

**UM PERCURSO DIDÁTICO PARA A LEITURA
DO ARTIGO DE OPINIÃO***
A Pedagogical Route for the Reading of the Press Opinion Article

Niura Maria FONTANA
(Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, Brasil)
Isabel Maria Paese PRESSANTO
(Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, Brasil)
Neires Maria Soldatelli PAVIANI
(Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, Brasil)

Abstract

A teaching sequence for the university level, focusing on the press opinion article as a genre, based on genre assumptions (Bakhtin, 1992, Bronckart, 2003) and on teaching sequences (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004), comprehends the following activities: pre-reading (previous knowledge activation; hypotheses raising); reading (production conditions; constitution of text meaning; reading strategies); post-reading (relationships between text and reality; critical awareness). These were followed by chain genres production (press opinion article and related genres), promoting interaction among text, reader and writer, complemented by metacognitive reflection. Applied to two groups of freshmen, the sequence showed statistically significant results in the development of reading competence.

Key-words: *reading; discourse genre; press opinion article; teaching sequence.*

* Trabalho apresentado em sessão de comunicações no XXI Seminário Nacional de Inglês Instrumental, IX Seminário Nacional de Línguas Instrumentais e II Seminário Regional de Inglês Instrumental, na Universidade de Caxias do Sul, em Caxias do Sul, de 8 a 11/10/07. As autoras, pesquisadoras da equipe TEAR (Elaboração de material instrucional de leitura para o ensino superior), integrante do grupo de pesquisa CNPq Linguagem e Educação, agradecem o apoio de UCS, FAPERGS, Empresas TIMO e VALTEC.

Resumo

Uma seqüência de leitura para o ensino superior, centrada no gênero artigo de opinião, a partir da noção de gêneros (Bakhtin, 1992, Bronckart, 2003) e de seqüências didáticas (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004), incluiu as seguintes atividades: pré-leitura (ativação de conhecimento prévio; levantamento de hipóteses); leitura (condições de produção; constituição dos sentidos do texto; estratégias de leitura); pós-leitura (relações entre texto e realidade; senso crítico). Seguiram-se atividades de produção de gêneros em cadeia (artigo de opinião e gêneros relacionados), promovendo interação entre texto, leitor e autor, complementadas por reflexão metacognitiva. Aplicada a dois grupos de alunos universitários iniciantes (experimental e de controle), a seqüência apresentou resultados estatisticamente significativos no desenvolvimento da competência de leitura.

Palavras-chave: *leitura; gênero discursivo; artigo de opinião; seqüência didática.*

1. Introdução

Saber usar a linguagem em uma ação argumentativa é uma habilidade que precisa ser ensinada. O artigo de opinião, por ser um gênero de grande circulação na mídia impressa e virtual e por suas características discursivas e textuais, torna-se um objeto de ensino adequado às necessidades de alunos do ensino médio e superior, uma vez que compreender e opinar sobre os eventos e fenômenos da realidade circundante é parte relevante da interação social. A leitura e a produção desse gênero não só oportunizam o desenvolvimento de habilidades interacionais essenciais no mundo atual, mas também o refinamento das habilidades de compreensão, de raciocínio e de uso de mecanismos de linguagem. De certo modo, preparam o aluno para a leitura e produção de textos acadêmicos, apesar de esses não terem, via de regra, dominância argumentativa.

Pesquisa realizada na Universidade de Caxias do Sul constatou que, numa amostra de universitários iniciantes, 38% demonstraram uma habilidade razoável de leitura, enquanto 62% revelaram habilidade

precária. Diante dessa situação, constatou-se a necessidade de propor atividades que fizessem a mediação do processo de leitura de modo mais adequado, no sentido da compreensão, formação de senso crítico e autonomia, a partir do pressuposto de que a leitura constitui uma prática social inserida no dia-a-dia das sociedades contemporâneas. Com esse objetivo, a equipe de pesquisa elaborou material didático de práticas de linguagem a partir de diferentes gêneros discursivos/textuais: anúncio publicitário, folheto, exposição didática, carta, ofício, conto, artigo de opinião e editorial, dos quais destacamos, neste trabalho, o artigo de opinião.

As seqüências didáticas elaboradas em torno dos gêneros mencionados constituíram o módulo de intervenção de um estudo experimental, que consistiu na comparação do desempenho em leitura de dois grupos de alunos universitários primeiranistas. Ambos os grupos realizaram um pré-teste de leitura e um pós-teste, após um intervalo de sete semanas. Nesse intervalo, o grupo experimental executou as atividades propostas em sete seqüências didáticas, enquanto o grupo de controle teve acesso aos mesmos textos, mas não às atividades propostas nessas seqüências, ficando a abordagem didática a critério da professora da disciplina. O estudo aqui mencionado é descrito em maiores detalhes em Fontana e Paviani (2007).

