

## AS NUANCES DO EFEITO-LEITOR AFETADAS PELA MEMÓRIA DISCURSIVA NUMA PROPOSTA DE ATIVIDADE DE LEITURA

Elyzama Thamirys Araújo MORAIS  
UFCG  
elyzama\_thamirys@yahoo.com.br

### RESUMO

O desenvolvimento da compreensão leitora deve permitir ao indivíduo a compreensão das formas de manifestações comunicativas. Daí a importância do ensino da leitura na escola encaminhar os indivíduos à sua emancipação. Para alcançar tal função, KLEIMAN (2004) acredita que a leitura deve ser concebida como um processo discursivo de reconstrução de significados, o qual só pode ser desenvolvido se se estimular o leitor a ativar o seu conhecimento prévio, a desenvolver estratégias de leitura e a perceber o processo de interação entre autor e leitor. Nesse contexto, o presente trabalho, buscando atingir os efeitos de leitura e interpretação no âmbito da Análise de discurso (AD), procura demonstrar como um sujeito-leitor pode construir sentidos apoiado em sua memória discursiva e no arquivo. Surge, assim, nosso objetivo: verificar de que forma se constitui o efeito leitor a partir de um estudo crítico-analítico de artigos de opinião com a temática “cotas em universidades públicas e privadas”. Propomos esse estudo crítico-analítico enfocando elementos que contribuam para o desenvolvimento da habilidade de leitura dos estudantes, fomentando o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre o uso de construções linguístico-enunciativas aplicadas em situações particulares. Segundo a A.D, o *efeito-leitor* está formado na materialidade do texto pela memória discursiva do sujeito que lê, tornando possível o efeito de sentido entre os locutores. Através dessa pesquisa, constatamos que o efeito leitor acontece de uma maneira quando os sujeitos alunos não têm conhecimento da autoria do texto, do mesmo modo que, no momento em que os sujeitos alunos “conhecem” o autor, atribuem efeitos de sentido em decorrência da posição social que o sujeito autor ocupa, levantando opiniões que resgatam a memória discursiva e o arquivo.

**Palavras-chave:** Leitura. Efeito-leitor. Arquivo. Memória.

## **SOBRE LÍNGUA E LEITURA**

Desprovida de conexão com o mundo real, a discussão linguística adquire um caráter puramente abstrato, sem nenhuma possibilidade de aplicação prática. Infelizmente, a língua ainda é apresentada em concursos vestibulares como se ela se bastasse, ou seja, não carregasse na sua realização fatores da sociedade onde é usada. Em direção contrária, alguns resultados comprovam que quanto mais a língua for apresentada como *sistema-em-função*, isto é, vinculada às circunstâncias concretas e diversificadas de sua atualização, tanto mais a sua apreensão será efetiva.

Antunes (2003, p. 41) nos diz que essa “tendência teórica possibilita uma consideração mais ampla da linguagem e, conseqüentemente, um trabalho pedagógico mais produtivo e mais relevante”, pois os alunos passam a manter uma relação mais afetiva com a língua. Essa perspectiva funcional da linguagem sugere, então, que as atividades linguísticas devam estar diretamente ligadas à “ordenação e estabilização das atividades de comunicação do cotidiano” (MARCUSCHI, 2003, p. 19). Assim sendo, um dos caminhos apontados como mais eficaz para tal relação é o trabalho com os gêneros textuais, já que estes se caracterizam por constituírem “realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas” (MARCUSCHI, 2003, p. 23). Nesse sentido, nos guiam as Orientações Curriculares para o Ensino Médio:

aposta-se em práticas de leitura por meio das quais os alunos possam ter acesso à produção simbólica do domínio literário, de modo que eles, interlocutivamente, estabeleçam diálogos (e sentidos) com os textos lidos. Em outros termos, prevê-se que os eventos de leitura se caracterizem como situações significativas de interação entre o aluno e os autores lidos, os discursos e as vozes que ali emergirem, viabilizando, assim, a possibilidade de múltiplas leituras e a construção de vários sentidos (BRASIL, 2006:33).

Segundo esse paradigma, parece estar claro que a memorização isolada de normas e conceitos elimina a possibilidade de uma reflexão interacional com a /pela

língua e urge a necessidade de formas de ensino-aprendizagem que possibilitem ao estudante atuar de forma ativa e crítica no processo de interação com os mais variados gêneros textuais.

