modalizações* que se aplicam a alguns aspectos do conteúdo temático” (BRONCKART, 2003, p.259). Eles são pouco dependentes da organização linear do texto, estando relacionados, de acordo com o autor, com a coerência pragmática ou interativa do texto, explicitando juízos de valor, opiniões, sentimentos, e as diferentes vozes que podem estar presentes nos exemplares dos gêneros.

Essa divisão está intimamente ligada à noção de capacidades de linguagem do ISD. As capacidades de linguagem são estratégias mobilizadas a cada ação de linguagem empreendida por um sujeito; sendo assim, para que a aprendizagem e apreensão de um gênero ocorra, é necessário que o aluno seja dotado de capacidades que o leve a utilizar um gênero textual de maneira adequada. Dolz e Schneuwly (2004) dividem tais capacidades em três agrupamentos, como colocado no quadro a seguir:

#### Quadro 1 – Capacidades de Linguagem

<b>Capacidades de ação</b>	Possibilita ao agente-produtor fazer representações do contexto da sua ação de linguagem, adaptando sua produção aos parâmetros do ambiente físico, social e subjetivo. Enfim, esse nível de capacidade é aquele que articula o gênero à base de orientação da ação discursiva.
<b>Capacidades discursivas</b>	Possibilita ao agente-produtor fazer escolhas no nível discursivo. São as capacidades relacionadas à infraestrutura geral de um texto – plano geral, tipos de discurso e sequências.
<b>Capacidades linguístico-discursivas</b>	Possibilita ao agente-produtor realizar as operações linguístico-discursivas implicadas na produção textual, sendo representadas pelos: mecanismos de textualização ( <i>conexão</i> , <i>coesão nominal</i> e <i>coesão verbal</i> ); e mecanismos enunciativos (gerenciamento de vozes e modalizações). Também entram nesse nível a construção de palavras e enunciados e as escolhas lexicais.

A elaboração de um modelo didático procura identificar, no gênero, características que perpassam as capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas. É uma abordagem que considera todas as dimensões ensináveis de um gênero, englobando dimensões contextuais, estruturais e discursivas. Dessa maneira, para essa pesquisa, os passos que constituem a elaboração de um modelo didático devem constituir um conjunto de saberes sobre o gênero que deem ferramentas ao professor para reunir objetos de ensino sobre ele, tais como os que estão contidos no instrumento elaborado por Barros (2012), que já considera as capacidades de linguagem na elaboração do modelo didático:

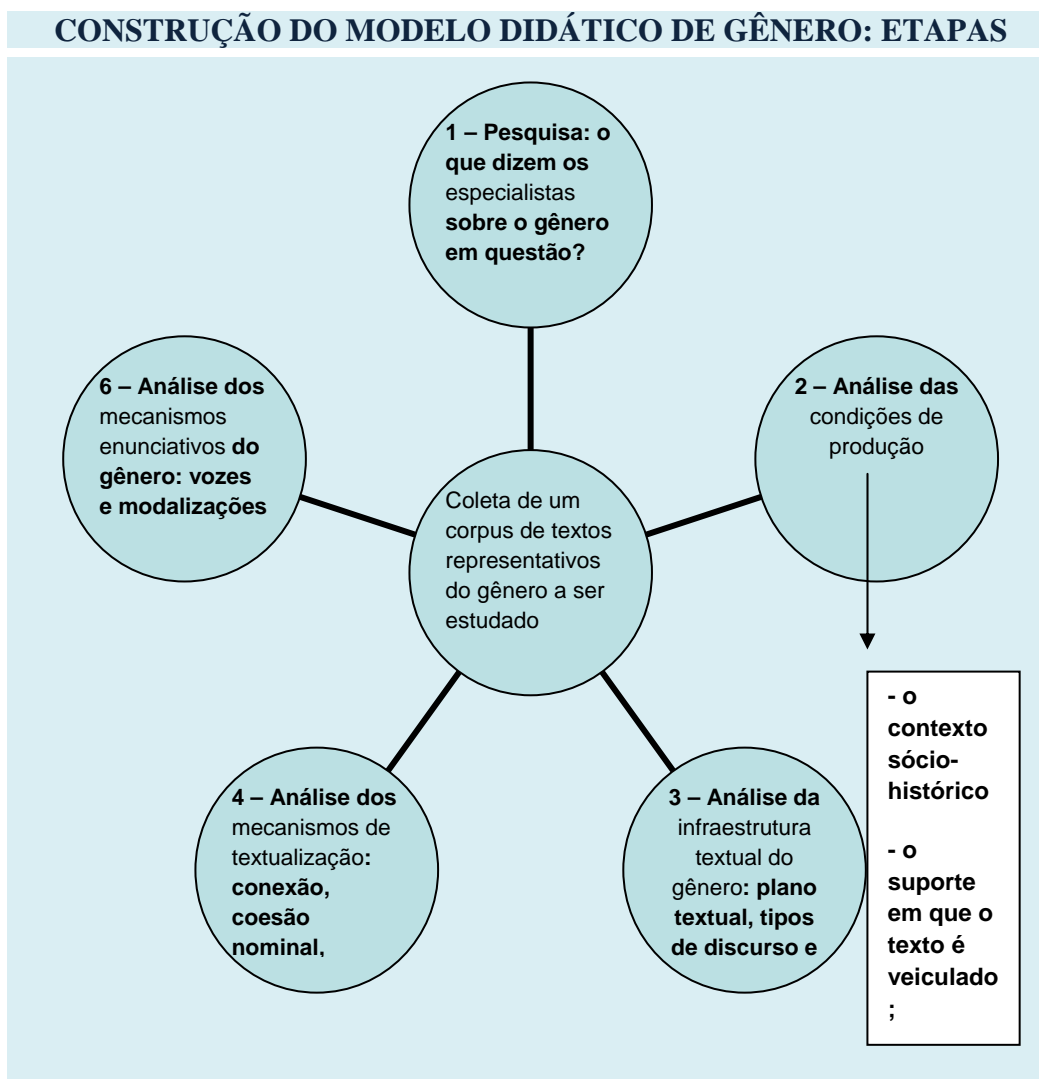
**Quadro 2-** Elementos que apontam as dimensões ensináveis de um gênero textual

Capacidades de linguagem	Perguntas para direcionar a elaboração do modelo didático do gênero
Capacidades de ação	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ É um gênero oral ou escrito?</li> <li>▪ A qual esfera de comunicação pertence (jornalística, religiosa, publicitária, etc.)?</li> <li>▪ Quais as características gerais dessa esfera?</li> <li>▪ Quem produz esse gênero (emissor)?</li> <li>▪ Para quem se dirige (destinatário)?</li> <li>▪ Qual o papel social do emissor?</li> <li>▪ Qual o papel social do destinatário?</li> <li>▪ Com que finalidade/objetivo produz o texto?</li> <li>▪ Sobre o quê (tema) os textos desse gênero tratam?</li> <li>▪ Qual é a relação estabelecida entre o produtor e o destinatário (comercial? Afetiva?)?</li> <li>▪ Qual o valor desse gênero na sociedade?</li> <li>▪ Qual o suporte?</li> <li>▪ Qual o meio de circulação (onde o gênero circula)?</li> <li>▪ Que conteúdos do texto podem ser antecipados em função de seu suporte, seu gênero e sua contextualização?</li> </ul>
Capacidades discursivas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Qual o tipo de discurso? Do expor? Do narrar?</li> <li>▪ É um expor interativo (escrito em primeira pessoa, se reporta explicitamente ao interlocutor, tenta manter um diálogo mais próximo com o interlocutor, explicita o tempo/espço da produção)?</li> <li>▪ É um expor teórico (não deixa marcas de quem fala, para quem fala, de onde e quando fala)?</li> <li>▪ É um narrar ficcional?</li> <li>▪ É um narrar de acontecimentos vividos (relato)?</li> <li>▪ Como é a estrutura geral do texto? Qual a sua cara? Como ele se configura? (É dividido em partes? Tem título/subtítulo? É assinado? Qual sua extensão aproximada? Acompanha fotos/figuras? Quais as características gerais?)</li> <li>▪ Como são organizados os conteúdos no texto (Em forma de lista? Versos? Prosa?)?</li> <li>▪ Qual o tipo de sequência predominante? Sequência narrativa? Descritiva? Explicativa? Argumentativa? Dialogal? Injuntiva?</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Como são feitas as retomadas textuais? Mais por pronomes ou por nomes? Quais as estratégias mais usadas? Substituições por sinônimos? Por termos genéricos/específicos? Por nominalizações? Por repetições? Como são mobilizados os artigos definidos/indefinidos</li> </ul>

<p><b>Capacidades linguístico-discursivas</b></p>	<p>nas retomadas? Qual o grau de afetividade/valorização expresso pelas retomadas?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Como é feita a coesão verbal? Quais os tempos verbais usados? E os tipos de verbo: ação? Estado?</li> <li>▪ Quais os tipos de conectivo usados: lógico (mais, portanto, assim, dessa forma, etc.)? Temporal (era uma vez, um dia, depois, amanhã, etc.)? Espacial (lá, aqui, no bosque, etc.)?</li> <li>▪ Como é dada voz aos personagens (ficcionais ou não) do texto?</li> <li>▪ Há mobilização de discurso direto? Indireto? Quais os recursos linguísticos/gráficos (aspas, travessão, dois pontos) empregados?</li> <li>▪ Qual a variedade linguística privilegiada? Mais formal? Mais informal? Coloquial? Estereotipada? Respeita a norma culta da língua? Usa gírias? Como se verifica isso no texto? Pelo vocabulário empregado? Pela sintaxe?</li> <li>▪ Como se dá a escolha lexical? Há mais substantivos concretos? Abstratos? Há muitos verbos de ação? De estado? Há muitos adjetivos? Que tipo de adjetivo (objetivos, subjetivos, afetivos, físicos, superlativos, comparativos)?</li> <li>▪ Como são mobilizados os sinais de pontuação no texto? Quais os mais usados? E com qual finalidade?</li> <li>▪ Há uso de metáforas? De palavras/expressões com sentido conotativo?</li> <li>▪ Há rimas? Que tipo de rima?</li> <li>▪ Qual o tom do texto? Mais descontraído? Humorístico? Objetivo? Poético? Coloquial? Sisoado? Familiar? Moralista? De poder?</li> <li>▪ Há o uso de ironia?</li> <li>▪ Como a mobilização dos elementos visuais/sonoros age na construção do sentido do texto? Observe a forma de grafar as palavras, as cores, a expressão gestual, a forma das imagens, a entonação, as pausas, etc.</li> </ul>
---------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Os saberes apresentados sob a forma de perguntas direcionadas ao professor necessitam da análise descritiva-interpretativa de um corpus de textos sobre o gênero que podem ser sintetizados na figura a seguir:

Figura 7 – A construção do modelo didático de gêneros

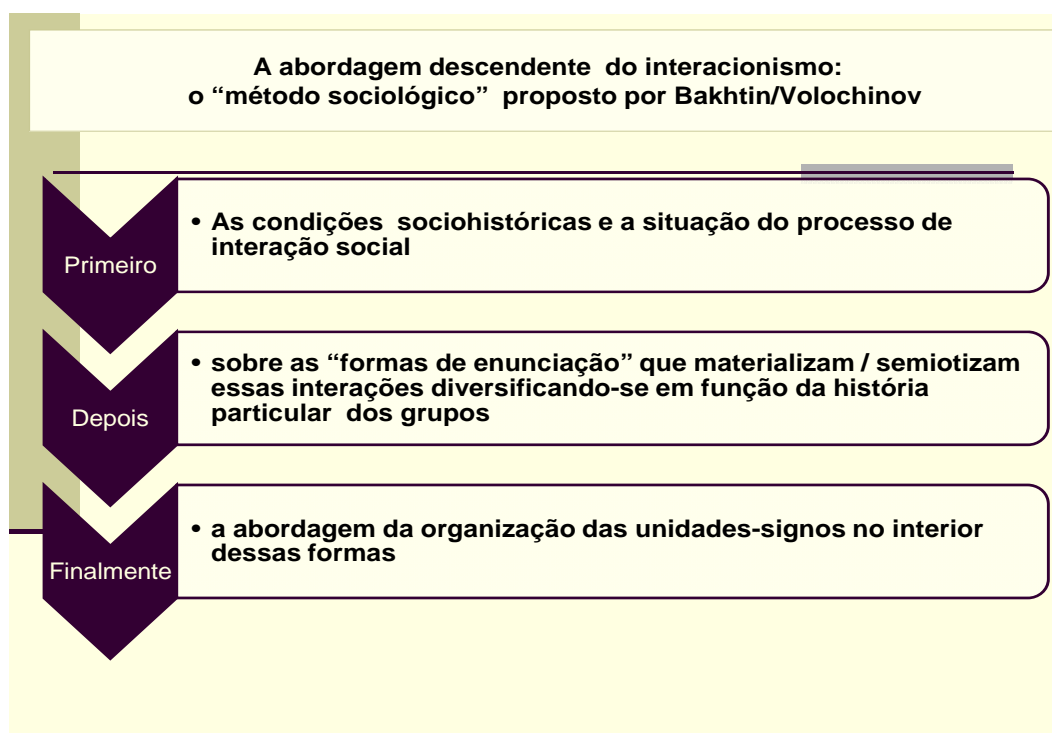


## CAPÍTULO 2

### 2 O EDITORIAL: ANÁLISE DO CORPUS

Neste momento, iniciamos a busca de elementos que nos ajudem a identificar e compreender os múltiplos aspectos que se articulam ao estudo de um gênero textual na perspectiva do modelo de análise de Bronckart (2003; 2006). Norteados por esse objetivo, iniciaremos a análise do gênero de acordo com as categorias propostas pelo autor descritas no capítulo anterior, percorrendo primeiramente sobre as condições de produção dos editoriais que compõem o *corpus* da pesquisa.

De acordo com o método descendente proposto pelo autor, inspirado nos postulados de Bakhtin/Volochinov, temos os seguintes níveis de análise:



**Fonte:** Nascimento (2010). Documento de aula.

Bonumá, Prochnow e Pasini (2011) trazem as considerações de Bronckart e Machado sobre esses procedimentos descendentes de análise, preconizando que se faça a identificação do contexto de produção dos textos antes

de realizar as análises textuais do *corpus*. Messias e Coutinho (2011, p.75) entendem as condições de produção como os fatores que condicionam a produção de um texto, podendo ser externos (extralinguísticos) ou internos (intralinguísticos). Levando em consideração a relevância de tais fatores, a análise do contexto de produção deve considerar cinco aspectos, elencados abaixo (BONUMÁ, PROCHNOW; PASINI, 2011, p.7):

- a) o contexto sócio-histórico mais amplo em que o texto foi produzido, circula e é usado;
- b) o suporte em que o texto é veiculado;
- c) o contexto linguageiro imediato, ou seja, textos que acompanham no suporte o texto analisado;
- d) o intertexto, textos com os quais o texto mantém relação;
- e) a situação de produção, ou seja, as representações do produtor que influenciam a forma do texto, segundo os parâmetros emissor, receptor, local, tempo, papel social do enunciador e do receptor, instituição social e objetivo da produção.

Bronckart (2003) também postula que se faça uma análise do estatuto do gênero de acordo com os estudiosos da área, levantando características que possam ser atribuídas ao gênero em questão. Consideramos importante voltarmos nosso olhar para a esfera social de que o editorial faz parte – a esfera jornalística, pois cada gênero está inserido no âmbito de práticas sociais cristalizadas pelo uso sócio-histórico, e os gêneros que compõem<sup>22</sup> o jornal escrito não são diferentes.

Sendo assim, analisamos primeiramente as práticas sociais que perpassam o gênero editorial como um todo, lançando um olhar sobre a *esfera social mais ampla* (BAKHTIN, 1995) do qual o gênero faz parte. Partiremos posteriormente para as condições de produção elencadas acima, debatendo principalmente a questão do suporte e suas influências sobre a composição do gênero.

---

<sup>22</sup> Nessa perspectiva, concordamos com Marcuschi (2003) quando se refere ao jornal não como um gênero textual por si só, mas sim como um suporte para vários gêneros – editorial, artigo de opinião, reportagem, carta do leitor... – questão que será esclarecida devidamente mais adiante.

## 2.1 A ESFERA JORNALÍSTICA NA CONTEMPORANEIDADE

A esfera jornalística é um recorte do amplo campo midiático, ou seja, faz parte de uma cultura formada por diversos meios de comunicação que disponibilizam informações e veiculam saberes, culturas e valores pré-selecionados. Devido ao grande *boom* tecnológico pelo qual passamos há décadas e ao desenvolvimento de novas tecnologias da comunicação, não podemos negar o avanço da influência que a cultura midiática e seus veículos obtiveram no cotidiano de todos nós, com consequentes reflexos na transposição didática das práticas discursivas dessa esfera para a esfera escolar.

O mundo atual é globalizado, integrado e os meios de comunicação modernos, embora nos possibilitem o contato com diferentes culturas e valores, também propiciam o consumo quantitativo de informações em alta velocidade, conferindo falta de profundidade a tal ação, ignorando-se a singularidade dos diferentes campos e atores sociais envolvidos no contexto de tais informações (MORIGI; ROSA, 2004). Dessa forma, tornar-se um *cidadão planetário*, segundo os autores, não depende apenas da disponibilização de informações e do acesso a elas, mas sim da maneira como as recebemos e lidamos com ela.

Portanto, as mídias veiculam diversas informações que são, na verdade, *pré-selecionadas* (BARROS, 2009). Isso significa que existe um direcionamento ao qual cada meio se sujeita, e isso se reflete também, obviamente, na esfera jornalística. É preciso refletir sobre como os veículos midiáticos tornam-se, dessa forma, espaços públicos de acesso à informação, processando adequações entre “fatos e enunciados originados nos diversos campos sociais e relacionando-os com um conjunto de práticas discursivas e normativas estilísticas, revelando a realidade social como um simulacro” (MORIGI & ROSA, 2004, p. 81). Ou seja, nesse âmbito, a realidade é apresentada de forma simulada, direcionada a certas ideologias, quer isso aconteça de forma velada ou não – e é ideal que estejamos conscientes disso para que possamos receber os produtos da mídia de forma mais responsiva, ativa, e não passiva.

Focando-nos especificamente no jornalismo como uma esfera de atuação humana, podemos dizer que o jornalismo interpreta os fatos do mundo em que vivemos, retirando-os de seu contexto social e, no caso do jornal escrito, reduzindo-os a palavras, enunciados justapostos que exprimem uma realidade

parcial, virtual (CARDOSO, 2001). Essa realidade, no entanto, graças aos avanços já mencionados das tecnologias de comunicação, torna-se coerente e clara para seus destinatários, por transformar-se em um “produto” palpável, visível em um espaço e tempo limitados (MORIGI; ROSA, 2004). É como se uma nebulosa de informações e acontecimentos se transformasse em algo concreto (no caso do jornalismo impresso - nossa fonte de pesquisa - por meio da linguagem escrita, de forma linear), casando perfeitamente com a necessidade de rapidez e conforto que buscamos suprir na sociedade atual.

Pensando nessas considerações, verificamos que tal necessidade de rapidez e agilidade é fator de grande relevância na esfera jornalística, pois as informações e fatos que ocorrem em um dia ou semana já poderão estar ultrapassados no dia seguinte, sendo necessária a abordagem de outros assuntos mais recentes. De acordo com o Manual de Redação da Folha de S. Paulo (2001), esse intenso fluxo de informações e a velocidade que ele preconiza para ser retratado nas páginas do jornal é algo cotidiano ao trabalho dos jornalistas, e não deve prejudicá-lo, já que

Entre os acontecimentos concretos e sua exposição diária nas páginas do jornal há um longo caminho. Embora ele seja percorrido velozmente, o trabalho dos jornalistas deve ser meticuloso e refletido, a fim de oferecer ao leitor a mais correta expressão dos fatos. (FOLHA DE SÃO PAULO, 2001, p.19).

O desenvolvimento do jornal como meio de comunicação e a sua adequação à sociedade contemporânea contribuíram para sua caracterização como um veículo de tiragem diária, possuidor de diversas estratégias que visam chamar a atenção e prover ao leitor informações rápidas e da maneira mais compacta possível. Dessa forma, o jornal é caracterizado por diversos gêneros que exprimem seus objetivos frente à sociedade, suas necessidades e mesmo limitações. Entre eles, estão gêneros como o artigo de opinião, a notícia, a reportagem, as charges, a carta do leitor, a crônica, resenhas críticas, e, por fim, o editorial (FARIA, 1996), que são frequentes na esfera jornalística. De acordo com Cardoso (2001), retirando-se exemplos como a crônica, as charges e a carta do leitor (que têm um cunho mais pessoal ou humorístico, e objetivos diferentes em relação aos outros gêneros mencionados), os textos jornalísticos procuram vir sempre revestidos sob uma camada de neutralidade, equilíbrio, que, segundo o autor, seria a base de uma

informação segura. Contudo, percebemos que essa suposta neutralidade, característica que encontramos como essencial na esfera jornalística em várias fontes de nossa pesquisa, não se estende aos gêneros opinativos. Essa é uma questão importante, que será aprofundada e discutida nos tópicos nos quais discorreremos sobre o editorial e suas principais características.

## 2.2 O GÊNERO EDITORIAL NA PERSPECTIVA DOS ESPECIALISTAS

Como já foi mencionado, a elaboração de um modelo didático de gênero pressupõe uma busca de elementos caracterizadores do gênero, segundo a abordagem descendente postulada pelo ISD. Sendo assim, um dos aspectos a serem investigados está no uso que os especialistas ou profissionais da esfera do jornalismo fazem desse gênero de texto.

Em relação ao suporte<sup>23</sup> do gênero, Marcuschi (2003) e Bonini (2006) consideram que o jornal escrito constitui um suporte que abriga vários gêneros, não sendo o próprio jornal um gênero em si. Bonini (2006), ao comentar o trabalho de Marcuschi e refletir sobre o conceito de suporte e da configuração do jornal como tal, afirma que “o suporte é uma espécie de elemento em que o gênero se fixa e que está encarregado de pôr esse gênero em circulação” (p. 60). No entanto, o autor propõe que o jornal não é apenas um *suporte físico* – como um álbum de fotografias, por exemplo – mas sim um suporte diferenciado, com características próprias, que ele denomina de *suporte convencional*. O jornal possui uma organização própria – página de abertura, manchetes, sessões diferenciadas, cadernos especiais –, e isso se reflete nos gêneros que ele coloca em circulação, que ganham traços específicos de acordo com essa organização. Para Bonini (2006), no jornal, alguns gêneros são de ocorrência mais fixa, aparecendo regularmente ou todos os dias, como as reportagens, entrevistas, artigos de opinião, e alguns aparecem em menor frequência, como crônicas e charges.

De acordo com Faria (1996), o editorial é um dos textos mais complexos e intrincados de um jornal, pois é um texto argumentativo que lida com opiniões, acontecimentos e temas de grande destaque de uma maneira muito peculiar, já que é nele que o jornal costuma se posicionar em relação aos assuntos e

---

<sup>23</sup> No tópico 2.3.1, aprofundaremos a reflexão sobre o suporte do gênero.

eventos noticiados. Para melhor esclarecimento, é preciso colocar a definição de editorial dada por alguns dicionários de comunicação:

Texto jornalístico opinativo, escrito de maneira impessoal e publicado sem assinatura, sobre os assuntos ou acontecimentos locais, nacionais ou internacionais de maior relevância. Define e expressa o ponto de vista do *veículo* ou da empresa responsável pela publicação (do jornal, revista, etc.) ou *emissão* (do programa de televisão ou rádio). O editorial apresenta, principalmente em sua forma impressa, para jornal, traços estilísticos peculiares. (...) A página editorial tem um estilo que acompanha as tendências do jornal, o próprio 'estilo' do jornal. Esse 'estilo' é equilibrado, denso ou leve, conforme a linha do veículo (RABAÇA; BARBOSA, 1987, p.118-119).

[...] o 'texto' onde 'um autor' é o sujeito argumentador que 'organiza a matéria languageira numa estrutura argumentativa', na modalidade escrita e no tipo monológico, sendo 'participantes desse ato languageiro' o autor do editorial e os leitores, num momento sócio-histórico-cultural 'x', ligados por um 'contato de comunicação' no qual os leitores esperam ver comentado um fato de certa repercussão social do momento (AZEREDO; ANGELIM, 1996, p.126).

Faria (1996, p.118) endossa as definições colocadas acima, descrevendo o editorial como um texto que “lida com idéias, argumentos, críticas, marcando a posição do jornal sobre os principais fatos do momento”. Percebemos, portanto, que o papel do editorial é crucial para a construção da imagem de um jornal – e fará parte do estabelecimento do “estilo” dele, como mencionado por Rabaça e Barbosa (1987): a página editorial acompanha as tendências do jornal e revela a linha – tradicional, inovadora, crítica, radical, comedida – que ele pretende seguir. Como o editorial é a “carta de apresentação” do jornal, ele geralmente encontra-se nas páginas iniciais.

Além disso, sendo o editorial um texto que procura representar o próprio jornal, ou a empresa que o veicula, é bastante comum, como proposto por Rabaça e Barbosa (1987), Pereira e Rocha (2006) e Beltrão (1980), que ele apareça nos jornais sem uma assinatura, tornando seu autor anônimo. Tal estratégia atende a objetivos bem claros: não colocar como produtor daquele texto um sujeito em particular, mas sim, torná-lo de responsabilidade de uma instituição, representativo da totalidade do veículo que o está publicando<sup>24</sup>.

---

<sup>24</sup> Essa questão traz à tona uma das características mais importantes e curiosas do editorial, e as estratégias utilizadas para que se “apague” a noção de autoria individual do gênero em questão

Diferente dos outros gêneros que emitem a opinião de um autor (que torna público seu nome, como sendo responsável por sua obra) – seja um jornalista, colaborador ou leitor - o editorial é responsabilidade da instituição, ou seja, da empresa editora. (PEREIRA; ROCHA, 2006, p.57).

Dessa forma, diferentemente de outros gêneros argumentativos que aparecem no jornal e que vêm precedidos de uma assinatura, como o artigo de opinião e a carta do leitor, por exemplo, o editorial não tem seu autor empírico revelado. Sobre isso, Beltrão (1980, p.52) faz uma importante colocação:

Por ser uma manifestação do ponto de vista do grupo editorial, esse gênero jornalístico tem características especiais, que o diferenciam de outras formas de expressão opinativas, como o artigo ou a crônica. *Nestas últimas, os comentários* a respeito de um fato ou as explicações de uma tese ou de um ponto doutrinário *se fundamentam em argumentos e idéias pessoais; no editorial, a nota dominante é a impersonalidade.*

Outra característica bastante relevante no editorial e mencionada pelos autores consultados é o fato de ele se organizar em uma estrutura argumentativa. Segundo Faria (1996), e Beltrão (1980), o editorial geralmente se utiliza de vocabulário simples (mas não simplista) e concreto, com frases não muito longas e objetivas, diretas e incisivas, sendo que, segundo Faria (1996), existe uma grande presença de articuladores discursivos (conjunções, advérbios, etc.), que são responsáveis pela lógica da argumentação e pelo encadeamento das ideias apresentadas no editorial. Sobre o fato de o editorial ser um texto que busca uma estrutura mais simples e uma certa condensabilidade, Beltrão (1980, p.54) coloca que o editorial é “um tipo de escrito que deve focalizar uma idéia central única”, já que muitas ideias apresentadas em um curto espaço podem causar confusão, não sendo possível uma conclusão bem colocada e coerente, neste caso.

Quanto à estruturação da própria argumentação, Faria (1996) posiciona-se igualmente ao *Manual Geral de Redação da Folha de São Paulo* (2001): o editorial possui uma organização dissertativa, apresentando uma tese e argumentos que a corroboram, seguindo geralmente a seguinte ordem: apresentação sucinta de uma questão (apresentação da tese) + desenvolvimento e

---

serão expostas mais profundamente em um tópico adiante, já que nosso objetivo para o momento é descrever o editorial brevemente e apontar as suas principais características, de acordo com os autores consultados.

discussão da tese por meio de argumentos e contra-argumentos + apresentação da conclusão e exposição da opinião e do ponto de vista adotado pelo jornal.

Nascimento (1999), além dessas características, afirma que o editorial pode utilizar uma estratégia chamada concessão, que se equipara ao contra-argumento: o jornal finge ceder a uma tese contrária a que está defendendo, para depois refutá-la com outros argumentos, reafirmando, dessa maneira, sua tese ou argumento originais com ainda mais força. Assim, haveria a presença de argumentos pró-tese e das concessões, ou contra-argumentos. Além disso, Nascimento (1999) também coloca que alguns editoriais contam com sequências descritivas e narrativas<sup>25</sup>, sendo que a narração de fatos e a descrição de situações e objetos úteis para a contextualização do debate que se desenrola no editorial, deixando-o mais concreto.

Assim, ainda segundo a autora citada, o editorial se estruturaria da seguinte maneira: a introdução através de uma sequência narrativa, que aumentaria a credibilidade do autor; parágrafos mediais compostos basicamente de argumentos pró-tese (pois, segundo ela as concessões são mais raras); e parágrafos finais compostos da tese ou teses. Embora o “modelo” apresentado por Nascimento (1999) seja mais eficaz do ponto de vista argumentativo – pois envolve o leitor com fatos e argumentos para depois se apresentar a tese, o que tornaria a persuasão mais fácil – a autora sugere que esse modelo seria um pouco mais “sofisticado”, já que a ordem tese-argumentos-conclusão é de apreensão mais fácil.

Por fim, Souza (2009), ao falar sobre o editorial em artigo baseado nas concepções de Bronckart, Dolz e Schneuwly, aproximando-se, portanto, do construto teórico e da visão que embasa nossa pesquisa, atesta que

A situação argumentativa criada caracteriza-se pela ocorrência dos seguintes elementos: a) inicia-se um desacordo ou controvérsia; b) o argumentador ao tomar uma posição sobre a questão, deve convencer o interlocutor e modificar sua opinião, por meio de apresentação de fatos ou apelando para seus sentimentos; c) o argumentador deve conhecer e antecipar a posição do destinatário e, com base nele fazer sua argumentação. (SOUZA, 2009, p.95).

Para concluir essa breve apresentação das características do editorial apresentadas por especialistas e estudiosos da área (passo indispensável

---

<sup>25</sup> Esses conceitos serão explicados mais profundamente na análise de nosso *corpus*, quando nos aprofundaremos nas categorias de análise de Bronckart (2003), pois o autor propõe que se faça uma descrição dos tipos de sequência que compõem um texto pertencente a determinado gênero.

para a elaboração de um modelo didático na perspectiva do ISD), é necessário dizer que, embora o editorial seja um gênero já consolidado em nosso meio social, e os textos representativos de tal gênero possuam diversos pontos de encontro – como pudemos observar por intermédio dos estudos feitos em relação a suas características – as estruturas argumentativas utilizadas, seleções lexicais e temáticas, e outros fatores irão depender das escolhas do próprio jornal, que assim se apresentará ao público, e também do próprio sujeito produtor do editorial. Tais reflexões serão aprofundadas ao longo de nossa pesquisa, quando da análise do *corpus* escolhido.

### 2.3 O CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO MAIS AMPLO: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO *CORPUS*

Nosso *corpus* contou com dez editoriais do jornal *Folha de Londrina*, coletados entre os dias 1 e 10 de julho de 2008. Relacionamos no quadro abaixo os textos que serão analisados e os assuntos que eles abordam de maneira geral, ou seja, seus campos temáticos:

**Quadro 3 –** O *corpus* da pesquisa

	<b>Título do editorial</b>	<b>Tema</b>	<b>Data</b>
<b>Editorial 1 (ANEXO A)</b>	“Estreito limite entre rigidez e democracia”	Política	<b>01-07-08</b>
<b>Editorial 2 (ANEXO B)</b>	“Problemática decisão sobre engraxates”	Cidadania/Leis	<b>02-07-08</b>
<b>Editorial 3 (ANEXO C)</b>	“A decisão do STJ contra abusos de juro”	Cidadania/Leis	<b>03-07-08</b>
<b>Editorial 4 (ANEXO D)</b>	“Quem vai dirigir não deve beber”	Cidadania/Leis	<b>04-07-08</b>
<b>Editorial 5 (ANEXO E)</b>	“Falta de bom senso no reajuste de preços”	Economia/Cidadania	<b>05-07-08</b>
<b>Editorial 6 (ANEXO F)</b>	“Espera-se que altas cortes barrem os ficha sujas.	Política/Leis	<b>06-07-08</b>
<b>Editorial 7 (ANEXO G)</b>	“Boas coisas com que pessoas também se ocupam”	Cidadania/Bem-Estar	<b>07-07-08</b>
<b>Editorial 8 (ANEXO H)</b>	“O mutirão da OAB para desafogar presídios”	Cidadania/Lei	<b>08-07-08</b>
<b>Editorial 9 (ANEXO I)</b>	“Estrada péssima e abusos com veículos”	Cidadania	<b>09-07-08</b>
<b>Editorial 10 (ANEXO J)</b>	“Colocando sementes de música”	Cultura /Música	<b>10-07-08</b>

Os textos do *corpus* figuram na Folha de Londrina, um jornal de ampla circulação no estado do Paraná, em especial na cidade de Londrina. Trata-se de um jornal de bastante credibilidade, e em 2011 foi o grande destaque na pesquisa realizada pela CRCOM Editora, que elege as marcas mais lembradas pelos londrinenses a cada ano – o Top Marcas. Foi a primeira opção de 63,6% dos pesquisados, estatística que demonstra a importância do jornal para a cidade de Londrina e região<sup>26</sup>, e o coloca também como formador de opinião da população.

Na época em que os editoriais foram publicados, os assuntos de destaque no jornal eram principalmente as eleições municipais, a implantação da lei seca, e um evento de âmbito nacional, mas com um especial foco para nossa região, o IMIN 100, que comemorava os 100 anos da imigração japonesa para o Brasil. Os mesmos assuntos aparecem em 50% dos textos coletados, sendo que as eleições municipais são abordadas nos textos 1 e 6, a lei seca (lei que proíbe o consumo de álcool antes de dirigir carros e motocicletas) e problemas de trânsito aparecem nos textos 4 e 9 e o IMIN figura no texto 7, no qual se menciona a praça construída em Londrina em homenagem à ocasião e aos hábitos do povo japonês.

Quanto ao público da *Folha de Londrina*, temos um perfil de um leitor culto, qualificado, e de faixa etária entre os 35 e 45 anos. Majoritariamente masculino, o público do jornal também é composto por pessoas com alta escolaridade, como se pode perceber na tabela abaixo:

**Quadro 4 – O perfil do leitor da *Folha de Londrina*<sup>27</sup>**

<b>Classificação social</b>	<b>Classe A/B: 78%</b> <b>Classe C/D/E: 22%</b>
<b>Escolaridade</b>	<b>Superior incompleto/completo: 58,1%</b> <b>Ensino Médio completo: 28,3%</b>
<b>Faixa etária</b>	<b>15 a 34 anos: 20,9%</b> <b>35 a 54: 41%</b> <b>Acima de 55: 28,1%</b>
<b>Sexo</b>	<b>Masculino: 62%</b> <b>Feminino: 38%</b>

<sup>26</sup> Informações coletadas no site [www.topdemarcas.com.br](http://www.topdemarcas.com.br)

<sup>27</sup> Fonte: *Folha de Londrina*, 26 ago. 2007, Caderno Especial.

Embora o público da *Folha* seja predominantemente formado por pessoas mais velhas, de acordo com Nassif (2008), o jornal também é apreciado por jovens de diferentes faixas etárias, que geralmente iniciam o hábito de leitura do jornal por meio dos cadernos relativos ao entretenimento, como a *Folha 2*. Os editoriais dialogam com o conteúdo do jornal, colocando um assunto em destaque e posicionando-se em relação a tal assunto. Temas como política, leis e cidadania como algo relativo aos direitos e deveres dos cidadãos são os majoritariamente abordados nos editoriais coletados, mas tal fato se estende aos editoriais da *Folha de Londrina* como um todo. Isso se deve ao fato de o jornalismo ocupar-se muito de temas e acontecimentos de interesse coletivo, sendo natural que textos opinativos jornalísticos abordem com tanta frequência tais assuntos. Temas mais leves, como os relacionados à cultura e ao bem-estar, figuram mais raramente nos editoriais, aparecendo em apenas dois dos textos coletados, por advento do IMIN 100 e, no texto 10, do Festival de Música de Londrina (FML).

### 2.3.1 O suporte: Definição e Considerações

O termo suporte (de texto ou de gênero) tem se tornado recorrente no debate teórico sobre linguagem nos últimos anos, ao menos no Brasil. A definição de suporte é, contudo, uma questão ainda em aberto, cuja caracterização passa necessariamente pelo levantamento da relação entre suporte e gênero, esboçadas na literatura.

Ao analisar as condições de produção que cercam os editoriais do *corpus* escolhido, também não podemos deixar de considerar o suporte em que o gênero se fixa e suas influências sobre ele. De acordo com Marcuschi (2003), o suporte é imprescindível para que o gênero circule, exercendo importante influência sobre ele, embora não chegue a determiná-lo<sup>28</sup>.

Antes de prosseguir, contudo, é imprescindível definiro que é um suporte. Marcuschi (2003) afirma que esta é uma questão que ainda não está totalmente clara, e permanece ainda em voga no meio acadêmico. Sobre isso, Távora (2008, p.51) traz as seguintes considerações:

---

<sup>28</sup> Textos do gênero editorial, por exemplo, podem ser encontrados em suportes variados: jornais, revistas, informativos, entre outros. Portanto, concordamos com o fato de que o gênero (ou pelo menos sua existência) não é totalmente determinado pelo suporte, mas as características das manifestações singulares/ individuais de tal gênero são.

Parece que o suporte, como entidade situada em determinada cultura, ainda não foi visto como objeto ou instrumento construído, ou em construção, estável ou flexível que é tecnicamente delimitado e manejado por indivíduos, ou seja, não se aferiu a ele o valor de construto humano e social, como se fez com o gênero nos estudos da área de Gêneros.

Concordamos com Távora (2008) e Marcuschi (2003) em suas considerações; contudo, o suporte tem sido atualmente considerado em sua relação com os gêneros, e constatamos a importância dada a ele no ISD em relação às condições de produção de um texto. Para melhor clarificarmos esse conceito, trazemos a definição de “suporte” dada por Marcuschi:

[...] entendemos aqui como suporte de um gênero um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto. Numa definição sumária, pode-se dizer que suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto. (MARCUSCHI, 2003, p.8).

A partir dessa definição, Marcuschi estabelece três considerações importantes que transcrevermos aqui: a) o suporte é um lugar físico ou virtual; b) o suporte tem um formato específico; c) o suporte serve para fixar e mostrar o texto (MARCUSCHI, 2003, p.9). Para além dessas três características, o autor também deixa clara a importância que o suporte pode ter no estabelecimento de sentidos do texto, por meio do seguinte exemplo:

*Paulo, te amo, me ligue o mais rápido que puder.*

*Te espero no fone 55 44 33 22. Verônica .*

---

De acordo com Marcuschi (2003), dependendo do suporte onde tal texto estiver fixado, ele poderá adquirir diferentes sentidos. Mais do que isso, a mensagem poderá ser entendida como constitutiva de gêneros textuais variados:

Se isto estiver escrito num papel colocado sobre a mesa da pessoa indicada (Paulo), pode ser um bilhete; se for passado pela secretária eletrônica é um recado; remetido pelos correios num formulário próprio, pode ser um telegrama; exposto num outdoor pode ser uma declaração de amor. O certo é que o conteúdo não muda, mas o gênero é sempre identificado na relação com o suporte. (MARCUSCHI, 2003, p.2).

O autor propõe, dessa forma, que alguns gêneros dependem da fixação em suportes para circular no meio social e para serem reconhecidos como pertencentes a um determinado gênero. Podemos também pressupor, a partir dessa afirmação, que certos textos possuem forte ligação com seu suporte, e que, além de serem por ele influenciados, também contribuem para sua estruturação e fixação na sociedade.

Távora (2008), em sua tese de doutoramento, discute essa perspectiva na visão de Maingueneau, que pressupõe que os gêneros dependem de condições de êxito para que possam ser “bem-sucedidos”, considerando-os uma atividade pragmática. O gênero seria uma atividade social que necessita obter sucesso<sup>29</sup>, e dentre as condições de êxito necessárias ao gênero estaria o suporte físico. Sobre isso, Távora postula (2008, p. 50):

É bem verdade que se pode conceber que determinados gêneros necessitam de uma realização em determinado suporte para se efetivarem, para ganharem “credibilidade”. O que dizer de alguém que escreve notícias que não são divulgadas em um jornal? O mesmo se pode dizer de um romance: parece esdrúxulo falar em um romance que não foi validado pela sua “publicação” em um livro.

Podemos pensar em uma perspectiva diferente trazida pelo advento de novas tecnologias e pela internet atualmente: notícias e romances são publicados em *blogs* e *sites*, leem-se obras em formato pdf e em postagens de endereços eletrônicos. Contudo, reconhecemos a importância do suporte para um gênero. Um romance publicado em formato digital terá características diferentes daqueles publicados em formato físico, ou seja, o suporte realmente faz parte do conjunto de variáveis que influenciam um texto, seu contexto de produção (BRONCKART, 2003).

No caso desta pesquisa, temos como suporte do gênero editorial o jornal. Bonini (2006), em seu projeto Gêneros do Jornal (PROJOR) analisou a questão do jornal como suporte ou gênero, chegando a considerá-lo um hipergênero, ou seja, um gênero composto por vários outros. Baseado nas considerações de Marcuschi por nós apontadas neste tópico, o autor estabeleceu a existência de dois tipos de suporte: os suportes *físicos*, como o *outdoor*, ou um álbum de fotografias; e os suportes *convencionados*, como os jornais e revistas

---

<sup>29</sup> Destacamos que esta não é a posição que adotamos nessa pesquisa, já que considerar os gêneros textuais como uma atividade pragmática pressupõe que eles não são formas mais ou menos estáveis que estão disponíveis ao locutor, como coloca Bakhtin.

(BONINI, 2011). Entretanto, em seus estudos recentes, o pesquisador observou a existência de um contínuo entre o gênero como entidade de interação dialógica e o suporte como portador físico; entre estas duas extremidades, pondera o autor, pode haver a ocorrência de elementos híbridos: elementos que são, ao mesmo tempo, um gênero formado por outros gêneros – e, portanto, um hipergênero – e também um suporte. Exemplos desses elementos híbridos seriam o jornal, as revistas e o *site* (BONINI, 2011, p.682).

Em nossa pesquisa, optamos por considerar o jornal como suporte, não nos aprofundando na questão do hipergênero, e aproximando-nos mais da concepção de Marcuschi exposta neste tópico. Como justificativa para essa opção, também nos ancoramos na diferenciação que Bonini (2011, p.688) faz entre gênero, mídia e suporte, representada no quadro a seguir:

**Quadro 5 –** Diferenças entre gênero, mídia e suporte<sup>30</sup>

<b>Gênero</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• unidade da interação linguageira que se caracteriza por uma organização composicional, um modo característico de recepção e um modo característico de produção. Pode ser de natureza verbal, imagética, gestual, etc. Como unidade, equivale ao enunciado bakhtiniano;</li> </ul>	Ex: editorial, reportagem, bula de remédio, notícia, romance, etc.
<b>Mídia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tecnologia de mediação da interação linguageira e, portanto, do gênero como unidade dessa interação. Cada mídia, como tecnologia de mediação, pode ser identificada pelo modo como caracteristicamente é organizada, produzida e recebida e pelos suportes que a constituem;</li> </ul>	<p>Bonini postula que as mídias em geral apresentam um conjunto de suportes encadeados na forma de um sistema.</p> <p>Ex: na televisão há que se considerar o microfone, a câmera, o aparelho de televisão, etc.</p>
<b>Suporte</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• elemento material (de registro, armazenamento e transmissão de informação) que intervém na concretização dos três aspectos caracterizadores de uma mídia (suas formas de organização, produção e recepção).</li> </ul>	Ex: jornal, livro, outdoor, revista, etc.

<sup>30</sup> Apesar de termos nos inspirado em Bonini (2011) para desenvolver esse quadro, destacamos que o autor prefere usar o termo mídia em detrimento de suporte, e considera o jornal muito mais como um hipergênero do que como um suporte.

A partir dessas considerações, questionamos: qual é a influência do suporte no gênero analisado e no corpus escolhido para a pesquisa? Antes de partirmos para essa análise, passemos a um pequeno panorama do suporte em questão: a *Folha de Londrina*.

### 2.3.2 O Jornal *Folha de Londrina*<sup>31</sup>

A empresa jornalística *Folha de Londrina* foi fundada no dia 13 de novembro de 1948, fazendo parte da realidade da cidade de Londrina e do estado do Paraná há mais de 60 anos. Atualmente, a *Folha de Londrina* é um jornal de bastante credibilidade e circulação intensa, sendo lido por mais de 120 mil pessoas por dia. Até 2007, o jornal atendia 32 mil domicílios, por meio de 607 pontos de venda espalhados por 308 localidades do Paraná, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso e São Paulo, chegando também a Brasília, Porto Alegre e Rio de Janeiro, via correio. Para tanto, são necessárias 400 pessoas envolvidas diretamente com a distribuição do jornal, diariamente.

Embora o surgimento da internet, no final da década de 1990, tenha desafiado os veículos impressos, é impressionante perceber que a tiragem de jornais no Brasil cresceu muito a partir de 2006, de acordo com o Instituto Verificador de Circulação (IVC) (apud SANTIN, 2007). Isso se deve em parte a uma mudança dos veículos, que buscam se adequar ao novo mercado, alterando formatos, diminuindo o preço dos jornais e até oferecendo prêmios e promoções – os chamados anabolizantes na linguagem mercadológica – como afirma Ricardo Costa, diretor-geral do IVC (apud SANTIN, 2007).

No entanto, de acordo com José Eduardo de Andrade Vieira (apud SANTIN, 2007), superintendente da *Folha*, o jornal cresce sem utilizar mais tais estratégias, muito comuns até 1999. A partir de então, a equipe da *Folha* chegou à conclusão de que o jornal tinha de ser vendido por sua credibilidade e qualidade. Foram feitas mudanças, e a chegada da internet fez com que a *Folha* tomasse uma nova posição editorial (VIEIRA apud SANTIN, 2007, p.15):

---

<sup>31</sup> Todas as informações veiculadas neste tópico foram retiradas de um caderno especial publicado pela *Folha*, no dia 26 de agosto de 2007, bem como de reportagens especiais veiculadas no advento do aniversário de 60 anos da *Folha*, no dia 13 de novembro de 2008. Tais edições estão disponíveis no site [www.folhawe.com.br](http://www.folhawe.com.br)

Naquela época, a importância dos jornais era simplesmente pela notícia. Com a chegada da *web*, veículo tão veloz quanto o rádio e a televisão, muita gente dizia que os veículos impressos iriam acabar. Porém, nós acreditamos que o jornal poderia ser um prestador de serviço, levando informação, analisando os fatos e suas conseqüências, o que é muito mais profundo. Nossa equipe entendeu a missão e tem feito esforços no sentido de oferecer algo a mais aos leitores.

Assim, percebemos que a Folha de Londrina procurou se adaptar ao novo mercado e ao novo público, inserido em um mundo agitado e de ritmo acelerado. No entanto, segundo reportagem feita por Santin (2007), muitos ainda cultivam o hábito da leitura diária do jornal, pois, em um mundo globalizado onde as informações viajam em alta velocidade, torna-se ainda mais imperiosa a necessidade de informar-se por meio da leitura. Sendo assim, o ritmo de trabalho dos que contribuem para a confecção da *Folha* é alto: por hora, são impressos 25 mil exemplares, que estão prontos para serem distribuídos por volta das 1h30 da manhã. A *Folha de Londrina* conta com um site na internet, o *Folha Web*<sup>32</sup>, e possibilita ao consumidor a assinatura da versão digital do jornal.

O caderno responsável pela veiculação do editorial do jornal é o caderno *Opinião*, que, além do editorial da *Folha*, veicula charges, entrevistas com especialistas em diversas áreas sobre assuntos de interesse, cartas do leitor, etc: há uma grande abertura para o leitor do jornal neste caderno. Na época em que os editoriais foram coletados, havia seções importantes a esse respeito: na seção “Debate”, duas pessoas se posicionavam, uma contra e outra a favor, sobre uma questão proposta pelo jornal; na coluna “Coração de Estudante”, um estudante era entrevistado sobre assuntos de destaque no momento; e na seção “Se eu fosse...”, pessoas comuns propunham o que fariam caso tivessem cargos importantes, como presidente, ministro da educação, etc; Ou seja, havia vários espaços de diálogo com o público externo.

### 2.3.3 A Influência do Suporte no Gênero: o Editorial de Jornal

Uma das perguntas feitas por Marcuschi em seu artigo “A Questão do Suporte dos Gêneros Textuais” (2003), já debatida brevemente acima, é: o suporte interfere no gênero? Acreditamos que sim, mas, se o suporte realmente

---

<sup>32</sup> <http://www.folhawe.com.br/>

interfere em um texto empírico, quais aspectos devem ser observados? O autor sugere que dois fatores sejam levados em conta dentro dessa relação: a função do gênero e seu formato textual (MARCUSCHI, 2003, p.14).

Quanto à função do gênero, observamos algo importante em nossa pesquisa. O editorial da *Folha de Londrina*, em consonância com o que dizem os especialistas sobre o gênero, não possui uma assinatura. Notamos que tal fato é comum em editoriais de outros jornais além do que foi analisado e também de revistas que trazem notícias e reportagens de cunho semelhantes às aquelas apresentadas nos jornais impressos, como *Veja* ou *IstoÉ*. Contudo, em revistas de variedades e com conteúdo mais intimista, o editorial muitas vezes vem assinado, com identificação do redator chefe e até mesmo uma foto dele.

Qual seria o motivo de tal diferença? Qual é a relação do suporte com essa mudança? O jornal, quando se propõe a ser um formador de opiniões, precisa assumir essa postura também em seu editorial; contudo, atestamos que, no jornal, esse não pode ser um texto limitado apenas a uma pessoa particular. Como já foi colocado pelos autores consultados em relação ao gênero, o editorial deve representar a opinião do jornal como um todo.

Atribuimos esse fato à necessidade de construir uma imagem coletiva, e não individualista no editorial de jornal. Os suportes que apresentam editoriais assinados, parecem ter, por outro lado, o objetivo de estabelecer uma certa proximidade com o leitor, dialogando com ele. O conteúdo de tais editoriais geralmente é mais subjetivo, podendo inclusive contar com experiências pessoais do interlocutor. Os editoriais de jornal que analisamos, pelo contrário, trazem assuntos polêmicos de interesse geral, lidam com política, cidadania, meio-ambiente, entre outros. São mais críticos e posicionam o jornal frente a um fato de importância e de alcance mais global. O objetivo é reiterar o ponto de vista do órgão que produz o jornal, buscando, provavelmente, uma proximidade de pontos de vista com o leitor.

Quanto ao formato textual, primeiramente, é importante ressaltar que o editorial é um texto de publicação diária pelo jornal, ou seja, está sempre presente no suporte e participa de sua estruturação. É publicado diariamente no mesmo caderno – Opinião - e localiza-se no topo da página 2. Sendo publicado diariamente, o editorial do jornal terá uma forma de conteúdo que debate assuntos que dizem respeito a acontecimentos/temas que ganharam destaque nos dias

próximos à sua publicação, ou seja, mais específicos. Sobre isso, Marcuschi considera:

Sabemos que no jornal o editorial traz a posição do jornal sobre um tema candente no dia. Mas na revista o editorial é uma visão geral dos temas da semana. E se formos observar o editorial de uma revista masculina ou de revistas científicas, cada vez vai ser outra coisa, ou seja, o suporte vai mudar. Será que temos sempre um editorial ou já temos cada vez outro gênero? (MARCUSCHI, 2003, p. 14).

Acreditamos que o gênero não chegue a ser outro quando muda de suporte; vemos tal fato como uma prova de que o suporte realmente interfere na forma e no conteúdo do gênero. Os editoriais, de modo geral, e os do *corpus* selecionado, além de debaterem assuntos importantes do momento, dialogam com outros textos publicados no jornal, como veremos posteriormente.

#### 2.3.4 A Influência da Atividade no Gênero Editorial de Jornal

Messias e Coutinho (2011), em artigo em que discutem a influência da atividade no gênero comentário radiofônico, definem “atividade” de acordo com o conceito de Bronckart (2006). Grosso modo, as atividades podem ser vistas como instâncias coletivas e gerais, ligadas a formações sociais que estruturam a ligação do indivíduo com o meio. Ou seja, em uma determinada atividade coletiva, os indivíduos interagem entre si e com o meio – e essa interação é mediada, por sua vez, por atividades de linguagem, sobre as quais o autor afirma:

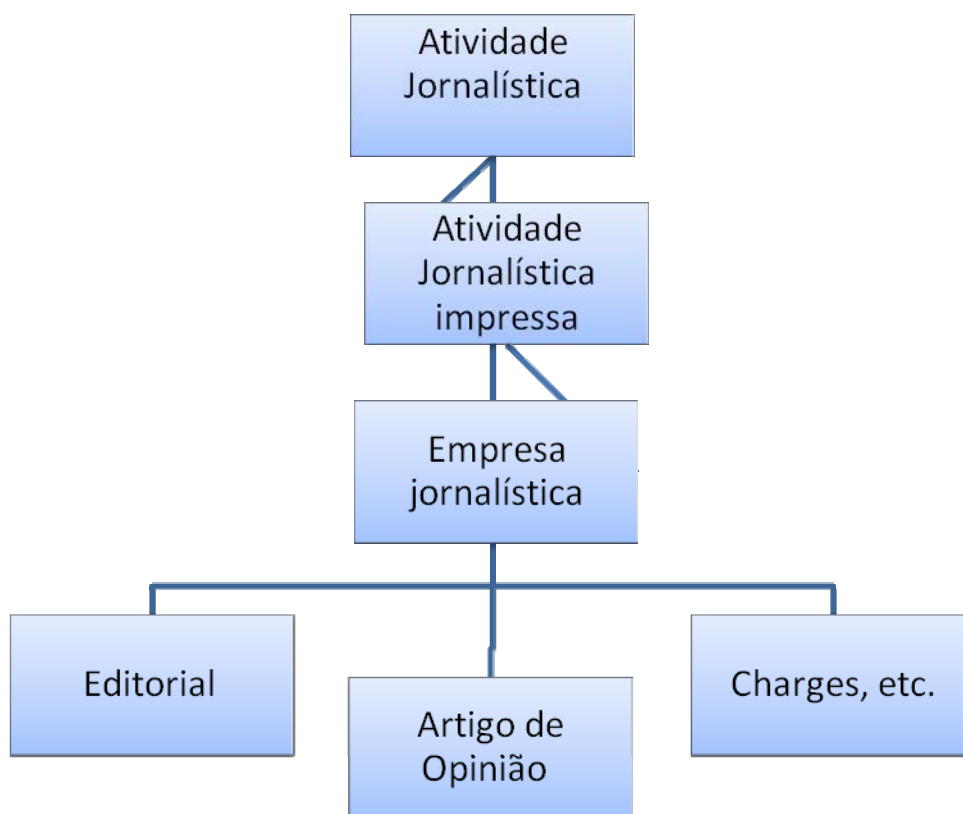
As atividades de linguagem são diversificadas, porque suas propriedades dependem também de opções assumidas pelas formações sociais [...] como também e sobretudo porque elas dependem do tipo de atividade geral com o qual se articulam. (BRONCKART, 2006, p. 138).

