

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS

NÍVEA DA SILVA BARROS

**Argumentação e formação de leitores: o estatuto do ato de
fala no livro didático do Ensino Médio**

São Cristóvão-SE
2013

NÍVEA DA SILVA BARROS

**Argumentação e formação de leitores: o estatuto do ato de
fala no livro didático do Ensino Médio**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Teorias do Texto

Orientadora: Prof.^a Dra. Leilane Ramos da Silva

São Cristóvão-SE

2013

NÍVEA DA SILVA BARROS

**Argumentação e formação de leitores: o estatuto do ato de fala no
livro didático do Ensino Médio**

Dissertação de Mestrado aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe.

Data de aprovação: 27/09/2013

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Leilane Ramos da Silva
Orientadora
Universidade Federal de Sergipe

Prof. Dr. Onireves Monteiro de Castro
1º Examinador
Universidade Federal de Campina Grande

Prof.^a Dra. Denise Porto Cardoso
2ª Examinadora
Universidade Federal de Sergipe

**Para Porfírio José de Barros,
meu pai. (*in memoriam*)**

AGRADECIMENTOS

A Deus, presença constante que não posso ver, mas posso sentir. Por todas as vezes que renovou minhas forças quando eu só pensava em desistir.

À minha mãe, Marluce, o anjo humano que Deus preparou para mim. Por suportar comigo todos os momentos de angústia e fraqueza; por vibrar comigo em todos os momentos de alegria e esperança. Te amo.

À minha família, por cada pequeno grande apoio. Amo vocês.

Aos meus amigos e colegas do mestrado, por todo o companheirismo e todas as risadas que aliviaram nossos momentos de tensão. Por mais que nossas vidas tomem rumos diferentes, vocês são únicos e inesquecíveis.

À minha orientadora, Prof.^a Leilane, por sua contribuição para o meu progresso acadêmico e por sua atitude sensível diante dos obstáculos pessoais que surgiram em minha trajetória. Sempre a terei como um exemplo de profissional e ser humano. Muito obrigada por tudo.

Aos membros da banca examinadora, Prof. Onireves e Prof.^a Denise, pelas contribuições essenciais ao meu trabalho e pela avaliação coerente e justa. São pessoas que conseguem manter um equilíbrio entre rigor profissional e carisma pessoal. A vocês minha gratidão e admiração.

Aos professores e funcionários do PPGL/UFS, por todo o apoio necessário à conclusão desse ciclo tão importante que é o Mestrado. Meu carinho e gratidão a todos que contribuíram direta ou indiretamente nessa jornada.

RESUMO

A concepção de linguagem como processo de interação atua como principal norteadora do atual ensino de língua portuguesa. Dentro dos estudos linguísticos, é conhecida como *interacionista* a perspectiva que defende a ideia de linguagem como, simultaneamente, produto e processo, constituídos na relação entre interlocutores inseridos num contexto comunicativo e social. Várias teorias linguísticas compõem essa perspectiva, dentre as quais destacamos a Pragmática como base teórica deste estudo. Em suas origens, a Pragmática foi definida como um *nível de análise*, um componente da relação triádica do signo linguístico, conforme a teoria peirceana. Levinson (2007), por sua vez, traz à luz a visão da Pragmática como uma *perspectiva*, em que o foco de análise é a relação entre intenção (locutor), contexto e compreensão (interlocutor). A Pragmática representa uma contribuição fundamental para práticas docentes eficazes, que desenvolvam nos alunos a competência para produzir discursos adequados às diversas situações de enunciação e para lidar com a complexa variedade de aspectos envolvidos. Diante da importância dessa perspectiva para o ensino de língua, os livros didáticos passaram a incorporar a exploração dos aspectos dessa ordem em seus conteúdos, mas a representatividade dessa abordagem nas coleções didáticas ainda é pouco expressiva. No âmbito dessa problemática, propomos analisar a formação do leitor no livro didático do Ensino Médio, com o objetivo geral de investigar a leitura de gêneros argumentativos à luz da abordagem dos atos de fala. Abordaremos os aspectos dessa questão sob a orientação da *perspectiva sociointerativa da cognição*, assim como definida por Marcuschi (2008). Nesse viés, corroboramos as ideias de Kleiman (2011) ao entendermos a leitura como processo de produção de sentidos e construção do conhecimento mediado pelo contexto sociocultural. Para o cumprimento do nosso objetivo, selecionamos como corpus os três livros da coleção didática do Ensino Médio *Português Linguagens*, dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Essa coleção foi uma das onze indicadas pelo Guia do Programa Nacional do Livro Didático 2012 (Ensino Médio) e foi a opção mais escolhida nas escolas da rede pública de Aracaju. Nosso foco são os gêneros argumentativos da modalidade escrita, tendo em vista a classificação de Dolz & Sheneuwly (2004). Os gêneros argumentativos que compõem o corpus são: *artigo de opinião*, *resenha crítica*, *editorial*, *carta de leitor* e *carta de reclamação/solicitação*. Dessa forma, espera-se que este estudo contribua para o aprimoramento do ensino de leitura considerando-se a perspectiva pragmática da linguagem.

Palavras-chave: argumentação, atos de fala, ensino de leitura, livro didático, pragmática

ABSTRACT

The conception of language as an interaction process acts as the main guiding the current teaching of the Portuguese language. Within the linguistic studies, it is known as *interactionist* the perspective that supports the idea of language as both product and process, consisting in the relationship between speakers inserted in social and communicative context. Several linguistic theories compose this perspective, among which we highlight the Pragmatics, theoretical basis of this study. In its origins, the Pragmatics was defined as a *level of analysis*, a component of the triadic relationship of the linguistic sign, according to Peirce's theory. Levinson (2007), in its turn, brings to light the vision of Pragmatics as a *perspective*, where the focus of analysis is the relationship between intention (announcer), context and understanding (interlocutor). The Pragmatics represents a fundamental contribution to effective teaching practice that develop in students the competence to produce appropriate speeches to various situations of enunciation and to deal with the complex range of issues involved. Given the importance of this approach to language teaching, the textbooks now incorporate the exploration of the aspect of this order in their contents, but the representativeness of this approach in teaching collections is still not significant. In this context, we propose to analyze the formation of the reader in high school textbooks, with the overall objective of investigating the reading of argumentative genres in the light of approach to speech acts. The aspects of this issue will be discussed under the guidance of *sociointeractive cognition perspective*, as defined by Marcuschi (2008). Through this bias, we corroborate the ideas of Kleiman (2011) to understand the reading as the process of production of meaning and construction of knowledge mediated by the sociocultural context. To meet our goal, we selected the three books of the didactic collection of high school *Português Linguagens* as a corpus, from the authors William Roberto Cereja and Thereza Cochar Magalhães. This collection was one of the eleven indicated by the 2012 Textbook National Program Guide (High School) and it was the most chosen option in public schools in Aracaju. Our focus is argumentative genres of the written modality, with a view to the classification of Dolz & Sheneuwly (2004). The argumentative genres that make up the corpus are: *opinion article*, *critical review*, *editorial*, *letter reader* and *letter of complaint / request*. Thus, it is expected that this study contribute to the improvement of teaching reading considering the pragmatic perspective of language.

Keywords: arguments, speech acts, teaching reading, textbook, pragmatics

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1 PRAGMÁTICA E FORMAÇÃO DO LEITOR	13
1.1 A PERSPECTIVA INTERACIONISTA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	13
1.2 PRAGMÁTICA: BASE TEÓRICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA.....	18
1.3 LEITURA E INTERAÇÃO.....	30
2 A LEITURA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS SOB A PERSPECTIVA DOS ATOS DE FALA	40
2.1 TEORIA DOS ATOS DE FALA: A RELAÇÃO ENTRE O QUE SE DIZ E O QUE SE FAZ.....	40
2.1.1 A abordagem sociocognitiva dos atos de fala.....	46
2.1.2 Atos de fala e gêneros textuais.....	50
2.2 ARGUMENTAÇÃO E PRAGMÁTICA.....	53
2.2.1 Gêneros argumentativos.....	66
3 ANÁLISE ARGUMENTATIVA NO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO	70
3.1 APRESENTAÇÃO DO CORPUS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	70
3.1.1 Visão geral da coleção didática <i>Português Linguagens</i>	72
3.2 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO CORPUS.....	77
3.2.1 O gênero <i>artigo de opinião</i>	78
3.2.2 O gênero <i>crítica</i>	84
3.2.3 O gênero <i>editorial</i>	90
3.2.4 O gênero <i>carta de leitor</i>	96
3.2.5 O gênero <i>carta de reclamação/solicitação</i>	99
3.3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS	110
ANEXOS	114

INTRODUÇÃO

A concepção de linguagem como processo de interação atua como principal norteadora do atual ensino de língua portuguesa. Situada nesse âmbito, destacamos a Pragmática, teoria segundo a qual o contexto de enunciação é essencial para a produção de sentidos. De acordo com a definição de Pinto (2006), “a Pragmática analisa, de um lado, o uso concreto da linguagem, com vistas em seus usuários/as, na prática linguística; e, de outro lado, estuda as condições que governam essa prática”. (PINTO, 2006, p.47)

A Pragmática está entre as principais teorias que entendem a leitura, foco deste estudo, como processo de significação construído na interação entre interlocutores inseridos num contexto. Representa, portanto, uma contribuição fundamental para a eficácia das práticas docentes que visam desenvolver a capacidade dos alunos para produzir discursos adequados às diversas situações de enunciação e para lidar com a complexa variedade de aspectos envolvidos.

Diante da importância da dimensão pragmática para o ensino de língua, os livros didáticos do Ensino Básico passaram a incorporar a exploração dos aspectos dessa ordem em seus conteúdos. No entanto, a representatividade dessa abordagem nas coleções didáticas ainda é pouco expressiva. Objetivando suprir deficiências como essa, o Programa Nacional do Livro Didático, desenvolvido pelo Ministério da Educação, faz a pré-avaliação das coleções e incentiva os docentes a continuar esse processo.

Divergências à parte, o livro didático é um elemento ao qual se atribui muita importância em nosso sistema educacional, pois ainda é o principal recurso didático dos professores do Ensino Básico, principalmente na rede pública, já que a condição das escolas, na maioria das vezes, não permite o acesso a outros materiais. Portanto, é importante a constante análise do material didático para garantir sua qualidade e aperfeiçoamento. Avaliar o livro didático é fundamental para certificar-se de que ele apresenta um conteúdo elaborado de acordo com os parâmetros necessários para o desenvolvimento da cada disciplina.

No que diz respeito à Pragmática, essa análise é ainda mais necessária, pois é uma área ainda pouco difundida entre professores de língua materna. Atualmente, as pesquisas sobre os aspectos pragmáticos no livro didático concentram-se na área das línguas estrangeiras, mas ainda são escassos os estudos no que diz respeito à língua portuguesa, como se em língua materna a relação entre interlocutores e contexto não fosse suficientemente complexa para demandar mais atenção no ensino.

No âmbito dessa questão, tomamos como objetivo geral analisar a formação do leitor, em livros didáticos do Ensino Médio, à luz da perspectiva pragmática, destacando a importância da abordagem dos atos de fala para a compreensão de textos argumentativos. Optamos por trabalhar com os textos argumentativos porque são determinantes no aprendizado linguístico do Ensino Médio, haja vista que essa é uma etapa na qual o aluno geralmente encontra-se já inserido ou na iminência de inserir-se em ambientes sociais mais complexos, como a universidade e o trabalho, nos quais a capacidade de argumentar torna-se mais imperiosa.

Para que o objetivo maior possa ser atingido, impõem-se como objetivos específicos: i) debater sobre a concepção interacionista de linguagem, norteadora predominante do atual ensino de língua portuguesa; ii) caracterizar a Pragmática como abordagem fundamental componente da base teórica para o ensino de leitura; iii) discutir sobre o desenvolvimento da competência leitora em geral e, especialmente, com relação à argumentação, relacionando a função dos atos de fala como aspecto pragmático relevante nesse processo; iv) analisar as atividades de interpretação textual concernentes aos gêneros argumentativos da coleção didática selecionada; e v) apresentar propostas complementares de trabalho.

Como explicamos no parágrafo anterior, dentre os aspectos pragmáticos que caracterizam o uso linguístico optamos por trabalhar com os atos de fala, que Armengaud (2006) define como unidades mínimas da comunicação humana relacionadas às ações que realizamos. De acordo com essa abordagem, o uso da língua implica em ações e consequências efetivas, pois a linguagem atua como mediadora da nossa apreensão do mundo e do nosso relacionamento com outros sujeitos. Dessa forma, toda ação linguística é marcada pela intencionalidade, isto é, pelo propósito de provocar uma reação do outro e é dessa forma que intervimos no mundo.

Os estudos sobre os atos de fala iniciaram-se com a teoria de Austin, prosseguindo com seu discípulo, Searle. Nesse percurso introdutório, utilizamos como guias principais as obras de Armengaud (2006) e Levinson (2007). Essas abordagens precursoras enfatizam a análise de enunciados curtos e tomados isoladamente uns dos outros, considerando contextos e falantes ideais numa tentativa de explicar, formal e sistematicamente, a produção de sentidos no uso da língua.

No entanto, adotamos outra abordagem para os atos de fala, de orientação sociocognitiva, que focaliza a relação entre linguagem, cognição e sociedade, ou seja, a ação linguística é relacionada à construção do conhecimento em situações empíricas. Ademais,

analisa os atos de fala em dimensão macro, vinculando-os às concepções de *macroato de fala* e de gênero textual como forma de ação social. A discussão sobre a abordagem sociocognitiva da linguagem apoia-se nas considerações de Koch e Cunha-Lima (KOCH, 2004) e a relação dessa abordagem com os conceitos de *macroato de fala* e *contexto* tem como base as discussões de van Dijk (2012). Já o apoio teórico para o tratamento dos gêneros textuais como forma de ação social provém de Bazerman (2006). É essa abordagem interacional de base sociocognitiva que tomaremos como orientação neste trabalho.

A *perspectiva sociointerativa da cognição*, assim como definida por Marcuschi (2008), também orientará a discussão sobre leitura, entendida aqui como processo de produção de sentidos e construção do conhecimento mediado pelo contexto sociocultural, corroborando as ideias de Kleiman (2011). Tendo em vista que o nosso objetivo é abordar a leitura pelo viés da Pragmática, que considera os falantes e o contexto como elementos primordiais para entendermos o funcionamento empírico da língua, é pertinente nos valermos dos estudos que entrecruzam cognição e atividade social para explicar como se dá a compreensão de textos escritos.

Dentre os processos de compreensão que constituem a competência leitora, interessa-nos especificamente aqueles acerca dos textos argumentativos, considerando-se a argumentação como um aspecto inerente ao uso social da língua e uma capacidade de linguagem a ser desenvolvida pela escola, como defendem Dolz & Sheneuwly (2004). Baseando-se no desenvolvimento progressivo das capacidades globais de linguagem associadas às práticas essenciais de atuação social, os autores propõem agrupamentos de gêneros em cinco tipos, correspondentes às ações de narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações. Como veremos adiante, para cada um desses tipos são atribuídos gêneros textuais e é por essa perspectiva que nos guiamos para fazer o recorte do corpus.

O corpus é constituído pelos três livros didáticos da coleção do Ensino Médio denominada *Português Linguagens*, de autoria de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Essa coleção didática foi uma das onze indicadas pelo Guia do PNL D 2012 e foi a opção mais escolhida nas escolas da rede pública de Aracaju. Nosso recorte de análise é composto pelas atividades que visam ao desenvolvimento da competência leitora no âmbito dos gêneros argumentativos - *artigo de opinião, resenha crítica, editorial, carta de leitor, carta de reclamação/solicitação*.

A sistematização das discussões propostas é constituída pela sequência apresentada a seguir: i) o primeiro capítulo é dedicado à base teórica geral, que compreende a caracterização da Pragmática como perspectiva para o ensino de língua portuguesa e a

discussão sobre a visão sociointeracional da leitura; ii) o segundo capítulo trata do papel dos atos de fala na leitura de textos argumentativos, discutindo as relações entre atos de fala, argumentação e gêneros textuais; iii) o terceiro capítulo é reservado à apresentação, descrição e análise do corpus. Feitas as considerações introdutórias, convidamos à leitura do texto.

1 PRAGMÁTICA E FORMAÇÃO DO LEITOR

1.1 A PERSPECTIVA INTERACIONISTA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nos estudos linguísticos, é conhecida como *interacionista* a perspectiva que defende a ideia de linguagem como, simultaneamente, produto e processo, constituídos na relação entre interlocutores inseridos num contexto comunicativo e social. De acordo com Morato:

[...] podem ser considerados interacionistas aqueles domínios da linguística – como a Sociolinguística, a Pragmática, a Psicolinguística, a Semântica Enunciativa, a Análise da Conversação, a Linguística Textual, a Análise do Discurso – que se pautam por uma posição externalista a respeito da linguagem, isto é, que se interessam não apenas ou tão somente pelo tipo de sistema que ela é, mas pelo modo através do qual ela se relaciona com seus exteriores teóricos, com o mundo externo, com as condições múltiplas e heterogêneas de sua constituição e funcionamento (MORATO, 2004, p.311-312).

A autora cita um conhecido postulado interacionista, segundo o qual “toda ação humana procede de interação” (2004, p.312). A partir dessa citação ela argumenta que colocar em segundo plano o fato de que a existência da língua depende dos falantes, e estes, por sua vez, existem em função das ações que os constituem como sujeitos, significa proceder a uma análise falha, parcial ou incompleta sobre a linguagem.

Tal tipo de análise não é o que se preconiza atualmente para o desenvolvimento das competências na área de linguagem. Outras perspectivas já prevaleceram como base das políticas oficiais para o aprendizado da língua materna, mas elas acabaram sendo incorporadas por uma aceção com delimitações mais abrangentes, como trataremos adiante. Os parâmetros para o ensino de língua portuguesa mudaram ao longo da história do ensino de língua no Brasil, acompanhando as mudanças nas concepções de linguagem que os norteiam. De acordo com Travaglia (2009), podemos destacar três possibilidades distintas de conceber a linguagem, como vemos a seguir.

A primeira concepção entende a **linguagem como expressão do pensamento**, que norteou a produção de manuais normativos para o ensino de língua até o final do século XIX. Decorre dessa concepção a ideia de que há um padrão linguístico associado ao exercício privilegiado da intelectualidade, “alimentando o mito de que as pessoas que não conseguem se expressar segundo a modalidade padrão não sabem também pensar” (VISIOLI, 2004, p.36). Dessa forma, enfatiza-se a atividade linguística como essencialmente mental e

subjetiva, um meio de desenvolvimento da consciência e do pensamento. A enunciação é vista como uma ação monológica, cuja produção não depende de *para quem se fala e em que situação comunicativa se fala*.

A segunda concepção, por sua vez, considera a **linguagem como instrumento de comunicação**, visão presente no Estruturalismo, que concebe a gramática como uma estrutura formada pelas relações entre signos, passíveis de classificação e descrição formal. Por esse viés, a língua é considerada um código usado para transmitir mensagens entre um emissor e um receptor. No entanto, esse código é analisado como algo isolado da ação que o coloca em uso, ou seja, essa segunda concepção desconsiderou “os interlocutores e a situação de uso como determinantes das unidades e regras que constituem a língua, isto é, afastou o indivíduo falante do processo de produção, do que é social e histórico na língua” (TRAVAGLIA, 2009, p.22).

Sobre a afirmação de a linguagem ter como função primordial a comunicação, Visioli (2004) destaca uma importante questão. A autora diz que, apesar da função comunicativa ser também constituinte da linguagem, não devemos tomá-la como um aspecto fundamental. Isso porque quando expressamos a outrem nossas experiências e pontos de vista, na verdade pretendemos muito mais, intencionamos que nosso comportamento funcione como uma ação e uma atividade criadora, capaz de renovar-se. Assim, é preciso esclarecer a confusão entre os conceitos de **comunicação** e **interação**, pois da vinculação entre os referidos termos resulta a compreensão equivocada de que a comunicabilidade, ou seja, a disposição inata para a cooperação, seria um aspecto imprescindível do ser humano, quando na realidade nossas relações são mais marcadas pelos conflitos.

A terceira concepção, ponto enfático deste trabalho, compreende a visão de **linguagem como processo de interação**. Para essa linha de pensamento, usar a língua é mais que apenas exteriorizar pensamentos ou transmitir mensagens, é principalmente atuar sobre o interlocutor e agir no mundo. De acordo com Travaglia, “A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em dada situação de comunicação” (TRAVAGLIA, 2009, p.23).

Complementando essa conceituação, Morato (2004) ressalta que a interação reside na ideia de ação conjunta, cooperativa ou conflituosa, o que nos leva à discussão sobre as circunstâncias em que se dão as relações humanas em variadas práticas e contextos. A autora destaca que a linguagem é, ao mesmo tempo, estruturada pelas circunstâncias e referências do contexto social e estruturante do nosso conhecimento, funcionando como uma extensão simbólica de nossa ação sobre o mundo. “Com isso, reconhece-se que a língua não é só signo,

é ação, é trabalho coletivo dos falantes, não é simplesmente um intermediário entre nosso pensamento e o mundo” (MORATO, 2004, p.317).

Partindo do que foi exposto, tomamos a posição de Travaglia (2009) ao concebermos a perspectiva interacional da linguagem como a orientação mais frutífera para concretizar o objetivo primordial do ensino de língua materna, que é desenvolver a competência comunicativa¹ dos usuários da língua para as diversas situações de interação.

A concepção de linguagem como processo de interação, fruto do desenvolvimento dos estudos em Linguística e Linguística Aplicada, foi tomada como base abrangente e predominante na elaboração dos documentos oficiais que orientam a prática docente e a avaliação do ensino de língua portuguesa. Consideramos, portanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (PCNs), os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Médio (PCNEM), o Guia de livros didáticos do PNLD 2012 – Língua Portuguesa/Ensino Médio, a Matriz de Referência para o ENEM (2009) e o Manual de Redação para o ENEM (2012), tendo em vista que este último traz orientações acerca do texto argumentativo, foco deste trabalho.

Os PCNs destacam que a sua visão de linguagem é a de ação interindividual orientada para uma finalidade específica. Como consta no documento, “[...] pela linguagem se expressam ideias, pensamentos e intenções, se estabelecem relações interpessoais e se influencia o outro, alterando o rumo de suas (re)ações” (BRASIL, 1998, p.20).

A competência subentendida acima é fundamental para possibilitar o exercício da cidadania e para isso o ensino de língua materna precisa fazer com que os alunos desenvolvam sua competência comunicativa, ou seja, a capacidade de adequar o uso linguístico para produzir variados efeitos de sentido nas diversas situações de interlocução, oralmente ou por escrito, no meio social.

Quando um sujeito interage verbalmente com outro, o discurso se organiza a partir das finalidades e intenções do locutor, dos conhecimentos que acredita que o interlocutor possui sobre o assunto, do que supõe serem suas opiniões e convicções, suas simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que tem, da posição social e hierárquica que ocupam (BRASIL, 1998, p.21).

¹ Adotamos o conceito de *competência comunicativa* elaborado por Dell Hymes (*On Communicative Competence*, University of Pennsylvania Press, 1971). O autor questiona os conceitos de *competência* e *desempenho* desenvolvidos pela teoria gerativista e define a competência comunicativa como a capacidade do falante para adaptar seu comportamento e atuar da forma mais eficaz em variadas situações de interação. Essa competência abrange tanto o conhecimento dos recursos da língua como também o conhecimento das regras de uso da língua no âmbito sociocultural.

Dentro dessa concepção, Os PCNs definem, entre os objetivos do ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental, a capacidade de analisar textos “inferindo as possíveis intenções do autor marcadas no texto” e “percebendo os processos de convencimento utilizados para atuar sobre o interlocutor/leitor” (BRASIL, 1998, p.33).

Com relação à leitura, os PCNs colocam que ela deve ser encarada como situação de interlocução leitor/autor/texto socialmente contextualizada. Dessa forma, espera-se que o aluno consiga ler de maneira autônoma, articulando índices textuais e contextuais na construção do sentido do texto. Para isso, ele deve utilizar inferências pragmáticas para dar sentido a expressões, deduzir informações implícitas e articular pressuposições para dar conta das intenções do autor e de opiniões e valores implícitos.

Os PCNEM, por sua vez, dão continuidade às orientações dos PCNs e acrescentam que os sentidos que produzimos de acordo com os textos que lemos são efeitos das perspectivas que estabelecemos para a atividade de leitura, pois isso direciona nossas atitudes de leitor (BRASIL, 1999). Compreender como se dá a produção de sentidos é um dos objetivos gerais do ensino de língua portuguesa no Ensino Médio. Os PCNEM apontam a importância de abordar a linguagem contextualizando as situações de interação, ou seja, considerando o uso efetivo da língua, nas modalidades oral ou escrita, e as formas pelas quais se dão a produção, a recepção e a circulação de sentidos.

A visão de linguagem como interação ganhou destaque com a guinada dos estudos linguísticos, especificamente os estudos sobre o texto, a partir da década de 1980. A materialidade textual, em sua relação com o contexto (tanto o contexto imediato quanto a esfera social mais ampla), torna-se fundamental para entendermos como a linguagem se constitui em ações. A seleção de recursos e os arranjos pelos quais se constrói um texto, num dado contexto, são elementos chave para a compreensão dos usos da língua.

Todos esses direcionamentos refletem uma mudança de paradigma. O texto passa a ser visto como uma totalidade que só existe pelo trabalho conjunto, engajado, do produtor e do receptor. A ideia de texto como processo torna-se central e ganha destaque a dimensão sociopragmática. As várias dimensões do texto já despertavam o interesse dos estudiosos antes da década de 1980, mas é a partir desse período que se constrói uma compreensão mais clara sobre as relações entre as dimensões que influenciam a produção e a recepção textual. De acordo com os PCNEM (1999), as dimensões citadas são:

(a) **linguística**, vinculada, portanto, aos recursos linguísticos em uso (fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais);

(b) **textual**, ligada, assim, à configuração do texto, em gêneros discursivos ou em sequências textuais (narrativa, argumentativa, descritiva, injuntiva, dialogal);

(c) **sociopragmática e discursiva**, relacionada, por conseguinte:

- aos interlocutores;
- a seus papéis sociais (por exemplo, pai/filho, professor/aluno, médico/paciente, namorado/namorada, irmãos, amigos, etc., que envolvem relações assimétricas e/ou simétricas);
- às suas motivações e a seus propósitos na interação (como produtores e/ou receptores do texto);
- às restrições da situação (instituição em que ocorre, âmbito da interação (privado ou público), modalidade usada (escrita ou falada), tecnologia implicada, etc.);
- ao momento social e histórico em que se encontram engajados não só os interlocutores como também outros sujeitos, grupos ou comunidades que eventualmente estejam afeitos à situação em que emerge o texto.

(d) **cognitivo-conceitual**, associada aos conhecimentos sobre o mundo – objetos, seres, fatos, fenômenos, acontecimentos, etc. – que envolvem os conceitos e suas inter-relações (BRASIL, 1999, p. 21-22).

Os PCNEM afirmam que a análise aprofundada desses aspectos nos leva à compreensão de que “a existência de um texto depende de que alguém o processe em algum contexto; por isso estudar os fatores que concorrem para a textualização é uma atividade que exorbita o espaço da materialidade textual, mas, inegavelmente, nela se ampara” (BRASIL, 1999, p.22). Essa interdependência entre os aspectos que influenciam a produção linguística é ressaltada também por Antunes (2007), defensora de que a análise formal da língua deve ser intrínseca à análise dos aspectos extralinguísticos. A autora também adota a perspectiva interacional para o ensino de língua materna e destaca três tipos de conhecimento que compõem a interação verbal, isto é, o conhecimento de mundo, o conhecimento textual e o conhecimento das normas sociais de uso da língua, colocações semelhantes às de Koch (2000, 2001), desenvolvidas mais adiante, no tópico que trata especificamente sobre leitura.

As dimensões textuais citadas acima são todas fundamentais para o entendimento da linguagem em funcionamento, isto é, pelo viés da interação, que pressupõe os sujeitos e o contexto como constituintes básicos do evento enunciativo. Assim, é preciso considerar que o uso da linguagem é uma atividade ao mesmo tempo social e cognitiva, uma vez que é construída em conjunto entre sujeitos, cujas experiências se dão num espaço social e num tempo histórico, assumindo propósitos distintos. Ressalta-se ainda que a relação vital entre a significação das atividades de linguagem e os contextos - imediato, social e histórico - não anula nossa condição de agentes transformadores e resignificadores.

Dessa forma, delineamos o ponto nevrálgico da abordagem defendida pelos PCNEM, a noção de *prática de linguagem*, que compreende o processo pelo qual os sujeitos se inserem nas práticas sociais tomando a linguagem como mediadora, tendo em vista as

finalidades que as motivam e os lugares sociais nelas instaurados. Sobre a noção central ressaltada, afirma-se que:

Por meio dela, assume-se que o aprendizado da língua implica a apreensão de práticas de linguagem, modos de usos da língua construídos e somente compreendidos nas interações, o que explica a estreita relação entre os participantes de uma dada interação, os objetivos comunicativos que co-constroem e as escolhas linguísticas a que procedem. Em outras palavras, a assunção desse ponto de vista determina que o trabalho com a língua(gem) na escola invista na reflexão sobre os vários conjuntos de normas – gramaticais e sociopragmáticas – sem os quais é impossível atuar, de forma bem-sucedida, nas práticas sociais de uso da língua de nossa sociedade (BRASIL, 1999, p.30).

Tomando como base a noção de prática de linguagem, os PCNEM apresentam eixos organizadores das atividades de língua portuguesa no Ensino Médio. Para a análise dos fatores de variabilidade nas práticas de uso da língua, são colocados alguns pontos relacionados diretamente à dimensão sociopragmática, foco deste trabalho. Tais pontos enfatizam, para a análise textual, os principais elementos pragmáticos envolvidos na situação de interação, a saber: os papéis sociais e comunicativos dos interlocutores, em suas relações com o propósito discursivo, o gênero textual e os aspectos da dimensão espaço-temporal em que se produz o texto; e os mecanismos enunciativos, isto é, elementos que sinalizam o posicionamento dos enunciadores e atuam como recursos de modalização, indicando o modo como o enunciador se posiciona em relação ao que é dito, a seu interlocutor e a si mesmo.

A discussão acerca dos aspectos pragmáticos é o tema da seção 1.2, na qual faremos uma caracterização da área de estudos fornecedora dos instrumentos teóricos que servem de base a este estudo.

1.2 PRAGMÁTICA: BASE TEÓRICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

O atual ensino de língua portuguesa tem como foco o uso linguístico, que necessariamente é uma prática interativa, devido à nossa natureza social. Essa orientação tem sua base na Linguística da Enunciação, um domínio de estudos fundado por Émile Benveniste. Os estudos da enunciação apresentam-se como uma reflexão sobre o *dizer* (enunciação) e não propriamente sobre o *dito* (enunciado). A língua, dessa forma, é irrepetível, pois é atualizada pelo sujeito enunciador a cada instância de uso com condições de tempo (agora), espaço (aqui) e pessoa (eu/tu) singulares.

Benveniste (2006) destaca como parâmetro principal de análise as marcas do sujeito na língua, pois a enunciação coloca a língua em funcionamento por um ato individual

de utilização e de apropriação que introduz aquele que fala em sua fala. Segundo o autor, “O ato individual pelo qual se utiliza a língua introduz em primeiro lugar o locutor como parâmetro nas condições necessárias da enunciação. Antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade de língua” (BENVENISTE, 2006, p.83).

A Teoria da Enunciação, portanto, traz uma rica perspectiva para o ensino de língua portuguesa porque trata a linguagem como processo e não produto. A Pragmática, por sua vez, prolonga o foco da enunciação, pois afirma que linguagem é ação. Vai além também porque questiona o conceito de cooperação linguística e passa a ocupar-se de situações de conflito nas práticas de uso da língua.

A Pragmática é considerada como a área que estuda primordialmente o uso linguístico. De acordo com Armengaud (2006), ela se apresenta como uma tentativa de responder a perguntas como: *o que fazemos quando falamos? O que dizemos quando falamos? Como alguém pode dizer algo diferente do que queria dizer? Até que ponto a realidade humana é determinada pela linguagem?* Sobre essa questão, Pinto (2006) explica que:

[...] o uso linguístico não é, como queria Carnap, *um* dos componentes da linguagem, mas a única forma possível de se pensar os fenômenos linguísticos. *Dizer é fazer*: a prática social que chamamos linguagem é, para a Pragmática atual, indissociável de suas consequências éticas, sociais, econômicas, culturais (PINTO, 2006, p.66).

Analisar a linguagem como prática social implica em considerá-la como um ato intencional, direcionado a um propósito. Koch (2006) trata sobre a intencionalidade na produção de sentidos e diz que a Pragmática é o estudo da atividade inter-individual realizada no discurso, enfatizando que a noção de intenção não é psicológica, e sim linguística, pois é representada no enunciado de um certo modo. Os estudos da citada autora serão tomados como contribuição para nossa discussão mais adiante, ao tratarmos sobre argumentação.

Por destacar a importância da intenção do falante nas práticas de linguagem, a Pragmática oferece uma relevante contribuição ao ensino de língua portuguesa. Bortoni-Ricardo (2005) discute sobre isso ao tratar de pontos-chave da Sociolinguística Interacional, da qual a Pragmática dos Atos de Fala é um dos componentes.

A autora chama a atenção para o fato de que, ao contrário do que afirmam as análises superficiais, as rotinas comunicativas não acontecem sem conflitos. O exercício da cidadania depende muito da competência comunicativa dos falantes para a garantia dos seus

direitos: no atendimento em repartições públicas, nas consultas médicas e odontológicas, nas juntas de conciliação trabalhista, nos depoimentos nas delegacias de polícia, etc.

Para que situações como as citadas acima possam se realizar de forma eficaz é necessário que os usuários da língua possuam *flexibilidade comunicativa*, ou seja, a habilidade de adaptar estratégias de acordo com o interlocutor e o contexto. O falante elabora suas estratégias comunicativas escolhendo as variantes mais adequadas a seus propósitos. Como prática pedagógica, é sugerido que o aluno analise situações de interação, a fim de compreender os casos bem sucedidos e os casos em que há falhas comunicativas decorrentes da falta de flexibilidade.

O desenvolvimento da flexibilidade comunicativa faz parte do aprendizado de todo indivíduo. Parte dessa aprendizagem acontece na própria família e no meio social. No entanto, a escola também precisa cumprir o seu papel nesse processo, empenhando-se para agregar o desenvolvimento das habilidades comunicativas à sua tarefa de transmissão da cultura.

Prosseguindo nesse viés, podemos pressupor que se o sujeito põe a língua em movimento é porque visa à interação com um interlocutor, gerando assim uma relação dialógica. De acordo com Bakhtin (1997), a condição essencial de existência do enunciado é o fato de estar voltado para um destinatário, que pode ser um parceiro de conversa, uma plateia ou até mesmo um outro idealizado e não concretizado, como no caso dos enunciados monológicos de ordem emocional.

Na elaboração dos enunciados, o falante tende a presumir a resposta de seu interlocutor, precavendo-se das possíveis objeções, e isso influi na própria constituição do enunciado. A seguir, Bakhtin discorre a esse respeito:

Enquanto falo, sempre levo em conta o fundo aperceptivo sobre o qual minha fala será recebida pelo destinatário: o grau de informação que ele tem da situação, seus conhecimentos especializados na área de determinada comunicação cultural, suas opiniões e suas convicções, seus preconceitos (de meu ponto de vista), suas simpatias e antipatias, etc.; pois é isso que condicionará sua compreensão responsiva de meu enunciado. Esses fatores determinarão a escolha do gênero do enunciado, a escolha dos procedimentos composicionais e, por fim, a escolha dos recursos lingüísticos, ou seja, o estilo do meu enunciado (BAKHTIN, 1997, p. 321).

Yule (1996) também segue essa linha de pensamento, afirmando que as pessoas tendem a adotar formas regulares de comportamento no uso da língua, pois há padrões gerais esperados dentro dos grupos sociais. O autor especifica que em grupos sociais familiares nós temos mais facilidade para sermos polidos e dizermos coisas adequadas. Já num cenário

social pouco familiar, ficamos inseguros e apreensivos com a possibilidade de dizermos algo inadequado. Isso acontece porque quando estamos inseridos numa comunidade linguística que nos é estranha não temos a base de apoio necessária para o sucesso do nosso desempenho interacional, ou seja, os conhecimentos linguísticos e extralinguísticos compartilhados mutuamente.

Todas as questões colocadas até aqui percorreram uma trajetória de maturação e sistematização até estarem reunidas na área de estudos conhecida como Pragmática, área essa que passou também por mudanças em suas definições de objeto, objetivos e abrangência. Essa trajetória é introduzida por Armengaud (2006), que apresenta como ponto de partida o desenvolvimento de um novo olhar sobre a linguagem, o ponto de vista pragmático. A autora sugere que, em meio a tantas tentativas de definição, a integração surge com Francis Jacques, que concebe a Pragmática como perspectiva que aborda a linguagem como *fenômeno simultaneamente discursivo, comunicativo e social*, ou seja, diz respeito ao *conjunto das condições de possibilidade do discurso*. Armengaud descreve os desdobramentos dos estudos da linguagem no século XX até a elaboração dessa nova perspectiva.

Em primeiro lugar, a abordagem sintática, que estuda como as palavras se relacionam, segundo regras de boa formação, para originar frases e também como, a partir de regras de transformação, as expressões podem dar origem a outras. O seguimento dessas regras é tomado como condição necessária e suficiente para gerar construções providas de sentido e válidas (verdadeiras ou falsas).