Devido às particularidades do objeto de ensino (leitura em Língua Portuguesa) e dos aprendizes (universitários iniciantes), o trabalho aqui descrito inscreve-se no ensino de línguas para fins específicos, podendo ser aplicado tanto no ensino superior, como no contexto de preparação para exame de proficiência em Português para falantes de outras línguas, na preparação para o vestibular ou mesmo no final do ensino médio. Uma seqüência de leitura baseada no gênero artigo de opinião, com base na teoria dos gêneros do discurso/textuais, poderá oferecer contribuições para todos os interessados em buscar uma alternativa para minimizar dificuldades detectadas no desempenho em leitura, especialmente professores do ensino básico, de línguas materna ou estrangeira, e alunos do curso de Letras.

A seqüência didática de leitura para o ensino superior aqui apresentada constitui-se de um conjunto de atividades de aprendizagem

organizadas sistematicamente em torno do *artigo de opinião*¹ e vem precedida de referenciais teóricos e metodológicos.

2. Bases teórico-metodológicas

Em Bakhtin (1992), a concepção de língua assume caráter social. As relações entre língua e sociedade se efetivam nas ações de linguagem em contexto social, em determinadas esferas discursivas e com propósitos comunicativos. Os gêneros textuais que emanam dessas relações, organizando e regulando o discurso de acordo com as necessidades de cada esfera de atividade humana, quando ensinados, passam a ser meios ou instrumentos que permitem ações de interação e de comunicação entre quem os produz e seu público-alvo.

De fato, as relações autor-texto-leitor na constituição de sentidos mostram uma noção de língua que vai além da língua como sistema. Hymes (1993: 443), por exemplo, diz que “o termo ‘linguagem’ naturalmente implica uso e vida social”; Duranti (2000: 13) concebe a linguagem como uma prática cultural, “[...] como uma forma de ação que pressupõe e ao mesmo tempo dá vida a modos de ser no mundo”². Nessa perspectiva, a língua é vista como o lugar da interação social e sociocognitiva. Essa concepção teórica está presente na abordagem sociointeracionista que tem suas bases em Bakhtin (1992), Vygotsky (1979) e em Bronckart (2003), entre outros.

A visão bakhtiniana, expressa por meio de conceitos-chave como *dialogismo*, *polifonia* e *gêneros e tipos de discurso* (Bakhtin, 1992), enfatiza a dimensão discursiva da língua. Bakhtin postula que toda comunicação, em todos os campos da atividade humana, se dá através de gêneros do discurso, ou seja, de enunciados particulares que apresentam traços em comum, guardando certas semelhanças, que podem ser reconhecidas pelos usuários da língua como adequadas a

¹ Informações didáticas sobre o gênero *artigo de opinião*, como concebidas para disponibilização aos alunos, podem ser encontradas em anexo.

² “[...] come una forma di azione che pressuppone e al tempo stesso dà vita a modi di essere nel mondo” (Duranti, 2000: 13). Traduzido pelas autoras deste artigo.

determinadas situações de comunicação. O autor postula para o gênero três características indissociáveis: o tema, a organização composicional e o estilo. O tema representa aquilo sobre o que se fala e é sempre ideologicamente carregado; a organização composicional corresponde à “forma-padrão” assumida pelo texto; e o estilo tem a ver com a seleção e uso de mecanismos de linguagem. No entanto, essas características não são suficientes para a produção de um gênero discursivo. O gênero corresponde sempre a um intuito discursivo, situando-se num contexto de comunicação.

Assim sendo, os textos empíricos são produzidos a partir de uma necessidade comunicativa circunscrita a um contexto de situação. Segundo Bronckart (2003), desse contexto fazem parte fatores referentes ao mundo físico (o lugar e o tempo de produção, o produtor, o receptor) e ao mundo social e subjetivo (o lugar social da produção do texto, a posição social do emissor, a posição social do receptor e o objetivo da interação). Para que ocorra uma ação de linguagem, é preciso que um agente/falante mobilize certos conteúdos temáticos articulados necessariamente aos fatores contextuais. A escolha do modelo de gênero, no repertório historicamente construído e disponível nas diferentes formações sociais ou âmbitos discursivos, está ligada a esse conjunto de fatores e ao propósito interacional do agente.

Com relação à leitura, numa perspectiva social, os sentidos do texto são produzidos tanto por quem escreve quanto por quem lê, em condições sócio-históricas determinadas, nas quais se inserem as práticas humanas (Orlandi, 1988). Essa visão enfatiza não apenas a interação, mas também os conteúdos sociais/ideológicos do próprio texto. Numa perspectiva que destaca a leitura como um ato individual, Giasson (1993) preconiza a existência de macro e microprocessos de leitura que seriam acessados pelo leitor. Marcuschi (1999) postula a leitura como um processo inferencial, em que estão presentes fatores do universo sociocultural do leitor, suas crenças, visão de mundo, conhecimentos individuais, além de fatores lingüísticos e extralingüísticos. Nesse caso, embora o foco esteja na atividade individual de ler, os fatores sociais envolvidos são apontados, tendo sua relevância reconhecida.

Essas concepções de leitura, embora diferentes, oferecem contribuições para a compreensão do fenômeno e não precisam ser vistas de modo excludente.

