

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOLOGIA E LÍNGUA PORTUGUESA

RENATA LARA DE MORAES

**Artigo de opinião em livros didáticos do Ensino Fundamental:  
mudanças e permanências**

São Paulo  
2021

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOLOGIA E LÍNGUA PORTUGUESA

RENATA LARA DE MORAES

**Artigo de opinião em livros didáticos do Ensino Fundamental:  
mudanças e permanências**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Filologia e Língua Portuguesa

Orientadora: Profa. Dra. Maria Inês Batista Campos Noel Ribeiro

São Paulo  
2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

M827a Moraes, Renata Lara de

Artigo de opinião em livros didáticos do Ensino Fundamental: mudanças e permanências / Renata Lara de Moraes; orientadora Maria Inês Batista Campos São Paulo, 2021.  
220 f.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas.  
Área de concentração: Filologia e Língua Portuguesa.

1. argumentação. 2. livro didático. 3. produção escrita. 4. artigo de opinião. I. Campos, Maria Inês Batista, orient. II. Título.

MORAES, Renata Lara de. **Artigo de opinião em livros didáticos do Ensino Fundamental:** mudanças e permanências. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa, Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

Aprovada em: \_\_\_\_\_

### Banca Examinadora

Profa. Dra. Maria Inês Batista Campos      Instituição: Universidade de São Paulo  
Noel Ribeiro

Julgamento: \_\_\_\_\_      Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_      Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_      Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_      Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_      Assinatura: \_\_\_\_\_

Suplente

Prof. Dr. \_\_\_\_\_      Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_      Assinatura: \_\_\_\_\_

Ao João Moraes Boim,  
meu filho, que preenche com amor os meus dias.

## AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Maria Inês Batista Campos Noel Ribeiro, não apenas pela orientação neste trabalho, mas por sua acolhida, pelos incentivos e conversas ao longo de todo processo, ensinando-me a transitar entre os caminhos da vida acadêmica e profissional.

À Professora Doutora Ana Lúcia Tinoco Cabral, que tive o prazer de conhecer em Córdoba (Argentina), no X SIGET, e com quem aprendi muito assistindo às aulas que ministrou.

À Professora Doutora Cristiane Dominique Vieira Burlamaqui, que conheci ao iniciar meus estudos para o mestrado, sempre muito atenciosa nos conselhos e nas revisões dos meus trabalhos acadêmicos.

Ao Professor Doutor Geraldo Tadeu Souza, pelas sugestões tão importantes para seguir adiante em minha pesquisa.

Ao Professor Doutor Paulo Roberto Gonçalves Segundo, com quem eu ingressei no curso de Letras da Universidade de São Paulo, em 2001. Sinto orgulho imenso pelo grande professor que se tornou.

Ao Grupo de Pesquisa Linguagens, Discurso e Ensino da USP, pelas discussões de alto nível, aprendizados e muito companheirismo.

À Nathalia Akemi Sato Mistunari, que eu vi tornar-se uma grande pesquisadora e que, desde o início, esteve por perto me apoiando e me acalmando. À Aina Cruz, companheira desde a primeira disciplina que cursei. À Larissa Vieira de Cerqueira, sempre gentil nas suas contribuições. À Rosana Silvestre de Lima, por suas colocações tão pertinentes. Ao Mateus Moura, com quem partilhei não apenas as angústias e aflições, mas também as conquistas. Ao Elvis Lima de Araújo, que me ajudou demais com as coleções didáticas que compuseram o meu *corpus*.

À FTD Educação, em especial à equipe de Idiomas, tão incrível sempre, e que, com muito carinho e paciência, acompanhou e apoiou toda minha jornada. Quero destacar: a Ana Carolina Lopes, que é muito mais do que uma parceira de trabalho, mas uma pessoa admirável com quem eu tenho o prazer de aprender tanto e contar sempre; o

Cayube Galas, meu ex-colega de faculdade que se tornou um amigo querido quando o mundo editorial nos colocou em contato novamente; a Isabel Lacombe, pelas tantas vezes que se pôs a me ouvir e aconselhar; a Stela Danna, uma de minhas primeiras leitoras, uma inspiração para que eu levasse adiante os planos do mestrado; a Carolina Pereira de Jesus, que logo aceitou a empreitada de ler meu projeto e me ajudar; a Fabiana de Luca; a Larissa Vannucci; a Vivian Viccino; a Heloísa Duarte; a Myrian Yamamoto; o Felipe Moreira.

À Daniela Stocco e à Poliana Oliveira, com quem dividi o primeiro apartamento quando vim à USP estudar. Fomos as fortalezas umas das outras durante os anos da Graduação; traçamos juntas o plano para estudar fora do país; vivemos juntas a dor e a delícia das nossas primeiras experiências profissionais; nos vimos casar e ser mães. Quando olhamos para trás, sentimos orgulho de ser parte da vida uma da outra.

À Talita Vieira Moço, que também caminha ao meu lado desde a época da nossa habilitação em espanhol, nos tempos da Graduação. Uma amiga incrível que me inspira demais.

À amizade generosa da Andreia Manfrin Alves, da Stela Kuperman, do Eduardo Passos e do Gil Vieira Sales. Nos últimos treze anos, foram para mim apoio, alento e exemplo. Com eles o riso é fácil, o choro é sincero, a vida fica melhor. Foi dura a nossa distância durante a pandemia.

Às minhas amigas-irmãs-amores Deborah Leanza e Luciana Pereira Azevedo, tão potentes e corajosas; a companhia delas é pura sororidade e reconstrução.

À Christina Queiroz pelo apoio psicológico e pelas tão ricas discussões que me ajudam a ser mais generosa comigo mesma.

Por fim, agradeço à Inez Lara, minha mãe, que me proporciona o melhor acolhimento do mundo. Ao Agenor V. de Moraes Neto, meu pai, que sempre me instigou a querer ir além, que sempre me lembrou do quanto sou capaz. Ao Ricardo Lara de Moraes, meu irmão, que me mostra como ser leve e aventureira. E ao João, meu garoto, que tanta paciência teve com a mamãe.

## RESUMO

MORAES, Renata Lara de. *Artigo de opinião em livros didáticos do Ensino Fundamental: mudanças e permanências*. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa, Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

O objetivo central deste trabalho é a análise de como os estudantes são conduzidos em seu aprendizado para a construção da opinião e do ponto de vista nas seções de produção escrita do artigo de opinião, em coleções didáticas, sob a justificativa da argumentação como direito à vida (PACÍFICO, 2016). A escolha desse gênero discursivo deve-se ao fato de ele pressupor, em seu eixo estrutural, a exposição de opinião por meio de um percurso de construção argumentativa movida pelos valores de quem escreve. O recorte temporal é o período de final de vigência dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* ou PCN (BRASIL, 1998) e início de vigência da *Base Nacional Comum Curricular* ou BNCC (BRASIL, 2018a). Três são as perguntas norteadoras desta pesquisa: (1) Qual é o tratamento dado às esferas de circulação no que tange ao trabalho com artigo de opinião nos livros selecionados? (2) De que modo os textos argumentativos, como o artigo de opinião, são orientados para as atividades de produção escrita nesses mesmos livros? (3) De que maneira as atividades propostas nesses livros exploram o posicionamento crítico do estudante e mobilizam os elementos da linguagem na produção e recepção dos textos? Os conceitos trazidos para fundamentação teórica são o de argumentação dialogal (PLANTIN, 2008a; 2008b); o do modo de organização argumentativa (CHARAUDEAU, 2016); o da argumentatividade inscrita na própria língua (CABRAL, 2020; KOCH; ELIAS, 2018); (KOCH, 2011, 2018a, 2018b); o de gêneros do discurso (BAKHTIN, 2011 [1979]); o de texto como acontecimento da vida da linguagem (BAKHTIN, 2016 [1979]) e o de enunciado concreto (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]). Para composição do *corpus*, foram selecionadas as seguintes coleções didáticas dos Anos Finais do Ensino Fundamental: *Tecendo linguagens* (OLIVEIRA, T. et al., 2015); *Tecendo linguagens* (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018); *Singular & plural* (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2015); *Singular & plural* (BALTHASAR; GOULART, 2018). O processo de análise das seções de artigo de opinião deu-se em torno à leitura dos artigos de opinião apresentados; aos encaminhamentos linguístico-discursivos das atividades para a construção argumentativa dos estudantes; e aos encaminhamentos finais para a escrita. Dessa forma, identificamos que as mudanças ocorridas nesse processo de transição de um documento oficial a outro concentram-se, principalmente, nos detalhes. No entanto, configuram-se ainda forte permanência e pouca transformação na macroestrutura das coleções didáticas; nas escolhas para os temas e textos, que pouco se atualizaram; e nos campos de atividades humana da BNCC (BRASIL, 2018a), que implicam ainda fragilidades no tratamento. Desse modo, o contorno social do processo de autoria fica limitado.

**Palavras-chave:** análise dialógica do discurso; argumentação; livros didáticos; língua portuguesa.

## ABSTRACT

MORAES, Renata Lara de. *Opinion piece in Elementary School textbooks: changes and permanencies*. Dissertation (Master's in Letters) - Post-Graduate in Philology and Portuguese Language, Department of Classical and Vernacular Letters, Faculty of Philosophy, Letters and Human Sciences, University of São Paulo, São Paulo, 2021.

The main goal of this work is to analyze how students are led in their learning to build an opinion and a point of view in the opinion piece writing sections in textbooks, under the justification of argumentation as a right to life (PACÍFICO, 2016). The choice of this discourse genre emerges from the fact that it presupposes, in its structural axis, the presentation of opinion through a path of argumentative construction that is driven by the writer's values. The time frame is the interval between the end of validity of the *National Curriculum Parameters* (NCP) (BRASIL, 1998) and the beginning of validity of the *National Curricular Common Base* (NCCB) (BRASIL, 2018a). This research attempts to answer three guiding questions: (1) What attention is given to the spheres of circulation in relation to working with opinion pieces in the selected textbooks? (2) How are argumentative texts, such as the opinion piece, oriented towards writing activities in these same textbooks? (3) How do the activities proposed in these textbooks explore the student's critical attitude and mobilize the language elements in the production and reception of texts? The concepts brought to theoretical basis are that of the dialogical argumentation (PLANTIN, 2008a; 2008b); that of the argumentative organization mode (CHARAUDEAU, 2016); that of argumentativeness inscribed in the language itself (CABRAL, 2020; KOCH; ELIAS, 2018); (KOCH, 2011, 2018a, 2018b); that of discourse genres (BAKHTIN, 2011 [1979]); that of the text as an event in the language life (BAKHTIN, 2016 [1979]) and that of the concrete enunciation (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]). For the constitution of the research corpus, the following didactic series of the Final Years of Elementary School were selected: *Tecendo linguagens* (OLIVEIRA, T. et al., 2015); *Tecendo linguagens* (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018); *Singular & plural* (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2015); *Singular & plural* (BALTHASAR; GOULART, 2018). The analysis process of the opinion piece sections revolved around the reading of the opinion pieces presented; the linguistic-discursive directions of the activities for the students' argumentative construction; and the final guidance for writing. That being so, we identified that the changes occurred in this process of transition from one official document to another are mainly focused on details. However, there is still a firm permanency and little transformation in the macrostructure of didactic series; in the choices for the themes and texts, which have been barely updated; and in the fields of human activities at the National Curricular Common Base (NCCB) (BRASIL, 2018a), which still imply shortcomings in the treatment. Therefore, the social outline of the authorship process is limited.

**Keywords:** dialogical discourse analysis; argumentation; textbooks; Portuguese language.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Fórmula da pergunta argumentativa.....	43
<b>Figura 2</b> – Introdução à seção <b>Prática de leitura</b> na <i>Unidade 3</i> , Capítulo 5, em <i>Tecendo Linguagens</i> (2018) – 9º ano.....	121
<b>Figura 3</b> – Etapa de <b>Elaboração</b> na produção do <b>artigo de opinião</b> a <i>Unidade 3</i> , Capítulo 5, em <i>Tecendo Linguagens</i> (2018) – 9º ano. ....	130
<b>Figura 4</b> – Etapa de <b>Avaliação e reescrita</b> na produção do <b>artigo de opinião</b> na <i>Unidade 3</i> , Capítulo 5, em <i>Tecendo Linguagens</i> (2018) – 9º ano. ....	132
<b>Figura 5</b> – Preparativos para a circulação do <b>artigo de opinião</b> na <i>Unidade 3</i> , Capítulo 5, em <i>Tecendo Linguagens</i> (2018) – 9º ano. ....	134
<b>Figura 6</b> – <b>Prática de leitura</b> na <i>Unidade 4</i> , Capítulo 1 em <i>Tecendo Linguagens</i> (2015) – 9º ano. ....	141
<b>Figura 7</b> – Contextualização na pré-leitura do segundo texto na <i>Unidade 4</i> em <i>Tecendo Linguagens</i> (2015) – 9º ano.....	143
<b>Figura 8</b> – Boxe de sistematização de conceitos – gênero <b>artigo de opinião</b> , tese e composição em introdução, desenvolvimento e conclusão – em <i>Tecendo Linguagens</i> (2015) – 9º ano. ....	145
<b>Figura 9</b> – Boxe de sistematização de conceitos – argumento e argumentação – em <i>Tecendo Linguagens</i> (2015) – 9º ano. ....	145
<b>Figura 10</b> – Boxe para sistematização de conceitos - tipos de argumentos - em <i>Tecendo Linguagens</i> (2015) – 9º ano.....	146
<b>Figura 11</b> – Seção <b>Hora da pesquisa</b> em <i>Tecendo Linguagens</i> (2015) – 9º ano. ....	150
<b>Figura 12</b> – Infográfico usado como disparador para a definição do tema na produção do <b>artigo de opinião</b> , em <i>Tecendo Linguagens</i> (2015) – 9º ano.....	150
<b>Figura 13</b> – <b>Planeje seu texto</b> , em <i>Tecendo Linguagens</i> (2015) – 9º ano.....	151
<b>Figura 14</b> – <b>Avaliação e reescrita</b> da <i>Unidade 3</i> , em <i>Tecendo Linguagens</i> (2015) – 9º ano. ....	152
<b>Figura 15</b> – <b>Avaliação e reescrita</b> da <i>Unidade 4</i> , em <i>Tecendo Linguagens</i> (2015) – 9º ano. ....	152
<b>Figura 16</b> – Introdução à seção <b>Produção de texto</b> em <i>Singular &amp; Plural</i> (2018) – 9º ano. ....	154

<b>Figura 17</b> – Definição para o artigo de opinião em <i>Singular &amp; Plural</i> (2018) – 9º ano.....	155
<b>Figura 18</b> – Boxe <b>Se liga nessa!</b> em <i>Singular &amp; Plural</i> (2018) – 9º ano.....	156
<b>Figura 19</b> – Definição de <b>modalização</b> em <i>Singular &amp; Plural</i> (2018) – 9º ano.....	157
<b>Figura 20</b> – <b>Condições de produção</b> em <i>Singular &amp; Plural</i> (2018) – 9º ano. ....	159
<b>Figura 21</b> – “Ficha de apoio à produção e avaliação” em <i>Singular &amp; Plural</i> (2018) – 9º ano...	160
<b>Figura 22</b> – Elementos discursivos pré-leitura do <b>artigo de opinião</b> em <i>Singular &amp; Plural</i> (2018) – 9º ano. ....	162
<b>Figura 23</b> – Mais elementos discursivos pré-leitura do <b>artigo de opinião</b> em <i>Singular &amp; Plural</i> (2018) – 9º ano. ....	163
<b>Figura 24</b> – Comando de pré-leitura dos <b>artigos de opinião</b> na seção <b>Produção de texto</b> em <i>Singular &amp; Plural</i> (2018) – 9º ano.....	165
<b>Figura 25</b> – Sugestão de recortes sobre o tema para produção escrita do <b>artigo de opinião</b> em <i>Singular &amp; Plural</i> (2018) – 9º ano.....	171
<b>Figura 26</b> – Orientações para a produção de um livro impresso de <b>artigos de opinião</b> em <i>Singular &amp; Plural</i> (2018) – 9º ano.....	173
<b>Figura 27</b> – Boxe para conceituar o gênero em <i>Singular &amp; Plural</i> (2015) – 9º ano. ....	177
<b>Figura 28</b> – Boxe para sondagem de conhecimento em <i>Singular &amp; Plural</i> (2015) – 9º ano....	177
<b>Figura 29</b> – Boxe de contextualização em <i>Singular &amp; Plural</i> (2015) – 9º ano. ....	178
<b>Figura 30</b> – Boxe de sistematização de conteúdo em <i>Singular &amp; Plural</i> (2015) – 9º ano...	178
<b>Figura 31</b> – Boxe de dica em <i>Singular &amp; Plural</i> (2015) – 9º ano.....	179
<b>Figura 32</b> – Informações que validam a autoridade do articulista em <i>Singular &amp; Plural</i> (2015) – 9º ano. ....	184
<b>Figura 33</b> – Transposição do <b>artigo de opinião</b> para o contexto visual de <i>Singular &amp; Plural</i> (2015) – 9º ano, com destaque de cores preparando para as atividades.....	185
<b>Figura 34</b> – Transposição da continuação do mesmo <b>artigo de opinião</b> para o contexto visual de <i>Singular &amp; Plural</i> (2015) – 9º ano, também com destaque de cores.....	186
<b>Figura 35</b> – Ficha de avaliação 1 sobre produção de <b>artigo de opinião</b> em <i>Singular &amp; Plural</i> (2015) – 9º ano. ....	192
<b>Figura 36</b> – Ficha de avaliação 2 sobre produção de <b>artigo de opinião</b> em <i>Singular &amp; Plural</i> (2015) – 9º ano. ....	192

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Habilidades previstas pelos três primeiros níveis no Saeb (BRASIL; INEP, 2020). .....	21
<b>Quadro 2</b> – Eixo cognitivo para a construção da argumentação no Enem: competência e habilidades (BRASIL; INEP, 2020b).....	22
<b>Quadro 3</b> – Estratégias para argumentação.....	37
<b>Quadro 4</b> – Tipos de operadores argumentativos. ....	38
<b>Quadro 5</b> – Modalizadores.....	39
<b>Quadro 6</b> – Elenco das coleções aprovadas nos PNLD 2017 e 2020. ....	93
<b>Quadro 7</b> – Gêneros discursivos das seções de produção de textos em <i>Tecendo Linguagens</i> (2015; 2018). .....	102
<b>Quadro 8</b> – <i>Tecendo Linguagens</i> (2015; 2018) – 9º ano.....	103
<b>Quadro 9</b> – Gêneros discursivos das seções de produção de textos em <i>Singular &amp; Plural</i> (2015; 2018). ....	105
<b>Quadro 10</b> – <i>Singular &amp; Plural</i> (2015; 2018).....	106
<b>Quadro 11</b> – Procedimentos teórico-metodológicos para a leitura, sob a ótica dialógica. .	118
<b>Quadro 12</b> – Visão geral da produção escrita em <i>Tecendo Linguagens</i> (2018) – 9º ano. .	120
<b>Quadro 13</b> - Sequência organizada da seção de <b>Produção de texto - artigo de opinião</b> em <i>Tecendo Linguagens</i> (2018) – 9º ano. ....	122
<b>Quadro 14</b> – A coletânea de atividades da seção <b>Prática de leitura</b> , em <i>Tecendo Linguagens</i> (2018) – 9º ano.....	126
<b>Quadro 15</b> – Os gêneros discursivos abordados no Capítulo 5 – As várias faces da violência, em <i>Tecendo Linguagens</i> (2018) – 9º ano.....	128
<b>Quadro 16</b> – Habilidades relacionadas à compreensão e escrita do texto argumentativo. .	136
<b>Quadro 17</b> – Visão geral da produção escrita em <i>Tecendo Linguagens</i> (2015) – 9º ano. .	138
<b>Quadro 18</b> - Sequência organizada da seção de <b>Produção de texto - artigo de opinião</b> na <i>Unidade 3</i> de <i>Tecendo Linguagens</i> (2015) – 9º ano. ....	139
<b>Quadro 19</b> - Sequência organizada da seção de produção de texto <b>artigo de opinião</b> na <i>Unidade 4</i> de <i>Tecendo Linguagens</i> (2015) – 9º ano. ....	140
<b>Quadro 20</b> – A primeira coletânea de atividades da seção <b>Prática de leitura</b> , na <i>Unidade 3</i> , Capítulo 1, em <i>Tecendo Linguagens</i> (2015) – 9º ano. ....	144

<b>Quadro 21</b> – A segunda coletânea de atividades da seção <b>Prática de leitura</b> , na <i>Unidade 3</i> , Capítulo 1, em <i>Tecendo Linguagens</i> (2015) – 9º ano. ....	146
<b>Quadro 22</b> – Os gêneros discursivos abordados na <i>Unidade 3</i> , Capítulo 1 – As várias faces da violência, em <i>Tecendo Linguagens</i> (2015) - 9º ano. ....	147
<b>Quadro 23</b> – A primeira coletânea de atividades da seção <b>Prática de leitura</b> , na <i>Unidade 4</i> , Capítulo 1, em <i>Tecendo Linguagens</i> (2015) -9º ano. ....	147
<b>Quadro 24</b> – A segunda coletânea de atividades da seção <b>Prática de leitura</b> , na <i>Unidade 4</i> , Capítulo 1, em <i>Tecendo Linguagens</i> (2015) – 9º ano. ....	148
<b>Quadro 25</b> – Os gêneros discursivos abordados na <i>Unidade 4</i> , Capítulo 1 – Na terra do sabiá, em <i>Tecendo Linguagens</i> (2015) - 9º ano. ....	148
<b>Quadro 26</b> – Visão geral da produção escrita em <i>Singular &amp; Plural</i> (2018) – 9º ano. ....	153
<b>Quadro 27</b> – Visão geral da produção escrita do <b>artigo de opinião</b> em <i>Singular &amp; Plural</i> (2018) – 9º ano. ....	161
<b>Quadro 28</b> – A coletânea de atividades na subseção <b>O texto em construção</b> em <i>Singular &amp; Plural</i> (2018) – 9º ano. ....	168
<b>Quadro 29</b> – A coletânea de atividades das subseções <b>Os movimentos argumentativos e A modalização no artigo de opinião</b> em <i>Singular &amp; Plural</i> (2018) – 9º ano. ....	169
<b>Quadro 30</b> – Os gêneros discursivos abordados no Capítulo 7 – Corrupção: o que é e como se combate?, em <i>Singular &amp; Plural</i> (2018) – 9º ano. ....	170
<b>Quadro 31</b> – Habilidades relacionadas à argumentação na seção de <b>Produção de texto</b> de <i>Singular &amp; Plural</i> (2018) – 9º ano. ....	175
<b>Quadro 32</b> – Visão geral da produção escrita no <b>Caderno de leitura e produção</b> em <i>Singular &amp; Plural</i> (2015) – 9º ano. ....	176
<b>Quadro 33</b> – Visão geral da primeira proposta de produção do artigo de opinião na <i>Unidade 1</i> , Capítulo 1, em <i>Singular &amp; Plural</i> (2015) – 9º ano. ....	180
<b>Quadro 34</b> – Visão geral da segunda proposta de produção do <b>artigo de opinião</b> na <i>Unidade 1</i> , Capítulo 2, em <i>Singular &amp; Plural</i> (2015) – 9º ano. ....	182
<b>Quadro 35</b> – Atividade 1: o contexto de produção, em <i>Singular &amp; Plural</i> (2015) – 9º ano. ....	187
<b>Quadro 36</b> – <b>Atividade 2: opinião X argumento</b> , em <i>Singular &amp; Plural</i> (2015) – 9º ano..	187
<b>Quadro 37</b> – <b>Praticando</b> , em <i>Singular &amp; Plural</i> (2015) – 9º ano. ....	188
<b>Quadro 38</b> – <b>Atividade 3: tipos de argumento</b> , em <i>Singular &amp; Plural</i> (2015) – 9º ano....	188

<b>Quadro 39</b> – Os gêneros discursivos do Capítulo 1 – Assumindo responsabilidades: sexualidade e gravidez na adolescência, em <i>Singular &amp; Plural</i> (2015) – 9º ano. ....	189
<b>Quadro 40</b> – <b>Atividade 1: vozes em conflito e vozes que concordam e Atividade 2: o movimento argumentativo</b> (sustentação, refutação, negociação), em <i>Singular &amp; Plural</i> (2015) – 9º ano. ....	189
<b>Quadro 41</b> – <b>Atividade 3: a estrutura do artigo de opinião</b> , em <i>Singular &amp; Plural</i> (2015) – 9º ano. ....	190
<b>Quadro 42</b> – Os gêneros discursivos do Capítulo 2 da <i>Unidade 1</i> , em <i>Singular &amp; Plural</i> (2015) – 9º ano. ....	190
<b>Quadro 43</b> – <i>Tecendo Linguagens</i> (2015; 2018) – 9º ano: semelhanças e diferenças. ....	194
<b>Quadro 44</b> – <i>Singular &amp; Plural</i> (2015; 2018) – 9º ano: semelhanças e diferenças. ....	197

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AF	Anos Finais
AO	Artigo de opinião
BNCC	<i>Base Nacional Comum Curricular</i>
EB	Educação Básica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
ESALQ	Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz
FNDE	Fundo Nacional de Educação
<i>Guia</i>	<i>Guia do Livro Didático de Língua Portuguesa</i>
INEP	Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LD	Livro(s) Didático(s)
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Livro(s) do Estudante
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
MP	Manual(is) do Professor
OED	Objeto(s) educacional(is) digital(is)
PCN	<i>Parâmetros Curriculares Nacionais</i>
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático (a partir de 2019) Programa Nacional do Livro Didático (até 2018)
PUC-RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
Unicamp	Universidade Estadual Paulista
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	19
<b>CAPÍTULO 1 – ARGUMENTAÇÃO: UMA VIA DE PODER</b> .....	32
1.1 A importância da argumentação nos Anos Finais do Ensino Fundamental .....	32
1.2 Aprender a argumentar .....	36
1.3 Demonstrar e persuadir: dupla perspectiva na construção de sentidos.....	40
1.4 Para a mesma pergunta, diferentes pontos de vista.....	42
<b>CAPÍTULO 2 – DOCUMENTOS OFICIAIS EM DIÁLOGO: CONSTRUÇÃO DE UMA MEMÓRIA DISCURSIVA</b> .....	46
2.1 Conjuntura desenvolvimentista .....	47
2.2. Transformação social .....	51
2.3. Consolidação da escola.....	56
2.4. Tempos de pós-verdade .....	63
<b>CAPÍTULO 3 –ARTIGO DE OPINIÃO NA PERSPECTIVA DE BAKHTIN E DO CÍRCULO</b> .....	71
3.1 Gêneros do discurso: atividade humana .....	72
3.1.1 Artigo de opinião: um gênero opinativo da esfera jornalístico-midiática.....	78
3.2 Conceito de texto: acontecimento discursivo .....	81
3.3 Enunciado concreto: materialidade linguística.....	84
<b>CAPÍTULO 4 –SELEÇÃO DOS OBJETOS E METODOLOGIA</b> .....	90
4.1 <i>Guias de livros didáticos</i> em diálogo – ponto de partida.....	90
4.2 Dos objetos selecionados.....	98

4.2.1 Tecendo Linguagens (2015; 2018).....	100
4.2.2 Singular & Plural (2015; 2018).....	104
4.3 Orientações metodológicas.....	107
<b>CAPÍTULO 5 – O ARTIGO DE OPINIÃO NAS COLEÇÕES DIDÁTICAS .....</b>	<b>111</b>
5.1 Construção do ponto de vista.....	112
5.2 A esfera jornalística-midiática.....	114
5.3 A etapa da leitura e a coletânea de atividades – ponto de partida para a escrita.....	116
5.4 O artigo de opinião em <i>Tecendo Linguagens</i> (2018) – 9º ano.....	119
5.4.1 Tecendo linguagens (2018) – 9º ano: leitura do artigo de opinião.....	122
5.4.2 Tecendo linguagens (2018) - 9º ano: texto argumentativo em processo de análise .....	125
5.4.3 Tecendo linguagens (2018) - 9º ano: artigo de opinião em processo de escrita.	128
5.5 O artigo de opinião em <i>Tecendo Linguagens</i> (2015) – 9º ano.....	137
5.5.1 Tecendo linguagens (2015) – 9º ano: leitura do artigo de opinião.....	140
5.5.2 Tecendo linguagens (2015) – 9º ano: texto argumentativo em processo de análise .....	144
5.5.3 Tecendo linguagens (2015) – 9º ano: artigo de opinião em processo de escrita.	149
5.6 O artigo de opinião em <i>Singular &amp; Plural</i> (2018) – 9º ano.....	153
5.6.1 Singular & Plural (2018) – 9º ano: leitura do artigo de opinião.....	162
5.6.2 Singular & Plural (2018) -9º ano: texto argumentativo em processo de análise..	168
5.7 O artigo de opinião em <i>Singular &amp; Plural</i> (2015) – 9º ano.....	175
5.7.1 Singular & Plural (2015) – 9º ano: leitura do artigo de opinião.....	183
5.7.2 Singular & Plural (2015) – 9º ano: texto argumentativo em processo de análise	186
5.7.3 Singular & Plural (2015) – 9º ano: artigo de opinião em processo de escrita..	191
<b>CAPÍTULO 6 - DIÁLOGOS POSSÍVEIS.....</b>	<b>194</b>

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	199
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	204
<b>ANEXOS</b> .....	219
Anexo 1 – <i>Tecendo linguagens</i> (2018) – 9º ano – <i>Unidade 3</i> – Capítulo 5 .....	219
Anexo 2a – <i>Tecendo linguagens</i> (2015) – 9º ano – <i>Unidade 3</i> – Capítulo 1 .....	219
Anexo 2b – <i>Tecendo linguagens</i> (2015) – 9º ano – <i>Unidade 4</i> – Capítulo 1 .....	219
Anexo 3 – <i>Singular &amp; Plural</i> (2018) – 9º ano – <i>Unidade 3</i> – Capítulo 7 .....	219
Anexo 4a – <i>Singular &amp; Plural</i> (2015) – 9º ano – <i>Unidade 1</i> – Capítulo 1 .....	220
Anexo 4b – <i>Singular &amp; Plural</i> (2015) – 9º ano – <i>Unidade 1</i> – Capítulo 2 .....	220

## INTRODUÇÃO

O ano de 2018 inaugura um novo momento na história da Educação Básica (EB) no Brasil e da disciplina de Língua Portuguesa (LP) com a implementação da *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2018a), doravante BNCC.

E esse período, que marca o final da vigência dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998), doravante PCN, e o início de vigência da BNCC (BRASIL, 2018a), constitui o contexto desta pesquisa de Mestrado, iniciada em 2019. Este trabalho volta-se para a repercussão que essa implementação teve nas obras avaliadas e aprovadas no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2020 (BRASIL, 2018b) em relação ao Programa Nacional do Livro Didático de 2017 (BRASIL, 2015a). A mudança de nome desse Programa se deve à inclusão, no Edital que orientava o Programa de 2019 (BRASIL, 2017), de materiais audiovisuais de apoio ao professor, um dos reflexos da publicação da BNCC (BRASIL, 2018a). Além disso, no Edital que norteava o Programa de 2020 (BRASIL, 2018b), estavam incluídas também obras de literatura para o segmento dos Anos Finais (AF) do Ensino Fundamental (EF). Assim, livro didático (LD), impresso e em versão digital, tanto do aluno (LE), quanto do professor (MP), bem como objetos educacionais digitais (OED) relacionados a cada um dos volumes, e obras de literatura agora fazem parte do escopo do PNLD.

Apesar de ter sido homologada apenas em 2018, a BNCC foi prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), doravante LDB. Esta, por sua vez, teve seu caminho aberto já na Constituição conhecida como Cidadã (BRASIL, 1988), em virtude de ter como orientação os direitos do homem. Em seu artigo 210, lê-se:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. (BRASIL, 1988, s.p.).

Da orientação de direitos que teve essa Constituição, decorreu também a abordagem por direitos de aprendizagem e desenvolvimento que a BNCC (BRASIL, 2018a) buscou garantir, espelhada nas dez competências<sup>1</sup> gerais definidas logo em sua introdução. Dessas, a que está mais intimamente ligada à questão da linguagem verbal como forma de atuação e participação cidadã na vida social é a de número 7:

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para **formular**, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BRASIL, 2018a, p. 9).

Foi essa competência que orientou o foco desta dissertação: o trabalho com argumentação em livros didáticos aprovados nas duas últimas edições do *Guia Digital do PNLD* voltadas para os AF do EF (BRASIL, 2015b; 2019b), uma anterior e outra posterior ao lançamento da BNCC (BRASIL, 2018a). Além disso, essa competência consta no eixo avaliativo de provas e exames nacionais realizados em larga escala e que refletem a qualidade de ensino no Brasil. É o caso do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que acontece a cada dois anos, e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), a cada ano.

A edição do Saeb que antecede esta dissertação é a de 2019<sup>2</sup>, e nela a proficiência média dos estudantes do 9º ano foi de 260.1 (num universo de desempenho maior ou igual a 200 e menor ou igual que 375). Partindo de um total de oito níveis, com essa pontuação atinge-se o nível 3 de proficiência (que inclui os níveis 1 e 2 também), desdobrando-se nas habilidades sistematizadas no Quadro 1, na página seguinte.

---

<sup>1</sup> Competência na BNCC (BRASIL, 2018a, p. 8) é definida como “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”.

<sup>2</sup> Informações sobre essa avaliação de 2019 estão reunidas no *Press kit* do Saeb 2019 (INEP; Saeb, 2019a). Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/2019/presskit/PressKit\\_Saeb\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2019/presskit/PressKit_Saeb_2019.pdf). Acesso em: 5 out. 2021.

**Quadro 1** – Habilidades previstas pelos três primeiros níveis no Saeb (BRASIL; INEP, 2020a).

Nível 1	Nível 2	Nível 3
<i>Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225</i>	<i>Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250</i>	<i>Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275</i>
Reconhecer expressões características da linguagem (científica, jornalística etc.) e a relação entre expressão e seu referente em reportagens e artigos de opinião. Inferir o efeito de sentido de expressão e opinião em crônicas e reportagens.	Localizar informações explícitas em fragmentos de romances e crônicas. Identificar tema e assunto em poemas e charges, relacionando elementos verbais e não verbais. Reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de expressões, de pontuação, de conjunções em poemas, charges e fragmentos de romances. Reconhecer relações de causa e consequência e características de personagens em lendas e fábulas. Reconhecer recurso argumentativo em artigos de opinião. Inferir efeito de sentido de repetição de expressões em crônicas.	Identificar os elementos da narrativa em letras de música e fábulas. Reconhecer a finalidade de abaixo-assinado e verbetes. Reconhecer relação entre pronomes e seus referentes e relações de causa e consequência em fragmentos de romances, diários, crônicas, reportagens e máximas (provérbios). Interpretar o sentido de conjunções, de advérbios, e as relações entre elementos verbais e não verbais em tirinhas, fragmentos de romances, reportagens e crônicas. Comparar textos de gêneros diferentes que abordem o mesmo tema. Inferir tema e ideia principal em notícias, crônicas e poemas. Inferir o sentido de palavra ou expressão em história em quadrinhos, poemas e fragmentos de romances.

Fonte: elaboração da pesquisadora (2021), com base nas *Escalas de proficiência do Saeb* (BRASIL; INEP, 2020a).

No que tange à argumentação, de acordo com os parâmetros dessa prova, até o nível 3 o estudante sabe reconhecer e inferir recursos argumentativos e opinião, mas ficam de fora as habilidades de reconhecimento de opiniões distintas sobre o mesmo assunto; de argumentos em diferentes gêneros discursivos; de reconhecimento das relações de causa e consequência; e de diferenciação entre fato e opinião<sup>3</sup> (demandados pelos níveis de 4 a 8). Além disso, o foco maior desses três primeiros níveis recai sobre gêneros jornalísticos, mas não inclui gêneros próprios da publicidade e propaganda, como *outdoors*, campanhas publicitárias, anúncios de propaganda etc.

<sup>3</sup> *Escalas de proficiência do Saeb* (BRASIL; INEP, 2020a). Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6957597](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6957597). Acesso em: 5 out. 2021.

Por sua vez, o Enem pressupõe principalmente o estudante que quer ingressar na universidade. A construção da argumentação é um dentre os cinco eixos cognitivos que compõem a sua matriz de referência e que, na área de Linguagens, desdobra-se sobretudo na competência 7<sup>4</sup> e habilidades relacionadas, como se observa no Quadro 2.

**Quadro 2** – Eixo cognitivo para a construção da argumentação no Enem: competência e habilidades (BRASIL; INEP, 2020b).

Eixo cognitivo	Competência 7 – Área de Linguagens e suas tecnologias	Habilidades relativas à competência 7
<p><b>IV.</b> Construir argumentação (CA): relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.</p>	<p><b>7</b> - Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.</p>	<p><b>H21</b> - Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.</p> <p><b>H22</b> - Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos.</p> <p><b>H23</b> - Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público-alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados.</p> <p><b>H24</b> - Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras.</p>

Fonte: elaboração da pesquisadora (2021), com base na *Matriz de Referência do Enem* (BRASIL; INEP, 2020b).

Além disso, o Enem propõe também uma redação, muitas vezes um texto dissertativo-argumentativo a partir de uma situação-problema. No Enem 2020<sup>5</sup>, por exemplo, a prova de redação demandava:

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto

<sup>4</sup> Disponível em: [https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz\\_referencia.pdf](https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf). Acesso em: 5 out. 2021.

<sup>5</sup>BRASIL. Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Enem 2020 – 1º dia - Caderno 1 - Azul. Brasília, DF: INEP, 2020c. p. 19. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/enem/provas\\_e\\_gabaritos/2020\\_PV\\_impreso\\_D1\\_CD1.pdf](https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2020_PV_impreso_D1_CD1.pdf). Acesso em: 5 out. 2021.

dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema “O estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira”, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista. (BRASIL, 2020c, p. 19).

A proficiência média nessa edição do exame foi de 523,98 pontos na área de Linguagens e suas tecnologias, e a média da nota de redação foi de 588,74, numa proficiência almejada de 1.000 pontos.

O objetivo aqui não é o de me alongar no desempenho medido por meio desses exames, mas de trazer em perspectiva, ainda que de maneira breve, o fato de que nosso sistema educacional projeta uma expectativa a seus estudantes, mas lhes frustra uma vez que, parece, não garante que eles extrapolem esse *ranking* mediano.

Foi, então, sob a justificativa da busca por evidências de uma formação cidadã em nossa sociedade que esta pesquisa se voltou para o eixo do ensino da argumentação. Pacífico (2016) refaz o caminho pelo direito à literatura mostrado por Antonio Candido (2004) discutindo o direito à argumentação, ambos fundamentais à vida e, por isso, com *status* de direito humano. O primeiro pela transcendência que a ficção é capaz de assumir sobre a realidade social, o segundo pela importância da tomada de palavra e posicionamento crítico diante dos sentidos que circulam na sociedade.

Para esta discussão, parte-se da centralidade da linguagem sob a perspectiva bakhtiniana de texto como acontecimento (BAKHTIN, 2011 [1979]), enunciado concreto (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]) e gêneros do discurso (BAKHTIN, 2016 [1979]). A esses conceitos somam-se outros, sobretudo aqueles que ajudam a significar o estudo da argumentação em um contexto de ensino-aprendizagem, como o conceito de argumentação biface (PLANTIN, 2008a) e modelo dialogal (PLANTIN, 2008b), o modo de organização argumentativo de Charaudeau (2016), e argumentação do ponto de vista linguístico em Cabral (2020), Koch e Elias (2018), e Koch (2011; 2018a; 2018b).

Discussões sobre a linguagem devem ser permanentes, pois não se esgotam. O processo de ensino-aprendizagem, em qualquer área do conhecimento, passa necessariamente por ela,

[...] já que tanto a transmissão como a construção de conceitos se faz com e na linguagem, posta a trabalhar quer por aprendizes quer por

“ensinantes”: sem linguagem, a relação pedagógica inexistente; sem a linguagem, a construção e a transmissão de saberes são impossíveis. (GERALDI, 1997, p. 18-19).

A década de 1980 foi rica em estudos da linguagem, em pesquisas, bibliografia e concepções linguísticas que circularam pelo Brasil e chegaram aos documentos, leis, salas de aula, professores, estudantes, livros didáticos... Entre mudanças e permanências, as discussões sobre linguagem e ensino vêm evoluindo, mas a constatação de que há ainda muitas lacunas no ensino-aprendizagem da escrita persiste.

Outra consideração de Geraldi (1997, p. 17) é representativa desse processo interminável de discutir o assunto, na perspectiva da responsabilidade de **onde** se ensina: “[...] a escola como ela é – para interferir na realidade e construir alternativas pedagógicas – a escola como poderia ser.” A interpretação aqui assumida é a da escola como local de transformação, não de acomodação.

Essa reflexão norteia o ensino da escrita nesta pesquisa de Mestrado. Geraldi (1997; 2014) constata que uma mudança de nomenclatura no ensino da escrita já é bastante elucidativo. Entre o termo **redação** e **produção de textos** perpassam diferentes concepções de linguagem. **Redação** é uma terminologia que se consolidou na concepção de um sujeito racionalista, cuja linguagem tem função de transmitir o pensamento, sem considerar o sujeito em seu lugar social. Com forte apelo escolar, vincula-se à avaliação: “[...] a redação do vestibular, a redação do concurso, a redação do teste de avaliação... [...]” (GERALDI, 2014, p. 217). E se é avaliação, não visa a um objetivo social transformador, mas a uma aprovação, sob o crivo do avaliador, de que se sabe escrever.

A partir de estudos bakhtinianos (neste trabalho eles serão aprofundados adiante) que chegaram ao Brasil na década de 1980, consolidou-se a nomenclatura **produção de texto**, que carrega um entendimento com base no processo, mais do que no produto, e de um sujeito que, ao se manifestar, reflete as condições de seu meio, do qual é constituído historicamente, social e ideologicamente, como explica Geraldi (1997, p. 20):

Ao se propor a produção de textos como devolução da palavra ao sujeito, aposta-se no diálogo (que não exclui a polêmica e a luta pelos sentidos) e na possibilidade de recuperar na “história contada e não contada” elementos indicativos do novo que se imiscui nas diferentes formas de retomar o vivido, de inventar o cotidiano.

Ainda segundo esse autor, a nomenclatura **produção de textos** remete “[...] a uma concepção outra: produção implica condições de produção, instrumentos de produção, relações de produção, agentes de produção” (GERALDI, 2014, p. 216). Essa perspectiva tinha como objetivo alterar as relações no interior da escola, como continua (GERALDI, 2014, p. 216):

Ver o aluno como produtor, e não como recipiente de um saber pronto e dado como certo. Repensar as condições de produção e circulação dos textos escritos: clarear objetivos (para que escrevo?), interlocutores (para quem escrevo?), temas e argumentos (sobre o que escrevo?), razões (por que escrevo?).

Desse movimento de transformação decorre a ideia de que produzir é agir. Em uma concepção dialógica, nossas ações são direcionadas a um propósito, impulsionadas pelo que somos. E somos as nossas relações passadas, presentes e futuras. Produzimos enunciados com vistas a um objetivo, a partir do que já sabemos e na expectativa de como o outro irá receber nossos enunciados, o que, no final, resulta em uma transformação dos envolvidos e em um processo inacabado de construção de sentidos, porque cada manifestação vai se modificar no instante seguinte em que acontecer. Rodrigues (2005, p. 160) ajuda a detalhar esse processo:

O enunciado, desde o seu início (projeto discursivo), objetiva a reação-resposta ativa (imediate ou não, verbal ou não, exterior ou interior [discurso interior]) daquele a quem é destinado e constrói-se em função dessa eventual reação-resposta. Os enunciados já ditos e os enunciados pré-figurados (reação-resposta antecipada do outro) “determinam” a construção do enunciado, tornando-o [...] uma unidade multiplanar, sulcado por esses enunciados.

Além disso, pensando especificamente no campo escolar, entender o aluno como produtor de textos “[...] é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo: com textos e com leitores. Substituir ‘redação’ por ‘produção de textos’ implica admitir este conjunto de correlações” (GERALDI, 1997, p. 22).

Há tempos que a concepção de gêneros do discurso circula nos documentos oficiais, como registra Rojo (2005, p. 185):

Pelo menos em parte, isso [o foco em gêneros do discurso] se deve aos novos referenciais nacionais de ensino de línguas (PCNs de língua portuguesa, de línguas estrangeiras) que fazem indicação explícita dos gêneros como objeto de ensino ou destacam a importância de considerar as características dos gêneros, na leitura e na produção de textos.

Rodrigues (2005) reforça a ideia de que a concepção de interação verbal social, de gêneros do discurso e de dialogismo foram aos poucos permeando o discurso didático-pedagógico.

No entanto, constar nos documentos oficiais não garante efetivamente a apropriação de uma abordagem dialógica nos processos de ensino-aprendizagem. Isso pode ser comprovado pela discussão a seguir, que focaliza especialmente o uso dos LD.

Não se pode negar que as teorias discursivas da linguagem estão presentes nos LD quando o foco está nos MP. Afinal, trazer o gênero discursivo (e sua fundamentação) no material voltado para o professor é uma forma de lidar com a realidade: se toda nossa manifestação é um enunciado concreto, que materializa seu sentido em um texto e que se organiza em um gênero do discurso, faz sentido que o ensino da leitura e da escrita se dê a partir dos gêneros e esteja representado nos manuais do professor.

Essa é uma ideia que, pela proximidade com a vida real, por meio das inúmeras situações comunicativas, proporcionaria ao estudante uma experiência de autonomia, pois ele traz consigo um conhecimento externo que o auxilia no aprendizado, além do ganho de sentido que a relação com a realidade lhe proporciona. É também uma prática que se reflete na participação cidadã e na percepção do caráter dinâmico, histórico e social da linguagem.

Muitos dos LD assumem em sua proposta (explicitada nos MP) esse compromisso com o uso, com as funções sociais, com as condições de produção e circulação dos gêneros a que se dispõem a ensinar. No entanto, isso muitas vezes não se concretiza nas proposições do LE e no tratamento dado a elas. Como explica Lopes-Rossi (2011), ainda que concepções discursivas estejam estruturadas e consolidadas no Brasil, a constatação é de que o ensino da escrita continua muito vinculado a uma tradição de redação modelar, em que o gênero é apresentado sem encaminhamentos linguísticos-discursivos que levem o estudante a perceber, durante o processo de leitura e escrita,

[...] a temática desenvolvida pelo gênero discursivo em questão; sua forma de organização (distribuição das informações) e sua composição geral, que inclui determinados elementos não verbais, como: cor, padrão gráfico (diagramação típica), fotos, ilustrações, gráficos e outros tipos de figuras ou recursos. Deve-se observar que o suporte no qual o gênero circula também apresenta características

determinadas [...]. Essas observações remetem a aspectos das condições de produção e de circulação do gênero. (LOPES-ROSSI, 2011, p. 75).

No momento do **fazer**, com frequência conceitos como **processo**, **interação**, **diálogo** e **interlocutores** se perdem. O que se sobressai é a análise dos aspectos composicionais, em detrimento dos discursivos, que levam o estudante a uma reprodução modelar, pautada por um roteiro com as características do gênero textual, muitas vezes partilhando ideias alheias sem refletir sobre a razão de existirem. Uma prática bem diferente do que de fato consta no eixo estrutural da concepção dialógica, que não concebe um gênero somente pela sua forma, estabelecida por propriedades formais, mas principalmente ao vinculá-lo à sua esfera social, representativa das situações de interação e da atividade humana, assentado em uma dimensão temporal e espacial.

Rojo (2005) discute essa problematização quando, em primeiro lugar, traça um paralelo entre as possibilidades de ensino com uma ou outra teoria, neste caso, a teoria de gêneros discursivos e a teoria dos gêneros textuais. Enquanto a primeira centra-se principalmente no estudo das situações de produção dos enunciados, em seus aspectos sócio-históricos e no estudo dos aspectos linguísticos a partir da relevância na situação de enunciação, sem necessariamente esgotá-los, a segunda centra-se na descrição da materialidade textual voltada para as estruturas e formas linguísticas.

Sua constatação é de que ambas as teorias são válidas, e tudo é uma questão de escolha, que deve ser balizada pela finalidade, ideologia e motivações sociais. Os PCN (BRASIL, 1998), assim como a BNCC (BRASIL, 2018a), ainda que vez ou outra mesquem as teorias em seu eixo estrutural, como se verá adiante neste trabalho, trazem os gêneros discursivos como objeto de ensino e definem a centralidade dos textos. Somada a isso está a expectativa de

[...] um usuário eficaz e competente da linguagem escrita, imerso em práticas sociais e em atividades de linguagem letradas, que, em diferentes situações comunicativas, utiliza-se dos gêneros do discurso para construir ou reconstruir os sentidos do texto que lê ou produz. Esta visão é bastante diferente da visão corrente do leitor/escrevente como aquele que domina o código escrito para decifrar ou cifrar palavras, frases e textos e, mesmo, daquele leitor/escrevente que, dentre os seus conhecimentos de mundo, abriga, na memória de longo prazo, as estruturas gráficas, lexicais, frasais, textuais, esquemáticas

necessárias para compreender e produzir, estrategicamente, textos com variadas metas comunicativas. (ROJO, 2005, p. 206).

Por isso, o presente trabalho se esforça em traçar um cenário que demonstre em que lugar se situam as discussões sobre a linguagem, as quais contaram com a contribuição das horas de estudo junto ao Grupo de Pesquisa Linguagens, Discurso e Ensino da USP, encabeçado pela Professora Doutora Maria Inês Batista Campos, o qual participo desde o início de 2019. Com base nas leituras em torno às ideias de Bakhtin e do Círculo, busquei trazer a esta dissertação como tais reflexões se entrecruzam e reverberam na maneira como nossos estudantes estão desenvolvendo suas habilidades em LP, sobretudo em nosso objeto de enfoque, o ensino da escrita e, mais exatamente, da escrita argumentativa. Afinal, como defende Campos (2018, p. 107), a argumentação “[...] na perspectiva dialógica do discurso considera que há sujeitos que se manifestam frente a um assunto, assumindo um ponto de vista e se comprometendo com a realidade na qual estão inseridos”.

Acredito na potência de uma perspectiva de linguagem viva e heterogênea, ressaltada ainda mais em um contexto de pluralidade como o nosso. E, na contrapartida, afasto-me do conceito de língua-sistema como conjunto de normas indiscutíveis, sem a reflexão e o sentido que a significação lhe dá. Essa ausência de significação para o funcionamento da linguagem, ou o famoso “texto como pretexto para o ensino da gramática”, é prática recorrente e cristalizada há décadas, quer nas coleções didáticas, quer na sala de aula, quando muitas vezes a gramática e a descrição da língua são objeto principal de ensino.

O ensino da produção escrita no Brasil ainda hoje representa um desafio e merece a mobilização de esforços para trazer à cena as principais teorias e reflexões sobre como fazê-lo. Tratar o texto sob a ótica do **acontecimento** em oposição à ideia de **adequação** é, segundo Corrêa (2007, p. 205, destaque do autor),

[...] fugir tanto quanto possível dos modelos e, também, da recomendação, na escrita escolar, da simples adequação – aí incluída a recomendação de adequação aos *gêneros textuais*, atualmente muito em voga nas escolas.

Diante do problema de iletrismo no Brasil, propõe-se o acesso letrado a textos diversos na possibilidade de uma leitura crítica e cidadã (ROJO, 2005). Esse seria o primeiro passo para se alcançar a convergência com uma prática de escrita heterogênea sem taxações como inadequada e imperfeita, na perspectiva de

processo com muitos envolvidos, todos agentes na construção de sentidos que, por sua inscrição na singularidade do acontecimento, entendam o papel dinâmico da linguagem e ajam no sentido da transformação e da mudança (CORRÊA, 2007).

Assim, diante das considerações expostas, a centralidade das propostas teórico-metodológicas na função sociodiscursiva e nas condições de produção das diferentes interações verbais redimensiona todo o processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar. Por isso, é necessário trazer diversos gêneros discursivos, suas características constitutivas, seu funcionamento singular, assumindo texto como unidade de ensino e gênero discursivo como objeto de ensino. E trazer textos autênticos e gêneros variados, provenientes de diferentes esferas sociais. Nessa implementação, trabalha-se com a unidade real da comunicação discursiva – o enunciado concreto –, e a diversidade textual, com seus vários gêneros contemplados.

Segundo Pacífico (2016), a não-reflexão sobre as relações estabelecidas entre os interlocutores, as condições de produção e de circulação, e a falta de conexão com o contexto sócio-histórico-ideológico no aprendizado dos discursos, faz predominar um discurso autoritário, como se os textos que entram na escola e nos livros bastassem por eles mesmos para trazerem à discussão os sentidos prontos, com caráter de verdade. Desse modo, constrói-se uma relação de desigualdade em que não é dado ao estudante o direito de disputar o objeto discursivo, “[...] pois o sentido já está dado e deve ser repetido [...]” (PACÍFICO, 2016, p. 192).

Em uma prática modular do gênero, os aspectos sociodiscursivos ficam em segundo plano. De função social, o foco da escrita desloca-se para o gramatical, para uma grafia sem erros ortográficos, não envolvida pelas suas condições e processos de produção, sem uma referência na prática de linguagem fora da escola.

Por vezes, o LD centra-se no trabalho com fragmentos de textos, adapta-os, descontextualiza-os e não os confronta com outros discursos, retirando, assim, a oportunidade de oferecer sentidos pelos quais todo estudante deveria, por direito, poder disputar, ao invés de tê-los prontos, de modo linear,

[...] como se os sentidos não tivessem história, como se os textos não tivessem relação com a exterioridade. Cria-se, com essa estrutura e funcionamento do livro didático, a ilusão de homogeneidade, tanto para os sujeitos, quanto para os sentidos. (PACÍFICO, 2016, p. 193).

E, se argumentar é tomar posição, de que maneira é possível tomá-la no contexto didatizado do livro? Parto do pressuposto de que o LD seja um gênero discursivo (BUNZEN; ROJO, 2005), por concordar que não se trata apenas de um suporte no qual circulam textos diversos, retirados de seus contextos originais, mas uma obra em que seus autores articulam diferentes gêneros para formar uma unidade discursiva. Assim, por meio da intercalação de textos, o autor do LD vai construir o seu próprio, em um estilo didatizador, em função da esfera escolar/pedagógica/didática em que circula, e utilizar sua apreciação valorativa sobre seus interlocutores (professor, aluno, MEC) para fazer as suas escolhas durante o processo de construção.

Diante da constatação de que há semelhanças e diferenças entre as propostas dos PNLD 2017 (BRASIL, 2015a) e 2020 (BRASIL, 2018b) o enfoque deste trabalho esteve nos encaminhamentos linguístico-discursivos para o artigo de opinião em duas coleções didáticas aprovadas em ambos os PNLD, sob o critério da permanência. O objetivo central é a análise de como os estudantes são conduzidos em seu aprendizado para a construção da opinião e do ponto de vista, nos LD selecionados, sob a justificativa da argumentação como direito à vida.

São três as perguntas que norteiam esta pesquisa, relacionadas a seguir:

(1) Qual é o tratamento dado às esferas de circulação no que tange ao trabalho com artigo de opinião nos livros selecionados?

(2) De que modo os textos argumentativos, como o artigo de opinião, são orientados para as atividades de produção escrita nesses mesmos livros?

(3) De que maneira as atividades propostas nesses livros exploram o posicionamento crítico do estudante e mobilizam os elementos da linguagem na produção e recepção dos textos?

Esta dissertação compõe-se por cinco capítulos e uma síntese dos resultados. No primeiro capítulo, **Argumentação: uma via de poder**, discuto a importância da argumentação nos Anos Finais do Ensino Fundamental; trago Cabral (2020), Koch e Elias (2018) e Koch (2011; 2018a; 2018b) nas suas discussões sobre a argumentatividade inscrita na própria língua e a importância de se ensinar a argumentar; apresento o modo de organização argumentativo de Charaudeau (2016) e, por fim, a perspectiva do modelo dialogal e de argumentação biface de Plantin (2008a; 2008b). O objetivo é que, articulados, esses conceitos sirvam de apoio para

a problematização do ensino da argumentação no livro didático de português, e o impacto de estudá-la.

No segundo capítulo, **Documentos oficiais em diálogo: construção de uma memória discursiva**, contextualizo o período de 1970 a 2010, de modo a trazer em perspectiva os elementos sócio-históricos, políticos e econômicos atuantes na produção de documentos oficiais de ensino desse período, colocando-os em diálogo.