Como então imprimir um estudo crítico-analítico do texto, enfocando-se elementos que contribuam de forma significativa para o desenvolvimento da habilidade de leitura dos estudantes? No tangente à estrutura linguística, é necessário, ao invés de exercícios isolados de gramática normativa, proporcionar o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre o uso de construções linguístico-enunciativas aplicadas em situações particulares, com ênfase na reflexão sobre a natureza e o funcionamento da linguagem.

Assim, o desenvolvimento da compreensão leitora deve ter sempre esse norte: permitir que o indivíduo consiga compreender as diversas formas de manifestações comunicativas. O indivíduo, como parte integrante de uma sociedade grafocêntrica, deve ter competência para saber lidar com as mais diversas situações. Daí a importância do ensino da leitura: a escola deve encaminhar os indivíduos para a sua emancipação, deve fazer com que eles vislumbrem novas possibilidades de ascender.

KLEIMAN & MORAES (1999) reforçam essa ideia quando afirmam que, através da leitura, “a escola tem de contribuir para a diminuição da injustiça social”, fornecendo a todos “as oportunidades para o acesso ao saber acumulado pela sociedade” (p. 91). À medida que for convivendo mais com a prática de leitura, o aluno vai conseguir sair de uma situação deplorável para outra mais confortável. A leitura tem, pois, uma função social. É um meio eficaz de promover a socialização do saber.

Para alcançar tal função, KLEIMAN (2004) acredita que a leitura deve ser concebida como um processo discursivo de reconstrução de significados, o qual só pode ser desenvolvido adequadamente se se estimular o leitor a ativar o seu conhecimento prévio (linguístico, textual e enciclopédico), a desenvolver estratégias de leitura (metacognitivas e cognitivas) e a perceber o processo de interação entre autor e leitor.

Nesse contexto, o presente trabalho, buscando atingir os efeitos de leitura e interpretação no âmbito da Análise de discurso (AD), procura demonstrar como, a partir de determinados textos, isto é, de determinado gênero textual, o artigo de opinião, um sujeito-leitor pode construir sentidos apoiado em sua memória discursiva e no arquivo. Surge, assim, nossa indagação: como se dá o efeito leitor no trabalho com leitura de artigos de opinião sobre o tema cotas para alunos de escola pública?

A partir desse questionamento, tencionamos:

- Verificar de que forma constitui-se o efeito leitor a partir de um estudo crítico-analítico de artigos de opinião com a temática a respeito das cotas em universidades públicas e privadas.

Propomos aqui esse estudo crítico-analítico do texto, enfocando-se elementos que contribuam de forma significativa para o desenvolvimento da habilidade de leitura dos estudantes, a fim de fomentar o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre o uso de construções linguístico-enunciativas aplicadas em situações particulares, com ênfase na reflexão sobre a natureza e o funcionamento da linguagem.

### **AS CONTRIBUIÇÕES DA LEITURA EM ANÁLISE DO DISCURSO (CONCEITO DE ARQUIVO, MEMÓRIA)**

A leitura e a interpretação, de acordo com a Análise de Discurso, estão interligadas com as noções de discurso, texto, formação ideológica, formação discursiva, sujeito, sentido, heterogeneidade, condições de produção e historicidade, pois essas devem ter necessária atenção para que se estabeleça uma relação dialógica entre autor e leitor. Afinal, não é possível que haja “sentido sem interpretação. A rigor, não há língua, sem interpretação, e, ao interpretar, ancoramos na textualidade” (ORLANDI, 2001, p. 63). Ou seja, a interpretação para fomentar a validade da leitura envolve três instâncias imbricadas no seu processo, assim como, na perspectiva da linguística textual que Marcuschi (2008) e Elias & Koch (2006) defendem. Estas vão se

situar na concepção interacional e dialógica da língua, que compreende os sujeitos como construtores sociais que mutuamente se constroem e são construídos através do texto, considerando o lugar por excelência da constituição dos interlocutores. E, aquele que, sob uma perspectiva sociointerativista, vê a língua como processo, como uma atividade e não como um instrumento, ou seja, o processo da leitura e da compreensão se dá como uma construção coletiva e, sendo assim, a leitura e a compreensão constituem um processo. Portanto, o envolvimento tido como imperativo entre autor, leitor e texto no processo de leitura não é o fator que dará a leitura na perspectiva da A.D. caráter ímpar. Mas, é porque, no campo da A.D., o *efeito-leitor*, fruto da interpretação proveniente do produtor da materialidade textual, já está formado na materialidade do texto pela memória discursiva do sujeito que lê, tornando possível o efeito de sentido entre os locutores.