2.1. Seqüências didáticas

Embora a proposta de seqüência didática (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004) contemple especificamente a produção de textos, alguns de seus princípios, com as devidas complementações no que diz respeito ao processamento textual, podem servir de base para a construção de seqüências didáticas de leitura. O ponto de partida é a apresentação de uma situação de comunicação, seguida de módulos nos quais são trabalhados sistematicamente os problemas encontrados na primeira produção. O ciclo se completa com a produção final. No caso da leitura, propomos partir de uma situação de comunicação e de atividades de pré-leitura, durante as quais as condições de produção do texto poderão ser discutidas, seguidas da leitura e análise do texto, com base na noção de folhado textual de Bronckart (2003), através da prática de estratégias de leitura (Giasson, 1993; Kleiman, 2007; Koch, 2001a). As atividades de pós-leitura permitirão o estabelecimento de relações entre o texto e a realidade do aluno, além do exercício do senso crítico. Um momento de avaliação sobre a compreensão do texto e sobre sua função comunicativa conduzirá à produção de outro gênero, promovendo uma interação real entre o texto colocado em situação e o leitor que se transforma em locutor, estabelecendo um verdadeiro diálogo entre gêneros.

A seqüência didática aqui descrita foi adaptada para a leitura, considerando os seguintes aspectos:

- (1) A leitura é concebida como um processo de interação entre autor e leitor, mediado pelo texto.
- (2) O texto representa uma unidade de comunicação.
- (3) Os seis pressupostos mencionados a seguir devem ser considerados para que ocorra uma leitura interativa:
 - (3.1) o leitor tem alguns propósitos ao executar o ato da leitura;
 - (3.2) o leitor apresenta conhecimento prévio sobre o assunto e sobre o contexto de comunicação;
 - (3.3) o tema, em algum grau, deve ser relevante para o leitor;

(3.4) a leitura é facilitada e qualificada pela percepção do folhado textual (Bronckart, 2003), que compreende:

- infra-estrutura geral do texto (tipos e seqüências discursivos);
- mecanismos de textualização (coesão textual);
- mecanismos enunciativos (fatores pragmáticos da interação).

Os três extratos do folhado (a *infra-estrutura geral do texto*, os *mecanismos de textualização* e os *mecanismos enunciativos*) são descritos por Bronckart (2003). A infra-estrutura corresponde ao plano geral do texto, aos tipos de discurso e às seqüências (movimentos da informação correspondentes a partes específicas do texto) e comporta, ainda, as articulações entre esses elementos, que podem ocorrer por encaixamento e fusão. Outro importante constituinte dessa camada é o conteúdo temático do texto ou os tópicos e como eles se desenvolvem ao longo do texto. Os mecanismos de textualização garantem a articulação linear do texto e consistem em elementos de coesão (conjunções, preposições, locuções prepositivas, advérbios e locuções adverbiais, grupos nominais, segmentos de frases e verbos). Os mecanismos enunciativos representam os fatores que mais contribuem para manter a coerência pragmática do texto. Ou seja, são os posicionamentos enunciativos e as vozes que se manifestam no texto e que permitem identificar que instâncias assumem o que é dito, que vozes se manifestam, que avaliações são feitas sobre o tema.

(3.5) o leitor executa estratégias de compreensão de leitura (Giasson, 1993, Koch, 2001a, Kleiman, 2007) baseadas em:

(a) microprocessos (habilidades básicas de reconhecimento de palavras, leitura de grupos de palavras e seleção da idéia central da frase); (b) processos de integração (mecanismos de coesão: referenciação e seqüenciação; inferência); (c) macroprocessos (idéia principal e resumo); processos de elaboração (previsões, construção de imagem mental, reação emotiva, integração da informação nova nos conhecimentos anteriores, paráfrase, raciocínio); (d) processos metacognitivos (autogestão do conhecimento e do conhecer). Todos os processos devem merecer atenção no ensino da leitura.

No entanto, a principal tese de Giasson (1993) no que diz respeito ao ensino da leitura é a necessidade do ensino direto, explícito, de estratégias específicas que orientem o aluno na apropriação e utilização autônoma e consciente de estratégias eficazes de leitura. Essas estratégias estão relacionadas aos processos e implicam um saber como agir diante do desafio do texto em suas várias instâncias.

Koch (2001a), numa perspectiva mais geral, afirma que o processamento textual corresponde a uma complexa atividade lingüístico-sócio-cognitiva, que ativa três sistemas de conhecimento, cada qual com suas peculiaridades: o lingüístico (gramatical e lexical), o enciclopédico (conhecimento prévio) e o interacional (pragmático e estratégico) (Heinemann e Viehweger, *apud* Koch, 2001a). Para processar o texto, acessando esses sistemas (Koch, 2001a), o leitor utiliza um conjunto de estratégias, entre as quais estratégias cognitivas, textuais e sociointeracionais. As estratégias cognitivas pressupõem a realização de algum “cálculo mental”, e entre elas ganham destaque as inferências. As estratégias textuais referem-se à organização do material lingüístico no texto, consistindo principalmente no emprego de elementos de coesão e de coerência. Quanto às estratégias sociointeracionais, são as operações que possibilitam garantir a interação, por meio de mecanismos de negociação.