Em segundo, a abordagem semântica, que “trata da relação dos signos, palavras e frases com as coisas e com os estados das coisas; é o estudo conjunto do sentido, da referência e da verdade” (ARMENGAUD, 2006, p.12). Por fim, a abordagem pragmática, na qual afirma-se que as abordagens anteriores não esgotam nem o problema do sentido, nem o problema da verdade. “Ela intervém para estudar a relação dos signos com os usuários dos signos, das frases com os falantes” (ARMENGAUD, 2006, p.12).

Por conseguinte, esses estudos despertaram o interesse de alguns pensadores que fizeram considerações a respeito das questões pragmáticas e contribuíram decisivamente para a caracterização da área de estudos em questão. Armengaud (2006) destaca-os em três grupos.

Primeiramente, aqueles que se dedicaram a entender como determinar a verdade das sentenças. Eles se depararam com a necessidade de identificar *quem* ocupa as posições de “eu” e “tu”, a fim de superar os entraves à determinação do sentido. São lógicos filósofos, como Friedrich Frege, Bertrand Russell, Rudolf Carnap, Yehoshua Bar-Hillel e Willard

Quine, que abordam a dimensão pragmática – a consideração dos falantes e do contexto – como algo fundamental para compreender a produção de sentidos.

Um segundo grupo, caracteriza-se por cultivar reflexões próximas da pragmática, devido ao interesse destes estudiosos pelos efeitos do discurso sobre os falantes e os ouvintes. São pesquisadores da sociologia, psicologia, retórica, comunicação e análise do discurso, como Perelman, Ducrot e Bourdieu.

Por último, os teóricos que vinculam os significados das palavras e frases ao seu uso e vêm na pragmática o apoio técnico necessário para a renovação de uma filosofia transcendente da comunicação ou da interlocução. Alguns nomes dessa categoria são Wittgenstein, Strawson, Austin, Searle, Habermas e Jacques.

A apresentação dos constituintes teóricos da Pragmática como área de estudos é feita também por Levinson (2007). Sua contribuição é relevante porque apresenta uma delimitação bastante abrangente do âmbito da Pragmática, além de suas origens, que remontam à Semiótica peirceana, na qual é considerada como um *nível de análise*, um componente da relação triádica do signo linguístico. Levinson traz definições esclarecedoras sobre essa discussão ao colocar a pragmática como uma *perspectiva*, em que o foco de análise é a relação entre intenção (locutor), contexto e compreensão (interlocutor). Busca-se, portanto, explicações sobre como a intenção comunicativa é reconhecida e quais elementos contextuais funcionam como conhecimento mútuo partilhado entre os usuários da língua.

Os aspectos pragmáticos da linguagem vêm sendo estudados desde as primeiras décadas do século XX. Levinson traça a origem histórica do termo *pragmática*, discutindo usos do termo que divergem da definição defendida por ele em sua obra *Pragmática* (2007). O primeiro autor apresentado é Morris (1938), com seu uso amplo do termo *pragmática*, relacionando-o ao estudo de um enorme leque de fenômenos psicológicos e sociológicos dos sistemas de signos. Ele baseou-se na teoria de Charles S. Peirce, a ciência geral dos signos conhecida como Semiótica, formada pela tricotomia Sintaxe (“estudo da relação formal dos signos entre si”), Semântica (“estudo das relações dos signos com os objetos aos quais os signos são aplicáveis”) e Pragmática (“estudo da relação dos signos com os intérpretes”). O autor afirma que o uso da língua é governado por regras pragmáticas, a exemplo de certas interjeições, comandos, expressões (de polidez, de incentivo etc.), recursos retóricos e poéticos, cuja ocorrência depende de condições específicas definidas de acordo com os usuários da língua.

Mesmo com uma acepção ampla, que abrange disciplinas diversas, como a Sociolinguística e a Psicolinguística, a Pragmática de Morris ainda é vista como um nível de

análise, um componente da Semiótica, e não como uma perspectiva inerente aos sistemas de signos em geral. Nas palavras de Morris, “Para caracterizar a pragmática de modo suficientemente preciso, podemos dizer que ela lida com os aspectos bióticos da semiose, isto é, com todos os fenômenos psicológicos, biológicos e sociológicos que ocorrem no funcionamento dos signos” (MORRIS, 1938, p.108 *apud* LEVINSON, 2007, p.2).

O segundo autor citado é Carnap (1956), ligado à Filosofia. Com Carnap, há um gradativo afunilamento do termo *pragmática*. No geral, esta é definida como o estudo de conceitos abstratos que fazem referência explícita aos usuários da linguagem. No entanto, por um lado adotou a distinção de Morris entre pragmática pura e descritiva e com isso comparou-a à semiótica descritiva geral. Por outro lado, também defendeu a afirmação da *Pragmática Pura*, que se ocuparia de conceitos como crença, enunciação e intenção em sua inter-relação lógica.

Há uma tripla ambiguidade nos usos de Morris e Carnap, pois o termo *pragmática* refere-se simultaneamente a ramos de investigação, características da linguagem-objeto e ainda características da metalinguagem, uma vez que a Pragmática procura desvendar não apenas os sentidos, mas também o processo em si para produzi-los. A definição de Carnap para o termo *pragmática* - “investigações que fazem referência aos usuários da linguagem” - é ao mesmo tempo muito estreita e muito ampla para o estudo da linguagem. Por um lado, inclui investigações com poucas implicações linguísticas. Por outro lado, exclui fenômenos paralelos. Sobre o termo em questão, Levinson (2007) diz que:

[...] a definição de Carnap pode ser corrigida para algo como: “as investigações linguísticas que tornam necessária a referência a aspectos do contexto”, onde o termo **contexto** é compreendido de modo que abranja as identidades dos participantes, os parâmetros temporais e espaciais do acontecimento discursivo e (como veremos) as crenças, o conhecimento e as intenções dos participantes do acontecimento discursivo e, sem dúvida, muito mais” (LEVINSON, 2007, p.5-6).

No terceiro ponto, são citados os autores Bar-Hillel (1954) e Montague (1968), que apresentam um uso muito restrito do termo em questão. Eles colocam a Pragmática como o estudo das linguagens, naturais e artificiais, que contêm termos dêiticos ou indiciais, como os pronomes, elementos que exigem referência aos usuários da linguagem e, portanto, são fundamentais à enunciação.

Por último, Levinson destaca o movimento conhecido como Semântica Gerativa (final da década de 1960), que ele considera uma versão repaginada das ideias de Carnap. Foi um movimento que se associou à Pragmática por causa do interesse pelo significado num

sentido amplo, problemática até então debatida pelos filósofos, considerando-se o ponto de vista dos usuários da linguagem. Constituiu-se como movimento de contraposição à teoria-padrão de Chomsky e é tido como uma das bases da Semântica Cognitiva. A teoria chomskiana, mais especificamente o Programa Minimalista, considera a gramática como um sistema formal cujo desenvolvimento independe do significado de seus elementos; a semântica seria apenas um derivado do sistema de princípios e regras gramaticais. Já os fundadores da Semântica Gerativa, Paul Postal, George Lakoff, Háj Ross e James McCawley, deslocaram a sintaxe para um nível cada vez mais profundo, até que suas estruturas profundas se tornassem virtualmente indistinguíveis da representação semântica.

As definições discutidas até aqui compõem a origem do termo *pragmática*, mas Levinson as utiliza apenas como base para elaborar a sua própria definição. O autor adota em seu livro o sentido relativamente específico que o termo *pragmática* possui na tradição filosófica e linguística anglo-americanas. Ele faz o levantamento de várias definições, explicando que nenhuma delas é inteiramente satisfatória, o que pode ser incômodo, porém comum à constituição dos campos acadêmicos. Sua explanação divide-se entre as definições consideradas por ele como insuficientes, passando pelas definições mais plausíveis até chegar à perspectiva tomada em defesa.

Começemos com as definições consideradas insuficientes. Primeiramente, “*Pragmática é o estudo do uso linguístico*”, definição insuficiente porque não indica efetivamente o que fazem os estudiosos que trabalham com a pragmática. Em segundo lugar, “*Estudo dos princípios que explicam enunciações possíveis ou não*”. Nesse caso, Levinson argumenta que algumas sentenças podem ser mencionadas, mas não há contexto algum em que possam ser adequadamente (ou facilmente) usadas. Para tal, vale-se dos conceitos de *menção* e *uso*, presentes nos estudos de John Lyons². *Menção* refere-se à expressão linguística estudada fora de contexto; é o objeto de estudo da semântica. *Uso* refere-se à sentença inserida em um contexto. Ao contrário da Semântica, que se ocupa do significado da sentença, a Pragmática ocupa-se do significado do enunciado.

Essa abordagem ilustra bem os princípios dos quais se ocupa a Pragmática, porém não fornece uma definição explícita do campo, pois as anomalias pragmáticas são pressupostas, uma vez que é possível imaginar contextos em que as construções linguísticas constituam-se como sentenças utilizáveis e não como anomalias. As sentenças “*Aristóteles era grego, mas eu não acredito.*” e “*Os filhos de Fred são hippies, e ele não tem nenhum*

² LYONS, John. *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

filho.” poderiam ser explicadas pela inexistência de um contexto em que pudessem ser adequadamente usadas. No entanto, esse argumento não serve como definição explícita do campo porque “o conjunto das anomalias pragmáticas (em oposição às semânticas, sintáticas ou sociolinguísticas) são antes pressupostas que explicadas” (LEVINSON, 2007, p.8). Além disso, pode haver contextos em que sentenças como essas, entendidas como anomalias, sejam plenamente utilizáveis.

Isso nos leva a considerar a funcionalidade das sentenças e, portanto, à definição de Pragmática como estudo da linguagem numa perspectiva funcional. Levinson diz que a Pragmática “tenta explicar facetas da estrutura linguística por referência a pressões e causas não linguísticas”. Tal definição, contudo, faz com que a Pragmática confunda-se com outras disciplinas interessadas em abordagens funcionais da linguagem.

Katz e Fodor, por sua vez, investem em uma definição mais específica, afirmando que a Pragmática seria uma teoria de seleção de contextos, o estudo da desambiguação das sentenças por meio dos seus contextos de enunciação. Nesse âmbito restrito, a Pragmática deve preocupar-se exclusivamente com os princípios do uso da linguagem, sem relacioná-lo com a descrição da estrutura linguística. Segundo Katz:

[As gramáticas] são teorias a respeito da estrutura dos tipos de sentenças [...] as teorias pragmáticas, ao contrário, não fazem nada para explicar a estrutura das construções linguísticas ou das propriedades e relações gramaticais [...] Elas explicam como raciocinam os falantes e ouvintes ao resolverem a correlação num contexto de uma ocorrência de sentença com uma proposição. Nesse aspecto, uma teoria pragmática é parte do desempenho (KATZ, 1977, p.19 *apud* LEVINSON, 2007, p.9).

Essa posição apresenta uma séria ressalva, pois o contexto pode ser codificado por aspectos da estrutura linguística. “Torna-se, então, impossível traçar uma fronteira precisa entre a gramática independente do contexto (a competência) e a interpretação dependente do contexto (o desempenho)” (LEVINSON, 2007, p.9).

O autor sintetiza que o grande problema da definição, até este ponto, é que “o termo *pragmática* abrange tanto aspectos da estrutura linguística dependentes do contexto como princípios do uso e da compreensão linguística que não têm nenhuma ou muito pouca relação com a estrutura linguística” (LEVINSON, 2007, p.10). No entanto, o fato de considerar aspectos desconectados não faz da pragmática uma área de estudos contraditória, pois ela está interessada justamente na inter-relação da estrutura linguística com os princípios do uso linguístico.

Uma vez levantadas as definições classificadas por Levinson (2007) como úteis, porém insuficientes, passemos às definições que ele considera como mais plausíveis. A primeira é: a Pragmática é o “*estudo da inter-relação entre estrutura linguística e princípios do uso linguístico*”. Complementando essa definição, coloca também que é o “*estudo das relações entre língua e contexto que são gramaticalizadas ou codificadas na estrutura linguística*”. Dessa forma, restringe-se a Pragmática ao estudo de determinados aspectos da relação entre língua e contexto que são relevantes por serem gramaticalmente codificáveis. Nesse caso, abrangeria o estudo da dêixis, da pressuposição e dos atos de fala. Excluiria, no entanto, as implicaturas conversacionais, um tipo muitíssimo importante de implícito. Por outro lado, é provável que qualquer princípio do uso linguístico tenha impacto sobre a estrutura linguística, incluindo as implicaturas, que são inferências baseadas em regras ou máximas gerais do comportamento conversacional.

Outros problemas surgem a partir das noções de *contexto* e *gramaticalização* utilizadas na definição. Uma solução plausível é argumentar que não é necessária uma caracterização prévia da noção de contexto, pois se supõe, a partir dos limites da semântica, que a pragmática estuda as características não semânticas codificadas nas línguas, ou seja, aspectos do contexto. Portanto, delimitar os aspectos da situação de enunciação linguisticamente relevantes é uma questão empírica, a ser estudada na diversidade das línguas do mundo. Consequentemente, emerge a distinção entre *pragmática universal* (teoria geral do contexto) e *pragmática específica por língua*.

A noção de gramaticalização é complexa, pois pede uma distinção entre a simples correlação de forma linguística e contexto e a incorporação da significação contextual na estrutura linguística. Levinson exemplifica dizendo que “a fala arrastada associada à embriaguez pode ser mera correlação, ao passo que a intimidade ou solidariedade associada ao pronome francês *tu* é uma característica gramaticalizada do contexto” (LEVINSON, 2007, p.12). Alguns critérios são colocados como diferenciadores de quais características do contexto são eventuais e quais são linguisticamente codificadas: “ela deve ser comunicada intencionalmente”; “ela deve estar associada convencionalmente à forma linguística em questão”; e “a forma linguística deve estar sujeita a processos gramaticais regulares” (LEVINSON, 2007, p.13).

O ponto forte dessa definição é que ela coloca a Pragmática dentro do campo das questões especificamente linguísticas. Já o ponto fraco é “a exclusão dos princípios do uso linguístico e da interpretação que explicam como o significado extra (em sentido amplo) é

atribuído pela interpretação às enunciações sem estar efetivamente codificado nelas” (LEVINSON, 2007, p.13).

Outra definição considerada como plausível é a de Pragmática como “*estudo dos aspectos do significado que não podem ser explicados pela referência direta às condições de verdade das sentenças enunciadas*”. O problema aqui é o conceito de significado: se a Semântica já o estuda em sua inteireza, como pode haver alguma atribuição para a Pragmática? Nesse caso, o autor coloca que a definição de Semântica como estudo do significado é tão simplista quanto a definição da Pragmática como o estudo do uso linguístico.

Até certo ponto, a delimitação da Pragmática depende da definição de Semântica adotada (ampla ou restrita), pois nesse caso a Pragmática se ocuparia dos aspectos do significado não contemplados pela Semântica. No entanto, mesmo o significado amplo possui aspectos que não podem ser tratados por nenhuma semântica e é nesse ponto que entra a Pragmática, tratando de alguns tipos de componentes inferenciais que constituem o significado das enunciações nas línguas naturais.

Levinson (2007) elenca os elementos do conteúdo comunicacional de uma enunciação como sendo: 1 - condições de verdade ou acarretamento; 2 - implicaturas convencionais; 3 - pressuposições; 4 – condições de felicidade; 5 – implicatura conversacional; 6 – inferências baseadas na estrutura conversacional. Ele defende que a Semântica deve lidar com os aspectos 1 e 2, os demais devem ficar por conta da Pragmática (3 e 4 funcionariam como uma área de interseção entre Semântica e Pragmática). A hipótese geral é que a Semântica é vericondicional, ou seja, lida com o significado em termos de verdade ou falsidade.

Após o percurso pelas definições mais plausíveis, chegamos finalmente às hipóteses defendidas por Levinson (2007). O autor lança mão de várias conceituações para construir sua definição acerca do termo *pragmática* e sua delimitação enquanto área de estudos. Partindo da relação entre Pragmática e Semântica, temos a afirmação de que a Pragmática corresponde à uma ampliação da teoria semântica. Também compreende a noção de conhecimento mútuo e preocupa-se em entender como a intenção comunicativa é reconhecida. A comunicação é o processo complexo pelo qual o emissor efetiva sua intenção de que o receptor pense ou faça algo, fazendo com que o receptor reconheça seu esforço direcionado para causar tal pensamento ou ação. Dessa forma, a intenção comunicativa do emissor torna-se conhecimento mútuo para os sujeitos da enunciação. “Esse sentido amplo deve incluir o conteúdo irônico, metafórico e implícito de uma enunciação e, portanto, não pode ser restringido ao conteúdo convencional do que é dito” (LEVINSON, 2007, p.18).

A Pragmática pode ainda ser definida como área que estuda as discrepâncias entre o significado da sentença e o significado do falante. Essas discrepâncias são cruciais, pois para a Pragmática *significado* está relacionado a tudo que se pode dizer que foi comunicado pelo uso de um elemento linguístico num dado contexto, excluindo-se as inferências não pretendidas.

A Pragmática está relacionada também à distinção entre *sentença* e *enunciado*. A distinção entre sentença e enunciação é fundamental para delimitar a Semântica e a Pragmática. Levinson explica que a “sentença é uma entidade teórica abstrata, definida numa teoria da gramática, enquanto uma enunciação é a emissão de uma sentença [...] num contexto efetivo” (LEVINSON, 2007, p.22). No entanto, a concepção que define a Semântica como estudo do significado da sentença suscita alguns questionamentos e o autor levanta dois problemas: em primeiro lugar, mesmo que raros, há casos em que o significado da sentença coincide com o significado da enunciação, e nesse caso o mesmo conteúdo seria atribuído à Semântica e à Pragmática; em segundo lugar, são as enunciações, e não as sentenças, que dão a definição das declarações. Portanto, é a elas que podemos atribuir condições de verdade.

O papel essencial da dêixis comprova esse argumento, uma vez que funcionam como parâmetros contextuais, variáveis que recebem valores específicos em ocasiões específicas da enunciação (quem, onde, quando). Haveria um nível imanente do significado, independente do contexto, que possibilitasse uma descrição da sentença antes da descrição da enunciação? Seria a Semântica uma abstração a partir de enunciados dependentes do contexto? Resta-nos, mais uma vez, a definição de que a Pragmática cuida dos aspectos do significado não abrangidos pela Semântica.

Outro ponto que constitui a definição de Levinson (2007) é o de Pragmática como estudo da compreensão da linguagem. O foco centra-se nas relações entre língua e contexto que são básicas para uma descrição da compreensão linguística, basicamente o esforço para entender como funcionam as inferências, isto é, como ocorre a ligação entre o que é dito e o que é mutuamente suposto.

Certos fenômenos são essencialmente dependentes do contexto. O ponto forte dessa consideração consiste no reconhecimento de que a Pragmática está interessada na inferência e na não distinção entre Semântica e Pragmática em termos de codificado/não codificado. Isso é bom porque há controvérsias sobre serem ou não serem codificados nas formas linguísticas os implícitos pragmáticos, como as pressuposições e a força ilocucionária.

Dessa forma, surge a necessidade de uma definição explícita de *contexto*, que é conceituado de forma geral como sendo o conjunto dos “aspectos que são cultural e

linguisticamente importantes para a produção e a interpretação das enunciações” (LEVINSON, 2007, p.27). Assim, os componentes do contexto são especificados como: (1) Papel e status dos falantes: papel no acontecimento linguístico, como falante ou receptor, e papel social; status, posição social relativa; (2) Localização espacial e temporal; (3) Nível de formalidade; (4) Veículo: código ou estilo adequado ao canal; (5) Tema adequado; (6) Campo: domínio que determina o registro de uma língua.

A noção de contexto é fundamental para a Pragmática. Levinson apoia-se nas ideias de Lyons³ e Ochs⁴, cujos trabalhos enfatizam que o contexto não exclui os aspectos linguísticos, pois são esses aspectos que conduzem às suposições contextuais relevantes. O autor conclui que “a pragmática é o estudo do papel que o contexto desempenha no significado do falante (ou da enunciação)” (LEVINSON, 2007, p.29). A citação de Ochs reforça a definição de contexto:

[...] mundo social e psicológico em que o usuário da língua opera em determinado momento; ele inclui, no mínimo, as crenças e suposições dos usuários da língua a respeito de cenários temporais, especiais e sociais; ações passadas, presentes e futuras (verbais, não verbais), e o estado do conhecimento e da atenção dos participantes da interação social em questão (OCHS, 1979 *apud* LEVINSON, 2007, p.27).

Como síntese de uma série de elaborações, chega-se à conclusão de que o objetivo da Pragmática é prever o significado de uma enunciação num contexto específico. No entanto, Levinson problematiza a definição que coloca a Pragmática como estudo das condições de adequação ou felicidade que fazem dos usos linguísticos ações bem sucedidas ou não, porque isso implicaria em posicionamentos extremos: a homogeneização de comunidades discursivas ou a construção de *n* teorias pragmáticas para cada língua, pois a noção de *adequação* é culturalmente relativa.

Desse modo, conclui-se que é mais sensato adotar um posicionamento flexível e considerar que há duas dimensões plausíveis: a *pragmática ampla*, que se ocupa da relação geral entre contexto e compreensão e a *pragmática restrita*, que trata de uma lista de fenômenos específicos, como a inferência, a implicatura, a pressuposição e as condições de felicidade.

³ LYONS, John. *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

⁴ OCHS, E. What child language can contribute to pragmatics. In: *Developmental pragmatics*. New York: Academic Press, 1979.

Aspectos como esses caracterizam o uso da linguagem, tanto a produção quanto a recepção textual. Tendo em vista que o foco deste estudo é a recepção textual, na seção 1.3 discutiremos sobre a leitura pelo viés sociointeracional.

1.3 LEITURA E INTERAÇÃO

A discussão sobre leitura a ser conduzida nesta seção será orientada pela ênfase no que Marcuschi (2008) apresenta como *abordagem sociointerativa da cognição*. Uma vez que o objetivo deste trabalho é abordar a leitura pela perspectiva pragmática, e que esta considera os falantes e o contexto como elementos primordiais para entender o uso linguístico, é pertinente nos valermos dos estudos que entrecruzam cognição e atividade social para explicar como se dá o processo de compreensão dos textos escritos.

Os linguistas se interessam por teorias cognitivistas porque eles lidam com um fascinante aspecto cognitivo: a capacidade de aprender a usar uma língua. Essa é a visão de Kleiman (2011), autora que trata dos aspectos cognitivos da leitura. Ela não defende um modelo isolado para o estudo da leitura, mas sim que as teorias cognitivistas apresentadas, sobre a compreensão da língua escrita, são compatíveis com teorias linguísticas sobre o enunciado e o discurso.

No estudo da leitura, as dimensões cognitiva e linguística se entrecruzam, mas seus objetivos e objetos são distintos, uma vez que as teorias cognitivas têm como objeto de estudo os processos mentais envolvidos na produção de sentidos e as teorias enunciativo-discursivas compreendem os processos de produção de sentidos em situações de uso da linguagem. A autora descreve os vários aspectos que constituem a leitura, revelando a diversidade de processos cognitivos que constituem o ato de compreender, ou seja, o engajamento do leitor para construir o sentido do texto. Desvendar o processo de compreensão textual pode oferecer subsídios para um planejamento de ensino melhor fundamentado e para a atividade de metacognição, isto é, de reflexão sobre a própria produção do conhecimento. Nas palavras de Kleiman,

Refletir sobre o conhecimento e controlar nossos processos cognitivos são passos certos no caminho que leva à formação de um leitor que percebe relações e que forma relações com um contexto maior, que descobre e infere informações e significados mediante estratégias cada vez mais flexíveis e originais (KLEIMAN, 2011, p.9-10).

Apesar de o foco ser os aspectos cognitivos, a autora não limita a compreensão textual à dimensão cognitiva. Ela reconhece que a leitura é um ato social, com sujeitos que interagem entre si e seguem objetivos e necessidades determinados socialmente. Ou seja, a dimensão interacional está pressuposta e mesmo não sendo o foco da discussão é enfatizada para explicar a base textual – significados e intenções – sobre a qual o leitor se apoia.

Para discutir como o uso da língua é determinado pela relação entre as dimensões cognitiva e social, Kleiman (2011) pontua as questões pertinentes e inicia discutindo sobre o papel do **conhecimento prévio** na leitura. O conhecimento prévio é o conhecimento adquirido ao longo da vida do leitor, construído pela interação de diversos níveis de conhecimento, e sem o qual não há compreensão. São eles: o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo. O conhecimento linguístico é aquele que adquirimos como falantes de um idioma, o que inclui o léxico, as regras gramaticais e os princípios de uso da língua.

O *conhecimento textual*, por sua vez, é o conjunto de noções e conceitos sobre a estruturação do texto. Segundo Kleiman, “o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discurso determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos, expectativas estas que exercem um papel considerável na compreensão” (KLEIMAN, 2011, p.20). Consiste, portanto, em reconhecer as estruturas básicas de narração (marcação temporal cronológica, relação entre causa e tempo, ênfase nos agentes das ações, partes essenciais: cenário, clímax, desfecho, etc.), descrição (caracterização, qualificação: abundância de adjetivos e orações adjetivas, particularização do objeto tematizado, etc.) e exposição (ênfase nas ideias e não nas ações, relações lógicas: premissa, conclusão, problema, solução, tese, evidência, causa, efeito, analogia, definição, exemplo, etc.). Percebe-se que a autora não trata diretamente sobre o conceito de gênero textual.

Por fim o conhecimento de mundo ou conhecimento enciclopédico, que pode ser adquirido, formal ou informalmente, através de nossas experiências sociais. Abrange os mais diversos domínios: geográfico (lugares), biológico (animais e plantas), nutricional (armazenamento de alimentos, nutrientes), cotidiano (consultas médicas, entrevista de emprego), etc. Para possibilitar a compreensão, esse conhecimento precisa ser *ativado*. Acerca disso, a autora explica que:

Esse conhecimento permite uma grande economia e seletividade, pois ao falar, ou escrever, podemos deixar implícito aquilo que é típico da situação, e focalizar apenas o diferente, o memorável, o inesperado. O interlocutor, que escuta ou lê, pelo fato de ele também possuir esse conhecimento, será capaz de preencher aqueles vazios, aquilo que está implícito, com a informação certa (KLEIMAN, 2011, p.22).

Com relação ao conhecimento de mundo, dois conceitos são colocados como básicos: os conceitos de *esquema* e de *variáveis*. *Esquema* é o conhecimento parcial e estruturado que guardamos em nossa memória sobre assuntos, situações e eventos recorrentes de nossa cultura, é ele que determina nossas expectativas. O esquema é formado por vários componentes, as *variáveis*, por meios das quais é possível a reconstrução de significados de acordo com contextos específicos. Ele permite a otimização no uso do léxico para descrever nossas experiências, assim podemos sintetizar uma série de impressões ou categorizar ideias de forma mais geral com garantia relativa de que o nosso interlocutor nos compreenderá. A ativação do conhecimento prévio é, portanto, fundamental para que o leitor possa fazer inferências e relacionar as partes do texto num todo coerente.

A construção da coerência depende também dos objetivos e expectativas estabelecidos para a leitura. Nesse ponto, surgem questões sobre o caráter individual e único de cada leitura e cada leitor, em grande parte determinados pelos propósitos específicos dos leitores. Nossa capacidade de processamento e memorização ganha força quando é fornecido um objetivo para as tarefas, mesmo objetivos artificialmente impostos, não estabelecidos pelos interesses dos próprios leitores, como acontece na escola. Isso quer dizer que selecionamos as informações que são relevantes para o nosso propósito, ou seja, temos autonomia. De acordo com Woolf⁵, citada por Kleiman (2011), “independência é a qualidade mais importante que um leitor pode possuir”.

Kleiman (2011) critica o modo como a coerência vinha sendo entendida, como um esforço inconsciente para recriar o sentido do texto. Ela expõe que as práticas escolares, em sua maioria, não favorecem o trabalho com a leitura considerando a delimitação de objetivos específicos em relação a essa atividade. A leitura é ensinada como uma atividade demasiadamente abstrata e confusa e muitas vezes utilizada apenas como pretexto para resumos e análises gramaticais. Fora da escola o estudante mostra-se capaz de planejar ações a fim de atingir metas, como elogiar alguém para conseguir um favor, mas quando se trata de interagir por meio da escrita esse estudante não tem ideia de *onde* quer chegar nem *como* chegar, ou seja, sequer cogita-se recorrer a estratégias de leitura.

A pré-determinação de objetivos feita pelo professor faz parte do ensino e não é prejudicial à formação do leitor, pois geralmente o aluno-leitor tem pouca experiência em tirar conclusões sobre o que lê. Dessa forma, uma intervenção provisória pode contribuir para o

⁵ WOOLF, Virgínia. Como se deve ler um livro?. In: *O leitor comum*. Rio de Janeiro: Graphia, 2007.

desenvolvimento do aluno. “A capacidade de estabelecer objetivos na leitura é considerada uma *estratégia metacognitiva*, isto é, uma estratégia de controle e regulamento do próprio conhecimento” (KLEIMAN, 2011, p. 34).

Estipular objetivos é também importante para a formulação de hipóteses, ação essencial para a compreensão leitora. No caso de textos argumentativos, as hipóteses podem abranger desde aspectos da estrutura textual até aspectos sobre informações e posicionamentos. Ao formular hipóteses, o leitor pressupõe temas e estruturas textuais e ativa conhecimentos prévios, os quais serão testados no decorrer da leitura e cujo confronto serve para enriquecer e aprimorar esse conhecimento. Segundo Kleiman:

[...] no confronto, o leitor estará exercendo controle consciente sobre o próprio processo de compreensão: ele estará revisando, auto indagando, corrigindo, de forma não automática, conscientemente. Ele estará, portanto, utilizando *estratégias metacognitivas* de monitoração para atingir o objetivo de verificação de hipótese. Assim, uma atividade que pode começar como um jogo de adivinhação dirigido por um adulto pode ser, de fato, o ponto de partida para o desenvolvimento de estratégias metacognitivas do leitor (KLEIMAN, 2011, p.43).

A formulação de hipóteses é reflexo do caráter interacional que permeia o processo de leitura, sendo esse mais um ponto discutido por Kleiman (2011). A leitura é definida como uma interação a distância entre autor e leitor via texto. O leitor procura pistas formais, formula hipóteses e aceita ou rejeita conclusões, dessa forma constrói um significado global para o texto. O autor, por sua vez, busca a adesão do leitor, apresentando os argumentos e evidências mais convincentes, distribuindo pistas a fim de atingir seu objetivo. A relação entre autor e leitor por meio da leitura requer responsabilidade mútua, para que a ligação entre os agentes envolvidos no processo possam estabelecer ligação apesar das possíveis divergências de opiniões e objetivos. É preciso que o leitor se proponha a considerar ideias e crenças diferentes das suas para então se posicionar, mas sem ocultar a voz do autor, sem negligenciar as pistas e o quadro referencial construídos pelo autor.

A atividade entre locutor e interlocutor adquire contornos peculiares na modalidade escrita da língua porque o leitor não desenvolve seu pensamento simultaneamente ao autor, como acontece na modalidade oral. Caso o leitor se limite à sua própria voz interior, pode acabar atribuindo ao autor informações e opiniões que se confundem com as suas próprias, apesar de o texto apresentar elementos formais que não permitiriam essa conclusão.

Conquanto não haja sempre necessidade de explicitação, o autor precisa deixar pistas suficientes no seu texto para que o leitor possa reconstruir os caminhos que ele percorreu. Já o leitor, deve partir da crença que o autor tem algo relevante a dizer e que fez

um esforço para dizer de forma clara e coerente. Os estudos pragmáticos abordam essa questão ao tratar das máximas conversacionais, suposições que guiam o uso cooperativo da língua. De acordo com Levinson, as máximas “especificam o que os participantes têm de fazer para conversar de maneira maximamente eficiente, racional, cooperativa: eles devem falar com sinceridade, de modo relevante e claro e, ao mesmo tempo, fornecer informação suficiente” (LEVINSON, 2007, p.127). Mesmo quando há um desvio em relação a esses princípios, tendemos a continuar supondo-os e isso orienta nossa construção da coerência textual.

As pistas, portanto, devem ser consideradas e não ignoradas apenas pelo fato de não corresponderem às nossas concepções. Nas palavras de Kleiman, “[...] a reconstrução de uma argumentação com base em pistas objetivas é essencial para a interpretação crítica da intenção argumentativa do autor, própria da leitura como interação” (KLEIMAN, 2011, p.79). O primeiro tipo de pista é a marcação temática. O modo como são articulados os temas e subtemas refletem o raciocínio do autor, seja com uma argumentação explícita, por meio de operadores lógicos, ou de forma implícita, inferível pela natureza e relação entre os argumentos.

O segundo tipo de pista são os recursos de modalização, referentes à tomada de posição do autor com relação ao que ele diz em seu texto. Através de certas palavras e expressões, o autor marca seu grau de comprometimento com a verdade da informação, relativizando-a desde a certeza absoluta à possibilidade mais remota.

O terceiro tipo de pista, por fim, é o posicionamento frente a um fato, uma ideia ou uma opinião. Concretiza-se por meio de adjetivação e nominalização, com o objetivo de qualificar e construir uma imagem positiva ou negativa do elemento em questão. Os recursos citados são utilizados para apelos à emoção ou à razão, de acordo com os propósitos comunicativos, o que implica conformidade com o gênero textual.

A questão da importância dos propósitos comunicativos para a compreensão e a consequente relação entre leitura e gêneros textuais é explorada de forma mais direta por Marcuschi (2008), que dialoga com as ideias de Kleiman acerca dos aspectos sociocognitivos da leitura. O autor explicita que, apesar de não negligenciar a leitura como atividade social, seu foco de trabalho são os processos de compreensão. Suas reflexões iniciam-se com a afirmação de que “Ler é um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo. [...] Compreender o outro é uma aventura, e nesse terreno não há garantias absolutas ou completas” (MARCUSCHI, 2008, p.228).

A posição defendida por Marcuschi é a de que nossa compreensão está ligada a esquemas cognitivos internalizados, porém não individuais, e sim coletivos. Ela é ativada e guiada pelo sistema sociocultural que internalizamos ao longo da vida. Nossas percepções são intermediadas por categorias ou esquemas internalizados que construímos com base nas experiências cotidianas. A base dessa concepção são as ideias de Vygotsky (1998), que defende uma relação intrínseca entre cognição, linguagem e meio social. Para explicar como construímos o conhecimento, Vygotsky utiliza-se do conceito de *internalização*, o mecanismo pelo qual transformamos atividades externas em referências internas, para então reutilizá-las em situações afins. Sobre a capacidade de compreender, Marcuschi diz que:

Compreender bem um texto não é uma atividade natural nem uma herança genética; nem uma ação individual isolada do meio e da sociedade em que se vive. Compreender exige habilidade, interação e trabalho. Na realidade, sempre que ouvimos alguém ou lemos um texto, entendemos algo, mas nem sempre essa compreensão é bem sucedida. Compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade (MARCUSCHI, 2008, p.229-230).

É preciso considerar dois aspectos básicos da compreensão: 1) Nunca exercemos controle total sobre o entendimento dos nossos enunciados, pois a linguagem não é transparente nem espelho da sociedade; 2) A interpretação dos enunciados é sempre um trabalho de construção e reconstrução de sentidos e não apenas extração de informações.

Apoiando-se na concepção de que interpretar é construir e reconstruir sentidos, Marcuschi (2008) define alguns pontos fundamentais sobre o processo de compreensão:

- 1) **Compreender é inferir:** essa é a concepção colocada como central. Compreender vai muito além de decodificar, o texto é um evento realizado contextualmente, sua coerência é produzida na interação, seus sentidos são sempre situados. Para o autor, ler e compreender são equivalentes. “Compreender um texto é realizar inferências a partir das informações dadas no texto e situadas em contextos mais amplos” (MARCUSCHI, 2008, p.239). Dessa forma, a língua é vista como uma atividade, sempre interativa, e não simplesmente como instrumento. A atividade inferencial, no entanto, não se dá sem conflitos, por isso é tarefa do paradigma citado explicar também o mal entendido.
- 2) **É fundamental conceber a língua como *trabalho* social, histórico e cognitivo:** a língua não é simplesmente um código e é muito mais do que um sistema de estruturas fonológicas, sintáticas e lexicais. “A língua não é sequer uma estrutura; ela é estruturada simultaneamente em vários planos, tais como o fonológico, o sintático, o

semântico e o cognitivo, que se organizam no processo de enunciação” (MARCUSCHI, 2008, p.240). Ela é uma forma de agir no mundo, que se manifesta nos processos discursivos e concretiza-se nos mais variados usos textuais.

- 3) **É necessário tomar o texto como evento comunicativo:** o texto é uma proposta de sentido, aberta a várias possibilidades de compreensão. No entanto, o autor faz um alerta para o fato de que há limites para a compreensão textual e que o texto não é uma “caixinha de surpresas” ou uma “caixa preta”, pois se assim fosse, não conseguiríamos nos entender. “O sentido não está no leitor, nem no texto, nem no autor, mas se dá como um efeito das relações entre eles e das atividades desenvolvidas” (MARCUSCHI, 2008, p.242).

De forma geral, o que Marcuschi (2008) preconiza é que ler não é uma aventura totalmente imprevisível e que há meios para tornar a compreensão textual mais eficiente. Dessa forma, o autor pontua elementos essenciais que devem ser considerados no processo de leitura, a saber, as noções de *contexto* e *inferência*.