Na verdade, o que a A.D. propõe é que novas práticas de leitura sejam inauguradas e que essas práticas façam da leitura o *lugar* de discussão, levando em consideração “o que é dito em um discurso e o que é dito em outro, procurando „escutar“ a presença do não-dito no que é dito”. Ou seja, dando voz a memória discursiva.

Afinal, o trabalho com a Análise de discurso exige, ainda, que seja estabelecida uma relação entre os processos de ensino e aprendizagem com o que chamamos de memória discursiva (ORLANDI, 2001, p. 59) e, segundo Dantas

Pêcheux entende que o discurso inscreve-se no espaço da memória, seja como um acontecimento que escapa e não se deixa inscrever, seja como um acontecimento que é absorvido na memória. A memória discursiva oscila entre um dizer que escapa a todo controle do sujeito e um dizer que se anuncia e enuncia o sujeito (DANTAS, 2011, p.123).

Contudo, só podemos dissertar a respeito da memória discursiva quando estamos de posse de sua manifestação. E, esta, a memória discursiva se impõe como um dos fatores imprescindíveis à leitura.

É, em condições determinadas e em um contexto sócio-histórico, que pode-se desenvolver a leitura, processo determinante para a arte da interpretação. O processo de leitura mobiliza, no mínimo, duas posições-sujeito: o sujeito-autor que, a partir da posição sujeito em que está inscrito, recupera do interdiscurso enunciados já-ditos e produz um efeito-texto com início, meio e fim. É esse texto que será lido e interpretado pelo sujeito-leitor. Este, por sua vez, também é interpelado ideologicamente e vai, a partir de seu lugar social produzir a sua leitura. A produção de sentidos vai depender de outras leituras e de um conhecimento ou não do contexto sócio-histórico em que esse texto se insere, pois para interpretar, o sujeito-leitor vai desconstruir o texto, e fazer emergir a heterogeneidade constitutiva do discurso, e (re)construir um novo texto, à medida que produz sentidos.

A teoria discursiva que envolve o processo de leitura perpassa a, já referida, memória discursiva, que envolve consideravelmente o inconsciente e a ideologia (ORLANDI, 2001, p. 59). Além disso, esse processo também engloba os efeitos de sentido subjacentes ao arquivo, considerado como o discurso documental, institucionalizado, memória que acumula. Nesse sentido, Orlandi (2001) afirma que o “gesto de leitura é uma disciplina que se aprende em conformidade com o discurso documental, a memória de arquivo” (p. 59).

Cabe aqui um espaço para que se estabeleça as inegáveis diferenças existentes entre a memória discursiva e o arquivo. Pois, de forma generalizada, podemos considerar tanto o arquivo quanto a memória discursiva como o *já dito*. Mas, enquanto esta se manifesta como um interdiscurso, ou seja, como um “conjunto de dizeres já ditos e esquecidos que determinam o que dizemos, sustentando a possibilidade do dizer” (ORLANDI, 2001, p. 59). Aquele corresponde a um já dito proveniente de uma memória que se acumula e que, portanto, não pode ser retirado da lembrança por ser institucionalizado. Ou seja, o arquivo é, na verdade, um conceito pré-estabelecido que não deixa de ecoar na mente dos leitores.

