



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA E LINGUÍSTICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



PROFLETRAS

ADRIANA SANTOS DE OLIVEIRA

**O TRATAMENTO (DIDÁTICO) DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO EM  
DIFERENTES LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

UBERLÂNDIA - MG  
2016

ADRIANA SANTOS DE OLIVEIRA

**O TRATAMENTO (DIDÁTICO) DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO EM  
DIFERENTES LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação, como trabalho de conclusão final, apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Profa. Dra. Elisete M<sup>a</sup> de C. Mesquita.

UBERLÂNDIA - MG  
2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

048t  
2016      Oliveira, Adriana Santos de, 1970-  
            O tratamento (didático) do gênero artigo de opinião em diferentes  
            livros didáticos de língua portuguesa / Adriana Santos de Oliveira. -  
            2016.  
            191 f. : il.

            Orientadora: Elisete Maria de Carvalho Mesquita.  
            Dissertação (mestrado) -- Universidade Federal de Uberlândia,  
            Programa de Pós-Graduação em Letras.  
            Inclui bibliografia.

            1. Linguística - Teses. 2. Linguística - Estudo e ensino - Teses. 3.  
            Gêneros discursivos - Teses. 4. Livros didáticos - Teses. I. Mesquita,  
            Elisete Maria de Carvalho. II. Universidade Federal de Uberlândia.  
            Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

---

CDU: 801

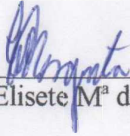
ADRIANA SANTOS DE OLIVEIRA

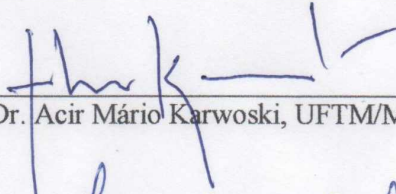
O TRATAMENTO (DIDÁTICO) DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO EM  
DIFERENTES LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA


Dissertação, como trabalho de conclusão final,  
apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
Mestrado Profissional em Letras, da Universidade  
Federal de Uberlândia, como requisito parcial  
para obtenção de título de Mestre em Letras.

Uberlândia – MG, 24 de novembro de 2016.

BANCA EXAMINADORA

  
\_\_\_\_\_  
Profª. Dra. Elisete M<sup>a</sup> de C. Mesquita, UFU/MG

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Acir Mário Karwoski, UFTM/MG

  
\_\_\_\_\_  
Profª. Dra. Maria Cecília de Lima, UFU/MG



Ao Mestre Marcuschi,  
Com respeito e admiração.

## AGRADECIMENTOS

A DEUS, “porque dEle e por Ele, e para Ele, são todas as coisas” (ROMANO, 11:36).

A meu filho Caio Adriano – parte melhor de mim – por ser a motivação da minha lida diária.

A minha família, por compreender e respeitar as minhas ausências.

A meu companheiro-amigo Lincoln, pela mão estendida nas horas difíceis.

À Profa. Dra. Elisete Maria Carvalho de Mesquita, pela condução tranquila e comprometida da minha pesquisa.

À Profa. Dra. Eliana Dias e à Profa. Dra. Maria Cecília de Lima, pelas valiosas contribuições no Exame de Qualificação.

Ao corpo docente do PROFLETRAS/UFU (Adriana, Eliana, José Magalhães, Maria Aparecida, Marisa, Marlúcia, Simone e Talita), pelo conhecimento compartilhado e, sobretudo, pela valiosa contribuição na ressignificação da minha prática pedagógica.

Aos colegas da 2ª Turma do PROFLETRAS/UFU, pela companhia nesta caminhada; e, em especial, agradeço a Mercês, pela parceria e amizade a mim dedicadas.

À Banca de Defesa, de antemão, agradeço, pela dedicação de tempo para a leitura desta pesquisa e pela valiosa presença no momento da defesa. Profa. Dra. Maria Cecília de Lima e Prof. Dr. Acir Mário Karwoski, obrigada.

À Capes, pela bolsa concedida.

A todos/as que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta pesquisa... sou imensamente GRATA.

“Se as coisas são inatingíveis... ora!  
Não é motivo para não querê-las...  
Que tristes os caminhos, se não fora  
A presença distante das estrelas!”

Mário Quintana

## RESUMO

Este estudo apresenta uma análise do tratamento didático do gênero artigo de opinião em diferentes livros didáticos de Língua Portuguesa, destinados ao Ensino Fundamental, do 6.º ao 9.º anos, publicados antes e depois dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). De forma geral, analisamos como o artigo de opinião é tratado nas práticas de linguagem apresentadas em cinco coleções didáticas, e como esse tratamento contribui para a ampliação da competência discursiva do aluno. Para tanto, adotamos a abordagem sociodiscursiva para o estudo do gênero (BAKHTIN, 1997; BRONCKART, 2006, 2012) e seguimos um percurso teórico que considerou um breve histórico, no Brasil, da disciplina Língua Portuguesa (SILVA; CYRANKA, 2009; SOARES, 2002a, 2002b) e do livro didático (BEZERRA, 2005; RANGEL, 2005, 2006). Para a análise do artigo de opinião na situação de objeto de ensino, nas coleções didáticas selecionadas, consideramos as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), no que se refere à organização da prática pedagógica para o estudo da linguagem, e as contribuições teórico-metodológicas do grupo de Genebra (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), no que diz respeito ao procedimento sequência didática e desenvolvimento de capacidades de linguagem, para o estudo do gênero em sala de aula. Os resultados da pesquisa revelam, além de outras questões, que, em geral, os autores das coleções analisadas, em razão da tarefa de transposição didática do gênero, acabam por abordá-lo, nas práticas de linguagem, descaracterizado de certas propriedades enunciativas. Esses resultados despertaram-nos para a necessidade de propor ao docente um material didático que favoreça uma relação mais dialógica e reflexiva sua com o livro didático e, desse modo, com a própria prática pedagógica. A partir dessas e de outras questões que foram identificadas na análise (pontos positivos e pontos passíveis de melhoria), elaboramos uma proposta didática, direcionada ao professor de Língua Portuguesa e aplicável a turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, para o estudo do gênero artigo de opinião como prática social.

**Palavras-chave:** gênero, artigo de opinião, livro didático, proposta didática.

## ABSTRACT

This study presents an analysis of the didactic treatment given to the opinion piece genre in different didactic books of the Portuguese Language, destined to Elementary School, years 6 to 9, which were published before and after the National Curricular Parameters (BRASIL, 1998). In a general sense, the authors analysed how the opinion piece is treated in language practices presented in five didactic collections, and how this treatment contributed toward broadening the discursive competence of the student. To achieve this goal, the authors adopted the social-discursive approach to the study of this genre (BAKHTIN, 1997; BRONCKART, 2006, 2012), where a theoretical path is followed that considers a brief history, in Brazil, of the Portuguese Language as a subject (SILVA; CYRANKA, 2009; SOARES, 2002a, 2002b) and the didactic book (BEZERRA, 2005; RANGEL, 2005, 2006). In order to analyse the opinion piece as a study object, through the selected didactic collections, the authors followed the guide lines laid down in the National Curricular Parameters of the Portuguese Language (BRASIL, 1998). In particular where it refers to the organization of the pedagogical practice for the study of language, along with the theoretical-methodological contributions from the Geneva group (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), regarding the sequential procedure concerning didactics and the development of language abilities, for the study of the genre in the classroom. The results from the study reveal, besides other questions, that in general the authors from the collections under analysis, through the didactic transposition of the genre, take on a language practice approach, which is somewhat mischaracterized of certain enunciative or articulative properties. Such results have produced an awakening to the need to provide for the teacher didactic material that favours a more dialogic and reflexive relationship from their standpoint with the didactic book, and thus with the very pedagogical practice. Through these and other questions that were identified in the analysis (positive points along with points of improvement), a didactic proposal was elaborated, directed toward the Portuguese Language teacher, which was applied to Elementary School year 9, for studying the opinion piece genre as a social practice.

**Keywords:** genre, opinion piece, didactic book, didactic proposal.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Sistemas e capacidades de linguagem engrenadas	50
FIGURA 2	Esquema da sequência didática	54
FIGURA 3	A língua como sistema – <b>Atividades de Comunicação em Língua Portuguesa</b>	70
FIGURA 4	A língua como sistema (continuação) – <b>Atividades de Comunicação em Língua Portuguesa</b>	70
FIGURA 5	Técnicas de composição – <b>Atividades de Comunicação em Língua Portuguesa</b>	72
FIGURA 6	Estrutura da Dissertação - <b>Atividades de Comunicação em Língua Portuguesa</b>	73
FIGURA 7	Linguagem Oral – <b>Novo Português Através de Textos</b>	76
FIGURA 8	Proposta de redação (continuação) – <b>Novo Português Através de Textos</b>	77
FIGURA 9	Proposta de escrita de textos argumentativos - <b>Português: linguagens</b>	79
FIGURA 10	Proposta de escrita de carta argumentativa – <b>Português: linguagens</b>	80
FIGURA 11	Compreensão e Interpretação – <b>Português: linguagens</b>	81
FIGURA 12	A Linguagem do Texto – <b>Português: linguagens</b>	82
FIGURA 13	Produção de Texto – <b>Português: linguagens</b>	83
FIGURA 14	Expressão Escrita – <b>Português para todos</b>	87
FIGURA 15	Expressão Escrita – <b>Português para todos</b>	88
FIGURA 16	Produzindo texto – <b>Português para todos</b>	88
FIGURA 17	Exercitando a crítica – <b>Português para todos</b>	89
FIGURA 18	Interpretação dos textos – <b>Tudo é linguagem</b>	93
FIGURA 19	Atividade escrita – <b>Tudo é linguagem</b>	93
FIGURA 20	Produção de texto – <b>Tudo é linguagem</b>	94
FIGURA 21	Produção de texto (continuação) – <b>Tudo é linguagem</b>	95
FIGURA 22	O contexto de produção – <b>Para viver juntos: Português</b>	100
FIGURA 23	O contexto de produção (continuação) – <b>Para viver juntos: Português</b>	100
FIGURA 24	A linguagem do texto – <b>Para viver juntos: Português</b>	101
FIGURA 25	Produção de Texto – <b>Para viver juntos: Português</b>	102
FIGURA 26	Produção de texto (continuação) – <b>Para viver juntos: Português</b>	103
FIGURA 27	Exploração do texto – <b>Jornadas. port</b> – Língua Portuguesa	107
FIGURA 28	Boxe – <b>Jornadas. port</b> – Língua Portuguesa	107



FIGURA 29	Recursos linguísticos – <b>Jornadas. <i>port</i></b> – Língua Portuguesa	109
FIGURA 30	Produção Escrita – <b>Jornadas. <i>port</i></b> – Língua Portuguesa	110
FIGURA 31	Produção escrita (continuação) – <b>Jornadas. <i>port</i></b> – Língua Portuguesa	111
FIGURA 32	Imagem capturada de tela do Jornal <i>El País</i> – Brasil	120

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Modelo didático do gênero artigo de opinião	51
QUADRO 2	LDPL/CDLP analisados (as)	61
QUADRO 3	LDLP: série/ano considerado (a)	63
QUADRO 4	Modulação da proposta didática	66
QUADRO 5	Enquete	118
QUADRO 6	Roteiro de questões para análise do artigo “O Brasil hipócrita: a questão do racismo”	121
QUADRO 7	Tipos de argumentos	122
QUADRO 8	Estratégia de contra-argumentação	124
QUADRO 9	Estrutura do artigo de opinião	125
QUADRO 10	Roteiro para análise do artigo de opinião	128
QUADRO 11	Formato da 1ª atividade virtual	131
QUADRO 12	Formato da 2ª atividade virtual	132
QUADRO 13	Preparando-se para colocar a mão na massa	134
QUADRO 14	Colocando a mão na massa	134

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Práticas de linguagem – <b>Português:</b> linguagens	81
GRÁFICO 2	Práticas de linguagem – <b>Português para todos</b>	86
GRÁFICO 3	Práticas de linguagem – <b>Tudo é linguagem</b>	91
GRÁFICO 4	Práticas de linguagem – <b>Para viver juntos:</b> Português / 7º Ano	98
GRÁFICO 5	Práticas de linguagem – <b>Para viver juntos:</b> Português / 8º Ano	98
GRÁFICO 6	Práticas de linguagem – <b>Jornadas. port.</b> – Língua Portuguesa	106

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CD	Conselho deliberativo
CDLP	coleção didática de Língua Portuguesa
CFE	Conselho Federal de Educação
CGPLI	Coordenação-Geral dos Programas do Livro
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
COLTED	Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FENAME	Fundação Nacional do Material Escolar
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
INL	Instituto Nacional do Livro
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDLP	livro didático de Língua Portuguesa
LD	livro didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCNLP	Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PLD	Política do Livro Didático
PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNLA	Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLD EJA	Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos
PNLEM	Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio
PROFLETRAS	Mestrado Profissional em Letras
SD	sequência didática
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SNEL	Sindicato Nacional de Editores de Livros
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAID	Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

## SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO .....	19
1	BREVE HISTÓRIA DA DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA E DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL, “QUESTÕES” DE GÊNERO E DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO: PERCURSO TEÓRICO .....	25
1.1	<b>O ensino de Língua Portuguesa: percurso histórico</b> .....	25
1.2	<b>O livro didático: surgimento e trajetória</b> .....	28
1.2.1	O livro didático e sua trajetória legal no Brasil .....	31
1.3	<b>“Questões” de gênero: conceitos e perspectivas</b> .....	35
1.3.1	O gênero na perspectiva enunciativo-discursiva de Bakhtin .....	36
1.3.2	O gênero na perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart .....	39
1.4	<b>O gênero artigo de opinião</b> .....	43
1.4.1	O ensino do gênero artigo de opinião .....	48
1.4.1.1	As capacidades de linguagem no ensino do gênero artigo de opinião .....	48
2	SEQUÊNCIA DIDÁTICA: PROCEDIMENTO PARA O ESTUDO DO GÊNERO .....	53
3	<i>CORPUS</i> E PROCEDIMENTOS: PERCURSO METODOLÓGICO .....	59
3.1	<b>Etapas de realização da pesquisa: primeiros caminhos trilhados</b> .....	59
3.1.1	Justificativa da escolha do <i>corpus</i> .....	60
3.1.2	Caminhos trilhados na análise do <i>corpus</i> .....	62
3.2	<b>Etapas de realização da pesquisa: novos caminhos trilhados</b> .....	64
4	TRATAMENTO DIDÁTICO DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO NAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM APRESENTADAS PELOS LDLP .....	69
4.1	<b>Análise dos LDLP publicados antes dos PCNLP</b> .....	69
4.1.1	LDLP 1: Atividades de Comunicação em Língua Portuguesa .....	69
4.1.2	LDLP 2: Novo Português Através de Textos .....	74
4.2	<b>Análise das CDLP publicadas depois dos PCNLP</b> .....	78
4.2.1	CDLP 1: <b>Português</b> : linguagens .....	78
4.2.1.1	Tratamento didático do gênero artigo de opinião .....	80
4.2.1.1.1	Exercício de prática de escuta/leitura de texto .....	81
4.2.1.1.2	Exercício de prática de análise linguística .....	82
4.2.1.1.3	Exercício de prática de produção textual .....	83
4.2.1.2	Conclusão .....	84



4.2.2	CDLP 2: <b>Português</b> para todos.....	85
4.2.2.1	Tratamento didático do gênero artigo de opinião.....	86
4.2.2.1.1	Exercício de prática de escuta/leitura de texto.....	87
4.2.2.1.2	Exercício de prática de análise linguística.....	88
4.2.2.1.3	Exercício de prática de produção textual.....	88
4.2.2.2	Conclusão.....	90
4.2.3	CDLP 3: <b>Tudo é linguagem</b> .....	90
4.2.3.1	Tratamento didático do gênero artigo de opinião.....	92
4.2.3.1.1	Exercício de prática de escuta/leitura de texto.....	93
4.2.3.1.2	Exercício de prática de análise linguística.....	93
4.2.3.1.3	Exercício de prática de produção textual.....	94
4.2.3.2	Conclusão.....	96
4.2.4	CDLP 4: <b>Para viver juntos: Português</b> .....	97
4.2.4.1	Tratamento didático do gênero artigo de opinião.....	99
4.2.4.1.1	Exercício de prática de escuta/leitura de texto.....	100
4.2.4.1.2	Exercício de prática de análise linguística.....	101
4.2.4.1.3	Exercício de prática de produção textual.....	102
4.2.4.2	Conclusão.....	103
4.2.5	CDLP 5: <b>Jornadas.port</b> – Língua Portuguesa.....	105
4.2.5.1	Tratamento didático do gênero artigo de opinião.....	106
4.2.5.1.1	Exercício de prática de escuta/leitura de texto.....	107
4.2.5.1.2	Exercício de prática de análise linguística.....	109
4.2.5.1.3	Exercício de prática de produção textual.....	110
4.2.5.2	Conclusão.....	112
5	PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ESTUDO DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO.....	115
5.1	<b>Proposta didática para o estudo do gênero artigo de opinião</b> .....	115
5.2	<b>Discussão da relação da proposta didática com o tratamento didático do gênero artigo de opinião nos LDLP analisados</b> .....	137
5.2.1	Análise da Apresentação da Situação.....	137
5.2.2	Análise dos Módulos.....	140
5.2.2.1	Módulo 1 – Familiarizando-se com o gênero artigo de opinião.....	140
5.2.2.2	Módulo 2 – Identificando as características estáveis do gênero artigo de opinião .....	141

5.2.2.3	Módulo 3 – Retomando a conversa inicial .....	142
5.2.2.4	Módulo 4 – Produzindo o artigo de opinião .....	144
5.2.2.5	Módulo 5 – (Inter)agindo por meio do artigo de opinião: da prática escolar à prática social .....	146
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	149
	REFERÊNCIAS .....	153
	ANEXOS .....	159
	ANEXO 1 – Apresentação da situação – Música “A cor do Brasil” .....	160
	ANEXO 2 – Apresentação da situação e Módulo 1: Artigo de opinião “O Brasil hipócrita: a questão do racismo” .....	162
	ANEXO 3 – Módulo 2: Artigo de opinião “Redução da maioria penal, grande falácia” .....	165
	ANEXO 4 – Módulo 2: Artigo de opinião “Incentivar ou não a ocupação das escolas?” .....	167
	ANEXO 5 – Módulo 2: Artigo de opinião “O vírus da Zika e os Jogos Olímpicos do Rio” .....	169
	ANEXO 6 – Módulo 2: Artigo de opinião – “Escola sem partido é o projeto do pensamento único na educação” .....	171
	ANEXO 7 – Módulo 2: Artigo de opinião “Ok, eu me rendo à fantasia dos Jogos Olímpicos” .....	174
	ANEXO 8 – Módulo 3: Reportagem – Projeto fotográfico denuncia racismo dentro da universidade; confira o ensaio. ....	176
	ANEXO 9 – Módulo 3: Reportagem – “Site promove ódio contra negros” .....	184
	ANEXO 10 – Módulo 3: Reportagem “Se é negro... Tem que me servir?”: Mulheres dão a melhor resposta ao racismo em shopping de SP .....	189



## INTRODUÇÃO

Este trabalho – O tratamento (didático) do gênero artigo de opinião em diferentes livros didáticos de Língua Portuguesa – insere-se no contexto de pesquisas do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, pós-graduação *stricto sensu* ofertada pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

O PROFLETRAS, mestrado nacional em rede, direcionado a professores licenciados em Letras/Português e atuantes no sistema público de ensino, objetiva, principalmente, por meio de incentivo à produção de pesquisas em torno da linguagem e dos letramentos, contribuir para a qualificação do Ensino Fundamental.

Dessa forma, e tendo em vista esse objetivo, nos parece boa medida, no âmbito do PROFLETRAS, a proposição de estudos e pesquisas que visem à ampliação da competência discursiva do aluno. Por competência discursiva compreende-se a capacidade de adequação da linguagem ao evento sociodiscursivo, no qual o sujeito interage e participa. Esse evento pode acontecer tanto “em sentido restrito (situação imediata em que a formulação linguística se dá) quanto em sentido amplo (contexto sócio-histórico e ideológico)” (TRAVAGLIA, 2005, p. 97).

Com esse mesmo entendimento, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNLP (BRASIL, 1998), legitimados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB N.º 9.393/96, ressaltam que o Ensino Fundamental, etapa intermediária da Educação Básica, tem por objetivo o desenvolvimento da competência discursiva do aluno; e, em razão disso, esses documentos orientam que, em situações de ensino e aprendizagem, os textos – “produtos da atividade discursiva oral ou escrita” (BRASIL, 1998, p. 21), e os gêneros – “*tipos relativamente estáveis* de enunciados” (BAKHTIN, 1997, p. 280, destaque do autor), devem ser tomados como unidades e objetos de ensino nas práticas de linguagem.

Concernente a isso, Rojo (2000) destaca que, sustentados, em boa parte, pela teoria enunciativo-discursiva bakhtiniana, os saberes de referência dos PCNLP, orientações que circulam, no mínimo, há duas décadas, em discussões acadêmicas e educacionais, inclusive servindo de base para elaboração de diretrizes curriculares e políticas públicas, ainda não foram efetivamente transpostos para a organização do trabalho pedagógico do professor de Língua Portuguesa.

A transposição didática<sup>1</sup> desses saberes para as práticas de linguagem ensinadas, em sala de aula, compreende o trabalho com conteúdos que privilegiem o processo de interlocução: “historicidade da linguagem e da língua; aspectos do contexto de produção dos enunciados [...]; as implicações do contexto de produção na organização dos discursos [...] e as implicações do contexto de produção no processo de significação” (ROJO, 2000, p. 29).

Posto isto, consideramos que a organização do trabalho pedagógico em torno de práticas de uso da linguagem – escuta/leitura de textos e produção de textos, deve considerar o texto em situação real de uso, ou seja, o texto em funcionamento nas práticas sociais.

Por outro lado, ao adentrar na escola, e ser inserido numa situação de ensino e aprendizagem, “o gênero funda uma prática de linguagem que é [...] em parte, fictícia, uma vez que é instaurada com fins de aprendizagem” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 65). Nessa situação, o gênero, no dizer de Schneuwly e Dolz (2004), assume características de “como se”, ou seja, se configura num “gênero a aprender”, mas é sistematizado, nas práticas de linguagem, como se fosse um “gênero a comunicar”. Devido a isso, o tratamento didático, “estreita relação entre o que e como ensinar” (BRASIL, 1998), é determinante para o desenvolvimento de capacidades de linguagem (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), que visem não apenas ao domínio do gênero, mas também à ampliação da competência discursiva do aluno.

Considerando o exposto, optamos, nesta pesquisa, pelo estudo do gênero artigo de opinião. A escolha do artigo de opinião, gênero da ordem do argumentar (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), é justificada se considerarmos que a organização do trabalho pedagógico docente, no Ensino Fundamental, pouco oportuniza o exercício de capacidades de linguagem relativas a essa ordem, uma vez que a tradição escolar, sabidamente ditada pelos livros didáticos de Língua Portuguesa – LDLP, sempre privilegiou, nessa etapa da Educação Básica, o estudo de textos caracteristicamente narrativos e descritivos e, de certa forma, “negligenciou” o estudo de textos argumentativos, ficando a sistematização destes sob a responsabilidade, quase exclusiva, do Ensino Médio.

Também a escolha do artigo de opinião se justifica por duas outras razões. Primeiro, porque, conforme orientam os PCNLP, a organização do trabalho pedagógico em Língua

---

<sup>1</sup> No âmbito da educação, esta expressão designa o conjunto de procedimentos e técnicas destinado a transformar um saber socialmente legitimado (um conceito, uma teoria, um procedimento etc.), originário de qualquer área do conhecimento, num objeto de ensino-aprendizagem possível, considerando-se o projeto didático-pedagógico em jogo e o perfil — social, psicológico, escolar etc. — do aprendiz. Assim, esse processo envolve uma estreita articulação entre a natureza do saber de referência, as demandas sociais de ensino-aprendizagem e as possibilidades e limites do aluno. (GARCIA; RANGEL, 2013).

Portuguesa, “em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania”, deve priorizar, no desenvolvimento das práticas de linguagem, gêneros caracterizados pelos “usos públicos da linguagem” (BRASIL, 1998, p. 24), assim como o artigo de opinião. E, segundo, porque se garante ao aluno, sobretudo o da escola pública, o conhecimento e o domínio de um gênero marcado por filtros sociais de exclusão, inclusive relacionados à própria esfera de circulação (RODRIGUES, 2000), já que o artigo de opinião é dificilmente encontrado em jornais direcionados a leitores de classes mais populares.

Para a efetivação do estudo ora proposto, optamos pela análise do tratamento didático do gênero artigo de opinião nos livros didáticos de Língua Portuguesa – LDLP. Já a escolha do LDLP como *corpus* se justifica, ainda que esta pesquisa ande na contramão do contexto linguístico contemporâneo, o qual aponta para o estudo da língua e da linguagem, a partir de multiletramentos e novos letramentos, e recursos didáticos multimidiáticos (ROJO; BARBOSA, 2015), se pensarmos que ele [o LDLP] ainda se constitui no principal recurso norteador da prática pedagógica, em sala de aula, de muitas realidades educacionais brasileiras; e mais, num dos poucos materiais de referência da cultura letrada, a que muitos alunos dessas realidades têm acesso (ROJO, 2006).

Relacionado a isso, Rangel (2006) ressalta que, mesmo em contextos educacionais socioeconomicamente privilegiados, o livro didático – LD ocupa papel de destaque entre recursos didáticos, devido a seu prestígio e sua valorização como legítimo produto da cultura letrada.

Na medida em que o LDLP se constitui no *corpus* desta pesquisa, não podemos desconsiderar a relevância dos PCNLP na trajetória desse recurso didático, pois, desde a sua publicação (década de 1990), esses documentos têm exercido forte influência na organização de orientações curriculares e, por conseguinte, na qualidade dos LD que, por intermédio do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, após avaliação, são recomendados (ou não) para a adoção nas escolas públicas brasileiras. A influência dos PCNLP sob os LD é tanta que, imediatamente após a primeira publicação desses documentos, várias editoras, com o objetivo de conquistar sua seleta clientela (professor e aluno), estampavam nas capas desses materiais a informação “De acordo com os PCNs” (Parâmetros Curriculares Nacionais). Contudo, o que confirmamos nesta pesquisa, e que, de certo, refuta essa informação, é que a transposição das noções de gênero e de texto, como objeto e unidade de ensino, conforme orientam os PCNLP, não aconteceu de imediato para as práticas de linguagem – escuta/leitura de textos, análise linguística e produção textual, apresentadas pelos autores. O que vimos, ainda muito depois da publicação dos PCNLP, foram exercícios de práticas de linguagem, nos



LDLP analisados, baseados numa concepção estruturalista de língua, com privilégio da forma linguística (dissertativa, argumentativa, expositivo-argumentativa) em detrimento do texto/enunciado (artigo de opinião).

Diante do exposto, nosso principal objetivo é analisar o tratamento didático atribuído ao artigo de opinião, em práticas de linguagem apresentadas em diferentes LDLP, no que se refere ao desenvolvimento de capacidades de linguagem específicas para o domínio e uso social desse gênero.

Considerando esse objetivo, formulamos duas hipóteses:

- 1) Os LDLP apresentam práticas de linguagem que não favorecem o desenvolvimento de capacidades de linguagem necessárias para a aprendizagem do artigo de opinião.
- 2) O tratamento didático do artigo de opinião nos LDLP não oportuniza o seu domínio como prática social, apenas evidencia-o como objeto de ensino e aprendizagem.

Em busca de dados para a confirmação dessas hipóteses, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- 1) Descrever exercícios de práticas de linguagem apresentados nos LDLP, para o estudo do artigo de opinião, e associá-los às capacidades de linguagem privilegiadas para o domínio desse gênero.
- 2) Planejar e elaborar proposta didática para o estudo do artigo de opinião, bem como relacioná-la aos resultados da análise do tratamento didático desse gênero em diferentes LDLP.