Sobre a noção de *contexto* e seu papel na compreensão, Marcuschi cita algumas questões interessantes discutidas por Dascal & Weizman⁶: 1) Que tipo de pistas o leitor se utiliza para ir de um suposto sentido literal à interpretação final? 2) Como essas pistas guiam o leitor pelo vasto conjunto de possibilidades elegíveis (no cotexto e no contexto) e como isso pode ser organizado? Esse modelo propõe dar visibilidade aos indícios que ficam à disposição do destinatário de um texto, buscando compreender como ocorre a seleção das possibilidades mais relevantes para um enunciado, situação e conhecimento de base específicos. De acordo com Marcuschi (2008), o citado modelo constitui-se de cinco princípios:

(I) O destinatário de um texto guia-se por dois tipos de pistas contextuais: extralinguística (conhecimentos de mundo) e metalinguística (conhecimentos de convenções e estruturas linguísticas).

(II) Em cada tipo de pistas são postulados níveis que vão desde o específico (conhecimento imediato) até o mais distante (propriedades convencionais, fatos, crenças).

(III) Postula-se um paralelismo entre os níveis de especificidade e os dois tipos de pistas.

(IV) A exploração dos dois tipos de pistas se dá num processo em duas etapas

(a) Apreciação inicial (*primary valuation*) traços imediatos e

(b) Avaliação posterior (*further evaluation*) com a checagem da apreciação inicial com base nos conhecimentos de fundo e outros.

(V) Postula-se outro paralelismo entre os dois tipos de pistas, considerando os processos de apreciação e avaliação (MARCUSCHI, 2008, p.245).

⁶ DASCAL, M.; WEIZMAN, E. Contextual exploitation of interpretation clues in text understanding: an integrated model. In: VERSCHUEREN, J.; BERTUCCELLI-PAPI, M. (orgs.). *The pragmatic perspective*. Amsterdam: John Benjamins, 1987.

O modelo de Dascal & Weizman pode ser relacionado à interpretação dos atos de fala indiretos (SEARLE, 2002), que realizam ações por meio de formas linguísticas típicas de outros atos. Um enunciado como “Minha roupa é branca” não pode ser considerado uma forma convencional de negar-se a fazer uma faxina, por exemplo. Para que seja interpretada como tal, o interlocutor segue alguns passos: 1) Interpretação do sentido literal; 2) Checagem do contexto → a declaração é muito óbvia, portanto irrelevante como informação; 4) Presume-se, ainda assim, que a declaração é relevante⁷. Assim, busca-se outra intenção além do simples ato de informar. Em outras palavras, a obviedade do sentido puramente semântico levanta suspeitas, o interlocutor sente necessidade de buscar no contexto uma justificativa mais plausível para entender por que o locutor disse o que disse.

Ao tratarmos sobre os indícios contextuais que influenciam a leitura, somos conduzidos ao outro conceito apresentado por Marcuschi (2008) como crucial para o estudo da compreensão, a noção de *inferência*. Segundo o autor, as inferências são processos cognitivos nos quais os falantes reconfiguram sentidos a partir das informações contextuais. São importantes porque constituem um contexto integrador que agrega indícios para a construção da coerência. As palavras e expressões carregam muito mais do que uma função referencial, elas carregam uma intenção performativa, ou seja, pretendem incitar ações. Segundo o autor,

[...] as inferências são produzidas com o aporte de elementos sociossemânticos, cognitivos situacionais, históricos, linguísticos, de vários tipos que operam integradamente. *Compreender é, essencialmente, uma atividade de relacionar conhecimentos, experiências e ações num movimento interativo e negociado* (MARCUSCHI, 2008, p.252).

Assim, a produção de sentidos sempre acontece numa relação de coautoria, na qual os sentidos resultam do engajamento de quem produz e de quem lê o texto. Estudar a compreensão é relevante porque compreender textos é uma atividade que permeia todas as

⁷ O processo de interpretação apresentado pode ser melhor compreendido à luz do conceito de *implicatura conversacional*, elaborado por Grice. As *máximas conversacionais* fornecem explicações sobre como nossas intenções vão além do que efetivamente dizemos. De acordo com Levinson (2007), Grice identifica quatro máximas que, em conjunto, definem um princípio cooperativo geral, assim citados: *O princípio cooperativo: faça sua contribuição como for exigido, na etapa na qual ela ocorre, pelo fim ou direção aceitos da troca convencional em que você está envolvido; A máxima da qualidade: tente fazer com que sua contribuição seja verdadeira, especificamente: (i) não diga o que acredita ser falso; (ii) não diga coisas para as quais você carece de evidências adequadas; A máxima da quantidade: (i) faça com que sua contribuição seja tão informativa quanto for exigido para os presentes fins de intercâmbio; (ii) não faça com que sua contribuição seja mais informativa do que é exigido; A máxima da relevância: faça com que sua contribuição seja relevante; A máxima do modo: seja perspicuo e, especificamente: (i) evite a obscuridade; (ii) evite a ambiguidade; (iii) seja breve; (iv) seja ordenado.*

nossas atividades cotidianas. A má compreensão pode gerar todo tipo de desavenças, tanto em situações privadas como públicas, comprometendo assim o exercício da cidadania. Os conflitos fazem parte da linguagem e do mundo em geral. Portanto, é mais sensato aprendermos a lidar com isso do que pressupor que possamos coexistir sem discrepâncias. Assim, entre os objetivos centrais do ensino de língua deve estar o de preparar os alunos para lidar com os conflitos por meio da linguagem, desenvolvendo a capacidade de elaborar as melhores estratégias para a interação.

Partindo dessa problemática, Marcuschi (2008) discute o tratamento da compreensão nos livros didáticos. Em sua retrospectiva, os principais problemas encontrados em livros didáticos na década de 1990 são: 1) A compreensão é considerada como simples atividade de decodificação. Compreender resume-se a extrair conteúdos e informações; 2) As questões de compreensão misturam-se a questões sobre a dimensão formal da língua, ou mais grave, as questões de compreensão são apenas um pretexto para tratar questões gramaticais. Dessa forma, os exercícios de compreensão raramente levam a reflexões críticas, pois não exercitam o raciocínio, as habilidades argumentativas e a formação de opinião; 3) Os exercícios resumem-se a indagações objetivas: *o quê?, quem?, quando?, onde?, qual?, como?*, com ordens como: *retire, cite, identifique, transcreva*, etc. Esses exercícios não são inúteis, porém são limitados.

Outra questão de fundamental importância levantada por Marcuschi (2008) acerca de como a leitura é tratada nos livros didáticos, diz respeito à desvinculação entre as atividades de produção e recepção textual. Essa postura compromete a visão de leitura como processo de interação, já que não considera a construção do sentido como resultado de um confronto de ideias entre autor e leitor. Nas palavras do autor:

[...] ao se descuidar da *produção textual*, dá-se a impressão de que a compreensão pode ser desligada da produção. No entanto, ao expressarmos nosso entendimento de um texto (desde que não estejamos apenas respondendo perguntas isoladas), estaremos também produzindo um outro texto, pois a compreensão de um texto *x* se manifesta em um texto *y*. Assim, uma das críticas aos atuais descritores é a sua tendência absoluta a imaginar que a compreensão se manifesta na resposta a perguntas. Não há um único descritor que se dedique a sugerir produções textuais como formas de evidenciar a compreensão. E nós sabemos que no dia-a-dia ninguém vive respondendo a perguntas sobre textos e sim falando sobre eles, resumindo-os, reportando-os ou opinando (MARCUSCHI, 2008, p.278-279).

Estabelecer um vínculo vital entre produção e recepção textual significa entender o uso da linguagem como uma atividade de mão dupla, sempre direcionada a provocar reações e operar intervenções. Para isso, sempre lançamos mão de recursos e estratégias a fim

de conseguirmos a adesão do interlocutor às nossas ideias, processo conhecido como *argumentação*, sobre o qual discutiremos no capítulo 2.

2 A LEITURA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS SOB A PERSPECTIVA DOS ATOS DE FALA

2.1 TEORIA DOS ATOS DE FALA: A RELAÇÃO ENTRE O QUE SE DIZ E O QUE SE FAZ

A Teoria dos Atos de Fala tem como ponto de partida a convicção de que a unidade mínima da comunicação humana não é a frase, é o ato de fala. Ao enunciar, o falante realiza um ou vários desses atos, que não devem ser confundidos com a frase que acompanha sua realização. Segundo Armengaud, “a teoria dos atos de fala é um estudo sistemático da relação entre os signos e seus intérpretes. Trata-se de saber o que fazem os intérpretes-usuários, que atos eles realizam pelo uso de certos signos” (ARMENGAUD, 2006, p.99). Originou-se na Filosofia, com os membros da Escola Analítica de Oxford, cuja inspiração foi a concepção de *jogos de linguagem*, de Wittgenstein. Autores como John Austin, Gilbert Ryle e Peter Strawson puseram-se a examinar a linguagem como forma de solucionar problemas lógicos da Filosofia.

Austin (1962) é o fundador da Teoria dos Atos de Fala e deixou um legado de questões a serem desenvolvidas por seus sucessores. O autor procurou refletir sobre uma teoria explicativa para enunciados que expressam comandos, desejos e concessões, ou seja, atos de fala, elaborando uma longa lista desses (afirmar, perguntar, ordenar, prometer, descrever, desculpar-se, criticar, agradecer, ameaçar, autorizar, desafiar, etc.). Ele define a linguagem como atividade construída na interlocução, ou seja, discutir linguagem significa necessariamente discutir o ato de estar falando em si.

Para sustentar sua teoria, Austin faz uma distinção entre *enunciados performativos*, aqueles que realizam ações ao serem enunciados, e *enunciados constativos*, aqueles que apenas afirmam ou falam sobre algo. Em “O senhor está preso”, temos um enunciado que acompanha uma ação, a realização do ato de prisão de uma pessoa, sendo assim performativo, enquanto que em “Acabou o pão”, temos uma declaração acerca de uma constatação, nesse caso o enunciado não acompanha uma ação.

A diferença fundamental entre os dois tipos de enunciados citados é que os *constativos* podem ser avaliados em termos de verdade ou falsidade, já os *performativos* são avaliados em termos de felicidade (sucesso) ou infelicidade (insucesso). Às condições que os performativos devem cumprir para terem sucesso, Austin (1962) denominou *condições de felicidade*, como são apresentadas abaixo:

- A. (i) Deve existir um procedimento convencional que tenha um efeito convencional; (ii) As circunstâncias e as pessoas devem ser adequadas, conforme especificado no procedimento.
- B. O procedimento deve ser executado (i) corretamente e (ii) completamente.
- C. Muitas vezes, (i) as pessoas devem ter os pensamentos, sentimentos e intenções requeridos conforme especificado no procedimento, e (ii) se a conduta consequente é especificada, então, as partes relevantes devem ater-se a essa conduta (LEVINSON, 2007, p.291).

Com base nas condições de felicidade, Austin observa que as violações a essas regras não estão todas no mesmo patamar. Violações das condições A e B resultam em **falhas**, ou seja, as ações pretendidas deixam de dar certo. Violações das condições C, por sua vez, constituem-se como **abusos**, casos de difícil detecção no momento da enunciação e que têm como consequência ações executadas sem felicidade ou sinceridade. Dessa forma, o autor declara que as sentenças performativas executam ações porque estão relacionadas a convenções específicas que estabelecem a ligação entre palavras e processos institucionais.

Assim, Austin estabelece um ponto de contato com a teoria da linguagem e redireciona seu argumento, indo de uma teoria sobre as enunciações performativas a uma teoria geral que abrange todos os tipos de enunciações. O autor reconfigura a dicotomia performativa/constativa, observando que os enunciados podem estar sujeitos a condições de verdade/falsidade e ao mesmo tempo executar ações, pois possuem forças ilocucionárias específicas. Dessa forma, as constativas estariam sujeitas às mesmas condições de felicidade que as performativas. Com isso, Austin concebe uma classe geral das enunciações performativas, composta pelas *performativas explícitas* e pelas *performativas implícitas*, abrindo caminho para uma teoria geral dos atos ilocucionários e, conseqüentemente, para o conceito de ato de fala indireto desenvolvido por seu sucessor, Searle (Cf. LEVINSON, 2007).

A partir desses conceitos iniciais, Austin constrói sua teoria destacando três níveis essenciais e simultâneos de ação linguística: o *ato locucionário*, o *ato ilocucionário* e o *ato perlocucionário*. O *ato locucionário* realiza-se na produção fonética, morfossintática e semântica, ou seja, na mobilização de recursos linguísticos para a realização de um enunciado. O *ato ilocucionário* é a expressão da intenção do locutor em relação ao que diz (dúvida, afirmação, promessa, etc). O *ato perlocucionário*, por sua vez, está relacionado ao efeito produzido na pessoa que ouve o enunciado. São exemplos desses atos: ameaçar, ofender, satisfazer, convencer, comover, irritar, intimidar, etc. De acordo com Levinson (2007):

O ato ilocucionário se realiza diretamente pela força convencional associada à emissão de certo tipo de enunciado em conformidade com um procedimento convencional; conseqüentemente, é determinado (em princípio, pelo menos). Em contraste, o ato perlocucionário é específico das circunstâncias da emissão e, portanto, não é conseguido convencionalmente apenas pela emissão daquele enunciado específico; ele inclui todos os efeitos, visados ou não visados, muitas vezes indeterminados, que certa enunciação específica numa situação específica pode causar (LEVINSON, 2007, p.301).

Partindo dos princípios apresentados, Austin (1962) elaborou sua classificação para os atos ilocucionários, conforme segue abaixo:

- (i) **Veridictivos:** pronunciam um julgamento (veredicto) acerca de um valor ou de um fato. Ex.: desculpar, caracterizar, classificar, estimar, considerar, descrever, calcular, avaliar.
- (ii) **Exercitivos:** formulam uma decisão no sentido de uma seqüência de ações. Ex.: defender, ordenar, implorar, recomendar, aconselhar, nomear.
- (iii) **Comissivos:** comprometem o leitor com determinada seqüência de ações. Ex.: prometer, comprometer-se, garantir, jurar, aderir.
- (iv) **Expositivos:** expõem concepções e conduzem argumentações. Ex.: afirmar, negar, objetar, responder, exemplificar, relacionar, parafrasear, conceder.
- (v) **Comportamentais:** reações do enunciador ao seu comportamento, ao comportamento dos outros ou ainda a acontecimentos de seu escopo. Ex.: agradecer, desculpar-se, parabenizar, desejar boas vindas, criticar, abençoar, provocar, desafiar.

John Searle (1969), por sua vez, questiona o conceito de força ilocucionária que Austin utiliza como base para sua classificação dos atos de fala, argumentando que seu caráter generalizante provoca confusão na relação entre verbos ilocucionários e atos ilocucionários. De acordo com Levinson, “Austin pensava que poderíamos chegar a uma interessante classificação por meio de uma taxonomia de verbos performativos, mas Searle busca algum esquema mais abstrato, baseado nas condições de felicidade” (LEVINSON, 2007, p.304). Buscando esclarecer essas possíveis confusões, Searle (1969) propõe doze dimensões de variação a fim de especificar as diferenças entre os atos ilocucionários, conforme colocadas a seguir:

1. **Finalidade do ato:** é o que Searle chama de *ponto ilocucionário* e que faz parte da *força* ilocucionária. No entanto, é preciso entender que *ponto* e *força* não se sobrepõem: uma prece e uma ordem, por exemplo, podem ter o mesmo *ponto* (conseguir que X faça algo), mas elas não têm a mesma força ilocucionária.

2. **Orientação de ajuste entre as palavras e as coisas:** de acordo com o ponto ilocucionário, ajusta-se o melhor possível as palavras à realidade (asserções); por outro lado, pode-se buscar que o mundo se adeque às palavras (promessas ou ordens).
3. **Estados psicológicos expressos:** na realização do ato ilocucionário, o falante expressa, por meio de marcas linguísticas, sua atitude diante do conteúdo proposicional. Ex.: *crença (asserção, observação, explicação, postulação, dedução), intenção (promessa, voto, ameaça), desejo ou necessidade (pedido, ordem, prece, súplica), prazer (felicitação, saudação, boas-vindas).*
4. **Intensidade de investimento ou comprometimento na apresentação do ponto ilocucionário:** nas frases “*Sugiro irmos ao cinema*” e “*Insisto em que vamos ao cinema*” o ponto ilocucionário é o mesmo, mas elas são apresentadas com *forças* diferentes.
5. **Estatuto ou posição do falante e do ouvinte:** a caracterização do ato depende das relações de posição entre falante e ouvinte. Ex.: Sobre a limpeza de um aposento: do general para o soldado é uma ordem; do soldado para o general é uma sugestão.
6. **Maneira como a sentença se relaciona com os interesses do falante e do ouvinte:** auto-elogios e lamentações, por exemplo, referem-se aos interesses do falante; felicitações e condolências, referem-se aos interesses do ouvinte.
7. **Relação com o contexto discursivo:** expressões performativas como “*Respondo*”, “*Deduzo*”, “*Concluo*”, “*Retruco*”, vinculam uma sentença ao resto do discurso. Em geral são asserções e também indicam a posição do falante com relação ao discurso.
8. **Marcas ou procedimentos indicativos da força ilocucionária:** determinam as diferenças de conteúdo proposicional. As diferenças entre um relato ou um relatório, por um lado, e uma predição, é que a predição incide sobre o futuro, à medida que o relatório incide sobre o presente ou passado.
9. **Atos de fala X possíveis atos de fala:** Searle dá como exemplo a atividade de classificar: podemos classificar, intimamente, alguém que vemos na rua como louco ou como estando bêbado sem que necessariamente tenhamos que realizar um ato de fala, nem mesmo “interno”.
10. **A necessidade de instituições extralinguísticas para a realização dos atos:** vários atos ilocucionários dependem de um fator institucional extralinguístico para ser realizado, como é o caso de batizar ou demitir. No entanto, também existem atos que só precisam seguir as regras gerais de linguagem, sem apelar para uma instituição específica, como a promessa. Ex.: um ladrão armado está em posição de dar ordens.

11. **Correspondência entre verbos ilocucionários e usos performativos:** a maioria dos verbos ilocucionários (prometer, ordenar, concluir) têm usos performativos, mas isso não acontece sempre.

12. **Estilo de realização do ato ilocucionário:** partindo de um mesmo ponto ilocucionário é possível, através da variação de *estilo*, realizar atos diferentes. Ex.: a proclamação e a confidência.

Considerando os doze critérios expostos acima, Searle (1969) reconfigurou a classificação de Austin (1962) e elaborou sua taxonomia dos atos ilocucionários, conforme segue abaixo:

- (i) **Assertivos:** comprometem o falante (em diversos graus) com a verdade da proposição expressa. O estado psicológico expresso é o de crença. Ex.: “*gabar-se*” e “*lamentar-se*” são assertivos porque implicam os interesses do falante; “*concluir*” e “*deduzir*”, porque indicam a atitude do falante diante do contexto de enunciação.
- (ii) **Diretivos:** têm o objetivo de conseguir que o ouvinte faça algo, indo desde a simples sugestão até a veemente exigência. Ex.: *pedir, mandar, rezar, convidar, permitir, aconselhar, desafiar, interrogar*.
- (iii) **Comissivos:** Searle adota a definição austiniana, ou seja, atos que comprometem o falante com a realização de uma ação. Os diretivos e comissivos apresentam a mesma orientação de ajuste entre as palavras e o real, porém, distinguem-se por conta dos diferentes agentes da ação – o falante, num caso, e o ouvinte, no outro.
- (iv) **Expressivos:** exprimem o estado psicológico acerca de um estado de coisas estabelecido na proposição. Ex.: *agradecer, parabenizar, desculpar-se, lamentar, desejar boas-vindas*. Não há ajuste entre o mundo e as palavras, apenas pressupomos a proposição expressa como sendo verdadeira.
- (v) **Declarativos:** o estado de coisas representado na proposição é realizado pela própria declaração de que esse estado de coisas existe. O domínio das regras linguísticas não assegura a realização completa e bem sucedida de uma declaração, por isso é necessário também a recorrência a uma instituição social (como igrejas, tribunais, empresas, escolas etc.).

Com relação aos atos declarativos, Searle destaca a existência de uma variante que ele chama de *declarações assertivas*. Segundo o autor, são declarações que têm em comum com os atos assertivos uma condição de sinceridade, a exemplo das declarações a respeito da

própria linguagem, como quando alguém diz *eu defino, eu denomino* etc (Cf. SEARLE, 2002, p.28-30).

Searle desenvolveu a teoria de Austin e acrescentou estudos sobre os *atos de fala indiretos*, ou seja, aqueles baseados em certos tipos de atos ilocucionários. Como explica o autor, “uma sentença que contenha os indicadores de força ilocucionária relativos a um tipo de ato ilocucionário, pode ser emitida para realizar, *adicionalmente*, um outro tipo de ato ilocucionário” (SEARLE, 2002, p.48). Sua contribuição é importante porque discute sobre as formas pelas quais os falantes colocam intenções implícitas em seus enunciados e como os ouvintes conseguem inferir esses significados extras.

Prosseguindo no desenvolvimento da Teoria dos Atos de Fala, Pereira (1999) destaca que o conceito de atos de fala foi expandido por van Dijk, autor que se propõe a analisar os atos de fala globalmente, pois defende que eles não podem ser analisados isoladamente uns dos outros. Para isso, o autor define o conceito de *macroato de fala*, ou seja, o ato global que organiza os atos individuais de um texto, identificado por sua relação com a intenção dos falantes num nível macro. Essa perspectiva possibilita a compreensão das estratégias usadas pelo locutor para atingir certo objetivo ou causar certo efeito sobre o interlocutor. Arelados ao conceito de *macroato* estão os conceitos de *ato de fala subordinado* e *ato de fala superordenado*, que se relacionam para a realização da ação linguística como um todo. Ex.: utilizamos o ato subordinado de afirmar que estamos com fome relacionado ao ato superordenado de pedir comida.

Como pudemos entender, a teoria clássica dos atos de fala passou por várias reformulações em sua trajetória de desenvolvimento. As posições de Armengaud (2006), van Dijk e Levinson (2007) apontam para um ampliação do âmbito da Pragmática, acompanhando uma tendência que atinge a área de forma geral. Armengaud e van Dijk direcionam-se para o estudo dos atos de fala numa dimensão além dos enunciados curtos e isolados uns dos outros, sugerindo a amplitude dos gêneros textuais para seu estudo. Segundo Armengaud (2006), “Os relatos, as argumentações, as descrições, os diálogos são grandes unidades de sequências de atos de fala. Seu estudo ultrapassa o quadro clássico definido por Austin e Searle” (ARMENGAUD, 2006, p.103).

Levinson (2007), por sua vez, acredita que a teoria dos atos de fala carece de uma abordagem mais complexa e multifacetada para dar contas das funções que as enunciações executam. O autor afirma que é impossível adequar totalmente o uso efetivo das enunciações às condições de felicidade propostas por Searle. Por isso, ele pondera que o melhor caminho é considerar o funcionamento dos atos de fala tomando como base as ideias de Wittgenstein,

com sua concepção de *jogos de linguagem*. Citando o referido autor, Levinson corrobora sua negação sobre a existência de um conjunto fechado de funções ou atos de fala que a língua pode executar; “ao contrário, existem tantos atos quantos são os papéis na variedade indefinida de jogos linguísticos (ou eventos de fala) que os seres humanos podem inventar” (WITTGENSTEIN, 1958 *apud* LEVINSON, 2007, p.357). Discutiremos sobre essa ampliação da Teoria dos Atos de Fala na subseção 2.1.1.

2.1.1 A abordagem sociocognitiva dos atos de fala

Com o advento da hipótese sociocognitiva sobre a linguagem foi deflagrada a necessidade de abordar a cognição também numa perspectiva social. Essa visão ampliada é muito útil para que possamos ter uma visão enriquecedora dos atos de fala, pois estes, como prática social, são também convencionais e recorrentes, ou seja, são realizados socialmente e depois de internalizados passam a compor a nossa estrutura sociocognitiva.

A relação entre linguagem, mundo e conhecimento não é uma questão recente nem exclusiva das ciências cognitivas. Koch e Cunha-Lima (KOCH, 2004) traçam a trajetória desses estudos, discutindo as questões cognitivas e a ampliação que conduz às questões sociocognitivas. A relação colocada tem sido preocupação central da Filosofia desde a Antiguidade e tem atraído a atenção de estudiosos de várias áreas, como filósofos, antropólogos, sociólogos, psicólogos, neurocientistas e linguistas. No âmbito da Linguística, um caso de destaque é a hipótese Sapir-Whorf acerca do relativismo linguístico, teoria segundo a qual a forma como apreendemos o mundo é relativa, isto é, as pessoas criam universos mentais de acordo com as possibilidades oferecidas pela língua que falam e pela cultura na qual estão inseridas.

As ciências cognitivas surgiram a partir da década de 1950, como uma reação ao behaviorismo, que estudava o ser humano baseando-se em estímulos e reações, conceitos relacionados ao comportamento externamente observável, mas que deixa de lado referências a estados mentais e intenções, ou seja, o funcionamento interno da mente. A abordagem cognitiva direciona-se, então, para a investigação do raciocínio lógico e da inteligência como uma tarefa cientificamente possível.

Alguns dos autores pioneiros nessa empreitada são Howard Gardner (*A nova ciência da mente*, 1984) e Steven Pinker (*Como a mente funciona*, 1998), estudiosos preocupados em explicar como construímos o conhecimento e cujas abordagens preconizam o aspecto genético da cognição. Esses autores consideram a relação com o meio social,

preocupando-se com a formação cognitiva das relações humanas, da sociedade, das culturas, das religiões, da arte, etc., mas sempre como frutos do processamento mental computacional e da transmissão genética adaptável às complexidades da vida contemporânea.

Para Pinker (1998), a interação humana, seja cooperativa ou conflituosa, visa sempre à melhor forma de sobrevivência, ou seja, não são comportamentos que surgem necessariamente pelo fato de se viver em grupo. De acordo com o autor, “Os computadores de bordo dos organismos sociais, especialmente dos humanos, devem rodar programas complexos que avaliam as oportunidades e riscos correntes e, dessa maneira, competem ou cooperam”. (PINKER, 1998, p.450)

O surgimento das ciências cognitivas influenciou várias áreas das ciências humanas, uma vez que forneceu modelos cognitivos plausíveis para descrever e explicar as capacidades humanas. No entanto, apesar dos cientistas cognitivos assumirem como óbvia a dimensão social da cognição, a integração entre essa nova ciência e as ciências sociais sempre foi difícil, os aspectos sociais e cognitivos foram muitas vezes colocados como opostos. Para os estudiosos da cognição, os aspectos sociais não interferem de forma essencial na explicação dos fenômenos cognitivos. Por outro lado, os pesquisadores dos aspectos sociais da linguagem desconsideravam a hipótese de fatores internos desempenhando um papel fundamental na explicação do funcionamento social da linguagem.

Assim, os cognitivistas clássicos se preocupam com os aspectos internos, genéticos e universais do processamento linguístico. Já outro grupo, que agrega sociolinguistas, etnolinguistas, pragmaticistas e analistas do discurso, entre outros, tem interesse nos aspectos externos, sociais e históricos da linguagem.

Valendo-se desse impasse, ganha força a partir do final da década de 1980 o diálogo entre as duas perspectivas mencionadas, aumentando os espaços para pesquisas que congregam, num único modelo de análise, os fenômenos cognitivos e sociais. Segundo Koch e Cunha-Lima:

Para os pesquisadores das duas origens, como bem formulou Clark (1996), a linguagem é um tipo de ação conjunta. Assim, compreender a linguagem é entender como os falantes se coordenam para fazer alguma coisa juntos, utilizando simultaneamente recursos internos, individuais, cognitivos e recursos sociais. Uma boa explicação sobre a natureza da linguagem tenderá a superar essas dicotomias e explicar as ações verbais como resultantes tanto de uma vida psicológica individual quanto de ações públicas e históricas (KOCH, 2004, p.255).

Desse embate surge a abordagem sociocognitiva, com o propósito de entender a relação entre linguagem, cognição e sociedade. Mais que isso, não se trata de apenas estudar cada um desses aspectos como elementos estanques que se conjugam, a questão é entender a cognição e a interação como constituintes intrínsecas uma da outra. O ambiente não é apenas uma fonte de informações para a mente e a cultura não é apenas um fenômeno passivo, dependente das mentes que o compõem. Dessa forma, passa-se a entender os fenômenos cognitivos como situados e torna-se inaceitável a hipótese de que sociedade e cultura são elementos acessórios dos processos cognitivos e não constituintes.

Essa concepção é responsável pelo surgimento do campo transdisciplinar de estudos conhecido como *sociocognitivismo*, cuja premissa principal é que o processamento do conhecimento se dá coletivamente. De acordo com Koch e Cunha-Lima,

Nesse processo, as mentes individuais não aprendem uma computação abstrata, mas estão aprendendo a compreender um processo historicamente situado. Processos que são, ao mesmo tempo, compreendidos e transformados pelos indivíduos ao longo das suas histórias de vida. O que acontece [...] é simultaneamente a realização de uma tarefa, o aprendizado individual e o acúmulo de práticas e rotinas que, aos poucos, mudam a forma de realizar a tarefa (KOCH, 2004, p.279).

As ações praticadas pelos indivíduos na interação social constituem-se como ações recorrentes desenvolvidas culturalmente e funcionam como eixo estruturante da mente dos indivíduos de forma que estes sejam capazes de adotar estratégias para dar contas das demandas socialmente impostas.

A concepção de língua como forma de ação é tratada por toda a tradição pragmática, principalmente nas obras de Austin, com a Teoria dos Atos de Fala (TAF), e Grice, com as Máximas Conversacionais. No entanto, Koch e Cunha-Lima (KOCH, 2004, p.281) criticam essas abordagens. As autoras alegam que a Teoria dos Atos de Fala, assim como desenvolvida por Searle e Austin, iguala o sentido de uma sentença ao sentido intencionado pelo locutor da sentença. O papel do locutor seria o de expressar suas intenções da melhor forma a torná-las reconhecíveis pelo interlocutor, cuja função seria a de identificar essas intenções. Para as autoras, a função ativa do ouvinte/leitor é negligenciada, colocando-o como um elemento passivo da interação, sua reação é colocada em segundo plano. Essa concepção ignora o fato de que a seleção de recursos e arranjos linguísticos por parte do locutor leva em conta os conhecimentos prévios e as possíveis reações do interlocutor. Essa é uma grave falha, pois “O falante não constrói seu ‘projeto de dizer’ sem projetar sua audiência e sem que cada decisão seja influenciada por essa projeção” (KOCH, 2004, p.281).

De acordo com as autoras, negligenciar a função ativa do leitor significa negligenciar que a produção do sentido é uma ação conjunta. Mais que isso, é uma ação conjunta e social, que se desenvolve em contextos sociais, com propósitos sociais e com papéis distribuídos socialmente aos falantes. Sobre essa questão, é feita uma importante colocação que serve bem aos propósitos deste estudo: cada ação conjunta é resultado de uma série de ações conjuntas mais simples, com finalidades múltiplas que contribuem como etapas para a realização da ação principal. Essa colocação relaciona-se ao conceito de *macroato de fala* elaborado por van Dijk e comentado na seção anterior, contribuindo para delinear a perspectiva sociointeracional da cognição que é defendida neste trabalho como orientadora da nossa base teórica.

Além da crítica ao papel do leitor, colocado em segundo plano, Koch e Cunha-Lima (KOCH, 2004) afirmam ainda que a TAF trabalha com contextos ideais. Defendem que é necessário o interesse por situações empíricas de interação, produzidas no meio cultural e social. Dessa forma, o contexto passa a ser visto de forma diferente da visão tradicional, ou seja, não mais como um conjunto de variáveis estáticas que determinam os eventos de fala. Assim, o contexto passa a ser entendido como algo dinâmico, que emerge como um constituinte do próprio ato de fala. Levinson (2007) compartilha a visão de que os contextos adquirem contornos na própria realização dos atos de fala, não podendo, assim, serem definidos *a priori*. O autor afirma que:

Um contexto deve ser compreendido como um conjunto de proposições, que descrevem as crenças, o conhecimento, os compromissos, etc. dos participantes de um discurso. [...] quando uma sentença é enunciada, aconteceu mais do que apenas a expressão do seu significado; o conjunto de suposições de fundo também foi alterado. A contribuição que uma enunciação dá a essa mudança de contexto é a força ou potencial do ato de fala. Portanto, se asserto que *p*, acrescento ao contexto que estou comprometido com *p* (LEVINSON, 2007, p.352).

De acordo com Koch e Cunha-Lima, o contexto integra duas dimensões, o evento focal e um campo de ação no qual o evento se desenrola, englobando: a situação de enunciação (o lugar onde ela se dá, os participantes, etc.); recursos extralinguísticos tais como gestos, olhares, posturas; os próprios atos de fala ou textos já produzidos que ganham proeminência no próprio desenrolar dos atos de fala, fazendo da própria língua contexto; os conhecimentos de mundo compartilhados entre os participantes; e a situação que ultrapassa o evento local.

A noção de contexto é importante para a TAF, pois fornece subsídios para entendermos a produção de sentidos nos atos de fala. Avançando nas definições tradicionais e

limitadas do termo *contexto*, apoiamo-nos nas ideias de van Dijk (2012). O autor critica a noção tradicional de contexto veiculada em várias áreas de estudo que definem *contexto* como: *diretrizes de adequação; conjunto de variáveis estáticas e pré-determinadas*; ou, de forma geral, como “*situação*” ou “*pano de fundo de caráter político, social ou econômico*”.

O autor defende a noção de contexto a partir de uma abordagem sociocognitiva, em termos de restrições e consequências do discurso. Ele afirma que no estudo do contexto, o importante é entender como a situação social é delimitada em recortes pelos falantes, ou seja, “Não é a situação social que influencia o discurso (ou é influenciada por ele), mas a maneira como os participantes definem essa situação” (VAN DIJK, 2012, p.11). De acordo com o autor,

[...] os contextos não são um tipo de condição objetiva ou de causa direta, mas antes construtos (inter)subjetivos concebidos passo a passo e atualizados na interação pelos participantes enquanto membros de grupos e comunidades. Se os contextos fossem condições ou restrições sociais objetivas, todas as pessoas que estão na mesma situação social fariam do mesmo modo. Portanto a teoria precisa evitar ao mesmo tempo o positivismo social, o realismo social e o determinismo social: os contextos são construtos dos participantes (VAN DIJK, 2012, p.11).

Considerar os atos de fala numa perspectiva ampla implica entender seu funcionamento numa dimensão macro (interligados uns aos outros) e suas ações em situações empíricas, em termos de ação e intervenção social. A efetivação dessas implicações realiza-se nos gêneros textuais, instrumentos indispensáveis às nossas práticas sociais. Trataremos dessas questões na subseção 2.1.2.

2.1.2 Atos de fala e gêneros textuais

Defendemos a ideia de que compreender a realização dos atos de fala implica considerar os aspectos cognitivos, interacionais e sociais que entram em jogo na relação entre locutor e interlocutor no evento de fala. Consideramos ainda que esses eventos estão relacionados a um propósito comunicativo e que o esforço para o sucesso desse propósito se dá por meio de vários atos de fala que compõem os *macroatos de fala*. Estes, por sua vez, concretizam-se nos gêneros textuais, pois é impossível interagir verbalmente a não ser por algum gênero. De acordo com Marcuschi, “Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (MARCUSCHI, 2008, p.154). Dessa forma, o

ensino de leitura passa necessariamente pelo trabalho com os gêneros textuais. Nossa tarefa será analisar a composição e o funcionamento destes por meio da abordagem sociocognitiva dos atos de fala e seu papel no ensino de leitura.

Analisar os gêneros textuais como, simultaneamente, instrumento e produto das ações sociais realizadas pela linguagem é a tarefa a que se propõe Bazerman (2006). O autor se dedica a examinar o trabalho realizado pelos gêneros na sociedade, analisando como a dinâmica ordenada de produção, uso e circulação é, em parte, constitutiva da própria organização dos grupos sociais. Utilizando-se de conceitos como *atos de fala*, *gêneros*, *sistemas de gêneros* e *sistemas de atividades* o autor investiga “como as pessoas criam novas realidades de significação, relações e conhecimento, fazendo uso de textos” (BAZERMAN, 2006, p.19).

Bazerman coloca como exemplo uma rotina típica de funcionamento dos meios acadêmicos, composta pelo seguinte *continuum* de ações e gêneros textuais correspondentes: a aprovação de um regulamento exigindo que os alunos cursem determinadas disciplinas para obterem a graduação; a elaboração de uma série de documentos administrativos para orientação dos alunos acerca dos critérios estabelecidos pelo novo regulamento; o envio de memorandos aos professores informando-os sobre a necessidade de oferecer tais disciplinas; a elaboração pelos docentes de propostas com as devidas adequações e a submissão à revisão por um comitê; uma vez obtida a aprovação pelo comitê, a adição das novas propostas num catálogo geral; a disponibilização do catálogo aos alunos, que preenchem formulários para selecionar e matricular-se nas disciplinas; ao final do período acadêmico, a utilização, pelo professor, de boletins para informar o desempenho acadêmico; no período seguinte, a consulta a esses boletins por um funcionário encarregado de adicionar as disciplinas no histórico do aluno para que ao final do curso o aluno receba seu diploma. Dessa forma, o autor busca mostrar que os atos de fala e suas respectivas ações sociais funcionam de forma integrada, formando sistemas.

A noção de gênero como ação social ganhou destaque com os estudos de gêneros norte-americanos, cujos principais representantes são Carolyn Miller, Charles Bazerman e John Swales. A teoria desenvolvida por eles tem duas influências principais: a Nova Retórica e as ideias de Bakhtin.