Segundo o autor, muitas vezes fica difícil separar esses dois conceitos – o de atividade geral e o de atividade de linguagem – já que estas são interdependentes entre si. Mas Messias e Coutinho (2011) discutem a questão de forma esclarecedora, postulando que tais atividades de linguagem materializam-se em gêneros textuais, que regulam as interações que ocorrem em determinada atividade geral. Um exemplo dado pelas autoras é o da atividade acadêmica, na qual

circulam gêneros como o resumo, a resenha, o artigo científico, etc. Podemos com esta exemplificação perceber claramente a diferenciação entre a atividade geral – acadêmica – e as atividades de linguagem, que são as produção verbais – orais ou escritas – organizadas em “espécies de textos” – os gêneros (MESSIAS E COUTINHO, 2011, p.76).

Sendo assim, consideramos o gênero editorial como uma atividade de linguagem que media interações dentro da atividade jornalística – mais especificamente, a atividade jornalística impressa, o que demonstramos na figura a seguir:

**Figura 8 -** Atividade geral e atividade de linguagem



Como foi colocado anteriormente<sup>33</sup>, tal atividade possui características próprias e podem ser observadas nas manifestações linguageiras que dela fazem parte. No *corpus* pesquisado, verificamos a influência que a

<sup>33</sup> Ver tópico 2.1 – A Esfera Jornalística na Contemporaneidade.

atividade desempenha nos editoriais analisados, influência que pode ser atestada em algumas marcas presentes nos textos, elencadas no quadro abaixo:

**Quadro 6 – Influência da atividade sobre o editorial da Folha de Londrina**

<b>Influência da atividade no gênero – Atividade jornalística impressa<sup>34</sup></b>	
<b>Características</b>	<b>Marcas</b>
<b>Impessoalidade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discurso não-interativo (teórico): uso da terceira pessoa do singular e plural e suas formas verbais correspondentes<sup>35</sup>;</li> <li>- Uso mínimo de frases não declarativas;</li> <li>- Tempo verbal predominante: presente (valor genérico);</li> <li>- Ausência de pronomes e formas verbais na 1ª e 2ª pessoas (ausência de dêiticos pessoais).</li> </ul>
<b>Objetividade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Frases curtas, linguagem clara;</li> <li>- Estrutura argumentativa (exposição de tese, argumentos, conclusão).</li> </ul>
<b>Simultaneidade; imediatismo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conteúdos expostos no editorial referem-se a assuntos contemporâneos, de destaque no momento da publicação; ligados ao contexto sócio-histórico atual.</li> <li>- O uso predominante do presente também indica a conjugação ao tempo atual.</li> </ul>

Portanto, algumas das características dadas como típicas da atividade jornalística – a neutralidade, a objetividade e a simultaneidade – podem ser encontradas no editorial de forma concreta. Algumas marcas de discurso – como a ausência de dêiticos pessoais e de frases declarativas, claramente apontam para uma tentativa de neutralidade e objetividade, assim como as frases mais curtas e a própria estrutura argumentativa dos textos.

Já o imediatismo inerente à atividade jornalística é bastante relevante na determinação dos assuntos que figuram no editorial. Os temas e as notícias que são debatidos nos textos do *corpus* mudam quase que diariamente, embora possam estar interligados. Sendo assim, constatamos o quanto a atividade pode influenciar na construção de um gênero e em suas manifestações individuais.

### 2.3.5 O Contexto Linguageiro Imediato

O contexto linguageiro imediato diz respeito aos textos com os quais o *corpus* analisado mantém relação no suporte (BONUMÁ, PROCHNOW; PASINI,

<sup>34</sup> Quadro baseado em Messias e Coutinho (2011).

<sup>35</sup> Os tipos de discurso serão explorados em um capítulo posterior.

2011). No caso dos editoriais analisados, uma das características mais relevantes a esse respeito é o fato de que o editorial dialoga com esses textos de forma peculiar, já que posiciona a instituição jornalística em relação a eles. Embora se preconize que o editorial seja neutro, verificamos, em nossas análises, que a *Folha de Londrina* é bastante incisiva em seus textos do gênero, e procura se posicionar com confiança.

Para melhor exemplificarmos a relação do editorial com os outros textos e até mesmo a importância que esse gênero tem dentro de seu suporte, trazemos o exemplo do editorial “Problemática decisão sobre engraxates” (cf. ANEXOS, Editorial B). Observemos um dos textos que estava em destaque na capa da edição do jornal que circulou um dia antes da publicação do editorial mencionado:



e de um usuário do serviço dos rapazes, o jornal procurou não se posicionar na reportagem. Contudo, no dia seguinte à publicação do texto referido, a *Folha de Londrina* trouxe em seu editorial o mesmo assunto, retomando as vozes da reportagem do dia anterior, e tornando clara sua posição já no título e subtítulo: “Problemática decisão sobre engraxates – Ensina Montesquieu que uma coisa não é justa porque é lei mas deve ser lei porque é justa”.

Dialogando com o editorial, estão as cartas do leitor, publicadas logo abaixo do texto. Três delas posicionavam-se também sobre a situação dos engraxates, e todas iam ao encontro da opinião do jornal, rechaçando a decisão judicial. Na mesma edição, na seção “O que foi dito”, o jornal trazia mais uma vez as palavras da advogada da Liga dos Engraxates, Giane Lopes Psuruta.

Importante ainda é destacar que o assunto manteve-se no jornal por todo o mês de julho. Foi definido, na época, que os jovens da cidade de Londrina não mais poderiam trabalhar como engraxates, o que, segundo o jornal, em sua reportagem “Quando o menor de idade pode trabalhar?”, do dia 9 de julho de 2008, trouxe à tona uma discussão sobre o menor trabalhador, e também provocou reações contrárias por parte dos leitores, que se posicionaram contra a decisão da justiça.

Na mesma edição, o jornal contou com a participação do leitor em uma seção especial chamada “Palavra de futuro advogado”, questionando: “Os adolescentes da Liga dos Engraxates foram proibidos de continuar trabalhando. Você concorda com a medida?”. Acadêmicos de direito responderam à questão, posicionando-se em relação a ela. Ainda no caderno Cidades, o jornal trouxe outra reportagem sobre o assunto, no dia 8 do mesmo mês, desta vez enfocando a reação da própria Liga dos Engraxates à decisão da Justiça, sob o título de “Liga dos Engraxates recorre ao TRT”. Em uma pesquisa feita no portal FolhaWeb<sup>36</sup>, constatamos que a palavra “engraxates” retornou em 27 matérias apenas naquele mês.

Outra pesquisa feita no referido portal com o termo “Lei Seca” retornou, ainda, em 108 matérias, entre elas o editorial de número 4 (cf. ANEXO D) que consta em nosso *corpus*. Este foi um assunto de grande destaque no jornal durante o mês de julho de 2008, e resultou em um editorial bastante enfático e até

---

<sup>36</sup> <http://www.folhawe.com.br>

mesmo agressivo, no qual a Folha de Londrina demonstrava concordar veementemente com a implantação da Lei Seca, que veta o consumo de bebidas alcoólicas ao indivíduo que irá dirigir um veículo automotivo.

Notamos que o editorial dialoga com seu contexto linguageiro imediato de uma maneira que julgamos de importância cabal. Quando publica reportagens e artigos sobre determinados assuntos, o jornal mantém-se de certa forma distanciado daquilo que veicula. O editorial parece “remediar” tal situação, trazendo ao leitor a disposição da empresa jornalística sobre aquilo que noticia. Mesmo sem se utilizar de uma linguagem particularmente interativa<sup>37</sup>, acreditamos que o editorial *dialoga* com o leitor do jornal.

### 2.3.6 Os arquitextos do editorial: relações do editorial da *Folha de Londrina* com outros textos

Pereira e Graça (2007) definem o intertexto como o conjunto de gêneros construído socialmente por gerações anteriores. Este conjunto de gêneros constitui um reservatório de modelos aos quais o agente-produtor de um texto tem acesso, podendo escolher um gênero e adaptá-lo de acordo com a situação de produção na qual se encontra:

Porém, ainda que adoptado um determinado gênero, o agente continua a beneficiar-se de uma determinada margem de liberdade, sendo que tal processo de adaptação, como identifica Bronckart, actuará em diferentes planos – por exemplo, o da composicionalidade interna do texto –, gozando o texto efectivamente produzido, por consequência, de um estilo individual, próprio a cada agente em particular (PEREIRA E GRAÇA, 2007, p. 181).

É fato que todo agente conta com um certo nível de liberdade quando produz um texto, por mais que tenha selecionado um modelo de gênero específico. Como já vimos anteriormente, inúmeros são os fatores que influenciam na produção de um texto empírico, desde o suporte em que ele irá circular, até o contexto sócio-histórico que cerca o momento de sua produção. Além disso, temos que considerar

---

<sup>37</sup> Exploraremos melhor a questão da linguagem utilizada no editorial, no capítulo em que abordaremos os tipos de discurso presentes no *corpus*.

as escolhas individuais do produtor do texto e seu estilo, e também as relações que tal texto mantém com outros.

No tópico anterior, estabelecemos as relações que os textos do *corpus* mantêm com aqueles de seu contexto linguageiro imediato. Contudo, não são apenas estes os textos que influenciam os editoriais da *Folha de Londrina*. Aproximamo-nos, neste momento, do conceito de intertexto não apenas como um conjunto de gêneros disponíveis: o intertexto, a nosso ver, também se relaciona com o fato de que um texto empírico não se encontra separado de outros textos; ele tece relações com eles e estabelece-se como um elo de uma cadeia infinita de estabelecimento de relações por meio da linguagem, assim como propõe Bakhtin (2003). Podemos então, por meio dessas reflexões, apoderarmo-nos do conceito de intertextualidade para reconhecer as relações que os editoriais coletados mantêm com outros textos.

De acordo com Koch e Elias (2008, p. 86), de forma restrita, podemos compreender a intertextualidade como algo que ocorre quando um texto está inserido em outro texto produzido anteriormente. Contudo, em sentido mais amplo, e que nos interessa mais aqui, a intertextualidade compreende as várias maneiras pelas quais o entendimento e a produção de um dado texto dependem do conhecimento de outros textos por parte dos interlocutores. Tal fato engloba, dessa maneira, os diversos tipos de relação que um texto pode manter com outros.

Koch e Elias (2008) ainda preconizam a existência de dois tipos de intertextualidade, a saber: a intertextualidade explícita, ou seja, aquela na qual o texto fonte é citado; e a intertextualidade implícita, que ocorre quando a fonte não é diretamente citada e cabe ao interlocutor recuperar a referência em sua memória.

Após estas breves considerações, faremos uma análise mais direcionada ao corpus e ao editorial da *Folha de Londrina* como um todo: que relações esse gênero e esse suporte mantêm com outros textos? Em nossa pesquisa monográfica (BÁCCARO, 2010),<sup>38</sup> realizamos uma entrevista semi-estruturada com o editor-chefe da *Folha de Londrina*, na qual ele nos relatou que o jornal mantém contato e estabelece intertextualidade com outros jornais e revistas: a *Revista Veja*, o jornal *O Estado de São Paulo* e a *Folha de São Paulo*. Segundo o editor-chefe, tais suportes também são representativos da opinião da *Folha*, e por

---

<sup>38</sup> Entrevista realizada em nossa monografia de conclusão do curso de Especialização em LP, na UEL.

isso seus textos e reportagens interferem na escrita dos editoriais e na linha editorial do jornal como um todo.

Os editoriais do *corpus* não fazem referência explícita a nenhum desses veículos, trazendo apenas uma frase dita por Montesquieu (cf. ANEXOS, Editorial 2) como exemplo de intertextualidade explícita. É possível perceber, no entanto, que o jornal menciona muitas vezes em seus editoriais pessoas e organizações públicas e governamentais: o então presidente Lula, a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), o Tribunal Eleitoral de Justiça (TSJ), cidadãos entrevistados pelo jornal, entre outros. Tal fator será melhor explorado quando da análise dos mecanismos enunciativos que compõem o *corpus*, pois fazem parte das vozes enunciativas presentes nos textos e contribuem para o estabelecimento de sentidos e relações de poder dentro deles.

### 2.3.7 A Situação de Produção do Editorial da *Folha de Londrina*

Finalmente, antes de iniciarmos esta análise, esclareceremos no que consiste nosso estudo do contexto de produção, e quais os parâmetros definidos por Bronckart (2003) sobre essa importante faceta na pesquisa dos gêneros como elementos sociais de interação. Segundo o autor, (2003, p.93), o contexto de produção pode ser definido como “o conjunto dos parâmetros que podem exercer influência sobre a forma como um texto é organizado”, ou seja, diz respeito a elementos externos que influenciam direta ou indiretamente a produção de um texto. Esses parâmetros, ainda de acordo com Bronckart (2003), podem ser de ordem física ou sócio-subjetiva, descritos conforme quadro 7:

#### Quadro 7 – Parâmetros do contexto de produção

Contexto físico: coordenadas espaço-temporais em que se dá a ação de linguagem implicadas na produção de um texto	Contexto sociossubjetivo: normas, valores, regras sociais, etc., assim como a imagem que o agente faz de si e do destinatário ao agir – implicados no quadro de uma forma de interação comunicativa
❖ O lugar físico de produção	❖ O lugar social no qual o texto é produzido (escola, mídia, família, etc.)
❖ O momento de produção	❖ Os objetivos da interação
❖ O emissor: pessoa que produz fisicamente o texto	❖ A posição social do emissor: ou enunciador
❖ O receptor: a(s) pessoa(s) que recebe(m) concretamente o texto	❖ A posição social do receptor: ou destinatário

Atendo-nos ao contexto físico, de acordo com Bronckart (2003), cada texto resulta de um comportamento verbal concreto, desenvolvido por um indivíduo situado nas coordenadas do espaço e do tempo, indicando que todo texto é dependente de fatores materiais, físicos. Como vimos, no quadro 7, o contexto físico conta com quatro perspectivas distintas: o lugar de produção; o momento de produção; o emissor; o receptor. Por meio da análise do nosso *corpus* constatamos:

**Quadro 8-** Análise do contexto físico<sup>39</sup>

<b>Lugar de Produção</b>	O prédio de redação da <i>Folha de Londrina</i> ou a casa do próprio editorialista.
<b>Momento de Produção</b>	A data do jornal é uma marca extratextual, pois não faz parte do editorial, mas remete ao momento de produção deste, provavelmente um dia antes da veiculação do jornal.
<b>Emissor</b>	O editorialista, embora este nunca venha explícito, e só haja referência à própria <i>Folha de Londrina</i> como órgão emissor do texto.
<b>Receptor</b>	Leitor da <i>Folha</i> : está implicado no texto a partir das estruturas argumentativas que visam a convencê-lo em relação a um determinado ponto de vista.

A análise acima, como já foi dito, explora os parâmetros físicos que fazem parte da produção dos editoriais da *Folha de Londrina*: há um local e um momento concretos (prédio da redação ou casa do editorialista e um dia antes da publicação do jornal, respectivamente) nos quais um emissor – o produtor do editorial, que não é explicitado no texto, mas que existe – dirige-se a outras pessoas, os leitores do jornal, que, embora não estejam implicados no texto de maneira direta (com pronomes de segunda pessoa ou vocativos), também existem e podem ser pressupostos no texto pelas estruturas argumentativas e elementos persuasivos que visam convencer alguém de um determinado ponto de vista.

Mas qual o estatuto social desses parâmetros? Quais são os papéis que esses elementos representam no jogo de interação que se forma a partir desse texto empírico? A respeito disto, podemos partir para a análise em nosso *corpus* do contexto socio subjetivo, sobre o qual Bronckart (2003, p. 94) faz importantes reflexões:

<sup>39</sup> As informações referentes ao lugar de produção e ao momento de produção foram conseguidas por meio de entrevista, feita com o redator chefe do jornal em questão, que será mencionada e terá seus dados demonstrados mais adiante.

Todo texto inscreve-se no quadro das atividades de uma formação social, e mais precisamente, no quadro de uma forma de interação comunicativa que implica o mundo social (normas, valores, regras, etc.) e mundo subjetivo (imagem que o agente dá de si ao agir).

Assim como o contexto físico, o contexto sociossubjetivo conta com quatro parâmetros de análise: lugar social, enunciador, destinatário e objetivo da interação. Nos editoriais da *Folha de Londrina*, percebemos algumas características marcantes:

#### Quadro 9 - Análise do contexto sociossubjetivo

<b>Lugar Social</b>	Texto da esfera jornalística, que está em um jornal regional, mas de grande circulação e reconhecimento na cidade de Londrina.
<b>Enunciador</b>	Nesse caso, o enunciador torna-se A <i>Folha de Londrina</i> , que através de um emissor anônimo, coloca-se frente aos fatos de maior repercussão no momento, criando para si uma imagem e uma linha editorial.
<b>Destinatário</b>	Segundo dados do site da própria <i>Folha</i> , pessoas mais velhas da classe média e com um nível considerável de escolaridade.
<b>Objetivo</b>	Chamar a atenção do leitor para a opinião do <b>jornal</b> , tentando convencê-lo a adotar a mesma posição através da argumentação.

Na análise do contexto sociossubjetivo, levam-se em conta aspectos de ordem social e também aqueles que dependem de fatores particulares do produtor do texto. Tais fatores, no entanto, podem ser muitos (estado de espírito do produtor, saúde física, clima, se está com fome, etc.), então se deve levar em consideração apenas aquilo que exerce uma influência necessária sobre um texto (BRONCKART, 2003). No caso dos editoriais da *Folha de Londrina*, o autor busca eximir-se de seu papel como produtor do texto, e o enunciador passa a ser o próprio jornal, com toda a carga ideológica que ele pode trazer como veículo de informação pública. A *Folha de Londrina* é um jornal de grande repercussão em nossa cidade, e tem como público majoritário pessoas pertencentes à classe média e classe média alta, com alto nível de escolaridade e com idade superior a quarenta anos<sup>40</sup>. Esse público, constatado por pesquisas do próprio jornal, leva-nos a crer que sua produção busca atingir uma classe social mais elevada, colocando em destaque assuntos e matérias que concernem a esta camada da população.

<sup>40</sup> Fonte: [www.folhadelondrina.com.br](http://www.folhadelondrina.com.br)

## 2.4 A INFRAESTRUTURA TEXTUAL: O PLANO TEXTUAL GLOBAL, OS TIPOS DE DISCURSO E TIPOS DE SEQUÊNCIA

Segundo Bronckart (2003), o texto é constituído por um *folhado* composto por três camadas: 1) a infraestrutura geral do texto, 2) seus mecanismos de textualização e 3) seus mecanismos enunciativos. Tal divisão deve-se à necessidade de adequar a complicada trama do texto a um procedimento metodológico que permita analisar suas diferentes manifestações configuradas na forma de gêneros textuais.

Neste tópico, o enfoque será dado à infraestrutura textual dos exemplares do *corpus* escolhido. Segundo o ISD, tal nível do folhado textual divide-se em três partes diferentes: 1) o plano textual global, 2) os tipos de discurso e 3) os tipos de sequência que compõem um texto. Abaixo, explicitaremos cada um desses níveis separadamente e faremos a análise dos editoriais coletados.

### 2.4.1 O plano textual global do editorial da *Folha de Londrina*

O plano textual global, ou plano geral do texto, refere-se, segundo Bronckart (2003, p.120), à “organização de conjunto do conteúdo temático; mostra-se visível no processo de leitura e pode ser codificado em um resumo”. Isso significa que o plano textual global é uma estrutura que pode ser apreendida a partir de uma leitura mais atenta de um texto, que, segundo Bronckart (2003, p. 80), deve levar em consideração conjuntos de observáveis de ordem *semântica* (temas e significações), ordem *léxico-semântica* (escolhas lexicais e estruturais e suas implicações) e ordem *paralinguística* (unidades *paratextuais* – quadros, imagens, esquemas – e unidades *supratextuais* – formatação de página, títulos, subtítulos, sublinhados, itálico, negrito). Nos textos escritos, a leitura inicial permite identificar as unidades semióticas não verbais (quadros, imagens, esquemas, etc.) e também seu “esqueleto”, o formato mais visível no texto, como será demonstrado mais abaixo.

Tomando as palavras de Dionísio (2005, p.177), recorrer à apresentação visual do gênero implica em um recurso de identificação ou de “reconhecimento psicossocial”. A autora reconhece a existência de uma

“multimodalidade discursiva<sup>41</sup>” inerente a toda ação de linguagem materializada em um gênero, oral ou escrita: “quando falamos ou escrevemos um texto, usamos, no mínimo, dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações, etc” (DIONÍSIO, 2005, p.178). Ou seja, ao estudarmos um gênero, não podemos separar o conteúdo verbal e o não verbal – o texto, sua apresentação, sua tipografia, e possíveis imagens e cores devem ser vistos e analisados com um todo. Levando em consideração tais palavras e as variáveis propostas por Bronckart (2003) para a análise do plano textual global, constatamos a importância dessa etapa na construção do modelo didático.

O tema do editorial geralmente fica explícito em seu título, sendo que tais temas estão ligados a temas e questões polêmicas de repercussão nacional, e apenas alguns textos tratam de questões regionais e municipais. Quanto ao léxico e às estruturas utilizadas, há uma tentativa de deixar a linguagem do editorial mais sofisticada, pois é um texto no qual o jornal se reporta ao seu público, que, como já foi visto anteriormente, pertence a uma camada mais “cultura” da população.

O editorial da *Folha* possui ainda outras características que merecem nossa atenção. Ele sempre está presente na segunda página do jornal, na seção intitulada “Opinião”, e se encontra logo no topo da página, abrindo a referida seção com bastante destaque. Sua formatação é sempre a mesma: há quatro colunas de texto corrido e o subtítulo posiciona-se no meio do texto, em itálico. Um fato curioso, porém, é que, nas edições analisadas, não havia um título que indicasse que aquele era o texto editorial do jornal. De fato, há apenas o nome da seção, “Opinião”, para nos indicar que aquela é a parte da *Folha* onde leitores (por meio da carta do leitor) e o próprio jornal e seus editores irão se expressar de forma opinativa<sup>42</sup>. Talvez, em algumas ocasiões, isso possa ser empecilho para melhor entendimento do texto como aquele que posiciona o jornal em frente aos fatos que noticia. No entanto, na época em que os textos foram publicados, o editorial muitas vezes ganhava destaque com uma chamada na primeira página, com título em vermelho e em caixa

---

<sup>41</sup> Aquino (2008) e Santos e Souza (2008) realizam trabalhos analisando a multimodalidade em editoriais de revistas e outras mídias impressas que não a jornalística – são textos que se utilizam muito mais de recursos como imagens, cores e formatações diferenciadas, ao passo que os editoriais de nosso *corpus* não o fazem. Este fato nos levou a decisão de não nos aprofundarmos na questão da multimodalidade.

<sup>42</sup> O texto só é identificado como “editorial” no site da Folha de Londrina. Lá, ao se clicar no link “Opinião”, os textos que fazem parte deste caderno são exibidos, e o editorial aparece denominado como tal.

alto e uma parte do texto reproduzida e posicionada dentro de um quadro de bordas vermelhas. Logo abaixo do excerto do texto, há uma espécie de indicação do que se trata o texto destacado, em caixa alta e em cor preta: “opinião da folha”, chamando bastante atenção, como demonstrado na figura abaixo:

Figura 10 – A chamada do editorial no suporte *Folha de Londrina*



**Matéria do jornal que versa sobre o mesmo assunto abordado no editorial, dialogando com este.**

**Chamada do editorial da Folha de Londrina, com subtítulo “Opinião da Folha”.**

**Chamada do editorial na Folha de Londrina**

O subtítulo “opinião da folha” é bastante explicativo do objetivo do editorial; no entanto, não há indicação de página onde se possa encontrar o resto do

texto para ser lido, resultando em um processo de suposição do leitor, que buscará o texto na seção “Opinião”, sendo essa a primeira seção do jornal.

Refletindo sobre esses fatores, chegamos à conclusão de que é necessária uma leitura mais atenta para assumir o editorial como discurso da editoria da *Folha*, mas, mesmo que o texto possuísse um título que indicasse essa posição, alguns leitores ainda poderiam não saber do que se trata um editorial, por desconhecer nome e objetivos deste tipo de texto. Abaixo, trazemos a página na qual o editorial é publicado:

Figura 11 – Página do editorial



**Editorial: o primeiro texto visualizado ao se abrir o jornal**

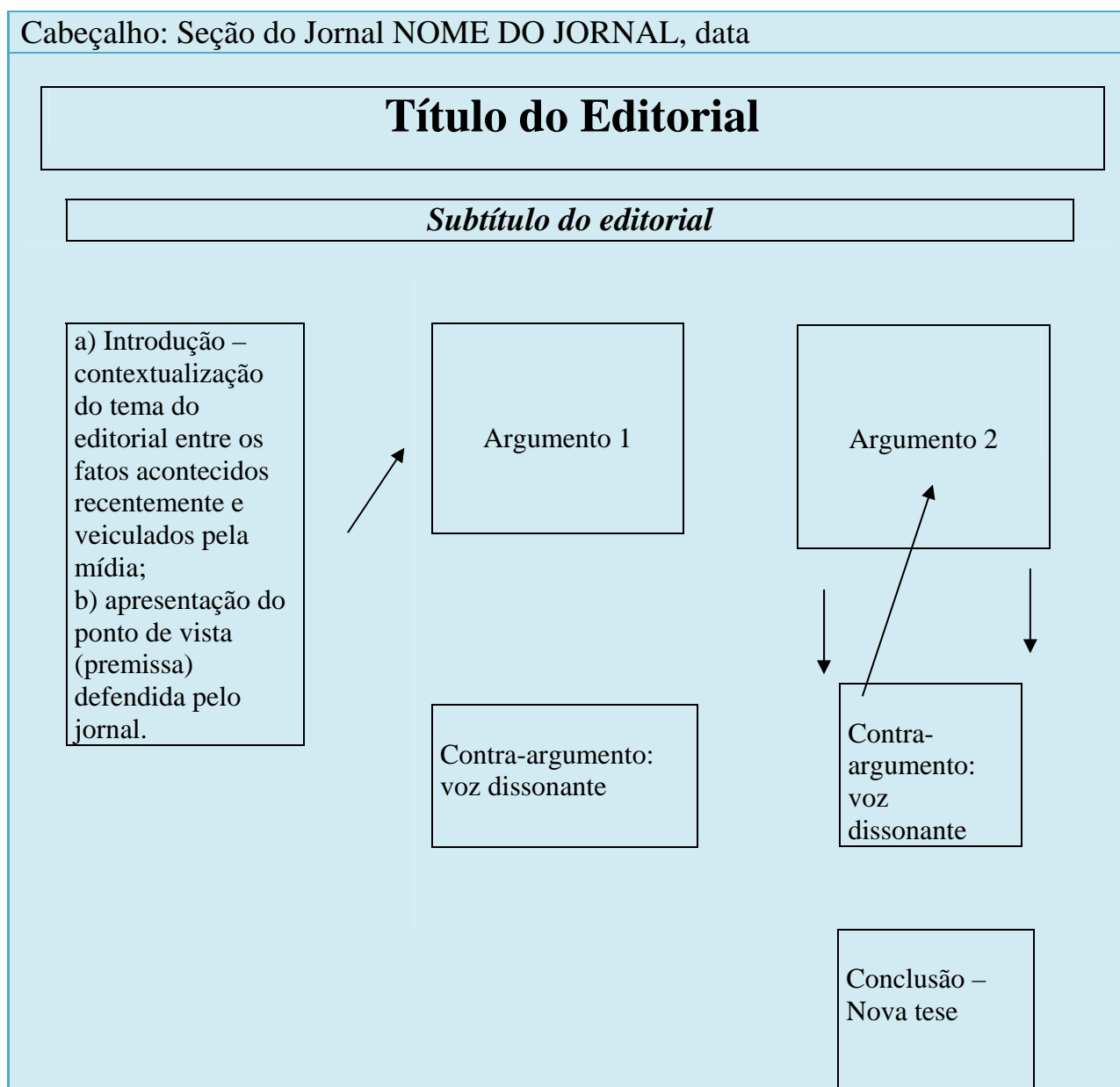
**Espaço destinado a textos opinativos dos leitores e à charge**

Como já dissemos, o editorial é publicado na segunda página do jornal, e possui grande destaque. Ele encabeça o caderno Opinião, e é colocado acima das cartas dos leitores e da seção “Espaço Aberto”, destinada a artigos

também escritos pelos leitores do jornal. A opinião do jornal – expressada pelo editorial - é destacada com maior importância, mas a voz dos leitores também ocupa grande parte da página, compondo um importante diálogo entre as esferas institucional jornalística impressa e da cidadania.

Além desses fatores, destacamos que o editorial não se utiliza de recursos paratextuais como figuras, imagens e esquemas; não é um texto colorido, e sua formatação, como já mencionado, é sempre a mesma: além de sua configuração em quatro parágrafos, o título do editorial vem sempre em negrito, e tem sua fonte bem maior do que a do resto do texto, procurando ser instigante para chamar a atenção do leitor. O subtítulo – posicionado ao centro do texto - tem fonte um pouco menor do que o título, mas vem em itálico e negrito, procurando sempre esclarecer um pouco mais o tema proposto no título e também à posição que o jornal tomará sobre tal tema. Além desses recursos, a primeira letra do primeiro parágrafo tem fonte maior do que a do resto do texto, chamando a atenção, além de causar um efeito visual esteticamente agradável. Sobre estes itens e a organização do conteúdo temático, estabelecemos o seguinte esquema:

**Figura 12 –** Plano textual global do editorial



Esse quadro representa um esquema geral, um “esqueleto” dos editoriais analisados: logo no início, o título e o subtítulo chamam a atenção para o assunto que se quer discutir, que será aprofundado logo depois por meio de uma sequência argumentativa<sup>43</sup> (BRONCKART, 2003). Há, nos parágrafos iniciais, uma apresentação sucinta da questão em voga, além da contextualização dos fatos que são sempre de repercussão recente; logo depois, há a apresentação da premissa que será defendida pelo jornal, e que é fortalecida por argumentos (que a

<sup>43</sup> A categoria de análise do ISD que trata das sequências que compõem um texto, incluindo-se nesse aspecto, as sequências argumentativas, será explorada em um tópico subsequente, quando enfocaremos com maiores detalhes os tipos de sequência que compõem o gênero editorial.

corroboram) e contra-argumentos (vozes dissonantes), que logo depois são refutados por mais argumentos pró-tese, o que serve para reforçar ainda mais a tese, dando uma impressão de certeza e segurança por parte do jornal sobre a premissa que está sendo defendida. Por fim, temos a conclusão que se apresenta como uma nova tese.

Embora o quadro acima tenha sido produzido com base nos editoriais do *corpus*, vale dizer que cada texto tem suas próprias configurações. O esquema apresentado é apenas uma representação um tanto geral dos editoriais analisados, já que não existe um modelo rígido para a disposição dos argumentos, contra-argumentos, conclusão, etc. Esta disposição irá depender das escolhas e representações de cada agente-produtor – é ele que decidirá como a argumentação se dará dentro do texto.

#### 2.4.2 Os Tipos de Discurso do Editorial da *Folha de Londrina*

De acordo com Bronckart (2003, p.120), “a noção de tipo de discurso designa os diferentes segmentos que o texto comporta”. Para o autor, “qualquer que seja o gênero a que pertençam os textos, de fato, são constituídos, segundo modalidades muito variáveis, por segmentos de estatutos diferentes” (BRONCKART, 2003, p.138). Esses segmentos, segundo o pesquisador, constituem-se como formas de semiotização ou colocação em discurso, sendo que são limitadas por serem dependentes do “leque” de recursos morfossintáticos de uma língua.

Para fins didáticos, analisamos, nos dez editoriais do *corpus*, apenas o tipo de discurso predominante. Antes, porém, é preciso trazer um panorama da noção de tipos de discurso dentro do interacionismo sociodiscursivo. Bronckart (2003) faz uma divisão entre o *mundo ordinário*, que seria o mundo “representado pelos agentes humanos” (BRONCKART, 2003, p.151), e os *mundos discursivos*, virtuais e criados pelas atividades de linguagem (BRONCKART, 2003). Esses mundos discursivos baseiam-se em dois subconjuntos de operações. O primeiro subconjunto faz uma divisão que leva em consideração as coordenadas relacionadas a esses dois mundos – ordinário e discursivo –, sendo que temos, nessa bipartição:

- a) o *mundo do NARRAR*: quando as operações de construção das coordenadas gerais que organizam o conteúdo temático de um texto são apresentadas de maneira *disjunta* das coordenadas do mundo ordinário da ação de linguagem (exemplos: gênero *fábula, parábola, conto*).
- b) o *mundo do EXPOR*: quando as representações mobilizadas não estão ancoradas em nenhuma origem espaço-temporal e organizam-se em referência direta às coordenadas gerais do mundo ordinário da ação de linguagem em curso – em *conjunção* com tais coordenadas (exemplos: gênero de *verbete de dicionário dicionário, lista telefônica*).

Bronckart (2003, p. 154) considera também as operações de explicitação da relação de um texto com os parâmetros físicos da ação de linguagem. Sendo assim, quando o texto *implica* os parâmetros físicos (emissor, receptor, local físico, momento de produção) da ação de linguagem, traz referências dêiticas a estes; quando o texto encontra-se em relação de *autonomia* com tais parâmetros da ação de linguagem, não é necessário haver conhecimento das condições de produção, e não são resgatadas de nenhuma maneira dentro do texto. Considerando-se estas duas instâncias, temos então a criação de quatro mundos discursivos: a) o mundo do NARRAR implicado; b) o mundo do NARRAR autônomo; c) o mundo do EXPOR implicado; d) o mundo do EXPOR autônomo.

Cada um desses mundos discursivos criados virtualmente pelas ações de linguagem produz um *tipo de discurso* correspondente (BRONCKART, 2003), respectivamente: a) relato interativo; b) narração; c) discurso interativo; d) discurso teórico. Os tipos de discurso representam a semiotização dessas relações em textos empíricos, e possuem propriedades linguísticas e morfossintáticas particulares, como exposto no quadro abaixo:

**Quadro 10 –** As marcas dos tipos de discurso<sup>44</sup>

<b>DISCURSO INTERATIVO</b>	<b>DISCURSO TEÓRICO</b>	<b>RELATO INTERATIVO</b>	<b>NARRAÇÃO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caráter conjunto-implicado;</li> <li>• Ausência da origem espaço-temporal;</li> <li>• Presença de unidades que remetem à interação verbal (real ou encenada) – dêiticos e ostensivos;</li> <li>• Frases não declarativas;</li> <li>• Tempos verbais de base: presente; pretérito perfeito; ir + infinitivo (valor dêitico);</li> <li>• Nomes próprios, verbos, e pronomes 1ª e 2ª pessoa que remetem aos protagonistas da interação (valor exofórico);</li> <li>• Anáforas pronominais;</li> <li>• Auxiliares de modo (poder, querer, dever, etc.);</li> <li>• Entrada imediata do assunto;</li> <li>• Densidade verbal elevada;</li> <li>• Densidade sintagmática baixa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caráter conjunto-autônomo;</li> <li>• Ausência da origem espaço-temporal;</li> <li>• Ausência de dêiticos e ostensivos (nenhuma unidade ling. refere-se ao agente produtor ou ao espaço-tempo da produção);</li> <li>• Ausência de frases não declarativas;</li> <li>• Tempos verbais de base: presente e pretérito perfeito (valor genérico) – dominância do presente e futuro do pretérito;</li> <li>• Ausência quase total das formas do futuro;</li> <li>• Ausência de verbos na 1ª e 2ª pessoa do singular;</li> <li>• Ausência de nomes próprios, e pronomes de 1ª e 2ª pessoa com valor exofórico;</li> <li>• Anáforas pronominais, nominais, referência dêitica intratextual;</li> <li>• Organizadores lógico-argumentativos;</li> <li>• Modalizações lógicas;</li> <li>• Focalização de certos segmentos de texto;</li> <li>• Referência a outras partes do texto;</li> <li>• Frases passivas;</li> <li>• Densidade verbal fraca;</li> <li>• Densidade sintagmática elevada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caráter disjunto-implicado;</li> <li>• Origem espaço-temporal;</li> <li>• Caráter dêitico: unidades ling. referem-se ao agente-produtor (ou personagem-agente) ou explicitam a relação entre o espaço-tempo dos acontecimentos narrados e o da interação verbal;</li> <li>• Ausência de frases não declarativas;</li> <li>• Tempos verbais de base: pretérito perfeito e imperfeito (podendo ser associados a formas do mais-que-perfeito, do futuro e futuro do pretérito);</li> <li>• Organizadores temporais;</li> <li>• Pronomes de 1ª e 2ª pessoa do singular/plural que remetem aos protagonistas da interação;</li> <li>• Densidade verbal alta;</li> <li>• Densidade sintagmática baixa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caráter disjunto-autônomo;</li> <li>• Origem espaço-temporal;</li> <li>• Ausência de dêiticos e ostensivos;</li> <li>• Frases declarativas;</li> <li>• Tempos de base: pretérito perfeito e imperfeito (também o mais-que-perfeito composto, futuro do pretérito, auxiliar no imperfeito + infinitivo);</li> <li>• Organizadores temporais;</li> <li>• Ausência de pronomes e adjetivos de 1ª e 2ª pessoa do singular/plural que remetem diretamente ao agente produtor do texto ou a seus destinatários;</li> <li>• Presença conjunta de anáforas pronominais e nominais;</li> <li>• Densidade verbal e sintagmática média.</li> </ul>

<sup>44</sup> Este quadro é oriundo de discussões feitas no projeto “Gêneros textuais e ferramentas didáticas para o ensino de língua portuguesa” (UEL), coordenado pela Profa. Dra. Elvira Lopes Nascimento.

Assim, para a análise dos editoriais do *corpus*, procuramos, primeiramente, marcas que evidenciassem a relação de implicação ou autonomia com os parâmetros da ação de linguagem (presença ou ausência de referências dêiticas e frases não declarativas). A classificação quanto às coordenadas dos mundos discursivo e ordinário levam-nos a colocar o editorial junto ao mundo do *expor*, já que o editorialista tenciona expor fatos de repercussão e comentá-los, estando o discurso dos editoriais conjunto ao mundo empírico das interações sociais. Tal conclusão torna-se ainda mais explícita quando analisamos os tempos verbais utilizados na escrita dos editoriais:

**Quadro 11** – Tempos verbais presentes nos editoriais da *Folha de Londrina*

Editoriais	Presente do Indicativo	Pretérito Perfeito	Futuro do pretérito	Pretérito Imperfeito
Editorial 1	SIM	SIM	SIM	NÃO
Editorial 2	SIM	SIM	NÃO	NÃO
Editorial 3	SIM	SIM	NÃO	SIM
Editorial 4	SIM	SIM	NÃO	NÃO
Editorial 5	SIM	SIM	SIM	NÃO
Editorial 6	SIM	SIM	NÃO	NÃO
Editorial 7	SIM	SIM	NÃO	NÃO
Editorial 8	SIM	SIM	SIM	NÃO
Editorial 9	SIM	SIM	NÃO	NÃO
Editorial 10	SIM	SIM	NÃO	SIM

Por meio dos resultados encontrados neste levantamento e de uma análise dos editoriais do *corpus*, percebemos que o seu tempo de ancoragem, ou seja, o tempo base do discurso é o **presente**, característica básica da ordem do EXPOR. O editorial tenta posicionar-se em relação a esse presente, utilizando-se do pretérito para relatar fatos que servirão de argumento ou contextualizarão o tema que será debatido (cf. ANEXOS E e I).

Os resultados da análise quantitativa referentes às marcas de implicação ou autonomia em relação aos parâmetros físicos da ação de linguagem são expostos no quadro abaixo:

**Tabela 1 –** A presença de referências dêiticas nos editoriais da *Folha de Londrina*

Editoriais	Pronomes 1º pessoa singular e formas verbais correspondentes <sup>45</sup>	Pronome 1º pessoa do plural	Pronome 2º pessoa do singular ou plural	Dêitico temporal e espacial
Editorial 1	0	0	0	0
Editorial 2	2	0	0	1
Editorial 3	0	0	0	1
Editorial 4	0	0	0	1
Editorial 5	0	0	0	4
Editorial 6	0	0	0	1
Editorial 7	1	0	0	3
Editorial 8	0	0	0	1
Editorial 9	0	0	0	2
Editorial 10	0	0	0	3

**Tabela 2 -** A presença de frases não declarativas no editorial da Folha de Londrina

	Frases Interrogativas	Frases Exclamativas	Frases Imperativas
Editorial 1	0	0	0
Editorial 2	0	0	0
Editorial 3	0	0	0
Editorial 4	0	0	1
Editorial 5	1	1	0
Editorial 6	0	0	0
Editorial 7	1	0	0
Editorial 8	0	0	0
Editorial 9	0	0	0
Editorial 10	0	0	0

Por meio da análise realizada, notamos a presença de referências dêiticas (principalmente temporais e espaciais)<sup>46</sup>, frases imperativas, interrogativas e exclamativas, como colocado nos excertos abaixo:

<sup>45</sup> Nos casos onde existem marcas dêiticas pessoais – pronomes da 1ª pessoa do singular e formas verbais correspondentes – elas estão inseridas em falas de entrevistados reproduzidas no editorial – não representam, então, a voz do editorialista, que se mantém suprimida em todos os textos analisados.

<sup>46</sup> É importante notar como os dêiticos temporais encontrados nos textos servem para fazer menção a notícias e assuntos veiculados nas edições anteriores do jornal e que estão sendo retomadas no editorial. Vê-se aí, com mais clareza, o diálogo entre o jornal e sua página editorial, e as tomadas de posição que o jornal vai assumindo em relação àquilo que noticia.

Um cidadão ouvido por este Jornal e citado na reportagem de **ontem** declara ser freguês dos engraxates, que aprecia o trabalho deles e que não vê perigo para esses trabalhadores mirins. (Editorial 2, ANEXO B)

É contraditório o presidente Lula dizer que não há motivo para perder o sono se ele sobe inclusive esse mercado de apostas. **O que tem a ver as lotos com alta de preços dos alimentos e inflação?!** (Editorial 5, ANEXO E)

Ou o homem se harmoniza com as coisas da modernidade ou **não faça**<sup>47</sup> uso delas. (Editorial 4, ANEXO D)

Embora possamos encontrar diversas marcas nos textos analisados que apontam para um discurso teórico – não há referência em nenhum momento ao agente-produtor do editorial, há uma predominância do uso da terceira pessoa do singular e suas formas verbais correspondentes e uma utilização constante do presente do indicativo e do pretérito perfeito – há, nos editoriais, como foi exposto acima, marcas implicativas da ação de linguagem nos textos. O que se vê, então, é uma mistura entre o discurso interativo (EXPOR implicado) e o discurso teórico (EXPOR autônomo).

Percebemos, nessa análise, que, por vezes, a necessidade de se desenvolver uma estrutura argumentativa que reforce uma opinião leva o autor a recorrer a um discurso que preza mais a interatividade. Dessa maneira, embora nos editoriais haja uma predominância de marcas do discurso teórico, a linguagem utilizada nos textos encontra-se em processo de fusão, formando o que Bronckart (2003, p.192) denomina de discurso misto interativo-teórico.

Sendo assim, podemos dizer que o autor, quando utiliza desse estatuto misto, sofre, como coloca Bronckart (2003), de uma dupla restrição, tendo que apresentar conteúdos como verdades autônomas, mas, ao mesmo tempo, necessitando recorrer ao leitor para desenvolver sua argumentação, expor seu ponto de vista e convencer seu destinatário. É necessário ressaltar que o próprio Bronckart (2003, p.192) colocou o editorial entre os gêneros nos quais esse tipo de discurso aparece:

<sup>47</sup> Aqui, acreditamos que o imperativo foi utilizado para reforçar a opinião do jornal, sendo que o editorial 4 (Anexo D) tem uma linha argumentativa bastante incisiva. A frase poderia ter sido escrita da seguinte maneira: “ou o homem se harmoniza com as coisas da modernidade ou não faz uso delas”, mas vemos no uso do “não faça” uma espécie de interação com o leitor, na qual o jornal aconselha o leitor a não fazer uso das coisas que não sabe utilizar com responsabilidade.

Em numerosos segmentos de texto de ordem do EXPOR não observamos, entretanto, delimitação clara entre discurso interativo e discurso teórico e, portanto, devemos considerar que os dois tipos estão aí fusionados, constituindo assim um verdadeiro tipo misto interativo-teórico. Trata-se principalmente de segmentos que aparecem no quadro de exposições orais (intervenções científicas, pedagógicas, políticas, etc.) e de bom número de segmentos incluídos em exposições escritas (manuais, editoriais, brochuras de propaganda, etc.).

Embora nos editoriais analisados notemos, pela linguagem e estratégias utilizadas, um grande esforço para manter-se a impessoalidade e o distanciamento em relação ao leitor, e haja, por assim dizer, uma predominância do uso do discurso teórico, acreditamos ser importante ressaltar o fato de que, mesmo em um gênero no qual se busca diminuir ou extinguir a interatividade entre agente-produtor e destinatário, há marcas que remetem ao leitor e ao espaço-tempo da produção do texto. Sendo o editorial um texto opinativo, representativo da opinião do jornal, acreditamos ser natural a busca pela atenção e aprovação desse leitor.

#### 2.4.3 Os Tipos de Sequência do Editorial da *Folha de Londrina*

Quando se produz um texto, os conhecimentos estocados em nossa memória manifestam-se não de maneira desordenada, como estão dispostos em nossas mentes, mas sim de forma linear, organizados em estruturas sintáticas (BRONCKART, 2003). Considerando-se esse aspecto da linguagem quando de sua utilização num contexto comunicativo, podemos chamar a atenção para a problematização da *organização sequencial ou linear* que um conteúdo temático assume em um determinado texto (BRONCKART, 2003).

Bronckart (2003) nos traz em suas categorias de análise dos gêneros textuais o conceito de sequência, vindo dos estudos de J.M. Adam (1992 apud BRONCKART, 2003), sobre os quais cita (2003, p.218): “Para Adam, as sequências, tal como apresentadas em sua obra de 1992, constituem, inicialmente, protótipos [...] são modelos abstratos de que os produtores e receptores de textos dispõem”. Sendo protótipos, essas sequências foram classificadas por Adam de acordo com sua natureza e com os modos de articulação com que constroem os textos nos quais estão presentes. São elas as sequências *narrativa, descritiva,*

*argumentativa, explicativa e dialogal*, cada uma com suas características particulares (porém não estanques).

Para a análise do editorial, focaremos nossas atenções na composição das sequências argumentativas. O editorial, texto opinativo, tem estrutura bastante relacionável com a descrição feita por Bronckart (2003) de tais sequências. Remetendo-nos à retórica de Aristóteles, o autor lembra-nos que os gêneros argumentativos e seus processos de produção vêm sendo estudados desde a Antiguidade Clássica. Considera, primeiramente, que “o raciocínio argumentativo implica, em primeiro lugar, a existência de uma tese, supostamente admitida, a respeito de um dado tema” (2003, p.226). Essa tese seria defendida ou refutada através de argumentos ou contra-argumentos, ou seja, apresentar-se-ia justificáveis ou restrições a ela, e, por fim, chegar-se-ia a uma conclusão sobre o assunto, podendo-se criar uma nova tese. Ressaltamos que tal estrutura é muito semelhante às descrições feitas pelos especialistas estudados em tópico anterior, no que se refere à composição do editorial e sua argumentação.

Retomando as propostas sobre a estrutura argumentativa em gêneros opinativos, Nascimento (2009) ainda afirma que a tese geralmente se posiciona sobre uma proposta, ou seja, algo geralmente polêmico e que não depende do texto, pois é exterior a ele, e é capaz de provocar questionamentos e dúvidas. Podemos então ter argumentos pró-tese e contra-argumentos que, segundo a autora, são raramente observados em editoriais, já que o jornal geralmente procura passar uma imagem de certeza e segurança sobre sua opinião.

Levando em consideração os apontamentos de Bronckart (2003), procuramos analisar a planificação sequencial dos editoriais da *Folha de Londrina* de acordo com a divisão feita pelo autor do *protótipo* das sequências argumentativas, que estaria dividido em quatro fases (2003, p. 226-227):

- a fase de premissas(ou dados), em que se propõe uma constatação de partida;
- a fase de apresentação de argumentos, isto é, de elementos que orientam para uma conclusão provável; podendo ser esses elementos apoiados por lugares comuns (topoi), regras gerais, exemplos, etc.
- a fase de apresentação de contra-argumentos, que operam uma restrição em relação à orientação argumentativa e que podem ser apoiados ou refutados por lugares comuns, exemplos, etc. ;

- a fase de conclusão (ou de nova tese), que integra os efeitos dos argumentos e contra-argumentos.

Utilizando-nos desse “protótipo” proposto por Bronckart (2003), realizamos a análise dos textos, observando neles a organização característica da sequência argumentativa. Para fins didáticos e ilustrativos, trazemos uma das análises feitas, lembrando que, muitas vezes, a ordem premissa/argumentos/contra-argumentos/conclusão não se encontra planejada linearmente. Essa divisão feita por Bronckart (2003) é também apenas didática, e muitas vezes algumas das etapas podem simplesmente não aparecer no texto, como a fase de contra-argumentos, ou estar misturadas entre si. Como propõe o próprio autor, o texto argumentativo pode contar com uma estrutura mais simples também (2003, p.227): “[...] esse modelo pode ser realizado de modo simplificado (por exemplo, passar diretamente da premissa à conclusão, ou dos argumentos à conclusão, deixando implícitas as outras fases do protótipo)”.

Na nossa análise do texto 4, conforme numerado no quadro 9, encontramos todas as fases do protótipo desenvolvido por Bronckart, apresentadas de modo linear: a premissa/tese a ser defendida é apresentada no início do texto, argumentos e contra-argumentos são apontados para que tal tese seja analisada e discutida dentro do próprio texto, e é feita uma conclusão, pró-tese, que traz ainda uma nova reflexão, ou seja, uma nova tese:

**Quadro 12 –** A presença de seqüências argumentativas no editorial da *Folha de Londrina*

<b>Editorial 4, Anexo D – “Quem vai dirigir não deve beber”<sup>48</sup></b>	
<b>PREMISSA</b>	“O álcool é incompatível com o volante, por isso é necessário que haja mecanismos que impeçam os graves acidentes de trânsito motivados pela bebida. Se a lei ora implantada é rigorosa [...] que os ajustes sejam feitos, e, com o respaldo de uma norma rígida e punidora, se inicie uma rigorosa campanha para a tomada de responsabilidade dos que dirigem”.
<b>ARGUMENTOS</b>	<p>“A lei não proíbe a bebida, embora o uso genérico de ‘lei seca’, mas sim assumir alcoolizado o comando de um automóvel, caminhão e motocicleta”.</p> <p>“Se a lei não é específica, é oportuno lembrar que também não pode ingerir bebida alcoólica quem for pilotar uma aeronave”.</p> <p>“Hoje homens e mulheres dirigem, por isso esse modelo de um dos parceiros preservar-se de beber – num bar, num restaurante ou numa festa – resultou eficaz onde foi adotado, sem lamentações e sem acidentes”.</p>
<b>CONTRA-ARGUMENTO</b>	“Óbvio que a restrição de alguém ficar sem beber, sobretudo numa festa, pode criar baixo humor de quem tem de abster-se [...]”.
<b>ARGUMENTO<sup>49</sup></b>	“[...] mas é preciso inocular na mente de cada cidadão que dirigir alcoolizado é muito perigoso, assim como o uso de telefone celular ao volante”.
<b>CONCLUSÃO (NOVA TESE)</b>	“Novos hábitos precisam ser adotados porque, mesmo que a fiscalização não seja eficiente, deve prevalecer a responsabilidade individual [...] Se as leis duras precisam ser adotadas é porque o ser humano não evita, pela própria consciência, certos atos civilizados”.

Tendo exposto, como forma de exemplificar o protótipo da organização sequencial argumentativa proposto por Bronckart (2003), uma análise simplificada das seqüências argumentativas em um dos textos de nosso *corpus*, é preciso ressaltar que Bronckart (2003) afirma que sua proposta não é mais do que apenas um resumo rudimentar dos estudos de Adam (1992, apud BRONCKART, 2003), sendo que o autor considera que “os protótipos são apenas construtos teóricos, elaborados secundariamente a partir do exame das seqüências empiricamente observáveis no texto” (BRONCKART, 2003, p.233). Ou seja, não se deve levar tal planificação como um modelo fechado, como algo que deva ser seguido e aplicado à risca. Souza (2009) atesta que não há fórmula única para

<sup>48</sup> Folha de Londrina, 4 de julho de 2008. Opinião, p.2.

<sup>49</sup> Os contra-argumentos, por realizarem uma restrição em relação à tese (BRONCKART, 2003) geralmente serão apoiados ou refutados por lugares comuns ou outros argumentos, como aconteceu neste caso, em que o contra-argumento é refutado por um argumento que reforça a tese.

organizá-la, já que ela se desenvolve na interação. De acordo com a reflexão desenvolvida pela autora, “os argumentos são apresentados em razão dos objetivos, das características do destinatário, da tese que se quer defender, e dependem, sobretudo, da situação da argumentação” (SOUZA, 2009, p.95).

Embora concordemos com essa afirmação e a reforcemos em relação não apenas à sequência argumentativa, mas a todos os tipos de sequência descritos por Bronckart (2003), acreditamos que os protótipos de organização sequencial sejam excelentes ferramentas para maior entendimento das funções que um texto pode desempenhar e das formas como tais funções são manifestadas empiricamente.

Sendo assim, é preciso estar atento para perceber como tais sequências aparecem e são utilizadas em textos, conscientizando-se do aspecto dialógico (BRONCKART, 2003) destas e de seu caráter mutável: “eles [os protótipos] procedem da *experiência do intertexto*, em suas dimensões práticas e históricas, e podem, portanto, como todas as propriedades desse intertexto, modificar-se permanentemente” (BRONCKART, 2003, p.233). Além disso, o autor coloca que as formas de planificar as sequências, além de estarem dependentes dos protótipos presentes no intertexto, dependerão também das representações que o agente produtor tem de seu contexto de produção e dos destinatários de seu texto. Como Bronckart (2003, p.234) bem coloca,

O empréstimo de um protótipo de sequência, disponível no intertexto, resulta, portanto, de uma **decisão** do agente-produtor, orientada por suas representações sobre os destinatários e sobre o fim que persegue. Na medida em que se baseiam nessas *decisões interativas*, as sequências têm um estatuto fundamentalmente **dialógico**. (destaque nosso)

Quanto ao caráter dialógico das sequências argumentativas, em especial, o autor traz uma observação relevante: elas são utilizadas na organização de um texto, quando há um aspecto do tema que é sentido pelo autor e/ou destinatário como contestável. Sendo assim, há no desenvolvimento das sequências argumentativas um diálogo, um debate entre locutor e interlocutor sobre um tema, pois, se o sujeito produtor do texto opinativo desenvolve um ponto de vista e argumenta a favor dele, tentando convencer o receptor de seu texto de sua opinião, é certo que de tal receptor partirá alguma resposta àquele texto.