(3.6) a interação leitor-texto pressupõe a leitura crítica, com resposta pessoal ou reação ao texto analisado.

2.2. A questão da opinião

Algumas considerações de cunho epistemológico sobre a opinião corroboram as abordagens lingüístico-textual-discursivas e do interacionismo sociodiscursivo.

O artigo de opinião pressupõe o esclarecimento do conceito de opinião. Desde Platão (1980), na República e em outros diálogos, a opinião, *doxa*, distingue-se do conhecimento científico, *episteme*. Pode-se deduzir daí que o conhecimento teórico nasce da tentativa de superar o conhecimento opinativo fundado no ponto de vista pessoal ou do senso

comum. No entanto, pelos critérios da demarcação científica (Popper, 1975: 61-99), hoje, a opinião perdeu em parte a negatividade do passado. Tornou-se uma das fontes do conhecimento científico, já que vivemos cotidianamente de crenças que precisam ser justificadas. Nesse sentido, a opinião, como um conhecimento provável e hipotético, passou a ser mais considerada. Além disso, a opinião, embora não se apresente como uma certeza nem como uma ignorância, adquire um *status* especial, uma categoria especial de conhecimento, isto é, um conhecimento provável. Assim, o artigo de opinião tende a expor pontos de vista, modos comuns de acesso às coisas e ao mundo, com informações baseadas em indícios (aparência), na probabilidade, já que, tradicionalmente, a opinião não possui a evidência da certeza, fundamentando-se na idéia de probabilidade.

O fato de a opinião ou de a crença nem sempre oferecerem uma informação ou conhecimento seguro não é razão para duvidar de seu papel cognitivo. O artigo de opinião pode, na medida em que a opinião é apresentada e somente declarada como tal, prestar um serviço notável à abertura de novos horizontes, novas alternativas e possibilidades a respeito de qualquer assunto. Em questões políticas, educacionais, doutrinárias, o artigo de opinião é um gênero de reflexão e de comunicação essencial. Por isso, um artigo de opinião, redigido por alguém que possui o conhecimento do assunto em questão, é importante no debate de idéias, na apresentação de sugestões.

A natureza do artigo de opinião requer do leitor uma atitude adequada aos propósitos desse gênero. Uma coisa é ler um texto científico e outra, um texto opinativo. Nesse último caso, a leitura precisa estar especialmente atenta às divergências de opiniões, às razões que fundam os pontos de vista, aos princípios implícitos e explícitos da argumentação. Num nível mais específico, o artigo de opinião lida com proposições e conceitos ou simples noções e concepções dentro de diferentes padrões, ora de avaliação ora de justificativa de algo. Enquanto a linguagem estritamente científica é denotativa, a linguagem opinativa quase sempre decide avaliar e interpretar os eventos. Em consequência disso, o gênero artigo de opinião supõe tanto de quem o produz quanto de quem o lê capacidade de discernimento e flexibilidade intelectual.

3. Uma seqüência didática de leitura

3.1. Macrosseções

Com base nos pressupostos anteriormente descritos, elaborou-se uma seqüência de leitura baseada no artigo de opinião e composta das seguintes macrosseções, que buscam desenvolver habilidades de compreensão, de raciocínio e de uso de mecanismos lingüístico-textuais e discursivos, ligadas de alguma forma a uma produção textual, pois não se compreendem esses processos desvinculados um do outro.

Leitura: O material utilizado compreendeu dois textos do mesmo gênero, sendo um o texto-base e o outro, o texto de apoio (cópias 2 e 3 em anexo). A seqüência didática foi organizada de modo a seguir as etapas abaixo:

– pré-leitura: ativação do conhecimento prévio do leitor e levantamento de hipóteses sobre o tópico que compõe o texto que será fornecido para leitura, despertando dessa forma a sensibilidade para fatores contextuais que podem influenciar o processo de leitura;

– leitura-descoberta: leitura e análise do texto, buscando discutir a relação entre suas condições sócio-históricas de produção e a constituição de seus sentidos;

– mecanismos de linguagem: exploração de instâncias lingüísticas e textuais utilizadas pelo autor no texto-base que influem de forma mais significativa na constituição de sentidos do texto, considerando a dimensão discursiva da língua.

Pós-leitura: Nessa etapa, propomos ao leitor que procure relacionar as leituras que fez até o momento, na seqüência proposta, com sua realidade, exercitando também seu senso crítico.

Atividade de produção: No intuito de oportunizar uma vivência de interação tão autêntica quanto possível, a partir da leitura, foram propostas atividades de produção escrita. Nelas, o leitor é convidado a produzir um texto situado, correspondente ao gênero-base da seqüência em questão e a outros gêneros de texto que possam dialogar com ele.