**ANÁLISE DE DADOS**

Como nossa pesquisa procura responder como se dá o efeito leitor ao se trabalhar, na sala de aula, com leitura de artigos de opinião, especialmente, com a temática: “Cotas para alunos de escola pública ingressarem no ensino superior”, optamos por analisar as respostas dos sujeitos mediante cada leitura dos textos, ou seja, no momento em que o texto 1 foi analisado sem que alguns dos sujeitos alunos tivessem conhecimento da posição social do sujeito autor, e no segundo momento em que o texto 2 foi discutido e que os alunos verificaram de imediato a posição social que o sujeito autor ocupava. Constatamos que o efeito leitor se dá de uma maneira quando os sujeitos alunos não têm conhecimento da autoria do texto, do mesmo modo que a partir do momento em que os sujeitos aluno tomam conhecimento do autor, do papel social que este ocupa, verificamos reações, efeitos distintos. A partir da leitura do texto 2, foi possível observar que os alunos buscam e observam quase imediatamente a posição social ocupada pelo autor do texto, pois passam a perceber as conseqüências discursivas que tal observação pode trazer. Desse modo, passam a atribuir efeitos de sentido em decorrência da posição social que o sujeito autor ocupa, levantando assim, opiniões que resgatam a memória discursiva e o arquivo. Muitas vezes, seus argumentos são validados por discursos legitimados denominados de arquivos. Podemos observar, bem como comprovar, esse efeito a partir das opiniões expostas a seguir:

- “O autor é favorável” (sujeito 1)
- “O autor é neutro por ser deputado e querer votos apresenta argumentos favoráveis e nenhum contra” (sujeito 2)

*Estima-se que o sistema de cotas vai beneficiar cerca de 60% dos estudantes.*

- “Porque é político, no texto todo ele é neutro. Na conclusão está mais favorável” (sujeito 1)

Num primeiro momento, o sujeito 1 afirmou de maneira balizada sua opinião acerca da posição do autor do texto 1 em relação às cotas: “O autor é favorável” (sujeito 1). É interessante ressaltar que, até o presente momento, o sujeito 1 não se sentiu influenciado, ou sequer percebeu a legitimação do discurso do autor a partir da posição social que este ocupa, somente com a opinião do sujeito 2 que, por sua vez, observou o autor, ou seja, o sujeito responsável por aquele discurso, é que notamos que a opinião do sujeito 1 passa a ter uma enunciação anterior “ porque é político” que passa a operar em uma situação atual outros efeitos de sentido, seja conflitantes ou semelhantes em relação a anterior, o que veremos a seguir. Para ele, como observamos, o fato de “ser” político é sintomático no que diz respeito ao discurso elaborado por esse sujeito, o que comprovamos com os seguintes exemplos:

- “O autor tem de ser a favor por causa do partido, que defende a causa e um deputado tem que se posicionar/opinar para agradar o povo” (sujeito 1)
- “Ele deve se posicionar, mas não se comprometer” (sujeito 1)

“Político tem de falar o que o povo quer ouvir”. (sujeito 1)

O sujeito-autor responsável pelo discurso relatado no texto 1 é um político, e como o próprio sujeito 1 demarcou, está intrinsecamente relacionado ao seu partido político: “O autor tem de ser a favor por causa do partido”. Nesse caso, o sujeito 1 provavelmente observa: quem está dizendo o discurso – “e um **deputado** tem que se posicionar/opinar para agradar o povo”; o fato de o autor ser de um determinado partido o responsabiliza de uma formação discursiva - “Ele deve se posicionar, mas não se comprometer.”; Em que condições o autor sujeito diz o discurso - “Político tem de falar o que o povo quer ouvir”.

Estas três opiniões supracitadas revelam que pela constitutividade do sujeito (que se dá por uma reduplicação entre o sujeito ideológico e as normas sociais que identificam e constata o sujeito numa posição social) também a memória discursiva e o arquivo dos sujeitos alunos são articulados.



No imaginário cultural político dos brasileiros, acredita-se que o político se posiciona diante de muitas situações baseando-se no futuro julgamento da população em relação a ele mesmo, ou seja, os políticos, ou grande parte deles não se comprometem por meio de discursos que não venham a agradar a massa popular, muito embora seus discursos não tenham um valor positivo para a sociedade, como ressaltou o sujeito 2 “Mesmo quem é contra, sabe que as cotas são necessárias (para se dar oportunidade as outras classes)”. O que é necessário, sobretudo, é agradar e falar aquilo que os votantes desejam ouvir, em decorrência exatamente da posição social que ocupam, ou que almejam ocupar.