No exemplo dado acima (quadro 12), no qual expusemos o desenvolvimento da sequência argumentativa em um dos editoriais do *corpus*, notamos claramente o ponto de vista defendido pelo jornal. A sequência é desenvolvida a partir de um tema – a implantação da “lei seca” –, sobre a qual o jornal posiciona-se favoravelmente; no entanto, há outra argumentação em curso, a de que, aparte a lei e a fiscalização deficiente, deve “prevaler a responsabilidade individual” de cada cidadão.

Ou seja, é preciso notar que existe uma retirada do dever dos órgãos públicos em manter a lei implementada com eficácia por meio de um policiamento eficiente e uma transferência da responsabilidade de não dirigir alcoolizado e assim não provocar acidentes para cada cidadão, que se configurar no leitor da *Folha de Londrina*. Há, nesse caso, um diálogo com o interlocutor e até mesmo a imposição de um “dever”, a prescrição de um comportamento a ser seguido. O jornal, percebendo as reações contrárias à implantação da “lei seca”, que foi considerada, por alguns, rigorosa demais e inespecífica – como atestado no próprio editorial – fez valer o seu ponto de vista sobre esse tema “contestável”.

No entanto, prosseguindo com sua análise, Bronckart (2003) afirma que, por vezes, um objeto de discurso pode não ser considerado problemático ou contestável, apresentando-se como neutro ou neutralizado. Os segmentos de texto da ordem do EXPOR que apresentam essas características são *simplesmente informativos* ou *puramente expositivos* (2003, p.239), e, complementando nossos apontamentos com as palavras do autor:

[...] os segmentos desse tipo são certamente organizados, mas essa organização não se realiza em uma sequência convencional; realiza-se em uma das (outras) formas de esquematizações constitutivas da *lógica natural* (definição, enumeração, enunciado de regras, cadeia causal, etc...), que podem ser consideradas como o *grau zero* da planificação dos segmentos da ordem do EXPOR. (BRONCKART, 2003, P. 239).

Tais esquematizações são utilizadas para organizar o conteúdo temático em uma ordem sequencial que reflete o raciocínio lógico natural quando da produção de um texto, diferentemente dos protótipos das sequências, formas de planificação mais convencional que se organizam em fases, refletindo uma operação de caráter dialógico. Para Bronckart (2003), enquanto na ordem do NARRAR as sequências narrativas aparecem em larga escala, os textos do EXPOR são

basicamente compostos por esquematizações, sendo que as sequências argumentativas, por exemplo, vão inserir-se no quadro de tais esquematizações (BRONCKART, 2003). Para ilustrar essa situação, apresentamos uma transcrição de parte de um dos editoriais analisados, na qual os trechos em negrito são exemplos das esquematizações:

[...] **A lei não proíbe a bebida, embora o uso genérico de “lei seca”, mas sim assumir alcoolizado o comando de um automóvel, caminhão e motocicleta.** Se a lei não é específica, é oportuno lembrar que também não pode ingerir bebida alcoólica quem for pilotar uma aeronave. **Uma prática adotada em muitos países, especialmente no Japão, é que se o casal ou um grupo vai a um evento onde haja consumo de bebida, um deles não bebe para levar os demais de retorno para casa.** É um sistema que funciona porque os próprios cidadãos decidem que assim deve ser e porque as penalidades são pesadas. E não apenas por essa razão, mas porque isto já se converteu num prudente costume. Hábitos civilizados são sempre antecedidos de movimentos de conscientização, que no Brasil não ocorrem com a intensidade devida em quase tudo. **Hoje homens e mulheres dirigem, por isso esse modelo de um dos parceiros preservar-se de beber – num bar, num restaurante ou numa festa** – resultou eficaz onde foi adotado, sem lamentações e sem acidentes causados pela bebedeira. Se o motorista, pela ausência de companhia para ser o condutor extra, vai dirigir sozinho, então que não beba ou use um táxi. A nova lei no Brasil já entrou em vigor, e agora é encontrar não fórmulas de burlá-la mas de obedecê-la e valer-se de soluções adequadas, como esta, por exemplo, que os japoneses adotaram. (Editorial 4, ANEXO E)

Tais esquematizações participam claramente do texto com o intuito de dar a ele um encadeamento lógico e textualizar os argumentos que vão sendo desenvolvidos. A utilização dessas esquematizações é vista de diferentes maneiras, de acordo com as concepções teóricas de cada autor. Nascimento (1999) aponta essas estratégias propondo que alguns editoriais utilizam-se de *sequências narrativas e descritivas* para contextualizar fatos e descrever objetos importantes dentro da argumentação de um texto, analisando a planificação da sequência argumentativa pelo viés da dialogicidade entre os tipos de sequência.

Por sua vez, Koch e Elias (2008) enxergam essa característica dos gêneros, em geral, como um fator de heterogeneidade tipológica. As autoras afirmam que “os gêneros são formados por seqüências diferenciadas denominadas tipos textuais” (KOCH & ELIAS, 2008, p.119). As autoras propõem o texto como uma estrutura sequencial heterogênea, no qual se pode observar a diversidade e a heterogeneidade de tipos textuais, que constituem sequências linguísticas. Os tipos, designados por Koch e Elias (2008) como narrativos, descritivos, argumentativos, expositivos ou injuntivos, semelhantemente à classificação das sequências do ISD,

constituiriam os gêneros numa relação de heterogeneidade, como coloca a autora: “os gêneros textuais são constituídos por dois ou mais tipos, em geral. A presença de vários tipos textuais em um gênero é denominada de heterogeneidade tipológica” (KOCH, ELIAS, 2008, p.120).

## 2.5 MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO: CONEXÃO E COESÃO NOMINAL

Bronckart (2003, p.259), ao abordar aquilo que denomina de mecanismos de textualização dentro da perspectiva do ISD, afirma que eles constituem-se como marcas articuladas à progressão do conteúdo temático do texto, no que diz respeito ao nível de sua infraestrutura. Sendo o texto um todo coerente articulado em uma unidade comunicativa, dependente de uma situação de ação e destinatários, o autor propõe que essa coerência geral procede do funcionamento, por um lado, dos mecanismos de textualização, e por outro, dos mecanismos enunciativos, que abordaremos em capítulo posterior.

[os mecanismos de textualização] Explorando as cadeias de unidades lingüísticas [...] organizam os elementos constitutivos desse conteúdo em diversos percursos entrecruzados, explicitando ou marcando as relações de continuidade, de ruptura ou de contraste, contribuindo, desse modo, para o estabelecimento da *coerência temática* do texto. (BRONCKART, 2003, p.259-260).

As funções descritas acima são realizadas por marcas linguísticas de textualização, que, de acordo com o pesquisador, podem ser agrupadas em três categorias diferentes. Tais categorias têm relação com as funções específicas que podem ser realizadas pelas marcas linguísticas quando desempenham um papel na organização geral do texto. São elas: a) os mecanismos de conexão, que explicitam a relação entre os diferentes níveis de um texto (tipos de discurso, sequências, relações entre frases sintáticas); b) os mecanismos de coesão nominal, que explicitam relações de referência e progressão<sup>50</sup> presentes no texto, e c) os mecanismos de coesão verbal, que contribuem para a explicitação de relações de

---

<sup>50</sup> Utilizamos aqui, conjuntamente às concepções de Bronckart (2003), as reflexões de Koch e Elias (2008) sobre referência e progressão referencial. Segundo as autoras, a referência diz respeito à introdução de novas entidades ou referentes no texto, enquanto a progressão referencial se daria quando da retomada de tais referentes ou quando do uso destes como base para introdução de novas entidades.

continuidade, descontinuidade e/ou de oposição expressos por sintagmas verbais (BRONCKART, 2003, p.264, 268, 273).

Acreditamos que a análise de todos esses mecanismos demandaria um estudo mais específico e detalhado, o que não atende nossos objetivos nessa pesquisa, que tem como meta construir um modelo didático traçando um parâmetro abrangente do gênero editorial dentro das categorias de análise propostas por Bronckart (2003). Procuramos, dessa forma, focar-nos no que seria mais relevante ao estudo do gênero escolhido. Escolhemos, portanto, analisar a utilização dos verbos como forma de demarcação dos eixos discursivos do EXPOR/NARRAR, no tópico a respeito dos tipos de discurso, e, sendo assim, nesse momento abordaremos apenas os mecanismos de **conexão**, de forma simplificada, e coesão nominal, como forma de complementar nossas análises referentes aos mecanismos de textualização.

Entre as diferentes marcas que apontam para o processo de textualização de um texto empírico, há aquelas que dizem respeito à articulação da progressão temática, os chamados mecanismos de conexão. Apesar de tais mecanismos, que são organizadores textuais, poderem marcar a transição entre os tipos de discurso de um texto ou mesmo apontar articulações mais locais entre frases sintáticas, interessa-nos, neste trabalho, destacar aqueles organizadores que promovem a transição entre as fases da sequência de um texto e que promovem a ligação necessária para que tais fases possam desenvolver-se. Atentamos para o fato de que existem outros tipos de conexão para demarcar relações diferenciadas, mas interessa-nos aqui promover apenas a análise dos mecanismos citados, que compõem um estudo de maior relevância para este trabalho.

Quando marcam os pontos de articulação entre as fases de uma sequência, os mecanismos de conexão desempenham uma função de demarcação ou balizamento (BRONCKART, 2003, p.264). Há uma variedade de marcas linguísticas que podem realizar a marcação da conexão, como a) advérbios ou locuções adverbiais e adjuntos adverbiais, b) sintagmas preposicionais, c) conjunções coordenativas e d) conjunções subordinativas. Não é, no entanto, nosso objetivo, nessa pesquisa, aprofundarmo-nos na questão da classificação das marcas que desempenham tal função nos editoriais do *corpus*. Interessa-nos nesse momento apenas refletir sobre como se dão esses processos nos textos e a que

propósitos servem, e para tanto, trazemos alguns exemplos ilustrativos do processo de balizamento nos editoriais coletados:

(1) A inflação em todo o mundo, que gera alta das coisas, ou – invertendo-se posições – a alta das coisas gerando inflação, criaram essa situação de descontrole de uma e de outra. **Mas** por trás de tudo isso está o homem, porque nada ocorre nesse campo sem a intervenção humana, e essa corrente psicológica se torna difícil de frear. (Editorial 5, ANEXO E).

(2) O argumento é que o trabalho nas ruas prejudica a formação dos adolescentes, **mas** tal não aconteceu nas quatro décadas de existência da Liga, entidade mantida por uma pastoral social. (Editorial 2, ANEXO B).

(3) Óbvio que a restrição de alguém ficar sem beber, sobretudo numa festa, pode criar baixo humor de quem tem de abster-se, **mas** é preciso inocular na mente de cada cidadão que dirigir alcoolizado é muito perigoso [...] (Editorial 4, ANEXO D).

(4) É estreito o limite entre o que a nova norma eleitoral estabelece e a democracia, e isto ficou agora demonstrado com a limitação de rádio e televisão difundirem, até a eleição de 5 de outubro, certas informações que são de interesse do eleitorado. Excesso de rigidez é também uma forma de cercear liberdades e de beneficiar candidatos envolvidos em denúncia de corrupção. **Basicamente**, não é permitido privilegiar, criticar ou denegrir qualquer candidato. (Editorial 1, ANEXO A).

(5) Se em 42 anos nunca houve problema com os jovens engraxates que atuam no Centro de Londrina, sob a tutela da Liga dos Engraxates Mirins, o problema foi agora criado pela Justiça do Trabalho, a pedido do Ministério Público. **Porque** a decisão foi que eles não podem mais operar.

Nos exemplos (1), (2) e (3) a conjunção adversativa **mas** desempenha função de ligação e estabelecimento de uma relação de sentido dentro das fases da sequência nas quais estão inseridas. No exemplo (1) há uma esquematização em relação à alta das coisas e da inflação, que inicia uma fase de contra-argumentação, já que tal informação é refutada. Essa contrariedade é demarcada pela conjunção “mas”, que atua no texto com esse propósito inclusive nos exemplos (2) e (3), articulando contra-argumentos a suas refutações.

No exemplo (2), o jornal traz um contra-argumento à sua tese, dado pelo Ministério Público, sobre o trabalho dos engraxates. No exemplo (3), o mesmo processo ocorre, havendo uma articulação entre um contra-argumento e um argumento contrário, no qual o jornal atesta que há a necessidade de se saber dos perigos de dirigir alcoolizado, fazendo um contraponto entre desejo pessoal X responsabilidade social, no qual, na opinião do jornal, deve prevalecer o segundo. No exemplo (4), há uma articulação entre a premissa que o jornal defende – a

limitação imposta aos jornais, revistas e TV é rígida a ponto de ferir os preceitos da democracia e privilegia candidatos envolvidos em corrupção – e uma conclusão que resume o que foi colocado por meio do advérbio **basicamente**. Tal advérbio ainda clarifica e, desta forma, justifica a premissa defendida pelo jornal.

Por fim, no exemplo **(5)**, a conjunção **Porque** explica qual o problema criado pela Justiça do Trabalho e o Ministério Público aos engraxates londrinenses, o de que não mais poderão operar nas ruas da cidade, fato que deu origem à discussão trazida pelo jornal. Esse argumento embasa a premissa principal que perpassa o editorial 5, a de que os engraxates poderão render à criminalidade caso lhes seja retirado seu meio de vida.

Todas essas relações descritas acima são possíveis graças a essas marcas linguísticas, que, além de realizarem a ligação necessária entre sequências, cumprindo sua função basilar, estabelecem sentidos e são essenciais ao andamento da argumentação e à construção do texto como um todo coerente e que entrelaça eficazmente suas partes.

Nos editoriais do *corpus*, encontramos como regularidade em relação ao balizamento o fato de que a grande maioria das marcas que realizam tal função desempenham um importante papel de articulação entre as fases da sequência e também participam da organização interna de tais fases. Sendo assim, por meio destas articulações, geralmente estabelecem-se relações de justificativa ou refutação: as fases de argumento geralmente necessitam ser reforçadas por meios de esquematizações que trazem fatos que funcionam como justificativas ou explicações, e contra-argumentos precisam ser refutados para reforçar a premissa defendida pelo editorial; por isso, há nos textos uma presença mais forte de conjunções adversativas – estabelecendo relações de contrariedade, e, portanto, refutação - explicativas e causais, que ajudam na justificativa de argumentos.

Neste momento, avançamos em nossas reflexões sobre o gênero editorial introduzindo a visão do ISD sobre a coesão nominal: podemos dizer que seus mecanismos “introduzem os argumentos e organizam sua retomada na sequência do texto; são realizados por um subconjunto de unidades que chamamos de *anáforas*” (BRONCKART, 2003, p.263). Para melhor embasarmos nossa pesquisa, utilizamos concepções de outros autores como Figueiredo (2003) e Koch e Elias (2008) no estudo das funções de coesão que Bronckart (2003) denomina de introdução e retomada. Segundo o autor, a função de introdução consiste em

marcar, em um texto, a inserção de uma nova unidade de significação, uma unidade-fonte que será a origem de uma cadeia anafórica. Já a função de retomada se dá quando essa unidade-fonte é reformulada no decorrer do texto.

Koch e Elias (2008) dão a essas estratégias de introdução e retomada os nome de referenciação e progressão referencial, sobre as quais fazem uma reflexão que nos é relevante nesse momento:

Defende-se, hoje em dia, a posição de que a referenciação, bem como a progressão, consistem na **construção e reconstrução de objetos-de-discurso**. Ou seja, os referentes de que falamos não espelham diretamente o mundo real, não são simples rótulos para designar as coisas do mundo. Eles são construídos e reconstruídos no interior do próprio discurso, de acordo com a nossa percepção do mundo [...] nossas crenças, atitudes e propósitos comunicativos. (KOCH & ELIAS, 2008, p.123).

Ou seja, tais procedimentos fazem parte da construção do texto, e da construção do mundo discursivo no qual tal texto se configura, sendo ele entendido como objeto social, nunca dissociado do contexto sócio-histórico no qual está inserido. De acordo com Bronckart (2003), a marcação dessas relações é feita por meio de pronomes e sintagmas nominais. A partir daí, o autor elabora duas categorias de anáforas<sup>51</sup> responsáveis pelo estabelecimento da coesão nominal em um texto (2003, p.270):

- a) a categoria das anáforas pronominais, composta de pronomes pessoais, relativos, possessivos, demonstrativos, reflexivos e elipses; pronomes pessoais de primeira e segunda pessoa podem possuir valor dêitico, não inscrevendo-se em uma cadeia anafórica mas sim referindo-se a uma instância extratextual;
- b) a categoria das anáforas nominais, composta por sintagmas nominais de diversos tipos. Podem ser sintagmas idênticos a seu antecedente (como a repetição de um nome em um texto), ou diferentes, tanto no plano lexical (ex: Luana está cansada, pois a menina trabalhou o dia inteiro) como no plano das marcas de determinação (ex: ele encontrou um garoto, esse garoto lhe falou...).

Para complementar a classificação proposta por Bronckart, trazemos um quadro no qual elencamos tipos diferenciados de anáforas, trazidos de

---

<sup>51</sup> Para Koch (2008, p.127), “anáfora é o mecanismo linguístico por meio do qual se aponta ou remete para elementos presentes no texto e que são inferíveis a partir deste”. Ex: o uso do pronome “ele” em “Paulo saiu, ele foi ao cinema”.

estudos de autores diferenciados, e que se encaixam nas categorias expostas acima:

**Quadro 13 – Categorias anafóricas utilizadas na pesquisa<sup>52</sup>**

Categorias Anafóricas	Descrição e exemplificação
Anáfora pronominal	Composta de pronomes pessoais, relativos, possessivos, demonstrativos, reflexivos e pronome nulo (elipse), e também de advérbios pronominais (cf. KOCH, 2005; PINHEIRO, 2003) Ex: <i>Alta de <b>alimentos</b> e inflação são coisas immanadas, e se <b>aqueles</b> produtos subiram 14,6% no Brasil [...]</i> . (Editorial 5, ANEXO E).
Anáfora pronominal com função de sumarização	Pronomes demonstrativos que têm a função de condensar informações anteriores, retomando-as <sup>53</sup> . Ex: <i>A inflação em todo o mundo, que gera alta das coisas, ou – invertendo-se posições – a alta das coisas gerando inflação, criaram essa situação de descontrole de uma e de outra. Mas por trás de tudo <b>isso</b> está o homem, porque nada ocorre nesse campo sem a intervenção humana [...]</i> (Editorial 5, ANEXO E).
Anáfora fiel (nominal)	Consiste em lembrar, por meio de um SN definido ou demonstrativo, o objeto do discurso sob uma etiqueta lexical que já serviu para categorizá-lo. Ex: <i>Chega <b>um rapaz</b> e senta-se ao meu lado. Só depois vejo que <b>oeste rapaz</b> é cego.</i> (FIGUEIREDO, 2003, p. 233). Incluímos também nessa categoria as anáforas por repetição parcial ( <i>O diretor Paulo Figueiredo... o diretor... Figueiredo</i> ) ou total ( <i>o cachorro... o cachorro</i> ).
Anáfora infiel (nominal)	Relação anafórica que se estabelece por meio do processo de substituição lexical (sinônimos, adjetivação, perífrases, adjetivação, metáforas, etc.). Segundo Figueiredo (2003, p. 235), “para se compreender que há correferência entre o SN anafórico e o SN antecedente é necessário que as duas referências virtuais distintas sejam satisfeitas pelo mesmo segmento, ou seja, que o segmento de realidade designado tenha as propriedades requeridas ao mesmo tempo por uma e por outra unidade”. Ex: <i>Há uma crescente presença de crianças no <b>Festival de Música de Londrina</b>, como salienta Marco Antonio de Almeida, diretor artístico <b>dessa promoção anual</b> [...]</i> (Editorial 10, ANEXO J).
Anáfora por nominalização (nominal)	Sumarizam as informações contidas em segmentos precedentes do texto (nesse caso, ao invés de unidade-fonte, temos informação-fonte), rotulando-as sob a forma de uma expressão nominal, ou seja, transformando-as em objetos de discurso. Ex: <i>[...] a Associação dos Magistrados Brasileiros deu entrada no Tribunal a um mandado idêntico, e ainda no Paraná o Ministério Público divulga nota recomendando a impugnação da candidatura de todos os que apresentam alguma mácula em sua vida. <b>A recomendação</b> atinge os políticos com condenação em primeiro ou segundo graus, mesmo que não transitada em julgada.</i> (Editorial 6, ANEXO F).
Anáfora indireta (nominal)	Caracteriza-se pelo fato de não existir no co-texto uma unidade-fonte explícita, mas elementos de relação (ou uma estrutura complexa) denominados <i>âncoras</i> . Ou seja, “trata-se de formas nominais que se encontram em dependência interpretativa de determinadas expressões da estrutura textual em desenvolvimento, o que permite que seus referentes sejam ativados por meio de processos cognitivos inferenciais que permitem a mobilização de conhecimentos lingüísticos dos mais diversos tipos armazenados na memória dos interlocutores.” (KOCH, 2005, p. 107). Ex: <i>“Há alguns anos, <b>as pichações</b> que passaram a borrar casas, edifícios e monumentos de São Paulo – e de outras grandes cidades brasileiras – começaram a ganhar características novas. Pode-se questionar se políticas apenas repressivas são a melhor forma de enfrentar o problema – ainda que nesse quesito, elementar, o poder público pareça complacente, já que, conforme a reportagem, <b>as gangues</b> reúnem-se semanalmente com hora e local marcados [...].”</i> (CHAVES E DELLA MÉA, 2006, p.147).
Anáfora associativa (nominal)	Essa categoria tem a função de introduzir um referente novo no texto por meio da exploração de uma relação, cujo um dos elementos pode ser considerado, de alguma forma, “ingrediente” do outro. Ex: <i><b>A fazenda</b> estava abandonada. Dava pena ver <b>o pasto</b> e <b>as lavouras</b> dominadas pelo mato [...]</i> (KOCH & ELIAS, 2008, p. 128-129).

<sup>52</sup> O quadro foi baseado em Barros (2008).

<sup>53</sup> Os estudos sobre referenciação, normalmente, colocam o caso da sumarização por pronome demonstrativo na categoria das “nominalizações” (cf. NEVES, 2006; Apothéloz, 1995). Para o trabalho em pauta, consideramos como uma categoria distinta.

A partir da definição do quadro acima, analisamos a presença das categorias anafóricas expostas em cada editorial, com o objetivo de verificar como se dá o processo de coesão nominal nos editoriais da *Folha de Londrina*:

**Quadro 14 –** A presença/ausência de diferentes categorias anafóricas nos editoriais da *Folha de Londrina*

Editoriais	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>Anáfora pronominal</b>	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
<b>Anáfora pronominal com função de sumarização</b>	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
<b>Anáfora fiel (nominal)</b>	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
<b>Anáfora infiel (nominal)</b>	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
<b>Anáfora por nominalização (nominal)</b>	NÃO	SIM	SIM	NÃO	NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
<b>Anáfora indireta (nominal)</b>	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
<b>Anáfora associativa (nominal)</b>	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM

Como verificamos, o processo de referenciação por anáforas exerce uma grande influência na maneira como os editoriais são construídos, já que, exceto pelas anáforas indiretas e associativas (as últimas encontradas apenas em um editorial), os tipos de anáfora elencados na pesquisa estavam presentes em quase todos os textos do *corpus*.

É importante destacar que, sendo o editorial um texto de maior complexidade e de tamanho considerável, a presença de anáforas torna-se indispensável para o bom andamento textual e para a coerência dos argumentos desenvolvidos. Há uma constante necessidade de evocar os temas e principais fatos e personagens que perpassam o editorial, como colocado no exemplo abaixo:

Se em 42 anos nunca houve problema com **os jovens engraxatesque atuam no Centro de Londrina**, sob a tutela da Liga dos Engraxates Mirins, o problema foi agora criado pela Justiça do Trabalho, a pedido do Ministério Público. Porque a decisão foi que **eles** não podem mais operar. Um indicativo é que **podem** se converter em delinqüentes [...].

[...] O argumento é que o trabalho nas ruas prejudica a formação dos adolescentes, mas tal não aconteceu nas quatro décadas de existência da Liga, entidade mantida por uma pastoral social. Engraxates de outrora são hoje cinquentões e não há registro que se possa considerar preocupante de desvios de conduta. Até porque o ponto onde eles atuaram e atuam não oferece o risco imaginado, e a freguesia é tão conhecida quanto **esses meninos** [...].

[...] Um cidadão ouvido por este Jornal e citado na reportagem de ontem declara ser freguês **dos engraxates**, que aprecia o trabalho **deles** e que não vê perigo para **esses trabalhadores mirins**. (Editorial 2, ANEXO B).

No editorial exposto acima, o tema em pauta é a decisão do Ministério Público e a Justiça do Trabalho sobre o trabalho dos engraxates, em relação a qual o Jornal posiciona-se contrariamente. Dessa forma, os engraxates em questão tornam-se importantes personagens no desenrolar da argumentação do editorial, e são retomados constantemente, por meio de anáforas pronominais (**eles**, o pronome nulo/elipse antes do verbo **podem** e **deles**), anáforas fiéis (**dos engraxates**) e anáforas infiéis (**esses meninos**, **esses trabalhadores mirins**) desenvolvidas a partir da unidade-fonte **os jovens engraxatesque atuam no Centro de Londrina**. Há ainda a introdução de uma nova unidade-fonte, Engraxates, referindo-se aos engraxates de outrora (não são os mesmos do início do texto), que são referenciados pelo pronome pessoal eles.

Também cabe ressaltar a grande presença de anáforas pronominais com função de sumarização e anáforas por nominalização. Por diversas vezes, o editorial apresenta fatos e argumentos e os condensa por meio de um pronome ou expressão nominal, como se pode atestar nos exemplos abaixo:

(1) Tribunais regionais eleitorais começaram a reagir contra os fichas sujas, visando impedir que os que estavam no poder e iniciantes se candidatassem à reeleição, mas logo foram contidos pelo Tribunal Superior Eleitoral, que abriu as portas para esses maus políticos. **Isto** não tirou o ânimo cívico do promotor Rodrigo Ferreira Cabral [...]. (Editorial 6, ANEXO F).

(2) É contraditório o presidente Lula dizer que não há motivo para perder o sono se ele sobe inclusive esse mercado de apostas. O que tem a ver as lotos com alta de preços dos alimentos e inflação?! **Um absurdo oportunismo** de quem deveria estar não dando de esporas mas segurando as rédeas da disparada de preços, dentro de seus domínios. (Editorial 5, ANEXO E).

No exemplo (1), o pronome demonstrativo **isto** sumariza toda a situação exposta antes – o fato de o Tribunal Superior Eleitoral ter permitido a candidatura de políticos de ficha suja – e a coloca como mote para demonstrar o empenho e o “ânimo cívico” do promotor Rodrigo Cabral, que, mesmo diante de uma situação desanimadora, tenta reverter o problema e barrar os candidatos corruptos. Já no exemplo (2), temos uma expressão nominal que, além de sumarizar a informação de que o presidente subira o valor do mercado de apostas, a qualifica, opinando sobre ela: o reajuste dos preços das loterias seria “um absurdo oportunismo”.

Sendo assim, constatamos que os processos de referenciação anafórica não são apenas formas de organizar o texto em sua estrutura sintática, mas são também processos discursivos que ancoram o processo de argumentação e interação textual. Tal fato procede, inclusive, por meio da repetição de informações e fatos que o agente-produtor do editorial julga mais importante, levando-se em consideração os objetivos específicos da sua ação de linguagem.

## 2.6 OS MECANISMOS DE ENUNCIÇÃO: AS VOZES E AS MODALIZAÇÕES NOS EDITORIAIS DA *FOLHA DE LONDRINA*

De acordo com Bronckart (2003), os mecanismos de enunciação contribuem para a coerência pragmática de um texto, já que, de um lado, explicitam as várias avaliações que podem ser realizadas sobre os mais diversos aspectos do conteúdo temático – julgamentos, sentimentos, opiniões – e de outro, apontam para as instâncias que são origem de tais avaliações, ou seja, as fontes que assumem e se “responsabilizam” por certos dizeres, que não são exclusivos de um sujeito

individual ou do autor de um texto. As operações realizadas por esses mecanismos possuem, de acordo com a ótica do ISD, dois aspectos: a distribuição das vozes e a marcação das modalizações (BRONCKART, 2003, p.320), que serão mais bem explicitadas nas análises que realizaremos nos itens seguintes.

### 2.6.1 As Vozes Enunciativas e as Modalizações no Editorial da *Folha de Londrina*

Na perspectiva teórica do ISD, embora o autor seja o agente da ação de linguagem que se concretiza em uma unidade empírica – o texto – ele não é o único responsável por aquilo que se encontra nele (BRONCKART, 2003). Sendo assim, o autor postula que, quando empreende uma ação de linguagem, o autor de um texto mobiliza diversas representações a partir de seu conjunto de conhecimentos, as quais se referem principalmente aos contextos físico e sociossubjetivo nos quais o texto será produzido, ao conteúdo temático que será mobilizado e ao seu próprio estatuto de agente – suas capacidades de ação, objetivos e intenções, motivos, etc.

Como todos os conhecimentos humanos, essas representações são constituídas na interação com as ações e com os discursos dos outros, e mesmo quando são alvo de uma reorganização singular, resultante da dimensão experiencial de cada pessoa, continuam portando os traços dessa alteridade constitutiva (BRONCKART, 2003, p. 321).

Dessa maneira, o ISD postula que, quaisquer que sejam as representações do autor – seus valores, opiniões, noções – elas carregam em si as representações dos outros, constituindo um estatuto dialógico fundamental. Essa é uma questão que não se restringe apenas às considerações do aporte teórico que adotamos; por exemplo, os estudos do campo da Linguística Textual sobre a intertextualidade (cf. KOCH, 2006; KOCH & TRAVAGLIA, 2002; KOCH et al, 2007) já apontam para o mesmo pensamento, quando se tem que todo dito é um “já-dito”. Ressaltamos que a intertextualidade como conceito teórico é equiparada ao conceito de polifonia (KOCH, 2006), e é o que nos interessa nesse momento.

O conceito de polifonia remete-nos ao círculo de Bakhtin, pois o estudioso, na obra *Problemas da poética de Dostoiévski* (1981), coloca o autor de *Crime e Castigo* como o criador do romance polifônico, no qual os personagens são

seres autônomos e têm dizeres independentes, que se separam da consciência do próprio autor – os personagens possuem, assim, suas próprias vozes, que se manifestam dentro do texto.

Esse conceito, que apresenta o problema das vozes enunciativas, não fica limitado apenas ao romance. Dentro da ótica do ISD, que engloba considerações de diferentes autores nas mais diversas áreas, Bronckart (2003) propõe que o agente de uma ação de linguagem, o destinatário do mundo real transformar-se-á, no mundo discursivo, em um textualizador (que será chamado por ele de **narrador** ou **expositor**, de acordo com o tipo de discurso utilizado no texto – **narrar** ou **expor**). O textualizador gerencia diversas vozes enunciativas, e são as principais “responsáveis” pela realização de posicionamentos dentro do texto – as modalizações.

Na concepção que defendemos aqui, a problemática das vozes coloca-se, evidentemente, para todo tipo de discurso (e não apenas para os discursos da ordem do NARRAR). As vozes podem ser definidas como as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado. (BRONCKART, 2003, p.326)

A partir daí, Bronckart passa a fazer uma classificação dos tipos de vozes que podem aparecer em um texto, sendo que, de acordo com o autor, na maioria dos casos, quem assume a responsabilidade pelos dizeres feitos é o textualizador (narrador ou expositor), instância geral de enunciação. É essa voz que irá gerenciar outras vozes secundárias, que Bronckart classifica da seguinte maneira (2003, p. 326-328):

**Quadro 15 -** As vozes secundárias na perspectiva do ISD

Vozes de personagens	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vozes procedentes de seres humanos, ou de entidades humanizadas, implicados, na qualidade de <b>agentes</b>, nos acontecimentos ou ações constitutivas do conteúdo temático de um segmento de texto. Pode tratar-se de heróis em cena no relato ou na narração, ou dos interlocutores implicados num discurso interativo dialogado, ou ainda no “criados de conhecimentos”, às vezes posto em cena em um discurso teórico. Ex: [...] <i>o presidente Lula não pode ignorar esta realidade e declarar que “não há motivo para perder o sono”, alegando que tudo está sob controle no País.</i> (Editorial 5, ANEXO E).</li> </ul>
Vozes sociais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vozes procedentes de personagens, grupos de pessoas ou instituições sociais que não intervêm como agentes no percurso temático de um segmento de texto, mas que são mencionados como instâncias externas de avaliação de alguns aspectos desse conteúdo. Ex: <i>Se uma empresa não admite um trabalhador inabilitado ou com suspeita de desonestidade<sup>54</sup>, isto não ocorre com relação aos postulantes a cargos eletivos.</i> (Editorial 6, ANEXO F).</li> </ul>
Voz do autor	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Voz que procede diretamente da pessoa que está na origem da produção textual e que intervêm, como tal, para comentar ou avaliar alguns aspectos do que é enunciado.</li> </ul>

É importante perceber que a voz do autor diferencia-se daquela produzida pela instância geral de enunciação, já que esta “toma o lugar” da outra, criando uma impressão de transparência e neutralidade.

Partindo para a análise dos textos, após essa breve reflexão, é preciso colocar que a voz do textualizador, que, no caso do editorial – discurso da ordem do EXPOR – é um expositor, está presente em todos os editoriais do *corpus*. É ela que compõe a maior parte de todos os textos, sendo a voz responsável por gerenciar todas as outras vozes. Quanto à presença das vozes secundárias, podemos apresentar o seguinte esquema:

<sup>54</sup> É necessário observar que, aqui, o expositor *traz* a voz social, corrente, das empresas e seus contratantes para expor uma situação sobre a qual quer argumentar. Fato diferente ocorre em relação às vozes de personagem, no qual o expositor *dá* a voz a outras entidades, utilizando-se de discurso direto e indireto, por exemplo, como colocado no exemplo que mostra a fala do presidente Lula.

**Quadro 16**– A presença de vozes secundárias nos editoriais da *Folha de Londrina*

	Voz de personagem	Voz social	Voz do autor
<b>Editorial 1</b>	NÃO	SIM	NÃO
<b>Editorial 2</b>	SIM	SIM	NÃO
<b>Editorial 3</b>	SIM	SIM	NÃO
<b>Editorial 4</b>	SIM	SIM	NÃO
<b>Editorial 5</b>	SIM	SIM	NÃO
<b>Editorial 6</b>	SIM	SIM	NÃO
<b>Editorial 7</b>	SIM	SIM	NÃO
<b>Editorial 8</b>	SIM	SIM	NÃO
<b>Editorial 9</b>	SIM	SIM	NÃO
<b>Editorial 10</b>	SIM	SIM	NÃO

Notamos uma presença quase unânime de vozes de personagens e vozes sociais no editorial, que é um texto jornalístico argumentativo. As vozes de personagens geralmente são colocadas, nos textos analisados, com dois objetivos: a) para reforçar a tese defendida no editorial, configurando-se como um argumento de autoridade (geralmente as vozes trazidas são de advogados, políticos ou especialistas no assunto que está sendo tratado, embora nos editoriais 2 e 7 sejam trazidas também vozes de cidadãos comuns, com falas pertinentes ao assunto abordado<sup>55</sup>); b) para serem refutadas, sendo utilizadas, portanto, como um contra-argumento em relação à tese defendida pelo texto (as vozes refutadas geralmente são de políticos, cujas opiniões e declarações são contrárias às premissas apoiadas pelo jornal, como no editorial 5<sup>56</sup>).

As vozes sociais estão presentes em todos os textos, o que é compreensível quando se pensa que o conteúdo do editorial geralmente relaciona-se a fatos de grande repercussão no momento em que o texto é escrito, abrangendo temas como política, cidadania, meio-ambiente e direito, por exemplo. Em vista desse fato, a presença de instâncias sociais torna-se praticamente imprescindível

<sup>55</sup> Conferir anexos B e G.

<sup>56</sup> Conferir anexo E

para a argumentação e o posicionamento do editorial em relação ao assunto que aborda, pois as vozes sociais de instituições, grupos sociais e mesmo do senso comum são trazidas para ilustrar os temas colocados nos textos, ou para serem refutadas ou reforçadas.

Podemos dizer, então, que o editorial da *Folha*, ao expressar sua opinião, não procura ser monofônico, expressando apenas a sua voz: ele traz outras vozes, vozes de personagens e vozes sociais, constituindo-se como um texto polifônico, seguindo a terminologia de Bakhtin (1981). Ou seja, o editorial da *Folha* dialoga com inúmeras instâncias, demonstrando um engajamento com os fatos e com as pessoas neles envolvidas, o que, de certa forma, contribui para que o jornal aproxime-se de seu leitor.

Por fim, a voz do autor empírico não aparece em nenhum dos textos, e isso pode ser explicado pela própria proposta que o editorial, como gênero textual sócio-historicamente construído, tenta cumprir. Assim, o editorial busca ser um texto opinativo, de linguagem transparente, no qual não há lugar para subjetividade ou um dizer particular de um sujeito empírico, já que seu objetivo é expressar o posicionamento de seu veículo, neste caso, a *Folha de Londrina*.

Quaisquer traços de subjetividade comprometeriam essa abordagem 'neutra' dos fatos, que exige um sujeito que consegue se distanciar do objeto (realidade) de que fala, e retratá-lo em uma linguagem precisa e transparente. (CAVALCANTI, 2006, p.82).

Tal intencionalidade está presente no *corpus* analisado, sendo a impessoalidade<sup>57</sup> uma das características buscadas pelos autores que produzem o editorial da *Folha*. Ainda assim, as vozes que se expressam nos textos apresentam avaliações e marcas opinativas que certamente carregam traços individuais de seu autor. Tais avaliações são chamadas por Bronckart (2003) de modalizações.

Segundo o autor (2003, p. 330), "as modalizações têm como finalidade geral traduzir, a partir de qualquer voz enunciativa, os diversos comentários ou avaliações formulados a respeito de alguns elementos do conteúdo temático". Dessa forma, o autor postula que as modalizações constituem-se no texto independentemente de sua linearidade, contribuindo, como já foi dito, para sua

---

<sup>57</sup> Concordamos com Cavalcanti (2006) no que diz respeito à impessoalidade, mas acreditamos que, por seu caráter fortemente argumentativo, o editorial não possui uma abordagem neutra, embora procure ser um gênero objetivo, como atestamos com a análise de nosso *corpus*. A argumentação desenvolvida no gênero exige uma tomada de posição.

coerência pragmática e orientando seus destinatários nas possíveis interpretações de aspectos do conteúdo temático.

Assim como faz com o mecanismo das vozes, Bronckart propõe uma classificação para os diferentes tipos de funções que as modalizações podem exercer, utilizando-se de considerações que datam desde a Antiguidade Clássica (BRONCKART, 2003, p. 330-333):

**Quadro 17 – As modalizações na perspectiva do ISD**

<b>Modalizações lógicas</b>	Avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, apoiada em critérios (ou conhecimentos) elaborados e organizados no quadro das coordenadas formais que definem o <b>mundo objetivo</b> , e apresentam elementos de seu conteúdo do ponto de vista de suas condições de verdade, como fatos atestados (ou certos), possíveis, prováveis, eventuais, necessários, etc.	Advérbios e locuções adverbiais como <b>talvez, necessariamente, evidentemente, certamente, sem dúvida, etc</b> , Auxiliares (ou metaverbos) de modo, formas verbais no futuro do pretérito
<b>Modalizações deônticas</b>	Avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, apoiada nos valores, nas opiniões e nas regras constitutivas do <b>mundo social</b> , apresentando os elementos do conteúdo como sendo do domínio do direito, da obrigação social e-ou da conformidade com as normas em uso.	Auxiliares (ou metaverbos) de modo, como <b>querer, ser necessário, dever e poder</b> , além de outras formas verbais que podem funcionar como tal ( <b>crer, pensar, gostar, desejar, etc</b> ), formas verbais no futuro do pretérito.
<b>Modalizações apreciativas</b>	Avaliação de alguns aspectos do conteúdo temático, procedente do <b>mundo subjetivo</b> da voz que é fonte desse julgamento, apresentando-os como benéficos, infelizes, estranhos, etc., do ponto de vista da entidade avaliadora.	Advérbios e locuções adverbiais como <b>felizmente, infelizmente</b> , e orações impessoais como <b>é lamentável que..., é louvável que..., etc.</b>
<b>Modalizações pragmáticas</b>	Contribuem para a explicitação de alguns aspectos da <b>responsabilidade</b> de uma entidade constitutiva do conteúdo temático (personagem, grupo, instituição, etc.) em relação às ações de que é o agente, e atribuem a esse agente intenções, razões, ou ainda, capacidades de ação.	Auxiliares (ou metaverbos) de modo - <b>querer, dever, poder</b> , etc.

De acordo com o autor, alguns gêneros praticamente não apresentam marcas de modalização, como os verbetes enciclopédicos, por exemplo. Gêneros como artigos científicos e manuais de história, no entanto, podem apresentar uma grande quantidade dessas marcas, já que são objetos de avaliação e debate. Partindo da premissa de que o editorial é um gênero que procura suscitar discussões e argumentar a favor de certos dizeres, verificamos a presença de modalizações nos textos do *corpus* e chegamos ao seguinte resultado:

**Quadro 18 –** A presença de modalizações nos editoriais da *Folha de Londrina*

	Modalizações lógicas	Modalizações deônticas	Modalizações apreciativas	Modalizações pragmáticas
Editorial 1	SIM	SIM	SIM	SIM
Editorial 2	SIM	SIM	SIM	SIM
Editorial 3	SIM	SIM	SIM	SIM
Editorial 4	SIM	SIM	SIM	SIM
Editorial 5	SIM	SIM	SIM	SIM
Editorial 6	SIM	SIM	SIM	SIM
Editorial 7	NÃO	NÃO	SIM	SIM
Editorial 8	SIM	SIM	SIM	SIM
Editorial 9	NÃO	NÃO	SIM	SIM
Editorial 10	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO

Na maioria dos textos, há uma grande quantidade de modalizadores, abrangendo as quatro classificações propostas pelo ISD – inclusive a categoria dos modalizadores apreciativos, que muitas vezes pareceram denunciar, nos textos analisados, uma carga valorativa procedente do agente produtor do editorial (ainda que de maneira disfarçada). No quadro abaixo, trazemos alguns exemplos das modalizações encontradas nos editoriais:

Quadro 19 – Exemplos de modalizações encontrados no *corpus*

	Modalizações lógicas	Modalizações deônticas	Modalizações apreciativas <sup>58</sup>	Modalizações pragmáticas
Editorial 1	“justamente”, “legitimamente”;	“deve prevalecer”; “deveria começar”; “Será preciso saber”.	NÃO	“A legislação deve ser rigorosa”; “As eleições devem ser livres”.
Editorial 2	“Certamente”; “Aí sim”; “Doravante sim”; “Podem se converter”. “Poderão perder-se”.	“Deve ser lei”; “Precisam ser protegidos”.	“É um absurdo dizer que [...]”.	NÃO
Editorial 3	“Com toda a certeza”.	“Será necessário”;	NÃO	“[...] bancos e outras instituições não podem cobrar juros [...]”
Editorial 4	“Óbvio”; “pode criar”;	“É necessário” “É preciso”; “Não pode ingerir bebida alcóolica quem for pilotar uma aeronave”.	“É oportuno lembrar que [...]”.	“Deve prevalecer a responsabilidade individual”.
Editorial 5	“Poderá estimular”;		“É contraditório [...] dizer que [...]”;	“O presidente Lula não pode ignorar esta realidade”;
Editorial 6	“Pode iniciar-se”	“Não pode haver condescendência”;	“é mais prudente [...]”;	“[...] o que as cortes têm de fazer [...]”.
Editorial 7	NÃO	NÃO	“Importante é destacar [...]”.	“[...] não podem obter tudo dos pais [...]”.
Editorial 8	“[...] mais presídios, que <b>possibilitariam</b> instalações mais humanas [...]”;	“Essa medida <b>deve</b> ser tomada [...]”; “ <b>Será preciso</b> construir mais presídios [...]”.	“É possível [...]”;	“[...] que, se a sociedade condena, também não <b>pode</b> submetê-los [...]”;
Editorial 9	NÃO	NÃO	NÃO	“[...] nenhuma autoridade pode contestar [...]”;
Editorial 10	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO

<sup>58</sup> Em relação às modalizações apreciativas, ressaltamos que, embora tenhamos encontrado muitas expressões e palavras que traziam valor avaliativo ao conteúdo temático, estas não estavam de acordo com o que Bronckart (2003) classifica como modalizador. Buscamos, então, subsídio no trabalho de Moura Neves (2000), como será demonstrado mais adiante.

Há uma grande quantidade de adjetivos modalizadores deônticos “necessário” e “preciso” nos textos, assim como os auxiliares de modo “poder” e “dever” também aparecem como modalizadores deônticos e pragmáticos.

A larga utilização de adjetivos modalizadores lógicos e deônticos, nos textos mais polêmicos (textos 1 a 6 e texto 8), pareceu-nos configurar uma tentativa de colocar o jornal como um veículo assertivo, que está certo de seus dizeres e verdades e seguro de sua linha editorial e argumentativa, mesmo que ele procure trazer outras vozes para embasar sua argumentação. Os textos nos quais não havia uma grande ou mesmo nenhuma presença de modalizadores (textos 7, 9 e 10) tratavam de assuntos menos polêmicos (como bem-estar, cidadania e cultura) e tinham uma estrutura que mais descreviam situações (o festival de música de Londrina, as comemorações do centenário da imigração japonesa e as más condições rodoviárias) do que argumentavam a favor de uma tese, embora ela também existisse nesses textos, mas de maneira mais “leve”, contida.

Para melhor ilustrar todas as considerações feitas, trazemos a transcrição de um editorial na íntegra, a partir do qual realizaremos uma análise<sup>59</sup> de como procedem os mecanismos enunciativos dentro de um dos textos do *corpus*. Lembramos apenas que este exemplo tem como objetivo ilustrar aquilo que foi exposto da teoria de Bronckart (2003) sobre a distribuição das vozes e modalizações, sendo que as regularidades encontradas no *corpus* em relação a tais categorias já foram expostas acima.

---

<sup>59</sup> A análise não será exaustiva; abordaremos apenas alguns aspectos encontrados para melhor ilustrar a concepção de mecanismos enunciativos no ISD, mas não é nosso objetivo realizar um estudo profundo do editorial em questão.

### **Estrada péssima e abusos com veículos**

Desolador o que repórteres constataram e o abuso dos que fazem rachas e chegam até a formar clubes de sócios.

Ontem o noticiário deste Jornal foi pródigo em informações sobre o uso abusivo de veículos automotores e o descaso do poder público com a conservação de estradas e com a sinalização. Os repórteres Luciano Augusto e Evandro Monteiro revelaram a precariedade que encontraram em trechos dos 340 quilômetros da PR-092, desde Curitiba até a divisa com o oeste paulista. Há pontos em que o asfalto foi corroído, **e pior: o Departamento de Estradas de Rodagem** informa que não tem plano de fazer as melhorias. Enquanto isso veículos pesados se arrebetam no caminho.

Em tempo de chuva aumentam os buracos, fazendo lembrar os primórdios da colonização. A reportagem constatou o que nenhuma autoridade **pode** contestar: a situação de abandono. Há pontos que ficam intransitáveis para os veículos escolares e, por isso, quando chove as escolas ficam vazias. A impressão é que se vive em sertão bravio, porque até as campanhas de vacinação de crianças e adultos ficam difíceis pela precariedade de locomoção em certas épocas, conforme o testemunho do guarda florestal Alceu Ferreira que nasceu e se criou na região compreendida entre Jaguariaíva e Doutor Ulysses. Cruzes à margem da estrada indicam que ali houve morte por acidente de veículo ou atropelamento.

Outra reportagem fala dos rachas com motos e automóveis, uma prática criminosa que ocorre nas ruas e estradas e que parece desafiar o policiamento. Porque já existe até uma espécie de clube de sócios cadastrados, com difusão na internet de filmagens das disputas. Isto está ocorrendo em todo o Paraná, demonstrando que os organismos de segurança pouco fazem para segurar essa onda, que não é nova. Para tudo o contribuinte paga pesados impostos, incidentes sobre o veículo, os combustíveis, o direito de trafegar, mas a destinação do dinheiro parece reverter pouco para a conservação das estradas e para o combate aos abusos que – sobretudo jovens – cometem com seus rachas.

Em Londrina, a repórter Maria Ortega mostra que a Estrada dos Pioneiros continua perigosa, com sinalização escassa e fraca iluminação à noite. Os veículos transitam em alta velocidade, com pouca ou nenhuma fiscalização. O progresso avançou nessa região, mas o poder público não o acompanhou na melhoria do tão antigo acesso que serviu de portal de entrada dos colonizadores. **A boa notícia** é que há um projeto em andamento para melhoria desse trecho, e espera-se que não fique apenas na intenção. No geral, os relatos dessas reportagens mostram situações de degradação de serviços públicos no setor e de desvios de comportamento, caso da excessiva velocidade e dos rachas. (Editorial 9, ANEXO I).

Como podemos verificar pela leitura do texto, a voz do expositor é a voz predominante, e que gerencia todas as outras vozes, ora dando-lhes a palavra, como acontece quando o expositor menciona os repórteres Luciano Augusto, Evandro Monteiro e Maria Ortega, o guarda florestal Alceu Ferreira e o Departamento de Estradas de Rodagem; ora trazendo uma voz social à tona em

esquematisações que embasam a argumentação mas não participam como agentes no percurso temático, caso da voz social dos contribuintes e do clube de sócios cadastrados dos ranchos (observar os grifos sublinhados no texto).

As vozes de personagens trazem esquematizações em forma de relatos em discurso indireto, que servem para ilustrar a premissa principal do editorial: a situação de abandono das estradas do Paraná. Os repórteres citados descrevem as péssimas condições das diferentes estradas que visitaram, o Departamento de Estradas de Rodagem informa que não tem planos de fazer melhorias em relação a essas más condições, e o guarda florestal Alceu Ferreira ilustra a dificuldade do trânsito nessas estradas ruins, e as consequências que tal fato acarreta: campanhas de vacinação e escolas são prejudicadas. A voz social do clube de sócios dos ranchos é trazida pelo expositor para ilustrar a falta de policiamento nas estradas, e a dos contribuintes contribui para demonstrar que, embora se pague para que haja melhorias nas rodovias, esse dinheiro parece reverter pouco para a conservação delas.

Constatamos, então, a importância dessas vozes inseridas em esquematizações para o desenvolvimento do editorial, e, portanto, para a progressão sequencial deste enquanto texto argumentativo. Quanto às modalizações (cf. trechos em negrito), observamos a presença de modalizações apreciativas quanto às decisões tomadas sobre as estradas. No trecho em que menciona o Departamento de Estradas de Rodagem, o expositor modaliza a informação dada pelo órgão como algo negativo, por meio do uso da expressão **e pior**. Já quando menciona **A boa notícia**, o jornal classifica o projeto de melhoria da Estrada dos Pioneiros como algo positivo. Bronckart (2003) não inclui tais expressões como exemplos de modalizações apreciativas. Contudo, Moura Neves (2000), em sua *Gramática de usos do português*, discorre sobre as subclasses em que se dividem os adjetivos, de acordo com as funções que exercem em manifestações textuais concretas. Sendo assim, a autora atesta a função classificatória ou qualificadora que pode ser assumida pelos adjetivos. No caso citado, a palavra **boa** seria um adjetivo qualificador que **avalia**, sendo eufórico, ou seja, que afere algo como positivo (MOURA NEVES, 2000, p. 189-190). Apesar de Bronckart (2003) não incluir tais expressões como exemplos de modalizações apreciativas, julgamos que elas desempenham uma função de valoração e

apreciação das informações colocadas pelo expositor, e por isso, embasamo-nos também nas considerações de Moura Neves (2000).

Por fim, o auxiliar de modo **pode** vem como uma modalização pragmática, na qual o expositor nega às autoridades a capacidade e o poder de argumentar contra o que a reportagem constatou: a situação de abandono.

Ao finalizarmos a construção do modelo didático do gênero editorial, reunimos dados analíticos e descritivos de um objeto de ensino que passará pela transposição didática (CHEVALLARD, 1991). Como já salientamos, consideramos o modelo didático do gênero um instrumento de suma importância para que o docente possa conhecer as características de um gênero – as suas dimensões ensináveis – que constituirão os objetos de ensino a serem *presentificados* e *institucionalizados* nas aulas (NASCIMENTO, 2012).

## CAPÍTULO 3

### 3 O CONTEXTO EDUCACIONAL SOB A ÓTICA DO DOCENTE: ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Como já afirmamos, o ISD dá ênfase especial ao papel da linguagem no desenvolvimento psíquico humano, já que ela participa como instrumento que propicia a negociação e o acordo sobre as atividades humanas e também como instrumento de avaliação delas (BRONCKART, 2003). O objetivo deste capítulo da dissertação é apresentar e discutir dados da análise de um texto oral pelo qual o nosso sujeito de pesquisa expressa as representações que constrói sobre o trabalho que realiza com os gêneros textuais, especialmente com o editorial.

O nosso interesse recaiu sobre o contexto da educação fundamental, na forma como é representado pelo olhar de uma professora sobre os textos prescritivos materializados nos documentos oficiais (PCN; DCE) ou pela própria escola em relação à realidade que enfrenta. Também fomos impulsionadas pelo nosso interesse em conhecer as dificuldades e obstáculos com os quais se confronta e como se sente frente às novas exigências e expectativas que lhe são impostas. A atividade educacional, na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo, implica leituras do agir docente, embasadas em um quadro teórico epistemológico que articula aportes da Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004) e das Ciências do Trabalho (CLOT, 2006; FAÏTA, 2004); disseminadas no Brasil pelo grupo de pesquisa liderado por Machado (2009; 2010), cujo norte principal é o de se constituir como uma ciência do humano voltada para a compreensão do agir em situação de trabalho.

Sendo assim, esta etapa de nossa pesquisa contou com a realização de uma entrevista com uma professora do ensino fundamental, na qual buscamos indícios que nos ajudem a compreender os caminhos e estratégias acionadas por ela em seu agir na sala de aula, e também no agir com o gênero editorial; Buscaremos, ao final deste capítulo, triangular as informações encontradas na entrevista (práticas relatadas pela professora) com os dados da teoria da transposição didática de gêneros.