No terceiro capítulo, **Artigo de opinião na perspectiva de Bakhtin e o Círculo**, apresento os conceitos de gêneros do discurso como atividade humana (BAKHTIN, 2016 [1979]), de texto como acontecimento da vida da linguagem (BAKHTIN, 2011 [1979]) e enunciado concreto como materialidade linguística (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]), além de trazer outros conceitos bakhtinianos e do Círculo.

No quarto capítulo, **Seleção dos objetos e metodologia**, apresento a abordagem metodológica deste trabalho, o *corpus* de pesquisa, sua justificativa de escolha, além das categorias e critérios de análise.

No quinto capítulo, **O artigo de opinião nas coleções didáticas**, estão as análises deste trabalho, das seções de produção escrita de artigo de opinião e dos encaminhamentos para o processo de escrita do texto argumentativo.

No sexto capítulo, **Diálogos possíveis**, estabeleço um diálogo entre as coleções em seus diferentes contextos de produção e de circulação, respondendo às perguntas norteadoras desta pesquisa. Desse modo, estabeleço considerações parciais, as quais são discutidas mais a fundo nas **Considerações finais**.

Concluindo, nas **Considerações finais**, discuto os resultados, que possibilitam identificar que as mudanças ocorridas no processo de transição entre os documentos oficiais – PCN (BRASIL, 1998) e BNCC (BRASIL, 2018a) – concentram-se, principalmente, nos detalhes. No que se refere à macroestrutura das coleções, às escolhas para os temas e os textos, e ao trabalho com os campos de atividade humana, há ainda forte permanência, ou seja, pouca transformação.

## CAPÍTULO 1

### ARGUMENTAÇÃO: UMA VIA DE PODER

Nossa vida em sociedade está permeada de sentidos que constantemente são criados e atualizados, uns convergindo entre si ou não, mas sempre ocupando espaços em que se entrecruzam. O ser humano sabe, ou deveria saber, da riqueza que representa a multiplicidade de ideias e o quanto se faz plural nessa diversidade, pois assim pode se atualizar e evoluir sempre. Essa é uma dinâmica em que é inevitável e necessária a disputa por sentidos, não pela força, mas pela palavra.

A argumentação é um instrumento que permeia interações, ações e pensamentos no curso da vida. Tem caráter de direito (PACÍFICO, 2016), pois é via de poder e permite voz e participação na sociedade. No “Prefácio” da obra *Argumentação*, Fiorin (2015) discorre sobre a noção de a História ser um incessante diálogo em que os discursos se encontram para concordar ou não, e que, no centro de um espaço de contradição e disputa entre vozes sociais - um espaço privilegiado - , está a argumentação.

Neste capítulo, são trazidas diversas concepções para discutir a importância do **argumentar**. Num primeiro momento, a discussão se volta, no contexto dos AF do EF, para como a argumentação integra os objetos de conhecimento nos LD. Num segundo momento, reúnem-se os conceitos que serviram para fundamentar esse ato sob as seguintes bases: a da argumentação do ponto de vista linguístico em Cabral (2020), Koch e Elias (2018), Koch (2011; 2018a; 2018b); a do modo de organização argumentativa (CHARADEAU, 2016) e a de uma dimensão dialogal (PLANTIN, 2008a; 2008b).

#### 1.1 A importância da argumentação nos Anos Finais do Ensino Fundamental

Do 6º ao 9º ano do EF, iniciam-se os estudos de prática argumentativa e dos gêneros discursivos que a têm em seu eixo estrutural. Há um entendimento de que até esse momento o estudante já tem consolidadas outras habilidades importantes, como a analítica e a de organização de dados da realidade, de modo a ter mais maturidade ao se deparar com assuntos polêmicos de ordem social, encontrando-se

apto ao aprendizado do exercício da cidadania, que lhe exige opinar e se posicionar diante do mundo. Desse pressuposto, partem os documentos oficiais – os PCN (BRASIL, 1998) e a BNCC (BRASIL, 2018a) do EF:

Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do Ensino Fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. (BRASIL, 1998, p. 19-20).

É importante considerar, também, o aprofundamento da reflexão crítica sobre os conhecimentos dos componentes da área, dada a maior capacidade de abstração dos estudantes. Essa dimensão analítica é proposta não como fim, mas como meio para a compreensão dos modos de se expressar e de participar do mundo, constituindo práticas mais sistematizadas de formulação de questionamentos, seleção, organização, análise e apresentação de descobertas e conclusões. (BRASIL, 2018a, p. 62).

Na etapa seguinte da EB, a do EM, a argumentação ganha destaque, com vistas aos exames de vestibular, cuja tradição é a de avaliar os estudantes em sua capacidade de dissertar na prova de redação, com organização de ideias, elaboração de hipóteses, análise de fatos e dados, sustentação de argumentos, entre outros aspectos<sup>6</sup>.

Para atender a essa demanda, a disposição dos conteúdos passa a se desenhar no sentido de dar subsídios à construção da capacidade argumentativa com desenvolvimento de ideias, consciência política, cultural, social e com a construção de opiniões consistentes frente à realidade. Na perspectiva enunciativo-discursiva, o agrupamento de gêneros discursivos escolhido dá o tom frente a essa articulação, cujo ponto de vista, pelo menos em teoria, é o da escrita e o da leitura como habilidades processuais que instrumentalizem o estudante a compreender e a se preparar para as situações comunicativas nas quais se inscreve.

Nesse direcionamento, atualmente os LD costumam organizar o ensino dos gêneros tendo como fios condutores: a conjunção entre as práticas de linguagem, os objetos do conhecimento e as habilidades previstas pela BNCC (BRASIL, 2018a), e o

---

<sup>6</sup> A título de exemplo, essas informações constam no edital do Vestibular da Unicamp do ano de 2020, nas orientações para as provas de Língua Portuguesa e Redação (UNICAMP, 2019). Disponível em: [www2.comvest.unicamp.br/wp-content/uploads/2019/12/Edital\\_VU\\_2020\\_Final\\_para\\_publicacao\\_Alterado\\_GR\\_48.pdf](http://www2.comvest.unicamp.br/wp-content/uploads/2019/12/Edital_VU_2020_Final_para_publicacao_Alterado_GR_48.pdf). Acesso em: 12 fev. 2020.

nível de maturidade da faixa etária, num crescente que, por vezes, parte de gêneros primários (de uma comunicação verbal espontânea) para os secundários. No percurso, nota-se uma tendência do ensino da argumentação partindo inicialmente de gêneros como o comentário, a crônica, a carta ao leitor, o debate, até que se chegue ao ensino de gêneros culturalmente mais complexos, como a resenha, o editorial e o artigo de opinião. Essa tendência revela-se alinhada ao que afirmou Bakhtin (2015 [1975], p. 65):

Em cada dado momento histórico da vida verboideológica, cada geração tem sua própria linguagem em cada camada social; ademais, toda idade tem, em essência, a sua linguagem, o seu vocabulário, o seu sistema de acento específico que, por sua vez, variam dependendo da camada social, da instituição de ensino [...].

Tradicionalmente, como apontam Rojo e Cordeiro (2004), a apresentação de cada gênero nos LD vem acompanhada de coletânea de textos e atividades que, articuladas, têm por objetivo instigar a problematização e promover discussões em torno de determinado tema, com propostas para encadeamento de ideias que, com frequência, são transmitidas por meio de esqueletos argumentativos que acabam por reduzir o texto a uma composição do tipo introdução, desenvolvimento e conclusão. Essa prática recorrente toma o texto em seus aspectos estruturais e globais como modelo para escrita, abstraindo suas circunstâncias de produção e circulação, o que faz da leitura mais uma extração de informações, guiada por formas, do que de fato um exercício da habilidade interpretativa, com reflexão e crítica, como alertam Rojo e Cordeiro (2004, p. 8):

Ensina-se a forma global dos textos: por exemplo, uma tese – e/ou antítese – desenvolvida por meio de argumentos sustentados e hierarquizados, na dissertação; ou um cenário que dá fundo a uma situação inicial que, ao complicar-se – e resolver-se -, vai dar ensejo à intriga da narrativa. Ensinam-se essas formas globais, na produção, para obter textos mais interessantes, coesos e coerentes, e, na leitura, por serem necessárias e participantes de certas estratégias importantes, tais como a antecipação e a checagem, a inferência, o resumo etc.

Problematizar como a argumentação, a nosso ver, imprescindível no ensino de LP, entra no livro didático é um dos eixos centrais desta pesquisa de Mestrado. Os PCN (BRASIL, 1998) representam um momento de virada discursiva na esfera da educação brasileira por trazerem um arcabouço que dá centralidade ao texto,

colocando-o na perspectiva de unidade de trabalho como acontecimento discursivo, e ao gênero, unidade de conteúdo temático, composição e estilo, “[...] como um instrumento melhor que o conceito de tipo para favorecer o ensino de leitura e de produção de textos escritos [...]” (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 10). No entanto, por vezes, sobressai-se o ensino de propriedades formais desvinculadas de seus contextos de uso e de circulação, como comentam as autoras.

Por uma concepção bakhtiniana de gênero, a escolha dos textos selecionados pelos LD deveria ser pautada em função de uma situação definida pela finalidade, destinatários, tema – elementos que revelem uma base para orientar o ato enunciativo. Perceber e entender a esfera de circulação em que se situa o gênero e cada exemplar textual dele é um dos procedimentos centrais para relacioná-lo ao funcionamento da vida e situá-lo socialmente. Nesta análise, portanto, considera-se a importância de se investigar em que medida o livro didático tem se atualizado para refletir as esferas de circulação e, mais especificamente, até que ponto o ensino da argumentação vincula-se aos procedimentos e práticas da esfera, aqui nos interessando a jornalística-midiática.

O estudante é convidado a ler um texto com senso crítico, de modo a perceber as intencionalidades de seu autor e do veículo pelo qual o texto está sendo disseminado, além dos efeitos de sentido? Ao desenvolver sua produção escrita, o estudante é convidado a ocupar o lugar do editor, do jornalista, do articulista e, assim, pensar na qualidade dos dados em que irá fundamentar suas opiniões, num processo argumentativo que seja consistente e que faça sentido? Essas são perguntas que, quando respondidas positivamente, contribuem para o aprendizado do **argumentar**, ao desenvolvimento de ideias e à construção de pontos de vistas, justamente porque referem-se a atitudes que exigem uma postura frente ao processo da leitura e da escrita.

A discussão que vem a seguir trata da argumentação do ponto de vista linguístico, na perspectiva das autoras Cabral (2020), Koch e Elias (2018) e Koch (2011; 2018a; 2018b), que muito exploraram a língua e seus meios “[...] para a construção de um discurso visando a uma orientação argumentativa, ou as marcas linguísticas de argumentação” (CABRAL, 2020, p. 10). Pretende-se, assim, problematizar a importância de se apresentar, durante o ensino da escrita, as muitas possibilidades e limitações que contém a língua para a argumentação (CABRAL, 2020).

## 1.2 Aprender a argumentar

Para Koch e Elias (2018), basta ser falante de uma língua para ser competente linguística e argumentativamente. Ou seja, o ato de **argumentar** é entendido pelas autoras como intrínseco ao indivíduo em seu papel social, ideia que vai ao encontro de Pacífico (2016) em sua defesa da argumentação como direito humano. O tempo todo assumimos papéis que nos colocam frente às mais variadas situações comunicativas nas quais temos de argumentar e assumir uma posição, como exemplificam as autoras:

[...] argumentamos quando somos entrevistados ou solicitados a escrever um texto; no mundo do trabalho, argumentamos quando apresentamos um projeto para os colegas em reunião ou quando queremos um aumento de salário; na vida familiar, quando, como filhos, argumentamos para conseguirmos dos pais algo que desejamos e, como pais, quando negociamos com os filhos algo que desejam, pelo sim, pelo não. (KOCH; ELIAS, 2018, p. 10).

Essa concepção de Koch e Elias (2018) é baseada na convergência entre o par linguagem/interação que, carregado de intencionalidade, traz a argumentatividade em seu eixo central, nos “[...] efeitos que pretendemos causar, comportamentos que queremos ver desencadeados, determinadas reações verbais ou não verbais que esperamos provocar no nosso interlocutor etc.” (KOCH; ELIAS, 2018, p. 13). Em exercício, esse par revela-se na forma do enunciado linguístico que, orientado pela intenção, produzirá sentidos a determinadas conclusões, em detrimento de outras. Para essa construção, defendem as autoras a importância da reflexão em torno das nossas práticas argumentativas, para delas nos apropriarmos e tê-las a nosso favor. Significa, então, pensar estratégias para ensinar o texto argumentativo e sobre como desenvolvê-lo, além de entender os efeitos de sentido nos usos da língua, quando argumentamos.

Para Cabral (2020), o exercício da argumentação compreende esforços com vistas à influência e adesão de nossos interlocutores. É considerado, muitas vezes, uma técnica consciente que nos permite programar e organizar o discurso por meio de escolhas linguísticas, as quais contribuem para a eficácia da argumentação. A autora exemplifica:

Um adjetivo, um advérbio para reforçar um argumento, conectores para articular nosso texto, todos esses elementos linguísticos

cumprem uma importante função na argumentação, pois eles marcam uma tomada de posição do locutor diante do conteúdo enunciado. (CABRAL, 2020, p. 13).

Todos podem, e devem, desenvolver a argumentatividade. Aprendê-la na escola e nos LD é a oportunidade de praticá-la de forma planejada e consciente, com propósito e, sobretudo, posicionando-se de forma ativa. Na defesa de que todos podem ser bons argumentantes e de que argumentar não é uma questão de dom, apenas de aprendizado e prática, Koch e Elias (2018) propõem que a argumentação contemple um planejamento estruturado nas etapas **início**, **desenvolvimento** e **conclusão**, cada qual com um conjunto de estratégias para embasá-la.

**Quadro 3** – Estratégias para argumentação.

Início	Desenvolvimento	Conclusão
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Definir ponto de vista.</li> <li>✓ Apresentar fatos.</li> <li>✓ Fazer uma declaração inicial.</li> <li>✓ Contar uma história;</li> <li>✓ Estabelecer relação entre textos (intertextualidade).</li> <li>✓ Lançar perguntas.</li> <li>✓ Estabelecer comparação.</li> <li>✓ Apresentar uma definição.</li> <li>✓ Inventar uma categorização.</li> <li>✓ Enumerar casos como exemplificação.</li> <li>✓ Observar a mudança na linha do tempo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Fazer pergunta e apresentar resposta.</li> <li>✓ Levantar o problema – apontando solução;</li> <li>✓ Indicar argumentos favoráveis X argumentos contrários.</li> <li>✓ Tecer comparação.</li> <li>✓ Recorrer à exemplificação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Elaborar uma síntese.</li> <li>✓ Finalizar com solução para um problema.</li> <li>✓ Finalizar com remissão a textos.</li> <li>✓ Fazer uma pergunta retórica.</li> </ul>

Fonte: elaboração da pesquisadora (2021), com base em Koch e Elias (2018, p. 160-231).

Até chegar à **conclusão**, relacionam-se as premissas, perpassadas por argumentos que terão qualidade quanto melhor efetivarem uma boa conexão entre as etapas. Além das estratégias elencadas no Quadro 3, há que se aprender também que a própria língua carrega argumentatividade por meio dos operadores argumentativos. É fundamental conhecê-los e compreender que, por si só,

configuram-se argumentos e expressam o estilo da autoria. Koch e Elias (2018) apresentam a seguinte classificação desses operadores, no Quadro 4.

**Quadro 4** – Tipos de operadores argumentativos.

1) Que somam.	<i>E, também, ainda, nem (e não), não só... mas também, tanto... como, além de, além disso etc.</i>
2) Que indicam o argumento mais forte.	<i>Até, até mesmo, inclusive / nem, nem mesmo</i>
3) Que deixam subentendida uma escala com outros argumentos mais fortes.	<i>Ao menos, pelo menos, no mínimo</i>
4) Que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias.	<i>Mas, porém, contudo, todavia, no entanto, entretanto, embora, ainda que, posto que, apesar de (que)</i>
5) Que introduzem uma conclusão com relação a argumentos apresentados em enunciados anteriores.	<i>Logo, portanto, pois, por isso, por conseguinte, em decorrência etc.</i>
6) Que introduzem uma justificativa ou explicação relativamente ao enunciado anterior.	<i>Porque, porquanto, já que, pois, que, visto que, como etc.</i>
7) Que estabelecem relações de comparação entre elementos, visando a uma determinada conclusão.	<i>Mais... (do) que, menos... (do) que, tão... quanto</i>
8) Que introduzem argumentos alternativos que levam a conclusões diferentes ou opostas.	<i>Ou... ou, quer... quer, seja... seja</i>
9) Que introduzem no enunciado conteúdos pressupostos.	<i>Já, ainda, agora etc.</i>

Fonte: elaboração da pesquisadora (2021), com base em Koch e Elias (2018, p. 64-74).

Retomamos Cabral (2020) em sua consideração de que as palavras que escolhemos também sinalizam a argumentação em nosso texto. Para a autora, é importante que o produtor, “[...] ao elaborar seus enunciados e seus textos, tenha consciência do valor argumentativo dessas marcas para que as utilize com eficácia no seu próprio discurso e também as perceba no discurso de seus interlocutores” (CABRAL, 2020, p. 85-86). Ainda segundo a autora, ao construir nossos discursos, escolhemos os argumentos que, sob nossa avaliação e crenças, são válidos para que se alcance uma determinada conclusão, de acordo com um contexto. Trata-se, portanto, de um diagnóstico feito pelo locutor que, ao elaborar seu enunciado, assume um posicionamento diante do conteúdo e utiliza-se dos meios oferecidos pela língua para marcar sua decisão. É um processo no qual há responsabilidade do locutor diante de suas intenções. Produzindo-se intenção, produz-se ideologia, de modo que ambas orientam a **modalização** de um discurso. Objetiva-se, assim,

[...] preservar a face do locutor, por meio da introdução no texto de atenuações, ressalvas, bem como marcar o grau de comprometimento, de engajamento do locutor com o seu dizer, o grau de certeza com relação ao dito. (KOCH, 2018a, p. 123).

Ao definir o termo **modalização**, Cabral (2020) relaciona-o às ações de aproximação ou distanciamento do locutor diante do seu enunciado, o que lhe imprime seu grau de adesão a ele. Manifesta-se por meios linguísticos, “[...] e é por isso que ela interessa ao estudo da argumentação, ou seja, ao estudo das formas que a língua oferece para conferir força argumentativa a nossos enunciados/textos, afinal, manifestar o grau de adesão é argumentar” (CABRAL, 2020, p. 111).

Em Koch (2018a), os modalizadores são categorizados em **aléticos**, **epistêmicos** e **deônticos**, e a par desses estão os **axiológicos**, **atitudinais** e **atenuadores**, como esquematizado a seguir.

#### Quadro 5 – Modalizadores.

<b>Aléticos</b>	Referem-se à necessidade ou possibilidade da própria existência dos estados de coisas no mundo.
<b>Epistêmicos</b>	Assinalam o comprometimento/engajamento do locutor com relação ao seu enunciado.
<b>Deônticos</b>	Indicam o grau de imperatividade/facultatividade atribuído ao conteúdo proposicional.
<b>Axiológicos</b>	Expressam avaliação dos eventos, ações, situações a que o enunciado faz menção.
<b>Atitudinais</b>	Encenam a atitude psicológica com que o enunciador se representa diante dos eventos de que fala.
<b>Atenuadores</b>	Preservam a face dos interlocutores.

Fonte: elaboração da pesquisadora (2021), com base em Koch (2018a, p. 133-136).

Para Cabral (2020), o uso da modalização configura-se dentro de um conjunto de estratégias linguísticas que concretizam uma intenção. Ao fazer suas escolhas, quanto mais o locutor se atentar às possibilidades, maior será a força argumentativa de seus discursos. Essas possibilidades podem ser, como exemplifica Cabral (2020, p. 140):

[...] 1) o valor de certas expressões em determinados contextos, incluindo-se o emprego dos conectores e seu valor argumentativo; 2) os implícitos, dos quais se destacam os elementos de pressuposição; 3) os valores ilocucionais dos enunciados; 4) o valor argumentativo das marcas temporais; 5) os aspectos argumentativos das expressões e construções, entre outros.

Ainda que possamos constatar certos sentidos no uso de palavras e expressões, a cada leitura constroem-se outros e novos sentidos, postura essa que, segundo Cabral (2020), deve ser transmitida pelo professor a seus alunos, incentivando-lhes a curiosidade e a investigação. Para a autora, é importante que os estudantes sejam expostos a um variado leque de possibilidades argumentativas, o que lhes fará reconhecer as estratégias utilizadas nos textos que leem e utilizá-las em seus próprios textos,

[...] de forma progressiva, controlada e conscientemente. A nosso ver, ensinamos Língua Portuguesa a nossos alunos para que eles possam fazer uso adequado desse instrumento de ação sobre o mundo, que é a língua, tornando-se leitores críticos e produtores eficientes. Desejamos dar-lhes possibilidades para que se tornem capazes, por um lado, de identificar as estratégias linguísticas passíveis de conferir forças argumentativas aos textos com os quais travam contato e, por outro, de dotar seus textos de forças argumentativa compatível com suas intenções. (CABRAL, 2020, p. 142).

Para finalizar, fechamos este momento ainda com Cabral (2020), em sua reflexão de que o jovem precisa ser conscientizado, por meio do ensino, de que não deve assumir uma postura ingênua enquanto leitor, mas sim saber identificar os diversos caminhos que podem levá-lo a um destino. É importante, também, que o jovem tenha claro o valor de um bom planejamento para a escrita: antes de mais nada, ciente de onde quer chegar com sua conclusão, para conduzir o seu leitor nesse sentido. A partir daí, escolher seu caminho; fazer suas escolhas de palavras, “[...] combiná-las, marcando o texto argumentativamente segundo a finalidade da escrita, o gênero do texto e nossas intenções para a produção” (CABRAL, 2020, p. 143).

Passamos agora a discutir a argumentação sob as bases de Charaudeau (2016), que nos traz a perspectiva de como o discurso pode ser organizado argumentativamente, permeado por possibilidades várias que o podem levar a caminhos também diversos, objetivando-se à persuasão.

### **1.3 Demonstrar e persuadir: dupla perspectiva na construção de sentidos**

Charaudeau (2016, p. 203) propõe-se a “[...] apresentar as noções de base, que são destinadas a fazer compreender como funciona a mecânica do discurso argumentativo; [...] os componentes e procedimentos de um modo de organização discursivo [...]”. Para ele, **argumentar** é realizar uma atividade discursiva para

**persuadir**, numa dinâmica interacional entre o sujeito argumentante, uma proposta sobre o mundo e o sujeito-alvo. Nesse sentido, a experiência do indivíduo deve ser considerada de maneira ampla, pois é composta não só do que é individual, mas também do que é social, além da inscrição num tempo e num espaço, uma vez que o verossímil depende das representações socioculturais compartilhadas por um determinado grupo.

Dessa forma, a argumentação não pode nunca ser reduzida “[...] a uma sequência de frases ou de proposições ligadas por conectores lógicos” (CHARAUDEAU, 2016, p. 203), pois com frequência o aspecto argumentativo de um discurso encontra-se naquilo que está implícito. O argumentativo é o modo de organização pelo qual o discurso pode ser levado a diferentes caminhos, o que significa a possibilidade de desdobramentos na construção de explicações sobre asserções de mundo por meio de uma dupla perspectiva: a da **razão demonstrativa**, que busca estabelecer causalidade entre as asserções; e a da **razão persuasiva**, cujo mecanismo busca estabelecer prova com base em argumentos.

Sob a perspectiva da **razão demonstrativa**, os componentes dessa organização são a **asserção de partida (A1)** – dado, premissa; a **asserção de chegada (A2)** – conclusão, resultado; e uma (ou várias) **asserção(ões) de passagem** – inferência(s), prova(s), argumento(s). Essa última é a responsável por estabelecer relação de causalidade entre **A1** e **A2**, unindo-os não arbitrariamente, mas de maneira justificada. São diferentes os modos de encadeamento para efetivar a causalidade, dados por meio de articulações que podem ser a **conjunção**, a **disjunção**, a **restrição**, a **oposição**, a **causa**, a **consequência** e a **finalidade**.

Da premissa (**A1**) à conclusão (**A2**), há a inferência que é feita por meio de um vínculo modal e que pode estar no eixo do possível ou do obrigatório, e tem como escopos a **generalização**, a **particularização** ou a **hipótese**. São elementos que, combinados, compõem modos de raciocínio, que podem ser: a **dedução** (silogismo, pragmática, por cálculo e condicional); a **explicação** (silogismo, pragmática, por cálculo e hipotética); a **associação** – entre contrários ou de identidade; a **escolha alternativa**, cujo raciocínio é dedutivo e explicativo; a **concessão restritiva**, com modo de raciocínio também dedutivo.

A esses elementos devem-se associar também os da **razão persuasiva**, que articula o sujeito que argumenta, a situação em que se encontra e seu destinatário, num processo constituído de **proposta** (diz algo sobre o mundo), que em seguida

deve ser relacionada a uma **proposição** (questionamento, tomada ou não de posição), desenvolvida na **persuasão** (o raciocínio, com refutação, justificativa, ponderação).

Dependendo da situação comunicativa, pode haver troca monologal ou dialogal, argumentação implícita ou explícita, e um sujeito que vai se posicionar a favor ou contra à sua própria proposta, lançando mão de **procedimentos** para provar a validade da argumentação – **semânticos** (baseiam-se em valores e consenso social); **discursivos** (por exemplo, a definição, a comparação, a citação, a reiteração); **de composição**, cujo objetivo é facilitar a localização de raciocínio e a compreensão da conclusão.

A seguir, discutimos a atividade argumentativa sob o ponto de vista de Plantin (2008a; 2008b), autor que se propôs a repensá-la em um quadro mais amplo, no qual a argumentação ocorre na esfera do diálogo. Em outras palavras, ela não pode ser compreendida somente como persuasão, mas como uma atividade que ocorre dentro da interação entre os sujeitos em diálogo, a partir de uma questão argumentativa.

#### 1.4 Para a mesma pergunta, diferentes pontos de vista

Sob a perspectiva do modelo dialogal de Plantin (2008a), a argumentação acontece na **tensão** entre participantes que, em uma determinada situação de interação, disputam por uma conclusão para responder à mesma pergunta, mas trazendo, cada um, o seu ponto de vista com base em argumentos. A **pergunta**, portanto, desencadeia o esquema argumentativo cujos **discursos em oposição** (**discurso** e **contra-discurso**) irão atuar para modificar a situação argumentativa inicialmente instaurada, segundo Grácio (2011). Ainda de acordo com esse autor, o modelo dialogal focaliza menos a obtenção de uma conclusão que encerre o conflito, pois a centralidade está posta na instauração da problemática da questão argumentativa e na “[...] gestão de possibilidades divergentes” (GRÁCIO, 2011, p. 296) que irão resultar em ambiguidade, ao invés de uma resposta linear.

Essa **interação argumentativa** é uma atividade biface: nesse **diálogo** há encadeamento de proposições de um discurso sempre na fronteira com outro, movimento do qual surge a tensão necessária para que a argumentação se concretize. Nas palavras de Plantin (2008a, p. 18):

Argumentar é dialogar com um interlocutor, isto é, encadear proposições num discurso coerente, baseado em elementos compartilhados (os argumentos) e deles fazer derivar uma proposição

segunda (a conclusão), que não é compartilhada, mas disputada. A argumentação se situa na divergência dos discursos mantidos [...]

Argumentar é uma atividade biface que se exerce sobre um fundo de tensão irreduzível entre monólogo e diálogo, entre trabalho enunciativo e trabalho interacional. O diálogo constitui o fundo: estamos no domínio do discutível. [...] A argumentação é um modo de tratar essas divergências.

A partir do momento em que emerge a questão a ser debatida, o discurso dialógico “[...] focaliza-se na interação de dois discursos que entre si se chocam” (GRÁCIO, 2010, p. 292), tal como se vê na fórmula de Plantin (2008b, p. 70), reproduzida na Figura 1.

**Figura 1** – Fórmula da pergunta argumentativa.



Fonte: Plantin (2008b, p. 70).

Segundo Plantin (2008b), o debate se organiza em um **lugar argumentativo**, que é o local em que ocorre a argumentação (na televisão, na escola, no parlamento, no condomínio etc.), segundo normas culturais e convenções, no plano privado ou público, que atuam diretamente na performance e formatação das interações.

Além do diálogo, há também a **dimensão dialógica** na qual o locutor orquestra e delega vozes diversas para construir seu ponto de vista, gerenciando-as no discurso, seja pela polifonia ou pela intertextualidade, e assim reformula e adapta o que tem a dizer. De todo modo, sempre está posto o jogo enunciativo (enunciação e enunciado) na interação argumentativa:

[...] Dois monólogos justapostos, contraditórios, que não fazem alusões um ao outro, constituem um díptico argumentativo. É, sem dúvida, a forma argumentativa de base: cada um repete a própria posição. A comunicação é plenamente argumentativa quando essa diferença é problematizada em uma Pergunta e quando são nitidamente distinguidos os três papéis: Proponente, Oponente e Terceiro. (PLANTIN, 2008b, p. 78).

Os participantes ocupam os papéis actanciais da argumentação de **Proponente**, **Oponente** e **Terceiro**, o que significa que realizam, respectivamente, as ações de **propor**, **opor-se** e **duvidar**.

Seus papéis não são fixos e podem ser alternados na dinâmica dessa situação tripolar de interação, como explicita Grácio (2010, p. 293):

Quando o discurso pode ser conotado com uma iniciativa discursiva propositiva a quem incumbe o ónus argumentativo, o argumentador está a ocupar o papel do Proponente. Quando o discurso pode ser conotado com uma problematização do discurso do outro, o argumentador está a ocupar o lugar do Oponente. Finalmente quando o discurso toma um ponto de vista arbitral relativamente à problematidade do assunto debatido, seja para retomar os termos da questão, seja para interrogar avaliações em função do consenso de circunscrição que define o que está em causa, seja ainda porque mantém a questão em aberto [...], o argumentador assume o papel da Questão ou do Terceiro.

Sob esse eixo dialogal, a atividade argumentativa inscreve-se em um quadro que se amplia para além do que o argumento em si faz. Focaliza-se na performance do argumento em relação a uma pergunta que coloca em confronto dois discursos (PLANTIN, 2008b).

Concluimos, pois, este capítulo, após trazer diferentes concepções sobre o que é argumentar e a importância de se ensinar essa atividade nas coleções didáticas de Português. Como vimos, sob a perspectiva de Koch (2011), trata-se de uma atividade humana que fundamenta as interações sociais, uma vez que todo discurso é ação verbal dotada de intencionalidade, ou seja, há sempre ideologia - nenhum discurso é ingênuo ou neutro. Em concordância a essa ideia, para Cabral (2020), a argumentação ocupa lugar de destaque, uma vez que considera que toda comunicação ultrapassa o objetivo de transmitir informação e alcança uma forma de ação sobre o outro.

Para Plantin (2008a), é um ato que organiza nossas funções primárias no exercício da expressão do **eu**, na impressão sobre o outro e na descrição do mundo – uma atividade de alto nível. Charaudeau (2016), por sua vez, considera a argumentação como um raciocínio persuasivo estruturado na relação triangular entre proposta sobre o mundo, um sujeito argumentante e um sujeito-alvo, sob os filtros da experiência individual e social, inscritas num tempo e num espaço.

Mais adiante, no Capítulo 5, esses autores e suas concepções sobre a argumentação são retomados à medida que se analisam os encaminhamentos linguístico-discursivos na coletânea de atividades das seções para a produção do **artigo de opinião**.

No Capítulo 2, a seguir, são trazidos em diálogo alguns dos documentos oficiais constituídos no período de 1970 a 2020, assim como seus contextos de produção, circulação e as diferentes concepções de linguagem que os atravessaram.

## CAPÍTULO 2

### DOCUMENTOS OFICIAIS EM DIÁLOGO: CONSTRUÇÃO DE UMA MEMÓRIA DISCURSIVA

A importância deste capítulo está em trazer à cena as condições socio-históricas e econômicas atuantes na produção de documentos oficiais de ensino entre as décadas de 1970 e 2020. Parte-se daí para estabelecer conexões que irão dar sentido ao teor desses documentos, num processo que os coloca em perspectiva e diálogo, nunca encerrados em si mesmos.

Buscamos mapear elementos que auxiliem na compreensão do manual didático e do seu percurso ao longo dos anos, sob a ótica dos documentos oficiais, num recorte que demonstre o entendimento da habilidade argumentativa para leitura e produção escrita, ou a ausência dela. Além disso, cada década foi trazida à luz de aspectos sociais, econômicos, culturais e ideológicos de então, com o objetivo de compreendê-los como forças atuantes externas na construção de um cenário educacional, nas concepções de sujeito e de língua que nos atravessaram nesse período.

Dependendo da ideologia de uma certa força política, é possível considerar um capital produtivo gerador de riquezas que pode compreender a língua como funcional por igualmente compreender os sujeitos assim, movimentando uma lógica competitiva, individualista e geradora de desigualdade e dispersão. Ou, se a escolha política converge para uma ideologia de bem-estar social, são maiores as chances de compreensão da escola como ambiente democrático e plural cujos sujeitos coletivos irão ressoar sua língua heterogênea e carregada de valores, sempre em constante transformação. Esses são dois cenários opostos para, de maneira resumida, ilustrar a importância de conhecer nossa história e os discursos que nela operaram e operam, discursos de cuja lógica somos parte, ora operantes, ora contrários, ora somos o que queremos ser, mas que na maioria das vezes o que “querem” que sejamos.

## 2.1 Conjuntura desenvolvimentista

O Brasil vivia, na década de 1970, um contexto de regime militar que, diante dos desafios de promover desenvolvimento econômico, investir em capital produtivo e, para isso, qualificar sua mão-de-obra, iniciou um processo de reformulação na EB e reorganização do seu currículo escolar para atender a essa nova ordem. Por meio da Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971), a EB passa a ser mais abrangente, atendendo a uma parcela maior da população, que cada vez mais deixava o campo para se concentrar nos centros urbanos (processo de industrialização). A EB, então, passa de quatro para oito anos obrigatórios, deixa de demandar testes de admissão e amplia, assim, o acesso à escola para que as mudanças pudessem atingir os diferentes contextos socioeconômicos atendidos na época:

[...] Na década de 70, intensificou-se a ampliação de oferta de escolarização básica para camadas da população que até então não tinham acesso à educação formal e pública. Proposições curriculares para o ensino básico foram definidas pelo poder público, para o que as Universidades, num momento inicial de expansão dos Programas e da pesquisa em nível de Pós-Graduação, foram chamadas a contribuir. O currículo escolar foi reestruturado de modo a orientar sua ampliação de quatro para oito anos de oferta obrigatória; a Educação foi posicionada em função do projeto de desenvolvimento econômico estabelecido pelo regime militar. (PIETRI, 2018, p. 531).

Com relação à disciplina de língua materna, deixa de ser chamada Português, passando a ser nomeada como Comunicação e expressão, nas séries iniciais do recém-criado 1º grau, e Comunicação em língua portuguesa, nas séries finais desse grau. No 2º grau, o foco sai de **comunicação** e a denominação passa a ser Língua portuguesa e literatura brasileira:

A concepção de língua como *sistema*, prevalente até então no ensino da gramática, e a concepção da língua como *expressão estética*, prevalente inicialmente no ensino da retórica e da poética e, posteriormente, no estudo de textos, são substituídas pela concepção da língua como *comunicação*. Os objetivos passam a ser pragmáticos e utilitários: trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não verbais. (SOARES, 2012, p. 154, destaques da autora).

Essa conjuntura desenvolvimentista reflete-se no ensino de LP na concepção da língua como comunicação, alterando seu eixo então prevalente, antes composto

pela gramática normativa (sistema) e pela estética (retórica e poética). Perde força o texto literário e ganham destaque textos mais voltados a práticas sociais, ou seja, o utilitário sobre o estético, retirados de jornais, revistas, quadrinhos, publicidade, humor etc. A linguagem oral também passa a ser valorizada, mas agora em relação a seu uso cotidiano, e não só objetivando a oratória, o **falar bem**:

O período em questão caracterizar-se-ia, em relação ao trabalho escolar com a linguagem, pela busca do desenvolvimento da modalidade oral, com objetivos de promover a capacidade de comunicação do indivíduo para sua inserção social, principalmente no campo de trabalho. Haveria, então, nesse momento histórico, um hiato na primazia conferida à gramática no ensino do português. (PIETRI, 2010a, p. 75).

Para estar em consonância com essa lei federal, produziu-se o documento oficial *Guias curriculares para o ensino de 1º grau* (SÃO PAULO, 1975). Além de atender à reorganização educacional, há presente em seu discurso tom de valorização da autonomia do docente, do princípio democrático e do caráter de referência, e não de imposição do currículo como modelo fechado. Ficava a cargo de cada professor, de cada escola, as próprias escolhas consideradas a partir de suas condições, realidades, diversidade cultural, diferenças individuais, condições materiais. Isso, segundo Pietri (2010a, p. 75), soa um tanto paradoxal, “[...] considerando-se o regime político instalado no momento histórico em que tais objetivos foram propostos [...]”. No entanto, pode-se ler no documento oficial:

A multiplicidade de objetivos que se operacionalizam e de situações de experiências que se sugerem [...] têm propriedade: além de atender a uma escola que se quer a melhor, permite que as proposições ganhem um outro atributo – a flexibilidade, isto é, são elas adaptáveis às condições particulares de localidade, de escola, de classe, de aluno. Em razão dessa multiplicidade não se especificam proposições considerando diferenças devidas a sexo, condições econômico-culturais ou, mesmo, considerando diferentes condições físicas da escola, suas instalações e equipamentos, ou da extensão da jornada diária. (SÃO PAULO, 1975, “Considerações gerais”, s.p.).

Na parte específica sobre a língua portuguesa, esse guia orienta para uma concepção de língua de caráter funcional com o objetivo de mobilizar a habilidade da “comunicação” de maneira “ampla” e “eficaz”:

O guia que ora se apresenta baseia-se no caráter funcional da língua e está centrado no objetivo geral da matéria: desenvolver a habilidade

de comunicar-se mais ampla e mais eficazmente nas diferentes situações de discurso:

Troca de informação;

Manifestação de emoções;

Manifestações volitivas, etc. (SÃO PAULO, 1975, p. 3).

Os termos **ampla** e **eficaz**, que aparecem bastante ao longo do documento, podem ser projetados na intenção do indivíduo que se pretende formar dentro do novo contexto comunicativo, cuja interação passa a acontecer sobretudo no âmbito do cotidiano, na velocidade da troca de informações e nas manifestações várias e corriqueiras entre os sujeitos.

A objetivos gerais e finais correspondem objetivos intermediários a serem atingidos no decorrer de 8 séries, observada a progressão na aquisição dos comportamentos, para que ocorra aprendizagem eficazmente. (SÃO PAULO, 1975, p. 3).

A lógica na proposição dos objetivos segue a uma ordem gradativa, que vai do mais simples ao mais complexo na aquisição de comportamentos em que a linguagem é considerada uma “atividade estruturante do sujeito” (SÃO PAULO, 1975, p. 5). Outra ideia é a de língua e pensamento como conceitos inseparáveis:

Processos e procedimentos linguísticos favorecem o pensamento, e a sua organização. [...] O objetivo, pois, consiste fundamentalmente, em favorecer a aquisição de comportamentos de língua e de pensamento e não apenas em informar. (SÃO PAULO, 1975, p. 3)

Trata-se de uma concepção racionalista em que a língua é tida como comunicação resultante de um sujeito que pensa e reflete sobre o mundo e comunica para o outro o que pensou. Há também nisso um caráter individualista, ou seja, cérebro racional humano constrói juízos sobre a realidade e a partir daí produz conhecimento. (SÃO PAULO, 1975, p. 4).

[...] ensinar língua é ensinar através de exercícios de língua (exercícios estruturais, de análise, de síntese, de classificação, de relacionamento, de transformações), para que o aluno se habilite a usar a língua para produção e compreensão de frases, na medida em que consegue variedade e complexidade de estruturas e amplia suas possibilidades de escolha e seleção ao comunicar-se. (SÃO PAULO, 1975, p. 4).

Com relação à escrita, é chamada, na parte sobre desenvolvimento da linguagem (SÃO PAULO, 1975, p. 5), de **redação**. Sobre ela, a orientação é sucinta: deve seguir uma gradação e a correção excessiva pode frustrar o aluno. Nos objetivos específicos (SÃO PAULO, 1975, p. 7), o item “Expressar-se por escrito” traz uma lista extensa para prática da produção escrita em que as habilidades devem orientar-se por meio de estruturas, conteúdos gramaticais e ortográficos. Não traz nenhuma orientação quanto a elementos socio-históricos e não faz menção à escrita argumentativa.

Há de se ter em vista que o perfil do alunado que começou a se formar na década de 1970 já não era mais o de uma elite cujo professor tinha prestígio e era bem formado. Houve grande alteração nas condições de trabalho do professor e dos estudos dessa nova clientela, como explica Soares (2001, p. 69):

[...] o que parece ter ocorrido é que a democratização do ensino, a partir dos anos 60, trazendo uma grande expansão da rede de escolas e modificando fundamentalmente as características dos professores e alunado, diminui o prestígio dos níveis de ensino elementar e de ensino médio, alterando a representação social e cultural que deles se tinha.

Nesse novo momento, com a massificação do ensino, o público passou a ser formado também por pessoas vindas do meio rural para viver nas cidades, trabalhar e estudar. Eram filhos de pais sem ou com pouca escolarização, boa parte analfabeta, portanto, sujeitos basicamente orais. Vinham de regiões, culturas e variedades linguísticas as mais diversas. A eles, a escola deveria ensinar o português padrão e a norma culta, mas diante da falta de sentido que isso significava para essas pessoas, acostumadas a ouvir e a falar dentro de um contexto de produção linguística muito específico, constituiu-se um problema a não-assimilação do processo de escolarização. Antes acostumados a uma comunicação face a face, na mudança de contexto lhes é imposta uma nova dinâmica com a qual estão pouco familiarizados: a prática da leitura e da escrita que, praticamente, significa o completo oposto da interação antes baseada na confiança de uma ação visando um objetivo coletivo – ler e compreender o que alguém de “corpo ausente” quis dizer; escrever algo a alguém de “corpo ausente” para que esse alguém leia e compreenda. Trata-se de um novo tipo de interação baseado na justificativa de adequar os estudantes a comportamentos que possam inseri-los na sociedade como indivíduos produtivos diante da nova ordem

econômica, porém à custa de um grande desnível provocado pela diferença entre a língua que chega à escola e a que se quer ensinar.

Portanto, assim, ficam evidenciadas, no teor geral do documento, as condições sociais, históricas, econômicas e culturais que sustentam e fundamentam a constituição de políticas responsáveis por esse currículo – a concepção de uma língua funcional, um sujeito individual e racionalista que se comunica e precisa se inserir numa nova ordem desenvolvimentista, um ensino-aprendizagem também funcional, de caráter estruturante, que precisa ser eficaz e moldar comportamentos gradativamente.

Para concluir esta seção, retomamos as considerações de Pietri (2010a, p. 82) sobre a elaboração de documentos de referência curricular, que vai ao encontro do pressuposto nesta pesquisa:

A elaboração de documentos de referência curricular parece não se fazer, portanto, com a transposição didática de conhecimentos produzidos nas ciências de referência, mas segundo regras próprias de produção discursiva. Assim, compreender o processo de escolarização em suas especificidades parece ser produtivo também para considerar as práticas discursivas que se desenvolvem externamente à escola, mas com o objetivo de produzir efeitos sobre ela. Os documentos de referência curricular não se constituiriam, então, como um produto, algo pronto, a produzir efeitos a serem controlados em decorrência mesmo do caráter prescritivo de tais instrumentos. Talvez seja mais interessante considerá-los em função de suas condições de produção, dos saberes e práticas que se produzem nesse espaço heterogêneo que envolve relações entre elementos próprios ao acadêmico, ao oficial, ao pedagógico.

Na próxima seção, avanço para a reconstituição socio-histórica e discursiva do momento que contextualizou os documentos curriculares e a Educação na década de 1980.

## **2.2. Transformação social**

A década de 1980 foi um período em que a escola pública estava já bastante distribuída pelo país, constituindo-se num espaço em que os alunos chegavam trazendo suas variedades linguísticas e lugar para onde a população migrou. Portanto, por meio dela, era possível conhecer a sociedade brasileira. Foi com base nesse raciocínio que os estudos linguísticos de então operaram, considerando a oralidade e o letramento como dois lugares em que os sujeitos se constituem e numa observação

constante das características internas e externas à escola – o interior da escola estabelecido com relação a algo externo. Nesse contexto, pesquisadores vão delinear essa ambivalência entre a cultura do aluno e a cultura da escola em seus objetos de estudo: a cultura do aluno é aquela que ele traz da comunidade, que traz do seu grupo social primeiro e que representa “o externo da escola”, enquanto o ensino da língua portuguesa e sua perspectiva tradicional representam o que é “o interno da escola”. Essa ambivalência, sem dúvida, gerou conflitos, como comenta Pietri (2018, p. 531):

A década de 80 se caracterizou pela presença das classes populares na escola de acesso ampliado, e pelos conflitos que se constituíram no encontro das variedades linguísticas dos alunos recém-chegados à cultura escolar com a língua da educação formal.

Havia, então, abundância de referenciais teóricos (sociolinguística, sociointeracionismo, psicologia piagetiana, linguística textual etc.), diferentemente do que acontecia na década de 1970 em que, articulados, foram importantes na observação daquilo que o aluno produz a partir do que a ele foi solicitado. Soares (2012, p. 155) comenta a esse respeito:

Introduzidas nos currículos de formação de professores a partir dos anos 1960 – inicialmente, a linguística, mais tarde, a sociolinguística, ainda mais recentemente, a psicolinguística, a linguística textual, a pragmática, a análise do discurso -, só nos anos 1980 essas ciências chegam à escola, “aplicadas” ao ensino da língua materna.

Assim, o mecanismo na constituição do problema do objeto de pesquisa era: o texto na variedade do aluno em conflito com a variedade da escola. Acrescenta-se a isso outra característica desse período - o fato de boa parte desses pesquisadores estar também atuando como professores na escola básica, o que significa poderem analisar a sua prática sob a ótica da academia sem que haja uma cisão com a escola.

Desse modo, o conceito de língua que vai se constituindo é aquele considerado na interação social em que a língua é a de qualquer sujeito, afastando-se de uma concepção considerada no processo de gramatização e, portanto, definida unicamente para todos. Trabalha-se com a ideia de que a minha língua é tão legítima quanto a do outro, e quanto mais recursos linguísticos se produzirem em seu interior, mais diversa será, mais heterogênea, mais forte. O português é tanto mais forte como língua se contiver o **nós fomos** e o **nóis vai**, porque cada uma dessas formas desses recursos compõe uma representação da realidade que o outro não compõe. Quanto

mais se considerar que a riqueza linguística e cultural da sala de aula é função da riqueza linguística e cultural dos sujeitos que ali estão, tanto mais se garante que esses sujeitos se manifestem continuamente para que essa riqueza se perpetue e se evidencie.

Essas são todas noções que circularam na década de 1980 e que tinham na sala de aula um grande espaço de produção textual, culminando para uma revolução conceitual, com base na noção de texto. Até então, o entendido como texto era: escrito, de caráter científico, jornalístico, filosófico ou literário. Concebia-se o texto nesse tipo de manifestação, pois era assim que se podia observar ressoando a gramática formal. Quando se pensava em texto, não se pensava em fala, muito menos em fala cotidiana, que era tida como o que as pessoas falam por aí, de pouco valor, como uma língua em corrupção. Consequentemente isso significava, então, que apenas uma parcela bem pequena da população podia se manifestar numa língua “com valor”, e a poucos era dada voz. Pietri (2010b, p. 137-8) acrescenta:

As discussões do período apontam para a necessidade de contextualizar o ensino de língua dentro de um espaço histórico-cultural específico para cada situação [...]

A noção de texto amplia-se, então, em função das considerações em torno das condições de sua produção, com base nas contribuições dos estudos socio-interacionistas, quando novas propostas de ensino consideram a linguagem como uma forma de ação, um lugar de interação humana [...].

Nesse contexto, foi elaborada a *Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa: 1º grau* (SÃO PAULO, 1988). Essa proposta foi um documento encomendado e mediado por instâncias oficiais com o objetivo de promover mudanças no ensino pela inclusão das concepções teóricas e saberes científicos que circulavam na academia e pela participação de muitos professores da EB do estado de São Paulo. Geraldi e Geraldi (2012, p. 39) recuperam assim o período de elaboração, não só desta, mas de outras propostas curriculares estaduais:

Nos anos finais da ditadura, com as eleições dos primeiros governos de oposição (1982), depois reforçados pela redemocratização (1985), praticamente todas as secretarias municipais de educação, tendo São Paulo como ponto de partida – escreveram suas propostas curriculares para os diferentes componentes do currículo de ensino fundamental (do então Ensino de 1º Grau).

Essas propostas foram elaboradas com maior ou menor participação dos professores, mas sempre com sua presença, ora na forma de representantes, ora na forma de seminários abertos para discussão, ora na forma de coleta de sugestões nas diferentes escolas das respectivas redes. Vivíamos sob o signo político da “participação”, após um jejum de vinte anos!

Essa *Proposta* era direcionada principalmente ao professor, em um tom convocatório à adesão com vistas a um processo formativo constante e de melhores práticas de ensino, num discurso construído de maneira coletiva, “solidária e não encerrada”, segundo o próprio documento.

A carta de apresentação destinada aos professores na 4ª edição do documento, de 1992, é assinada pelo então Secretário de Estado da Educação, Fernando Morais, e objetiva firmar um compromisso com a qualidade de ensino e com a recuperação da Escola Pública como instituição para a sociedade. No texto, o Secretário reflete sobre economia, política, cultura, definindo a escola como espaço destinado ao crescimento de seus alunos. Ele defende modernidade e dinamicidade na escola, além de sinalizá-la como espaço de estímulo para debate, discussão, estudo, pesquisa e a “posse de conhecimentos”, indicando como caminho possível a compreensão da realidade social e das formas de intervenção na vida, num processo educativo que leve em conta “o que se ensina”, “como se ensina” e “como se dá o processo de aquisição de conhecimento” (SÃO PAULO, 1992, “Carta de apresentação”, s.p.). O Secretário menciona a plena participação do indivíduo dentre as múltiplas e complexas atividades da vida moderna, em um movimento de se afastar do que é burocratizador do sistema de ensino, e assim se configurar como um organismo vivo e atuante na sociedade. Seu discurso dá autonomia às escolas naquilo que é particular a elas e, também, na organização de seus processos pedagógicos, ficando a cargo do Governo os objetivos gerais da Educação (SÃO PAULO, 1992).

De acordo com Pietri (2018), a perspectiva de linguagem identificada nesse documento é socio-histórica: os usos de linguagem são situados histórica, social e culturalmente na interação dos interlocutores, ou seja, os sujeitos têm sua identidade constituída na relação com o outro, como atesta o documento:

[...] o texto falado ou escrito constitui-se pela interação dos interlocutores, falante ou ouvinte, autor e seus leitores, envolvendo quem o produz e quem o interpreta. (SÃO PAULO, 1988, p. 14).

No documento, valoriza-se a pluralidade linguística, como se lê nos excertos a seguir:

Cada classe é uma classe, um agrupamento social com uma realidade própria (social e linguística) e com peculiaridades de comportamento que exigem muito da sensibilidade dos professores na seleção dos processos graduais e das estratégias pedagógicas eficazes. (SÃO PAULO, 1992, p. 15).

[...] exercitando livremente a modalidade de sua linguagem, é capaz de confrontá-la com outras modalidades e de perceber os valores sociais que são atribuídos a umas e outras e de compreender como elas associam a diferentes atividades e a diferentes propósitos sociais. (SÃO PAULO, 1992, p. 23).

A fundamentação teórica está centrada no trabalho com o texto como unidade de ensino, como registra a *Proposta*:

Nessa dimensão, a atividade linguística não se faz nas palavras ou frases isoladas para análises e exercícios escolares. Ela se realiza nos processos reais de comunicação como discurso ou texto. (SÃO PAULO, 1988, p. 14).

E o texto, por sua vez, é tomado como acontecimento, em uma perspectiva “dinâmica e dialética” em que chega com a experiência e ponto de vista de seu autor para, então, ser ressignificado a cada manifestação, atravessado por experiências, interpretações, pontos de vistas, com caráter autônomo e transformador:

É uma ação recíproca e uma interação, em que a linguagem e o conhecimento são possíveis, em um processo de construção conjunta de todos os participantes e não como um conjunto de conteúdos estáveis transferidos pelo autor a seus leitores (ou pelo professor, como intérprete privilegiado, a seus alunos). (SÃO PAULO, 1992, p. 19).

A produção de texto é entendida como algo que serve para representar o mundo e organizar nossas experiências. Desse modo, é papel da escola apresentar uma variedade de textos aos estudantes e, com estes, simular o processo de produção daqueles para, assim, ampliar cada vez mais o repertório do alunado. Não há ainda um tratamento sob o enfoque dos gêneros do discurso, mas sim menção às tipologias textuais e esferas de circulação, no entendimento de que a relevância de cada texto está em seu contexto social e histórico. Por exemplo, para assuntos relacionados à sociedade, textos do jornal são muito relevantes, ou para procurar

emprego, os classificados, e assim por diante, sem privilegiar o literário ou textos didatizados que artificializem a realidade.

No quadro de conteúdos, os textos estão organizados em **narrativo, descritivo, dissertativo, poético e administrativo ou técnico**, da 6<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> série. No recorte dos elementos estruturantes do **texto dissertativo (argumentativo)**, estão:

- tema ou temas envolvidos na dissertação,
- objetivos do autor na argumentação,
- argumentos que fundamentam e/ou contrariam a tese do autor e o peso relativo desses argumentos,
- as conclusões,
- os procedimentos argumentativos. (SÃO PAULO, 1988, p. 52).

Apesar de esse documento ser inovador em muitos sentidos, como na proposta de ir além da escola na acolhida do que é externo ao estudante (sua variedade linguística, sua história, seu contexto e sua cultura) e em sua concepção de texto como acontecimento, constata-se que a descrição dos conteúdos para o aprendizado ainda está, muitas vezes, desvinculado de objetivo social. Isso é possível de ser observado na proposta para o ensino da produção do texto argumentativo, ancorado mais em uma prática escolar e menos em sua situação de produção, isto é, não relacionado aos gêneros do discurso, mas às tipologias textuais.

Na próxima seção, o olhar se volta para a década de 1990, que trouxe os PCN (BRASIL, 1998), um documento curricular de grande impacto no campo das políticas públicas da Educação.

### **2.3. Consolidação da escola**

Na década de 1990, há uma mudança no conceito de escola, constituído anteriormente na luta de movimentos sociais pela redemocratização do país. Passou-se a um contexto de implementação de princípios de caráter neoliberal, cujo eixo deixa de ser o da escola transformadora, que respeita e acolhe a língua e a cultura do estudante. De modo contundente, a preocupação reside em formar sujeitos para serem eficazes, hábeis e eficientes para o trabalho, como explica Pietri (2018, p. 532):

As proposições para o ensino e a aprendizagem foram então definidas pelo governo central, e reordenadas de modo a responder à necessidade de formação de mão de obra competente e hábil para o mercado.

Os PCN (BRASIL, 1998) foram elaborados nesse momento de cisão. Na década de 1980, a historicidade estava posta – de onde vem o aluno, qual a sua cultura, de onde vêm os seus pais, de onde migrou sua família, que conhecimentos traz consigo, que cultura a escola leva a essas pessoas e, por fim, de onde vem essa cultura? Em outras palavras, é um raciocínio que considera o histórico, que por sua vez gera embates, produz criticidade e caminha para a mudança.

A essa altura já consolidada, a escola é responsável por institucionalizar o sujeito. Seu papel é de tomá-lo do grupo familiar para o espaço formal e público, levando-o a perceber que precisa se familiarizar a comportamentos que o integrem à sociedade, que o formem para o mundo do trabalho e para ser produtivo. Há uma ideia de simulação: a instituição simula uma posição subjetiva para o sujeito e tanto mais ele se identifica com o lugar institucional, mais ele assume essa simulação como verdade. O conhecimento, assim, é positivista. A função da escola passa a ser a de viabilizar um processo em que o sujeito é levado a perceber que, independentemente da sua vontade, há um comportamento a ser seguido.