Nesse sentido, acreditamos que, como afirma Pêcheux, o discurso inscreve-se no espaço da memória, seja como um acontecimento que escapa e não se deixa inscrever, seja como um acontecimento que é absorvido na memória. Nesta perspectiva, observamos que, pelo menos a partir da discussão do texto 1, como se percebe nas opiniões do sujeito 1 há uma espécie de duas verdades absorvidas e que anuncia e enuncia o sujeito: a) o político opina a fim de agradar o povo e b) sua opinião não deve estar comprometida.

No texto 2, possivelmente em razão dos objetivos, do percurso que as discussões iam seguindo e, sobretudo, por uma percepção interessante dos sujeitos leitores em relação ao lugar social que o sujeito autor ocupa e, por sua vez, as consequências que este fator pode trazer, a discussão do texto veio regida primeiramente pela observação imediata do autor.

Primeiramente é interessante pontuarmos que uma das opiniões, a de um sujeito aluno o qual denominamos de 3, ressalta, segundo ele, a não influência da posição social do sujeito autor na disposição de seus argumentos e de seu julgamento em relação a determinado tema. Para ele “A opinião do autor não se modifica pela posição social do autor”. Nesse caso, percebemos que, embora esse sujeito seja ideologicamente constituído, ao interpretar e discutir o texto 2, nega os significados históricos, sociais, bem como a memória social e acaba “esvaziando” os efeitos de sentido do discurso. Disto resulta o apagamento de interpretação ou de possíveis

interpretações. O que vai de encontro com a perspectiva que acreditamos que os demais alunos tenham articulado.

Ressalvamos que a teoria discursiva que envolve o processo de leitura perpassa não só significados históricos e sociais, mas também a referida memória discursiva e engloba os efeitos de sentido subjacentes ao arquivo. Ao considerar, por exemplo, que “As cotas existem porque os alunos da escola pública tem impedimentos para se dedicar aos estudos” o sujeito 1 restitui, através da memória social, julgamentos de possibilidades que são reconstruídos pelo discurso de que alunos de escolas publicas não podem se dedicar exclusivamente aos estudos, como os da escola privada, porque não tem condições financeiras e de alguma maneira ocupam o tempo que deveria ser dedicado aos estudos para outras atividades, daí o argumento de que o autor do texto não estaria marginalizando intelectualmente os estudantes de escola pública, sendo assim, “o autor não enxerga a desigualdade intelectual entre os estudantes de escola pública ou privada”.

Ainda nesta perspectiva, recuperemos o que o sujeito 1 aponta no texto 1: “um deputado tem que se posicionar/opinar para agradar o povo.” e relacionando a seu outro apontamento no texto 2: “Não considero que a desigualdade social vai se acabar com as cotas. Elas só vão retirar 50 % das minhas chances de entrar na universidade”, a partir desses recortes de fala, podemos observar que a estruturação do discurso vai constituir a materialidade de uma memória social, memória essa constituída através da retomada de discursos. Com isso, constatamos que este sujeito acredita que os políticos, de um modo geral, embora não mudem a realidade da sociedade com o discurso que anunciam, devem anunciá-lo. Por isso, enfatiza que a proposta de cotas, para ele, fomenta a retirada de possibilidades de sua entrada no ensino superior, ou seja, ele retoma o discurso quase legitimado, assim recorre além da memória discursiva ao seu arquivo para sublinhar que “político tem de falar o que o povo quer ouvir.”.

Como a memória resgata os pré-construídos, e de acordo com Pêcheux é “um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas de

conflitos de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas, e contra-discursos.”, recuperamos o que diz o sujeito 2 acerca da influência dos EUA no que concerne a implantar o sistema de cotas no Brasil: “Essa moda é para igualar a educação do Brasil com a dos EUA.”. Como acreditamos que a concepção discursiva da leitura objetiva “romper os efeitos de evidência” e “inaugurar outras maneiras de ler”, como afirma ORLANDI, verificamos que o sujeito 2 “inaugura uma outra maneira de ler”, pois, numa espécie de discurso quase legitimado, embora para muitos questionável, temos que “tudo” aquilo que vem dos EUA ou que lá “deu certo” seria eficaz no nosso país. Nesse caso, o sujeito 2 transparece, em seu discurso: “A crítica feita pelo autor não é certa, pois no Brasil o sistema de cotas seria mais eficaz”, através do contraponto de espaço, demarcado por EUA e Brasil, adequar a uma memória dividida em uma regularidade de um lugar que por diversos motivos sociais, políticos e econômicos o sistema de cotas seria eficaz e um outro lugar que não seria.