Para a constituição do *corpus*, selecionamos e analisamos os LDLP **Atividades de Comunicação em Língua Portuguesa**, de Hermínio G. Sargentim, e **Novo português através de textos**, de Magda Soares, publicados, respectivamente, nos anos de 1974 e 1986, portanto, anteriores à publicação dos PCNLP. Esses autores, é importante ressaltar, foram nomes expressivos no cenário educacional brasileiro, relativo ao ensino de Língua Portuguesa, nessas décadas. Ulterior à publicação dos PCNLP, selecionamos e analisamos as coleções didáticas de Língua Portuguesa – CDLP **Português: linguagens**, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (PNLD 2002/2004); **Português para todos**, de Ernani Terra e Floriania Cavallette (PNLD 2005/2007); **Tudo é linguagem**, de Ana Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi (PNLD 2008/2010); **Para viver juntos: Português**, autores associados (PNLD 2011/2013); e **Jornadas.port – Língua Portuguesa**, de Dileta Delmano e Laiz B. de Carvalho. (PNLD 2014/2016).

Feito isso, elaboramos uma proposta didática para o estudo do artigo de opinião, direcionada ao professor de Língua Portuguesa, e aplicável a turmas de 9.º ano do Ensino

Fundamental. Para tanto, utilizamos como embasamento teórico, principalmente, a perspectiva enunciativo-discursiva de Bakhtin (1997), para o tratamento de questões relacionadas ao gênero e sua composição (conteúdo temático, estrutura composicional e ensino), e o interacionismo sociodiscursivo – ISD, representado por Bronckart (2012) e por Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004), principalmente, para o tratamento de questões relacionadas à situação de ensino e aprendizagem do artigo de opinião (sequência didática, capacidades de linguagem, modelo didático etc.).

A indicação do 9.º ano do Ensino Fundamental como público-alvo da proposta didática se deve à complexidade do gênero artigo de opinião, pois, uma vez que integra a instância pública de uso da linguagem, exige do enunciador o domínio de capacidades de linguagem complexas, que, esperamos, já estejam satisfatoriamente desenvolvidas nessa escolaridade, uma vez que se refere ao último ano de uma etapa de ensino, cuja finalidade é a ampliação da competência discursiva do aluno.

Dado o exposto, e para alcançarmos o objetivo da pesquisa, além desta introdução e das considerações finais, estruturamos este trabalho em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, Breve história da disciplina Língua Portuguesa e do livro didático no Brasil, “questões” de gênero e do gênero artigo de opinião: percurso teórico, traçamos um breve percurso da história da Língua Portuguesa, desde seu reconhecimento como língua oficial do país até seus contornos atuais, como disciplina curricular, e do LD no Brasil, do surgimento à atualidade, com enfoque em políticas públicas, que regulamentaram/regulamentam a sua adoção e distribuição, nas escolas brasileiras, e em implicações do uso desse importante recurso didático na organização do trabalho pedagógico em sala de aula. Também dedicamos atenção às teorias sociodiscursivas que sustentam o estudo do gênero nesta pesquisa, a saber, a perspectiva enunciativo-discursiva de Bakhtin (1997) e a perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart (2012). Finalizamos esse capítulo com as características do artigo de opinião e suas especificidades, quando tomado como objeto de ensino e aprendizagem.

No segundo capítulo, Sequência didática: procedimento para o estudo do gênero, apresentamos e detalhamos o procedimento sequência didática – SD (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), do qual extraímos significativas contribuições para o planejamento e a elaboração de proposta didática, para o estudo do artigo de opinião.

Explicitamos os procedimentos metodológicos trilhados nesta pesquisa (escolha e justificativa do *corpus*, abordagem de base da pesquisa e estratégias norteadoras do percurso), no terceiro capítulo, *Corpus* e procedimento: percurso metodológico.

No capítulo quarto, intitulado Tratamento didático do gênero artigo de opinião nas práticas de linguagem apresentadas nos LDLP, o *corpus* (dois LDLP e cinco CDLP, publicados, respectivamente, antes e depois do surgimento dos PCNLP) é descrito e analisado.

No quinto, e último, capítulo, Proposta didática para o estudo do gênero artigo de opinião: apresentação e discussão, apresentamos uma proposta didática para o estudo do gênero, direcionada ao professor de Língua Portuguesa, e aplicável a turmas de 9.º ano do Ensino Fundamental, estruturada com base, principalmente, nas contribuições teórico-metodológicas do procedimento SD. Em seguida, discutimos, considerando os resultados obtidos na análise, a relação dessa proposta didática com o tratamento didático atribuído ao artigo de opinião nos LDLP.

E, finalmente, apresentamos as referências e os anexos.

# 1 BREVE HISTÓRIA DA DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA E DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL, “QUESTÕES” DE GÊNERO E DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO: PERCURSO TEÓRICO

Neste capítulo, tratamos dos referenciais teóricos que sustentam a pesquisa. Para uma melhor compreensão do *corpus* (LDLP), explicitamos uma breve história da disciplina Língua Portuguesa e do LD no Brasil. De igual modo, para uma melhor compreensão do objeto de pesquisa (artigo de opinião), enfatizamos as abordagens sociodiscursivas consideradas para o estudo do gênero, a caracterização do gênero artigo de opinião e suas especificidades, quando tomado como objeto de ensino e aprendizagem.

## 1.1 O ensino de Língua Portuguesa: percurso histórico

A disciplina Língua Portuguesa foi introduzida no Brasil no final do século XIX, pois, antes desse século, o Português não só estava ausente do currículo escolar, como também, em parte, da vida da Colônia. Segundo Soares (2002a), essa ausência explica-se porque a língua do colonizador não era prioritária no trato social, uma vez que, junto a ela, coexistiam duas outras: a língua geral (abrange as línguas indígenas, a maioria de base tupi) e o latim (trazido pelos padres jesuítas). No dia a dia da Colônia, nas inter-relações que ali se estabeleciam, havia o predomínio da língua geral que, posteriormente, foi sistematizada por José de Anchieta na obra “Arte da gramática da língua mais usada na costa do Brasil”. À Língua Portuguesa, tinham acesso, não como disciplina curricular, mas como instrumento de alfabetização, os poucos meninos de famílias privilegiadas que frequentavam a escola. Posteriormente, esses mesmos meninos também tinham acesso ao latim nas escolas secundárias e superiores.

Somente no século XVIII, com a instituição do Português como língua oficial no Brasil pelo Marquês de Pombal (primeiro-ministro de Portugal de 1750 a 1777), que, além do uso obrigatório dessa, proibiu o uso de quaisquer outras línguas, a disciplina Língua Portuguesa começou a ser delineada na escolarização formal. Outro fato que contribuiu sobremaneira para a valorização do Português e a consolidação da disciplina Língua Portuguesa na escola foi a expulsão, em 1759, dos missionários da Companhia de Jesus do Brasil, embora seu sistema pedagógico de ensino, o *Ratio Studiorum*, tenha perdurado até 1832.

O contexto educacional, em decorrência das reformas pombalinas, ficou assim

configurado: os filhos das classes socioeconomicamente privilegiadas seriam alfabetizados na língua oficial do Brasil, doravante o Português, e, progressivamente, estudariam a gramática da Língua Portuguesa, ao lado da gramática latina, ambas com *status* de disciplina curricular. Como resquícios do sistema de ensino jesuítico, estudariam a retórica – arte de bem falar e escrever – e, nela inserida, a poética – estudo de poesia, métrica e versificação, de gêneros literários e obras literárias. Em suma, gramática, retórica e poética eram as principais disciplinas curriculares no sistema de ensino brasileiro do início do século XIX.

Ainda à época, a gramática da Língua Portuguesa, língua tida como “vulgar”, era estudada como instrumental para a aprendizagem da gramática latina. Isso perdurou até o começo do século XX, quando o latim se perdeu em uso e valor social e, como consequência, foi extinto do sistema de ensino.

Em 1837, com a inauguração do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, a Língua Portuguesa foi reconhecida como disciplina curricular, sob a forma de retórica e poética. No ano subsequente, a gramática nacional também passou a ser objeto de estudo dessa disciplina. Dada a notoriedade dessa instituição de ensino, inúmeros livros, gramáticas e manuais de retórica, cuja autoria era de professores do próprio colégio, foram publicados, dentre eles, a Gramática Portuguesa, de Júlio Ribeiro, muito utilizada entre os séculos XIX e XX.

Também, a programação oficial para o ensino de Língua Portuguesa foi elaborada pelos professores do Colégio Pedro II, e instituída em todo território nacional pela Portaria Ministerial de 2/10/1951.

Na disciplina Língua Portuguesa, privilegiava-se o estudo do Português – como sistema de regras de funcionamento da língua – e da estilística, pois a “arte de escrever bem” adquiriu relevância em detrimento da “arte de falar bem”. Assim, para atendimento dessa proposta de ensino da língua, havia dois manuais didáticos: a gramática e a coletânea de textos. Entre os manuais da época, destacaram-se a Gramática normativa da língua portuguesa, de Francisco da Silveira Bueno (1940), o Português Prático, de José Marques da Cruz (1955), a Gramática metódica da língua portuguesa, de Napoleão Mendes de Almeida (início da década de 1960), e a Antologia Nacional, de Fausto Barreto e Carlos de Laet (1895-1969). Segundo Soares (2002b), essa antologia foi o recurso didático dominante nas aulas de Português das escolas brasileiras até a década de 1960, quando começaram a surgir livros didáticos com exercícios e atividades para os alunos.

A partir da década de 1960, a democratização do ensino permitiu o acesso das camadas populares à escolarização formal e, dessa forma, houve a necessidade de as instituições de ensino começar a refletir e repensar o estudo da Língua Portuguesa, para

atendimento dessa nova clientela e de seu vernáculo, que era bem diferente da norma culta até então ensinada nas escolas. Contudo, mesmo diante dessas possíveis mudanças, na escola ainda eram privilegiados os textos clássicos, tanto para os estudos de leitura e escrita quanto para a exemplificação de regras da gramática normativa.

Mais adiante, na década de 1970, por meio da LDB N.º 5.692/71, a disciplina Português passou a se chamar “Comunicação e Expressão” e “Comunicação em Língua Portuguesa” nas séries iniciais e finais do 1.º grau, respectivamente, e “Língua Portuguesa e Literatura Brasileira” no 2.º grau. O objetivo do estudo da língua, de acordo com esse dispositivo legal, era

O cultivo de linguagens que ensejem ao aluno o contato coerente com os seus semelhantes e a manifestação harmônica de sua personalidade nos aspectos físico, psíquico e espiritual, ressaltando-se a língua portuguesa como expressão da cultura brasileira. (CFE *apud* BEZERRA, 2010, p. 47)

Mesmo diante dessas mudanças, a língua era concebida como sistema, privilegiando-se, ainda, o ensino de gramática. Já a concepção de língua como estética, na qual era privilegiado o estudo de retórica, poética e textos clássicos, foi substituída pela concepção de língua como comunicação. Com a mudança de concepção, obviamente, mudaram-se os objetivos de ensino, que passaram a ser mais voltados para o aperfeiçoamento do uso da língua em situações comunicativas, principalmente as relacionadas ao mundo do trabalho. Dessa necessidade, além de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e Portuguesa, a disciplina também deu ênfase às Técnicas de Redação, no então denominado 2.º grau.

Segundo Soares (2002a), a polêmica sobre ensinar ou não ensinar gramática surgiu na década de 1970, pois o ensino da teoria da comunicação destacou-se nas disciplinas relativas ao estudo de Português. Com base nessa teoria, privilegiou-se o uso de estratégias didático-metodológicas para a análise de elementos da comunicação (emissor – receptor – código – canal) em detrimento de estudos normativos. A autora afirma também que, em decorrência dessa nova concepção – uso da língua, os textos literários passaram a dividir espaço, nos livros didáticos, com textos relacionados à prática social como, por exemplo, textos jornalísticos e publicitários.

Na metade da década de 1980, as nomenclaturas Comunicação e Expressão e Comunicação em Língua Portuguesa foram substituídas por Português, pois elas não coadunavam com os novos conceitos linguísticos que surgiam em torno da língua. Aliás, foi a partir da década de 1980 que a Linguística e outras ciências relacionadas – Sociolinguística, Psicolinguística, Linguística Textual, Pragmática, Análise do Discurso – começaram a



contribuir significativamente para o ensino de Português nas escolas. E é influenciado por esse cenário teórico que, em 1997 e 1998, o MEC, por meio da Subsecretaria da Educação Básica, publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNLP (BRASIL, 1998), os quais influenciaram sobremaneira na relação da escola com o ensino de Língua Portuguesa.

Os PCNLP, fundamentados por uma perspectiva dialógica da linguagem, principalmente, tomam o texto como unidade de ensino e introduzem, no contexto escolar, a ideia de gêneros discursivos “*tipos relativamente estáveis de enunciados*” (BAKHTIN, 1997), que variam de acordo com esferas sociais de comunicação. Esse documento ainda destaca que os textos a serem trabalhados em sala de aula devem favorecer ao estudante o desenvolvimento de habilidades crítico-reflexivas e oportunizar a sua participação cidadã numa sociedade letrada.

Dessa forma, evidenciou-se a necessidade de a disciplina Português considerar, como objeto de ensino, seleção variada e diversificada de textos, tanto da modalidade oral quanto da modalidade escrita, representativos de várias esferas de atividade humana e, por conseguinte, a heterogeneidade linguística deles característica. E a noção de gramática, antes relacionada a aspectos meramente normativos, teve de ser ampliada para atendimento a uma nova concepção de linguagem que “inclui a relação da língua com aqueles que a utilizam em suas práticas sociais” (SILVA; CYRANKA, 2009, p. 279).

E é nesse enquadre teórico que a disciplina Português, no século XXI, procura relacionar-se com o cotidiano da sala de aula e os sujeitos – aluno e professor – que (inter)agem por meio da linguagem.

## **1.2 O livro didático: surgimento e trajetória**

Dentre a diversidade (ou não) de materiais pedagógicos disponíveis em sala de aula, o LD, marcado historicamente por sucessivas políticas públicas que mais se preocupavam com concepções ideológicas e estruturas de poder do que com questões pedagógicas, ainda é o principal recurso didático expressivo da cultura letrada em sala de aula. Inclusive, em muitas realidades brasileiras, não será exagero afirmar que ele é o único contato do aluno com uma cultura de letramento, tanto na escola quanto na sua comunidade (ROJO, 2006).

Lajolo (1996) assim define o livro didático:

[...] é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática.

Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina. (LAJOLO, 1996, p. 4)

O surgimento do LDLP no Brasil relaciona-se com as transformações ocorridas no estudo da Língua Portuguesa em decorrência da democratização do ensino na década de 1960.

Com todas as transformações oriundas da democratização, a escola – que antes era destinada às classes privilegiadas, que tinham acesso a diversificados letramentos – teve de repensar seus objetivos e suas funções e, mais ainda, teve de se adequar a uma nova “clientela” – professor e aluno – advinda de camadas populares. Dessa necessidade, a antologia – que até então era o manual didático utilizado nas aulas de Português, foi substituída por outro material que comportasse essa nova realidade e suprisse as deficiências de formação dos novos professores: o LD (BEZERRA, 2005). Também, devido a isso, surgiu o manual do professor, que, segundo Soares (2002b, s.p.) “se tornou uma necessidade a partir dos anos 60, exatamente pelo rebaixamento das condições de trabalho do professor”. Com funções especificamente formativas, seu objetivo era contribuir para um melhor desempenho docente no processo de ensino e aprendizagem (GÉRARD; ROEGIERS *apud* MARCUSCHI, 2005).

Já o livro didático tinha como principal função, conforme Rojo e Batista (2003), organizar o trabalho pedagógico em sala de aula e, para tanto, deveria apresentar, distribuídos de acordo com as seriações do sistema de ensino, conteúdos e várias atividades para a sistematização deles.

Buscando assumir essa função estruturadora do trabalho pedagógico, os livros didáticos tendem a apresentar não uma síntese dos conteúdos curriculares, mas um desenvolvimento desses conteúdos; a se caracterizar não como um material de referência, mas como um caderno de atividades para expor, desenvolver, fixar e, em alguns casos, avaliar o aprendizado; desse modo, tendem a não ser um apoio ao ensino e ao aprendizado, mas um material que **condiciona, orienta e organiza a ação docente**, determinando uma seleção de conteúdos, um modo de abordagem desses conteúdos, uma forma de progressão, em suma, uma metodologia de ensino, no sentido mais amplo da palavra. (ROJO; BATISTA, 2003, p. 47, grifo nosso)

Como é de amplo conhecimento, o LDLP, ainda nos dias atuais, configura-se como o principal recurso norteador das aulas de Língua Portuguesa na maioria das escolas brasileiras. Segundo Bezerra (2005), o destaque para o LDLP é tanto que o autor da obra passou a ser o principal interlocutor dos alunos, e o professor, por sua vez, um porta-voz, “quase sem autonomia, seguindo página a página a proposta do autor” (BEZERRA, 2005, p. 35).

Concordamos com essa afirmação de Bezerra e acrescentamos que, além de principal

recurso norteador do processo de ensino e aprendizagem, o LDLP também se configura numa espécie de diretriz curricular em muitas escolas, pois, embora as redes de ensino [estaduais, municipais e distrital] possuam orientações curriculares, parece ser mesmo no LDLP que boa parte dos professores se apoia para organizar seu trabalho pedagógico.

Batista (2003) ratifica essa e a afirmação de Bezerra ao citar que o LD

[...] tornou-se, sobretudo, um dos principais fatores que influenciam o trabalho pedagógico, determinando sua finalidade, definindo o currículo, cristalizando abordagens metodológicas e quadros conceituais, organizando, enfim, o cotidiano da sala de aula. (BATISTA, 2003, p. 28)

Esse papel organizador e estruturador das ações docentes e do processo de ensino e aprendizagem pode acarretar, segundo Rangel (2006, p.14), nos “dois grandes perigos do LD”, a saber:

1. direcionamento demasiado do processo de ensino e aprendizagem – o LD “rouba a cena”, impedindo uma participação ativa dos sujeitos – professor e aluno – quando utilizado de forma inconsciente e acrítica;
2. provocamento de ilusão de completude e de autoridade – o LD, uma vez dotado de prestígio cultural, e percebido de forma acrítica nas situações de ensino e aprendizagem, causa a “ilusão” de completude e, por conseguinte, limita a inserção de outros materiais na organização do trabalho pedagógico. Também, a “eventual” autoridade investida no LD oportuniza relações de aprendizagem autoritárias, sem diálogo e sem debate.

O autor assevera que, dessa forma, “o LD é tratado não como *um recurso* para atingir um objetivo, mas como o *próprio objetivo*, ilusoriamente atingido pelo simples manuseio, pelo o uso obediente” (RANGEL, 2006, p. 14, destaque do autor).

É importante ressaltar, neste ponto de nossa pesquisa, que não intencionamos destacar aspectos positivos e negativos do uso do LD, mas, por outro lado, não deixaremos de apontar, se necessário, os “equívocos didático-metodológicos” desse recurso didático, pois, assim como Soares (2002b), consideramos que

[...] o livro didático é uma escolarização radical dos conteúdos, porque é uma didatização, uma pedagogização que é necessária. Mas, que precisa ser complementada com uma ponte que o professor faça trazendo sempre uma aproximação com a prática social real da leitura e da escrita. (SOARES, 2002b, s.p.)

Nesse sentido, reforçamos, sim, que o LD é uma “didatização” necessária, mesmo na contemporaneidade caracterizada pela diversidade de recursos digitais e tecnológicos; contudo, urge que o professor utilize-o como de fato deve ser: apoio a ações docentes em sala de aula. Para tanto, ele precisa adequar o LD à realidade da comunidade escolar, ou seja, fazer

do LD “uma ponte” entre as práticas de linguagem estudadas na escola e o contexto social do aluno. Como se vê, o uso do LD, em sala de aula, não pode/deve prescindir de uma boa mediação docente.

### 1.2.1 O livro didático e sua trajetória legal no Brasil

Historicamente, a relação entre o LD e a escola brasileira sempre foi marcada por imposições e regulamentações (leis, decretos, medidas governamentais). São tantos os dispositivos legais que Freitag, Motta e Costa (1987) arriscam afirmar que

[...] o livro didático não tem uma história própria no Brasil. Sua história não passa de uma seqüência de decretos, leis e medidas governamentais que se sucedem, a partir de 1930, de forma aparentemente desordenada, e sem a correção ou a crítica de outros setores da sociedade (partidos, sindicatos, associações de pais e mestres, associações de alunos, equipes científicas, etc.). (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1987, p. 5)

A Política do Livro Didático (PLD) brasileira, ao contrário do que poderíamos supor, é remota e datada da década de 1930 quando da sanção do Decreto-Lei N.º 1.006/38, conhecido como Lei do Livro Didático, que estabelecia as condições de produção, importação e utilização do LD, e proibia, por exemplo, a adoção de obras didáticas não autorizadas pelo Ministério da Educação – MEC nas escolas pré-primárias, primárias, normais, profissionais e secundárias brasileiras (BRASIL, 1938).

Segundo Bomény (1984, p. 35), “no artigo 20, do decreto em questão, são enumerados 11 impedimentos à autorização do livro e somente 5 dizem respeito a questões genuinamente didáticas”.

Para efeitos dessa lei, como LD eram considerados os compêndios, manuais que continham os conteúdos, no todo ou em parte, das disciplinas escolares, e os livros de leitura de classe. Já à época, era dada ao diretor e aos professores a livre escolha do LD a ser adotado na instituição de ensino, desde que a obra constasse da relação oficial autorizada.

Esse dispositivo legal, em seu artigo 6.º, também garantiu ao professor autonomia no processo de utilização do LD em sala de aula, desde que “observada a orientação didática dos programas escolares” da época.

E, para avaliar as obras inscritas no programa, em seu artigo 9.º, esse decreto instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático – CNLD, composta por sete membros designados pela Presidência da República “entre pessoas de notório preparo pedagógico e reconhecido valor moral”, especializadas em metodologia de línguas, ciências e técnicas.

Eram impedidas de integrar o PLD, de acordo com esse texto legal, as obras que atentassem contra a Pátria e a sua soberania. Se considerarmos o contexto sócio-político da década de 1930<sup>2</sup>, não será “leviandade” afirmar que esse programa, muito além de uma política pública educacional, era eficiente como prática de controle político das ações docentes e discentes no interior das salas de aulas das escolas brasileiras.

Em 1945, o Decreto-Lei N.º 8.460 consolidou a política brasileira do livro didático e delegou ao Instituto Nacional do Livro – INL a atribuição de

definir diretrizes para formulação de programa editorial e planos de ação do MEC e autorizar a celebração de contratos, convênios e ajustes com entidades públicas e particulares e com autores, tradutores e editores, gráficos, distribuidores e livreiros. (OLIVEIRA *et al.*, 1984, p. 57)

Em 1966, outro importante dispositivo legal, o Decreto N.º 59.355, criou a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático – COLTED que, dentre outras iniciativas, por meio de acordo entre o MEC e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional – USAID, seriam distribuídos 51 milhões de exemplares de obras didáticas, no decurso de três anos, e de forma gratuita, aos alunos brasileiros. Essa parceria, além de dispendiosa aos cofres públicos, resultou num acirrado controle, por parte da agência americana, das ações educativas e, por conseguinte, dos conteúdos abordados nos LD (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1993).

Romanelli (1978) assim descreveu essa “parceria”:

Ao MEC e ao SNEL [Sindicato Nacional de Editores de Livros] caberiam apenas responsabilidades de execução, mas aos órgãos técnicos da USAID todo o controle, desde os detalhes técnicos de fabricação do livro até os detalhes de maior importância como: elaboração, ilustração, editoração e distribuição de livros, além da orientação das editoras brasileiras no processo de compra de direitos autorais de editores não brasileiros, vale dizer, americanos. (ROMANELLI, 1978, p. 213)

Com o fim do acordo MEC/USAID, o INL, em 1971, desenvolveu o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental – PLIDEF e assumiu as questões administrativas e financeiras, relacionadas ao programa, até então a cargo da COLTED. É com esse programa que, pela primeira vez, ocorre a vinculação da política do livro didático ao aluno carente.

---

<sup>2</sup> Estado Novo, regime político caracterizado pela centralização de poder e pelo autoritarismo. Fundado por Getúlio Vargas em 10 de novembro de 1937.

Volmer e Ramos (2009) asseveram que, nesse período, na contramão do crescimento das indústrias livreiras no Brasil, o livro didático denunciava o descaso e a falta de rigor em sua elaboração e avaliação no PLIDEF. “Esse problema tornou-se especialmente grave quando atentamos para o fato de que, para muitos alunos, o livro didático era o único livro com o qual tinham contato” (VOLMER; RAMOS, 2009, s.p.).

Alguns anos após, com o fim do INL, em 1976, por força do Decreto-Lei N.º 77.107, foi criada a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME). À FENAME competia

definir as diretrizes para a produção de material escolar e didático e assegurar sua distribuição em todo território nacional; formular programa editorial; cooperar com instituições educacionais, científicas e culturais, públicas e privadas, na execução de objetivos comuns. (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1993, p. 15)

Somente com a criação da Fundação de Assistência ao Estudante – FAE, em 1983, regulamentada pela Lei N.º 7.091, a FENAME foi extinta. À FAE foi dado o gerenciamento do PLIDEF. Nesse período foram propostas a participação de professores no processo de escolha dos livros didáticos e a ampliação do programa para todo o 1.º Grau (denominação dada, à época, ao Ensino Fundamental), uma vez que, na vigência da FENAME, por insuficiência de recursos financeiros, as escolas municipais não foram contempladas.

O PNLD, instituído em 1985, pelo Decreto N.º 91.542, e executado pela FAE em parceria com as Secretarias de Educação, substituiu o PLIDEF e inaugurou significativas mudanças na política do livro didático; dentre elas, a participação dos professores na análise e na indicação da obra adotada, a adoção de livros reutilizáveis, a extensão do programa às primeiras séries do Ensino Fundamental das escolas públicas e o fim da participação financeira dos Estados, ficando o custeio integral do programa a cargo do Governo Federal.

Apenas em 1993, a FAE se preocupou com a qualidade das obras adotadas pelas escolas, e, a partir de então, elas passaram a ser avaliadas por meio de critérios estabelecidos pelo documento Definição de critérios de avaliação de livros didáticos, uma parceria entre MEC/FAE/UNESCO. Posteriormente, em 1996, é publicado o primeiro Guia de Livros Didáticos de 1.ª a 4.ª séries, “publicação responsável por subsidiar as escolas públicas, por meio de resenhas críticas dos volumes aprovados [...], no processo de escolha do livro mais adequado ao seu projeto pedagógico” (RANGEL, 2005, p. 13).

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE entrou em cena em 1997, com a extinção da FAE, e a seu cargo ficou toda a responsabilização pela política de execução do PNLD. O programa foi ampliado, atendendo a alfabetização e o Ensino Fundamental (1.ª a 8.ª séries) do sistema público de ensino, contemplando as disciplinas

Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, História e Geografia.

Nesse ponto, não poderíamos deixar de destacar, também, que foi nesse período [1997, 1998] que os PCNs foram publicados, influenciando, sobremaneira, na qualidade dos LD, e, por conseguinte, na avaliação dessas obras pelo PNLD.

Progressivamente, o PNLD foi ampliado com a distribuição de dicionários de Língua Portuguesa e LD para atendimento aos alunos deficientes das turmas regulares da rede pública.

Em 2003, por meio da Resolução N.º 38, foi instituído o Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio – PNLEM, ficando sua execução a cargo do FNDE e da Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC com a parceria das Secretarias e Órgãos de Educação Estaduais e Municipais. Em princípio, o programa contemplou as disciplinas Português e Matemática, com prioridade de distribuição para as escolas públicas das Regiões Norte e Nordeste. Com o avanço do PNLEM, os outros componentes curriculares foram contemplados.

Posteriormente, a Resolução CD/FNDE N.º 18, em 2007, regulamentou o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos – PNLA e a Resolução CD/FNDE N.º 51/2009, o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos – PNLD EJA.