Os PCN (BRASIL, 1998) inauguraram um novo momento na EB e, até 2017, portanto, por quase duas décadas, foi o documento que norteou as instâncias de ensino – a reflexão da prática pedagógica, os planejamentos de aula, a escolha dos materiais didáticos, os recursos tecnológicos, a formação do professor. O início do documento, assinado pelo MEC, traz já algumas pistas do sujeito que se pretende formar, em vista do contexto neoliberal e de todas as transformações que o país atravessava. Os destaques vão para a expressão **novo milênio** seguida de **formação de cidadãos** e a expectativa de **competição e excelência**, com a observação de que “[...] progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho” (BRASIL, 1998, p. 5).

Nos dez objetivos gerais propostos para o EF, encontram-se os primeiros indícios de que o **argumentar** constará ao logo do documento:

- Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas; [...]

- Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. (BRASIL, 1998, p. 7-8).

Portanto, a princípio, o documento parece fazer sentido com relação aos aspectos aqui analisados, se se pensar que a formação cidadã deve passar por ações que envolvam “posicionar-se” e “questionar”, próprias da argumentação. Adiante, quando se apresenta a área de LP no documento, discorre-se sobre a linguagem como peça central nas práticas de ensino, caracterizando-a como atividade discursiva e cognitiva atuante na significação do mundo e da sociedade no processo de interação com o outro, em um dado momento histórico, produzindo cultura e pontos de vista. Esse é um novo movimento que ganha força em um período em que muitas teses e estudos desenvolvidos sobre variação linguística e com base na psicolinguística passam a ressignificar as práticas de ensino da língua, repensando a noção de erro e admitindo as variedades linguísticas próprias dos estudantes.

As décadas de 1980 e 1990 compreendem um momento em que se buscou consolidar a democratização do ensino no Brasil, iniciada duas décadas antes. Nesse contexto, novos referenciais permearam as concepções de ensino e aprendizagem, e noções contraditórias coexistiram.

A ideia de texto como unidade de ensino, organizado em gêneros discursivos, ganha força com o objetivo de se distanciar de uma tradição normativa. Ainda que anteriormente já tivesse circulado a concepção socio-interacionista de linguagem como atividade humana no texto da *Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa* (SÃO PAULO, 1988), havia o conflito com a concepção de linguagem como atividade escolar, com caráter gramatical, em uma relação polêmica em seu eixo estrutural, no entendimento do que deveria ser o ensino de língua. À afirmação de que a linguagem não é uma atividade escolar, mas humana, histórica e social, contrapõe-se a afirmação de que é um código e uma atividade sujeita a regras, como se lê no excerto:

[...] a linguagem é uma atividade sujeita a “regras”, não somente regras relativas aos modos de construir e interpretar as expressões (que se descrevem aproximadamente em suas gramáticas), mas também regras próprias de conduzir a conversação. (SÃO PAULO, 1988, p. 16).

Ao fazer a verificação das lacunas, falhas e teorias ultrapassadas que atravessavam o ensino de LP, o texto dos PCN (BRASIL, 1998) discorre de maneira extensa sobre a proposta de ensino com viés enunciativo-discursivo, que considera o texto com uso social e função comunicativa na interação com o outro, além de agrupado em gêneros do discurso cujo repertório é inesgotável porque acompanha as possibilidades de atividade humana, cresce à medida que suas esferas de circulação se desenvolvem e ganham complexidade. Sobre esse caráter discursivo, consta no documento:

Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. (BRASIL, 1998, p. 20-21).

No entanto, conforme o documento avança, percebe-se um tratamento de base textual e cognitiva, na qual o sujeito é levado a aprender o texto em sua forma, distanciando-se da proposta de articulá-lo em seus aspectos discursivos. Isso pode ser notado no excerto:

Produzir um texto [...] implica a realização e articulação de tarefas diversas: planejar o texto em função dos objetivos colocados, do leitor, das especificidades do gênero e do suporte; grafar o texto, articulando conhecimentos linguísticos diferenciados [...]; revisar o texto. A leitura de um texto compreende, por exemplo, pré-leitura, identificação de informações, articulação de informações internas e externas ao texto, realização e validação de inferências e antecipações, apropriação das características do gênero. (BRASIL, 1998, p. 38).

Sugere-se aí a realização de uma sequência de tarefas que irá resultar em um produto final, o texto, dando a entender que o aprendizado de certos aspectos formais, na hora da escrita, tornará os estudantes aptos. Fica de fora o que é histórico e ideológico, que constituem o processo social que estrutura o gênero. Ao perder seu vínculo com a realidade e com a prática social (que é justamente o que o fomenta), o texto é reduzido a modelo para reprodução. Aqui encontra-se a ideia de simulação de fazeres – o conhecimento está posto e os textos devem ser reproduzidos para que, assim, o sujeito sinta-se **treinado** para sua integração à sociedade:

Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato [...]. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contexto públicos, dificilmente

ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la. (BRASIL, 1998, p. 25).

Brait (2000) constata que há duas concepções teóricas mescladas nesse documento – a de **gêneros do discurso** e a de **tipologia textual** -, e isso se evidencia na afirmação de que os gêneros são “[...] conjuntos particulares de sequências que compõem o texto”, cujas características, assumidas em seu interior, são: narrativa, descritiva, argumentativa, expositiva e conversacional (BRASIL, 1998, p. 21). Brait (2000, p. 16) critica:

Não se pode falar de gêneros sem pensar na esfera de atividades em que eles se constituem e atuam, aí implicadas as condições de produção, de circulação e de recepção. Isso é muito mais importante e constitutivo do gênero discursivo, segundo Bakhtin, que as sequências de um texto, das quais várias tipologias textuais dão conta, não tocando, entretanto, em esferas de atividades ou modos de circulação, o que descaracteriza a perspectiva socio-histórica de gênero discursivo.

São perspectivas que se diferenciam no sentido de que a organização em tipos textuais é pautada pela estrutura, função e práticas escolares, além de terem um caráter operacional, enquanto os gêneros do discurso permitem ir além da análise dos aspectos estruturais por contemplarem elementos sociais, históricos, culturais e ideológicos que favorecem os processos de compreensão e produção de textos. Essa contradição permeia o documento em outros aspectos, por exemplo: na sugestão de simular, nas atividades escolares, situações enunciativas de espaços diferentes do escolar; como maneira de praticar interações sociais; e na seleção de gêneros pautada quase que exclusivamente pelo critério de ocorrências na sociedade. São proposições que artificializam o ensino da língua, pois não oferecem uma experiência social autêntica e não encontram referência na comunicação discursiva, crítica contida no interior dos próprios PCN (BRASIL, 1998, p. 18):

- a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos;
- a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto;
- o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais; [...] Essas reflexões vão no sentido de auxiliar a compreensão do discurso (materializado no documento) das forças que operavam à época – da educação, da escola, da universidade,

do pedagógico, dos grupos políticos, do Estado – dentro de um dado processo histórico, econômico e ideológico.

Percebe-se que há um percurso de compromisso com o exercício da cidadania, com a democratização das oportunidades educacionais e com as possibilidades de participação social por meio da linguagem e no entendimento de que ela deve ser materializada em uma competência discursiva que permita ao estudante todos esses acessos. A importância de desenvolver a habilidade argumentativa dos estudantes aparece embasada pela necessidade de inserção efetiva no mundo e de ampliação das possibilidades de participação social. Está posta no conjunto de atividades que, entre outros, tem como “Objetivos gerais de Língua Portuguesa para o ensino fundamental” a produção de textos escritos que atendam a múltiplas demandas sociais; a análise crítica de diferentes discursos “[...] contrapondo sua interpretação da realidade a diferentes opiniões [...]; percebendo os processos de convencimento utilizados para atuar sobre o interlocutor/leitor; identificando e repensando juízos de valor [...]” (BRASIL, 1998, p. 32-33).

Em diversas partes do documento, produz-se um discurso que está em consonância com a visão socio-discursiva, que concebe o sujeito como alguém que deve se apropriar dos conteúdos para então transformá-los em conhecimento próprio, o que supõe a formação de um sujeito ativo: o que será ensinado na escola é para que o estudante aprenda a produzir linguagem e, produzindo linguagem, possa atuar socialmente. No entanto, como se constatou, há uma contradição gerada pela mescla de concepções de linguagem em função de um contexto neoliberal que vê urgência em formar sujeitos produtivos, utilitários, empreendedores e competitivos, em um cenário crescente de submissão da ação social pelo cognitivo, fortalecendo mais o individual do que o coletivo.

Os gêneros do discurso estavam já bastante estabelecidos para serem ensinados – em 1980 as concepções bakhtinianas de gênero e texto passam a constar nos documentos e, por força dos próprios PCN (BRASIL, 1998), tornam-se muito divulgadas. Em sua essência, a concepção dialógica do discurso parte da ideia de que os enunciados são historicamente constituídos, na interação e no diálogo concebido, como resposta entre enunciados. Uma resposta que eu produzo é uma resposta a enunciados que me precederam, e a retomada do que foi dito coloca em jogo o histórico e o ideológico. Vem daí a importância de conhecer como os textos circulam, ou seja, os gêneros do discurso, nos quais os enunciados, ainda que não estáticos,

estão relativamente estabilizados nas esferas de atividade humana e representam um conjunto de vozes.

No interior do documento dos PCN (BRASIL, 1998), as propostas de ensino da escrita sugerem que sejam priorizados os textos dos gêneros da esfera pública e que favoreçam a reflexão crítica – justificada pelo compromisso de assegurar o exercício da cidadania –, de modo a oferecer diversidade representativa das práticas sociais, na expectativa de formar para a plena participação em uma sociedade letrada. Os gêneros jornalísticos têm papel de destaque nesse momento: notícia, reportagem, entrevista, editorial, divulgação científica, artigo de opinião, *charge*. Na seleção proposta para o ensino da leitura, há mais esferas de circulação envolvidas do que na seleção proposta para produção escrita: literária, jornalística, científica e publicitária, para leitura, e para produção estão todas essas, menos a publicitária. Dentre os gêneros argumentativos, para leitura sugere-se a crônica, o editorial, o artigo, a carta do leitor e a *charge*, enquanto a escrita limita-se à produção de artigo e carta do leitor, o que significa pouco perto do teor geral do documento, até então incisivo no compromisso de formar para a construção de opinião, como se lê no trecho a seguir:

Os aspectos polêmicos inerentes aos temas sociais, por exemplo, abrem possibilidades para o trabalho com a argumentação – capacidade relevante para o exercício da cidadania –, por meio da análise das formas de convencimento empregadas nos textos, da percepção da orientação argumentativa que sugerem, da identificação dos preconceitos que possam veicular no tratamento de questões sociais etc. (BRASIL, 1998, p. 41).

Além disso, são gêneros ainda distantes da situação cotidiana dos estudantes de EF e, portanto, poderia ser mais eficaz anteceder-los por outros gêneros, inclusive considerando-se a realidade da internet e dos celulares, aqueles em que os estudantes pudessem ter mais intimidade no papel de argumentadores, como em um comentário de *blog* ou em um *e-mail* de caráter mais íntimo. Tampouco há uma orientação com relação à gradação da habilidade argumentativa quando se apresenta a seleção dos gêneros considerados privilegiados para leitura e escrita<sup>7</sup>.

Na descrição dos objetivos de ensino, a habilidade argumentativa aparece de maneira vaga na menção ao processo de leitura de textos, e está ausente na menção ao processo de produção de textos escritos: “[...] troque impressões com outros

---

<sup>7</sup> Essa seleção encontra-se nas p. 54 a 57 dos PCN (BRASIL, 1998).

leitores a respeito dos textos lidos, posicionando-se diante da crítica, tanto a partir do próprio texto como de sua prática enquanto leitor” (BRASIL, 1998, p. 51-52).

Com relação a procedimentos e práticas, essa mesma habilidade deve ser desenvolvida, na leitura, para o aprendizado de formulação e validação de hipóteses e na identificação de pontos de vista para confronto e posicionamento; enquanto, na escrita, o aprendizado gira em torno do levantamento de ideias e dados, organização de tópicos e de informações que comprovem o tema e o ponto de vista assumido. Na descrição da prática de análise linguística, consta a habilidade argumentativa no aprendizado dos marcadores temporais, dos operadores lógicos e argumentativos, dêiticos e modalizadores<sup>8</sup>.

Há propostas que podem tornar a experiência com a leitura e a escrita bastante significativa nas “Organizações didáticas especiais” (BRASIL, 1998, p. 87), com os projetos e módulos didáticos. Nos projetos, o objetivo é levar os estudantes a um resultado final que considere as habilidades de escuta, leitura e produção de textos orais e escritos, as situações de destinação, divulgação e circulação social, dentro e fora da escola, e cujos gêneros podem ser escolhidos de acordo com seus interesses e intimidade. Nos módulos, propõe-se o trabalho gradual com os aspectos discursivos de um gênero para que, ao final, o estudante possa construir seu próprio texto.

Ainda que sem uma orientação específica para o trabalho com gêneros argumentativos, a natureza de um trabalho planejado coletivamente, com a possibilidade de debate e diálogo baseado na relevância para sua comunidade, é positiva por mobilizar seus aspectos discursivos, trazer o trabalho com a linguagem na soma das relações que estabelece com o mundo social, com as posições valorativas e com os grupos sociais.

Na seção seguinte, chegamos ao novo milênio e à BNCC (BRASIL, 2018a), e que veio consolidar o previsto na LDB (BRASIL, 1996).

#### **2.4. Tempos de pós-verdade**

Até aqui, o percurso realizado demonstrou a influência dos ciclos econômicos na construção discursiva e na maneira como o ensino da língua portuguesa e as concepções teóricas que o embasam foram evoluindo. Outra constatação, é que os

---

<sup>8</sup> Essas informações encontram-se nas p. 55 a 63 dos PCN (BRASIL, 1998).

documentos vivem em processos de continuidade e ruptura: na intenção de se mostrar como projeto de continuidade, o que foi feito anteriormente não é tomado como inválido. Porém, ainda que resultante de um processo de continuidade, um currículo também é espaço de disputas e concorrência entre projetos de Estado e de Governo em cada momento histórico.

Em uma rápida retrospectiva, temos 1970 e seu projeto desenvolvimentista estabelecido por um regime militar; em 1980, o projeto de transformação social para uma sociedade mais solidária a partir das lutas por transformação política e por redemocratização; e em 1990, o projeto neoliberal em um contexto democratizado. Notam-se as ambivalências de cada período: em 1970, o externo da escola é a cultura de massa; em 1980, é a cultura do aluno e, em 1990, a Academia, a partir do conhecimento que produz e que é recepcionado pela escola.

Esse exercício de olhar para trás é relativamente controlado, pois temos consolidados os discursos concorrentes que movimentaram os enunciados, os princípios ideológicos, históricos-sociais, as concepções de ensino, aprendizagem e linguagem, em cada década, evidenciando-se o conjunto de rupturas que atuou nas mudanças de perspectiva no Brasil, nessa arena conflituosa em que atuam os grupos de poder político-administrativo. Do início do século XXI aos dias atuais, a proximidade do período em que vivemos pode, por vezes, dificultar a nossa percepção, justamente porque esses discursos ainda estão acontecendo e se constituindo. Ainda assim, a seguir estão postas também mais duas décadas.

Os anos de 2003 a 2016 representam uma retomada ao poder por um projeto de caráter mais social, ainda que em um contexto neoliberal também. Esse projeto, no entanto, foi interrompido pelo golpe de 2016 e pela implantação de um projeto de caráter neoliberal ainda mais forte, situação assim contextualizada pelos autores a seguir:

Existe uma linha clara de continuidade entre as glorificadas e midiaticamente manipuladas manifestações de junho de 2013, as assim chamadas “jornadas de junho”, e o golpe de abril de 2016. Nesse intervalo de quase três anos, o ataque ao governo federal foi realizado sem tréguas até a vitória final no processo de *impeachment*. (SOUZA, 2016, p. 87).

O afastamento definitivo de Dilma Rousseff da Presidência da República é sem dúvida o capítulo mais vergonhoso da história política brasileira. Acusada de praticar uma manobra contábil, as chamadas “pedaladas fiscais”, contra ela não foram levantadas quaisquer

suspeitas de enriquecimento ilícito ou aproveitamento do cargo em benefício próprio, ainda que sua vida, privada e pública, tenha sido vasculhada com lupa por seus adversários. Se ela cometeu crime de responsabilidade, também o fizeram e deveriam perder o cargo 16 dos 27 atuais governadores, que usaram o mesmo artifício para fechar as contas em seus estados. (RUFFATO, 2016, s.p.).

A BNCC (BRASIL, 2018a) foi homologada depois desse episódio. Seu discurso oficial é de defesa de uma educação mais democrática: em qualquer lugar do país aprendem-se na escola os mesmos conteúdos o que, supostamente, eliminaria a desigualdade:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento [...]

Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. (BRASIL, 2018, p. 7-8).

Seu contexto de produção deu-se entre os governos da presidenta Dilma Roussef (2011-2016), quando foi iniciada sua elaboração, de Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019- ), estes últimos presidentes do pós-golpe de 2016 e representantes de um grupo de poder de caráter mais neoliberal. Portanto, esse discurso de democratização ou igualdade de acesso aos conhecimentos deve ser relativizado e considerado não na perspectiva de um sujeito em formação, mas de conformação dentro de uma ordem produtiva pautada em regras de mercado, por vezes o de trabalho, por vezes o financeiro. Geraldi (2015, p. 384) trata especialmente dessa questão:

O mundo se torna neoliberal, e no neoliberalismo tudo é medido segundo os lucros que produz. [...]

É nesse ambiente que surge a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), também ela produto de consultorias universitárias, de comitês de especialistas, de técnicos competentes. Seguindo o mesmo diapasão: implantação vertical, referência para os sistemas de avaliação. Imposição, enfim. Como ocorrera com os PCN, assim que aprovada a BNCC, surgirão os programas “BNCC em ação” para tentar chegar ao chão da escola, copiando o programa “PCN em ação”. Provavelmente os assessores e consultores, dos centros

universitários e das Organizações Não Governamentais (ONG) e Organizações Sociais (OS), já estão com os projetos elaborados para apresentar assim que saírem os novos editais, sugeridos por eles mesmos.

No interior do discurso neoliberal, fica a interpretação de que a BNCC (BRASIL, 2018a) tem o propósito de garantir que os sujeitos disputem em concorrência. Ou seja, se agora todos se envolverão com os mesmos conteúdos e desenvolverão as mesmas competências, logo todos estarão em pé de igualdade para concorrer entre si. Esse é um sentido muito diferente de dizer que, a partir de agora, todos têm direito à aprendizagem para que possam se apropriar dos mesmos bens, como bem chama a atenção Geraldi (2015, p. 393):

[...] a razão de ser da BNCC é a uniformização do ensino num país que se caracteriza por sua diversidade (linguística, cultural, econômica e social). E a uniformização do ensino, ainda que ideologicamente justificada para parecer que vivemos numa sociedade sem desigualdade social e regional, de fato atende a necessidades do projeto neoliberal de educação que orienta todos os seus horizontes pelas avaliações de larga escala.

A BNCC (BRASIL, 2018a) tem força de lei atuando nas instâncias de ensino e é responsável por definir o conjunto das aprendizagens essenciais que irá resultar nas competências gerais, um total de dez, asseguradas aos estudantes. Seu discurso apoia-se na intenção de construir “[...] atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018a, p. 8).

Entre as competências, faz-se aqui um recorte na importância do desenvolvimento da sétima competência geral e da sexta competência específica de LP, respectivamente, dentro do eixo da produção de textos:

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BRASIL, 2018a, p. 9).

6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais. (BRASIL, 2018a, p. 87).

Ao tratar da área de Linguagens no item 4.1. *A área de Linguagens*, a Base estabelece a importância das práticas sociais mediadas por diferentes linguagens, na qual destaca a digital como prática contemporânea. Na parte do documento que corresponde ao componente Língua Portuguesa, no item 4.1.1. *Língua Portuguesa*, o documento organiza as práticas de linguagem dentro de eixos (leitura, produção de textos, oralidade, análise linguística/semiótica) que, por sua vez, são sistematizados nos campos de atuação, representativos da vida social, de modo a tornar o aprendizado significativo. Nos AF do EF, temos os campos: 1) artístico-literário; 2) práticas de estudo e pesquisa; 3) jornalístico-midiático e 4) atuação na vida pública. Há, em cada um, diversidade de gêneros do discurso que lhe são representativos e, entre eles, a possibilidade de trânsito e conexões que favorecem uma dinamicidade semelhante à da vida em sociedade.

Essa organização dos saberes coincide com a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem vislumbrada em seu documento predecessor, os PCN (BRASIL, 1998), cujo conceito de texto é central na unidade de trabalho, mobilizado em seu contexto de produção - histórica, social, temporal e espacialmente. Geraldi (2015, p. 384) também destaca isso:

[...] a BNCC mantém coerência com os PCN, de que é uma extensão. Desde a publicação desses parâmetros, assumimos oficialmente uma concepção de linguagem: uma forma de ação e interação no mundo. Essa concepção é tributária dos estudos procedentes do que se convencionou chamar de Linguística da Enunciação (atravessada por algumas posições teóricas procedentes da Análise do Discurso). Sobretudo, o pensador que subjaz a essas concepções enunciativas é Mikhail Bakhtin, de quem também serão extraídos para os documentos oficiais suas concepções sobre gênero discursivo.

Podemos confirmar essa fala de Geraldi (2015) no excerto da BNCC (BRASIL, 2018a, p. 65), a seguir:

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas.

A concepção de sujeito nesse documento é baseada nas práticas de linguagem, dinâmicas e mutáveis, tomadas como objetos de conhecimento. Por sua vez, tais práticas devem ser apropriadas pelos estudantes para que estes possam ter

uma visão do todo e participar desse processo em constante transformação. No entanto, apesar dessa concepção, identifica-se no texto descritivo das competências e habilidades, muitas vezes, uma visão mais cognitivista (pelo uso dos verbos **analisar, reconhecer, identificar**, por exemplo) do que pautada em práticas sociais, como se observa nos recortes a seguir:

6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação [...].

7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias. (BRASIL, 2018a, p. 85).

(EF69LP11) Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas [...] (BRASIL, 2018a, p. 143).

Ou seja, não se prevê uma ação, mas um sujeito cognitivo-passivo que saiba reconhecer e lidar com os enunciados, transmitidos neles mesmos, sem expectativa de transformação dos sujeitos. Ao tratar das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), porém, há um padrão diferente: o texto da BNCC (BRASIL, 2018a) traz encaminhamentos que pressupõem um jovem autônomo e crítico para lidar com as mídias digitais. A partir da necessidade de formar leitores e escritores para o mundo digital, cuja produção linguística ainda é pouco controlada, vemos ressoar no currículo a ideia de que, com formação de criticidade, ética e responsabilidade, os próprios jovens saibam como se autocontrolar nos meios digitais:

(EF69LP01) Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso.

[...]

(EF69LP06) Produzir e publicar notícias, fotorreportagens, reportagens (...) *podcasts* noticiosos (...), textos de apresentação e apreciação de produção cultural - resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como *vlogs* e *podcasts* culturais, *gameplay* (...) dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentador (...), de crítico, de editor ou articulista, de *booktuber*, de *vlogger* (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da *Web 2.0*, que

amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor. (BRASIL, 2018a, p. 141 e 143).

É principalmente no campo jornalístico-midiático que essa discussão é instaurada. O momento histórico atual é de manifestação de discursos que não necessariamente têm uma base material que os sustentem. A base material acaba sendo a própria língua – basta que seja dito para que seja verdade. É a língua nela mesma, um fenômeno que prolifera e tem relação estreita com a internet e seus usos digitais em que, cada vez mais, as pessoas têm se sentido autorizadas a serem autoras como bem entendem, sem deveres e sem direitos. São tempos de pós-verdade e de *fake news*, constituídas sob bases em que os sujeitos usam a língua sem usar o mundo como referência. Uma das graves consequências da não-necessidade de referenciar e apoiar aquilo que é dito é o apagamento da historicidade. Na fala propagada sem base histórica, surgem discursos equivocados, irresponsáveis e polarizados. Um tratamento elástico da memória em que a ausência de senso crítico e a não-relativização dos ditos têm provocado discursos de ódio e o estado de polarização em que nos encontramos. É bastante relevante que a BNCC (BRASIL, 2018a, p. 136-7) problematize esse fenômeno:

A questão da confiabilidade da informação, da proliferação de *fake news*, da manipulação de fatos e opiniões tem destaque e muitas das habilidades se relacionam com a comparação e análise de notícias em diferentes fontes e mídias, com análise de *sites* e serviços checadores de notícias e com o exercício da curadoria. A proliferação do discurso de ódio também é tematizada em todos os anos e habilidades relativas ao trato e respeito com o diferente e com a participação ética e respeitosa em discussões e debates de ideias são consideradas. [...] Trata-se de promover uma formação que faça frente a fenômenos como o da pós-verdade, o efeito bolha e proliferação de discursos de ódio, que possa promover uma sensibilidade para os fatos que afetam drasticamente a vida de pessoas e prever um trato ético com o debate de ideias.

O recorte aqui se faz justamente nessas expectativas – de promoção de senso crítico e desenvolvimento do ponto de vista – no campo jornalístico-midiático, nos eixos de leitura e, principalmente, no de produção do texto argumentativo (mais especificamente, no gênero **artigo de opinião**, seja ele impresso ou digital). Os gêneros argumentativos desse campo, recomendados no teor do documento, são: artigo de opinião, editorial, resenha crítica, crônica, comentário, debate, *charge*, *charge* digital (BRASIL, 2018a).

Além da novidade de tratar de maneira contundente as práticas digitais, a BNCC (BRASIL, 2018a, p. 178-9) relaciona objetos de conhecimento a habilidades que, na produção de texto argumentativo do 9º ano, são:

- Planejamento de textos argumentativos e apreciativos como objeto de conhecimento relacionado à habilidade EF89LP10, que se refere ao planejamento de artigos de opinião;
- Textualização de textos argumentativos como objeto de conhecimento relacionado à habilidade EF09LP03, que considera a produção do artigo de opinião em vista do contexto de produção, posicionamento diante de tema polêmico e tipos de argumentos – de autoridade, comprovação, exemplificação, princípio etc.

Encerra-se, aqui, esse diálogo entre os documentos oficiais, por meio do qual foi possível trazer em perspectiva a relevância da contextualização histórica, política e cultural que nos atravessou, assim como identificar a soma das diferentes concepções e ideologias que nos atingiram, que nos formam e que nos transformam.

No capítulo seguinte nos detemos na fundamentação teórica de Bakhtin e do Círculo, a qual também constou no interior desses documentos, sobretudo a partir da década de 1980, e que até hoje reverbera quando se discute linguagem.

## CAPÍTULO 3

### ARTIGO DE OPINIÃO NA PERSPECTIVA DE BAKHTIN E DO CÍRCULO

Neste capítulo, articulam-se três concepções essenciais que atravessam as obras do Círculo de Bakhtin, nas quais essa pesquisa se apoiou: **gêneros do discurso, texto e enunciado concreto**.

Parte-se da abordagem dos **gêneros do discurso** com o objetivo de discutir seu funcionamento nas relações interativas, na produção de linguagem e de ideologias. Os gêneros discursivos situam-se nas esferas de atividade humana, nelas se constituem, acomodam-se, reinventam-se e se transformam visando a representar as vozes sociais. Nesse processo, constroem e refratam a cultura de seu tempo e de seu espaço e, por isso mesmo, representam a dinamicidade da vida humana. Apropriar-se de suas formas dá liberdade ao seu uso gerando, conseqüentemente, uma comunicação ativa e autônoma, por meio da qual é possível imprimir ideias e posições valorativas, por exemplo. Segundo Campos (2011, p. 51), a linguagem, sob a ótica bakhtiniana, “[...] ocorre entre sujeitos socialmente constituídos e imersos em relações historicamente dadas e das quais participam de forma ativa e responsiva.”

**Texto**, conceito seguinte discutido neste capítulo, está em estreita relação com o gênero discursivo, pois é por ele organizado em um contexto do ato comunicativo, proferido de um lugar específico em que se constitui e da singularidade que emerge da combinatória entre materialidade verbal e extraverbal, na fronteira entre ditos e não-ditos que o tornam um evento da linguagem.

Por fim, a última concepção tratada aqui é a de **enunciado concreto**, a unidade de comunicação necessária para a apreensão dos sentidos manifestada pelo texto. Nas palavras de Machado (2020), enunciado e discurso contêm uma dinâmica dialógica, com totalidade de sentido, em que os sujeitos dessa comunicação realizam suas trocas por meio das formas estáveis dos enunciados, em função de suas escolhas, pensando-se sempre no elo anterior e encadeando-se com o elo seguinte, na expectativa de uma resposta.

### 3.1 Gêneros do discurso: atividade humana

O objetivo aqui é percorrer o raciocínio bakhtiniano na definição do conceito de **gêneros do discurso**. Para tal, partimos de um ensaio publicado em *Estética da criação verbal* (BAKHTIN, 2011 [1979]), obra que, segundo o prefácio de Todorov (2011, p. XV) na edição francesa, reúne os primeiros e os últimos escritos do filósofo da linguagem russo.

Nesse ensaio, cujo título é “Os gêneros do discurso”, Bakhtin (2011 [1979]) problematiza o funcionamento da vida em uma concepção de uso da linguagem imerso em inesgotáveis e diferentes campos da atividade humana. Nas palavras de Campos (2011, p. 51), uma visão de mundo que “[...] se organiza com base na concepção de homem como um ser que se constrói na interação e por ela, em meio a uma complexa rede de relações sociais”. Segundo essa perspectiva, toda nossa manifestação dá-se nesses diferentes campos por meio de enunciados, concretos e únicos. Esses enunciados apresentam, indissolivelmente, estilo (recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua), conteúdo e forma composicional de acordo com as condições específicas e finalidades dos campos da comunicação, e organizam-se dentro dos gêneros do discurso. Em sua explicação quanto a essa dinâmica de funcionamento da língua, afirma Campos (2011, p. 63):

Os níveis da atividade humana comunicativa criam enunciados orais e escritos que pertencem a indivíduos e reproduzem condições específicas. Os usos da língua são formações potenciais de gêneros que atuam no interior da linguagem definindo seu caráter dialógico. Cada enunciado concreto é individual, mas cada esfera de uso da língua elabora tipos relativamente estáveis de enunciados.

Num comportamento de relativa estabilidade, os gêneros discursivos são infinitos: complexificam-se, crescem, desenvolvem-se. Há sempre um percurso de transformação pelo qual passam os gêneros e seus elementos constitutivos, como tudo na vida, ao serem atravessados pela história, pelo tempo e pelo espaço, como considera Bakhtin (2011 [1979], p. 262):

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

Outra característica dos gêneros discursivos é a sua heterogeneidade tanto na modalidade oral como na escrita. Podem ser simples (primários), como o diálogo cotidiano, ou complexos (secundários), como o texto literário. Podem também estar misturados, quando um gênero secundário contiver também um gênero primário. A diferença se dá na complexidade cultural constitutiva de cada um: os gêneros secundários surgem a partir de um contexto mais complexo, muito desenvolvido e organizado, e os gêneros primários “[...] se formaram nas condições de comunicação discursiva imediata (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 263).” Ao mesclar-se a um gênero complexo (que pode ser o literário, o artístico, o científico, por exemplo), o gênero primário perde o seu vínculo com a comunicação imediata, na qual se formou, e passa a fazer parte de uma outra realidade concreta, cuja dimensão não está mais na vida cotidiana, mas em manifestações mais elaboradas.

Bakhtin (2011 [1979]) ressalta a importância de conhecer as especificidades dos gêneros do discurso e a natureza dos enunciados para que os estudos linguísticos não sejam tomados de maneira abstrata, formalista, mas levem em conta seu contexto, de modo a conectar língua e vida:

Ora, 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. O enunciado é um núcleo problemático de importância excepcional. (BAKHTIN, 2011 [1979]), p. 265).

A estilística, constitutiva do enunciado concreto, vai variar de acordo com o falante (mais ou menos individual) e acompanhar a função do gênero e do objetivo discursivo (científico, técnico, oficial, cotidiano etc.). Em situações comunicativas mais padronizadas (por exemplo, no texto de documentos oficiais), há menos espaço para manifestação de estilo. Em contrapartida, há situações que exigem fortemente que o falante imprima seu estilo, de modo que seu enunciado será tanto mais eficaz quanto melhor desempenhar sua habilidade comunicativa, que justamente vai se refletir em seu estilo. Como exemplos, temos os gêneros do campo artístico e os argumentativos.

Para Bakhtin (2011 [1979]), gramática e estilo podem ou não convergir, tudo dependerá do enfoque dado – da linguagem como sistema, apenas, será um fenômeno gramatical; da linguagem como um conjunto individual ou dentro do gênero discursivo, será um fenômeno estilístico – podendo ser combinados organicamente. No entanto, apenas a gramática pode conter o estudo da estilística, e o contrário, da estilística conter o estudo da gramática, não ocorre.

Estudar a linguagem sob a ótica do funcionamento dos gêneros discursivos traz um ganho de sentido bastante importante, porque neles estão contidas as atualizações que permanentemente ocorrem na vida, inclusive na maneira como escolhemos nos expressar. Sobre isso, comenta Bakhtin (2011 [1979]), p. 268):

Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos.

Bakhtin (2011 [1979]) problematiza o fato de os estudos linguísticos do século XIX colocarem a função comunicativa da linguagem em um segundo plano, e no primeiro plano, a formação do pensamento. Basicamente, nessa concepção – da qual Bakhtin discorda –, a linguagem é colocada do ponto de vista do falante somente, sem estar relacionada com os outros ou considerá-los como participantes da comunicação, mas apenas como ouvintes passivos. Isso significa deixar de lado a ação na comunicação discursiva, a responsividade de quem está ouvindo, concordando ou não, completando os significados no processo ativo da comunicação discursiva em que a fala é viva.

Assim como o ouvinte se posiciona após o enunciado do falante, este também se pronuncia e se manifesta a partir de enunciados anteriores. Sua fala nunca é a partir do nada, porque ela é só mais um elo na corrente entre os infinitos enunciados da comunicação. Além disso, o

[...] próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma coincidência, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. (os diferentes gêneros discursivos pressupõem diferentes diretrizes de objetivos, projetos de discurso dos falantes ou escreventes). [...] Ademais, todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante [...] e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações [...]. (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 272).

Distanciando-se desse tratamento, os estudos linguísticos em geral, segundo Bakhtin, submetem a língua a uma divisão em unidades (unidades fônicas – fonema,

sílaba, cadência da fala / unidades significativas – oração e palavra), de modo a desconsiderar o enunciado concreto como unidade real da comunicação discursiva.

O enunciado concreto pressupõe no discurso a alternância de sujeitos: desde o diálogo cotidiano até um romance ou tratado contém sempre um ponto de partida constituído pelo enunciado dos outros e, ao final, a expectativa do enunciado alheio responsivo (seja pela manifestação de um enunciado, seja pela compreensão do enunciado anterior, que também é responsiva). Essas relações são chamadas por Bakhtin (2011 [1979]) de **enunciações plenas**, e não se prestam à gramaticalização, que enxerga a língua como constituída de unidades dentro de um sistema, isenta da delimitação dos sujeitos do discurso. As enunciações plenas necessariamente consideram o contexto extraverbal e a relação imediata com os enunciados alheios. Para exemplificar isso, Bakhtin (2011 [1979], p. 279) discorre sobre a oração tomada como unidade da língua:

A oração enquanto unidade da língua carece de todas essas propriedades: não é delimitada de ambos os lados pela alternância dos sujeitos do discurso, não tem contato imediato com a realidade (com a situação extraverbal) nem relação imediata com enunciados alheios, não dispõe de plenitude semântica nem capacidade de determinar imediatamente a posição responsiva do *outro* falante, isto é, de suscitar resposta. A oração enquanto unidade da língua tem natureza gramatical, fronteiras gramaticais, lei gramatical e unidade. (Examinada em um enunciado pleno e do ponto de vista desse todo, ela adquire propriedades estilísticas.).

Na alternância de discursos no interior de um enunciado, perpassa uma noção de conclusibilidade, necessária para o funcionamento da responsividade entre os discursos alheios que, assim, dão acabamento ao sentido de um todo. Os três elementos relacionados por Bakhtin (2011 [1979], p. 281) para cumprir essa função são “[...] 1) exauribilidade do objeto e do sentido; 2) projeto de discurso ou vontade de discurso do falante; 3) formas típicas composicionais e de gênero do acabamento”. Segundo Campos (2011, p. 64), esses três aspectos se interrelacionam no enunciado: “[...] o tema (fator de acabamento específico), o estilo (seleção dos recursos léxicos, fraseológicos e gramaticais da língua) e a construção composicional (plano da expressão, da estrutura, da sequência organizacional).”

A exauribilidade no interior de um enunciado estará expressa segundo o *tema* que, se por um lado pode ser inesgotável, por outro lado, quando inserido num contexto, em certas condições e visando a determinados objetivos e intenções de seu

autor, adquire um caráter de conclusão. A transmissão dessa ideia acabada aos participantes imediatos é possível com a inserção do enunciado numa **forma**, por sua vez escolhida a partir de critérios sociais relevantes à singularidade da situação. Tanto mais compatível o **tema** à sua **forma** de manifestação, mais eficaz será essa comunicação discursiva. Ao tratar do problema da significação, no capítulo “Tema e significação na língua”, da obra *Maxismo e filosofia da linguagem*, Volóchinov (2017 [1929]) chama de **tema** o sentido da totalidade do enunciado, único e irrepetível porque expressa a situação histórica concreta que o gerou. Sua constituição se dá pelas formas linguísticas e os aspectos extraverbais que inscrevem o enunciado numa situação possível e compreensível. Volóchinov (2017 [1929], p. 229) define assim o tema:

O tema é um complexo sistema dinâmico de signos que tenta se adequar ao momento concreto da formação. O tema é uma reação da consciência em constituição para a formação da existência. A significação é um artefato técnico de realização do tema.

Os gêneros do discurso constituem parte das escolhas que realizamos para manifestar os enunciados. Nós os elaboramos segundo nossas intenções: desde uma fala padronizada, formal, até outra mais flexível e criativa, desde o contexto do cotidiano até o científico, por exemplo, e assim vamos organizando nossos discursos e os moldamos, diferenciando-os segundo a situação, a posição social, as relações entre os participantes. Segundo Campos (2011, p. 67):

A vida do gênero se renova a cada interação verbal, pois sua essência se realiza e se revela em toda sua plenitude nas variações que se formam em sua evolução histórica.

No centro da teoria bakhtiniana, os gêneros vivem sobre fronteiras, num campo interativo e tenso em que discursos do cotidiano se relacionam com outras esferas complexas.

Se a teorização sobre esse processo pode parecer complexa, na prática, boa parte das nossas escolhas comunicativas, pautada pelos gêneros, é bastante espontânea. Ainda assim, estamos sujeitos a falhas para alcançar um objetivo comunicativo, e isso se dará toda vez que houver desconhecimento e/ou pouco domínio de um repertório discursivo específico da situação.

Portanto, todo enunciado é elo na comunicação discursiva e manifestado por meio de um gênero do discurso; tem autor, pois é expressão de um falante em uma situação concreta da comunicação discursiva; tem um conteúdo semântico-objetual;

tem ideologia, manifestada pela entonação expressiva, diferente da oração como unidade da língua ou da palavra isolada, que são neutras. E essa seleção dos recursos disponíveis na língua para a constituição de cada enunciado é feita a partir do que Bakhtin (2011 [1979], p. 290) chama de relação valorativa:

A relação valorativa do falante com o objeto do seu discurso [...] também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado.

A não-neutralidade nas escolhas discursivas é, para Bakhtin, a **entonação expressiva** que dá o significado que só existe no interior do enunciado: uma palavra pode ter um ou outro significado (às vezes até o oposto), a depender do todo em que está inserida, do contexto. Para Volóchinov (2017 [1929]), é na entonação expressiva que está a camada mais evidente de avaliação social, definida pela situação mais próxima, ainda que, muitas vezes, aconteça em circunstâncias efêmeras. Essa ideia relaciona-se ao seguinte excerto de Bakhtin (2011 [1979] p. 290-291):

As palavras não são de ninguém, em si mesmas nada valorizam, mas podem abastecer qualquer falante e os juízos de valor mais diversos e diametralmente opostos dos falantes.

[...]

Porque se pode pensar que quando escolhemos as palavras para o enunciado é como se nos guiássemos pelo tom emocional próprio de uma palavra isolada: selecionamos aquelas que pelo tom correspondem à expressão do nosso enunciado e rejeitamos as outras.

O efeito da entonação expressiva e o estilo só podem ser compreendidos em um contexto maior em que está o enunciado pleno, imerso no que Bakhtin (2011 [1979], p. 298) chama de “tonalidades dialógicas”. Se as unidades da língua, como as palavras e as orações, são impessoais, os enunciados, como elos na cadeia discursiva, não surgidos do nada e sempre previstos na expectativa de responsividade, são providos de autoria e voltam-se a um destinatário. A dimensão obtida pela inscrição do enunciado em determinada esfera da atividade humana, composta por diversos gêneros que lhe são representativos, só enriquece o dialogismo das relações discursivas, em que o falante fará escolhas segundo um estilo próprio e no tom que lhe convier, de acordo com suas intenções.

Sob a ótica dos gêneros discursivos, a linguagem é processual, está inscrita na história, no espaço, na cultura, e por isso carrega relações dialógicas nas diferentes vozes que lhe constituem. Trata-se de uma concepção ancorada na espontaneidade e dinamicidade próprias de toda nossa manifestação.

Na próxima seção, aborda-se o **artigo de opinião**, à luz do que se tratou sobre gêneros discursivos até aqui.

### *3.1.1 Artigo de opinião: um gênero opinativo da esfera jornalístico-midiática*

Não à toa, o conceito de gênero discursivo chegou ao Brasil e ganhou adeptos e força nos estudos da linguagem. A tal ponto que hoje, invariavelmente, somos atravessados por Bakhtin quando discutimos linguagem. No que tange a esta pesquisa, o problema da escrita estará centrado nas funções sociodiscursivas, em concordância com Rodrigues (2000, p. 208), segundo a qual tais funções

redimensionam o processo de ensino-aprendizagem da produção escrita no contexto escolar. Assim, a consideração das diversas instituições sociais, os diferentes gêneros do discurso com suas características constitutivas e de funcionamento singulares, das funções sociais da escrita, entre outros aspectos, reorientam as atividades de produção escrita: o texto se torna a unidade de ensino e o gênero o objeto de ensino; a escola se abre para textos autênticos, exemplares de gêneros que circulam nas diferentes esferas sociais.

Oficialmente, saímos da prática da redação e chegamos à da produção de textos. No entanto, há uma enorme dificuldade de se trabalhar com a escrita processual, cujo ponto de partida e chegada tem referência nas práticas sociais, e não em um objetivo escolar esvaziado de significado social. Segundo Fiorin (2018, p. 67), “sob a aparência de uma revolução no ensino de Português, continua-se dentro da mesma perspectiva com que se ensinava gramática”.

Tanto nos PCN (BRASIL, 1998) como na BNCC (BRASIL, 2018a), a maneira encontrada para lidar com a heterogeneidade dos gêneros do discurso foi agrupá-los em domínios sociais (ou campos de atuação) considerados representativos de circulação social. Em cada domínio, há uma referência básica “[...] destacando os gêneros das instâncias públicas considerados de domínio fundamental para a efetiva participação social (RODRIGUES, 2000, p. 209)”. Por meio dos elementos constitutivos dos gêneros – **tema, forma composicional e estilo** -, os gêneros

carregarão referências em seus enunciados, que refletirão, por sua vez, ideologia, história, cultura, espaço e tempo.

Na seleção do **tema** de um enunciado, obrigatoriamente escolhe-se um recorte que vai delimitar o início e o fim de um raciocínio para se alcançar um estado de relativa conclusão. Relativa porque qualquer tema pode ter perspectivas várias que o façam render infinitamente, mas sua inscrição em um tempo e em um espaço são o acabamento necessário para alcançar o objetivo esperado, que também reflete a situação de seus interlocutores. Em apoio ao acabamento do tema, a **forma composicional** delimita o espaço físico de inscrição do enunciado e estrutura o texto. Por último, o **estilo** relaciona-se diretamente ao recurso da expressão, à maneira de manifestar um tema e selecionar os recursos para isso: seja pela maneira padronizada, seja pela maneira criativa e livre, tanto mais o enunciado estiver suscetível à manifestação individual do falante, como ocorre nos gêneros literários e jornalísticos.

Se todo enunciado é elo na comunicação discursiva – nunca algo foi dito a partir do nada nem se direciona a uma expectativa vazia –, conclui-se que somos pautados por relações múltiplas – as dialógicas –, que preveem ação e responsividade a depender da esfera de atividade humana na qual nos situamos. Em cada esfera ou campo de atividade humana<sup>9</sup>, manifestamo-nos e produzimos linguagem por meio dos gêneros discursivos que dela fazem parte, como explica Rodrigues (2000, p. 212):

Em um raciocínio análogo, pode-se argumentar que um dos fatores para o bom desempenho linguístico-discursivo nas diferentes esferas está ligado à compreensão e ao domínio dos gêneros que nelas circulam. Essa perspectiva, associada à concepção de que cada instituição, dada as suas funções, produz discursos, constrói-os e modula-os a partir de gêneros próprios, mostra que as esferas sociais se apresentam como um critério pertinente na medida em que trazem indicações dos gêneros necessários para a efetiva participação social, que se constituirão em objetos de aprendizagem na escola. (RODRIGUES, 2000, p. 212).

Nesse contexto de aprendizagem que objetiva dar relevância social ao estudante e prepará-lo para a vida pública, tanto os PCN (BRASIL, 1998) como a

---

<sup>9</sup> Neste trabalho, ora usaremos o termo **esfera de atividade humana**, ora **campo de atividade humana**, tomando-os como sinônimos, como faz Grillo (2020). De acordo com essa autora (p. 133-134), “[...] a noção de esfera da comunicação discursiva [...] é compreendida como um nível específico de coerções que, sem desconsiderar a influência da instância socioeconômica, constitui as produções ideológicas, segunda a lógica particular de cada esfera/campo”.

BNCC (BRASIL, 2018a) consideram o campo jornalístico, ou jornalístico-midiático, com força institucional representativa de eixos como o político, o ideológico e o cultural. A relevância da compreensão de como se comporta esse domínio está em nosso acesso recorrente a tudo o que se refere ao que acontece ao nosso redor, dentro e fora do Brasil, e não só por meio de uma transmissão de fatos e dados, mas também no acesso a pontos de vista e opiniões que direcionam e influenciam nossa maneira de ver o mundo e agir em sociedade. Em diferentes graus, toda transmissão discursiva carrega ideologia. Nos gêneros jornalísticos, ainda que alguns não sejam de natureza opinativa, como no caso da notícia, acontece o mesmo. Por vezes, há neles elementos e escolhas pertencentes à natureza do tom e do estilo que irão refletir um posicionamento.

Na recomendação de gêneros discursivos da esfera jornalística, os PCN (BRASIL, 1998) e a BNCC (BRASIL, 2018a) sinalizam tanto para a natureza informativa como argumentativa. Dentre os gêneros argumentativos, observa-se o destaque no ensino do **artigo de opinião**. A nomenclatura diz muito, marcando-o como um gênero que tem em seu eixo estrutural a argumentação. Sua presença está consolidada nos documentos oficiais para o ensino da escrita argumentativa e, conseqüentemente, na produção escrita dos LD. Circula em jornais, revistas e internet com o objetivo de expor opinião relevante, geralmente relacionada a política, economia, cultura e sociedade. Nele, mais do que a apresentação dos fatos, interessa a análise e a posição do autor, pois tem como objetivo principal persuadir, influenciar e transmitir valores. De maneira geral, tem um formato que engloba uma tese, argumentos, contra-argumentos e conclusão. Mosca (2002, p. 11) comenta:

As novas teorias da argumentação [...] propugnam um espaço democrático de discussão, o que só se torna possível quando se considera o outro ou as partes envolvidas como capazes de ouvir ou de fazer avançar as propostas colocadas, sem o que nenhuma argumentação pode chegar a bom termo, isto é, à **persuasão**. Chegamos, aqui, a uma das palavras-chave da mídia, que é a **influência**, ligada à **opinião**.

Esse cenário indica que o ensino do artigo de opinião é um caminho já bastante conhecido, e seguro, para mobilizar habilidades e conhecimentos que levem à prática da argumentação. Há nele uma riqueza de possibilidades a serem exploradas, como a diversidade de temas relevantes e atuais para a sociedade, as relações de poder, técnicas de persuasão, exposição de dados e fatos, vozes alheias que nele se

coadunam para concordância ou não, recursos estilísticos pelos quais a escrita pode ser habilidosa e sofisticada, multimodalidade. De uns tempos para cá, esse gênero tem um poder de alcance cada vez maior, consequência da leitura não-linear e hipermidiática, compatível à dinamicidade proporcionada pelos recursos digitais.

Rojo e Barbosa (2013, p. 68-69) problematizam esse fenômeno na constatação de mudanças significativas no jornalismo e na sociedade: se antes o seu valor estava na informação inédita, agora está na dispersão em várias “[...] redes, *sites*, dispositivos e espaços de significação [...]”. Ou seja, há uma mudança de mentalidade – a especialidade sobre determinado assunto, concentrada em uma pessoa ou em uma instituição, em um espaço fechado, controlado e com propósitos delimitados, altera-se para uma mentalidade em que os espaços são abertos, compartilhados, e o conhecimento e a autoridade passam a ser distribuídos e coletivos. Nisso, vemos circular muita opinião, no ato de compartilhar, comentar, curtir, ironizar, mas com pouca qualidade e responsabilidade.

Isso para listar algumas características do gênero **artigo de opinião**, que lhe dão relevância em um contexto de produção que envolve, de acordo com Rodrigues (2000, p. 216), “[...] função discursiva específica na esfera jornalística, concepção de autor e destinatário, modo de abordagem do tema, estilo e composição próprios. Ainda como explica Rodrigues (2000, p. 219), o artigo

[...] é um dos gêneros através dos quais, institucionalmente, o leitor pode se colocar na posição de autor. Levar a público, quer no jornal da escola, do bairro, do sindicato, de circulação mais ampla, é tornar-se interlocutor, não espectador, dos acontecimentos sociais.

Definido como gênero do discurso o **artigo de opinião**, passa-se, na próxima seção, a discorrer sobre o conceito de texto, considerado como um acontecimento discursivo.

### 3.2 Conceito de texto: acontecimento discursivo

Enquanto a linguagem perpassa toda construção e transmissão de sentidos, o **texto** “[...] é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências), a única da qual podem provir essas disciplinas e esse pensamento. Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 307).

Em “O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas”, outro ensaio que compõe a coletânea da obra *Estética da criação verbal*, Bakhtin (2011 [1979]) conceitua texto e o situa no funcionamento das concepções dialógica e de gêneros do discurso.

Para esse autor, todo texto pressupõe dois polos. O primeiro é o sistema pelo qual é universalmente aceito, ou seja, o meio em que o signo é reconhecido na manifestação da linguagem; e o segundo diz respeito à sua característica única e individual que vai expressar um sentido, em uma relação estreita com o contexto, com a história, com o espaço e com o tempo. Se o primeiro polo é repetível, porque é material e meio, o segundo polo “[...] não está vinculado aos elementos (repetíveis) do sistema da língua (os signos) mas a outros textos (singulares), a relações dialógicas (e dialéticas com abstração do autor) peculiares” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 310).

Brait (2016) relaciona esses polos a duas dimensões que a existência do texto evoca, na perspectiva dialógica. A primeira é a da materialidade, ou seja, a inserção do texto em um sistema em que ele possa ser socialmente reconhecido; e a segunda é a da singularidade, que viabiliza “[...] sua participação ativa e efetiva na cadeia da comunicação discursiva da vida em sociedade” (BRAIT, 2016, p. 14). A combinatória de materialidade e singularidade propaga o texto como pertencente a um sistema e, ao mesmo tempo, como produtor de sentidos e portador de valores de uma sociedade e cultura. Trata-se uma concepção dialógica de texto, cujos elementos são:

a) o da materialidade – sem o qual a vida do texto estaria impossibilitada e que, necessariamente, advém de linguagens socialmente organizadas e reconhecidas, caso do sistema linguístico, por exemplo, mas não exclusivamente dele;

b) o da singularidade – que define o texto como único, configurado por seu inexorável pertencimento a uma situação, a um contexto, a uma cadeia histórico-discursiva, fator que delinea sua natureza enquanto forma viva e responsiva;

c) o da condição advinda dessa combinatória – que possibilita o estabelecimento de relações dialógicas com outros textos, no sentido de propiciar, provocar e convocar diálogos, abrindo espaços para respostas, para novos textos, para circulação e produção de discursos sociais, culturais, históricos. (BRAIT, 2016, p. 14).

É uma concepção também em que o texto tem caráter de evento, o que significa que, dada a sua singularidade, ainda que em sua reprodução sua materialidade seja

idêntica, nunca poderá ser o mesmo, pois a cada nova manifestação irá despertar um acontecimento diferente, um “[...] novo elo na cadeia histórica da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 311). Esse acontecimento se desenvolve na fronteira de duas consciências – a do falante e a do ouvinte – e nela dois textos se encontram: o que está pronto e o que está prestes a ser criado em uma atitude responsiva na construção de sentidos de quem com ele se depara. Nas palavras de Brait (2016, p. 16):

Na perspectiva dialógica, o texto ganha existência e consistência, realiza-se, no confronto entre duas consciências, entre ao menos dois interlocutores, em conjunção com discursos situados histórica, cultural e socialmente.

Mais do que um combinado de palavras e de orações, o texto é algo vivo, constituído do linguístico, seu meio, e do extralinguístico, no qual está representado um contexto, uma visão de mundo, um estilo, tipos humanos, vozes, a história, a cultura, um espaço, uma ideologia. Para Bakhtin (2011 [1979], p. 313), os enunciados são irrepetíveis, apesar da repetibilidade infinita das orações:

[...] devemos admitir que qualquer oração, inclusive a mais complexa, no fluxo ilimitado da fala pode repetir-se um número ilimitado de vezes em forma absolutamente idêntica, mas como enunciado (ou parte do enunciado) nenhuma oração, mesmo a de uma só palavra, jamais pode repetir-se: é sempre um novo enunciado (ainda que seja uma citação).

No capítulo “A interação da língua”, da obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, essa mesma discussão está posta por Volóchinov (2017 [1929]). Não há menção ao termo **texto**, mas o autor transfere essa ideia para o enunciado enquanto constrói seu raciocínio sobre a perspectiva dialógica. Segundo esse autor, o enunciado se forma entre dois indivíduos organizados socialmente, dispostos em um horizonte social formado por ideologia num tempo e espaço delimitados. Enquanto falante, dão-se certos sentidos aos enunciados proferidos, são feitas escolhas, como na forma e na entonação, de acordo com posições valorativas e experiência particular. Enquanto ouvinte, sua consciência e desenvoltura ideológica dependem do seu grau de inserção numa coletividade.

Ainda no ensaio *Estética da criação verbal*, Bakhtin (2011 [1979]) reflete sobre a importância de se articular a linguística e a metalinguística para que o texto alcance o *status* da compreensão, pelo qual depreendem-se duas consciências e os

elementos dialógicos. Pelo viés da linguística, apenas, tomamos a língua como algo estático, como um sistema. Explica Bakhtin (2011 [1979], p. 324):

A linguística estuda apenas as relações entre os elementos no interior do sistema da língua, mas não as relações entre os enunciados e nem as relações dos enunciados com a realidade e com a pessoa falante (o autor).

Só no encontro com a metalinguística o texto adquire contornos discursivos e pode ser tomado na perspectiva do uso, com caráter dinâmico.

A somatória de todas as características discutidas até aqui dá a singularidade ao texto, e há aspectos imprescindíveis que devem ser focalizados, segundo Brait (2016). São a **autoria**, que deve ser feita de maneira responsável, projetada para uma compreensão responsiva na construção de sentidos; a **carga de valores**, responsável por situar a comunicação discursiva dentro de uma visão de mundo em seus eixos social, cultural, espacial e histórico; o **destinatário**, cuja consciência situa-se na fronteira e atua para completar os sentidos, concordar, discordar, contrapor, polemizar, dialogar; as **relações dialógicas**, por meio das quais o enunciado pode ser constantemente atualizado ao se manifestar, a depender das suas condições de produção, circulação, recepção e interação.

Na próxima seção, o objeto de estudo será o enunciado concreto, cuja conceituação será aprofundada.

### 3.3 Enunciado concreto: materialidade linguística

No capítulo “A interação discursiva”, da obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, ao tratar da realidade socioideológica da linguagem, Volóchinov (2017 [1929]), propõe como metodologia de estudo para análise da língua:

- i. materialidade – quais formas, tipos de interação discursiva numa condição concreta?;
- ii. singularidade do enunciado concreto e como se relaciona com o todo, com o gênero do discurso do qual faz parte;
- iii. análise linguística.