#### PARA ENCERRAR A DISCUSSÃO...

Sabendo que a influência causada pela memória discursiva e pelo arquivo no leitor, ou melhor dizendo, no efeito-leitor, no momento da argumentação, afeta os efeitos de sentidos depreendidos do texto, deduzimos, a partir de nossas reflexões sobre os processos referidos, que a prática discursiva da leitura ocorre à luz da memória discursiva, que expõe o leitor, demonstrando que tudo o que ele afirma está arraigado por outros discursos que passam despercebido em seus enunciados, pois o sujeito-leitor, ao desconstruir o texto, faz inferências, produz subentendidos e reconhece textos já-ditos ou toma para si o já dito num processo de apropriação de palavras, que acontece de forma análoga ao que vemos na teoria bakhtiniana a respeito da teoria de outrem, que afirma que

O discurso citado é visto pelo falante como uma enunciação de uma *outra* pessoa, completamente independente na origem, dotada de uma construção completa, e situada fora do contexto narrativo. É a partir dessa existência autônoma que o discurso de outrem passa para o contexto narrativo, conservando o

seu conteúdo e ao menos rudimentos da sua integridade linguística e da sua autonomia estrutural primitivas. A enunciação do narrador, tendo integrado na sua composição uma outra enunciação, elabora regras sintáticas, estilísticas e composicionais para assimilá-la parcialmente, para associá-la à sua própria unidade sintática, estilística e composicional, embora conservando, pelo menos sob uma forma rudimentar, a autonomia primitiva do discurso de outrem, sem o que ele não poderia ser completamente apreendido. (BAKHTIN, 1997, p. 144-145).

Quanto ao arquivo, a partir de nossas observações, percebemos o quanto os discursos legitimados pela sociedade, isto é, o arquivo, *corre* ao auxílio dos leitores para sustentar suas opiniões ou argumentos. Sobretudo, quando eles necessitam de uma espécie de autenticação do que afirmam para convencer os outros da coerência de sua leitura. Presenciamos um acontecimento dessa natureza quando um aluno proferiu sua opinião sobre o discurso dos políticos, que, segundo esse aluno, procuram sempre dizer o que querem ouvir os possíveis eleitores, o aluno sustenta essa argumentação apoiado naquilo que já institucionalizamos como “jeitinho brasileiro”.

Por fim, concluímos também que, embora ler e interpretar sejam, metodologicamente, concebidos como processos distintos, na prática, estão inter-relacionados a ponto de nenhum deles poder ser realizado de forma independente. E, na maioria das vezes, o processo de leitura e compreensão vai depender do lugar social que ocupam autor e leitor do texto.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Assumindo a dimensão interacional da linguagem**. In: Aula de português: encontro e reencontro. São Paulo: Parábola editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail Bakhtin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**, Vol. 1. Linguagens, Códigos e Tecnologias. Julho de 2006. Disponível em: <[http://www.cespe.unb.br/vestibular/1VEST2010/GuiaDoVestibulando/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://www.cespe.unb.br/vestibular/1VEST2010/GuiaDoVestibulando/book_volume_01_internet.pdf)>. Acessado em 08 de maio de 2011.

DANTAS, Aloísio de Medeiros. **Sobressaltos do Discurso: Algumas aproximações análise do discurso**. Campina Grande: EDUFCEG, 2007.

GRIGOLETTO, Marisa. **A resistência das palavras: discurso e colonização britânica na Índia**. Campinas: Edunicamp, 2002.

KLEIMAN, A. **Texto e Leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 9ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

KLEIMAN, Angela. **A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional**. In SIGNORINI, Inês. *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.

KLEIMAN, A. & MORAES, S. **Leitura do texto jornalístico**. In: *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

KOCH, Ingedore Vilaça. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 9 - 56

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Processos de compreensão**. In: \_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008. p. 228- 281.

\_\_\_\_\_. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais e ensino*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p.19-36.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Os efeitos de Leitura na redação discurso/texto**. In: \_\_\_\_\_. *Discurso e texto: formação e circulação dos sentidos*. São Paulo: Pontes, 2001. p. 59-71.