Para convalidar nossas intenções, trazemos as palavras de Nascimento (2009), no que se refere às sequências didáticas como forma de

renovar a maneira com a qual os professores de língua materna têm trabalhado os gêneros textuais em sala de aula e organizado seu tempo na educação básica. Segundo a autora, os livros didáticos focalizam a diversidade de gêneros em unidades que geralmente giram em torno de um tema, e não do contexto sócio-histórico de produção, da função social do gênero e das características da atividade de linguagem que por eles se constitui. Como afirma a autora, pode-se observar uma gramaticalização do gênero, visto “como pretexto para trabalhar a gramática”, ao passo que as atividades modulares organizadas em sequências didáticas planejadas por objetivos de ensino bem definidos pelas características do gênero são

[...] projetos em que os alunos tomam consciência dos desafios que têm de enfrentar ao ler/escrever/ouvir um gênero de texto. A organização das aulas em SD é projetada para organizar as atividades didáticas sobre uma prática social de referência. (NASCIMENTO, 2009, p.68)

Acreditando nessas afirmações, buscamos revelações sobre as representações do agir docente na entrevista da professora para depois testemunharmos como o trabalho com os gêneros vem acontecendo em sala de aula.

### 3.1 O DISCURSO DA PROFESSORA SOBRE SEU AGIR PROFISSIONAL: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA ANÁLISE DA ENTREVISTA.

Segundo Bronckart (2006), apenas recentemente as pesquisas acadêmicas na área de educação voltaram-se para o trabalho do professor. Esse novo interesse dá-se pelo fato de que, para analisarmos o processo de desenvolvimento de alunos e os impactos das novas concepções que surgem na educação é essencial compreender e auxiliar o trabalho docente.

Conforme Giger (2004, p.239), a ação educacional é definida também em outros espaços sociais, ou seja, não acontece apenas em sala de aula. Alguns desses espaços constituem-se nos textos de prefiguração, programas e diversas regulamentações dirigidas à escola. Nascimento (2009) acredita que há uma espécie de *descentramento* quando o docente se encontra frente a coerções institucionais e prescrições a serem seguidas:

[...] o professor tem uma duplicidade de aspectos em sua missão: considerar o contexto institucional no qual se realizam as ações educacionais; e, na sala de aula, constituir uma atividade padrão (a aula) por meio da sua ação (ou sequência de ações), que está orientada por objetivos de ensino a serem alcançados e que são “cobrados” pela instituição e pela sociedade. (NASCIMENTO, 2009, p.62).

Conscientes da complexidade da “missão” imposta ao professor, realizamos uma entrevista semidiretiva com questões abertas (GIGER, 2004), buscando compreender como, em meio a exigências e obstáculos, a docente em questão trabalha com o discurso argumentativo em sala de aula e mesmo se ela já havia trabalhado com o editorial – objeto de nosso modelo didático. Machado *et al* (2009) postulam que, para melhor compreensão da atividade educacional, não devemos apenas analisar as condutas diretamente observáveis de um ou mais profissionais, mas sim os textos que se desenvolvem, tanto na própria situação de trabalho quanto em outros momentos, **sobre** tal atividade.

Os procedimentos utilizados para a realização de entrevista centraram-se principalmente em uma das estratégias da Clínica da Atividade<sup>60</sup> desenvolvidos e explicitados em Clot (2006), cujo foco é o de compreender o trabalho com uma função psicológica com a finalidade de estudar as suas implicações para o desenvolvimento das funções psíquicas humanas (MACHADO, 2011).

A análise do trabalho partiu da “instrução ao sócia” (CLOT, 2006), que consiste em solicitar ao entrevistado que ele instrua alguém que será seu sócia para realizar o seu próprio trabalho. Esse procedimento é de grande valia para que o entrevistado, em nosso caso a professora, dê instruções sobre sua própria ação em sala de aula e também forneça possíveis dicas ou apontamentos que revelem as suas representações (ou reconfigurações) das suas ações docentes com foco nos gêneros textuais. Sendo assim, nossa entrevista, que se compôs de onze questões (VER APÊNDICE A) teve como ponto norteador a seguinte pergunta:

*Suponha que eu seja sua sócia e que eu deva substituir você nas aulas. Que instruções você me daria agora para que eu seguisse a rotina do seu trabalho? Passe para mim as suas instruções de como proceder naquela turma.*

---

<sup>60</sup> As pesquisas do Grupo da Clínica da Atividade, sobretudo do Grupo sediado em Marselha (SAUJAT, 2004; AMIGUES, 2004; FAÏTA, 2004) centradas no trabalho educacional têm sido relevantes para as pesquisas do ISD.

*Como devo proceder para trabalhar o discurso argumentativo como objeto de ensino? Como você faz? Como os alunos estão acostumados a ter sua aula? Quais materiais/ferramentas usa? Apostila? Livro didático? O que mais?*

Outro de nossos objetivos com esse procedimento foi o de “oferecer o controle” à professora entrevistada, já que, como afirmam Machado e Brito (2009), as relações sociais que envolvem interações de pesquisa são sempre assimétricas, ou seja, colocam o pesquisador em uma posição de superioridade. Isso se deve ao fato de ser o pesquisador aquele que controla a interação e estabelece suas regras, e nem sempre fica claro para o informante os usos que o pesquisador fará dos resultados de suas respostas. Alves e Cunha (2008, p.5) postulam:

As entrevistas se constituirão em importantes elementos para elucidação de elementos suscitados pelas observações. Mas serão também, e principalmente, momentos que pretendem proporcionar aos professores uma saída do lugar comum de sujeito da pesquisa e uma passagem ao papel de parceiro na sistematização de um saber acerca do seu próprio trabalho.

Sendo assim, queríamos que a entrevistada *tomasse consciência*(BULEA, 2010) de que nós buscávamos o conhecimento prático possuído por ela - não com a finalidade de julgar seu desempenho, mas sim de observar, a partir de suas experiências em sala de aula, como poderíamos contribuir para essa realidade que tanto nos interessa. Por essa razão também optamos por utilizar o gênero “entrevista” ao invés do gênero “questionário”, pois o questionário torna muito mais difícil a negociação entre os interlocutores (MACHADO E BRITO, 2009), e também, de certa forma, não permite que as respostas sejam tão espontâneas quanto podem ser em uma interação imediata.

Dessa maneira, temos um texto desenvolvido pela professora fora de sua situação de trabalho, no qual ela discorre sobre seu agir profissional, sobre sua interação com seus alunos e com os objetos de ensino que necessita levar à sala de aula: a entrevista. Tal entrevista constitui um conjunto de características que dão pistas ao pesquisador sobre as condições de interpretação do agir da professora no contexto escolar de sua prática docente, incluindo o trabalho que ela realiza com os gêneros textuais em geral e com o editorial.

Para a análise da entrevista, seguimos alguns procedimentos utilizados por Bulea (2010) descritos no livro *Linguagem e Efeitos Desenvolvimentais*

*da Interpretação da Atividade.* A autora, a fim de compreender a realidade das situações de trabalho, realizou entrevistas com profissionais da área de saúde e as analisou à luz de parâmetros que se inserem no quadro do ISD e dialogam com as novas preocupações do grupo genebrino em relação ao trabalho do professor. Tomamos, dessa forma, uma abordagem textual-discursiva, na qual o texto (entrevista) é visto como “unidade comunicativa englobante e articulada com as formas de atividade humana” (BULEA, 2010, p.88).

Desse modo, focalizamos as características gerais da entrevista e também alguns aspectos pontuais. Analisamos, principalmente, como o texto produzido na entrevista foi organizado em seu plano temático e os principais tipos de discurso mobilizados. Quanto ao primeiro item, relativo aos encaminhamentos temáticos, os conceitos que nortearam nosso exame da estruturação e da organização interna da entrevista foram (BULEA, 2010, p.90):

- os **segmentos de orientação temática** (SOT): segmentos de introdução, de apresentação ou de início de um tema, produzidos principalmente pelo entrevistador;
- os **segmentos de tratamento temático** (STT): segmentos em que o tema é efetivamente tratado (principalmente pelo entrevistado). Pode assumir formas diversas: exemplificação, reformulação, extensão, etc.

Os Segmentos de Orientação Temática (SOT) são os temas ou tópicos que a pesquisadora - conduzindo o procedimento-, introduziu na entrevista. Tais temas eram alvo de considerações e comentários da entrevistada, de avaliações e posicionamentos que prefiguram os segmentos de tratamento temático. Bulea (2010), categoriza os segmentos de tratamento temático<sup>61</sup>, estabelecendo o foco principal mobilizado por eles. Abaixo, trazemos um quadro com algumas das categorias que julgamos pertinentes à nossa pesquisa, no que diz respeito ao trabalho *docente*:

---

<sup>61</sup> Embora Bulea (2010) afirme que tais categorizações foram estabelecidas após a realização das entrevistas e que foram orientadas exclusivamente pelo teor das transcrições obtidas, observamos que tal categorização é bastante útil também a nosso contexto, razão pela qual as encaixamos aos STTs desenvolvidos pela docente entrevistada.

**Quadro 20 – Focalização dos STTs**

Focos dos STTs	Desdobramentos dos Focos
<p><b>1. Agir-referente</b> (STTs focados em um ou mais aspectos do trabalho realizado em sala de aula pela docente).</p>	<p>1.a: <b>Caracterização</b> da Tarefa: STT focalizando a definição do trabalho da professora, seja em geral seja em relação ao contexto específico de sua realização;</p> <p>1.b: evocação dos <b>determinantes</b> que influenciam a efetivação da tarefa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>determinantes externos:</b> aspectos relacionados aos parâmetros espaço-temporais e materiais-instrumentais (salas de aula, disposição dos alunos, materiais utilizados) e aos parâmetros psicossociais e institucionais (características dos alunos, atos prescritivos, etc.);</li> <li>- <b>determinantes internos:</b> aspectos ligados às capacidades a aos recursos do actante (conhecimentos e saberes, capacidades de empatia, sentimentos de segurança, inseguranças, etc.);</li> </ul> <p>1.c: evocação do <b>desenvolvimento</b> da tarefa, enfocando:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- a <b>preparação</b> da tarefa: preparação de materiais, atos prévios, programação das aulas, planejamento, etc;</li> <li>- a <b>realização</b> da tarefa;</li> <li>- <b>possíveis desdobramentos</b> da tarefa.</li> </ul>
<p><b>2. Trabalho em geral</b> (no quadro da instituição ou do serviço).</p>	<p>2.a: <b>Organização</b> do trabalho, na instituição, o serviço, a organização própria da professora, etc;</p> <p>2.b: <b>condições</b> de trabalho: aspectos ergonômicos, relacionais, trabalho em equipe, o contexto geral da escola, relacionamento com os alunos, etc;</p> <p>2.c: aspectos do <b>ofício</b> ou <b>profissão</b>: estatuto do actante, seu papel, seus valores, responsabilidades, sua visão da profissão, etc;</p>
<p><b>3. Percepção da</b> pesquisa em andamento.</p>	<p>3.a: <b>percepção</b> da pesquisa para a professora: tema, atitude da pesquisadora, etc;</p> <p>3.b: <b>reações</b> da professora à situação de pesquisa: sentimentos, comparações, etc.</p>

Bronckart (2006), em suas pesquisas com o trabalho do professor, define **oagir** em um sentido genérico, para designar qualquer forma de intervenção orientada no mundo; **oAgir-referente** pode pertencer a diversas ordens e constituir-

se em contextos sociais, econômicos e históricos específicos, como um *trabalho* que implica diversos tipos de profissionais e cuja estrutura possa ser decomposta em *tarefas*. Acreditamos que a caracterização de Bulea (2010) proporciona modos de analisar o discurso da professora que englobem o Agir-referente e aquilo que o influencia e desdobra-se a partir dele.

No tópico abaixo, analisamos a entrevista utilizando-nos dos conceitos expostos, e discorreremos brevemente sobre o contexto no qual a entrevista foi feita. Os tipos de discurso e outras características linguístico-discursivas mobilizadas no texto também serão tratadas mais adiante.

### 3.2 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DA ENTREVISTA

A professora com a qual trabalhamos leciona em uma escola privada de Londrina-PR, de médio porte, e possui anos de experiência como docente de língua materna. Mostrou-se bastante aberta a participar da pesquisa desde nosso primeiro contato, demonstrando interesse em nossa área de estudo e em conhecer novas formas de trabalhar conteúdos em sala de aula. Já havia ido a algumas reuniões do projeto do qual fazemos parte, e inclusive manifestou sua vontade de continuar sua formação, frisando que a falta de tempo a impedia.

Desde esse primeiro contato, já notamos o genuíno interesse da professora em envolver-se com esse tipo de pesquisa. A partir de então, marcamos uma data para conversar sobre a pesquisa e realizar a entrevista, que foi feita na própria escola, a pedido da professora, gravada e posteriormente transcrita por nós (cf. ANEXOS). A docente parecia se sentir à vontade em seu ambiente de trabalho, e quando chegamos, ela se encontrava na sala dos professores e havia reservado até mesmo alguns jornais e editoriais da *Folha de Londrina*, com o intuito de nos ajudar e estar inteirada com a configuração do gênero. Ela também havia trazido o livro didático cuja unidade constando o gênero editorial havia trabalhado no ano anterior – que será objeto de nossa análise posteriormente.

Depois de alguns minutos, sugerimos começar a entrevista, mas a docente preocupou-se com o fato de estarmos na sala dos professores na qual a coordenadora do colégio adentrava com frequência. Sobre isso, gostaríamos primeiramente de trazer as palavras de Machado e Brito (2009, p.141):

Em relação à situação de produção, há muito tempo já se defende a tese de que o pesquisador deve “desconfiar” do discurso dos informantes e que não devem tomar o que é dito tal como é dito, sem considerarem a situação de entrevista, que, necessariamente, afeta esse dizer.

A entrevistada estava consciente de que o contexto que a cercava, naquele momento, não era propício para a realização da entrevista de modo que ela respondesse as questões com mais liberdade e naturalidade<sup>62</sup>. Sugeriu que fôssemos até a biblioteca, pois, segundo suas palavras, ela não conseguiria se sentir à vontade respondendo às perguntas com a presença da coordenadora, figura de autoridade na escola. Outro ponto que afetou a entrevista foi sua timidez inicial em ter sua fala gravada, o que, contudo, pareceu diminuir ao longo de nosso diálogo.

Na biblioteca, iniciamos a entrevista que se estendeu por cerca de quarenta minutos. Obtivemos informações importantes sobre a situação da docente, seu contexto de trabalho e a forma como desenvolve os conteúdos necessários em sala de aula, inclusive os relacionados aos gêneros textuais e ao discurso argumentativo.

### 3.3 A ENTREVISTA: ANÁLISE DOS MOVIMENTOS TEMÁTICOS DA ENTREVISTA

A partir das transcrições do texto oral que materializou a entrevista, procedemos ao levantamento dos principais temas e subtemas abordados na entrevista e que foram relacionados a seguir:

---

<sup>62</sup> Evocando as categorizações de Bulea (2010), poderíamos dizer que esta preocupação, embora levantada em um momento anterior ao início da entrevista, demonstra um desdobramento temático referente à percepção da pesquisa em andamento por parte da entrevistada.

**Quadro 21 – Análise da organização temática da entrevista**

<b>ANÁLISE DA ORGANIZAÇÃO TEMÁTICA<sup>63</sup></b>		
<b>Segmento de orientação temática (SOT)</b>	<b>Segmentos de tratamento temático (STT)</b>	<b>STTs predominantes<sup>64</sup></b>
<b>Educação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desvalorização da educação pelos órgãos públicos;</li> <li>- diferenças entre a escola pública e a privada;</li> <li>- importância da educação na vida do cidadão;</li> </ul>	<p><b>Trabalho em geral: condições de trabalho;</b> <b>ofício ou profissão.</b></p>
<b>Inovação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Novas tecnologias;</li> <li>- filmes, músicas, letras de músicas;</li> <li>- necessidade de se enquadrar a uma nova realidade por parte da escola;</li> <li>- dificuldades em inovar certos conteúdos;</li> </ul>	<p><b>Trabalho em geral - Ofício ou profissão: condições de trabalho;</b> <b>Organização do trabalho;</b></p> <p><b>Agir-referente: Determinantes internos (dificuldades do actante).</b></p>
<b>Docência</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprometimento;</li> <li>- esforço;</li> <li>- dedicação;</li> <li>- missão de vida;</li> <li>- papel de um educador;</li> <li>- obstáculos;</li> </ul>	<p><b>Trabalho em geral: ofício ou profissão (papéis, responsabilidades, valores).</b></p>
<b>Livro didático</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Papel do livro didático em seu próprio trabalho;</li> <li>- restrições ao planejamento e ao conteúdo que deve ser dado em sala de aula.</li> </ul>	<p><b>Agir-referente: determinantes externos (livro didático);</b></p> <p><b>Desenvolvimento do agir: preparação da tarefa;</b></p> <p><b>Trabalho em geral: condições de trabalho.</b></p>
<b>Gêneros Textuais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Objetos de ensino na escola;</li> <li>- presença no livro didático;</li> </ul>	<p><b>Agir-referente: determinantes externos (materiais utilizados).</b></p>
<b>Discurso Argumentativo Oral</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Facilidade em trabalhar o discurso argumentativo oral com os alunos;</li> <li>- trabalho com o gênero debate;</li> <li>- dificuldades na organização do debate;</li> <li>- fluência dos alunos;</li> </ul>	<p><b>Agir-referente: determinantes externos (alunos);</b></p> <p><b>Desenvolvimento: preparação e realização da tarefa.</b></p>

<sup>63</sup> Quadro baseado em BULEA (2010) e LANFERDINI (2012)

<sup>64</sup> Baseado em BULEA (2010)

<b>Discurso Argumentativo Escrito</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificuldade em transpor as habilidades mostradas no oral para o escrito;</li> <li>- gêneros trabalhados;</li> <li>- falta de atenção por parte dos alunos na escrita;</li> </ul>	<p><b>Agir-referente:</b> <i>determinantes externos (dificuldades dos alunos, materiais);</i></p> <p><b>Desenvolvimento do agir:</b> <i>preparação da tarefa.</i></p>
<b>Narração</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gêneros trabalhados;</li> <li>- modo de trabalho;</li> </ul>	<p><b>Agir-referente:</b> <i>determinantes externos;</i></p> <p><b>Desenvolvimento:</b> <i>realização da tarefa.</i></p>
<b>Editorial</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jornais trabalhados;</li> <li>- modo de trabalho;</li> <li>- presença do gênero editorial no livro didático;</li> <li>- reação dos alunos;</li> <li>- adequação para se trabalhar o discurso argumentativo;</li> <li>- dificuldades enfrentadas;</li> </ul>	<p><b>Agir-referente:</b> <i>determinantes externos (materiais, reações dos alunos) determinantes internos (dificuldades do actante);</i></p> <p><b>Desenvolvimento do agir:</b> <i>realização das tarefas.</i></p>
<b>Alunos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de conhecimento;</li> <li>- falta de interesse;</li> <li>- imaturidade;</li> <li>- dificuldades;</li> <li>- facilidades;</li> <li>- trabalhos e avaliações realizadas por eles;</li> </ul>	<p><b>Agir-referente:</b> <i>determinantes externos (alunos) determinantes internos (dificuldades);</i></p> <p><b>Trabalho em geral:</b> <i>condições de trabalho.</i></p>
<b>Conteúdos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exigência do trabalho com a gramática;</li> <li>- dificuldades;</li> <li>- obstáculos em se trabalhar alguns conteúdos com determinadas turmas;</li> <li>- orações subordinadas;</li> </ul>	<p><b>Agir-referente:</b> <i>determinantes externos (alunos, prescrições) determinantes internos (dificuldades)</i></p> <p><b>Trabalho em geral:</b> <i>condições de trabalho; organização da instituição.</i></p>

Verificamos, por meio dessa breve descrição, que os segmentos de tratamento temático abordados pela docente focaram-se, em sua maioria, no agir-referente, no trabalho em geral e no desenvolvimento do agir. A docente constantemente relacionava seu agir em sala de aula às concepções gerais e individuais sobre sua profissão e sobre o trabalho docente. Reconhecia as prescrições endereçadas a ela, suas condições de trabalho e a organização da

instituição escolar da qual faz parte, e relatava como, em sua experiência em sala de aula, procurava conciliar estas diferentes dimensões. Abaixo, demonstraremos com excertos da transcrição como este percurso temático se deu.

No início da entrevista, a docente relatou sua preocupação com a falta de interesse da sociedade em relação à educação (trabalho em geral), principalmente por parte dos “órgãos públicos”. Segundo a docente, tal desinteresse era enfatizado ainda mais na diferença que ela havia visto entre instituições públicas e privadas de ensino:

Professora: ãh::eu lecionei em escola pública durante dez anos (+) e há oito tou estou em escola particular então assim a gente vê a diferença de::de::de::comprometimento::de estudo propriamente DOS professores pra se pra se atualizarem MAS ela não é tratada com::não digo com respeito mas com a importância/o pelo que ela representa na vida do::do cidadão ela não É adequadamente respeitada (+) como um todo né/.../ tem uma grande diferença entre a escola (+)pública e a escola particular (+) principalmente em relação a comprometimento::TUDO

A docente, a partir de sua própria experiência, ressalta o maior comprometimento existente nas instituições particulares, e o desinteresse percebido em seus dez anos de trabalho em escolas públicas – é importante perceber que, nesse momento, ela reforça um conceito já cristalizado pelo senso comum, o de que a escola pública conta com profissionais menos capacitados e interessados (sendo assim, a responsabilidade pela situação da educação pública não é apenas dos órgãos públicos, mas também dos próprios docentes). Contudo, ela também apresentou certas restrições existentes em seu novo ambiente de trabalho (determinantes externos), que comentaremos mais adiante.

Quando questionada sobre inovações na educação, a docente declarou ser “impossível” não falar sobre isso atualmente, ressaltando o papel das novas tecnologias na escola e, principalmente, na vida dos alunos:

Professora: /.../ hoje a escola que não se inova (+) fica pra trás (+) não tem como não falar de inovação hoje na/dentro da educação (+) porque os nossos alunos estão (+) inovando a cada dia a cada segundo se o professor não se inova se a educação (+) não nãodá um JEITO de procurar essas ESSAS inovações de modo geral (+) ela não acompanha

A docente considera que as novas tecnologias estão presentes “para ajudar” o professor em sua tarefa. Por várias vezes, durante a entrevista, ela enfatizou a situação do professor frente a alunos que estão cada vez mais desatentos e envoltos em suas próprias realidades:

Professora: /.../ (+)né então é eu eu/ trazer algo mais lúdico (+) pra que o aluno né consiga prestar atenção porque hoje pro aluno prestar atenção:: tá sendo UM desafio:: pra todo professor

Sendo assim, quando perguntamos à docente o que ela pensava sobre as inovações, ela não pensou em conteúdos ou novas formas de trabalhar a língua portuguesa em si – como havíamos esperado em um primeiro momento - e sim nas tecnologias que surgem e interferem também na educação (determinantes externos como computadores, celulares e a *internet*). A relação com os conteúdos surgiu quando questionamos a docente sobre como ela procurava inovar suas práticas:

Pq: CERto e você procura inovar suas práticas?

P: alguns conteúdos né por exemplo tô trabalhando agora com orações subordinadas compliCADO né?

Pq: Complicado ((risos)).

P: INOVAR com orações subordinadas é uma coisa MUITO::difícil:: mas eu procuro trazer músicasnéfilmes letras de mú/ma pra eles pra que eles não não/DECOrar conjunções decorar nomenclaturas mas saber Identificar essas orações dentro do TEXto:: saber a imporTÂNCIA de cada um/de cada/no caso oração subordinada dentro da produção de texto::

Neste momento, a docente menciona o conteúdo (determinantes externos) com o qual está trabalhando, as orações subordinadas, e frisa sua dificuldade (determinantes internos) em inovar ou trazer algo que possa ser diferente nesse âmbito. Novamente, ela relaciona o termo “inovação” com itens relacionados à tecnologia e mídias, como filmes, músicas, letras de músicas, jogos, entre outros. Ressaltamos que o trabalho com novas linguagens e tecnologias, em sala de aula, faz parte do discurso prescritivo de documentos oficiais, como os PCNs (BRASIL, 2001) e as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) (PARANÁ, 2008), e parece ter sido incorporado pela docente, que ressaltou, ao longo de entrevista, o quanto se esforçava para incluir tais itens em suas aulas. Percebemos que uma de suas grandes preocupações gravitava em torno de tornar suas aulas convidativas aos

alunos, principalmente por meio de recursos tecnológicos e novas linguagens. A questão dos gêneros não foi abordada pela docente com o mesmo destaque, embora muitas vezes tenhamos direcionado a discussão nesse sentido, principalmente nos momentos finais em que discutimos pontualmente o gênero editorial.

Por outro lado, quando questionamos sobre como ela imaginava a sala de aula e o professor do futuro, a professora passou a abordar outras questões. Declarou que não conseguia imaginar tantas mudanças ou diferenças e que, não importa a época, o que deve sempre prevalecer é o comprometimento com a educação (trabalho em geral – concepções sobre o ofício e a profissão):

Professora: /.../ o que TEM que prevalecer é o comprometimento com a educação (+) o comprometimento em 2012 tem que ser o mesmo em 2050 (+) entendeu COMPROMETIMENTO que que eu estou fazendo aqui? qual é a minha missão (+) como educadora (+) né? minha missão é:: ajudar com que o aluno/construir o conhecimento conhecimento junto com o aluno (+) não ser um Mero (+) é *control c control v* de conhecimento (+) pra mim então assim o que pode acontecer é:: ter um pouco mais de tecnologia na sala de aula:: sabe uma coisa/ mas GRANDES diferenças HOJE eu não consigo (+) identificar não acho que o mais importante realmente é o comprometimento

Notamos que a docente replica vários valores largamente difundidos sobre a educação, o ofício docente e a função que exerce: o ideal de uma missão do educador, o papel do professor como mediador da construção de conhecimento do aluno, a ênfase na importância do comprometimento do docente em relação a seu trabalho. Não podemos deixar de frisar o quanto a professora se responsabiliza – ela e seus pares – pelo êxito ou não dentro de sala de aula e também na educação em geral, colocando-se fortemente como “atora” dentro do processo de ensino-aprendizagem, enfatizando a importância da figura do professor nesse contexto.

A docente também assinala as dificuldades que encontra e que não dependem apenas de seu comprometimento para serem transpostas (determinantes externos e internos). Entre elas, destaca a obrigatoriedade de se trabalhar certos tópicos, especialmente os relacionados à gramática, e a restrição de tempo relacionado ao cumprimento dos conteúdos apresentados no livro didático:

Pq: certo (+) E o que você com/ procura levar para complementar:: né você falou que o livro didático é só uma ferramenta o que que você procura fazer pra complementar as aulas PORQUE vocês tem que usar o livro né?

P: tem temos que cumprir (+) não tem como fugir disso (+) né tem/ temos que cumprir: porque o painé o pai pagou e quer:: e nada mais justo do que usar (+)

Ainda assim, a professora sempre insiste que cabe a ela levar conteúdos diferenciados para a sala de aula, e seu esforço (determinantes internos) é fundamental para que atinja os objetivos que tem em relação à educação e a seus alunos. De acordo com Machado e Cristovão (2009), os textos prescritivos muitas vezes parecem “apagar” a figura do professor, tomando-os com instrumentos aos quais basta aplicar as prescrições sugeridas:

Desse modo, consideramos que, nesses textos, é negado aos professores o papel de um real ator do processo educacional, pois quase nunca aparecem como actantes que estão no pleno exercício de sua responsabilidade, dotados de motivos, intenções e capacidades próprias diante de seu trabalho (MACHADO E CRISTOVÃO, 2009, p.121).

A fala da docente nega essa concepção difundida pelos textos prescritivos, sendo que ela tem seus objetivos e motivações muito mais claros. Toma seu trabalho como algo de grande importância, que exige dedicação e empenho, e destaca a necessidade de se trabalhar com diferentes contextos de diferentes modos (determinantes externos, desenvolvimento do agir):

Professora: ele (o professor) tem que se esforçar e correr ATRÁS (+) porque nada tá pronto (+) NADA não existe livro pronto NÃO EXISTE aula pronta entendeu não existe (+) e CADA sala é uma sala (+) eu tenho oitavo ano oitavo e nono ano de manhã e à tarde (+)CADA sala é uma realidade tem sala:: que eu não consigo trabalhar de um jeito (+) aí como/eu a a exigência é a MESMA (+) mas o meu MÉTODO em trabalhar (+) com ESSA exigência numa sala é UMA mas em outra sala é outra

Suas exigências em relação aos alunos, foi outro ponto de destaque em nossa entrevista. Nesse momento, a professora menciona pela primeira vez, embora indiretamente, o trabalho com gêneros, novamente focalizando o agir-referente:

P: então a minha exigência é que ele saiba por exemplo:: COMO identificar (+) um texto de bula quais são as características (+) né? é:: dentro de:: um texto narrativo quais ações que tã se desenvolvendo ali (+)se ele vai escrever uma carta (+) identificar a diferença entre carta pra um amigo e carta de reclamação pro prefeito por exemploentão essas são exigências de/do do compro/ do do transformar o aluno como BOM leitor e bom escritor

Percebemos, com essa fala, que a docente tem a concepção de que a exigência de “transformar o aluno como bom leitor e bom escritor” está relacionada ao ensino de gêneros textuais, mencionando a bula e diferentes tipos de carta. Esse é um conceito que, como já dissemos, faz parte das prescrições direcionadas ao professor e também do discurso que corre nas escolas e no ambiente acadêmico em geral. A professora demonstra estar inteirada de tal discussão, citando inclusive seu trabalho realizado com a sequência argumentativa. No excerto abaixo, ela relata seu trabalho com a sequência narrativa por meio do gênero filme (desenvolvimento da tarefa), reconhecendo inclusive a presença de sequências descritivas dentro da narração<sup>65</sup>:

Professora: /.../ eu levo um FILME aí peço pro aluno identificar toda a sequência narrativa né (+) e:: quais quais são os personagens qual a ação que tá acontecendo naquele (+) naquele texto os principais personagens:: os an/os protagonistas antagonistas COMo é o cenárioáí eu vou tá trabalhando a descrição também

A docente volta a mencionar o trabalho com os gêneros quando partimos para o ponto central de nossa entrevista: o procedimento de *instrução ao sócia* (CLOT, 2006). Ao pedir que a professora nos explicasse como deveríamos proceder para trabalhar exatamente como ela em sala de aula, ela frisou como gostava de trabalhar com diferentes tipos de gêneros, enfocando o desenvolvimento e a realização das tarefas exigidas em seu trabalho:

Professora: TÁ eu gosto muito:: primeiro mostrar pro aluno EXEMPLOS do que eu vou trabalhar (+) tá? ENTÃO eu eu vou trabalhar vamos supor:: (+) CARTa (+) então eu trago pra ele O QUE É o gênero carta com qualidade (+) vou trabalhar DIÁRIO (+) então O QUE É? o que que eu estou me referindo quando eu falo a eu vou trabalhar um diário (+) vou trabalhar com editorial O QUE É um editorial um texto (+) né com qualidade o que que é?

---

<sup>65</sup> Visão compatível com as concepções de Bronckart (2003) corroboradas por nós nessa pesquisa por meio do modelo didático de gênero.

Logo depois, algo que nos chamou muita atenção foi o conhecimento que a docente pareceu possuir do procedimento de sequência didática (quando menciona que a produção inicial do gênero deve partir do zero, ela se refere à primeira etapa de uma sequência didática), e uma de suas inquietações em relação a essa ferramenta:

Professora: /.../porque o que às vezes eu SINto nessa questão (+) de:: de alGUNS cursos que eu já fiz alguma coisa assim (+) É que:: né tá a produção inicial tem que partir do ZERo:: mas depois eu preciso mostrar pro aluno o que é um TEXTO BOM (+)

Mesmo após o término da entrevista, uma das preocupações que a docente demonstrou com a aplicação de sequências didáticas é a produção inicial exigida dos alunos sem o conhecimento do gênero, já que uma das suas estratégias de ensino favoritas consistia em levar exemplos dos textos estudados, principalmente àquele que ela considera bons, como fica claro nesse excerto:

Professora: o que que é um texto bom? o que é um texto ãh:: argumentativo? (+) que que é O QUE QUE É um texto argumentativo? eu gosto de trabalhar muito com as redações da fuVEST(+), né porque lá lá no site têm:: (+) as:: melhores redações

Pq: ah que legal

P: então são: então eu LEVO pros alunos (+) é:: essa esse por que/aí eu ex/aí eu DISTRIBUO (+) e PEço pra que eles (+) ãh:: descubram o PORQUÊ:: que aquelas redações foram consideradas boas

Constatamos que a docente questionou o procedimento de ensino ao qual teve acesso por meio de cursos, e buscou a forma com a qual se sentia mais confortável para ensinar. A partir desse momento, a docente começou a dar indícios de como realizava o seu trabalho com os gêneros, enfocando, a partir de nossas questões, o discurso argumentativo e o editorial, exemplificando através destes itens como agia em suas aulas:

Professora: por que elas foram consideradas AS MELHORES? co/COMO foi a estratégia de AR-GU-MEN-TA-ÇÃO dentro desses textos? ENTÃO assim sempre quando eu vou trabalhar TEXTO argumentativo eu gosto (+) de traba/de começar com com essas redaçõesquando eu trabalhei com o editorial eu começ/ANTES eu comecei (+) com as redações e algo foi (+) foi algo assim DEU CERTO né? (+) e:: aí eles conseguiram identificar dentro

dessas redações (+) TODA a argumentação foi MUITO legal foi muito interessante (+) porque ah professora olha aqui eles tão defendendo esse ponto de vista (+) usando essas conjunções aí eu já entrei com a gramática (+)

O uso das redações funciona como um ponto de partida para o trabalho com o discurso argumentativo e até mesmo o editorial. Percebe-se aqui que a docente procura ligar o ensino de gêneros com o ensino da gramática; isso se torna claro quando ela afirma ensinar conjunções (mobilizando capacidades linguístico-discursivas) por meio dos textos abordados em sala – o que leva a questionar se tais textos não foram utilizados como pretextos para o ensino da gramática. Percebemos que, embora haja um trabalho com os gêneros textuais, muitas vezes o modo tradicional de ensinar continua presente no trabalho da docente, até mesmo porque ela precisa seguir com o conteúdo do colégio – que inclui gramática. Aqui, podemos pensar que um trabalho de levantamento de características linguístico-discursivas do gênero, como é feito no modelo didático, poderia servir como modo de realizar um trabalho com a gramática de maneira contextualizada, já que as estratégias linguísticas, no ISD, são sempre avaliadas em sua intrínseca relação com o gênero enquanto ação de linguagem inserida em um contexto sócio-histórico.

A docente também afirma ter utilizado um procedimento diferente com os editoriais quando teve de trabalhar exclusivamente com esse gênero:

Professora: ah eu levei:: EXEMPLOS de editorial peguei a folha de são paulo folha de londrina (+) e é:: levei pros alunos identificarem também as/essa questão da da argumentação (+) é:: pedi pra que eles identificarem:: identificassem o assunto o tema que eles estavam traba/trabalhando qual era o posicionamento (+) do:: do jornal (+) em relação aquele assunto (+) qual o que que ele USOU pra que aquilo fosse:: de que/qual foi a ES-TRA-TÉ-GIA qual foi a LINHA DE PENSAMENTO:: que o editorialista (+) PENSOU né pra trabalhar toda a argumentação se no final ele deu uma SOLUÇÃO (+) se no final ele fez um questionamento para o leitor (+) então assim eu fui IN-DU-ZIN-DO para que os alunos percebessem tudo isso, NÃO DEI RESPOSTA (+)

Notamos, na fala da docente, os elementos trabalhados por ela no ensino do editorial: tema, posicionamento do jornal, estratégias e linha de pensamento do editorialista, com possível oferecimento de uma resolução ou questionamento ao final do texto. Relacionando tais aspectos ao modelo didático

desenvolvido por nós, poderíamos dizer que a docente abordou aspectos das condições de produção do gênero (capacidades de ação), ao focar o tema abordado nos editoriais e também se referiu à questão da posição ideológica da empresa jornalística feita por meio do gênero (ou seja: o enunciador do editorial é o jornal em si, e não o editorialista). Além disso, ao enfatizar a “linha de pensamento” utilizada nos textos, questionando se haveria, ao final dos editoriais, um questionamento ou solução para o problema por parte do editorialista, também abordou a constituição da sequência argumentativa (capacidades discursivas). Constatamos, nesse momento, que a docente trabalha com todas as capacidades de linguagem preconizadas pelo ISD; contudo, não nos parece que esse trabalho é estruturado especialmente em torno dessa abordagem completa, sendo que a preocupação principal é ensinar os conteúdos propostos pelo livro didático e pelo programa curricular, que incluem a gramática tradicional.

A docente ainda nos instruiu quanto ao rigor das aulas e em relação aos alunos, admitindo que era bastante exigente e que fazia questão de ter os passos de suas aulas bem definidos e também de deixar muito claro aos alunos quais eram suas expectativas em relação aos trabalhos desenvolvidos.

Professora: éEU sou uma professora exigente (+) MUITO exigente (+)em relação à produção de textos em relação à à:: co/à:: enTREga de trabalhos enTÃO como eu sou exigente nissoeu procuro ser MUITO exigente (+) nas minhas instruções (+) entendeu então eu gosto de deixar MUITO claro o que EU QUERO daquilo (+) né onde onde que eu pretendo que o aluno chegue (+) né:: olha então eu deixo muito claro passo todo o ESQUEMA de avaliação TUDO o que ele precisa fazer (+) ATÉ chegar na produção final

Pq: CERTO então você deixa tudo bem claro pro aluno

P: SIM (+) aí deixaria claro pra você também

Ainda assim, a professora admitiu que a sala de aula muitas vezes era, para ela, uma “caixinha de surpresas”, e que um de seus grandes desafios era encontrar maneiras de trabalhar com cada turma, de modo que pudesse tornar suas aulas interessantes. Confessou que certas turmas pareciam estar envolvidas com realidades distintas, algumas sendo mais sérias e maduras, outras sendo mais interessadas em “namoricos” e jogos, o que a fazia ter diferentes experiências e resultados em suas aulas:

Professora: /.../ têm dias que eu saio satisFEITA (+) me sentindo assim trabalho né (+) missão cumprida (+) e tem dia que não mas assim aprendi também que não é culpa MINHA (+) sabe não é culpa minha (+) é:: EU fiz (+) o que eu tinha que fazer (+) sou muito CHATA pra isso porque eu sou exigente com o aluno mas eu so/eu sou exigente para comigo também

A partir desse momento, perguntamos à docente como se dava o planejamento de suas aulas, e as restrições e obstáculos mencionados anteriormente começaram a surgir com mais força na fala da professora. Ela declarou que seu planejamento seguia a ordem proposta no livro didático, que, como já foi dito, tem de ser seguido pelos professores da escola. Nesse momento, contudo, embora se mostrasse incomodada, ela fez uma ressalva: alguns conteúdos tinham de ser aprendidos, e não havia o que fazer.

Professora: tem conteúdo que não tem JEITO é AQUILO e pronto (+) e o al/ e NA MINHA OPINIÃO o aluno tem que:: aprender (+) sem ficar também (+) o professor ter que ficar dançando:: can-can na sala de aula entendeu tem que aprender e TEM (+) CABÔ ué na VIDA é assim (+) se eu/se eu sou uma educadora eu também tenho que educar pra VIDA:: e tem alguns conteúdos que:: ué tabuada em matemática (+) vai fazer o que tem que SABER (+) tem que decorar? tem que decorar ué não:: não tem/alguns conteúdos NÃO TEM COMO fugir do:: do TRADICIONAL (+) você pode ATÉ:: trazer uma musiquinha e tudo mas ele tem que saber

Verificamos, nesse momento, um posicionamento da professora frente aos discursos prescritivos e às novas concepções do ensino, além de um questionamento em relação ao papel do professor. Notamos que, embora tenha descrito um procedimento em que unia o ensino da gramática ao trabalho com os gêneros anteriormente, nesse momento, a professora passa a dissociar as duas coisas, considerando que alguns conteúdos precisam ser ensinados de modo “tradicional”, fato que já havíamos notado. Mais à frente na entrevista, a docente também relatou que acreditava faltar maturidade aos alunos para que entendessem que tinham que aprender alguns conteúdos, mesmo que não demonstrassem utilidade imediata no momento da aprendizagem. Mesmo assim, a obrigatoriedade do ensino de algumas matérias parecia incomodar a professora:

Pesquisadora (Pq): uhum:: sim certo (+) e quais são os obstáculos que você encontra nas suas aulas por exemplo (+) os DESAFIOS os obstáculos?

P: as vezes os:: os obstáculos/ quando eu percebo que esses conteúdos têm:: têm que ser dados e:: como ORAÇÃO SUBORDINADA (+) tá sendo um desafio pra mim no nono ano (+) né tô quase surtando (+) porque TÁ LÁ no livro (+) tem que aprender? tem que aprender (+) mas é CHATO (+) e eu vou falar o que é chato também? (+) eu falo na minha cabeça né (+) mas:: tem que aprender (+) na aula de produção de texto::

Pq: ENTÃO é uma restrição mesmo

P: É:: É:: é complicado (+) porque eles não entendem porque eles tão aprendendo aí eu:: a minha missão falei gente olha (+) isso vai ser importante pra vocês na:: oração sub/na na:: (+) na produção de TEXTO (+) né quando vocês forem trabalhar um pouco concordância reGÊNCIA:: (+) e TEM QUE APRENDER

Pq: cer-to

P: mas é um conteúdo que eu acho que eles aprendem no outro dia esquece (+) se for decoreba se::

Embora tenha declarado que existe necessidade de ensinar alguns conteúdos independentemente de qualquer coisa (o “tem que aprender”), a docente declara em sua fala que, se for “decoreba”, os alunos esquecerão. Aqui, percebemos uma contradição: alguns conteúdos devem ser ensinados de maneira tradicional, os alunos devem “aprendê-los” mesmo que não compreendam sua utilidade, mas a própria professora confessa que, se tal conteúdo for simplesmente decorado, sem que se entendam quais são seus usos dentro de um texto ou uma situação real, ele será esquecido. A partir daí notamos, por meio de várias das declarações da docente, que parece existir uma dificuldade em conciliar as várias demandas existentes (o que se evidenciou nas STTs focalizadas nas condições de trabalho e nos determinantes externos, e na própria contradição da fala da professora): a do ambiente escolar, que consiste em utilizar o livro didático e seguir um planejamento já pré-estabelecido, as dos textos prescritivos, que preconizam o trabalho com os gêneros textuais orais e escritos de modo que não se privilegie apenas os conteúdos da gramática tradicional (mas que também não oferecem modos concretos fazê-lo), e as demandas dos próprios alunos, pertencentes a séries e turmas variadas. Qual é o papel do professor em meio a tantas exigências e

posicionamentos diferentes (inclusive internalizados por ele)? Como ele pode trabalhar de maneira diferenciada, se muitas vezes é engessado pelo próprio currículo escolar? Até que ponto o professor pode agir com segurança em sala de aula, tendo de cumprir tais demandas, muitas vezes nem mesmo acertadamente compreendidas por eles mesmos? Eis então que se firma novamente a necessidade de que haja formas concretas de se trabalhar com estes novos conteúdos e concepções em sala de aula, trazendo aos professores oportunidades de conhecê-los e saber lidar com eles. É uma questão metodológica, pois embora existam tantas prescrições que lidem com os gêneros, não há meios concretos de se trabalhar com eles, o que gera uma angústia nos docentes – como pudemos perceber na fala da entrevistada.

Passamos agora o foco da nossa entrevista ao trabalho com o editorial e com o discurso argumentativo. A professora declarou ter trabalhado com o editorial porque o gênero estava presente no livro didático do colégio direcionado ao nono ano. Ao relatar a experiência, uma das maiores inseguranças mostradas pela professora teve relação com o fato de o editorial ser um gênero que, segundo ela, estava “longe da realidade<sup>66</sup>” dos alunos. A docente afirmou que muitas vezes eles não sabiam o que estava acontecendo de relevante ou importante no país e no mundo por seus diferentes serem apenas os comuns à sua idade:

Professora: já ano passado eu trabalhei com o nono ano com o editorial como eu já disse né:: a primeira coisa eu EXPLIQUEI (+) o que era um editorial (+) a função dele (+) é:: (+) qual era a FUNÇÃO (+) aí eu TROUXE (+) alguns editoriais pra sala de aula distribui:: a sala em grupo coloquei algumas perguntas na LOUSA pra eles observarem a linguagem:: é:: (+) o que ERA o editorial (+) se havia é:: (+) algumas MARCAS de opinião (+) né alguns:: (+) modalizadores dentro do do texto é:: se el/se o o editorialista tava tentando CONVENCER o leitor de alguma coisa:: a presença de:: de CONJUNÇÕES dentro do do texto e AÍ é:: cada um fez uma apresentação GERAL (+) desse tra/desse trabalho ah:: levando-se em conta ESSE meu (+) meu esquema que eu pedi:: e foi bem INTERESSANTE né porque eles nunca tinham trabalhado (+) com editorial (+) e:: is/é assim como eu falei pra vocês às vezes o vocabulário DELES a:: (+) o FOCO de atenção/então às vezes tinha ASSUNTOS (+) que eles tiveram que procu/pesquisAR (+) né como:: (+) né:: às vezes o FOCO aí é:: é Big Brother é filminho é joguinho de computador (+)

<sup>66</sup> Concordamos que o editorial talvez aborde assuntos que não sejam do interesse de alunos jovens, mas acreditamos que eles não estão “fora de sua realidade”, já que abordam assuntos que dizem respeito a seu país, sua cidade, seus direitos...

não:: eles não estão sabendo O QUE:: (+) tá acontecendo no:: no mundo no no no Brasil (+)então às vezes me perguntaram ai mas professora o que que é isso? (+) como assim você não sabe faz uma semana que tá (+) né porque o edi/aí eu:: falei pra eles oh o editorial:: são assuntos que estão acontecendo aí na MÍDIA são assuntos ATUAIS (+) que que o JORNAL (+) ele QUER colocar em debate ele quer fazer um comentário:: (+) né e:: é isso

Contudo, quando questionamos a docente sobre a efetividade do gênero como objeto de ensino, ela declarou que considerava o editorial um “gênero base” para se trabalhar a argumentação, e que havia gostado muito da experiência:

Professora: na questão de argumentação é ele é:: é achei (+) é um/é uma:: caixinha de surpresa mas é:: (+) porque você nunca vai saberse o aluno vai gostar daquele assunto ou não mas pra se trabalhar a ARGUMENTAÇÃO (+) é um texto BASE (+) é eu/na MINHA opinião eu gostei muito

Percebemos que existe uma preocupação constante com a resposta dos alunos; no entanto, mesmo que a docente tenha afirmado que o editorial está longe da realidade deles, utilizou-o em sala de aula e o considerou como um “gênero base” para o trabalho com a argumentação. É importante destacar que o trabalho com o editorial não é escolha da docente, e sim da própria instituição, já que o gênero está presente no material didático usado na escola. Em um primeiro momento ela parece questionar se o gênero é apropriado para a faixa etária em que leciona, mas depois reconsidera, refletindo sobre algumas situações em sala de aula. O posicionamento da professora revela que a falta de espaço para que um docente faça suas próprias escolhas metodológicas e possa preparar seu próprio material em relação aos gêneros que deve trabalhar (o modelo e a sequência didática do ISD seriam instrumentos possibilitadores desse trabalho). Isso resulta em uma postura confusa, pois ela não consegue enxergar, em alguns momentos, a relevância de um gênero que lhe foi imposto, e não escolhido e pensado em todas as suas dimensões por ela.

Nesse primeiro momento, a docente realiza consideráveis esforços para compreender as novas exigências impostas a ela e colocá-las em prática. Isso também pode ser comprovado pela quantidade de STTs desenvolvidos que estão relacionados a determinantes externos e condições de trabalho. Tais segmentos estão sempre justapostos a STTs focalizados no desenvolvimento de suas tarefas e ao seu ofício como um todo. Determinantes externos como livros didáticos, materiais

e atitudes comportamentais de seus alunos são vistos como parâmetros que acabam por reger seu trabalho de certa forma, e dificuldades e obstáculos sentidos pela docente (determinantes internos) são sempre influenciados pelo seu contexto de trabalho. Vários elementos deste contexto são vistos como fatores que têm incidência direta sobre o desenvolvimento de seu agir (BULEA, 2010). Uma estratégia metodológica como a proposta pelo ISD poderia ajudar a sanar a confusão de posicionamentos que muitas vezes a professora demonstra.

Para completarmos nossa análise, verificaremos, no próximo tópico, a relação das temáticas focalizadas com os tipos de discurso mobilizados.

#### 3.4 TIPOS DE DISCURSO MOBILIZADOS NA ENTREVISTA E FIGURAS DE AÇÃO

Ao analisar os tipos de discurso predominantes na entrevista, seguindo outro dos passos de Bulea (2010), verificamos um claro predomínio do discurso interativo, com o aparecimento constante de dêiticos pessoais e verbos no presente do indicativo. Em vários momentos, no entanto, também constatamos a presença do relato interativo – momentos nos quais a docente se valia da narração para descrever procedimentos que realizava em sala de aula e atividades que havia aplicado (em sua maioria).

Estamos de acordo com Bulea (2010) em sua afirmação de que as entrevistas possuem alternâncias temáticas e discursivas próprias, sendo que a escolha do conteúdo temático e dos tipos de discurso mobilizados geralmente está relacionada de maneira biunívoca. Para organizar tal relação, a autora define algumas figuras interpretativas do agir que qualifica como figuras de ação, e as relaciona com os tipos de discurso correspondentes:

**Quadro 22 – Figuras de Ação<sup>67</sup>**

<b>Figuras de ação</b>		
<b>Ação ocorrência</b>	<p>Constitui uma compreensão do agir-referente como contíguo à sua textualização, caracterizando-se por um fortíssimo grau de contextualização (apresentando designações de espaço-tempo, gestos e atos e outros elementos do entorno que a cerca em determinada situação);</p> <p>Conteúdo temático organizado em relação direta com os parâmetros físicos e actanciais da situação de entrevista; O eixo de referência é o da entrevista.</p>	Aparece quase exclusivamente nos segmentos de discurso interativo;
<b>Ação acontecimento passado</b>	<p>Compreensão retrospectiva do agir; unidade praxiológica extraída do passado, com a feição de uma história;</p> <p>Circunstancial; trata-se de incidentes ou acontecimentos inesperados por ocasião da realização da tarefa;</p>	Aparece em segmentos de relato interativo;
<b>Ação experiência</b>	<p>Compreensão do agir-referente sob o ângulo da cristalização pessoal de múltiplas ocorrências vividas do agir, propondo uma espécie de balanço atual da experiência do actante;</p> <p>Abstrata, descontextualizada, mas aplicável a cada contexto particular, sob efeito de um processo de adaptação;</p>	Organizada principalmente sob a forma de discurso interativo;
<b>Ação canônica</b>	Compreensão do agir sob forma de construção teórica; lógica da tarefa a-contextualizada, com validade geral e emanando de uma instância normativa exterior ao actante.	Organiza-se sob a modalidade do expor, sob forma de discurso teórico ou misto teórico-interativo;
<b>Ação definição</b>	Compreensão do agir-referente como objeto de reflexão; compreende suas características seu estatuto ou atitudes socioprofissionais.	Aparece em segmentos de discurso teórico ou misto teórico-interativo.

<sup>67</sup> Quadro baseado em BULEA (2010)

Na entrevista, encontramos fragmentos de todos os tipos de figuras de ação. Abaixo, trazemos um quadro com exemplos retirados da transcrição:

**Quadro 23 – Figuras de ação encontradas na entrevista**

<b>Ação ocorrência</b>	Ex: TÁ eu gosto muito:: primeiro mostrar pro aluno EXEMPLOS do que eu vou trabalhar (+) tá? ENTÃO eu eu vou trabalhar vamos supor:: (+) CARta (+) então eu trago pra ele O QUE É o gênero carta com qualidade (+) vou trabalhar DIÁRIO (+) então O QUE É? o que que eu estou me referindo quando eu falo a eu vou trabalhar um diário (+) vou trabalhar com editorial O QUE É um editorial um texto (+) né com qualidade o que que é? porque o que as vezes eu SINto nessa questão (+) de:: de alGUNS cursos que eu já fiz alguma coisa assim (+) É que:: né tá a produção inicial tem que partir do ZERo:: mas depois eu preciso mostrar pro aluno o que é um TEXTO BOM (+)
<b>Ação acontecimento passado</b>	Ex: (+) quarta-feira eu trouxe meu violão pra ensinar uma musiquinha de acentuação (+) NOSSA sai daqui realizada ganhei meu dia (+) né pra eles (+) aprenderem as/a,a conteúdo de acentuação:: que era algo que o livro exigia (+) e falei gente como que eu vou ensinar isso aqui né porque é muito CHATO ter que decorar tudo aquilo (+) Aí trouxe meu violão:: cantamos a musiquinha e a musiquinha tá rodando a escola /.../
<b>Ação experiência</b>	Ex: É em sala de aula:: (+) muitas vezes é uma:: caixinha de surpresa (+) tem aula que NOssa me mato de preparar e preparo le/né vou pego filme pego vídeos no youtube:: e trago meu violão e tudo e:: tem dia que dá certo tem dia que não dá (+) tem dia que eu saio frustrada tem dia que não (+) /.../
<b>Ação canônica</b>	Ex: é im/é IMPOSSÍVEL não falar em inovação (+) é impoSSÍVEL o jeito que::a tecnologia:: todas as tecnologias de um modo geral elas tão aí pra nos ajuDAR (+) como ser MAIS uma ferramenta (+) né e hoje a escola que não se inova (+) fica pra trás (+) não tem como não falar de inovação hoje na/dentro da educação (+) porque os nossos alunos estão (+) inovando a cada dia a cada segundo se o professor não se inova se a educação (+) não não dá um JEITO de procurar essas ESSAS inovações de modo geral (+) ela não acompanha
<b>Ação definição</b>	Ex: eu:: eu/a reciclagem do professor (+) ele sempre tá:: fazendo CURSOS né de né de capacitação acho que a GRANDE diferença são esses cursos de capacitação vê o que tá acontecendo no mundo em relação à educação (+) né vê o que deu certo em algumas escolas pra começar (+) a:: implantação DENtro da sua prática pedaGÓGica (+) acho que é isso

Embora tenhamos encontrado todos os tipos de figuras de ação na entrevista, houve uma grande predominância de ações ocorrência e ações acontecimento passado. O discurso interativo e o relato interativo estavam presentes em grande parte da entrevista, e a docente colocava-se como “atora” no processo do desenvolvimento do agir e de suas tarefas com desenvoltura. Os relatos apareciam com frequência para exemplificar e esclarecer estratégias e métodos empregados em sala de aula. A ação canônica e a ação definição figuraram quando a docente refletia, ou sobre as exigências que percebia em discursos prescritivos e no colégio em que lecionava, ou sobre seu trabalho de professora como um todo.

Nossas principais conclusões, a partir desta entrevista, são que a docente parece estar dividida, consciente do que dizem os discursos prescritivos, porém também sem poder se abster de cumprir as exigências da escola. O material didático da escola inclui os gêneros textuais como objetos de ensino, mas de que forma? Esse trabalho faz com que os alunos internalizem as características do gênero e desenvolvam *capacidades de linguagem* que os façam utilizar o gênero com segurança em situações de interação?