A Nova Retórica surgiu da revitalização da retórica clássica nos Estados Unidos e foi associada ao ensino da composição argumentativa. Os modelos de Toulmin, Perelman e Olbrechts-Tyteca foram amplamente utilizados no ensino da produção textual e popularizaram a retórica no contexto acadêmico. São autores que elaboram sua teoria da

argumentação tomando como ponto de partida a audiência a que a argumentação é dirigida e o efeito pretendido, destacando, assim, as noções de propósito e contexto, fundamentais para os estudos dos gêneros textuais. Ambas as noções são centrais no trabalho de Toulmin, segundo o qual o que é adequado ou convincente varia de acordo com o contexto social. De acordo com Carvalho (2007), com a influência desses autores passa-se a focar o texto como uma instância direcionada a atingir determinado propósito em dada situação social.

Bakhtin, por sua vez, afirma que o uso da língua se dá por meio de enunciados orais e escritos sempre relacionados a campos de atividade humana, refletindo as condições específicas de cada campo. O uso social da linguagem, afirma o autor, possibilita caracterizar os gêneros como *tipos relativamente estáveis de enunciados*, tão múltiplos e diversos quanto o espectro das atividades humanas. No âmbito dessa conceituação, é importante o conceito de *domínio discursivo*, instância discursiva (jurídica, religiosa, jornalística, etc.) que dá origem a vários gêneros relacionados a rotinas comunicativas institucionalizadas.

Pertencer a uma comunidade de fala nos leva a tomarmos como parâmetro o comportamento de outrem. O locutor procura antecipar a resposta do interlocutor com base em conhecimentos prévios e compartilhados sobre o contexto de enunciação, influenciando assim no modo como compõe seus enunciados. O ouvinte não é passivo e o falante reconhece isso. Dessa forma, Bakhtin enfatiza o caráter ativo e criador da linguagem como elemento que permeia nossa vida como um todo. Nas palavras do autor, “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 1997, p.290).

Diante das definições apresentadas, é possível entender porque o enfoque nos gêneros textuais foi estabelecido como central para o ensino de língua. Desde a década de 1980, admite-se de forma quase unânime que o *texto* é o melhor ponto de partida e chegada para o trabalho com a língua em sala de aula. Trata-se de deslocar o foco do ensino da gramática - da norma e da frase isolada - para o funcionamento da língua em situações concretas de uso.

Os textos concretizam-se em formas diversas e funcionam de modos diferentes nas mais variadas situações sociais do dia a dia; estes, por sua vez, organizam-se em gêneros textuais, que refletem a experiência de seus usuários. A partir dos gêneros pode-se desenvolver um trabalho com base em materiais que efetivamente circulam na sociedade.

O trabalho com gêneros textuais permite analisar mais do que somente o funcionamento da língua, chegando-se ao funcionamento da própria sociedade mediado pelas atividades discursivas, pois os gêneros são parte integrante da estrutura social e não apenas

reflexo dessa estrutura. Segundo Marcuschi, “Os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia” (DIONÍSIO, 2002, p.19). Os gêneros midiáticos, por exemplo, como crônicas, editoriais, artigos de opinião, etc., são fundamentais para entendermos a formação e circulação de opiniões na sociedade.

A noção de gênero passou a ser central na compreensão da linguagem, funcionando como unidade de análise. Os gêneros possibilitam explorar diversas dimensões dos eventos de fala, oferecendo maneiras de explicar o uso da língua em contextos e práticas sociais específicos. Estão ligados à capacidade humana de falar, interagir e constituir discursos. A compreensão do uso dos gêneros abre caminhos para a percepção de como a linguagem se entrelaça com as ações que constituem nossa realidade.

Cada esfera, com sua função socioideológica particular (estética, educacional, jurídica, religiosa, cotidiana etc.) e suas condições concretas específicas (organização socioeconômica, relações sociais entre os participantes da interação, desenvolvimento tecnológico etc.), historicamente formula na/para a interação verbal gêneros discursivos que lhe são próprios. Os gêneros se constituem e se estabilizam historicamente a partir de novas situações de interação verbal (ou outro material semiótico) da vida social que vão se estabilizando, no interior dessas esferas (MOTTA-ROTH, 2005, p.164-165).

É importante entendermos que a escolha de um direcionamento linguístico para o ensino de língua não se dá ao acaso, mas está ligado aos propósitos da educação nacional e conseqüentemente ao contexto político do país. A palavra de ordem da atual LDB (Lei 9 394/96) é *cidadania*, visando promover a igualdade de condições para os cidadãos. O ensino de língua a partir dos gêneros possibilita o desenvolvimento da competência comunicativa necessária para o exercício da cidadania, pois leva ao entendimento de como a linguagem media e estrutura nossas relações sociais.

2.2 ARGUMENTAÇÃO E PRAGMÁTICA

Nesta seção, trataremos dos estudos da argumentação enfatizando a perspectiva pragmática e sociocognitiva. Tomaremos como base principalmente as ideias de Koch (2006, 2010), autora que discute a argumentação pela perspectiva pragmática, dando atenção, inclusive, a um destacado aspecto pragmático, a modalidade, bastante útil a este trabalho.

Além de Koch, apoiamo-nos também nas explicações de Plantin (2008) e Citelli (1995), que apresentam pertinentes explicações gerais sobre o tema.

Em nível amplo, a argumentação é uma característica intrínseca do uso linguístico. Para Garcia, “Argumentar é [...] convencer ou tentar convencer mediante a apresentação de razões, em face da evidência das provas e à luz de um raciocínio coerente e consistente” (GARCIA, 2010, p.380). Em outras palavras, é a ação linguística pela qual buscamos persuadir o outro para fazê-lo aderir ao nosso pensamento, e isso é algo que fazemos com bastante frequência.

Apesar de ser uma prática habitual dos falantes no meio social, quando o conceito de argumentação é equiparado ao de persuasão, ainda são disseminados muitos preconceitos. Citelli (1995) diz que, infelizmente, a persuasão ainda é relacionada às ideias de fraude, engodo e mentira. Para Perelman (2005), há uma distinção entre *persuadir* e *convencer*. Convencer é apelar à razão do outro, é articular no campo das ideias. Persuadir é ir além da razão e apelar à emoção, sensibilizando o interlocutor para que aja de acordo com a proposição da qual foi convencido. De forma geral, mesmo enunciados que se dizem informativos carregam interesses que não os isentam de funcionarem como um ato persuasivo. Nas palavras de Citelli, “é possível afirmar que o elemento persuasivo está colado ao discurso como a pele ao corpo. É muito difícil rastreamos organizações discursivas que escapem à persuasão” (CITELLI, 1995, p.6).

Seguindo essa linha de pensamento temos também os estudos de Koch (2000) sobre a argumentação. A autora defende que a interação social mediada pela linguagem caracteriza-se essencialmente pela argumentatividade. Em suas palavras:

Como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor. Por outro lado, por meio do discurso – ação verbal dotada de intencionalidade – tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões. É por esta razão que se pode afirmar que o **ato de argumentar**, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois a **todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia**, na acepção mais ampla do termo. A neutralidade é apenas um mito: o discurso que se pretende “neutro”, ingênuo, contém também uma ideologia – a da sua própria objetividade (KOCH, 2000, p.19).

O conceito atual de argumentação difere de seus primórdios. Seguiremos os estudos de Plantin (2008) para entendermos a origem e o desenvolvimento dos estudos argumentativos. Inicialmente, a argumentação foi pensada como um componente da lógica e da retórica, até o século XIX. A partir de 1950, os estudos da argumentação começaram a

ganhar autonomia, numa busca pela racionalidade do discurso em contraposição à postura fanática dos totalitarismos.

Plantin (2008) apresenta em três etapas o desenvolvimento dos estudos argumentativos: o paradigma clássico; a virada do final do século XIX; e a reconstrução após 1945, conforme explicamos a seguir.

No paradigma clássico, a argumentação aparece vinculada à Lógica (“*a arte de pensar corretamente*”), à Retórica (“*a arte de falar bem*”) e à Dialética (“*a arte de dialogar*”). Segundo Plantin, a argumentação é retórica porque “Toda utilização estratégica de um sistema significante pode ser legitimamente considerada como uma retórica” (PLANTIN, 2008, p.9). É também dialética (da Filosofia), pois é um diálogo que obedece a regras e opõe dois parceiros, um defendendo uma afirmação (o Respondente) e outro atacando-a (o Questionador). Além disso, volta-se para o caráter mais conversacional, ao contrário da Retórica, que volta-se para a fala pública.

A argumentação é ainda lógica. De acordo com Plantin (2008), a argumentação corresponde, no plano discursivo, ao raciocínio no plano cognitivo. Nesse sentido, é definida, no campo cognitivo, pela apreensão de conceitos, pelo juízo (afirmação ou negação dos conceitos) e pelo raciocínio (encadeamento de proposições a fim de avançar do conhecido para o desconhecido). No plano da linguagem, corresponde a: relacionar um termo a um conceito; construir enunciados e atribuir a eles predicados; e encadear argumentos, produzindo proposições novas a partir de outras já conhecidas.

A virada do final do século XIX, por sua vez, constitui um momento chave para a situação atual dos estudos da argumentação. Nessa etapa, temos a deslegitimação da argumentação, atingindo assim seus principais componentes. A Retórica foi invalidada como disciplina científica em função do positivismo científico. No entanto, a Retórica de que falamos é a de origem jesuíta, que não estava centrada na argumentação, no convencimento pela prova, mas sim na eloquência voltada para subjugar pelo encanto verbal. Outro fator relacionado foi a formalização da Lógica, ou seja, ela passa a ser vista não mais como “a arte de pensar”, mas sim como “a arte de calcular”, ou seja, um ramo da Matemática. A Lógica, portanto, perde sua função privilegiada de orientadora do pensamento.

Com a reconstrução em 1945, o contexto pós-guerra influenciou sobremaneira o desenvolvimento dos estudos da argumentação a partir principalmente de 1950. Parte-se para uma busca pela razão, pelo discurso democrático racional, em oposição aos discursos totalitários nazistas e stalinistas. Essa nova reflexão sobre a racionalidade do discurso foi fundamental para o trabalho de Perelman e Olbrechts-Tyteca com o *Tratado da*

Argumentação. Essa fase é constituída também pelo momento lógico-linguístico dos anos 1970, em que a argumentação ressurgue como prática no campo do estruturalismo, da lógica linguística e do cognitivismo, como uma característica intrínseca à língua. Ducrot é o principal representante da abordagem linguística da argumentação.

Como pudemos entender, a argumentação passou por muitas controvérsias até definir sua caracterização específica e sua abrangência. Para fazer a delimitação básica dos estudos argumentativos atuais, adotaremos a divisão de Ducrot (2009) entre *argumentação linguística* e *argumentação retórica*. De acordo com o autor, o conceito de argumentação linguística que defende estabelece que os encadeamentos entre proposições estão previstos na língua, como parte dos conhecimentos metalinguísticos dos sujeitos falantes. Já a definição de argumentação retórica baseia-se em conceitos retóricos da Antiguidade Clássica, sendo apresentada como a atividade verbal que visa a fazer alguém crer em algo, o que implica ir além das razões (*logos*) e articulá-las às identidades discursivas do orador (*ethos*) e do ouvinte (*pathos*).

Tendo em vista que este estudo segue a orientação pragmática, tomaremos como base a argumentação retórica, por ser a vertente que condiz com a nossa perspectiva, indo além da imanência linguística preconizada por Ducrot. No entanto, certamente não descartaremos a pertinente contribuição dos estudos sobre a argumentação na língua.

A argumentação retórica, em sua acepção moderna, baseia-se fundamentalmente no trabalho desenvolvido por Perelman (2005). A Teoria da Argumentação de Perelman retoma a Retórica concebida na Antiguidade por Aristóteles, porém, distancia-se do foco original, que era a prática oral, e passa a dedicar-se aos princípios da persuasão na modalidade escrita. O filósofo belga destaca em seus estudos que a argumentação é uma característica do discurso, entendido aqui como uso empírico da língua. Sua teoria baseia-se nos conceitos fundamentais de orador e auditório, respectivamente aquele que enuncia e aquele a quem é dirigido o enunciado.

Buscando além da base citada, chegamos à compreensão de que os estudos retóricos contemporâneos possuem raízes e extensões mais abrangentes. De acordo com Koch (2000), a inserção da argumentação nos estudos linguísticos ganhou força com a Teoria da Enunciação, estendendo-se para a Teoria dos Atos de Fala, que postula a existência de atos ilocucionários, relacionados à intencionalidade do falante, e atos perlocucionários, relacionados ao efeito provocado no interlocutor, questão que nos conduz aos conceitos de *convencimento* e *persuasão*.

Perelman (2005) afirma que há diferenças entre convencer e persuadir. O ato de convencer dirige-se à razão, valendo-se do raciocínio lógico e de provas objetivas e visando a um auditório universal. Tem caráter puramente demonstrativo e atemporal. Já o ato de persuadir objetiva atingir os desejos e sentimentos dos interlocutores por meio de argumentos plausíveis. Tem caráter ideológico, subjetivo, temporal e dirige-se a um auditório específico. O primeiro ato leva a certezas; o segundo ato leva a inferências que podem ou não levar à adesão aos argumentos.

De acordo com Perelman, a argumentação é situada, insere-se num determinado contexto e dirige-se a um auditório específico. O propósito do orador é exercer uma ação de persuasão sobre o auditório, buscando assim a adesão de seus ouvintes. Essa adesão não depende essencialmente da verdade ou falsidade das proposições, mas sim dos argumentos que se pode articular em prol de um ponto de vista. Isso significa que o orador deve considerar as teses e valores tolerados pelo auditório.

Assim, o autor estabelece o discurso, o orador e o auditório como elementos básicos da argumentação. Sua concepção funda-se no princípio de que orador e auditório estão intrinsecamente relacionados, de modo que o primeiro busca adaptar-se às características do segundo para obter o máximo possível de êxito em sua meta de persuasão. Desse modo, afirma-se que os argumentos possuem certas forças que só podem ser mensuradas a partir dos efeitos produzidos, que variam conforme os auditórios.

Segundo Perelman (2005), durante a Antiguidade a Retórica se dedicou à persuasão como um meio de induzir rapidamente a conclusões, sem se dar ao trabalho prévio da investigação. Dessa forma, ficou conhecida por ser destinada a um auditório de ignorantes, o que provocou seu declínio no meio filosófico. Diferentemente da retórica antiga, a retórica moderna fundada por Perelman apresenta uma nova visão de auditório como elemento essencial para o sucesso da argumentação. *É em função do auditório que qualquer argumentação se desenvolve.*

Para conseguir a adesão do ouvinte/leitor, os enunciados são constituídos de formas específicas. De acordo com Koch (2000), esse modo de dizer revela a intenção do falante, noção que é tratada pela autora não na acepção psicológica, mas sim pragmática, mostrando que a intenção é representada linguisticamente no enunciado. Dessa forma, se estabelece no enunciado um jogo de representações psicológicas e sociais. Nas palavras da autora “o sentido de um enunciado se constitui, também, pelas relações interpessoais que se estabelecem no momento da enunciação, pela estrutura desse jogo de representações em que entram o locutor e o alocutário, quando na e pela enunciação atualizam suas intenções

persuasivas” (KOCH, 2000, p.24-25). Ela reforça essa visão em outra de suas obras ao afirmar que:

Quando interagimos através da linguagem (quando nos propomos a jogar o “jogo”), temos sempre objetivos, fins a serem atingidos; há relações que desejamos estabelecer, efeitos que pretendemos causar, comportamentos que queremos ver desencadeados, isto é, pretendemos atuar sobre o(s) outro(s) de determinada maneira, obter dele(s) determinadas reações (verbais ou não verbais). É por isso que se pode afirmar que o uso da linguagem é essencialmente argumentativo: pretendemos orientar os enunciados que produzimos no sentido de determinadas conclusões (com exclusão de outras). Em outras palavras, procuramos dotar nossos enunciados de determinada força argumentativa (KOCH, 2010, p.29).

Como diz Ducrot, a própria língua oferece mecanismos para a constituição da argumentatividade. São denominadas *marcas linguísticas da enunciação* ou *modalizadores*, ambos os termos em sentido amplo, cuja função é determinar o modo como os enunciados são ditos. Koch (2010) pontua e explica seis tipos de marcas: os operadores argumentativos; os marcadores de pressuposição; os índices de modalidade; os indicadores atitudinais; os tempos verbais; e os índices de polifonia. Trataremos cada um desses itens a seguir (os indicadores atitudinais foram incluídos entre os índices de modalidade).

Operadores argumentativos

Oswald Ducrot é o estudioso fundador da Semântica Argumentativa ou Semântica da Enunciação e é de sua obra que provém o termo *operador argumentativo*. Esse termo designa os elementos da gramática de uma língua responsáveis por indicar a força argumentativa dos enunciados e a direção para qual apontam.

Para explicar o funcionamento dos operadores, Ducrot utiliza dois conceitos básicos: *escala argumentativa* e *classe argumentativa*. Classe argumentativa é um conjunto de enunciados que apontam para uma mesma conclusão (R). Abaixo, alguns exemplos retirados de Koch (2010):

1) João é o melhor candidato. (conclusão R)
 Arg. 1 – tem boa formação em economia
 Arg. 2 – tem experiência no cargo
 Arg. 3 – não se envolve em negociatas
 (Argumentos com o mesmo peso para a conclusão R)

Classe argumentativa

No exemplo abaixo, temos enunciados que se apresentam em uma gradação crescente de força em direção à conclusão. Nesse caso, temos uma *escala argumentativa*.

↑ 2) A apresentação foi coroada de sucesso. (conclusão R)
 Arg. 1 – esteve presente o Presidente da República (argumento mais forte)
 Arg. 2 – estiveram presentes pessoas influentes nos meios políticos
 Arg. 3 – estiveram presentes personalidades do mundo artístico

Com base nesses conceitos iniciais, Koch (2010) apresenta os tipos de operadores argumentativos, como segue abaixo:

1) Operadores que assinalam o argumento mais forte de uma escala: *até, mesmo, até mesmo, inclusive*.

(1A) A apresentação foi coroada de sucesso: estiveram presentes personalidade do mundo artístico, pessoas influentes nos meios políticos e **até (mesmo, até mesmo, inclusive)** o Presidente da República.

(1B) A apresentação não teve sucesso: o Presidente não compareceu, nem pessoas influentes nos meios políticos e **nem mesmo** personalidades do mundo artístico.

(1C) O homem teme o pensamento como nada mais sobre a terra, mais que a ruína e **mesmo** mais que a morte (Bertrand Russell)

(1D) O rapaz era dotado de grandes ambições. Pensava em ser **no mínimo** (pelo menos, ao menos) prefeito da cidade onde nascera (KOCH, 2010, p.30-31).

Nos exemplos acima, o item (1A) e (1B) apresentam enunciados com sentidos positivo e negativo respectivamente. O item (1C) apresenta também a força do operador *mesmo*. No item (1D), temos o uso de operadores que introduzem um argumento e deixam subentendida a existência de argumentos mais fortes. São expressões como *ao menos, pelo menos, e no mínimo*.

2) Operadores que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão: *e, também, ainda, nem (= e não), não só... mas também, tanto... como, além disso..., a par de..., etc.*

(2A) João é o melhor candidato: **não só** tem boa formação em Economia, **mas também** tem experiência no cargo e não se envolve em negociatas.

(2B) João é o melhor candidato: **além de** ter boa formação em Economia, tem experiência no cargo e (**também, ainda**) não se envolve em negociatas.

(2C) Esta é uma filosofia de trabalho que levamos a sério há mais de 50 anos. **Aliás**, muito a sério (anúncio publicitário de um jornal de São Paulo) (KOCH, 2010, p.33).

No item (2C) acima, Koch (2010) destaca que o operador *aliás* introduz um argumento adicional como se fosse desnecessário, mas na verdade trata-se da introdução do

argumento decisivo, que reforça todos os demais. No exemplo em questão, o efeito de sentido é de que o jornal leva sua filosofia de trabalho mais a sério do que os concorrentes.

3) Operadores que introduzem uma conclusão relativa a argumentos apresentados em enunciados anteriores: *portanto, logo, por conseguinte, pois, em decorrência, conseqüentemente*, etc.

O custo de vida continua subindo vertiginosamente; as condições de saúde do povo brasileiro são péssimas e a educação vai de mal a pior. **Portanto, (logo, por conseguinte...)** não se pode dizer que o Brasil esteja prestes a se integrar no primeiro mundo (KOCH, 2010, p.34).

4) Operadores que introduzem argumentos alternativos que levam a conclusões diferentes ou opostas: *ou, ou então, quer... quer, seja... seja*, etc.

Vamos juntos participar da passeata. **Ou** você prefere se omitir e ficar aguardando os acontecimentos? (KOCH, 2010, p.35)

5) Operadores que estabelecem relações de comparação entre elementos, visando a uma determinada conclusão: *mais que, menos que, tão... como*, etc.

(5A') Vamos convocar a Lúcia para redigir o contrato.
(5A'') A Márcia é **tão** competente **quanto** a Lúcia (KOCH, 2010, p.35).

Koch explica que mesmo que os operadores representem um comparativo de igualdade, argumentativamente o enunciado é favorável a Márcia e desfavorável a Lúcia. No entanto, pode haver um contexto em isso não funcione dessa maneira. Suponhamos que haja duas vagas para a incumbência da tarefa, então Márcia e Lúcia estariam sendo igualmente favorecidas.

6) Operadores que introduzem uma justificativa ou explicação relativa ao enunciado anterior: *porque, que, já que, pois*, etc.

“Não fiques triste **que** este mundo é todo teu
Tú és muito mais bonita que a Camélia que morreu” (“Jardineira”) (KOCH, 2010, p.35).

7) Operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias: *mas* (*porém, contudo, todavia, no entanto, etc.*), *embora* (*ainda que, posto que, apesar de que, etc.*).

(7A) A equipe da casa não jogou mal, **mas** o adversário foi melhor e mereceu ganhar o jogo.

(7B) **Embora** o candidato se tivesse esforçado para causar boa impressão, sua timidez e insegurança fizeram com que não fosse selecionado (KOCH, 2010, p.36-37).

No item (7A), o operador *mas* introduz um segundo argumento que se opõe ao primeiro, de forma que o primeiro argumento – que pode ser atribuído ao interlocutor ao a terceiros - tem o efeito de possibilidade e o segundo representa a adesão do locutor, como numa balança em que se pesam pontos de vista. A estratégia argumentativa é de suspense, pois faz com que o interlocutor suponha uma conclusão do locutor para em seguida introduzir outro argumento e levar à uma conclusão contrária. No item (7B), o operador *embora* também opõe argumentos que representam diferentes perspectivas, porém difere com relação à estratégia argumentativa utilizada pelo locutor: a estratégia é de antecipação, isto é, é anunciado de antemão que o argumento introduzido pelo operador *embora* será anulado em seguida.

8) Operadores com a função de introduzir no enunciado conteúdos pressupostos: *já, ainda, agora, etc.*

Paulo **ainda** mora no Rio.

Paulo **já** não mora no Rio.

Paulo **agora** mora no Rio (KOCH, 2010, p.38).

9) Operadores que se distribuem em escalas opostas, orientadas para a afirmação total ou para a negação total: *pouco, um pouco, quase, apenas* (*só, somente*).

Ela estudou **um pouco**.

Ela estudou **pouco**.

Ela estudou **quase** todo o conteúdo.

Ela estudou **apenas** um terço do conteúdo (KOCH, 2010, p.38).

Nos enunciados acima, o operador *pouco* se direciona à negação total; o operador *um pouco* direciona-se mais à afirmação; o operador *quase* aponta para a afirmação total; e o operador *apenas* aponta para a negação total.

Como destaca Koch (2010), o estudo dos operadores argumentativos tem tido pouca atenção nos livros didáticos e nas aulas de língua portuguesa, porque apesar de fazerem parte da gramática da língua, eles não podem ser classificados entre as tradicionais dez classes de palavras constantes na N.G.B. (Nomenclatura Gramatical Brasileira), sendo então definidos em muitas gramáticas simplesmente como denotadores.

Marcadores de pressuposição

Os marcadores de pressuposição são marcas introdutórias para conteúdos semânticos adicionais que ficam à margem da discussão principal do enunciado, mas carregam informações fundamentais para a conclusão. Os enunciados implícitos que não são apresentados por alguma marca linguística são definidos como *subentendidos*. Além dos operadores linguísticos já mencionados, podem ser citados como marcadores de pressuposição também:

1) Verbos que indicam mudança ou permanência de estado: *ficar, começar a, passar a, deixar de, continuar, permanecer, tornar-se, etc.*

Pedro **deixou** de beber.
Pedro **continua** bebendo.
Pressuposto: *Pedro bebia* (KOCH, 2010, p.46-47).

2) Verbos “factivos”, isto é, que são complementados pela enunciação de um fato. São verbos de estado psicológico: *lamentar, lastimar, sentir, saber, etc.*

Lamentamos não poder atender à sua solicitação (KOCH, 2010, p.47).

No enunciado acima, o que é dado linguisticamente como pressuposto, o fato de *não poder atender a uma solicitação*, é justamente a informação principal.

3) Conectores circunstanciais, principalmente quando a oração introduzida por eles vem anteposta: *desde que, antes que, depois que, visto que, etc.*

Desde que Luís ficou noivo, não cumprimentou mais as amigas.

Pressuposto: *Luís ficou noivo.*

Visto que você já conhece o assunto, falemos de coisas mais interessantes.

Pressuposto: *Você já conhece este assunto* (KOCH, 2010, p.48).

Índices de modalidade

Os modalizadores sinalizam a avaliação do enunciador acerca do teor de verdade do seu próprio enunciado, portanto são muito importantes na construção do sentido. De acordo com Cervoni (1987), a modalidade não é algo acrescentado, mas sim um constituinte da significação fundamental dos enunciados, que sempre comportam uma modalidade, mesmo que seja mínima. A modalização é importante para o estudo dos atos de fala porque todo ato de fala pretende provocar uma reação do interlocutor e os modalizadores são recursos que contribuem decisivamente para isso. Abaixo, algumas marcas de modalização:

- 1) Expressões cristalizadas do tipo *é + adjetivo*.

É **necessário** que a guerra termine.

É **provável** que a guerra termine (KOCH, 2010, p.50).

- 2) Certos advérbios ou locuções adverbiais: *talvez, provavelmente, certamente*, etc.

Certamente ele trará a encomenda (KOCH, 2010, p.51).

- 3) Verbos auxiliares modais: *poder, dever*, etc.

O dólar **pode** subir de novo esta semana (KOCH, 2010, p.52).

- 4) Construções de auxiliar + infinitivo: *ter de/precisar (necessitar) + infinitivo; dever + infinitivo*, etc.

Quem vai ao centro **tem de passar** pelo novo elevador (KOCH, 2010, p.51).

- 5) Orações modalizadoras: *tenho certeza de que..., não há dúvida de que..., há possibilidade de..., todos sabem que...*, etc.

Imagino que o dólar subirá de novo esta semana (KOCH, 2010, p.51).

É importante perceber que uma mesma modalidade pode ser expressa através de diferentes lexicalizações e um mesmo indicador modal pode exprimir modalidades diferentes, como nos casos dos verbos *dever* e *poder*, nos exemplos seguintes:

Todos os candidatos **devem** comparecer em traje social. (= é obrigatório)
O tempo **deve** melhorar amanhã (= é provável) (KOCH, 2010, p.52).

Definições mais específicas são apresentadas por Castilho (1993), que classifica a modalização em três tipos: *epistêmica*, *deôntica* e *afetiva*. Na modalização epistêmica, os modalizadores expressam uma avaliação sobre o valor de verdade e as condições de verdade da proposição. Subdividem-se em *asseverativos*, *quase-asseverativos* e *delimitadores*.

Os asseverativos (*realmente*, *evidentemente*, *certamente*, etc.) indicam que o falante considera verdadeiro o conteúdo da proposição, seja uma afirmação ou uma negação, sem deixar margens para dúvidas; os quase-asseverativos (*talvez*, *provavelmente*, *eventualmente*, etc.) indicam que o falante considera o conteúdo da proposição como uma hipótese que depende de confirmação. O falante acredita na veracidade, mas não pode garanti-la; os delimitadores (*em geral*, *em princípio*, *do ponto de vista de...*, *pessoalmente*, *basicamente*, etc.) estabelecem limites dentro dos quais se deve entender a proposição. Eles têm uma força ilocucionária maior que os asseverativos e os quase-asseverativos, pois implicam uma negociação entre os interlocutores sobre os limites de sentido, necessária à manutenção da interação.

Na modalização deôntica o falante considera o conteúdo da proposição como algo que precisa ocorrer obrigatoriamente. Esse tipo é mais presente na interação espontânea, quando o falante deseja atuar fortemente sobre o interlocutor (Ex.: *obrigatoriamente*, *necessariamente*). Por fim, na modalização afetiva verbalizam-se as reações emotivas do falante em face do conteúdo da proposição (Ex.: *felizmente*, *francamente*, *estranhamente*, etc).

Tempos verbais

Koch (2010) baseia-se em Benveniste e Weinrich para explicar o papel dos tempos verbais. Segundo Benveniste, eles podem caracterizar a ordem do discurso (aspecto intersubjetivo) ou a ordem da história (aspecto cronológico). De acordo com Weinrich, eles indicam dois tipos de atitude comunicativa: o *mundo comentado* e o *mundo narrado* (*relatado*). O mundo comentado constitui-se pelo comprometimento, pela adesão máxima do

locutor com aquilo que ele enuncia; no mundo narrado, o locutor assume uma postura de distanciamento com relação ao seu discurso, apenas relatando os fatos.

O sistema temporal do verbo também permite a *perspectiva* e o *relevo*. Quanto à perspectiva, há os tempos-base, sem perspectiva, os de prospecção e os de retrospectão. A indicação do relevo, por sua vez, é referente ao mundo narrado: verbos que indicam o primeiro plano (ação) e o segundo plano (pano de fundo, background). No português, o *pretérito perfeito simples* é frequente em textos tanto do mundo comentado, como do mundo narrado, embora com valores diferentes, pois no mundo narrado ele é tempo-base, sem perspectiva, e no mundo comentado ele é retrospectivo.

Weinrich também elabora outra importante noção, a de metáfora temporal: um tempo de um dos mundos é empregado no interior do outro, causando assim certos efeitos. Koch explica que o uso de um tempo do mundo comentado no mundo narrado representa maior engajamento; o uso de um tempo do mundo narrado em um texto do mundo comentado significa distanciamento, cortesia, etc. Vejamos os exemplos abaixo:

- (1A) A caravana caminhava lentamente pelo areal deserto. De repente, **ouve-se** um forte ruído e, diante dos beduínos assustados, surge um disco-voador.
 (1B) O presidente **estaria** disposto a negociar com os grevistas.
 (1C) Você me **emprestava (emprestaria)** o caderno até amanhã? (KOCH, 2010, p.57)

No item (1A), o verbo no presente marca o momento mais relevante da narrativa. Em (1B), o jornalista não se compromete com o fato noticiado, atribuindo a afirmação a terceiros, à voz de uma fonte. Em (1C), temos um marcador de cortesia.

O uso dos tempos do mundo comentado caracteriza o texto como opinativo, argumentativo. No entanto, é possível argumentar também por meio de textos do mundo narrado, como relatos jornalísticos e fábulas, casos em que a argumentação é implícita.

Índices de polifonia

De acordo com Koch (2010), “O termo polifonia designa o fenômeno pelo qual, num mesmo texto, se fazem ouvir ‘vozes’ que falam de perspectivas ou pontos de vista diferentes com os quais o locutor se identifica ou não” (KOCH, 2010, p.63). Entre os índices que marcam no texto a presença de outra voz, são mencionados:

1. **Determinados operadores argumentativos:** é o caso de *ao contrário* e *pelo contrário*. No exemplo “Roberto não é um traidor. *Pelo contrário*, tem-se mostrado

um bom amigo.”, a oposição não se dá entre enunciados, mas sim entre vozes, uma que afirma ser Roberto um traidor e outra que nega isso.

2. **Marcadores de pressuposição:** citando Ducrot, Koch (2010) afirma que a responsabilidade pelo conteúdo pressuposto é partilhada com o interlocutor e com terceiros. No exemplo “Mariana *continua* linda”, o locutor faz a sua afirmação porque sabe que seu interlocutor já conhece a beleza de Mariana.
3. **Uso do futuro do pretérito como metáfora temporal:** o locutor não se compromete com sua fala, atribuindo-a a terceiros, como no exemplo “O técnico do Corinthians *estaria* disposto a se demitir”. Nesse caso, o locutor assume a postura de “ouvi dizer” ou “disseram”.
4. **Uso de aspas:** é um modo de manter distância do que se diz. No exemplo “As ‘carroças’ brasileiras estão cada vez mais sofisticadas.”, o locutor chama os carros brasileiros de “carroças”, mas o uso das aspas o isenta de assumir a definição.

Como foi mostrado, a argumentação pode estar presente em todo tipo de uso da língua e em todo tipo de texto, não apenas os textos argumentativos tradicionais. A seguir, falaremos sobre as características que constituem os gêneros argumentativos e as questões referentes ao seu ensino.

2.2.1 Gêneros argumentativos

A abordagem dos gêneros textuais deu impulso e orientação ao ensino de língua portuguesa, mas a infinidade de gêneros que compõem o universo das práticas sociais também trouxe problemas para a operacionalização das práticas pedagógicas. Uma solução para este problema é proposta por Dolz & Schneuwly (2004), expoentes de um grupo da Universidade de Genebra que há duas décadas vem desenvolvendo pesquisas sobre o ensino de língua a partir dos gêneros.

Os autores propõem a priorização da noção de *currículo* em oposição à noção de *programa escolar*. No currículo os conteúdos disciplinares são definidos em função das capacidades e necessidades dos alunos, em relação com os objetivos de aprendizagem. O programa escolar é centrado no conteúdo e suas formas internas de organização. No entanto, organizar o ensino por meio de *currículo* traz um problema: a *progressão*, isto é, a sequenciação temporal do ensino visando atingir metas de aprendizagem.

Para atingir as metas de ensino, Dolz & Schneuwly (2004) propõem a *sequência didática*, módulos de ensino integrados a fim de aprimorar uma determinada prática de

linguagem. Elas visam possibilitar aos alunos a apropriação do uso social da língua por meio dos instrumentos pelos quais agimos em situações de linguagem, instrumentos esses que também são constitutivos dessas situações, ou seja, os gêneros textuais. Assim como Marcuschi (2008), Dolz & Schneuwly também defendem que o trabalho escolar com a linguagem passa necessariamente pelos gêneros, pois não há prática social sem a mediação dos gêneros. De acordo com os autores:

As práticas de linguagem são consideradas aquisições acumuladas pelos grupos sociais no curso da história. Numa perspectiva interacionista, são, a uma só vez, o reflexo e o principal instrumento de interação social. É devido a essas mediações comunicativas, que se cristalizam na forma de gêneros, que as significações sociais são progressivamente reconstruídas (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p.51).

Prosseguindo com o raciocínio, as práticas de linguagem cristalizam-se em modelos que evocam certas *capacidades de linguagem* do aprendiz para a produção dos gêneros em situações de interação determinadas. Segundo os autores, essas capacidades correspondem a: “adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação); mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas); dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas)” (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p.51).

Trazendo a questão para o foco deste trabalho, a Matriz de Referência do ENEM estabelece metas de avaliação do conhecimento baseadas em capacidades sociocognitivas. O documento coloca a argumentação entre os eixos cognitivos, comuns a todas as áreas de conhecimento, que devem ser desenvolvidos durante o Ensino Médio. A descrição desse eixo cognitivo consta da seguinte forma: “IV – Construir argumentação (CA): relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente” (BRASIL, 2009, p.1). Outras diretrizes específicas sobre argumentação aparecem também entre os objetivos e competências elencados para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias:

Estudo do texto argumentativo, seus gêneros e recursos linguísticos: argumentação: tipo, gêneros e usos em língua portuguesa - formas de apresentação de diferentes pontos de vista; organização e progressão textual; papéis sociais e comunicativos dos interlocutores, relação entre usos e propósitos comunicativos, função sociocomunicativa do gênero, aspectos da dimensão espaço-temporal em que se produz o texto (BRASIL, 2009, p.17).

Competência de área 7 - Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.

H21 - Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.

H22 - Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos.

H23 - Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados.

H24 - Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras (BRASIL, 2009, p. 3-4).

A fim de possibilitar o desenvolvimento progressivo das capacidades globais de linguagem associadas às práticas sociais e seus correspondentes gêneros, Dolz & Schneuwly (2004) propõem o enfoque do *agrupamento de gêneros*⁸, sem com isso defini-los como estanques. De acordo com os autores, os critérios para esses agrupamentos é que eles:

1. Correspondam às grandes finalidades sociais legadas ao ensino, respondendo às necessidades de linguagem em expressão escrita e oral, em domínios essenciais da comunicação em nossa sociedade (inclusive a escola);
2. Retomem, de modo flexível, certas distinções tipológicas que já figuram em numerosos manuais e guias curriculares;
3. Sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem dominantes implicadas na mestria dos gêneros agrupados (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p.58-59).