Atualmente, a política do LD atende, em ciclos trienais, os três programas: PNLD, PNLEM e PNLA. A cada ano desse ciclo, uma etapa da Educação Básica é contemplada com a compra e a distribuição de LD e, cada instituição de ensino, de acordo com diretrizes curriculares, escolhe a obra, dentre as resenhadas no Guia do Livro Didático, que melhor se adequa à sua proposta pedagógica. Concernente a isso, e dada à realidade atual do processo de seleção e escolha dos livros didáticos nas escolas públicas, corroboramos com a seguinte afirmação de Amaral (s.d.):

As singularidades do professor e do Projeto Político-pedagógico não são consideradas no processo de escolha dos livros didáticos, fazendo com que o Guia do Livro Didático se configure em mais do que um manual de orientação, em um material regulador das escolhas do professor. (AMARAL; s.d., p. 1102)

Com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos (1.º ao 9.º ano), regulamentado no artigo 32 da LDB – Lei N.º 9.394/96, o PNLD foi reestruturado com vistas à adequação das obras didáticas a essa nova organização e às recentes discussões e pesquisas linguísticas relacionadas ao letramento.

O atual PNLD 2014/2016, regido pelo Edital de Convocação 06/2011 – CGPLI<sup>3</sup>, do Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Básica – SEB e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, inaugura a admissão de inscrição de conteúdos multimídias como complementação às coleções didáticas impressas. Contudo, independentemente desses objetos digitais, a autonomia e a efetivação da proposta didático-pedagógica da coleção impressa tem de ser garantida, conforme especificado no item 3.4 desse edital.

Outra questão merecedora de destaque nesse programa, além do fato de que as coleções didáticas inscritas devem atender às regras da ortografia oficial vigente da Língua Portuguesa, em cumprimento ao Decreto Legislativo N.º 54, de 18 de abril de 1995, à Resolução N.º 17, de 07 de maio de 2008 e ao Decreto N.º 6.583, de 30 de setembro de 2008, é a da acessibilidade. Em cumprimento ao disposto no art. 28 do Decreto N.º 7.084, de 27 de janeiro de 2010, alunos e professores cegos e/ou surdos das escolas públicas devem ser beneficiados com exemplares didáticos específicos para atendimento às suas necessidades de aprendizagem.

É fato que o PNLD, assim como os demais programas correlacionados, desde seu surgimento até os dias atuais, contribuiu (e contribui) sobremaneira para a legitimação e a qualificação do livro didático no Brasil. Contudo, Rojo (2003) ressalta que esse programa ainda há que empreender esforços para que

[...] contribua para o desenvolvimento de novas concepções de livro didático; dê acolhida a propostas de novos modos de relação do manual com o trabalho docente; possibilite uma renovação dos padrões editoriais associados ao conceito de livro didático que se cristalizou na tradição brasileira. (ROJO; 2003, p. 49)

Tudo isso porque, segundo a autora, a concepção de LD como “estruturador das práticas docentes” (ROJO, 2003, p. 47) já não se sustenta mais no contexto educacional contemporâneo, fortemente marcado por diversidades de toda sorte, que carecem de uma organização pedagógica igualmente diversa, a qual ultrapassa as possibilidades didático-pedagógicas ofertadas pelo LD.

### **1.3 “Questões” de gênero: conceitos e perspectivas**

No dizer de Bakhtin, “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (1997,

---

<sup>3</sup> Coordenação-Geral dos Programas do Livro – CGPLI.



p. 282). Em outras palavras, onde há linguagem e atividade humana, há, pois, enunciados, orais ou escritos, que organizam nossas falas, práticas e relações sociais.

### 1.3.1 O gênero na perspectiva enunciativo-discursiva de Bakhtin

De acordo com Bakhtin, “um enunciado [...] é um dito (ou escrito, ou mesmo pensado) concreto e único, ‘irrepetível’, que gera significação e se vale da língua/linguagem para a sua materialização, constituindo o discurso” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 17). Os enunciados são, pois, unidades reais da comunicação.

Cada esfera de atividade humana elabora, em seu interior, “*tipos relativamente estáveis*” de enunciados – os gêneros do discurso (BAKHTIN, 1997). Construídos histórico-culturalmente na/pela sociedade, os gêneros do discurso circulam, de forma universal, nos saberes das pessoas. Eles são concretos, pois se materializam na forma de textos/enunciados – orais, escritos, multimodais; por isso são denominados “universais concretos que circulam na vida real” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 28).

Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas). Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações. Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível. (BAKHTIN, 1997, p. 302)

Koch (2011) assevera que a concepção bakhtiniana de gêneros “não é estática”, pois eles [os gêneros] estão expostos a mudanças de acordo com as necessidades e as transformações sociais. Daí porque são considerados constructos sociais e “*tipos relativamente estáveis*” (BAKHTIN, 1997).

Essa relativa estabilidade, de acordo com Souza (2011), é nada mais que uma evidência da historicidade dos gêneros, uma vez que eles “são o resultado de um aglomerado de usos já realizados ao longo dos tempos [...] também reveladores de uma memória do passado” (SOUZA, 2011, p. 22).

Voloshinov (*apud* RODRIGUES, 2005) assinala que “a constituição dos gêneros encontra-se vinculada à atividade humana, ao surgimento e (relativa) estabilização de novas situações sociais de interação verbal”. Em outras palavras, cada esfera comunicativa possui uma “função socioideológica” (cotidiana, jurídica, religiosa etc.) e “condições concretas

específicas” (condições socioeconômicas, relações entre os participantes da interlocução, questões tecnológicas etc.), que, historicamente, formulam gêneros discursivos característicos para determinadas interações verbais (RODRIGUES, 2005). Ou seja, as esferas de atividade humana ou esferas comunicativas – subdivididas em esferas do cotidiano (familiares, íntimas, comunitárias etc.) e esferas dos sistemas ideológicos constituídos (da moral social, da ciência, da arte, da religião, da política, da imprensa etc.) – estruturam e organizam os discursos nos diferentes espaços e instituições sociais, de acordo, também, com os diferentes lugares sociais ocupados pelos parceiros da enunciação.

Bakhtin (1997) nos chama a atenção para essa parceria, pois, diferentemente de modelos que colocavam o interlocutor como ouvinte passivo numa comunicação verbal, o que de fato acontece numa enunciação é que

[...] ele [o ouvinte] concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso [...] A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude *responsiva ativa* [...] toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor. (BAKHTIN, 1997, p. 290)

E é isso que o locutor espera: uma resposta do outro, quer seja concordando, aderindo, executando ou, até mesmo, objetando o seu discurso. Assim, numa parceria de enunciação, temos, pois, interlocutores, que, numa atitude responsiva ativa, revezam-se, ora como locutor, ora como ouvinte (BAKHTIN, 1997).

Sem a pretensão de estabelecer uma taxionomia funcional, Bakhtin, no texto de 1953, distingue os gêneros discursivos em primários e secundários. Os primários (conversa cotidiana, bilhete, carta pessoal, relato, diário íntimo etc.) são relacionados às esferas do cotidiano, que remetem a comunicações espontâneas e contextos mais imediatos; já os secundários (romance, editorial, anúncio, palestra etc.), remetem às esferas dos sistemas ideológicos constituídos, devido a situações culturais mais complexas e formalizadas, das quais esses gêneros emergem. Relativo a isso, Rojo e Barbosa (2015) assinalam que dificilmente os gêneros que circulam na sociedade contemporânea – urbana, complexa, moderna e tecnológica – são verdadeiramente primários.

Rojo (2005), ao olhar com criticidade a obra bakhtiniana, sobretudo o texto “Os gêneros do discurso”, de 1953, faz uma ressalva à definição “*tipos relativamente estáveis de enunciados*”, por considerá-la “incompleta e nem tão bem acabada”. Assim, a autora a substitui por “*forma de discurso, de enunciação*”, porquanto a ideia de gênero “*expande para a vida [...] – equaciona-se a forma de discurso (social), forma da enunciação e subordina-se*

às *formas da comunicação (verbal/socioideológica)*” (ROJO, 2005, p. 195, destaque da autora). Dessa forma, Rojo (2005) enfatiza que, devido à finalidade temática e à significação ideológica e valorativa do “enunciado vivo”, ao gênero é atribuído o conceito “forma de discurso, de enunciação” e não “forma de texto, de enunciado”. E acrescenta,

[...] poderíamos relacionar – mais fácil e claramente – o conceito de gênero com os conceitos de *dialogismo, heteroglossia, cronotopos, plurilinguismo, hibridismo*, de tal maneira que a noção bakhtiniana de *gênero do discurso* seja colocada, de uma vez por todas, como um objeto discursivo ou enunciativo, e não como uma *forma ou tipo* [...]. (ROJO, 2005, p. 196)

Posto isto, compreendemos melhor a opção por gêneros do discurso/discursivos de teóricos que adotam a concepção bakhtiniana, pois, para eles, importam os temas e as significações: “os efeitos de sentido discursivos, os ecos ideológicos, as vozes e as apreciações de valor que o sujeito do discurso faz por meio dos enunciados/textos” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 42).

Os gêneros do discurso, que não acontecem num “vácuo social”, como já considerado anteriormente, são organizados por três elementos indissociáveis: conteúdo temático, estrutura composicional e estilo.

O conteúdo temático refere-se ao dizível no enunciado, isto é, ao tema. O tema

[...] é mais que meramente o conteúdo, assunto ou tópico principal de um texto (ou **conteúdo temático**). O tema é o conteúdo inferido com base na **apreciação de valor**, na avaliação, no **acento valorativo** que o locutor (falante ou autor) lhe dá. É o elemento mais importante do texto ou do enunciado [...]. (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 86, grifos das autoras)

O estilo refere-se às escolhas linguísticas que integram o enunciado, tais como léxico, estrutura frasal, registro etc. O estilo tanto pode revelar a individualidade do locutor como as características próprias do gênero, isto é, “o estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e [...] de determinadas unidades composicionais” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 93-94). A exemplo disso, temos o gênero poema, que revela marcas da subjetividade do autor – estilo individual, assim como o gênero notícia, que revela marcas/estruturas características dessa especificidade de texto – estilo linguístico. Assim afirmamos que o estilo é dependente do gênero e/ou da esfera de circulação do gênero.

A estrutura composicional organiza o todo do enunciado. Refere-se à forma do texto: macroestrutura textual, progressão temática, coerência e coesão textual.

Com relação à estrutura composicional e ao estilo, Rojo e Barbosa (2015) assinalam que

a forma [estrutura] composicional e o estilo são relevantes no texto não por si mesmos, mas para fazer ecoar os seus sentidos ou o seu tema. Nesse sentido, são “marcas linguísticas e textuais” das apreciações valorativas do locutor/autor. (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 94, destaque das autoras)

Em outras palavras, é porque se tem o que dizer (conteúdo temático) – considerando a instância social de uso da língua, os interlocutores da enunciação, o lugar e o papel social que cada interlocutor representa na enunciação, o grau de formalidade (ou não) entre eles, a atitude valorativa do locutor diante do seu dizer e do seu interlocutor, as expectativas e finalidades do interlocutor e a atitude responsiva em relação ao dizer – que a estrutura composicional e o estilo são definidos.

Concernente a isso, Rojo (2005) afirma que esses três elementos caracterizadores do gênero discursivo são definidos por parâmetros estabelecidos no contexto de produção dos enunciados, principalmente pela atitude valorativa do locutor diante do tema e do interlocutor do discurso.

### 1.3.2 O gênero na perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart

O ISD tem contribuições de diversos teóricos, dentre os quais se destacam Bakhtin, Vygotsky e Bronckart – tendo neste último o seu principal defensor. Essa perspectiva postula que a linguagem é indissociável da interação social, na medida em que “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, 2002, p. 124).

Embora tenha uma “herança bakhtiniana” em suas pesquisas, Bronckart (2012, p. 75) toma o texto – “toda e qualquer produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação)” – e não o enunciado, como objeto de estudo.

Bronckart (2012) considera que os textos são produtos da atividade humana, vinculados às necessidades e aos interesses sociais; sendo, por conseguinte, elaboradas, no decurso histórico, diferentes “espécies de textos” as quais denomina de “gêneros de texto”.

Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão *gênero de texto* em vez de *gênero de discurso*.

Enquanto, devido à sua relação de interdependência com as atividades humanas, os gêneros são múltiplos, e até mesmo em número infinito, os segmentos que entram em sua composição (segmentos de relato, de argumentação, de diálogo etc.) são em número finito, podendo, ao menos parcialmente, ser identificados por suas características linguísticas específicas. (BRONCKART, 2012, p. 75, destaques do autor)

Devido à diversidade de critérios que podem ser adotados para definir os gêneros de textos – tais como a esfera da atividade humana implicada, o efeito comunicativo esperado, o conteúdo temático abordado, o tipo de suporte utilizado entre outros, Bronckart (2012, p.72) considera-os como “entidades profundamente vagas”. Com essa posição corrobora Marcuschi (2008, p. 154) ao afirmar que, uma vez que toda a comunicação verbal se dá por meio de textos realizados em um ou outro gênero, “estamos submetidos a tal variedade de gêneros textuais, a ponto de sua identificação parecer difusa e aberta”.

Contudo, Bronckart (2012) ressalta que, ao contrário dos gêneros, que são muitos, podendo até serem infinitos, os elementos de sua composição são finitos e identificáveis por propriedades linguísticas, a saber, infraestrutura geral do texto, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos. Associado à metáfora do folhado textual, o texto é composto hierarquicamente por essas três camadas superpostas, mas que interagem entre si.

A primeira camada, nível mais profundo, se refere ao plano geral do texto (conteúdo temático, tipos de discursos e sequências linguísticas), a segunda, camada de nível intermediário, à coerência temática (mecanismos de conexão, coesão nominal e verbal) e, a última, a terceira camada, à manutenção da coerência pragmática do texto (posicionamentos enunciativos e avaliações relacionadas ao conteúdo temático).

Com relação ao plano geral do texto, mais especificamente no que se refere às sequências linguísticas, Bronckart (2012) se baseia nos estudos de Adam.

As sequências são

[...] modelos abstratos de que os produtores e receptores de texto dispõem, definíveis [...] pela natureza das macroproposições que comportam e pelas modalidades de articulação dessas macroproposições em uma estrutura autônoma. (BRONCKART, 2012, p. 218)

Nos textos empíricos, essas sequências se realizam em vários tipos linguísticos: narrativo, descritivo, argumentativo, explicativo ou dialogal. As sequências linguísticas, além de organizar tematicamente o gênero, conferem-lhe significação numa prática de interação. Longe de uma dicotomia, gênero e tipo “são dois aspectos constitutivos do funcionamento da língua em situações comunicativas da vida diária” (MARCUSCHI, 2008, p. 156).

Marcuschi (2008) acrescenta que dificilmente um texto concreto apresentará um único tipo textual. O que ocorre, de fato, é a heterogeneidade tipológica, com a predominância de um tipo; por isso caracterizamos um texto como argumentativo, narrativo, descritivo, expositivo ou injuntivo.

Como o foco dessa pesquisa recai, especificamente, sobre um tipo de sequência, a

saber, a argumentativa, interessa-nos conhecer a sua estruturação da forma como a concebe Adam (*apud* BRONCKART, 2012).

Para esse autor, as sequências são unidades estruturais relativamente autônomas, que integram e organizam *macroproposições*, que, por sua vez, combinam diversas *proposições*, podendo a organização linear do texto ser concebida como o produto da combinação e da articulação de diferentes tipos de sequências. (BRONCKART, 2012, p. 218)

Adam (*apud* BRONCKART, 2012) apresenta o protótipo da sequência argumentativa estruturada em quatro fases [macroproposições], embora considere que esse modelo possa ser simplificado ou complexado, conforme a finalidade discursiva:

- a fase de **premissas** (ou dados), em que se propõe uma constatação de partida;
- a fase de apresentação de **argumentos** [...] elementos que orientam para uma conclusão provável [...] apoiados por lugares comuns (*topoi*), regras gerais, exemplos, etc.;
- a fase de apresentação de **contra-argumentos**, que operam uma restrição em relação à orientação argumentativa e que podem ser apoiados ou refutados por lugares comuns, exemplos, etc.;
- a fase de **conclusão** (ou de **nova tese**), que integra os efeitos dos argumentos e contra-argumentos. (ADAM *apud* BRONCKART, 2012, p. 226-227, grifos do autor)

Em síntese, o raciocínio argumentativo inicia com a origem de uma tese a respeito de um tema. A partir dessa tese, por consequência de um processo de inferências, surgem dados novos apoiados por justificações (argumentos) ou moderados por restrições (contra-argumentos), que desencadeiam para uma conclusão ou nova tese.

Por força da necessidade de “impor” uma verdade, como apoio ao raciocínio argumentativo, comumente surge, associada a ele, a sequência explicativa, que Adam (*apud* BRONCKART, 2012) apresenta num protótipo composto por quatro fases:

- a fase de **constatação inicial**, que introduz um fenômeno não contestável (objeto, situação, conhecimento, ação, etc.);
- a fase de **problematização**, em que é explicada uma questão da ordem do porquê ou do como, eventualmente associada a um enunciado de contradição aparente;
- a fase de **resolução** (ou de explicação propriamente dita), que introduz os elementos suplementares capazes de responder às questões colocadas;
- a fase de **conclusão-avaliação**, que reformula e completa eventualmente a constatação inicial. (ADAM *apud* BRONCKART, 2012, p. 229, grifos do autor)

Bronckart (2012) considera útil estabelecer protótipos para as sequências; contudo alerta-nos sobre o cuidado de não considerá-las como “modelos”, uma vez que são apenas “constructos teóricos” observados em alguns exemplos de textos empíricos. E ressalta que os protótipos “procedem da **experiência do intertexto**, em suas dimensões práticas e históricas e

podem, portanto, como todas as propriedades desse intertexto, modificar-se permanentemente” (2012, p. 233, grifo do autor).

O estudo de língua materna, na perspectiva do ISD, considera as práticas de linguagem – “implicam tanto dimensões sociais como cognitivas e linguísticas do funcionamento da linguagem numa situação de comunicação particular” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 62) – inseridas no lugar social, nesse caso, a sala de aula.

Schneuwly e Dolz, pesquisadores colaboradores de Bronckart, afirmam que “*é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes*” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 63, destaque dos autores). E, embora saibamos que a apropriação aconteça, inicialmente, no seio familiar, é, em geral, na escola que os alunos têm contato com certas práticas de linguagem formais da cultura da escrita e da oralidade. Nesse sentido, e de acordo com esses autores, os gêneros são megainstrumentos – “conjunto articulado de instrumentos” – necessários para a realização de uma atividade de linguagem.

Marcuschi alerta que a “metáfora do instrumento deve ser muito bem entendida, pois os autores [Schneuwly e Dolz] não ignoram o risco de uma noção instrumental da língua” (2008, p. 212). Na tentativa de evitar tal inadequação, esses autores retomam posições bakhtinianas para distinguir três dimensões essenciais do gênero: os conteúdos, a estrutura comunicativa e as configurações específicas da unidade linguística. Assim, “os gêneros se tornam um ponto de referência concreto para os alunos” (p. 213), o que facilita sua organização no trabalho pedagógico com as práticas de linguagem.

Como são inúmeras as práticas sociais, e, por conseguinte, as práticas de linguagem, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem agrupamentos de gêneros, para serem tratados como objeto de ensino na escola, baseados em três critérios: domínio sociocomunicativo, capacidades de linguagem e tipologia. A ideia é que os agrupamentos privilegiem gêneros que possuem afinidades, ou melhor, certas regularidades linguísticas, para que as características de um, ora tomado como objeto de ensino, sejam eventualmente transferidas para outro, que desenvolva as mesmas capacidades psicológicas, noutro dado momento de aprendizagem. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) destacam, também, que há a possibilidade de transferência de capacidades linguísticas de um agrupamento para o outro, pois eles “não são estanques” entre si.

Os agrupamentos organizam protótipos de gêneros que visam ao desenvolvimento de capacidades de linguagem orais e escritas. Entretanto, essa organização não deve, de forma alguma, engessar o trabalho pedagógico em sala de aula. Essa posição parece ser defendida

por Rojo e Cordeiro, (In: DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 51-52), na medida em que sugerem uma “proposta provisória de agrupamento”, com a inserção de gêneros não contemplados na proposta original<sup>4</sup>, mas que circulam comumente no contexto das práticas sociais brasileiras.

O artigo de opinião, objeto de estudo nesta pesquisa, se insere no agrupamento de gêneros da “ordem do argumentar”, cuja finalidade é a discussão de situações sociais polêmicas ou controversas. Quando tratados como objeto de ensino, os gêneros dessa ordem proporcionam o desenvolvimento de capacidades de linguagem necessárias para uma participação crítica e atuante no cotidiano social.

Dadas essas concepções teóricas (enunciativo-discursiva bakhtiniana e interacionista sociodiscursiva), cabe agora destacar as implicações na adoção de uma ou outra teoria para a análise e o estudo do objeto gênero. Segundo Rojo (2005),

[...] os trabalhos que adotam a teoria de gêneros de texto buscam analisar elementos da materialidade relativos à estrutura ou forma composicional [...]. Por sua vez, os trabalhos que adotam a vertente discursiva tendem a selecionar em suas análises os aspectos da materialidade linguística relativos à situação de enunciação, ou discursiva, sem buscar esgotar os aspectos linguísticos ou textuais. (ROJO *apud* VIEIRA; SILVA, 2014, p. 177-178)

Para efeitos desta pesquisa, sem desconsiderar as relevantes contribuições teóricas existentes a respeito dos gêneros, e uma vez que o objetivo maior das práticas de linguagem, nas aulas de Língua Portuguesa, é a ampliação da competência discursiva dos alunos, adotaremos, primordialmente, a concepção bakhtiniana de gêneros. Contudo, as contribuições teórico-metodológicas do Grupo de Genebra, sobretudo as que se referem à transposição do gênero da prática social para a prática escolar e ao domínio de capacidades de linguagem necessárias para a sua apropriação e uso social, serão relevantemente consideradas na situação de ensino e aprendizagem ora apresentada.

#### **1.4 O gênero artigo de opinião**

O artigo de opinião é um gênero eminentemente argumentativo, ou seja, o enunciador [articulista] explora capacidades linguísticas e recursos argumentativos para “impor” ao interlocutor a sua opinião acerca de um determinado assunto polêmico ou uma questão controversa.

---

<sup>4</sup> É importante ressaltar que a proposta original de agrupamentos de gêneros, desenvolvida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), baseia-se em experiências de ensino da Suíça francófona.



Assim como o editorial e a carta do leitor, o artigo de opinião, gênero discursivo da esfera jornalística, insere-se no conjunto de textos opinativos do jornal. Geralmente a empresa jornalística convida articulistas de notória competência em alguma esfera da atividade humana (profissional, econômica, política etc.), portanto formadores de opinião, para se expressarem acerca de um assunto polêmico ou uma questão controversa. “A produção do artigo de opinião escrito e assinado por quem o escreve é, assim, a voz de um ‘outro’ que representa um setor da sociedade e dialoga com o jornal, assumindo uma posição independente” (GAGLIARDI; AMARAL, 2015, s.p.).

Segundo Souza (2003, p. 72), há algumas condições mínimas para que aconteça a expressão de uma opinião: “situações sociais controversas, mas admissíveis; existência de crenças contrárias, ou posições mais ou menos fechadas; um tema que seja aceitável, discutível e relacionado aos sistemas de valores dos interlocutores”. Nesse sentido, entendemos que nem todo assunto, situação ou questão social é relevante para compor o “dizível” [conteúdo temático] no artigo de opinião.

O artigo de opinião é, pois,

[...] um gênero de discurso em que se busca convencer o outro de uma determinada ideia, influenciá-lo, transformar os seus valores por meio de um processo de argumentação a favor de uma determinada posição assumida pelo produtor e de refutação de possíveis opiniões divergentes. É um processo que prevê uma operação constante de sustentação das afirmações realizadas, por meio da apresentação de dados consistentes, que possam convencer o interlocutor. (BRÄKLING, 2000, p. 227)

Todo o movimento articulador no gênero artigo de opinião tem como alvo o leitor, porque é “para convencê-lo ou persuadi-lo que os articulistas escrevem” (GAGLIARDI; AMARAL, 2015, s.p.). Dessa forma,

O tom geral do artigo é de convencimento. Para tanto, [os articulistas] procuram engajar o leitor na posição de aliado, antecipar suas possíveis objeções e levá-las em conta, incluindo-as em seu texto. Buscam também, na posição de articulistas que representam setores sociais, colocar seu ponto de vista como sendo “a verdade”. (GAGLIARDI; AMARAL, 2015, s.p.)

O outro/interlocutor “é o parâmetro das decisões que devemos tomar acerca do que dizer, do quanto dizer e de como fazê-lo” (ANTUNES, 2006, p. 46). Assim, dialogicidade e alteridade são características essenciais para a produção de um artigo de opinião, pois, ao escrever, o articulista tem de ser capaz de se colocar no lugar do outro/interlocutor, antecipando suas posições, refutando-as e/ou negociando-as, no intuito de influenciá-lo para adesão a suas ideias e seus valores (BRÄKLING, 2000).

Como a força locucional – análise e posição do autor – nesse gênero, é mais relevante que o acontecimento social que o motivou (RODRIGUES, 2005), o produtor do artigo, ou melhor, o articulista, mesmo sendo conhecedor da temática ou do assunto em evidência, pode utilizar-se de outros posicionamentos, assim como apoiar-se em fatos e dados para validação de suas ideias.

Souza (2010) afirma que é nessa característica do gênero que é evidenciado o conceito de polifonia do enunciado, conforme assinala Bakhtin, pois o artigo de opinião é constituído de outras vozes, além da voz do articulista, “que se cruzam, se contrapõem, concordam e discordam entre si” (SOUZA, 2010, p. 65).

Concernente a isso, Gagliardi e Amaral (2015) afirmam que os articulistas

Ao escrever, incorporam ao seu discurso a fala das outras pessoas que já se pronunciaram anteriormente em público a respeito do tema. Estabelecem um diálogo com essas falas anteriores, valorizando-as ou desqualificando-as. Ao retomar as falas, as opiniões dadas anteriormente, é como se os articulistas se movimentassem em seus textos, ora se aproximando do que alguém já disse sobre o assunto, ora se afastando da opinião dos outros e contestando-a. (GAGLIARDI; AMARAL, 2015, s.p.)

Essa movimentação de vozes no artigo de opinião, segundo Rodrigues (2005, p. 174), tanto pode gerar movimentos dialógicos de assimilação – que consistem em “incorporação de outras vozes ao discurso do autor, avaliadas positivamente, ‘chamadas’ para a construção do seu ponto de vista”, como movimentos dialógicos de distanciamento – que resultam em “apagamento, distanciamento, isolamento, desqualificação das vozes às quais o autor se opõe”. Rodrigues (2005) ainda afirma que o jornal e a representação social (esfera) do articulista são os pilares de sustentação da opinião e da assimilação de outras vozes ao discurso.

Essas vozes, as quais legitimam a voz do articulista, podem ser expressas, principalmente, na argumentação. A argumentação, postula Perelman (*apud* MENEZES, 2006, p. 91), “sempre tem como meta agir eficazmente sobre os espíritos, provocar a adesão a teses que produzam uma ação imediata ou preparem para uma ação do indivíduo no momento adequado”. Postula, ainda, que, no ato argumentativo, há três categorias que se destacam: o discurso (a argumentação em si), o orador (aquele que argumenta) e o auditório (aquele a quem se dirige a argumentação). Essas categorias são relevantes, principalmente se considerarmos a força argumentativa na (re) ação do outro, pois “não se argumenta ao acaso, quando se tem por meta realizar uma ação específica sobre um auditório também específico” (PERELMAN *apud* MENEZES, 2006, p. 91).

A argumentação é fundamental na formação de opinião, pois

[...] caracteriza-se por uma relação triangular em que um *sujeito argumentante* se dirige a um *sujeito alvo*, com ênfase numa tese sobre o mundo. Do ponto de vista do sujeito argumentante, tal atividade possui um duplo objetivo: 1) uma busca de racionalidade que sirva como ideal de verdade quanto à explicação de fenômenos que comportam mais de uma explicação; 2) uma busca de influência como ideal de persuasão, a fim de fazer com que o outro compartilhe um certo universo discursivo, tornando-se um co-enunciador. (CHARAUDEAU *apud* MENEZES, 2006, p. 96)

A fundamentação de uma opinião pode ser expressa em argumentos de diferentes tipos: de autoridade, de consenso, de provas concretas e de competência linguística (KÖCHE; PAVANI; BOFF, 2008):

- a) Argumento de autoridade – uso de citação de autores renomados ou de autoridades de notório conhecimento acerca do tema tratado. O uso de provérbios, máximas, ditos populares e expressões consagradas também são considerados argumentos de autoridade (KOCH, 2011).
- b) Argumento de consenso – uso de afirmações consideradas como verdades universais.
- c) Argumento de provas concretas – uso de relatos de fatos, dados estatísticos, exemplos e ilustrações.
- d) Argumento de competência linguística – uso de linguagem adequada à situação de interlocução.