O professor – tanto de escolas públicas como privadas - lida com muitas dificuldades e restrições advindas do seu ambiente de trabalho e da própria formação profissional: falta de formação adequada; dificuldade em unir a teoria à prática de ensino; dificuldade em desvencilhar-se dos antigos modelos de ensino tradicionais, que muitas vezes são exigidos do professor no ambiente escolar; restrições quanto ao material a ser utilizado, ou mesmo a falta de acesso a tais materiais; a distância entre o que é postulado na academia e a realidade do ensino em nosso país, entre outros. Nessa perspectiva, acreditamos que seja tarefa dos pesquisadores mediar estudos que possam efetivamente contribuir para a formação do professor e a melhora de suas condições de atuação. A partir das declarações da professora, pudemos perceber o modelo didático de gênero como importante instrumento nos processos de ensino-aprendizagem, pois permite levantar características acionais, linguísticas e linguístico-discursivas do gênero de forma “orgânica”, sem que se dissocie teoria e prática, gramática e texto, como se faz muitas vezes em sala de aula.

Terminamos com uma citação de Kleiman (2001, p. 49), que ilustra o que queremos ressaltar neste momento com nossa pesquisa:

[...] considerando os recursos com os quais a professora pode contar, suas condições de trabalho, sua autocensura, não será difícil observar e registrar situações que a diminuem e desmerecem. Os riscos para a professora, decorrentes desta situação, podem valer a pena se os resultados da pesquisa são de fato utilizados para melhorar suas condições de trabalho, através da implementação de melhores programas de formação e educação continuada, por exemplo.

## CAPÍTULO 4

### 4 O LIVRO DIDÁTICO E O EDITORIAL: INSTRUMENTOS MEDIADORES DO AGIR DOCENTE

Neste capítulo, nossos objetivos centram-se em verificar como o gênero editorial tem sido tratado nos livros didáticos (LDs). Está claro que a questão dos gêneros textuais tem sido debatida intensamente no que se refere ao ensino de línguas, mas o principal questionamento – evidenciado por meio da entrevista da docente – ainda está centrado no “como” levar estas novas concepções para a realidade da sala de aula.

Segundo Barros e Nascimento (2007), ao pensar no “como”, não há maneira de deixarmos de lado o papel que os LDs desempenham nessa ainda nebulosa tarefa que envolve a transposição didática das novas teorias de ensino. Nesse cenário, a responsabilidade que reside nas mãos dos autores destes materiais é muito grande (BARROS E NASCIMENTO, 2007).

Ressaltamos que o LD, portador de instruções endereçadas ao professor, também se torna, dessa maneira, um texto prescritivo: assinala conteúdos a serem trabalhados e *maneiras* de trabalhar esses conteúdos, possui teorias que fundamentam sua organização e objetivos a serem cumpridos. Contudo, o LD é destinado ao trabalho escolar de maneira direta, fornecendo ao professor textos, atividades e uma progressão pré-estabelecida e clara, ao contrário dos documentos oficiais direcionados à educação, que costumam ser mais vagos e imprecisos (CRISTOVÃO e ABREU-TARDELLI, 2009).

A relação do professor com o LD é amplamente debatida até os dias atuais (ROJO, 2006), já que ele possui um papel de destaque no trabalho docente:

Muitas vezes o livro didático é a única referência para o trabalho do professor, passando a assumir até mesmo o papel de currículo e de definidor das estratégias de ensino. O livro torna-se assim um importante suporte de conhecimentos e de métodos para o ensino, servindo como orientação para as atividades de produção e reprodução de conhecimento. (PAVÃO, 2006, p.3).

Sendo assim, não é difícil constatar o quanto a análise destes materiais nos interessa, sobretudo porque, atualmente, muitos deles afirmam estar

pautados nas teorias que envolvem gêneros textuais e/ou discursivos. Além disso, sendo os LDs um dos principais instrumentos didáticos utilizados por docentes – informação corroborada pela docente entrevistada, já que ela precisa cumprir com as unidades do material fornecido pela escola – sabemos que, muitas vezes, eles são a (única) porta de entrada para diversos gêneros na sala de aula. Examinar como o editorial aparece nestes materiais parece-nos imprescindível.

De acordo com Barros (2012), o gênero textual pode ser tanto o *objeto* quanto o *instrumento*<sup>68</sup> mediador da atividade de ensino. A autora afirma que o gênero textual pode ser o fim e o meio de uma atividade de apropriação de uma prática de linguagem. Os gêneros textuais podem agir como *objetos unificadores* do ensino (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004), e sendo *instrumentos didáticos* (DOLZ, GAGNON, DECÂNDIO, 2010) agem como meio de articulação entre práticas sociais e objetos escolares. O objetivo do ensino-aprendizagem pautado nessas concepções é o de instrumentalizar o aluno com capacidades languageiras para que ele se aproprie do gênero e o use em diferentes contextos. Por outro lado, o gênero também permite aos aprendizes o acesso a diferentes significações que contribuirão para o desenvolvimento destas mesmas capacidades (DOLZ, GAGNON, DECÂNDIO, 2010).

Uma das indagações que procuraremos responder com a análise dos LDs aqui apresentados é a seguinte: como o gênero editorial é tratado nos capítulos onde aparece? Como um objeto de ensino ou como um instrumento regulador por meio do qual regras gramaticais e peculiaridades linguísticas serão os verdadeiros objetos a serem apreendidos (o famoso “texto como pretexto”)? Para responder a esta questão, analisaremos os LDs à luz do ISD, que pressupõe que

toda ação de linguagem implica [...] diversas capacidades da parte do sujeito: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação), mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades lingüístico-discursivas) (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p. 74).

---

<sup>68</sup> Uma definição importante de instrumento é a trazida por Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p.43): “Por instrumento, nos referimos ao meio cultural que o homem constrói para si a fim de transformar a natureza”. Sendo assim, segundo os autores, “o domínio dos processos psíquicos necessitam de instrumentos mentais” (p.43).

As capacidades de linguagem<sup>69</sup> são mobilizadas a cada ação de linguagem empreendida por um sujeito; sendo assim, para que a aprendizagem e apreensão de um gênero ocorra, é necessário que o alunos sejam dotados de capacidades que os levem a utilizar um gênero textual de maneira adequada.

Portanto, a construção de um modelo didático, assim como foi demonstrado anteriormente nesta pesquisa, leva em consideração as capacidades de linguagem. As categorias de análise propostas por Bronckart (2003) – contexto de produção, infraestrutura textual, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos - englobam as capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas. Portanto, interessa-nos verificar se as atividades propostas pelos LDs contemplam essas dimensões, aproximando-se ou não do que foi verificado por nós no modelo didático em relação ao gênero editorial.

Sendo assim, primeiramente trazemos um patamar geral do que é proposto por cada livro didático; em segundo lugar, levantamos cada atividade proposta e verificamos qual capacidade de linguagem elas privilegiam; e em terceiro, comparamos a unidade do LD com o procedimento *sequência didática* (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004), instrumento de grande importância para a transposição didática dos gêneros na ótica do ISD.

Antes de realizarmos esta análise, no entanto, consideramos relevante trazer para a presente pesquisa um panorama dos critérios de análise que regem o Guia dos Livros Didáticos do PNLD, considerando que os LDs por nós analisados são, em sua maioria, aprovados e recomendados pelo MEC.

#### 4.1 O GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD): PANORAMA GERAL

O PNLD, de acordo com as informações disponíveis no portal do MEC (Ministério da Educação)<sup>70</sup>, é um programa cujo objetivo principal é subsidiar o trabalho dos professores, auxiliando-os na escolha dos livros didáticos para o ensino fundamental e médio. O MEC, que avalia e aprova os LDs, publica o Guia de Livros Didáticos do PNLD, que entre outras coisas, conta com resenhas das coleções selecionadas e também com os princípios e critérios estabelecidos para a avaliação

---

<sup>69</sup> Rever Quadro 1.

<sup>70</sup> <http://portal.mec.gov.br>

destas. O Guia é encaminhado para as escolas para que estas possam escolher os LDs que mais se encaixam em suas propostas didático-pedagógicas. Além disso, também são distribuídos materiais didáticos para séries variadas, não só de língua portuguesa, mas também de matemática, ciências, história e geografia.

O Guia escolhido por nós – que se direciona para os últimos anos do ensino fundamental, publicado em 2011 - está disponível para *download* na *internet*<sup>71</sup>, e nossa análise estará ancorada nessa edição, contando com algumas poucas comparações a edições anteriores.

Inicialmente, o Guia endereça-se ao professor, embora não diretamente, explicitando algumas questões sobre o novo funcionamento do ensino fundamental – agora contando com nove anos – e explicando que o Guia tem como objetivo apresentar aos docentes de escolas públicas as novas coleções didáticas de Língua Portuguesa aprovadas pelo MEC. Além disso, o Guia declara a importância de explicitar o porquê e como tais coleções foram selecionadas; sendo assim, temos, logo após essa breve introdução, as descrições dos critérios gerais e específicos que levaram à aprovação ou não dos materiais didáticos submetidos à avaliação. Os critérios gerais são os colocados no quadro a seguir:

---

<sup>71</sup> O guia está disponível no endereço <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-guia-do-livro-didatico/2349-guia-pnld-2011> - esta foi a versão mais atual que encontramos na página do FNDE destinada aos últimos anos do ensino fundamental, o que justifica nossa escolha.

**Quadro 24 – Critérios gerais de escolha aplicados aos LDs<sup>72</sup>**

- Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental;
- Observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
- Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados;
- Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos (Respeitando tanto as conquistas científicas das áreas de conhecimento representadas nos componentes curriculares quanto os princípios de uma adequada transposição didática);
- Observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação da coleção à linha pedagógica nele apresentada;
- Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção.

Logo após a apresentação dos critérios gerais que serão aplicados a todos os livros didáticos, o Guia explicita os critérios específicos aplicados às coleções de Língua Portuguesa. Para isso, discorre antes sobre o que se espera que seja alcançado nos últimos anos do ensino fundamental em relação ao ensino de língua materna e ao que ele deve proporcionar ao aluno:

---

<sup>72</sup> Todos os quadros apresentados nesse tópico tem como fonte: Guia de Livros Didáticos PNLD (BRASIL, 2010).

**Quadro 25** – Objetivos do ensino-aprendizagem de língua portuguesa nos últimos anos do ensino fundamental

- aperfeiçoar sua formação como leitor e produtor de textos escritos;
- desenvolver as competências e habilidades de leitura e escrita requeridas por esses novos níveis e tipos de letramento;
- ampliar sua capacidade de reflexão sobre as propriedades e o funcionamento da língua e da linguagem;
- desenvolver as competências e habilidade associadas a usos escolares, formais e/ou públicos da linguagem oral.

Espera-se que, ao fim do ensino fundamental, o aluno esteja com um domínio satisfatório da escrita e da leitura, suficiente para as demandas básicas do mercado de trabalho. Isso se deve ao fato, frisado pelo Guia, de que o fim do ensino fundamental muitas vezes significa a interrupção temporária ou definitiva da educação escolar para alguns alunos. Portanto, a responsabilidade colocada sobre o professor nesses últimos anos é bastante grande, o que também reflete na escolha do livro didático para essa fase. Sendo assim, de acordo com o Guia, o ensino, nos últimos anos do ensino fundamental, deve organizar-se de forma a garantir ao aluno o desenvolvimento da linguagem oral e a apropriação e o desenvolvimento da linguagem escrita; a proficiência em leitura e escrita; a fruição estética e a apreciação crítica da produção literária; o desenvolvimento de atitudes, competências e habilidades envolvidas na compreensão da variação linguística; o domínio das normas urbanas de prestígio, nas modalidades oral e escrita, e possibilidade de desenvolver práticas de análise e reflexão sobre a língua (BRASIL, 2010).

Destacamos que um dos focos do ensino, frisado no PNLD, é a proficiência em leitura e escrita de gêneros discursivos e tipos de textos “representativos das principais funções da escrita em diferentes atividades sociais”. A prioridade, de acordo com o Guia, deve estar “nas atividades de leitura e escrita, assim como de produção e compreensão oral, em situações contextualizadas de uso” (BRASIL, 2010, p.20). A descrição gramatical e a construção de conhecimentos linguísticos devem estar embasados em textos produzidos em condições sociais

efetivas de uso, ou seja: os textos presentes nos LDs e materiais de apoio não devem ser textos criados artificialmente para situações didáticas. Nesse ponto, gostaríamos de enfatizar o quanto o procedimento de construção do modelo didático de um gênero parece válido para embasar a criação de materiais didáticos.

Após essas considerações, o Guia centra-se nos critérios específicos propriamente ditos, que dividem-se em questões: a) **relativas à natureza do material selecionado**: o conjunto de textos de uma coletânea deve obedecer algumas características, entre elas estar isento de fragmentos sem unidade de sentidos e pseudotextos redigidos com propósitos estritamente didáticos, e também ser representativo da heterogeneidade própria da cultura da escrita (respeitando estilos e variedades sócias e regionais linguísticas); b) **relativas ao trabalho com o texto**: é fundamental, segundo o Guia, que haja uma diversidade de estratégias de trabalho e uma articulação entre os vários aspectos envolvidos nos textos, de forma a garantir a progressão nos estudos em relação à leitura, a produção de textos e ao trabalho com a oralidade. É enfatizado o desenvolvimento de estratégias e capacidades de leitura por meio do reconhecimento desta (assim como da escrita) como uma situação de interlocução socialmente contextualizada, e a importância do trabalho com gêneros diversos; c) **relativas ao trabalho com os conhecimentos linguísticos**: as atividades que propiciam análise e reflexão sobre os fatos de língua e linguagem devem abordar os diferentes tipos de conhecimentos linguísticos em situações de uso, respeitando as variedades regionais e sociais da língua e estimulando a reflexão e a construção dos conceitos abordados.

De modo geral, há, nestes critérios, uma constante preocupação com o uso de gêneros variados, e com atividades que proporcionem aos alunos o entendimento da leitura, da produção e dos conhecimentos linguísticos, relacionados a esses processos, como atrelados a situações de uso *reais*, socialmente contextualizadas. O não uso de pseudotextos é um critério estabelecido e retomado com bastante ênfase no texto do Guia mais de uma vez.

A partir desses critérios, o Guia estabelece algumas tabelas com questões que devem nortear o professor na escolha do LD de língua portuguesa. Antes disso, discorre sobre o tratamento didático dado aos conteúdos curriculares básicos de acordo com tendências metodológicas diferenciadas e faz um apanhado teórico geral sobre eixos de ensino e princípios organizadores que regem os LDs.

Os quadros oferecidos ao professor estão expostos abaixo, exatamente como figuram no Guia:

**Figura 13 –** Critérios relativos à natureza do material textual<sup>73</sup>

NA ANÁLISE DA UNIDADE DO LD, VERIFIQUEM SE:	COMENTÁRIOS E EXEMPLOS
Os textos escolhidos propiciam aos alunos experiências de leitura significativas, ou seja:	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Os gêneros discursivos são o mais diversos e variados possível, manifestando também diferentes registros, estilos e variedades (sociais e regionais) do Português.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Os textos de Literatura estão significativamente presentes e oferecem ao leitor experiências singulares de leitura.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>A coletânea favorece o letramento do aluno, e incentiva professores e alunos a buscarem textos e informações fora dos limites do próprio LD.</li> </ul>	
VERIFIQUEM, AINDA, SE:	COMENTÁRIOS E EXEMPLOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>Os temas abordados propiciam discussões pertinentes para a formação do aluno, em especial como cidadão.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>A coletânea motiva e/ou favorece, em seu conjunto, o trabalho com os demais componentes curriculares básicos (produção escrita, linguagem oral e conhecimentos linguísticos).</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>A unidade em análise... (acrescentem, aqui, outros aspectos que o grupo considera essenciais, na coletânea de textos).</li> </ul>	

<sup>73</sup> Escolhemos expor tais quadros assim como estão no Guia pelo fato de que serão retomados em tópico futuro, no qual analisaremos os livros didáticos à luz do PNLD.

**Figura 14 –** Critérios relativos ao trabalho com a leitura

NA ANÁLISE DA UNIDADE DO LD, VERIFIQUEM SE:	COMENTÁRIOS E EXEMPLOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• As atividades de compreensão colaboram satisfatoriamente para a reconstrução dos sentidos do texto pelo leitor, não se restringindo à localização de informações.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• As atividades exploram as propriedades discursivas e textuais em jogo, subsidiando adequadamente esse trabalho.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• As atividades desenvolvem estratégias e habilidades inerentes à proficiência em leitura que se pretende levar o aluno a atingir.</li> </ul>	
VERIFIQUEM, AINDA, SE:	COMENTÁRIOS E EXEMPLOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os conceitos e informações básicos eventualmente utilizados nas atividades (inferência; tipo de texto; gênero; protagonista etc.) estão suficientemente claros para os seus alunos.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A unidade em análise mobiliza e desenvolve diversas capacidades e competências envolvidas em leitura.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A unidade em análise... (acrescentem, aqui, outros aspectos que o grupo considera essenciais, no ensino de leitura).</li> </ul>	

**Figura 15 – Critérios relativos ao trabalho com produção de texto**

NA ANÁLISE DA UNIDADE DO LD, VERIFIQUEM SE:	COMENTÁRIOS E EXEMPLOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• As propostas de produção escrita consideram o uso social da escrita, levando em conta, portanto, o processo e as condições de produção do texto, evitando o exercício descontextualizado da escrita.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• As propostas exploram a produção dos mais diversos gêneros e tipos de texto, contemplando suas especificidades.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• As propostas apresentam e discutem as características discursivas e textuais dos gêneros abordados, não se restringindo à exploração temática.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• As propostas desenvolvem as estratégias de produção inerentes à proficiência que se pretende levar o aluno a atingir.</li> </ul>	
VERIFIQUEM, AINDA, SE:	COMENTÁRIOS E EXEMPLOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os conceitos e informações eventualmente utilizados (tipo de texto; gênero; coesão; coerência; etc.) básicas são explicados com clareza suficiente para o seu aluno.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A unidade em análise mobiliza e desenvolve diversas capacidades e competências envolvidas em leitura, produção de textos, práticas orais e reflexão sobre a linguagem.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A unidade em análise... (acrescentem, aqui, outros aspectos que o grupo considera essenciais, na produção de textos).</li> </ul>	

**Figura 16 –** Critérios relativos ao trabalho com a linguagem oral

NA ANÁLISE DA UNIDADE DO LD, VERIFIQUEM SE:	COMENTÁRIOS E EXEMPLOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• As atividades favorecem o uso da linguagem oral na interação em sala de aula, como mecanismo de ensino-aprendizagem.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• As atividades exploram as diferenças e semelhanças que se estabelecem entre a linguagem oral e a escrita e entre as diversas variantes (registros, dialetos) que nelas se apresentam.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• As atividades propiciam o desenvolvimento das capacidades envolvidas nos usos da linguagem oral próprios das situações formais e/ou públicas.</li> </ul>	
VERIFIQUEM, AINDA, SE:	COMENTÁRIOS E EXEMPLOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os conceitos e informações básicas são suficientemente claros para o seu aluno.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A unidade em análise mobiliza e desenvolve diversas capacidades e competências envolvidas na proficiência oral.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A unidade em análise... (acrescentem, aqui, outros aspectos que o grupo considera essenciais no tratamento didático dado à linguagem oral).</li> </ul>	

**Figura 17 – Critérios relativos ao trabalho com conhecimentos lingüísticos**

NA ANÁLISE DA UNIDADE DO LD, VERIFIQUEM SE:	COMENTÁRIOS E EXEMPLOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• As atividades com conhecimentos lingüísticos têm peso menor que as relativas à leitura, produção de textos e linguagem oral.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• As atividades com conhecimentos lingüísticos estão relacionadas a situações de uso.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• As atividades consideram e respeitam a diversidade regional e social da língua, situando as normas urbanas de prestígio nesse contexto lingüístico.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• As atividades estão articuladas às demais atividades, ou as subsidiam direta ou indiretamente.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• As atividades promovem a reflexão e propiciam a construção dos conceitos abordados.</li> </ul>	
VERIFIQUEM, AINDA, SE:	COMENTÁRIOS E EXEMPLOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os conceitos são explicados com clareza suficiente para o seu aluno.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A unidade em análise mobiliza e desenvolve diversas capacidades e competências envolvidas na reflexão sobre a língua e a linguagem, assim como na construção de conhecimentos lingüísticos.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A unidade em análise... (acrescentem, aqui, outros aspectos que o grupo considera essenciais no tratamento didático dado aos conhecimentos lingüísticos).</li> </ul>	

Verificamos que os critérios apresentados no início do Guia são condensados nessas tabelas e apresentados como verdadeiros nortes aos quais os professores devem recorrer para analisar tanto o LD quanto as suas unidades específicas. Ao fim de cada análise, traremos estas questões respondidas em relação aos LDs analisados como um todo, bem como em relação às unidades que trazem o gênero editorial como eixo.

## 4.2 O EDITORIAL COMO INSTRUMENTO DE TRABALHO NOS LIVROS DIDÁTICOS

Neste momento, partiremos para a análise das unidades dos LDs escolhidos. Primeiramente, avaliamos uma das unidades do LD<sup>74</sup> utilizado pela professora entrevistada, direcionado ao 9º ano do ensino fundamental, na qual consta o editorial. Embora tenha frisado o fato de que o LD constitui um fator de restrição em relação a seu trabalho, a docente entrevistada confessou que seu planejamento seguia predominantemente a progressão do livro trabalhado na escola, sendo que o cumprimento das unidades didáticas é uma exigência imposta pela escola e pelos pais que comprem o material para seus filhos. Sendo assim, acreditamos que seja relevante para o momento analisar o material didático utilizado pela escola, e, por consequência, pela professora, dando destaque ao trabalho feito com o editorial no LD.

A opção por analisar esse LD foi o ponto de partida para que procurássemos outros materiais semelhantes, tentando, de modo mais abrangente, saber como o gênero editorial é utilizado nessas publicações e de que maneira podemos relacionar esses trabalhos à nossa análise do gênero por meio do modelo didático e também com o procedimento de transposição didática do ISD, a sequência didática (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Sendo assim, em segundo lugar, analisaremos a unidade de outro LD direcionado ao 9º ano: Tudo é linguagem, de Ana Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi. Nosso critério de escolha dos LDs pautou-se apenas na presença do gênero editorial como objeto de ensino, e não em estratégias ou abordagens específicas do gênero dentro do material.

### 4.2.1 O Livro Didático A

Durante a entrevista realizada com a docente e analisada no tópico anterior, o livro didático foi um dos segmentos de orientação temática (SOT) discutido, e foi apontado, nos segmentos de tratamento temático (STT), como uma fonte de restrições ao conteúdo a ser ensinado e ao planejamento das aulas, mas também como uma das principais fontes deste planejamento e da organização

---

<sup>74</sup> A pedidoda docente e da instituição escolar, não divulgaremos o nome do livro e nem faremos referências que levariam à identificação do material.

sequencial das aulas. Como já dissemos, tal realidade enfatizada pela docente nos levou a um interesse especial pelo LD, pois constatamos que, muitas vezes, os gêneros textuais chegam à sala de aula exclusivamente por meio destes materiais.

Foi-nos disponibilizado o LD de língua portuguesa utilizado no 9º ano, no qual o gênero editorial está presente em uma das unidades, mais especificamente no primeiro capítulo. No caderno de orientação ao professor (COP), anexado ao livro, o LD frisa que seus pressupostos teóricos estão embasados nas teorias de conceituação de gêneros postuladas principalmente por Bakhtin e pelos pesquisadores da “Escola de Genebra”<sup>75</sup>. O COP cita ainda a subdivisão feita por aquele autor entre gêneros primários e secundários, preconizando a priorização, pela escola e pelo material, do ensino dos gêneros secundários. Além disso, traz também o agrupamento de gêneros de Schneuwly e Dolz (NARRAR, RELATAR, EXPOR, ARGUMENTAR, PRESCREVER E DESCREVER AÇÕES) embasado em aspectos tipológicos que, de acordo com o COP, facilitariam o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, por meio da organização das unidades embasadas nos domínios sociais da comunicação (cultura literária ficcional, documentação e memorização de ações humanas, instruções e prescrições, etc) capacidades de linguagem dominantes e por fim exemplares de gêneros orais e escritos.

O COP segue com outras duas páginas que abordam conceitos teóricos e enfatizam ainda mais a ligação do material com as teorias de gêneros textuais. Os agrupamentos e seus gêneros, de acordo com o COP, são retomados pelo LD ao longo das séries em seus diferentes volumes, ou seja: a coleção se desenvolve em um “processo em espiral”, sendo que as características de cada agrupamento são retomadas quando um gênero volta a ser estudado. O COP afirma que suas unidades são organizadas como sequências didáticas, e aconselha o professor a trabalhar com os textos de acordo com a seguinte abordagem textual:

---

<sup>75</sup> Nesse ponto, o livro didático da escola aproxima-se de nossa pesquisa.

**Quadro 26** – A abordagem textual indicada pelo COP

<b>Abordagem Textual</b>
<b>Gênero de Texto</b>
<b>1 – Contexto de produção</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• autor/enunciador</li> <li>• destinatário</li> <li>• objetivo</li> <li>• local de publicação</li> </ul>
<b>2 – Conteúdo temático</b>
<b>3 – Organização geral</b>
<b>4 – Marcas linguísticas e enunciativas</b>
<b>5 – Coerência e mecanismos de coesão</b>

Constatamos, apesar dos muitos encaminhamentos sugeridos, que as unidades são organizadas ao redor de agrupamentos de gênero (narrar, relatar, argumentar, expor, prescrever e discurso poético), claramente inspirados em Schneuwly e Dolz (2004), temas (laços afetivos, diversidade, identidade, viagens e aventuras, o mundo que nos cerca, etc), e unidades gramaticais/ fatos da língua (artigos, substantivos, adjetivos, emprego dos verbos, variação linguística, etc). A unidade que será analisada aborda os agrupamentos argumentar e discurso poético, trazendo o gênero editorial e o gênero poema visual como *objetos de ensino* (SCHNEUWLY, 2009). O tema explorado na unidade, “um lugar ao sol”, relaciona-se com a luta pelo direito de obter oportunidades e conquistas, de realizar sonhos. Por fim, os assuntos gramaticais e fatos da língua priorizados na unidade são a sintaxe do período, abordando a coordenação e a subordinação e as marcas linguísticas de um editorial.

Como demonstraremos adiante, embora o COP tenha afirmado que as unidades eram organizadas como sequências didáticas, aquelas possuem uma estrutura diferente do procedimento SD como propõem Schneuwly e Dolz (2004).

Constatamos que o LD utilizado pela escola procura estar em consonância com os discursos prescritivos que preconizam o uso de gêneros em sala de aula e com as novas teorias de ensino, mas, como isso é realmente feito? Se as teorias que embasaram a construção deste material são as mesmas que embasam nossa pesquisa, quais são os pontos de encontro entre o modelo didático por nós construído e a unidade que aborda o gênero editorial? E quais são os pontos de encontro entre o procedimento de SD e a unidade analisada? É o que iremos procurar responder a partir de agora.

O editorial figura na segunda unidade do livro analisado, unidade que é dividida em capítulos. Antes de apresentar o gênero propriamente dito, o LD trabalha, na primeira página da unidade, com o tema em destaque, mobilizando debates em torno de assuntos como conquistas pessoais, desigualdade social, solidariedade, responsabilidade social, entre outros.

Na segunda página da unidade, há uma atividade que traz excertos de textos jornalísticos – sendo um deles um editorial – nos quais os alunos devem reconhecer se certas expressões estão sendo utilizadas em um sentido próprio ou figurado. Deve-se também apontar qual é o assunto específico de cada texto, e se esses assuntos abrangem um âmbito individual, nacional ou mundial. Nenhum dos textos cobre assuntos de cunho pessoal, o que pode se tornar uma interessante porta de entrada para discutir o caráter coletivo que o editorial e outros textos jornalísticos costumam assumir – embora não haja nenhuma sugestão em relação a isso no COP.

Finalmente, na terceira página, o primeiro capítulo da unidade tem início, com o título “argumentar é defender ideias”. Há três imagens logo após tal título, mostrando editoriais de veículos diferentes, e abaixo destas figuras há um texto explicativo com o título “editorial” em destaque. O texto traz alguns conceitos básicos sobre o gênero e é curto e superficial. Contudo, enfatiza que o editorial representa a posição da direção do periódico, e não de um indivíduo apenas, defendendo opiniões por meio de argumentos embasados em fatos ou dados estatísticos<sup>76</sup>.

Nesse momento, o COP recomenda ao professor que peça aos alunos para trazer exemplares de jornais da cidade e região com antecedência, para

---

<sup>76</sup> Embora escolhidos conforme a posição ideológica do veículo.

que possam localizar neles os editoriais. Desse modo, o objetivo deve ser enfatizar a posição de destaque que o gênero ocupa no jornal – geralmente está localizado nas páginas 2 ou 3, de acordo com o COP – e também o fato de que o editorial não possui assinatura e representa o ponto de vista da publicação – o que já é enfatizado no texto explicativo que abre o capítulo da unidade.

Logo após essa breve introdução, o LD traz uma atividade que envolve a leitura de um editorial do Jornal da Tarde, que, segundo o COP, deve ser lido e analisado minuciosamente. O editorial refere-se ao desenvolvimento de nosso país e a melhora das condições de vida no Brasil. Na página ao lado, há exercícios relacionados ao texto: questões abertas que visam principalmente à identificação da estrutura e das estratégias utilizadas no editorial, incluindo perguntas sobre<sup>77</sup>:

- Título e adequação deste ao texto;
- Tipo de pesquisa apresentada no editorial; órgão responsável por ela;
- Ideias principais;
- Relação estabelecida entre as ideias;
- Identificação das palavras que fazem a ligação entre partes e quais são suas funções;
- Relação entre parágrafos;
- Argumentos apresentados em cada parágrafo;
- Dados estatísticos e fatos que apoiam os argumentos;
- Conjunções;
- Características gerais do texto;
- Formas verbais: tempo e modo mais frequentes;
- Tema.

Passadas as atividades, outro texto é apresentado: uma matéria da revista *Veja*, na qual um articulista apresenta seu ponto de vista. O texto, assinado, é um artigo de opinião, ou seja, possui características diferenciadas daquelas do editorial. Esse fato é explorado por meio de questões semelhantes às que direcionam o trabalho com o editorial. Alguns dos assuntos abordados nessas questões são:


---

<sup>77</sup> As questões de compreensão textual serão melhor exploradas em um tópico posterior.

- Predominância de frases afirmativas ou interrogativas;
- Visão do articulista e maneira como ele aborda certos assuntos no texto;
- Perguntas retóricas (que são utilizadas no artigo);

Logo após a realização das atividades, há duas seções intituladas, respectivamente, de “linguagem no editorial” e “características do editorial”. As seções contêm duas tabelas a serem preenchidas, como demonstrado abaixo:

**Figura 18 –** Atividades do livro didático – linguagem no editorial



### LINGUAGEM NO EDITORIAL


A linguagem do editorial tem algumas características permanentes: a linguagem culta, o emprego de formas verbais no presente do indicativo, no momento da argumentação. Por vezes, são usados outros recursos, como você pode verificar preenchendo os quadros abaixo. Aponte as marcas linguísticas do editorial presentes nos textos 1 e 2:

Texto 1
Registro de linguagem
Forma(s) verbal(is)

Texto 2
Registro de linguagem
Uma ocorrência de vocabulário coloquial
Tempo(s) verbal(is) em trechos de relatos
Tempo(s) verbal(is) em trechos argumentativos

**Figura 19 –** Atividades do livro didático – características do editorial



### CARACTERÍSTICAS DO EDITORIAL

Você leu dois textos argumentativos, dois editoriais que se organizam de forma semelhante. Conheça as características desse tipo de texto preenchendo os quadros a seguir.

Características gerais		
Título		
Assunto		
Tipo de argumentação		
Base da fundamentação		
Opinião		
Posição que ocupa		

Características	Texto 1	Texto 2
Assunto		
Tipo de argumentação		
Base da fundamentação		
Opinião		

Um fato curioso que podemos assinalar, primeiramente, é que o livro aponta os dois textos como editoriais - as características gerais são aplicadas a ambos – no entanto, o texto 2 é um artigo de opinião que denota a posição do articulista de forma muito mais direta. Embora ambos tenham forte cunho argumentativo, não acreditamos que pertençam ao mesmo gênero. Apesar disso, atestamos que as respostas sugeridas pelo COP evidenciam as diferenças entre os textos.

Os tempos verbais utilizados no segundo texto demonstram que ele possui mais relatos e passagens narrativas e a opinião é dada por meio da visão do enunciador. O primeiro texto, porém, é um editorial bastante semelhante aos textos que caracterizamos em nossa pesquisa – não possui assinatura, é mais objetivo e utiliza-se predominantemente do presente do indicativo. Todas essas características são apontadas por meio dos exercícios do LD.

Após as atividades descritas, o LD traz mais dois textos a serem analisados pelos alunos: um artigo assinado por um doutor em educação, publicado no jornal *O Estado de São Paulo*, e um editorial de um periódico de medicina. Os dois textos possuem assinatura, sendo o segundo apontado pelo LD como um editorial. Quanto ao segundo texto, O COP enfatiza a necessidade de se explicar que, atualmente, existem muitas publicações voltadas a grupos de profissionais de áreas específicas, e que a assinatura aparece pelo fato de que a posição do articulista, neste caso, coincide com o da publicação. Novamente, as atividades estão centradas no desenvolvimento dos argumentos, no tipo de linguagem e nos tempos verbais utilizados.

Por fim, o livro, na seção “Você é...”, sugere que aluno produza um editorial, com a seguinte proposta:

#### **O(A) editorialista**

Suponha que o jornal de sua cidade ou de sua região solicitou a colaboração dos alunos do 9º ano de sua escola na elaboração de editoriais que visam a melhorar a qualidade de vida dos habitantes e das pessoas que visitam o lugar. O trabalho de pesquisa será em equipe e a redação do texto, individual. As etapas do trabalho são as seguintes:

1. Cada aluno do grupo vai entrevistar pessoas na rua ou no bairro onde mora e pesquisar quais problemas elas consideram graves e gostariam que fossem resolvidos.
2. Os resultados da pesquisa vão ser analisados pelo grupo, com a finalidade de contabilizar as reivindicações mais frequentes.
3. Os fatos e dados apresentados pelos entrevistados devem ser organizados pelo grupo, para preparar a atividade individual de redação.
4. Individualmente, cada aluno vai redigir um editorial, tendo o cuidado de observar as características e a linguagem desse tipo de texto.
5. Troquem os editoriais produzidos por vocês com os de outro grupo e avaliem se efetivamente os textos dos colegas são editoriais.

Concluído o trabalho, os textos mais significativos serão expostos no mural da classe ou da escola e poderão, ainda, ser encaminhados no jornal local, para eventual publicação.

Com esse breve panorama, podemos afirmar que o LD trabalha com alguns aspectos levantados em nosso modelo didático do gênero editorial e que se apropria de certos aspectos do procedimento SD. Nos tópicos seguintes, iremos explorar as semelhanças e diferenças entre o que observamos em relação ao gênero e ao procedimento de transposição didática do ISD e o trabalho realizado pelo LD.

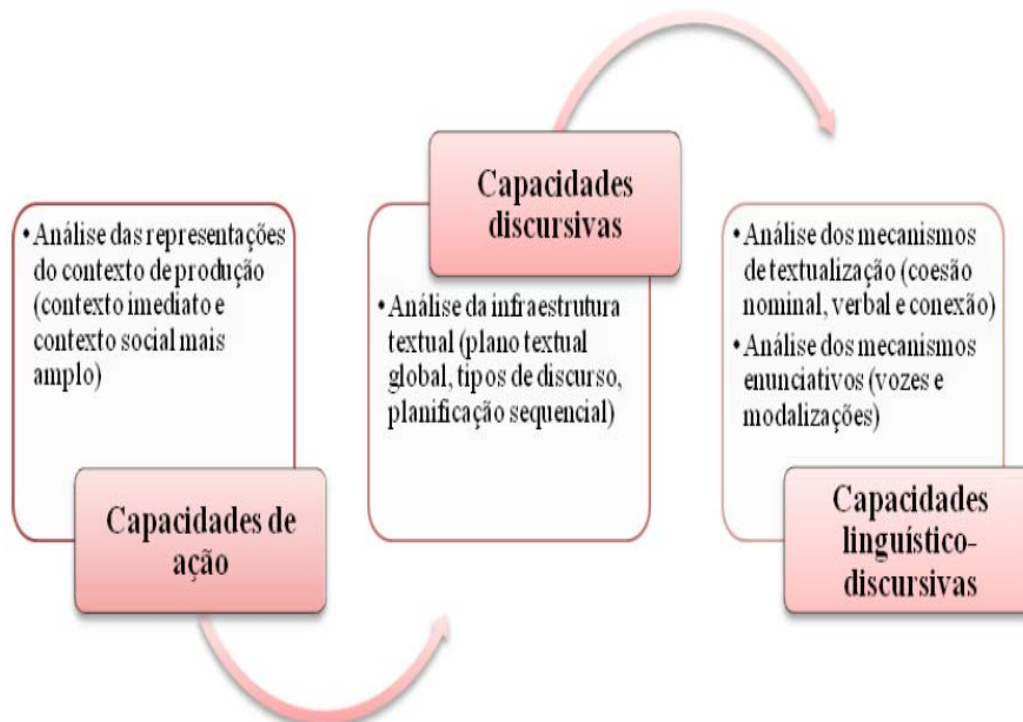
#### 4.2.1.1 As Questões do LD e as Capacidades de Linguagem

Como já demonstrado anteriormente, as capacidades de linguagem mobilizadas a cada ação de linguagem empreendida por um sujeito estão divididas em três tipos: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas<sup>78</sup>. Ao se trabalhar com um gênero em sala de aula, deve-se equipar os alunos com capacidades de linguagem relacionadas àquela prática linguageira específica. Os elementos de análise propostos por Bronckart (2003) para a construção do modelo didático abrangem todas as capacidades de linguagem, como demonstrado na figura abaixo:

---

<sup>78</sup> Conferir quadro 1.

**Figura 20 –** Capacidades de linguagem e categorias de análise do ISD



Pensando nas capacidades de linguagem e sua relação com o modelo didático, estabelecemos como tais capacidades figuram na unidade do LD, e, mais especificamente, em suas atividades de compreensão de texto. Considerando-se que a progressão dos exercícios é um dos principais fatores que contribuem para a apropriação, pelo aluno, das características do gênero, parece-nos essencial que tais atividades trabalhem com as capacidades de linguagem, abrangendo assim aspectos e características essenciais à apreensão do objeto didático.

Primeiramente, o LD traz exercícios relacionados a um editorial de jornal, semelhantes aos de nosso *corpus* de pesquisa. São onze questões que discorrem sobre a composição do editorial, seus parágrafos, seus argumentos e ideias, assim como demonstrado no quadro abaixo:

**Quadro 27 –** Questões do LD A – texto 1

Questões	Capacidades predominantes
1. Enumere os parágrafos do texto.	Capacidades discursivas (plano textual global)
2. Diga se o texto apresenta um título e se ele é adequado. Justifique sua resposta.	Capacidades linguístico-discursivas (escolhas lexicais)/ Capacidades discursivas (infraestrutura geral)
3. Releia o primeiro parágrafo. a) <u>Diga em que pesquisa ele se baseia e que tipo de órgão é responsável por ela.</u> b) <u>Localize as ideias principais que ele apresenta</u> c) <u>Avalie cada uma delas e explique que relação elas estabelecem uma com a outra.</u> d) <u>Identifique qual palavra faz a ligação entre as duas partes e qual sua função.</u>	Capacidades de ação (contexto de produção) Capacidades discursivas (infraestrutura geral do texto – sequência argumentativa); Capacidades linguístico discursivas (escolhas lexicais, mecanismos de textualização, gerenciamento de vozes – pesquisa que traz a voz de um órgão responsável).
4. Releia os parágrafos 2 e 3 e responda: a) Qual é o assunto de que tratam e que dados são apresentados? b) Qual é a relação entre os dois parágrafos? c) Qual palavra faz o elo entre as partes, no parágrafo 3? Classifique essa palavra?	Capacidades de ação (contexto de produção) Capacidades discursivas (infraestrutura geral) Capacidades linguístico-discursivas (mecanismos de textualização)
5. Releia o parágrafo 4. Que conjunção aparece logo no início? O que ela indica?	Capacidades linguístico-discursivas (mecanismos de textualização)
6. Qual é o assunto do último parágrafo? De que forma ele é tratado?	Capacidades de ação (contexto de produção) Capacidades discursivas (sequência argumentativa: tratamento do tema no último parágrafo – conclusão)
7. Releia o texto e debata com seus colegas por que o articulista escolheu tratar por último desse tema. Justifique.	Capacidades de ação (contexto de produção – enunciador) Capacidades discursivas (sequência argumentativa)
8. Localize em todos os parágrafos passagens que indicam: a) Dados estatísticos e fatos nos quais se apoiam os argumentos; b) Os próprios argumentos.	Capacidades de ação (contexto de produção) Capacidades discursivas (infraestrutura geral)
9. Observando as respostas à questão anterior, o que você pode perceber em relação às características do texto?	Síntese dos aspectos observados: questão relativa às três capacidades
10. Faça um levantamento das formas verbais nos dois primeiros parágrafos. Identifique quantas são e aponte o tempo e modo mais frequentes.	Capacidades discursivas (tipos de discurso) Capacidades linguístico-discursivas
11. Diga de que modo o tema da unidade está presente no texto 1.	Capacidades de ação (contexto de produção)

Constatamos, por meio dessa análise, uma predominância do trabalho com os aspectos discursivos do texto. Sua infraestrutura geral – plano textual global, tipos de discurso e tipos de sequência - é ressaltada em várias questões, embora de forma um tanto superficial. Na questão 10, por exemplo, o levantamento das formas verbais e a identificação dos tempos e modos remetem à identificação dos tipos de discurso presentes no texto. A predominância do presente do indicativo aponta para uma ancoragem do discurso exatamente no presente, característica básica da ordem do EXPOR. Contudo, não há atividades que abordem diretamente as marcas de implicação ou autonomia em relação aos parâmetros físicos da ação de linguagem, o que indicaria mais especificamente se o editorial possui uma linguagem mais próxima do discurso teórico ou do discurso interativo.

A estrutura argumentativa do editorial é mais bem explorada, sendo que os fatos, as estatísticas e dados utilizados no editorial e o desenvolvimento dos argumentos nos parágrafos são bastante abordados pelas atividades. Juntamente a isso, a ligação feita entre partes da sequência argumentativa, por meio dos mecanismos de textualização, também figura principalmente nos exercícios 4 e 5. As capacidades de ação são trabalhadas principalmente na exploração do tema do editorial e das escolhas feitas pelo articulista em relação aos argumentos e assuntos tratados no exemplar do gênero.

O segundo conjunto de exercícios relaciona-se a outro texto, que, embora o LD traga como um exemplo de editorial, assemelha-se a um artigo de opinião por possuir uma assinatura e parecer a nós mais interativo e informal. Os exercícios estão relacionados no quadro abaixo:

**Quadro 28 –** Questões do LD A – texto 2

Questões	Capacidades predominantes
1. Enumere os parágrafos do texto	Capacidades discursivas (plano textual global)
2. Releia os dois primeiros parágrafos. Indique de que assunto tratam e qual a ideia mais importante.	Capacidades de ação (contexto de produção) Capacidades discursivas (sequência argumentativa)
3. No parágrafo 4, como são	

<p>caracterizadas as famílias de imigrantes orientais nos Estados Unidos?</p>	<p>Capacidades linguístico-discursivas (escolhas lexicais, construção de enunciados);</p> <p>Capacidades de ação (contexto de produção)</p>
<p>4. A que fator o articulista atribui o sucesso dos asiáticos em educação?</p>	<p>Capacidades de ação (contexto de produção)</p> <p>Capacidades discursivas (argumentos/sequência argumentativa)</p>
<p>5. Ao transpor essa ideia para nossa realidade, que exemplo ele apresenta?</p>	<p>Capacidades de ação (contexto de produção)</p> <p>Capacidades discursivas (infraestrutura textual – exemplos dentro da sequência)</p>
<p>6. Nos sete primeiros parágrafos, diga que tipo de frases predomina: afirmativas ou interrogativas.</p>	<p>Capacidades discursivas (tipos de discurso)</p>
<p>7. No oitavo parágrafo, faça a mesma verificação. Aparecem perguntas? E respostas? Por que o jornalista fez essa escolha? São perguntas comuns ou são perguntas retóricas?</p>	<p>Capacidades discursivas (tipos de discurso)</p> <p>Capacidades de ação (contexto de produção)</p> <p>Capacidades linguístico-discursivas (construção dos enunciados, escolhas)</p>
<p>8. Nos dois parágrafos seguintes, 9 e 10, o texto compara o tempo dedicado aos estudos, individualmente, por estudantes europeus e brasileiros. Releia esse paralelo e diga o que você conclui.</p>	<p>Capacidades de ação (contexto de produção)</p>
<p>9. No último parágrafo, localize e comente:</p> <p>a) Quem são os responsáveis pela educação que devem fazer um exame de consciência?</p> <p>b) Como o redator vê o papel da classe pobre e o da classe média?</p> <p>c) Quais as conclusões do texto? Em que outro ponto da matéria essas conclusões também aparecem? Por que o jornalista fez essas escolhas?</p>	<p>Capacidades de ação (contexto de produção)</p> <p>Capacidades discursivas (sequência argumentativa)</p> <p>Capacidades linguístico-discursivas (mecanismos enunciativos)</p>

<p>10. Nos textos, alternam-se relatos sobre fatos pesquisados e trechos opinativos que argumentam, com base em fatos relatados. Nos relatos, predomina o emprego de uma forma verbal específica; nos argumentos, prevalece outra. Observe esse processo nos parágrafos indicados e diga o tempo e modo predominantes, justificando sua resposta.</p>	<p>Capacidades discursivas (tipos de discurso)</p>
<p>11. Explique como o tema da unidade se manifesta no texto 2.</p>	<p>Capacidades de ação (contexto de produção)</p>

Nessas questões, constatamos um predomínio no trabalho com as capacidades discursivas e de ação. O tema abordado no artigo, a presença do articulista como enunciador em suas escolhas e exemplos, o lugar social e os objetivos (o que remete ao contexto sociossubjetivo) podem ser bastante trabalhados por meio das atividades. Novamente a sequência argumentativa é alvo de reflexões, o levantamento de frases interrogativas e afirmativas pode apontar a interatividade ou não do texto, remetendo-nos aos tipos de discurso, e as capacidades linguístico-discursivas também são abordadas – acreditamos que o enfoque no articulista e em seus exemplos e escolhas pode ser uma porta de entrada para o trabalho com os diferentes pontos de vista e vozes trazidas para o texto.

O terceiro conjunto de exercícios relaciona-se também a um texto assinado, porém, aproxima-se um pouco mais da linguagem do editorial, sendo mais formal e menos interativo. As atividades propostas neste momento parecem já anteceder a proposta final de produção de um texto argumentativo:

**Quadro 29 – Questões do LD A – Texto 3**

Questões	Capacidades predominantes
1. Localize, nos parágrafos acima, os argumentos apresentados e em quais fatos se baseiam.	Capacidades discursivas (sequência argumentativa)
2. Debata com seu grupo que sugestões vocês poderiam apresentar ao redator do texto, para finalizá-lo de forma coerente.	Capacidades argumentativas (sequência argumentativa – conclusão)  Capacidades de ação (analisar o contexto para a escrita de uma conclusão)  Capacidades linguístico-discursivas (os alunos terão de trabalhar com mecanismos de textualização e enunciativos, analisando o texto como um todo)
3. Redija em seu caderno, individualmente, um último parágrafo complementando os três iniciais, de modo a apresentar novos caminhos ou propostas.	Idem
4. Troque seu texto com o de um colega e avalie se o parágrafo redigido por ele realmente completa os três iniciais.	Idem

Verificamos, por meio dessa análise, que o livro já se encaminha, nesse momento, para atividades mais abrangentes e que pressupõem do aluno certo conhecimento da estrutura argumentativa. Para a escrita de um parágrafo conclusivo, baseado na progressão dos argumentos apresentados no texto, o aluno deverá ter certo domínio no âmbito das capacidades de linguagem; o mesmo vale para a análise do parágrafo escrito pelos outros colegas. O último conjunto de atividades, relacionadas a um editorial de um periódico da área médica, também possui esse caráter mais abrangente, embora retome algumas questões abordadas nas primeiras atividades:

**Quadro 30 –** Questões do LD A – Texto 4

Questões	Capacidades predominantes
1. Enumere os parágrafos do texto.	Capacidades discursivas (plano textual global)
2. Observe o resumo do parágrafo e faça o mesmo com os demais indicados: Parágrafo 1: Associa a medicina à evolução permanente; o mais importante, na prática diária, é a relação médico-paciente, que leva a superar os problemas no sistema público e privado de saúde.	Capacidades discursivas (sequência argumentativa)
3. Aponte o argumento principal defendido pelo editorial. Explícite como essa argumentação se organiza ao longo do texto.	Capacidades discursivas (sequência argumentativa)
4. Releia os parágrafos 1 e 2 e localize os verbos. Em que tempo se encontra a maioria deles? Exemplifique.	Capacidades discursivas (tipos de discurso)
5. De que forma se manifesta, no texto 4, o tema da unidade?	Capacidades de ação (tema – contexto de produção)
6. Avalie se o texto apresenta as características de um editorial.	Síntese integradora: questão que analisa se o aluno é capaz de identificar as características de um editorial, e que, portanto, abrange todas as capacidades de linguagem

Embora, de modo geral, as capacidades discursivas sejam aquelas nas quais as atividades estão centradas, a última questão é importante no sentido de avaliar se o aluno já possui o conhecimento de quais são as características que identificam o gênero editorial como tal. Logo após essas atividades, o LD traz a proposta de produção do gênero, o que significa que as questões elaboradas ao longo da unidade são essenciais para que o aluno esteja preparado para colocar-se no lugar do editorialista e produzir seu próprio texto.

A análise das questões do LD deixa claro que o material aborda algumas das características do gênero que foram observadas por nós na construção do material didático. Cabe frisar, no entanto, que sem o acompanhamento do professor e o aprofundamento de alguns pontos abordados pelo LD, pode ser difícil identificar as características do gênero, principalmente se levarmos em consideração o fato de que a proposta final do livro sugere que o aluno produza, com certa

autonomia, um editorial. Portanto, em nossa concepção, é importante que o professor possua certo conhecimento do gênero e também da teoria que inspira a organização das unidades do livro. O COP, contudo, aborda muito brevemente as bases teóricas do LD, e não nos parece suficiente para equipar o professor com o conhecimento necessário.

Retomando as palavras do Caderno de Orientação ao Professor, como já foi dito, o LD supostamente segue a teoria de Schneuwly e Dolz (2004) no que diz respeito às sequências didáticas, objetivando um trabalho didático que contemple os gêneros numa progressão em espiral. Pensando nisso, no tópico seguinte procuraremos comparar a procedimento de SD com a unidade analisada no LD.

#### 4.2.1.2 A unidade do livro didático e o procedimento sequência didática

Em nossa análise, o livro didático apropria-se de certos aspectos do procedimento sequência didática (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004) em suas unidades. Para esclarecermos os procedimentos tomados na sequência didática, trazemos abaixo um quadro<sup>79</sup> que esquematiza o trabalho proposto pelos autores genebrinos ao lado dos aspectos observados sobre os livro didático. A disposição lado a lado permite a comparação dos dados relacionados ao procedimento SD e o livro didático:

**Quadro 31 –** Sinopse de uma SD e o trabalho do LD A

Esquema de uma sequência didática: Adaptado da proposta de Dolz e Schneuwly (2004)	No LD
1º) <b>Apresentação da situação</b>	<p>1) O aluno não é exposto, no início da unidade, ao projeto de comunicação que é apresentado ao final das atividades, apenas ao editorial em si. O COP não sugere que tal apresentação seja feita, embora o professor possa escolher agir dessa forma.</p> <p>2) São feitas, no início da unidade, leituras de editoriais,</p>
<p>1) O aluno é convidado a participar de um projeto de comunicação contextualizado em uma situação bem definida: destinatário, finalidade, suporte de circulação.</p> <p>2) O aluno será apresentado a um corpus de textos do gênero na forma como circula socialmente (leitura</p>	

<sup>79</sup> Quadro adaptado de NASCIMENTO, 2009.

	<p>ou audição de textos do gênero).</p> <p>3) Sensibilização ao tema e construção de saberes sobre o tema dizível pelo gênero de referência.</p>	<p>e o COP sugere que o professor traga exemplares do gênero.</p> <p>3) A sensibilização ao tema é feita logo no início do capítulo, mas de maneira mais generalizada. As atividades ao longo do capítulo que enfocam o editorial também lidam com o tema de cada texto.</p>
<b>2º) A primeira produção</b>	<p>1) Produção inicial para diagnóstico das dificuldades relacionadas à leitura e à produção escrita. Sondagem sobre o NDR<sup>80</sup> em relação à prática discursiva de referência. Memória das aprendizagens.</p> <p>2) Início do processo de avaliação formativa: a partir da produção inicial, inicia-se o trabalho na ZDP<sup>81</sup>, definem-se os pontos em que o professor precisa intervir e adaptam-se as oficinas aos objetos de ensino apontados no diagnóstico, implementando dispositivos didáticos variados para enfrentar as dificuldades e obstáculos para a aprendizagem e determinando o percurso que o aluno tem a percorrer.</p>	<p>No LD, essa etapa simplesmente não acontece; não há um momento de produção inicial e o professor não tem a oportunidade de montar oficinas, já que tem de aplicar atividades prontas, que serão levadas a todas as classes.</p>
<b>3º) As oficinas</b>	<p>Uma sequência de oficinas com objetivos explícitos a partir dos problemas detectados na produção inicial da turma:</p> <p>1) Regulação das aprendizagens. Trabalhar as dificuldades de níveis</p>	<p>Como já foi dito, não são feitas oficinas, mas analisaremos se as atividades propostas pelo LD contemplam algumas das etapas sugeridas.</p> <p>a) São realizadas atividades de leitura e compreensão de</p>

<sup>80</sup> De acordo com Vygostsky (1996), o Nível de Desenvolvimento Real (NDR) tem relação com o nível de desenvolvimento intelectual retrospectivo de um aluno, ou seja, com as habilidades que ele já domina sozinho.

<sup>81</sup> A ZDP, ou zona de desenvolvimento proximal, relaciona-se ou que o aluno ainda não sabe, mas está próximo de saber, pois consegue realizar a tarefa com ajuda de alguém (VYGOTSKY, 1996).