Atividade de metacognição: O leitor, nessa fase, é convidado a refletir sobre seu próprio percurso de leitura, em termos de dificuldades enfrentadas, reflexões realizadas no processo, conhecimentos adquiridos. É uma avaliação pessoal que ele realiza a partir do que vivenciou na seqüência de leitura.

3.2. Microseções

A seqüência didática proposta, abordando como núcleo temático a *preservação da natureza*, compõe-se das seguintes microseções, que nomeamos usando a forma do gerúndio, para evidenciar a idéia de processo construtivo, de *continuum*, de não acabamento. Essas etapas constituem-se de tarefas de leitura, conforme o que segue.

(a) Preparando a leitura

O objetivo dessa etapa de pré-leitura é ativar o conhecimento prévio do aluno sobre o assunto-base da seqüência. Nela são propostas as seguintes questões-problema:

1. Os cientistas estão advertindo com insistência que vai faltar água no futuro. Diante desse alerta, você se sente responsável pela falta desse recurso natural daqui a algum tempo? É importante que você justifique sua resposta.

2. A seguir, propomos a leitura de um texto denominado “Por uma gota d’água”. Para começar, o que esse título lhe sugere?

A primeira questão procura envolver o leitor de forma a torná-lo co-participante no que será discutido no texto e a conscientizá-lo sobre a inserção desse assunto em sua realidade. A segunda incita-o a formular hipóteses sobre o que vai ler no texto que lhe será entregue (texto-base), lidando, assim, com a habilidade de fazer previsões, que podem ou não ser confirmadas no processo de leitura.

(b) Construindo os sentidos do texto

Nessa etapa de leitura-descoberta, o aluno recebe o texto-base (“Por uma gota d’água”) e é convidado a explorá-lo. Essa exploração

consiste inicialmente na análise do seu contexto de produção, levando o leitor a identificar os vários elementos que o constituem e a perceber a sua importância para uma visão global do texto.

1. Numa rápida análise, vamos caracterizar o contexto no qual o texto foi produzido, apontando os seguintes aspectos:

Autor(a):

Posição social do(a) autor(a) (lugar de onde fala, com que autoridade):

Propósito principal do texto:

Público-alvo (a quem é dirigido):

Local da publicação:

Data da publicação:

Veículo da publicação:

Momento histórico/social em que se insere a produção do texto (fatos, valores em circulação na sociedade local, produção artística e científica, decisões governamentais, globalização, produção científica, tecnologia, etc.)

Gênero textual:

Em seguida, buscou-se chamar a atenção do aluno sobre alguns mecanismos de linguagem na construção do pensamento argumentativo, como a análise da tese, dos argumentos, do ponto de vista, por meio dos seguintes questionamentos:

2. Textos como esse que você leu sempre trazem o ponto de vista defendido pelo(a) autor(a), a que chamamos de tese. Sua tarefa agora será descobrir qual é a tese principal no material lido.

3. Que compromisso fica implícito na última frase do parágrafo conclusivo? Quais palavras especificamente auxiliam a expressar esse compromisso?

4. O autor convenceu você a respeito dos pontos de vista que defende? Em caso afirmativo, com que argumentos?

É relevante ajudar os alunos a se familiarizarem com os modos de organização discursiva presentes no texto, uma vez que eles têm a ver com as próprias intenções do autor, ou seja, as próprias funções do texto.

(c) Explorando mecanismos de linguagem

Ainda na fase de leitura-descoberta, consideramos pertinente explorar, na seqüência, aspectos lingüístico-textuais, sempre buscando apontar de que forma os sentidos que transparecem na relação autor-texto-leitor se constituem através dos mecanismos de linguagem, esta concebida não apenas como sistema, mas como fenômeno que assume um caráter social, relacionado ao uso e à vida social, e, portanto, dependente de escolhas que o autor faz durante o processo de construção de sentidos. Essas escolhas devem ser percebidas pelo leitor. Neste caso, propomos a análise de um aspecto da pontuação e do processo de substituição lexical.

1. No texto (linhas 40 e 50), são usados pontos de exclamação. Como pode ser justificada essa escolha do autor? Caso houvesse uma troca do ponto de exclamação por outro sinal de pontuação, isso acarretaria uma mudança de sentido?

2. No parágrafo 4, a palavra “água” não aparece nenhuma vez, mas há duas referências a ela feitas por meio de dois substantivos diferentes. Quais são esses substantivos? Que função tem esse recurso no texto?

(d) Ampliando a rede de leitura

O leitor realiza aqui uma atividade de leitura de um texto de apoio (“Oremos por ele”), que, tratando de um tema relacionado ao texto-base, amplia e complementa o grau de compreensão sobre o assunto nuclear, visto que esse segundo texto remete a outras visões sobre a mesma questão. Aqui voltam a ser exploradas atividades de previsão, de análise de contextualizadores, da construção de sentidos a partir da argumentação.