No uso da língua, o principal objetivo de um falante é manifestar um enunciado concreto, ou seja, um enunciado que faça sentido a ele e a seus interlocutores em dado contexto. Nesse processo, o falante faz uso de formas para transmitir uma

significação, e disso se trata: a significação como o centro da gravidade e as formas, definidas pelo sistema da língua, como meio para tal. É uma dinâmica entre signo, que contém a significação e a ideologia, e o sinal, imóvel, unitário e que não reflete nem refrata nada, mas é apenas meio técnico pelo qual o enunciado será reconhecido. Para Campos (2011, p. 55), quando tomamos o enunciado como unidade real da comunicação discursiva, o compreendemos na interação verbal:

A constituição do enunciado é dialógica e social: é produto da interação entre dois indivíduos socialmente organizados [...].

O enunciado exige uma resposta do interlocutor e se dirige a alguém. Durante uma conferência, por exemplo, mesmo que não ocorra interrupção, o orador acompanha o movimento dos ouvintes.

A compreensão do enunciado sempre se volta para seu auditório, presente ou pressuposto, porque fora dele não há comunicação verbal. A orientação para o outro conduz necessariamente à relação social e hierárquica entre interlocutores.

Diante de um enunciado, lidamos sobretudo com seu contexto concreto pelo qual formulamos essa significação. Não transmitimos palavras ou categorias gramaticais, porque não faria sentido, e sim ideias, desejos, sensações, posicionamentos avaliativos etc. – todos elementos constitutivos do seu conteúdo. Então, para Volóchinov (2017 [1929], p. 177-178),

[...] no geral a tarefa de compreensão não se reduz ao reconhecimento da forma usada, mas à sua compreensão em um contexto concreto, à compreensão da sua significação em um enunciado, ou seja, à compreensão da sua novidade e não ao reconhecimento da sua identidade. [...]

Apenas um signo pode ser compreendido, já o sinal é reconhecido.

No processo de comunicação do falante da língua materna e o da língua estrangeira há diferenças, no sentido de que, na língua materna, o sinal e seu reconhecimento acontecem de maneira orgânica e dialética, uma vez que há uma consciência de coletividade linguística. Na assimilação da língua estrangeira, percebe-se mais o sinal e seu reconhecimento, pois ainda não são naturais ao falante, uma vez que estão sendo adquiridos.

Volóchinov (2017 [1929], p. 181) afirma:

A forma da língua realiza a sua significação normativa apenas nos momentos mais raros de conflito que não são característicos do

discurso vivo (para um homem moderno, isso quase sempre ocorre em relação à linguagem escrita).

Essa afirmação de Volóchinov (2017 [1929]) está posta em perspectiva com a concepção de língua como sistema, fundamentada no objetivismo abstrato, uma forte tendência relacionada à época do pensamento racionalista e neoclassicista. Para o filósofo da linguagem, há prejuízo no ensino da língua quando se sobressaem práticas cristalizadas, em que a linguística parte do enunciado monológico para elaborar seus métodos e categorias de organização (dentro da fonética, gramática e léxico), com o objetivo de decifrá-la, saindo do contexto discursivo e real. Esse objetivo é diferente do discursivo, em que o enunciado é concreto e elo em uma cadeia discursiva, somado a outros enunciados que formam os discursos verbais e estão dispostos antes e depois, em contínua interação, em uma relação de tensão em que é compreendido de maneira ativa e responsiva.

No capítulo “A teoria do enunciado e os problemas de sintaxe”, da mesma obra, Volóchinov (2017 [1929]) trata da materialidade da linguagem, representada pelo enunciado. Para ele, são as formas sintáticas as que mais se aproximam da forma concreta do enunciado, o que significa que compõem o todo verbal do discurso, aproximando-se das condições reais de fala e mais concretas que as formas morfológicas e fonéticas. Esse entendimento parte da ideia de enunciado como um todo do discurso, cuja base de investigação é a do pensamento concreto. Essa é a concepção do Círculo de Bakhtin, a de um “[...] enunciado concreto, dialógico – interior e exterior, cotidiano, artístico, o enunciado enquanto um acontecimento na existência, um acontecimento social” (SOUZA, 2002, p. 14). Assim, as formas que compõem a comunicação discursiva não devem ser tomadas de maneira isolada e monológica, mas sempre na perspectiva do enunciado integral para que se recuperem os elementos extraverbais que dão espontaneidade e sentido à linguagem.

No interior do enunciado estão as categorias linguísticas: as morfológicas, fonéticas e sintáticas. Como exemplo de categoria sintática, temos a **frase**, que não pode ser tomada como um todo, mas como constitutiva, quando nele houver mais elementos que dão sentido ao discurso acabado (sempre considerado de maneira relativa, como parte de um processo discursivo). Essas categorias linguísticas representam a forma concreta do enunciado que nos levam ao sistema abstrato da língua.

Outro exemplo é a definição de parágrafo. Enquanto, pela análise monológica, contém uma ideia acabada com base em descrições e classificações reducionistas, em uma outra percepção linguística é entendido na soma de ideologia e na interação com seu ouvinte em uma comunicação discursiva. Por isso, Volóchinov (2017 [1929]) defende sair do contexto monológico e problematizar o discurso alheio de uma perspectiva sociológica. Souza (2002, p. 35), sobre esse aspecto, considera:

Essa perspectiva de análise do todo, pelo método sociológico em seu viés volochinoviano, orienta a evolução do pensamento ético-fenomenológico desenvolvido anteriormente por Bakhtin e, também, as críticas formuladas pelo Círculo ao formalismo linguístico e às concepções psicológicas abstratas.

[...]

O enunciado comporta, por um lado, um aspecto verbal – a língua, a palavra, e, por outro lado, um aspecto extra-verbal – o horizonte espacial comum (de um determinado grupo social); o conhecimento e a compreensão da situação, e o valor comum.

No capítulo seguinte, “Exposição do problema do ‘discurso alheio’”, Volóchinov (2017 [1929]) problematiza o “discurso alheio”. Enquanto fora do contexto do discurso autoral é independente e tem autonomia. Ao entrar no discurso autoral, em uma relação ativa, passa a ser transmitido (discurso indireto, indireto livre, discurso direto) e assim ambos compõem um novo enunciado concreto. Há nisso uma comunicação dialógica viva, em que cada um desses discursos volta-se ao outro (autoral-alheio/alheio-autoral) e faz contato com um terceiro, que recebe (percebe) o discurso que se exterioriza. É o contexto autoral que define de que modo o discurso alheio será transmitido, dadas as relações dinâmicas e tensas existentes da inter-relação, e não de cada discurso isoladamente. Volóchinov (2017 [1929], p. 253) explica esse processo:

A língua não reflete oscilações subjetivo-psicológicas, mas inter-relações sociais estáveis dos falantes. Em diferentes línguas, em diferentes épocas, em diferentes grupos sociais, em contextos que variam conforme os objetivos, predomina ora uma, ora outra forma, umas ou outras modificações dessas formas. Tudo isso revela a fraqueza ou a força das tendências sociais da mútua orientação social dos falantes, das quais as formas são estratificações estáveis e seculares.

Volóchinov (2017 [1929]) aponta duas tendências no desenvolvimento da dinâmica das inter-relações entre o discurso autoral e o alheio. A primeira delas pode preservar a alteridade e autenticidade do discurso alheio, seguindo diferenciações com base na intenção de percepção social que se pretende transmitir. Possui contornos claros e estilo que foi chamado de linear, por sua orientação mútua com o discurso autoral e, do ponto de vista gramatical e composicional, possui “solidez escultural” e “isolamento máximo”. É o que o filósofo chama de discurso direto despersonalizado. Nesse caso, considera-se o grau de percepção ideológica e dogmática da palavra – quanto mais dogmatismo, mais despersonalização do discurso alheio, pois menos espaço para individualizar seus aspectos. Foi recorrente em diferentes graus, em épocas específicas, segundo as condições de comunicação discursiva da época: dogmatismo autoritário (Idade Média) e dogmatismo racionalista (séculos XVII e XVIII).

Na segunda tendência, ocorre o oposto: o discurso alheio é absorvido pelo autoral, que apaga suas fronteiras. Ao apagar suas fronteiras, o contexto autoral o penetra com suas entonações, humor, ironia, amor, ódio etc. Essa foi uma característica do Renascimento, quando o dogmatismo anterior perdeu força, surgindo relativismo nas avaliações sociais e o que Volóchinov (2017 [1929]) chama de “colorido” do enunciado alheio, com menos aspecto semântico da palavra (individualismo realista e crítico). Um outro tipo é quando a dominante discursiva é transmitida ao discurso alheio – mais forte e ativo do que o autoral, que o emoldura e dissolve (individualismo relativista). Nas obras literárias é comum; por exemplo, quando o discurso do narrador tem o mesmo peso do discurso das personagens, no sentido de terem autoridade ideológica. Nessa segunda tendência, os modelos de transmissão do discurso alheio são mistos, chamados de discurso quase indireto, discurso indireto livre.

Nessas tendências, deve-se ter em conta as percepções ativa e reativa do discurso alheio e a finalidade da orientação do contexto autoral. Afinal, “quanto mais intensa for a sensação de superioridade hierárquica da palavra alheia, tanto mais nítidas serão suas fronteiras e menos penetrável ela será pelas tendências comentadoras e responsivas” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 262).

Após trazer a fundamentação teórica desta pesquisa centrada nos conceitos bakhtinianos e do Círculo de **gêneros do discurso, texto e enunciado concreto**, finalizamos este capítulo com a reflexão de que há entre eles uma relação de

dinamicidade. Essa, segundo Souza (2002, p. 93), é perceptível com base numa estrutura sociológica que dê conta de evidenciar, a partir do enunciado que, “[...] se ele é concreto, é histórico; se ele é histórico, é humano; se ele é humano, é social; se ele é social, é ético; se ele é ético, é consciente, tudo isso em interação orgânica.”

Passamos agora ao capítulo seguinte para apresentar nosso percurso metodológico, baseado no método sociológico, e a justificativa para escolha do *corpus*.

## CAPÍTULO 4

### SELEÇÃO DOS OBJETOS E METODOLOGIA

Neste capítulo, com base na teoria bakhtiniana e do Círculo, que fundamenta os estudos de linguagem desta pesquisa, será apresentado o percurso metodológico realizado para compreender o tratamento dado à produção do gênero **artigo de opinião** em coleções didáticas de LP de 6º a 9º anos que circularam nos PNLD 2017 (BRASIL, 2015b) e 2020 (BRASIL, 2019b)<sup>10</sup>.

Para tal, em um primeiro momento, apresenta-se a composição do *corpus* e a justificativa para essa escolha. O *corpus* contempla quatro coleções aprovadas no PNLD 2017 (BRASIL, 2015b) e no 2020 (BRASIL, 2019b), de modo que possam ser analisadas comparativamente. Desse modo, são estabelecidos novos diálogos entre documentos oficiais, ademais do que foi discutido no Capítulo 2, porém agora entre os *Guias Digitais de Livros Didáticos de Língua Portuguesa* de 2017 e 2020 (BRASIL, 2015b; 2019b respectivamente).

Em um segundo momento, evidencia-se a esfera de produção e de circulação dessas coleções didáticas, elencando-se suas características gerais, ainda que de maneira concisa, e apresentando o perfil autoral de cada uma.

Por fim, em um terceiro momento, descrevem-se os elementos pelos quais é possível analisar se o LD propõe ou não a produção do **artigo de opinião** em sua singularidade, construída dialogicamente e movida por meio do eixo valorativo de quem escreve, com vistas à expressão de um ponto de vista e voz na sociedade, e, em caso afirmativo, como o faz.

#### 4.1 *Guias de livros didáticos* em diálogo – ponto de partida

A leitura dos *Guias Digitais de Livros Didáticos de Língua Portuguesa* (BRASIL, 2015b; 2019b) referentes aos PNLD 2017 (BRASIL, 2015a) e PNLD 2020 (BRASIL, 2018b) foi o ponto de partida para a escolha das obras didáticas do *corpus*. Neles,

---

<sup>10</sup> Aqui estão sendo consideradas as publicações das resenhas nos respectivos *Guias Digitais do Livro Didático*, uma vez que só circulam os LD aprovados pela avaliação no MEC e cujas resenhas constam nesses documentos.

constam informações sobre o ensino de LP, os critérios utilizados como base na avaliação das obras inscritas nos respectivos PNLD e resenhas que descrevem com detalhes as coleções didáticas aprovadas, conforme verifica-se nos excertos a seguir, representativos de cada um desses *Guias*:

Esperamos que a leitura atenta das resenhas, assim como as demais informações aqui reunidas, colabore para um processo qualificado de escolha coletiva das coleções, momento este decisivo para que alunos e professores encontrem, nas coleções adotadas para os três próximos anos, o devido apoio às propostas didático-pedagógicas da escola. (BRASIL, 2015b, p. 7).

Aqui você encontrará informações de diferenciadas coleções didáticas sobre as obras aprovadas no PNLD 2020 e, agora, disponíveis para chegar até a sua instituição. Para ajudar nessa escolha, diversas resenhas foram escritas, com o intuito de apresentar não apenas as estruturas que formam cada coleção, mas também seus conteúdos, princípios, fundamentos teóricos e suas propostas de atividades e avaliações. (BRASIL, 2019b, p. 1).

Percebe-se, nesses excertos, algumas diferenças em como se concebe o *Guia de livros didáticos* (doravante *Guia*), de um período a outro. No primeiro excerto, sugere-se a possibilidade de uma escolha qualificada para alunos e professores, em apoio às propostas da escola. No segundo excerto, seu caráter é mais descritivo (das estruturas, dos conteúdos, dos princípios etc.) e o espaço para o qual se volta não é a escola, mas a instituição. Dentre as acepções para **escola**, o dicionário *Houaiss Eletrônico* (INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS, 2009, s.p.) traz: “**1.** estabelecimento público ou privado destinado a ensino coletivo. **2.** conjunto de professores, alunos e funcionários de uma escola. [...]”. Já para o vocábulo **instituição**, esse mesmo dicionário registra:

1. ato ou efeito de instituir; criação.
2. cada um dos costumes ou estruturas sociais estabelecidas por lei ou consuetudinariamente que vigoram num determinado Estado ou povo.
3. estrutura material e humana que serve à realização de ações de interesse social ou coletivo; organização.
4. organismo público ou privado, estabelecido por meio de leis ou estatutos, que visa atender a uma necessidade de dada sociedade ou da comunidade mundial.

5. estabelecimento destinado ao ensino, à educação; instituto. (INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS, 2009, s.p.).

Observa-se que apenas na acepção 5 do segundo verbete os dois termos passam a se equivaler, de certo modo. Quando o dicionário traz as acepções de **escola**, direciona a interlocução a alunos e professores, sujeitos esses apagados quando o termo usado é a **instituição**, como se assim se traduzisse um padrão a se alcançar, com seus sentidos construídos em torno aos atos de criar, de instituir e de estabelecer com vistas a uma estrutura organizada, coletiva e social definida por lei ou estatutos.

Tal como os outros documentos oficiais, conforme discutido no Capítulo 2, os *Guias* refletem as várias concepções de sujeito, ensino e linguagem que se entrecruzam no tempo e, invariavelmente, influenciam e refletem o processo de aprendizagem em curso. Seu principal objetivo é ser instrumento de escolha do professor, porém a cada publicação seus contextos de produção e circulação diferenciam-se, o que sugere a esta pesquisa um olhar atento às mudanças e permanências entre os *Guias* focados (BRASIL, 2015b; 2019b).

Em 2017, a publicação do Edital do PNLD 2019 (BRASIL, 2017) deu-se em um contexto de forte instabilidade política, após o Golpe de 2016 que culminou com a saída da presidenta Dilma Rousseff e de seu então Ministro da Educação, Aloízio Mercadante, com formação em Economia e experiência anterior como Ministro da Ciência, Tecnologia e Inovação. No processo de transição de um governo a outro, durante o governo Michel Temer, o Ministro subsequente foi Mendonça Filho, com formação em Administração de Empresas e relacionado a grandes instituições privadas de ensino. Em 2019, já no governo Jair Bolsonaro, a publicação do *Guia* do PNLD 2020 (BRASIL, 2019b) ocorreu sob uma gestão repleta de controvérsias que geraram insegurança nos rumos da Educação. O ministro Ricardo Vélez Rodrigues, colombiano, e com formação em Humanidades (Filosofia e Teologia), ficou à frente Ministério da Educação (MEC) por quatro meses (de janeiro a abril de 2019), logo sendo substituído pelo economista Abraham Weintraub, cuja gestão foi marcada por erros no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), ataques a professores, universidades e estudantes, corte de verbas na Educação, entre outras polêmicas. Em tal contexto, constaram como aprovadas nos *Guias* do PNLD 2017 (BRASIL, 2015b) e de 2020 (BRASIL, 2019b) as coleções elencadas no Quadro 6.

**Quadro 6** – Elenco das coleções aprovadas nos PNLD 2017 e 2020.

Coleções didáticas do <i>Guia Digital de Livros Didáticos</i> de 2017				Coleções didáticas do <i>Guia Digital de Livros Didáticos</i> de 2020			
Título	Autores	Edição	Editora	Título	Autores	Edição	Editora
<i>Tecendo Linguagens</i>	OLIVEIRA; SILVA; SILVA; ARAÚJO	4ª/2015	IBEP	<i>Tecendo Linguagens</i>	OLIVEIRA; ARAÚJO	5ª/2018	IBEP
<i>Singular &amp; Plural</i>	FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART	2ª/2015	Moderna	<i>Singular &amp; Plural</i>	BALTHASAR; GOULART	3ª/2018	Moderna
<i>Para Viver Juntos</i>	Obra coletiva	4ª/2015	SM	<i>Geração Alpha</i>	Obra coletiva	2ª/2018	SM
<i>Português: Linguagens</i>	COCHAR; CEREJA	9ª/2015	Saraiva	<i>Português: Conexão e Uso</i>	DELMANTO; CARVALHO	1ª/2018	Saraiva
<i>Projeto Teláris</i>	BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI	2ª/2015	Ática	<i>Se Liga na Língua</i>	ORMUNDO; SINISCALCHI	1ª/2018	Moderna
<i>Universos</i>	Obra coletiva	3ª/2015	SM	<i>Apoema Português</i>	TEIXEIRA; SOUSA; FARIA; PATTRESI	1ª/2018	Editora do Brasil

Fonte: Brasil (2015b, p. 37-69; 2019b, p. 122-157).

O olhar comparativo para esse quadro demonstra que a correspondência se mantém entre as coleções *Tecendo Linguagens* (2015; 2018), da editora IBEP; e *Singular & Plural* (2015; 2018), da editora Moderna. Detecta-se, portanto, que se mantém entre elas um caráter de permanência.

De um ano de publicação a outro, nota-se a diferença na autoria nas coleções. No caso de *Tecendo Linguagens* (2018), foi reduzida a dois autores, e no caso de *Singular & Plural* (2018), ficou sem a participação de Figueiredo. Atualmente, as duas coleções, em sua 5ª e 3ª edições, respectivamente, pode-se considerá-las consolidadas e conhecidas de longa data por professores e estudantes. De acordo

com dados estatísticos do Fundo Nacional de Educação (FNDE)<sup>11</sup>, só no ano de 2017, mais de 1 milhão de exemplares de cada coleção foram distribuídos por todo o território brasileiro. Com relação à edição e distribuição, a coleção líder no PNLD 2017 (BRASIL, 2015b) foi a *Português: Linguagens* (CEREJA; COCHAR, 2015), com quase 6 milhões de exemplares distribuídos em sua 9ª edição<sup>12</sup>, mas que, em 2020, deixou de fazer parte do *Guia* (BRASIL, 2019b). Essa é uma coleção que esteve presente nos *Guias* de 2002 a 2017, ao longo de quinze anos e nove edições, caracterizando-se como um referencial importante entre os LD de LP. A essa altura já bastante experientes, em função de aprovações desde 1990 com sua obra de Ensino Médio, seus autores e editores não se isentaram de se manifestar e fazer críticas ao processo avaliativo dessa edição do Programa, conforme lê-se no trecho da “Carta aberta dos autores da coleção *Português: linguagens*”, publicada no *Blog* do Cereja:

Escrevemos o presente texto, William Cereja e Carolina Assis Dias Vianna, em protesto ao modo como se deu a condução do processo de avaliação do nosso livro didático no PNLD. Lamentamos profundamente o teor do Parecer 0021, em resposta ao Recurso contra decisão de reprovação da coleção *Português: Linguagens* no programa do PNLD 2020, e gostaríamos de expressar nossa indignação frente ao descaso e desrespeito com que nossos argumentos foram respondidos. [...]

A avaliação do PNLD 2020 mostra claramente a necessidade de o MEC aprofundar as discussões com as editoras e os autores sobre quais são suas verdadeiras expectativas em relação à BNCC e a como os livros didáticos devem se portar em relação ao documento, bem como sobre o uso de material publicitário em livros didáticos. Os limites não são claros nem objetivos e desrespeitam profundamente o trabalho sério e dedicado de toda uma equipe de profissionais do setor editorial. A avaliação da obra fica relegada à interpretação de duas ou três pessoas que, embora sustentem alguns títulos acadêmicos, definitivamente desconhecem por completo o processo editorial, limitando-se a dogmaticamente acolher ou negar os argumentos apresentados, quase sempre optando pela última opção, o que parece ser uma atitude menos comprometida, ainda que fundamentada de forma extremamente precária, como comprovamos neste texto. (CEREJA; VIANNA, 2019a, s.p.).

---

<sup>11</sup> Segundo o FNDE (s.d.), foram 1.108.198 exemplares da coleção *Singular & Plural* (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2015) e 1.017.914 exemplares da coleção *Tecendo Linguagens* (SILVA; SILVA; OLIVEIRA; ARAÚJO; 2015). Disponível em: [www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos](http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos). Acesso em: 10 jan. 2021.

<sup>12</sup> Segundo o FNDE (s.d.), foram 5.792.929 exemplares da coleção *Português Linguagens* (COCHAR; CEREJA, 2015). Disponível em: [www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos](http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos). Acesso em: 10 jan. 2021.

Em outra carta, anterior ao Parecer 0021 em resposta ao Recurso ante a reprovação da coleção, os autores revelam sua surpresa aos professores:

Foi com estranhamento e tristeza que recebemos a notícia da reprovação da coleção *Português: linguagens* (anos finais do Ensino Fundamental) no programa PNLD 2020. Até agora, a coleção tinha sido aprovada em **todos** os programas de governo e sempre foi a obra mais adotada nas redes pública e privada de ensino do país, desde seu lançamento, em 1999. (CEREJA; VIANNA, 2019b, s.p.).

Essa reprovação foi no mínimo emblemática, pois encerra um longo período em que essa coleção se fez presente na vida de professores e estudantes. Esse fato, por si só, aponta para uma mudança significativa no cenário educacional, respaldada pela BNCC (BRASIL, 2018a), uma vez que, dentre os argumentos da reprovação, está uma suposta ausência de habilidades, conforme trazem os autores nessas duas cartas.

Também é importante ressaltar, quando se observa o Quadro 6, de síntese, que as casas editoriais das obras aprovadas estão todas concentradas em São Paulo, capital, e têm tradição no mercado de LD. Além disso, de um *Guia* a outro, há flutuação na quantidade de títulos aprovados: por vezes uma editora consegue aprovar mais de um, e não raro no *Guia* seguinte aprova menos ou, até mesmo, nenhum título, enquanto surgem outros entre os aprovados, muitas vezes pela primeira vez. Nesse caso, observa-se que, em 2017, a editora SM foi a única com duas coleções aprovadas, mas em 2020 isso se deu com a editora Moderna. A editora Ática deixou de constar no *Guia* de 2020 e a Editora do Brasil passou a fazer parte dele. Em 2020, pela primeira vez, a obra líder da Saraiva (*Português: linguagens*) não constou do *Guia*, e mesmo assim a editora conseguiu se manter nele com uma obra nova.

Não são variações ingênuas e representam um grande impacto para as editoras, que investem muito na produção de LD na expectativa de um grande retorno financeiro advindo da compra e distribuição por todo o território nacional<sup>13</sup>. Segundo Batista (2003), já se demonstrava, há mais de quinze anos, que as políticas públicas para o LD se inscrevem em um quadro econômico e social potente, tanto na relação

---

<sup>13</sup> Os valores pagos pelos livros aprovados, a cada editora, costumam ser milionários. Em seu *site*, o FNDE divulga os valores gastos a cada PNLD, por editora, e quantos livros compreende a compra. Disponível em: [www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos](http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos). Acesso em: 10 jan. 2021.

com a indústria editorial brasileira, como no protagonismo do Estado em sua política com o livro no Brasil.

Com isso, cria-se uma dinâmica de funcionamento em que, se por um lado há pouca resistência das editoras às ações do PNLD para renovação de seus materiais e propostas pedagógicas – pois submetidas ao seu processo avaliativo –, por outro lado, como afirmou Batista (2003, p. 57),

[...] o longo tempo em que o Estado esteve pouco presente nas discussões sobre a qualidade do livro didático possibilitou o florescimento de uma cultura, nas relações dos editores com o PNLD, que tende a ser orientada predominantemente pela lógica comercial, em detrimento de critérios de ordem pedagógica.

A consequência é o efeito de cristalização de modelos que se refletem de maneira direta nas propostas dos LD. Ainda segundo Batista (2003, p. 59), com base em dados dos PNLD de 1997 a 2001, “[...] observou-se um indesejável processo de uniformização pedagógica e editorial, baseada na repetição das soluções editoriais, gráficas e pedagógicas das coleções avaliadas mais positivamente pelo PNLD [...]”. São esses os fatores implícitos e que impactam na vida dos estudantes, professores, autores e editores a cada *Guia* publicado. O teor de seu texto contém as resenhas dos livros e materiais didáticos aprovados em diálogo com os documentos oficiais então vigentes, que nesse caso correspondem aos PCN (BRASIL, 1998) e à BNCC (BRASIL, 2018a).

Em sua publicação de 2017, o *Guia* (BRASIL, 2015b) indica como eixos de ensino leitura, produção de textos, oralidade e conhecimentos linguísticos, enquanto no PNLD seguinte, o *Guia* (BRASIL, 2019b) atualiza essa classificação para **práticas de linguagem**, assim como na BNCC (BRASIL, 2018a), referenciadas como oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica. Essas, por sua vez, articulam habilidades relacionadas a objetos de conhecimento inseridos em campos de atuação humana para assegurar o desenvolvimento de competências gerais e específicas da área de Linguagens e as de LP.

Quanto à produção textual, o *Guia* de 2020 (BRASIL, 2019b, p. 22) ressalta a importância das etapas de planejamento, execução, revisão e avaliação, num processo que englobe reflexão “[...] acerca dos destinatários, do suporte do texto, da esfera de circulação e discursiva, e ainda sobre os recursos expressivos empregados

para se atingir os objetivos de comunicação”. Tem-se o texto como central e unidade de trabalho. No *Guia* de 2017 (BRASIL, 2015b), reproduz-se a mesma incoerência identificada nos PCN (BRASIL, 1998), em que se misturam concepções teóricas: ora se refere à prática de produção de textos sob o enfoque das tipologias textuais, a narrativa, a argumentativa, a expositiva, a injuntiva etc., articulada a gêneros textuais, ora traz a perspectiva dos gêneros do discurso. Isso pode ser demonstrado nos excertos a seguir, respectivamente:

A coletânea de textos procura representar para os aprendizes um leque de possibilidade da cultura escrita para que eles possam ter uma percepção de semelhanças e diferenças entre tipos de textos (narrativos, argumentativos, expositivos, injuntivos, etc.) e gêneros diversos, produzidos em esferas socialmente mais significativas de uso da linguagem. (BRASIL, 2015b, p. 12).

No desafio de organizar o currículo a partir de uma diversidade de textos e tendo-os como unidade privilegiada de trabalho nas aulas de leitura e de produção textual, apostou-se também em uma organização curricular por **gêneros do discurso**. Nota-se aqui novamente uma tentativa do processo de escolarização em trazer o **uso situado**, as práticas sociais extraescolares e o movimento dinâmico da vida para a sala de aula. Os gêneros estão relacionados às esferas de produção e circulação, são dinâmicos e existem independentemente do processo de escolarização. Por tal razão, um dos desafios contemporâneos dos professores e das coleções de Língua Portuguesa é o de não reduzir a dinamicidade dos gêneros e das atividades de linguagem ao longo do processo de escolarização, não os transformando jamais em objetos de ensino “fixos” e “imutáveis”. (BRASIL, 2019b, p. 11).

Destaca-se, por fim, a grande novidade que está posta no *Guia* de 2020 (BRASIL, 2019b), assim como na BNCC (BRASIL, 2018a), sobre a urgência de se contemplarem as TDIC nos livros: suas possibilidades de interação, o aprendizado de novos gêneros discursivos e principalmente as dimensões éticas e políticas dessas práticas, como é problematizado neste excerto do *Guia* (BRASIL, 2019b, p. 5):

A produção e disseminação viral de *fake news* e outros discursos que ferem os direitos humanos são exemplos de usos não éticos para os quais não basta apenas estar familiarizado com as novas tecnologias para construir uma resposta ética e crítica a eles. Além disso, as fronteiras entre os domínios privado e público estão cada vez mais diluídas. Eis a razão de a escola e, no caso, do componente Língua Portuguesa, considerar e trazer para seu campo de atuação as interações e os textos mediados pelas TDIC.

Essas considerações todas, elencadas até aqui, foram as que saltaram aos olhos durante o confronto entre os *Guias*, possibilitando traçar as bases em que se constituirá a composição deste *corpus*. Desde o início, pensou-se sob um viés comparativo e dialógico entre coleções, de modo que fosse possível identificar mudanças e permanências, de um período a outro.

A composição do *corpus*, portanto, contempla duas coleções aprovadas em ambos os PNLD – 2017 e 2020 –, de modo que possam ser analisadas comparativamente. Ao todo, serão analisadas quatro coleções, com foco nos volumes de 9º ano (nos quais é encaminhado o trabalho com **artigo de opinião**):

1. *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA; SILVA; SILVA; ARAÚJO, 2015), IBEP;
2. *Singular & Plural* (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2015), Moderna;
3. *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018), IBEP;
4. *Singular & Plural* (BALTHASAR; GOULART, 2018), Moderna.

Passamos, agora, ao segundo momento, objetivando-se trazer a descrição dessas coleções, de modo a constituir suas condições de produção e circulação, e assim situá-las em seu tempo e espaço.

## 4.2 Dos objetos selecionados

Em seu capítulo “A ciência das ideologias e suas tarefas imediatas”, da obra *O método formal nos estudos literários – introdução crítica a uma poética sociológica*, Medviédev (2016 [1928]) tratou das concepções de mundo e da criação ideológica, formadas não individualmente, mas em torno ao processo da comunicação social, realizando-se

[...] nas palavras, nas ações, na roupa, nas maneiras, nas organizações de pessoas e dos objetos, em uma palavra, em algum material em forma de signo determinado. Por meio desse material, [...] tornam-se parte da realidade que circunda o homem. (MEDVIÉDEV, 2016 [1928], p. 48-49).

Nas suas mais diversas formas, as palavras realizam-se em um conjunto que constitui o meio ideológico que, por sua vez,

[...] é a consciência social de uma dada coletividade, realizada, materializada e exteriormente expressa. Essa consciência é determinada pela existência econômica e, por sua vez, determina a

consciência individual de cada membro da coletividade. (MEDVIÉDV, 2016 [1928], p. 56).

Volóchinov (2019 [1930]) também discorreu sobre a formação da ideologia e como ela se constitui e se propaga por meio do repertório de formas discursivas de cada época e de cada grupo social. Tais formas discursivas concretizam-se nos gêneros discursivos, que por sua vez acomodam a forma e o conteúdo de um enunciado concreto, maneira pela qual manifestamos nossos modos de lidar com a realidade, de compreendê-la e de enxergá-la. Esse é o processo da comunicação, invariavelmente determinado pelo horizonte social de um tempo e de um espaço, e relacionado às premissas socioeconômicas de um grupo. Assim, criam-se e consolidam-se valores sociais, expressos nos gêneros discursivos. Sob essa perspectiva, Oliveira (2019, p. 81) reforça esse entendimento de que os gêneros se configuram

[...] como modos particulares de ver e compreender parte da realidade.  
[...] Os gêneros são, assim, uma espécie de lupa ideológica, porque cada um tem sua singularidade valorativa, em cada um deles prevalecem apenas determinados aspectos da realidade.

Nesta dissertação, tomamos os LD como gêneros do discurso, o que significa considerá-los enunciados concretos, inscritos em um tempo e espaço, e produzidos por sujeitos socialmente organizados. De acordo com Oliveira (2019, p. 77), que assim considerou as antologias escolares em sua tese de Doutorado, essa é uma perspectiva dialógica “[...] em que a linguagem é vista a partir de uma concepção histórica e social, evidencia-se a inter-relação dos discursos constitutivos dos gêneros com seus interlocutores e as esferas ideológicas que os orientam”. Para Bunzen (2005, p. 26):

A defesa de tal posicionamento deve-se, principalmente, ao fato de considerarmos o conceito de gênero do discurso de base socio-histórica e discursiva e a própria concepção de língua(gem) e de sujeito que o fundamenta como uma forma interessante de entendermos os processos de produção, circulação e recepção que conferem existência, *status* e efetiva atuação a essa atividade específica de linguagem.

Desse modo, como prossegue Bunzen (2005), entende-se que ocorre uma dinâmica durante a produção do LD, na qual muitos agentes estão envolvidos, não

somente seus autores/elaboradores. Ao longo desse processo, tais agentes irão selecionar/negociar

[...] determinados objetos de ensino e elaboram unidades didáticas para ensinar tais objetos, eles estão, no nosso entender, produzindo um enunciado em um gênero do discurso no sentido bakhtiniano do termo, cuja função social é re(a)presentar para cada geração de professores e estudantes o que é oficialmente reconhecido, autorizado como forma de conhecimento sobre a língua(gem) e sobre as formas de ensino-aprendizagem. (BUNZEN, 2005, p. 26-27).

Apresentam-se, a seguir, as coleções do *corpus* em pares, dialogando entre si, cada qual em seu tempo e em seu espaço. Partindo-se de uma visão geral, buscou-se a compilação de elementos que irão contribuir à construção de suas singularidades e de sua marca ideológica, além de fazê-las dialogar no entrecruzamento do que lhes aproxima e diferencia. É traçado o perfil autoral, relacionando cada autor à sua formação; indica-se a estrutura geral de cada coleção, com sua quantidade de unidades, capítulos e eixo organizacional, centrado ou no tema, ou no gênero discursivo; comparam-se as seções de *Apresentação*, momento inicial em que se estabelece um diálogo com o estudante, e de lá são extraídos aspectos que nos contam um pouco de como o jovem estudante é visto – se como um sujeito passivo, que entra na escola para aprender a se transformar e socializar, ou se entende-se que há uma composição e que o jovem pode transformar a escola também. Trouxemos o ponto de vista do seu respectivo *Guia* com relação à produção escrita; comenta-se a relação de gêneros discursivos ensinados ao longo de toda a coleção e, por fim, apresenta-se um quadro com variados dados que permitiram um confronto dessas coleções em pares.

#### 4.2.1 Tecendo Linguagens (2015; 2018)

*Tecendo Linguagens*, do IBEP, em sua composição, contém os quatro volumes, do 6º ao 9º ano, nas versões impressas para o aluno e para o professor, e é nesse conjunto que colocaremos foco. Trata-se de uma coleção que constou nos *Guias* de 2008 (1.ed.), de 2014 (3.ed.) e de 2017 (4.ed.) sob a autoria de Tania Amaral Oliveira, formada em Letras e Mestre em Ciências da Comunicação pela USP; Elizabeth Gavioli de Oliveira Silva, bacharel e licenciada em Linguística e Língua Portuguesa pela USP; Cícero de Oliveira Silva, bacharel em Comunicação Social pela

PUC-SP e graduando em Linguística Aplicada e Língua Portuguesa pela USP e, por fim, Lucy Aparecida Melo Araújo, Bacharel e licenciada em Língua Portuguesa e Linguística pela USP, especialista em Língua Portuguesa pela PUC-SP. No *Guia* de 2020 (5.ed.), no entanto, mantiveram-se somente Tania Amaral Oliveira e Lucy Aparecida de Melo Araújo, que, além da formação acima informada, passou a ser mestranda em Língua Portuguesa pela PUC-SP.

A organização estrutural da coleção é a mesma nas duas edições aqui em análise – a de 2015 e a de 2018 –, dividindo-se em quatro unidades temáticas, cada qual composta por dois capítulos, também temáticos, organizados em torno aos eixos **Prática de Leitura, Conversa entre textos, Na trilha da oralidade, Reflexão sobre o uso da Língua e Produção de texto.**

A primeira interlocução com o estudante, no texto de **Apresentação**, é bem semelhante em ambos os anos. No entanto, diferenças sutis mostram que a coleção concebe o estudante ora como agente, na edição de 2015, quando afirma que ele virá com suas falas, suas ideias, suas opiniões etc., ora como sujeito passivo, na edição de 2018, como alguém que ainda vai se apropriar da LP, ou reforçá-la dentro de si no espaço escolar, como podemos ver no trecho a seguir:

O nosso propósito é despertar em vocês, ou mesmo reforçar àqueles que já estão despertados, o desejo de apropriação da língua portuguesa como instrumento que intermedeia o seu contato com as várias esferas de suas relações [...] (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 3).

Pressupõe-se que é nesse espaço que ele irá aprender a se relacionar, um sentido diferente do considerá-lo jovem já apropriado, pois inserido no mundo, e que leva à escola o que sabe. Outra diferença é a preocupação de inserir, na versão mais atual dessa coleção, a mídia digital como elemento presente na construção de atos de comunicação, assim como o texto escrito, a imagem, os gestos, o som, a fala, esses últimos relacionados também na edição de 2015. Perceba-se a diferença:

Mas não estamos rodeados apenas de textos escritos. Vivemos um tempo em que a mídia digital, a imagem, o som, os gestos, a palavra falada ou a escrita ora se juntam para construir os atos comunicativos, ora se ampliam, dando acesso a múltiplos caminhos que facilitam a comunicação. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 3).

Mas não estamos rodeados apenas de textos escritos. Vivemos em um mundo em que a imagem, o som e a palavra falada ou escrita se

juntam para construir atos de comunicação. (SILVA; ARAÚJO; OLIVEIRA, 2015, p. 3).

Na resenha da obra, o *Guia* de 2020 (BRASIL, 2019b) destaca a diversidade de gêneros no eixo da **Produção escrita**, o trabalho processual englobando as etapas de construção, os interlocutores envolvidos, a refação e a circulação. O *Guia* de 2017 (BRASIL, 2015b) alonga-se um pouco mais quanto à sua produção escrita, cujas propostas didáticas são bastante semelhantes. Destaca também a diversidade de gêneros e as etapas de contextualização, definição de objetivos, público-alvo e circulação, bem como a predominância de gêneros literários, além de criticar o fato de extrapolar poucas vezes o ambiente escolar, aspecto não mencionado no *Guia* de 2020 (BRASIL, 2019b).

A seguir, encontram-se sistematizados no Quadro 7 os gêneros trabalhados nas seções de produção escrita de todos os volumes da coleção *Tecendo Linguagens* em ambas as edições analisadas.

**Quadro 7** – Gêneros discursivos das seções de produção de textos em *Tecendo Linguagens*

	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
<b>PNLD 2020</b>	Autobiografia Poema Relato de memórias Classificado poético Diário íntimo Notícia Campanha de conscientização Causo Verbete	Crônica Comentários para notícias Roteiro para narração de jogo de futebol Texto dramático Conto (2x) Carta de solicitação ou reclamação Infográfico	Prefácio Reportagem Verbete Relato Conto Abaixo-assinado Cartaz sobre recomendações de uso da Internet Carta do leitor Propaganda de conscientização	Conto (2x) Poema Resenha <b>Artigo de opinião</b> Crônica Campanha: cartaz, banner, panfleto para internet e vídeo para TV Enquete
<b>PNLD 2017</b>	Retrato falado Poema Livro de poemas Relato de memórias Causo Fábula História em quadrinhos Verbete	Crônica Carta Notícia Texto dramático Conto História em quadrinhos Reportagem	Prefácio Poema Verbete Diário Conto de ficção científica Texto de humor Carta do leitor Propaganda de conscientização	Conto (2x) Poema Resenha <b>Artigo de opinião (2x)</b> Crônica Paródia Currículo

Fonte: elaboração da pesquisadora (2021), com base em *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018) e *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA; SILVA; SILVA; ARAÚJO, 2015).

A seguir estão em confronto algumas características gerais da coleção, sobretudo as que se referem ao volume do 9º ano.

Quadro 8 – *Tecendo Linguagens* (2015; 2018) – 9º ano.

	PNLD 2017	PNLD 2020
<b>Título</b>	<i>Tecendo Linguagens</i>	<i>Tecendo Linguagens</i>
<b>Editora</b>	IBEP	IBEP
<b>Edição e ano de publicação</b>	4.ed. 2015	5.ed. 2018
<b>Volume(s) que trata(m) de AO<sup>14</sup></b>	9º ano	9º ano
<b>Tipo de autoria</b>	Autoral	Autoral
<b>Nomes dos autores/elaboradores e formação</b>	<b>Tania Amaral Oliveira</b> Formada em Letras (USP). Mestra em Ciências da Comunicação (USP).	<b>Tania Amaral Oliveira</b> Formada em Letras (USP). Mestra em Ciências da Comunicação (USP).
	<b>Elizabeth de Oliveira Silva</b> Bacharel e licenciada em Linguística e Língua Portuguesa (USP).	<b>Lucy Aparecida Melo Araújo</b> Bacharel e licenciada em Língua Portuguesa e Linguística (USP). Especialista em LP (PUC-SP). Mestranda em LP (PUC-SP).
	<b>Cícero de Oliveira Silva</b> Bacharel em Comunicação Social (PUC-SP). Graduando em Linguística e Língua Portuguesa (USP).	
	<b>Lucy Aparecida Melo Araújo</b> Bacharel e licenciada em Língua Portuguesa e Linguística (USP). Especialista em LP (PUC-SP). Mestranda em LP (PUC-SP).	
<b>Gêneros das produções de texto trabalhados nesse(s) volume(s) (n.p.)</b>	Conto (2p) Conto (2p) Poema (2p) Resenha(2p) Artigo de opinião (2p) Crônica (2p) Artigo de opinião (2p) Currículo (2p)	Conto (4p) Conto (4p) Poema (2p) Resenha (3p) Artigo de opinião (2p) Crônica (2p) Campanha: cartaz, <i>banner</i> , panfleto para internet e vídeo para TV (3p) Enquete (2p)
<b>Unidades (U)/ Capítulos (C): Temas da seção de Produção</b>	<b>U3/C1:</b> As várias faces da violência <b>T:</b> violência <b>U4/C1:</b> Na terra do sabiá <b>T:</b> Exploração de recursos naturais	<b>U3/C5:</b> As várias faces da violência <b>T:</b> violência
<b>Exemplares vendidos (PNLD)</b>	1.017.914	3.065.750
<b>Observações gerais</b>	O capítulo 1 da <i>Unidade 3</i> é praticamente idêntico à versão do PNLD 2020. No PNLD 2020 os autores da coleção foram reduzidos.	O capítulo 5 da <i>Unidade 3</i> é praticamente idêntico à versão do PNLD 2017. As seções de artigo de opinião foram “enxugadas” no PNLD 2020.

Fonte: elaboração da pesquisadora (2021), com base em dados da coleção *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018) e *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA; SILVA; SILVA; ARAÚJO, 2015).

<sup>14</sup> AO: Artigo de opinião.

#### 4.2.2 Singular & Plural (2015; 2018)

*Singular & Plural* – Leitura, produção e estudos de linguagem, da editora Moderna, é o nome completo da coleção didática do componente curricular de LP que constou nos *Guias* de 2017 e de 2020. Seus contextos de produção deram-se nos anos de 2015 e de 2018, respectivamente. Entre uma produção e outra, sua autoria modificou-se a partir da 3ª edição: Laura de Figueiredo, primeiro nome da folha de rosto da versão de 2018, constou somente nas 1ª e 2ª edições. Como formação, tem bacharelado em Letras pela USP, e mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP. Mantiveram-se em todas as edições as autoras Marisa Balthasar, doutora em Letras na área de Teoria Literária e Literatura comparada da USP, professora na rede pública e particular; e Shirley Goulart, licenciada em Letras pelas Faculdades Integradas Rui Barbosa e mestra em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP, também professora nas redes pública e particular de ensino.

Em comum, ambas as versões têm em sua composição os quatro volumes, do 6º ao 9º ano, nas versões impressas para o aluno e para o professor. As aprendizagens são organizadas, nos volumes, em **Práticas de Leitura e Produção, Literatura, e Estudos Linguísticos e Gramaticais**. Na edição aprovada em 2017, essa divisão é feita por meio de cadernos, sendo que os de **Leitura e Produção** são compostos de três unidades organizadas tematicamente. Na edição aprovada em 2020, a divisão dos volumes da coleção é feita em quatro unidades sem título, correspondentes aos quatro bimestres do ano letivo. Cada unidade é composta por três capítulos temáticos que contemplam o trabalho com **Leitura e Produção de Texto, Práticas de Literatura, Estudos Linguísticos e Gramaticais**.

Nas apresentações de ambas as edições, nas quais as autoras marcam o aluno como seu interlocutor privilegiado, há uma outra mudança significativa: enquanto a apresentação da edição aprovada em 2017 identifica o **Caderno de Leitura e Produção** como um espaço de “[...] trabalho com a leitura e a produção de textos – orais e escritos, bem diversos, dos quais você [o aluno] precisará na sua vida pessoal, na sua vida escolar e, além delas, na sua vida em sociedade” (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2015, p. 3), a apresentação da edição aprovada em 2020 define os capítulos de **Práticas de Leitura e Produção** como um espaço para o aluno “[...] se aprimorar como leitor e produtor de textos de diferentes gêneros, produzidos

com recursos de diferentes linguagens e mídias” (BALTHASAR; GOULART, 2018, p. 3). A passagem do aluno de sujeito da oração subordinada adjetiva restritiva para sujeito da oração principal o institui como agente, produtor de sentidos, distanciando-o do mero receptor e reproduzidor de modelos de texto.

O *Guia* de 2020 destaca, no trabalho com a produção de texto dessa coleção, a qualidade dos textos motivadores, o uso recorrente de diferentes linguagens, a preocupação em situar o contexto de produção atentando-se para a coerência ao gênero, à estrutura linguística e discursiva pertinente, à delimitação do tema, à identificação do público-alvo, às suas formas de socialização ou publicação. No *Guia* de 2017, comenta-se sobre a diversidade de gêneros solicitados na produção, suas atividades que abarcam o contexto de produção, os objetivos da escrita e discussões sobre a temática.

No Quadro 9, a seguir, sistematiza-se a relação de gêneros discursivos trabalhados nas seções de produção de texto em ambas as edições.

**Quadro 9** – Gêneros discursivos das seções de produção de textos em *Singular & Plural* (2015; 2018).

	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
PNLD 2020	Carta pessoal Notícia Comentário Apresentação oral	Reportagem Cartaz publicitário Pôster ou painel Carta de solicitação e de reclamação	Debate Infográfico Abaixo-assinado Reportagem audiovisual	Reportagem Seminário <b>Artigo de opinião</b> Podcast
PNLD 2017	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
	Diário ficcional Esquetes Debate Apresentação oral	Depoimentos Mensagens Reportagem Entrevista Carta de reclamação ou de solicitação (2x)	Debate Crônica Roteiro de esquetes	<b>Artigo de opinião (2x)</b> Pesquisa Resumo Reportagem audiovisual

Fonte: elaboração da pesquisadora (2021), com base em *Singular & Plural* (BALTHASAR; GOULART, 2018) e *Singular & Plural* (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2015).

No Quadro 10, estão em confronto algumas características gerais da coleção, sobretudo as que se referem ao volume do 9º ano, que contém a seção de produção do **artigo de opinião**.

Quadro 10 – *Singular & Plural* (2015; 2018).

	PNLD 2017	PNLD 2020
<b>Título</b>	<i>Singular &amp; Plural</i>	<i>Singular &amp; Plural</i>
<b>Editora</b>	Moderna	Moderna
<b>Edição e ano de publicação</b>	2.ed. 2015	3.ed. 2018
<b>Volume(s) que trata(m) de AO</b>	9º ano	9º ano
<b>Tipo de autoria</b>	Autoral	Autoral
<b>Nomes dos autores /elaboradores e formação</b>	<b>Laura de Figueiredo</b> Bacharel em Letras (USP) / Mestre em Linguística Aplicada (PUC-SP)	
	<b>Marisa Balthasar</b> Doutora em Letras (Teoria Literária e Literatura Comparada) – USP	<b>Marisa Balthasar</b> Doutora em Letras (Teoria Literária e Literatura Comparada) – USP
	<b>Shirley Goulart</b> Letras pelas Faculdades Integradas Rui Barbosa / Especialização em Literatura pela PUC-SP	<b>Shirley Goulart</b> Letras pelas Faculdades Integradas Rui Barbosa / Mestre em Linguística Aplicada (PUC-SP)
<b>Gêneros das produções de texto trabalhados nesse(s) volume(s) (n.p.)</b>	Artigo de opinião (7p) Artigo de opinião (12p) Pesquisa e resumo (2p) Reportagem audiovisual (11p)	Reportagem (17p) Seminário (13p) Artigo de opinião (12p) Podcast (17p)
<b>Unidades (U) Capítulos (C) Temas da seção de Produção do AO (T)</b>	<b>Caderno Leitura e Produção</b> <b>U1:</b> Mudança e transformação <b>C1/C2:</b> Assumindo responsabilidades <b>T:</b> Gravidez na adolescência	<b>U3/C7:</b> Corrupção: o que é e como se combate? <b>T:</b> Corrupção – esse mal tem cura?
<b>Exemplares vendidos (PNLD)</b>	1.108.198	747.507
<b>Observações gerais</b>	As seções de AO dessa edição são mais extensas do que na edição do PNLD 2020, além de apresentarem mais exemplares do AO, porém como pretexto para o trabalho com certos aspectos próprios do gênero.	A seção de AO subdivide-se em 2 etapas: 1) Conhecendo o gênero e 2) Produzindo o gênero.

Fonte: elaboração da pesquisadora (2021), com base em dados da coleção *Singular & Plural* (BALTHASAR; GOULART, 2018) e *Singular & Plural* (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2015).

### 4.3 Orientações metodológicas

A discussão aqui se instaura com Bakhtin (2011 [1979], p. 308) e sua afirmação categórica: “[...] só o texto pode ser o ponto de partida”. Em seu ensaio “O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas”, Bakhtin (2011 [1979]) mobiliza o conceito de texto sob uma perspectiva que ele chama de filosófica, colocando-o como central e necessário onde quer que exista objeto de pesquisa e de pensamento. Segundo o autor, é o dado primário para qualquer pesquisador das Ciências Humanas e carrega em si “[...] pensamentos sobre pensamentos, vivências das vivências, palavras sobre palavras, textos sobre textos” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 307).

Ao longo desse ensaio, Bakhtin problematiza a noção de texto e a dimensão que alcança no sistema da linguagem para expressão de ideias. Em sua constituição – a do texto –, há dois polos: o do sistema sígnico (da linguagem) universalmente aceito, com seus elementos técnicos, repetível e reproduzível, material e meio; e o polo que convive o que é individual, único e singular, em que se encontra o seu sentido e que “[...] tem relação com a verdade, com a bondade, com a beleza, com a história” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 310).

Esse último polo revela-se na cadeia discursiva, imerso às relações dialógicas. Está em íntima relação com a autoria, cujo funcionamento se dá ao se traduzirem as inter-relações históricas, espaciais e culturais traduzidas pelas palavras impactadas pelos gestos, timbre, valores e tom de quem as profere, rumo à consciência responsiva de seu interlocutor, que as irá ressignificar. Trata-se de uma ação complexa e social, mas ao mesmo tempo orgânica, pois instaurada na vida e nas relações. Todo texto tem autor, que, com responsabilidade, irá expressar sua ideia e intenção perpassadas por inter-relações dinâmicas em confronto.

Dessa forma, o que é material adquire um caráter de acontecimento e dele poderemos extrair a sua essência, a qual só pode residir se houver a fronteira entre ao menos duas consciências. A autoria, portanto, assim se constrói: em torno a si, mas na conjugação com o outro e na inscrição espaço-temporal.

Posto isso, esta pesquisa propôs-se a operar com as singularidades dos enunciados, para os quais realizaram-se estudos de seus elementos extralinguísticos que lhes penetram e constituem. Portanto, não se trata apenas de apresentar uma materialidade, mas de explorá-la dialogicamente, ou seja, sob uma configuração

dialógica. Caso contrário, entraríamos em confronto com o que orienta Bakhtin (2011 [1979], p. 310):

Um inventário e definição puramente linguística (e ademais puramente descritiva) de diferentes estilos no âmbito de uma obra não pode revelar suas inter-relações semânticas (nem mesmo artísticas). É importante compreender o sentido total desse diálogo de estilos do ponto de vista do autor (não como imagem mas como função).

Portanto, é do texto que também partimos, nessa concepção bakhtiniana de “[...] expressão da consciência que reflete algo” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 318). Dentre tantos de seus escritos em torno da singularidade que pode ser expressa pelos textos, ocorreu-nos destacar a seguinte descrição:

Partindo do texto, eles perambulam em diferentes direções, agarram pedaços heterogêneos da natureza, da vida social, do psiquismo, da história, e os unificam por vínculos ora causais, ora de sentido, misturam constatações com juízos de valor. Da alusão ao objeto real é necessário passar a uma delimitação precisa dos objetos da investigação científica. O objeto real é o homem social (inserido na sociedade), que fala e exprime a si mesmo por outros meios. Pode-se encontrar para ele e para a sua vida (o seu trabalho, a sua luta, etc.) algum outro enfoque além daquele que passa pelos textos de signos criados ou a serem criados por ele? Pode-se observá-lo e estudá-lo como fenômeno da natureza, como coisa? [...] Por toda parte há o texto real ou eventual e a sua compreensão. A investigação se torna interrogação e conversa, isto é, diálogo. [...] Quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado. (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 319).

Desse modo, a metodologia adotada neste trabalho baseia-se “[...] nas formas concretas dos textos e nas condições concretas da vida dos textos, na sua inter-relação e interação” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 319). Em Volóchinov (2017 [1929], p. 110, destaques do autor), temos que para esse intento é necessário seguir as seguintes exigências metodológicas:

1. *Não se pode isolar a ideologia da realidade material do signo* (ao inseri-la na “consciência” ou em outros campos instáveis e imprecisos).
2. *Não se pode isolar o signo das formas concretas da comunicação social* (pois o signo é uma parte da comunicação social organizada e não existe, como tal, fora dela, pois se tornaria um simples objeto físico).

3. Não se pode isolar a comunicação e suas formas da base material.

Sendo assim, tomamos nosso *corpus* como um enunciado concreto, signo verbal e ideológico inserido no processo da comunicação social, “[...] determinado pelo horizonte social de uma época e de um grupo social” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 110). Entendemos, então, que, para a construção do movimento dialógico, o texto é o ponto de partida para o qual devemos olhar de maneira contextualizada, e isso ocorre por meio de etapas que se dão retrospectivamente – olhando-se para o passado – e prospectivamente – antecipando-se o futuro. Essa ideia está expressa em Bakhtin (2017a [1979], p. 67) no ensaio inacabado “Por uma metodologia das ciências humanas”:

Um texto só tem vida contatando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, fazendo dado texto comungar no diálogo. Salientemos que esse contato é um contato dialógico entre textos (enunciados) e não um contato mecânico de “oposição”, só possível no âmbito de um texto (mas não do texto dos contextos) entre os elementos abstratos (os signos no interior do texto) e necessário apenas na primeira etapa da interpretação (da interpretação do significado e não do sentido). Por trás desse contato está o contato entre indivíduos e não entre coisas (no limite).

Para contemplar essas etapas, num primeiro momento (Capítulo 1), inserimos o nosso problema de pesquisa na vida, ou seja, discutimos a argumentação como via de poder e voz para sociedade, questionando-nos da seguinte maneira: em que medida os jovens brasileiros estão sendo ensinados a construir suas opiniões e pontos de vista, de modo a terem participação relevante, ativa e cidadã em nossa sociedade?