	<p>diferentes, compreendidas em cinco campos: motivacionais, enunciativos, procedimentais, textuais, linguísticos e as que estão relacionadas à apropriação do sistema da escrita:</p> <p>a) Atividades de leitura, compreensão e interpretação com a diversidade de textos.</p> <p>b) Atividades de leitura para a construção de significados: estratégias de seleção, de participação, de inferências, de verificação.</p> <p>c) Atividades de leitura compartilhada e individuais.</p> <p>d) Elementos do contexto de produção: função social do gênero, locutor, intenção, destinatário, suporte, tema.</p> <p>e) Atividades de observação da gestão monológica do texto: locutor e leitor ausentes nos textos produzidos pelos alunos.</p> <p>f) Planejamento, leitura, e revisão do texto produzido.</p> <p>g) O tipo textual predominante: sequência narrativa, argumentativa, injuntiva, descritiva, dialogal.</p> <p>h) Mecanismos de coesão por conexão, por coesão nominal e verbal.</p> <p>i) Unidades gramaticais, lexicais e sintáticas.</p> <p>j) Pontuação e paragrafação.</p> <p>k) Atividades relacionadas às dificuldades de escrita diagnosticadas.</p>	<p>textos, trazidos no LD.</p> <p>b) Atividades de leitura compartilhada não são sugeridas pelo COP e pelos enunciados.</p> <p>c) Alguns elementos do contexto de produção são trabalhados: a função social do gênero (evidenciar a posição assumida pelo veículo que publica o editorial); o locutor, que geralmente não assina o editorial; a intenção e o tema, e, por fim, o suporte, de maneira breve, já que são trazidos editoriais de diferentes publicações. O efeito dessa diferença sobre os editoriais é mencionado e trabalhado.</p> <p>d) Nesse momento, ainda não foram produzidos textos pelos alunos.</p> <p>e) Idem.</p> <p>f) O tipo textual predominante é trabalhado por meio dos textos e das atividades: as sequências argumentativas, os modos como os argumentos são organizados, o embasamento de tais argumentos (dados, pesquisas, estatísticas), etc.</p> <p>g) Mecanismos de conexão são explorados; identificação das conjunções e as relações que elas estabelecem entre parágrafos fazem parte das atividades propostas.</p> <p>h) As unidades gramaticais, lexicais e sintáticas são exploradas por meio do vocabulário, da linguagem (formal/informal), verbos utilizados, expressões utilizadas, etc.</p> <p>i) A paragrafação é trabalhada em exercícios que procuram</p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>l) Atividades com ortografia para apropriação do funcionamento do código.</p> <p>m) Atividades orais.</p> <p>2) Organização do trabalho em duplas para oportunizar o avanço na apropriação da escrita.</p> <p>3) Registrar objetos de aprendizagem pela elaboração coletiva de uma grade de controle.</p> <p>4) Preparação das refacções mediadas pela ficha de auto-avaliação.</p> <p>5) Estratégias de auto-avaliação e/ou avaliação em pares e/ou avaliação coletiva.</p>	<p>explorar os argumentos colocados em cada parágrafo.</p> <p>j) Nesse momento, ainda não foram diagnosticadas dificuldades de escrita.</p> <p>k) Não há exercícios que lidam diretamente com ortografia.</p> <p>l) Não há atividades orais.</p> <p>Os passos (2, (3, (4 e (5 não são realizados nesse momento.</p>
<p><b>4º produção final</b></p>	<p>A</p> <p>1) Atividade em que o aluno pratica as noções e os instrumentos elaborados separadamente nas oficinas.</p> <p>2) Finalização do percurso de avaliação formativa nessa sequência didática.</p> <p>3) Completar a interação planejada no projeto de classe, enviando os textos aos destinatários.</p>	<p>A “produção final” é a única realizada na unidade; após as atividades, a proposta final é que se produza um texto do gênero editorial. Os alunos devem, nesse momento, unir-se em grupos para realizar uma pesquisa cujos resultados serão analisados pelo grupo. A produção do editorial, no entanto, é individual. Os textos deverão ser trocados e analisados pelos colegas – o que nos leva ao item (5 da etapa anterior à produção final.</p> <p>A proposta final do livro pode ser considerada um projeto de classe – tanto que o texto é apresentado a destinatários, sendo pregado no mural da classe ou escola ou mesmo sendo enviado para o jornal local. Entretanto, não é apresentado à turma um projeto de comunicação, a produção de texto se constitui como um produto final que não enfatizou questões pontuais sobre o gênero, que poderiam</p>

		ser norteadas por “fichas de constatação das aprendizagens”, como é proposto pelo procedimento SD, materializando o gesto didático fundador “memória das aprendizagens”.
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Embora o LD preconize trabalhar com o procedimento sequência didática, o mecanismo das atividades propostas é bastante diferente, sendo mais restrito no que diz respeito à apreensão do gênero. Aspectos contextuais, discursivos e linguístico-discursivos são trabalhados, mas não dentro de uma SD, e sim de maneira diferenciada, mais próxima do padrão tradicional encontrado nos LDs: leitura de textos (exemplares do gênero), discussão, exercícios e proposta final de produção. Não se pode negar que a proposta procura trazer elementos diferenciados, fugindo do puro ensino da gramática, mas não se encaixa, também, na configuração de uma SD assim como proposta pela escola de Genebra.

É importante destacar, neste momento, que a própria estrutura de um LD requer atividades pré-estabelecidas e que cheguem prontas às mãos do professor; sendo assim, a construção de oficinas levando-se em consideração o contexto de cada sala ou grupo de alunos torna-se inviável. Fichas de auto-avaliação e controle do aprendizado também não são oferecidas pelo LD, e não há nenhuma proposta no COP que leve o professor a adotar esses procedimentos, embora ele possa tomar a iniciativa de fazê-lo, caso tenha acesso a esse conhecimento.

#### 4.2.2 Livro Didático *Tudo é Linguagem*

Iniciamos agora a análise de LDs que não são utilizados pela escola na qual a docente entrevistada leciona, mas que, igualmente, contemplam o editorial como gênero a ser ensinado. O livro *Tudo é Linguagem*, de Ana Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi, direcionado ao 9º ano do ensino fundamental, dedica toda uma unidade ao estudo do gênero e da argumentação.

O objetivo da unidade – chamada “Editorial” - é exposto logo em sua primeira página. Retomando a unidade anterior, na qual havia sido trabalhado o gênero entrevista, o LD nos introduz à questão da argumentação, destacando sua

importância em nosso cotidiano e em uma participação mais crítica da vida em sociedade. Afirma-se que os discursos argumentativos podem se organizar em diferentes gêneros, nas mais variadas linguagens, e que na unidade em questão, o gênero a ser trabalhado será o editorial.

Ao abrirmos a primeira página, encontramos um exemplar de editorial da Folha de São Paulo transcrito e temos acesso à temática que irá ser discutida em um primeiro momento: o porte de armas no Brasil e a campanha de desarmamento. O título é direto “Editorial 1” – mas logo abaixo deste, primeiramente, temos acesso à algumas informações referentes às leis que regulam o porte de armas no país. As instruções ao professor recomendam que se discuta com os alunos o referendo de 2005 que buscava o desarmamento da população e que se tragam outros textos sobre o assunto, de preferência aqueles que contrariem a opinião veiculada pelo editorial escolhido pelo LD.

Após essa breve introdução, o LD procede para a leitura do editorial, intitulado “Contra as armas”, publicado em maio de 2005 na Folha de São Paulo. Não há nenhuma sugestão específica para a leitura, e, logo após o texto, há exercícios com o título “Interpretação do Texto – Compreensão Inicial”. O LD pede que as atividades sejam feitas no caderno do aluno.

As primeiras atividades já começam a trabalhar com a argumentação, introduzindo, de maneira gradativa, as etapas de uma sequência argumentativa. Fala-se sobre o ponto de vista que é defendido pelo editorial, e que deve ser identificado no texto pelo aluno, abordam-se os argumentos e ideias trazidas no texto, e, por fim, os contra-argumentos e a conclusão.

Essas atividades parecem conduzir o aluno até a esquematização trazida pelo LD da sequência argumentativa, parte intitulada “A construção do texto – elementos estruturadores do texto argumentativo”, que reproduzimos abaixo:

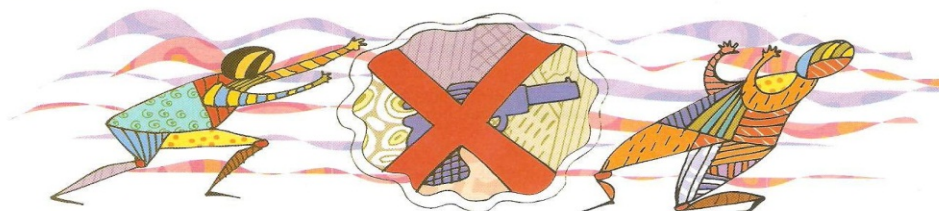
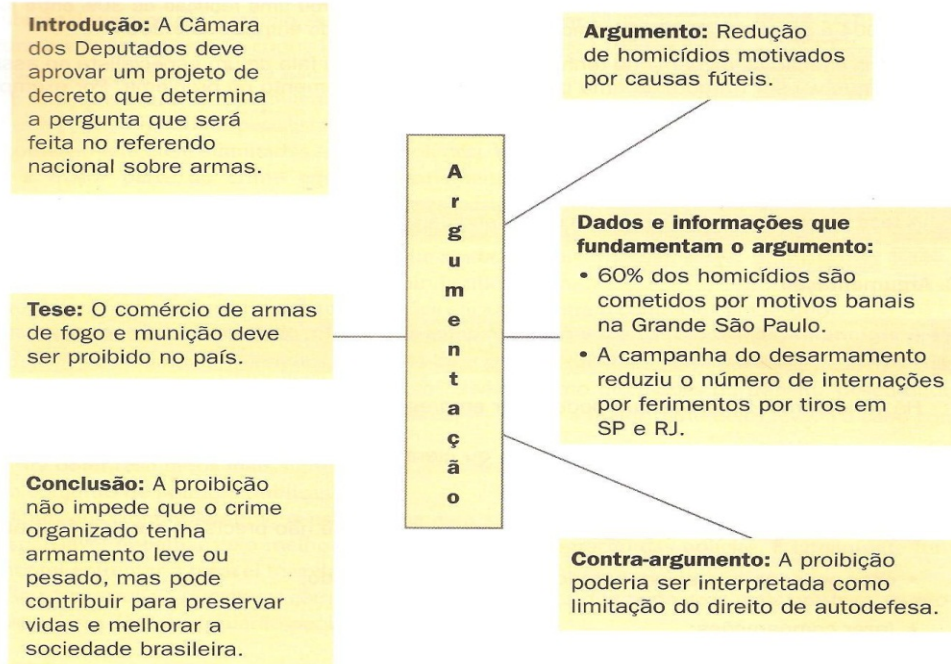
**Figura 21 –** Elementos estruturadores do texto argumentativo – Livro didático “Tudo é Linguagem”

## A construção do texto

### Elementos estruturadores do texto argumentativo

Um editorial, como você já sabe, é um gênero textual que se organiza como um discurso argumentativo/persuasivo. Portanto, deve apresentar os elementos característicos desse tipo de discurso.

Observe no editorial lido:



Portanto, o foco dessa seção está no desenvolvimento da estrutura argumentativa. São abordados elementos como a Introdução/Ancoragem, a Tese/Proposição, os argumentos, possíveis contra-argumentos e a conclusão. Notamos aqui um ponto de encontro em relação ao que foi levantado em nosso modelo didático: o editorial é constituído predominantemente de sequências argumentativas, possuidoras das mesmas etapas abordadas pelo LD, excetuando-se a introdução/ancoragem.

Em sequência, encontramos outro exemplar de um editorial, também da Folha de São Paulo, abordando o mesmo tema mobilizado pelo anterior,

agora de opinião contrária, intitulado “Não basta vetar armas”. O livro segue a mesmo caminho propondo atividades de interpretação após a leitura, e abordando novamente a construção do texto. Dessa vez, no entanto, a estrutura dissertativa é trabalhada em uma atividade na qual os alunos devem, em grupos, reproduzir o esquema ensinado anteriormente, buscando no segundo exemplar do editorial ancoragem, tese, argumentos e conclusão. Logo após a proposta, encontramos outra seção explicativa que intitulada “Tipos de argumento”, que aborda as várias maneiras de argumentar de forma eficaz, de acordo com o LD: uso de dados científicos, argumento de autoridade ou citações diretas ou indiretas, argumentos de valorização e ironia. Argumentos ineficazes também são abordados, e, de acordo com o material, envolvem apelo emocional, clichês ou chavões e exemplos pessoais. Nesse momento é feito um pequeno esquema chamado “Hora de organizar o que aprendemos”, em que é feita uma síntese de tudo o que foi visto até então:

**Figura 22 –** Esquema sintetizador presente no livro didático “Tudo é Linguagem”.

**Hora de organizar o que aprendemos**

O **editorial** (escrito ou falado), geralmente, tem as seguintes características:

- não é assinado, ou seja, não identifica o autor. A responsabilidade pelo que é dito é do veículo de comunicação (jornal, revista, emissora de rádio ou de TV);
- apresenta um ponto de vista sobre determinado assunto ou fato de interesse da sociedade;
- lança mão de argumentos para fundamentar a posição apresentada;
- tem a intenção de formar opiniões, de convencer sobre o ponto de vista expresso.

Na maioria dos veículos, é dado um destaque especial ao editorial. No caso de rádio e TV, o momento em que vai ao ar se distingue do curso normal da programação, de forma a chamar a atenção dos ouvintes ou telespectadores. No jornalismo impresso, costuma ocupar as páginas iniciais dos veículos.

TIPOS DE ARGUMENTO	
<b>Científico</b>	Dados científicos ou estatísticos.
<b>De autoridade</b>	Citações diretas ou indiretas de opiniões, pensamentos, etc., de pessoas com credibilidade ou especialistas no assunto.
<b>De valorização, com base em verdades universais</b>	Conceitos, valores ou idéias respeitados por todos.
<b>Com uso de ironia</b>	Construção em que se fazem insinuações ou se diz o contrário do que se quer realmente expressar, para tecer uma crítica.
<b>Inconsistentes</b>	Apelo emocional / Clichês ou chavões Exemplos pessoais, muito particulares

O LD segue com mais atividades escritas relativas ao editorial 2, novamente enfocando a argumentação e incluindo os tipos de argumento frisados anteriormente. Após a realização das atividades escritas, o material traz uma proposta de atividade oral, que deve ser realizada em duplas: são dados temas que

devem ser debatidos – como “não se pode reduzir a violência por meio de leis” – e vários argumentos relativos a cada tema, que devem ser escolhidos pela dupla. A dupla, por sua vez, apresentará seu ponto de vista à turma.

Tais atividades são seguidas por um trabalho com aspectos linguístico-discursivos relativos à coesão, em seção denominada “A linguagem do texto – a articulação entre as ideias do texto”. Os elementos de coesão são apresentados como “mecanismos da língua que contribuem para ligar palavras, frases, períodos, ajudando a garantir a coerência do texto” (p.155). As palavras não são tratadas como conjunções, e sim como elementos linguísticos que estabelecem tipos de coesão diferentes: ideia de causa, equivalência, condição, finalidade, inclusão, acréscimo, oposição, certeza, conclusão, reforço, etc. São realizadas atividades de escrita e leitura que trabalham com esses elementos. A coesão textual também é trabalhada em relação ao uso de pronomes e processos de referenciação – no entanto, nesse momento surge outro gênero: a crônica. Também aparecem tirinhas e um poema ao longo da atividade, mas tais gêneros não são trabalhados em suas características, surgindo apenas para proporcionar atividades relativas à coerência, à coesão e a aspectos gramaticais.

A proposta final sugere a produção de um editorial em grupos, contendo, inclusive, critérios de avaliação que devem ser seguidos para examinar o editorial pronto. Nos próximos tópicos, discutiremos sobre as questões relativas ao editorial e a proposta de produção final levando em consideração as relações com as capacidades de linguagem mobilizadas por tais atividades e com o procedimento SD, proporcionando uma análise mais detalhada.

#### 4.2.2.1 As questões do LD “Tudo é Linguagem” e as capacidades de linguagem

O primeiro conjunto de atividades diz respeito ao editorial 1 – “Contra as Armas” – e devem ser realizadas no caderno. São feitas questões visando o entendimento do texto e a compreensão da estrutura argumentativa:

**Quadro 32 –** Questões do LD “Tudo é linguagem” – texto 1

Questões	Capacidades predominantes
<p>1) Editorial é um gênero textual cuja intenção é apresentar e defender a opinião ou a posição de determinado veículo de comunicação diante de um fato ou de uma ideia. Transcreva do texto lido a(s) frase(s) com essa intenção.</p>	<p>Capacidades discursivas (sequência argumentativa).</p>
<p>2) Ao expor os motivos da posição assumida, o editorial afirma:</p> <p>“[...] diante das alternativas, as vantagens da proibição parecem superar em muito os problemas por ela acarretados”.</p> <p>Com base nesse trecho, o que se pode observar em relação à posição do jornal: ela se fundamenta numa certeza absoluta? Explique utilizando elementos do próprio trecho.</p>	<p>Capacidades discursivas (sequência argumentativa).</p> <p>Capacidades linguístico discursivas (escolhas lexicais, modalizações – o aluno deve se atentar à escolha do verbo “parece”, que não denota certeza absoluta).</p>
<p>3) No terceiro parágrafo, há uma referência a ideias que já foram defendidas anteriormente.</p> <p>a) Que ideias são essas?</p> <p>b) Qual dessas ideias parece revelar uma contradição em relação à posição que o jornal assume nesse editorial? Justifique sua resposta.</p>	<p>Capacidades discursivas (sequência argumentativa: ideias defendidas, contra-argumentos).</p>
<p>4) Ainda no terceiro parágrafo, fala-se no “risco de um plebiscito criar falsas ilusões...”. Explique quais são as “falsas ilusões”, que, segundo o editorial do jornal, o plebiscito poderia criar.</p>	<p>Capacidades discursivas (argumentação).</p>
<p>5) Para defender a posição a favor da proibição da venda de armas, o editorial usa um argumento. Responda:</p> <p>a) Qual é o argumento?</p> <p>b) Para fundamentar esse argumento são utilizados dados estatísticos. O</p>	<p>Capacidades discursivas (argumentação).</p>

<p>que esses dados apontam?</p> <p>c) O que seria evitado com a proibição da venda de armas, segundo o editorial?</p> <p>d) Que outro(s) dado(s) é(são) apresentado(s) para fundamentar o argumento a favor da proibição?</p>	
<p>6) Para defender a posição a favor da proibição de venda de armas, o editorial usa também um contra-argumento, ou seja, um argumento que poderia ser levantado contra a sua posição. Responda: qual é o contra-argumento?</p>	<p>Capacidades discursivas (sequência argumentativa – contra-argumento).</p>
<p>7) A convivência em sociedade pressupõe a existência de normas que devem ser seguidas pelas pessoas.</p> <p>a) Cite um exemplo de norma social aceita por você como necessária.</p> <p>b) Cite um exemplo de norma social que você julga ser autoritária.</p>	<p>Capacidades de ação (relação com o contexto que cerca a produção da carta, embora de modo bastante relativo).</p>
<p>8) Explique como você entende a posição do jornal expressa nesse trecho:</p> <p>“[...] se o plesbicito determinar que o poder público deve proibir a comercialização (de armas e munições) [...] não se deverá ver aí um atentado aos direitos e garantias fundamentais, mas apenas mais uma das clássicas regulamentações da vida em sociedade”.</p>	<p>Capacidades discursivas (argumentação, ideias defendidas pelo jornal).</p>
<p>9) Releia o último parágrafo do texto (linhas 43-51).</p> <p>a) Pode-se afirmar que o jornal acredita que a proibição do comércio de armas de fogo e munição solucionará totalmente o problema da violência? Explique.</p> <p>b) Esse último parágrafo retoma a ideia inicial para concluí-la? Justifique sua resposta.</p>	<p>Capacidades discursivas (argumentação).</p> <p>Capacidades linguístico-discursivas (escolhas lexicais, construção de frases).</p>

Nessa etapa, o foco está no trabalho com as capacidades discursivas, em especial no que diz respeito à sequência argumentativa. Há pouco trabalho com capacidades linguístico-discursivas (apenas em um exercício sugere-se trabalhar com a presença de um modalizador) e acionais. Existe uma preocupação maior com o desenvolvimento dos argumentos, das ideias defendidas e, por fim, da conclusão. Os temas e linguagem utilizada no editorial são sempre trabalhados, nesta etapa, sob o ângulo da argumentação. Notamos também, pelos enunciados dos exercícios, que o LD considera a opinião veiculada pelo editorial como a opinião do jornal, o que faz parte das capacidades de ação (contexto de produção) e pode ser um conceito trabalhado pelo professor.

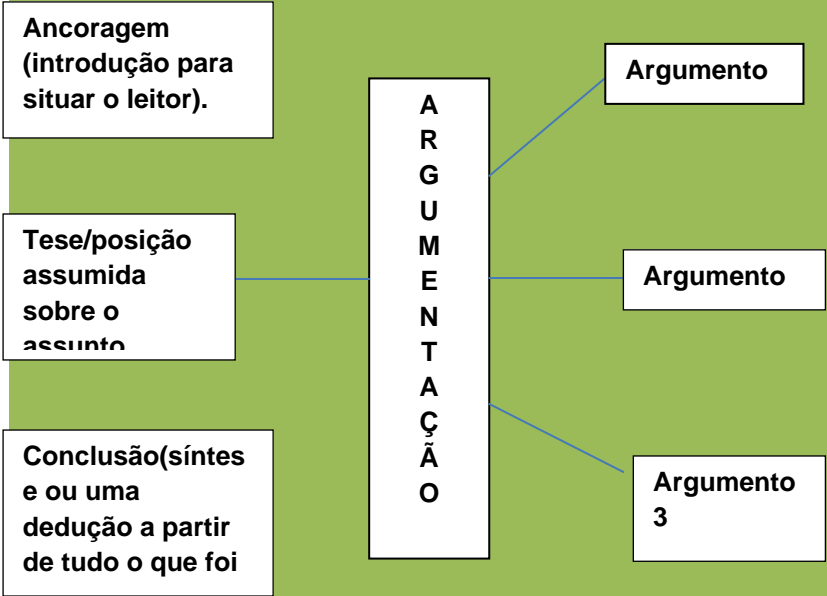
A segunda bateria de atividades relaciona-se a outro editorial, intitulado “Não basta vetar as armas”, de opinião contrária ao primeiro texto. Os exercícios seguem a mesma lógica dos anteriores, novamente tendo como foco o desenvolvimento da argumentação:

**Quadro 33 -** Questões do LD “Tudo é linguagem” – texto 2

Questões	Capacidades predominantes
<p>1) <b>Transcreva do editorial lido:</b></p> <p>a) <b>O trecho que pode ser considerado a ancoragem do texto, isto é, a informação que situa o leitor em relação ao assunto a ser desenvolvido.</b></p> <p>b) <b>A tese defendida.</b></p>	<p>Capacidades discursivas (sequência argumentativa);</p> <p>Capacidades de ação (temática).</p>
<p>2) <b>Para sustentar sua tese, o editorial usa como argumento a opinião de especialistas, segundo os quais, o efeito da proibição de armas de fogo e munição poderia ser muito limitado. Quais são os motivos apontados?</b></p>	<p>Capacidades discursivas (argumentação)</p> <p>Capacidades linguísticos-discursivos (vozes).</p>
<p>3) <b>O editorial aponta também os benefícios que, em contrapartida, a proibição traria. Quais são eles?</b></p>	<p>Capacidades discursivas (argumentação)</p> <p>Capacidades linguísticos-discursivos (vozes).</p>
<p>4) <b>Explique essa sugestão dada no editorial 2:</b>  <b>“Para obter resultados mais significativos seria necessário integrar o veto ao comércio de armas a um conjunto de políticas públicas”.</b></p>	<p>Capacidades discursivas (argumentação).</p>
<p>5) <b>Compare as opiniões expressas nos editoriais <i>Contra as armas</i> e <i>Não basta vetar armas</i>. Há diferenças entre eles? Justifique sua resposta.</b></p>	<p>Capacidades discursivas (argumentação)</p> <p>Capacidades de ação (contexto de produção – intertextualidade).</p>

Novamente, o foco permanece nas capacidades discursivas, abordando características da sequência argumentativa. Capacidades de ação e linguístico-discursivas são superficialmente trabalhadas, e requerem certo conhecimento do docente para que possam ser discutidas com os alunos, já que as sugestões presentes no livro do professor não abordam estas questões. As próximas atividades justificam o foco adotado pelas atividades até então, já que é pedido aos alunos que organizem o editorial “Não basta vetar armas” em um esquema apresentado pelo LD:

**Quadro 34 –** Questões do LD “Tudo é linguagem” – organização do texto 2

Questões	Capacidades predominantes
<p><b>Assim como foi feito com o editorial anterior, podemos produzir um esquema do editorial <i>Não basta vetar armas</i>.</b></p> <p><b>Em grupos:</b></p> <p>a) Reproduzam o esquema a seguir;</p> <p>b) Façam a síntese de cada uma das partes do texto e transcrevam-na no quadro correspondente do esquema (algumas dessas partes vocês já identificaram na seção anterior);</p> <p>c) o/a professor/a sorteará um grupo que vai transpor o esquema feito para um cartaz para apresentá-lo à classe.</p> 	<p>O foco está novamente nas capacidades discursivas – pois a sequência argumentativa é novamente explorada. Mas, nesse trabalho, há a possibilidade de serem exploradas capacidades de ação e capacidades linguístico-discursivas.</p>

Depois dessa atividade, o LD segue com explicações teóricas sobre tipos de argumentos, como já foi apresentado no tópico anterior, e propõe mais uma série de atividades relativas aos dois editoriais apresentados na unidade:

**Quadro 35 –** Questões do LD “Tudo é linguagem” – tipos de argumentos

Questões	Capacidades predominantes
1) Destaque dos editoriais lidos trechos que possam ser considerados argumentos científicos.	Capacidades discursivas (argumentação). Capacidades linguístico-discursivas (vozes).
2) Transcreva do editorial 2 um argumento de autoridade.	Capacidades discursivas (argumentação). Capacidades linguístico-discursivas (vozes).
3) Que valores considerados universais podem ser deduzidos do trecho seguinte?  “Ninguém tem seu direito de ir e vir ameaçado pelo fato de não poder dirigir um carro sem possuir habilitação. E não resta dúvida de que a decisão, entre nós, está sendo tomada por caminhos democráticos”.	Capacidades linguístico-discursivas (vozes).
4) Explique a ironia expressa no trecho destacado:  “A restrição – alardeada por alguns como uma panaceia contra a violência – precisa ser considerada com cautela, para não alimentar mais ilusões”.	Capacidades linguístico-discursivas (vozes). Capacidades discursivas (argumentação).

O foco continua nas capacidades discursivas, pois a argumentação é a grande diretriz da unidade (mais do que o gênero em si). Por meio dessa breve análise, verificamos que o foco do LD não está, ao menos nessa unidade, no trabalho com o gênero e com suas características, visto que, para se trabalhar a argumentação, poder-se-ia ter escolhido qualquer outro gênero que possuísse estrutura dissertativa.

As próximas atividades diretamente relacionadas ao editorial que seguem no LD abordam outros aspectos, como veremos abaixo:

**Quadro 36 –** Questões do LD “Tudo é linguagem” – elementos coesivos

Questões	Capacidades predominantes
<p><b>1) Leia os trechos a seguir:</b></p> <p>a) “Ao longo do debate, defenderam-se neste espaço a proibição do porte, restrições à venda e o direito do cidadão manter uma arma em sua residência. Alertou-se, <i>também</i>, para o risco de um plesbicito...”</p> <p>b) Além de sua dimensão simbólica, a vantagem da proibição, desde que aliada a ações sistemáticas para reprimir a venda ilegal, está na possibilidade de reduzir significativamente um tipo muito específico de homicídio – o motivado por causas fúteis – <i>bem como os acidentes com armas de fogo</i>.</p> <p>c) “A esse respeito, a campanha de desarmamento, que recolheu mais de 300 mil artefatos principalmente em São Paulo e no Rio de Janeiro, parece já estar produzindo resultados auspiciosos”.</p> <p>Responda:</p> <p>Dos elementos de coesão destacados,</p> <p>a) Qual faz referência a assunto anterior?</p> <p>b) Qual faz uma inclusão de ideia?</p> <p>c) Qual marca a sequência temporal?</p> <p>d) Qual estabelece uma condição para que o fato se realize?</p> <p>e) Qual estabelece a ideia de equivalência?</p>	<p>Capacidades linguístico-discursivas (conexão, escolhas lexicais, construção dos enunciados).</p>
<p><b>1) Releia o trecho do editorial 2 reproduzido a seguir e observe os elementos coesivos destacados:</b></p> <p>“Uma vez que a maior parte do crime emprega armamento ilegal [...], o veto certamente não funcionará para refrear a ação dos criminosos. Mais preocupante <i>ainda</i>, a medida poderá ter o efeito funesto de estimular ainda mais o contrabando, <i>caso não seja acompanhada de ações eficazes contra o comércio clandestino</i>.”</p>	<p>Capacidades linguístico-discursivas (conexão, escolhas lexicais, construção dos enunciados).</p>

Se bem sucedida, a proibição deverá ser eficaz na redução de assassinatos motivados pelas chamadas ‘causas fúteis’ [...].

Para obter resultados mais significativos seria necessário integrar o veto ao comércio de armas a um conjunto de políticas públicas.

Além dos sempre lembrados esforços na área social, com ações comunitárias e educativas, é indispensável trabalhar pelo melhor aparelhamento e integração das polícias. É igualmente fundamental enfrentar a terrível mazela que é a impunidade”.

Relacione os elementos em destaque com o tipo de coesão que eles estabelecem no texto.

Tipos de coesão estabelecida:

- a) Ideia de causa;
- b) Equivalência, em importância, de duas ideias;
- c) Ideia de condição;
- d) Ideia de finalidade;
- e) Ideia de inclusão, de algo considerado como acréscimo.

2) Dos trechos reproduzidos do editorial 1, transcreva os elementos coesivos que indicam no texto a relação de:

a) Oposição a outra ideia expressa no trecho.

“O veto às armas pode ser interpretado como uma limitação ao direito de autodefesa, o qual, mais do que uma garantia legal, é um instinto biológico. Está entre as atribuições do Estado, todavia, definir regras para o exercício de certas atividades e fixar os requisitos para a concessão de licenças”.

b) Certeza da argumentação.

“Ninguém tem seu direito de ir e vir ameaçado pelo fato de não poder dirigir um carro sem possuir habilitação. E não resta dúvida de que a decisão, entre nós, está sendo tomada por caminhos democráticos.”

c) Conclusão, confirmação do que foi dito antes.

“Assim, se o plebiscito determinar que o poder público deve proibir a

Capacidades linguístico-discursivas (conexão, escolhas lexicais, construção dos enunciados).

<p>comercialização e circunscrever o porte de armas a militares, policiais e algumas outras categorias, não se deverá ver aí um atentado aos direitos e garantias fundamentais [...]”.</p> <p>d) Reforço de ideias já apresentadas com a finalidade de fazer a conclusão; confirmação do que foi dito antes.</p> <p>“Tal decisão não vai, como já se disse, impedir que traficantes e outros representantes do crime organizado consigam o armamento leve ou pesado de que se utilizam”.</p>	
<p>3) Você já aprendeu que, para evitar repetições, podemos usar palavras sinônimas, ou que retomam uma ideia já expressa. Esse também é um mecanismo de coesão. No trecho seguinte, identifique os sinônimos do termo proibição usados para evitar a repetição dessa palavra.</p> <p>“Ao que indicam algumas pesquisas, o referendo sobre a venda de armas de fogo, previsto para outubro, resultará na proibição desse tipo de comércio. A restrição – alardeada por alguns como uma panaceia contra a violência – precisa ser considerada com cautela, para não alimentar mais ilusões.</p> <p>É isto que indica a reportagem publicada segunda-feira por esta Folha. Segundo especialistas consultados, a proibição do comércio terá efeitos limitados sobre a violência. Uma vez que a maior parte do crime emprega armamento ilegal (segundo dados oficiais apenas 7,5% das armas existentes no Brasil são registradas), o veto certamente não funcionará para refrear a ação de criminosos”.</p>	<p>Capacidades linguístico-discursivas (coesão nominal – anáforas, escolhas lexicais, construção dos enunciados).</p>

Estas questões lidam com aspectos linguístico-discursivos do editorial. No entanto, o objetivo não é abordar regularidades e aspectos do gênero, e sim identificar, em excertos dos textos apresentados no LD, as funções exercidas por conjunções e outros elementos coesivos, bem como destacar a função de anáfora desempenhadas por sinônimos. Tanto que, nos exercícios seguintes, a coesão é verificada em outros tipos de textos, como charges e crônicas.

O LD, dessa forma, traz o gênero apenas como um instrumento regulador, já que o verdadeiro objetivo da unidade é, em suma, trabalhar com a estrutura dissertativa e elementos coesivos. Por mais que o gênero se faça presente, e por mais que a sequência argumentativa faça parte da construção do editorial, parece-nos que este aparece, no LD, ainda como pretexto para o ensino de certos conteúdos – mesmo que tais conteúdos não sejam aqueles mais comuns a uma abordagem tradicional.

Apesar disto, a proposta final preconiza a produção de um editorial, como demonstramos no quadro abaixo:

**Quadro 37 –** Questões do LD “Tudo é linguagem” – proposta final

Propostas	Capacidades predominantes
<p><b>A. O jornal como documento – organizando uma hemeroteca.</b></p> <p><b>Em grupos.</b></p> <p><b>O/a professor/a e a classe vão combinar como os grupos serão compostos.</b></p> <p><b>a) Cada grupo deverá pesquisar editoriais em jornais e revistas, recortá-los, lê-los e classificá-los por assunto: política, saúde, educação, esportes, ciências, interesse geral, segurança, preservação do meio ambiente, etc.</b></p> <p><b>b) No dia acertado entre o/a professor/a e a classe, os grupos deverão trazer para a aula o material pesquisado e organizá-lo em pastas ou fichários por assunto.</b></p> <p><b>c) Organizar um índice de editoriais, por datas e por veículo de comunicação, caso haja veículos coincidentes.</b></p>	<p>Capacidades de ação (contexto de produção, temática).</p>
<p><b>B. Editorial</b></p> <p><b>Em grupos</b></p> <p><b>1) Seleccionem editoriais cujos assuntos vocês tenham interesse</b></p>	<p>Capacidades de ação (temática).</p>

em discutir.	
2) Cada grupo deverá escolher um assunto de sua preferência. Para assumir um posicionamento a respeito dele, ler e pesquisar: dados científicos, estatísticas, opiniões de especialistas ou de pessoas que já tenham se posicionado sobre o assunto. Não se esqueçam de que, geralmente, os editoriais exploram temas polêmicos.	Capacidades de ação (contexto de produção, temática);  Capacidades discursivas (argumentação);  Capacidades linguístico-discursivas (vozes).
3) O grupo poderá também colher outros dados em conversas ou entrevistas com pessoas que queiram se manifestar a respeito do tema.	Capacidades de ação (contexto de produção, temática);  Capacidades linguístico-discursivas (vozes).
4) Seleccionem a ideia (tese) a ser defendida pelo grupo.	Capacidades discursivas (sequência argumentativa).
5) Pensem em que tipo de veículo de comunicação vocês gostariam de ver publicado seu editorial:  a) A que público seria destinado?  b) Considerando o tema do editorial e o público-alvo, qual é o nível de linguagem mais adequado para o texto?	Capacidades de ação (contexto de produção);  Capacidades linguístico-discursivas (escolhas lexicais, linguagem).
6) Façam um esquema prévio do texto como o da página 147 <sup>82</sup> .	Capacidades discursivas (sequência argumentativa).
7) Desenvolvam as partes do editorial. Releiam e vejam o que pode ser melhorado e façam as adequações que julgarem necessárias.	Esta etapa pode englobar as três capacidades.
8) Tópicos para avaliar o editorial produzido:  a) A ancoragem está clara? Vocês acham que o leitor vai entender rapidamente o assunto de que trata o editorial?  b) A tese representa de fato uma polêmica?  c) Os argumentos desenvolvidos estão sustentando a tese de	Esta etapa sugere um processo de autoavaliação por parte do aluno. Ela envolverá, desta maneira, habilidades relacionadas às três capacidades.

<sup>82</sup> Ver quadro 37.

forma lógica e coerente? Não estão se repetindo ou se desviando do assunto?

- d) Há mais algum dado, alguma informação especial que possa ser usada para dar mais credibilidade à argumentação e referendar a opinião de vocês?
- e) Os elementos de coesão (conjunções, pronomes) articulam de modo lógico as ideias expostas? Nos períodos há unidade de sentido e coerência?
- f) Os recursos de linguagem estão bem empregados? O nível de linguagem está de acordo com o público e o tipo de veículo de comunicação em que vocês pensaram?
- g) E a conclusão? Retoma as ideias iniciais? Está baseada no que foi exposto ao longo da argumentação?

Importante: se possível, não esqueçam de enriquecer o texto de vocês com propostas de ação acerca da polêmica tratada no editorial. Verifiquem também se não há problemas de ortografia, acentuação, concordância, etc.

- 9) O editorial está pronto? Então deem a ele um título que sinalize ao leitor o assunto a ser discutido e que atraia sua atenção para a leitura.

Capacidades de ação (contexto de produção, temática);

Capacidades discursivas (argumentação);

Capacidades linguístico-discursivas (escolhas lexicais).

- 10) Na aula combinada com o/a professor/a, leiam seu editorial para a classe, informando qual o público-leitor do texto de vocês e em que tipo de veículo gostariam de vê-lo publicado para que os colegas possam avaliar se vocês atingiram os objetivos da

Capacidades de ação (contexto de produção).

produção.	
<p><b>11) Outras sugestões:</b></p> <p>a) Se a escola tiver um jornal, os editoriais poderão ser enviados ao responsável, para publicação.</p> <p>b) Os editoriais poderão ser impressos e acrescentados à hemeroteca da escola ou da sala de aula.</p> <p>c) Os editoriais podem ser publicados em site da escola.</p> <p>d) A classe poderá montar um “Caderno de Opiniões” para circular pela escola e depois compor a hemeroteca de editoriais.</p>	<p>Capacidades de ação (contexto de produção).</p>

A proposta final trazida pelo LD engloba outras capacidades além das de cunho discursivo, como verificado no quadro acima. A atividade começa com a montagem de uma hemeroteca – seção da biblioteca onde se encontram jornais e revistas, segundo o material – e parte depois para a produção do editorial de fato. Contudo, o trabalho realizado anteriormente não chega a ser suficiente para que se produza um editorial ao final da unidade – já que o foco não estava no gênero em si, mas sim na estrutura argumentativa e elementos coesivos<sup>83</sup>. Embora a proposta final contenha um trabalho mais pontual com o gênero, ele fica restrito a este momento, e acreditamos que as características abordadas na proposta final poderiam ter sido trabalhadas ao longo de toda a unidade – caso se procurasse tornar o gênero um verdadeiro objeto de ensino no LD.

Dessa forma, passaremos agora à comparação dos procedimentos realizados no LD com a estrutura de uma sequência didática.

#### 4.2.2.2 A unidade do LD *Tudo é Linguagem* e o procedimento sequência didática.

Novamente, estudaremos os pontos de encontro entre o procedimento SD (Dolz e Schneuwly, 2004) e as atividades propostas pelo LD

<sup>83</sup> Ressaltamos que o professor poderia assessorar os alunos e leva-los a um estágio propício à produção, se complementasse as lacunas do LD durante o processo de aprendizagem.

analisado. Embora o livro *Tudo é Linguagem* não afirme, em suas instruções ao professor, basear-se no procedimento dos autores genebrinos para compor suas atividades, acreditamos que o trabalho com o gênero, seja dentro de livros didáticos, seja fora deles, deve sempre ser pautado por um encaminhamento que leve à apreensão das características de tal gênero pelos alunos, enfatizando seu papel e circulação na sociedade. Como o procedimento SD engloba estas características, é adequado analisar o LD à luz do procedimento de transposição didática do suporte teórico que nos guia, o ISD<sup>84</sup>:

**Quadro 38** – Sinopse de uma SD e o trabalho do LD *Tudo é Linguagem*

Esquema de uma sequência didática: Adaptado da proposta de Dolz e Schneuwly (2004)	No LD
<p><b>1º) Apresentação da situação</b></p>	<p>1) O aluno é convidado a participar de um projeto de comunicação contextualizado em uma situação bem definida: destinatário, finalidade, suporte de circulação.</p> <p>2) O aluno será apresentado a um corpus de textos do gênero na forma como circula socialmente (leitura ou audição de textos do gênero).</p> <p>3) Sensibilização ao tema e construção de saberes sobre o tema dizível pelo gênero de referência.</p> <p>1) O aluno não é exposto, no início da unidade, ao projeto de comunicação que é apresentado ao final das atividades, apenas ao editorial em si. O projeto será apenas introduzido ao final da unidade.</p> <p>2) São feitas, no início da unidade, leituras de editoriais, e as instruções ao professor sugerem que sejam trazidos outros exemplares.</p> <p>3) A sensibilização ao tema é um pouco brusca, já que ele não é discutido previamente à leitura do editorial.</p>
<p><b>2º) A primeira produção</b></p>	<p>1) Produção inicial para diagnóstico das dificuldades relacionadas à leitura e à produção escrita. Sondagem sobre o NDR em relação à prática discursiva de referência. Memória das aprendizagens.</p> <p>2) Início do processo de avaliação formativa: a partir da produção inicial, inicia-se o trabalho na ZPD, Definem-se os pontos em que o professor precisa intervir e adaptam-se as oficinas aos</p> <p>No LD, essa etapa simplesmente não acontece; não há um momento de produção inicial e o professor não tem a oportunidade de montar oficinas, já que tem de aplicar atividades prontas, que serão levadas a todas as classes.</p>

<sup>84</sup> Quadro baseado em NASCIMENTO, 2009

	<p>objetos de ensino apontados no diagnóstico, implementando dispositivos didáticos variados para enfrentar as dificuldades e obstáculos para a aprendizagem e determinando o percurso que o aluno tem a percorrer.</p>	
<p><b>3º) As oficinas</b></p>	<p>Uma sequência de oficinas com objetivos explícitos a partir dos problemas detectados na produção inicial da turma:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Regulação das aprendizagens. Trabalhar as dificuldades de níveis diferentes, compreendidas em cinco campos: motivacionais, enunciativos, procedimentais, textuais, linguísticos e as que estão relacionadas à apropriação do sistema da escrita:</li> <li>2) Atividades de leitura, compreensão e interpretação com a diversidade de textos.</li> <li>3) Atividades de leitura para a construção de significados: estratégias de seleção, de participação, de inferências, de verificação.</li> <li>4) Atividades de leitura compartilhada e individuais.</li> <li>5) Elementos do contexto de produção: função social do gênero, locutor, intenção, destinatário, suporte, tema.</li> <li>6) Atividades de observação da gestão monológica do texto: locutor e leitor ausentes nos textos produzidos pelos alunos.</li> <li>7) Planejamento, leitura, e revisão do texto produzido.</li> <li>8) O tipo textual predominante: sequência narrativa, argumentativa, injuntiva, descritiva, dialogal.</li> <li>9) Mecanismos de coesão por conexão, por coesão nominal e verbal.</li> <li>10) Unidades gramaticais, lexicais e sintáticas.</li> </ol>	<p>Como já foi dito, não são feitas oficinas, mas analisaremos se as atividades propostas pelo LD contemplam algumas das etapas sugeridas.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Tal procedimento não é feito;</li> <li>2) São feitas atividades de leitura e compreensão de textos, enfocando o gênero escolhido;</li> <li>3) Algumas estratégias são mobilizadas, como as de seleção e classificação (tipos de argumentos);</li> <li>4) O LD não sugere que sejam feitas leituras compartilhadas entre alunos;</li> <li>5) Alguns elementos do contexto de produção são trabalhados: a função social do gênero (evidenciar a posição assumida pelo veículo que publica o editorial); a intenção e o tema;</li> <li>6) Não é evidenciada a gestão monológica do texto.</li> <li>7) Nenhum texto ainda foi feito nesse momento.</li> <li>8) O tipo textual predominante é trabalhado por meio dos textos e das atividades: as sequências argumentativas, os modos como os argumentos são organizados, o embasamento de tais argumentos (dados,</li> </ol>

	<p>11) Pontuação e paragrafação.</p> <p>12) Atividades relacionadas às dificuldades de escrita diagnosticadas.</p> <p>13) Atividades com ortografia para apropriação do funcionamento do código.</p> <p>14) Atividades orais.</p> <p>15) Organização do trabalho em duplas para oportunizar o avanço na apropriação da escrita.</p> <p>16) Registrar objetos de aprendizagem pela elaboração coletiva de uma grade de controle.</p> <p>17) Preparação das refações mediadas pela ficha de auto-avaliação.</p> <p>18) Estratégias de auto-avaliação e/ou avaliação em pares e/ou avaliação coletiva.</p>	<p>pesquisas, estatísticas), etc. Este, na verdade, é o grande foco da unidade;</p> <p>9) Mecanismos de conexão são explorados; identificação das conjunções e as relações que elas estabelecem entre parágrafos fazem parte das atividades propostas. A coesão estabelecida por anáforas também é bastante trabalhada;</p> <p>10) As unidades gramaticais, lexicais e sintáticas são exploradas por meio do vocabulário, do estudo da coesão e dos argumentos;</p> <p>11) A paragrafação e a pontuação não são trabalhadas;</p> <p>12) Nesse momento, ainda não foram diagnosticadas dificuldades de escrita.</p> <p>13) Não há exercícios que lidam diretamente com ortografia.</p> <p>14) Há propostas de debates orais que devem ser realizados em grupo;</p> <p>Os passos (15, (16, (17 e (18 não são realizados nesse momento.</p>
<p>4º) A produção final</p>	<p>1) Atividade em que o aluno pratica as noções e os instrumentos elaborados separadamente nas oficinas.</p> <p>2) Finalização do percurso de avaliação formativa nessa sequência didática.</p> <p>3) Completar a interação planejada no projeto de classe, enviando os</p>	<p>A “produção final” é a única realizada na unidade; após as atividades, a proposta final é que se produza um texto do gênero editorial. Os alunos devem, nesse momento, trazer editoriais à sala para compor uma hemeroteca. Após essa etapa, são formados grupos que produzirão</p>

	textos aos destinatários.	<p>editoriais com uma temática escolhida por eles.</p> <p>A proposta final do LD “Tudo é Linguagem” também pode ser considerada um projeto de classe. Há quatro propostas diferentes para a circulação dos textos finais: o jornal do colégio, a hemeroteca da classe, o site do colégio, ou mesmo um “caderno de opinião” que seria construído pelos editoriais das classes e circularia pela escola. Há, também, uma pequena lista de tópicos que devem ser observados ao se realizar a autoavaliação do editorial. No entanto, essa lista diz respeito apenas a organização sequencial do gênero, não podendo ser categorizada como uma ficha de constatação de aprendizagens.</p> <p>Aqui também não é apresentado à turma um projeto de comunicação, a produção de texto se constitui como um produto final que não enfatizou questões pontuais sobre o gênero, que poderiam ser norteadas por “fichas de constatação das aprendizagens”, como é proposto pelo procedimento SD, materializando o gesto didático fundador “memória das aprendizagens”.</p>
--	---------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

A estrutura do LD *Tudo é Linguagem* também se aproxima mais de uma abordagem comumente vista em livros didáticos: apresentação, leitura de textos, atividades de interpretação e trabalho com aspectos linguísticos e gramaticais. Como o primeiro LD analisado, este também aborda aspectos acionais, discursivos e linguístico-discursivos – com um grande enfoque em aspectos discursivos – afastando-se da gramática normativa. Vemos, então, um trabalho com novas roupagens, mas que ainda não considera o gênero como objeto de ensino a

ser apreendido. O editorial é apenas um instrumento psicológico<sup>85</sup> norteador, utilizado para que se possa introduzir o verdadeiro foco da unidade: a sequência argumentativa e os tipos de argumentos que podem ser utilizados em um texto dissertativo. Este é o grande centro da unidade, e mesmo no momento da produção final, os tópicos que devem ser avaliados visam à adequação dos textos produzidos pelos alunos à estrutura argumentativa ensinada pelo LD.

Sendo assim, atestamos que, embora os LDs analisados trabalhem com gêneros variados – incluindo o editorial – este trabalho difere bastante do procedimento SD. Várias das características levantadas por nós no modelo didático de gênero são trabalhadas em relação ao editorial nas unidades dos materiais analisados, mas de maneira diferente da proposta pelo ISD. Contudo, perguntamos agora se os LDs estudados atendem as expectativas colocadas pelo Guia do Livro Didático do PNLD. Para responder esta questão, passamos ao próximo tópico de nossa pesquisa.

#### 4.3 O GUIA DO PNLD E OS LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS

Como já expusemos em tópico anterior, o Guia do livro didático do PNLD (BRASIL, 2011) visa auxiliar docentes na escolha de materiais didáticos. O guia traz, ao seu final, critérios que podem ser observados na análise dos LDs, relativos à natureza do material textual, ao trabalho com a leitura, ao trabalho com produção textual, ao trabalho com a linguagem oral e com conhecimentos linguísticos.

Após analisar as semelhanças e diferenças das atividades propostas pelos LDs em relação ao procedimento sequência didática, restou-nos um questionamento: será que, de acordo com os critérios do PNLD, os livros didáticos analisados em nossa pesquisa seriam adequados à sala de aula, principalmente no que se refere ao ensino de gêneros textuais? O quão próximos estes critérios estariam do embasamento do ISD?

Pensando nestas questões, adaptamos a lista de critérios do PNLD em quadros, com o objetivo de analisar se eles se aplicam às propostas dos LDs

---

<sup>85</sup> Partimos da concepção de Scheneuwly e Dolz (2004) de que os instrumentos semióticos servem para que façamos operações mentais, o que propicia desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Os gêneros, dessa forma, são instrumentos psicológicos, pois, ao nos apropriarmos deles, realizamos diversas operações psicológicas do agir comunicativo.

analisados. Abaixo, trazemos o primeiro quadro, relativo aos critérios que devem guiar a análise da natureza do material textual nos materiais didáticos:

**Quadro 39** – Os livros didáticos e os critérios relativos à natureza do material textual do PNLD

	LD1	LD2
Os gêneros discursivos são o mais diversos e variados possível, manifestando também diferentes registros, estilos e variedades (sociais e regionais) do Português	Os gêneros são variados, contudo, a variedade padrão da língua portuguesa é privilegiada.	Idem.
Os textos de Literatura estão significativamente presentes e oferecem ao leitor experiências singulares de leitura.	Os textos de literatura figuram mais discretamente. O foco está na apreensão dos gêneros e em suas características.'	Por vezes, os textos literários aparecem muito atrelados ao trabalho com características linguístico-discursivas.
A coletânea favorece o letramento do aluno, e incentiva professores e alunos a buscarem fora dos limites do próprio LD.	Sim.	Sim.
Os temas abordados propiciam discussões pertinentes para a formação do aluno, em especial como cidadão.	Sim. Os temas costumam trazer questionamentos e suscitar debates relevantes.	Idem.
A coletânea motiva e/ou favorece, em seu conjunto, o trabalho com os demais componentes curriculares básicos (produção escrita, linguagem oral e conhecimentos linguísticos).	Sim	Sim

De maneira geral, os LDs cumprem os critérios do PNLD neste primeiro momento, exceto no tocante a textos da literatura. Analisamos, também, questões relativas ao trabalho com a leitura.

**Quadro 40** – Os livros didáticos e os critérios relativos ao trabalho com a leitura do PNLD

	LD1	LD2
As atividades de compreensão colaboram satisfatoriamente para a reconstrução dos sentidos do texto pelo leitor, não se restringindo à localização de informações.	Sim. O trabalho com a leitura não se restringe a um simples processo de decodificação e busca de informações. O contexto, a temática e o entendimento de estratégias próprias de cada gênero são trabalhados.	Sim. O trabalho com a leitura também não se restringe a um simples processo de decodificação e busca de informações. O contexto, a temática e o entendimento de estratégias próprias de cada gênero são trabalhados, embora, nesse caso, o trabalho seja realizado com o foco em características discursivas.
As atividades exploram as propriedades discursivas e textuais em jogo, subsidiando adequadamente esse trabalho.	Sim	Sim
As atividades desenvolvem estratégias e habilidades inerentes à proficiência em leitura que se pretende levar o aluno a atingir.	Sim	Sim
Os conceitos e informações básicos eventualmente utilizados nas atividades (inferência; tipo de texto; gênero; protagonista etc.) estão suficientemente claros para os seus alunos.	Sim	Sim
A unidade em análise mobiliza e desenvolve diversas capacidades e competências envolvidas em leitura.	Sim, questões contextuais são abordadas, a leitura é feita levando-se em consideração o gênero e o entorno social. Acionam-se conhecimentos de mundo e capacidades discursivas.	O LD2 traz um trabalho mais restrito, embora questões contextuais e de gênero também sejam trabalhadas.

Como colocado acima, o trabalho com a leitura, em ambos os livros, não envolve apenas um processo de decodificação descontextualizado. O material não se utiliza de atividades mecânicas, que exigem apenas a busca de informações no texto, ou questões que lidem exclusivamente com sua temática. Características

contextuais e estruturais, bem como a mobilização de conhecimento de mundo e habilidades discursivas, são abordadas. Quanto aos critérios relativos ao trabalho com a produção de texto, chegamos às seguintes conclusões:

**Quadro 41 – Os livros didáticos e os critérios relativos ao trabalho com produção de texto do PNLD**

	LD1	LD2
As propostas de produção escrita consideram o uso social da escrita, levando em conta, portanto, o processo e as condições de produção do texto, evitando o exercício descontextualizado da escrita.	Sim. Embora a produção final não seja precedida de um projeto de classe propriamente dito, o LD procura evitar o exercício descontextualizado da escrita.	Neste caso, as considerações são as mesmas. Evita-se o exercício descontextualizado da escrita – contudo, a realização da proposta, em ambos os LDs, pode representar certa dificuldade aos alunos, já que o trabalho com os gêneros é breve.
As propostas exploram a produção dos mais diversos gêneros e tipos de textos, contemplando suas especificidades.	Sim. Contudo, muitos gêneros são trabalhados, o que torna a abordagem um tanto superficial.	Idem.
As propostas apresentam e discutem as características discursivas e textuais dos gêneros abordados, não se restringindo à exploração da temática.	Sim.	Sim.
AS propostas desenvolvem as estratégias de produção inerentes à proficiência que se pretende levar o aluno a atingir.	As atividades são adequadas à faixa etária que se quer atingir – mas isso também dependerá do trabalho desenvolvido em sala.	Idem.
Os conceitos e informações eventualmente utilizados (tipo de texto; gênero; coesão; coerência; etc.) básicas são explicados com clareza suficiente para o seu aluno.	Sim.	Sim.
A unidade em análise mobiliza e desenvolve diversas capacidades e competências envolvidas em leitura, produção de textos, práticas orais e reflexão sobre a linguagem.	O LD1 não enfoca práticas orais com muita frequência. Na unidade analisada, ela se restringiu à discussão sobre o tema no início da unidade.	Sim, considerando-se as ressalvas já colocadas. Práticas orais são privilegiadas na unidade analisada, em mais de um momento.