1. *A partir do título, “Oremos por ele”, o que você espera encontrar no texto que segue?*

2. *Para construir os sentidos do texto, é importante conhecermos seus contextualizadores. Convidamos você a fazer o mesmo levantamento realizado com o primeiro texto desta unidade.*

3. *Faça uma leitura cuidadosa de todo o texto e depois escreva no quadro a principal posição (tese) defendida por quem o escreveu.*

4. *Escreva, nos espaços abaixo, algumas **evidências** que sustentam essa tese.*

5. *Comparando os dois textos desta unidade, pode-se dizer que a relação entre eles é de*

() *oposição*

() *complementaridade*

() *temporalidade*

() *causalidade*

Elementos que revelam essa relação:

(e) Relacionando texto e realidade:

Chega-se aqui à macroetapa de pós-leitura. Nesse momento, o leitor é convidado a estabelecer interconexões entre sua realidade e as idéias que os textos base e de apoio trazem.

Questão proposta:

Em termos de vida real, como os problemas discutidos nos dois textos podem ser atacados?

(f) Produzindo gêneros em cadeia:

Essa etapa tem como meta explorar com o leitor sua habilidade de produção de texto que corresponda ao gênero em estudo, bem como de outros textos pertencentes a gêneros diversos, que possam dialogar com o gênero nuclear da seqüência e que constituam, de algum modo, ações relevantes na vida social do leitor, considerando que toda a ação humana se dá através de gêneros de discurso.

Tarefa proposta:

Como você percebeu, para escrever um artigo de opinião não basta ter opinião. É preciso ter informação, capacidade de análise e argumentos para apoiar a posição defendida. Mas, sobretudo, é preciso ter um leitor em mente, alguém que possa ter interesse, bem como algum conhecimento em comum, sobre o assunto e as teses apresentadas. Propomos que agora você assuma o papel de um jornalista que vai escrever um artigo de opinião para alunos universitários, sobre questões que interessam a esse público. Se precisar de ajuda, consulte Apontamentos teóricos.

Outros textos que você pode produzir a partir da leitura dos dois artigos desta seqüência:

- a) **carta do leitor** ao redator do jornal, manifestando sua opinião sobre um dos artigos;*
- b) **e-mail** ao autor, concordando ou discordando dos pontos de vista apresentados no texto;*
- c) **apresentação oral** dos fatos e idéias contidos nos artigos em reunião/sala de aula*

(g) Refletindo sobre o processo de leitura:

Como um dos objetivos do projeto de pesquisa era, através da vivência de leitura proposta, incentivar o desenvolvimento da autonomia e da consciência crítica, incluímos nas tarefas uma auto-reflexão, enfocando metacognitivamente as dificuldades enfrentadas, o posicionamento sobre o assunto abordado, as mudanças de comportamento verificadas. Assim, consideramos pertinente, nessa seqüência, questionar o leitor sobre o seguinte:

- 1. Que habilidades a leitura de artigos de opinião exigiu de você?*
- 2. Sua opinião sobre os assuntos discutidos nos artigos lidos permanece a mesma ou mudou após a leitura? Explique.*
- 3. Como você avalia a sua habilidade de fazer julgamentos sobre as questões lidas?*

4. Considerações finais

A seqüência didática em torno do artigo de opinião, juntamente com seqüências a partir de outros gêneros, foi aplicada a um grupo experimental composto de universitários iniciantes. Após essa intervenção pedagógica, comparando-se o *grupo experimental* ao de *controle*, verificou-se que o desempenho em leitura daquele apresentou um escore de 4,8% a mais do que este. Ressalte-se que os dois grupos foram submetidos aos mesmos textos, mas o grupo experimental recebeu tratamento didático diferenciado. A influência positiva da abordagem discursiva aos conteúdos disponibilizados aos alunos no material didático do módulo de intervenção foi estatisticamente confirmada por meio da aplicação do *teste t* de significância.

O trabalho de mediação didática com base em gêneros discursivos/textuais mostrou-se uma alternativa eficaz para o desenvolvimento de habilidades de leitura e produção textual, promotoras de interação social entre os participantes da ação dialógica oportunizada pelos gêneros, aqui, especificamente, o artigo de opinião. De qualquer modo, sempre é conveniente (até porque há muitas variáveis envolvidas) relativizar os resultados, enfatizando que indicam uma tendência mais propriamente do que uma constatação conclusiva.

Diante das dificuldades muitas vezes presentes no dia-a-dia docente, cabe um incentivo para que os professores procurem trabalhar o texto como forma de interação entre sujeitos que realizam, por meio dele, ações de linguagem relevantes na vida social.

Recebido em: 02/2008; Aceito em: 05/2008.

Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, M. 1992 *Estética da criação verbal*. Martins Fontes.
- BRÄKLING, K.L. 2005 Trabalhando com artigo de opinião: re-visitando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro. IN: R. ROJO (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. EDUC/Mercado de Letras.