Num segundo momento (Capítulo 2), está o movimento retrospectivo, uma contextualização histórica que percorre os anos de 1970 aos dias atuais por meio da leitura dos documentos oficiais, os quais contêm as diferentes concepções de linguagem que perpassaram e perpassam o ensino de LP no Brasil. Evidenciam-se, assim, reflexões valorativas e ideológicas, resultado da dinâmica espaço-temporal-cultural que se deu em cada época e que invariavelmente afeta nosso *corpus*.

Num terceiro momento (Capítulo 3), construímos a fundamentação teórica sustentada em Bakhtin e no Círculo para nos apoiar na análise, que se deu, sobretudo, em torno aos conceitos de gêneros do discurso (BAKHTIN, 2011 [1979]), texto como

acontecimento (BAKHTIN, 2011 [1979]) e enunciado concreto (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]).

Neste Capítulo 4, começamos a discutir o *corpus* sob um olhar analítico, refletindo não somente sobre o momento atual, mas que entende que o encontro entre as consciências autorais dos LD e a da pesquisadora visa a uma prospecção na qual os enunciados serão ressignificados.

Finalmente, nos Capítulos 5 e 6, aprofundamos o olhar analítico das seções de produção de artigo de opinião dos LD detalhando-as em torno aos eixos da leitura e da escrita por meio de três etapas: 1) leitura do artigo de opinião, em que se discutem as escolhas dos autores dos livros didáticos para significar ao estudante o processo de leitura; 2) texto argumentativo em processo de análise, em que se discutem os encaminhamentos linguístico-discursivos das atividades para a construção da argumentatividade dos estudantes e que lhes ensina a se relacionar com os textos; 3) artigo de opinião em processo de escrita, em que se discutem os encaminhamentos finais para a escrita, de modo que seja possível identificar se ao final do percurso o estudante é de fato levado a expressar seu ponto de vista com responsabilidade e projetando-o em sua vida, com vistas à cidadania e singularidade.

## CAPÍTULO 5

### O ARTIGO DE OPINIÃO NAS COLEÇÕES DIDÁTICAS

Uma das carências no ensino da produção escrita, apontada por Rodrigues (2000), é a desconsideração dos seus aspectos sociodiscursivos. Aprender a escrever torna-se, principalmente, um meio de verificação e avaliação de aspectos ortográficos e modelos textuais, com finalidade escolar, de modo que o estudante acaba perdendo a referência às funções sociais da escrita.

À época, quando os PCN (BRASIL, 1998) eram ainda uma novidade, Rodrigues (2000) assinalou para a possibilidade de propostas teórico-metodológicas que, a partir daquele momento, por força desse documento, pudessem redimensionar “[...] o processo de ensino-aprendizagem da produção escrita no contexto escolar” (RODRIGUES, 2000, p. 208). Via-se com otimismo a possibilidade de reorientação das atividades de produção escrita, a abertura para textos autênticos, a contemplação de diferentes gêneros discursivos e a diversidade textual, movimento esse que coloca o texto como central, considerado a unidade real da comunicação discursiva, indo ao encontro do conceito de enunciado concreto (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]). Segundo Braz (2012, p. 201), sob a perspectiva dialógica, uma atividade didática pode,

[...] apontar quais marcas apreciativas são instauradas e quais valores são enunciados por elas, ou seja, mostrar que essas axiologias participam da constituição dos enunciados concretos, permeados por múltiplas vozes sociais. Pensa-se que a atividade didática para o ensino de português pode integrar diferentes propostas sobre o mundo, capazes de suscitar um questionamento, permitindo que o aluno se engaje responsivamente, ou seja, torne-se enunciatador do seu discurso ao estabelecer diálogos com a multiplicidade de textos que circulam nas diferentes esferas de atividade humana.

Para Barbosa e Rojo (2019), desde final de 1990, os documentos curriculares da área de Linguagens se orientam por uma concepção enunciativo-discursiva. A BNCC (BRASIL, 2018a) organiza essa área em campos de atuação social, uma inovação na maneira de apresentar e ensinar os discursos em circulação. Nesse documento, o campo jornalístico-midiático está presente nos AF do EF e no EM.

Aprender como se comporta esse campo viabiliza o acesso fundamental à transmissão de fatos, dados e informações, dentro e fora do Brasil. Nele está contido

o gênero **artigo de opinião**, discurso da mídia informativa “[...] que permite construir uma consciência crítica e seletiva em relação à produção e circulação de informações, posicionamentos [...]” (BARBOSA; ROJO, 2019, p. 291). Conhecê-lo e estudá-lo na relação com seu campo de atuação é meio para a inserção social, considerando seus interlocutores e seus objetivos, além do acesso aos diferentes pontos de vista e opiniões que direcionam nosso modo de ver o mundo e agir em sociedade. É também forma de exercício cidadão frente à discussão de temas sociais, no aprendizado das habilidades da persuasão, da articulação de dados e fatos, no reconhecimento de vozes alheias que nele se coadunam, dos recursos estilísticos pelos quais a escrita pode ser habilidosa e sofisticada. E, de uns tempos para cá, com destaque para a escrita multimodal, com um poder de alcance cada vez maior, consequência da leitura não-linear e hipermediática, compatível à dinamicidade proporcionada pelos recursos digitais.

As seções de artigo de opinião no LD representam, então, esse processo discursivo e a possibilidade de refletir sobre as condições socio-históricas e os embates ideológicos.

A seguir, estão postas estas discussões: da importância da construção do ponto de vista para o exercício da cidadania sob a perspectiva de Bakhtin e do Círculo; da esfera jornalística-midiática; da etapa de leitura como ponto de partida para o processo da escrita. Além disso, são apresentadas as análises das seções que buscam ensinar a produção do artigo de opinião no eixo temporal representado pelas duas coleções que permaneceram de um PNLD a outro.

### **5.1 Construção do ponto de vista**

Nas obras do Círculo de Bakhtin, identifica-se um grande projeto em que se defende a liberdade humana por meio da singularidade e eventicidade de seu ser (FARACO, 2009). Para tal, a língua é central e ato ideológico consciente.

Em *Marxismo e filosofia da linguagem*, Volóchinov (2017 [1929]) explica que, segundo a estrutura sociológica, o enunciado se forma entre dois indivíduos organizados socialmente: pressupõe-se um horizonte social formado por ideologia em um tempo e espaço delimitados. Considera-se a palavra um ato bilateral, determinado tanto pelo falante como por quem a recebe. Em outras palavras, de acordo com nossa posição social e situação de vivência, daremos determinados sentidos aos enunciados

proferidos, faremos escolhas, como na sua forma e entonação, seguindo posições valorativas e experiência interiores. Cada experiência é particular e formada ideologicamente. A realidade da linguagem, então, segundo essa concepção, é socio-ideológica e não permite um sistema abstrato de formas linguísticas e um enunciado monológico.

No ensaio de Volóchinov (2019 [1930]), “A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica”, também está posta a discussão sobre o funcionamento da palavra na vida e da vida na palavra que, sob o método sociológico, adquire o mesmo contorno de outras formas sociais: ganha significado quando apoiada na vida cotidiana, pois não é autossuficiente. O sentido integral de um enunciado, desse modo, não se alcança se for analisado apenas verbalmente. Para tal, faz-se necessário o contexto extraverbal que o singulariza por meio do horizonte, do conhecimento, da compreensão e da avaliação de uma situação comum entre os interlocutores envolvidos. Para Volóchinov (2019 [1930], p. 121), a

[...] particularidade dos enunciados da vida consiste justamente no fato de que eles estão entrelaçados por mil fios ao contexto extraverbal da vida e, ao serem isolados dele, perdem praticamente por completo o seu sentido: quem não conhece o seu contexto da vida mais próximo não irá entendê-los.

A expressão ideológica dos participantes da comunicação realiza-se verbalmente no enunciado entre ditos e não ditos, sendo este último a categoria que representa as avaliações subentendidas que “[...] organizam os atos e as ações, é como se elas se unissem aos objetos e fenômenos que lhes correspondem, e por isso não precisam de formulações verbais especiais” (VOLÓCHINOV, 2019 [1930], p. 122).

A ideologia apresenta-se na entonação. Para ser clara e segura, precisa estar inscrita no caráter compartilhado e subentendido das avaliações. Caso contrário, há apenas a semântica da palavra, que perde a força em seus tons entonacionais, numa tendência a deixar de ser produtiva e criativa. Entoar é, portanto, um movimento propulsor de energia viva em direção ao mundo exterior e ao meio social em que há um posicionamento crítico e ativo, ao invés de uma existência indiferente. Traz liberdade e flexibilidade à palavra, de modo a expandir a situação a um terceiro participante da comunicação. Conclui, então, esse autor:

Assim, toda entonação se orienta em duas direções: para o ouvinte, como cúmplice ou testemunha, e para o objeto do enunciado, como

um terceiro participante vivo, o qual a entonação xinga, acaricia, aniquila ou eleva. (VOLÓCHINOV, 2019 [1930], p. 127).

Essa é uma discussão relevante para este momento, pois é justamente nessa entonação que estará expresso o ponto de vista. Esse tratamento dado à palavra, ao enunciado, ao discurso, passa a ser oportunidade de se posicionar ativamente no mundo, de se perceber dentro de uma existência responsável e crítica em relação aos conteúdos produzidos e vivenciados. A palavra sempre carrega um posicionamento que responde ao outro, que só tem sentido em determinado contexto, em determinado campo real da atividade humana.

Feitas essas considerações, discutimos na próxima seção a esfera jornalística-midiática como oportunidade para o aprendizado da argumentatividade por meio do **artigo de opinião**.

## 5.2 A esfera jornalística-midiática

A produção do **artigo de opinião** pelo estudante, centrada na atividade argumentativa, é oportunidade para a inscrição singular na manifestação de um ponto de vista, no percurso de seu aprendizado. Conhecer e compreender a esfera jornalística-midiática da qual esse gênero discursivo faz parte é, também, aprendizado necessário, uma vez que ela organiza a elaboração do tema motivada por enunciados que vieram antes, além dos que ainda virão, ou seja, um espaço plural e de refração que, invariavelmente, condiciona a produção discursiva desse gênero e suas produções ideológicas (GRILLO, 2020).

Nessa esfera, o **artigo de opinião** dirige-se a um público amplo, variável em razão do tema, do meio de difusão (impresso, digital), do veículo de comunicação (revistas especializadas, jornais diários, blogues etc.) e de características socioeconômico-culturais. Ainda que tipicamente seja um gênero da esfera jornalística-midiática, há que se considerar que, no LD, o **artigo de opinião** como prática discursiva sofre influência de um outro campo de atividade humana, que é o educacional. Nesse caso, seu público-alvo é composto por estudantes, professores e comunidade escolar.

Sob uma abordagem socio-histórica da linguagem, as esferas ou campos de atividade humana constituem o eixo estruturante das formas de produção, circulação

e recepção dos textos/enunciados em gêneros discursivos que, por sua vez, integram as práticas sociais. Segundo Grillo e Cardoso (2003, p. 103),

[...] Bakhtin teoriza que as condições de produção/recepção do discurso articulam-se em dois níveis: um nível mais amplo que compreende a estrutura socioeconômico-política, e um nível mais estrito que compreende cada esfera de utilização da língua ou a situação imediata de comunicação verbal.

Ainda de acordo com Grillo e Cardoso (2003, p. 107), as esferas ou campos de atividade humana são um dos parâmetros do que Bakhtin chama de situação imediata de comunicação, que ainda devem ser “[...] combinados com a abordagem das condições sócio-históricas que dizem respeito aos embates ideológicos que têm lugar em uma dada formação social”.

A utilização da língua acontece em discursos relativamente estáveis sob influência das particularidades de determinado campo de atividade humana, por meio do qual dão-se criações ideológicas, também particulares. O conjunto de regularidades em cada esfera/campo situa os indivíduos em uma lógica que os abarca e forma, ao mesmo tempo que também lhes permite que se redimensionem em sua trajetória.

Desse modo, partindo do social em direção ao individual, os indivíduos podem ser singulares na inscrição de seus enunciados, de seus discursos e de suas posições valorativas a cada manifestação, dentro de cada esfera de atividade humana. Enquanto nas esferas de atividade humana circulam gêneros discursivos específicos, sendo diretamente responsáveis por suas características, os temas são a apreensão delimitadora de sentido, constituídos de elos precedentes (enunciados anteriores) e subsequentes (atitude responsiva dos coenunciadores), sempre com expressão valorativa (GRILLO, 2020).

A seguir, discutimos a etapa da leitura como constitutiva da escrita. Nosso entendimento é de que ela representa o momento inicial para que o estudante aprenda a dimensionar o alcance da voz autoral. No LD, esse processo ocorre também com o apoio de atividades, as quais justificaremos que, quando encaminhadas sob bases dialógicas, viabilizam a singularidade do texto para que se insira na cadeia da comunicação discursiva.

### 5.3 A etapa da leitura e a coletânea de atividades – ponto de partida para a escrita

Sob a perspectiva dialógica, a seção de leitura está intimamente relacionada à seção de produção escrita. Como discutido no capítulo anterior, o texto é, segundo Bakhtin (2011 [1979]), o ponto de partida de um acontecimento que se desenvolve na fronteira de duas consciências. Dessa forma, segundo o autor, resulta o encontro de dois textos – “[...] do texto pronto e do texto a ser criado, que reage; conseqüentemente, é o encontro de dois sujeitos, de dois autores” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 311).

Para Pereira, Rodrigues e Costa-Hübes (2019, p. 363), falar de procedimentos teórico-metodológicos na perspectiva dialógica implica considerar que

[...] o primeiro passo é selecionar o texto que será objeto de ensino e aprendizagem de leitura, tendo em vista um propósito discursivo. Por que este texto? Quais os propósitos da leitura? O que pretendemos explorar? Por quê? Essas são algumas das indagações que todo professor pode fazer ao selecionar um texto a ser trabalhado nas aulas de leitura.

De início, é preciso investir na reflexão sobre o texto e suas condições sociais de produção,

[...] refletir sobre o momento histórico de produção, a autoria, o veículo de circulação, os prováveis interlocutores, enfim, o contexto sócio-histórico e ideológico que o situa cronotopicamente é o primeiro ato de uma atividade de leitura. É o ato de situar o texto na vida e na história que o torna parte de uma realidade que pode ser acessada pelo leitor, propiciando, assim, que a interação entre autor e leitor se estabeleça. (PEREIRA; RODRIGUES; COSTA-HÜBES, 2019, p. 364).

Isso significa que o processo dialógico ocorre na interação entre leitor e autor na expectativa não somente de uma decodificação do texto, por parte do leitor, mas também em sua atitude responsiva que irá questionar, argumentar e se posicionar, de maneira a reconstituí-lo como um novo texto na cadeia da comunicação discursiva. Desse modo, durante a aula de leitura também se constitui esse processo, “[...] ainda que o objetivo seja outro daquele da situação social primeira do texto, uma vez que o texto entrou numa nova esfera social (escolar), numa nova interação, cuja finalidade é o ensino e aprendizagem da leitura” (PEREIRA; RODRIGUES; COSTA-HÜBES, 2019, p. 364).

É por isso que, na análise das seções de produção do **artigo de opinião**, colocou-se luz nas seções de leitura, com sua coletânea de textos, e nas atividades que a ela se seguem. Considera-se que, desde esse momento, o estudante é levado a construir seu próprio texto: na reflexão sobre um dado tema; na identificação de ideias e opiniões alheias às suas; no contato com outros pontos de vista; na observação à forma composicional; na imersão a um contexto inscrito num tempo e num espaço. Ou seja, uma série de ações que, ao serem mobilizadas, efetivam um processo dialógico que dá repertório e embasamento a uma escrita que também será inserida na cadeia da comunicação discursiva para compor com outros textos. Ângelo e Menegassi (2020, p. 99) explicam:

A partir dessa posição de leitura, professor-texto-aluno passam a interagir, o que permite aos interlocutores na sala de aula entender que a leitura é parte do mundo social, que deve ser ensinada, praticada e desenvolvida não somente pela materialidade linguística, mas, também, por fatores sociais, valorativos e discursivos presentes no gênero do discurso eleito ao trabalho.

Sob esse entendimento, essa análise apoiou-se nos três passos propostos por Pereira, Rodrigues e Costa-Hübes (2019) – como pode ser visto no Quadro 11 na página seguinte – que objetivam, respectivamente: 1) situar a leitura em sua dimensão extraverbal; 2) demonstrar que todo texto é organizado por fios ideológicos que se entrelaçam nas palavras; 3) levar à compreensão de que todo discurso comporta avaliações sociais dos sujeitos que o organizam: sobre si mesmos, sobre o outro, sobre o mundo.

**Quadro 11** – Procedimentos teórico-metodológicos para a leitura, sob a ótica dialógica.

<b>1. Reconhecimento do contexto de produção do gênero e do texto.</b>	<b>2. Identificação das vozes que constituem o texto, ideologicamente.</b>	<b>3. Compreensão de que os textos são saturados de projeções axiológicas.</b>
<p>As reflexões postas devem ser sobre:</p> <p>a) o horizonte espacial e temporal;</p> <p>b) o campo de atividade humana em que se situa o gênero;</p> <p>c) os interlocutores envolvidos (Quem o produziu? Para quem?);</p> <p>d) finalidade do texto (seu projeto de dizer).</p>	<p>Os textos devem ser interpretados como:</p> <p>a) porta-vozes da realidade social, portanto, diretamente relacionados à vida;</p> <p>b) discurso que se orienta a partir de interesses do autor e/ou do grupo/classe social que representa;</p> <p>c) discurso permeado de valores que intencionam condicionar e orientar o leitor;</p> <p>d) organização da estrutura social e de suas regulações cronotópicas;</p> <p>e) discurso que se constitui na relação que estabelece com sua dimensão extraverbal;</p> <p>f) interesses sociais orientados de diferentes formas em uma mesma comunidade signíca.</p>	<p>As reflexões postas devem ser sobre:</p> <p>a) a seleção das palavras e seus sentidos naquele contexto de produção, em função do gênero;</p> <p>b) o texto como um enunciado concreto, único, individualizado;</p> <p>c) o texto como pertencente a um gênero discursivo, que viabiliza a circulação de um conteúdo temático, de um estilo e de uma dada composição textual e interativa;</p> <p>d) o texto como axiologicamente orientado;</p> <p>e) a orientação avaliativa e ideológica que apresenta;</p> <p>f) sua entonação;</p> <p>g) o gesto valorativo do autor em relação a outros discursos.</p>

Fonte: elaboração da pesquisadora (2021), com base em Pereira, Rodrigues e Costa-Hübes (2019, p. 365-366).

Considera-se então que a leitura constitui-se num processo cujas etapas levam o leitor a alcançar níveis elaborados de criticidade, criatividade e autonomia.

A BNCC (BRASIL, 2018a) prevê que o eixo da leitura compreenda práticas de linguagem decorrentes da interação ativa do leitor com o texto, independente dos objetivos que se pretendem alcançar, que são muitos e variados, como exemplifica:

[...] fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (BRASIL, 2018a, p. 69).

Os PCN (BRASIL, 1998) também discutem a relevância de se ensinar a leitura como um processo no qual se constroem sentidos, expandem-se conhecimentos e aproximam-se contextos, o do leitor e o do autor. A diferença, no entanto, é que nesse documento fala-se em “textos escritos” e remete-se principalmente à literatura para efetivar essa prática, diferente do contexto mais amplo a que se refere a BNCC (BRASIL, 2018a), que considera não somente o texto escrito, mas imagens estáticas ou em movimento e o som: foto, pintura, desenho, gráfico, filmes, vídeos, música etc.

A seguir, passemos às seções de produção de **artigo de opinião**, as quais foram descritas e analisadas de modo a discutir em que medida os estudantes são chamados a expressar um ponto de vista com ética e responsabilidade, considerando-se o LD de LP como um gênero do discurso.

Buscou-se fidelidade e generosidade às vozes autorais que, a partir de seu centro de valores, horizonte social e percepção das esferas de atividade humana, realizaram suas escolhas linguístico-discursivas para o ensino dessa produção escrita. Pretende-se, então, o mapeamento de como vêm sendo transmitidos tais encaminhamentos nas propostas didáticas e como estão articulados os aspectos sociodiscursivos que atravessam. Objetiva-se, também, mapear se, ao invés disso, há permanência da tradição de um ensino de redação modelar e sua finalidade avaliativa. Ao recuperar o conceito bakhtiniano de exotopia na pesquisa em Ciências Humanas, Amorim (2020) discute a importância de não haver fusão entre os pontos de vista – o do pesquisador e o do pesquisado –, mas um diálogo não simétrico em que as diferentes visões de mundo apareçam em tensão.

#### 5.4 O artigo de opinião em *Tecendo Linguagens* (2018) – 9º ano<sup>15</sup>

Na visão geral da produção escrita do volume do 9º ano, nota-se que a produção do **artigo de opinião** é antecedida pela produção de gêneros literários ou a eles relacionados, como é o caso da **resenha**. Só a partir da segunda metade desse LD, as propostas didáticas passam a abarcar o campo jornalístico-midiático, na *Unidade 3*, em que se concentram os gêneros argumentativos **artigo de opinião** e **crônica**, muito diferentes entre si em seu funcionamento, em aspectos como o estilo,

---

<sup>15</sup> Anexo 1.

a abordagem do tema e a linguagem empregada. Na próxima página, segue Quadro 12, com essa visão geral.

**Quadro 12** – Visão geral da produção escrita em *Tecendo Linguagens* (2018) – 9º ano.

<b>Visão geral da produção escrita Tecendo Linguagens (2018)</b>	<b>Unidade 1: Por dentro da literatura</b>	
	Capítulo 1 – Desvendando o conto	Capítulo 2 – Desvendando o romance
	Produção de texto: Conto	Produção de texto: Conto
	<b>Unidade 2: Vida de adolescente</b>	
	Capítulo 3 – Amor & poesia	Capítulo 4 – Outras paixões, outras linguagens
	Produção de texto: Poema	Produção de texto: Resenha
	<b>Unidade 3: Face a face</b>	
	Capítulo 5 – As várias faces da violência	Capítulo 6 – As várias faces do preconceito
	Produção de texto: Artigo de opinião	Produção de texto: Crônica
	<b>Unidade 4: Informação e escolhas</b>	
	Capítulo 7 – Informar-se para conhecer	Capítulo 8 – Que profissão seguir?
	Produção de texto: Campanha: cartaz, <i>banner</i> , panfleto para internet e vídeo para TV	Produção de texto: Enquete

Fonte: elaboração da pesquisadora (2021), com base em *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, 9º ano, p. 2-288).

No Capítulo 5 da *Unidade 3*, a seção **Produção de texto / Artigo de opinião** (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, 9º ano, p. 152-153) faz a retomada do que foi visto na seção **Prática de leitura**, da página 125, em que o estudante leu o artigo de opinião “Paz social”, do jornalista Gilberto Dimenstein, cujo tema se desenrola a partir da infância marginal e seus reflexos na sociedade brasileira. Nesse momento inicial de contato com o gênero **artigo de opinião** deste capítulo, há uma breve explicação, em duas linhas, sobre esse gênero, definido como um texto em que o autor busca deixar explícita a sua opinião sobre determinado tema, apresentando fatos e o seu ponto de vista. Em seguida, são propostas duas atividades: na primeira, o objetivo é relacionar o texto ao tema do capítulo; na segunda, é o de voltar a atenção para o seu título para prever como o autor se manifestou, quais opiniões expressou, como se pode ver na Figura 2.

**Figura 2** – Introdução à seção **Prática de leitura** na *Unidade 3, Capítulo 5*, em *Tecendo Linguagens* (2018) – 9º ano.

PRÁTICA DE LEITURA

**Texto 1 – Artigo de opinião**

Há muitos textos nos quais o autor não chega a emitir sua opinião explicitamente. Não é o caso dos artigos de opinião, nos quais o autor, além de apresentar fatos, defende um ponto de vista.

1. Com base no tema do capítulo, quais informações você imagina que serão apresentadas no texto? Porquê?  
Resposta pessoal.
2. Que opiniões o autor deve apresentar num texto cujo título é "Paz social"?  
Resposta pessoal.

Leia o artigo de opinião a seguir e analise a tese e os argumentos do jornalista Gilberto Dimenstein, posicionando-se a favor ou contra as ideias que ele apresenta.

Fonte: *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, 9º ano, p. 125).

Mobilizam-se, pois, tema e forma composicional, respectivamente: a reflexão em torno do tema da violência; a atenção ao título, que nos indica um recorte do tema e é elemento obrigatório desse gênero.

Na sequência, apresenta-se quem é Gilberto Dimenstein, no boxe<sup>16</sup> **Conhecendo o autor**, seguido da subseção **Por dentro do texto**, com dez questões extensas de compreensão e interpretação do texto, e da subseção **Linguagem do texto**, com três questões e dois boxes que sistematizam o que é **argumento**, **argumentação** e o gênero **artigo de opinião**, suas características e forma (p. 126-130). Por fim, há o **Planejamento** (p. 152), com cinco itens de orientações; a **Elaboração** (p. 152-153), com dez itens que conduzem ao passo a passo da escrita; **Avaliação e reescrita** (p. 153), momento de reler o texto escrito e revisá-lo. No Quadro 13, é possível ter a visão geral dessa seção, conforme descrito.

<sup>16</sup> Boxe: termo editorial para nomear quadros com diagramação especial.

**Quadro 13** - Sequência organizada da seção de **Produção de texto - artigo de opinião** em *Tecendo Linguagens* (2018) – 9º ano.

	Seções	Subseções	Coletânea	Atividades
Percurso didático da produção de texto - Artigo de opinião	Prática de leitura (p. 125-130)	--	“Paz social”, de Gilberto Dimenstein. <i>In: O cidadão de papel: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil</i> . 16.ed. São Paulo: Ática, 1993. (p. 126.)	1 e 2 (p. 125)
	--	<b>Conhecendo o autor</b> (p. 126)	--	--
	--	<b>Por dentro do texto</b> (p. 126-128)	--	1 a 10 (p. 126-128)
	--	<b>Linguagem do texto</b> (p. 129-130)	--	1 a 3 (p. 129-130)
	<b>Produção de texto</b> (p. 152-153).	<b>Planejamento</b> (p. 152)	--	1 a 5 (p. 152)
	--	<b>Elaboração</b> (p. 152-153)	--	1 a 10 (p. 152-153)
	--	<b>Avaliação e reescrita</b> (p. 153)	--	1 a 9 (p. 153)

Fonte: elaboração da pesquisadora (2021), com base em *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, 9º ano. p. 125-153).

#### 5.4.1 Tecendo linguagens (2018) – 9º ano: leitura do artigo de opinião

O texto de leitura que serve como referência ao estudante para a proposta de escrita é o artigo de opinião “Paz social”, do jornalista Gilberto Dimenstein, que faz parte do livro *O cidadão de papel* (1993). A maneira escolhida por Oliveira e Araújo para essa contextualização inicial foi, além de citar a fonte de referência ao final do fragmento publicado no LD, incluir o boxe **Conhecendo o autor**, que traz à cena uma foto do jornalista, informações sobre ele e as atividades que realiza em favor da sociedade, além da informação de que o livro em questão foi vencedor do Prêmio Jabuti em 1994 (sem, no entanto, esclarecer o que significa essa premiação). Trazer os dados do articulista é maneira de legitimá-lo para a discussão e opinião em torno ao tema. Esse boxe também faz uma rápida

correspondência com o Estatuto da Criança e do Adolescente ou ECA (BRASIL, 1990), recém-aprovado à época da publicação do livro de Dimenstein. Essa é uma contextualização importante, pois situa o artigo em um momento histórico relevante, em que muito se discutiu sobre o conjunto de normas para proteção da criança e do adolescente. É, inclusive, previsto pela BNCC (BRASIL, 2018a, p. 70) que o texto se constitua na relação “[...] às suas condições de produção, seu contexto sócio-histórico de circulação e com os projetos de dizer [...]”.

Esse, como qualquer outro texto, contém suas marcas – as discursivas e as ideológicas da esfera em que circula –, pois foi produzido para uma dada situação social de interação, “[...] dentro de uma esfera social e que carrega ideologias e valorações que certamente requerem do leitor uma resposta” (PEREIRA; RODRIGUES; COSTA-HÜBES, 2019, p. 364). Questiona-se, pois, nesse momento, por que o boxe com essa contextualização vem após o texto, sendo que, se o antecedesse, permitiria ao estudante uma leitura ante sua dimensão espaço-temporal, na possibilidade de relacioná-la com a sua própria. Segundo Bakhtin (2011 [1979]), os elementos extralinguísticos (dialógicos) enformam o enunciado e o ligam a outros tantos. São elementos que o constituem, então, conhecê-los lhes dá relevância e significado.

A apresentação visual do artigo, na transposição para o LD, dá-se num espaço delimitado por borda e na composição com uma foto de 1987, bastante antiga, de crianças em situação de rua na Praça da Sé, em São Paulo. Essa foto não faz parte do contexto original de publicação do artigo, tem caráter ilustrativo e configura uma escolha a partir da valoração editorial e autoral no processo de elaboração do capítulo didático.

Quanto ao conteúdo, esse artigo parte da premissa de que, sob as bases de uma infância marginal, reflete-se no Brasil uma sociedade que perpetua contrastes e desigualdades. A afirmação do articulista, nesse sentido, é categórica e sustentada pelo uso do termo **provado**, que dá autoridade à opinião comum de que “violência só gera mais violência”. Essa é a tese de Dimenstein (1993), que no decorrer do texto vai desenvolver um raciocínio a seu favor, até chegar à conclusão.

Nessa leitura, há diversos recursos que nos levam a perceber o quanto a argumentatividade está inscrita na própria língua, como visto em Koch (2011, p. 101), cuja perspectiva é a de que “[...] o uso da linguagem é inerentemente

argumentativo.” Por exemplo, há o uso da conjunção **e** que inicia a frase em relação à anterior, encadeando a argumentação. Por meio do recurso de adição, resulta em explicação – a do funcionamento do **círculo vicioso** que produz as vítimas da sociedade: “Por trás de um garoto abandonado existe um adulto abandonado. **E** o garoto abandonado de **hoje** é o adulto abandonado de **amanhã**” (DIMENSTEIN, 1993, p. 39). Ao colocar o garoto e o adulto abandonados como equivalentes, é estabelecida a causalidade, construção argumentativa que, segundo Charaudeau (2016), configura-se num **raciocínio demonstrativo**.

O uso dos advérbios de tempo **hoje** e **amanhã** estabelece uma relação entre o presente e o futuro, que faz com que a opinião de Dimenstein possa ser expandida à noção de um futuro comprometido pela soma de crianças e adultos abandonados. Além disso, a repetição encontrada de uma frase à outra (**garoto abandonado/adulto abandonado**) tem efeito no discurso ao se assemelhar à imagem transmitida pela expressão **círculo vicioso**, que remete à continuidade de ações, indefinidamente, argumento em favor da urgência de se pensar no assunto.

Para explicar o conceito de **paz social**, o terceiro parágrafo é todo construído com implícitos, que contam com a responsividade do leitor: “[...] num país civilizado não existe pivete” (DIMENSTEIN, 1993, p. 39). Nesse caso, a ideia subentendida é a de que o Brasil não é civilizado, pois não oportuniza o desenvolvimento das potencialidades de suas crianças; ao contrário, trata-as como **pivetes** que incomodam. Dimenstein passa a elencar situações verossímeis para o contexto da realidade brasileira, como sequestros, uso de armas e extermínio de pessoas, deixando a cargo de seu leitor a construção de um raciocínio acerca desses eventos representativos da falta de **paz social**. Em outras palavras, para conceituá-la, Dimenstein usa exemplos que contrariam o contexto brasileiro, pois se esse público não está familiarizado ao estado de **paz social**, conhece bem as consequências da ausência dele. O autor recorre, pois, às inferências de seu leitor e ao senso comum a respeito do país em que vive.

Já no final de seu texto, Dimenstein conclui com a sua opinião sobre a origem desse problema social, simbolizada pela frase “Caso social é caso de polícia” (DIMENSTEIN, 1993, p. 42). Segundo ele, é esse o conceito embutido nas relações desde o início do século passado, no tratamento do trabalhador e, atualmente [1993], no modo igual de tratar a infância carente e os meninos de

rua. Assim fecha seu raciocínio, uma vez mais com o tempo em perspectiva, agora na relação com o passado para explicar o presente [1993].

#### 5.4.2 Tecendo linguagens (2018) – 9º ano: texto argumentativo em processo de análise

Após a leitura do artigo, propriamente, a subseção **Por dentro do texto** tem o objetivo de articular os sentidos do texto com um total de dez atividades, seguida por outra subseção, **Linguagem do texto**, com três atividades que mobilizam a reflexão dos recursos estilísticos-semióticos para a construção dos argumentos. Essas três atividades serão identificadas, no Quadro 14, como **1LT**, **2LT** e **3LT**.

Compõem um total de treze atividades, que buscamos inserir nas categorias sugeridas por Pereira, Rodrigues e Costa-Hübes (2019), com base nos procedimentos teórico-metodológicos discutidos anteriormente. Deve-se sinalizar que, muitas vezes, vimos a possibilidade de trânsito de uma mesma atividade por diferentes categorias, que são amplas em seus sentidos. Sob o olhar interpretativo desta pesquisa, no entanto, tem-se o conjunto das atividades assim distribuídas, numa análise que considerou que alguns aspectos são mais representativos de uma categoria do que de outra. Veja-se o Quadro 14 na página seguinte.

**Quadro 14** – A coletânea de atividades da seção **Prática de leitura**, em *Tecendo Linguagens* (2018) – 9º ano.

1. Reconhecimento do contexto de produção do gênero e do texto.	2. Identificação das vozes que constituem o texto, ideologicamente.	3. Compreensão de que os textos são saturados de projeções axiológicas.
<p>As atividades <b>1</b> (a, b, c) e <b>3</b> (a, b, c) promovem reflexão em torno de quem é o autor; do contexto histórico; da esfera de circulação; do público a que se dirige; do tema e da forma composicional (na reflexão sobre o título).</p> <p>As atividades <b>2</b> e <b>4</b> (a, b, c) mobilizam reflexões em torno da finalidade do texto e das características desse gênero discursivo, articulando-se problema (questão controversa) e tese.</p>	<p>As atividades <b>6</b> (a, b, c, d), <b>7</b> e <b>10</b> (a, b, c, d) tratam, principalmente, das escolhas argumentativas na construção de seu texto, de modo que ao estudante seja possível identificar as opiniões do autor e os argumentos por ele escolhidos para sustentação. Ao mesmo tempo, solicita-se que o estudante também se expresse e traga sua própria opinião.</p> <p>A atividade <b>9</b> é voltada para a estrutura e a organização do texto, portanto, diz respeito à forma composicional do gênero artigo de opinião. Dessa maneira, o estudante é levado a perceber que o autor parte de uma introdução com a apresentação de sua tese, o desenvolvimento por meio dos argumentos até chegar à conclusão.</p> <p>As atividades <b>1LT</b> (a, b, c, d), <b>2LT</b> e <b>3LT</b> (a, b, c) são de identificação dos argumentos do autor, dizem respeito às suas escolhas que representam os movimentos argumentativos que sustentam a sua tese. Estão baseados na relação de causa e consequência, exemplificação, princípio e autoridade. Trata-se de escolhas quanto à orientação do discurso que dizem respeito aos interesses e valores do autor.</p>	<p>As atividades <b>5</b> (a, b, c, d) e <b>8</b> (a, b) promovem a reflexão em torno à seleção das palavras escolhidas pelo autor, representativas de um contexto distante do estudante de 2020. Dessa maneira, aproximam-se dois tempos históricos e, portanto, dois campos ideológicos – o do estudante e o do autor, no contexto autêntico dessa publicação.</p>

Fonte: elaboração da pesquisadora (2021), com base em Pereira, Rodrigues e Costa-Hübes (2019, p. 365-366) e *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, 9º ano. p. 126-129).

Somam-se à seção **Prática de leitura** e às duas subseções (**Por dentro do texto** e **Linguagem do texto**) dois boxes móveis que sistematizam os conceitos de **argumento** e **argumentação**; definem o gênero artigo de opinião e as etapas de sua estrutura – com introdução, apresentação de tese, desenvolvimento e conclusão.

Além desse núcleo de trabalho que enfoca a leitura do gênero **artigo de opinião**, sobre o qual nos detivemos até o momento por sua estreita relação com a produção escrita, esse capítulo (p. 124-154) contempla um percurso que se dá por meio de textos de variados gêneros discursivos, os quais, em sua maioria, situam-se no campo jornalístico-midiático, assim como o artigo de opinião. São textos, também em composição com atividades, que tratam do tema da violência, de modo que há dialogicidade entre os enunciados, diferentes vozes, contextos e perspectivas que enriquecem essa tensão para a construção discursiva dos textos a serem elaborados pelos estudantes. É um procedimento que dialoga com a BNCC (BRASIL, 2018), segundo a qual o componente LP deve oferecer experiências que ampliem o letramento dos estudantes para que se insiram de maneira crítica e significativa às diversas práticas sociais permeadas pela linguagem. Assim como também coincide com a concepção enunciativo-discursiva de linguagem, entendida “[...] como um processo em que o sujeito utiliza-se de signos linguísticos significativos, concretizados em enunciados proferidos em dada esfera social [...]”, como registram Ângelo e Menegassi (2020, p. 93). Ainda segundo esses autores,

[...] o processo de apropriação da linguagem só é compreendido a partir de interações sociais mediadas por práticas discursivas, o que faz do texto, segundo as diretrizes da BNCC, a unidade de trabalho nas aulas de Língua Portuguesa em atividades contextualizadas e inter-relacionadas de oralidade, leitura/escuta, produção e análise linguística/semiótica, sempre materializado em gênero do discurso próprio. (ÂNGELO; MENEGASSI, 2020, p. 94).

A seguir, apresentamos, no Quadro 15, uma visão geral do percurso do Capítulo 5 de *Tecendo Linguagens* (2018) – 9º ano por meio dos gêneros discursivos abordados e sua coletânea de atividades. Articulados entre si, visam promover o desenvolvimento das diferentes habilidades nos eixos da oralidade, leitura/escuta, produção e análise linguística/semiótica.

**Quadro 15** – Os gêneros discursivos abordados no Capítulo 5 – As várias faces da violência, em *Tecendo Linguagens* (2018) – 9º ano.

Gêneros discursivos	Enfoque da coletânea de atividades
<b>Charge</b>	Mobilização de conhecimentos prévios dos alunos – sondagem sobre seu ponto de vista.
<b>Artigo de opinião</b>	Sentidos do texto, características do gênero, identificação de argumentos.
<b>Artigo de Lei</b>	Reflexão sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).
<b>Entrevista</b>	Apresentação de uma voz de autoridade sobre violência.
<b>Mapa</b>	Mobilização dos dados da violência no Brasil.
<b>Infográfico</b>	Mobilização dos dados da violência no Brasil.
<b>Tirinha</b>	Período composto por coordenação.
<b>Reportagem</b>	Conjunções coordenativas.
<b>Carta</b>	Tipos de argumentos.
<b>Matéria jornalística</b>	Período composto por subordinação.
<b>Apresentação oral</b>	Discussão sobre dados da violência.

Fonte: elaboração da pesquisadora (2021), com base em *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, 9º ano. p. 124-154).

Essas são as bases para que, ao final do capítulo, seja a vez de o estudante escrever o seu próprio texto, manifestar a sua voz e a sua opinião sobre as causas da violência. Para Bakhtin (2011 [1979]), o texto, entendido como enunciado, deve ser incluído na comunicação discursiva de dado campo. É importante ao jovem-autor, portanto, que entenda a sua produção dessa maneira, como um enunciado que irá ressoar junto a outros.

#### 5.4.3 Tecendo linguagens (2018) – 9º ano: *artigo de opinião em processo de escrita*

A proposta de escrita do **artigo de opinião** em Oliveira e Araújo (2018) apresenta-se em duas páginas (p. 152-153) e divide-se em três etapas, que são **Planejamento, Elaboração e Avaliação e reescrita**.

Na etapa de **Planejamento**, inicialmente são dadas quatro perguntas para que o estudante reflita sobre o seu público-leitor (para quem?); a linguagem a ser empregada; a estrutura do texto e onde irá circular. Articulam-se, portanto, elementos relativos ao tema e à forma composicional do gênero, de modo que o estudante seja levado a pensar no seu contexto de produção.

As quatro tarefas seguintes dessa mesma etapa mobilizam:

- a **retomada** das leituras de todo o capítulo e dos dados pesquisados e apresentados nas seções **Hora da pesquisa** e **Trilha da oralidade**. Esse movimento proposto pelas autoras pressupõe a produção escrita não como algo estanque, mas processual e embasado na leitura de diferentes gêneros discursivos, diferentes vozes sobre o mesmo tema, pesquisa e levantamento de dados;
- a **delimitação** do tema. Não há muitas orientações para essa tarefa, momento importante em que o estudante deve considerar o seu propósito; o que de relevante tem a dizer sobre o tema; se tem repertório suficiente para esse recorte; onde e para quem esse texto irá ecoar;
- uma **conversa** com os colegas para formar a própria opinião. A partilha de opiniões, pontos de vista e, principalmente, o conflito, ampliam o debate. Apoiamo-nos em Plantin (2008b, p. 64), nesse momento, segundo o qual é a partir da divergência entre pontos de vista que se coloca uma situação interacional:

[...] que obriga o interlocutor a argumentar, isto é, a desenvolver um discurso de justificativa. A argumentação é uma atividade custosa, tanto do ponto de vista cognitivo como do ponto de vista interpessoal; só nos engajamos nela pressionados pela resistência do outro à opinião que estamos expondo.

Além disso, na opinião de Alves Lima (2019), essa visão de argumentação impacta positivamente no ensino da argumentação, pois tem como central não o ato de persuadir, mas o de gestão das diferenças. Para essa autora, ser colocado à frente de diferenças, no espaço escolar, abre a possibilidade de uma ação solidária, pois promove a escuta do outro e, também, a capacidade de estar diante de “[...] uma opinião divergente para então decidir pelo consenso ou mesmo pelo consenso sobre o dissenso de maneira razoável” (ALVES LIMA, 2019, p. 143);

- o estabelecimento de uma **questão controversa** e de uma **tese** para ser sustentada no artigo de opinião. Esse item é um desdobramento de todos os anteriores, desencadeando na tese um dos eixos que irá conduzir a escrita do **artigo de opinião**.

Anteceder a produção com essa composição de atividades é um modo de colocar o estudante numa posição de reflexão ante os conhecimentos e estratégias que irá mobilizar por meio de sua escrita. Leva-o a pensar na situação de interação, o que, segundo Araújo, Nascimento e Nascimento (2020), faz com que a escrita seja vista como objeto complexo e socialmente valorizado. Eles comentam:

Uma vez que a linguagem é vista como inter-ação, e a língua como ação e lugar de constituição de sujeitos, a escrita passa a ser vista como processo de negociação de sentidos. [...] Desse modo, o(s) sentido(s) do texto resulta(m) da interação entre interlocutores, vistos como sujeitos ativos, dialogicamente constituídos e inscritos no texto. (ARAÚJO; NASCIMENTO; NASCIMENTO, 2020, p. 123).

Encaminha-se, pois, à segunda etapa desse processo de escrita, que é a **Elaboração**. É composta por dez atividades que se apresentam como um passo a passo estruturante do texto, voltado sobretudo à forma composicional e à atenção a regras, como a ortográfica e gramatical. Veja-se na Figura 3.

**Figura 3** – Etapa de **Elaboração** na produção do **artigo de opinião** a *Unidade 3*, Capítulo 5, em *Tecendo Linguagens* (2018) – 9º ano.

<b>Elaboração</b>	
<b>1.</b>	O texto deve ser organizado em parágrafos, constituídos de períodos simples ou compostos.
<b>2.</b>	No primeiro parágrafo (introdução), apresente uma contextualização geral do problema discutido, a questão controversa e a tese defendida.
<b>3.</b>	Nos demais parágrafos (desenvolvimento), você precisa apresentar a análise e sustentar sua tese por meio de argumentos e/ou contra-argumentos, nos quais você pode concordar, discordar ou abrir possibilidade de adesão a diferentes pontos de vista.
<b>4.</b>	Para organizar o texto, use um tipo de argumento para cada parágrafo, não necessariamente nesta ordem: princípio, causa, consequência, comprovação, exemplificação e autoridade.
<b>5.</b>	Ao usar o argumento de autoridade, indique a fonte e utilize mecanismos de citação, como "de acordo com", "segundo", "conforme".
<b>6.</b>	Após a apresentação de todos os argumentos possíveis sobre o tema, no último parágrafo, produza a conclusão. A conclusão pode ser a retomada da tese e a resposta à questão controversa ou uma proposta de ação efetiva para resolução do problema apresentado.

7. A fim de organizar os argumentos de forma coerente e coesa, utilize organizadores textuais entre parágrafos e no interior deles para conectar orações e estabelecer relações entre os períodos. Use pronomes pessoais, demonstrativos e relativos, entre outros, para fazer a retomada de termos ou para remeter a outros.
8. Para organizar as informações e ordená-las, você pode utilizar organizadores textuais como "em primeiro/segundo/terceiro lugar", "por outro lado", "dito de outro modo", isto é, "por exemplo".
9. Utilize conhecimentos linguísticos e gramaticais: ortografia, concordâncias nominal e verbal, regência, pontuação (nos períodos e ao final deles).
10. Crie um título para o artigo de opinião.

Fonte: *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, 9º ano, p. 152-153).

Sob o olhar dessa análise, pensamos que esse momento destoa do anterior, pois remete a uma concepção normativista de escrita, que é baseada na lógica e na gramática. São atividades que se apresentam como esquematizações que orientam a uma escrita **organizada**. Aliás, em quatro dessas atividades há literalmente essa orientação, expressos em "deve ser **organizado**"; "Para **organizar**"; "A fim de **organizar**"; "Para **organizar** as informações e ordená-las". Nota-se uma desconexão com a etapa anterior, que viabilizou a reflexão de uma série de elementos discursivos. Dessa vez, transmite-se a ideia de que basta preencher os parágrafos da maneira como se orienta, utilizando-se os mecanismos aprendidos, além de uma ortografia, concordância, regência e pontuação convencionais, que se chegará a um produto final adequado. Segundo Araújo, Nascimento e Nascimento (2020, p. 123), ao se entender

[...] a linguagem como instrumento de comunicação e a língua vista como um código, a escrita passa a ser entendida como produto de uma montagem, ou seja, a produção de texto é vista como uma montagem a partir de um código que cabe ao leitor decifrar. Nesse caso, visibilizam-se sujeitos diferentes – escritor e leitor – porém em papéis assimétricos.

Desse mesmo modo, encaminha-se à terceira e última etapa, a de **Avaliação e reescrita**. Há o comando de troca de textos entre os colegas para que cada um aponte os ajustes no texto do outro, conforme as nove atividades que seguem, como reproduzido na Figura 4.

**Figura 4** – Etapa de **Avaliação e reescrita** na produção do **artigo de opinião** na *Unidade 3, Capítulo 5*, em *Tecendo Linguagens* (2018) – 9º ano.

**Avaliação e reescrita**

Ao terminar a elaboração da primeira versão de seu artigo de opinião, troque o texto com um colega e utilize as orientações de planejamento e elaboração, assim como as questões a seguir, como critério para indicar os ajustes.

1. Criou título relacionado com as discussões do artigo?
2. Organizou o texto em parágrafos com períodos simples e compostos?
3. Apresentou contextualização, questão controversa e tese na introdução do artigo?
4. Usou diferentes tipos de argumentos nos parágrafos de análise e sustentação da tese?
5. Indicou a fonte e utilizou mecanismos de citação nos argumentos de autoridade?
6. Produziu uma conclusão no último parágrafo?
7. Empregou a grafia usando as convenções da escrita?
8. Pontuou corretamente o texto, inclusive no interior dos períodos.
9. Utilizou organizadores textuais entre parágrafos, períodos e orações para garantir a coesão e a coerência?

Fonte: *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, 9º ano, p. 153).

Nota-se que a avaliação é quase totalmente feita em cima da forma composicional. São orientações modelares quanto ao texto, e novamente se transmite um caráter de passo a passo, uma espécie de receita para a escrita, como se cada item cumprido fosse garantia de se chegar a um bom texto. Desconsidera-se a diferença entre conhecer o uso da grafia convencional, por exemplo, e ser criativo, desenvolver um estilo próprio; ou a diferença entre pontuar corretamente e atentar-se às pausas necessárias para uma leitura fluida; ou entre “criar um título relacionado” e “Que sentidos você gostaria de provocar em seu leitor, por meio do título?”.

Para Bakhtin (2013 [1997]), o aprendizado por meio de regras limita a criação. Essas são atividades que não oportunizam a transposição a uma outra dimensão, a de colocar o texto na vida e de permitir ao estudante colocar-se no centro dessa atividade da escrita com todos os fios que a ela se entremeiam – seu contexto, o contexto do outro, a sua maneira de se expressar, a maneira do outro, o seu espaço, o seu tempo, a sua cultura, a sua história, assim como a do outro. Houve o apagamento do social e do caráter vivo que representa a atividade da escrita, fatores que justamente poderiam dar ao jovem aprendiz o significado em posicionar-se e

vislumbrar o alcance de sua voz e o efeito dela no outro, além de possibilitar-lhe perceber a importância de respeitar as diferentes vozes, opiniões, pontos de vista.

No momento inicial dessa etapa, vê-se como positiva a situação interacional proposta por meio da troca de textos entre os colegas. Segundo Araújo, Nascimento e Nascimento (2020, p. 127), essa é uma atividade que permite

[...] o estabelecimento de uma situação de interação e a execução, por parte do aluno, da ação de linguagem e a avaliação dos feedbacks do interlocutor do texto. Nesse sentido, o professor assume uma posição de orientador da escrita e não mais a de destinatário final [...].

No entanto, tem-se uma proposta de escrita fragmentada, que promove a discursividade e envolve os interlocutores, mas que se efetiva não sob essas bases, pois os elementos dados ao final não são suficientes para que se concretize uma publicação e circulação que tornem significativo o processo. A forma diretiva como se constroem as orientações para elaboração do artigo e as questões apresentadas como parâmetros para a avaliação do próprio texto (ou do colega, no momento da troca) não parecem deixar espaço para a discursividade autoral (como a que se diz buscar em termos inclusive de protagonismo). As orientações para elaboração praticamente constroem uma máscara a ser preenchida pelo estudante.

Elas reverberam uma estrutura dada e de certo modo fechada:

- **1º parágrafo:** contextualização do problema, questão controversa e tese defendida;
- **2º parágrafo:** Argumento 1 (Tipo x).
- **3º parágrafo:** Argumento 2 (Tipo y).
- **4º parágrafo:** Contra-argumento. [...]
- **Último parágrafo:** Conclusão – retomada da tese e resposta à questão controversa (ou ainda proposta de uma ação efetiva para a resolução do problema apresentado).

Na fase de avaliação, esse passo a passo é retomado, no sentido de o aluno verificar se cumpriu adequadamente todos os requisitos, parágrafo a parágrafo.

Por fim, chega-se ao momento final, em que o estudante deve fazer circular socialmente seu texto, para o que o LD remete à turma buscar ajuda com o professor, como se lê na Figura 5, na página seguinte.

**Figura 5** – Preparativos para a circulação do **artigo de opinião** na *Unidade 3*, Capítulo 5, em *Tecendo Linguagens* (2018) – 9º ano.

Após revisar o texto, decida com o professor os procedimentos para digitação, edição, postagem e compartilhamento em *blog* ou rede social.

Fonte: *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, 9º ano, p. 153).

A discussão em torno desse comando final direcionado ao estudante, para que publique e compartilhe o seu texto no *blog* ou rede social, remete-nos aos multiletramentos, no sentido que Rojo (2012, p. 22) dá a essa palavra, que é o “[...] da diversidade cultural de produção e circulação dos textos ou no sentido da diversidade de linguagens que os constituem [...]”, cujas características são:

- a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
- b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas). (ROJO, 2012, p. 23).

O texto publicado no *blog* e nas redes sociais tem como uma de suas características a possibilidade de composição com outras linguagens, ou seja, com fotografias, ilustrações em movimento, infográficos animados, sons musicais ou não, vídeos etc. Por isso, dificilmente nos deparamos com alguma publicação nas mídias digitais que não contenha também outro tipo de interação visual ou auditiva, além do texto, pois essa é uma de suas características centrais, e que justamente lhe dá dinamicidade, assim como as outras duas características destacadas por Rojo (2012).

Ao fazer essa reflexão em torno ao texto midiático, chama-nos a atenção nessa seção de produção de texto a ausência do trabalho com a imagem, constando apenas orientações quanto ao texto. Ainda que ao longo do capítulo tenha havido alguns momentos de trabalho com o texto verbo-visual – como no caso da *charge* (p. 124) e das tirinhas (p. 137 e p. 145); na seção de **Reflexão sobre o uso da língua** (p. 146) e nas orientações para uso de imagem na **Apresentação oral** (p. 151) – no momento de se produzir o **artigo de opinião**, essa discussão ficou de fora. Até mesmo a imagem legendada em composição com o artigo de opinião apresentado na seção **Leitura** (p. 125) foi mencionada nas atividades após o texto.

Uma vez mais, vemos a fragmentação dessa proposta: aos jovens, imersos na cultura digital, foi apresentado o gênero **artigo de opinião** no formato impresso, sob as bases de uma leitura linear e localizada, mas foi solicitada a publicação na esfera digital, sem as orientações e discussões necessárias para que se problematize seu caráter dinâmico, suas diferentes e múltiplas linguagens, a possibilidade de colaboração e interação, inclusive expandindo-se nos comentários e curtidas, e o modo diferente como o texto se dissemina, não mais sob os parâmetros de controle do texto escrito, mas agora de maneira mais veloz, dispersa e menos controlada.

Em paralelo, ocorre a comunicação com o professor no manual para situá-lo quanto à relação com a BNCC (BRASIL, 2018a). Desse modo, Oliveira e Araújo (2018) apontam seu planejamento para levar o estudante à proficiência do **artigo de opinião**. Detivemo-nos aqui às competências e habilidades que se relacionam à argumentação e formação cidadã nas seções de **Leitura** e de **Produção** do artigo de opinião. Relacionam-se, pois, a competência geral 7 e as específicas de LP 2 e 6, que objetivam, respectivamente:

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BRASIL, 2018a, p. 9).

2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social. (BRASIL, 2018a, p. 87).

6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais. (BRASIL, 2018a, p. 87).

Pensando-se na confluência de tais competências, há expectativa de um estudante agente, desenvolto para a prática da defesa e da negociação de suas ideias e pontos de vista, e competente à análise crítica de argumentos e opiniões no contexto dos direitos humanos e ambientais. Projeta-se ao estudante a apropriação da linguagem escrita aplicada à vida social, nesse caso, representada pelo campo

jornalístico-midiático, no qual se insere o artigo de opinião. A partir daí, desenrolam-se as habilidades, as quais estão elencadas no Quadro 16, na página seguinte.

**Quadro 16** – Habilidades relacionadas à compreensão e escrita do texto argumentativo.

Seção de <i>Leitura</i>	Seção de <i>Produção escrita</i>
<p>(EF89LP04) Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos do campo (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), posicionando-se frente à questão controversa de forma sustentada.</p> <p>(EF89LP06) Analisar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e seus efeitos de sentido.</p> <p>(EF89LP14) Analisar, em textos argumentativos e propositivos, os movimentos argumentativos de sustentação, refutação e negociação e os tipos de argumentos, avaliando a força/tipo dos argumentos utilizados.</p> <p>(EF89LP22) Compreender e comparar as diferentes posições e interesses em jogo em uma discussão ou apresentação de propostas, avaliando a validade e força dos argumentos e as consequências do que está sendo proposto e, quando for o caso, formular e negociar propostas de diferentes naturezas relativas a interesses coletivos envolvendo a escola ou comunidade escolar.</p> <p>(EF89LP23) Analisar, em textos argumentativos, reivindicatórios e propositivos, os movimentos argumentativos utilizados (sustentação, refutação e negociação), avaliando a força dos argumentos utilizados.</p>	<p>(EF09LP03) Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, assumindo posição diante de tema polêmico, argumentando de acordo com a estrutura própria desse tipo de texto e utilizando diferentes tipos de argumentos – de autoridade, comprovação, exemplificação princípio etc.</p> <p>(EF69LP08) Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta.</p> <p>(EF89LP10) Planejar artigos de opinião, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha do tema ou questão a ser discutido(a), da relevância para a turma, escola ou comunidade, do levantamento de dados e informações sobre a questão, de argumentos relacionados a diferentes posicionamentos em jogo, da definição – o que pode envolver consultas a fontes diversas, entrevistas com especialistas, análise de textos, organização esquemática das informações e argumentos – dos (tipos de) argumentos e estratégias que pretende utilizar para convencer os leitores.</p>

Fonte: elaboração da pesquisadora (2021), com base em *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, 9º ano. p. 125-129; 152-153).