Embora não possua uma estrutura rígida, o artigo de opinião pode apresentar a seguinte organização, de acordo com Köche, Pavani e Boff (2008):

- a) Situação-problema: apresenta a questão norteadora da discussão que será desenvolvida ao longo do texto. Segundo as autoras, comumente, nesse momento, são apresentados o objetivo da argumentação que será articulada e a importância da discussão que será travada.
- b) Discussão: manifesta os argumentos e/ou os contra-argumentos que sustentarão a opinião defendida a respeito da questão analisada.
- c) Solução-avaliação: ressalta a resposta à questão, na qual poderá ocorrer a reafirmação da posição defendida ou a apreciação do assunto discutido.

Diferentemente de outros textos multimodais (várias semioses/linguagens) da esfera jornalística, o artigo de opinião é essencialmente caracterizado pela linguagem escrita e, por isso, exige “mestria” no uso de capacidades de linguagem, tanto para a leitura quanto para a escrita (BRÄKLING, 2000).

#### 1.4.1 O ensino do gênero artigo de opinião

Os PCNLP afirmam que “toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva” (BRASIL, 1998, p. 23).

Assim, essas diretrizes orientam que

No processo de ensino e aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental, espera-se que o aluno amplie o **domínio ativo do discurso** nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 32, grifo nosso)

Dessa forma, cabe à escola e, de forma específica, ao professor de Língua Portuguesa, criar condições favoráveis ao desenvolvimento de atividades de língua e linguagem para que o aluno desenvolva sua competência discursiva que, de acordo com os PCNLP refere-se a

[...] um “sistema de contratos semânticos” responsável por uma espécie de “filtragem” que opera os conteúdos em dois domínios interligados que caracterizam o dizível: o universo intertextual e os dispositivos acessíveis à enunciação dos diversos discursos. (BRASIL, 1998, p. 23, destaques do autor)

Nessa perspectiva, ao aluno – que muito antes de adentrar na escola e ter acesso à escolarização formal, interage e participa de eventos sociodiscursivos, possuindo, pois, “certa” competência discursiva – devem ser oportunizadas atividades de leitura e escrita de variados textos, em situações reais de uso da língua, ou o mais próximo dessa realidade, presente na diversidade de práticas sociais, nas várias esferas da atividade humana, a fim de que seja ampliada essa competência. Assim, não há o que contestar acerca do principal objeto de ensino da aula de Língua Portuguesa – os gêneros do discurso ou gêneros discursivos.

Dada a diversidade e a heterogeneidade de gêneros discursivos existentes na sociedade, os PCNLP chamam a atenção para a impossibilidade de todos serem trabalhados na escola; e alertam quanto à necessidade de o professor priorizar o estudo de “gêneros que merecerão uma abordagem mais aprofundada”. Diante disso, esses documentos orientam que,

[...] em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. Os textos a

serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas [...] os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (BRASIL, 1998, p. 24)

Conscientes da necessidade de organização de um trabalho mais consistente e sistematizado com os gêneros discursivos, sobretudo os de “usos públicos”, nas aulas de Língua Portuguesa, propomos um trabalho com o artigo de opinião, gênero da ordem do argumentar (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Os PCNLP, ao tratarem dos conteúdos a serem trabalhados em Língua Portuguesa, defendem a relevância da organização do trabalho pedagógico em torno do gênero artigo de opinião, pois, a partir desse estudo, várias discussões de temas sociais polêmico-controversos poderão vir à tona nas atividades de leitura e escrita em sala de aula. Esses documentos ratificam essa posição citando que “não há como separar o sujeito, a história e o mundo das práticas de linguagem” (BRASIL, 1998, p. 40).

Outra razão relevante para a inclusão do artigo de opinião na escola, segundo Rodrigues (2000, p. 214), é que, sendo ele um gênero da esfera jornalística, ao aluno é dada a oportunidade de se familiarizar com textos característicos de uma instituição marcada pelo “reconhecimento da força político-ideológica” no contexto social atual. Assim, os gêneros jornalísticos, ao se transformarem em objetos de ensino e aprendizagem, oportunizam o desenvolvimento de um discurso político-crítico necessário ao exercício pleno da cidadania.

Menezes (2006, p. 87) assevera que a argumentação ainda “é um campo coberto de nebulosidade”, dado o pouco destaque que os PCNLP dão ao caráter argumentativo da discursividade em suas orientações. A opinião desse autor, e com a qual concordamos, é que, nesses documentos, a opção por texto e gênero como unidade e objeto de ensino, respectivamente, nas aulas de Língua Portuguesa, já está consolidada; no entanto, orientações relacionadas ao estudo da argumentação, especificamente, ocorrem em um e outro momento, e sem muito se deter a essa linguagem.

Embora saibamos que o trabalho com os gêneros do domínio do argumentar, de fato, se efetivem apenas na última etapa da escolarização básica – Ensino Médio – defendemos que a escola deve privilegiar esse estudo desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, pois “são os argumentos (ditos/implícitos) que parametrizam as regras e valores de grupos sociais e que, portanto, orientam os comportamentos dos indivíduos que os compõem” (ROSENBLAT, 2000, p. 185).

Ademais, concordamos com Rodrigues (2000) quanto à relevância social, para as classes excluídas, da inserção do gênero artigo de opinião, como objeto de ensino-aprendizagem na escola, pois

O conhecimento e o domínio do gênero se constituirá como um instrumento para a participação dessas classes na produção dos discursos da esfera jornalística, pois além de todos os filtros sociais e jornalísticos de exclusão, ainda há outro, o desconhecimento dos processos de produção escrita dos gêneros dessa esfera (RODRIGUES, 2000, p. 219).

Essa justificativa, no nosso entender, é mais que suficiente para que não se deixe transcorrer nove anos de escolaridade básica para, enfim, os alunos terem acesso efetivo aos gêneros argumentativos como objetos de ensino e aprendizagem.

#### 1.4.1.1 As capacidades de linguagem no ensino do gênero artigo de opinião

As capacidades de linguagem – “aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 45) – cumprem as seguintes funções: “1) norteiam a identificação dos saberes prévios do aluno nas produções iniciais; 2) indicam os elementos estáveis do gênero a serem apreendidos; e 3) orientam a elaboração de sequências didáticas” (GONÇALVES; FERRAZ, 2014, p. 69).

São três as capacidades de linguagem – **capacidade de ação**, **capacidade linguística** e **capacidade linguístico-discursiva** – que, embora atinjam níveis textuais distintos (contexto de produção, organização textual e aspectos linguístico-discursivos), agem de forma dependente e integrada. “É justamente a articulação entre os três níveis que proporciona a mobilização dos esquemas de utilização do gênero [...] resultando em uma ação linguageira situada e no ‘sucesso’ da produção de um texto” (BRONCKART, 2006, p. 200).

Cristovão (2010) complementa que as capacidades de linguagem funcionam no texto como se fossem uma engrenagem. Elas “estão diretamente relacionadas ao agir linguageiro possibilitado por conhecimentos do *saber dizer* e que se articulam ao agir prático que demanda o *saber fazer*” (CRISTOVÃO, 2010, p. 19). Segundo a autora, acionamos capacidades, as quais se ancoram na linguagem e se materializam no sistema linguístico, ao produzirmos os textos utilizados em nossas interações diárias.

FIGURA 1 - Sistemas e capacidades de linguagem engrenadas



Fonte: Cristovão (2007, p. 264).

A capacidade de ação diz respeito ao contexto de produção, isto é, à seleção do gênero adequado à situação sociodiscursiva, aos interlocutores e papéis sociais que representam na interação, ao conteúdo dizível por meio do gênero, à intencionalidade etc. A capacidade discursiva, por sua vez, refere-se à mobilização de modelo discursivo e infraestrutura adequada à arquitetura textual (plano geral do texto, tipos de discursos e sequências). E, por fim, a capacidade linguístico-discursiva refere-se à escolha de mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e verbal), mecanismos enunciativos (gerenciamento de vozes, modalizadores), aspectos lexicais etc. característicos do gênero.

Tendo em vista as capacidades de linguagem requeridas para o domínio do artigo de opinião, reproduzimos a seguir um modelo didático, proposto por Gonçalves e Ferraz (2014, p. 76), após a análise de alguns exemplares do gênero. A modelização de gêneros colabora, segundo os autores, “para o levantamento dos elementos estáveis do gênero e para que o docente analise a produção dos alunos tendo um olhar mais apurado e focado nas práticas de linguagem” (p. 72).

QUADRO 1 - Modelo didático do gênero artigo de opinião

CAPACIDADES DE LINGUAGEM		
AÇÃO	DISCURSIVA	LINGÜÍSTICO-DISCURSIVA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enunciador: articulista;</li> <li>• Interlocutores: público-leitor do blog da escola (jovens);</li> <li>• Objetivo: convencer o leitor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discorre sobre um tema;</li> <li>• Contextualização;</li> <li>• Premissa;</li> <li>• Argumentos;</li> <li>• Contra-argumentos;</li> <li>• Argumentos que refutam a posição contrária;</li> <li>• Retomada da posição assumida;</li> <li>• Possibilidades de negociação;</li> <li>• Conclusão;</li> <li>• Pertence ao mundo do expor;</li> <li>• Predomina discurso teórico;</li> <li>• Composição: sequências argumentativas;</li> <li>• Composição: sequências explicativas;</li> <li>• Sequência descritiva dos fatos – o leitor é situado no fato que gera a questão polêmica;</li> <li>• Tem título;</li> <li>• Texto em prosa; assinado; extensão de uma lauda atemporal;</li> <li>• Prima pela clareza, pela concisão;</li> <li>• Discursivamente ideológico: tom objetivo e de poder (convencer).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retomadas anafóricas;</li> <li>• Os artigos são mobilizados para generalizar ou para especificar um elemento;</li> <li>• Verbos no presente, predominantemente;</li> <li>• Utiliza conectivos;</li> <li>• Há mobilização de discurso indireto, introduzido por um conectivo, e direto, marcado por aspas;</li> <li>• Privilegia a norma culta;</li> <li>• Pontuação;</li> <li>• Uso de aspas para destacar uma palavra;</li> <li>• Ortografia.</li> </ul>

Fonte: Gonçalves e Ferraz (2014, p. 76).

O modelo didático, em síntese, comporta duas propriedades fundamentais que são imprescindíveis em sua adoção. Primeiramente, sintetizar as capacidades de linguagem que um gênero comporta com o objetivo de nortear as ações didáticas do professor. E, em seguida, tornar claro o que pode ser ensinado sobre o gênero, por meio de ferramentas de ensino como a sequência didática [...]. (LIMA; SOUSA, 2016, p. 172).

Consideramos oportuna a apresentação desse modelo didático, pois esclarece quais aspectos das capacidades de linguagem devem ser explorados, nas estratégias e nas atividades apresentadas, tanto nas coleções didáticas analisadas quanto na proposta didática sugerida como intervenção, para o desenvolvimento de competência discursiva necessária para a ação de linguagem por meio do gênero artigo de opinião.





## 2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: PROCEDIMENTO PARA O ESTUDO DO GÊNERO

O tratamento didático e a caracterização do gênero, na sala de aula, configuram certa complexidade, na medida em que o aluno se depara com uma situação “em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que é instaurada com fins de aprendizagem” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 65). Em outras palavras, na situação de ensino e aprendizagem, o gênero, até então tido como instrumento de comunicação, passa a ser tomado também como objeto de ensino.

Schneuwly e Dolz (2004) ressaltam que, para o desenvolvimento da linguagem, o trabalho com o gênero na escola deve:

- Ter objetivos claros de aprendizagem, tais como oportunizar ao estudante o domínio do gênero (conhecer, apreciar, compreender, produzir) em situações de práticas escolares e/ou sociais; e desenvolver habilidades que ultrapassem o gênero em estudo e que possam ser aplicadas a outros gêneros. Para tanto, se faz necessária uma transformação do gênero: “simplificação, ênfase em determinadas dimensões etc.” (p. 69).
- Aproximar os alunos de situações de efetivo uso social do gênero, para que sejam capazes de aprendê-lo como realmente são, uma vez que o deslocamento do “lugar social” – da prática social para a prática escolar – dá a ele o carácter de “gênero a aprender”, ainda que seja um “gênero a comunicar” (p. 69).

No que se refere ao deslocamento do lugar social, Schneuwly e Dolz (2004) argumentam que, uma vez introduzido na escola, o gênero passa a ser denominado “gênero escolar” (p. 70), pois, nesse âmbito, ocorre uma variação do gênero de referência. Esse argumento, em parte, é contestado por Guimarães e Kerch (2014):

Do nosso ponto de vista, a transposição didática do gênero para a sala de aula não significa que estejamos diante de uma variação de gênero, desde que ele esteja realmente tendo um significado social para o aluno. Trata-se de um gênero que será desenvolvido na esfera social da escola, mas não necessariamente, ficará restrito a ela. (GUIMARÃES; KERCH, 2014, p. 27)

Dito isto, as autoras propõem a circulação dos textos produzidos pelos alunos em outras esferas sociais. Concordamos com essa posição, pois acreditamos que, aos textos produzidos pelos alunos, devem ser designados outros interlocutores, situados em outras esferas sociais para além da escolar.

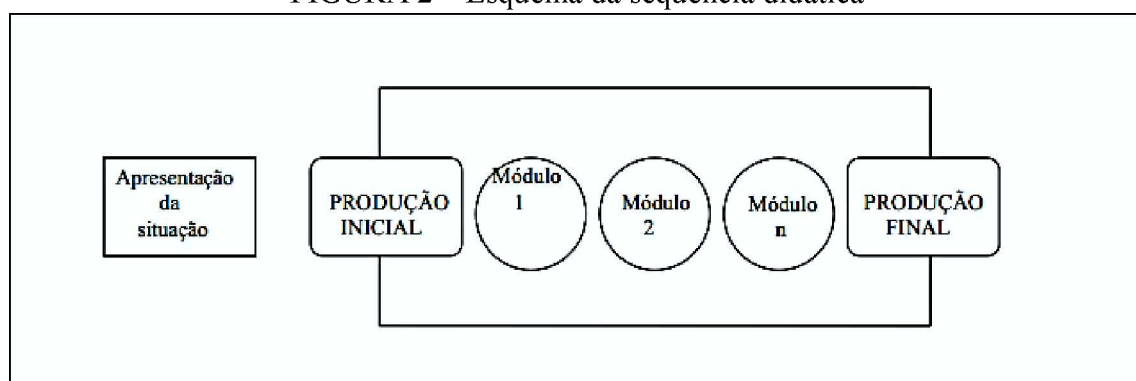
Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem, para o tratamento do gênero em sala de aula, a elaboração de modelos didáticos, que consistem, em suma, na planificação do ensino e na elaboração de sequências didáticas.

Como optamos, nesta pesquisa, pela elaboração de uma proposta didática considerando as contribuições teórico-metodológicas relacionadas à SD, para o ensino do gênero artigo de opinião, no 9.º ano do Ensino Fundamental, é sobre esse procedimento que, por ora, dedicaremos atenção.

A SD consiste numa “sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 43). Como tem por finalidade auxiliar no domínio de um gênero, logicamente o professor deve privilegiar o trabalho com o gênero que o aluno não (ou pouco) domina. “As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83).

A SD, da forma como a apresentam esses autores, é composta da seguinte estrutura:

FIGURA 2 – Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83).

Na **apresentação da situação**, ocorre a descrição detalhada (oral ou escrita) do projeto coletivo que será desenvolvido e também a preparação para a elaboração da primeira produção do gênero que será estudado. Os autores destacam duas dimensões a serem exploradas nesse momento: a da definição do projeto coletivo de produção do gênero e a dos conteúdos.

A fase inicial de apresentação da situação permite, portanto, fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado. Na medida do possível, as sequências didáticas devem ser realizadas no âmbito de um *projeto* de classe, elaborado durante a apresentação da situação, pois este torna as atividades de aprendizagem significativas e pertinentes. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83)

Após o primeiro momento da SD, há a elaboração da **primeira produção textual**. Essa etapa permite ao professor realizar um diagnóstico acerca do conhecimento que o aluno

já tem sistematizado sobre o gênero e planejar atividades de acordo com as dificuldades apresentadas e as capacidades de linguagem que precisarão ser mais exploradas para o efetivo domínio do gênero. Já ao aluno, a produção inicial pode revelar-lhe o que sabe e conscientizá-lo dos “problemas” que precisam ser trabalhados. Importante se faz ressaltar o caráter formativo dessa etapa, pois possibilita a organização do trabalho pedagógico em torno das necessidades de aprendizagens dos alunos.

Os **módulos** representam a decomposição da atividade de produção textual, privilegiando aspectos relacionados a “problemas” detectados na produção inicial. O importante, aqui, é apresentar ao aluno atividades e exercícios que, além de possibilitarem a superação de suas dificuldades, oportunizem “a observação e a descoberta” de elementos necessários ao domínio do gênero, e, justamente por isso, a modularidade é vista numa “perspectiva construtivista, interacionista e social que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 93). Dessa forma, os módulos devem apresentar diversificadas atividades, que contemplem, segundo esses autores, quatro níveis da produção textual: representação da situação de comunicação, elaboração de conteúdos, planejamento e realização do texto. Ou, em outras palavras, e referindo-se às ideias bakhtinianas, os módulos devem contemplar atividades relacionadas aos elementos básicos de composição do gênero: conteúdo temático, estrutura composicional e estilo. E, ainda, atividades que privilegiem contextos de produção e recepção textuais.

O importante, também, é que as atividades e os exercícios, realizados em grupo ou individualmente, a depender das necessidades da turma, oportunizem o desenvolvimento de habilidades requeridas para a produção do gênero por “diferentes vias” ou “modos de trabalho” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 89). Para tanto, os pesquisadores de Genebra propõem três categorias de atividades e exercícios: atividades de observação e de análise de textos, tarefas simplificadas de produção de textos e elaboração de uma linguagem comum. Também sugerem o registro das aprendizagens adquiridas ao longo dos módulos, ou até mesmo na finalização do trabalho, num momento anterior à produção final, numa lista de constatações.

A lista de constatações possibilita ao aluno “operar qualificações com e sobre a linguagem e, conseqüentemente, melhorar seu domínio das capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas” (GONÇALVES, 2007, p. 116), refletindo sobre as adequações /inadequações visualizadas em sua produção textual. A lista de constatações possibilita, também, ao professor uma intervenção mais dialógica sobre o texto do aluno, realizando,

assim, uma avaliação mais formativa.

Finalizados os módulos, os alunos elaborarão a **produção final**. Nessa última etapa da SD, o aluno terá a oportunidade de exercitar todo o conhecimento adquirido ao longo do desenvolvimento dos módulos. Já ao professor, será dada a oportunidade de realizar uma avaliação do tipo somativo das aprendizagens realmente efetivadas após todo o trabalho realizado. O instrumento avaliativo tanto pode ser a grade da lista de constatações, já conhecida pela turma, como qualquer outro, desde que os alunos consigam identificar, como critérios avaliativos, os elementos que foram trabalhados nos módulos da SD.

Embora essa estrutura já esteja consagrada em pesquisas e (algumas) práticas escolares, Lino de Araújo (2013) defende que a SD sofra adaptações no contexto escolar brasileiro, e propõe, embora ciente de que o princípio norteador desse procedimento é o ensino da escrita de um gênero, uma modularidade que contemple as três práticas de linguagem: leitura/escuta, análise linguística e produção oral/escrita.

Os primeiros módulos estariam, assim, a serviço da leitura, os módulos intermediários estariam a serviço da análise linguística e os últimos a serviço da produção do gênero. Todo esse arranjo deve levar em consideração, sempre, o que os alunos (não) sabem sobre o gênero e qual a função dele ao ser ensinado na escola. (LINO DE ARAÚJO, 2013, p. 325)

Consideramos plausível essa proposta de Lino de Araújo, na medida em que o estudo do gênero artigo de opinião consiste num grande desafio, tanto para o professor quanto para o aluno do 9.º ano do Fundamental, pois geralmente, nessa etapa da Educação Básica, são mais trabalhados textos representativos da ordem do narrar, do descrever ações e, um ou outro, da ordem do relatar (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) validam possíveis adaptações nas SD, pois ressaltam que elas “não devem ser consideradas como um manual”, uma vez que o mais importante, nesses procedimentos, é que o professor faça escolhas didático-metodológicas condizentes com a real necessidade de aprendizagem de seus alunos.

Os PCNLP (BRASIL, 1998), embora não enfatizem, de forma clara e explícita, respaldam esse procedimento, indicando a adoção de módulos didáticos para o estudo dos gêneros, que, como evidenciaremos a seguir, correspondem basicamente à proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004):

Módulos didáticos são **sequências de atividades e exercícios**, organizados de maneira gradual para permitir que os alunos possam, progressivamente, **apropriar-se das características discursivas e linguísticas dos gêneros estudados**, ao produzir seus próprios textos.[...] O planejamento dos módulos didáticos parte do diagnóstico das capacidades iniciais

dos alunos, permitindo identificar quais instrumentos de ensino podem promover a aprendizagem e a superação dos problemas apresentados. (BRASIL, 1998, p. 88, grifo nosso)

Posto isso, acreditamos que as contribuições teórico-metodológicas da SD são as mais acertadas para serem consideradas no contexto de intervenção desta pesquisa, pois esse procedimento é “uma proposta ética de ensino” (PAVIANI, 2011, p. 70), na medida em que proporciona a professor e aluno regularem o ensino e a aprendizagem, respectivamente, do gênero, proporcionando, assim, estratégias (auto) avaliativas mais conscientes e justas.



### 3 CORPUS E PROCEDIMENTOS: PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos orientadores desta pesquisa. Para uma melhor compreensão dessa organização, e porque contextualizam distintos momentos da pesquisa, dividimos esses procedimentos em duas seções: etapas de realização da pesquisa: primeiros caminhos trilhados (1.<sup>a</sup> seção); e etapas de realização da pesquisa: novos caminhos trilhados (2.<sup>a</sup> seção).

Na 1.<sup>a</sup> seção, citamos a abordagem de base da pesquisa, tendo em vista o objetivo proposto, apresentamos e justificamos o *corpus*, bem como descrevemos o caminho trilhado na análise desse *corpus*. Na 2.<sup>a</sup> seção, em função dos resultados obtidos na análise do *corpus*, apresentamos novas etapas e novos rumos para a pesquisa, dentre eles, a apresentação de proposta didática para o estudo do gênero artigo de opinião.

#### 3.1 Etapas de realização da pesquisa: primeiros caminhos trilhados

Dado o objetivo da pesquisa – analisar o tratamento didático atribuído ao artigo de opinião, em práticas de linguagem apresentadas em diferentes LDLP, no que se refere ao desenvolvimento de capacidades de linguagem específicas para o domínio e uso social desse gênero, optamos, inicialmente, por uma abordagem qualitativa e com finalidade analítico-descritiva.

De acordo com Minayo (1995)

a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1995, p. 21-22)

Os principais aspectos da pesquisa qualitativa são (FLICK, 2009):

- 1) apropriabilidade de teorias e métodos – o objeto de pesquisa mais apropriado é aquele que oportuniza novas descobertas e desenvolvimento de teorias com embasamento empírico; a totalidade do objeto em estudo determina a escolha de métodos mais apropriados;
- 2) perspectivas dos participantes e sua diversidade – o conhecimento teórico e prático do participante, bem como sua interação com o objeto pesquisado são considerados;
- 3) reflexividade do pesquisador e da pesquisa – a subjetividade do pesquisador e dos demais participantes da pesquisa é relevante para a análise do fenômeno; e,



- 4) variedade de abordagens e métodos – diversas abordagens e métodos podem integrar as discussões e a prática da pesquisa.

Como, na abordagem qualitativa, o processo é mais preponderante que o resultado final, o percurso metodológico da pesquisa será brevemente detalhado nesta seção, a começar pela apresentação das primeiras etapas cumpridas:

- I) Captação/seleção de dois LDLP e cinco CDLP<sup>5</sup> destinadas ao Ensino Fundamental II. (ver Quadro 2, p. 57).
- II) Investigação de volumes das CDLP que apresentam, para fins de estudo, exemplares do gênero artigo de opinião ou, nessa impossibilidade, de sequências linguísticas relacionadas ao gênero (ver Quadro 3, p. 59).
- III) Seleção, descrição e análise de exercícios e/ou estratégias de práticas de linguagem apresentadas nos LDLP, para o estudo do gênero artigo de opinião (ver Capítulo IV, p. 65).

O cumprimento dessas etapas envolveu, para fins de alcance do objetivo proposto, além de descrição dos dados coletados (exercícios de práticas de linguagem) a análise reflexiva dos fatos e/ou fenômenos observados (GIL, 1994).

### 3.1.1 Justificativa da escolha do *corpus*

O *corpus* desta pesquisa é constituído de dois LDLP e cinco CDLP destinados ao Ensino Fundamental II. A opção pela análise de livros e coleções didáticas relacionadas ao Ensino Fundamental, e não a outras etapas da Educação Básica, deve-se, primeiramente, a aspectos regimentais relacionados ao programa de vinculação desta pesquisa – PROFLETRAS, conforme explicitado na Introdução. Já a opção pela etapa final do Ensino Fundamental (6.º ao 9.º ano) e, de forma específica, pelo 9.º ano, deve-se, primeiramente, a nossa crença, a qual é rebatida no decurso da pesquisa, de que o artigo de opinião é apresentado como objeto de ensino apenas nos LDLP destinados a esse ano de escolaridade. E, segundo, também a nossa crença, motivada pelos anos de experiência docente, de que, nessa fase de escolaridade, uma boa parte das habilidades de leitura e escrita dos alunos já esteja satisfatoriamente desenvolvida, e, portanto, há nos LDLP destinados ao 9.º ano, um tratamento didático do gênero artigo de opinião mais sistematizado e condizente com as

---

<sup>5</sup> Na proposição do projeto de pesquisa, intencionávamos apenas analisar um volume de cada coleção selecionada, aquele dedicado ao 9.º ano (8.ª série) do Ensino Fundamental, porém, acatando sugestão da banca do Exame de Qualificação, optamos pela análise dos quatro volumes (6.º ao 9.º) que compõem a coleção. Essa opção, no curso da pesquisa, mostrou-se acertada, uma vez que identificamos o objeto de pesquisa – tratamento didático do gênero artigo de opinião – em volumes destinados aos 7.º, 8.º e 9.º anos do Ensino Fundamental.

necessidades desses aprendizes.

Para a constituição do *corpus*, utilizamos como critérios dois recortes temporais: 1.º) livros/coleções editados “antes dos PCNLP” e “depois dos PCNLP”; e, 2.º) coleções didáticas inseridas em distintos PNLD.

No quadro a seguir, o *corpus* foi organizado, de acordo com esses critérios. Na primeira parte, foram dispostos os dois LDLP publicados antes dos PCNLP, bem como seus dados catalográficos (autor, editora, ano de publicação). Seguindo, em outra parte, foram dispostas as CDLP publicadas depois dos PCNLP e, também, seus respectivos dados catalográficos (autores, editora, período de inscrição no PNLD).