Como foi dito, o exercício da escrita nos dois materiais procura não ser descontextualizado. As propostas de produção de texto sempre determinam um destinatário e um espaço de circulação – mesmo que esse espaço seja, muitas vezes, a própria escola. Práticas orais não são privilegiadas no LD1, ao passo que, no LD2, esse trabalho acontece, como verificaremos com mais ênfase no quadro a seguir:

**Quadro 42 – Os livros didáticos e os critérios relativos ao trabalho com a linguagem oral do PNL D**

	LD1	LD2
As atividades favorecem o uso da linguagem oral na interação em sala de aula, como mecanismo de ensino-aprendizagem.	Não.	Sim.
As atividades exploram as diferenças e semelhanças que se estabelecem entre a linguagem oral e a escrita e entre as diversas variantes (registros, dialetos) que nelas se apresentam.	Não.	Não.
As atividades propiciam o desenvolvimento das capacidades envolvidas nos usos da linguagem oral próprios das situações formais e/ou públicas.	Não.	Sim.
Os conceitos e informações básicas são suficientemente claros para o seu aluno.	Sim.	Sim.
A unidade em análise mobiliza e desenvolve diversas capacidades e competências envolvidas em proficiência oral.	Não.	Sim.

O LD2 é o que mais propicia o trabalho com a linguagem oral. Na unidade analisada, atividades envolvendo debates e discussões orais são propostas mais de uma vez. O LD1, por sua vez, não tem o trabalho com a linguagem oral como um de seus maiores focos. Outro aspecto que nos chamou a atenção foi a

falta de um trabalho mais pontual com variação linguística, critério exigido pelo PNLD. A forma padrão da língua portuguesa é privilegiada nas coleções.

Por fim, em relação ao trabalho com conhecimentos linguísticos, chegamos às seguintes conclusões:

**Quadro 43** – Os livros didáticos e os critérios relativos ao trabalho com conhecimentos linguísticos do PNLD

	LD1	LD2
As atividades com conhecimentos linguísticos têm peso menor do que às relativas à leitura, produção de textos e linguagem oral.	Sim.	Sim.
As atividades com conhecimentos linguísticos estão relacionadas a situações de uso.	Sim.	Nem sempre.
As atividades consideram e respeitam a diversidade regional e social da língua, situando as normas urbanas de prestígio nesse contexto linguístico.	A variedade padrão da língua é privilegiada, contudo, a variedade de gêneros propicia variedade de estilos.	Idem.
As atividades estão articuladas às demais atividades, ou as subsidiam direta ou indiretamente.	Sim.	Sim.
As atividades promovem a reflexão e propiciam a construção dos conceitos abordados.	Sim.	Sim.
Os conceitos são explicados com clareza suficiente para seu aluno.	Sim.	Sim.
A unidade em análise mobiliza e desenvolve diversas capacidades e competências envolvidas na reflexão sobre a língua e a linguagem, assim como na construção de conhecimentos linguísticos.	Sim.	Sim.

Embora os livros didáticos não atendam perfeitamente alguns dos critérios estabelecidos pelo PNLD, notamos que, em sua maioria, eles proporcionam um trabalho adequado, de acordo com o que o Guia do Livro Didático preconiza. O trabalho com leitura e produção de textos é satisfatório, e os livros didáticos abrangem capacidades e habilidades suficientes e adequadas a alunos da faixa etária a qual se dirigem.

Contudo, cabe-nos uma reflexão, neste momento. Ao compararmos esta análise, embasada no Guia do PNLD, com a análise previamente feita em relação aos LDs e o procedimento sequência didática. Parece-nos que elas nos revelam diferentes facetas do mesmo material didático. Enquanto os critérios oferecidos pelo Guia mostram um material adequado e diverso, que proporciona um trabalho com vários gêneros textuais, a comparação com a SD demonstra o quanto esse trabalho pode ser frágil.

Primeiramente, a quantidade elevada de gêneros presentes em cada LD revela um trabalho um tanto quanto apressado e superficial, muitas vezes insuficiente para que se apreenda a complexidade de certos gêneros – em especial os que lidam com a argumentação. As sequências didáticas propõem uma abordagem mais extensa e completa, e proporcionam a construção de oficinas de acordo com um diagnóstico de dificuldades constatadas a partir de produções dos alunos. Como já ressaltamos, nenhum dos LDs, mesmo aquele que se propõe a trabalhar com o procedimento SD, acomoda um momento de constatação dos conhecimentos já possuídos pelos alunos, ou seja, de seu nível de desenvolvimento real (VYGOTSKY, 1996), por meio de uma produção inicial.

De acordo com Nascimento (2009), os relatos de professores em formação enfatizam que o planejamento do trabalho didático está fortemente atrelado aos conteúdos do livro didático – fato comprovado pela docente entrevistada no capítulo anterior desta pesquisa. De acordo com a autora,

[...] percebemos que as atividades de compreensão/interpretação dos textos inseridos em uma “unidade” do livro didático centram-se no tema, com pouca referência (ou nenhuma) ao contexto sócio-histórico de produção, ao gênero, à função social do gênero em uma atividade que o configura, ao meio em que circula, etc. Na maioria das vezes, o tema é usado como pretexto para ensinar gramática [...] (NASCIMENTO, 2009, p.67).

Constatamos que, em relação a esta realidade, a constituição dos LDs analisados já representa um substancial avanço. Fica claro que as unidades não estão centradas em suas temáticas, pois, embora haja um tema predominante em cada etapa, ele não é o foco. Contudo, como o planejamento dos docentes geralmente segue a progressão dos livros didáticos vimos que, na maioria das vezes, os alunos não têm a oportunidade de tomar real consciência dos desafios que terão de enfrentar na escrita de um texto e nem de colocar a escrita no lugar social que lhe corresponde (NASCIMENTO, 2009):

[...] a complexidade de tal empreendimento (o ensino de um gênero) não pode ser implementado em uma ou duas aulas, a menos que o objetivo do professor não passe de uma simples “apresentação” de um gênero de referência. A simples circulação de textos na sala de aula [...] pode propiciar aos alunos o contato com artefatos de uma sociedade letrada, mas com pouco (ou nenhum) desenvolvimento de capacidades de linguagem [...] (NASCIMENTO, 2009, p.68).

Retomando as palavras da docente entrevistada, muitas vezes, o professor precisa cumprir o cronograma da instituição onde trabalha, o que pode acelerar ainda mais a passagem das unidades e o processo de ensino-aprendizagem. Neste cenário, as palavras de Nascimento (2009) expostas acima denunciam um problema comum a muitos docentes e escolas. Sendo assim, será que os gêneros textuais estão sendo ensinados adequadamente? Atestamos que ainda há necessidade de promover pesquisas e estudos que tragam à tona discussões sobre maneiras adequadas para o ensino de gêneros textuais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento, procuraremos responder aos questionamentos feitos no início de nossa pesquisa, relacionados ao modelo didático de gênero, à entrevista feita com a docente e aos livros didáticos analisados. Nesta pesquisa, desenvolvemos e procuramos sanar questionamentos que vieram já de nosso trabalho anterior com o gênero editorial e com o modelo didático como proposto pelo ISD. Verificamos com mais clareza o quanto o levantamento de características de um gênero pode ajudar o professor em seu trabalho, diagnosticando as dificuldades encontradas pela docente entrevistada em relação à transposição didática das novas teorias de gênero. A docente também nos revelou um importante aspecto da realidade do ensino, que é a obrigatoriedade do uso de certos materiais e livros didáticos. Mesmo quando essa obrigatoriedade não existe, o LD ainda é o elemento central do planejamento e da execução das aulas de muitos docentes.

Sendo assim, pareceu-nos essencial verificar como se realiza o trabalho com o gênero editorial (e com os gêneros de modo geral, a partir dessa constatação centralizada) nesses materiais. Constatamos o quanto o trabalho com o gênero difere do procedimento sequência didática (SCHENEUWLY, DOLZ, 2004) nos livros didáticos analisados, afastando-se, assim, do que consideramos ser um trabalho completo e adequado com os gêneros textuais. Apesar disso, os LDs obedecem às exigências propostas pelo PNLN, levando-nos a concluir que ainda há um longo caminho a se percorrer, no que tange a um ensino de língua portuguesa pautado nos gêneros textuais como **verdadeiros** objetos de ensino.

O modelo didático de gênero, portanto, não deve ser descartado como um procedimento desnecessário. Ele constitui uma importante ferramenta para a construção de uma posterior sequência didática, possibilitando ao docente levantar características e dimensões ensináveis do gênero. Contudo, ressaltamos que, embora breve, nossa aproximação de um contexto de ensino concreto mostra o quanto a realidade do professor ainda se encontra relativamente distante do que é postulado na academia. Obstáculos como a falta de tempo, de formação adequada, de flexibilidade das instituições de ensino e de clareza no discurso dos textos prescritivos ainda são entraves para que os gêneros textuais possam estar nas escolas de maneira efetiva.

Reiteramos, portanto, a necessidade de aproximar a academia do contexto educacional em nosso país, promovendo pesquisas que avaliem o trabalho docente e o considerem como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. A seguir, buscaremos responder os questionamentos feitos no início da pesquisa, apresentando nossos últimos apontamentos:

<b>Questionamentos norteadores</b>	<b>Considerações finais</b>
<p>O <i>modelo didático</i> do gênero editorial é um instrumento que pode auxiliar o professor a articular saberes sobre o gênero enquanto pré-construído social e como objeto de ensino?</p>	<p>O modelo didático de gênero, como procuramos demonstrar, é um procedimento que permite levantar as características principais de um gênero, sendo tal conhecimento essencial ao trabalho do professor em relação às novas teorias que cercam o ensino (fato, inclusive, comprovado pela entrevista concedida pela docente, já que ela demonstra, em sua fala, um posicionamento confuso sobre o trabalho com os gêneros e a abordagem (tradicional) da gramática, com conteúdos que “tem que ser ensinados”, mas caem, segundo ela, na “decoreba”).</p>
<p>Os dados emergentes de uma entrevista à professora de ensino fundamental refletem as suas representações sobre o ensino de LP e as práticas de didáticas que adota para centralizar o uso contextualizado da linguagem como objeto de ensino?</p>	<p>Os dados emergentes da entrevista concedida pela docente revelam obstáculos e entraves enfrentados pela docente em relação à transposição didática das teorias que envolvem o gênero para sala de aula. Um desses entraves, apontados pela docente, foi exatamente o livro didático (e a obrigatoriedade de seu uso), fato que nos levou a investigar esse tipo de material e a configuração do gênero editorial nele.</p>
<p>O modelo didático de gêneros é um instrumento mediador dispensável /indispensável para a elaboração e</p>	<p>O modelo didático é um instrumento mediador indispensável, pois para que se faça a construção e avaliação de</p>

<p>avaliação de materiais específicos para o objeto de ensino?</p>	<p>materiais, o conhecimento sobre o gênero e suas características torna-se de extrema relevância.</p>
<p>Os livros didáticos enfocam o editorial como objeto de ensino? De que modo isso ocorre?</p>	<p>Vemos, sim, um trabalho com novas roupagens, mas que ainda não considera o gênero como objeto de ensino a ser apreendido. O editorial é apenas um instrumento psicológico norteador, e a quantidade elevada de gêneros presentes em cada LD revela-nos um trabalho um tanto quanto apressado e superficial, muitas vezes insuficiente para que se apreenda a complexidade de certos gêneros.</p>
<p>Como se organizam os procedimentos didáticos nos livros didáticos analisados: organizados por temas, por atividades avulsas ou por atividades sequenciais?</p>	<p>Existe uma certa sequência que organiza as atividades. As atividades não são organizadas por temas, mas também não são articuladas de forma a propiciar um verdadeiro aprendizado do gênero. As atividades não parecem suficientes para culminar em uma produção final, sugerida no final de cada unidade dos LDs analisados).</p>
<p>Considerando os critérios de avaliação de livros didáticos do PNLD (BRASIL, 2010), como pode ser avaliado o enfoque no gênero editorial no livro didático utilizado pela professora entrevistada e o livro didático <i>Tudo é Linguagem</i>?</p>	<p>Os critérios do PNLD são, em grande parte, satisfeitos por ambos os livros didáticos, o que nos demonstra diferentes facetas dos materiais analisados, principalmente quando os comparamos ao procedimento sequência didática.</p>
<p>Em que medida as atividades do livro didático sobre um gênero textual se assemelham com o procedimento sequência didática (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004)?</p>	<p>Comprovamos que as atividades propostas nos livros didáticos pouco se assemelham ao procedimento sequência didática, mesmo que o primeiro LD afirme basear-se nos estudos de Dolz e Schneuwly para compor seus exercícios e propostas de trabalho com os gêneros.</p>

## REFERÊNCIAS

- AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho do ensino. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, 2004.
- ALVES, Vanessa Aparecida, CUNHA, Daisy Moreira. Aspectos metodológicos de uma análise situada da atividade docente: a autoconfrontação cruzada. In: **Anais do I Senept – Seminário nacional de educação profissional e tecnológica**, 2008. Disponível em: <[http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos\\_senept/anais/quarta\\_tema6/QuartaTema6Artigo3.pdf](http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/quarta_tema6/QuartaTema6Artigo3.pdf)>. Acesso em: 10 Out, 2012.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2011: Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- APOTHÉLOZ, Denis. Nominalisations, référents clandestins et anaphores atypiques. **TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique)**, n. 23, p. 143-173, 1995.
- AQUINO, Lucélio Dantas de. Recursos visuais, editorial e ensino. In: Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação, 2, **Anais...** 1ª ed., 2008. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/simposio2008/anais/Lucelio-Dantas-Aquino.pdf>>. Acesso em: 10 Out, 2010.
- AZEREDO, José Carlos Santos; ANGELIM, Regina Célia Cabral. A argumentação no jornalismo escrito. In: Carneiro, Agostinho Dias (org.) **O discurso da mídia**. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1996.
- BÁCCARO, Liége. **O Editorial: gênero jornalístico opinativo como ferramenta didática para o ensino de língua portuguesa**. 2010. 100 f. Monografia (Especialização em Língua Portuguesa) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoievski**. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.
- \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- \_\_\_\_\_; VOLOCHINOV, V.N. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BARROS, Eliana Merlin Deganutti. **Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais: a sequência didática como instrumento de mediação**. 2012. 358f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR, 2012.
- \_\_\_\_\_. Gêneros textuais e práticas de letramento: a temporalidade verbal no gênero crítica cinematográfica. In: **Revista RBLA**, v. 9, n. 1, p. 177-200, 2009.

\_\_\_\_\_. **A apropriação do gênero crítica de cinema no processo de letramento.** 2008. 222 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR, 2008.

\_\_\_\_\_, NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros textuais e livro didático: da teoria à prática. In: **Revista Linguagem em (Dis)curso**, vol. 7, número 2, maio/set 2007. Disponível em: <<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0702/04.htm>>. Acesso em: 10 Out, 2012.

BELTRÃO, Luiz. **Jornalismo opinativo.** Porto Alegre: Sulina, 1980.

BONINI, Adair. Mídia/Suporte e hipergênero: os gêneros textuais e suas relações. In: **RBLA**, v.11, n.3, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v11n3/05.pdf>>. Acesso em: 10 Out, 2012.

\_\_\_\_\_. Os gêneros do jornal: questões de pesquisa e ensino. In: **Gêneros Textuais: reflexões e ensino.** KARWOSKI, Acir Mario; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Org.). Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

BONUMÁ, Adriana Silveira; PROCHNOW, Ana Lucia Cheloti; PASINI, Carlos Giovanni Delevati. As representações sociais do sistema de ensino militar em normas regulamentadoras do exército na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo. In: **Anais...6**. Simpósio Internacional de Estudos dos Gêneros Textuais, 2011. Disponível em: <[http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Adriana%20Silveira%20Bonum%C3%A1%20\(UFSM\),%20Ana%20Lucia%20Cheloti%20Prochnow%20\(CMSM\)%20e%20Carlos%20Giovani%20Delevati%20Pasini%20\(CMSM\).pdf](http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Adriana%20Silveira%20Bonum%C3%A1%20(UFSM),%20Ana%20Lucia%20Cheloti%20Prochnow%20(CMSM)%20e%20Carlos%20Giovani%20Delevati%20Pasini%20(CMSM).pdf)>. Acesso em: 20 Maio de 2012.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo.** Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

\_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** MACHADO, Anna Rachel, MATENCIO, Maria de Lourdes Meireles (Org.). Trad. Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes et al. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2006.

\_\_\_\_\_, BOTA, Christian. **Bakhtin desmascarado.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BULEA, Ecaterina. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade.** Trad. Eulália Vera Lucia Fraga Leurquin, Lena Lúcia Espíndola Figueiredo. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2010.

BUZZO, Marina Gonçalves. **Os professores diante de um novo trabalho com a leitura: modos de fazer semelhantes ou diferentes?.** 2008. 196 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP, 2008.  
CARDOSO, Darlete. O jornalismo como (re)produtor de enunciados. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, volume 1, jan/jun 2001. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0102/06.htm>>. Acesso em: 10 Out, 2012.

CAVALCANTI, Jauranice R. **No “mundo dos jornalistas”**: interdiscursividade, identidade, *ethos* e gêneros. Tese (Doutorado em Lingüística) – Universidade Estadual de Campinas – Campinas/SP: 2006.

CHAVES, Joveli Fagundes; DELLA MÉA, Célia Helena de Pelegrini. O papel da anáfora indireta na progressão textual. In: **Disc. Scientia**, série: Artes, Letras e Comunicação, S. Maria, v. 7, n. 1, p. 137-158, 2006. Disponível em: <<http://sites.unifra.br/Portals/36/ALC/2006/OpapeldqaAnafora.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2013.

CHEVALLARD, Y. **Latransposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné**. Paris, Ed. La Fenseé Sauvage, 1991.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Trad. Adail Sobral. Petrópolis (Rio de Janeiro): Editora Vozes, 2006.

CORDEIRO, Gláís Salles. Leitura possíveis do ISD: agir, produção de textos e trabalho. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos, MACHADO, Anna Rachel, COUTINHO, Antónia (Orgs). **O Interacionismo Sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercados das Letras, 2007.

CHEVALLARD, Yves. **La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné**. Paris, Ed. La Fenseé Sauvage, 1991.

\_\_\_\_\_. **Éducation & didactique : une tension essentielle dans Éducation et didactique**, vol.4 No. 1/2010, p.9-28.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; MACHADO, Anna Rachel. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: **Revista Linguagem em (Dis)curso**, v. 6, n. 3, p. 547-573, 2006.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Multimodalidade Discursiva na Atividade Oral e Escrita. In: MARCUSCHI, Luiz Antonio; DIONÍSIO, Angela Paiva. (Org.). **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 177-204.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

FAÏTA, Daniel. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O Ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina, EDUEL, 2004.

FARACO, Carlos Alberto. O estatuto da análise e da interpretação dos textos no quadro do Círculo de Bakhtin. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos, MACHADO, Anna Rachel, COUTINHO, Antónia (Orgs). **O Interacionismo Sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercados das Letras, 2007.

FARIA, Maria Alice. **O jornal na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1996.

FIGUEIREDO, Olívia Maria. **A anáfora nominal em textos de alunos: a língua no discurso**. Lisboa: Fundação Calouste Glibenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2003.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Manual Geral de Redação da Folha de São Paulo**. São Paulo: FTD, 2001.

GIGER, Itziar Plazaola. O discurso do professor sobre sua própria ação: questões metodológicas da entrevista. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004.

GONÇALVES, Adair Vieira, SAITO, Claudia Lopes Nascimento, NASCIMENTO, Elvira Lopes. A língua em funcionamento nas práticas discursivas. In: **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 4, p. 995-1024, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n4/a09v10n4.pdf>>. Acesso em: 10 Out, 2012.

GONÇALVES, Adair Vieira; BARROS, Eliana, Merlin Deganutti. Planejamento sequenciado da aprendizagem: modelos e sequências didáticas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.13, n.1, p.37-69, jan./jun 2010. Disponível em:<[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/artigos\\_teses/2011/lingua\\_espanhola/artigos/adair\\_eliana.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/artigos_teses/2011/lingua_espanhola/artigos/adair_eliana.pdf)>. Acesso em: 10 Out, 2012.

GONÇALVES, Adair Vieira. Ferramentas didáticas e ensino: da teoria à prática de sala de aula. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org.). **Gêneros Textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos: Editora Claraluz, 2009.

KLEIMAN, Angela Bustos. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: KLEIMAN, Angela. Bustos. (Org.) **A formação do Professor**. Perspectivas da Lingüística Aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça, BENTES, Anna Christina, CAVALCANTI, Mônica. **Intertextualidade**: Diálogos Possíveis. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. **Introdução à Linguística Textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

\_\_\_\_\_. **Desvendando os segredos do texto**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 2002.

LANFERDINI, Priscila Azevedo da Fonseca. **Trabalho do professor no ensino de língua inglesa com sequência didática**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina – Londrina, 2012.

LAZARATON, Anne. Evaluative criteria for qualitative research in applied linguistics: whose criteria and whose search? In: **The modern language journal**, v. 87, 2003. Disponível em: <<http://mlj.miis.edu/resources/Lazaraton.pdf>>. Acesso em: 10 out, 2012.

MACHADO, Anna Rachel, LOUSADA, Eliane, BARALDI, Glaucimara, ABREU-TARDELLI, Lilian Santos, TOGNATO, Maria Izabel Rodrigues. Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do

interacionismo sociodiscursivo. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

\_\_\_\_\_, ABREU-TARDELLI, Lilian Santos. Textos prescritivos da educação presencial e a distância: fonte primeira do estresse do professor? In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

\_\_\_\_\_, CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Representações sobre o professor e seu trabalho em proposta institucional brasileira para a formação docente. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

\_\_\_\_\_, BRITO, Célia. O agir languageiro em questionário de pesquisa. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

\_\_\_\_\_, Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

MACHADO, Anna Rachel. Breve definição dos fundamentos e procedimentos dos estudos do trabalho do professor. In: MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa, FERREIRA, Anise. **O professor e seu trabalho . A linguagem revelando práticas docentes**. São Paulo: Mercado de Letras, 2011. p. 15-32. 2011).

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A questão do suporte dos gêneros textuais. In: **Língua, lingüística e literatura**, João Pessoa, v. 1, n.1, p. 9-40, 2003. Disponível em <[http://www.sme.pmmc.com.br/arquivos/matrizes/matrizes\\_portugues/anexos/texto-15.pdf](http://www.sme.pmmc.com.br/arquivos/matrizes/matrizes_portugues/anexos/texto-15.pdf)>. Acesso em 10 Out, 2012.

\_\_\_\_\_. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Textualização, ação e atividade: reflexões sobre a abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos, MACHADO, Anna Rachel, COUTINHO, António (Orgs). **O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercados das Letras, 2007.

MESSIAS, Carla; COUTINHO, Maria Antonia. A influência da atividade e do suporte na identificação de algumas características do comentário radiofônico jornalístico. In: **Revista L@el em Discurso**, vol. 4, 2011. Disponível em <<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CFMQFjAA&url=http%3A%2F%2Frevistas.pucsp.br%2Findex.php%2Frevlael%2Farticle%2Fdownload%2F5257%2F6011&ei=HyDFT8eWIMmFgweqhoDSCQ&usg=AFQjCNEljiqWHKQqqfzsp5BkEr3xE0-7xQ&sig2=EIDlwdVDw5oBexwN5ZQ6KQ>>. Acesso em 10 Maio 2012.

MORIGI, Valdir José; ROSA, Rosane. Cidadania midiaticizada, cidadão planetário. **Revista Comunicação e Espaço Público**, v. 1 e 2, 2004. Disponível em

<[http://www.unb.br/fac/posgraduacao/revista2004/10\\_waldir.pdf](http://www.unb.br/fac/posgraduacao/revista2004/10_waldir.pdf)> Acesso em 10 Out, 2012.

MOURA NEVES, Maria Helena de. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

MUNIZ-OLIVEIRA, Siderlene. Um estudo sobre o trabalho de elaboração de parecer do professor de pós-graduação. In: **DELTA [online]**. 2010, vol.26, n.2, pp. 289-317. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v26n2/v26n2a03.pdf>>. Acesso em 10 Out, 2012.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros da atividade, gêneros textuais: repensando a interação em sala de aula. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org.). **Gêneros Textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos: Editora Claraluz, 2009.

\_\_\_\_\_. A dupla semiotização dos objetos de ensino-aprendizagem: dos gestos didáticos fundadores aos gestos didáticos específicos. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 14, n.1, p. 421-445, jun. 2011a.

\_\_\_\_\_. Mediações formativas e apropriação de gêneros textuais. SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GÊNEROS TEXTUAIS – SIGET, Natal. **Anais...**Natal: UFRN, 2011b. <Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/visiget/>>. Acesso em 22 out. 2011b.

\_\_\_\_\_. Gestos de ensinar e de aprender: uma análise interacionista sociodiscursiva do trabalho em sala de aula. **Revista Trama**—Cascavel, Volume 8 - Número 16 - 2º Semestre de 2012, p. 74-97.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. ; GONÇALVES, Adair Vieira. Avaliação formativa: autorregulação e controle da textualização. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP, n.49, 2011, p.241-260.

NASCIMENTO, Karina Chrysóstomo de Sousa. **A macroestrutura argumentativa de editoriais do Jornal do Brasil**, 1999. Dissertação (Mestrado em Letras (Letras Vernáculas)) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

NASSIF, Thiago. Uma sessentona de muito respeito e credibilidade. **Folha de Londrina**, Londrina/PR, 13 de novembro de 2008. Caderno Cidades.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. In: **Caderno de Pesquisas em Administração**, v.1, n.3, 1996. Disponível em <<http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03-art06.pdf>>. Acesso em 2 set, 2012.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2006.

PAVÃO, Antonio Carlos. O livro didático em questão. In: **O livro didático em questão**, TV Brasil (TV Escola), 2006. Disponível em <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/161240LivroDidatico.pdf>>. Acesso em 10 Out, 2012.

PEREIRA, Luísa Álvares, GRAÇA, Luciana. Da conceptualização do contexto de produção e da sua produtividade da Didáctica da Escrita. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos, MACHADO, Anna Rachel, COUTINHO, Antónia (Orgs). **O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercados das Letras, 2007.

PEREIRA, Rose Mary Ferreira; ROCHA, Thaís Ferreira. **Dicurso midiático: análise retórica-jornalística do gênero editorial**. Monografia (Bacharel em Jornalismo) – Universidade Federal de Alagoas – Maceió: 2006.

PINHEIRO, Clemiton Lopes. Integração de fatos formulativos e interacionais na construção do texto: um estudo sobre o uso de formas referenciais na organização tópica. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão/SC, v. 4, n. 1, jul./dez. 2003. Disponível em: <[www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0401/03.htm](http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0401/03.htm)>. Acesso em: 10 Out, 2012.

RABAÇA, Carlos Alberto; BARBOSA, Gustavo. **Dicionário de Comunicação**. São Paulo: Ática, 1987.

ROJO, Roxane. O livro didático de língua portuguesa. In: **O livro didático em questão**, TV Brasil (TV Escola), 2006. Disponível em <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/161240LivroDidatico.pdf>>. Acesso em 10 Out, 2012.

SANTIN, Wilhan. Credibilidade é o que vende a FOLHA. **Folha de Londrina**, Londrina/PR, 26 ago. 2007. Caderno especial, p. 14-16.

SANTOS, Francisco Roberto da Silva, SOUZA, Medianeira. Aspectos multimodais em editoriais da *Veja*. In: **Anais do 2º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação**, 1ª edição, 2008. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/simposio2008/anais/Francisco-Roberto-Santos-e-Medianeira-Souza.pdf>>. Acesso em: 10 Out, 2012.

SAUJAT, Frédéric. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: Machado, Anna Rachel (org.). **O Ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Helena Rodrigues Rojo e Glaís Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Des objets enseignés en classe de français**. Presses Universitaires de Rennes. 2009. P. 29-45.

SOUZA, Lusinete V. As ações do professor: a análise comparativa entre trabalho prescrito e trabalho realizado sobre o discurso argumentativo do editorial de jornal. In: **Gêneros Textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org.). São Carlos: Editora Claraluz, 2009.

TÁVORA, Antônio Duarte Fernandes. **Construção de um conceito de suporte:**a matéria, a forma e a função interativa na atualização de gêneros textuais. 2008. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza/CE.

VYGOTSKY, Liev Semiónovich. **A formação social da mente.** Trad. José Cipolla Neto. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

## APÊNDICE

## APÊNDICE A

### Questionário



Roteiro da entrevista:

- 1) Como você vê a educação na atualidade?
- 2) É possível falar em inovação?
- 3) Você procura inovar as suas práticas? Como?
- 4) Como você imagina a sala de aula do futuro? E o professor do futuro?
- 5) Você acha que o professor atualmente lida com que tipos de exigências? É difícil cumpri-las?
- 6) Suponha que eu seja sua sócia e que eu deva substituir você nas aulas. Que instruções você me daria agora para que eu seguisse a rotina do seu trabalho? Passe para mim as suas instruções de como proceder naquela turma. Como devo proceder para trabalhar o discurso argumentativo como objeto de ensino? Como você faz? Como os alunos estão acostumados a ter sua aula? Quais materiais/ferramentas usa? Apostila? Livro didático? O que mais?
- 7) Em relação ao trabalho na sala de aula:
  - **Como faz?**
  - **Como planeja?**
  - **Como espera que os alunos reajam?**
  - **Quais os desafios?**
  - **Quais os obstáculos/restrições encontradas?**
  - **O que prefere trabalhar?**

- **Na sala de aula como é a interação?**
- **Você se sente satisfeito ou frustrado com o trabalho realizado?**

7. Você já trabalhou com a argumentação oral em sala de aula? Quais são os impedimentos /obstáculos para realizar o seu trabalho com o discurso argumentativo oral?

8. Quais são os impedimentos /obstáculos para realizar o seu trabalho com discurso argumentativo escrito?

9. Você já trabalhou com o editorial em sala de aula? Como procedeu?

10. Se fosse repetir aquele trabalho com editorial o que faria de novo? O que mudaria? Como você avalia hoje o trabalho que fez com editorial?

11. Como os alunos reagiram ao trabalho com o editorial? Você achou o trabalho significativo?

## APÊNDICE B

### Entrevista com a Professora

Pesquisadora: MR, então a primeira pergunta é a seguinte como você vê a educação na atualidade?

Professora: educação na atualidade, hoje ela:: INfelizmente ela é/ainda é tra/não é tratada (+) devidamente, em relação à sua importância (+) né mas:: ((tosse)) princi(+)-palmente pelos órgãos públicos (+) ãh::eu lecionei em escola pública durante dez anos (+) e há oito tou estou em escola particular então assim a gente vê a diferença de::de::de::comprometimento::de estudo propriamente DOS professores pra se pra se atualizarem MAS ela não é tratada com::não digo com respeito mas com a importância/o pelo que ela representa na vida do::do cidadão ela não É adequadamente respeitada (+) como um todo né

Pq: Ahãh (+) e você viu diferença entre os locais que você trabalhou

P: SIM tem uma grande diferença entre a escola (+) pública e a escola particular (+) principalmente em relação a comprometimento::TUDO

Pq: ok (+) você acha que é possível falar em inovação?

P: é im/é IMPOSSÍVEL não falar em inovação (+) é impoSSÍVEL o jeito que::a tecnologia:: todas as tecnologias de um modo geral elas tão aí pra nos ajuDAR (+) como ser MAIS uma ferramenta (+) né e hoje a escola que não se inova (+) fica pra trás (+) não tem como não falar de inovação hoje na/dentro da educação (+) porque os nossos alunos estão (+) inovando a cada dia a cada segundo se o professor não se inova se a educação (+) não não dá um JEITO de procurar essas ESSAS inovações de modo geral (+) ela não acompanha

Pq: CERto e você procura inovar suas práticas?

P: alguns conteúdos né por exemplo tô trabalhando agora com orações subordinadas complicADO né?

Pq: Complicado ((risos)).

P: INOVAR com orações subordinadas é uma coisa MUITO::difícil:: mas eu procuro trazer músicas né filmes letras de mú/ma pra eles pra que eles não não/DECORar conjunções decorar nomenclaturas mas saber Identificar essas orações dentro do TEXto:: saber a imporTÂNCIA de cada um/de cada/no caso oração subordinada dentro da produção de texto::

Pq: sim

P: mas é::filmes músicas (+) jogos (+) sempre

Pq: Uhum importante né:: ((tossindo)) desculpe (+) e::bom como você imaGINA a sala de aula do futuro e o profeSSOR do futuro?

P: NÃO eu não consigo imaginar uma coisa assim muito extraordinária (+) entendeu acho que:: (+) é o professor ele tem que ir se reciclando (+) não dá mais pra chegar fica sen/o meu/MUITos professores que eu tive entram na sala de aula (+) sentavam (+) abriam o jornal e façam a página tal (+) HOJE não dá mais (+) tá? não não (+) NEM nem naquela época não dava né mas hoje é uma/fora de cogitação porque:: talvez tenha não sei se exista alguém que faça isso (+) mas::o professor do futuro não tem (+) uma uma coisa assim TÃO diferente do que é de hoje acho que o que TEM que prevalecer é o comprometimento com a educação (+) o comprometimento em 2012 tem que ser o mesmo em 2050 (+) entendeu COMPROMETIMENTO que que eu estou fazendo aqui? qual é a minha missão (+) como educadora (+) né? minha missão é:: ajudar com que o aluno/construir o conhecimento conhecimento junto com o aluno (+) não ser um Mero (+) é *control c control v* de conhecimento (+) pra mim então assim o que pode acontecer é:: ter um pouco mais de tecnologia na sala de aula:: sabe uma coisa/ mas GRANDES diferenças HOJE eu não consigo (+) identificar não acho que o mais importante realmente é o comprometimento

Pq: Uhum e que que diferenças assim você acha que tem maiores em relação ao que a gente tinha ANtes e o que tem hoje por exemplo pra trabalhar na sala de aula::

P: eu:: eu/a reciclagem do professor (+) ele sempre tá:: fazendo CURSOS né de né de capacitação acho que a GRANDE diferença são esses cursos de capacitação vê o que tá acontecendo no mundo em relação à educação (+) né vê o que deu certo em algumas escolas pra começar (+) a:: implantação DENtro da sua prática pedaGÓGica (+) acho que é isso

Pq: certo é MR você que o professor atualmente lida com QUE TIPOS de exi/exigências, e você acha que é difícil cumprir essas exi/exigências?

P: bom eu vou te falar do meu/ eu vou te falar dentro dos meus parâmetros que é de uma escola particular né? as minhas exigências é que o aluno:: aprenda (+) que vá bem nas provas (+) que CONSIGA pegar esse esse:: tudo o que ele tá aprendendo os conteúdos e saiba transformar como vivência na:: na sua vida

Pq: Uhum.

P: então a minha exigência é que ele saiba por exemplo:: COMO identificar (+) um texto de bula quais são as características (+) né? é:: dentro de:: um texto narrativo quais ações que tão se desenvolvendo ali (+) se ele vai escrever uma carta (+) identificar a diferença entre carta pra um amigo e carta de reclamação pro prefeito por exemplo então essas são exigências de/do do compro/ do do transformar o aluno como BOM leitor e bom escritor

Pq: uhum (+) então lidar com a produção e::

P: tanto oral (+) como ve/como como verbal saber com que o aluno fique/crie essas habilidades e competências em relação a isso

Pq: legal, certo:: e (+) enfim você acha difícil cumprir esse tipo de exigência?

P: (+) olha o LIVRO na MINHA OPINIÃO é uma ferramenta só

Pq: uhum::

P: SÓ acho que todo BOM professor (+) ele não pode SEGUIR somente um livro didático NENHUM livro didático ele é perfeito NENHUM não/até hoje não encontrei então sempre quando às vezes vou procurar (+) é:: fazer minhas PROvas fazer as minhas atividades (+) eu pego VÁRIOS LIVROS pra poder compor (+) essas minhas:: essas minhas atividades (+) então ESSAS exigências (+) eu acho que depende muito do professor (+) se realmente ele QUER (+) é:: CUMPRIR se ele quer TENTAR cumprir com tudo que lhe é:: peDido (+) ele tem que se esforçar

Pq: sim::

P: ele tem que se esforçar e correr ATRÁS (+) porque nada tá pronto (+) NADA não existe livro pronto NÃO EXISTE aula pronta entendeu não existe (+) e CADA sala é uma sala (+) eu tenho oitavo ano oitavo e nono ano de manhã e à tarde (+) CADA sala é uma realidade tem sala:: que eu não consigo trabalhar de um jeito (+) aí como/eu a a exigência é a MESMA (+) mas o meu MÉTODO em trabalhar (+) com ESSA exigência numa sala é UMA mas em outra sala é outra

Pq: então pra cada sala você faz um tipo de trabalho diferente

P: DIFERENCIADO porque eu preciso ver a REALIDADE do meu aluno qual é (+) não tem como eu:: dá um passo maior que a perna

Pq: certo (+) E o que você com/ procura levar para complementar:: né você falou que o livro didático é só uma ferramenta o que que você procura fazer pra complementar as aulas PORQUE vocês tem que usar o livro né?

P: tem temos que cumprir (+) não tem como fugir disso (+) né tem/ temos que cumprir:: porque o pai né o pai pagou e quer:: e nada mais justo do que usar (+) e:: então levo JORNALIS (+) MÚSICAS (+) é:: Vídeos (+) né se eu tô trabalhando:: a ação dentro de um texto narrativo (+) eu levo um FILME aí peço pro aluno identificar toda a sequência narrativa né (+) e:: quais quais são os personagens qual a ação que tá acontecendo naquele (+) naquele texto os principais personagens:: os an/os protagonistas antagonistas COMO é o cenário aí eu vou tá trabalhando a descrição também (+) né então é eu eu/ trazer algo mais lúdico (+) pra que o aluno né consiga prestar atenção porque hoje pro aluno prestar atenção:: tá sendo UM desafio:: pra todo professor

Pq: com certeza ((risos)) certo ok MR então é o seguinte essa essa sexta pergunta é um pouquinho diferente (+) então você vai fazer o seguinte você tem que supor que eu seja sua SÓZIA (+) e que eu vá substituir você nas aulas (+) ok? ENTÃO QUE instruções você me daria AGORA pra que eu seguisse a rotina do seu trabalho (+) né? eu quero que você passe pra mim as suas instruções de COMO proceder por exemplo na/em uma tur/na turma que a gente vai é:: ver a sequência didática por exemplo COMO eu devo prote/proceder pra trabalhar

o discurso argumentaTIVO como objeto de ensino COmo você faz COmo os alunos estão acostumados a ter sua aula (+) ok quais materiais ou ferramentas você usa apostila livro didático que mais né um pouco você já respondeu mas:: é pra você me:: me instruir como se eu/ se os alunos não fossem notar a diferença entre eu e você (+) ok? então me fale COmo você trabalharia na na TURMA ok? pra usar o:: pra trabalhar o discurso argumentaTIVO o que você usa como você procede

P: TÁ eu gosto muito:: primeiro mostrar pro aluno EXEMPLOS do que eu vou trabalhar (+) tá? ENTÃO eu eu vou trabalhar vamos supor:: (+) CARta (+) então eu trago pra ele O QUE É o gênero carta com qualidade (+) vou trabalhar DIÁRIO (+) então O QUE É? o que que eu estou me referindo quando eu falo a eu vou trabalhar um diário (+) vou trabalhar com editorial O QUE É um editorial um texto (+) né com qualidade o que que é? porque o que as vezes eu SINto nessa questão (+) de:: de aLGUNS cursos que eu já fiz alguma coisa assim (+) É que:: né tá a produção inicial tem que partir do ZERo:: mas depois eu preciso mostrar pro aluno o que é um TEXTO BOM (+)

Pq: uhum::

P: o que que é um texto bom? o que é um texto ãh:: argumentativo? (+) que que é O QUE QUE É um texto argumentativo? eu gosto de trabalhar muito com as redações da fuVEST (+) né porque lá lá no site têm:: (+) as:: melhores redações

Pq: ah que legal

P: então são:: então eu LEVO pros alunos (+) é:: essa esse por que/aí eu ex/aí eu DISTRIBUO (+) e PEço pra que eles (+) ãh:: descubram o PORQUÊ:: que aquelas redações foram consideradas boas

Pq: uhum::

P: por que elas foram consideradas AS MELHORES? co/COMO foi a estratégia de AR-GU-MEN-TA-ÇÃO dentro desses textos? ENTÃO assim sempre quando eu vou trabalhar TEXTO argumentativo eu gosto (+) de traba/de começar com com essas redações quando eu trabalhei com o editorial eu começ/ANTES eu comecei (+) com as redações e algo foi (+) foi algo assim DEU CERTO né? (+) e:: aí eles conseguiram identificar dentro dessas redações (+) TODA a argumentaÇÃO foi MUITO legal foi muito interessante (+) porque ah professora olha aqui eles tão defendendo esse ponto de vista (+) uSando essas conjunções aí eu já entrei com a gramática (+)

Pq: uhum::

P: entendeu? então foi algo assim que:: que deu CERTO trabalhar esse discurso argumentativo (+) DENTRO das melhores:: redações:: da da:: fuvest

Pq: uhum:: e você gosta de de de então de levar exemplos primeiro e depois no meio no trabalho em si como é que você vai fazendo? por exemplo você falou pra trabalhar com o editorial (+) como é que você foi fazendo:: que que você trouxe pra eles?

P: ah eu levei:: EXEMPLOS de editorial peguei a folha de são paulo folha de londrina (+) e é:: levei pros alunos identificarem também as/essa questão da da argumentação (+) é:: pedi pra que eles identificarem:: identificassem o assunto o tema que eles estavam traba/trabalhando qual era o posicionamento (+) do:: do jornal (+) em relação aquele assunto (+) qual o que que ele USOU pra que aquilo fosse:: de que/qual foi a ES-TRA-TÉ-GIA qual foi a LINHA DE PENSAMENTO:: que o editorialista (+) PENSOU né pra trabalhar toda a argumentação se no final ele deu uma SOLUÇÃO (+) se no final ele fez um questionamento para o leitor (+) então assim eu fui IN-DU-ZIN-DO para que os alunos percebessem tudo isso, NÃO DEI RESPOSTA (+) mas eu acho/isso que também que eu acho MUITO bacana (+) o professor ter esse essa sabe esse *feeling* de de:: de IR di-re-cio-nan-do (+) o pensamento do aluno:: sabe dando assim um:: direcionando MESMO (+) fazendo perguntas com que ele/ é consiga chegar a uma conclusão porque as/o que que acontece muitas vezes (+) a aula fica as vezes (+) o que eu SINTO:: é que a aula fica muito solta (+) sabe não não tem uma LINHA de raciocínio uma linha de (+) de pensamento

Pq: uhum e você procura deixar/se você fosse me instruir (+) você ia procurar deixar a/bem bem esquematizada essa linha de pensamento

P: é EU sou uma professora exigente (+) MUITO exigente (+) em relação à produção de textos em relação à à:: co/à:: ENTREGA de trabalhos ENTÃO como eu sou exigente nisso eu procuro ser MUITO exigente (+) nas minhas instruções (+) entendeu então eu gosto de deixar MUITO claro o que EU QUERO daquilo (+) né onde onde que eu pretendo que o aluno chegue (+) né:: olha então eu deixo muito claro passo todo o ESQUEMA de avaliação TUDO o que ele precisa fazer (+) ATÉ chegar na produção final

Pq: CERTO então você deixa tudo bem claro pro aluno

P: SIM (+) aí deixaria claro pra você também

Pq: sim ((risos)) certinho ótimo então:: agora:: eu quero saber em relação ao trabalho na sala de aula algumas coisas a gente já abordou MAS vamos falando como você faz né o seu trabalho na sala de aula?

P: em relação ao editorial?

Pq: NÃO em relação a tudo como você faz a sua aula como você planeja como você ESPERA que os alunos reajam:: você PODE tomar um exemplo né (+) quais os desafios quais os obstáculos e as restrições que você encontra pra dar suas aulas tá o que você prefere trabalhar (+) né:: na sala de aula como é a interação com os alunos você se sente satisfeita ou frustrada com o trabalho realizado (+) certo? então::

P: É em sala de aula:: (+) muitas vezes é uma:: caixinha de surpresa (+) tem aula que NOssa me mato de preparar e preparo le/né vou pego filme pego vídeos no youtube:: e trago meu violão e tudo e:: tem dia que dá certo tem dia que não dá (+) tem dia que eu saio frustrada tem dia que não (+) quarta-feira eu trouxe meu violão pra ensinar uma musiquinha de acentuação (+) NOSSA sai daqui realizada ganhei meu dia (+) né pra eles (+) aprenderem as/a,a conteúdo de acentuação:: que era algo que o livro exigia (+) e falei gente como que eu vou ensinar isso aqui né porque é muito CHATO ter que decorar tudo aquilo (+) AÍ trouxe meu violão:: cantamos a musiquinha e a musiquinha tá rodando a escola

Pq: ((risos)) que legal

P: tem um joguinho também que chama DOUBLE:: que é pra/eles vão trocando a LETRA né:: mola bola:: até chegar vamos supor eu coloco duas::duas palavrinhas (+) MOLA e:: BALA (+) o mola tem que chegar no bala (+) então eles vão o que/ conhecendo novas palavras eles consultam o dicionário:: (+) então ASSIM (+) o planejamento EXISTE (+) né em cada aula (+) mas tem aula que dá CERto:: tem aula que não dá (+) a reação (+) é:: alguns alunos/ONTEM (+) ontem também trouxe (+) tô trabalhando a voz passiva ((pigarreio)) vozes verbais (+) peguei algumas manchetes:: (+) da folha de são Paulo e fomos trabalhar VOZES (+) qual a INTENÇÃO do jornalista quando ele coloca na voz passiva (+) qual a INTENÇÃO do jornalista quando ele coloca na voz ativa:: ele quis ressaltar O QUE quando ele colocou na voz passiva? mulher é morta:: em ônibus (+) a que que ele quer/que que ele que ressal/que que ele quis ressaltar? (+) o ATO de alguém ter matado a mulher ou a MORTE dela? então os alunos vão:: né em uma sala de aula ontem funcionou (+) na outra não (+) eles ficaram meio apáticos então (+) CADA/quando eu falo que cada sala é uma realidade (+) é uma realidade porque (+) é:: cada sala tá vivendo uma:: UMA realidade (+) né às vezes pensa muito em:: em namorico em:: né num:: fica até tarde jogando a outra (+) a outra a outra não a que deu certo comigo foi o sétimo ano o oitavo eles ficaram meio:: dispersos né (+) então não houve TANTA/HOUVE (+) mas para/ só com alunos que estavam mesmo interessados agora com o sétimo ano CEM PORCENTO (+) né nossa eles gostaram (+) é:: GOSTAM de sempre/todo final de semana eu preciso passar um *double* pra eles (+) que eles/então tem dias que eu saio satisFEITA (+) me sentindo assim trabalho né (+) missão cumprida (+) e tem dia que não mas assim aprendi também que não é culpa MINHA (+) sabe não é culpa minha (+) é:: EU fiz (+) o que eu tinha que fazer (+) sou muito CHATA pra isso porque eu sou exigente com o aluno mas eu so/eu sou exigente para comigo também

Pq: CERto e você tem alguma estratégia pra planejar (+) como é que você faz esse planejamento antes da au/da aula?

P: é o planejamento ele é feito:: mais ou menos:: eu faço mais ou menos/tem semana que eu faço quinzenal (+) outra semana que eu faço semanal (+) então é:: DENTRO do conteúdo mesmo do:: do conteúdo programático do LIVRO (+) então se eu vejo lá um ASSUNTO X (+) ah vou procurar na internet ver ver se tem alguma coisa diferente ver se tem alguma MÚsica ou eu invento alguma música (+) né (+) é:: pra trabalhar aquele conteúdo ou tem conteúdo que não tem JEITO é AQUILO e pronto (+) e o al/ e NA MINHA OPINIÃO o aluno tem que:: aprender (+) sem ficar também (+) o professor ter que ficar dançando:: can-

can na sala de aula entendeu tem que aprender e TEM (+) CABÔ ué na VIDA é assim (+) se eu/se eu sou uma educadora eu também tenho que educar pra VIDA:: e tem alguns conteúdos que:: ué tabuada em matemática (+) vai fazer o que tem que SABER (+) tem que decorar? tem que decorar ué não:: não tem/alguns conteúdos NÃO TEM COMO fugir do:: do TRADICIONAL (+) você pode ATÉ:: trazer uma musiquinha e tudo mas ele tem que saber

Pq: uhum:: sim certo (+) e quais são os obstáculos que você encontra nas suas aulas por exemplo (+) os DESAFIOS os obstáculos?

P: as vezes os:: os obstáculos/ quando eu percebo que esses conteúdos têm:: têm que ser dados e:: como ORAÇÃO SUBORDINADA (+) tá sendo um desafio pra mim no nono ano (+) né tô quase surtando (+) porque TÁ LÁ no livro (+) tem que aprender? tem que aprender (+) mas é CHATO (+) e eu vou falar o que é chato também? (+) eu falo na minha cabeça né (+) mas:: tem que aprender (+) na aula de produção de texto::

Pq: ENTÃO é uma restrição mesmo

P: É:: É:: é complicado (+) porque eles não entendem porque eles tão aprendendo aí eu:: a minha missão falei gente olha (+) isso vai ser importante pra vocês na:: oração sub/na na:: (+) na produção de TEXTO (+) né quando vocês forem trabalhar um pouco concordância reGÊNCIA:: (+) e TEM QUE APRENDER

Pq: cer-to

P: mas é um conteúdo que eu acho que eles aprendem no outro dia esquece (+) se for decoreba se::

Pq: É por que você acha que isso acontece?

P: da maneira com que for trabalhado (+) ou da maneira com que ELES:: (+) eu posso ATÉ induzi-los a falar óh isso é importante por causa disso disso da produção de texto:: né pra vocês aprenderem a ar/a fazer argumentação tudo (+) mas NONO ANO:: tenho minhas dúvidas (+) tenho (+) assim (+) não sei se eles têm MATURIDADE pra entender isso aí eles vão/QUANDO eles forem (+) fazer essa revisão LÁ no ensino médio (+) aí eu acho que a ficha cai

Pq: certo (+) uhum:: ok MR e AGORA eu queria perguntar se você já trabalhou com a argumentação oral em sala de aula

P: JÁ quando nós:: trabalhamos com o gênero DEBATE (+) né então a:: (+) é:: (+) nós fazemos a (+) colocação de um TEMA (+) dividimos a sala em:: em dois grupos e cada um traba/ISSO TUDO planejado (+) né tudo/olha agora vocês pesquisem o lado positivo do assunto quem é/né quem/e o lado negativo aí tal dia/eu marco o dia do debate e AÍ eles apresentam as argumentações DELES

Pq: uhum e foi foi uma coisa que foi você que trouxe ou tinha no material?

P: no livro tinha no no material.

Pq: uhum e como é que foi o trabalho foi bacana?

P: não eles assim:: QUANDO:: né quando é/porque eles entendem isso como se fosse:: (+) entre aspas BRIGAR (+) pela opinião DELES né defender/e ISSO eles são BONS (+) né ALGO que eu percebo na educação que é/que talvez SEJA um desafio é TRANSPOR essa argumentação para:: a escrita (+) porque no ORAL AH:: acho que ninguém quase ninguém ganha deles (+) entendeu quase NIN-GUÉM:: pra eles defenderem uma coisa assim O-RAL-MEN-TE (+) NOSSA dificilmente um adulto (+) ganha deles ((risos))

Pq: ganha, né ((risos))? Legal (+) e quais são os impedimentos ou os obstáculos que você encontrou pra realizar o trabalho com o discurso argumentativo oral teve algum?

P: NÃO eu acho que o desafio é a ORGANIZAÇÃO desse debate (+)

Pq: AH, sim

P: porque todo mundo quer falar jun/todos querem falar juntos (+) não TEM aquela (+) como eu te falei AH eu quero defender a minha ideia mas eu:: às vezes eu não tenho RESPEITO pra res/para com o outro grupo (+) eu não às vezes não:: (+) é:: (+) acho que é RESPEITAR mesmo a palavra a opinião do outro grupo então eu quero falar junto (+) então EU era a MEDIADORA oh (+) se se falar junto perde ponto:: aí eu tenho que colocar algumas regras né que que são REGRAS de um DEBATE né eu/antes de trabalhar:: no debate eu trouxe um debate político (+) pra eles assistirem como que é um debate o respeito à opinião do outro QUE eles trazem VÁ-RIOS papéis:: de de informações né os políticos trazem várias informações em em jor/em jornais em em papéis em relatórios e:: e o argumento que ele (+) for dar ele tem que ser CONSISTENTE/ ah AI eu vi numa revista tal/TÁ que revista que você viu? que dados científicos que você tem? AH não sei que a galinha veio do/NÃO mas (+) onde você viu isso? Né (+) então

Pq: tem que embasar né?

P: TEM

Pq: Ok E:: quais são os seus impedimentos ou obstáculos pra realizar o seu trabalho com o discurso argumentativo ES-CRI-TO?

P: É:: eu acho que o maior é a preguiça deles né? mas:: é:: os nossos alunos no modo GERAL (+) eles são bons (+) eles são:: melhores na oralidade (+) mas na escrita por exemplo é:: (+) algo que eu PERcebo ainda comentei ontem em sala de aula (+) é que eles NÃO fazem a revisão (+) então eles escrevem ENTREGAM (+) aí hora que eu vou ler assim às vezes tem/falta COESÃO falta COERÊNCIA:: aí eu DEVOLVO pra eles ai é verdade tá faltando tal coisa (+) então essa questão do VAMOS revisar (+) terminei a produção? (+) deixa eu ler vê se tá tudo:: vê se tá lig/né vamos ver se tem ligação se não tá faltando nenhuma letra mas é/sabe aquela coisa PRESSA em:: acabar (+) em não fazer a revisão eu acho que:: (+) a o

o/OUTRA coisa que eu também percebo (+) que pra (+) pra ser um BOM argumentador eu preciso ter várias:: informações (+) então eu sempre falo pros alunos (+) vocês devem assistir JORNAL (+) é:: (+) LER:: vai lá na folha de são Paulo né (+) é de GRAÇA entra lá folha de são paulo ponto com leiam TUDO o que tá acontecendo no mundo (+) não ADIANTA pra você ser um um bom argumentador você TEM QUE:: TER a sua/o seu/eu sempre falo pra eles a sua BOLSINHA de argumentos:: CHEIA (+) porque senão você vai argumentar o que ah ah eu acho não você não ter que achar nada (+) né não tem que ACHAR então sempre (+) você vai falar sobre:: (+) é:: meio ambiente procura na internet QUEM/as pessoas que FALAM sobre meio ambiente as pessoas que CO-NHE-CEM sobre meio ambiente porque aí você também pode pegar o DISCURSO dessas pessoas pra ajudar na sua argumentação (+) né no nono ano eles tem que fazer um TCC:: de iniciação científica (+) é o nosso nono ano ele tem que fazer uma MONOGRAFIA (+) tod/CADA um tem que fazer uma monografia no nosso nono ano (+) então é:: tá vou trabalhar sobre:: o:: (+) é:: ah:: o líquido que sai/que nós tivemos no ano passado o líquido que sai do chuchu pra:: pra cicatrizante tá então eu vou procurar na na literatura ver se ALGUÉM já estudou sobre isso (+) né porque é eu PRECISO ter um embasamento teórico (+) na MINHA argumentação eu PRECISO ter um um essa esse esse embasamento teórico QUEM falou sobre isso já ah (+) ENTÃO o que que eu o que que eu SINTO dos alunos que tem essa:: às vezes essa dificuldade de ENCONTRAR (+) não de encontrar (+) porque TEM (+) mas sabe de PRO-CU-RAR (+) esse emba/eles acham sabe eles acham que eles são autossuficientes não eu vou procurar o meu e pronto (+) então:: (+) porque ORIENTAÇÃO A-QUI na escola eles têm (+) então às vezes muita/o que eu sinto é que às vezes a preguiça:: né aquela coisa:: (+) MAS nós/como educador nós temos que que AJUDÁ-LOS nisso temos que orientá-los porque (+) é:: (+) né? (+) com do/treze anos catorze fazendo uma monografia:: eu nem sonhava em fazer isso na minha época

Pq: ((risos)) nem eu (+) tá certo (+) e você já trabalhou com editorial em sala de aula MR? como você procedeu?