Entre as habilidades do eixo da leitura, são propostas ações voltadas à observação do posicionamento alheio por meio dos verbos **identificar** e **avaliar** para

o trabalho com os **argumentos, contra-argumentos e opiniões**. Almeja-se, também, a compreensão e um trabalho analítico que abarcam estilo, movimentos argumentativos e a comparação entre os diferentes posicionamentos.

No eixo da produção, projeta-se esse estudante agente. Veja-se que as habilidades se iniciam com os verbos **produzir, revisar/editar e planejar**, ou seja, entende-se que nesse momento o estudante está pronto para articular seus próprios argumentos em seu artigo de opinião, percorrendo-se as etapas processuais de planejamento e revisão.

Nossa análise indica que a BNCC (BRASIL, 2018a) parece um caminho seguro para o ensino da argumentação com vistas à cidadania e do gênero **artigo de opinião**, de maneira que é possível identificar, na coletânea de atividades do LD, o trabalho com as projeções axiológicas em argumento alheio, a constituição ideológica do texto, questões de estilo, forma composicional, contexto de produção e movimentos argumentativos.

O momento da produção, no entanto, ainda que dividido em etapas, destoa da relação processual, como destacado anteriormente, a partir da etapa da **Elaboração**. Os encaminhamentos passam a pautar sobretudo regras gramaticais e ortográficas, forma composicional e sua organização, além de não proporcionar uma discussão em torno à esfera digital de publicação. As habilidades da BNCC (BRASIL, 2018a), de certa forma, dão margem a esse tipo de encaminhamento, quando vemos deslocar-se em seu texto o conceito de **gênero discursivo** para **tipo de texto**, na habilidade EF09LP03, e na insistência à **adequação**, na habilidade EF69LP08.

### **5.5 O artigo de opinião em *Tecendo Linguagens* (2015) – 9º ano<sup>17</sup>**

Já no início da análise da produção escrita do volume do 9º ano dessa versão anterior de *Tecendo Linguagens* (2015), aprovada no PNLD 2017 (BRASIL, 2015b), percebe-se a semelhança com *Tecendo Linguagens* (2018), aprovado no PNLD 2020 (BRASIL, 2019b). Na estrutura macro, a grande maioria dos elementos configura-se de maneira idêntica. Há poucas diferenças com relação à proposta dos temas, à organização das unidades, capítulos e aos gêneros discursivos abordados. Apenas na *Unidade 4* percebem-se as diferenças no tema do título da unidade e do capítulo

---

<sup>17</sup> Anexos 2a, 2b.

inicial, além dos gêneros discursivos propostos na produção. Na edição de 2018, atualizam-se para os gêneros da esfera jornalística-midiática (cartaz, *banner*, panfleto) e da vida pública (enquete), provavelmente para atender à configuração da BNCC (2018a). A seguir, o Quadro 17 traz essa visão geral, em que se nota que o artigo de opinião consta em dois capítulos, dentro das *Unidades 3 e 4*.

**Quadro 17** – Visão geral da produção escrita em *Tecendo Linguagens* (2015) – 9º ano.

<b>Visão geral da produção escrita Tecendo Linguagens (2015)</b>	<b>Unidade 1: Por dentro da literatura</b>	
	Capítulo 1 – Desvendando o conto	Capítulo 2 - Desvendando o romance
	Produção de texto: Conto	Produção de texto: Conto
	<b>Unidade 2: Vida de adolescente</b>	
	Capítulo 1 – Amor & poesia	Capítulo 2 – Outras paixões, outras linguagens
	Produção de texto: Poema	Produção de texto: Resenha
	<b>Unidade 3: Face a face</b>	
	Capítulo 1 – As várias faces da violência	Capítulo 2 – As várias faces do preconceito
	Produção de texto: Artigo de opinião	Produção de texto: Crônica
	<b>Unidade 4: Brasil, seu povo, seus desafios</b>	
	Capítulo 1 – Na terra do sabiá	Capítulo 2 – Que profissão seguir?
	Produção de texto: Paródia / Artigo de opinião	Produção de texto: Currículo

Fonte: elaboração da pesquisadora (2021), com base em *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA; SILVA; SILVA; ARAÚJO, 2015, 9º ano, p. 2-248).

Quando vamos à *Unidade 3*, no Capítulo 1, temos a seção de **Produção de texto Artigo de opinião** (p. 121-122) que, inicialmente, remete à seção **Hora da pesquisa** (p. 113) para discussão do tema relacionado à violência. Outras orientações são a de discutir com os colegas e o professor para, então, formar sua própria opinião sobre o assunto, escrever o artigo e publicá-lo em um mural. Diferentemente da proposta de *Tecendo Linguagens* (2018) – 9º ano, dessa vez não se identifica uma conexão direta com a seção de **Leitura**, não se faz menção a ela em momento algum.

A proposta para o artigo de opinião divide-se em três etapas. A primeira delas está na subseção **Planeje seu texto** (p. 121), seguida da segunda etapa, **Orientações para a produção** (p. 121-128), com oito atividades, e a última etapa, **Avaliação e reescrita** (p. 122), com sete atividades, , como sistematiza o Quadro 18, na página seguinte. Ao final, há um box com informações complementares quanto à forma composicional do gênero.

**Quadro 18** – Sequência organizada da seção de **Produção de texto – artigo de opinião** na *Unidade 3* de *Tecendo Linguagens* (2015) – 9º ano.

	Seções	Subseções	Coletânea	Atividades
Percurso didático da produção de texto Artigo de opinião	Hora da pesquisa (p. 113)	--	--	Há 4 perguntas que solicitam opinião (p. 113)
	Produção de texto (p. 121-122)	Planeje seu texto (p. 121)	--	1 a 4 (p. 121)
	--	Orientações para a produção (p. 121-122)	--	1 a 8 (p. 121-122)
	--	Avaliação e reescrita (p. 122)	--	1 a 7 (p. 122)

Fonte: elaboração da pesquisadora (2021), com base em *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA; SILVA; SILVA; ARAÚJO, 2015, 9º ano, p. 125).

Na segunda seção de produção de **artigo de opinião** desse volume do 9º ano (p. 172-173), na *Unidade 4*, Capítulo 1, a proposta para o ensino desse gênero consta na seção logo após o ensino da paródia. Com base no infográfico “O homem está tirando da natureza mais do que ela pode dar” (p. 172), apresentado no início e retirado da revista *Veja* (cuja circulação ocorreu em abril de 2005), as autoras anunciam o objetivo de alimentar o mural que foi proposto no Capítulo 1 da *Unidade 3*, justamente onde se encontra a seção anteriormente descrita. Tal infográfico representa o único texto autêntico apresentado desta curta seção e servirá de repertório para a escrita. Seu tema é o excesso de exploração dos recursos naturais que afeta o clima, prejudica a biodiversidade e aumenta a poluição.

Dessa vez, o percurso é reduzido a duas etapas, ao invés de três, como anteriormente. São elas a etapa de **Orientações para a produção** e a de **Avaliação e reescrita**. Em cada uma dessas etapas constam cinco atividades. Segue-se essa visão geral no Quadro 19, na página seguinte.

**Quadro 19** – Sequência organizada da seção de produção de texto **artigo de opinião** na *Unidade 4* de *Tecendo Linguagens* (2015) – 9º ano.

	Seções	Subseções	Coletânea	Atividades
Percurso didático da produção de texto - Artigo de opinião	<b>Produção de texto</b> (p. 171-173)	--	“O homem está tirando da natureza mais do que ela pode dar”, <i>Veja</i> , São Paulo, Abril, 2005. (p. 172)	--
	--	<b>Orientações para a produção</b> (p. 172-173)	--	1 a 5 (p. 172)
	--	<b>Avaliação e reescrita</b> (p. 173)	--	1 a 5 (p. 173)

Fonte: elaboração da pesquisadora (2021), com base em *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA; SILVA; SILVA; ARAÚJO, 2015, 9º ano, p. 171-173).

### 5.5.1 Tecendo linguagens (2015) – 9º ano: leitura do artigo de opinião

Nenhuma das seções de **Produção de texto** remetem à seção de **Leitura** de seus respectivos capítulos, como ocorreu na edição subsequente, de 2018. No caso da proposta da primeira seção de produção de texto, que consta na *Unidade 3*, as seções de produção e de leitura são perpassadas pelo eixo temático do capítulo, que é o da violência.

Assim como na edição de 2018, há o artigo de opinião “Paz social”, do jornalista Gilberto Dimenstein, que faz parte do livro *O cidadão de papel* (1993), na seção **Prática de leitura** (p. 105). A disposição do texto dá-se da mesma maneira, em composição com moldura do projeto gráfico e foto de 1987 de crianças em situação de rua na Praça da Sé. Comparativamente à outra edição, ficaram de fora os boxes que traziam o contexto do autor, do livro e do ECA, e apenas há a informação sobre o nome do jornalista antes da leitura.

Mais adiante, na página 117, há outra seção **Prática de leitura**, com o texto “Superpolação carcerária”, de Dráuzio Varella, que circulou no jornal *on-line* da *Folha de S. Paulo* em 2012, conforme referência indicada ao final da reprodução. Em sua transposição para o livro, o texto está emoldurado de acordo com o projeto gráfico e em composição com uma ilustração de moedor de carne, cuja legenda é uma frase retirada do texto: “Reduzir a população carcerária é imperativo urgente”. Essa apresentação no LD demonstra um distanciamento significativo do contexto autêntico

de circulação, e a inserção da ilustração, fruto de escolhas autorais e editoriais, revela uma leitura sob sua ótica interpretativa. Essa leitura inicia-se com um comando simples, em que apenas solicita-se a atenção do aluno para o fato de ser um texto em que o autor se posiciona quanto à superpopulação nos presídios, como mostra a Figura 6.

**Figura 6 – Prática de leitura** na *Unidade 4*, Capítulo 1 em *Tecendo Linguagens* (2015) – 9º ano.



Fonte: *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA; SILVA; SILVA; ARAÚJO, 2015, 9º ano, p. 117).

Quanto ao seu conteúdo, nesse artigo o autor parte de uma afirmação usual da nossa sociedade – “lugar de bandido é na cadeia” –, posicionando-se contrariamente a ela. Varella (2012) se baseia nos dados que traz e na sua voz de autoridade para reafirmar seu posicionamento de que não são as prisões que irão solucionar o problema da marginalidade, ao contrário, suas más condições irão perpetuá-la. Para sustentar seu posicionamento, argumenta sob a perspectiva dos gastos que representa a criação de vagas nos presídios, somados aos da sua manutenção, muito excessivos. Chamando ao leitor (e a si mesmo) em tom crítico e incisivo (“Não sejamos ridículos, caro leitor”), problematiza ainda o fato de a nossa polícia não ser bem paga e que, para isso acontecer, aumentariam nossos impostos e reduziriam os gastos com Saúde e Educação.

Por meio de uma pergunta retórica (“Então, o que fazer?”), Varella (2012) propõe o que considera uma solução – facilitar o regime semiaberto e a prevenção, cuidando para que à nossa juventude seja oferecida qualificação profissional e bons trabalhos, em condições justas, além de políticas públicas voltadas para o público carcerário e estudantes, o que significa mobilizar toda a sociedade.

Ao final, reproduz exatamente o posicionamento categórico do início (“lugar de bandido é na cadeia”) e propõe novamente a solução – a redução da população carcerária como algo urgente, sem espaço para discussão, pois não há alternativa, ou esses presos irão voltar às ruas.

No caso da proposta da segunda seção de **Produção de texto**, que consta na *Unidade 4*, há também dois momentos da seção **Prática de Leitura** com o artigo de opinião. O primeiro, o artigo “Brasil”, de Darcy Ribeiro, citado do livro *Noções de coisas*, de 1995, encontra-se na página 149. Apresenta-se emoldurado e em composição com uma foto de 2009 de uma queimada na Amazônia. Sem qualquer contextualização desse **artigo de opinião**, sua discussão temática gira em torno da natureza do nosso país, na perspectiva do que era e do que vem se tornando. O articulista o faz em pares, elencando as qualidades, em tom de crônica. Não apresenta dados e vozes de autoridade, mas muitos adjetivos e se demora nas descrições das paisagens, do mar, das matas, das florestas, dos animais, do céu, enfim, abarca o quanto pode da descrição de nossas paisagens naturais, de um passado distante aos tempos atuais. Assim constrói-se a sua argumentatividade: por meio de uma narrativa própria, mas de coisas que já sabemos há tempos, comuns a todos nós – a natureza se deteriora por causa das fábricas, do desmatamento, da poluição.

Na perspectiva do tempo, Ribeiro (1995) culpabiliza-se junto a todos nós: somos herdeiros dos índios, mas modificadores do belo mundo que um dia nos foi entregue; e agora, o que será deixado a nossos netos? Ao final, evoca à necessidade de defesa para recuperar os verdes, os bichos, enfim, a vida toda do planeta, caso contrário, será suicídio e a culpa será da nossa ignorância e ganância.

Na segunda seção de **Prática de Leitura** (p. 161-162), o texto “Internacionalização da Amazônia”, de Cristovam Buarque, é apresentado como artigo de opinião. No entanto, trata-se de um discurso proferido numa universidade dos Estados Unidos, em novembro de 2000, num contexto de debate, a partir da pergunta de um dos debatedores. Tal discurso circulou digitalmente no *Portal Brasil*, e foi aplicado inadequadamente nesta seção de leitura como um artigo de opinião. Há diferenças significativas entre ambos os gêneros discursivos (debate e artigo de opinião), sendo que a principal delas é que o debate é um gênero oral, e o artigo de opinião, um gênero escrito. Em comum, ambos são argumentativos e organizam-se em torno ao eixo valorativo de seu autor.

Nessa aplicação do debate como artigo de opinião, manteve-se o padrão visual de apresentação do texto, mas dessa vez foram trazidas informações quanto à contextualização, e se evidenciou um viés político-ideológico – como explicitado por Oliveira, Silva, Silva e Araújo (2015) –, considerando-se os dados quanto à trajetória política do articulista e sua filiação partidária. Veja-se a seguir.

**Figura 7** – Contextualização na pré-leitura do segundo texto na *Unidade 4* em *Tecendo Linguagens* (2015) – 9º ano.

Prática de leitura

**Texto3 – Artigo de opinião**

Nascido em Recife, Cristóvam Buarque foi reitor da Universidade de Brasília, governador do Distrito Federal, senador e ministro da Educação. Palestrante e escritor de vários livros sobre temas de economia, educação, sociologia e história, é um humanista internacionalmente respeitado.

Leia o texto a seguir, que apresenta seu posicionamento a respeito da questão da internacionalização da Amazônia.

Internacionalização da Amazônia

Durante debate ocorrido no mês de novembro de 2000, em uma Universidade nos Estados Unidos, o ex-governador do Distrito Federal, Cristóvam Buarque (PT), foi questionado sobre o que pensava da internacionalização da Amazônia. O jovem que fez a pergunta a introduziu dizendo que esperava a resposta de um humanista e não de um brasileiro. Segundo Cristóvam, foi a primeira vez que um debatedor determinou a ótica humanista como o ponto de partida para a sua resposta:

Fonte: *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA; SILVA; SILVA; ARAÚJO, 2015, 9º ano, p. 161).

Buarque desenvolve sua argumentação sob duas óticas, posicionando-se contrário à internacionalização da Amazônia, do seu lugar como brasileiro e como humanista, ainda que, na posição de humanista, sugira até poder imaginar sua possibilidade de internacionalização.

Seu recurso ao longo de todo o discurso é trazer aquilo que de essencial considera-se à humanidade, simulando sua internacionalização também. Ao elencar tantos itens, surpreende ao trazê-los na perspectiva da singularidade de cada um, que assim significam tanto quanto a Amazônia, mas para os quais nunca se pensou a internacionalização – como no caso do petróleo, do capital financeiro, dos museus do mundo (como o Louvre, de Nova York, de Paris, de Roma, de Londres etc.), cada qual com sua história especial de pertencimento ao mundo inteiro.

Num determinado momento, muda sua estratégia argumentativa, que passa a ser a ideia de que, se os brasileiros representam um risco à Amazônia, porque a destroem, então também devem-se internacionalizar as armas e arsenais nucleares, pois já se demonstrou o poder de destruição dos EUA ao usá-las. Sugere que internacionalizemos as crianças do mundo, para que nunca mais estejam à própria sorte, para que estudem, ao invés de trabalhar.

Termina seu raciocínio propondo, então, a internacionalização do mundo, pois como humanista, enxerga que a lógica deve ser a mesma aplicada à Amazônia. Reforça, então, sua defesa de que a Amazônia deve pertencer apenas ao Brasil.

### 5.5.2 Tecendo linguagens (2015) – 9º ano: texto argumentativo em processo de análise

Passaremos, neste momento, a categorizar a coletânea de atividades que consta após a leitura de cada texto, além de sistematizar os gêneros discursivos que foram trazidos a esses capítulos.

Após a leitura de “Paz social”, de Dimenstein, na *Unidade 3*, Capítulo 1, há um total de vinte atividades que se encontram em subseções, dentro da seção **Prática de leitura** (p. 106-107): **Por dentro do texto** (dez atividades); **Texto e contexto** (seis atividades); **Texto e construção** (quatro atividades). Para efeito de organização, as atividades serão nomeadas da seguinte maneira, respectivamente: atividades de **1DT** a **10DT**; de **1TC** a **6TC**; de **1TÃ** a **4TÃ**.

**Quadro 20** – A primeira coletânea de atividades da seção **Prática de leitura**, na *Unidade 3*, Capítulo 1, em *Tecendo Linguagens* (2015) – 9º ano.

1. Reconhecimento do contexto de produção do gênero e do texto.	2. Identificação das vozes que constituem o texto, ideologicamente.	3. Compreensão de que os textos são saturados de projeções axiológicas.
<p>As atividades <b>6DT</b> e <b>10DT</b> promovem reflexão em torno ao contexto espacial e ao tema, respectivamente.</p> <p>As atividades <b>1TC</b> e <b>2TC</b> mobilizam reflexões em torno aos interlocutores do texto.</p> <p>A atividade <b>3TC</b> diz respeito ao tema, ao problema enfocado.</p> <p>A atividade <b>4TC</b> diz respeito à esfera de circulação desse texto.</p>	<p>As atividades <b>1DT</b>, <b>2DT</b>, <b>9DT</b>, <b>1TÃ</b>, <b>2TÃ</b>, <b>3TÃ</b> e <b>4TÃ</b> tratam, principalmente, da construção dos argumentos do autor, de modo que ao estudante seja possível identificar suas opiniões.</p>	<p>As atividades <b>3DT</b>, <b>4DT</b>, <b>5DT</b> e <b>6TC</b> promovem a reflexão em torno à seleção das palavras e expressões, representativas de um contexto distante do estudante de 2020. Dessa maneira, aproximam-se dois tempos históricos e, portanto, dois campos ideológicos – o do estudante e o do autor, no contexto autêntico dessa publicação.</p> <p>As atividades <b>7DT</b>, <b>8DT</b> e <b>5TC</b> são voltadas à estrutura, organização do texto e linguagem empregada, portanto, dizem respeito à forma composicional.</p>

Fonte: elaboração da pesquisadora (2021), com base em Pereira, Rodrigues e Costa-Hübes (2019, p. 365-366) e *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA; SILVA; SILVA; ARAÚJO, 2015, 9º ano. p. 106-107).

Ademais dessas atividades, articulam-se dois boxes que auxiliam na sistematização dos conceitos do gênero **artigo de opinião**, de tese e da composição

em introdução, desenvolvimento e conclusão, bem como argumento e argumentação, como se lê nas Figuras 8 e 9.

**Figura 8** – Boxe de sistematização de conceitos – gênero **artigo de opinião**, tese e composição em introdução, desenvolvimento e conclusão – em *Tecendo Linguagens* (2015) – 9º ano.


IMPORTANTE SABER

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

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

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

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

Fonte: *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA; SILVA; SILVA; ARAÚJO, 2015, 9º ano, p. 107).

**Figura 9** – Boxe de sistematização de conceitos – argumento e argumentação – em *Tecendo Linguagens* (2015) – 9º ano.


IMPORTANTE SABER

**Argumento** é o recurso que utilizamos para justificar uma afirmação ou para convencer alguém a mudar de opinião ou comportamento. Fatos, ideias, razões ou provas são exemplos de argumentos.

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

Fonte: *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA; SILVA; SILVA; ARAÚJO, 2015, 9º ano, p. 107).

Passaremos, agora, à segunda seção de **Prática de leitura** (p. 118-120) deste capítulo (*Unidade 3*, Capítulo 1), cuja coletânea de atividades mobiliza os sentidos do texto de Varela. Compõem um total de treze atividades, subdivididas em: **Por dentro do texto** (nove atividades); **Texto e construção** (cinco atividades). Para efeito de organização, teremos: **1DT** a **9DT** e **1TÃ** a **5TÃ**.

**Quadro 21** – A segunda coletânea de atividades da seção **Prática de leitura**, na *Unidade 3*, Capítulo 1, em *Tecendo Linguagens* (2015) – 9º ano.

1. Reconhecimento do contexto de produção do gênero e do texto.	2. Identificação das vozes que constituem o texto, ideologicamente.	3. Compreensão de que os textos são saturados de projeções axiológicas.
---	As atividades <b>3DT</b> , <b>4DT</b> , <b>7DT</b> , <b>8DT</b> , <b>9DT</b> , <b>1TÃ</b> e <b>2TÃ</b> tratam, principalmente, da opinião do autor como uma voz social, de como orienta seu discurso e como constrói seus argumentos do autor a partir de dados da vida.	As atividades <b>1DT</b> e <b>6DT</b> promovem a reflexão em torno à estrutura do texto, sua forma composicional.  A atividade <b>2DT</b> refere-se aos argumentos externos por meio das vozes alheias que o autor trouxe ao texto, sua valoração na relação com o discurso do outro.  As atividades de <b>3TÃ</b> a <b>5TÃ</b> promovem reflexão em torno à seleção da palavra (adjetivos) e expressões escolhidos pelo autor e que nos indicam a sua entonação, além dos efeitos de sentido.

Fonte: elaboração da pesquisadora (2021), com base em Pereira, Rodrigues e Costa-Hübes (2019, p. 365-366) e *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA; SILVA; SILVA; ARAÚJO, 2015, 9º ano. p. 118-120).

Além dessa coletânea, há um boxe que sistematiza **tipos de argumentos** usados nos textos argumentativos, como se lê na Figura 10.

**Figura 10** – Boxe para sistematização de conceitos – tipos de argumentos – em *Tecendo Linguagens* (2015) – 9º ano.

**IMPORTANTE SABER**

Os **textos argumentativos** apresentam características e elementos discursivos específicos que os diferenciam de outros textos.

Além de apresentar sua tese, o ideia a ser defendida, o autor deve apresentar argumentos que a sustentem. Exemplos, dados estatísticos, alusões históricas, comparações, relações de causa e consequência, depoimentos e declarações de autoridades em determinado assunto são **tipos de argumentos**.

Professor, se necessário, retome com os alunos quais são as características de cada tipo de argumento. O argumento de autoridade cita o depoimento de alguém que tem crédito com relação ao assunto que está sendo tratado; o argumento por comparação busca convencer o interlocutor por meio de fatores de semelhança ou análogos; o argumento a partir de dados estatísticos busca comprovar a tese apresentando números relevantes sobre o assunto; o argumento de causa e consequência procura justificar a tese a partir de motivos e/ou efeitos relacionados a ela.

Fonte: *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA; SILVA; SILVA; ARAÚJO, 2015, 9º ano, p. 119).

Ademais dessa coletânea de atividades apresentada, o Capítulo 1 da *Unidade 3* apresenta o seguinte percurso em relação à leitura de outros gêneros discursivos, relacionados no Quadro 22.

**Quadro 22** – Os gêneros discursivos abordados na *Unidade 3*, Capítulo 1 – As várias faces da violência, em *Tecendo Linguagens* (2015) – 9º ano.

Gêneros discursivos	Enfoque da coletânea de atividades
<b>Charge</b>	Mobilização de conhecimentos prévios dos alunos – sondagem sobre seu ponto de vista.
<b>Artigo de opinião</b>	Sentidos do texto, características do gênero, identificação de argumentos.
<b>Crônica</b>	Tema, forma composicional, estilo e vocabulário
<b>Artigo expositivo</b>	Análise de dados, sondagem sobre o seu ponto de vista.
<b>Infográfico</b>	Mobilização dos dados da violência no Brasil.
<b>Artigo de opinião</b>	Construção opinativa do autor, estilo, forma composicional.

Fonte: elaboração da pesquisadora (2021), com base em *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA; SILVA; SILVA; ARAÚJO, 2015, 9º ano, p. 104-122).

Agora, vamos nos voltar às atividades das duas seções de **Prática de leitura** para o **artigo de opinião**, que constam na *Unidade 4*, Capítulo 1 (p. 149-154). Na primeira delas, há um total de nove atividades para mobilizar os sentidos após o artigo de Darcy Ribeiro. Encontram-se subdivididas em: **Por dentro do texto** (cinco atividades) e **De olho no vocabulário** (quatro atividades), que indicaremos da seguinte forma: **1DT a 5DT** e **1V a 5V**.

**Quadro 23** – A primeira coletânea de atividades da seção **Prática de leitura**, na *Unidade 4*, Capítulo 1, em *Tecendo Linguagens* (2015) –9º ano.

1. Reconhecimento do contexto de produção do gênero e do texto.	2. Identificação das vozes que constituem o texto, ideologicamente.	3. Compreensão de que os textos são saturados de projeções axiológicas.
As atividades de <b>1DT</b> a <b>5DT</b> mobilizam a contextualização para que se apreendam os sentidos do texto.	---	As atividades de <b>1V</b> a <b>4V</b> promovem reflexão em torno ao vocabulário, em muitos momentos, refletindo o estilo do autor, suas escolhas que dão seu tom no texto.

Fonte: elaboração da pesquisadora (2021), com base em Pereira, Rodrigues e Costa-Hübes (2019, p. 365-366) e *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA; SILVA; SILVA; ARAÚJO, 2015, 9º ano. p. 150-151).

Por fim, chegamos à análise das atividades da última seção de **Prática de leitura** (p. 161-163) para o **artigo de opinião**, que constam na *Unidade 4*, Capítulo 1. São um total de quatro atividades que mobilizam os sentidos após o texto de Cristóvam Buarque. Encontram-se na subseção **Por dentro do texto** (quatro atividades): **1DT a 4DT**.

**Quadro 24** – A segunda coletânea de atividades da seção **Prática de leitura**, na *Unidade 4*, Capítulo 1, em *Tecendo Linguagens* (2015) – 9º ano.

<b>1. Reconhecimento do contexto de produção do gênero e do texto.</b>	<b>2. Identificação das vozes que constituem o texto, ideologicamente.</b>	<b>3. Compreensão de que os textos são saturados de projeções axiológicas.</b>
---	As atividades de <b>1DT</b> , <b>2DT</b> e <b>3DT</b> mobilizam a maneira como o autor orienta o discurso a partir do seu centro de valores, seus interesses, seu lugar social.	A atividade <b>4DT</b> (a, b, c) promove a reflexão em torno à estrutura do texto, sua forma composicional de acordo com o gênero discursivo.

Fonte: elaboração da pesquisadora (2021), com base em Pereira, Rodrigues e Costa-Hübes (2019, p. 365-366) e *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA; SILVA; SILVA; ARAÚJO, 2015, 9º ano. p. 163).

A seguir, consta a visão geral do percurso do Capítulo 1 da *Unidade 4* de *Tecendo Linguagens* (2015) por meio dos gêneros discursivos.

**Quadro 25** – Os gêneros discursivos abordados na *Unidade 4*, Capítulo 1 – Na terra do sabiá, em *Tecendo Linguagens* (2015) – 9º ano.

<b>Gêneros discursivos</b>	<b>Enfoque da coletânea de atividades</b>
<b>Artigo de opinião</b>	Sentidos do texto, vocabulário, construção de opinião.
<b>Reportagem</b>	Mobilização de dados, construção argumentativa, vozes alheias, estilo.
<b>Canção</b>	Sentidos do texto, estilo.
<b>Notícia</b>	Concordância, norma-padrão.
<b>Tirinha</b>	Orações subordinadas substantivas.
<b>Artigo de opinião</b>	Forma composicional, construção argumentativa do autor.
<b>Canção</b>	Discussão em torno aos sentidos e ao tema da violência.
<b>Artigo</b>	Regência verbal.
<b>Crônica</b>	Regência verbal.
<b>Poema</b>	Sentidos do texto, forma composicional.
<b>Quadrinhos</b>	Forma composicional, intertextualidade com o poema – explicação para paródia.
<b>Quadrinhos</b>	Intertextualidade com o poema – explicação para paródia.
<b>Infográfico</b>	Dados para escrita do artigo de opinião.

Fonte: elaboração da pesquisadora (2021), com base em *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2015, 9º ano. p. 148-172).

Encerramos aqui a descrição e análise do que foi dado como repertório para que o estudante escreva seu próprio texto em cada uma dessas seções relacionadas ao **artigo de opinião**, em ambos os capítulos apresentados, das *Unidades 3 e 4 em Tecendo Linguagens (2015)*.

Analisando-se o conjunto de textos e suas respectivas coletâneas de atividades, concluímos que apenas na primeira seção de **Prática de Leitura** (p. 106-107) foram englobadas as três dimensões indicadas por Pereira, Rodrigues e Costa-Hübes (2019), para um trabalho processual e dialógico, que são: 1) os aspectos extraverbais da leitura; 2) os fios ideológicos que perpassam o texto e, 3) a avaliação social dos sujeitos que organizam o discurso.

Nas outras três seções de **Prática de Leitura** que se seguem, ficaram de fora alguma dessas dimensões:

- **Prática de Leitura** (118-120) do Capítulo 1, da *Unidade 3* – não foram mobilizadas atividades quanto ao reconhecimento do contexto de produção do gênero e do texto;
- **Prática de Leitura** (149-151) do Capítulo 1, da *Unidade 4* – não foram mobilizadas atividades quanto à identificação das vozes ideológicas do texto;
- **Prática de Leitura** (161-163) do Capítulo 1, da *Unidade 4* – não foram mobilizadas atividades quanto ao reconhecimento do contexto de produção do gênero e do texto.

### 5.5.3 Tecendo linguagens (2015) – 9º ano : *artigo de opinião em processo de escrita*

Temos duas propostas para o artigo de opinião em *Tecendo Linguagens (2015)* 9º ano, contidas nos capítulos das *Unidades 3 e 4*. Ambas se apresentam em duas páginas e contêm as etapas **Planeje seu texto**, **Orientações para a produção** e **Avaliação e reescrita**.

Na proposta da *Unidade 3* (p. 121-122), o tema é o da violência. O estudante deve extrair sua opinião das perguntas da seção **Hora da pesquisa** (p. 113), conforme pode-se verificar na Figura 11.

Figura 11 – Seção Hora da pesquisa em *Tecendo Linguagens* (2015) – 9º ano.



## Hora da pesquisa

Professor, oriente o aluno a coletar um material variado sobre o assunto. Exponha-lhe a importância de conhecer o assunto sobre o qual se pretende escrever, a fim de que seu texto apresente bons exemplos e argumentos que defendam seu ponto de vista. Sugere-mos montar um mural com o material coletado pelos alunos.

### Violência

Dê sua opinião sobre as seguintes questões:

- A violência só existe entre os jovens?
- Ela só se manifesta em classes menos favorecidas?
- Existem regiões brasileiras, ou cidades, em que a taxa de criminalidade é maior?
- O que tem sido feito para tentar mudar esse quadro de violência?

Fonte: *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA; SILVA; SILVA; ARAÚJO, 2015, 9º ano, p. 113).

Já na proposta da *Unidade 4* (p. 172-173), o tema é dado com base na leitura do infográfico reproduzido na Figura 12, contido na própria seção de **Produção de texto**.

Figura 12 – Infográfico usado como disparador para a definição do tema na produção do artigo de opinião, em *Tecendo Linguagens* (2015) – 9º ano.

### Artigo de opinião

Para continuar alimentando o mural proposto no Capítulo 1 da Unidade 3, produza um **artigo de opinião**, utilizando as informações do infográfico a seguir. Leia-o atentamente:



Digitalvision/Fotodisc/Stock Photo/Sipa Press

Veja São Paulo: Ed. Abril, 12 out. 2005.

Fonte: *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA; SILVA; SILVA; ARAÚJO, 2015, 9º ano, p. 172).

As duas propostas de produção possuem a mesma orientação em **Planeje seu texto** que, por sua vez, manteve-se na edição desse mesmo livro, em 2018, com as perguntas sobre o seu público-leitor; a linguagem a ser empregada; a estrutura do texto e onde irá circular, de modo a mobilizar os elementos quanto ao tema e à forma

composicional do gênero, na direção de levarem o estudante a pensar no seu contexto de produção.

**Figura 13 – Planeje seu texto**, em *Tecendo Linguagens* (2015) – 9º ano.

1. Qual é o público leitor do texto?
2. Que linguagem vou empregar?
3. Qual é a estrutura que o texto vai ter?
4. Onde o texto vai circular?

Fonte: *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA; SILVA; SILVA; ARAÚJO, 2015, 9º ano, p. 121 e p. 171).

Nas duas etapas seguintes, que são **Orientações para a produção e Avaliação e reescrita** das *Unidades 3* (p. 121-122) e *4* (p. 172-173), constam itens com orientações e roteiro num estilo de passo a passo, novamente em caráter modelar e estruturante do texto, como analisamos em *Tecendo Linguagens* (2018) – 9º ano. Voltam-se à forma composicional e à atenção a regras, como a ortográfica, gramatical e acentuação, novamente em desconexão com a etapa anterior, em que houve a reflexão em torno a elementos discursivos.

Transmite-se, assim, a ideia de que basta que se preencham os parágrafos da maneira como se orienta para que se alcance um bom texto. Sob essa análise, conclui-se que as propostas ora discutidas nessa edição de 2015 estão ainda mais frágeis, pois dessa vez não houve a possibilidade da discussão sobre o tema com os colegas, para a formação de opinião; há ainda mais elementos que solicitam um texto **correto** e **adequado**, resultando na circulação restrita ao mural da escola, após passar pela avaliação do professor. Diferencia-se, ainda, da proposta de 2018, por não conter a menção à publicação e circulação digital. Para melhor entendimento, reproduzem-se, a seguir, as etapas de **Avaliação e reescrita** que constam nessas duas seções de produção do **artigo de opinião**, reproduzidas nas Figuras 14 e 15, na página seguinte.

**Figura 14 – Avaliação e reescrita da Unidade 3, em *Tecendo Linguagens* (2015) – 9º ano.**

**▼ AVALIAÇÃO E REESCRITA**

Ao terminar a escrita do texto, faça uma avaliação. Para isso, siga este roteiro:

1. Minhas ideias foram apresentadas de forma clara e coerente?
2. Meu ponto de vista sobre o tema está bem definido?
3. Utilizei argumentos para justificar minhas ideias e opiniões?
4. Fiz uma introdução com minhas ideias e apresentei uma conclusão?
5. As palavras de ligação que usei construíram de fato o sentido que eu queria dar aos parágrafos?
6. Fiz a correção ortográfica? Acentuei as palavras?
7. Empreguei adequadamente a pontuação? Considerei as regras gramaticais de modo geral, de acordo com o gênero de texto elaborado?

Professor, na seção **Projetos em ação**, no final da unidade, há propostas para a conclusão das discussões propostas neste capítulo.

Fonte: *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA; SILVA; SILVA; ARAÚJO, 2015, 9º ano, p. 122).

**Figura 15 – Avaliação e reescrita da Unidade 4, em *Tecendo Linguagens* (2015) – 9º ano.**

**▼ AVALIAÇÃO E REESCRITA**

Para avaliar e reescrever seu texto, siga as etapas a seguir:

1. Às vezes é mais fácil enxergar as inadequações presentes em um texto desconhecido do que no nosso, que já lemos tantas vezes. Por isso, depois de escrever seu rascunho no caderno, troque-o com um colega. Cada um lerá o texto do outro, corrigindo o que achar que não está adequado ou que pode ser melhorado.
2. Novamente de posse de seu texto, passe-o a limpo, mantendo ou não as correções, conforme seu parecer. Em seguida, cada um lerá seu texto para outro colega – diferente daquele que leu o rascunho. Pergunte se o texto está claro, se as ideias seguem uma sequência coerente, se há ou não excesso de repetições e se todas as informações do texto foram usadas em seu artigo.
3. Baseando-se nos comentários do colega, releia silenciosamente seu artigo, verificando, mais uma vez, a coerência e a coesão do texto (o uso dos marcadores temporais, dos conectivos, dos articuladores do texto). Verifique o resultado, antes de passá-lo a limpo definitivamente, desta vez em uma folha avulsa. Registre em seu caderno a nota que você mesmo daria à sua produção, guardando-a só para si.
4. Se seu artigo receber observações do professor, compare a avaliação que ele fez à nota que você havia atribuído ao texto. Quais são as falhas assinaladas pelo professor? Como você poderia melhorar ainda mais seu artigo de opinião?
5. Para finalizar, responda às questões:
  - Com que finalidade você construiu esse texto?
  - Em seu artigo de opinião, há introdução (apresentação da tese), desenvolvimento (argumentos/contra-argumentos) e conclusão? Você é capaz de identificar esses elementos em sua produção?
  - Que dificuldades você teve para construir o texto?

Fonte: *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA; SILVA; SILVA; ARAÚJO, 2015, 9º ano, p. 173).

O diálogo com o professor, nessa edição de 2015, dá-se ao longo dos capítulos, com o texto na cor ciano, pautando as respostas e/ou sugestões a elas; e ao final do livro, na parte dedicada à orientação específica para cada capítulo. Dentre as contribuições dadas com o objetivo de auxiliar e complementar o percurso didático, estão a sugestão para o trabalho em grupo, em alguns momentos; a explicação para alguns termos e expressões; notas biográficas de alguns autores contemplados nas seções de leitura; algumas propostas interdisciplinares apresentadas no MP; orientações para a composição do mural da escola; retomada de alguns conceitos; e, aqui sim, a menção à possibilidade de uma publicação digital, além do mural, mas sem orientações.

### 5.6 O artigo de opinião em *Singular & Plural* (2018) – 9º ano<sup>18</sup>

Nesta seção, vamos nos voltar para a produção escrita no volume do 9º ano da coleção *Singular & Plural*. No que tange à visão geral da produção do **artigo de opinião**, vem antecedida pela reportagem e o seminário, e sucedida pelo *podcast*.

**Quadro 26** – Visão geral da produção escrita em *Singular & Plural* (2018) – 9º ano.

Visão geral da produção escrita <i>Singular &amp; Plural</i>	Unidade 1	Unidade 2
	<p><b>Capítulo 1:</b> A verdade e a mentira no jornalismo científico em tempos de <i>fake News</i> <b>Produção de texto:</b> reportagem</p> <p><b>Capítulo 2:</b> Práticas com romance juvenil da literatura portuguesa contemporânea</p> <p><b>Capítulo 3:</b> Períodos compostos por subordinação I</p>	<p><b>Capítulo 4:</b> Adolescência e sexualidade <b>Produção de texto:</b> seminário</p> <p><b>Capítulo 5:</b> Práticas de leitura com romance juvenil</p> <p><b>Capítulo 6:</b> Períodos compostos por subordinação II</p>
	Unidade 3	Unidade 4
	<p><b>Capítulo 7:</b> Corrupção: o que é e como se combate? <b>Produção de texto:</b> artigo de opinião</p> <p><b>Capítulo 8:</b> Africanidades, poesia e ritmo na música brasileira</p> <p><b>Capítulo 9:</b> Períodos compostos por subordinação III</p>	<p><b>Capítulo 10:</b> Final do Ensino Fundamental – o que sabemos e queremos do Ensino Médio! <b>Produção de texto:</b> <i>podcast</i></p> <p><b>Capítulo 11:</b> Novos leitores na barca medieval: práticas com <b>Auto da barca do inferno</b></p> <p><b>Capítulo 12:</b> Figuras de linguagem</p>

Fonte: elaboração da pesquisadora (2021), com base em *Singular & Plural* (BALTHASAR; GOULART, 2018, 9º ano, p. 2-248).

<sup>18</sup> Anexo 3.

Notam-se, portanto, quatro gêneros ensinados neste volume, e dois deles do campo jornalístico-midiático, que aqui nos interessa especialmente.

No Capítulo 7 da *Unidade 3*, encontra-se uma extensa seção **Produção de texto** que objetiva levar o estudante a escrever o seu **artigo de opinião** (p. 134-145). Para tanto, a seção organiza-se em duas etapas.

Na primeira delas, aprofunda-se o gênero discursivo. Assim, ele é apresentado em **Conhecendo o gênero: Artigo de opinião**. Em um parágrafo introdutório, as autoras Balthasar e Goulart (2018) recuperam o ensaio de Savater (2002), lido anteriormente na seção de **Leitura** (p. 129). Chamam-no gênero textual e o classificam como gênero argumentativo para a defesa de pontos de vista e discussão de assuntos em profundidade. Mencionam alguns dos suportes pelos quais circula, que são jornais, revista e *sites* jornalísticos. Por fim, a partir dessa relação com o ensaio, anunciam o estudo do gênero **artigo de opinião**, que irá se desenrolar nas subseções. Veja-se na Figura 16.

**Figura 16** – Introdução à seção **Produção de texto** em *Singular & Plural* (2018) – 9º ano.

**Conhecendo o gênero: Artigo de opinião**

O livro de Savater, do qual você leu um trecho, pode ser considerado um ensaio, gênero textual que busca discutir um assunto em profundidade, defendendo pontos de vista sobre ele. Ensaios são, portanto, um gênero argumentativo, muitas vezes publicados em livros, como foi o caso do texto de Savater, mas também podem ser publicados em jornais, revistas e *sites* jornalísticos. Nesses portadores também encontramos outros gêneros argumentativos, como os **artigos de opinião**, que passaremos a estudar agora.

Fonte: *Singular & Plural* (BALTHASAR; GOULART, 2018, 9º ano, p. 134).

São três subseções que articulam a coletânea de textos, atividades e sistematização de conteúdo. A primeira subseção chama-se **Atividade 1: Artigo de opinião – o que é, para que serve e como se faz?** (p. 134-135). Nela, anuncia-se a primeira leitura de **artigo de opinião** da coletânea, situam-na em seu suporte de circulação, um dos números da revista digital *PUCRS*, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), cuja seção **Opinião** apresentou o texto “Ética e corrupção”, de Draiton Souza.

Em sua comunicação, o ponto de partida de Balthasar e Goulart é o pressuposto de que já é de conhecimento do estudante que os **artigos de opinião** são textos argumentativos em torno a uma questão polêmica de interesse social que divide opiniões, como se lê na Figura 17.

**Figura 17** – Definição para o artigo de opinião em *Singular & Plural* (2018) – 9º ano.

**Atividade 1: Artigo de opinião – o que é, para que serve e como se faz?**

Você vai ler, agora, um artigo de opinião publicado em uma revista digital da Universidade PUCRS (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul), em uma seção chamada Opinião, cujo título é “Ética e corrupção”.

Como se sabe, os artigos de opinião são textos argumentativos construídos a partir de **questões polêmicas** de grande interesse para a sociedade, sobre as quais pode-se ter diferentes opiniões.

Durante sua leitura, então, busque:

- identificar qual questão polêmica está sendo tratada e qual resposta o autor dá a ela, isto é, qual é o ponto de vista (ou tese) defendido pelo autor no texto;
- se o autor tem autoridade para falar sobre o assunto;
- avaliar se há relação entre esse artigo e o ensaio de Savater.

Fonte: *Singular & Plural* (BALTHASAR; GOULART, 2018, 9º ano, p. 134).

Como se pode ver, a leitura é direcionada para que o estudante se atente a algumas das principais características do gênero – como a identificação da questão polêmica (tese, ponto de vista) e se há autoridade do autor sobre esse assunto – e, por último, que avalie se há relação entre o **artigo** e o **ensaio**.

O artigo “Ética e corrupção” de Draiton Souza é então apresentado (p. 134-135). O tema é de relevância social: trata-se da corrupção discutida não apenas sob o ponto de vista da legalidade, mas sob a ótica da ética. Após o texto, Balthasar e Goulart propõem oito atividades que servem de guia para a leitura do estudante em **O texto em construção** (p. 136-138). Elas mobilizam a identificação do tema e do ponto de vista do autor (atividades 1, 2 e 3); chamam a atenção para a autoridade do autor do artigo (atividade 4), solicitando a reflexão do estudante, com base na informação de que a publicação se deu numa seção de revista que se chama **Opinião**; solicitam a releitura de alguns parágrafos com atenção a algumas estratégias, como a

contextualização do tema com base em seu conhecimento de mundo e a citação como apoio para defesa de sua tese (atividade 5); exploram os recursos linguísticos usados para trazer vozes alheias, o uso dessas vozes alheias para fundamentar sua opinião, a identificação desse recurso como uma estratégia da sua argumentação (tanto pela autoridade como pela exemplificação), a articulação entre as vozes alheias trazidas ao texto, nesse caso, entre Platão e Kant (atividade 6); chamam a atenção à estrutura do artigo de opinião (atividades 7 e 8). A atividade 8 leva à sistematização da estrutura do gênero no boxe **Se liga nessa!** (p. 137-138), composta de **introdução** (contextualização da questão polêmica), expressão da **tese** (ou **ponto de vista**), parágrafos de **desenvolvimento** (com **argumentos** e/ou **contra-argumentos**) e, por último, a **conclusão**. Veja-se a seguir.

**Figura 18** – Boxe **Se liga nessa!** em *Singular & Plural* (2018) – 9º ano.

**Se liga nessa!**

Uma das possibilidades de organizar as ideias em um artigo de opinião é seguir esta estrutura:

- um ou mais parágrafos introdutórios, em que o(a) autor(a) **contextualiza** o problema ou a questão polêmica que vai discutir;
- uma frase ou um parágrafo em que o(a) autor(a) expressa o **ponto de vista** ou **tese** que vai defender;
- os parágrafos de **desenvolvimento**, em que o(a) autor(a) apresenta **argumentos e/ou contra-argumentos** para fundamentar seu ponto de vista;
- um ou mais parágrafos de **conclusão**, em que o(a) autor(a) **arremata seu raciocínio**, **reafirmando sua tese** ou **propondo novos caminhos de reflexão ao leitor**.

Fonte: *Singular & Plural* (BALTHASAR; GOULART, 2018, 9º ano, p. 137-138).

Após esse percurso, o estudante deve retomar a leitura do texto para identificação e mapeamento das partes dessa estrutura.

A segunda subseção chama-se **Atividade 2 – os movimentos argumentativos** (p. 138) e tem o objetivo de se aprofundar nos argumentos, em como são construídos e organizados no texto. Para isso, Balthasar e Goulart (2018) propõem primeiro a observação dos movimentos argumentativos usados na construção de alguns trechos do ensaio de Savater (2002), da seção de **Leitura** (p. 129), e de dois outros artigos de opinião que são apresentados a seguir. Devem atentar para os movimentos argumentativos e categorizá-los como **sustentação**,

**refutação** ou **negociação**. Esses dois novos textos que compõem a coletânea são postos em diálogo, identificados como **Texto 1** e **Texto 2** (p. 139-140). O assunto em foco de ambos os textos é trazido por meio da pergunta “Trote nas universidades deve ser proibido?”, a partir da qual instaura-se um debate em que os pontos de vista estão polarizados nas respostas “Sim.” e “Não.” contidas em cada artigo. Ambos fazem parte da seção **Tendência/Debates** do jornal *on-line Folha de S.Paulo*, que originalmente circulou em 21 de março de 2015. O texto que responde a essa pergunta com um “Sim.” é de autoria de Antonio Almeida e Oriowaldo Queda, ambos professores da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz da Universidade de São Paulo (ESALQ-USP); e o texto que responde com um “Não.” é do professor de direito penal da Faculdade de Direito de Ribeirão Preto, Víctor Gabriel Rodríguez.

As tantas atividades que se seguem guiam a leitura chamando a atenção para o seu contexto de circulação, à maneira como originalmente circulou no jornal, nome da seção e seu propósito específico de divulgar e debater opiniões diversas. O estudante deve resumir os argumentos apresentados (atividades 2a e 2b); opinar sobre qual argumentação considera mais convincente, e se considera que os trotes relacionam-se à ética (atividades 2c e 2d); identificar e relacionar os movimentos argumentativos ao uso de conjunções e locuções conjuntivas, de modo a refletir sobre os sentidos mobilizados pelos autores (atividades 2e, 2f, 2g, 2h, 2i, 2j).

A terceira subseção chama-se **Atividade 3 – a modalização no artigo de opinião** (p. 141-142). Em seus dois parágrafos introdutórios, Balthasar e Goulart definem **modalização** como um recurso de escolhas de palavras para marcar julgamento, opinião, e assim construir sentidos, recurso importante no gênero artigo de opinião, sobretudo para a negociação, como se pode conferir na Figura 19, da página seguinte.

**Figura 19** – Definição de **modalização** em *Singular & Plural* (2018) – 9º ano.

### ● **Atividade 3 – A modalização no artigo de opinião**

Você já sabe que a **modalização** é um recurso para marcar o nosso julgamento, a nossa opinião em relação ao que estamos dizendo. Esse recurso consiste em escolher as **palavras** que vamos usar para deixar **marcas** que possibilitem ao(a) leitor(a) reconhecer o efeito de sentido que pretendemos produzir.

Em um artigo de opinião, a modalização é um recurso muito importante, especialmente quando existem movimentos de negociação. Por meio das marcas modalizadoras, o leitor consegue identificar a posição do(a) autor(a) diante da questão polêmica e, ao mesmo tempo, perceber que ele(a) está minimizando

os argumentos contrários. Para analisar isso na prática, vamos rever trechos dos textos discutidos anteriormente: “Trote nas universidades deve ser proibido? Sim” (texto 1) e “Trote nas universidades deve ser proibido? Não” (texto 2).

Fonte: *Singular & Plural* (BALTHASAR; GOULART, 2018, 9º ano, p. 141-142).

Seguem-se a essa definição e explicação três atividades em que o estudante é levado a perceber e refletir sobre a construção de sentidos por meio dessas escolhas, a diferença entre uma construção e outra e como demarcam posicionamentos.

Assim finaliza-se a primeira etapa da seção de **Produção de texto**, em que o eixo central dá-se articulando-se as subseções para o estudo do gênero discursivo, apresentação da coletânea de textos, além de boxes móveis, apresentados lateralmente. Há três estilos de boxes nessa seção, intitulados **Clipe**, **Vamos lembrar** e **Se liga nessa!**, que têm um caráter de complemento, retomada de assunto ou sistematização, respectivamente. O boxe **Clipe** apareceu três vezes. Na primeira delas, para sinalizar a relevância da especialidade do articulista sobre um determinado assunto; na segunda, com dados da revista em que originalmente circulou um dos textos, e na terceira, como bagagem intercultural para auxiliar a compreensão global da leitura. **Se liga nessa!**, que constou duas vezes, trouxe sistematização, ora para o conteúdo da forma composicional do gênero, ora para definir modalização. Em **Vamos lembrar**, destacaram-se os movimentos argumentativos.

A segunda etapa, por sua vez, se inicia com a seção **Produzindo o texto** (p. 143-145). Em seguida, a subseção **Condições de produção** articula as perguntas “O quê?” e “Para quem?”, em que Balthasar e Goulart delimitam o objetivo da escrita do **artigo de opinião** sobre o tema da corrupção para publicação em um livro escolar, destinado a circular entre a casa e a escola. Pede-se que se imaginem adultos e jovens da mesma idade como público-alvo. Veja-se na Figura 20.

**Figura 20 – Condições de produção em *Singular & Plural* (2018) – 9º ano.**

**Produzindo o texto**

**Condições de produção**

- **O quê?**  
 Você vai produzir um **artigo de opinião** sobre o tema "Corrupção: esse mal tem cura?".
- **Para quem?**  
 Você e os(as) colegas também produzirão um livro com uma coletânea de artigos de opinião, que poderá ficar disponível na biblioteca da escola ou ser levado para casa, em sistema de rodízio. Portanto, imagine que seu público-alvo serão adultos e jovens da sua idade.

Fonte: *Singular & Plural* (BALTHASAR; GOULART, 2018, 9º ano, p. 143).

Em **Como fazer?** (p. 143-144), há uma subdivisão em seis partes, embora esteja numerada de 1 a 5, pois o item 2 consta repetido, um erro de edição. Nessa subdivisão, detalha-se o processo da escrita, a começar por um planejamento em que devem ser consideradas as sugestões de recorte para o tema; coleta de dados, estatísticas, citações e exemplos por meio da indicação de pesquisa e leituras extras; partilha de troca de ideias entre os colegas; reflexão sobre seu próprio posicionamento e quais argumentos a favor e contra podem já começar a ser esboçados (item 1). O passo seguinte é um trabalho individual de definição do ponto de vista e argumentos para sustentação, além da montagem de uma estrutura baseada na forma composicional do gênero – introdução, apresentação da tese, argumentos e contra-argumentos, conclusão (itens 2).

O item 3 solicita o início da produção do artigo recapitulando os conteúdos ao longo de toda seção para que o estudante preste atenção aos movimentos argumentativos, aos conectores e relações de sentido construídas, à modalização, a perguntas retóricas e a um título atraente. Principalmente, pede ao estudante que siga os critérios do item 4, descritos em formato de passo a passo na "Ficha de apoio à produção e avaliação do artigo de opinião", da página 145. Essa ficha tem um caráter avaliativo: o estudante deve retomar seu texto, revisá-lo e, nas palavras das autoras,

verificar se atendeu aos critérios de **adequação** à proposta; às **características** estudadas do gênero; à construção da coesão/coerência; ao uso da **gramática normativa**. Para cada um desses critérios, há perguntas norteadoras para que, ao respondê-las, o estudante certifique-se se os está cumprindo. Veja-se na Figura 21.

**Figura 21** – “Ficha de apoio à produção e avaliação” em *Singular & Plural* (2018) – 9º ano.

FICHA DE APOIO À PRODUÇÃO E AVALIAÇÃO DO ARTIGO DE OPINIÃO	
<b>O texto de opinião atendeu aos critérios de:</b>	
<b>1. Adequação à proposta</b>	
• O artigo toma uma posição diante de uma das questões polêmicas propostas?	
<b>2. Adequação às características estudadas do gênero</b>	
a) O artigo contextualiza o tema abordado, apresenta claramente seu ponto de vista (tese), desenvolve-o com argumentos e traz uma conclusão coerente?	
b) Foi apresentado mais de um argumento?	
c) O artigo apoia-se em mais de um tipo de argumento (autoridade, comprovação, princípio, exemplificação, causa/consequência)?	
<b>3. Construção da coesão/coerência do texto (textualidade)</b>	
a) Foram usadas conjunções e outros conectores que mostram a relação de sentido entre ideias e parágrafos do texto?	
b) As palavras (sobretudo adjetivos e advérbios) foram escolhidas a fim de marcar o posicionamento do(a) autor(a)?	
<b>4. Uso das regras e convenções da gramática normativa</b>	
a) O texto utiliza adequadamente os sinais de pontuação?	
b) Foram respeitadas as regras de concordância entre as palavras?	
c) O texto está correto em relação à ortografia?	

Fonte: *Singular & Plural* (BALTHASAR; GOULART, 2018, 9º ano, p. 145).

Chega-se, então, ao final do percurso. O item 5 orienta sobre a publicação no livro da escola ou *blog* pessoal, de modo que essa leitura possa circular socialmente. Na lateral, um boxe móvel intitulado “O que levo de aprendizagens deste capítulo?” resume tais aprendizagens focando um dos temas do capítulo, a ética (sua relação com o convívio social e as decisões na esfera pública, com a liberdade e a moral). Em

relação à produção escrita, o destaque é para a aprendizagem da defesa de um ponto de vista. No Quadro 27, a visão geral dessa proposta.