A progressão com base nos agrupamentos de gêneros pressupõe ainda a retomada periódica desses instrumentos ao longo dos graus de escolaridade, aprofundando e ampliando seu estudo de acordo com as habilidades, a maturidade e as necessidades dos alunos. A seguir, apresentamos a tabela com os grupos de gêneros segundo a elaboração dos autores:

<i>Domínios sociais de comunicação</i> Aspectos tipológicos Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
<i>Cultura literária ficcional</i> Narrar Mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil	Conto maravilhoso Conto de fadas Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica ...
<i>Documentação e memorização das ações humanas</i> Relatar Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida Relato de viagem Diário íntimo Testemunho Anedota ou caso Autobiografia ...

⁸ Essa é uma proposta teórica e didática. Os gêneros são agrupados de acordo com capacidades de linguagem dominantes, ou seja, não significa que, na prática, os gêneros de determinado grupo não possam estar relacionados também a outras capacidades.

<p><i>Discussão de problemas sociais controversos</i> Argumentar Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição</p>	<p>Textos de opinião Diálogo argumentativo Carta de leitor Carta de reclamação/solicitação Deliberação informal Debate regrado Assembleia Discurso de defesa/acusação (advocacia) Resenha crítica Artigos de opinião ou assinados Editorial Ensaio ...</p>
<p><i>Transmissão e construção de saberes</i> Expor Apresentação textual de diferentes formas dos saberes</p>	<p>Texto expositivo (livro didático) Exposição oral Seminário Conferência Comunicação oral Palestra ...</p>
<p><i>Instruções e prescrições</i> Descrever ações Regulação mútua de comportamentos</p>	<p>Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Comandos diversos ...</p>

Tabela 1 – Tipos de gêneros textuais segundo Dolz & Schneuwly (2004)

Lançadas as bases teóricas, trataremos, no capítulo 3 a seguir, da apresentação, descrição e análise do corpus.

3 ANÁLISE ARGUMENTATIVA NO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO

3.1 APRESENTAÇÃO DO CORPUS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

O corpus é constituído pelos três livros didáticos que compõem a coleção do Ensino Médio *Português Linguagens*, de autoria de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Essa coleção didática foi uma das onze indicadas pelo Guia do Programa Nacional do Livro Didático 2012 (Ensino Médio), elaborado pelo Ministério da Educação. Segue, na tabela 2 abaixo, a relação das coleções didáticas que constam no Guia do PNLD 2012 (Ensino Médio):

Coleção didática	Autoria	Editora
1. Língua portuguesa – linguagem e interação	Carlos Emílio Faraco Francisco Marto de Moura José Hamilton Maruxo Júnior	Ática
2. Linguagem em movimento	Carlos Cortez Minchillo Izeti Fragata Torralvo	FTD
3. Novas palavras	Emília Amaral Mauro Ferreira Ricardo Leite Severino Antônio	FTD
4. Português – contexto, interlocução e sentido	Marcela Pontara Maria Bernadete M. Abaurre Maria Luíza M. Abaurre	Moderna
5. Português – literatura, gramática, produção de texto	Douglas Tufano Leila Lauer Sarmiento	Moderna
6. Português Linguagens	William Roberto Cereja Thereza Cochar Magalhães	Saraiva
7. Projeto Eco – Língua Portuguesa	Roberta Hernandes Alves Vima Lia de Rossi Martin	Positivo
8. Ser protagonista - Português	Ricardo Gonçalves Barreto	Edições SM
9. Tantas linguagens – língua portuguesa: literatura, produção de textos e gramática em uso	Maria Inês Batista Campos Nívia Assumpção	Scipione
10. Viva - Português	Elizabeth Campos Paula Marques Cardoso Sílvia Letícia de Andrade	Ática
11. Português: língua e cultura	Carlos Alberto Faraco	Base Editorial

Tabela 2 – Coleções didáticas indicadas no guia do PNLD 2012

A adoção da referida coleção didática como corpus deve-se ao fato de esta ter sido a opção mais escolhida nas escolas da rede pública de Aracaju, de um universo de 45 escolas que constam nos relatórios⁹ de distribuição do livro didático gerados pelo Censo

⁹ Relatórios disponíveis no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (<http://www.fnnde.gov.br>).

Escolar 2012. Segue abaixo, na tabela 3, a distribuição das coleções didáticas de acordo com o respectivo percentual de escolas que as adotaram:

Coleção didática	Número de escolas	Porcentagem de escolas
<i>1. Língua portuguesa – linguagem e interação</i>	1	2%
<i>2. Linguagem em movimento</i>	2	4%
<i>3. Novas palavras</i>	4	8%
<i>4. Português – contexto, interlocução e sentido</i>	4	8%
<i>5. Português – literatura, gramática, produção de texto</i>	8	18%
<i>6. Português Linguagens</i>	13	30%
<i>7. Projeto Eco – Língua Portuguesa</i>	1	2%
<i>8. Ser protagonista - Português</i>	7	15%
<i>9. Tantas linguagens – língua portuguesa: literatura, produção de textos e gramática em uso</i>	1	2%
<i>10. Viva - Português</i>	3	6%
<i>11. Português: língua e cultura</i>	1	2%

Tabela 3 – Coleções didáticas escolhidas na rede pública de Aracaju

A partir dos dados quantitativos apresentados, depreende-se a necessidade de analisar cuidadosamente a coleção didática que servirá de base para o ensino de língua portuguesa na maior parte das escolas da rede pública de Aracaju, e por um período razoavelmente longo de três anos (ciclo de duração do PNLD), ou seja, que atuará na formação linguística de toda uma geração de estudantes do Ensino Médio.

Acerca dessa formação, nosso recorte de análise será composto pelas atividades que visam ao desenvolvimento da competência leitora no âmbito dos gêneros argumentativos, especificamente as atividades de compreensão textual.

Com relação aos gêneros argumentativos a serem considerados, ateremo-nos aos da modalidade escrita, especificamente: *artigo de opinião* (volume 3), *crítica* (volume 2), *editorial* (volume 2), *carta de leitor* (volume 3) e *carta de reclamação/solicitação* (volume 3). Entre os gêneros argumentativos da modalidade escrita, a coleção apresenta ainda os gêneros *anúncio publicitário* e *texto dissertativo-argumentativo*, que não compõem nosso corpus. No primeiro caso, a exclusão deve-se ao caráter misto de linguagem verbal e não verbal do gênero, que foge à nossa alçada. No segundo caso, a exclusão justifica-se pela semelhança do gênero citado com o artigo de opinião, já considerado. O artigo de opinião está presente também no volume 1, mas analisamos apenas a ocorrência do volume 3, uma vez que

o recorte do corpus tem como critério principal os gêneros argumentativos e não os volumes da coleção. Além das justificativas apresentadas, os gêneros citados não entraram na composição do corpus por limitação de tempo da pesquisa.

Ao todo a coleção apresenta 30 gêneros textuais, dos quais 9 são argumentativos. No gráfico 1 abaixo apresentamos a distribuição dos gêneros argumentativos em relação aos demais gêneros na coleção didática analisada:



Gráfico 1 – Distribuição dos gêneros argumentativos na coleção didática

Reconhecemos que os gêneros argumentativos selecionados não dão conta da ampla atuação da argumentação. No próprio corpus encontramos outros gêneros que, devido ao seu caráter multifacetado, também poderíamos definir como argumentativos, a exemplo da *crônica* e do *artigo de divulgação científica*. No entanto, para evitarmos uma discussão sobre classificação de gêneros textuais paralela ao foco deste estudo, nos limitaremos aos gêneros argumentativos assim como classificados por Dolz & Sheneuwly (2004), pois essa é a orientação seguida pelos autores da coleção didática, de acordo com o manual do professor.

De forma geral, portanto, este estudo baseia-se em pesquisa bibliográfica, pesquisa em banco de dados na internet e análise de corpus. Na subseção 3.1.1 a seguir apresentamos uma visão geral da coleção didática em análise.

3.1.1 Visão geral da coleção didática *Português Linguagens*

A coleção didática *Português Linguagens*, cuja edição analisada neste trabalho é a sétima, é composta por três volumes. Cada um desses volumes, por sua vez, organiza-se em

quatro unidades, cujo critério é a sequência dos estilos de época literários. Textos verbais e não verbais, sempre relacionados ao movimento literário em foco, introduzem as unidades. Cada uma das unidades aborda um movimento literário, além de tópicos sobre produção de texto, escrito ou oral, e conhecimentos linguísticos.

Apresenta também um capítulo sobre interpretação de texto, desenvolvido a partir das habilidades previstas pelo ENEM, e termina com as seções *Em dia com o Enem e o vestibular* e *Intervalo*, esta última centrada na proposta de um projeto didático. Os capítulos intitulados *Diálogos* estabelecem relações temáticas entre literatura, cinema, artes plásticas, música popular e outras manifestações culturais. Em todos os capítulos há quadros coloridos que apresentam pequenos textos relacionados ao texto principal ou que destacam informações, curiosidades, sugestões e aspectos gramaticais.

Seguindo o formato de manual¹⁰, a coleção didática em questão destaca-se pela articulação entre os eixos de ensino leitura, literatura e produção textual, além de promover o envolvimento do aluno em práticas sociais de linguagem através do trabalho com gêneros textuais das mais variadas esferas, como a jornalística, a acadêmica, a literária e a publicitária, entre outras.

No eixo da leitura, trabalha tanto o desenvolvimento do aluno como leitor de textos em geral quanto de textos literários, em todos os capítulos das unidades. As atividades destacam como se dá a construção de sentidos, o diálogo entre múltiplas linguagens e o desenvolvimento de diferentes estratégias cognitivas. Nos capítulos destinados à literatura, embora o foco seja os conhecimentos literários, há a seção *Leitura*, composta por um conjunto de perguntas que exploram a compreensão do texto. Também nos capítulos destinados à produção de texto, são trabalhados aspectos relacionados à leitura do gênero textual tomado como objeto de estudo. Os textos são explorados não apenas em seu aspecto estrutural, mas também em relação a seu conteúdo temático e aos recursos usados em sua composição.

¹⁰ O livro didático do tipo *compêndio* é uma obra que visa, primordialmente, a: expor e discutir, sistematicamente, todos os objetos de ensino mais relevantes da disciplina; recomendar e orientar sobre as práticas didáticas mais compatíveis com os pressupostos teóricos e metodológicos assumidos pela obra; e oferecer subsídios para o trabalho em sala de aula, como atividades e exercícios de referência, modelos, sugestões de trabalho, textos complementares etc. “Assim, as atividades e os exercícios, num compêndio, constituem, antes de mais nada, exemplos e/ou modelos, a serem replicados e adaptados. A seleção, a ordenação e o tratamento didático efetivo a ser dado aos objetos de ensino propostos ficam a cargo do planejamento e das práticas do próprio docente, inclusive no que diz respeito à elaboração de atividades complementares”. (BRASIL, 2011, p.14) Já o *manual*, é um tipo de livro didático que se organiza como uma sequência de etapas e atividades cujo tratamento didático se relaciona a uma determinada prática docente. Cada unidade de um manual corresponde a uma sequência de aulas acerca de um tópico. Dessa forma, contém um planejamento de ensino próprio, permitindo também escolhas e adaptações por parte do professor. (Cf. BRASIL, 2011, p.14)

Nos capítulos categorizados como *Língua: uso e reflexão* e na seção *Intervalo*, ao final de cada unidade, percebe-se a atenção com o ensino da leitura por conta do estímulo dado para que o aluno tenha contato com outras leituras e assim possa construir sua autonomia como leitor. É visando a essa autonomia que a coleção investe em estratégias cognitivas de leitura, como ativação de conhecimentos prévios, formulação e verificação de hipóteses, compreensão global, localização e retomada de informações e inferências. Esse investimento estende-se às habilidades de leitura avaliadas no ENEM, exploradas em capítulos específicos com atividades que incluem a identificação do tipo de habilidade/competência.

Esse é um aspecto que consideramos relevante, haja vista que defendemos a importância de se compreender a leitura como processo sociocognitivo. No Guia do Livro Didático 2012 há uma sutil ressalva com relação ao modo como a coleção enfatiza o reconhecimento das competências de leitura - “o procedimento parece interessar mais ao professor que ao aluno” (BRASIL, 2011, p.54) -, ressalva com a qual não coadunamos, pois entendemos que compreender o processo de leitura significa compreender o funcionamento da linguagem. Se para isso é necessário lidar com metalinguagem (termos como *competência, habilidade, conhecimentos prévios, hipóteses, inferências* etc.) então é o que devemos fazer – já não lidamos com a metalinguagem gramatical? –, pois assim podemos trabalhar a leitura de forma mais sistemática sem, no entanto, limitar seu caráter multifacetado.

Os estudos sobre oralidade, por sua vez, são voltados para os gêneros da comunicação pública formal, com propostas consistentes, embora em um número reduzido. Trabalha-se esta modalidade tanto na leitura quanto na produção textual. O eixo da oralidade mostra-se bem organizado, com propósitos bem delineados. Há detalhes sobre o planejamento, a construção e a avaliação dos gêneros *seminário, mesa-redonda, júri simulado, entrevista e debate*. As atividades orientam acerca do uso de recursos audiovisuais como elementos auxiliares à produção oral, além de referências a outros elementos necessários em uma apresentação pública. As atividades indicam a aproximação entre as modalidades escrita e oral, embora não efetivem uma análise dessa relação (Cf. BRASIL, 2011, p.56).

As atividades que tratam sobre os conhecimentos linguísticos levam a uma reflexão sobre a natureza e o funcionamento interativo da língua e assim vários conceitos são explorados na leitura e análise de textos. O ensino gramatical, em alguns pontos, dá ênfase a nomenclaturas e uma abordagem classificatória, mas na maioria das vezes as estratégias são bastante significativas, privilegiando as dimensões textual e discursiva.

O estudo da literatura, de abordagem cronológica, abrange a leitura de textos literários de autores brasileiros, portugueses e africanos, representativo de diferentes épocas e estilos. Há uma boa articulação entre textos literários e não literários, enfatizando-se as relações intertextuais. Observa-se a preocupação em explicitar a atualidade de temas, questões e propostas estéticas, numa abordagem que busca afastar a ideia de literatura como coisa do passado e destacar o caráter reconstrutor das obras literárias.

A proposta para o trabalho com a produção de textos escritos, por sua vez, dialoga de modo equilibrado com outros eixos, estabelecendo relações fundamentais entre leitura e escrita ao trabalhar gêneros como *notícia, reportagem, resumo, seminário, e-mail, blog, poema, texto teatral, fábula, apólogo e crônica literária*. Detalha-se tanto aspectos da forma e da organização dos textos quanto aspectos de seu funcionamento social. Nesse sentido, são dadas orientações sobre temas, registros e aspectos de textualização, além de orientações para autoavaliação das produções textuais.

Com relação ao manual do professor, destaca aspectos didáticos e pressupostos teóricos essenciais ao trabalho docente. Na introdução é definido o aporte teórico para o ensino de língua, o que inclui conceitos como *língua, interação verbal, discurso, intencionalidade discursiva, discurso citado, intertextualidade/interdiscursividade, variedades linguísticas e textualidade*, relacionados às áreas de Semântica, Linguística Textual, Pragmática e Teoria do Discurso.

Defende-se que o ensino de português no Ensino Médio deve voltar-se para a formação de cidadãos autônomos, capazes de interagir com a realidade em que estão inseridos. Destaca ainda o papel da disciplina no desenvolvimento de habilidades indispensáveis para a construção de conhecimentos nas mais diferentes áreas e disciplinas. De acordo com os autores, a disciplina língua portuguesa:

[...] também participa ativamente do desenvolvimento de outras habilidades, principalmente daquelas relacionadas com a produção de textos, orais e escritos. Por exemplo, a de defender um ponto de vista pessoal sobre assunto polêmico, de negociar uma posição intermediária, de contra argumentar sem suscetibilizar o interlocutor. A disciplina desenvolve também habilidades mais gerais, a partir de operações cognitivas ou “esquemas de ação”, na terminologia do Enem, como comparar, relacionar, levantar hipóteses, analisar, explicar, interpretar, comentar [...] (CEREJA, 2010, p.6)

Com relação à interpretação de textos, um ponto do manual que consideramos positivo é o questionamento sobre a competência leitora ficar a cargo principalmente dos textos literários. O manual chama a atenção para as ideias de “aprender a aprender” e

“aprendizagem para a cidadania” como fatores determinantes para o aprendizado de leitura. Afirma que por causa da ênfase nos textos literários deixou-se em segundo plano a diversidade de gêneros textuais. Dessa forma, a coleção se propõe a preencher essa lacuna, apresentando capítulos específicos voltados à interpretação de textos e focalizando as habilidades que compõem a competência leitora, como observação, identificação, análise e inferência, tudo com base nos eixos cognitivos do ENEM.

No que tange à produção de textos, adota a perspectiva dos gêneros textuais ou discursivos, sem desconsiderar a tipologia textual. No âmbito da argumentação, explica a relação entre técnicas de argumentação e contra argumentação nos gêneros argumentativos.

Ao tratar dos gêneros textuais, define o conceito de gênero desde a literatura, do clássico (lírico, épico e dramático) ao moderno (romance, novela, conto, etc.). Cita Bakhtin como o primeiro estudioso a utilizar o conceito de gênero de modo amplo, ou seja, referindo-se aos textos que empregamos nas situações cotidianas de comunicação. Segundo os autores:

Quando estamos numa situação de interação verbal, a escolha do gênero não é completamente espontânea, pois leva em conta um conjunto de coerções dadas pela própria situação de interação: *quem fala, sobre o que fala, com quem fala, com qual finalidade*. Todos esses elementos condicionam as escolhas do locutor, que, tendo ou não consciência deles, acaba por fazer uso do gênero mais adequado àquela situação (CEREJA, 2010, p.11).

Os autores explicam que os gêneros compõem a nossa realidade sociocultural e lidar com eles no âmbito escolar pede um tratamento teórico e didático que consiste em agrupá-los de acordo com as capacidades globais de linguagem dos alunos. Os critérios para esse agrupamento, de acordo com Dolz & Schneuwly (2004), são: *domínio social de comunicação, capacidades de linguagem e tipologia textual*.

O agrupamento e seleção dos gêneros acontecem com base em progressão curricular, na qual o aluno tem contato com gêneros dos diferentes grupos em todos os níveis escolares. Tudo isso de acordo com o grau de dificuldade dos gêneros, a faixa etária dos alunos e as capacidades que se pretende desenvolver. De modo geral, é explorado um gênero por unidade.

Considerando-se a perspectiva dos gêneros, o professor, portanto, passa a ser um especialista em variadas modalidades textuais, orais e escritas, de uso social. Outro foco também é deslocado: bom texto passa a ser aquele que é adequado à situação comunicacional para a qual foi produzido e não apenas aquele que segue critérios gramaticais e literários. Dessa forma, Cereja & Magalhães (2010) ressaltam a importância dos parâmetros de

avaliação textual propostos por Antunes (2007): elementos linguísticos, elementos de textualização e elementos da situação.

De modo geral, a língua é tomada como “processo dinâmico de interação, isto é, como um meio de realizar ações, de agir e atuar sobre o outro” (CEREJA, 2010, p.19). Dessa forma, segundo os autores, espera-se que o aluno seja capaz não apenas de descrever a língua, mas também de fazer escolhas e aplicações conscientes.

A seção 3.2 a seguir trata sobre a descrição e a análise dos gêneros argumentativos selecionados a partir da coleção que acabamos de apresentar.

3.2 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO CORPUS

A descrição e análise do corpus será apresentada em subseções que tratam sobre cada gênero argumentativo. Iniciamos cada subseção com uma caracterização geral do gênero em questão, seguida de descrição e análise da respectiva atividade de interpretação textual. Para tal, tomamos de forma individual os enunciados das questões que compõem as atividades, considerando-os como macroatos de fala que direcionam a leitura e demandam que o estudante demonstre compreensão acerca dos sentidos e seus processos de produção. Seguindo essa perspectiva, destacamos a pertinência de conceber o texto argumentativo como uma macroestrutura formada por atos de fala que convergem para a realização do propósito comunicativo geral do gênero.

Além disso, fazemos ainda uma classificação das questões de leitura seguindo como base a tipologia elaborada por Marcuschi (2008) para explicar as atividades de interpretação textual nos livros didáticos. No entanto, fazemos uma adaptação ao propor o tipo de questão *objetiva-inferencial*, pois, assim como Chacon (2010), defendemos a ideia de um *continuum inferencial* das questões de interpretação textual, com variados graus de raciocínio. Na tabela 4 abaixo apresentamos a tipologia proposta por Marcuschi (2008):

Tipos de perguntas	Explicitação dos tipos
1. A cor do cavalo branco de Napoleão	Perguntas em que a resposta já se encontra na própria formulação, semelhantes às indagações do tipo <i>Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?</i>
2. Cópias	Perguntas que solicitam atividades de transcrição mecânica: copie, indique etc.
3. Objetivas	Perguntas sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (<i>o que, quem, quando, como</i> etc.).

4. Inferenciais	Perguntas mais complexas, exigindo não somente conhecimentos textuais, mas também pessoais, contextuais, enciclopédicos, regras inferenciais e análise crítica.
5. Globais	Perguntas que consideram o texto como um todo e aspectos extratextuais, envolvendo processos inferenciais complexos.
6. Subjetivas	Perguntas superficiais sobre o texto, cujas respostas ficam por conta do aluno e não há como testá-las em sua avaliação.
7. Vale-tudo	Perguntas que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta, não havendo possibilidade de erro.
8. Impossíveis	Perguntas que exigem conhecimentos extratextuais e só podem ser respondidas baseadas em conhecimentos enciclopédicos.
9. Metalinguísticas	Perguntas sobre questões formais, geralmente sobre a estrutura do texto ou do léxico, bem como sobre partes textuais.

Tabela 4 – Tipologia das perguntas de compreensão textual em livros didáticos

A exploração dos gêneros textuais na coleção em análise é feita em capítulos específicos que caracterizam-se por um padrão: inicialmente, apresenta-se um exemplar do gênero, seguido por uma atividade de interpretação denominada *Trabalhando o gênero* e um exercício de produção textual denominado *Produzindo o(a) “nome do gênero”*. Dessa forma, percebemos a preocupação em associar leitura e escrita como práticas complementares de letramento. Começamos nossa análise na subseção 3.2.1 com o gênero artigo de opinião.

3.2.1 O gênero *artigo de opinião*

Segundo Köche (2010), o artigo de opinião é o gênero que, por meio da argumentação, analisa e avalia uma questão controversa relacionada a um tema atual no âmbito econômico, social, cultural ou político. A interação entre autor e leitor se dá pela construção de um ponto de vista, portanto importa mais o posicionamento do autor sobre o tema do que o tema em si.

No artigo de opinião, busca-se transformar os valores e ideias dos outros por meio da argumentação, favorecendo uma posição e refutando posições divergentes, ou seja, pretende-se obter a adesão do interlocutor. O contexto de produção é fundamental na configuração do artigo. Quanto à sua publicação, geralmente é periódica (semanal, quinzenal ou mensal) e tem um espaço próprio e limitado nos veículos de comunicação. A linguagem

pode ser mais ou menos formal, a depender do autor e do público a que se destina. Apresenta uma variedade de operadores argumentativos para manter a coesão e a coerência da trama argumentativa e dêiticos que marcam a atualidade e relevância da temática.

A produção do artigo de opinião baseia-se em um problema a ser discutido e em uma avaliação ou proposta de solução. Dessa forma, sua estrutura básica, conforme Köche (2010), é composta por: 1) **Situação-problema**: apresentação da questão a ser desenvolvida no decorrer do texto, com a contextualização do assunto por meio de afirmações gerais ou específicas e possivelmente a apresentação da tese a ser sustentada ao longo do artigo; 2) **Discussão**: exposição dos argumentos para construção da opinião a respeito da questão examinada. Os argumentos podem ser baseados em autoridade, consenso e/ou competência linguística, como veremos adiante; 3) **Solução-avaliação**: resposta à questão apresentada, com reafirmação da posição assumida ou avaliação da temática, indo além da mera paráfrase de afirmações anteriores.

Uma estrutura semelhante é apresentada por Garcia (2010). O autor diz que a argumentação formal constitui-se de: 1) **Proposição**: deve ser clara e definida, mas não pode ser incontestável, ou, obviamente, perde-se a motivação da discussão; 2) **Análise da proposição**: definição do âmbito e dos termos da proposição, a fim de evitar mal-entendidos e debates estéreis; 3) **Formulação dos argumentos**: argumentação propriamente dita, com apresentação de provas e razões. Nesse processo, é importante frisar os pontos principais da tese nas ocasiões mais oportunas e prever possíveis objeções do interlocutor a tempo de refutá-las.

De acordo com Köche (2010), os principais tipos de argumento são: 1) **Argumento de autoridade**: “consiste na citação de autores renomados ou de autoridades no assunto para comprovar uma ideia, uma tese ou um ponto de vista. Seu emprego torna o discurso mais consistente, pois outras vozes reforçam o que o produtor de um texto quer defender”. (KÖCHE, 2010, p.35); 2) **Argumento de consenso**: “consiste no uso de proposições evidentes por si mesmas ou universalmente aceitas como verdade”. (KÖCHE, 2010, p.35) Porém, é preciso distinguir entre argumento de consenso e lugar-comum de validade discutível; 3) **Argumento de provas concretas**: “apoia-se em fatos, dados estatísticos, exemplos e ilustrações para comprovar a veracidade do que se diz”. (KÖCHE, 2010, p.35); 4) **Argumento de competência linguística**: “consiste no emprego da linguagem adequada à situação de interlocução. A escolha dos vocábulos, locuções e formas verbais, entre outros aspectos linguísticos, é essencial para que ocorra a interação entre o autor e seu leitor”. (KÖCHE, 2010, p.36)

Podemos dizer que o gênero argumentativo *artigo de opinião* é um dos mais destacados por ser o gênero dessa classe mais abordado no Ensino Médio, devido às exigências dos exames vestibulares. Nosso propósito é analisar o artigo e seu respectivo exercício de interpretação, considerando que os enunciados das questões constituem-se como atos de fala, direcionando a atenção dos estudantes para determinados aspectos do texto.

Interessa-nos explicitar a relação entre esses atos de fala e o desenvolvimento das habilidades leitoras relacionadas à dimensão pragmática do texto. Selecionamos o texto e seu respectivo exercício de compreensão a partir do volume 3 da coleção didática. O capítulo 5, do qual retiramos nosso material de análise, trata do texto argumentativo de forma geral e é identificado pelo título *O texto argumentativo: a seleção de argumentos*. O artigo de opinião apresentado nesse capítulo leva o título *Gravidez na adolescência*, de Nelson Vitiello, publicado na revista Pais & Teens e consta, na íntegra, no Anexo 1.

O capítulo é iniciado com a apresentação de uma atividade de leitura que tem a finalidade de despertar o estudante para a temática a ser abordada. Explicações teóricas, acerca dos tipos de argumentos, são colocadas posteriormente. Essa seção de leitura inicial é intitulada *Trabalhando o gênero* e traz o seguinte enunciado: “O sucesso de um texto argumentativo depende muito da seleção dos argumentos que sustentam o ponto de vista do autor. Leia o texto que segue observando os argumentos que ele apresenta”. (CEREJA, 2010, p.284) A partir deste ponto, analisaremos cada uma das questões propostas para a compreensão do artigo de opinião apresentado. Abaixo temos a primeira questão:

1. O autor do texto é ginecologista e presidente da Sociedade Brasileira de Sexualidade Humana. Na condição de médico, discute a questão da gravidez na adolescência, defendendo o ponto de vista de que, fisicamente, a gravidez da mulher jovem não é problema, mas é preocupante o grande número de gestações indesejadas de adolescentes imaturas. Para comprovar esse ponto de vista, o autor lança mão de diferentes recursos, como comparação, relações de causa e efeito, alusão histórica, entre outros.

- a) Identifique o trecho em que o autor compara a gravidez da adolescente de hoje e a gravidez da adolescente de gerações passadas.
- b) Identifique os parágrafos em que o autor expõe as causas do aumento do número de gestações entre adolescentes hoje e indique quais são elas. (CEREJA, 2010, p.285)

Tendo em vista que as questões em si constituem-se como atos de fala, a questão um caracteriza-se como macroato de fala diretivo, composto pelos seguintes atos de fala: a questão *apresenta* o autor do artigo; *delimita* a posição social e o ponto de vista geral do autor; e *cita* os recursos argumentativos utilizados pelo autor. Esses três atos são *assertivos* e atuam como preparadores. Em seguida, parte-se para os *atos diretivos*, ambos destacados pela

forma verbal *identifique*, cuja função é questionar e solicitar respostas que atendam ao propósito da questão. Segundo Marcuschi (2008), esse é o tipo de questão *objetiva-inferencial*, pois induz à busca de conteúdos inscritos objetivamente no texto mas também exige conhecimentos sobre elementos da composição textual, como comparações e causas. Vejamos a segunda questão:

2. Outro tipo de argumento utilizado no texto é aquele baseado em provas concretas, que consiste na apresentação de dados objetivos, tais como exemplos representativos, pesquisas, dados estatísticos, fatos históricos de conhecimento público, etc. Qual desses recursos foi utilizado no 5º parágrafo? (CEREJA, 2010, p.285)

Na questão dois temos um macroato de fala diretivo constituído pelos seguintes atos: o autor *define* um tipo de argumento, aquele baseado na apresentação de provas concretas, realizando assim uma *declaração assertiva*; *cita* os tipos de dados objetivos que fazem parte desse recurso; e *questiona* o leitor sobre qual dos recursos citados foi utilizado no quinto parágrafo. Essas três primeiras ações constituem uma *declaração assertiva*, ou seja, uma definição. O verbo diretivo relacionado ao questionamento é o equivalente a *identifique*, mas nesse caso incita o leitor a ir além do nível informativo e estimula-o a reconhecer recursos argumentativos. Portanto, essa questão é do tipo *inferencial*. A terceira questão, por sua vez, tem o seguinte enunciado:

3. No 8º e 9º parágrafos, o autor aponta três soluções possíveis para a gestação indesejada na adolescência: abortamento, casamento por conveniência, ser mãe solteira. Para desenvolver seu ponto de vista sobre essas saídas, o autor se vale de argumentos construídos a partir da experiência.

- a) Qual é a opinião do autor a respeito dessas três saídas? Por quê?
- b) Os argumentos apresentados contrariam o que pensa a maioria das pessoas ou fazem parte de um consenso? (CEREJA, 2010, p.285-286)

A terceira questão é um macroato de fala diretivo constituído pelos seguintes atos de fala: o autor *cita* as três soluções apontadas pelo autor do texto para a solução do problema exposto no artigo; *explicita* o tipo de argumento utilizado pelo autor do texto para avaliar essas possíveis soluções; e *questiona* o leitor sobre a opinião do autor do texto. As duas primeiras ações são *atos assertivos*; a terceira ação é um *ato diretivo*. A letra (a) traz uma pergunta que equivale a “Identifique a opinião do autor...”, e é complementada com outra pergunta, “Por quê?”, isto é, “Identifique as justificativas que o autor do texto dá para sua opinião”. Ambas solicitam informações inferencialmente recuperáveis no texto e são, portanto, do tipo que Marcuschi (2008) classifica como *inferencial*.

A letra (b) conduz a extremos: o que significa exatamente “a maioria das pessoas” e “consenso”? Que tipo de pessoas são essas? De acordo com Marcuschi, esse é o tipo de pergunta *impossível*, pois exige conhecimentos externos ao texto. Nesse caso, seriam os resultados de uma pesquisa. Além disso, a depender do contexto sociocultural do leitor, equiparar os argumentos sobre o aborto, a possibilidade de ser mãe solteira e o casamento por conveniência como prejudicialmente equivalentes pode não gerar a força argumentativa pretendida. Passemos, pois, à quarta e última questão:

4. No último parágrafo, o autor finaliza o texto com uma conclusão do tipo sugestão. Qual é a sugestão feita por ele para solucionar o problema da gestação indesejada na adolescência? (CEREJA, 2010, p.286)

A quarta questão é um macroato de fala diretivo constituído pelos seguintes atos de fala: o autor *destaca* que o texto é finalizado com uma sugestão; *questiona*, com um enunciado do tipo “Identifique a sugestão do autor para solucionar o problema discutido”. A primeira ação constitui um *ato assertivo* e a segunda ação um *ato diretivo*. Temos, assim, mais um enunciado que solicita a identificação de conteúdos do texto, ou seja, uma questão do tipo *objetiva*.

Considerando o exposto, podemos perceber que a exploração do texto argumentativo foi pertinente, porém limitada em alguns aspectos. Há outras questões que poderiam ter sido exploradas acerca da constituição do artigo de opinião e apresentaremos algumas a seguir. A primeira observação é sobre o tipo de interlocutor para o qual o artigo é prioritariamente voltado, aspecto que explica a seleção de recursos argumentativos. O público principal do artigo são os adultos que lidam com jovens: pais, médicos, educadores, assistentes sociais, etc. O autor sempre se refere aos jovens como terceiros, dialogando diretamente com o público adulto.

Para estabelecer a interação com seu público, o autor constrói a estrutura macropragmática do seu texto de acordo com as especificidades do gênero em questão. Em âmbito macro, o texto realiza um ato ilocucionário, pelo qual o autor *informa* e *defende* um ponto de vista sobre o tema, e um ato perlocucionário, a conscientização do leitor acerca das consequências de uma gravidez precoce, tanto na dimensão individual como também social.

Para atingir seu objetivo, o autor realiza vários atos de fala que compõem seu macroato de fala: i) Faz uma retrospectiva do tratamento do tema no passado em duas etapas: quando a gravidez adolescente não era considerada um problema e quando a consciência das pessoas é despertada para o problema, explicando o porquê desse despertar; ii) destaca as

razões do surgimento do problema; iii) atualiza o problema utilizando três aspectos: geográfico, apresentando dados estatísticos; social, apontando as consequências sociais de crianças rejeitadas; e biológico, falando sobre as condições de saúde da gestante jovem e do bebê; iv) Levanta possíveis soluções; v) Critica cada uma das soluções sugeridas; vi) Apresenta, finalmente, a solução que defende para o problema.

É possível analisar ainda alguns recursos e estratégias referentes à construção dos atos de fala. De forma geral, é importante observar a seleção lexical utilizada. São palavras e expressões como “mulher jovem”, “procriar”, “sexualidade”, “ponto de vista orgânico” e “educação sexual”, que servem para conceituar o tratamento do tema e acompanham a imagem do autor como médico autoridade no assunto, contribuindo para firmar a credibilidade das informações e pontos de vista apresentados e, conseqüentemente, para favorecer a adesão do leitor.

No primeiro parágrafo, o uso do adjetivo “*crescente*” marca a pressuposição de que o problema não foi contido e pode levar a uma inferência, a crítica do autor às autoridades, cujas políticas para contenção do problema são ineficientes. Ainda no primeiro parágrafo, o enunciado “*às vezes muito jovens*” serve para intensificar a gravidade do problema.

No quarto parágrafo, o aposto “*especialmente as mulheres adolescentes*” conduz à inferência de que os homens sempre tiveram mais liberdade sexual do que as mulheres, por isso o destaque. No parágrafo seguinte, o trecho “*No Brasil, embora não existam estatísticas globais...*” também leva a uma inferência, a crítica à falta de estudos de amplo alcance sobre o problema.

No sétimo parágrafo, encontramos um articulador argumentativo que funciona como índice de domínio, a expressão “*Do ponto de vista orgânico...*”, que delimita o domínio dentro do qual o enunciado deve ser entendido. No penúltimo parágrafo, encontramos ainda alguns modalizadores de avaliação - “*frequentemente*”, “*evidentemente*” e “*extremamente*” - que servem para assinalar a avaliação do autor acerca das três soluções apresentadas como inadequadas para o problema: casamento de conveniência, aborto e ser mãe solteira.

Outro ponto pertinente é o uso dos tempos verbais, já que o artigo é construído comparando as perspectivas do passado e do presente. É importante entender a dinâmica das mudanças de tempo verbal, responsável pela marcação do relato, que corresponde ao segundo plano (pretérito perfeito e imperfeito), e a argumentação em si, que corresponde ao primeiro plano (presente). Geralmente os estudantes tem dificuldade de perceber que os verbos tem

importante função na constituição também dos textos argumentativos e não apenas dos textos narrativos.

Destarte, pudemos averiguar que a abordagem do texto argumentativo na atividade analisada deixa de chamar a atenção do aluno para vários aspectos importantes da composição e funcionamento desse tipo de texto.

3.2.2 O gênero *crítica*

O gênero *crítica* é tema de controvérsias entre estudiosos da área. Em Schneuwly (2004) encontramos as nomenclaturas *resenha* e *resenha crítica*. A primeira aparece entre os gêneros relacionados à transmissão de saberes e à capacidade linguística de expor; a segunda aparece entre os gêneros relacionados à discussão de questões sociais polêmicas e à capacidade linguística de argumentar. Já no livro didático que estamos analisando, usa-se uma nomenclatura de acepção mais ampla para o termo *crítica*, que abrange os textos cuja finalidade é estimular ou desestimular o consumo de um produto cultural, como livros, filmes, peças de teatro, concertos, shows e exposições.