QUADRO 2 - LDLP/CDLP analisados (as)

Título/LDLP	Autor	Editora	Ano/ Publicação
<b>Atividade de Comunicação em Língua Portuguesa</b>	Herminio Sargentim	IBEP	1974
<b>Novo Português Através de Textos</b>	Magda Soares	Moderna	1986
PCNLP (BRASIL, 1998)			
Título/CDLP	Autores	Editora	PNLD
<b>Português: linguagens</b>	William R. Cereja Tereza C. Magalhães	Atual	2002/2004
<b>Português para todos</b>	Emani Terra Floriana Cavallette	Scipione	2005/2007
<b>Tudo é linguagem</b>	Ana Borgatto Terezinha Bertin Vera Marchezi	Ática	2008/2010
<b>Para viver juntos: Português</b>	Autores associados	SM	2011/2013
<b>Jornadas.port – Língua Portuguesa</b>	Dileta Delmano Laiz B. de Carvalho	Saraiva	2014/2016

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

Com relação ao recorte “antes dos PCNLP”, cabe informar que, devido à dificuldade de captação de coleções didáticas com data de edição anterior ao ano de 1998, foram analisados apenas dois LDLP, **Atividade de Comunicação em Língua Portuguesa**<sup>6</sup>, de Hermínio Sargentim, e **Novo Português Através de Textos**, de Magda Soares, destinados, à época de suas publicações, à 8.<sup>a</sup> série do 1.º Grau. Essas obras, cujos autores foram referências para o ensino de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras, foram publicadas em décadas distintas – 1970 e 1980, respectivamente, conforme descrição contida no Quadro 2 (p. 57).

Já as coleções didáticas enquadradas no recorte “depois dos PCNLP” integraram diferentes edições do PNLD, também conforme descrição no Quadro 2. Essa seleção privilegiou obras largamente adotadas nas escolas brasileiras, como **Português: linguagens**, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, que alcança, atualmente, a sua 9.<sup>a</sup> edição, mas também obras relativamente novas no mercado editorial e no PNLD, como **Jornadas.port** – Língua Portuguesa, de Dileta Delmano e Laiz B. de Carvalho.

### 3.1.2 Caminhos trilhados na análise do *corpus*

Após a seleção do *corpus* (Quadro 2, p. 57), investigamos em que volume (s) das coleções didáticas os autores apresentam o artigo de opinião como objeto de ensino. Nesse ponto, cabe destacar que, nos livros e nas coleções didáticas com edições mais antigas, evidenciamos não gêneros tomados como objetos de ensino, mas sim sequências linguísticas, tais como dissertativa, expositivo-argumentativa e argumentativa. É certo que, quando decidimos pela análise de livros e coleções didáticas, cujas edições antecederam ou foram lançadas subsequentes à publicação dos PCNLP, no ano de 1998, estávamos cientes de que, muito raramente, encontraríamos, nesses materiais, exercícios de práticas de linguagem com foco em gênero e texto, pois, somente após a publicação dessas orientações, foi que, fortemente influenciados por elas, e pressionados por políticas públicas como, por exemplo, o PNLD, os autores passaram a incorporar, aos poucos, as ideias de gênero e texto, como objeto e unidade de ensino, no estudo das práticas de linguagem apresentadas nos LDLP.

Retomando o assunto inicial, após a investigação nas coleções, e considerada a observação anterior, selecionamos os LDLP a serem analisados, conforme descrito no quadro a seguir:

---

<sup>6</sup> Segundo pesquisas realizadas no site oficial do autor (<http://www.sargentim.com.br/sobre.htm>) a data de publicação do LD **Atividades de Comunicação em Língua Portuguesa** é 1974.

QUADRO 3 - LDLP: série/ano considerado (a)

Nome do LDLP	série/ano
<b>Atividade de Comunicação em Língua Portuguesa</b>	8. <sup>a</sup> série
<b>Novo Português Através de Textos</b>	8. <sup>a</sup> série
<b>Português: linguagens</b>	7. <sup>a</sup> série
<b>Português para todos</b>	8. <sup>a</sup> série
<b>Tudo é linguagem</b>	8. <sup>a</sup> série
<b>Para viver juntos: Português</b>	7. <sup>o</sup> ano 8. <sup>o</sup> ano
<b>Jornadas. port – Língua Portuguesa</b>	9. <sup>o</sup> ano

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

Segundo demonstra o Quadro 3, as coleções didáticas, em geral, apresentam o objeto de pesquisa somente em um volume, aquele destinado à 8.<sup>a</sup> série/9.<sup>o</sup> ano. Apenas a CDLP **Para viver juntos: Português** excetua-se quanto a isso, pois apresenta o gênero artigo de opinião em dois volumes, destinados aos 7.<sup>o</sup> e 8.<sup>o</sup> anos do Ensino Fundamental.

Após essa investigação, iniciamos a análise dos LDLP<sup>7</sup>. De início, descrevemos, brevemente, a CDLP, ressaltando seus aspectos gerais. Dentre outras informações, explicitamos a qual concepção teórica a autoria se diz vincular, o formato de estruturação da coleção e/ou da unidade/do capítulo no qual o gênero artigo de opinião foi tomado (ou não) como objeto de ensino. Também verificamos o total de práticas de linguagem privilegiadas no estudo do gênero, e quantas, desse total, correspondem a cada um dos eixos de trabalho com a

<sup>7</sup> Aos LDLP **Atividades de Comunicação em Língua Portuguesa** (SARGENTIM, 1974) e **Novo Português Através de Textos** (SOARES, 1986) foi aplicada outra dinâmica de análise, de ordem mais geral. Quanto a essa análise, interessa-nos a transposição das concepções de língua e linguagem que vigoravam, à época, para as práticas de linguagem apresentadas pelos autores nos LDLP.

linguagem – escuta/leitura, análise linguística ou produção textual, e expusemos os resultados na forma de gráficos percentuais. Quanto a isso, cabe ressaltar que, mesmo tendo realizado um recorte quantitativo de dados, não nos distanciamos da base qualitativa da pesquisa, uma vez que, no tratamento da informação, consideramos nossa “postura teórica”, nossos “valores” e nossa “visão de mundo” (ANDRÉ, 2010).

Na seção Tratamento didático do gênero artigo de opinião, após a seleção de um exemplar de cada prática de linguagem – escuta/leitura de textos, análise linguística e produção textual – descrevemos e analisamos, à luz das teorias sociodiscursivas que fundamentam esta pesquisa, os exercícios, pontuando, sobretudo, as capacidades de linguagem favorecidas para o desenvolvimento da competência discursiva do aluno, conforme orientam os PCNLP (BRASIL, 1998).

Na Conclusão, destacamos os principais aspectos teórico-metodológicos evidenciados no tratamento didático do gênero artigo de opinião na obra.

### 3.2 Etapas de realização da pesquisa: novos caminhos trilhados

Deslauriers (*apud* SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009) afirma que o objetivo da pesquisa qualitativa, independente da dimensão do *corpus* analisado, se pequena ou grande, é produzir novas e aprofundadas informações acerca do fenômeno pesquisado. Nesse sentido, a primeira parte da pesquisa atingiu seu objetivo, uma vez que a análise das práticas de linguagem, apresentadas pelos autores nos LDLP, nos possibilitou a obtenção e o detalhamento de dados necessários para a proposição de novas etapas de pesquisa, a saber:

- I) Elaboração de proposta didática para o estudo do gênero artigo de opinião (ver Capítulo V, p. 110).
- II) Discussão da relação da proposta didática com a análise do tratamento didático do gênero artigo de opinião nos LDLP (ver Capítulo V).

Tendo em vista o delineamento dessas novas etapas, as quais nos exigiram uma postura mais ativa, para a transformação da realidade evidenciada na análise do tratamento didático do gênero artigo de opinião, a pesquisa assumiu características de pesquisa-ação. Segundo Thiollent (2011),

a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (THIOLLENT, 2011, p. 20)

A pesquisa-ação, na visão de Thiollent (2011), não é uma metodologia, mas sim uma estratégia que engloba diversificados métodos e técnicas da pesquisa social. Ainda de acordo com esse autor, a pesquisa-ação é um modo de organização de uma pesquisa que tem alcances práticos.

A aplicação da pesquisa-ação é fortemente recomendada em áreas da comunicação social, serviço social e educação. Na área educacional, torna-se especialmente relevante porque, além de pesquisas descritivas e avaliativas, organiza pesquisas produtivas, que contribuem efetivamente com a realidade do sistema escolar.

Com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condições de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico. Tal orientação contribuiria para o esclarecimento das microssituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes. (THIOLLENT, 2011, p. 85)

Com esse entendimento, seguimos para a elaboração de uma proposta didática, direcionada ao professor de Língua Portuguesa e aplicável a turmas de 9.º ano do Ensino Fundamental, para o estudo do artigo de opinião. Essa proposta, considerando o contexto da pesquisa-ação, constituiu-se numa ação interventiva, na medida em que, nós, pesquisadoras, identificamos uma “situação-problema”, nas práticas de linguagem apresentadas pelos autores dos LDLP, e propusemos uma “resolução” que, direta ou indiretamente, beneficiou a todos os sujeitos envolvidos na organização do trabalho pedagógico em sala de aula.

A intervenção elaborada para o estudo do artigo de opinião, embora tenha sido fortemente influenciada pelas concepções teórico-metodológicas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), não se constitui numa sequência didática. Devido às especificidades do trabalho proposto na pesquisa, tivemos de rejeitar algumas etapas desse procedimento, como, por exemplo, a produção inicial do aluno, uma vez que os parâmetros para a modulação de atividades e/ou estratégias, na intervenção, são os dados obtidos na análise do tratamento didático do gênero artigo de opinião nos LDLP. Considerando isso, denominamos a intervenção de proposta didática.

A proposta didática, programada para ser desenvolvida no curso de um bimestre letivo, engloba cinco módulos, com exercícios de práticas de linguagem, segundo orientam os PCNLP, que objetivam favorecer ao aluno o exercício de capacidades de linguagem, de acordo com as ideias de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), necessárias ao domínio e uso social do artigo de opinião. O Quadro 4, exposto a seguir, demonstra a estrutura dessa proposta.

QUADRO 4 - Modulação da proposta didática

PROPOSTA DIDÁTICA	
APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO	Por dentro do lance
MÓDULO I	Familiarizando-se com o gênero artigo de opinião
MÓDULO II	Identificando as características estáveis do gênero artigo de opinião
MÓDULO III	Retomando a conversa inicial
MÓDULO IV	Produzindo o artigo de opinião
MÓDULO V	(Inter) agindo por meio do gênero: da prática escolar à prática social

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

No tocante à configuração estrutura/objetivo, organizamos a proposta didática da seguinte forma: 1) apresentação da situação, Por dentro do lance, objetiva a introdução do tema polêmico e a apresentação da proposta de trabalho ao aluno; 2) o primeiro módulo, Familiarizando-se com o gênero artigo de opinião, tem por finalidade o estudo do contexto de produção e dos elementos que compõem o gênero, de acordo com Bakhtin (1997): conteúdo temático, estrutura composicional e estilo; 3) o segundo módulo, Identificando as características estáveis do gênero artigo de opinião, tem como foco a identificação de elementos estáveis, em cinco exemplares do gênero, com vistas à elaboração de modelo didático do artigo de opinião; 4) o terceiro módulo, Retomando a conversa inicial, objetiva, por sua vez, a retomada da questão polêmica, por meio de discussão de textos, publicados no *blog* da escola, que abordam o mesmo assunto norteador da proposta didática; 5) o quarto e penúltimo módulo, Produzindo o artigo de opinião, tem por finalidade a produção, considerando as várias etapas do processo de produção escrita, do texto artigo de opinião; e, finalizando, 6) o último módulo, (Inter) agindo por meio do gênero: da prática escolar à

prática social, que se destina à publicação do artigo de opinião no *blog* da escola (jornal *online*) e interação entre autor e interlocutor (aluno/visitante do *blog*), por meio de eventuais comentários postados. Com relação a essa configuração, cabe ainda destacar que inserimos vários textos (ver anexos) na proposta didática, tanto do gênero artigo de opinião quanto de outros, ora para sistematizar os elementos estáveis do gênero, ora para aprofundar e ampliar as discussões acerca da questão polêmica norteadora da proposta.

No que se refere à questão polêmica, optamos por tratar de tema relacionado ao assunto racismo, tendo como base centralizadora das discussões o questionamento O Brasil é um país racista?. A necessária atenção que o tratamento dessa questão (e de outras relacionadas) requer, certamente justificaria o seu detalhamento em capítulo específico dessa pesquisa, sobretudo no que se refere à aplicabilidade didático-pedagógica das Leis N.º 10.639/03 e N.º 11.645/08, as quais determinam a inclusão, no currículo oficial das redes de ensino, da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Contudo, em razão de não nos desvirtuarmos do objetivo – análise do tratamento didático atribuído ao gênero artigo de opinião nos LDLP, ou de, em consequência dele, tratarmos sem a devida atenção questões relacionadas às referidas leis, optamos por apenas citar o tema nas atividades e/ou estratégias descritas na proposta didática.

Finalizando, além de atividades e/ou estratégias, apresentamos, em todas as etapas da proposta didática, boxes com informações sobre conteúdos, indicações de leituras, sugestões de estratégias, dicas para a organização do trabalho em sala de aula etc., no intuito de oportunizar ao professor uma relação dialógica e reflexiva com esse material didático e, por conseguinte, com sua própria prática pedagógica.

Na última etapa da pesquisa, discutimos a relação da proposta didática com a análise do tratamento didático atribuído ao gênero artigo de opinião nos LDLP. Melhor dizendo, discutimos, nessa etapa, as diferenças e as similaridades entre as atividades e/ou estratégias moduladas, na proposta didática, e as práticas de linguagem apresentadas nos LDLP, para o estudo do artigo de opinião, tendo em vista o favorecimento (ou não) de capacidades de linguagem necessárias a seu domínio e uso social. Realizamos essa discussão módulo a módulo, e essa estratégia contribuiu sobremaneira para o ajustamento da proposta didática, uma vez que foi possível, dentre outras questões, identificar e sanar, em tempo, algumas fragilidades evidenciadas. A inserção do Módulo 5, (Inter) agindo por meio do gênero: da prática escolar à prática social, que não constava na primeira versão da proposta, exemplifica bem isso, pois a necessidade de elaboração desse módulo surgiu, conforme as discussões, no Capítulo V, foram avançando, e, disso, constatamos que, assim como na maioria dos LDLP



analisados, a proposta didática se encerrava na produção de texto final do aluno, não contemplando, pois, o tratamento do gênero artigo de opinião como prática social. Como, a nosso ver, seria incoerência a validação dessa situação na proposta didática, uma vez que analisamos o *corpus* com o propósito de verificar (e confirmar) a principal hipótese de pesquisa – o tratamento didático do gênero artigo de opinião, no LDLP, não oportuniza o domínio do gênero como prática social, apenas evidencia-o como objeto de ensino – e, sobretudo, avaliar, se confirmada, como sendo uma fragilidade evidenciada nos LDLP, planejamos e elaboramos o Módulo 5. Esse “vaivém entre várias preocupações a serem adaptadas em função das circunstâncias e da dinâmica interna do grupo de pesquisadores no seu relacionamento com a situação investigada” é característico da flexibilidade de planejamento na estratégia de pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011, p. 55).

Para concluir este capítulo metodológico, não podemos nos furtar de tratar sobre os agentes<sup>8</sup> da intervenção. A definição do professor de Língua Portuguesa, atuante em turmas de 9.º ano do Ensino Fundamental, como participante da intervenção somente ocorreu tempos depois do referido evento, por ocasião da elaboração da proposta didática, e a partir da interlocução estabelecida com ele durante toda a proposta.

Com essa definição, nos conscientizamos de que, em todas as etapas da pesquisa, nos revestimos de dois papéis sociais – pesquisadora e professora, pois, quase sempre, o conhecimento teórico de uma – “saber formal”, com o conhecimento pedagógico de outra – “saber informal”, foram determinantes na identificação, análise e resolução de problemas (THIOLLENT, 2011).

---

<sup>8</sup> À época do Exame de Qualificação, constavam como participantes, no projeto de pesquisa, alunos do 9.º ano do Ensino Fundamental. Contudo, pela natureza da proposta, os membros da Banca nos alertaram de que certamente os alunos não estariam implicados, ao menos de forma direta, nela.

## 4 TRATAMENTO DIDÁTICO DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO NAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM APRESENTADAS NOS LDLP

Neste capítulo, apresentamos as análises dos LDLP selecionados na ordem em que aparecem no Quadro 3 (p. 59), disposto no capítulo anterior. Dividimos a análise em duas partes: a primeira se ocupa das duas obras didáticas publicadas “antes dos PCNLP”: **Atividades de Comunicação em Língua Portuguesa** e **Novo Português Através de Textos**. Importa, nessa análise, sobretudo compreender como as concepções de língua, à época, eram transpostas para as práticas de linguagem nos LDLP, especialmente as relacionadas à escrita de textos. A segunda parte, por sua vez, se dedica à análise das cinco coleções didáticas publicadas “depois do PCNLP”: **Português: linguagens**, **Português para todos**, **Tudo é linguagem**, **Para viver juntos: Português e Jornadas.port – Língua Portuguesa**, com uma breve descrição de aspectos gerais da coleção didática, seguida de análise do tratamento didático do gênero artigo de opinião, em exercícios de práticas de linguagem e, por fim, com uma conclusão, ressaltando os principais aspectos evidenciados na CDLP e no tratamento que ela atribui ao gênero em foco.

### 4.1 Análise de LDLP publicados antes dos PCNLP

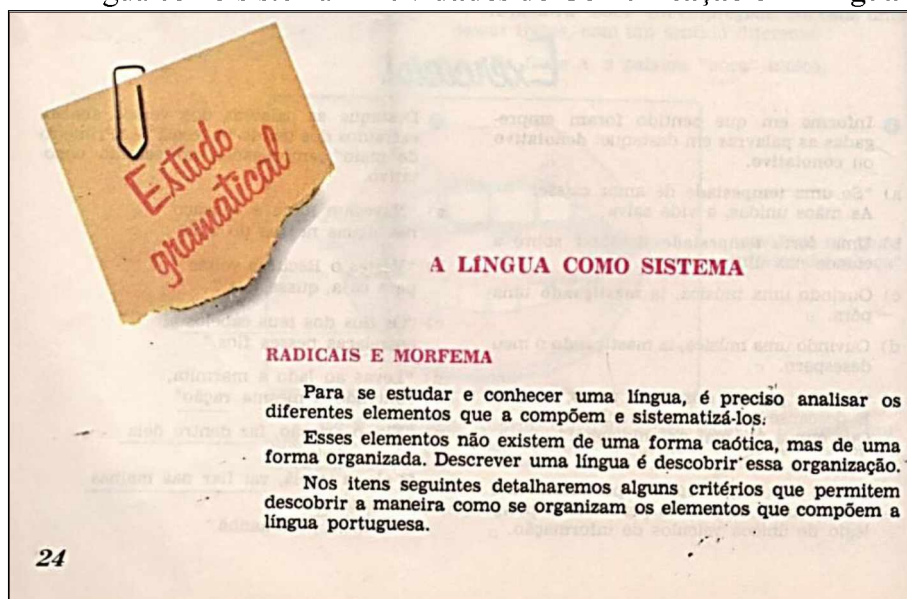
Esta seção, conforme mencionado anteriormente, ocupa-se da análise dos LDLP editados antes da publicação dos PCNLP, no ano de 1998. Enquadram-se nessa condição, de acordo com o Quadro 2 (p. 57), do capítulo metodológico, os LDLP **Atividade de Comunicação em Língua Portuguesa**, de Hermínio Sargentim, e **Novo Português Através de Textos**, de Magda Soares.

#### 4.1.1 LDLP 1: Atividades de Comunicação em Língua Portuguesa

O LDLP **Atividades de Comunicação em Língua Portuguesa**, embora não apresente identificação catalográfica, foi publicado pela Editora IBEP no contexto da década de 1970. Confirmamos isso com algumas evidências observadas, a começar pelo título da obra, o qual nos remete à época em que, por força da LDB N.º 5.692/71, a disciplina Português passou a chamar-se “Comunicação e Expressão” e “Comunicação em Língua Portuguesa”, no 1.º grau, nas séries iniciais e finais, respectivamente, e “Língua Portuguesa e Literatura Brasileira” no 2.º grau. A noção de língua apresentada, conforme demonstram as

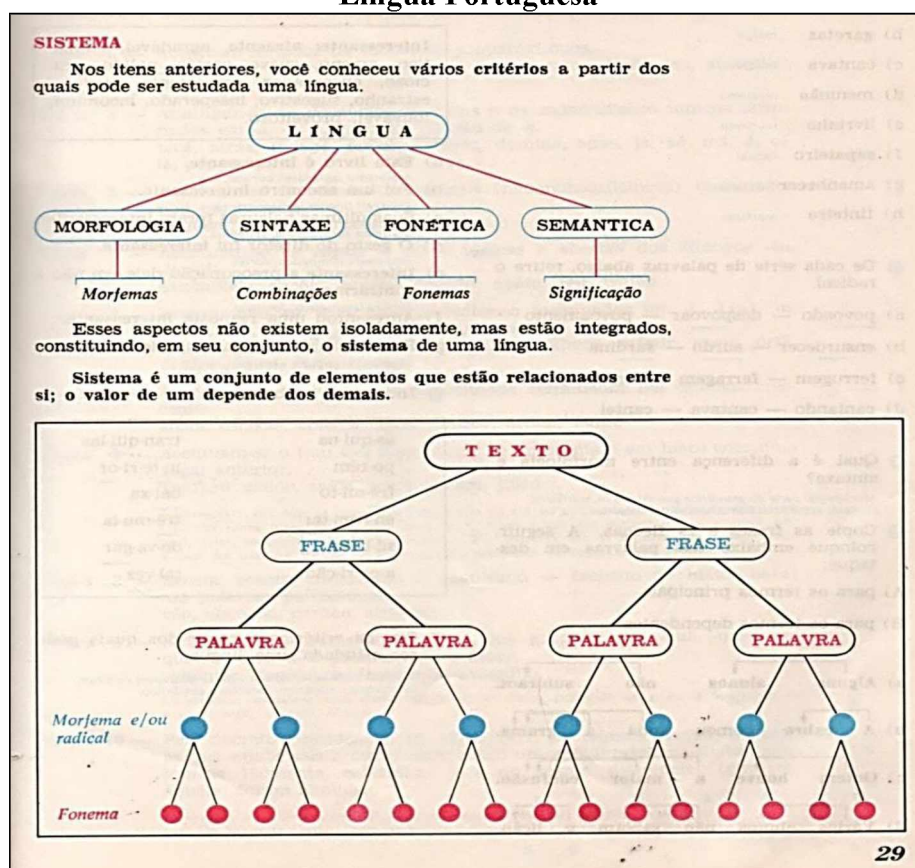
figuras a seguir, também situa o LDLP nesse contexto:

FIGURA 3 - A língua como sistema – Atividades de Comunicação em Língua Portuguesa



Fonte: Sargentim (1974, p. 24).

FIGURA 4 - A língua como sistema (continuação) – Atividades de Comunicação em Língua Portuguesa



Fonte: Sargentim (1974, p. 29).

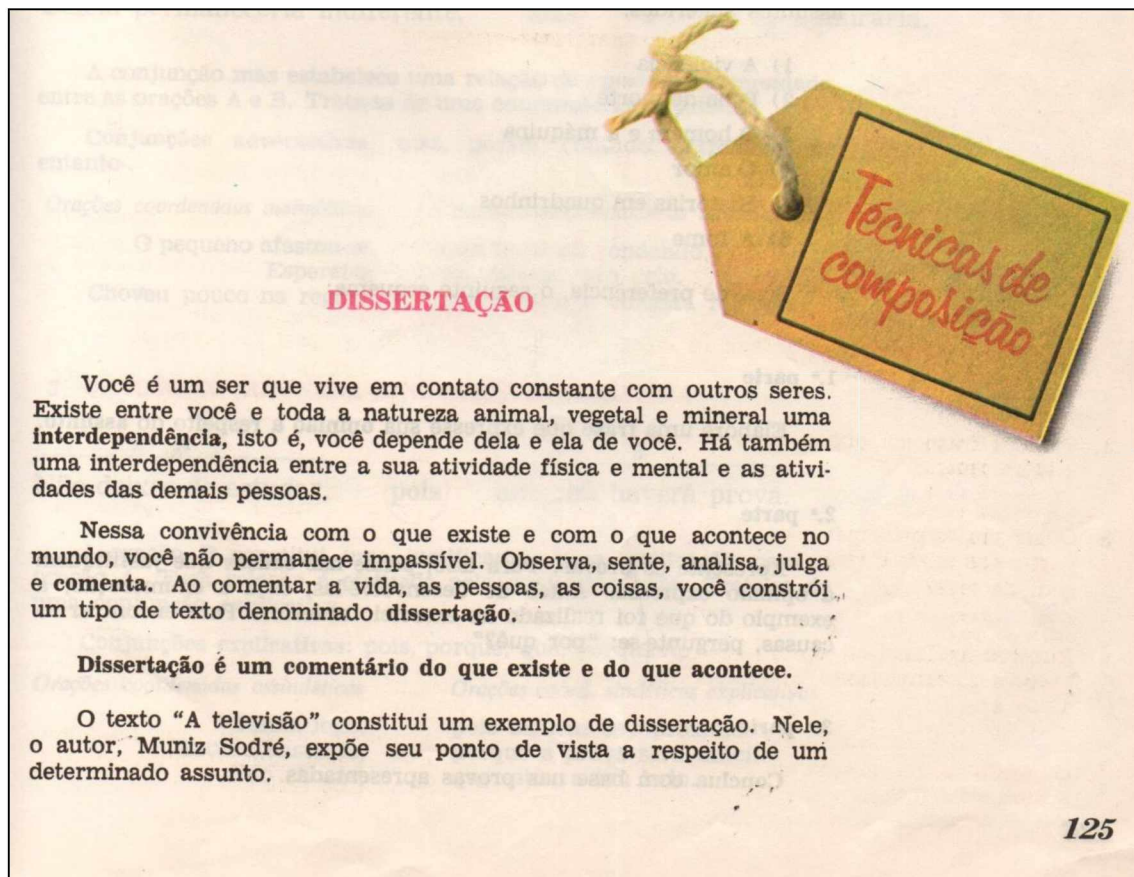
Esta concepção – “A língua como sistema”, por força da LDB N.º 5.692/71, foi, aos poucos, sendo substituída pela concepção de língua como instrumento para a comunicação. Posto isso, deduzimos que o LDLP foi publicado no início da década de 1970, num momento ainda de transição entre essas duas concepções.

Quanto à estrutura, o LDLP é organizado por unidades temáticas, as quais agrupam dois ou mais textos, em sua maioria da esfera literária. Dos títulos dessas unidades – Homem e mulher, seres que trabalham; Homem e mulher, seres que se apaixonam; Homem e mulher, seres que se comunicam etc. – inferimos que a linguagem é concebida, na obra, como um ato social, uma vez que é construída na relação que os falantes estabelecem entre si (homem e mulher). Já as práticas de linguagem apresentadas no LDLP, por outro lado, comprovam que a língua, alheia a essa relação, consiste num sistema organizado de regras e com fim em si mesmo. Quanto a essa concepção, Oliveira e Wilson (2008) ressaltam que

Lidar com o fenômeno linguístico nessa perspectiva é tratá-lo de modo abstrato, considerando-o objeto único de investigação. De acordo com tal perspectiva, não importa à análise *quem, como, quando, ou para que* (se) faz uso da língua, uma vez que o que está no foco da atenção é tão-somente a própria estrutura linguística, de certa forma *descolada* de todas as interferências comunicativas que cercam sua produção e recepção. (OLIVEIRA; WILSON, 2008, p. 236)

E é nesse contexto teórico que Sargentim apresenta, na parte dedicada à temática “Homem e mulher, seres que se comunicam”, o estudo da dissertação, na seção Técnicas de composição. Até esse ponto, chamamos, primeiramente, a atenção para a prática denominada técnica de composição, oriunda da noção de língua como instrumento de comunicação. Soares (2002, p. 169) destaca que, nessa concepção, “os objetivos [do estudo da Língua Portuguesa] passam a ser pragmáticos e utilitários: trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens”. Dessa forma, surge a necessidade de ofertar-lhe técnicas, para melhor compor e compreender mensagens, por meio do uso de códigos verbais e/ou não verbais. Segundo, chamamos a atenção para o tratamento didático dado ao texto dissertativo, conforme reproduzido nas figuras a seguir:

FIGURA 5 - Técnicas de composição – Atividades de Comunicação em Língua Portuguesa



Fonte: Sargentim (1974, p. 125).