- BRONCKART, J.-P. 2003 *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução Anna Rachel Machado e Pericles Cunha. EDUC.
- CUNHA, D. DE A.C. DA 2002 O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião. IN: A.P. DIONÍSIO; A.M. MACHADO & M.A. BEZERRA *Gêneros textuais & ensino*. Lucerna. 2a. ed.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. & SCHNEUWLY, B. 2004 Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. IN: R. ROJO & G. S. CORDEIRO (orgs.) *Gêneros orais e escritos na escola*. Mercado de Letras.
- DURANTI, A. 2000 *Antropologia del linguaggio*. EMETELMI.
- FONTANA, N.M.; PAVIANI, N.S. 2007 Práticas de leitura para universitários: ler, gostar de ler e interagir pela leitura. *Chronos*, 34:1, jan./jun.
- GIASSON, J. 1993 *A compreensão da leitura*. Tradução Maria José Frias. Edições Asa.
- HEINEMANN, W. & VIEHWEGER, D. 1991 *Textlinguistik: eine Einführung*. Niemeyer.
- HYMES, D. 1993 Posfácio. IN: P. BURKE & R. PORTER (orgs.). *Linguagem, indivíduo e sociedade*. UNESP (FEU).
- KLEIMAN, A. 2007 *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Pontes. 10a. ed.
- KOCH, I. 2001a *O texto e a construção dos sentidos*. Contexto.
_____ 2001b *A inter-ação pela linguagem*. Contexto.
- MARCUSCHI, L.A. 1999 Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo. IN: V.H. BARZOTTO (org.) *Estado de leitura*. Mercado de Letras / Associação de Leitura do Brasil.
- ORLANDI, E.P. 1988 *Discurso & leitura*. Cortez/ Editora da UNICAMP.
- PLATÃO 1980 *A República*. Tradução e notas de Maria Helena da R. Pereira. Fundação Calouste Gulbenkian. 3a. ed.
- POPPER, K. 1975 *A lógica da pesquisa científica*. Tradução de Leônidas Hegenberg e Octany S. da Mota. Cultrix / Ed. da Universidade de São Paulo.
- VYGOSTKY, L.S. 1979 *Pensamento e linguagem*. Antídoto.

ANEXO 1

Caracterização do artigo de opinião para fins didáticos

O que é

É um gênero discursivo que defende um ponto de vista sobre um tema geralmente polêmico. Expressa convicções, julgamentos, sentimentos, hipóteses, buscando convencer o leitor. Normalmente é assinado, e escrito em primeira ou terceira pessoa (adaptado de CUNHA, 2002). Circula amplamente na sociedade, nos mais diversos ambientes profissionais, educacionais e familiares.

Quem escreve → Jornalista ou colaborador de jornal ou revista, considerado autoridade na área/ tópico

Propósito → Convencer o leitor a aderir à posição tomada pelo autor

Onde circula → Em jornais e revistas (impressos ou virtuais)

Quando → Diariamente, semanalmente, quinzenalmente, mensalmente, de acordo com a periodicidade do veículo

Quem lê → Principalmente adultos, com um nível de instrução médio ou superior (profissionais, políticos, estudantes, aposentados, donas de casa...)

Por que lê → Para informar-se e formar opinião sobre temas polêmicos

Possível influência da leitura → Tomada de posição alinhada com a do autor, ou contrária a ela, quando os argumentos não forem convincentes, ou quando o leitor já tiver opinião formada

Reação em resposta à leitura → Comentários nos círculos familiares, profissionais e de amigos; manifestação ao veículo que publicou o artigo, através de e-mail ou carta do leitor;

Organização textual usual → Texto argumentativo, apresentando uma ou mais teses (posições) sobre um tema, seguidas ou antecedidas de argumentos para defendê-las (evidências, provas, racionalização, exemplos, citações). Movimentos geralmente presentes, não necessariamente nessa ordem: contextualização (abordagem geral), detalhamento, problema, análise, tese, argumentos, nova tese, conclusão (idéia geral conclusiva ou convite à ação)

Mecanismos lingüísticos/textuais → Predomínio do uso do presente do indicativo; apresentação de informações e idéias de outros autores (citação indireta, a partir de verbos de dizer e expressões de conformidade: segundo fulano; de acordo com sicrano; fulano diz/afirma/adverte/contrapõe/ argumenta/questiona...); emprego de conectores que introduzem argumentos (já que, visto que, pois, posto que, dado que), acrescentam argumentos (também, e, além disso, mais (ainda), expressam oposição (no entanto, mas, porém, contudo, todavia) ou concessão (embora, apesar de), expressam conclusão (portanto, assim/assim sendo, deste modo); emprego de índices de avaliação (escolha lexical que expressa o julgamento do autor) (Bräkling, 2005)

ANEXO 2

Zero Hora
Artigos > sexta, 28/07/2006

Por uma gota d'água

MANOEL JESUS *

Muitos são os municípios do Estado que estão tendo que buscar recursos para investir em sistemas de barragens ou de transposição de águas para fazer o abastecimento primário da população.

Creio que este não seja o maior dos problemas, uma vez que tecnologias para esse fim já são conhecidas em muitas partes do mundo, permitindo que áreas onde escasseiem as chuvas não venham a enfrentar situações de catástrofe.