\_\_\_\_\_. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.

## ANEXOS TEXTO 1

**COTAS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS** Uma das principais preocupações do governo Lula na área de educação é com a intensificação do processo de universalização do direito ao ensino universitário. Para isso, se está encarando o desafio de implementar o sistema de cotas e ocupando vagas ociosas em instituições particulares. O Governo, por meio do Ministério da Educação, enviou dois Projetos de Lei ao Congresso Nacional que propõem a democratização do acesso ao ensino superior: o "Universidade para Todos" e o que institui sistema de cotas nas universidades públicas. Hoje, apenas 9% dos jovens, entre 18 e 24 anos, têm acesso a estas instituições.

O projeto "Universidade para Todos" permitirá o ingresso de mais de 300 mil jovens de baixa renda e professores da rede pública de ensino em instituições privadas do ensino superior. Nos últimos 10 anos, o número de instituições privadas no Brasil cresceu extraordinariamente e hoje detém 70% das vagas.

Entretanto, 37,5% destas vagas estão ociosas. O programa quer utilizar essa ociosidade, transformando-as em vagas públicas. As instituições filantrópicas deverão oferecer os 20% de gratuidade - já previstos em lei - em bolsas integrais e gratuitas de ensino. As faculdades privadas poderão aderir ao programa oferecendo 10% de suas vagas em bolsas de estudo. Em contrapartida, elas também terão as isenções de impostos já previstas para as filantrópicas menos o imposto patronal para o INSS.

O outro projeto prevê o acesso às instituições federais por meio de um sistema que reserva vagas para alunos das escolas públicas, negros e índios. O objetivo do Governo é promover a inclusão desses grupos historicamente excluídos das instituições, valorizar a escola pública onde está a maioria dos alunos de classe média e baixa, garantir um quadro de alunos com o mais variado histórico e perfil social, étnico e cultural, reduzir as desigualdades sociais, além de reafirmar sua política de ações afirmativas para inclusão social.

O novo sistema reserva 50% das vagas nas Universidades Federais para alunos que tenham cursado todo o ensino médio em escolas públicas. O percentual será definido pela participação de cada uma das etnias na composição da população de cada estado, de acordo com os dados do IBGE. Estima que o sistema de cotas vá beneficiar cerca de 60 mil estudantes. Segundo o Censo de 2000, 82,8% dos estudantes das universidades brasileiras são brancos e apenas 8% negros.

O sistema de cotas como forma de democratização do acesso ao ensino superior não é inédito. Oito instituições públicas já implementaram o sistema, que foi aprovado por leis estaduais. A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

foi a primeira universidade pública de grande porte a implementar as cotas.

Hoje, 20% das vagas são para alunos da rede pública, 20% para negros e 5% para portadores de deficiência ou integrantes de minorias étnicas. Na Universidade de Brasília (UNB), 20% das vagas são reservadas para afrobrasileiros e 15% para índios. Outro exemplo é a Universidade do Estado da Bahia, que oferece 40% de suas vagas para os afrobrasileiros.

A política de cotas para negros nas Universidades Federais tem o apoio de grande parte da população. Pesquisa feita a pedido da Confederação Nacional do Transporte mostra que 61,1% da população são a favor das cotas, 29,4% contra e 9,6% não souberam responder. Polêmicas à parte, é mais uma forma de proporcionar igualdade de condições de estudo e de vida para o máximo possível de pessoas.

Artur Bruno - Professor e Deputado Estadual

## TEXTO 2

### A JUSTIÇA DAS COTAS NA UNIVERSIDADE PÚBLICA

"Qualquer ação afirmativa deve ser adotada conjuntamente com outras medidas, pois trata-se de mecanismos de longo prazo".

Há um debate corrente, e um projeto de lei no Congresso Nacional, sobre a regulamentação de quotas para afrodescendentes em universidades públicas. Este debate faz parte de um conjunto recente de medidas de ação afirmativa, no sentido de que buscam garantir a igualdade de oportunidades para cidadãos historicamente vítimas de preconceito. Embora a universidade brasileira não estipule, em seus critérios de admissão para os cursos de graduação, mecanismos subjetivos de avaliação, que poderiam ser questionados como discriminatórios, é visível que a condição social e o menor acesso a cursos de segundo grau de qualidade materializam um severo obstáculo ao ingresso de negros - ou afrodescendentes, como parece ser o termo mais politicamente correto - às universidades públicas.