**Quadro 27** – Visão geral da produção escrita do **artigo de opinião** em *Singular & Plural* (2018) – 9º ano.

	Seções	Subseções	Coletânea	Subseções	Atividades	
Percurso didático da produção de texto - Artigo de opinião	<b>Conhecendo o gênero: Artigo de opinião</b> (p. 134-142)	Atividade 1: Artigo de opinião – o que é, para que serve e como se faz? (p. 134-135)	“Ética e corrupção”, de Draiton Souza. <i>Revista PUCRS</i> . Disponível em: <a href="http://www.pucrs.br/revista/etica-e-corrupcao/">www.pucrs.br/revista/etica-e-corrupcao/</a> . Acesso em: 8 nov. 2018. (p. 134-136)	<b>O texto em construção</b> (p. 136-138)	1 a 8 (p. 136-137)	
	--	Atividade 2 – os movimentos argumentativos (p. 138)	Trote nas universidades deve ser proibido? Sim, de Antonio Almeida e Oriowaldo Queda. <i>Folha de S. Paulo</i> . Disponível em: <a href="https://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2015/03/16066024-trote-nas-universidades-dever-ser-proibido-sim.shtml">https://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2015/03/16066024-trote-nas-universidades-dever-ser-proibido-sim.shtml</a> . Acesso em: 22 out. 2018.  Trote nas universidades deve ser proibido? Não, de Víctor Gabriel Rodríguez. <i>Folha de S. Paulo</i> . Disponível em: <a href="https://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2015/03/1606050-trote-nas-universidades-dever-ser-proibido-nao.shtml">https://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2015/03/1606050-trote-nas-universidades-dever-ser-proibido-nao.shtml</a> . Acesso em: 22 out. 2018.	--	1 e 2 (p. 138)  A a J (p. 140-141)	
	--	Atividade 3 – a modalização no artigo de opinião (p. 141-142)	--	--	--	1 a 3 (p. 142)
	<b>Produzindo o texto</b> (p. 143-145)	<b>Condições de produção</b> (p. 143)	--	--	--	--
	--	<b>Como fazer?</b> (p. 143-144)	--	--	--	1 a 5 (p. 143-144)

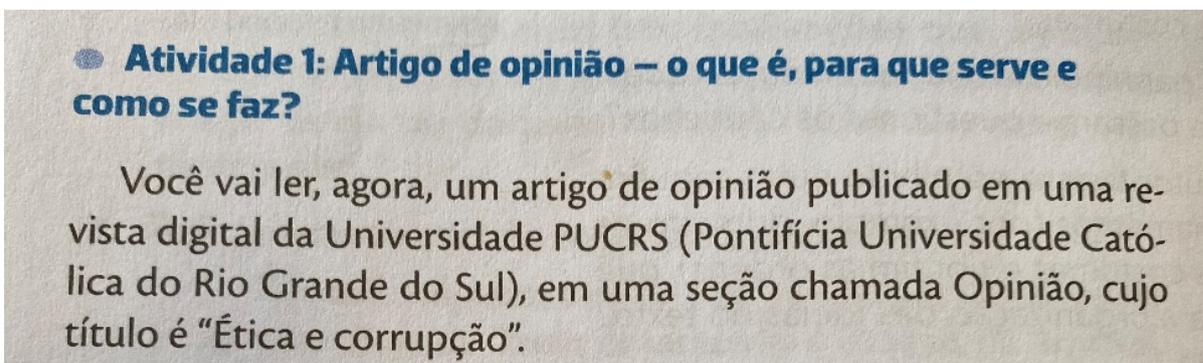
Fonte: elaboração da pesquisadora (2021), com base em *Singular & Plural* (BALTHASAR; GOULART, 2018, 9º ano, p. 134-145).

### 5.6.1 Singular & Plural (2018) – 9º ano: leitura do artigo de opinião

Como já afirmado anteriormente, é na relação com o gênero discursivo **ensaio** que o **artigo de opinião** é introduzido nesta seção. Parte-se do ponto em comum a ambos, a **argumentatividade**. Foi na seção de **Leitura** (p. 127-134) que o estudante leu esse ensaio, assim como os quadrinhos de *Calvin e Haroldo*, ambos trazendo o tema da corrupção sob a ótica da ética. No entanto, a própria seção de produção do **artigo de opinião** contém o trabalho com as leituras desse gênero discursivo. São um total de três textos, o primeiro deles dentro da subseção que conceitua o gênero, e os outros dois textos na subseção que trabalha com os movimentos argumentativos.

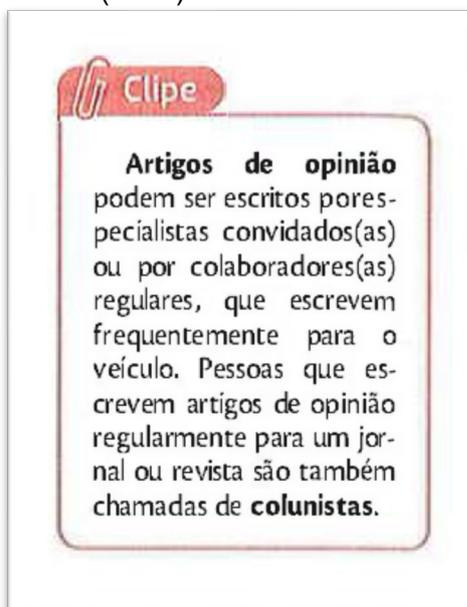
O primeiro texto intitula-se “Ética e corrupção”, publicado na *Revista PUCRS*, digital, dentro da seção **Opinião**, e de autoria de Draiton Souza. O parágrafo que introduz essa leitura nos traz esses elementos referentes a esse contexto da publicação, além de um boxe móvel situado no canto superior da página, com informações sobre como é o perfil da autoria de quem escreve **artigos de opinião**, como mostram as Figuras 22 e 23.

**Figura 22** – Elementos discursivos pré-leitura do **artigo de opinião** em *Singular & Plural* (2018) – 9º ano.



Fonte: *Singular & Plural* (BALTHASAR; GOULART, 2018, 9º ano, p. 134).

**Figura 23** – Mais elementos discursivos pré-leitura do **artigo de opinião** em *Singular & Plural* (2018) – 9º ano.



Fonte: *Singular & Plural* (BALTHASAR; GOULART, 2018, 9º ano, p. 134).

Ficou de fora, no entanto, saber quem é Draiton de Souza, o autor desse texto, de modo a estabelecer a conexão com o que se está prestes a ler. Informações sobre ele, o estudante fica sabendo apenas durante a realização das atividades.

Na transposição para LD, o texto vem emoldurado com o recurso gráfico que simula a página de um *site*, aproximando-se, assim, da ideia da publicação autêntica desse artigo, que se deu em uma revista digital. A referência da fonte encontra-se indicada ao final da leitura.

Nesse texto, é trazido à discussão um fato, ou seja, algo amplamente sabido, que é a prática da corrupção. O articulista o faz de maneira categórica, pois pressupõe adesão de seu leitor, que reconhece essa realidade e, imagina que, assim como ele, carrega os valores negativos atribuídos à corrupção, nociva à sociedade. Ao partir dessa premissa, outra estratégia argumentativa é a de reforçar sua avaliação por meio do uso dos adjetivos **escandalosos** e **promíscuas**, o que nos dá pistas de que seu ponto de vista é combativo a essa prática. Sua tese é a de que corrupto e corruptor devem ser responsabilizados, independente do motivo. Traz falas de autoridade, e a primeira delas é a do jurista romano Ulpiano, cuja credibilidade é dada a conhecer por meio de boxe, uma vez mais, após a leitura do texto, o que provavelmente traz dificuldade de compreensão ao estudante do 9º ano, pois sua realidade está muito distante dessa figura histórica, um jurista romano de 150-223 d.C.

O segundo parágrafo dá início à perspectiva central do articulista, a da Ética, introduzida pelo operador de contraposição **Mas**, de modo que ambas as perspectivas ficam categorizadas – a do Direito, num segundo plano, a da Ética, área do articulista e sob a qual ele irá se apoiar até o final na defesa de sua tese, num primeiro plano. Assim, há também um sentido de acréscimo – “Mas não apenas o Direito [...]” – pois depreende-se que de ambas as áreas podem ser retirados argumentos recriminatórios da corrupção.

Outras vozes articulam-se nesse texto, como as de Platão, Sócrates e Kant, por meio das quais o articulista ilustra situações em que esses personagens históricos, sob a justificativa da Ética, não se corromperam ante o que lhes poderia ser vantajoso para não ir contra a própria moral. Há uma estratégia do articulista em afirmar o quanto essa é uma discussão antiga e quantas vozes relevantes já teorizaram sobre o assunto.

Ao final de seu texto, o articulista retorna à realidade atual e reforça sua tese de que a corrupção é um problema legal e moral, o que resulta em algo extremamente maléfico para o convívio em sociedade.

Em Bakhtin (2011 [1979]), temos que linguagem e interação se encontram, viabilizadas pelas relações dialógicas, as quais o sujeito estabelece ao se instaurar discursivamente, reconhecendo-se e reconhecendo o outro. Para isso, ele precisa fazer uma elaboração do social no qual irá acomodar ambas as realidades, a sua e a do outro, para assim poder conjugá-las e, no instante seguinte, poder dar sua contribuição responsiva para seu enunciado ser elo na cadeia discursiva. Portanto, sob bases bakhtinianas, entendemos que, nesse momento da leitura, o estudante irá realizar diferentes conexões com o texto do outro, e projetá-lo a partir da realidade, contexto, cultura, tempo e espaço em que se inscreve após assimilar o que veio do outro, refletindo, interrogando-se, concordando ou não etc. Nesse sentido, o texto selecionado parece demandar uma leitura complexa, pois demasiado distante da realidade do estudante, já que na construção de seu texto, Souza (2019) remonta ao Direito e ao conceito de Ética a partir de concepções filosóficas dos períodos romano e bizantino. Os boxes e atividades que se seguem ao texto, analisados mais adiante nesta pesquisa, certamente o apoiam na compreensão, mas não excluem a chance significativa de a ausência dessa discussão prévia tornar o primeiro contato com a leitura desconfortável.

As outras duas leituras de **artigo de opinião** seguem-se na própria seção de **Produção de texto**, nas páginas 139 e 140. Consistem em dois excertos de textos postos em diálogo, tal qual em seu contexto autêntico quando publicados no dia 21 de março de 2015, no jornal *on-line* da *Folha de S.Paulo*, na seção **Opinião**. Na transposição ao LD, não foram publicados na íntegra, mas recortados, e com recurso visual que simula sua publicação digital, ainda que sem os demais recursos visuais que normalmente constam. Assim como na leitura anterior, não estão aqui quaisquer informações que contextualizem o que se está prestes a ler, com os elementos que situem o contexto de produção e circulação. A autoria está indicada ao final de cada texto e a leitura é precedida do comando da atividade que pede enfoque aos **movimentos argumentativos**, como pode ser visto na Figura 24.

**Figura 24** – Comando de pré-leitura dos **artigos de opinião** na seção **Produção de texto** em *Singular & Plural* (2018) – 9º ano.

**2. Permaneçam em dupla e leiam, a seguir, trechos de dois artigos de opinião. Prestem atenção aos movimentos argumentativos realizados por seus autores.**

Fonte: *Singular & Plural* (BALTHASAR; GOULART, 2018, 9º ano, p. 138).

A pergunta “Trote nas universidades deve ser proibido?” introduz o tema e instaura um debate em que os pontos de vista estão polarizados nas respostas “Sim.” e “Não.” contidas em cada artigo. Ao leitor está posta a interação argumentativa em que se apresentam os argumentos dialogando entre si nessa seção do jornal. Observemos a seguir as análises de cada um desses textos.

A resposta afirmativa é dada no artigo de Antonio Almeida e Oriowaldo Queda, ambos professores universitários da ESALQ-USP. Eles partem de um posicionamento para então construir os argumentos da afirmação no interior do texto, encadeados entre si.

O raciocínio argumentativo dos articulistas é iniciado com a exposição de dados e fatos. O trote no estado de São Paulo já é proibido por Lei (BRASIL, 1999), por isso talvez não houvesse necessidade dessa discussão em pauta. O **Porém** da frase seguinte, no entanto, coloca em evidência a oposição entre esse importante dado, cujo caráter de Lei lhe dá autoridade, e o fato de estar em curso uma CPI de violação

de direitos humanos decorrente de excessos atribuídos ao trote, como afirmam os articulistas, incorrendo em estupros, assédio e aliciamento sexual. Percebe-se, então, que o objetivo é dialogar com a situação temporal externa com base na constatação da Lei e de dados da realidade, favoráveis à proibição do trote nas universidades.

São construídos os argumentos que culminarão na conclusão, a tese principal de que o trote é uma prática de violência e tortura, e por isso deve ser proibida. Argumenta-se, então, sobre o trote não ser um “rito de passagem”, em uma configuração expressa de diálogo e oposição ao outro artigo, o do “Não”. Aqui está o argumento que coloca em perspectiva a questão da desigualdade, potencializada pelos modalizadores (**abissais divisões, ódios profundos**). Sendo assim, segundo esses articulistas, além de não ser um ritual de passagem pelo qual os universitários devem passar, é uma prática violenta que submete principalmente as minorias.

Chama-se à responsabilidade as universidades, pelo modalizador deôntico (**deveriam**), em um sentido de alinhamento ao valor trazido pela democracia, em oposição aos sentidos construídos de **omissão e tortura**. Desse modo, está posta a conclusão: “O trote é obstáculo à democratização da universidade e do país. Chega de omissão e convivência. O trote é tortura e deve ser abolido.”.

O ponto de vista contrário à proibição da prática de trote nas universidades está no outro artigo, escrito por Víctor Gabriel Rodríguez, professor de Direito Penal da Faculdade de Direito de Ribeirão Preto. Para dialogar com essa realidade social, o articulista parte de uma posição predominantemente negativa, e a partir daí propõe-se a construir argumentos no interior do texto, encadeados entre si. A negação, portanto, incide não só para responder à pergunta, mas ela se forma ao longo da estrutura dos parágrafos.

Depreende-se uma questão implícita em suspensão (Há violência na prática de trotes nas universidades do país?), a qual o autor responde afirmativamente. Esse posicionamento está marcado pelo modalizador adverbial **inevitavelmente**, por meio do qual está sua intenção de não dissociar trote e violência no contexto do ingresso à universidade, aqui sinalizado pelo marco temporal “nesses tempos de inauguração do ano letivo”.

No segundo parágrafo há uma nova questão implícita (A proibição dessa prática significa um bem coletivo?), em torno da qual o articulista irá formular seu primeiro argumento. Inicia com uma locução conjuntiva (**Ainda que**) para estabelecer contraste com a ideia anterior, de que trotes são episódios de violência, ponderando

com uma nova classificação, de que são **eventos indesejáveis**. O restante do parágrafo é modalizado pela negação, expressa em **Bem ao contrário, coibição excessiva**, que assim culminam no argumento: proibir o trote infantiliza os estudantes.

O articulista afirma (“algo tão cristalizado como verdadeiro”) ser o trote um rito de passagem (um novo argumento), conclusão essa baseada no senso comum de que toda tradição (ou ritual) é potencialmente carregada de história, significado, sabedoria e valor para a sociedade. Esse argumento é sustentado no parágrafo seguinte pela sua proposição quanto a ser um momento inaugural na vida. Estabelece confronto por meio dos paralelos entre universidade/colégio; jovens/pais; jovens/professores e, caminhando para o final, constrói seu argumento acerca de qual deve ser o papel da Universidade na analogia entre a prática do trote e de outros eventos corriqueiros no contexto acadêmico, deixando implícito que tais proibições são da mesma categoria e, portanto, soam descabidas.

Esses dois textos, assim publicados em seu contexto autêntico, permitem-nos uma análise argumentativa sob as bases do modelo dialogal, apoiada em Plantin (2008b). Identifica-se que há uma questão argumentativa instaurada desde o início, e que se manteve estável. Além disso, cada um dos participantes pôde trazer a essa seção do jornal o seu ponto de vista e os argumentos para embasá-lo, em uma situação interacional, nas posições a favor e contra. Plantin (2008b, p. 68-70) considera que as

[...] interações fortemente argumentativas apoiam-se sobre um desacordo que apresenta características específicas: ele não é instantaneamente reparado no decorrer da interação em que surgiu; é tematizado na interação [...]. Desse modo, ele produz interações organizadas em torno de um conflito preexistente; o conflito é a razão de ser dessas interações e condiciona seu desenrolar; as intervenções dos participantes são desenvolvidas e planejadas.

[...]



Assim, a argumentação é vista como um modo de construção de respostas a perguntas que organizam um conflito discursivo.

Dessa maneira, os articulistas engajaram-se em relacionar seus argumentos, cada um em seu papel (oponente e proponente), embora nem sempre tenham assim se mantido, pois para responder à questão argumentativa trouxeram e exploraram

outras perguntas, às quais ora se opuseram, ora não, mudando temporariamente de papéis. Lançaram mão também de perguntas que, em interação, serviram como trajeto para que se consolidassem em seu papel actancial predominante e na sua resposta, afirmativa ou não, à questão argumentativa que gerou o debate.

### 5.6.2 Singular & Plural (2018) –9º ano: texto argumentativo em processo de análise

Para compreender como foram trabalhados os sentidos dos **artigos de opinião** lidos nessa seção, vamos nos voltar agora às subseções que trazem as atividades.

A subseção **O texto em construção** (p. 136-138) segue a leitura do texto de Draiton Souza (2018), e é composta de um total de oito atividades, além de três boxes móveis. Apoiamo-nos em Pereira, Rodrigues e Costa-Hübes (2019, p. 365-366) para categorizar tais atividades, sinalizando, no entanto, para o olhar interpretativo dessa análise, que considerou que alguns aspectos são mais representativos de uma categoria do que de outra.

**Quadro 28** – A coletânea de atividades na subseção **O texto em construção** em *Singular & Plural* (2018) – 9º ano.

1. Reconhecimento do contexto de produção do gênero e do texto.	2. Identificação das vozes que constituem o texto, ideologicamente.	3. Compreensão de que os textos são saturados de projeções axiológicas.
<p>A atividade <b>1</b> é referente ao tema e solicita que o estudante explique a relação estabelecida pelo articulista e a projete a sua vida em sociedade, justificando. Mobiliza, portanto, os horizontes espacial e temporal de ambos (autor/leitor), além do “projeto de dizer” desse texto.</p>	<p>A atividade <b>4</b> relaciona-se a quem é o autor, na identificação de sua posição social que lhe dá autoridade para discutir sobre o tema. O estudante apoia-se, para responder, no boxe móvel Clipe, ao lado da atividade.</p> <p>Nas atividades <b>5</b> (a, b) e <b>6</b> (a, b, c, d, e) o estudante deve identificar algumas estratégias argumentativas usadas pelo articulista, que são a de definir corrupção por meio de exemplos e a de trazer vozes de autoridade. Nesse caso, pode-se perceber a construção de seu discurso com base na dimensão extraverbal.</p>	<p>As atividades <b>2</b> e <b>3</b> são de identificação da questão polêmica/ponto de vista/tese do articulista, portanto, referem-se a como o texto é axiologicamente orientado.</p> <p>As atividades <b>7</b> e <b>8</b> são referentes à forma composicional do gênero discursivo, relaciona-se à conclusão que deve reafirmar a tese. A atividade <b>8</b>, ainda, desencadeia o boxe <b>Se liga nessa!</b>, que sistematiza a organização das ideias em um artigo de opinião na estrutura dos parágrafos que contenham contextualização; tese; argumentos; contra-argumentos e conclusão.</p>

Fonte: elaboração da pesquisadora (2021), com base em Pereira; Rodrigues e Costa-Hübes (2019, p. 365-366) e em *Singular & Plural* (BALTHASAR; GOULART, 2018, 9º ano, p. 136-138).

Agora nos voltaremos às subseções **Atividade 2 – os movimentos argumentativos** (p. 138-141) e **Atividade 3 – a modalização no artigo de opinião** (p. 141-142), que compõem um total de cinco atividades. As atividades dessa última subseção serão nomeadas como **1M**, **2M** e **3M**. Veja-se o Quadro 29.

**Quadro 29** – A coletânea de atividades das subseções **Os movimentos argumentativos e A modalização no artigo de opinião** em *Singular & Plural* (2018) – 9º ano.

1. Reconhecimento do contexto de produção do gênero e do texto.	2. Identificação das vozes que constituem o texto, ideologicamente.	3. Compreensão de que os textos são saturados de projeções axiológicas.
--	A atividade 2 (c, d) aproxima o leitor (estudante), pois é convidado a opinar sobre a argumentação que considera mais convincente e o que opina sobre a relação trote/ética. Ou seja, a partir da opinião alheia, é convidado a partilhar a sua própria, num exercício em que o autor condiciona a opinião do leitor.	As atividades 1 (a, b) e 2 (a, b, e, f, j) referem-se à orientação axiológica do articulista, que pode ser percebida ao se avaliar os argumentos e a construção argumentativa nos movimentos de sustentação, refutação e negociação, que trazem a entonação autoral e seu gesto avaliativo em relação a outros discursos.  As atividades 2 (h, i) e 1M (a, b), 2M (a, b) e 3M são referentes à força argumentativa inscrita na própria língua, nesses casos, na modalização, o que nos remete à reflexão quanto ao estilo autoral e à escolha das palavras para a produção de sentidos e valoração.

Fonte: elaboração da pesquisadora (2021), com base em Pereira; Rodrigues e Costa-Hübes (2019, p. 365-366) e em *Singular & Plural* (BALTHASAR; GOULART, 2018, 9º ano, p. 138-142).

Além disso, nos detivemos no percurso feito pelos gêneros discursivos desse capítulo. Também em composição com atividades, tratam do tema da corrupção sob diversas óticas, de modo que ao estudante é oferecida a possibilidade da tensão discursiva. Segue-se essa visão geral do Capítulo 7 em *Singular & Plural* (2018) no Quadro 30, na próxima página.

**Quadro 30** – Os gêneros discursivos abordados no Capítulo 7 – Corrupção: o que é e como se combate?, em *Singular & Plural* (2018) – 9º ano.

<b>Gêneros discursivos</b>	<b>Enfoque da coletânea de atividades</b>
<b>Charge</b>	Mobilização de conhecimentos prévios dos alunos – identificação do ponto de vista do autor e sondagem sobre o ponto de vista do estudante. Construção do significado para o conceito de Ética.
<b>Tirinha</b>	Mobilização de questões de estilo na construção dos sentidos do texto, utilizando-se as conjunções adversativas <i>mas</i> e <i>porém</i> , para opor ideias, e na percepção do efeito humorístico na fala do personagem, que surpreende o leitor. Há também reflexões em torno ao tema da Ética, de modo que o estudante possa elaborar seu ponto de vista enquanto percebe as opiniões do autor dos quadrinhos, relacionadas aos conceitos de ética, liberdade e vitória moral
<b>Ensaio</b>	Mobilização da discursividade para situar o estudante quanto ao seu contexto de produção, além de resgatar o histórico dos personagens da mitologia grega, provavelmente distantes da realidade do estudante, para que assim se sintam situados e confortáveis na leitura. Atenção à questão polêmica e à construção do ponto de vista autoral.
<b>Artigo de opinião</b>	Reflexão em torno ao tema, à forma composicional e aos tipos de argumentos na construção desse gênero discursivo.
<b>Artigo de opinião</b>	Movimentos argumentativos.
<b>Artigo de opinião</b>	Modalização.

Fonte: elaboração da pesquisadora (2021), com base em *Singular & Plural* (BALTHASAR; GOULART, 2018, 9º ano, p. 126-145).

Sob essas bases, o estudante deve chegar ao final do capítulo para então construir o seu artigo de opinião relacionado ao tema: “Corrupção: esse mal tem cura?”.

### 5.6.3 *Singular & Plural* (2018) –9º ano: *artigo de opinião em processo de escrita*

Por fim, chega-se à proposta de produção escrita, no final do capítulo, dividida em dois momentos, que são o de se pensar as condições de produção e a elaboração (**Como fazer?**).

Para o estudante refletir sobre as condições de produção, é delimitado o tema (“Corrupção: esse mal tem cura?”), o público-alvo, que serão os adultos e jovens da mesma faixa etária do estudante, e como se dará a circulação: por meio de um livro que reunirá uma coletânea de artigos de opinião de todos da turma, para permanecer na biblioteca da escola ou ser levado para casa, num sistema de rodízio.

Em **Como fazer?**, são dadas algumas sugestões de recorte sobre o tema, que podem ser vistas na Figura 25.

**Figura 25** – Sugestão de recortes sobre o tema para produção escrita do **artigo de opinião** em *Singular & Plural* (2018) – 9º ano.

**Como fazer?**

1. Escolhendo um recorte do tema e definindo sua posição
  - Considerando que todos os artigos estarão reunidos, é importante que haja variação de recortes sobre o tema. A seguir, apresentamos algumas sugestões:
    - Corrupção na política tem jeito?
    - A corrupção faz parte da cultura brasileira?
    - A ética é uma forma de combater a corrupção?
    - Ética na política é possível?
    - A corrupção no poder público é mais grave que os pequenos atos de corrupção no dia a dia?

Fonte: *Singular & Plural* (BALTHASAR; GOULART, 2018, 9º ano, p. 143).

Essa tarefa exige do estudante que reflita sobre a relevância do que irá discutir, a partir dessas possibilidades de recorte do tema, auxiliado pelas demais tarefas, que demandam:

- a **pesquisa** e leitura de outros textos que abordem a corrupção e a Ética. Valoriza-se, pois, a leitura e a pesquisa como partes do processo, cuja função é fazer expandir esse conhecimento para além do que foi lido e aprendido no LD, como forma de aquisição de repertório e ampliação de conhecimentos;
- a **partilha** desses textos com os colegas. A troca dos textos e a partilha de ideias entre os colegas que, juntos, irão compor esse livro é, primeiro, a possibilidade da interação para ampliação do debate e da gestão das diferenças, ideia aqui apoiada no modelo dialogal em Plantin (2008b) e, segundo, a possibilidade de conexões e penetrações rumo à construção de um evento único e irrepetível após o encontro entre diferentes contextos valorativos acomodados, mas relacionados ao centro operativo do existir no mundo vivenciado por cada um (BAKHTIN, 2017 [1986]);
- a organização das **ideias** com base em dados, estatísticas e vozes de autoridade. Esse movimento dá ao texto uma orientação axiológica e reflete seu posicionamento frente a outros discursos, pois o estudante selecionará alguns deles para compor o seu texto, para concordar ou não com eles.
- um **posicionamento** a ser assumido. Aqui é o momento de se firmar o seu próprio gesto valorativo, o qual foi oportunizado após a relação com os outros discursos;

- três **argumentos para sustentação** e três **argumentos contrários**. Aqui podemos apoiar-nos em Charaudeau (2016), para o qual o processo argumentativo se constitui a partir de uma proposta sobre o mundo relacionada à proposição e desenvolvida na persuasão. Nessa configuração argumentativa, o sujeito orienta-se a partir de uma situação comunicativa, para a qual elabora os seus argumentos;
- a **organização estrutural** que considere a introdução, a tese, a apresentação dos argumentos e a conclusão. Refere-se à forma composicional, fazendo com que o estudante pense o seu texto como pertencente a um gênero discursivo que irá viabilizar a circulação do seu conteúdo temático articulando-se com seu estilo, composição textual (PEREIRA; RODRIGUES; COSTA-HÜBES, 2019);
- o **processo de escrita** que considere os recursos aprendidos ao longo da seção: movimentos argumentativos, conectores, adjetivos e advérbios, além de perguntas retóricas como recurso de persuasão e um título atraente. Ao discorrer sobre a organização argumentativa do discurso, Charaudeau (2016) afirma que uma boa argumentação é feita da articulação entre as categorias da língua, como no caso da disjunção (**ou**) e as conjunções (**e, pois, mas**); categorias do discurso e os tipos de textos. Além disso, chama-nos a atenção, nessa tarefa, a orientação quanto ao título e à estratégia das perguntas retóricas, que levam o estudante a refletir o seu texto a partir de uma perspectiva estilística. Um procedimento que, segundo Bakhtin (2013 [1997]), focaliza a eficácia, ao invés da técnica e da forma.

Consideram-se todas essas tarefas como significativas à uma construção discursiva e argumentativa. Segundo Costa Val (2003, p. 129), a produção textual sob bases bakhtinianas requer um

[...] uso linguístico situado num contexto histórico e social e, por isso, integrado às práticas comunicativas da sociedade. Produzir um texto escrito implica escolher um determinado gênero discursivo e essa escolha se faz em função de para que se escreve, para quem se escreve, em que esfera e sobre que suporte deverá circular o texto produzido.

Na etapa de avaliação, os estudantes devem trocar os textos entre si e avaliá-los segundo a ficha de avaliação, dividida em quatro itens para verificação dos critérios de: 1) adequação à proposta (se o estudante toma uma posição diante da questão polêmica); 2) adequação às características estudadas do gênero (se há

contextualização, tese, desenvolvimento e conclusão; se há mais de um argumento; se apoia-se em mais de um tipo de argumento); 3) construção da coesão/coerência (uso de conjunções e outros conectores; modalização); 4) uso de regras e convenções da gramática normativa (uso adequado de sinais de pontuação; regras de concordância; ortografia correta).

Assim como ocorreu em *Tecendo linguagens* (2018) – 9º ano, essa etapa destoa do restante, pois seu caráter é deslocado a orientações modelares quanto ao gênero, pautadas sob os termos **adequação; normativa; regras; convenções; correto**. Nesse momento, o social ficou de fora, e colocou-se foco na correção, ao invés de se valorizarem as manifestações autênticas que levam à uma dimensão discursiva.

Outro ponto de convergência com *Tecendo linguagens* (2018) – 9º ano é a fragilidade da proposta para a circulação dos artigos de opinião no meio digital, com a diferença de que, em *Singular & Plural* (2018) – 9º ano, propõe-se também a circulação impressa, na confecção de um livro que fique disponível na biblioteca da escola, ainda que, tradicionalmente, a circulação do artigo ocorra na esfera jornalística-midiática. As orientações são reproduzidas na Figura 26.

**Figura 26** – Orientações para a produção de um livro impresso de **artigos de opinião** em *Singular & Plural* (2018) – 9º ano.

- 5. Produzindo um livro de artigos de opinião**
- a) Junte seu texto com o dos(as) colegas para produzir o livro com os artigos de opinião.
  - b) Depois que todos os artigos da turma estiverem revisados e finalizados, vocês deverão encaderná-los num volume que ficará disponível na biblioteca da escola ou poderá ser emprestado e levado para casa.
  - c) Se sua classe ou você tiver um *blog*, os artigos também poderão ser publicados lá para todo mundo ler. Comunique os(as) autores(as) dos textos (seus/suas colegas) e o(a) professor(a) antes de tornar os textos públicos.

Fonte: *Singular & Plural* (BALTHASAR; GOULART, 2018, 9º ano, p. 145).

Para a circulação digital, nesse caso, não se discutiram suas formas específicas de interação e interlocução, sua perspectiva multimodal e a possibilidade às muitas referências a linguagens não verbais, sobretudo as visuais.

Para o seu diálogo com a BNCC (BRASIL, 2018a), Balthasar e Goulart (2018) optaram por explicitar as competências do capítulo logo em seu início, ao invés de recuperá-las ao longo das seções nele trabalhadas, como o fizeram as autoras de *Tecendo Linguagens* (2018) – 9º ano. As que aqui destacamos são as gerais da EB, as específicas de Linguagens e de LP que se relacionam à argumentação, respectivamente:

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BRASIL, 2018a, p. 9).

4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo. (BRASIL, 2018a, p. 65).

6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais. (BRASIL, 2018a, p. 87).

7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias. (BRASIL, 2018a, p. 87).

A competência geral 7 é central na definição de um jovem agente na ação argumentativa com vistas à cidadania, posicionando-se socialmente. Dela desdobram-se as demais competências que prospectam um aprendizado para o uso de diferentes linguagens; para análise de informações, argumentos e opiniões alheias; para posicionamento e para o reconhecimento do texto como instrumento de negociação e carregado de valorações.

Para análise das habilidades, detivemo-nos às que constam na seção de **Produção de texto**, que contempla a leitura, a escrita e a coletânea de atividades nas subseções nomeadas como **Atividade 1**, **Atividade 2** e **Atividade 3**, como sistematizadas no Quadro 31.

**Quadro 31** – Habilidades relacionadas à argumentação na seção de **Produção de texto** de *Singular & Plural* (2018) – 9º ano.

<b>Atividade 1: apresentação do gênero artigo de opinião</b>	<b>Atividade 2: estudo dos movimentos argumentativos</b>	<b>Atividade 3: modalização no artigo de opinião</b>
(EF89LP04) Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos do campo (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), posicionando-se frente à questão controversa de forma sustentada.	(EF89LP14) Analisar, em textos argumentativos e propositivos, os movimentos argumentativos de sustentação, refutação e negociação e os tipos de argumentos, avaliando a força/tipo dos argumentos utilizados.  (EF89LP23) Analisar, em textos argumentativos, reivindicatórios e propositivos, os movimentos argumentativos utilizados (sustentação, refutação e negociação), avaliando a força dos argumentos utilizados.	(EF89LP16) Analisar a modalização realizada em textos noticiosos e argumentativos, por meio das modalidades apreciativas, viabilizadas por classes e estruturas gramaticais como adjetivos, locuções adjetivas, advérbios, locuções adverbiais, orações adjetivas e adverbiais, orações relativas restritivas e explicativas etc., de maneira a perceber a apreciação ideológica sobre os fatos noticiados ou as posições implícitas ou assumidas.

Fonte: elaboração da pesquisadora (2021), com base em *Singular & Plural* (BALTHASAR; GOULART, 2018, 9º ano, p. 126, 134-145).

Tais subseções articulam o aprendizado em torno da conceituação do gênero discursivo **artigo de opinião** na esfera jornalística-midiática; em torno dos movimentos argumentativos e do estilo (modalização). Apoiam-se, para isso, nas habilidades, que solicitam do estudante, principalmente, sua percepção analítica, de identificação e avaliação frente ao texto alheio.

### 5.7 O artigo de opinião em *Singular & Plural* (2015) – 9º ano<sup>19</sup>

A seguir temos a visão geral da produção escrita no volume do 9º ano, concentrada no **Caderno de leitura e produção**, no decorrer de três unidades, como ilustra o Quadro 32. Há o trabalho com três gêneros discursivos, sendo dois deles da esfera jornalística. O **artigo de opinião** é um destaque neste volume, trabalhado em dois momentos. Este volume diferencia-se da edição de 2018 por ter o conteúdo

<sup>19</sup> Anexo 4.

organizado em três cadernos, que tematizam cada qual: **leitura e produção; práticas de literatura; estudos de língua e linguagem.**

**Quadro 32** – Visão geral da produção escrita no **Caderno de leitura e produção** em *Singular & Plural* (2015) – 9º ano.

Visão geral da produção escrita <i>Singular &amp; Plural</i> (2015) – 9º ano	Caderno de leitura e produção		
	Unidade 1 – Mudança e transformação	Unidade 2 – Diversidade cultural	Unidade 3 – Não é brincadeira: o problema do trabalho infantil
	<p><b>Capítulo 1:</b> Assumindo responsabilidades: sexualidade e gravidez na adolescência</p> <p><b>Produção de texto:</b> artigo de opinião</p> <p><b>Capítulo 2:</b> Assumindo responsabilidades: o sonho e a realidade</p> <p><b>Produção de texto:</b> artigo de opinião</p>	<p><b>Capítulo 1:</b> Um mundo de credos, valores e costumes</p> <p><b>Produção de texto:</b> pesquisa e resumo para apresentação oral</p> <p><b>Capítulo 2:</b> ... e eu no mundo?</p> <p><b>Produção de texto:</b> apresentação oral</p>	<p><b>Produção de texto:</b> reportagem audiovisual</p>

Fonte: elaboração da pesquisadora (2021), com base em *Singular & Plural* (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2015, 9º ano, p. 2-127).

Nos Capítulos 1 e 2 da *Unidade 1*, constam duas seções que objetivam levar o estudante a escrever o seu artigo de opinião.

No Capítulo 1 (p. 23-31), essa proposição dá-se em três etapas: **Conhecendo o gênero: artigo de opinião; Praticando e Produzindo o texto: artigo de opinião.** A primeira etapa contém em seu eixo duas subseções que organizam a apresentação do gênero artigo de opinião. Inicia-se com a **Atividade 1: o contexto de produção** (p. 23-24), em que se apresenta o primeiro texto de leitura da coletânea dessa seção, que se intitula “Proibir publicidade resolve os problemas?”, de Patrícia Blanco, publicado na seção **Tendências/Debates** do jornal *Folha de S.Paulo*, publicado em seu Portal digital em 21 de junho de 2011. Segue-se uma coletânea com extensas atividades articuladas com o box que conceitua o **artigo de opinião** como gênero, o que se observa na Figura 27.

**Figura 27** – Boxe para conceituar o gênero em *Singular & Plural* (2015) – 9º ano.

#### Artigo de opinião

Os artigos de opinião trazem **questões polêmicas** que dizem respeito a toda a **sociedade**. Seu objetivo, portanto, não é abordar assuntos de cunho pessoal, mas discutir **problemas que atingem a coletividade**, levando os leitores a refletir e a tomar uma posição sobre determinado assunto.

Como trata de questões polêmicas, o **leitor pode concordar ou discordar** do que está escrito no artigo de opinião. Portanto, se o autor quer convencer o leitor de sua opinião, é muito importante que ele conheça bem o assunto de que está falando para poder construir uma boa **argumentação**.

Fonte: *Singular & Plural* (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2015, 9º ano, p. 24).

A **Atividade 2: opinião X argumento** (p. 25-27) é outro eixo contido nessa primeira etapa da seção. Contém o boxe **Converse com a turma**, momento de antecipação ao que está prestes a ser lido, e também o boxe móvel **Quem é**, que apresenta o autor do texto a ser lido, o médico psiquiatra Jairo Bouer, especialista em sexualidade e comportamento jovem.

**Figura 28** – Boxe para sondagem de conhecimento em *Singular & Plural* (2015) – 9º ano.

#### Converse com a turma



Antes de ler o texto, converse com seus amigos a respeito dos três itens a seguir, cujos assuntos serão explorados pelo autor em seu artigo. Depois, veja se suas respostas têm semelhança com o que é dito no texto.

1. Sabe-se que muitas adolescentes engravidam, embora essa não seja a fase adequada para passar por esse processo. Com qual idade você acha que há mais adolescentes engravidando?
2. Você acredita que exista algum risco para a saúde da adolescente caso ela engravide? Qual?
3. Em sua opinião, até que ponto a vida da garota grávida e de seu namorado muda por causa de uma gravidez acidental?

Fonte: *Singular & Plural* (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2015, 9º ano, p. 25).

**Figura 29** – Boxe de contextualização em *Singular & Plural* (2015) – 9º ano.

**Quem é**



O psiquiatra Jairo Bouer em São Paulo, 14 ago. 2001.

**Jairo Bouer**

Médico e autoridade em sexualidade e comportamento jovem, doutor Jairo responde às dúvidas dos adolescentes em vários meios de comunicação, como o quadro Ao Ponto, do Canal Futura, e o seu próprio blog: <<http://doutorjairo.uol.com.br>>. Além disso, ele faz palestras em todo o país, em escolas, universidades, empresas e grandes eventos abertos à população.

Fonte: *Singular & Plural* (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2015, 9º ano, p. 25).

O texto a ser lido intitula-se “Grávidas no contrafluxo”, publicado no *site* do **Blog educacional** em 25 de abril de 2012. Segue-se a ele uma coletânea de atividades e o boxe móvel para apoio **Vamos lembrar** (p. 27), que sistematiza o que é **argumentar** e **argumentos**, como mostra a Figura 30.

**Figura 30** – Boxe de sistematização de conteúdo em *Singular & Plural* (2015) – 9º ano.

**Vamos lembrar**

**Argumentar** é mais do que dar uma opinião: é justificá-la, sustentá-la, isto é, defendê-la com **argumentos**, para tentar convencer o ouvinte ou o leitor. Existem diferentes tipos de argumentos: apresentação de fatos que funcionam como **exemplos**; **citação** de opiniões de pessoas importantes e/ou de **dados de pesquisa**; apresentação de **valores e princípios**; etc.

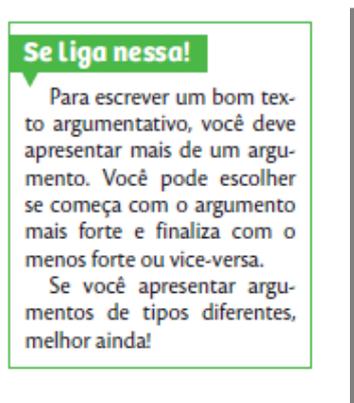
Fonte: *Singular & Plural* (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2015, 9º ano, p. 27).

Outro boxe vem na sequência para dar apoio e servir como repertório ao tema “gravidez na adolescência”. Em **Vale a pena ver!** (p. 27), há duas indicações de filmes, com suas respectivas sinopses, que são o norte-americano *Juno* (2007) e o brasileiro *Houve uma vez dois verões* (2002).

Após essa apresentação do **artigo de opinião**, composta de coletânea de textos, atividades e boxes móveis, há a segunda etapa, **Praticando** (p. 28-31), em que inicialmente o estudante exercita a sustentação para suas opiniões sobre os temas relevantes listados em uma conversa com os colegas. Na lateral, há a composição com um boxe em que as autoras reforçam que, se argumentamos, é porque queremos convencer o outro das nossas ideias, e que isso não se faz no grito, na força ou com justificativas ingênuas, mas com boas justificativas, fatos, ou seja, com argumentos fortes.

Após essas práticas, essa segunda etapa introduz outro eixo, que é o da **Atividade 3: tipos de argumento** (p. 29), com sua coletânea de atividades, além do boxe **Se liga nessa!** (p. 29), em caráter de dica, sobre a importância de se apresentar mais de um tipo de argumento para escrever um bom texto, começando pelo mais forte e finalizando com um menos forte, ou vice-versa.

**Figura 31** – Boxe de dica em *Singular & Plural* (2015) – 9º ano.



Fonte: *Singular & Plural* (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2015, 9º ano, p. 29).

O fim do percurso dessa proposta didática dá-se com a terceira etapa, **Produzindo o texto: artigo de opinião** (p. 29-31). Nela, há um grande quadro esquemático que organiza as condições de produção por meio das perguntas “O quê?” e “Para quem?”.

Outro eixo que organiza essa produção do **artigo de opinião** vem por meio da pergunta **Como fazer?**, em que há um extenso roteiro de atividades, finalizando com a Ficha de avaliação 1 (p. 31).

A seguir, o Quadro 33 traz a visão geral dessa primeira proposta de produção de **artigo de opinião**.

**Quadro 33** – Visão geral da primeira proposta de produção do artigo de opinião na *Unidade 1*, Capítulo 1, em *Singular & Plural* (2015) – 9º ano.

	Seções	Subseções	Coletânea	Atividades
Percurso didático da produção de texto - Artigo de opinião	<b>Conhecendo o gênero: Artigo de opinião</b> (p. 23-27)	<b>Atividade 1:</b> o contexto de produção (p. 23-24)	Proibir publicidade resolve os problemas?, de Patrícia Blanco. <i>Folha de S. Paulo</i> , São Paulo, 21 de jun. 2011. (Opinião). (p. 23)	1 e 2 (p. 24-25)
	--	<b>Atividade 2:</b> opinião X argumento (p. 25-27)	Grávidas no contrafluxo, de Jairo Bouer. <i>Blog Educacional</i> , Curitiba, 25 abr. 2012. Disponível em: <a href="http://blog.educacional.com.br/jairo_bouer/p74553/#cmnt">http://blog.educacional.com.br/jairo_bouer/p74553/#cmnt</a> . Acesso em: 25 abr. 2012. (p. 25-26)	1 e 9 (p. 26-27)
	<b>Praticando</b> (p. 28-30)	<b>Atividade 3:</b> tipos de argumento (p. 29-30)	--	1 a 2 (p. 28) 1 a 3 (p. 29-30)
	<b>Produzindo o texto: artigo de opinião</b> (p. 30-31)	<b>Condições de produção</b> (p. 30)	--	--
	--	<b>Como fazer?</b> (p. 31)	--	1 a 5 (p. 31)

Fonte: elaboração da pesquisadora (2021), com base em *Singular & Plural* (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2015, 9º ano, p. 23-31).

No Capítulo 2 (p. 43-55), a proposta para a produção do artigo de opinião também ocorre em três etapas: **Conhecendo mais o gênero: artigo de opinião**, **Praticando** e **Produzindo o texto: artigo de opinião**.

Notou-se, nessa configuração, que:

- a primeira etapa subdivide-se em quatro atividades, cada qual trabalhando com características centrais desse gênero discursivo, que são: **Atividade 1: vozes em conflito e vozes que concordam** (p. 43-44); **Atividade 2: o movimento argumentativo** (sustentação, refutação, negociação) (p. 45-47); **Atividade 3: a estrutura do artigo de opinião** (p. 48-49) e **Atividade 4: os organizadores textuais** (p. 50-52);
- toda essa primeira etapa apresenta uma extensa coletânea de textos de variados gêneros discursivos. Porém, em muitos momentos o gênero não é especificado, ou é classificado de maneira equivocada, como no caso dos editoriais indicados como **artigo de opinião**, na página 47;
- tanto na etapa de apresentação do gênero como em **Praticando**, muitos desses textos apresentam-se como pretexto para a realização de atividades, para o trabalho com os aspectos que estejam sendo focalizados no momento, como quando se estuda os organizadores textuais na **Atividade 4** (p. 50), por exemplo;
- por seu caráter de pretexto para a prática de atividades, na maioria das vezes a disposição visual dos textos dá-se por meio de moldura, sem simulação de seu contexto autêntico, além de estarem recortados, com supressão;
- há intervenções gráficas no próprio corpo do texto, para que durante sua leitura sejam feitas as práticas que levem o estudante a analisar o aspecto em foco, como pode ser visto nas páginas 48 e 49;
- pelos dois motivos anteriores, em diversos momentos, a coletânea de textos confunde-se com a coletânea de atividades;
- a etapa final, **Produzindo o texto: artigo de opinião** (p. 54-55) organiza-se da mesma maneira que ocorreu na seção do capítulo anterior, diferenciando-se a sua Ficha de avaliação.

Na próxima página, o Quadro 34 traz a visão geral dessa segunda proposta de produção de **artigo de opinião**.

**Quadro 34** – Visão geral da segunda proposta de produção do **artigo de opinião** na *Unidade 1, Capítulo 2, em Singular & Plural (2015)* – 9º ano.

	Seções	Subseções	Coletânea <sup>20</sup>	Atividades
Percurso didático da produção de texto Artigo de opinião	<b>Conhecendo mais o gênero: Artigo de opinião</b> (p. 43-55)	<b>Atividade 1:</b> vozes em conflito e vozes que concordam (p. 43-44)	--	1 (p. 43)
	--	<b>Atividade 2:</b> o movimento argumentativo (sustentação, refutação, negociação) (p. 45-47)	Sacolas plásticas e o uso consciente, de Francisco de Assis Esmeraldo. <i>Folha de S. Paulo</i> [Portal], São Paulo, s.p., 15 mar. 2010. Disponível em: <a href="http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opinião/fz1503201009.htm">www1.folha.uol.com.br/fsp/opinião/fz1503201009.htm</a> . Acesso em: maio 2015. (p. 45-46)	a, b, c (p. 45)
	--	<b>Atividade 3:</b> a estrutura do artigo de opinião (p. 48-49)	Piratem meus livros, de Paulo Coelho. <i>Folha de S. Paulo</i> [Portal], São Paulo, s.p., 29 maio de 2011. Disponível em: <a href="https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz2905201107.htm">https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz2905201107.htm</a> . Acesso em: maio 2015. (p. 49-50)	1 a 7 (p. 49)
	--	<b>Atividade 4:</b> os organizadores textuais (p. 50-52)	--	1 a 4 (p. 50-52)
	<b>Praticando</b> (p.52-53)	--	--	(p. 52-53)
	<b>Produzindo o texto: artigo de opinião</b> (p. 54-55)	<b>Condições de produção</b> (p. 54)	--	--
		<b>Como fazer?</b> (p. 54-55)	--	1 a 7 (p. 54-55)

Fonte: elaboração da pesquisadora (2021), com base em *Singular & Plural* (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2015, 9º ano, p. 43-55).

<sup>20</sup> Foram inseridos, nessa coletânea, somente os artigos de opinião cuja função não tenha sido exclusivamente para a prática de atividades, neste capítulo. Ou seja, desde que os textos não tenham sido usados como pretexto para a realização de atividades, sem mobilização dos seus sentidos.

### 5.7.1 Singular & Plural (2015) – 9º ano: leitura do artigo de opinião

A coleção *Singular & Plural* em ambas as edições – 2015 e 2018 / 9º ano – diferenciam-se significativamente de *Tecendo Linguagens* – 2015 e 2018 / 9º ano – por conterem em suas seções de produção textual para o **artigo de opinião** a mobilização entre a prática de leitura desse gênero, a mobilização de atividades referentes a esse gênero e, ao final, a escrita do texto pelo estudante.

Enfocaremos, neste momento, os **artigos de opinião** que serviram para a leitura no Capítulo 1 da *Unidade 1*, e posteriormente os artigos de opinião do Capítulo 2, dessa mesma unidade, no volume de 9º ano.

A primeira leitura proposta é a do texto do jornal da *Folha de S.Paulo* “Proibir publicidade resolve os problemas?”, de 2011, de autoria de Patrícia Blanco, presidente do Instituto Palavra Aberta. Na transposição para o LD, em relação à composição visual, assemelha-se a uma página de jornal impresso: está disposto em três colunas, título acima, indicação da autoria no canto superior direito e, abaixo, ao final do texto, breves informações sobre a autora. Evidencia-se também que consta na seção **Tendências/Debates** desse jornal. O tema dessa leitura é a discussão em torno à proibição de publicidade a crianças e adolescentes para restringir consumos nocivos. A opinião da articulista é de que a proibição não resolve. Sua tese é a de que a sociedade precisa sentir-se livre e informada para tomar suas próprias decisões. Os jovens devem ser educados para o consumo consciente para, assim, tornarem-se adultos responsáveis. Como estratégias argumentativas, a articulista faz diversas perguntas retóricas, e na sequência passa a argumentar, primeiro sobre a já existência das leis para proteção do consumidor, assim como sobre as medidas cabíveis para sua regulação. Até o final de seu texto, defende sua tese sob a justificativa de que mais vale ser bem-informado e educar-se para o consumo consciente do que pensar na proibição. O boxe móvel **Clipe** (p. 24) vem após o texto para contextualizar o Instituto Palavra Aberta, do qual a articulista é presidente executiva, informação dada ao final da leitura, junto à referência da fonte. Evidencia-se, então, a relevância do Instituto na defesa de ideias, pensamentos e opiniões, de modo que o estudante possa constatar a legitimidade da opinião da autora.

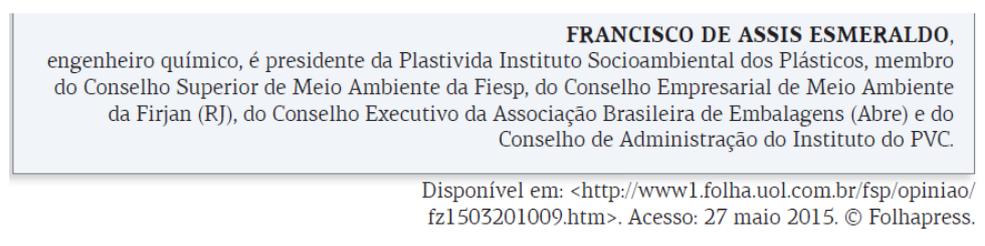
A segunda leitura proposta é a do **artigo de opinião** de Jairo Bouer, “Grávidas no contrafluxo”, publicado digitalmente no *Blog Educacional* em 2012. Tematiza o aumento do número de adolescentes que se tornaram mães entre 1996 e 2006, com

base em dados lançados pela pesquisa *Indicadores Sociais 2007* (IBGE, 2007). Dessa vez, a leitura é precedida de elementos que ajudam o estudante a se situar quanto ao tema e à autoridade do articulista sobre ele, ao mesmo tempo em que inicia a sua reflexão sobre gravidez na adolescência, por meio das perguntas que antecedem o texto e o boxe **Quem é?** em composição com uma foto de Jairo Bouer e seus dados como especialista.

Esse autor posiciona-se contrariamente à gravidez na adolescência, e o faz sob a perspectiva da preocupação com a saúde e o estado emocional das adolescentes, elencando os riscos de bebês prematuros, além de destacar o fato de que a saúde das jovens é afetada com uma gravidez não planejada de maneira mais significativa do que na fase adulta. Além disso, discorre sobre a evasão escolar e como isso reverbera no futuro da adolescente que, ainda por cima, fica mais propícia a engravidar novamente, segundo aponta o articulista por meio de dados.

No Capítulo 2 da *Unidade 1*, há proposta de leitura de dois **artigos de opinião**, sendo o primeiro deles intitulado “Sacolas plásticas e o uso consciente”, publicado na *Folha de S.Paulo on-line* em 2015, de autoria de Francisco de Assis Esmeraldo, engenheiro químico, cuja autoridade é dada a conhecer no final da leitura, junto ao seu nome, onde também se encontra a referência completa da fonte, como se vê na Figura 32.

**Figura 32** – Informações que validam a autoridade do articulista em *Singular & Plural* (2015) – 9º ano.



Fonte: *Singular & Plural* (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2015, 9º ano, p. 46).

Nessa transposição ao livro didático, o artigo encontra-se disposto em duas colunas, emoldurado e em composição com uma foto – cuja reprodução não pôde ser comprovada como tendo feito parte do contexto original –, mas que ilustra o descarte indevido de sacolas de plástico em 2010, conforme se lê na legenda. Além disso, trata-se de um recorte do artigo original, pois há marca de supressão em seu interior.

No texto, o articulista discorre sobre o uso das sacolas plásticas defendendo que mais vale sermos conscientes quanto ao seu descarte do que buscar que sejam banidas, uma vez que já fazem parte da vida contemporânea. Ele faz uso, em sua argumentação, de perguntas retóricas e dados – que traz de fontes confiáveis –, finalizando o seu texto com a consideração de que a penalização seria um retrocesso, e dando como solução a educação e a responsabilidade compartilhada entre indústria, sociedade e o poder público.

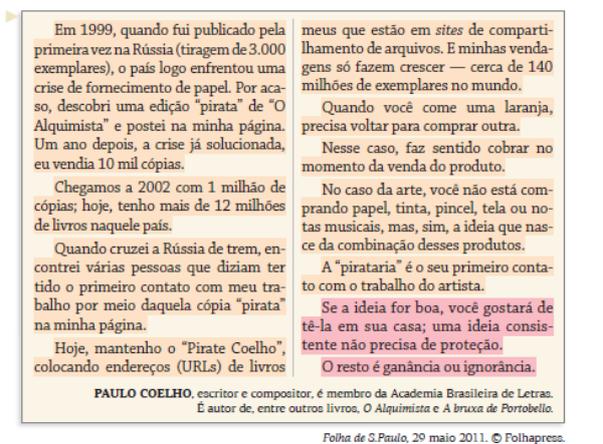
A outra proposta de leitura de **artigo de opinião** desse Capítulo 2 da *Unidade 1* é de autoria de Paulo Coelho, intitulado “Pirateiem meus livros”, e foi publicado na *Folha de S. Paulo* em 2011. Em seu texto, ele defende o compartilhamento dos livros pelos *sites*, sem custo. Disposto em duas colunas e em composição com uma foto de articulista do ano de 2002, destacamos que, nessa transposição, seus parágrafos foram destacados em diferentes cores, pois aqui o texto foi adaptado para uma sequência de atividades que mobiliza conhecimentos em torno à estrutura do gênero discursivo, como mostram as Figuras 33 e 34.

**Figura 33** – Transposição do **artigo de opinião** para o contexto visual de *Singular & Plural* (2015) – 9º ano, com destaque de cores preparando para as atividades.



Fonte: *Singular & Plural* (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2015, 9º ano, p. 48).

**Figura 34** – Transposição da continuação do mesmo **artigo de opinião** para o contexto visual de *Singular & Plural* (2015) – 9º ano, também com destaque de cores.



Fonte: *Singular & Plural* (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2015, 9º ano, p. 49).

Por meio de exemplificações e perguntas retóricas, Paulo Coelho argumenta em favor do livre acesso aos livros, da sua circulação sem necessariamente obter ganho com direitos autorais. Traz ao centro da discussão o "pirateamento" e o livre acesso pela internet como ações que promovem o escritor e sua escrita.

### 5.7.2 *Singular & Plural* (2015) – 9º ano: texto argumentativo em processo de análise

A coletânea de atividades contida na seção dedicada ao **artigo de opinião** da *Unidade 1*, Capítulo 1, ocorre no interior de suas subseções e em **Praticando**. Para o primeiro artigo de opinião do Capítulo 1 ("Proibir publicidade resolve os problemas?"), mobilizam-se as atividades **1 (a-j)** e **2 (a-f)** nas páginas 24 e 25, dentro da subseção **Atividade 1: o contexto de produção**. Novamente, apoiamo-nos em Pereira, Rodrigues e Costa-Hübes (2019, p. 365-366) para categorizar tais atividades sob o olhar interpretativo desta análise, que considerou que alguns aspectos são mais representativos de uma categoria do que de outra.