FIGURA 6 - Estrutura da Dissertação - Atividades de Comunicação em Língua Portuguesa

**ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO**

Um texto dissertativo comporta três partes fundamentais:


- introdução;
- desenvolvimento;
- conclusão.

Na **introdução**, o autor apresenta a **idéia central**, que traduz geralmente uma opinião sobre o assunto focalizado.

No **desenvolvimento**, o autor **comprova** a opinião expressa na introdução. Há várias formas para se demonstrar uma opinião. Uma delas é apresentar a(s) causa(s) (por quê?), como aliás o fez Muniz Sodré.

Na **conclusão**, o autor **retoma** a idéia central, enriquecida com os elementos apresentados no desenvolvimento. Uma das formas de se concluir é apresentar a conclusão como uma **consequência** (portanto) dos aspectos analisados.

Divida o texto "A televisão" em três partes: introdução, desenvolvimento e conclusão. Indique onde começa e termina cada uma das partes.



Construa um parágrafo dissertativo a respeito de cada um dos assuntos sugeridos.

- 1) A violência
- 2) Pena de morte
- 3) O homem e a máquina
- 4) O amor
- 5) Histórias em quadrinhos
- 6) A fome

Siga, de preferência, o seguinte esquema:

**1.ª parte**

Elabore uma frase que expresse sua **opinião** a respeito do assunto.

**2.ª parte**

Apresente as **provas**. Para isso, pense nas **causas** que justifiquem a opinião expressa. Antes de desenvolvê-las, faça a enumeração, a exemplo do que foi realizado no exercício anterior. Para encontrar as causas, pergunte-se: "por quê?"

**3.ª parte**

Conclua com base nas provas apresentadas.

Fonte: Sargentim (1974, p. 126).

Nessa proposta de criação de textos, ao aluno é solicitada a construção, com base no esquema introdução (opinião), desenvolvimento (causas) e conclusão, de seis parágrafos dissertativos, nos quais tecerá opiniões acerca de assuntos diversos. O primeiro ponto a observar, com relação a essa proposta, diz respeito à proposição de escrita de parágrafos. Como, na abordagem estruturalista, privilegiava-se a estrutura linguística em detrimento da unidade de sentido, pouco importava se essa estrutura era expressa em frase, período, parágrafo ou texto. O segundo ponto diz respeito à prática de escrita. Da forma como é conduzida pelo LDLP, essa prática bem assinala o tecnicismo próprio da concepção de língua (gem) à época, pois consiste no cumprimento de uma atividade de codificação mecânica e descomprometida com o uso real da língua.

#### 4.1.2 LDLP 2: **Novo Português Através de Textos**

O LDLP **Novo Português Através de Textos**, da autora Magda Soares, foi publicado, pela Editora Moderna, na década de 1980, mais precisamente no ano de 1986.

Já na apresentação da obra ao aluno, a autora dá o tom de como será o trabalho com a linguagem: “O seu relacionamento com as pessoas e com o mundo se faz sobretudo por meio de textos [...] que levam os outros a conhecer você” (p. 3). E acrescenta que o LDLP “tem por objetivo ajudá-lo a aperfeiçoar essas habilidades de produzir e compreender textos, a descobrir como funciona este sistema perfeito que é a linguagem, pela organização de sons em palavras, em frases, enfim, de sons em textos” (p. 3).

Ainda que considere a linguagem um ato social e o texto um elemento organizador dos relacionamentos sociais, a autora declara, nessa apresentação, que a língua concebida como um sistema de regras e de estruturas linguísticas organizadas fundamentará teoricamente a proposta de trabalho deste LDLP com as práticas de linguagem.

O LDLP é estruturado por unidades que, embora sejam encabeçadas por textos, dedicam quase que a totalidade de seu trabalho à metalinguagem, com exercícios de corresponder colunas, preencher lacunas e seguir modelos.

Já a redação, assim como é denominada a prática de escrita na obra, apresenta propostas atreladas aos textos-base (apenas um por unidade). Nessa prática, a autora faz uma interessante interlocução entre as modalidades oral e escrita da língua, como veremos a seguir.

O trabalho com a Linguagem Oral (Figura 7) antecede a proposta de Redação, e a ela está diretamente vinculado, na medida em que explora o tema que será abordado nessa prática

de escrita. Soares inicia esse trabalho fazendo menção aos conceitos e exemplos de milagre apresentados no texto-base e, logo após, propõe que o aluno elabore um conceito próprio e exemplifique-o, assim como o fez Mário Quintana, num fragmento de texto citado por ela.

Em seguida, na subseção Exposição oral, a autora propõe que cada aluno exponha oralmente o seu exemplo de milagre e, com o auxílio dos colegas, associe-o a uma das quatro acepções do verbete milagre, reproduzido em página anterior do LDLP. Na subseção Avaliação, concluindo o trabalho oral, Soares solicita que a turma verifique qual tipo e conceito de milagre predominou na exposição.

Todo o trabalho articulado pela autora na Linguagem Oral será aplicado na proposta de Redação, cuja finalidade é a escrita de uma dissertação. Concernente a isso, cabe informar que não houve uma preocupação, por parte da autora, em sistematizar e/ou exemplificar o conceito de dissertação, uma vez que este será o primeiro contato dos alunos com o tipo dissertativo. Em unidades anteriores, é bem verdade, a autora explorou questões relacionadas à linguagem argumentativa, mas em nenhuma dessas ocorrências correlacionou-as à dissertação.

Na seção Redação, Soares apresenta o comando “Siga o plano” (Figura 8), que, num primeiro momento, até pensamos tratar-se de um planejamento para a escrita; contudo, uma ligeira observação leva-nos à conclusão de que o plano é, na verdade, um modelo a ser seguido pelo aluno, o que deverá resultar no produto esperado: uma dissertação sobre o tema milagre.

O plano, por sua vez, é apresentado em três blocos que correspondem à introdução (1.º parágrafo), ao desenvolvimento (um parágrafo para cada exemplo/2.º e 3.º parágrafos) e conclusão (último parágrafo/4.º parágrafo). Semelhante a um exercício de completar frases, o aluno vai seguindo, mecanicamente, as orientações bem assinaladas por verbos imperativos (afirme, selecione, apresente, use, faça etc.), até chegar à conclusão. Para finalizar, a autora solicita que o aluno “dê um título à sua redação”. Em nossa opinião, esse talvez seja o único momento no qual a autonomia de escrita é conferida ao aluno.

Essa redação, assim como assinala Costa Val (1998, p. 84), se configura num “objeto exterior aos sujeitos, uma estrutura, cuja dimensão formal é mais atraente”, pois valoriza a mensagem e o código em detrimento dos interlocutores e das suas inter-relações.



FIGURA 7 - Linguagem Oral – Novo Português Através de Textos

**LINGUAGEM ORAL**

**Milagres**

O estudo do texto mostrou:

- conceitos diferentes de milagre;
- vários exemplos de **milagres**.

Eis mais um exemplo, do poeta Mário Quintana:

**O MILAGRE**

Dias maravilhosos em que os jornais vêm cheios de poesia... e do lábio do amigo brotam palavras de eterno encanto... Dias mágicos... em que os burgueses espiam, através das vidraças dos escritórios, a graça gratuita das nuvens...

Qual é o **seu** conceito de milagre?  
Que exemplo de milagre **você** daria?

**1 — Trabalho individual**

Pense em algo que seja, **para você**, um exemplo de milagre:

- algum fato, **já acontecido** com você ou com outra pessoa, que representou, para você, um milagre (como, para o poeta Manuel Bandeira, representou um milagre ter vivido muito mais anos do que lhe concedia o médico);
- ou algum fato que, **se acontecesse**, representaria para você um milagre (se, um dia, os jornais só trouxessem notícias boas...);
- ou algum fato que **acontece sempre** e que representa para você um milagre (como, para o poeta, a flor, o pássaro, o espaço, o tempo, a memória, a consciência...).

**2 — Exposição oral**

a) Cada aluno expõe a seus colegas o seu exemplo de milagre.

b) Após cada exposição, a turma deve “classificar” o milagre apresentado, atribuindo-lhe o número correspondente, no verbete **milagre**, reproduzido na p. 79, ao conceito de milagre a que o exemplo se aplica; ou seja, ao milagre apresentado por cada aluno será atribuído o número:

- ① , se for um “feito ou ocorrência extraordinária, que não se explica pelas leis da natureza”;
- ② , se for um “acontecimento admirável, espantoso”;
- ③ , se for um “portento, um prodígio, uma maravilha”;
- ④ , se for uma “ocorrência que produz admiração ou surpresa”.

**3 — Avaliação**

Após as exposições, a turma verifica:

a) Que tipo de **milagre** predominou, nos exemplos — fatos **já acontecidos**? fatos que, **se acontecessem**, seriam considerados milagres? ou fatos que **acontecem sempre**?

b) Que conceito de milagre predominou, entre os quatro enumerados no verbete do dicionário?

**REDAÇÃO**

**Dissertação: Milagres**

No texto, o poeta Manuel Bandeira expõe suas idéias sobre o tema **milagre**, usando, sobretudo, **exemplos**: o que é milagre “para o comum dos homens”, o que é milagre **para ele**.

Escreva uma dissertação sobre esse mesmo tema, usando o mesmo recurso: **exemplos** daquilo que é milagre **para os outros**, **exemplo** daquilo que é milagre **para você**.

90

Fonte: Soares (1986, p. 90).

FIGURA 8 - Proposta de redação (continuação) – Novo Português Através de Textos

Siga o seguinte plano:

**INTRODUÇÃO**  
(Primeiro parágrafo)

Afirme que **milagre** é palavra que tem diferentes significados para diferentes pessoas — cada um tem seu conceito e seu exemplo de milagre.

**DESENVOLVIMENTO**  
(Um parágrafo para cada exemplo)

**A) Exemplos daquilo que é milagre para os outros**

- a) Selecione alguns dos exemplos de milagre apresentados por seus colegas, no exercício de **Linguagem Oral** — aqueles que lhe pareceram mais interessantes. Escolha exemplos que representem diferentes conceitos de milagre, mas **não** inclua exemplo do **seu** conceito de milagre.
- b) Apresente cada exemplo selecionado e, em seguida, o conceito de milagre implícito nele — utilize a classificação dos milagres feita no exercício de **Linguagem Oral**.

- Use expressões como as seguintes, para introduzir cada exemplo:

**Por exemplo, para algumas pessoas, milagre seria... Outras pessoas apontam como milagre fatos como o seguinte... Ainda há os que consideram milagre o fato...**

- Use expressões como as seguintes, para indicar o conceito de milagre implícito no exemplo:  
**Implícito nesse exemplo está o conceito de que milagre é... Para essas pessoas, milagre é...**

Faça um parágrafo para cada exemplo e o conceito a ele correspondente.

**B) Exemplo daquilo que é milagre para você**

- a) Apresente **seu** exemplo de milagre (aquele que você apresentou a seus colegas no exercício de **Linguagem Oral**); introduza-o com uma expressão como:

**Para mim, porém, exemplo de milagre é (ou seria)... ou: Entretanto, esses não são, para mim, os verdadeiros milagres...**

- b) Apresente **seu** conceito de milagre implícito no **seu** exemplo; use uma expressão como:

**Como se vê, o meu conceito de milagre é... ou: Vê-se, pelo exemplo daquilo que seria para mim um milagre, que o meu conceito de milagre é...**

Faça um parágrafo para seu exemplo e seu conceito de milagre.

**CONCLUSÃO**  
(Último parágrafo)

Retome a idéia da introdução: conclua que, na verdade, como se vê pelos exemplos apresentados, **milagre** não tem o mesmo significado para todos. Comece o parágrafo com expressões como:

**Em síntese, os exemplos confirmam que... Dos exemplos apresentados, pode-se concluir que...**

Dê um título à sua redação.



Apesar de interessante interlocução entre o texto de abertura e as práticas de linguagem oral e escrita, essa proposta de redação ainda é configurada dentro da perspectiva estruturalista da língua, ou seja, apartada de um contexto de produção e, por conseguinte, distante do uso social.

## 4.2 Análise das CDLP publicadas depois PCNLP

Essa seção dedica-se à análise dos CDLP publicados depois dos PCNLP, no ano de 1998. Enquadram-se nessa condição, conforme visualizado no Quadro 2 (p. 57), do percurso metodológico, as CDLP **Português: linguagens**, de William R. Cereja e Tereza C. Magalhães; **Português para todos**, de Emani Terra e Floriana Cavallette; **Tudo é linguagem**, de Ana Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi; **Para viver juntos: Português**, de Autores associados; e finalmente, **Jornadas.port** – Língua Portuguesa, de Dileta Delmano e Laiz B. de Carvalho.

### 4.2.1 CDLP 1: **Português: linguagens**<sup>9</sup>

A CDLP **Português: linguagens**, publicada pela Editora Atual, no ano de 1998, e inserida no PNLD 2002/2004, é composta por quatro volumes destinados ao Ensino Fundamental II (5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> séries).

Embora não explicitem sua filiação teórica, os autores, no Manual do Professor, declaram que “*a perspectiva da língua como instrumento de comunicação e interação social*” subsidiará o trabalho com as práticas de linguagem (CEREJA; MAGALHÃES, 1998b, p. 3). Declaram, ainda, que “a língua [...] é tomada não como um sistema fechado e imutável de unidades e leis combinatórias, mas como um *processo dinâmico de interação* [...] um meio de realizar ações, de agir e atuar sobre o outro” (p. 6). Ainda que os autores considerem a língua como um processo de interação, há, sobretudo na primeira citação, indícios de uma concepção estruturalista, na qual a língua é tomada como instrumento de comunicação de mensagem. As propostas de produção textual são exemplos de atividades que sustentam essa afirmação, pois os autores mais evidenciam o trabalho com sequências linguísticas do que com textos empíricos; comprovando, pois, que a materialidade linguística se sobressai em detrimento da língua em seu uso real e social. Por isso, comumente encontramos, em toda a coleção didática, comandos do tipo “escreva um texto argumentativo”, “faça a descrição de”, “escreva um texto

<sup>9</sup> O LDLP que compõe o *corpus* dessa pesquisa é parte integrante da 1.<sup>a</sup> edição da coleção didática **Português: linguagens**, publicada em 1998 pela Editora Atual. Esse material, atualmente, se apresenta, após reformulação, em sua 9.<sup>a</sup> edição, publicada pela Editora Saraiva.

narrativo-descritivo” nas propostas de prática de produção textual sugeridas pelos autores.

Referente a textos, a coleção didática objetiva “trabalhar com a *diversidade textual*, isto é, com os textos de circulação social” (CEREJA; MAGALHÃES, 1998b, p. 5). Essa afirmação pode ser rapidamente contestada na visualização do sumário, pois, no LDLP destinado à 7.<sup>a</sup> série, por exemplo, dos doze capítulos, estruturados em quatro unidades temáticas, os autores propõem produção de textos em situação de uso, ainda que fictícia, em apenas quatro. E mais, os autores citam o poema, a propaganda, o texto narrativo-descritivo, o texto argumentativo etc., como exemplos da diversidade textual trabalhada na coleção, isto é, citam gêneros e sequências linguísticas indistintamente, conforme evidenciamos nas figuras abaixo:

FIGURA 9 - Proposta de escrita de textos argumentativos - **Português: linguagens**

**1.** Se você fosse escolher, qual desses lugares escolheria? Em seu caderno, escreva um pequeno texto que comece com uma destas expressões: **Eu acho que..., Eu penso que..., Na minha opinião..., Seria melhor...**, indicando qual é sua escolha e justificando-a com pelo menos três **razões**.

**2.** Suponha que a maioria da classe tenha escolhido a viagem a Porto Seguro. As exceções foram três alunos. Vamos conhecê-los um pouco:

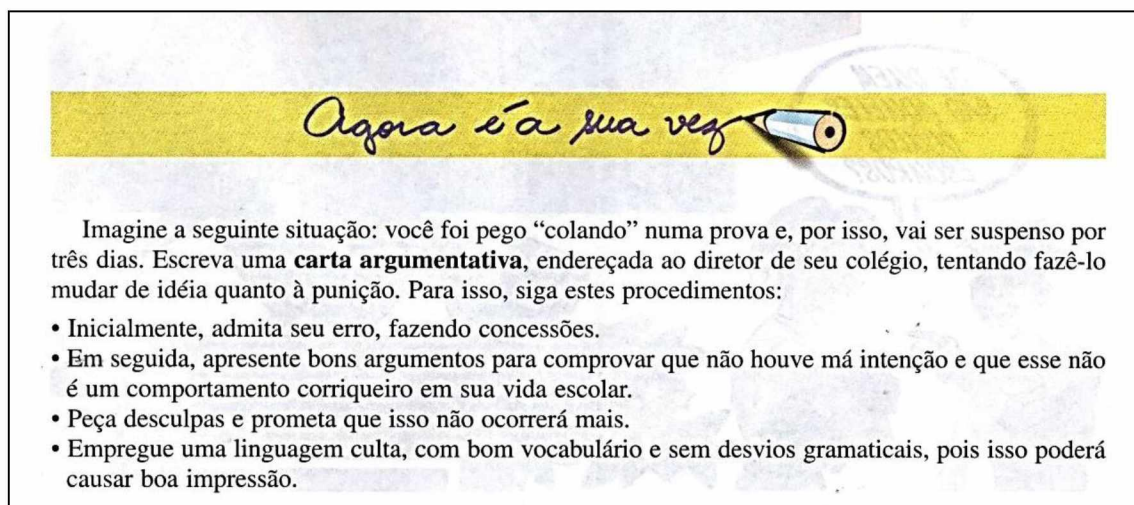
**Mariana:** é rica. Excelente aluna em História, adora praias, passeios, danceterias, compras, mas já conhece Porto Seguro, onde esteve com os pais. Por isso prefere Natal, que ainda não conhece. Ela acha que vai ser o máximo alugar um bugue para conhecer as dunas de Jenipabu.

**Carolina:** é uma garota de classe média. Tímida, gosta de natureza (mar ou montanha), de lugares tranquilos e de mergulho. Gostaria de conhecer Porto Seguro, mas acha que, nessa época do ano, a cidade vai estar muito cheia e quente; por isso, prefere Gramado. Além disso, desde que viu o filme *O quatrilho*, ficou muito interessada em conhecer um pouco da imigração italiana no Sul, pois seu bisavô era italiano.

**Tiago:** é um garoto pobre. Adora nadar, mergulhar, dançar, passear e não conhece nenhum dos lugares. Seu problema é falta de dinheiro. Por essa razão, ele escolheu o Rio de Janeiro, a opção mais barata.

Considerando as características de cada um desses alunos, escreva três pequenos **textos argumentativos**, um dirigido a Mariana, outro a Carolina e outro a Tiago. Apresente no mínimo três argumentos para convencê-los, levando em conta as características e os gostos pessoais de cada um. Para apresentar seus argumentos, empregue expressões como: **eu gostaria, eu acho que, a meu ver, pessoalmente, eu desejo, eu não gostaria, não acharia bom.**

Fonte: Cereja e Magalhães (1998a, p. 171).

FIGURA 10 - Proposta de escrita de carta argumentativa – **Português:** linguagens


*Agora é a sua vez*

Imagine a seguinte situação: você foi pego “colando” numa prova e, por isso, vai ser suspenso por três dias. Escreva uma **carta argumentativa**, endereçada ao diretor de seu colégio, tentando fazê-lo mudar de idéia quanto à punição. Para isso, siga estes procedimentos:

- Inicialmente, admita seu erro, fazendo concessões.
- Em seguida, apresente bons argumentos para comprovar que não houve má intenção e que esse não é um comportamento corriqueiro em sua vida escolar.
- Peça desculpas e prometa que isso não ocorrerá mais.
- Empregue uma linguagem culta, com bom vocabulário e sem desvios gramaticais, pois isso poderá causar boa impressão.

Fonte: Cereja e Magalhães (1998a, p. 171).

As Figuras 9 e 10 ilustram propostas de escrita que, apesar de serem baseadas em situações de produção, ainda que fictícias, não definem, com clareza, o gênero a ser produzido pelo aluno. Isso é especificamente notado, nessa coleção didática, em várias atividades de práticas de produção textual.

#### 4.2.1.1 Tratamento didático do gênero artigo de opinião

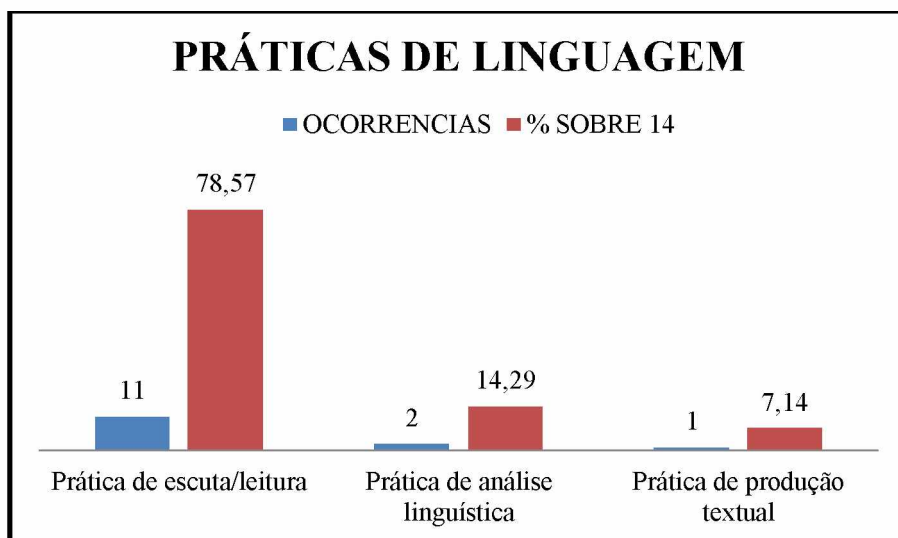
Embora a coleção didática invista num intensivo trabalho com a linguagem argumentativa, especificamente nos LDLP destinados às 7.<sup>a</sup> e 8.<sup>a</sup> séries, encontramos apenas um exemplar do gênero artigo de opinião na unidade 4/capítulo 2, do LDLP da 7.<sup>a</sup> série. A referida unidade inicia-se com o artigo de opinião O império da vaidade, de autoria de Paulo Moreira Leite.

Na seção Estudo do Texto, os autores da coleção didática lançam várias questões relacionadas aos processos de interpretação e compreensão textuais, mas não exploram o gênero artigo de opinião em suas especificidades, isto é, o gênero não é tomado como objeto de ensino. Tanto é verdade que seus elementos – conteúdo temático, estrutura composicional e estilo – não são explorados nas práticas de escuta/leitura.

Na prática de produção de texto, esperávamos que a proposta indicasse a escrita de um artigo de opinião, uma vez que o texto de abertura é um exemplar desse gênero. No entanto, os autores, a partir de uma situação fictícia, solicitam ao aluno a escrita de uma carta argumentativa, o que comprova que, de fato, o foco do processo de ensino aprendizagem na coleção não é o gênero, mas sim a materialidade linguística do texto.

As práticas de linguagem, no capítulo em análise, são assim privilegiadas:



GRÁFICO 1 – Práticas de linguagem – **Português: linguagens**<sup>10</sup>

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

Os dados apresentados, neste gráfico, mostram quantidade e porcentagem de práticas de linguagem privilegiadas no capítulo 2. No total de 14 práticas (% sobre 14), evidenciamos as seguintes ocorrências: 11 de escuta/leitura de textos (78,57%), 2 de análise linguística (14,29%) e 1 (proposta) de produção textual (7,14%). Esses dados revelam, dada a discrepância quantitativa entre as práticas, que os autores desse LDLP conferem maior importância ao desenvolvimento de “competência para a recepção” de textos (BRASIL, 1998, p. 53).

#### 4.2.1.1.1 Exercício de prática de escuta/leitura de texto

FIGURA 11 - Compreensão e Interpretação – **Português: linguagens**

**8.** Qual dos itens abaixo sintetiza melhor as idéias do texto?

- a) O texto faz uma crítica ao narcisismo.
- b) O texto discute e critica os comportamentos narcisistas de uma sociedade competitiva.
- c) O texto denuncia a manipulação dos meios de comunicação, que criam necessidades de consumo relacionadas a padrões de beleza.
- d) O texto faz uma crítica à mentalidade narcisista, consumista e competitiva da sociedade — largamente difundida pelos meios de comunicação —, que tem transformado o prazer comprado na única forma válida de prazer.

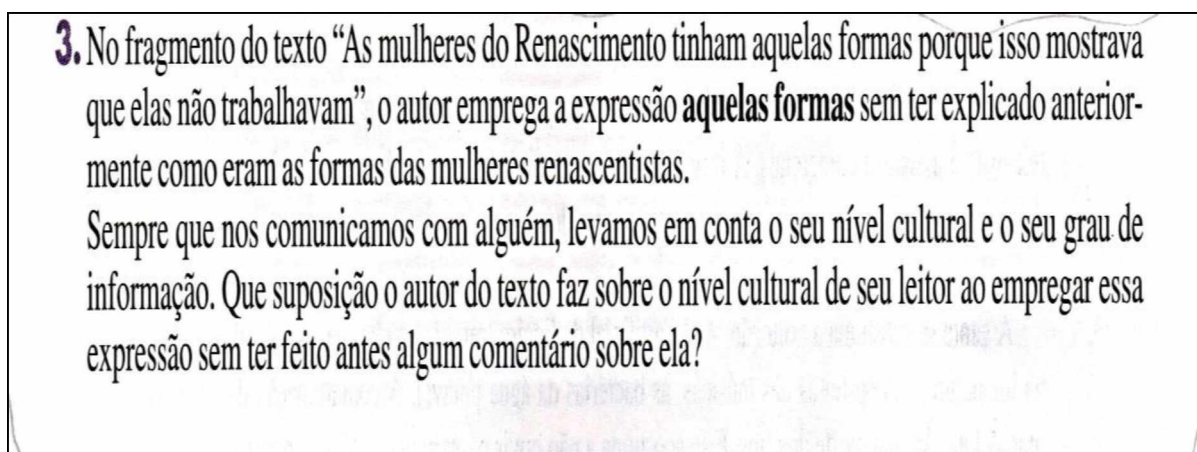
Fonte: Cereja e Magalhães (1998a, p. 208).

<sup>10</sup> Com relação à análise dos dados expostos no Gráfico 1, cabe ressaltar que as práticas de linguagem evidenciadas não se referem ao gênero artigo de opinião, pois, como já comprovado acima, esse gênero não é objeto de ensino no capítulo. Referem-se, sim, as práticas de linguagem exploradas no capítulo que contém um exemplar do gênero artigo de opinião.

Notamos, neste exercício de prática de escuta/leitura, a ênfase no texto, como se a sua materialidade linguística, por si só, traduzisse todo o dinamismo da língua (“o texto faz”, “o texto discute e critica”, “o texto denuncia” etc.), desconsiderando, melhor dizendo, ignorando todo um contexto de produção que envolve a enunciação (quem escreveu o quê, para quem, por que etc.). Não há, portanto, a preocupação, por parte dos autores, num trabalho com o texto em situação de interação social e, por conseguinte, com o desenvolvimento da capacidade de ação.

#### 4.2.1.1.2 Exercício de prática de análise linguística

FIGURA 12 - A Linguagem do Texto – **Português:** linguagens



Fonte: Cereja e Magalhães (1998a, p. 209).

Neste exercício de análise linguística, após destacarem um fragmento do artigo de opinião que inaugura o capítulo 2, Cereja e Magalhães chamam a atenção do aluno para o uso da expressão **aquelas formas** e sua relação anafórica com um termo não explicitado no texto. Embora considerem que o autor do artigo fez uma escolha linguístico-discursiva baseada em elementos contextuais, os autores do LDLP exploram com limitação esse contexto, uma vez que enfatizam apenas o nível cultural e o grau de informação do leitor, quando, na verdade, há vários outros elementos contextuais (conhecidos, e não supostos) que definem as escolhas linguístico-discursivas do produtor de texto.

Ainda que não seja esta a intenção dos autores do LDLP, este exercício favorece o desenvolvimento de capacidades de ação, pois oportuniza uma reflexão acerca dos contextos de produção e recepção do enunciado. O articulista, ao optar por não explicitar o termo a que se refere à expressão **aquelas formas**, considerou a sua relação enunciativa com o interlocutor.