A correção desta situação social vem sendo proposta através das cotas raciais. Pode-se discutir o fundamento de justiça que legitimaria estas cotas. De fato, uma determinada medida será justa quando atender a um determinado princípio: o princípio da equidade, segundo o qual deve-se dar a cada um o que é seu; o princípio da justiça compensatória, que busca corrigir danos causados a alguém; o princípio da reciprocidade, segundo o qual deve-se devolver os atos realizados em favor de alguém. No caso das cotas, o princípio de justiça subjacente seria o da justiça compensatória: afinal, a herança da escravidão explica a atual situação dos negros no Brasil, ao lado do preconceito que lhes dificulta a ascensão social. Mais

eficaz e seguro seria a adoção de critérios para o acesso de alunos oriundos de escolas públicas.

Mas a justiça compensatória, fundamento da idéia, é dependente da possibilidade de que a compensação oferecida possa alterar a situação a ser corrigida. Mais ainda, os critérios de justiça exigem que não se pode impor o ônus superior à compensação buscada. Em outras palavras, os mecanismos de compensação serão justos na medida em que possam efetivamente contribuir para compensar a injustiça, e não gerem ônus desmesurado para quem arca com a compensação.

Sob esses critérios, pode-se questionar a justiça das cotas sociais. De fato, este questionamento pode se basear em várias dúvidas quanto à sua real eficácia e quanto à sua forma de implantação. Assim, não há, em primeiro lugar, provas cabais de que, com as cotas no percentual hoje em discussão no Congresso Nacional, pode-se diminuir o nível de preconceito na sociedade, como demonstram experiências de outros países.

O segundo problema é que estas cotas atingirão provavelmente uma parcela reduzida da população negra. Ainda que se conte como vantagem de um efeito demonstração para o resto da população, não há garantias de que este efeito terá a repercussão desejada. Outros problemas serão quanto aos mecanismos de implementação: quem é negro? A auto-declaração permite exagerados e fraudes, como demonstra a recente experiência do Rio de Janeiro. Um problema correlato se refere às diferentes condições sociais e étnicas de Estados como Santa Catarina e Bahia, por exemplo.

Argumenta-se, em sentido contrário, que haveria uma contrapartida educacional no que se refere à maior diversidade entre os alunos, como ocorreu nos Estados Unidos. Este argumento é um tanto irreal, uma vez que a cultura negra brasileira não guarda elementos de diversidade tão amplos como ocorre nos Estados Unidos, onde se pode reconhecer a origem étnica até pelo acento do interlocutor.

Nos Estados Unidos, foi o valor dessa diversidade cultural que sustentou a validade da inclusão de critérios étnicos na admissão em universidades (e ainda assim, como apenas um das dezenas de critérios a serem considerados). Mas mesmo este argumento vem sendo contestado perante a Suprema Corte, em ações que contam com o apoio da National Association of Scholars, para quem "não há evidência suficiente de que a diversidade racial tenha efeitos positivos no corpo discente".

No caso brasileiro, a existência de um "preconceito reverso" no acesso a vagas em universidades públicas, com base em critérios raciais, geraria facilmente oposições perante os tribunais, por ofensa a princípios constitucionais de igualdade



perante a lei. A avalanche de ações propostas por eventuais prejudicados traria imensa insegurança na matéria - que deve ser acrescida aos custos sociais de implementação de cotas. Em suma, regras especiais de acesso às universidades públicas podem ser um instrumento interessante de incorporação de grupos sociais. Entretanto, é um mecanismo limitado, que deve ser bem discutido e regulamentado, para que não se torne fonte de novas injustiças. Neste sentido, mais eficaz e juridicamente seguro seria a adoção de critérios para o acesso de alunos oriundos de escolas públicas, e não por critérios raciais. De qualquer forma, qualquer ação afirmativa deve ser adotada conjuntamente com outras medidas, pois são mecanismos de longo prazo, que beneficiam uma parcela reduzida e que contribuem relativamente pouco para a justiça compensatória que pretende implementar.

Welber Barra é professor de direito internacional da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).