Então, qual é o problema? Creio que ele está em dois níveis: no setor público, em que os municípios precisam investir em infra-estrutura para renovar tubulações, em muitos casos, centenárias. Mas, infelizmente, há uma "máxima em administração" que diz: investimentos se fazem em obras que são vistas. Obras "enterradas" não dão o retorno esperado, ou seja, o voto. O que faz com que os problemas voltem ciclicamente, diante do esquecimento das obras.

O segundo nível do problema está na população mal acostumada com o esforço feito pelas autoridades que não querem correr o risco de serem acusadas de falta do precioso líquido. Então, o que acontece é uma falta de conscientização generalizada e o desperdício de um elemento que, se não faltar agora, pela prodigalidade com que está sendo desperdiçado, vai faltar no futuro.

E não é apenas pelo mau uso que se faz do líquido tratado. É, também, pelos recursos hídricos que são poluídos, incluindo desde pequenos fluxos de recolhimento de água das chuvas - nas áreas urbanas - passando por rios e lagoas, e chegando aos mares.

Ora, quem atira um sofá, pneus ou mesmo garrafas pet nesses lugares deveria ser condenado com a mesma severidade com que se condena alguém que comete um crime contra a vida!

Numa palestra, um professor contou que a consciência ecológica não se inicia por teorias, mas por uma prática concreta. E citava como exemplo: se o pai ou a mãe levarem a criança para a horta ou o jardim, com instrumentos de brinquedo que possam repetir o que os mais velhos estão fazendo, é muito provável que ela vá gostar de jardinagem ou de horta. E adquirir, por si, a consciência da necessidade de preservação da natureza!

São muitas as experiências em escolas que mostram isto. Falar é bom, mas praticar é melhor ainda. E falam, mas também abrigam pequenos espaços onde a criançada pode meter a mão na terra.

Neste pobre e sofrido planeta, já com uma série de curativos colocados sobre suas seqüelas, creio que vale a pena investir na criançada como capazes de reverter esta situação. Sem esquecer, no entanto, de fazer à nossa parte, hoje, evitando que, no futuro, sejamos incriminados por omissão.

* Professor da Escola de Comunicação da UCPel

ZERO HORA

ANEXO 3

2 | SÁBADO E DOMINGO, 4 E 5 DE JUNHO DE 2005

**PIONEIRO
OPINIÃO**

Artigo / Dia Mundial do Meio Ambiente

Oremos por ele

CLÁUDIA TEIXEIRA
PANAROTTO*

Fui um entre os milhares de fiéis que peregrinaram até o Santuário de Nossa Senhora de Caravaggio, neste ano. Durante o percurso, vi alguns comportamentos, que, em tese, não condizem com atitudes cristãs e, provavelmente, desagradariam à santa.

Um deles diz respeito ao meio ambiente. Qual é a relação entre fé e meio ambiente? Se acreditarmos, como cristãos, que Deus nos criou e criou todos os elementos da natureza, bem como os demais seres vivos, então, nossa atitude deveria ser a de preservar o meio ambien-

te, obra divina do Criador. Deveria ser considerado pecado fazer o contrário.

Entretanto, durante o trajeto, vi fiéis tratando a obra divina com descaso, transformando o percurso até o santuário em um verdadeiro "lixão". Detalhe: havia distribuição de sacos plásticos para o armazenamento de resíduos.

A desenvoltura com que os fiéis se livravam de seu lixo me deixou preocupada. É falta do quê? Educação, fé? Diria eu, um conjunto de fatores. Mas, sempre vem ao meu espírito a idéia da falta de senso do que seja bem comum, coletividade, direito e dever de cidadão. O espaço público é de todos e

todos têm o dever de zelar por ele. Jogar resíduo indiscriminadamente no ambiente, além de pecado, é crime.

Sacos, garrafas e outros resíduos podem ser responsáveis pela morte de pessoas, entupindo as bocas de lobo e ocasionando enchentes e inundações. Sugiro que, no próximo ano, os devotos coloquem como uma de suas penitências carregar consigo seus resíduos até uma lixeira. E, neste domingo, comemora-se o Dia Mundial do Meio Ambiente. Oremos por ele.

***Diretora do Instituto de Saneamento Ambiental da Universidade de Caxias do Sul (UCS)**

Niura Maria Fontana is a professor in the Department of Letters at Universidade de Caxias do Sul, RS. She works as teacher educator and develops research on reading and reading materials for the tertiary level. Her interests include teacher education, reading as a social practice, reading materials and discourse genre. niura.fontana@terra.com.br

Isabel Maria Paese Pressanto has an MA in Applied Linguistics from PUCRS. She is a professor in the Letters Department of Universidade de Caxias do Sul, where she teaches Portuguese for Academic Purposes and Morphosyntax, which are her main interest areas. jpaviani@terra.com.br

Neires Maria Soldatelli Paviani holds a PhD in Education from UFSCar. She is a professor in the Letters Department and in the MA Program Letters and Regional Culture at Universidade de Caxias do Sul. She has published books and articles in journals. Her interest areas are: sociolinguistics, language and culture, languages and education, reading and text production, discourse genres. imppress@ucs.br