## 4.2.1.1.3 Exercício de prática de produção textual

FIGURA 13 - Produção de Texto – Português: linguagens

PRODUÇÃO DE TEXTO

O TEXTO ARGUMENTATIVO (IV)

FAZENDO CONCESSÕES PARA PERSUADIR

Às vezes, fazemos coisas que não devemos e, por isso, podemos ser punidos. Porém, mesmo sendo culpados, precisamos nos defender, argumentar, expor as razões de termos agido daquela forma, nos retratar, etc.

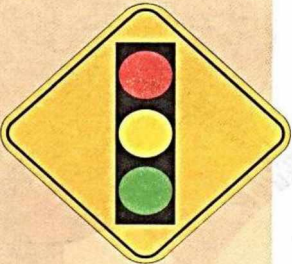
Nesse tipo de situação, um bom procedimento é **dizer a verdade e fazer concessões**, isto é, admitir que o interlocutor tem razão, mas **razão em parte**, e que, por isso, ele precisa conhecer o outro lado da verdade, conhecer a nossa versão. A partir daí, uma boa argumentação poderá levar o interlocutor a perdoar nossa falta e suprimir a punição.


Para fazer concessões, existem na nossa língua articuladores próprios. São expressões e construções como **embora, apesar de, reconheço que, é verdade que, está certo que, mas, porém, admito que**, etc. Veja um exemplo: um motorista, depois de ter sido multado por desobedecer a um sinal vermelho, escreve uma carta ao departamento de trânsito de sua cidade, solicitando a anulação da multa. Observe como ele faz a concessão:

Admito que infringi uma norma de trânsito, e uma norma importante: desobedeci a um sinal vermelho. Porém é preciso observar que à minha frente estava um ônibus cuja altura não me permitia ver se o sinal estava ou não aberto. Como o ônibus não parou nem diminuiu a velocidade, achei que o sinal estivesse aberto.

Além disso, é importante notar que, em mais de quinze anos como motorista, jamais fui multado, o que comprova que essa infração não foi proposital.

Se essa multa for cancelada, prometo que, daqui para a frente, ... etc.



*Agora é a sua vez* 

Imagine a seguinte situação: você foi pego “colando” numa prova e, por isso, vai ser suspenso por três dias. Escreva uma **carta argumentativa**, endereçada ao diretor de seu colégio, tentando fazê-lo mudar de idéia quanto à punição. Para isso, siga estes procedimentos:

- Inicialmente, admita seu erro, fazendo concessões.
- Em seguida, apresente bons argumentos para comprovar que não houve má intenção e que esse não é um comportamento corriqueiro em sua vida escolar.
- Peça desculpas e prometa que isso não ocorrerá mais.
- Empregue uma linguagem culta, com bom vocabulário e sem desvios gramaticais, pois isso poderá causar boa impressão.

Fonte: Cereja e Magalhães (1998a, p. 211).



Nessa prática de produção textual, os autores exploram questões relacionadas a estratégias concessivas no texto argumentativo, dando ênfase ao desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva. Para tanto, apresentam alguns articuladores argumentativos e exemplificam a proposta Fazendo concessões para persuadir com um fragmento de texto, no qual o produtor utilizou estratégias argumentativo-concessivas numa dada situação problema.

Em seguida, na seção Agora é a sua vez, após delinearem uma situação problema fictícia, na qual são explicitados alguns elementos a serem considerados no contexto de produção (situação, finalidade, interlocutor), os autores listam procedimentos para que o aluno siga, a fim de produzir uma carta argumentativa.

Dos procedimentos norteadores da produção da carta, chamamos a atenção, em especial, para o último: “Empregue uma linguagem culta, com bom vocabulário e sem desvios gramaticais, pois isso poderá causar boa impressão.”. Se o processo interacional, e não a materialidade linguística em si, fosse o foco da produção textual, esse alerta direcionaria o aluno no sentido de adequar a linguagem à situação sociodiscursiva.

Embora não apresente um processo de produção textual bem sistematizado, inclusive prevendo, para finalizar a atividade, a etapa de revisão e reescrita, essa proposta, se comparada com as três anteriores, nas quais os autores enfatizam a linguagem argumentativa, já apresenta avanço no sentido de solicitar a produção de um gênero (carta argumentativa), pois, nas anteriores, ao aluno é solicitada, simplesmente, a produção de um texto argumentativo.

#### 4.2.1.2 Conclusão

A CDLP analisada não tem como foco o processo de interação, pois, não há, em geral, um trabalho, a partir das práticas de linguagem apresentadas, tomando o gênero como objeto de ensino, assim como propõem os PCNLP (BRASIL, 1998).

Ainda que, num ou noutro capítulo, haja propostas de produção de gêneros (bilhete, cartão-postal, notícia, entrevista, carta etc.), esses, em geral, não são explorados em seus elementos constitutivos (contextos de produção e recepção, conteúdo temático, estrutura composicional e estilo), mas sim, em sua composição linguística. Por isso, há nesta coleção um grande investimento dos autores no estudo de sequências linguísticas, inclusive apresentando-as de acordo com a estruturação tipológica clássica, na qual descrição, narração e dissertação/argumentação são ensinadas, respectivamente, na 5.<sup>a</sup>, na 6.<sup>a</sup> e na 7.<sup>a</sup> e 8.<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental.

Posto isso, concluímos que não houve, nesta edição da coleção, o tratamento didático do gênero artigo de opinião. No entanto, é importante ressaltar que essa análise se refere à coleção editada em 1998. De lá para cá, os LDLP desta coleção foram revistos e ampliados, (de acordo com informações constantes nas capas de edições mais atuais) de certo para atender as demandas das recentes pesquisas linguísticas, principalmente no que se refere ao gênero como objeto norteador do trabalho em Língua Portuguesa.

#### 4.2.2 CDLP 2: **Português para todos**

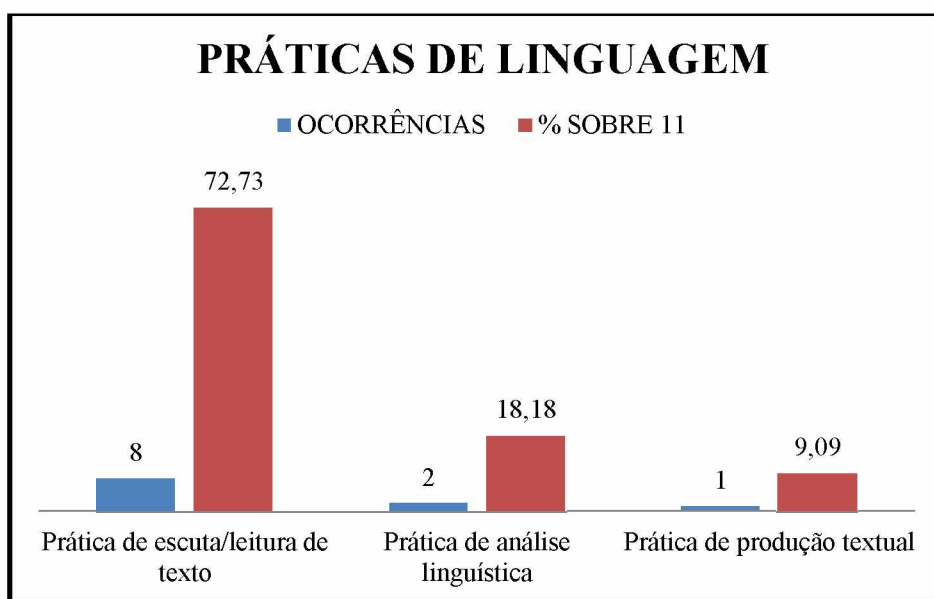
A CDLP **Português para todos**, publicada pela Editora Scipione e inserida no PNLD 2005/2007, é composta por quatro volumes destinados ao Ensino Fundamental II (5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> séries). A teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin e as orientações teórico-metodológicas dos PCNLP (BRASIL, 1998) fundamentam as práticas de linguagem dessa coleção, segundo o Manual do Professor, na parte destinada à Assessoria Pedagógica (TERRA; CAVALLETE, 2002).

Os LDLP que compõem essa coleção são organizados por unidades temáticas, que se subdividem em capítulos. Ao final de cada unidade, é apresentada à turma uma proposta de projeto coletivo interdisciplinar, que, no dizer dos autores, “organizam e/ou sistematizam os conhecimentos construídos ao longo da unidade” e “visam desenvolver no aluno a capacidade de interação social” (TERRA; CAVALLETE, 2002, p. 24).

Os autores esclarecem que, quanto ao gênero, será trabalhada uma diversidade de textos, literários e não literários, orais e não verbais, extraída de vários suportes. Embora os autores considerem os gêneros como objeto de ensino, e explicitem isso claramente, na assessoria pedagógica, ao se referirem às práticas de linguagem, é a tipologia textual que, de fato, sustenta o trabalho com a linguagem nessa coleção. Dessa forma, a unidade 1, do capítulo 3, dedica-se, na seção A linguagem dos textos, ao estudo da argumentação.

As práticas de linguagem relacionadas ao estudo da argumentação assim se apresentam nesse capítulo:

GRÁFICO 2 - Práticas de linguagem – Português para todos



Fonte: Produzido pela pesquisadora.

No total de 11 práticas de linguagem (% sobre 11) apresentadas, 8 (72,73%) se referem à escuta/leitura de textos, 2 à análise linguística e apenas 1 (9,09%) à produção textual. Esses dados comprovam que os autores deste LDLP conferem, no capítulo em foco, significativa importância ao desenvolvimento de “competência para a recepção” de textos (BRASIL, 1998, p. 53).

#### 4.2.2.1 Tratamento didático do gênero artigo de opinião

No capítulo 3, da unidade 1, os autores apresentam aos alunos, na seção Hora do texto, um exemplar do gênero artigo de opinião. Em seguida, na seção Expressão Escrita, os autores colocam a seguinte questão: “Você classificaria o texto [...] como descritivo, narrativo ou argumentativo?” (TERRA; CAVALLETE, 2002, p. 53). Isso comprova que, na abordagem do texto, a sequência linguística (modo de organização do discurso) é privilegiada em detrimento do gênero.

Após a prática de leitura e compreensão textual, os autores apresentam a argumentação, na seção A linguagem do texto, e assim conceituam o artigo de opinião: “No texto [...], o autor emite opiniões sobre um assunto, visando demonstrar ao interlocutor um ponto de vista que julga ser verdadeiro. Trata-se, portanto, de um texto argumentativo.” (TERRA; CAVALLETE, 2002, p. 54). Notamos, a partir dessa citação, que o texto se destaca, não por ser um tipo de enunciado, mas sim, por ser um tipo de composição com sequências linguísticas argumentativas.

Em seguida, os autores apresentam o argumento como sendo “uma prova que serve para afirmar ou negar um fato ou a um recurso utilizado para convencer alguém, para alterá-lo a opinião ou o comportamento”, e citam os tipos de argumentos que sustentam uma tese (TERRA; CAVALLETE, 2002, p. 54).

Finalizando, na seção Produzindo texto, após breves orientações, os autores solicitam que os alunos produzam um texto argumentativo.

#### 4.2.2.1.1 Exercício de prática de escuta/leitura de texto

FIGURA 14 - Expressão Escrita – Português para todos

**Expressão**  
**ESCRITA**

- 1.** Você classificaria o texto A “indústria da seca” no Nordeste como descritivo, narrativo ou argumentativo? Escreva sua resposta no caderno e justifique-a.
- 2.** O autor optou por redigir o texto em um único parágrafo. Considerando as partes que o compõem (introdução, desenvolvimento e conclusão), poderíamos estruturá-lo em três parágrafos. Reescreva o texto em seu caderno, organizando-o dessa maneira.
- 3.** O autor do texto tem uma opinião bem definida sobre os problemas sociais que atingem o Nordeste e procura defendê-la ao longo do texto. Escreva no caderno que opinião é essa.



A obra *Retirantes*, de Candido Portinari, já retratava em 1944 o sofrimento das pessoas que tinham de deixar sua terra em decorrência da miséria gerada pela seca.

Fonte: Terra e Cavallette (2002, p. 53).

Esse exercício de expressão escrita se ocupa, principalmente, da análise de aspectos referentes à capacidade discursiva, tais como o tipo de texto (descritivo, narrativo ou argumentativo) e as partes estruturais do texto (introdução, desenvolvimento e conclusão), o que comprova que a materialidade linguística é a prioridade de ensino. Apenas na questão 3, o aluno tem a oportunidade de “olhar”, de fato, para o texto além dessa materialidade. Como complemento a essa questão, seria interessante que os autores já propusessem a identificação de estratégias argumentativas e contra-argumentativas utilizadas pelo articulista para a defesa de sua opinião. Dessa forma, o exercício proporcionaria ao aluno o desenvolvimento de várias outras capacidades discursivas.

#### 4.2.2.1.2 Exercício de prática de análise linguística

FIGURA 15 - Expressão Escrita – **Português para todos**

4. Leia o trecho e responda as questões no caderno:

“De fato, elas muitas vezes inviabilizam as atividades econômicas no sertão[...].”

a) A que termo está relacionada a palavra **elas**? Registre sua resposta no caderno.

b) A frase inicia-se pela expressão **de fato**. Ao empregá-la, o autor manifesta o quê?

Fonte: Terra; Cavalleto (2002, p. 54).

Neste exercício de análise linguística, os autores destacam um trecho do texto A “indústria da seca” no Nordeste, com a finalidade de explorar escolhas linguístico-discursivas do articulista: a palavra **elas** e a expressão **de fato**.

A primeira questão (letra a), da forma como foi elaborada pelos autores, não oportuniza a reflexão acerca do emprego de **elas** como recurso anafórico, pois somente exige a identificação do termo ao qual o pronome se refere e, para isso, o aluno observará apenas a materialidade linguística do texto. A segunda questão (letra b), por sua vez, já desafia o aluno a refletir acerca da opção do autor (no caso, do articulista) pelo uso da expressão **de fato**, o que o obrigará a “ir além” da materialidade linguística, para observar aspectos relacionados às relações semânticas e discursivas do enunciado.

#### 4.2.2.1.3 Exercício de prática de produção textual

FIGURA 16 - Produzindo texto – **Português para todos**

**Produzindo texto**

Os versos abaixo são da autoria de Luiz Gonzaga e foram extraídos da música **Vozes da seca**:

“Doutor, uma esmola a um homem que é são  
ou lhe mata de vergonha, ou vicia o cidadão.”

Qual é o seu ponto de vista a respeito da idéia contida nos versos acima? Você vai redigir um texto argumentativo para compor um **Caderno de opiniões**, com os textos dos(as) colegas, que deverá ser encaminhado a alguma entidade que na sua região exerça trabalho social. Lembre-se:

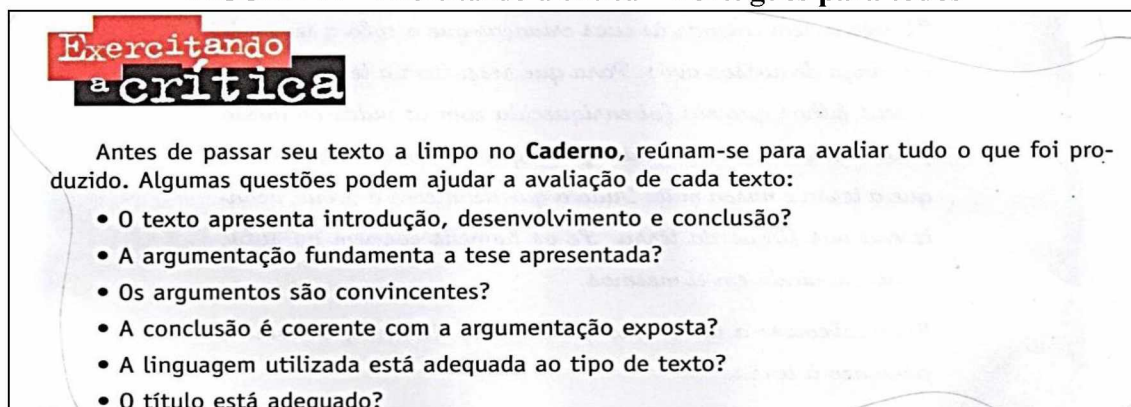
- Seu ponto de vista deve ser exposto claramente num parágrafo de introdução; depois, é necessário desenvolver a argumentação, que sustenta o ponto de vista, e, finalmente, concluir o pensamento, a linha de raciocínio.
- Seu ponto de vista deve estar fundamentado com argumentos convincentes.

Escreva seu texto levando em conta o público que vai lê-lo. Dada a natureza do assunto, você deverá redigi-lo em linguagem formal. E não se esqueça de um título que seja coerente com a sua opinião.

Fonte: Terra e Cavalleto (2002, p. 56).



FIGURA 17 - Exercitando a crítica – Português para todos



Fonte: Terra; Cavalleto (2002, p. 57).

Na seção Produzindo texto, os autores apresentam, como incentivo para a prática de escrita, fragmento de texto literário e, com o questionamento “Qual o seu ponto de vista a respeito da idéia contida nos versos acima?”, solicitam que o aluno redija um texto argumentativo. Relativo a isso, destacamos, primeiramente, o emprego do vocábulo redigir, que nos direciona para outra prática: a da redação escolar, gênero produzido na e para a escola (GERALDI, 2003). Segundo, destacamos o carácter subjetivo da proposta de produção textual, uma vez que, a partir de versos extraídos da música Vozes da seca – de Luiz Gonzaga, ao aluno é solicitada a manifestação de seu ponto de vista. Melhor dizendo, os autores propõem que, a partir de fragmentos de um texto literário, que, é importante ressaltar, sequer é citado em outras práticas de linguagem que compõem o capítulo 3, o aluno redija um texto argumentativo, com base na “idéia contida nos versos” (p. 56).

Dando continuidade as orientações, os autores do LDLP definem o suporte para o texto (caderno de opiniões) e o possível interlocutor (entidade que na sua região exerça trabalho social), contudo, esses elementos não são suficientes para caracterizar o contexto de produção, dada a inexistência, ainda que fictícia, da prática social. Nota-se, pois, nessa proposta, que a única finalidade é a redação de texto argumentativo composto de introdução, desenvolvimento e conclusão; e fundamentado com argumentos convincentes, conforme orientam os autores.

Para finalizar as orientações, os autores solicitam que o aluno redija seu texto na linguagem formal, devido à “natureza do assunto” que será abordado. Trata-se, pois, de uma orientação equivocada, já que é toda uma situação enunciativa (enunciador, interlocutor, papéis sociais que ambos representam na interação, finalidade etc.) que determina o emprego de formalidade (ou não) no uso da linguagem.

Após a redação do texto argumentativo, na seção Exercitando a crítica (p. 57), os

autores dispõem algumas questões (critérios), para que os alunos avaliem os textos produzidos. Dada à inconsistência da atividade de produção textual apresentada, consideramos complexa essa atividade de avaliação, uma vez que os autores apresentam critérios objetivos como parâmetros avaliativos para uma proposta demasiadamente subjetiva.

#### 4.2.2.2 Conclusão

A CDLP **Português para todos** aposta num trabalho focado em temas, e, para tanto, apresenta variados textos, sobretudo da esfera literária, com assuntos afins.

Os gêneros não são tomados como objeto de ensino, mas sim os modos de produção dos discursos, ou seja, as sequências linguísticas. Dessa forma, como mote para explorar a linguagem argumentativa e, claro, a temática da unidade 1, encontramos um exemplar do gênero artigo de opinião no capítulo 3. Denominado pelos autores como texto argumentativo, é explorado apenas em seus aspectos discursivos (estrutura, argumentos, tipos de argumentos).

Nas práticas de linguagem apresentadas, os autores não têm a intenção de oportunizar ao aluno o desenvolvimento de capacidades de linguagem que favoreçam a apropriação do gênero como prática social, porquanto, momento algum, seus elementos característicos – conteúdo temático, estrutura composicional e estilo – foram evidenciados. Diante do exposto, concluímos que não houve tratamento didático do gênero artigo de opinião nesta coleção didática.

#### 4.2.3 CDLP 3: **Tudo é linguagem**

A CDLP **Tudo é linguagem**, publicada pela Editora Ática e inserida no PNLD 2008/2010, é composta por quatro volumes destinados ao Ensino Fundamental II (6.º ao 9.º). Borgatto, Bertin e Marchezi explicitam, no Manual do Professor, que a teoria bakhtiniana e a concepção teórico-metodológica do ISD embasam teoricamente essa coleção.

No que concerne ao estudo do gênero, as autoras informam que, na obra didática, tanto a escolha como a organização foram pensadas considerando a combinação de dois agrupamentos: domínio e circulação social (ROJO, 2000).

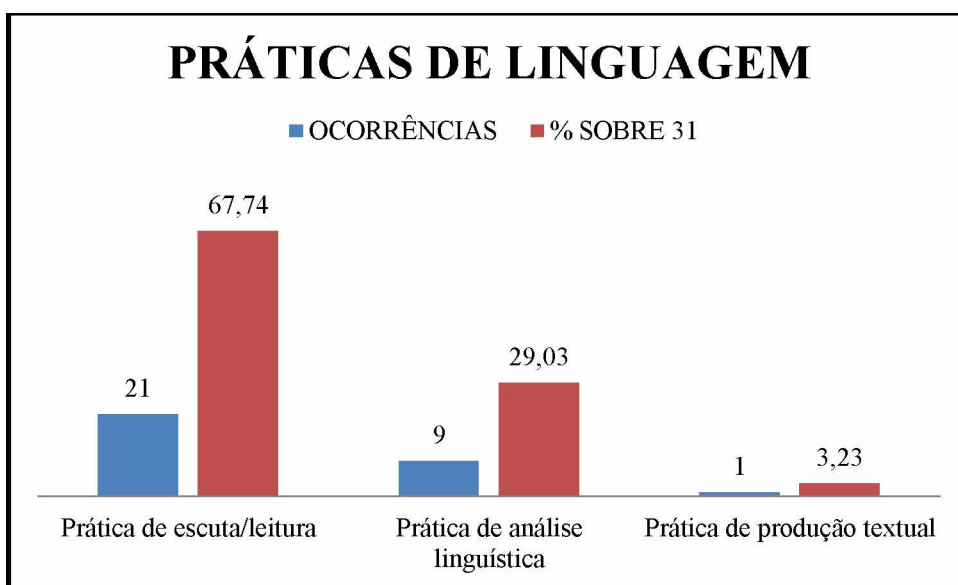
Embora o artigo de opinião se apresente como objeto de ensino apenas no LDLP destinado à 8.ª série, as autoras explicam que os gêneros argumentativos “estão presentes em todas as séries, sendo detalhados e aprofundados em cada uma” (BORGATTO; BERTIN;

MARCHEZI, 2006, p. 9), o que comprova a intenção do estudo progressivo dos gêneros em espiral (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Ao final de cada volume, as autoras apresentam o projeto didático da série, organizado com base na ferramenta sequência didática. O resultado desse projeto, ou melhor, o produto final, “atende ao objetivo de chegar a uma produção de texto que enfatize o gênero cujo estudo foi priorizado na série” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2006, p. 16).

As práticas de linguagem privilegiadas para o ensino do gênero artigo de opinião são estruturadas, na coleção, da seguinte forma:

GRÁFICO 3 - Práticas de linguagem – **Tudo é linguagem**



Fonte: Produzido pela pesquisadora.

Esse gráfico, se comparado com os anteriores (Gráficos 1 e 2), apresenta um aumento significativo de práticas de linguagem (31 no total) dedicadas ao estudo do artigo de opinião, o que comprova que, de fato, esse gênero é tomado como objeto de ensino no LDLP. Desse total de práticas, 21 (67,74%) se referem à escuta/leitura, 09 (29,03%) à análise linguística e 01 (3,23%) à produção textual.

À semelhança das análises anteriores (Gráficos 1 e 2), as práticas de escuta/leitura no estudo do gênero são maioria no LDLP. O diferencial, aqui, é a quantidade significativa de práticas de análise linguística, o que pode representar o empenho das autoras do LDLP de oportunizar aos alunos o estudo de fatos linguísticos em situação efetiva de uso.



#### 4.2.3.1 Tratamento didático do gênero artigo de opinião

A unidade 6 traz o artigo de opinião como objeto de ensino. Já na página de abertura, as autoras conceituam, em linhas gerais, esse gênero e o correlacionam com o editorial, gênero estudado na unidade anterior. Como ambos são agrupados no mesmo domínio social de comunicação (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), alguns aspectos das capacidades desenvolvidas no estudo de um, podem agora ser transferidos para o estudo do outro. Nesse sentido, consideramos favorável o critério domínio social na estruturação dos gêneros que compõem os volumes da coleção.

Em linhas gerais, o tratamento didático do gênero ocorre da seguinte forma: a unidade apresenta três exemplares do gênero artigo de opinião, os quais privilegiam o mesmo assunto no conteúdo temático. O texto 1, por ser o primeiro exemplar do gênero apresentado aos alunos, é bem explorado em seus elementos constitucionais, com exceção do contexto de produção. Já o estilo e a estrutura composicional do gênero são relevantemente destacados pelas autoras, que apresentam várias atividades e exercícios nas seções Linguagem do texto e A construção do texto. Os textos 2 e 3 são apresentados e estudados paralelamente, o que consiste numa boa estratégia para que o aluno observe as características (mais ou menos) estáveis do gênero artigo de opinião, uma vez que as autoras destacam e associam o contexto de produção e a estrutura composicional dos textos.

Dando continuidade ao estudo, na seção Um bom debate, as autoras retomam o conteúdo temático abordado nos textos e propõem à turma a discussão do assunto polêmico: o controle dos pais sobre os filhos. É interessante destacar que, nessa proposta, entra em cena um gênero oral, que se insere no mesmo domínio social do artigo de opinião: o debate. Igualmente interessante é destacar que o mesmo conteúdo temático vem sendo discutido em toda a unidade, favorecendo ao aluno à ampliação de seus conhecimentos acerca do que pode ser dizível por meio do gênero.

Para finalizar, as autoras apresentam a proposta de produção do gênero artigo de opinião. Primeiramente, para “ampliar os dados sobre o tema” (p. 184), apresentam uma prática de leitura e compreensão textual e, em seguida, explicitam a proposta de produção escrita.

#### 4.2.3.1.1 Exercício de prática de escuta/leitura de texto

FIGURA 18 - Interpretação dos textos – **Tudo é linguagem**

**Compreensão inicial**

- 1 Quem assina cada um dos artigos? Dois especialistas: um psiquiatra, Içami Tiba, e uma psicóloga, Rosely Sayão.
- 2 O que há em comum entre os dois profissionalmente? Ambos são autores de livros sobre educação de crianças e de jovens.
- 3 A polêmica proposta pelos artigos “Big Brother/A favor” e “Big Brother/Contra” dirige-se, provavelmente, a que tipo de leitor? Explique. A um leitor adulto interessado na educação de jovens.

Fonte: Borgatto; Bertin; Marchezi (2006, p. 182).

Nesse exercício, as autoras exploram questões relacionadas ao contexto de produção de dois artigos de opinião: *Big Brother/a favor* – “Coleira” é necessária para alguns, de Içami Tiba, e *Big Brother/contra* – Trocamos educação por tecnologia?, de Rosely Sayão, publicados no mesmo suporte, nas mesmas data e seção, mas que demonstram, na posição enunciativa dos articulistas, acentos valorativos opostos acerca da mesma situação polêmica: controle dos filhos pelos pais.

Na abordagem dessas questões, as quais oportunizam o desenvolvimento da capacidade de ação, as autoras poderiam propor uma reflexão acerca da importância desse conjunto de aspectos para o texto, pois, mais relevante que apontar quem é o enunciador, qual é seu papel social na interação e quem é o seu interlocutor, é refletir acerca dessas implicações para a organização do enunciado.

#### 4.2.3.1.2 Exercício de prática de análise linguística

FIGURA 19 - Atividade escrita – **Tudo é linguagem**

4 No bloco “Polícia high tech”, o autor cita a “parafernália tecnológica” e os investimentos do governo britânico para a investigação de crimes. E acrescenta:

“Mas, apesar dos esforços de governos, o índice global de criminalidade on-line sobe em perfeita sintonia com o crescente número de usuários da internet.” O efeito criado foi gerar incerteza quanto à eficiência do sistema de combate ao crime pelo uso da alta tecnologia, rebatendo o contra-argumento apresentado, pois a conjunção acrescenta a ideia de adversidade.