Os três termos citados certamente denominam gêneros semelhantes e neste trabalho optamos por enfatizar a distinção entre *crítica* e *resenha* - consideramos que *resenha crítica* e *crítica* correspondem ao mesmo gênero – pois o nosso foco é o gênero *crítica*, assim como consta no corpus. Segundo Cassarotti (2004), a característica específica da *resenha* é a avaliação voltada para livros (no meio acadêmico ou jornalístico) enquanto a *crítica* cumpre a função de avaliar produções artísticas e é um gênero próprio do âmbito jornalístico. Dessa forma, funcionam como registros de reações numa determinada época e como guias de leitura e aquisição. Caracterizam-se como textos não muito longos, elaborados por especialistas de certa área do conhecimento e direcionadas a leitores também especialistas, porém não de forma restrita. Cassarotti esclarece ainda que “A *crítica*, como tal, aparece na academia como atividade, mas vai ser expressa em outros gêneros da esfera acadêmica: o artigo científico e (principalmente) o ensaio”. (CASSAROTTI, p.3-4, 2008)

No caso da *resenha*, Carvalho (2007) caracteriza o gênero baseando-se na *resenha* acadêmica. De acordo com a autora, o contexto de produção das *resenhas* acadêmicas caracteriza-se por:

- Situações recorrentes, como o lançamento de uma publicação ou a seleção de obras a serem resenhadas para um número de revista acadêmica;
- Relações sociais recorrentes – editor/resenhista/autor/leitor – mediadas por valores, normas e práticas da comunidade discursiva à qual pertencem;
- Desempenho retórico dos participantes: o editor seleciona publicações que julga serem de interesse para leitores de uma área; o resenhista produz um texto que ganha credibilidade em boa parte pela autoridade que permite ao resenhista a função de julgar uma produção intelectual; essa resenha passa a ser de interesse para leitores que buscam informações sobre novos títulos e a opinião de acadêmicos experientes sobre estes, além de tendências teóricas privilegiadas.

Um aspecto importante das resenhas é o uso das estratégias de polidez, uma vez que são textos cuja função é tecer comentários sobre a qualidade e a relevância de uma obra e esses comentários podem ser negativos. É característico ater-se a uma avaliação do produto e não da performance do autor do livro. Nas opinião de Carvalho,

Se, por um lado, cabe ao resenhista o papel de avaliador imparcial, papel que assume como dever e direito, por outro, também cabe a ele ajuizar negativamente (de forma polida) e positivamente (de modo comedido), como meio de angariar respeito e manter sua própria reputação perante seus leitores; em outras palavras, críticas agressivas e elogios rasgados são alvo de suspeição por parte do leitor, que por sua vez pode até vir a questionar os juízos emitidos pelo resenhista ou até suas credenciais acadêmicas. (CARVALHO, p.142, 2007)

Baseando-se nas características gerais apresentadas e na análise de corpus a autora define um modelo geral das resenhas acadêmicas, cuja estrutura retórica, composta por movimentos retóricos, assemelha-se ao conceito de macroato de fala, pois ambos os conceitos partem dos mesmos princípios: ação linguística direcionada a um interlocutor e com propósito específico. Apresentamos, no quadro abaixo, a estrutura retórica da resenha acadêmica:

Movimento retórico 1: apresentação e avaliação inicial do livro

- Subfunção 1: definindo o assunto ou tema do livro
- Subfunção 2: inserindo o livro em uma área de estudo
- Subfunção 3: explicitando a abordagem utilizada
- Subfunção 4: delimitando leitores potenciais da publicação
- Subfunção 5: fornecendo informações sobre o autor
- Subfunção 6: fornecendo avaliação inicial

Movimento retórico 2: descrição e avaliação de partes do livro

- Subfunção 7: descrevendo a organização geral do livro
- Subfunção 8: especificando o assunto de cada parte
- Subfunção 9: avaliando partes específicas do livro

Movimento retórico 3: recomendação final sobre o livro

Subfunção 10: recomendando o livro

Subfunção 11: recomendando o livro com restrições

(CARVALHO, p.143, 2007)

O gênero crítica é trabalhado no capítulo 6, unidade 4, da coleção didática. Um aspecto interessante é que as características do gênero são apresentadas por meio dos próprios enunciados das questões e não em uma seção teórica específica. O capítulo é categorizado como *Produção de texto* e inicia-se com a habitual seção *Trabalhando o gênero*, que visa à interpretação textual. Segue abaixo a primeira questão:

1. A crítica é gênero textual que tem por finalidade orientar o leitor de um jornal ou revista, estimulando-o ou desestimulando-o a consumir um objeto cultural, isto é, um livro, um filme, uma peça de teatro, um concerto de música clássica, um show de música popular, uma exposição de artes plásticas, etc. Qual é o objeto cultural em exame nessa crítica? (CEREJA, 2010, p.390)

A questão 1 constitui-se como macroato de fala diretivo composto pelos seguintes atos subordinados: os autores realizam uma *declaração assertiva* ao caracterizar o gênero crítica; e realizam um *ato diretivo* ao solicitar que o aluno identifique o objeto cultural examinado pela crítica. Dessa forma, o aluno é estimulado a reconhecer no texto um dos aspectos fundamentais que compõem o gênero em questão: seu objeto de análise. Temos, portanto, uma questão do tipo *objetiva*, pois a resposta (o musical *Hairspray – Em Busca da Fama*) está objetivamente inscrita no texto. Vejamos a segunda questão:

2. A crítica tem uma estrutura relativamente livre, que varia muito, dependendo do autor, do público e do veículo em que é publicada. Apesar disso, apresenta alguns elementos essenciais, como a descrição da obra em exame, sua situação no conjunto das obras do autor, diretor ou músico, uma opinião sobre a qualidade da obra, etc. Em relação à crítica “Quanta saúde!”, responda:
 - a) Em que parágrafo o crítico cita os acontecimentos relacionados ao argumento do filme?
 - b) No 1º parágrafo do texto, que argumentos sintetizam a opinião do crítico sobre o filme? (CEREJA, 2010, p.390)

Na questão 2, temos um macroato de fala diretivo constituído pelos seguintes atos subordinados: os autores realizam um *ato declarativo-assertivo* (Cf. FERNANDES, 2012) ao caracterizar o gênero crítica; e realizam um *ato diretivo* ao solicitar que o aluno: a) Identifique o parágrafo no qual o crítico cita os acontecimentos usados como argumento para a tese do filme; e b) identifique os argumentos que sustentam a opinião do crítico sobre o filme. A questão 2, assim como a questão 1, é pertinente por também abordar características do gênero,

desta vez aspectos da estrutura retórica. A letra (a) apresenta-se como o tipo de questão que Marcuschi (2008) classifica como *inferencial*, pois a resposta exige conhecimentos sobre componentes do texto argumentativo. No entanto, podemos apontar um problema na ênfase dada pelo enunciado: ao invés de questionar diretamente sobre os acontecimentos usados como argumentos, pede que o aluno localize o parágrafo em que se encontram esses argumentos. A seguir, trataremos da terceira questão:

3. Uma crítica costuma contextualizar o objeto cultural em avaliação, situando-o no conjunto das obras do autor ou em relação a outro objeto cultural do mesmo gênero.
 - a) O filme, objeto da crítica em estudo, é situado no conjunto dos filmes do diretor John Waters? Justifique sua resposta.
 - b) Como a contextualização do filme em relação a outros objetos do mesmo gênero ocorre na crítica “Quanta saúde!”?
 - c) Considerando as diferenças e semelhanças entre as versões do filme *Hairspray*, é possível, pela crítica do autor, notar sua superioridade de uma versão em relação à outra? Justifique sua resposta (CEREJA, 2010, p.390).

A questão 3 constitui-se como macroato de fala diretivo, composto pelos seguintes atos subordinados: os autores fazem uma *declaração assertiva* ao definir uma característica da crítica. No item (a) realizam um *ato diretivo* ao indagar ao aluno se o filme em questão é situado diante de outros filmes do mesmo diretor; e um segundo *ato diretivo* ao solicitar que a resposta seja justificada. Dessa forma, leva-se o aluno a explicar o que o filme tem em comum com outros filmes do mesmo diretor. Esta é uma questão do tipo *objetiva*, pois indaga sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto.

No item (b) realizam um *ato diretivo* ao indagar ao aluno como essa situação é feita, ou seja, a que outros objetos do mesmo gênero a crítica é comparada. Esta é uma questão do tipo *objetiva*, pois indaga sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto; No item (c) realizam um *ato diretivo* ao questionar o aluno sobre a superioridade da nova versão em relação a outras; e um segundo *ato diretivo* ao solicitar que a resposta seja justificada. Nesse caso, temos um *ato assertivo* subentendido, pois a questão já direciona a leitura para a afirmação do aspecto positivo da crítica, a superioridade do filme, ou seja, produz o efeito de elogio. Esta é uma questão do tipo *inferencial*, pois questiona sobre a positividade ou negatividade da opinião do crítico sobre o filme, efeito que é decorrente da trama argumentativa. A seguir, apresentamos a quarta questão:

4. Observe a linguagem utilizada no texto.
 - a) Que variedade linguística foi utilizada?
 - b) Em que tempo estão as formas verbais, predominantemente?

- c) O texto de uma crítica expressa a opinião do crítico que avalia o objeto cultural e pode estar numa linguagem mais pessoal – o que ocorre quando o autor se coloca no texto de forma explícita, empregando expressões como: *Na minha opinião, Eu acho que, Eu penso*, etc. – ou uma linguagem objetiva e direta, tendendo à impessoalidade. A linguagem da crítica em estudo é pessoal ou tende à impessoalidade? (CEREJA, 2010, p.390)

A questão 4 constitui-se como macroato de fala diretivo composto pelos seguintes atos subordinados: a) *ato diretivo*: solicita o reconhecimento da variedade linguística utilizada, uma questão do tipo *metalinguística*, pois indaga sobre a própria linguagem. Questões desse tipo são pertinentes porque a seleção de recursos linguísticos faz parte das estratégias comunicativas; b) *ato diretivo*: questiona sobre a predominância de determinada forma verbal. Temos, assim, uma questão do tipo *metalinguística*; c) *declaração assertiva*: define a crítica quanto à forma como o autor se coloca no texto; seguida por *ato diretivo*: direciona o aluno a reconhecer se a linguagem tende à pessoalidade ou à impessoalidade, sendo, portanto, do tipo *metalinguística*.

No caso das letras (a) e (b), os autores questionam sobre aspectos linguísticos, mas não destacam o que a escolha de certa variedade linguística ou forma verbal tem a ver com o gênero em questão. Na crítica, predominam os verbos no presente do indicativo porque essa forma verbal serve para cumprir o propósito de apresentar e avaliar. A predominância dessa forma verbal é latente também em outros gêneros argumentativos, como o artigo de opinião e a carta do leitor.

Quanto à variedade linguística utilizada, KOCH (2011) preconiza que a seleção da variante adequada à situação de interação faz parte dos conhecimentos interacionais necessários à produção de sentidos. No caso da crítica, a variante padrão é característica, pois trata-se de um texto que propõe uma avaliação de certo nível intelectual acerca de determinado objeto cultural. Sem o destaque para esse aspecto, as questões configuram-se como meras questões metalinguísticas sem relação com o funcionamento social dos gêneros. Vejamos a quinta questão:

5. A finalidade de uma crítica é avaliar um objeto cultural e orientar a escolha do leitor, estimulando-o a consumir ou não esse objeto. Pelos argumentos apresentados em “Quanta saúde!”, você assistiria ao filme criticado? Por quê? (CEREJA, 2010, p.390)

Temos na quinta questão um macroato de fala diretivo, cujos atos subordinados são: primeiro, no trecho “A finalidade de uma crítica é avaliar um objeto cultural e orientar a escolha do leitor, estimulando-o a consumir ou não esse objeto.”, uma *declaração assertiva*,

em que os autores definem a finalidade da crítica; depois, em “Pelos argumentos apresentados em ‘Quanta saúde!’, você assistiria ao filme criticado? Por quê?”, um *ato de fala diretivo*, instigando o aluno a avaliar se os argumentos apresentados pela crítica foram convincentes para ele. Ao perguntar “Por quê?”, questiona-se sobre quais características tornam os argumentos convincentes. A quinta questão é *inferencial*, pois trata sobre o funcionamento argumentativo do texto e ressalta sua função persuasiva no sentido de estimular o leitor a consumir um determinado objeto cultural.

A questão 2 poderia propor uma análise da estrutura retórica da crítica, uma vez que esclarece que a crítica tem uma estrutura relativamente livre e variável. Por minha prática como professora do Ensino Básico, pude observar que os alunos tem muita dificuldade em duas coisas: delinear a estrutura global de textos argumentativos, pois geralmente só conhecem as famosas receitas para as redações do vestibular, ou apenas as noções vagas de introdução, desenvolvimento e conclusão; entender o texto, principalmente os gêneros argumentativos, como construções estratégicas, isto é, há muita dificuldade em compreender que a produção de sentidos passa também pela compreensão das estratégias utilizadas pelo locutor.

Com relação à estrutura retórica, no parágrafo um o primeiro movimento retórico é *apresentação e avaliação geral* do objeto cultural foco da crítica. As informações selecionadas para tal funcionam como argumentos a fim de incentivar o leitor a consumir o filme, argumentando que o filme é tão interessante a ponto de ter chamado atenção antes de sua estreia e destacando a presença de um famoso galã hollywoodiano, John Travolta, numa situação inusitada, interpretando uma mulher obesa. O texto diz “Bem antes de sua estreia, na última sexta-feira, o musical *Hairspray – Em Busca da Fama* (Estados Unidos, 2007) já despertava interesse por um detalhe engraçado: a presença de John Travolta, que nos anos 70 ganhou fama em produções desse tipo, como *Grease*, no papel de uma mulher”. Esse motivo seria tão bom que apenas isso já seria suficiente para ir ao cinema assistir ao filme: “Só por revelar a porção ‘tiazinha’ do ex-galã, *Hairspray* já valeria o ingresso”.

Ainda no mesmo parágrafo, o segundo movimento retórico é de *situação da obra em seu contexto de produção e mais avaliação geral*. O filme é comparado a outras obras do mesmo cineasta e ao seu estilo no tratamento de temas políticos. A asserção avaliativa ao final do capítulo traz uma escolha lexical que reforça o caráter culto do texto: no trecho “Mantém-se fiel, contudo, ao teor político da obra de Waters, que escancara de forma tão ácida quanto caricatural a discriminação contra os negros nos Estados Unidos. Também conserva intacta uma certa mensagem social subversiva. Num país traumatizado pelos altos índices de

obesidade, o filme é uma ode aos gordinhos.” o uso da palavra *ode*¹¹ assinala o direcionamento a um público conhecedor de noções básicas de literatura.

No segundo parágrafo, o terceiro movimento retórico chama a atenção para o *elenco, seus personagens e trama*. Mais uma vez a sinalização para um público exigente: no trecho “Embora Travolta seja seu maior chamariz e o elenco ostente ainda Michelle Pfeiffer como uma malvada preconceituosa, quem brilha mesmo em *Hairspray* é a novata (e cheinha de fato) Nikki Blonsky.”, o operador argumentativo *embora* introduz um argumento e orienta para uma conclusão contrária, utilizando a estratégia da antecipação. Nesse caso, antecipa uma possível reação do espectador exigente, que não valoriza produções e atores do cinema de massa hollywoodiano, destacando assim a autenticidade de uma atriz cuja imagem e talento não foram defasados pela superficialidade do estrelato.

O quarto e último movimento retórico é a *avaliação final*. Também nessa parte podemos perceber a preocupação em cativar o público leitor para o consumo do objeto cultural, pois na assertiva “*Hairspray* é um filme com causa, mas que não resvala na pregação chata” a escolha da expressão “pregação chata” remete a um público moderno que não tolera discursos moralistas vazios e chichês.

3.2.3 O gênero *editorial*

O editorial é o gênero jornalístico que expõe a posição oficial de um jornal ou revista diante dos fatos de maior repercussão no momento. Diferente dos outros gêneros que emitem a opinião de um autor, o editorial é responsabilidade da instituição, ou seja, da empresa editora. Isso não significa que o editorial represente necessariamente a opinião do proprietário da empresa ou a opinião de todo mundo que faz parte da empresa.

O editorial serve ao compromisso do veículo de comunicação de tomar partido em meio às contradições. Quem escreve o editorial é um editor, que produz o texto adequado aos valores que o jornal defende, e dirige-se à opinião pública e ao Estado, atuando como meio de diálogo com os detentores do poder.

De acordo com Pereira (2006), o editorial apresenta as seguintes características básicas:

- **Impessoalidade:** por se tratar de um texto não assinado.

¹¹ Poema lírico de forma complexa e variável, a ode caracteriza-se pelo tom elevado e sublime com que trata determinado assunto.

- **Topicalidade:** pois trata especificamente de uma determinada questão, permitindo assim que o editorial se torne mais preciso e objetivo na expressão da opinião.
- **Condensabilidade:** a rotina moderna transformou os leitores dos grandes centros urbanos em um público que exige rapidez na leitura. Concisão, portanto, tornou-se uma necessidade.
- **Flexibilidade:** decorrente da própria natureza dos fenômenos jornalísticos.

O gênero editorial é tratado no capítulo 9 da unidade 4. As características do gênero são apresentadas por meio dos próprios enunciados das questões e não numa seção teórica específica. Segue abaixo a primeira questão:

1. Os editoriais geralmente abordam um tema do momento, que está em discussão na sociedade.
 - a) Qual é o tema abordado pelo editorial em estudo?
 - b) Por que esse tema estava sendo debatido no Brasil naquele momento? (CEREJA, 2010, p.406)

Na questão 1 temos um macroato de fala diretivo cujos atos subordinados são: em “Os editoriais geralmente abordam um tema do momento, que está em discussão na sociedade.” uma *declaração assertiva*, caracterizando o editorial segundo sua temática; a) *ato diretivo*: direciona o aluno a determinar o tema abordado pelo editorial, sendo assim uma questão do tipo *inferencial*, pois exige conhecimentos textuais (resposta: o fato de a publicidade de cerveja não ser equiparada à das demais bebidas alcoólicas.); e b) *ato diretivo*: que instiga o aluno a mostrar compreensão sobre o que desencadeou o debate da temática num local e momento determinados. É uma questão *inferencial*, pois exige conhecimentos textuais e contextuais (resposta: Porque o projeto de lei que regula a propaganda de álcool teve sua votação adiada, devido a um acordo entre parlamentares e o governo.). Vejamos a segunda questão:

2. Segundo o editorial, qual é o motivo de esse projeto não ter sido votado e entrado em acordo? (CEREJA, 2010, p.407)

A questão 2 constitui-se como *ato de fala diretivo* que estimula o aluno a determinar o motivo do projeto não ter sido votado. É uma questão do tipo *inferencial*, pois a resposta exige conhecimentos textuais. (Resposta: A força do lobby de cervejarias, TVs e agências de propaganda.) A seguir, apresentamos a terceira questão:

3. Por meio dos editoriais, os jornais e revistas expressam seu ponto de vista sobre o tema abordado, seja para fazer uma crítica ou um elogio a algo ou alguém, seja para fazer sugestões ou para estimular a reflexão. No editorial lido, o jornal deixa clara a sua posição.
 - a) Esse posicionamento é contra ou a favor de anúncios de cerveja?
 - b) Em que parágrafo do texto esse posicionamento é mostrado pela primeira vez?
 - c) Segundo o editorial, a votação do projeto não ocorrerá antes dos Jogos Olímpicos de Pequim ou da Copa de 2014. Por que o jornalista deduz isso? (CEREJA, 2010, p.407)

A questão 3 é um macroato de fala diretivo, composto pelos seguintes atos subordinados: em “Por meio dos editoriais, os jornais e revistas expressam seu ponto de vista sobre o tema abordado, seja para fazer uma crítica ou um elogio a algo ou alguém, seja para fazer sugestões ou para estimular a reflexão.” e “No editorial lido, o jornal deixa clara a sua posição.” temos, respectivamente, uma *declaração assertiva*, com a caracterização do editorial em relação ao seu propósito comunicativo, e um *ato assertivo*, afirmando que o editorial realiza a ação característica desse gênero, ou seja, a tomada de posição.

O item a) caracteriza-se como *ato diretivo*: questiona o aluno sobre qual a posição tomada pelo jornal na discussão a respeito dos anúncios de cerveja. É uma questão do tipo *inferencial*, pois sua resposta exige conhecimentos sobre o texto argumentativo; b) *ato diretivo*: pede resposta sobre a localização do posicionamento argumentativo na estrutura do texto. É uma questão do tipo *metalinguística*, por indagar sobre partes do texto, e ao mesmo tempo *inferencial*, pois complementa o item anterior; c) em “Segundo o editorial, a votação do projeto não ocorrerá antes dos Jogos Olímpicos de Pequim ou da Copa de 2014” temos um *ato assertivo*, pois expõe-se que o editorial afirmou que a votação do projeto não acontecerá antes de dois importantes eventos esportivos. Em seguida, a questão pede uma justificativa (*ato diretivo*) para essa dedução feita pelo jornalista autor do editorial.

É uma questão do tipo *inferencial*, pois a resposta (Porque nessas ocasiões o consumo de cerveja é elevado e seria um prejuízo grande para as agências de publicidade, cervejarias e TVs se as propagandas fossem proibidas.) exige conhecimentos extratextuais, como o fato de que em nossa cultura o consumo de cerveja está fortemente associado com o futebol. A seguir, apresentamos a quarta questão:

4. São citados no texto alguns argumentos contrários à liberação da propaganda de cervejas, que são atualmente consideradas bebidas diferentes das demais. Cite os argumentos dados no texto contra os seguintes fatos:
 - A cerveja é droga diferente do tabaco;
 - Proibir a propaganda de cerveja seria o mesmo que proibir a fabricação dos abridores de garrafa (CEREJA, 2010, p.407).

A questão 4 constitui-se como um macroato de fala diretivo composto pelos seguintes atos subordinados: primeiro, em “São citados no texto alguns argumentos contrários à liberação do propaganda de cervejas, que são atualmente consideradas bebidas diferentes das demais.” um *ato assertivo* que afirma a citação, no texto, de argumentos contrários à liberação do propaganda de cervejas; em seguida, em “Cite os argumentos dados no texto contra os seguintes fatos:...” um *ato diretivo* que pede a identificação e citação desses argumentos contrários. Para tal, o enunciado apresenta dois argumentos a favor da liberação da propaganda de cervejas, os quais servem de contraponto. É uma questão do tipo *inferencial*, pois exige conhecimento das relações textuais. Vejamos a quinta questão:

5. O editorial tem uma estrutura relativamente simples: apresenta uma ideia principal (tese), que expressa o ponto de vista do jornal sobre o tema; um desenvolvimento, constituído por parágrafos que fundamentam a ideia principal; e uma conclusão, geralmente formulada no último parágrafo do texto.
 - a) Qual é a ideia principal que o texto desenvolve?
 - b) No 4º e 5º parágrafos, o autor apresenta dois argumentos consistentes para fundamentar seu ponto de vista. Quais são eles? (CEREJA, 2010, p.407)

A questão 5 é um macroato de fala diretivo composto pelos seguintes atos subordinados: os autores mais uma vez realizam um *ato declarativo-assertivo* ao caracterizar a estrutura do gênero editorial; a) *ato diretivo*: indaga sobre a tese desenvolvida pelo texto, portanto uma questão do tipo *global*, pois envolve processos inferenciais complexos acerca da ideia geral que norteia o texto como um todo; b) *ato diretivo*: indaga sobre quais os argumentos que sustentam o ponto de vista do autor, portanto uma questão do tipo *inferencial*, ou seja, sobre aspectos textuais. Vamos à sexta questão:

6. O editorial pertence ao grupo de textos argumentativos, ou seja, aqueles que tem a finalidade de persuadir o leitor e, portanto, precisam apresentar argumentos consistentes, construídos a partir de comparações, depoimentos de autoridades, dados estatísticos de pesquisa, etc. Identifique no desenvolvimento do editorial lido um desses recursos (CEREJA, 2010, p.407).

A questão 6 é um macroato de fala diretivo composto pelos seguintes atos subordinados: em “O editorial pertence ao grupo de textos argumentativos, ou seja, aqueles que tem a finalidade de persuadir o leitor e, portanto, precisam apresentar argumentos consistentes, construídos a partir de comparações, depoimentos de autoridades, dados estatísticos de pesquisa, etc.” temos uma *declaração assertiva*, que caracteriza o editorial quanto a seu modo de funcionamento; em “Identifique no desenvolvimento do editorial lido

um desses recursos” um *ato diretivo* que complementa o ato anterior e realiza o comando para que o aluno identifique no texto um dos recursos argumentativos citados anteriormente. É uma questão do tipo *inferencial*, pois direciona para aspectos da construção argumentativa do editorial. Vejamos a sétima questão:

7. Nos 6º e 7º parágrafos, o texto cita e rebate o ponto de vista e o argumento de uma campanha da Associação Brasileira de Agências de Publicidade.
- a) Que argumento dessa campanha é rebatido?
 - b) Que argumento é utilizado para contra-argumentar? (CEREJA, 2010, p.407)

A questão 7 é um macroato de fala diretivo composto pelos seguintes atos subordinados: em “Nos 6º e 7º parágrafos, o texto cita e rebate o ponto de vista e o argumento de uma campanha da Associação Brasileira de Agências de Publicidade.” temos um *ato assertivo*, pois afirma-se que o editorial faz uma contraposição acerca de um posicionamento da Associação Brasileira de Agências de Publicidade; a) *ato diretivo*: pede a identificação do argumento usado pela associação e; b) *ato diretivo* que pede a identificação do argumento usado no editorial para fazer oposição. As letras (a) e (b) são, portanto, questões do tipo *inferencial*, pois remetem a conhecimentos textuais. Vamos à oitava questão:

8. Nos editoriais, a conclusão geralmente ocorre no último parágrafo e costuma apresentar uma síntese das ideias expostas ou uma sugestão ou proposta para a solução do problema abordado. No editorial lido, entretanto, a conclusão se mistura com a contraposição ao anúncio da Associação Brasileira de Agências de Publicidade.
- a) Contudo, que ideia desse parágrafo retoma e reforça a ideia principal do editorial?
 - b) Portanto, trata-se de uma conclusão do tipo síntese ou do tipo proposta? (CEREJA, 2010, p.407)

A questão 8 é um macroato diretivo composto pelos seguintes atos subordinados: em “Nos editoriais, a conclusão geralmente ocorre no último parágrafo e costuma apresentar uma síntese das ideias expostas ou uma sugestão ou proposta para a solução do problema abordado.” temos uma *declaração assertiva* que caracteriza a conclusão do editorial; em “No editorial lido, entretanto, a conclusão se mistura com a contraposição ao anúncio da Associação Brasileira de Agências de Publicidade.” um *ato assertivo* que afirma sobre como é feita a conclusão do editorial em questão; a) *ato diretivo* que pede a identificação da ideia desse parágrafo que reforça a ideia geral do texto. É uma questão do tipo *inferencial e global*, pois exige processos inferenciais que consideram o texto como um todo; b) *ato diretivo* que indaga sobre o tipo de conclusão presente no texto. É uma questão do tipo *inferencial*, pois exige conhecimentos textuais. A seguir, apresentamos a nona questão:

9. Observe a linguagem empregada no texto, inclusive os verbos e pronomes. Como os editoriais expressam a opinião de um jornal ou revista e não a de um jornalista em particular, é comum eles virem sem a identificação de quem os escreveu. Além disso, esse gênero privilegia a impessoalidade, isto é, o autor fala do tema de modo distanciado, sem se colocar diretamente no texto. No editorial lido:
- Que pessoa verbal predomina? O uso dessa pessoa contribui para impessoalizar o texto? Por quê?
 - Em que tempo estão as formas verbais, predominantemente? (CEREJA, 2010, p.407)

A questão 9 é um macroato de fala diretivo que se constitui dos seguintes atos subordinados: em “Observe a linguagem empregada no texto, inclusive os verbos e pronomes.” temos um *ato diretivo* cujo comando é direcionado para a observação de aspectos metalinguísticos do texto; em “Como os editoriais expressam a opinião de um jornal ou revista e não a de um jornalista em particular, é comum eles virem sem a identificação de quem os escreveu. Além disso, esse gênero privilegia a impessoalidade, isto é, o autor fala do tema de modo distanciado, sem se colocar diretamente no texto.” observamos uma *declaração assertiva* que caracteriza o gênero com relação ao seu caráter impessoal.

No item a) um *ato diretivo* indaga sobre a predominância da pessoa verbal, como essa característica contribui para impessoalizar o texto e qual a relação disso com a configuração do gênero textual. É uma questão do tipo *inferencial*; em b) um *ato diretivo* questiona sobre a predominância das formas verbais. É uma questão do tipo *metalinguística*, pois questiona sobre aspectos linguísticos, mas não sobre a implicação destes na produção de sentidos.

O editorial constitui-se como macroato de fala cujo ato superordenado é a tomada de posição que representa o jornal ou revista como instituição. Para isso, realiza vários atos subordinados que compõem sua estrutura retórica. Os parágrafos 1 e 2 são constituídos por atos assertivos que expõem o poder das empresas e da mídia, informam sobre o resultado do projeto de lei para proibir a publicidade de cerveja e avalia as chances do problema ser resolvido. Portanto, o primeiro movimento retórico é a *apresentação da questão debatida*.

No segundo parágrafo, ao falar sobre o projeto de lei para impedir a publicidade de cerveja, o editor diz “A julgar pelos precedentes, isso dificilmente ocorrerá antes dos Jogos Olímpicos de Pequim, em agosto, ou quem sabe da Copa de 2014”. Nesse trecho, temos o uso do modalizador *dificilmente*, que funciona como índice de avaliação do locutor acerca das possibilidades de resolução da questão. Essa mesma função é desempenhada pela expressão *ou quem sabe*, equivalente a *provavelmente*, que indica a crença do locutor diante do que diz.

Os parágrafos 2, 3 e 4 realizam os atos assertivos de argumentar, correspondendo ao movimento retórico de *apresentação de argumentos*. São levantados os argumentos a favor da publicidade de cerveja e apresentados os contra-argumentos a favor da tese do editorial, ou seja, a necessidade de se proibir a publicidade de cerveja.

No parágrafo 3 observamos ainda uma declaração assertiva, isto é, uma definição do álcool como droga psicoativa. Há também um índice de domínio, a expressão *Em termos de*, que delimita o domínio relacionado ao argumento, agregando a força do argumento de autoridade representado pela saúde pública e a ciência. No parágrafo 4, encontramos a expressão *Não se trata de proibir*, que funciona como marcador interacional, no sentido de antecipar a reação do leitor e esclarecer que a posição do texto não é radical e idealista.

Nos parágrafos 6 e 7, atos assertivos explicitam a posição do jornal sobre a questão, embasadas pelos argumentos apresentados nos parágrafos anteriores. O movimento retórico é de *conclusão e afirmação da tomada de posição*. No parágrafo final temos a expressão verbal modalizadora *não costuma*, que gera certo efeito de sarcasmo e funciona como índice de polifonia, pois dialoga com o discurso contrário, atuando como resposta ao argumento da Associação Brasileira de Agências de Publicidade, que afirma que a restrição à publicidade de cervejas teria o mesmo efeito que proibir "a fabricação de abridores de garrafa".

3.2.4 O gênero *carta de leitor*

De acordo com Bezerra (2010), a carta do leitor é um texto que circula no âmbito jornalístico em seção fixa de jornais e revistas reservada à correspondência dos leitores. Assim como as cartas pessoais, é também subgênero do gênero *carta*. A carta de leitor tem caráter público, o que significa que se dirige a um público leitor e não apenas a um jornalista.

A carta de leitor é um texto utilizado pela falta de contato imediato entre remetente e destinatário que não se conhecem, atendendo a diversos propósitos comunicativos, como opinar, agradecer, reclamar, solicitar, elogiar, criticar etc. Funciona como um meio de avaliar a repercussão dos artigos publicados nos jornais e revistas. A reação dos leitores propicia a interação entre estes e o veículo de comunicação, dando a este uma ideia da visão daqueles acerca da linha editorial.

Outro aspecto que distingue a carta de leitor é o fato de que, após passar pelo processo de seleção, pode sofrer modificações que resultem na reformulação do texto original.

Por causa da limitação de espaço físico ou pelo teor da argumentação, a carta pode ser resumida ou parafraseada, ganhando novo direcionamento argumentativo.

O gênero carta de leitor é trabalhado no capítulo 2 da unidade 2. Segue abaixo a primeira questão:

1. A carta do leitor é um gênero textual que permite o diálogo dos leitores com o editor de jornais e revistas ou entre os leitores. É geralmente publicada numa seção de cartas de jornais ou revistas, como, por exemplo, Painel do leitor, Fórum dos leitores, Cartas, etc.
 - a) Observando os assuntos a que se referem as cartas de leitores lidas, responda: qual é a finalidade da carta do leitor?
 - b) Na sua opinião, a carta do leitor constitui uma forma de exercício da cidadania? Por quê? (CEREJA, 2010, p.154)

A questão 1 constitui-se como macroato de fala diretivo composto pelos seguintes atos subordinados: os autores realizam um *ato declarativo-assertivo* ao caracterizar a estrutura do gênero carta do leitor com relação ao seu propósito e seu espaço de publicação; a) *ato diretivo*, explicitado pelo verbo no imperativo *responda*, indagando sobre a finalidade do gênero em questão, portanto uma questão do tipo *global*, pois envolve processos inferenciais complexos acerca da temática geral que norteia o texto como um todo; b) *ato diretivo* que pede uma avaliação por parte do aluno sobre a função social do gênero, portanto uma questão do tipo *subjetiva*, ou seja, a resposta fica a cargo do aluno.

No entanto, analisando-a em conjunto com as demais, percebemos que não é dada total abertura, pois os tópicos anteriores já direcionam a compreensão do aluno para o fato de que a carta do leitor é um instrumento de exercício da cidadania, pois é o meio pelo qual os leitores podem manifestar suas opiniões sobre os assuntos publicados em jornais e revistas contribuindo para o debate público. Vamos à segunda questão:

2. Nas cartas de leitor em estudo:
 - a) Qual delas faz elogio?
 - b) Quais delas comentam matérias publicadas pelo jornal ou revista?
 - c) Em qual delas o leitor argumenta, tendo como referência uma experiência pessoal? (CEREJA, 2010, p.154)

Na questão dois observamos um macroato de fala diretivo cujos atos subordinados são: a) *ato diretivo* que direciona o aluno a identificar qual das cartas tem como propósito elogiar, sendo assim uma questão do tipo *global*, pois envolve processos inferenciais complexos acerca do propósito geral que norteia o texto como um todo; b) *ato diretivo* que direciona o aluno a identificar qual das cartas tem como propósito comentar as opiniões

publicadas pelo jornal ou revista, sendo assim uma questão do tipo *global*, pois envolve processos inferenciais complexos acerca do propósito geral que norteia o texto como um todo; c) *ato diretivo*, que direciona o aluno a identificar em qual das cartas o leitor argumenta tomando como base uma experiência pessoal. É uma questão do tipo *inferencial*, pois remete a conhecimentos textuais. A seguir, apresentamos a terceira questão:

3. Dois leitores se manifestam a respeito da lei 11.705 (álcool zero).
 - a) Eles manifestam-se contra ou a favor dessa lei?
 - b) Se algum dos dois leitores se manifesta contra essa lei, qual o argumento utilizado para sustentar sua opinião? (CEREJA, 2010, p.154)

Na questão 3 temos um macroato de fala diretivo cujos atos subordinados são: um *ato assertivo*, que explicita o fato de que dois leitores levantam questões sobre a lei 11.705; a) *ato diretivo* que direciona o aluno a identificar qual o posicionamento desses leitores, sendo assim uma questão do tipo *global*, pois envolve processos inferenciais complexos acerca do posicionamento geral que norteia o texto como um todo; b) *ato diretivo* que direciona o aluno a identificar qual o argumento que sustenta esses posicionamentos. É uma questão do tipo *inferencial*, pois demanda conhecimentos textuais sobre a trama argumentativa. A seguir, trataremos sobre a quarta questão:

4. Observe a linguagem utilizada pelos leitores nas cartas lidas.
 - a) Que variedade linguística predomina?
 - b) Considerando os veículos em que as cartas foram publicadas, levante hipóteses: por que essa variedade foi empregada nas cartas? (CEREJA, 2010, p.154)

A questão 4 constitui-se como macroato de fala diretivo composto pelos seguintes atos subordinados: a) *ato diretivo*: solicitar o reconhecimento da variedade linguística predominante, uma questão do tipo *metalinguística*, pois indaga sobre a própria linguagem. Questões desse tipo são pertinentes porque a seleção de recursos linguísticos faz parte das estratégias comunicativas; b) *ato diretivo* que instiga o aluno a levantar hipóteses sobre a relação entre a variedade linguística utilizada nas cartas e o veículo em que estas foram publicadas. Temos, assim, uma questão do tipo *metalinguística*. No entanto, toma um direcionamento diferente do que ocorre com o gênero crítica, em que a citada relação não é estabelecida e assim fica uma lacuna na compreensão das características do gênero. Passemos para a quinta questão:

5. A carta de leitor tem estrutura semelhante à da carta pessoal. Ela contém vários elementos, como local e data, vocativo, assunto, expressão cordial de despedida e assinatura. Além disso, não apresenta título. As cartas lidas, porém, não se mostram de acordo com esse padrão.
 - a) Por que você acha que alguns desses elementos das cartas foram suprimidos?
 - b) As cartas normalmente não apresentam títulos. Levante hipóteses: por que as cartas de leitor, publicadas em seções específicas para isso, costumam vir intituladas? (CEREJA, 2010, p.154)

A quinta questão caracteriza-se como macroato diretivo composto pelos seguintes atos subordinados: em “A carta de leitor tem estrutura semelhante à da carta pessoal. Ela contém vários elementos, como local e data, vocativo, assunto, expressão cordial de despedida e assinatura. Além disso, não apresenta título.” temos uma *declaração assertiva* que caracteriza a carta do leitor quanto à sua estrutura textual; em “As cartas lidas, porém, não se mostram de acordo com esse padrão.” observamos um *ato assertivo* que expõe sobre as cartas em questão não se adequarem ao padrão de estruturação geral do gênero.