**Quadro 35** – Atividade 1: o contexto de produção, em *Singular & Plural* (2015) – 9º ano.

1. Reconhecimento do contexto de produção do gênero e do texto.	2. Identificação das vozes que constituem o texto, ideologicamente.	3. Compreensão de que os textos são saturados de projeções axiológicas.
Os itens <b>1a; 1b; 1e; 1f; 1g; 1j</b> mobilizam as reflexões em torno do tema do artigo; do seu projeto de dizer; dos dados que nos contam sobre quem é a articulista e para quem o texto dela se dirige; da sua esfera de circulação.	Os itens <b>1c; 1d; 1i</b> possibilitam reconhecer esse texto como inscrito na vida, perceber a valoração da autora e os interesses sociais que por ele se orientam.	O item <b>1h</b> propicia a compreensão da finalidade do artigo de opinião como gênero discursivo, que é a de influenciar a opinião alheia.  Atividade <b>2 (a-f)</b> – solicita que o estudante reflita sobre quais temas, entre os sugeridos, têm relevância social o suficiente para se tornarem discussão em um artigo de opinião.

Fonte: elaboração da pesquisadora (2021), com base em Pereira, Rodrigues e Costa-Hübes (2019, p. 365-366) e em *Singular & Plural* (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2015, 9º ano, p. 24-25).

Agora nos voltaremos à subseção **Atividade 2: opinião X argumento**, que reúne uma coletânea com nove atividades (p. 26-27) logo após o texto de Jairo Bouer.

**Quadro 36** – Atividade 2: opinião X argumento, em *Singular & Plural* (2015) – 9º ano.

1. Reconhecimento do contexto de produção do gênero e do texto.	2. Identificação das vozes que constituem o texto, ideologicamente.	3. Compreensão de que os textos são saturados de projeções axiológicas.
As atividades <b>2, 3, 4, 5 e 6</b> mobilizam os sentidos para a compreensão do projeto de dizer do autor; a esfera de circulação desse texto e os dados autorais e de seu público-leitor.	As atividades <b>6 e 7</b> representam a possibilidade de interpretar o discurso orientado a partir de interesses do autor como representante de um grupo social, nesse caso, a classe médica.	As atividades <b>1 e 9</b> permitem a compreensão axiológica a partir de elementos dados pelas escolhas autorais de palavras, expressões, além de como a escolha dos argumentos também nos pode revelar seu posicionamento valorativo.

Fonte: elaboração da pesquisadora (2021), com base em Pereira, Rodrigues e Costa-Hübes (2019, p. 365-366) e em *Singular & Plural* (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2015, 9º ano, p. 26-27).

Na seção **Praticando** (p. 28-29), as atividades 1 e 2 são categorizadas como indicado no Quadro 37.

**Quadro 37 – Praticando**, em *Singular & Plural* (2015) – 9º ano.

1. Reconhecimento do contexto de produção do gênero e do texto.	2. Identificação das vozes que constituem o texto, ideologicamente.	3. Compreensão de que os textos são saturados de projeções axiológicas.
---	---	As atividades 1 e 2 permitem que o estudante reflita sobre a escolha de seus argumentos a partir de seu centro de valores, para uma série de questões polêmicas. Posteriormente, tem a oportunidade de fazer trocas com os colegas e conhecer o posicionamento axiológico de cada um.

Fonte: elaboração da pesquisadora (2021), com base em Pereira, Rodrigues e Costa-Hübes (2019, p. 365-366) e em *Singular & Plural* (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2015, 9º ano, p. 28-29).

Na subseção **Atividade 3: tipos de argumento** (p. 29-30), há três atividades que mobilizam os tipos de argumentos, que devem ser identificados pelo estudante em cada um dos fragmentos de textos relacionados.

**Quadro 38 – Atividade 3: tipos de argumento**, em *Singular & Plural* (2015) – 9º ano.

1. Reconhecimento do contexto de produção do gênero e do texto.	2. Identificação das vozes que constituem o texto, ideologicamente.	3. Compreensão de que os textos são saturados de projeções axiológicas.
---	---	As atividades 1, 2 e 3, assim como em <b>Praticando</b> , permitem que o estudante reflita sobre a escolha de seus argumentos, a partir de seu centro de valores, e também a escolha autoral em cada fragmento desses textos.

Fonte: elaboração da pesquisadora (2021), com base em Pereira, Rodrigues e Costa-Hübes (2019, p. 365-366) e em *Singular & Plural* (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2015, 9º ano, p. 29-30).

Quanto ao percurso realizado por meio dos gêneros discursivos, nesse Capítulo 1 da *Unidade 1*, de modo a serem articuladas muitas vezes em conjunção e tensão à dos estudantes, elaboramos o Quadro 39.

**Quadro 39** – Os gêneros discursivos do Capítulo 1 – Assumindo responsabilidades: sexualidade e gravidez na adolescência, em *Singular & Plural* (2015) – 9º ano.

Gêneros discursivos	Enfoque da coletânea de atividades
<b>Reportagem</b>	Mobilização de conhecimentos prévios dos alunos para o tema da gravidez na adolescência; construção opinativa; discurso direto e indireto; características do gênero reportagem.
<b>Reportagem</b>	Mobilização sentidos sobre o tema da gravidez, explorado no texto; elementos relativos ao gênero reportagem; estilo a partir da escolha de palavras.
<b>Artigo de opinião</b>	Mobilização da discursividade para situar o estudante quanto ao seu contexto de produção; tema e construção argumentativa; posicionamento axiológico.
<b>Artigo de opinião</b>	Mobilização da discursividade para situar o estudante quanto ao seu contexto de produção; tema e construção argumentativa; posicionamento axiológico.

Fonte: elaboração da pesquisadora (2021), com base em *Singular & Plural* (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2015, 9º ano, p. 16-31).

No Capítulo 2 da *Unidade 1*, a coletânea de atividades contida na seção dedicada ao **artigo de opinião** também ocorre no interior de suas subseções e em **Praticando**. Nosso olhar analítico a essas coletâneas inicia-se no Quadro 40, com as subseções **Atividade 1: vozes em conflito e vozes que concordam** (p. 43-44) e **Atividade 2: o movimento argumentativo** (sustentação, refutação, negociação) (p. 45-47). Apoiando-nos em Pereira, Rodrigues e Costa-Hübes (2019, p. 365-366) para categorização.

**Quadro 40** – **Atividade 1: vozes em conflito e vozes que concordam** e **Atividade 2: o movimento argumentativo** (sustentação, refutação, negociação), em *Singular & Plural* (2015) – 9º ano.

1. Reconhecimento do contexto de produção do gênero e do texto.	2. Identificação das vozes que constituem o texto, ideologicamente.	3. Compreensão de que os textos são saturados de projeções axiológicas.
---	---	As atividades de ambas essas subseções mobilizam o texto como axiologicamente orientado, o discurso como permeado de valores, relacionado à vida e constituído por diferentes vozes.

Fonte: elaboração da pesquisadora (2021), com base em Pereira; Rodrigues e Costa-Hübes (2019, p. 365-366) e em *Singular & Plural* (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2015, 9º ano, p. 43-47).

No Quadro 41, estão categorizadas as atividades contidas na subseção **Atividade 3: a estrutura do artigo de opinião** (p. 49).

**Quadro 41 – Atividade 3: a estrutura do artigo de opinião, em *Singular & Plural* (2015) – 9º ano.**

1. Reconhecimento do contexto de produção do gênero e do texto.	2. Identificação das vozes que constituem o texto, ideologicamente.	3. Compreensão de que os textos são saturados de projeções axiológicas.
As atividades 1 e 2 mobilizam os sentidos em torno à esfera de circulação e ao projeto de dizer autoral.	As atividades 4 e 5 possibilitam a interpretação do texto como portavoza de uma determinada realidade social e, seu autor, como representante de uma categoria social.	As atividades 3, 6 e 7 relacionam-se à orientação avaliativa de seu autor e à forma composicional do gênero artigo de opinião.

Fonte: elaboração da pesquisadora (2021), com base em Pereira; Rodrigues e Costa-Hübes (2019, p. 365-366) e em *Singular & Plural* (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2015, 9º ano, p. 49).

No caso da subseção **Atividade 4: os organizadores textuais** (p. 50-52) e **Praticando** (p. 52-53), a coletânea de atividades trabalha unicamente com a modalização e o significado axiológico que ela imprime, ou seja, o posicionamento autoral por meio do estilo.

Por fim, apresentamos o Quadro 42, que apresenta o percurso do Capítulo 2 através dos gêneros discursivos que apresenta.

**Quadro 42 – Os gêneros discursivos do Capítulo 2 da *Unidade 1*, em *Singular & Plural* (2015) – 9º ano.**

Gêneros discursivos	Enfoque da coletânea de atividades
Romance	Mobilização de conhecimentos prévios dos alunos para o tema da gravidez; sentidos do texto; construção opinativa.
Reportagem	Mobilização sentidos do texto; construção opinativa; pontuação.
Artigo de opinião	Vozes alheias; construção opinativa.
Editorial	Vozes alheias; construção opinativa.
Reportagem	Vozes alheias; construção opinativa.
Artigo de opinião	Questão polêmica; movimentos argumentativos.
Editorial	Questão polêmica; movimentos argumentativos.
Editorial	Questão polêmica; movimentos argumentativos.
Artigo de opinião	Questão polêmica; construção opinativa; esfera de circulação; forma composicional.
Artigo de opinião	Organizadores textuais.
Artigo de opinião	Organizadores textuais.

Fonte: elaboração da pesquisadora (2021), com base em *Singular & Plural* (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2015, 9º ano, p. 35-31).

Com base na análise das atividades dos Capítulos 1 e 2 da *Unidade 1* de *Singular & Plural* (2015) – 9º ano, conclui-se que o trabalho com as dimensões dialógicas descritas por Pereira, Rodrigues e Costa-Hübes (2019) encontra-se, na maioria das vezes, fragmentado, assim como ocorreu na coleção *Tecendo Linguagens* (2015) – 9º ano. Apenas as subseções intituladas **Atividades 1: o contexto de produção** (p. 24-25) e **Atividade 2: opinião X argumento** (p. 26-27), do Capítulo 1; **Atividade 3: a estrutura do artigo de opinião** (p. 29-30), do Capítulo 2, abarcaram as três dimensões.

A seção **Praticando** (p. 28-29), do Capítulo 1; a **Atividade 1: vozes em conflito e vozes que concordam**; a **Atividade 2: o movimento argumentativo**; a **Atividade 4: os organizadores textuais** (p. 50-52) e **Praticando** (p. 52-53), do Capítulo 2, são voltadas para que se entenda que os textos contêm projeções axiológicas. Não houve um trabalho para identificação das vozes que o constituem, assim como ficou de fora a discussão quanto ao contexto de produção do gênero e do texto.

### 5.7.3 *Singular & Plural* (2015) – 9º ano: *artigo de opinião em processo de escrita*

Assim como na edição de 2018, a proposta de escrita no volume de 9º ano de *Singular & Plural* (2015) está dividida em dois momentos, que são o de se pensarem as condições de produção e a elaboração, em **Como fazer?**.

Para orientar sobre as condições de produção, são delimitados o tema, o público-alvo e como se dará a circulação. No momento do **Como fazer?**, trouxemos as fichas de avaliação que correspondem a essas seções analisadas e que refletem o caráter de passo a passo para uma escrita que, durante a construção, é pautada sobretudo por critérios modelares quanto à forma composicional, normas ortográficas, regras de concordância e linguagem formal, ao invés de o estudante ser levado a refletir sobre os aspectos sociodiscursivos na construção de seu ponto de vista.

**Figura 35** – Ficha de avaliação 1 sobre produção de **artigo de opinião** em *Singular & Plural* (2015) – 9º ano.

Ficha de avaliação 1		Artigo de opinião
Adequação à proposta	1. Elaborou um artigo adequado a um dos títulos propostos?	
Adequação às características estudadas do gênero	2. Fez uso de linguagem formal?	
	3. Deixou clara a sua opinião?	
	4. Apresentou mais de um argumento para sustentar sua opinião?	
	5. Recorreu a mais de um tipo de argumento (autoridade, princípio, exemplificação, causa/consequência)?	
Construção da coesão/ coerência do texto (textualidade)	6. Utiliza adequadamente a pontuação?	
Uso das regras e convenções da gramática normativa	7. O texto está correto em relação às regras de concordância entre as palavras?	
	8. O texto está correto em relação à ortografia?	

Fonte: *Singular & Plural* (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2015, 9º ano, p. 31).

**Figura 36** – Ficha de avaliação 2 sobre produção de **artigo de opinião** em *Singular & Plural* (2015) – 9º ano.

Ficha de avaliação 2		Critérios para produção e avaliação do artigo de opinião
Adequação à proposta	1. Elaborou um artigo adequado a um dos títulos propostos?	
Adequação às características estudadas do gênero	2. Iniciou o artigo com uma contextualização e/ou apresentação da questão polêmica?	
	3. Explicitou a posição assumida?	
	4. Apresentou mais de um argumento para sustentar sua opinião?	
	5. Recorreu a mais de um tipo de argumento (autoridade, princípio, exemplificação, causa/consequência)?	
	6. Considerou uma posição contrária e refutou-a?	
	7. No fim do texto, retomou a posição assumida ou apresentou uma conclusão?	
	8. Fez uso de linguagem formal?	
	Construção da coesão/coerência (textualidade)	9. Utilizou adequadamente alguns dos organizadores textuais estudados?
10. Utilizou adequadamente a pontuação?		
Uso das regras e convenções da gramática normativa	11. O texto está correto em relação às regras de concordância entre as palavras?	
	12. O texto está correto em relação à ortografia?	

Fonte: *Singular & Plural* (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2015, 9º ano, p. 55).

Na comunicação com o professor, há o MP que, na parte específica destinada a cada capítulo da unidade, traz orientações detalhadas quanto à condução de cada seção, as respostas das atividades, além de sugestões de leitura para apoio e formação complementar.

Passamos agora ao capítulo seguinte, no qual sistematizamos alguns diálogos entre as análises apresentadas, e por meio dos quais traremos as considerações parciais desta pesquisa.

## CAPÍTULO 6

### DIÁLOGOS POSSÍVEIS

A partir das análises das seções de produção de artigo de opinião nos **volumes de 9º ano das obras *Tecendo Linguagens* (2015; 2018) e *Singular & Plural* (2015; 2018)**, este capítulo destina-se a sistematizar alguns diálogos dessas seções e coleções, pelo norte das três perguntas iniciais desta pesquisa, retomadas a seguir:

(1) Qual é o tratamento dado às esferas de circulação no que tange ao trabalho com **artigo de opinião** nos livros selecionados?

(2) De que modo os textos argumentativos, como o **artigo de opinião**, são orientados para as atividades de produção escrita nesses mesmos livros?

(3) De que maneira as atividades propostas nesses livros exploram o posicionamento crítico do estudante e mobilizam os elementos da linguagem na produção e recepção dos textos?

Dialogam, pois, as mesmas coleções em seus diferentes anos de publicação, destacando-se aspectos semelhantes e diferentes. Sob esse olhar comparativo, no entrecruzamento desses aspectos em seus contextos de produção e de circulação, buscou-se depreender o que representa a permanência e o que representa a mudança, posteriormente apresentado nas *Considerações finais*.

**Quadro 43** – *Tecendo Linguagens* (2015; 2018) – 9º ano: semelhanças e diferenças.

	<b><i>Tecendo Linguagens</i> (2018; 2015) – 9º ano</b>	
	<b>Aspectos semelhantes</b>	<b>Aspectos diferentes</b>
<b>(1) Qual é o tratamento dado às esferas de circulação no que tange ao trabalho com <i>artigo de opinião</i>?</b>	<p>Trabalho insuficiente com a esfera de circulação digital.</p> <p>O caráter múltiplo das linguagens do texto digital ficou fora da discussão nas orientações para publicação e circulação.</p> <p>A discussão em torno da leitura do <b>artigo de opinião</b> dá-se sob as bases do impresso, nas formas linear e estática. Não se discutem os elementos dinâmicos de uma leitura hipermediática.</p>	<p>A edição de 2018 traz variedade de gêneros da esfera jornalística-midiática para dialogar com o <b>artigo de opinião</b>. Na contrapartida, a edição de 2015 não traz tanta variedade de gêneros dentro dessa esfera, mas uma quantidade maior de amostras que correspondem a diferentes esferas de atividade humana, sobretudo a esfera literária.</p> <p>Na edição de 2018, o objetivo final da escrita direciona-se à publicação no mural ou no <i>blog</i> da escola. Ou seja,</p>

		<p>sugere-se a circulação impressa ou digital. Na edição de 2015, o texto para o estudante direciona-se à publicação no mural da escola e apenas para o professor sugere-se que o estudante publique no <i>blog</i> da escola, se houver.</p>
<p><b>(2) Como o artigo de opinião é orientado para a produção escrita?</b></p>	<p>Sob o eixo temático.</p> <p>Por meio das etapas que representam os momentos anteriores à produção, durante a produção e após a produção.</p> <p>A etapa de <b>Planejamento</b> é constituída de: retomada de leitura e pesquisa; delimitação do tema; diálogo; definição de tese. Além disso, orienta-se que o estudante considere como eixos o público-leitor; linguagem empregada; forma composicional e condições de circulação.</p> <p>As etapas de <b>Elaboração</b> e de <b>Avaliação e reescrita</b> têm caráter estrutural, sob as bases de um passo a passo.</p> <p>Os exemplares de <b>artigo de opinião</b> trazidos às seções de <b>Leitura</b> contemplam autores homens; com sua autoridade reconhecida e bem repercutida na discussão dos temas em questão, com seus textos publicados em veículos de comunicação consolidados.</p> <p>As seções destinadas à <b>Leitura</b> apresentam os <b>artigos de opinião</b> descaracterizados de seu contexto autêntico, numa composição visual que dispõe de moldura em torno ao texto e em composição com imagem meramente ilustrativa, fruto de escolhas autorais e editoriais.</p> <p>No MP, oferecem-se as respostas e/ou sugestões para todas as atividades.</p>	<p>Na edição de 2018, as propostas para o <b>artigo de opinião</b> fazem referência direta às seções de <b>Leitura</b>, diferentemente das propostas da edição de 2015.</p> <p>Na edição de 2018, a proposta de escrita do <b>artigo de opinião</b> concentra-se em uma seção apenas e está diretamente relacionada à seção de <b>Leitura</b>. Já na edição de 2015, há mais exemplares de artigo de opinião distribuídos em mais de uma seção de <b>Leitura</b>, e em mais de uma unidade. No entanto, nem sempre as seções de <b>Leitura</b> relacionam-se ao momento da produção.</p> <p>Na edição de 2018, o diálogo com o professor ocorre no MP com a disposição do LE em miniatura, com as respostas às atividades contempladas na cor ciano e, nas laterais, orientações pautadas pelas competências e habilidades da BNCC (BRASIL, 2018), com um caráter detalhado e explicativo de todo o percurso didático. Há também remissão aos recursos digitais oferecidos pela coleção para complementação e apoio. Na edição de 2015, o diálogo com o professor ocorre no MP, nas páginas dispostas ao final do conteúdo dedicado ao estudante, além das respostas na cor ciano.</p>

<p><b>(3) De que modo as atividades propostas exploram o posicionamento crítico do estudante e mobilizam os elementos da linguagem na produção e recepção dos textos?</b></p>	<p>Os encaminhamentos linguístico-discursivos presentes na coletânea de atividades perpassaram os três eixos propostos por Pereira, Rodrigues e Costa-Hübes (2019), sob a ótica dialógica para: 1) situar a leitura em sua dimensão extraverbal; 2) demonstrar que todo texto é organizado por fios ideológicos; 3) compreender que todo discurso comporta avaliações sociais dos sujeitos que dele participam.</p>	<p>Na edição de 2018, os encaminhamentos linguístico-discursivos da coletânea de atividades sob os eixos propostos por Pereira, Rodrigues e Costa-Hübes (2019), para contemplar as relações dialógicas, ocorrem de maneira concentrada, articulados aos textos lidos. Já na edição de 2015, esses encaminhamentos ocorrem de maneira fragmentada, ou seja, esses três eixos nem sempre são totalmente cobertos na mobilização dos sentidos do texto que acabou de ser lido. Como há mais de um exemplar de <b>artigo de opinião</b> em cada capítulo que apresenta sua proposta de produção, percebe-se que o trabalho com esses eixos encontra-se diluído entre as seções de <b>Leitura</b>.</p>
---	---	---

Fonte: elaboração da pesquisadora (2021), com base em *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, 9º ano) e *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA; SILVA; SILVA; ARAÚJO, 2015, 9º ano).

Quadro 44 – *Singular & Plural* (2015; 2018) – 9º ano: semelhanças e diferenças.

	<i>Singular &amp; Plural</i> (2018; 2015) – 9º ano	
	Aspectos semelhantes	Aspectos diferentes
(1) Qual é o tratamento dado às esferas de circulação no que tange ao trabalho com artigo de opinião?	<p>Fragilidade da proposta quanto à circulação digital.</p> <p>Ao longo do capítulo, discute-se o gênero no formato impresso, mas solicita-se a publicação no formato digital.</p> <p>Ausência da discussão sobre a multimodalidade das publicações na esfera digital.</p>	<p>Na edição de 2018, o objetivo final da escrita direciona-se à publicação no livro da escola ou <i>blog</i> pessoal. Na edição de 2015, o estudante deve imaginar que seu texto irá ser publicado em um jornal de grande circulação, mas há também a sugestão para publicação em <i>blog</i>.</p> <p>Na edição de 2018, há menos exemplares de <b>artigo de opinião</b>, na relação com a edição de 2015.</p>
(2) Como o artigo de opinião é orientado para a produção escrita?	<p>Sob o eixo temático.</p> <p>Sob o eixo do estudo do gênero, dos movimentos argumentativos e da modalização.</p> <p>Os aspectos extraverbais, que servem para contextualização das condições de produção, vêm após a leitura do texto, mobilizados em boxes e atividades.</p> <p>Pautado a partir das perguntas <b>O quê?</b>, <b>Para quem?</b> e <b>Como fazer?</b></p> <p>Em etapas que representam os momentos anteriores à produção, durante a produção e após a produção.</p> <p>Suas orientações para o planejamento do texto contemplam encaminhamentos discursivos, enquanto as etapas de elaboração e avaliação têm caráter estrutural, sob as bases de um passo a passo.</p> <p>Os exemplares de <b>artigo de opinião</b> trazidos às seções de <b>Leitura</b> contemplam sobretudo autores homens. Há apenas um artigo de opinião escrito por uma</p>	<p>Na edição de 2018, os exemplares do <b>artigo de opinião</b> são apresentados emoldurados com recurso gráfico que simula a publicação em página de <i>site</i>. Na edição de 2015, em muitos casos, sua apresentação deu-se como pretexto a determinados aspectos focalizados para o estudo de características desse gênero. Além disso, muitos deles distanciam-se de seus contextos autênticos, pois foram adaptados para se tornarem atividades.</p> <p>Na edição de 2018, o diálogo com o professor ocorre no MP com a disposição do LE em miniatura, com as respostas às atividades contempladas na cor ciano e, nas laterais, orientações pautadas pelas competências e habilidades da BNCC (BRASIL, 2018), com um caráter detalhado e explicativo de todo o percurso didático. Há também remissão aos recursos digitais oferecidos pela coleção para complementação e apoio.</p> <p>Na edição de 2015, a comunicação com o professor no MP, na parte específica, destina-se a cada</p>

	<p>mulher. Entre os autores, reconhece-se sua autoridade e repercussão na discussão dos temas propostos, com seus textos publicados em veículos de comunicação consolidados.</p> <p>No MP, oferecem-se as respostas e/ou sugestões para todas as atividades.</p>	<p>capítulo da unidade, traz orientações detalhadas quanto à condução de cada seção, as respostas das atividades, além de sugestões de leitura para apoio e formação complementar.</p>
<p><b>(3) De que modo as atividades propostas exploram o posicionamento crítico do estudante e mobilizam os elementos da linguagem na produção e recepção dos textos?</b></p>	<p>Os encaminhamentos linguístico-discursivos presentes na coletânea de atividades perpassaram os três eixos propostos por Pereira, Rodrigues e Costa-Hübes (2019), sob a ótica dialógica para: 1) situar a leitura em sua dimensão extraverbal; 2) demonstrar que todo texto é organizado por fios ideológicos; 3) compreender que todo discurso comporta avaliações sociais dos sujeitos que dele participam.</p>	<p>Na edição de 2018, os encaminhamentos linguístico-discursivos da coletânea de atividades sob os eixos propostos por Pereira, Rodrigues e Costa-Hübes (2019), para contemplar as relações dialógicas, ocorrem de maneira concentrada, articulados aos textos lidos. Já na edição de 2015, esses encaminhamentos ocorrem de maneira fragmentada, ou seja, esses três eixos nem sempre são totalmente cobertos na mobilização dos sentidos do texto que acabou de ser lido. Como há mais de um exemplar de artigo de opinião em cada capítulo que apresenta sua proposta de produção, percebe-se que o trabalho com esses eixos encontra-se diluído entre as seções de Leitura.</p>

Fonte: elaboração da pesquisadora (2021), com base em *Singular & Plural* (BALTHASAR; GOULART, 2018) e *Singular & Plural* (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2015, 9º ano).

Feitas essas considerações comparativas, seguimos para as **Considerações finais**, na direção de sintetizarmos e refletirmos sobre o trabalho com o **artigo de opinião** nas coleções selecionadas para contribuir com os estudos dos gêneros discursivos e da argumentação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A constatação de que os estudantes brasileiros têm baixo êxito na proficiência escrita não é nova e revela-se ante uma projeção que não se concretiza, que é a de uma atuação cidadã com posicionamento crítico e, principalmente, com tomada de palavra frente aos sentidos que circulam na sociedade.

A partir da década de 1970 do século passado, travam-se importantes discussões sobre linguagem e como levá-las ao âmbito da prática, a um trabalho efetivo que reverbere positivamente no desenvolvimento dos nossos estudantes. Sob a perspectiva de uma linguagem viva, a fundamentação teórico-metodológica desta dissertação sustentou-se, sobretudo, nas ideias de Bakhtin e o Círculo. Nesse sentido, segundo Faraco (2009, p. 87), é dessa perspectiva que emerge a singularidade, a qual é constituída explorando-se “[...] o espaço infindo da tensão dialógica das vozes sociais.” Tal enfoque teórico nos possibilitou alcançar nosso objetivo de pesquisa – o da análise de como os estudantes são conduzidos em seu aprendizado para a construção da opinião e do ponto de vista nos volumes de 9º ano das coleções didáticas *Tecendo Linguagens* (2015; 2018) e *Singular & Plural* (2015; 2018), que circularam no contexto histórico-ideológico emblemático de final de vigência dos PCN (BRASIL, 1998) e início de vigência da BNCC (BRASIL, 2018a).

Diante da compreensão de que a linguagem reflete a dinamicidade da vida e se constrói nas relações interativas, trouxemos a abordagem dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2011 [1979]) para problematizar as ações que refletem e refratam as vozes sociais situadas no campo jornalístico-midiático, atentando-nos ao alcance de autonomia, por parte do estudante, frente à construção de ideias e posições valorativas. Feito isso, perseguimos elementos que nos indicassem qual o tratamento dado ao texto (BAKHTIN, 2011 [1979]), e em que medida era (ou não) apresentado como evento único e singular numa complexa rede de discursos, representativo do encontro entre uma ou mais consciências, além de elo que se compõe com outros elos, tornando-se, sempre, irrepetível. Em íntima relação às abordagens de gêneros do discurso e de texto, apoiamo-nos no conceito de enunciado concreto (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]) para delimitar o todo verbal do discurso na perspectiva de integralidade, ou seja, recuperando os elementos extraverbais que imprimem espontaneidade e sentido à palavra.

Num recorte que se dá no eixo da argumentação, por seu caráter de direito humano (PACÍFICO, 2016) e via de poder, detivemo-nos a identificar como os estudantes foram conduzidos à construção de seu próprio posicionamento crítico, nas atividades, baseando-nos nos conceitos de: argumentatividade da língua (CABRAL, 2020; KOCH; ELIAS, 2018; KOCH, 2011; 2018a; 2018b); modo de organização argumentativa com vistas à persuasão (CHARAUDEAU, 2016) e argumentação como expectativa à uma dimensão dialogal entre dois pontos de vista que respondem a uma mesma pergunta argumentativa (PLANTIN, 2008a; 2008b).

Partimos das seções dedicadas à produção do **artigo de opinião** para analisar como as habilidades de leitura articularam-se à coletânea de atividades e conteúdos, para então chegar ao momento da escrita por parte do estudante. Após esse processo, norteando-nos pelas três perguntas desta pesquisa, estabelecemos diálogo entre as mesmas coleções, cada qual com seu contexto temporal. Desse diálogo, extraímos os aspectos semelhantes e os diferentes e, ao final, pudemos identificar quais elementos se consolidaram dentro de um **eixo de mudança** e outro **de permanência**. Efetivou-se, assim, um diálogo amplo, a partir do qual podemos imprimir uma dimensão histórica, social, cultural, ideológica e econômica na maneira como está sendo desenvolvido o ensino da argumentação no contexto escolar dos AF do EF.

Com relação ao tratamento dado à esfera, constatamos a **mudança** na maneira como são organizados os gêneros discursivos, uma vez que a BNCC (BRASIL, 2018a) fortalece os diferentes campos de atividade humana ao concentrar o descritivo das habilidades tendo-os como eixos. Desse modo, tivemos o **artigo de opinião** convivendo, nas edições de 2018 das duas coleções, com outros gêneros da esfera jornalística-midiática. Vimos que há maior destaque para os elementos próprios da circulação digital, com seus aspectos visuais ressaltados e solicitações para publicação em *blog*. No entanto, constatamos que, por mais que o documento da BNCC (BRASIL, 2018a) tenha inovado ao se demorar na discussão em torno às TDIC, diferentemente dos PCN (BRASIL, 1998), reconhecendo a urgência de se contemplar de forma crítica suas novas práticas de linguagem, o LD ainda apresenta um trabalho insuficiente quanto à esfera jornalística-midiática digital. Nesse sentido, mantiveram-se, pois, no eixo da **permanência**, uma vez que em ambas as coleções as propostas ficaram muito fragmentadas: apresentaram os **artigos de opinião** sob as bases do impresso para, ao final, solicitar uma publicação digital.

A coletânea de atividades não problematizou o uso da *Web* em suas dimensões ética, estética e política, discutindo as fronteiras entre o público e o privado; tratando do excesso de exposição nas redes sociais; diferenciando publicação responsável de *fake news*; abrangendo a noção de liberdade de expressão etc. Sob o conceito de texto como acontecimento (BAKHTIN, 2011 [1979]), essas são todas discussões necessárias, pois inseridas em nosso contexto espaço-temporal: o jovem-autor que se quer formar constrói seu posicionamento crítico de maneira responsável, reproduz os sentidos ante o que se lhe apresenta social, espacial e historicamente, na expectativa do seu interlocutor, para o qual engaja-se ao fazer ecoar a sua voz. Com ele irá ou não compor concordância; irá ou não polemizar – a única certeza que se pretende é a de um estudante consciente das relações dialógicas estabelecidas no limiar entra as fronteiras do que se é (eu para si) e do que se é para o outro (eu para os outros) para, então, organizar o seu texto, ciente da sua singularidade, seguro de sua inscrição na cadeia discursiva. Afinal, acreditamos que, por direito, deve reconhecer-se nela inserido.

Ainda no que diz respeito à construção do texto para circulação digital, constatamos a ausência do caráter multimodal, uma vez que tais publicações abarcam pluralidade de linguagens que se movimentam conforme a dinamicidade propiciada pelos *hyperlinks*, pelo som, pelo movimento, pelo gesto, por exemplo. Segundo Rojo e Moura (2019), o trabalho com os multiletramentos na escola ainda é influenciado pela longa história da escrita e dos impressos, não considerando que a internet tem alterado a natureza dos letramentos, que agora passam a maximizar as relações, os diálogos, as dispersões, tornando-se um espaço livre para a informação e, assim, influenciando mudanças culturais.

Ao tratar do conceito de esfera/campo, sob bases bakhtinianas, Grillo (2020, p. 147) afirma que é nas esferas que está a realidade plural da atividade humana, cuja diversidade irá condicionar o “[...] modo de apreensão e transmissão do discurso alheio, bem como da caracterização dos enunciados e de seus gêneros.” Consideramos, pois, que a ausência dessas considerações na produção do **artigo de opinião** significa um prejuízo ao jovem, que aprende a leitura linear, mas que será levado a se posicionar no espaço multimodal da internet. Perdeu-se a oportunidade, portanto, de se lhe impulsionar ao desenvolvimento “[...] de processos de produção, novas relações entre produtor e receptor de informações e, conseqüentemente, novas formas de produzir, negociar e distribuir significados” (ROJO; MOURA, 2019, p. 205).

Quanto à orientação para a produção do **artigo de opinião**, identificamos a **mudança** na quantidade de propostas para a escrita e de amostras desse gênero para leitura, que foi reduzida. Se antes as diferentes habilidades para a escrita foram trabalhadas de maneira dispersa e a escrita, muitas vezes, apoiada por textos usados como pretexto ou desconfigurados de seu contexto autêntico para servir como atividade, agora percebemos maior aprofundamento na exploração dos sentidos de cada texto, de modo que a discussão em torno da construção argumentativa, do estilo e dos elementos extraverbais esteve mais concentrada e menos dispersa ao longo dos capítulos.

Como **permanência**, vimos que a orientação para a escrita teve seu caráter processual preservado, compreendendo as etapas que tratam da pré-escrita, do seu desenvolvimento e da pós-escrita, essa última implicando da revisão à reescrita. Em todas as propostas, foi no **planejamento** que se concentraram os encaminhamentos discursivos, enquanto nas etapas de **elaboração**, **avaliação** e **reescrita** o direcionamento ao estudante manteve um caráter estrutural, em formato de passo a passo. Ao problematizar o LD, Pacífico (2016, p.197) traz a reflexão de que é preciso ir além das “[...] dicas acerca da estrutura do texto dissertativo-argumentativo [...]”, caso contrário, instaura-se um discurso autoritário e utilitário, desconsiderando-se a escrita como prática social e, desse modo, transportando-a a um sentido de linearidade e à “[...] ilusão de completude e transparência da linguagem, ou seja, ilusão de que o sentido é um, uno, completo [...]” (PACÍFICO, 2016, p. 207).

Outra **permanência** configura-se na quase ausência de autoras nas amostras do **artigo de opinião** no trabalho com a leitura. Nas análises, identificamos que em apenas um momento foi trazida uma voz feminina dentre os exemplares apresentados, de modo que o centro valorativo esteve, principalmente, sob a ótica masculina. Segundo Faraco (2009, p. 51), as significações “[...] são construídas na dinâmica da história e estão marcadas pela diversidade de experiências dos grupos humanos, com suas inúmeras contradições e confrontos de valorações e interesses sociais”. Desse modo, portanto, o domínio cultural ficou restrito, configurando-se no que Faraco (2009, p. 53) chama de “jogo dos poderes sociais”: submete-se a heterogeneidade discursiva.

Quanto à reflexão sobre como as propostas para o **artigo de opinião** exploraram o posicionamento crítico do estudante, constatamos que, nas atividades, o trabalho era pautado pelo objetivo do alcance das diferentes dimensões dialógicas

(PEREIRA; RODRIGUES; COSTA-HÜBES, 2019). O que mudou, no entanto, foi a maneira como agora esse trabalho se apresenta: se antes ocorria diluído ao longo do capítulo, passa a abarcar a mobilização de sentidos de maneira global, sem que cada texto apresentado tenha por objetivo evidenciar alguma habilidade ou conceito.

Por fim, no processo de descrição e problematização dessas seções de **artigo de opinião**, representativas do momento de transição entre um documento oficial e outro a nortear a produção dos LD, concluímos que, nos detalhes, há, sim, mudanças, como algumas das descritas. Mas, se olharmos para o todo, constatamos uma forte permanência e pouca transformação. As obras mantiveram-se com sua macroestrutura; os temas e as escolhas para os textos pouco se atualizaram e os campos de atividades humana, que constituem a espinha dorsal do documento da BNCC (BRASIL, 2018a), implicam ainda fragilidades no tratamento, essas exemplificadas ante o descompasso entre o digital e o escrito, de modo que o contorno social do processo de autoria fica limitado: ele não se concretiza, portanto, sob as bases do funcionamento da palavra na vida e da vida na palavra (VOLÓCHINOV, 2019 [1930]).

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Antonio; QUEDA, Oriowaldo Queda. Trote nas universidades deve ser proibido? Sim. É preciso abolir essa prática de tortura. *Folha de S.Paulo* [Portal], São Paulo, 21 mar. 2015. Disponível em: <https://m.folha.uol.com.br/opiniaio/2015/03/1606024-trote-nas-universidades-deve-ser-proibido-sim.shtml>. Acesso em: 9 out. 2021.

ALVES LIMA, Sheyla Fabrica. Didatização da situação argumentativa: análise de uma atividade do 'Manual de lectura y escritura argumentativas'. *EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, Ilhéus, n. 19, v. 2, p. 138-153, dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uesc.br/index.php/eidea/article/view/2458/1865>. Acesso em: 8 out. 2021.

AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In: Beth Brait (org.). *Bakhtin – outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2020. p. 95-114.

ÂNGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; MENEGASSI, Renilson José. O ensino de leitura na Base Nacional Comum Curricular. In: SOUZA, Sweder; RUTIQUEWISKI, Andréia (org.). *Ensino de Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular – propostas e desafios (BNCC – Ensino Fundamental II)*. Campinas: Mercado de Letras, 2020. p. 93-112.

ARAÚJO, Denise Lino de; NASCIMENTO, Maria Célia do; NASCIMENTO, Antônio Naéliton do. Concepção(ões) de escrita na Base Nacional Comum Curricular de Ensino Fundamental. In: SOUZA, Sweder; RUTIQUEWISKI, Adnréia (org.). *Ensino de Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular – propostas e desafios (BNCC – Ensino Fundamental II)*. Campinas: Mercado de Letras, 2020. p. 113-153.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6.ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1979].

BAKHTIN, M. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Org., trad., posfácio e notas Paulo Bezerra. Notas da edição russa Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2017a [1979].

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Org., Trad., posfácio e notas Paulo Bezerra. Notas da edição russa Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016 [1979 original].

BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017b [1986].

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de estilística no ensino da língua*. Trad., posf. e notas Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013 [1997].

BAKHTIN, Mikhail. *Teoria do romance I – A estilística*. Trad., posf., notas e gloss. de Paulo Bezerra; org. ed. russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2015 [1975].

BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. *Singular & Plural*. Leitura, Produção e Estudos de Linguagem. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2018.

BARBOSA, Jaqueline P.; ROJO, Roxane. Campos de atuação, letramentos e gêneros na BNCC. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes Nascimento; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes; LOUSADA, Eliane (org.). *Gêneros de texto/discurso: novas práticas e desafios*. Campinas: Pontes, 2019. p. 271-299.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (org.). *Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 25-68.

BLANCO, Patrícia. Proibir publicidade resolve os problemas? *Folha de S. Paulo* [Portal], São Paulo, s.p., 21 jun. 2011. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz2106201108.htm>. Acesso em: 9 out. 2021.

BOUER, Jairo. Grávidas no contrafluxo. *Blog Educacional*, Curitiba, s.p., 25 abr. 2012. Disponível em: [http://blog.educacional.com.br/jairo\\_bouer/p74553/#cmnt](http://blog.educacional.com.br/jairo_bouer/p74553/#cmnt). Acesso em: 8 out. 2021.

BRAIT, Beth. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, Roxane (org.). *A prática de linguagem em sala de aula – praticando os PCNs*. São Paulo/Campinas: EDUC/Mercado de Letras, 2000. p. 13-23.

BRAIT, Beth. O texto nas reflexões de Bakhtin e do Círculo. In: BATISTA, Ronaldo de Oliveira (org.). *O texto e seus contextos*. São Paulo: Parábola, 2016. p. 13-30.

BRASIL. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção 1, p. 6592, 12 ago. 1971. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm). Acesso em: 6 out. 2021.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Casa Civil, 1988. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 4 out. 2021.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, p. 13.563, 16 jul. 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 8 out. 2021.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC/SEF, 1996. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 4 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 4 out. 2021.

BRASIL. Lei n. 10.454/99, de 20 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a proibição de trote que possa colocar em risco a saúde e a integridade física dos calouros das escolas superiores, e dá outras providências. São Paulo, Assembleia Legislativa. *Diário Oficial do Estado*, São Paulo, 21 dez. 1999. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1999/lei-10454-20.12.1999.html>. Acesso em: 9 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. Edital de convocação 02/2015 – CGPLI (Coordenação-Geral dos Programas do Livro). Convoca para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional Do Livro e do Material Didático PNLD 2017. Brasília, DF, 2015a. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/6228-edital-pnld-2017>. Acesso em: 4 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *PNLD 2017: Guia Digital de Língua Portuguesa – Ensino Fundamental Anos Finais / Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2015b. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/pnld-2017/index.html>. Acesso em: 5 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. Edital de convocação 01/2017 – CGPLI (Coordenação-Geral dos Programas do Livro). Convoca para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional Do Livro e do Material Didático PNLD 2019. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/10521-pnld-2019?tmpl=component&print=1/>. Acesso em: 4 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. 3ª versão. Brasília, DF, 2018a. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 4 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. Edital de convocação 01/2018 – CGPLI (Coordenação-Geral dos Programas do Livro). Convoca para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas e literárias para o Programa Nacional Do Livro e do Material Didático PNLD 2020. Brasília, DF, 2018b. Disponível em: <https://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/11555-edital-pnld-2020>. Acesso em: 4 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDO E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). Sistema de avaliação da Educação Básica (Saeb). *Press kit – Saeb 2019a*. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/2019/presskit/PressKit\\_Saeb\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2019/presskit/PressKit_Saeb_2019.pdf). Acesso em: 5 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *PNLD 2020: Guia Digital de Língua Portuguesa – Ensino Fundamental Anos Finais / Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2019b. Disponível em: [https://pnld.nees.ufal.br/pnld\\_2020/inicio](https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2020/inicio). Acesso em: 5 out. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Escalas de proficiência do Saeb*. Brasília, DF: INEP, 2020a. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6957597](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6957597). Acesso em: 5 out. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Matriz de referência - Enem*. Brasília, DF: INEP, 2020b. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz\\_referencia.pdf](https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf). Acesso em: 5 out. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Enem 2020 – 1º dia - Caderno 1 - Azul*. Brasília, DF: INEP, 2020c. Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/enem/provas\\_e\\_gabaritos/2020\\_PV\\_impreso\\_D1\\_CD1.pdf](https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2020_PV_impreso_D1_CD1.pdf). Acesso em: 5 out. 2021.

BRAZ, Regina. O ensino da escrita argumentativa na perspectiva dialógica. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 199-218, jan./jun. 2012.

BUARQUE, Cristóvam. Internacionalização da Amazônia. *Portal Brasil*, Brasília, s.d. Disponível em: [http://www.portalbrasil.net/reportagem\\_amazonia.htm](http://www.portalbrasil.net/reportagem_amazonia.htm). Acesso em: 12 out. 2021.

BUNZEN, Clécio. *Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (IEL-UNICAMP), Campinas, 2005.

BUNZEN, Clécio; ROJO, Roxane. Livro didático como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth (org.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: CEALE / Autêntica, 2005. p. 73-117.

CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. *A força das palavras – dizer e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2020.

CAMPOS, Maria Inês Batista. *A construção da identidade nacional nas crônicas da Revista do Brasil*. Prefácio de Beth Brait; Crônica de Arte de Mário de Andrade. São Paulo: Olho'Água / Fapesp, 2011.

CAMPOS, Maria Inês Batista. Dissertação nos manuais escolares do ensino médio: entre mudanças e permanências. *Conexão Letras*, Porto Alegre, v. 13, n. 19, p. 101-113, 2018.

CANDIDO, Antonio. *O Direito à Literatura e outros ensaios*. Coimbra, PT: Angelus Novus, 2004.

CEREJA, Willian; VIANNA, Carolina Assis Dias. *Carta aberta dos autores da coleção Português: Linguagens*. Equívocos, contradições e arbitrariedades na avaliação do PNLD 2020. *Saraiva [Portal], Blog do Cereja*, São Paulo, 9 set. 2019a. Disponível em: <https://portuguescereja.editorasaraiva.com.br/carta-aberta-dos-autores-da-colecao-portugues-linguagens>. Acesso em: 15 jul. de 2021.

CEREJA, Willian; VIANNA, Carolina Assis Dias. *Esclarecimentos aos professores*. A coleção *Português: linguagens* e o PNLD 2020. *Saraiva [Portal], Blog do Cereja*, São Paulo, 30 ago. 2019b. Disponível em: <https://portuguescereja.editorasaraiva.com.br/esclarecimentos-aos-professores/>. Acesso em: 15 jul. 2021.

CHARAUDEAU, Patrick. Modo de organização argumentativo. *In*: CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso – modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2016. p. 201-234.

COELHO, Paulo. Pirateiem meus livros. *Folha de S.Paulo [Portal]*, São Paulo, s.p., 29 maio 2011. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz2905201107.htm>. Acesso em: 12 out. 2021.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Pressupostos teóricos para o ensino da escrita: entre a adequação e o acontecimento. *Filologia e linguística portuguesa*, São Paulo, n. 9, p. 201-211, 2007.

COSTA VAL, Maria da Graça. Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5ª a 8ª séries do Ensino fundamental. *In*: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (org.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 125-152.

DIMENSTEIN, Gilberto. *O cidadão de papel: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil*. 16.ed. São Paulo: Ática, 1993.

ESMERALDO, Francisco de Assis. Sacolas plásticas e o uso consciente. *Folha de S.Paulo* [Portal], São Paulo, s.p., 15 mar. 2010. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz1503201009.htm>. Acesso em: 9 set. 2021.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagens & Diálogo* – as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. *Singular & Plural*. Leitura, produção e estudos de linguagem. 2.ed. São Paulo: Moderna, 2015.

FIORIN, José Luiz. Prefácio. *Argumentação*. São Paulo: Contexto, 2015. p. 9-11.

FIORIN, José Luiz. Os gêneros do discurso. In: FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Contexto, 2018. p. 67-83.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). *Dados estatísticos*. PNLD. FNDE [Portal], Brasília, s.d. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 6 out. 2021.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. A domesticação dos agentes educativos: há alguma luz no fim do túnel. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 37, n. 1, p. 37-50, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/18867/11239>. Acesso em: 6 out. 2021.

GERALDI, João Wanderley. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, Lígia. *Aprender e ensinar com textos*. São Paulo: Cortez, 1997. p.17-24.

GERALDI, João Wanderley. Por que práticas de produção de textos, de leitura e de análise linguística? In: SILVA, Lilian Lopes Martin da; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida; MORTATTI, Maria do Rosário (org.). *O texto na sala de aula: um clássico sobre o ensino de língua portuguesa*. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 207-221.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015.

GRÁCIO, Rui Alexandre Lalando Martins. Plantin e o modelo dialogal trilógico. [Seção B10, Capítulo II]. *Para uma teoria geral da argumentação: questões teóricas e aplicações didáticas*. Tese [Doutorado em Ciências da Comunicação] – Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho, Braga, 2010. p. 290-303.

GRÁCIO, Rui Alexandre Lalando Martins. Do discurso argumentado à interação argumentativa. *EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, Ilhéus, n. 1, p. 117-128, nov. 2011.

GRILLO, Sheila. Esfera e campo. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin - outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2020. p. 133-160.

GRILLO, Sheila Vieira de Camargo; CARDOSO, Fernanda Moreno. As condições de produção/recepção dos gêneros discursivos em atividades de leitura de livros didáticos de Língua Portuguesa do ensino fundamental. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (org.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 101-123.

HOUVE uma vez dois verões. Direção: Jorge Furtado. Produção: Nora Goulart. Porto Alegre: Casa de cinema de Porto Alegre, 2002. 75 min.

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. *Dicionário Eletrônico Houaiss de Língua Portuguesa (Houaiss Eletrônico)*. São Paulo: Objetiva, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Síntese de Indicadores Sociais 2007 – Uma análise das condições de vida da população brasileira*. Rio de Janeiro: IBGE, 2007. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv36151.pdf>. Acesso em: 9 out. 2021.

JUNO. Direção: Jason Reitman. Produção: John Malkovich; Lianne Halfon; Mason Novick; Russell Smith. Santa Monica, CA: Mandate Pictures/Mr. Mudd, 2007. 96 min.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Argumentação e linguagem*. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Introdução à Linguística Textual – trajetórias e grandes temas*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2018a.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *O texto e a construção de sentidos*. 10.ed. São Paulo: Contexto, 2018b.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2018.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. *In*: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 69-82.

MACHADO, Irene. Gêneros do discurso. *In*: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin - conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2020. p. 151-166.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. *O método formal nos estudos literários – introdução crítica a uma poética sociológica*. São Paulo: Contexto, 2016 [1928].

MOSCA, Lineide do Lago Salvador. Subjetividade e formação de opinião na mídia impressa. *In*: GHILARDI, Maria Inês; BARZOTTO, Valdir Heitor (org.). *Nas telas da mídia*. Campinas: Alínea, 2002. p. 9-22.

OLIVEIRA, Agildo Santos Silva de. *A construção do projeto didático de antologias escolares do Império Brasileiro e da Primeira República: uma abordagem dialógica*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2019.

OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. *Tecendo Linguagens*. 5.ed. São Paulo, IBEP, 2018.

OLIVEIRA, Tania Amaral; SILVA, Elizabeth Gavioli de Oliveira; SILVA, Cícero de Oliveira; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. *Tecendo Linguagens*. 4.ed. São Paulo, IBEP, 2015.

PACÍFICO, Soraya Maria Romano. O direito à argumentação no contexto escolar. In: PIRIS, Eduardo Lopes; OLÍMPIO-FERREIRA, Moisés (org.). *Discurso e argumentação em múltiplos enfoques*. Coimbra: Grácio Editor, 2016. p. 191-212.

PEREIRA, Rodrigo Acosta; RODRIGUES, Rosângela Hammes; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. O estudo dos gêneros do discurso sob a perspectiva dialógica da linguagem: considerações sobre *cronotopo*, *ideologia* e *valoração*. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes; LOUSADA, Eliane (org.). *Gêneros de texto/discurso: novas práticas e desafios*. Campinas: Pontes, 2019. p. 349-370.

PIETRI, Émerson de. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, p. 70-83, jan./abr. 2010a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FQZbCMNLgkZpGstqJSWQ3gQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 out. 2021.

PIETRI, Émerson de. Ensino da escrita na escola: processos e rupturas. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 37, p. 133-160, set./dez. 2010b. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1583>. Acesso em: 6 out. 2021.

PIETRI, Émerson de. A constituição dos discursos sobre ensino de língua portuguesa nas décadas de 1980 e 1990. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campinas, v. 75, n. 1, p. 523-550, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/q3K6CJRh66gSnpR73LxtdYv/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 6 out. 2021.

PLANTIN, Christian. A argumentação biface. *In*: LARA, Glaucia Muniz Proença; MACHADO, Ida Lucia; EMEDIATO, Wander (org.). *Análises do discurso hoje*, v. 2. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008a. p. 13-26.

PLANTIN, Christian. Um modelo dialogal. *In*: PLANTIN, Christian. *A argumentação – História, teorias, perspectivas*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola editorial, 2008b. p. 63-88.

RIBEIRO, Darcy. *Noções de coisas*. São Paulo: Global, 1995.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita. *In*: ROJO, Roxane (org.). *A prática de linguagem em sala de aula – praticando os PCNs*. São Paulo/Campinas: EDUC/Mercado de Letras, 2000. p. 207-220.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. *In*: MEURER, José Luiz.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola editorial, 2005. p. 152-183.

RODRÍGUEZ, Víctor Gabriel. Trote nas universidades deve ser proibido? Não. Transição para a maturidade. *Folha de S.Paulo* [Portal], São Paulo, 21 mar. 2015. Disponível em: <https://m.folha.uol.com.br/opiniaio/2015/03/1606050-trote-nas-universidades-deve-ser-proibido-nao.shtml>. Acesso em: 9 out. 2021.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. *In*: MEURER, José Luiz.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola editorial, 2005. p. 184-207.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline. Gêneros jornalísticos e novos letramentos: novos *ethos*, curadoria, redistribuição. *In*: SEIXAS, Lia; PINHEIRO, Najara Ferrari

(org.). *Gêneros – um diálogo entre Comunicação e Linguística*. Florianópolis: Insular, 2013. p. 57-79.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 7-33.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Letramentos, mídias, linguagens*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

RUFFATO, Luiz. O golpe contra Dilma Rousseff. *El País – Brasil* [Portal], Brasil, 1 set. 2016. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2016/08/31/opinion/1472650538\\_750062.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2016/08/31/opinion/1472650538_750062.html). Acesso em: dez. 2019.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Guias curriculares para o ensino de 1º grau*. São Paulo: CERHUPE (Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais), 1975.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa: 1º grau*. 3.ed. São Paulo: SE/CENP, 1988.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa: 1º grau*. 4.ed. São Paulo: SE/CENP, 1992.

SAVATER, Fernando. *Ética para meu filho*. Trad. Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2002. p. 51-55.

SOARES, Magda. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. *In*: MARINHO, Marildes (org.). *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Belo Horizonte: Ceale, 2001. p. 31-76.

SOARES, Magda. Português na escola. História de uma disciplina curricular. *In*: BAGNO, Marcos. (org.). *Linguística da norma*. 3.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 141-161.

SOUZA, Draiton. *Ética e corrupção*. *Revista PUCRS* [Digital], Porto Alegre, n. 191, s.p., jul./set. 2018. Disponível em: <https://www.pucrs.br/revista/etica-e-corrupcao/>. Acesso em: 9 set. 2021.

SOUZA, Geraldo Tadeu. *Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo Bakhtin/Volochinov/Medvedev*. 2.ed. São Paulo: Humanitas, 2002. p. 13-39.

SOUZA, Jessé. O golpe “legal” e a construção da farsa. *In*: SOUZA, Jessé. *A radiografia do golpe*. Rio de Janeiro: Leya, 2016.

TODOROV, Tzvetan. Prefácio à edição francesa. *In*: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6.ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. XIII-XXXII.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (Unicamp). Resolução Vestibular Unicamp 2020, de dezembro de 2019. Especifica sobre os sistemas de ingresso aos Cursos de Graduação da Unicamp, torna pública a Resolução Vestibular Unicamp 2020 para vagas no ensino de Graduação. Disponível em: [www2.comvest.unicamp.br/wp-content/uploads/2019/12/Edital\\_VU\\_2020\\_Final\\_para\\_publicacao\\_Alterado\\_GR\\_48.pdf](http://www2.comvest.unicamp.br/wp-content/uploads/2019/12/Edital_VU_2020_Final_para_publicacao_Alterado_GR_48.pdf). Acesso em 12 fev. 2020.

VARELLA, Drauzio. Superpopulação carcerária. *Folha de S. Paulo* [Portal], São Paulo, 1 mar. 2012. Disponível em: <https://drauziovarella.uol.com.br/drauzio/artigos/superpopulacao-carceraria-artigo/>. Acesso em: 8 out. 2021.

VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. notas e gloss. Sheila Grillo; Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). *A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas*. Trad., notas e gloss. Sheila Grillo; Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019 [1930].

**ANEXOS<sup>21</sup>****Anexo 1 – Tecendo linguagens (2018) – 9º ano – Unidade 3 –Capítulo 5****Anexo 2a – Tecendo linguagens (2015) – 9º ano – Unidade 3 – Capítulo 1****Anexo 2b – Tecendo linguagens (2015) – 9º ano – Unidade 4 – Capítulo 1****Anexo 3 – Singular & Plural (2018) – 9º ano – Unidade 3 – Capítulo 7**

---

<sup>21</sup> Como o conjunto de anexos é muito extenso (por volta de 160 páginas), optamos por compartilhá-los em uma nuvem e disponibilizá-lo por meio de QRcodes legíveis por câmeras de celular.

**Anexo 4a – Singular & Plural (2015) – 9º ano – Unidade 1 – Capítulo 1**



**Anexo 4b – Singular & Plural (2015) – 9º ano – Unidade 1 – Capítulo 2**