P: já ano passado eu trabalhei com o nono ano com o editorial como eu já disse né:: a primeira coisa eu EXPLIQUEI (+) o que era um editorial (+) a função dele (+) é:: (+) qual era a FUNÇÃO (+) aí eu TROUXE (+) alguns editoriais pra sala de aula distribui:: a sala em grupo coloquei algumas perguntas na LOUa pra eles observarem a linguagem:: é:: (+) o que ERA o editorial (+) se havia é:: (+) algumas MARCAS de opinião (+) né alguns:: (+) modalizaDORES dentro do do texto é:: se el/se o o editorialista tava tentando CONVENCER o leitor de alguma coisa:: a presença de:: de CONJUNÇÕES dentro do do texto e AÍ é:: cada um fez uma apresentação GERAL (+) desse tra/desse trabalho ah:: levando-se em conta ESSE meu (+) meu esquema que eu pedi:: e foi bem INTERESSANTE né porque eles nunca tinham trabalhado (+) com editorial (+) e:: is/é assim como eu falei pra vocês às vezes o vocabulário DELES a:: (+) o FOCO de atenção/então às vezes tinha ASSUNTOS (+) que eles tiveram que procu/pesquiSAR (+) né como:: (+) né:: às vezes o FOCO aí é:: é Big Brother é filminho é joguinho de computador (+) não:: eles não estão sabendo O QUE:: (+) tá acontecendo no:: no mundo no no no Brasil (+) então às vezes me perguntaram ai mas professora o que que é isso? (+) como assim você não sabe faz uma semana que tá (+) né porque o edi/aí eu:: falei pra eles oh o editorial:: são assuntos que estão acontecendo aí na MÍDIA são assuntos ATUAIS (+)

que que o JORNAL (+) ele QUER colocar em debate ele quer fazer um comentário:: (+) né e:: é isso

Pq: muito bem (+) e se você fosse repetir aquele trabalho com o editorial o que você faria de NOVO:: né o que você mudaria:: como você avalia hoje o trabalho que você fez com o editorial?

P: algo que eu não FIZ (+) e:: tal/não sei se tenha FALTADO sei lá mas é TRA-ZER (+) ALGUÉM do jornal:: de Londrina do JL da Folha de Londrina (+) alguém pra conversar com eles (+) então a/acredito que:: acredito NÃO (+) se eu pudesse né:: trabalhar novamente com esse gênero:: eu TRARIA alguém para (+) é:: conversar com eles em relação ao:: (+) ao produtor daquele texto (+) né o que ele/AÍ (+) pediria pra que os alunos elaborassem um (+) trabalhassem com outro gênero a ENTREVISTA (+) elaborassem algumas perguntas (+) pra:: para o:: (+) o convidado (+) que viria na escola pra conversar um pouco com eles (+) como que/como que o editorial é feito/é VEIO uma pessoa mas assim NÃO:: ele não era um/ele era mais um jornalista não era editorialista então COMO que:: o assunto do editorial:: ele é escolhido dentre TANTOS né:: aí a pessoa explicou que há uma REUNIÃO (+) de de jornalistas pra definirem QUAL será o assunto:: a ser abordado no editorial (+) mas acho que seria interessante

Pq: uhum legal (+) mais alguma coisa?

P: não assim:: assim (+) que me vem na cabeça:: agora acho que:: (+) só isso

Pq: certo (+) e você acha que o trabalho foi bacana? como é que você avalia o trabalho?

P: eu avalio em relação a atitudes:: deles:: eu acho que foi:: foi BOM (+) né eu pude trabalhar a questão da argumentação e foi/é o meu objetivo né não era só ficar:: eles PRODUZIRAM com outro professor eles produziram o editorial (+) e:: (+) e eu eu vi assim um um ponto positivo em relação a esse trabalho com o gênero::

Pq: e/eles reagiram bem como como que eles reagiram ao trabalho com o editorial você acha que foi significativo?

P: não a princípio é como eu te falei:: (+) a princípio eles ficaram meio relutantes porque eram ah:: assuntos que não fazem parte DO universo deles (+) né então são assuntos que não FAZEM parte:: são assuntos SÉRIOS:: eles tão na idade de de BRINCADEIRA (+) então eu prime/um dos meus desafios foi realmente a CONSCIENTIZAÇÃO de que aqueles assuntos eram relevantes que eles estão numa sociedade que eles são cidadãos e e desenvolver (+) é:: (+) é desenvolver esse lado argumentativo COMO cidadão é imprescindível (+) tá? MESMO que seja pra DIS-COR-DAR do que o:: do que tá escrito lá no editorial (+) olha eu não concordo tá você não concorda? (+) mas POR QUE você não concorda? quais são os SEUS argumentos pra não concordar com o que o editorialista escreveu aqui? (+) AH mas porque NÃO porque não (+) eu quero que você MOSTRE pra mim com argumentos por que que você é contra da MANEIRA com que o editorialista colocou aqui ah ah as ideias dele? por que que você é contra a ESSA ideia? (+) então aí eu trabalhei um pouco também a

questão assim:: (+) NÃO SEI se agradei a todos mas a maioria eu:: (+) nós nós/sempe quando terminava a aula os os comentários assim:: continuavam

Pq: legal você acha o gênero editorial um bom gênero pra ser trabalhado em sala de aula?

P: Na questão de argumentação é ele é:: é achei (+) é um/é uma:: caixinha de surpresa mas é:: (+) porque você nunca vai saber se o aluno vai gostar daquele assunto ou não mas pra se trabalhar a ARGUMENTAÇÃO (+) é um texto BASE (+) é eu/na MINHA opinião eu gostei muito

Pq: certo:: muito obrigada MR então é isso.

## **ANEXOS**

## ANEXO A

### Editorial 1<sup>86</sup>

FOLHA DE LONDRINA, terça-feira, 1 de julho de 2008

2 Opinião

# Estreito limite entre rigidez e democracia

**É** estreito o limite entre o que a nova norma eleitoral estabelece e a democracia, e isto ficou agora demonstrado com a limitação de rádio e televisão difundirem, até a eleição de 5 de outubro, certas informações que são de interesse do eleitorado. Excesso de rigidez é também uma forma de oerrear liberdades e de beneficiar candidatos envolvidos em denúncia de corrupção. Basicamente, não é permitido priviligiar, criticar ou denegrir qualquer candidato. Sera preciso saber-se o que a Justiça Eleitoral considera denegrir, porque deve prevalecer a meta mais relevante de poder-se dizer quem são os postulantes e sanear a vida pública.

A lei estabelece que rádio e TV, por serem veículos de massa, não devem influenciar a decisão do voto, mas é justamente esta a mis-

são desses órgãos de difusão de informações e de formação de opinião: influenciar os votantes, para que não elejam quem está na mira de investigações, e eles

são tantos. Não mencionar a história dos candidatos à reeleição, incluindo os fatos que não são lisonjeiros quanto ao desempenho de suas funções públicas, é sonegar informações ao eleitor ou favorecer que, pelo multismo, es-queça de denúncias e processos contra o candidato. A legislação deve ser rigorosa, como determinar que sejam atasiados de seus programas de rádio e televisão, durante a campanha, quem se apresenta como candidato, mas se impede que aqueles meios de comunica-

ção rememorem ocorrências já de domínio público sobre acusações contra os disputantes. Iere o princípio basilar de que as eleições devem ser livres

e democráticas. Porque a proibição imposta contempla esses denunciados e indiretamente prejudica aqueles de ficha limpa, sejam os que querem reeleger-se ou os iniciantes.

Todos os demais itens dá lei, já conhecidos, são mantidos e assim deve ser, mas ao rádio e TV, justamente pelo seu alcance popular, deveria ser permitido exocar os candidatos suspeitos - porque uma denuncia contra eles já é uma mácula. A legislação já está sendo concessiva ao permitir que eles se habilitem à ree-

leição. Mesmo que um processo não haja transitado em julgado, o poder regulador deveria ser mais zeloso, pois se trata de um processo público para escolha de futuros governantes.

As normas são legitimamente rígidas em muitos pontos, arranham o direito de informação e a democracia em outros - quando impedem que o povo saiba das verdades que den-tem certos candidatos - mas são flexíveis e condescendentes ao liberar os partidos para que homologuem candidaturas sob suspeição. O processo de depuração que a sociedade deseja - e este é também um postulado das leis - deveria começar dentro das agremiações partidárias, responsáveis pelo seleetionamento dos candidatos. Mas se a lei não é rigorosa com eles, o caminho de higienização do processo fica mais difícil.

TEMA = POLÍTICA

<sup>86</sup> Os editoriais foram reproduzidos exatamente como foram publicados no jornal. Erros de ortografia e gramática foram mantidos.

### **Estreito limite entre rigidez e democracia**

*As normas são legitimamente rígidas em muitos pontos mas arranham o direito de informação em outros*

É estreito o limite entre o que a nova norma eleitoral estabelece e a democracia, e isto ficou agora demonstrado com a limitação de rádio e televisão difundirem, até a eleição de 5 de outubro, certas informações que são de interesse do eleitorado. Excesso de rigidez é também uma forma de cercear liberdades e de beneficiar candidatos envolvidos em denúncia de corrupção. Basicamente, não é permitido privilegiar, criticar ou denegrir qualquer candidato. Será preciso saber-se o que a Justiça Eleitoral considera denegrir, porque deve prevalecer a meta mais relevante de poder-se dizer quem são os postulantes e sanear a vida pública.

A lei estabelece que rádio e TV, por serem veículos de massa, não devem influenciar a decisão do voto, mas é justamente esta a missão desses órgãos de difusão de informações e de formação de opinião: influenciar os votantes, para que não elejam quem está na mira de investigações, e eles são tantos. Não mencionar a história dos candidatos à reeleição, incluindo os fatos que não são lisonjeiros quanto ao desempenho de suas funções públicas, é sonegar informações ao eleitor ou favorecer que, pelo mutismo, esqueça de denúncias e processos contra o candidato. A legislação deve ser rigorosa, como determinar que sejam afastados de seus programas de rádio e televisão, durante a campanha, quem se apresente como candidato, mas se impede que aqueles meios de comunicação rememorem ocorrências já de domínio público sobre acusações contra os disputantes, fere o princípio basilar de que as eleições devem ser livres e democráticas. Porque a proibição imposta contempla esses denunciados e indiretamente prejudica aqueles de ficha limpa, sejam os que querem reeleger-se ou os iniciantes.

Todos os demais itens da lei, já conhecidos, são mantidos e assim deve ser, mas ao rádio e TV, justamente pelo seu alcance popular, deveria ser permitido execrar os candidatos suspeitos - porque uma denúncia contra eles já é uma mácula. A legislação já está sendo concessiva ao permitir que eles se habilitem à reeleição. Mesmo que um processo não haja transitado em julgado, o poder regulador deveria ser mais zeloso, pois se trata de um processo público para escolha de futuros governantes.

As normas são legitimamente rígidas em muitos pontos, arranham o direito de informação e a democracia em outros - quando impedem que o povo saiba das verdades que denigrem certos candidatos - mas são flexíveis e condescendentes ao liberar os partidos para que homologuem candidaturas sob suspeição. O processo de depuração que a sociedade deseja - e este é também um postulado das leis - deveria começar dentro das agremiações partidárias, responsáveis pelo

selecionamento dos candidatos. Mas se a lei não é rigorosa com eles, o caminho de higienização do processo fica mais difícil.

## Problemática decisão sobre engraxates

**S**e em 42 anos nunca houve problema com os jovens engraxates que atuam no Centro de Londrina, sob a tutela da Liga dos Engraxates Mirins, o problema foi agora criado pela Justiça do Trabalho, a pedido do Ministério Público. Porque a decisão foi que eles não podem mais operar. Um indicativo é que podem se converter em delinquentes, porque se a medida (que entra em vigor sábado) lhes subtrai e fonte de ganho, não indica onde arranjar-lhes outro trabalho e renda e também não acena em como socorrer familiares que, em alguns casos, dependem da ajuda financeira deles.

O argumento é que o trabalho nas ruas prejudica a formação dos adolescentes, mas tal não aconteceu nas quatro décadas

de existência da Liga, entidade mantida por uma pastora social. Engraxates de outrora são hoje cingentões e não há registro que se possa considerar preo-

cupante de desvios de conduta. Até porque o ponto onde eles atuaram e atuam não oferece o risco imaginado, e a freguesia é tão conhecida quanto esses meninos. O próprio meio, pela sua natureza, é o natural policial, sabendo-se que o local é bastante frequentado por aposentados. Doravante sim, sem ocupação e sem nada ganharem, eles poderão perder-se nos desvãos. A advoga-

da que serve à Liga dos Engraxates, Giane Psuruta, diz lamentar a argumentação cons-

**Ensina Montesquieu que uma coisa não é justa porque é lei mas deve ser lei porque é justa**

tañte da sentença e poderá recorrer da decisão. "É um absurdo dizer que eles (esses pequenos trabalhadores) estão se marginalizando - ela

reage - porque todos os clientes dos meninos são pessoas sérias que já estão acostumadas com eles." Um tópico risível do despacho judicial é que está prevista a multa de R\$ 1 mil cada menino se a ordem não for obedecida. Certamente a mira da cobrança é a Liga. "Minha mãe tem problema de saúde e eu a ajudo em casa", diz um dos 20 jovens que compoem esse grupo.

Profissionais da Liga - uma instituição já tradicional em Londrina - fazem acompa-

nhamento da atividade desses engraxates, e a informação é que os obrigam a frequentar a escola regular e também a fazer cursos profissionalizantes. Se a criança e o adolescente precisam ser protegidos, há um grande número deles (e também de jovens carentes de maior idade) perambulando sem rumo pelas ruas. Um cidadão ouvido por este Jornal e citado na reportagem de ontem declara ser freguês dos engraxates, que aprecia o trabalho deles e que não vê perigo para esses trabalhadores mirins. Opina que se os engraxates pararem de trabalhar, aí sim "acabarão indo para as ruas" - expressão usada para quem fica sujeito a delinquir. Como ensina Montesquieu, uma coisa não é justa porque é lei mas deve ser lei porque é justa.

### **Problemática decisão sobre engraxates**

*Ensina Montesquieu que uma coisa não é justa porque é lei mas deve ser lei porque é justa*

Se em 42 anos nunca houve problema com os jovens engraxates que atuam no Centro de Londrina, sob a tutela da Liga dos Engraxates Mirins, o problema foi agora criado pela Justiça do Trabalho, a pedido do Ministério Público. Porque a decisão foi que eles não podem mais operar. Um indicativo é que podem se converter em delinquentes, porque se a medida (que entra em vigor sábado) lhes subtrai a fonte de ganho, não indica onde arranjar-lhes outro trabalho e renda e também não acena em como socorrer familiares que, em alguns casos, dependem da ajuda financeira deles.

O argumento é que o trabalho nas ruas prejudica a formação dos adolescentes, mas tal não aconteceu nas quatro décadas de existência da Liga, entidade mantida por uma pastoral social. Engraxates de outrora são hoje cinquentões e não há registro que se possa considerar preocupante de desvios de conduta. Até porque o ponto onde eles atuaram e atuam não oferece o risco imaginado, e a freguesia é tão conhecida quanto esses meninos. O próprio meio, pela sua natureza, é o natural policiador, sabendo-se que o local é bastante frequentado por aposentados. Doravante sim, sem ocupação e sem nada ganharem, eles poderão perder-se nos desvãos. A advogada que serve à Liga dos Engraxates, Giane Psuruta, diz lamentar a argumentação constante da sentença e poderá recorrer da decisão. "É um absurdo dizer que eles (esses pequenos trabalhadores) estão se marginalizando - ela reage - porque todos os clientes dos meninos são pessoas sérias que já estão acostumadas com eles." Um tópico risível do despacho judicial é que está prevista a multa de R\$ 1 mil cada menino se a ordem não for obedecida. Certamente a mira da cobrança é a Liga. "Minha mãe tem problema de saúde e eu a ajudo em casa", diz um dos 20 jovens que compõem esse grupo.

Profissionais da Liga - uma instituição já tradicional em Londrina - fazem acompanhamento da atividade desses engraxates, e a informação é que os obrigam a frequentar a escola regular e também a fazer cursos profissionalizantes. Se a criança e o adolescente precisam ser protegidos, há um grande número deles (e também de jovens carentes de maior idade) perambulando sem rumo pelas ruas. Um cidadão ouvido por este Jornal e citado na reportagem de ontem declara ser freguês dos engraxates, que aprecia o trabalho deles e que não vê perigo para esses trabalhadores mirins. Opina que se os engraxates pararem de trabalhar, aí sim "acabarão indo para as ruas" - expressão usada para quem fica sujeito a delinquir. Como ensina Montesquieu, uma coisa não é justa porque é lei mas deve ser lei porque é justa.

## A decisão do STJ contra abusos de juros

Quando decisões judiciais são tomadas em favor da classe social baixa contra juros de bancos, chega-se a descer que elas venham a funcionar e que haja fiscalização para que sejam executadas. Mesmo sem definir uma taxa média considerada ideal, o Superior Tribunal de Justiça (STJ) estabeleceu que bancos e outras instituições financeiras não podem cobrar juros abusivos. A medida é importante mas, se ataca os abusos, será necessário atentar que estes são balizados a partir de um exagero já institucionalizado, que é o costumeiro patamar elevadíssimo dos juros.

A decisão baseou-se em empréstimos

de pequeno valor para pessoas de baixo poder aquisitivo, em que o juro chegou a 11% ao mês, praticado pela financeira Losango e pelo HSBC. Antes disso já havia sido constatada, por ministro do Tribunal uma cobrança ainda maior: 14% ao mês, num banco que não foi citado, embora punido. Melhor tarde do que nunca, porque esses abusos desde muito vinham sendo cometidos, e ainda o são em seu absurdo nível básico. Tanto que um advogado especialista em defesa de bancos, ao reagir à medida do STJ, declarou que o Tribunal

"aceitava saudavelmente" as regras do

***Tribunal em verdade impede um arbítrio sobre o que já é abusivo e não impõe taxa média considerada razoável***

car-se de muitas garantias nos seus negócios, como este de estabelecer juros estratosféricos para os clientes de baixa renda, como forma de proteger-se do que consideravam empréstimos de risco. Um ignominioso arbítrio, porque imprevisíveis são inerentes a qualquer atividade comercial ou de serviços e nem por isso o freguês precisa pagar a conta.

A sentença judicial dá mais proteção aos usuários de baixa renda, mas de

mercado financeiro. Sabe-se que aquelas instituições (destacadamente os bancos) têm o privilégio de cercar-se de muitas garantias nos seus negócios, como este de estabelecer juros estratosféricos para os clientes de baixa renda, como forma de proteger-se do que consideravam empréstimos de risco. Um

qualquer modo empréstimos feitos em bancos ou financeiras ainda cobram juros assassinos que aleijam uma empresa ou um cidadão. No mesmo período em que o STJ tomava essa decisão relacionada com os pequenos tomadores de empréstimos a taxa média de juros para o cheque especial subia nos bancos estrangeiros Santander e HSBC e no verde-amarelo Banco do Brasil.

Mais um abuso, porque - repetindo-se o dito mais atrás - o juro do cheque especial e de tudo o mais já era abusivo. Com toda a certeza é mais difícil para um país crescer se segmentos da população (incluindo-se algumas pequenas empresas) precisam depender de dinheiro de banco para tocar a vida e os negócios.

### **A decisão do STJ contra abusos de juros**

*Tribunal em verdade impede um arbítrio sobre o que já é abusivo e não impõe taxa média considerada razoável*

Quando decisões judiciais são tomadas em favor da classe social baixa contra juros de bancos, chega-se a descreer que elas venham a funcionar e que haja fiscalização para que sejam executadas. Mesmo sem definir uma taxa média considerada ideal, o Superior Tribunal de Justiça (STJ) estabeleceu que bancos e outras instituições financeiras não podem cobrar juros abusivos. A medida é importante mas, se ataca os abusos, será necessário atentar que estes são balizados a partir de um exagero já institucionalizado, que é o costumeiro patamar elevadíssimo dos juros.

A decisão baseou-se em empréstimos de pequeno valor para pessoas de baixo poder aquisitivo, em que o juro chegou a 11% ao mês, praticado pela financeira Losango e pelo HSBC. Antes disso já havia sido constatada por ministro do Tribunal uma cobrança ainda maior: 14% ao mês, num banco que não foi citado, embora punido. Melhor tarde do que nunca, porque esses abusos desde muito vinham sendo cometidos, e ainda o são em seu absurdo nível básico. Tanto que um advogado especialista em defesa de bancos, ao reagir à medida do STJ, declarou que o Tribunal "aceitava saudavelmente" as regras do mercado financeiro. Sabe-se que aquelas instituições (destacadamente os bancos) têm o privilégio de cercar-se de muitas garantias nos seus negócios, como este de estabelecer juros estratosféricos para os clientes de baixa renda, como forma de proteger-se do que consideravam empréstimos de risco. Um ignominioso arbítrio, porque imprevistos são inerentes a qualquer atividade comercial ou de serviços e nem por isso o freguês precisa pagar a conta.

A sentença judicial dá mais proteção aos usuários de baixa renda, mas de qualquer modo empréstimos feitos em bancos ou financeiras ainda cobram juros assassinos que aleijam uma empresa ou um cidadão. No mesmo período em que o STJ tomava essa decisão relacionada com os pequenos tomadores de empréstimos a taxa média de juros para o cheque especial subia nos bancos estrangeiros Santander e HSBC e no verde-amarelo Banco do Brasil.

Mais um abuso, porque - repetindo-se o dito mais atrás - o juro do cheque especial e de tudo o mais já era abusivo. Com toda a certeza é mais difícil para um país crescer se segmentos da população (incluindo-se algumas pequenas empresas) precisam depender de dinheiro de banco para tocar a vida e os negócios.

## Quem vai dirigir não deve beber

Alcool é incompatível com o volante, por isso é necessário que haja mecanismos que impeçam os graves acidentes de trânsito motivados pela bebida. Se a lei implantada é rigorosa e até inconstitucional em alguns pontos, segundo a Ordem Advogada do Brasil, que os ajustes seia e, com o respaldo de uma norma e punitiva, se inicie uma vigorosa campanha de motivação para a tomada de responsabilidade dos que dirigem. O veículo trouxe conforto mas também os ônus, o mais sério deles prevenir acidentes.

Sei não proibe a bebida, embora o uso de "lei seca", mas sim assumir o comando de um automóvel, ca-

minhão e motocicleta. Se a lei não é específica, é oportuno lembrar que também não pode ingerir bebida alcoólica quem for pilotar uma aeronave.

Uma prática adotada em muitos países, especialmente no Japão, é que se o casal ou grupo vai a um evento onde haja consumo de bebida, um deles não bebe para levar os demais de retorno para casa. É um sistema que funciona porque os próprios cidadãos decidem que assim deve ser e porque as penalidades são pesadas. E não apenas por essa razão mas porque isto já se converteu num prudente costume. Hábitos civilizados sempre são anteceditos de movimen-

tos de conscientização, que no Brasil não ocorrem com a intensidade devida em quase tudo. Homens e mulheres dirigem, por is-

so esse modelo de um dos parceiros presenciar-se de beber - num bar, num restaurante ou numa festa - resultou eficaz onde foi adotado - sem lamentações e sem acidentes causados pela bebedeira. Se o motorista, pela ausência de companhia para ser o condutor extra, vai dirigir sozinho, então que não beba ou use um táxi. A nova lei no Brasil já entrou em vigor e agora é encontrar não fórmulas de burlá-la mas de obedecê-la e valer-se de soluções adequadas, como esta, por

exemplo, que os japoneses adotaram. Obvio que a restrição de alguém ficar sem beber, sobretudo numa festa, pode criar baixo humor de quem tem de abster-se, mas é preciso inocular na mente de cada cidadão que dirigir alcoolizado é muito perigoso, assim como o uso de telefone celular ao volante. Ou o homem se harmoniza com as coisas da modernidade ou não faça uso delas.

Novos hábitos precisam ser adotados porque, mesmo que a fiscalização não seja eficiente, deve prevalecer a responsabilidade individual. Portanto, o motorista é o seu próprio fiscal. Se leis duras precisam ser adotadas é porque o ser humano não evita, pela própria consciência, certos atos civilizados.

### **Quem vai dirigir não deve beber**

*A prática em vários países é que um membro do grupo ou do casal não beba, num evento, e conduza o veículo*

O álcool é incompatível com o volante, por isso é necessário que haja mecanismos que impeçam os graves acidentes de trânsito motivados pela bebida. Se a lei ora implantada é rigorosa e até inconstitucional em alguns pontos, segundo a Ordem dos Advogados do Brasil, que os ajustes sejam feitos e, com o respaldo de uma norma rígida e punidora, se inicie uma vigorosa campanha de motivação para a tomada de responsabilidade dos que dirigem. O veículo automotor trouxe conforto mas também muitos ônus, o mais sério deles prevenir contra acidentes.

A lei não proíbe a bebida, embora o uso genérico de “lei seca”, mas sim assumir alcoolizado o comando de um automóvel, caminhão e motocicleta. Se a lei não é específica, é oportuno lembrar que também não pode ingerir bebida alcoólica quem for pilotar uma aeronave. Uma prática adotada em muitos países, especialmente no Japão, é que se o casal ou um grupo vai a um evento onde haja consumo de bebida, um deles não bebe para levar os demais de retorno para casa. É um sistema que funciona porque os próprios cidadãos decidem que assim deve ser e porque as penalidades são pesadas. E não apenas por essa razão mas porque isto já se converteu num prudente costume. Hábitos civilizados sempre são antecidos de movimentos de conscientização, que no Brasil não ocorrem com a intensidade devida em quase tudo. Hoje homens e mulheres dirigem, por isso esse modelo de um dos parceiros preservar-se de beber - num bar, num restaurante ou numa festa - resultou eficaz onde foi adotado, sem lamentações e sem acidentes causados pela bebedeira. Se o motorista, pela ausência de companhia para ser o condutor extra, vai dirigir sozinho, então que não beba ou use um táxi. A nova lei no Brasil já entrou em vigor e agora é encontrar não fórmulas de burlá-la mas de obedecê-la e valer-se de soluções adequadas, como esta, por exemplo, que os japoneses adotaram.

Óbvio que a restrição de alguém ficar sem beber, sobretudo numa festa, pode criar baixo humor de quem tem de abster-se, mas é preciso inocular na mente de cada cidadão que dirigir alcoolizado é muito perigoso, assim como o uso de telefone celular ao volante. Ou o homem se harmoniza com as coisas da modernidade ou não faça uso delas. .

Novos hábitos precisam ser adotados porque, mesmo que a fiscalização não seja eficiente, deve prevalecer a responsabilidade individual. Portanto, o motorista é o seu próprio fiscal. Se leis duras precisam ser adotadas é porque o ser humano não evita, pela própria consciência, certos atos civilizados.

FOLHA DE LONDRINA, sábado, 5 de julho de 2008

## 2 Opinião

## Falta de bom senso no reajuste de preços

**A** falta de alimentos e inflação são coisas irmanadas, e se aqueles produtos subiram 14,6% no Brasil de um ano para cá, o presidente Lula não pode ignorar esta realidade e declarar que "não há motivo para perder o sono", alegando que tudo está sob controle no País. Nem uma coisa e nem outra, porque há sim motivo de preocupação e não é verdade que o Governo tem o controle da inflação. Tanto que cabeças mais sensatas estão recomendando que não se aumente preços aleatoriamente, porque uma coisa puxa a outra.

A inflação em todo o mundo, que gera alta das coisas, ou - invertendo-se posições - a alta das coisas gerando inflação, criaram essa situação de descontrolar de uma e de outra. Mas por trás de tudo isso está o homem, por-

que nada ocorre nesse campo sem a intervenção humana, e essa corrente psicológica se torna difícil de frear. Todos passaram a tirar proveito visando ganhar mais subindo preços. O resultado final é que todos perderão, porque esse fenômeno já é bastante conhecido, especialmente no Brasil, onde a inflação chegou a 80% ao mês no Governo Sarney, e até porque havia uma corrida desenfreada desde períodos anteriores. Elevando preços sem nenhum critério, apenas seguindo a maré, gera-se um movimento em cadeia que, como remédio, implicará cedo ou tarde em ter de voltar atrás. E este é um processo mais demorado do que a rápida as-

*Nem Governo e sistemas são culpados pelas altas e pela inflação, porque por trás delas está o homem*

condência das co-irmãs inflação e alta de preços que, quando irrompem, disparam como foguete. Tudo se descontrola quando isso ocorre, incluindo as pessoas porque a insegurança se instala, especialmente nas camadas econômicas mais baixas. O recado para não subir preços é para produtores, comerciantes e prestadores de serviços, aí incluídos também os alugueis. Ultimamente têm ocorrido descabidos reajustes para cima e até o Governo comete barbaridades ao aumentar, como faz agora, o valor das apostas das loterias, algumas em 150%.

E contraditório o presidente Lula dizer que

não há motivo para perder o sono se ele sobre inclusive esse mercado de apostas. O que tem a ver as lótos com alta de preços dos alimentos e inflação?! Um absurdo oportunismo de quem deveria estar não dando de esporas mas segurando as rédeas da disparada de preços, dentro de seus domínios.

Os cidadãos, de novo, começam a ir perdendo a noção do valor do dinheiro. Os mais cautelosos fazem cálculos, comprando menos - o que também pode gerar outro mal, a recessão - ou adquirindo produtos de menor qualidade e portanto de preço mais baixo. Estes são retardos a que os cidadãos são submetidos, porque o ideal de todos é ter e consumir sempre o melhor. Governos e sistemas são responsáveis por pessoas, portanto conter

exageros é responsabilidade de cada um.

Alta de alimentos e inflação são coisas irmanadas, e se aqueles produtos subiram 14,6% no Brasil de um ano para cá, o presidente Lula não pode ignorar esta realidade e declarar que "não há motivo para perder o sono", alegando que tudo está sob controle no País. Nem uma coisa e nem outra, porque há sim motivo de preocupação e não é verdade que o Governo tem o controle da inflação. Tanto que cabeças mais sensatas estão recomendando que não se aumente preços aleatoriamente, porque uma coisa puxa a outra.

A inflação em todo o mundo, que gera alta das coisas, ou - invertendo-se posições - a alta das coisas gerando inflação, criaram essa situação de descontrole de uma e de outra. Mas por trás de tudo isso está o homem, porque nada ocorre nesse campo sem a intervenção humana, e essa corrente psicológica se torna difícil de frear. Todos passaram a tirar proveito visando ganhar mais subindo preços. O resultado final é que todos perderão, porque esse fenômeno já é bastante conhecido, especialmente no Brasil, onde a inflação chegou a 80% ao mês no Governo Sarney, e até porque havia uma corrida desenfreada desde períodos anteriores. Elevando preços sem nenhum critério, apenas seguindo a maré, gera-se um movimento em cadeia que, como remédio, implicará cedo ou tarde em ter de voltar atrás. E este é um processo mais demorado do que a rápida ascendência das co-irmãs inflação e alta de preços que, quando irrompem, disparam como foguete. Tudo se descontrola quando isso ocorre, inclusive a saúde das pessoas porque a insegurança se instala, especialmente nas camadas econômicas mais baixas. O recado para não subir preços é para produtores, comerciantes e prestadores de serviços, aí incluídos também os aluguéis. Ultimamente têm ocorrido descabidos reajustes para cima e até o Governo comete barbaridades ao aumentar, como faz agora, o valor das apostas das loterias, algumas em 150%.

É contraditório o presidente Lula dizer que não há motivo para perder o sono se ele sobe inclusive esse mercado de apostas. O que tem a ver as lotos com alta de preços dos alimentos e inflação?! Um absurdo oportunismo de quem deveria estar não dando de esporas mas segurando as rédeas da disparada de preços, dentro de seus domínios.

Os cidadãos, de novo, começam a ir perdendo a noção do valor do dinheiro. Os mais cautelosos fazem cálculos, comprando menos - o que também pode gerar outro mal, o da recessão - ou adquirindo produtos de menor qualidade e portanto de preço mais baixo. Estes são retardos a que os cidadãos são submetidos, porque o ideal de todos é ter e consumir sempre o melhor. Governos e sistemas são regidos por pessoas, portanto conter exageros é responsabilidade de cada um.

## Espera-se que altas cortes barrem os fichas suja

**S**e uma empresa não admite um trabalhador inabilitado ou com suspeita de desonestidade, isto não ocorre com relação aos postulantes a cargos eletivos. Os partidos não fazem seleção, optando pelos que, mesmo tendo padrões de vida pouco recomendáveis, tenham mais popularidade e possam fortalecer o quadro de eleitos. Importa-lhes pouco a depuração do processo e a melhoria da qualidade dos parlamentares e dos gabinetes do Executivo.

Tribunais regionais eleitorais começaram a reagir contra os fichas sujas, visando impedir que os que estavam no poder e iniciantes se candidatassem à reeleição, mas logo foram contidos pelo Tribunal Su-

perior Eleitoral, que abriu as portas para esses maus políticos, isto não tirou o ânimo cívico do promotor Rodrigo

Ferreira Cabral, do município paranaense de Ortigueira, porque ele acaba de ingressar no Supremo Tribunal Federal com mandado de injunção visando barrar candidaturas de fichas suja em sua jurisdição. Se ele for vitorioso, abrirá um precedente que poderá estimular outros promotores a fazerem o mesmo.

Um movimento reformador pode iniciar-se dessa forma e ter origem numa pequena localidade. Mas no caso, também a Asso-

**A moralidade pública é um preceito constitucional, por isso os órgãos supremos da Justiça só terão de segui-lo**

ciação dos Magistrados Brasileiros deu entrada no Tribunal a um mandado idêntico, e ainda no Paraná o Ministério Público

divulga nota recomendando a impugnação da candidatura de todos os que apresentaram alguma mácula em sua vida. A recomendação atinge os políticos com condenação em primeiro ou segundo grau, mesmo que não transitada em julgado.

A moralidade pública é um preceito constitucional e o que as cortes têm de fazer é segui-lo. Não pode haver condescendência com candidatos à reeleição, ou iniciantes, que têm nome sujo, pois se

eleitos eles irão desempenhar funções que terão a ver com o exame e criação de leis, com a apresentação e votação de projetos e com a administração dos negócios públicos, que são funções de grande responsabilidade.

O movimento contra os fichas suja vai se robustecendo e parte não apenas do seio do povo mas também de órgãos da Justiça. Afastar temporariamente da eleição um candidato não significa punição antecipadamente e sim uma medida de precaução. Como se tem escrito, é

mais prudente manter numa lista de espera um candidato denunciado em processo do que ter de lidar mais tarde com o afastamento dele, se vier a eleger e ser condenado.

**Espera-se que altas cortes barrem os fichas suja**

*A moralidade pública é um preceito constitucional, por isso os órgãos supremos da Justiça só terão de segui-lo.*

Se uma empresa não admite um trabalhador inabilitado ou com suspeita de desonestidade, isto não ocorre com relação aos postulantes a cargos eletivos. Os partidos não fazem selecionamento, optando pelos que, mesmo tendo padrões de vida pouco recomendáveis, tenham mais popularidade e possam fortalecer o quadro de eleitos. Importa-lhes pouco a depuração do processo e a melhora da qualidade dos parlamentos e dos gabinetes do Executivo.

Tribunais regionais eleitorais começaram a reagir contra os fichas sujas, visando impedir que os que estavam no poder e iniciantes se candidatassem à reeleição, mas logo foram contidos pelo Tribunal Superior Eleitoral, que abriu as portas para esses maus políticos. Isto não tirou o ânimo cívico do promotor Rodrigo Ferreira Cabral, do município paranaense de Ortigueira, porque ele acaba de ingressar no Supremo Tribunal Federal com mandado de injunção visando barrar candidaturas de fichas suja em sua jurisdição. Se ele for vitorioso, abrirá um precedente que poderá estimular outros promotores a fazerem o mesmo.

Um movimento reformador pode iniciar-se dessa forma e ter origem numa pequena localidade. Mas no caso, também a Associação dos Magistrados Brasileiros deu entrada no Tribunal a um mandado idêntico, e ainda no Paraná o Ministério Público divulga nota recomendando a impugnação da candidatura de todos os que apresentam alguma mácula em sua vida. A recomendação atinge os políticos com condenação em primeiro ou segundo grau, mesmo que não transitada em julgado.

A moralidade pública é um preceito constitucional e o que as cortes têm de fazer é segui-lo. Não pode haver condescendência com candidatos à reeleição, ou iniciantes, que têm nome sujo, pois se eleitos eles irão desempenhar funções que terão a ver com o exame e criação de leis, com a apresentação e votação de projetos e com a administração dos negócios públicos, que são funções de grande responsabilidade.

O movimento contra os fichas suja vai se robustecendo e parte não apenas do seio do povo mas também de órgãos da Justiça. Afastar temporariamente da eleição um candidato não significa puni-lo antecipadamente e sim uma medida de precaução. Como se tem escrito, é mais prudente manter numa lista de espera um candidato denunciado em processo do que ter de lidar mais tarde com o afastamento dele, se vier a eleger e ser condenado.



### **Boas coisas com que pessoas também se ocupam**

A comunidade japonesa foi a inspiradora da criação da Praça Tomi Nakagawa, no centro de Londrina, inaugurada há duas semanas com a presença do príncipe Naruhito. E já a está usando para exercícios de saúde e bem-estar mental e espiritual. Uma iniciativa de integrantes dessa mesma comunidade, que passou a realizar no belo recinto aulas de tai chi chuan, uma arte corporal milenar de origem chinesa, reunindo já de início cerca de 70 jovens e adultos. Importante é destacar, ainda sob o bafejo das celebrações dos 100 anos da Imigração Japonesa, que descendentes nipônicos dão de imediato utilização à praça.

Em meio a notícias de ontem muito desagradáveis, como a corrupção constatada em metade das câmaras municipais do Paraná, a continuidade da novela sinistra do Legislativo londrinense (a cada dia com capítulos mais reveladores de falcatruas), as reações favoráveis e contrárias ao endurecimento da "lei do bafômetro", a FOLHA focalizou em suas reportagens de domingo também o evento da praça japonesa. Uma atividade que se realiza igualmente à margem do lago Igapó, tudo a mostrar que enquanto muitos se corrompem na função pública e outros se desesperam no que denominam a luta do dia-a-dia, também há os que dedicam um tempo extra e semeiam ensinamentos e práticas salutares de melhoria física e mental, como estes do tai chi chuan. O encontro de pessoas de diferentes idades e etnias se soma aos benefícios que esses exercícios proporcionam.

Outra reportagem fala da felicidade nos pequenos detalhes, mostrando que se há comportamentos irresponsáveis de certas camadas da juventude, também existem nesse meio os preocupados com as boas relações de namoro e com a possibilidade de solidez numa vida a dois. Jovens demonstram estar conscientes de que não podem obter tudo dos pais, pois se assim for - conforme declara uma jovem entrevistada - "como vou aprender a dar, a dividir, a me preocupar com o outro?".

A edição de domingo fala também de manifestações de fé, com reportagem sobre aqueles que obtiveram curas por crenças transcendentais e que voltam suas convicções para um pouco além das dimensões terrenas. Tudo isso reaviva a crença de quem viveu e vive esses momentos em situações delicadas de saúde ou outras atribulações, e dos que lêem e, por via desses exemplos, absorvem um pouco de "oxigênio" mais puro nesta atmosfera de tanta densidade negativa dos dias atuais e robustecem as suas esperanças.

## 2 Opinião

FOLHA DE LONDRINA, terça-feira, 8 de julho de 2008

## O mutirão da OAB para desafogar presídios

**S**erá sempre benéfico tudo o que se fizer para diminuir a superlotação dos presídios, por isso há que louvar o propósito da seção paranaense da Ordem dos Advogados do Brasil de atender a presos provisórios que não têm advogado contratado, dessa forma - conforme cada caso - conceder-lhes liberdade provisória ou o relaxamento da prisão. Respondendo a uma pergunta deste Jornal, o conselheiro da OAB Juliano Breida afirmou que não se trata de um simples trabalho de soltar presos, mas que se procederá segundo análise criteriosa, porque, conforme diz, existem casos de prisões injustificadas.

Essa medida deve ser tomada para atender à situação desses presos sem assistên-

cia jurídica e à sobrecarga das cadeias, embora se saiba que isto compõe apenas uma parte do complexo problema que leva tanta gente aos cárceres, com elevado custo para o Estado. O mal está nas origens, que induzem à criminalidade. Um deles a miséria social, num país de tantas possibilidades, sem desperdizar-se os casos de indole criminosa e de difícil terapia. No índice das soluções está também a necessidade de mais presídios, que possibilitariam instalações mais humanas para os presos, que se a sociedade condena, também não pode submetê-los a condições torturantes.

### *Ou então se terá de abandonar o discurso exaltador das virtudes humanas*

O quadro mostrado domingo na FOLHA não dignifica uma nação que se quer civilizada; porquê - como exemplo - a cadeia pública

de Foz do Iguaçu tem capacidade para 152 presos e amontoa 680. A proporção não é muito diferente nos demais presídios. Se a meta da segurança social é isolar os delinquentes perigosos e dar proteção à população, deve ser também a de ressocializar esses desviados. Ou então se terá de abandonar o discurso exaltador das virtudes humanas.

Ao tomar essa medida - que não começará de imediato mas demorará ainda al-

guns meses - a OAB supre uma função do Estado, mas ninguém melhor que os profissionais que a compõem, e que são do ramo, para dar essa contribuição. Que por extensão deve ser de todas as instituições e de cada cidadão em muitas circunstâncias do cotidiano. Porque é possível evitar muitos favorecimentos à delinqüência - o co- meço de tudo.

Enquanto a sociedade e os governantes não propiciarem caminhos de contenção da criminalidade, por via de melhores condições de vida e mais acesso aos bens pelas classes marginalizadas - um direito constitucional e uma questão humanitária - será preciso construir mais presídios e buscar a reintegração à sociedade desses desajustados.

**O mutirão da OAB para desafogar presídios**

*Ou então se terá de abandonar o discurso exaltador das virtudes humanas*

Será sempre benéfico tudo o que se fizer para diminuir a superlotação dos presídios, por isso há que louvar o propósito da seção paranaense da Ordem dos Advogados do Brasil de atender a presos provisórios que não têm advogado contratado, dessa forma - conforme cada caso - conceder-lhes liberdade provisória ou o relaxamento da prisão. Respondendo a uma pergunta deste Jornal, o conselheiro da OAB Juliano Breda afirmou que não se trata de um simples trabalho de soltar presos, mas que se procederá segundo análise criteriosa, porque, conforme diz, existem casos de prisões injustificadas.

Essa medida deve ser tomada para atender à situação desses presos sem assistência jurídica e à sobrecarga das cadeias, embora se saiba que isto compõe apenas uma parte do complexo problema que leva tanta gente aos cárceres, com elevado custo para o Estado. O mal está nas origens, que induzem à criminalidade. Um deles a miséria social, num país de tantas possibilidades, sem desprezar-se os casos de índole criminosa e de difícil terapia. No índice das soluções está também a necessidade de mais presídios, que possibilitariam instalações mais humanas para os presos, que se a sociedade condena também não pode submetê-los a condições torturantes.

O quadro mostrado domingo na FOLHA não dignifica uma nação que se quer civilizada, porque - como exemplo - a cadeia pública de Foz do Iguaçu tem capacidade para 152 presos e amontoa 680. A proporção não é muito diferente nos demais presídios. Se a meta da segurança social é isolar os delinquentes perigosos e dar proteção à população, deve ser também a de ressocializar esses desviados. Ou então se terá de abandonar o discurso exaltador das virtudes humanas.

Ao tomar essa medida - que não começará de imediato mas demorará ainda alguns meses - a OAB supre uma função do Estado, mas ninguém melhor que os profissionais que a compõem, e que são do ramo, para dar essa contribuição. Que por extensão deve ser de todas as instituições e de cada cidadão em muitas circunstâncias do cotidiano. Porque é possível evitar muitos favorecimentos à delinquência - o começo de tudo.

Enquanto a sociedade e os governantes não propiciarem caminhos de contenção da criminalidade, por via de melhores condições de vida e mais acesso aos bens pelas classes marginalizadas - um direito constitucional e uma questão humanitária - será preciso construir mais presídios e buscar a reintegração à sociedade desses desajustados.

## Estrada péssima e abusos com veículos

O ntem o noticiário deste Jornal foi pródigo em informações sobre o uso abusivo de veículos automotores e o descaso do poder público com a conservação de estradas e com a sinalização. Os repórteres Luciano Augusto e Evandro Monteiro revelaram a precariedade que encontraram em trechos dos 340 quilômetros da PR-092, desde Curitiba até a divisa com o oeste paulista. Há pontos em que o asfalto foi corroído, e pior: o Departamento de Estradas de Rodagem informa que não tem plano de fazer as melhorias. Enquanto isso, veículos pesados se arrebitam no caminho.

Em tempo de chuva aumentam os buracos, fazendo lembrar os primórdios da colonização. A reportagem constatou o que nentru-

ma autoridade pode contestar: a situação de abandono. Há pontos que ficam intransitáveis para os veículos escolares e, por isso, quando chove as estradas ficam vazias. A impressão é que se vive em sertão bravo, porque até as campanhas de vacinação de crianças e adultos ficam difíceis pela precariedade de locomoção em certas épocas, conforme o testemunho do guarda florestal Alceu Ferreira que nasceu e se criou na região compreendida entre Jaguariá e Doutor Ulysses. Cruzes à margem da estrada indicam que ali houve morte por acidente de veículo ou atropelamento.

Outra reportagem fala dos rachas com

motocicletas e automóveis, uma prática criminosa se ocorre nas ruas e estradas e que parece desafiá-las o policiamento. Porque já existe até uma espécie de clube de sócios cadastrados, com difusão na internet de filmagens das disputas. Isto está ocorrendo em todo o Paraná, demonstrando que os organismos de segurança pouco fazem para segurar essa onda, que não é nova. Para tudo o contrário paga pesados impostos, incidentes sobre o veículo, os combustíveis, o direito de trafegar, mas a destinação do dinheiro parece reverter pouco para a conservação das estradas e para o combate aos abusos

**Desolador o que repórteres constataram e o abuso dos que fazem rachas e chegam até a formar clubes de sócios**

que - sobretudo jovens - cometem com seus rachas.

Em Londrina, a repórter Maria Ortega mostra que a Estrada dos Pioneiros continua perigosa, com sinalização escassa e fraca iluminação à noite. Os veículos transitam em alta velocidade, com pouca ou nenhuma fiscalização. O progresso avançou nessa região, mas o poder público não o acompanhou na melhoria do nível antigo acesso que se viu de portão de entrada dos colonizadores. A boa notícia é que há um projeto em andamento para melhoria desse trecho e espera-se que não fique apenas na intenção. No geral, os relatos dessas reportagens mostram situações de degradação de serviços públicos no setor e de desvios de comportamento, caso da excessiva velocidade e dos rachas.

### **Estrada péssima e abusos com veículos**

*Desolador o que repórteres constataram e o abuso dos que fazem rachas e chegam até a formar clubes de sócios*

Ontem o noticiário deste Jornal foi pródigo em informações sobre o uso abusivo de veículos automotores e o descaso do poder público com a conservação de estrada e com a sinalização. Os repórteres Luciano Augusto e Evandro Monteiro revelaram a precariedade que encontraram em trechos dos 340 quilômetros da PR-092, desde Curitiba até a divisa com o oeste paulista. Há pontos em que o asfalto foi corroído, e pior: o Departamento de Estradas de Rodagem informa que não tem plano de fazer as melhorias. Enquanto isso veículos pesados se arrebetam no caminho.

Em tempo de chuva aumentam os buracos, fazendo lembrar os primórdios da colonização. A reportagem constatou o que nenhuma autoridade pode contestar: a situação de abandono. Há pontos que ficam intransitáveis para os veículos escolares e, por isso, quando chove as escolas ficam vazias. A impressão é que se vive em sertão bravo, porque até as campanhas de vacinação de crianças e adultos ficam difíceis pela precariedade de locomoção em certas épocas, conforme o testemunho do guarda florestal Alceu Ferreira que nasceu e se criou na região compreendida entre Jaguariaíva e Doutor Ulysses. Cruzes à margem da estrada indicam que ali houve morte por acidente de veículo ou atropelamento.

Outra reportagem fala dos rachas com motos e automóveis, uma prática criminosa se ocorre nas ruas e estradas e que parece desafiar o policiamento. Porque já existe até uma espécie de clube de sócios cadastrados, com difusão na internet de filmagens das disputas. Isto está ocorrendo em todo o Paraná, demonstrando que os organismos de segurança pouco fazem para segurar essa onda, que não é nova. Para tudo o contribuinte paga pesados impostos, incidentes sobre o veículo, os combustíveis, o direito de trafegar, mas a destinação do dinheiro parece reverter pouco para a conservação das estradas e para o combate aos abusos que - sobretudo jovens - cometem com seus rachas.

Em Londrina, a repórter Marta Ortega mostra que a Estrada dos Pioneiros continua perigosa, com sinalização escassa e fraca iluminação à noite. Os veículos transitam em alta velocidade, com pouca ou nenhuma fiscalização. O progresso avançou nessa região, mas o poder público não o acompanhou na melhoria do tão antigo acesso que serviu de portal de entrada dos colonizadores. A boa notícia é que há um projeto em andamento para melhoria desse trecho e espera-se que não fique apenas na intenção. No geral, os relatos dessas reportagens mostram situações de degradação de serviços públicos no setor e de desvios de comportamento, caso da excessiva velocidade e dos rachas.

## Colocando sementes de música

Há uma crescente presença de crianças no Festival de Música de Londrina, como salienta Marco Antonio de Almeida, diretor artístico dessa promoção anual e cuja 28ª realização começa hoje. "Colocamos uma semente de música em cada uma delas", salienta, dizendo que para elas o festival converte-se numa colônia de férias, com aulas de coro infantil, violão e flautas. A importância desse evento não é apenas pelos espetáculos que oferece ao público mas também pelo aspecto didático, representado por dezenas de cursos. Só este ano serão 63, com a participação de 1.200 alunos, de todo o País.

A festa de abertura será domingo – com árias, duetos e coros – mas as atividades co-

meçam hoje, inundando a cidade de sons até o dia 26. Com a volta do ensino musical nas escolas regulares o Festival de Música ganha

ainda mais interesse, e de sua vez os coordenadores do evento dão atenção a esse fato promovendo um simpósio enfocando a educação musical e o compromisso com a escola. As crianças têm vez na abertura desse simpósio, com a apresentação do Coro Infantil e Juvenil da Universidade Estadual de Londrina. A cada ano o festival vai adicionando variações, e agora serão 80 concertos, mais os cursos, palestras, debates e uma maratona musical. Os shows se estenderão às praças,

**Evento do festival que hoje se inicia robustece o anseio de que construção do Teatro Municipal se torne realidade**

bates, empresas e inclusive hospitais, e isto confere também um tom popular a esse evento cultural.

Esta temporada de eventos, orçada em R\$ 1 milhão, tem atrações para diferentes gostos musicais, incluindo ópera, cantores, orquestras, um mix de música sinfônica e rock, frevo, opereta musical como o nome de Forrobodó, uma maratona de 5 horas de concertos, músicos norte-americanos e poloneses, peças musicais etíopes, concerto de violão e música histórica da Guatemala. Tudo isso compondrá "um conteúdo muito interessante", no dizer de Marco Antonio, o consagrado pianista londrinense

há muitos anos radicado na Alemanha. Suas palavras "colocando sementes" – referindo-se ao incentivo e à iniciação das crianças no universo da música – guarda também reminiscências de sua própria história, porque ainda pequeno ela já apresentava seus concertos nos patcos.

Nas últimas semanas foi o Festival de Teatro, e na programação anual incluem-se o Festival de Dança, o Festival de Jazz, a Mostra de Cinema, o Festival de Corais, o Festival de Circo, eventos paralelos e agora o Festival de Música, robustecendo, pela oportunidade, o anseio de há muito acalentado de que se torne realidade a construção do Teatro Municipal de Londrina. O volume e a qualidade das realizações culturais da cidade fazem jus e essa casa.

### **Colocando sementes de música**

*Evento do festival que hoje se inicia robustece o anseio de que construção do Teatro Municipal se torne realidade*

Há uma crescente presença de crianças no Festival de Música de Londrina, como salienta Marco Antonio de Almeida, diretor artístico dessa promoção anual e cuja 28ª realização começa hoje. “Colocamos uma semente de música em cada uma delas”, salienta, dizendo que para elas o festival converte-se numa colônia de férias, com aulas de coro infantil, violão e flautas. A importância desse evento não é apenas pelos espetáculos que oferece ao público mas também pelo aspecto didático, representado por dezenas de cursos. Só este ano serão 63, com a participação de 1.200 alunos, de todo o País.

A festa de abertura será domingo – com árias, duetos e coros – mas as atividades começam hoje, inundando a cidade de sons até o dia 26. Com a volta do ensino musical nas escolas regulares o Festival de Música ganha ainda mais interesse, e de sua vez os coordenadores do evento dão atenção a esse fato promovendo um simpósio enfocando a educação musical e o compromisso com a escola. As crianças têm vez na abertura desse simpósio, com a apresentação do Coro Infantil e Juvenil da Universidade Estadual de Londrina. A cada ano o festival vai adicionando variações, e agora serão 80 concertos, mais os cursos, palestras, debates e uma maratona musical. Os shows se estenderão às praças, bares, empresas e inclusive hospitais, e isto confere também um tom popular a esse evento cultural.

Esta temporada de eventos, orçada em R\$ 1 milhão, tem atrações para diferentes gostos musicais, incluindo ópera, cantores, orquestras, um mix de música sinfônica e rock, frevo, opereta musicada como o nome de Forrobodó, uma maratona de 5 horas de concertos, músicos norte-americanos e poloneses, peças musicais eruditas, concerto de violão e música histórica da Guatemala. Tudo isso compoendo “um conteúdo muito interessante”, no dizer de Marco Antonio, o consagrado pianista londrinense há muitos anos radicado na Alemanha. Suas palavras “colocando sementes” – referindo-se ao incentivo e à iniciação das crianças no universo da música – guarda também reminiscências de sua própria história, porque ainda pequeno ela já apresentava seus concertos nos palcos.

Nas últimas semanas foi o Festival de Teatro, e na programação anual incluem-se o Festival de Dança, o Festival de Jazz, a Mostra de Cinema, o Festival de Corais, o Festival de Circo, eventos paralelos e agora o Festival de Música, robustecendo, pela oportunidade, o anseio de há muito acalentado de que se torne realidade a construção do Teatro Municipal de Londrina. O volume e a qualidade das realizações culturais da cidade fazem jus e essa casa.