O item (a) é um *ato diretivo* que pede o levantamento de hipótese pelo aluno sobre o motivo de alguns elementos padrão terem sido suprimidos. Aparentemente é uma questão do tipo subjetiva, explicitada pela expressão “Por que você acha...”, ou seja, a resposta ficaria a cargo do aluno. No entanto, a resposta (Porque não há espaço nos jornais ou revistas para publicação integral das cartas, por isso publica-se somente o essencial.) exige conhecimentos extratextuais a respeito da formatação física dos jornais e revistas, portanto é uma questão *inferencial*, assim como a letra (b).

A carta de leitor é um macroato de fala cujo ato superordenado realiza-se na potencial interação social entre o remetente (leitor) e o destinatário (jornal ou revista). Nesse sentido, o capítulo apresenta apenas as cartas de leitor, mas não apresenta os textos que motivaram essas respostas dos leitores. Assim, torna-se inviável trabalhar o aspecto principal desse gênero, a interatividade. Curioso que esse tratamento didático é feito na seção *Produzindo a carta de leitor*, em que é apresentada uma reportagem sobre as células-tronco para em seguida colocar-se as orientações para que o aluno produza uma carta em resposta a essa reportagem.

3.2.5 O gênero *carta de reclamação/solicitação*

As cartas de reclamação e/ou solicitação são direcionadas a empresas e instituições e os propósitos de reclamar e solicitar muitas vezes funcionam como

complementares. Geralmente, a reclamação implica a solicitação de resolução para um problema, mas a solicitação pode ser feita sem uma reclamação como ponto de partida.

A carta de solicitação caracteriza-se por forte argumentatividade, pois lança mão de estratégias a fim de direcionar as ações do interlocutor para o atendimento de um desejo do locutor. Já a carta de reclamação apresenta uma dimensão afetiva marcante, pois é um meio de atuação diante de situações de conflito e insatisfação. Nesse caso, seus autores apresentam-se como cidadãos que expõem suas emoções num espaço público, imersos numa cultura que preza pela cordialidade. Essa tensão entre a indignação e a necessidade de polidez leva ao uso de estratégias que geram uma *pseudo-neutralidade*, como destaca Wilson (2001).

O gênero carta de reclamação/solicitação é trabalhado no capítulo 5 da unidade 2. Segue abaixo a primeira questão:

1. A carta argumentativa de reclamação, como o nome sugere, apresenta uma reclamação a respeito de algum problema, enquanto a carta argumentativa de solicitação pede a solução de um problema. Quando apresenta simultaneamente uma reclamação e uma solicitação, a carta argumentativa é chamada de carta argumentativa de reclamação e solicitação. Como você classifica a carta argumentativa lida? Justifique sua resposta (CEREJA, 2010, p.182).

A questão 1 constitui-se como macroato diretivo composto pelos seguintes atos subordinados: em “A carta argumentativa de reclamação, como o nome sugere, apresenta uma reclamação a respeito de algum problema, enquanto a carta argumentativa de solicitação pede a solução de um problema. Quando apresenta simultaneamente uma reclamação e uma solicitação, a carta argumentativa é chamada de carta argumentativa de reclamação e solicitação.” temos uma *declaração assertiva*, a definição do gênero carta de reclamação/solicitação com relação a sua temática e propósito. Em “Como você classifica a carta argumentativa lida? Justifique sua resposta.” *atos diretivos* induzem o aluno a classificar a carta lida como sendo de reclamação ou solicitação e a explicar quais os critérios utilizados para fazer isso. É uma questão do tipo *global*, pois envolve processos inferenciais complexos acerca do propósito geral que norteia o texto como um todo. Vejamos a segunda questão:

2. As cartas de reclamação ou solicitação são, normalmente, endereçadas a órgãos públicos, como ministérios, secretarias do município, Procon, etc. Considerando que a carta lida foi publicada em um jornal, que o jornal também publicou a resposta da empresa e, ainda, o comentário do leitor à resposta dada, levante hipóteses:
 - a) Por que o jornal publica esse tipo de carta e funciona como intermediador entre as partes?
 - b) Qual a intenção do locutor desse tipo de carta ao se servir do jornal para publicar sua reclamação e/ou solicitação?

- c) No caso da carta lida, por que a parte criticada, a empresa, respondeu ao remetente da carta usando o mesmo veículo que o leitor, isto é, o jornal? (CEREJA, 2010, p.182)

A questão 2 constitui-se como macroato diretivo composto pelos seguintes atos subordinados: no enunciado introdutório, temos uma *declaração assertiva* com a definição “As cartas de reclamação ou solicitação são, normalmente, endereçadas a órgãos públicos, como ministérios, secretarias do município, Procon, etc”; observamos *atos assertivo e diretivo* em “Considerando que a carta lida foi publicada em um jornal, que o jornal também publicou a resposta da empresa e, ainda, o comentário do leitor à resposta dada, levante hipóteses”.

No item (a) um *ato diretivo* indaga sobre a motivação que leva o jornal a publicar esse tipo de carta, servindo de intermediador entre as partes, portanto uma questão do tipo *inferencial*, pois requer conhecimentos acerca do funcionamento geral do gênero; em (b) temos um *ato diretivo* que pergunta sobre por que o leitor escolhe utilizar o jornal como meio para publicar sua reclamação e/ou solicitação, portanto uma questão *inferencial*, pois requer conhecimentos acerca do funcionamento social do gênero. O item (c) é um *ato diretivo* que pergunta sobre por que a empresa escolhe utilizar o mesmo suporte, o jornal, como meio para responder à reclamação e/ou solicitação do remetente, portanto uma questão *inferencial*, pois requer conhecimentos acerca do funcionamento social do gênero. Passemos para a terceira questão:

3. Para ser atendido, o remetente de uma carta argumentativa de reclamação ou de solicitação necessita apresentar argumentos convincentes. Na carta lida:
 - a) De que argumentos o remetente se serve para convencer seu interlocutor?
 - b) Releia a resposta dada pela empresa. A argumentação do remetente foi suficiente para que a carta atingisse seu objetivo? (CEREJA, 2010, p.182)

A segunda questão constitui-se como macroato diretivo composto pelos seguintes atos subordinados: no enunciado introdutório temos uma *declaração assertiva* com a definição “Para ser atendido, o remetente de uma carta argumentativa de reclamação ou de solicitação necessita apresentar argumentos convincentes.”; a) *ato diretivo* que questiona o aluno sobre quais argumentos embasam a argumentação do autor da carta. É uma questão *inferencial*, pois requer conhecimento sobre a construção do texto argumentativo; b) *ato diretivo* que solicita ao aluno avaliar se a argumentação do remetente da carta atingiu seu propósito perante a empresa destinatária. É uma questão do tipo *global*, pois leva em conta processos inferenciais que consideram o texto como um todo, em sua eficácia para atingir seu propósito. A seguir, apresentamos a quarta questão:

4. Considerando o comentário que o remetente fez à resposta da empresa, responda: a resposta da empresa satisfaz o remetente? Justifique. (CEREJA, 2010, p.182)

A questão 4 constitui-se como macroato diretivo composto pelos seguintes atos subordinados: primeiro, um *ato diretivo* que solicita avaliação sobre a eficácia da resposta da empresa para satisfazer o remetente; em seguida, um *ato diretivo* que pede explicação sobre os critérios que embasam essa avaliação. É uma questão *global*, pois leva em conta processos inferenciais que consideram o texto como um todo, em sua eficácia para atingir seu propósito. Vejamos a quinta questão:

5. A carta de reclamação ou de solicitação tem estrutura semelhante à da carta pessoal. A carta lida, porém, não se mostra de acordo com esse padrão. Por que algumas dessas partes das cartas foram suprimidas? (CEREJA, 2010, p.183)

Na questão 5 observamos um macroato diretivo composto pelos seguintes atos subordinados: em “A carta de reclamação ou de solicitação tem estrutura semelhante à da carta pessoal.” temos uma *declaração assertiva* que caracteriza a carta de reclamação/solicitação quanto à sua estrutura textual; em “A carta lida, porém, não se mostra de acordo com esse padrão.” um *ato assertivo* expõe sobre as cartas em questão não se adequarem ao padrão de estruturação geral do gênero; em seguida, um *ato diretivo* indaga sobre a razão da supressão que caracteriza a fuga ao padrão das cartas. A resposta (Porque não há espaço nos jornais ou revistas para publicação integral das cartas, por isso publica-se somente o essencial.) exige conhecimentos extratextuais a respeito da formatação física dos jornais e revistas, portanto é uma questão *inferencial*. Vejamos a sexta questão:

6. Observe a linguagem empregada no texto.
 a) Que variedade linguística predomina?
 b) Em que pessoa se coloca o autor da carta? (CEREJA, 2010, p.183)

A questão 6 caracteriza-se como macroato diretivo composto pelos seguintes atos subordinados: a) *ato diretivo* que indaga sobre a variedade linguística predominante no texto. b) *ato diretivo* que indaga sobre a pessoa gramatical utilizada pelo autor da carta para se colocar em seu texto. Ambas são questões *metalinguísticas*, pois focalizam apenas aspectos linguísticos sem relacioná-los com o funcionamento social do gênero.

A carta de reclamação/solicitação estrutura-se como macroato de fala cujo ato superordenado é a manifestação da insatisfação diante de um problema ou o pedido de

solução para um problema. Em ambos os casos, o ato macro é diretivo, pois, direta (carta de solicitação) ou indiretamente (carta de reclamação) realiza-se um pedido de solução para um problema. Um aspecto importante desse gênero é que, com relação ao interlocutor a quem é direcionada, e quando é publicada num veículo de comunicação de grande alcance público, não se trata apenas da empresa a que se destina, mas tem o propósito de chamar a atenção também de outras pessoas que estejam passando ou tenham passado pela mesma situação, a fim de sensibilizar para obter apoio e pressionar a empresa. Para isso, realiza vários atos subordinados que compõem sua estrutura retórica.

No caso da carta de reclamação/solicitação em questão, esse aspecto não foi evidenciado, o que limita a compreensão da estrutura argumentativa da carta. A começar pelo título, não é esclarecido se ele é criado pelo locutor ou pelo veículo de publicação, como é feito com a carta de leitor. O título não é um elemento padrão do gênero carta, mas no caso específico da carta de reclamação/solicitação, publicada num veículo de grande circulação, o título serve para categorizar por assunto e orientar a leitura, instigando a atenção do leitor.

No primeiro parágrafo temos um ato assertivo que abre a carta fazendo uma observação generalizante sobre a ética em nossa sociedade, funcionando como movimento retórico de *introdução* e situando a discussão de um problema específico no âmbito de debates sobre uma questão muito mais abrangente. Essa é uma maneira de provocar uma reflexão sobre o assunto e ampliar a visibilidade do problema, pois inúmeras pessoas passam por problemas por causa da falta de ética, das mais variadas formas. O ato assertivo é também expressivo, pois a observação também expressa um estado psicológico de indignação, lamentação e desânimo diante do contexto.

No trecho inicial “Vivendo em um país onde as pessoas parecem não mais se preocupar em cumprir suas obrigações, testemunho, aos 85 anos, que hoje a ética tem pouco valor e obter vantagens a qualquer custo passou a ser regra” o uso da forma verbal *testemunho* funciona como modalizador que expressa o modo como o locutor se coloca diante de sua constatação, como uma testemunha, alguém que assiste a tudo se sentindo impotente, de mãos atadas. Ele também faz questão de citar sua idade, apresentando-se como cidadão com vasta experiência de vida e por isso com autoridade extra para discutir sobre o assunto.

Em seguida, ainda no parágrafo um, é realizado um ato assertivo de relato sobre o problema ocorrido com a empresa. Adiante, no mesmo parágrafo, no trecho “Pelo jeito, não são apenas os sequestradores que dão golpes pelo telefone” realiza-se um ato assertivo que faz uma avaliação da situação após seu relato; o enunciado “Não devo e não temo” realiza um ato assertivo que funciona como resposta à empresa por causa da cobrança indevida, atuando

também como ato expressivo, ou seja, de teor emocional; em “Me recuso a pagar, já entrei no Procon e peço ajuda ao jornal”, temos, num só enunciado, a realização de um ato assertivo e expressivo e ainda um ato diretivo, em “peço ajuda ao jornal”.

3.3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Finalizada a descrição e análise dos dados, apresentaremos os resultados estatísticos e sua devida discussão. Nas atividades de compreensão textual analisadas detectamos um total de 92 atos de fala, sendo 14 *atos assertivos*, 18 *declarações assertivas* e 60 *atos diretivos*. Abaixo, apresentamos o gráfico que mostra a distribuição dos atos de fala nos enunciados dos exercícios de leitura:



Gráfico 2 - Distribuição dos atos de fala nas questões de interpretação textual

Com relação aos tipos de questões que esses atos compõem, constatamos um total de 53 questões, sendo 1 do tipo *subjativa*, 1 do tipo *impossível*, 2 do tipo *objetiva-inferencial*, 4 do tipo *objetiva*, 8 do tipo *metalinguística*, 9 do tipo *global* e 28 do tipo *inferencial*. Apresentamos abaixo o gráfico que mostra a ocorrência dos tipos de questões de leitura no corpus:

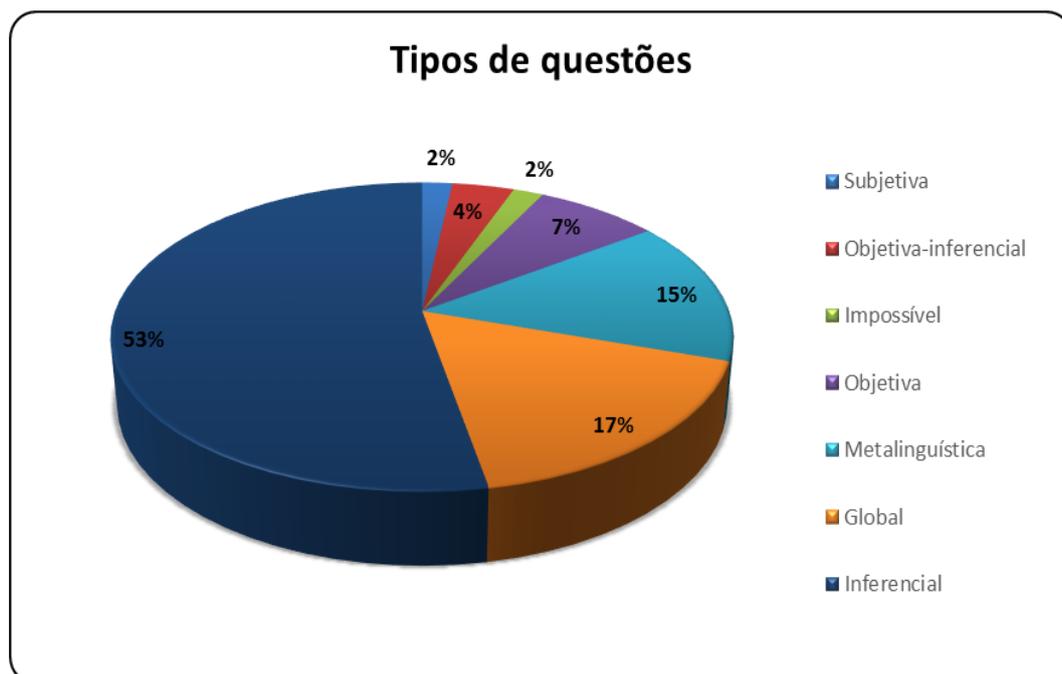


Gráfico 3 - Tipos de questões de compreensão textual encontradas no corpus

Como foi mostrado na seção 3.1, a presença dos gêneros argumentativos na coleção didática apresentada foi de 30% em relação aos demais, considerando-se os da modalidade escrita e oral. Pode-se dizer que é uma boa representatividade, mas questionamos se é suficiente diante da relevância atribuída à competência argumentativa (especialmente na modalidade escrita) pelo instrumento oficial de avaliação do Ensino Médio, o ENEM, ao ponto de figurar como aspecto norteador da prova de redação.

Em ampla dimensão, a capacidade de argumentar caracteriza o uso linguístico de forma geral, indo muito além dos gêneros em que a argumentação é predominante. Argumentar consiste em relacionar argumentos visando ao direcionamento de pontos de vista e ações. Para isso, precisamos levar em conta principalmente os *papéis sociais e comunicativos dos interlocutores, a relação entre usos e propósitos comunicativos e a função sociocomunicativa do gênero*.

Neste trabalho, mostramos que essa amplitude da argumentatividade abrange inclusive a interação linguística nos livros didáticos. Conforme mostrado no gráfico 2, as questões de interpretação textual constituem-se predominantemente como atos de fala diretivos que direcionam a leitura e a atenção dos alunos para determinados aspectos textuais. Essas questões configuram-se como macroatos de fala diretivos e determinam a existência de declarações assertivas e atos assertivos que funcionam como preparadores e convergem para o propósito geral da questão.

Pudemos observar ainda que as questões de compreensão do texto argumentativo são, em sua maioria, questões *inferenciais*, que estimulam o aluno a demonstrar conhecimentos sobre conteúdos e procedimentos textuais de interação social em variados graus de implicitude. Além disso, observamos que as questões inferenciais baseiam-se prioritariamente na intencionalidade do autor, deixando de lado a consideração de que este pressupõe uma imagem do leitor e que isso influencia em suas estratégias de argumentação.

No entanto, constatamos também a presença de questões dos tipos *impossível*, *objetiva*, *subjetiva* e *metalinguística* estabelecendo pouco ou nenhum vínculo com o funcionamento social do gênero. Dessa forma, negligenciam-se dois aspectos fundamentais da leitura: como atividade metacognitiva, de construção do conhecimento, isto é, dando-se pouco relevo à compreensão do texto como construção estratégica; e como atividade sociointerativa, em que autor e leitor compartilham conhecimentos prévios determinantes na produção de sentidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizamos este estudo com o propósito de investigar o ensino de leitura dos gêneros argumentativos e utilizamos como corpus a coleção didática do Ensino Médio mais escolhida na rede pública de Aracaju-SE com relação ao PNL D 2012. Como suporte teórico optamos pela perspectiva pragmática da linguagem e pela Teoria dos Atos de Fala.

A Pragmática analisa o uso efetivo da língua, ou seja, leva em consideração os elementos contextuais que participam da produção de sentidos, como os papéis do locutor (*quem fala*), do interlocutor (*para quem se fala*), a situação de comunicação e o propósito comunicativo. A Teoria dos Atos de Fala, por sua vez, entende a enunciação como ação, o que significa que usamos a linguagem para realizar ações e interferir no mundo extralinguístico. Dessa forma, torna-se proveitosa a relação entre argumentação e pragmática, uma vez que a argumentação é característica do uso linguístico, pois é uma ação linguística que visa à interação de pontos de vista e à persuasão, isto é, pretende incitar reações do interlocutor e estimulá-lo a fazer algo.

Essa linha de pensamento mostrou-se bastante frutífera para o estudo da leitura de gêneros argumentativos. Analisamos as atividades voltadas especificamente à interpretação textual, considerando os enunciados das questões como macroatos de fala com ação diretiva, isto é, que direcionam a leitura, e classificamos essas questões segundo a tipologia proposta por Marcuschi (2008). Os enunciados das questões resultam do relacionamento bem sucedido entre atos de fala assertivos e declarações assertivas que preparam para a realização do ato diretivo principal. Ou seja, esses atos orientam para que a questão cumpra seu objetivo de explorar a compreensão de determinado aspecto textual.

Dessa forma, explicitamos os exercícios de compreensão de textos argumentativos propostos pela coleção e pudemos compreender os detalhes de seu trabalho didático criterioso e eficiente. A qualidade desse trabalho certamente é fruto de aprimoramentos constantes, pois a elaboração de livros didáticos precisa acompanhar as transformações nos âmbitos científico e educacional e deve contar com a análise colaboradora de todos os envolvidos no ensino de língua portuguesa. Sendo assim, contribuímos com esse processo apontando algumas limitações a serem consideradas. Além de analisarmos os enunciados das questões como macroatos de fala, fizemos ainda uma análise geral dos textos trabalhados a fim de propor mais ênfase em aspectos interacionais do funcionamento textual.

A primeira observação é acerca da estrutura macropragmática dos gêneros argumentativos. É importante levar o aluno a ter uma visão holística do gênero textual,

articulando sua construção formal – seleção de recursos gramaticais, tessitura textual, estrutura retórica etc. – ao seu funcionamento social – propósito, contextos de uso e circulação, interlocutores envolvidos etc.

Os gêneros argumentativos constituem-se como macroatos de fala, compostos por atos de fala interligados que, em conjunto, realizam uma ação a fim de cumprir determinado propósito comunicativo. Para ter sucesso no cumprimento dessa meta, é necessário considerar as identidades dos interlocutores, com seus valores e possíveis reações. O locutor, ao levantar hipóteses sobre seu contexto de produção de sentidos, considera critérios para a sua seleção e uso de recursos linguísticos. Assim, ele lança mão de estratégias para se apresentar em seu texto e deixa marcas que indicam a interação com seu pressuposto leitor.

Trata-se de explicitar o uso linguístico, ampliando a discussão sobre *o que é dito* para *como*, *por que* e *para que é dito*. Destacamos esses pontos porque observamos que, em alguns exercícios de interpretação textual, é dada pouca ou nenhuma atenção para a seleção de recursos linguísticos em função do propósito comunicativo. Os autores falam sobre isso no manual do professor, ao tratarem sobre a gramática no texto, porém não colocaram em prática na elaboração de algumas questões de leitura.

Observamos ainda que o manual do professor não apresenta orientações sobre cada gênero textual e esse tipo de orientação específica não está presente também nos capítulos que focalizam os gêneros. Compreendemos que o livro didático não pode fazer todo o trabalho sozinho, é tarefa do professor complementá-lo. No entanto, tendo em vista o problema da formação de professores e o conhecimento de que muitos dispõem do manual como principal instrumento teórico-pedagógico, é importante um maior cuidado com o suporte oferecido pelo manual.

De forma geral, o trabalho com os gêneros argumentativos na coleção *Português Linguagens* é satisfatório e poderá melhorar cada vez mais à medida que reforce o ensino de leitura como aprendizado que envolve conhecimentos sobre a língua, as relações textuais e interacionais, e as estratégias sociocognitivas de construção do conhecimento – conhecimentos compartilhados pelos falantes e que influenciam decisivamente a argumentação. Ensinar ao aluno como funciona o processo de produção de sentidos é relevante para a eficácia do ensino de leitura, pois fornece subsídios para ações didáticas mais sistemáticas sem limitar a complexidade da leitura nem comprometer a autonomia do aluno. Ao invés disso, oferece bases que possibilitam ao aprendiz desenvolver uma nova visão de leitura, não mais como algo obscuro e aleatório, mas sim como um jogo com regras básicas, pistas a serem seguidas e múltiplas possibilidades de sentido.

Trata-se de conceber a leitura como atividade pragmática regida por parâmetros, como interlocutores e propósito comunicativo, entre outros. Para nossa pesquisa selecionamos como corpus os gêneros classificados como argumentativos, mas defendemos que é importante conceber a argumentação num âmbito mais amplo, como aspecto inerente à linguagem, no sentido de que traçamos nossas estratégias comunicativas de acordo com a situação, o tipo de interlocutor a quem nos dirigimos e nossos propósitos.

Essa visão é tão importante que é defendida pela Matriz de Referência do ENEM ao ponto de ser colocada como eixo cognitivo - “IV – Construir argumentação (CA): relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente” (BRASIL, 2009, p.1). - ou seja, como capacidade cognitiva geral associada ao desenvolvimento de todas as outras áreas de conhecimento. Além disso, é colocada também como competência avaliada na redação do ENEM e é ainda determinante do gênero textual padrão da redação do ENEM, o texto dissertativo-argumentativo.

Com base nessas reflexões, concluímos que o desenvolvimento da competência argumentativa deve ser ampliado para além dos gêneros argumentativos. O papel da argumentação no ensino de língua portuguesa e seu impacto na elaboração de políticas públicas, materiais didáticos e avaliações é um tema vasto e relevante que demanda vários outros estudos além da contribuição apresentada por este trabalho.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.
- ARMENGAUD, Françoise. *A pragmática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- AUSTIN, J.L.. *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press, 1962.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAZERMAN, Charles. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss (orgs.) *Gêneros Textuais: tipificação e interação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- BENVENISTE, Emile. *Problemas de linguística geral II*. 2. ed. São Paulo: Pontes, 2006.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemos na escola, e agora?*. São Paulo: Parábola, 2005.
- BRASIL. MEC. *Guia de livros didáticos: PNLD 2012 ensino médio (língua portuguesa)*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.
- BRASIL.MEC. *Matriz de referência para o ENEM*. Brasília: MEC, 2009.
- BRASIL. MEC. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (língua portuguesa)*. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. MEC. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio (língua portuguesa)*. Brasília: MEC, 1999.
- CARVALHO, Gisele de. Gênero como ação social em Miller e Bazerman: o conceito, uma sugestão metodológica e um exemplo de aplicação. In: MOTTA-ROTH, Désirée. (et al) (orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. 2. Ed. São Paulo: Parábola, 2007.
- CASSAROTTI, Lourdes Cividini. *Um estudo do gênero crítica de cinema a partir dos textos que circulam na revista "Isto é"*. In: I Simpósio Internacional de Análise de Discurso Crítica, 2004, Brasília. Caderno de resumos do I simpósio internacional de ADC, 2004.
- CASTILHO, Ataliba. Advérbios modalizadores. In: ILARI, Rodolfo (org.) *Gramática do português falado*. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português linguagens*. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2010. v. 1.
- _____. *Português linguagens*. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2010. v. 2.
- _____. *Português linguagens*. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2010. v. 3.

CERVONI, Jean. *A enunciação*. São Paulo: Ática, 1987.

CHACON, Jéssica Colvara. O processo inferencial nas atividades de compreensão textual em livros didáticos de Língua Portuguesa. In: Seminário Internacional Linguagem, Interação e Aprendizagem e VII Seminário Nacional Linguagem, Discurso e Ensino, 2010, Porto Alegre. *Anais do seminário internacional linguagem, interação e aprendizagem*. Porto Alegre: 2010, UniRitter, Curso de Letras/PPGLetras. Disponível em <http://www.uniritter.edu.br/eventos/linguagem/anais_artigos/ARTIGOS/J/Jessica%20Colvara%20Chacon.pdf>.

CITELLI, Adilson. *Linguagem e persuasão*. 10. ed. São Paulo: Ática, 1995.

DIONÍSIO, Angela Paiva (et al) (orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.

DIONÍSIO, Angela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss (orgs.) *Gêneros Textuais: tipificação e interação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DUCROT, Oswald. Argumentação retórica e argumentação linguística. *Letras de hoje*, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 20-25, jan./mar. 2009.

FERNANDES, Simone dos Santos; NASCIMENTO, Jaqueline dos Santos; SILVA, Leilane Ramos da. Atos de fala veiculados no livro didático de LP: feições de um fazer. In: JORNADA DO GRUPO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO NORDESTE – GELNE, 2012, Natal. *Anais da XXIV Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste – GELNE*. Natal: EDUFRN. Disponível em: <http://www.gelne.org.br/Site/arquivostrab/1287-jornada_do_gelne.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2013.

GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna*. 27. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 14. ed. Campinas: Pontes Editores, 2011.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KOCH, Ingedore G. Villaça; CUNHA-LIMA, Maria Luiza. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2004. v. 3.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Argumentação e linguagem*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KÖCHE, Vanilda Salton (et al). *Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor*. Petrópolis: Vozes, 2010.

LEVINSON, Stephen. *Pragmática*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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

MORATO, Edwiges Maria. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2004. v. 3.

MOTTA-ROTH, Désirée. (et al) (orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. 2. Ed. São Paulo: Parábola, 2007.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2004. v. 3.

NOVAES, Ana Maria Pires. *O discurso dialógico no gênero cartas do leitor*. Revista Escrita: revista do curso de etras da UNIABEU, v. 3, p. 76-85, 2012.

PEREIRA, Tânia; GRAY, Adriana. A teoria dos atos de fala: da abordagem clássica à abordagem interacionista. In: CARNEIRO, Marísia (org.) *Pistas e travessias: bases para o estudo da linguagem*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.

PEREIRA, Rose Mary Ferreira; ROCHA, Thaís Ferreira da. *Discurso midiático: análise retórico-jornalística do gênero editorial*, 2006

PERELMAN, Chaïm; TYTECA-OLBRECHTS. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PINKER, Steven. *Como a mente funciona*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

PINTO, Joana Plaza. Pragmática. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.) *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. v. 2.

PLANTIN, Christian. *A argumentação*. São Paulo: Parábola, 2008.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SEARLE, John. *Expressão e significado: estudo da teoria dos atos de fala*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SEARLE, J.R.. *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VAN DIJK, Teun A. *Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva*. São Paulo: Contexto, 2012.

VISIOLI, Ângela Cristina Calciolari. *Política de ensino de língua portuguesa e prática docente*. Maringá, PR, 2004. 134p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WILSON, Victoria. *Cartas de reclamação: um gênero de discurso expressivo*. In: V Congresso Nacional de Linguística e Filologia, 2001, Rio de Janeiro. Cadernos do CNLF Cartas de reclamação e outros estudos. Rio de Janeiro: Centro Filológico Clóvis Monteiro, 2001. v. V. p. 07-16.

YULE, George. *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press, 1996.

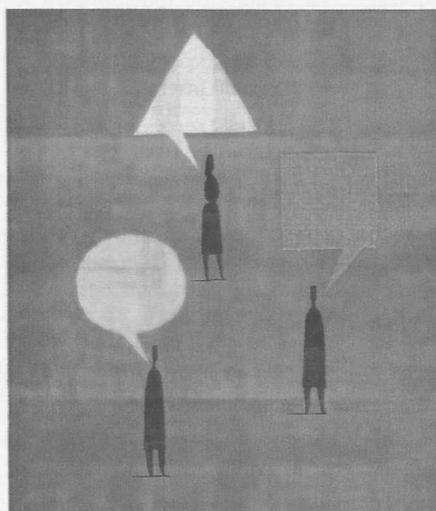
ANEXOS

Anexo A – Gênero artigo de opinião

CAPÍTULO 5

Produção de texto

O texto argumentativo: a seleção de argumentos



Jim Frazier/Stock Illustration Source/Getty Images



Trabalhando o gênero

O sucesso de um texto argumentativo depende muito da seleção dos argumentos que sustentam o ponto de vista do autor. Leia o texto que segue, observando os argumentos que ele apresenta.

Gravidez na adolescência

A gravidez da mulher jovem não é um problema exclusivo de nossos dias. Nossas avós casavam-se aos 15 ou 16 anos e começavam a procriar, nunca ocorrendo a ninguém daquela época que isso pudesse ser um problema, pois essas gestações eram desejadas. O que se tem constituído em preocupação, nos dias atuais, é o crescente número de gestações indesejáveis e indesejadas na adolescência. Surgem como um “efeito colateral” do exercício da sexualidade entre jovens — às vezes muito jovens — que, pela própria imaturidade, nem sempre são capazes de avaliar e de assumir os riscos e as consequências dessa vida sexual.

O problema da gestação indesejada entre adolescentes passou a se tornar importante a partir da década de 60. A revolução de costumes, a onda de contestação juvenil, o advento de anticoncepção eficaz e a afirmação dos direitos da mulher marcaram a época, resultando em maior liberalização do exercício da sexualidade, iniciação sexual mais precoce e aumento dos índices de doenças sexualmente transmissíveis e de gravidez indesejada.

Dentre os inúmeros fatores que contribuíram para essa situação, há de se destacar o uso e abuso da sensualidade nos meios de comunicação de massa. A urbanização acelerada também contribuiu para a mudança nos hábitos e na estrutura e dinâmica das famílias. Afrouxaram-se, nas grandes cidades, os tradicionais meios sociais e familiares de controle sobre a sexualidade dos jovens.

Tivemos assim, nas últimas décadas, importantes mudanças sociais e culturais que acabaram estimulando os jovens — especialmente as mulheres adolescentes — ao início da vida sexual ativa. Sem, no entanto, prepará-los para o exercício consciente dessa sexualidade. Como seria de se esperar, essa situação resultou num grande aumento da frequência de doenças sexualmente transmissíveis e de gestações indesejadas.

No Brasil, embora não existam estatísticas globais, dados do IBGE nos dão conta de que ocorrem cerca de 600 mil partos adolescentes por ano, aos quais devemos acrescentar no mínimo outras 500 mil gestações que terminam em abortamento provocado.

Outra cruel faceta do problema é a do filho socialmente indesejado. A inadequação social dessas crianças, muitas vezes abandonadas e mal-amadas, é importante causa de mortalidade infantil e de delinquência juvenil.

Do ponto de vista orgânico, as pesquisas mais recentes vêm mostrando que as complicações médicas da gravidez precoce não são importantes. Os maiores riscos, na verdade, são psicológicos e sociais. Tanto é assim que a gestação transcorre praticamente sem problemas, quando desejada e acolhida por um ambiente socialmente favorável.

Lembremos que, uma vez instalada uma gestação indesejada, a adolescente só tem três soluções possíveis, nenhuma delas satisfatória em todos os sentidos: abortamento, casamento de conveniência ou, se as anteriores não forem as eleitas, ser mãe solteira adolescente.

O abortamento provocado, pelos riscos que traz, não é evidentemente uma opção recomendável. Casamentos por conveniência frequentemente acabam em separação e, quando não, levam a um convívio infeliz. Finalmente, num meio preconceituoso como é o nosso, ser mãe solteira adolescente é uma condição extremamente penosa. Assim, nenhuma dessas três soluções é a ideal, cada uma delas criando novos problemas.

A solução, evidentemente, não está em reprimir a sexualidade dos adolescentes, mas sim em prepará-los para o seu exercício. Em outras palavras, a solução só será possível com a instalação de programas coerentes e duradouros de educação sexual.

(Nelson Vitiello, *Pais&Teens*, ano 2, nº 3.)

1. O autor do texto é ginecologista e presidente da Sociedade Brasileira de Sexualidade Humana. Na condição de médico, discute a questão da gravidez na adolescência, defendendo o ponto de vista de que, fisicamente, a gravidez da mulher jovem não é problema, mas é preocupante o grande número de gestações indesejadas de adolescentes imaturas. Para comprovar esse ponto de vista, o autor lança mão de diferentes recursos, como comparação, relações de causa e efeito e alusão histórica, entre outros:
 - a) Identifique o trecho em que o autor compara a gravidez da adolescente de hoje e a gravidez da adolescente de gerações passadas. No 1º parágrafo.
 - b) Identifique os parágrafos em que o autor expõe as causas do aumento no número de gestações entre adolescentes hoje e indique quais são elas. 1º, 2º e 3º parágrafos. O exercício da sexualidade — motivado pela revolução de costumes, a invenção da pílula anticoncepcional, o feminismo, a sensualidade nos meios de comunicação, etc. — e a falta de preparo para o exercício consciente da sexualidade.
2. Outro tipo de argumento utilizado no texto é aquele baseado em provas concretas, que consiste na apresentação de dados objetivos, tais como exemplos representativos, pesquisas, dados estatísticos, fatos históricos de conhecimento público, etc. Qual desses recursos foi utilizado no 5º parágrafo? Foram utilizados dados estatísticos do IBGE.
3. No 8º e no 9º parágrafos, o autor aponta três soluções possíveis para a gestação indesejada na adolescência: abortamento, casamento por conveniência, ser mãe solteira. Para desenvolver seu ponto de vista sobre essas saídas, o autor se vale de argumentos construídos a partir da experiência.



Joedson Alves/AE

Na opinião do autor, nenhuma das três saídas é favorável à adolescente, pois a prejudicam, acarretam riscos à saúde, infelicidade no casamento, discriminação.

- a) Qual é a opinião do autor a respeito dessas três saídas? Por quê?
- b) Os argumentos apresentados contrariam o que pensa a maioria das pessoas ou fazem parte de um consenso? Não, coincidem com as opiniões das pessoas em geral.

4. No último parágrafo, o autor finaliza o texto com uma conclusão do tipo sugestão. Qual é a sugestão feita por ele para solucionar o problema da gestação indesejada na adolescência?

A conscientização de jovens por meio de programas de educação sexual.

No estudo do texto, você observou que, para fundamentar seu ponto de vista sobre o tema, o autor empregou diferentes tipos de argumento: comparou, citou dados estatísticos, estabeleceu relações de causa e consequência, etc.

Vamos conhecer mais a fundo esses tipos de argumento.



Tipos de argumento

Comparação

Estabelece o confronto entre duas realidades diferentes, seja no tempo, seja no espaço, seja quanto a características físicas, etc. No texto lido, a comparação contrasta a gravidez adolescente em gerações passadas e hoje. Veja outro exemplo:

Numa lista de 82 países pesquisados pela International Center for Alcohol Policies, instituição com sede em Washington (EUA), a nova lei seca brasileira com limite de 2 decigramas de álcool por litro de sangue é mais rígida que 63 nações, iguala-se em rigidez a cinco e é mais tolerante que outras 13, onde o limite legal varia de zero a 1 decigrama.

(Folha de S. Paulo, 25/6/2008.)

Nesse caso, compara-se a lei seca do Brasil com a de outros países, para mostrar o nível de rigidez da nova lei brasileira.

Alusão histórica

O autor retoma acontecimentos do passado para explicar fatos do presente. No texto lido o autor retoma a revolução sexual e cultural da década de 1960. Veja outro exemplo:

Há exatos 150 anos, numa saleta da Sociedade Lineana de Londres, um grupo de naturalistas anunciava ao público ali presente os contornos de uma teoria que alteraria para sempre o modo de compreender a origem e a variedade de vida em nosso planeta. Era a teoria da evolução por seleção natural, concebida de forma independente por Charles Darwin e Alfred Wallace.

(Folha de S. Paulo, 19/6/2008.)

Argumentos com provas concretas

Consistem na apresentação de dados estatísticos, de resultados de enquetes, de cifras relativas a investimentos, despesas e lucros, renda *per capita*, valores de dívida externa, índices de mortalidade infantil, aumento ou diminuição dos casos de Aids, etc. No texto "Gravidez na adolescência", o autor se valeu de dados estatísticos divulgados pelo IBGE. Veja outro exemplo em que se usam resultados de pesquisa:

Ao comentar o sistema de cotas que se pretende adotar no ensino superior brasileiro, Diogo Mainardi aponta o alvo quando diz que a desigualdade nasce no ensino básico e certamente é lá que deve ser combatida e solucionada. De fato, o Brasil é o país que apresenta a maior desigualdade social com gastos em educação pública. Segundo a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), um estudo realizado em

Anexo B – Gênero Crítica

CAPÍTULO 6

Produção de texto

A crítica



Moodboard/Corbis/Latin Stock



Trabalhando o gênero

Leia este texto:

Quanta saúde!

Travolta se traveste de mulher obesa numa comédia que ataca o preconceito

Bem antes de sua estreia na última sexta-feira, o musical *Hairspray* — *Em Busca da Fama* (Estados Unidos, 2007) já despertava interesse por um detalhe engraçadô: a presença de John Travolta — que nos anos 70 ganhou fama em produções desse tipo, como *Grease* — no papel de uma mulher. E que mulherão: graças à maquiagem, Travolta se transmuta numa mãe dos anos 60 para lá de rechonchuda. Só por revelar a porção “tiazinha” do ex-galã, *Hairspray* já valeria o ingresso. Mas o filme não se esgota aí. É engraçado o suficiente para agradar até a quem vê os musicais com ressalvas. O humor, no seu caso, está a serviço de uma causa: a denúncia do preconceito. Trata-se de uma refilmagem da fita independente de 1988 que leva a assinatura de John Waters, cineasta conhecido pelo estilo *camp* (a vertente gay do brega) e pelas críticas anárquicas à sociedade americana. Assim como o sucesso *Os Produtores*, a história inspirou um musical da Broadway, que por sua vez impulsionou a segunda versão no cinema. O novo *Hairspray* é menos amalucado que o original (que trazia o travesti Divine, morto em 1988, no mesmo papel de Travolta). Mantém-se fiel, contudo, ao teor político da obra de Waters, que escancara de forma tão ácida quanto caricatural a discriminação contra os negros nos Estados Unidos. Também conserva intacta uma certa mensagem social subversiva. Num país traumatizado pelos altos índices de obesidade, o filme é uma ode aos gordinhos.

Embora Travolta seja seu maior chamariz e o elenco ostente ainda Michelle Pfeiffer como uma malvada preconceituosa, quem brilha mesmo em *Hairspray* é a novata (e cheinha de fato) Nikki Blonsky. Ela interpreta a protagonista Tracy, colegial que adora cantar e dançar, mas cuja participação num concurso musical é vetada por uma emissora de TV. Com suas formas generosas, Tracy passa ao largo do padrão de beleza exigido — só loiras, altas e magras são bem-vindas. Alia-se então aos cantores negros do programa em questão para promover uma revolta. A alusão à discriminação não tem nada de sutil. Os negros surgem dançando num chiqueirinho, separados dos brancos. E o tal programa reserva uma data do mês para o Dia dos Negros, a única oportunidade em que estes podem aparecer na TV. *Hairspray* é um filme com causa, mas que não resvala na pregação chata. Com suas tiradas, ele expõe o que há de abominável por baixo das aparências sociais de maneira tão livre, leve e solta quanto o jeito de ser de sua protagonista.

(Veja. nº 2027. Editora Abril.)

Gabriel Simon Production Services/Storyline Entertainment/James David/Album/Latin Stock



John Travolta e Nikki Blonsky em uma cena do filme.

1. A crítica é gênero textual que tem por finalidade orientar o leitor de um jornal ou revista, estimulando-o ou desestimulando-o a consumir um objeto cultural, isto é, um livro, um filme, uma peça de teatro, um concerto de música clássica, um *show* de música popular, uma exposição de artes plásticas, etc. Qual é o objeto cultural em exame nessa crítica? O filme *Hairspray* – Em busca da fama.
2. A crítica tem uma estrutura relativamente livre, que varia muito, dependendo do autor, do público e do veículo em que é publicada. Apesar disso, apresenta alguns elementos essenciais, como a descrição da obra em exame, sua situação no conjunto das obras do autor, diretor ou músico, uma opinião sobre a qualidade da obra, etc. Em relação à crítica “Quanta saúde!”, responda:
 - a) Em que parágrafo o crítico cita os acontecimentos relacionados ao argumento do filme? No 2º parágrafo.
 - b) No 1º parágrafo do texto, que argumentos sintetizam a opinião do crítico sobre o filme? A atuação do ator John Travolta transmutado numa mãe da década de 1960; o humor ácido a serviço da denúncia do preconceito.
3. Uma crítica costuma contextualizar o objeto cultural em avaliação, situando-o no conjunto das obras do autor ou em relação a outro objeto cultural do mesmo gênero.
 - a) O filme, objeto da crítica em estudo, é situado no conjunto dos filmes do diretor John Waters? Justifique sua resposta. Sim; o texto afirma que, como em outros filmes, o diretor mantém sua crítica à sociedade americana.
 - b) Como a contextualização do filme em relação a outros objetos do mesmo gênero ocorre na crítica “Quanta saúde!”? Ocorre na relação do filme *Hairspray*, de John Waters, com um filme independente com o mesmo nome e o musical da Broadway com o mesmo título.
 - c) Considerando as diferenças e semelhanças entre as versões do filme *Hairspray*, é possível, pela crítica do autor, notar superioridade de uma versão em relação à outra? Justifique sua resposta. Não, pois o crítico apresenta argumentos que mostram que a refilmagem é tão boa quanto o filme original.
4. Observe a linguagem utilizada no texto.
 - a) Que variedade linguística foi empregada? A variedade padrão.
 - b) Em que tempo estão as formas verbais, predominantemente? No presente do indicativo.
 - c) O texto de uma crítica expressa a opinião do crítico que avalia o objeto cultural e pode estar numa linguagem mais pessoal — o que ocorre quando o autor se coloca no texto de forma explícita, empregando expressões como: *Na minha opinião, Eu acho que, Eu penso*, etc. — ou uma linguagem objetiva e direta, tendendo à impessoalidade. A linguagem da crítica em estudo é pessoal ou tende à impessoalidade? Tende à impessoalidade.
5. A finalidade de uma crítica é avaliar um objeto cultural e orientar a escolha do leitor, estimulando-o a consumir ou não esse objeto. Pelos argumentos apresentados em “Quanta saúde!”, você assistiria ao filme criticado? Por quê? Resposta pessoal. Professor: Sugerimos comentar com os alunos a importância da crítica no sucesso ou insucesso de um objeto cultural, pois os argumentos do crítico persuadem o leitor a consumi-lo ou não.
6. Troque ideias com os colegas e, juntos, concluem: Quais são as características da crítica? Respondam, considerando os seguintes critérios: finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, suporte ou veículo, tema, estrutura e linguagem. Orientar o leitor de um jornal ou revista, estimulando-o ou desestimulando-o a consumir o objeto cultural. O locutor é o jornalista ou crítico; o destinatário é o público em geral. Pode ser veiculada pela imprensa escrita e falada: jornais, revistas, rádio, televisão, sites da Internet. Os temas são livros, filmes, CDs, peças de teatro, concertos de música, exposições de arte, etc. Sua estrutura é relativamente livre; descreve o objeto e avalia seus aspectos mais significativos. A linguagem empregada geralmente é a variedade padrão, tendendo à impessoalidade. Apresenta verbos predominantemente no presente do indicativo. Professor: Com as conclusões dos grupos, sugerimos montar coletivamente na lousa um quadro com as características básicas da crítica.

Anexo C – Gênero Editorial

CAPÍTULO 9

Produção de texto

O editorial



Trabalhando o gênero

Leia este editorial:

Propaganda a ser limitada

É grande a força do lobby de cervejarias, TVs e agências de propaganda. Mais uma vez, conseguiu evitar que a publicidade de cervejas fosse equiparada à das demais bebidas alcoólicas e proibida das 6h às 21h.

O projeto de lei do Executivo restituindo um pouco de lógica à legislação que regula a propaganda de álcool estava pronto para ser votado. Mas um acordo entre parlamentares e governo conseguiu retirar a urgência da proposta, que agora fica sem prazo para ir ao plenário. A julgar pelos precedentes, isso dificilmente ocorrerá antes dos Jogos Olímpicos de Pequim, em agosto, ou quem sabe da Copa de 2014.

Em termos de saúde pública e ciência, não há justificativa para tratar a publicidade de bebidas alcoólicas de qualquer gradação de forma diversa da do tabaco, que é vedada quase totalmente.

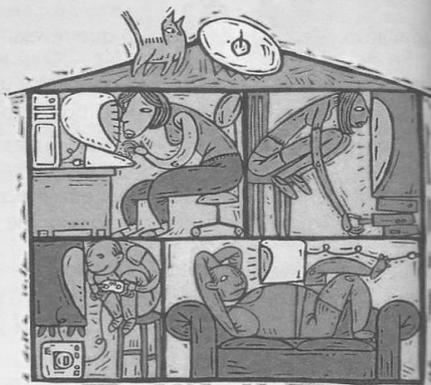
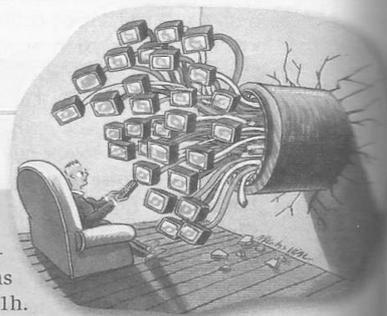
O álcool é uma droga psicoativa com elevado potencial para provocar dependência. Estudo da Organização Mundial da Saúde atribui ao abuso etílico 3,2% das mortes ocorridas no planeta (cerca de 1,8 milhão de óbitos anuais). Metade delas tem como causa doenças, e a outra metade, ferimentos. No Brasil, dados da Secretaria Nacional Antidrogas (2005) apontam que 12,3% da população entre 12 e 65 anos pode ser considerada dependente.

Não se trata de proibir o consumo de álcool, mas esses números deixam claro, por outro lado, que ninguém deveria ser estimulado a beber. A propaganda é uma atividade legítima para a esmagadora maioria dos produtos e serviços existentes. O caso das drogas lícitas é uma exceção. A Constituição Federal, em seu artigo 220, prevê restrições a esse tipo de publicidade.

Não faz, portanto, sentido a campanha que a Associação Brasileira de Agências de Publicidade mantém desde o final de abril afirmando que a restrição à publicidade de cervejas teria o mesmo efeito que proibir “a fabricação de abridores de garrafa”.

Louvar as virtudes reais ou imaginárias de abridores de garrafa não costuma levar jovens a consumir quantidades crescentes de drogas psicotrópicas. Já a propaganda de cerveja o faz.

(Folha de S. Paulo, 11/5/2008. Licenciado por Folhapress.)



1. Os editoriais geralmente abordam um tema do momento, que está em discussão na sociedade.

a) Qual é o tema abordado pelo editorial em estudo? O fato de a publicidade de cerveja não ser equiparada à das demais bebidas alcoólicas.

b) Por que esse tema estava sendo debatido no Brasil naquele momento?

Porque o projeto de lei que regula a propaganda de álcool teve sua votação adiada, devido a um acordo entre parlamentares e governo.

2. Segundo o editorial, qual é o motivo de esse projeto não ter sido votado e entrado em acordo?
A força do *lobby* de cervejarias, TVs e agências de propaganda.
3. Por meio dos editoriais, os jornais e revistas expressam seu ponto de vista sobre o tema abordado, seja para fazer uma crítica ou um elogio a algo ou alguém, seja para fazer sugestões ou estimular a reflexão. No editorial lido, o jornal deixa clara a sua posição.
- a) Esse posicionamento é contra ou a favor da liberação de anúncios de cerveja? É contra.
No 2º parágrafo: "O projeto de lei restringindo um pouco de lógica à legislação que regula a propaganda de álcool [...] não há justificativa para tratar a publicidade de bebidas alcoólicas de qualquer graduação de forma diferente da do tabaco".
- b) Em que parágrafo do texto esse posicionamento é mostrado pela primeira vez?
No 2º parágrafo: "O projeto de lei restringindo um pouco de lógica à legislação que regula a propaganda de álcool [...] não há justificativa para tratar a publicidade de bebidas alcoólicas de qualquer graduação de forma diferente da do tabaco".
- c) Segundo o editorial, a votação do projeto de lei não ocorrerá antes dos Jogos Olímpicos de Pequim ou da Copa de 2014. Por que o jornalista deduz isso?
Provavelmente porque, nessas ocasiões, o consumo de cerveja seja elevado e seria um prejuízo muito grande para as agências de publicidade, cervejarias e TVs se as propagandas de cerveja fossem proibidas.
4. São citados no texto alguns argumentos contrários à liberação da propaganda de cervejas, que são atualmente consideradas bebidas diferentes das demais. Cite os argumentos dados no texto contra os seguintes fatos:
- cerveja é droga diferente do tabaco; Em termos de saúde pública e ciência, não há justificativa para tratar a publicidade de bebidas alcoólicas de qualquer graduação de forma diversa da do tabaco, que é vedada quase totalmente.
 - proibir a propaganda de cerveja seria o mesmo que proibir a fabricação dos abridores de garrafa. Louvar as virtudes reais ou imaginadas de abridores de garrafa não costuma levar jovens a consumir quantidades crescentes de drogas psicotrópicas. Já a propaganda de cerveja o faz.
5. O editorial tem uma estrutura relativamente simples: apresenta uma *ideia principal* (tese), que expressa o ponto de vista do jornal sobre o tema; um *desenvolvimento*, constituído por parágrafos que fundamentam a ideia principal; e uma *conclusão*, geralmente formulada no último parágrafo do texto.
- a) Qual é a ideia principal que o texto desenvolve? A de que a cerveja deve ter, na publicidade, o mesmo tratamento que têm outras drogas, como o tabaco.
- b) No 4º e no 5º parágrafos, o autor apresenta dois argumentos consistentes para fundamentar seu ponto de vista. Quais são eles? No 4º parágrafo, o de que o álcool provoca dependência, doenças e acidentes. No 5º parágrafo, o de que a Constituição Federal, em seu artigo 220, prevê restrições à publicidade de drogas.
6. O editorial pertence ao grupo de textos argumentativos, ou seja, aqueles que têm a finalidade de persuadir o leitor e, portanto, precisam apresentar argumentos consistentes, construídos a partir de comparações, depoimentos de autoridades, dados estatísticos de pesquisa, etc. Identifique no desenvolvimento do editorial lido um desses recursos.
A citação de dados estatísticos no trecho "Estudo da Organização Mundial da Saúde atribui ao abuso etílico 3,2% das mortes ocorridas no planeta; [...] dados da Secretaria Nacional Antidrogas (2005) apontam que 12,3% da população entre 12 e 65 anos pode ser considerada dependente".
7. No 6º e no 7º parágrafos, o texto cita e rebate o ponto de vista e o argumento de uma campanha da Associação Brasileira de Agências de Publicidade.
- a) Que argumento dessa campanha é combatido? O argumento de que restringir a publicidade de cervejas é o mesmo que proibir a fabricação de abridores de garrafa.
- b) Que argumento é utilizado para contra-argumentar? O de que os anúncios de abridores de garrafa não estimulam o consumo de bebida alcoólica, mas os de cerveja sim.
8. Nos editoriais, a conclusão geralmente ocorre no último parágrafo e costuma apresentar uma síntese das ideias expostas ou uma sugestão ou proposta para a solução do problema abordado. No editorial lido, entretanto, a conclusão se mistura com a contraposição ao anúncio da Associação Brasileira de Agências de Publicidade.
- a) Contudo, que ideia desse parágrafo retoma e reforça a ideia principal do editorial? A ideia de que anúncios de cerveja estimulam o consumo do álcool.
- b) Portanto, trata-se de uma conclusão do tipo síntese ou do tipo proposta? Uma conclusão do tipo síntese.
9. a) Predomina a 3ª pessoa; seu uso contribui para impessoalizar o texto, permitindo ao autor tratar o assunto de modo distanciado, sem se colocar diretamente no texto.
9. Observe a linguagem empregada no texto, inclusive os verbos e pronomes. Como os editoriais expressam a opinião do jornal ou revista e não a de um jornalista em particular, é comum eles virem sem a identificação de quem os escreveu. Além disso, esse gênero privilegia a impessoalidade, isto é, o autor fala do tema de modo distanciado, sem se colocar diretamente no texto. No editorial lido:
- a) Que pessoa verbal predomina? O uso dessa pessoa contribui para impessoalizar o texto? Por quê?
- b) Em que tempo estão as formas verbais, predominantemente? No presente do indicativo.
10. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, concluem: Quais são as principais características do editorial? Respondam, considerando os seguintes critérios: finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, suporte ou veículo, tema, estrutura, linguagem. Professor: Com as conclusões dos grupos, sugerimos montar coletivamente na lousa um quadro com as características básicas do editorial.

Anexo D – Gênero Carta de Leitor

CAPÍTULO 2

Produção de texto

A carta de leitor



John Shaw/Getty Images



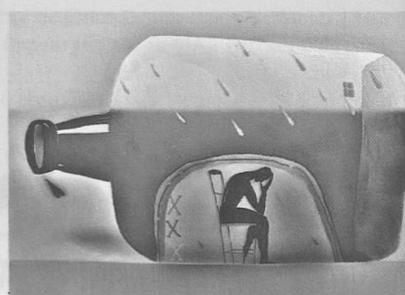
Trabalhando o gênero

Leia estas cartas de leitores:

Álcool zero

A Lei 11.705, do “álcool zero”, constitui uma das maiores excrescências já registradas na história republicana brasileira. Contraria o Código de Trânsito Brasileiro (CTB), Lei Federal nº 9.503, que admite alcoolemia de até 0,6 g por litro de sangue, mas que parece carecer de valor ou razoabilidade; foi aprovada sem nenhuma constatação de que um motorista com essa taxa de álcool se torne incapacitado para dirigir; analogamente, não há registro de acidente associado à alcoolemia-limite expressa no CTB, só bem acima, de motoristas realmente embriagados. Pior, a nova lei implica fiscalização extrema só agora, quando ela deveria existir há bem mais tempo para fazer cumprir o limite anterior, o que teria evitado muitas mortes. O Brasil não precisa de mais leis, basta que se cumpram as atuais.

B. S. – São Paulo, SP (O Estado de S. Paulo, 25/6/2008.)



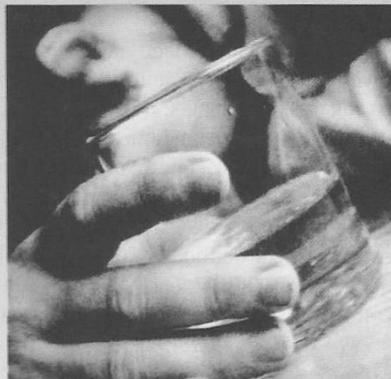
Todd Davidson/Stock Illustration Work/Getty Images

excrescência: demasia, excesso, coisa que desequilibra a harmonia de um todo.

alcoolemia: concentração passageira de álcool etílico no sangue, resultante da ingestão de bebidas alcoólicas.

A bola da vez são as novas regras relativas ao álcool contido não nos tanques dos automóveis, mas no corpo dos motoristas. Mas, na realidade, sabemos que, se o esquema de fiscalização continuar o mesmo de sempre, tudo não passará de mais uma bobagem. Eu mesmo, rodando em média 2 mil km por mês, nem me recordo da última vez que fui parado por um guarda de trânsito – deve ter sido há uns 30 anos. Todos conhecem casos de carros com placas clonadas, por exemplo, que rodam anos sem ser apreendidos. E aqui não cabe a desculpa costumeira de falta de recursos, já que poucos setores arrecadam tanto quanto os ligados aos veículos. O que existe mesmo é desmazelo, desleixo, burocracia, etc.

N. R. P. F. – São Paulo, SP (*O Estado de S. Paulo*, 25/6/2008.)



Bozemo Cannizzaro/Getty Images

Amazônia

Por ter trabalhado na Amazônia, e ainda por ser paraense, vi, com minha equipe de pesquisadores, o que gaúchos, paranaenses e outros migrantes estavam fazendo com a região, ou seja, exatamente o que fizemos aqui no Sul, mas em ritmo muito mais acelerado.

No dia 4/6, na seção “Frases” (pág. A2), o ministro Carlos Minc dizia: “Não vamos brigar com o termômetro. Vamos agir”.

O senhor ministro deveria começar por convocar os milhares de concursados que já deveriam estar ocupando cargos de fiscalização naquela região. Em sua maioria, estão bem-instalados atrás de escrivaninhas em escritórios do IBAMA em suas regiões de origem.

Por já ter sido fiscal do meio ambiente, informo ao senhor ministro que, para salvar o que resta da Amazônia, somente um exército de milhares de funcionários, muito bem pagos e com toda a logística necessária.

P. T. – Curitiba, PR (*Folha de S. Paulo*, 7/6/2008.)

Células-tronco

A histórica decisão do STF foi uma vitória da vida. Todos saíram ganhando, pois em todas as famílias há alguém que, de alguma forma, se beneficiará com as pesquisas com célula-tronco de embriões.

Venceu o bom-senso, que permitirá inserir o Brasil entre as nações desenvolvidas no campo da pesquisa científica.

Parabéns aos cientistas pela árdua batalha de convencimento dos benefícios de seu trabalho.

Parabéns aos portadores de deficiências e às suas famílias, que tiveram que se deslocar até Brasília para acompanhar cada sessão do STF.

E parabéns aos ministros da mais alta corte de Justiça pelo entendimento de que o debate religioso-filosófico era um atraso que prejudicava muitos brasileiros, que, agora, voltam a ter esperanças.

STF: Supremo Tribunal Federal.

L. T. N. e S. – São Luís, MA (*Folha de S. Paulo*, 31/5/2008.)

Aquecimento global

Lembro-me de que, numa das primeiras aulas de história a que assisti no ensino fundamental, a professora ensinou que a principal função de sua matéria era nos fazer refletir sobre as falhas cometidas no passado para não repeti-las. Contudo, ao analisarmos o eminente caos que poderá assolar o nosso único lar, o planeta Terra, em consequência do aquecimento global, e a falta de esforços significativos de grande parte da população para tentar reverter o quadro, vemos que de fato não aprendemos nada com os erros de tantas civilizações passadas (“O planeta tem pressa”, 7 de maio).

M. C. – Rio de Janeiro, RJ (*Veja*, 14/5/2008.)

Insegurança nas escolas

A reportagem “Medo nas escolas” (9 de abril) aborda um tema frequente na vida da maior parte dos jovens brasileiros. O mundo tornou-se excessivamente perigoso e a violência se faz presente em todos os lugares. As escolas, que deveriam ser seguras e tranquilas, passaram de locais de aprendizagem para cenário de temor constante. A violência internalizou-se em cada pessoa e está fazendo com que inocentes sofram. Tornou-se comum ouvirmos que uma criança foi atingida por uma bala perdida perto do colégio em que estudava ou que houve um assassinato dentro da própria escola. Além disso, é trágico que a segurança tenha se transformado em critério de escolha; os pais deveriam escolher as instituições em que seus filhos estudam pela qualidade do ensino, e não pela segurança que elas oferecem. É, portanto, indispensável que o combate à violência seja feito de forma eficaz. Pois a paz, almejada por muitos brasileiros, pode se concretizar apenas com a construção diária da segurança da população.

G. L. R. – 15 anos. Montes Claros, MG (Veja, 16/4/2008.)

1. A carta do leitor é um gênero textual que permite o diálogo dos leitores com o editor de jornais e revistas ou entre os leitores. É geralmente publicada numa seção de cartas de jornais ou revistas, como, por exemplo, Painel do Leitor, Fórum dos Leitores, Cartas, etc.
 - a) Observando os assuntos a que se referem as cartas de leitores lidas, responda: Qual é a finalidade da carta do leitor? Possibilitar aos leitores manifestar sua opinião sobre assuntos publicados em jornais ou revistas ou sobre assuntos polêmicos do momento: elogiar reportagens, fazer reclamações, solicitações, elogios, etc.
 - b) Na sua opinião, a carta do leitor constitui uma forma de exercício da cidadania? Por quê?
Sim, porque a carta do leitor é um meio de manifestação de nossas opiniões perante a opinião pública.
2. Nas cartas de leitor em estudo:
 - a) Qual delas faz elogio? A carta de L. T. N. e S.
 - b) Quais delas comentam matérias publicadas pelo jornal ou revista? A de G. L. R., que comenta a reportagem “Medo nas escolas”, a de M. C., que se refere à matéria “O planeta tem pressa” e a de P. T., que retoma a seção “Trases”.
 - c) Em qual delas o leitor argumenta, tendo como referência uma experiência pessoal? A de P. T., que já trabalhou na Amazônia.
3. Dois leitores se manifestam a respeito da Lei 11.705 (álcool zero).
 - a) Eles manifestam-se contra ou a favor dessa lei? B. S. é contra essa lei, e N. R. P. F. não se posiciona nem a favor, nem contra, mas defende a opinião de que, se não houver fiscalização, a lei será inútil.
 - b) Se algum dos dois leitores se manifesta contra essa lei, qual o argumento utilizado para sustentar sua opinião? Segundo B. S., a lei contraria o Código de Trânsito Brasileiro, que admite alcoolemia de até 0,6 g por litro de sangue, e foi aprovada sem constatação. Além disso, para ele, o Brasil não precisa de mais leis, basta que se cumpram as atuais.
4. Observe a linguagem empregada pelos leitores nas cartas lidas.
 - a) Que variedade linguística predomina? A variedade padrão.
 - b) Considerando os veículos em que as cartas foram publicadas, levante hipóteses: Por que essa variedade foi empregada nas cartas? Porque as cartas foram publicadas em jornais e revistas de grande circulação, que têm leitores que dominam a variedade padrão.
5. A carta de leitor tem estrutura semelhante à da carta pessoal. Ela contém vários elementos, como local e data, vocativo, assunto, expressão cordial de despedida e assinatura. Além disso, não apresenta título. As cartas lidas, porém, não se mostram de acordo com esse padrão.
 - a) Por que você acha que alguns desses elementos das cartas foram suprimidos? Porque não há espaço nos jornais ou revistas para publicação integral das cartas; por isso publica-se somente o essencial.
 - b) As cartas normalmente não apresentam títulos. Levante hipóteses: Por que as cartas de leitor, publicadas em seções específicas para isso, costumam vir intituladas? Resposta pessoal. Sugestão: Trata-se de um recurso usado pelas publicações como forma de organizá-las por assuntos e orientar a leitura.
6. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, concluem: Quais são as características da carta de leitor? Respondam, levando em conta os critérios a seguir: finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, suporte/veículo, tema, estrutura e linguagem. Relatar a opinião do leitor sobre textos publicados em jornais ou revistas; elogiar medidas públicas, mostrar indignação sobre algum acontecimento do momento, fazer alguma solicitação; elogiar o jornal ou revista; dialogar com o outro leitor. O locutor é o leitor; o destinatário é o editor de um jornal ou revista e os leitores do jornal ou da revista. Os assuntos abordados são os de interesse geral e atuais veiculados na mídia. A estrutura é semelhante à da carta pessoal; contém: local e data, vocativo, assunto, expressão cordial de despedida e assinatura. Segue geralmente a variedade padrão, mas pode variar conforme o perfil dos leitores. Professor: Com as conclusões dos grupos, sugerimos montar na lousa um quadro com as principais características da carta de leitor.

E-mail do leitor

A popularização da Internet deu origem a um novo gênero textual, semelhante à carta de leitor – o *e-mail* de leitor, que apresenta praticamente as mesmas características da carta, mudando apenas o suporte ou veículo. Enquanto a carta é escrita em folhas de papel e enviada pelo correio, o *e-mail* utiliza um programa de computador, como, por exemplo, o Outlook, e é enviado eletronicamente.

Anexo E – Gênero Carta de Solicitação/Reclamação**CAPÍTULO 5***Produção
de texto***As cartas argumentativas de
reclamação e de solicitação****Trabalhando o gênero**

O texto a seguir é uma carta de reclamação, publicada no jornal *O Estado de S. Paulo*, na seção São Paulo Reclama. Leia-o.

Nunca antes, neste país...

Vivendo em um país onde as pessoas parecem não mais se preocupar em cumprir suas obrigações, testemunho, aos 85 anos, que hoje a ética tem pouco valor e obter vantagens a qualquer custo passou a ser regra. Fui surpreendido por uma conta da [empresa]* [...] cobrando R\$ 124,23, por uma ligação para Curitiba, em 21/12, com vencimento em 6/2. Não fizemos tal ligação nem conhecemos ninguém que more lá. Contatei 4 vezes a empresa, sem solução. Na última, o funcionário ameaçou protestar meu nome, se eu não pagar a conta, e que discutiria o ressarcimento somente após eu pagá-la. Pelo jeito, não são apenas os sequestradores que dão golpes pelo telefone. Não devo e não temo. Me recuso a pagar, já entrei no Procon e peço ajuda ao jornal.

A [empresa] responde:

“Não identificamos irregularidades na cobrança. Os clientes podem nos contatar no [...] (telefonia fixa) e [...] (telefonia móvel). O site do *Fale Conosco* é [...]. Ou então devem ir à loja mais próxima.”

O leitor comenta:

Além de incompetentes e desonestos, são mentirosos. Até hoje (18), ninguém me contatou para esclarecer a cobrança descabida.

A [empresa] enviou à coluna, no dia 20, resposta igual à enviada no dia 17, ratificando-a. No dia 23, o leitor confirmou que não recebeu telefonemas da empresa e que irá esperar a solução do Procon. Ele também agradeceu à coluna o envio da queixa à empresa.

(O Estado de S. Paulo, 27/6/2008.)

* Para preservar a identidade dos interlocutores, suprimimos a identificação do remetente e o nome da empresa.



1. A carta argumentativa de reclamação, como o nome sugere, apresenta uma reclamação a respeito de algum problema, enquanto a carta argumentativa de solicitação pede a resolução de um problema. Quando apresenta simultaneamente uma reclamação e uma solicitação, a carta argumentativa é chamada de carta argumentativa de reclamação e de solicitação. Como você classifica a carta argumentativa lida? Justifique sua resposta.
É uma carta argumentativa de reclamação e de solicitação, pois apresenta uma reclamação (cobrança indevida de ligação) e uma solicitação (pedido de ajuda ao jornal).
2. As cartas de reclamação ou de solicitação são, normalmente, endereçadas a órgãos públicos, como ministérios, secretarias do município, Procon, etc. Considerando que a carta lida foi publicada em um jornal, que o jornal também publicou a resposta da empresa e, ainda, o comentário do leitor à resposta dada, levante hipóteses:

Resposta pessoal. Sugestão: Como forma de tornar públicos problemas que os cidadãos comuns enfrentam no dia a dia e que nem sempre são alvo de notícias ou reportagens jornalísticas e/ou para fazer valer os direitos de seus leitores. E exerce o papel de intermediador talvez por conhecer as formas de fazer chegar as cartas aos destinatários e como forma de prestar um serviço aos seus leitores.

 - a) Por que o jornal publica esse tipo de carta e exerce o papel de intermediador entre as partes?
 - b) Qual a intenção do locutor desse tipo de carta ao se servir do jornal para publicar sua reclamação e/ou solicitação?
Resposta pessoal. Sugestão: Tornar público um problema que atinge não só a ele mesmo, mas também a outras pessoas; porque confia no jornal e sabe que ele se encarregará de fazer sua reclamação e/ou solicitação chegar ao órgão público para o qual dirige sua carta e que, assim, há possibilidade de receber resposta ou uma solução para seu problema.
 - c) No caso da carta lida, por que a parte criticada, a empresa, respondeu ao remetente da carta usando o mesmo veículo que o leitor, isto é, o jornal?
Resposta pessoal. Sugestão: Como forma de retratação perante o público, mostrando que é uma empresa confiável, que atende a seus clientes, que está aberta a críticas, que toma providências, etc.
3. Para ser atendido, o remetente de uma carta argumentativa de reclamação ou de solicitação necessita apresentar argumentos convincentes. Na carta lida:

Ele afirma que vive em um país onde as pessoas não se preocupam com o cumprimento de suas obrigações e onde a ética tem pouco valor; argumenta não ter feito a ligação telefônica cobrada, porque não conhece ninguém em Curitiba, cidade para onde a ligação foi feita; argumenta que não são apenas os sequestradores que dão golpes por telefone; e, ainda, diz que se recusa a pagar a conta, porque não teme a cobrança, já que ela é indevida.

 - a) De que argumentos o remetente se serve para convencer seu interlocutor?
 - b) Releia a resposta dada pela empresa. A argumentação do remetente foi suficiente para que a carta atingisse seu objetivo? Não, pois a empresa responde que não há irregularidades na conta.
4. Considerando o comentário que o remetente fez à resposta da empresa, responda: A resposta da empresa satisfaz o remetente? Justifique.
Não. Ele diz que a empresa, além de incompetente, é desonesta e mentirosa, pois até a data da carta de resposta do leitor não havia entrado em contato com ele para prestar esclarecimentos.

5. A carta de reclamação ou de solicitação tem estrutura semelhante à da carta pessoal. A carta lida, porém, não se mostra de acordo com esse padrão. Por que algumas dessas partes das cartas foram suprimidas?
Porque não há no jornal espaço para publicação integral da carta e, por isso, publica-se somente o essencial.

6. Observe a linguagem empregada no texto.

- Que variedade linguística predomina? A variedade padrão.
- Em que pessoa se coloca o autor da carta? Na 1ª pessoa do singular.

7. Reúna-se com os colegas de seu grupo e, juntos, concluam: Quais são as principais características das cartas argumentativas de reclamação e de solicitação? Respondam, levando em conta os critérios a seguir: finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, suporte/veículo, tema, estrutura, linguagem.

Apresentar a autoridades uma reclamação e/ou solicitar a solução de um problema, empregando argumentos com intenção persuasiva. O locutor são os cidadãos em geral; o destinatário são os órgãos públicos e autoridades em geral. Normalmente são veiculadas em papel e sites da Internet; às vezes são publicadas em jornais e revistas. Os temas são problemas que dizem respeito a uma pessoa, a um grupo de pessoas ou à população em geral. Apresentam estrutura semelhante à das cartas em geral, com local e data, vocativo, corpo do texto (assunto), despedida e assinatura. Apresentam um ou mais argumentos. Predomina a variedade padrão da língua. Há emprego de pronomes e verbos na 1ª pessoa e formas verbais do presente do indicativo.



Produzindo a carta argumentativa de reclamação ou de solicitação

1. Você já pensou alguma vez nos problemas de sua comunidade? Discuta com os colegas para, juntos, identifiquem um problema que vem afligindo diretamente a vocês, estudantes, e que deveria receber maior atenção das autoridades. A seguir relacionamos alguns dos problemas habituais (mas pensem em outros, se necessário).

- Ausência de áreas verdes e de lazer no bairro
- Falta de bibliotecas públicas no bairro
- Falta de empregos para jovens
- Falta de vagas nas escolas públicas
- Vagas insuficientes nas universidades públicas
- Cotas nas universidades federais
- Má qualidade dos transportes coletivos ou escolares
- Carros em fila dupla na porta da escola
- Falta de segurança no bairro
- Alto índice de analfabetismo entre os adultos da cidade ou da comunidade
- Inexistência de saneamento básico para todos

Reúna-se com seus colegas de grupo, escolham o tema que gostariam de abordar e escrevam uma carta argumentativa de reclamação e/ou solicitação.

Sigam estas instruções:

- Discutam o tipo de reclamação ou reivindicação que pretendem fazer e a quem será dirigido o documento.
- Considerando esses elementos, escolham o gênero mais adequado: uma carta argumentativa de reclamação ou de solicitação ou uma carta argumentativa de reclamação e solicitação.
- Redijam a carta observando a estrutura conveniente, as formas de tratamento adequadas, a apresentação do problema, a reivindicação principal e os argumentos que fundamentam a solicitação.
- Revisem o texto de acordo com as orientações do boxe

AVALIE SUA CARTA ARGUMENTATIVA DE RECLAMAÇÃO E/OU DE SOLICITAÇÃO

Observe se a carta apresenta: local e data, vocativo, corpo do texto (assunto), despedida e assinatura; uma reclamação e/ou uma reivindicação; argumentos que expliquem ou fundamentem os motivos da reclamação ou da reivindicação; linguagem e tratamento de acordo com o gênero e o perfil do(s) interlocutor(es).

Avalie sua carta argumentativa de reclamação e/ou de solicitação, melhorando-a se necessário. Depois passem a carta a limpo, leiam-na para a classe e discutam com o professor a melhor forma de encaminhá-la ao interlocutor.

Professor: O ideal é que os alunos enviem à autoridade competente a carta que produziram. Em caso de haver muitas cartas dirigidas à mesma autoridade, para não banalizar a proposta, sugerimos que, a partir dos argumentos apresentados pelos grupos, seja criada uma carta coletiva. Iniciativas como essas, além de serem aulas de cidadania, permitem uma apropriação efetiva do gênero e ainda costumam dar resultados concretos.