Que efeito de sentido ele pretendeu obter ao construir o argumento com a conjunção **mas**?

Fonte: Borgatto; Bertin; Marchezi (2006, p. 178).

Esse exercício de análise linguística oportuniza o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva do aluno, pois explora o emprego do operador argumentativo **mas** e sua

relação de sentido na construção apresentada. Consideramos importante essa reflexão, no entanto, acreditamos que as autoras poderiam ter ampliado a questão, abordando outras duas ocorrências do mesmo operador no texto. Também poderiam tratar sobre outros operadores (porém, contudo etc.) que, sem prejuízo de sentido, poderiam substituir o **mas** no período evidenciado.

#### 4.2.3.1.3 Exercício de prática de produção textual


FIGURA 20 - Produção de texto – **Tudo é linguagem**

**Produção de texto**

### Artigo de opinião

Para ampliar os dados sobre o tema das tecnologias de controle, leia alguns trechos de uma matéria sobre o uso do celular, publicada em jornal de grande circulação, numa seção chamada “Tecnologia”.

Nesse artigo são relatados três casos de denúncias e flagrantes feitos graças ao celular: um criminoso no metrô londrino foi preso devido a uma foto de celular; um ladrão de celular foi localizado por ter sido identificado pelo dono do aparelho na internet; uma garota sul-coreana, que se recusou a recolher a sujeira de seu cãozinho no metrô, teve sua foto divulgada pela internet e, humilhada, acabou abandonando a universidade que freqüentava. Todas as fotos foram tiradas por celular.



O Estado de S. Paulo,  
4 set. 2005. Economia.

### Sob o domínio do Pequeno Irmão

*Ninguém está a salvo num mundo em que 1 bilhão de pessoas carregam telefones com câmeras e põem fotos na internet*

**Daniel Hessel Teich e Renato Cruz**

Em seu clássico 1984, George Orwell previu o surgimento do Grande Irmão, o aparato tecnológico e totalitário que permitiria ao poder central controlar a vida de cada cidadão. Mas, como destacou a revista *Wired* no ano passado, o escritor inglês não conseguiu vislumbrar o aparecimento do Pequeno Irmão. Bricabraques tecnológicos como o celular com câmera, cada dia mais popular, aliados à rede mundial de computadores, colocam na mão de cada um a capacidade de espionar e denunciar malfetorias.

[...] No ano passado foram vendidos no mundo 180 milhões de telefones celulares com câmera embutida, um aumento de 130% com relação a 2003. A maioria dos analistas acredita que a tendência de crescimento será mantida e que até o fim do ano sejam vendidos 280 milhões de celulares com câmeras. Com isso o número desses aparelhos chegará a 1 bilhão.

São máquinas que estão mudando a forma como as pessoas interagem entre si e com o mundo.

[...]

Como outros artefatos de tecnologia, o celular com câmera pode ser usado para o bem e para o mal. [...]

O Estado de S. Paulo, 4 set. 2005. Economia.



FIGURA 21 - Produção de texto (continuação) – **Tudo é linguagem**

- 1 Levando-se em conta o que você conhece sobre a personagem “O Grande Irmão”, do livro 1984, de George Orwell, responda o que o autor da matéria quis dizer com a expressão “Pequeno Irmão” do título?

O autor sugere que as pessoas são controladas pelo celular, que é um dispositivo de tamanho pequeno, mas tão poderoso quanto o personagem de Orwell.

- 2 Reflita sobre os casos relatados.

- a. Você considera correto o uso do celular como instrumento de denúncias?  
b. Que consequências isso pode trazer para a vida em sociedade? *Respostas pessoais.*

- 3 Relacione o que você leu nessa matéria com os outros artigos desta unidade, levando em conta:

- a. as diferentes formas de uso da tecnologia: internet, celular, *website*, gravação, grampeamento, câmera de vídeo;  
b. os diferentes tipos de controle resultantes desse uso: filmagem das pessoas em lugares íntimos ou públicos, acesso a *e-mails* sem o conhecimento do remetente e dos destinatários, gravação de ligações telefônicas sem permissão; acesso a transações dos clientes pelos bancos e pelo mercado; exposição aos aparelhos que medem índices de audiência de programas de tevê e de rádio, etc.;  
c. as diferentes opiniões e polêmicas sobre as vantagens e desvantagens que a tecnologia impõe à liberdade das pessoas, tanto do ponto de vista do jovem quanto do ponto de vista do adulto.

- 4 Agora, você vai expor seu ponto de vista e defendê-lo num **artigo de opinião**.

- a. Você deverá se posicionar em relação ao seguinte tema:  
**Medidas de segurança justificam o uso da tecnologia para controlar as pessoas?**  
b. Pense em pelo menos dois argumentos que sustentem sua posição.  
c. Se necessário, empregue contra-argumentos de forma a valorizar os argumentos apresentados.  
d. Não se esqueça de que, na sua conclusão, você deverá reafirmar a posição defendida.  
e. Registre suas idéias e, se necessitar, faça um esquema como o apresentado na página 147, da unidade anterior.  
**Importante:** se possível,  
• faça propostas de ação em relação ao tema;  
• planeje seu artigo a partir do esquema feito;  
• lembre-se de que não é necessário seguir rigorosamente essa ordem de elementos.  
f. Relembre os tipos de argumento que você poderá empregar, consultando a página 180 desta unidade.  
g. Mãos à obra. Redija seu texto e assine-o.  
h. Revise o que escreveu para certificar-se de que conseguiu elaborar um texto que convença o leitor.  
i. Junte-se aos colegas e escolham o texto que poderá ser publicado no jornal ou site da escola, no mural, no informativo, ou até mesmo ser enviado para um jornal de grande circulação.

Fonte: Borgatto, Bertin e Marchezi (2006, p. 195).

Antes de iniciar a produção de texto, as autoras apresentam fragmentos da matéria Sob o domínio do Pequeno Irmão, publicada no jornal O Estado de S. Paulo (p. 194). Em seguida, apresentam um conjunto de questões, que se configura na proposta de produção textual.

As primeiras questões (1 a 3) oportunizam ao aluno reflexões acerca das ideias do texto. A questão 3, especialmente, é um interessante exercício para a construção dos possíveis argumentos que comporão o texto que será produzido pelo aluno, pois as autoras solicitam

que o aluno relacione o conteúdo lido na matéria com outros artigos anteriormente trabalhados na unidade. Consideramos positiva essa estratégia, pois demonstra a preocupação das autoras de municiarem os alunos com informações e conteúdos que poderão, futuramente, compor o conteúdo temático na produção do gênero artigo de opinião.

Na questão 4, as autoras orientam acerca de aspectos relacionados à estrutura composicional do gênero, inclusive fazendo menção a conteúdos da unidade anterior, na qual foi estudado o gênero editorial. Consideramos relevante essa relação editorial/artigo de opinião, uma vez que ambos pertencem ao mesmo agrupamento de gêneros (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), possuindo, pois, características comuns.

Para finalizar as orientações, as autoras solicitam que o aluno redija e assine o texto elaborado, e, em seguida, revise-o, no intuito de “certificar-se de que conseguiu elaborar um texto que convença o leitor”. E orientam que a turma escolha o texto que “poderá ser publicado no jornal ou site da escola, no mural, no informativo ou até mesmo ser enviado para um jornal de grande circulação”. Na medida em que o contexto de produção define várias escolhas linguísticas do enunciador, consideramos um equívoco, por parte das autoras, mencionar os possíveis suportes de circulação da produção do aluno apenas após o término da etapa de elaboração do texto.

#### 4.2.3.2 Conclusão

O tratamento didático do gênero artigo de opinião, nesta CDLP, mostra-se eficiente devido a duas razões. Primeiro, pela opção de privilegiar, no mesmo LDLP, o estudo de gêneros agrupados no mesmo domínio social, o que oportuniza a transferência de capacidades de linguagem comuns aos gêneros estudados. Assim, no LDLP destinado à 8.<sup>a</sup> série, os alunos estudam, de forma sequencial e integrada, os seguintes gêneros: editorial, artigo de opinião, debate e manifesto. Segundo, pela atenção que as autoras dedicam tanto ao tema da unidade quanto ao gênero artigo de opinião em si. Explorar o conteúdo temático em vários textos e, por conseguinte, em várias práticas de linguagem, longe de “levar” o aluno à exaustão, essa estratégia contribui para que amplie seu arcabouço de informações e conteúdos necessários para a composição do que pode ser dizível, quando a ele for solicitada a prática de produção textual. E apresentar um trabalho a partir de vários exemplares de artigo de opinião [são três na mesma unidade] facilita na elaboração de um modelo didático do gênero (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004), procedimento este que tanto será útil a professor e alunos na prática de produção textual.

Se as autoras demonstram eficiência no trabalho com as práticas de escuta/leitura de textos e análise linguística, o mesmo não se pode dizer da prática de produção textual, pois a proposta é apresentada em um único bloco de informações/instruções ao aluno. Devido à complexidade da tarefa – produção de artigo de opinião, e ainda porque as autoras fazem remissão, na proposta, a conteúdos estudados em outra unidade do LDLP, em nossa opinião, deveriam tê-la apresentado passo a passo, isto é, dividida em etapas (planejamento, elaboração, revisão e publicação).

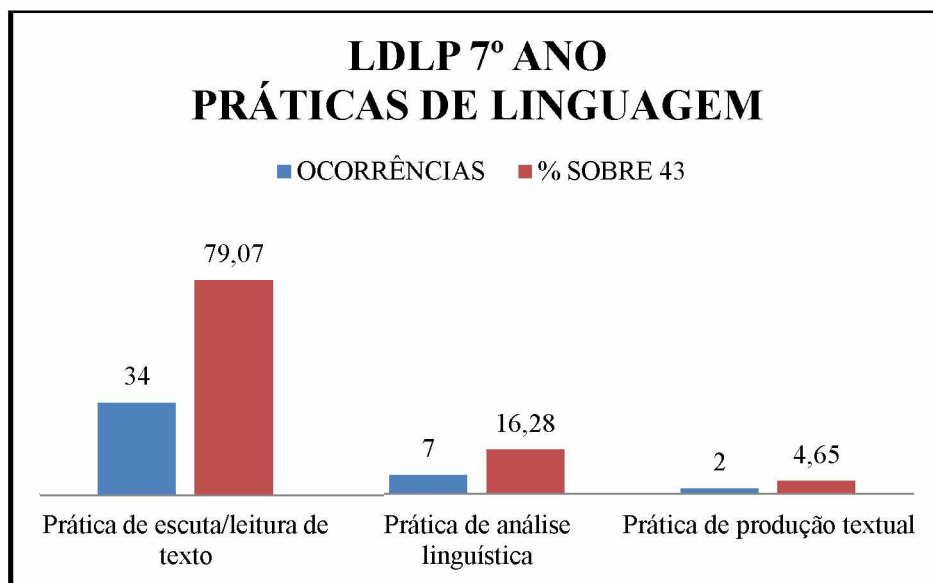
#### 4.2.4 CDLP 4: **Para viver juntos:** Português

A CDLP **Para viver juntos:** Português, publicada pela Edições SM e inserida no PNLD 2011/2013, é composta por quatro volumes destinados ao Ensino Fundamental II (6.º ao 9.º). No Manual do Professor, as autoras explicitam que o trabalho com a linguagem, assim como orientam os PCNLP (BRASIL, 1997,1998), “tem como objetivos fundamentais a constituição da competência discursiva, linguística e estilística dos alunos” (MARCHETTI; STRECKER; CLETO, 2009b, p. 6).

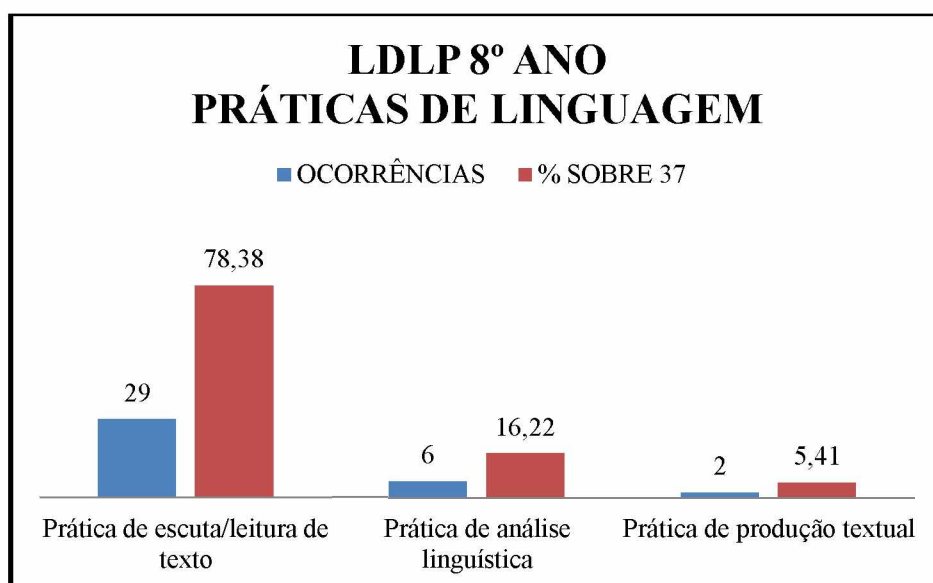
Para o estudo de “textos organizados em diferentes gêneros” (MARCHETTI; STRECKER; CLETO, 2009b, p. 7), as autoras consideram como bases teóricas a concepção enunciativo-discursiva de Bakhtin (1997) e o quadro teórico-metodológico do ISD.

Os LDLP da coleção são estruturados em nove capítulos, identificados pelos gêneros que serão objetos de ensino em cada uma deles. Assim, os capítulos 7 e 8, dos LDLP do 8.º e 7.º ano, respectivamente, são identificados pelo gênero Artigo de opinião.

No que tange às práticas de linguagem relacionadas ao gênero artigo de opinião, a coleção didática assim se apresenta:

GRÁFICO 4 - Práticas de linguagem – **Para viver juntos:** Português / 7.º Ano

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

GRÁFICO 5 - Práticas de linguagem – **Para viver juntos:** Português / 8.º Ano

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

Pela análise dos dados, tanto no Gráfico 4 quanto no Gráfico 5, que se referem, respectivamente, aos LDLP dos 7.º e 8.º anos, concluímos que as práticas de escuta/leitura de texto se destacam em detrimento das demais práticas de linguagem.

O Gráfico 4 apresenta um total de 43 práticas de linguagem assim distribuídas: 34 (79,07%) se referem à escuta/leitura de textos, 7 (16,28%) à análise linguística e 2 (4,65%) à produção textual. O Gráfico 5, por sua vez, apresenta 37 práticas de linguagem: 29 (78,38%) se referem à escuta/leitura de textos, 6 (16,22%) à análise linguística e 2 (5,41%) à produção

textual.

À semelhança das análises anteriores, os autores deste LDLP dedicam maior atenção a práticas de escuta/leitura de textos, o que resulta num trabalho mais voltado para o desenvolvimento de “competência para a recepção” (BRASIL, 1998, p. 53) de textos. Por outro lado, diferentemente dessas outras análises, apresentam duas propostas de produção do gênero artigo de opinião em cada unidade, o que representa certa preocupação em oportunizar ao aluno, de forma mais sistematizada, o desenvolvimento de “competência para a produção” (BRASIL, 1998, p. 53) de textos.

#### 4.2.4.1 Tratamento didático do gênero artigo de opinião

Os capítulos desta coleção são introduzidos de forma semelhante. Na seção *Pense nisto*, as autoras apresentam uma imagem e lançam algumas questões, para que o aluno já reflita acerca de algumas especificidades do gênero que será estudado. Assim, os capítulos 8/7.º ano e 7/8.º ano apresentam, nessa proposta inicial, questões relacionadas ao uso cotidiano da linguagem argumentativa. Também apresentam dois boxes: o primeiro, *O que você vai aprender*, informa os conteúdos que serão ensinados no capítulo. Nesse box, nos interessam as seguintes informações relacionadas ao objeto de ensino artigo de opinião: características principais do artigo de opinião e tipos de argumentos (capítulo 8/7.º ano) e características principais do artigo de opinião e seleção de argumentos para um público específico (capítulo 7/8.º ano). O segundo box, por sua vez, conceitua, de forma breve, o gênero artigo de opinião.

É interessante observar, nesta coleção didática e, especificamente, nos capítulos analisados, que o modelo didático do gênero artigo de opinião é disposto em boxes, à medida que os exercícios vão sendo apresentados pelas autoras. Essa organização, a nosso ver, favorece a construção do conhecimento paulatina e progressivamente.

Outro ponto que vale salientar é a opção dos autores da CDLP por estudar o gênero em foco em mais de um ano/ciclo. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), não se trata, com essa estratégia, de repetir os gêneros em várias etapas, mas sim de “retomadas de objetivos já trabalhados [...] numa nova perspectiva” (p. 105). Essa estratégia, de acordo com esses pesquisadores, é fundamental para o sucesso da aprendizagem.



## 4.2.4.1.1 Exercício de prática de escuta/leitura de texto

FIGURA 22 - O contexto de produção – **Para viver juntos:** Português

**O contexto de produção**

**1** Os artigos de opinião costumam ser publicados em jornais, revistas e sites. Na sua opinião, a quem é dirigido o artigo de André Trigueiro?

a) Como é possível perceber a que público ele se dirige?


b) Qual a intenção do autor em relação a esse público? Copie trechos que justifiquem sua resposta.

**2** O artigo que você leu foi publicado em uma revista eletrônica chamada Consciência.net, que veicula textos sobre temas da atualidade. Observe o logotipo da revista.

a) A quem se dirige a frase "Acesse a sua"?

b) O que significa dizer "Acesse a sua" no contexto desse site?

c) Como o artigo de André Trigueiro está relacionado a essa frase?



Fonte: Costa *et al* (2009, p. 247).

FIGURA 23 - O contexto de produção (continuação) – **Para viver juntos:** Português

**3** No final do artigo, há algumas referências sobre o autor.

André Trigueiro é jornalista com pós-graduação em Gestão Ambiental pela COPPE/UFRJ, professor e criador do curso de Jornalismo Ambiental da PUC/RJ, autor do livro *Mundo sustentável: abrindo espaço na mídia para um planeta em transformação* (editora Globo, 2005), coordenador editorial e um dos autores do livro *Meio ambiente no século XXI* (editora Sextante, 2003). É editor-chefe do programa *Cidades e Soluções*, exibido pela Globo News e pelo canal Futura.

Em sua opinião, qual o efeito pretendido pelo site com a publicação das informações sobre o autor do artigo?

**4** No capítulo 4 deste volume, você estudou as características de uma reportagem. Assim como ela, o artigo de opinião também é um gênero jornalístico. Quais diferenças você pôde perceber entre uma reportagem e um artigo de opinião?

**ANOTE**

Em geral, quando lemos uma reportagem estamos buscando mais informações sobre um tema. Já quando lemos um **artigo de opinião**, queremos conhecer uma possível **visão** ou **posição** acerca de determinado assunto.

Fonte: Costa *et al* (2009, p. 248).

Com essa atividade, as autoras oportunizam aos alunos uma reflexão acerca do contexto de produção do artigo de opinião *A farra dos sacos plásticos*, de André Trigueiro, apresentado na seção Leitura 1 do capítulo. Na análise das questões propostas, verificamos

que as autoras exploram aspectos da capacidade de ação relacionados à finalidade enunciativa, enunciador, interlocutores e suportes de circulação dos gêneros. Na questão 3, especialmente, as autoras buscam explorar aspectos relacionados à posição do enunciador (articulista) como autoridade legitimada para opinar sobre a questão polêmica. Já na questão 4, as autoras propõem que os alunos relacionem os gêneros artigo de opinião e reportagem (este último é objeto de ensino no capítulo anterior) e estabeleçam as diferenças entre os enunciados.

Em nossa opinião, a questão 4, uma vez que se insere na subseção O contexto de produção, não é claramente direcionada para esse fim. Da forma como está posto, o comando dessa questão possibilita ao aluno a exploração de vários elementos dos gêneros em destaque, o que pode desviar a atenção do real objetivo da questão: o contexto de produção.

#### 4.2.4.1.2 Exercício de prática de análise linguística

FIGURA 24 - A linguagem do texto – **Para viver juntos: Português**

**ANOTE**

Em um artigo de opinião, o autor usa **estratégias para aproximar o leitor** do texto. Dar exemplos da vida cotidiana, vividos ou não pelo autor, é uma das maneiras de promover a identificação do leitor com a situação apresentada.

**6** Releia.

“Não há desculpas para nós brasileiros não estarmos igualmente preocupados.”

Nesse período, André Trigueiro substitui a primeira pessoa do singular pela primeira do plural.

a) Levante hipóteses para explicar essa opção.

b) Observe estas versões da frase.

- I. Não há desculpas para os brasileiros não estarem igualmente preocupados.
- II. Não há desculpas para vocês brasileiros não estarem igualmente preocupados.
- Como o autor se posiciona, em relação ao uso exagerado de sacos plásticos, em cada uma delas?

**ANOTE**

O uso da **primeira pessoa do plural** é uma estratégia que pode ser utilizada em determinados textos argumentativos para aproximar autor e leitor, sugerindo que eles partilham os mesmos problemas e as mesmas ideias a seu respeito.

Fonte: Costa *et al* (2009, p. 248).

Esse exercício oportuniza o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva e consiste numa excelente oportunidade de reflexão acerca das escolhas linguísticas do enunciador, que nunca são aleatórias. Ao contrário, há sempre uma intencionalidade implícita nessas escolhas.

Na letra b do exercício, os alunos refletirão acerca das versões apresentadas e terão a oportunidade de perceber que, pelas escolhas linguísticas que faz, o articulista pode, dialogicamente, aproximar-se ou distanciar-se de seu interlocutor.



Os boxes Anote, que, vale destacar, estão presentes em todas as práticas de linguagem que compõem o capítulo, são estratégias interessantes, adotadas pelos autores do LDLP, para apresentar e destacar as características do gênero exploradas no exercício.

#### 4.2.4.1.3 Exercício de prática de produção textual


FIGURA 25 - Produção de Texto – **Para viver juntos: Português**

PRODUÇÃO DE TEXTO
Artigo de opinião

**AQUECIMENTO**

Em um artigo de opinião, o autor expressa o que pensa a respeito de determinado tema polêmico. Para fundamentar sua opinião, é importante que use argumentos capazes de convencer os leitores.

- Depois de ler o texto a seguir, escreva uma frase que resuma o que você pensa sobre o assunto. Em seguida, escreva dois exemplos que fundamentem sua opinião.



**Brasil já exportou mais de mil jogadores, só este ano**

A indústria brasileira de exportação de jogadores de futebol é a mais movimentada do mundo. A habilidade e o talento invulgar dos brasileiros não são indiferentes aos muitos empresários e muitas das suas fintas garantem o passaporte para outro continente. Os números da Confederação Brasileira de Futebol (CBF) atestam essa realidade. Só no ano de 2007, o número de jogadores brasileiros exportados ultrapassou, pela primeira vez, a barreira dos mil.

Disponível em: <<http://www.maisfutebol.iol.pt>>. Acesso em: 29 nov. 2007.

**Proposta**

Você vai escrever um artigo de opinião sobre a proibição do uso de celulares nas escolas. Ao final do trabalho, seu artigo será exposto em um mural que estará dividido em duas partes: uma com os textos que defendem a proibição do uso do celular nas escolas e a outra com os textos que são contra essa proibição.

Leia as informações a seguir. Elas serão importantes para a produção de seu texto.

Em outubro de 2007 entrou em vigor uma lei destinada a proibir o uso de celulares nas escolas públicas do Estado de São Paulo. Leia um trecho da justificativa apresentada por um deputado para que a lei fosse aprovada.

“O uso do celular no ambiente escolar compromete o desenvolvimento e a concentração dos alunos, e são preocupantes os relatos de professores e alunos de como é comum o uso do celular dentro das salas de aulas.

“Segundo professores, é constante a troca de ‘torpedos’ entre alunos dentro da sala de aula e também para amigos de outra sala [...].


“Outros relatos indicam que muitos utilizam o telefone para jogar, já que praticamente todos os modelos trazem opções de vários games.

“Há relatos de estudantes que usam o celular para colar nas provas, através de mensagens de texto e também armazenando a matéria no próprio aparelho.

“Outro ponto que tira o foco principal, que é o aprendizado dos alunos, é o exibicionismo, cada dia um aluno surge com um modelo novo dotado de novas tecnologias, o celular é considerado um objeto de status entre eles [...].

“As escolas estaduais do Estado de São Paulo dispõem de telefones fixos, e em caso de urgência o aluno poderá ser localizado, e também de telefone público ‘orelhão’, que o mesmo poderá utilizar em caso de necessidade. [...]”

Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br>>. Acesso em: 26 nov..2006.



Fonte: Costa *et al* (2009, p. 250).

FIGURA 26 - Produção de texto (continuação) – Para viver juntos: Português

**Planejamento e elaboração do texto**

**1** Ao planejar seu texto, leve em conta os seguintes aspectos.

- Defina com clareza a posição que o texto vai assumir. Qual ponto de vista vai defender: a favor ou contra a proibição dos celulares em sala de aula?
- Lembre-se de que você pode usar uma situação do cotidiano (vívda ou observada por você) para justificar sua opinião.
- Lembre-se também de que você pode usar exemplos e dados numéricos para comprovar seus argumentos.
- Com base no esquema ao lado, planeje como você vai organizar os argumentos. Em que ordem eles vão aparecer?
- Qual será a conclusão de seu texto?

**2** Ao elaborar a primeira versão de seu texto, observe as orientações abaixo.

- Seu artigo de opinião deve ter um título que apresente de forma indireta a sua opinião sobre o tema e, ao mesmo tempo, seja atraente para o leitor do mural: alunos de diferentes turmas, professores e funcionários.
- Você pode utilizar a primeira pessoa do singular ou a primeira pessoa do plural, conforme os efeitos de sentido que pretenda obter.
- Ao escolher os exemplos, tenha em mente os leitores do artigo e selecione argumentos que os aproximem do texto.
- Textos publicados em mural devem usar recursos para chamar a atenção de seu leitor. Fique atento ao tamanho da letra, aos títulos e subtítulos, à distribuição das imagens.

**Avaliação e reescrita do texto**

**1** Troque de texto com um colega e avalie a produção dele preenchendo, no caderno, o quadro abaixo.

O artigo apresenta	Sim	Não
Um título adequado ao conteúdo do texto?	////////	////////
Argumentos convincentes que justifiquem o ponto de vista defendido pelo autor?	////////	////////
Exemplos que comprovem esses argumentos?	////////	////////
Uma conclusão que retome a ideia central ou proponha uma solução? Os recursos visuais ajudam o leitor a ler o artigo? A linguagem é adequada ao público leitor?	////////	////////

**2** Reescreva seu texto fazendo as modificações que julgar necessárias. Passe a limpo o texto ou digite-o.

Fonte: Costa *et al* (2009, p. 251).

A prática de produção textual do artigo de opinião é apresentada pelas autoras por etapas: Aquecimento, Proposta, Planejamento e elaboração do texto e Avaliação e reescrita do texto.

Na etapa Aquecimento, as autoras definem, em linhas gerais, o gênero artigo de opinião e propõem um exercício, no qual os alunos produzirão uma atividade simplificada de produção textual (opinião e argumentos). Atividades desse tipo pouco contribuem para o desenvolvimento de capacidades de linguagem relacionadas não só ao gênero artigo de opinião, como também a qualquer outro gênero, uma vez que não se tem definido o contexto de produção do enunciado.

O conteúdo temático proibição do uso de celulares nas escolas, lançado, a seguir, na proposta, poderia ter sido explorado nessa etapa, já que sua finalidade é “aquecer”, ou melhor, incentivar e preparar os alunos para a realização da produção textual.

Na etapa seguinte, de forma incisiva “Você vai escrever um artigo sobre [...]”, as autoras lançam a proposta para que os alunos produzam o texto. Elas acertaram na escolha do

tema que, certamente, gera polêmica em muitas escolas brasileiras, no entanto, o contexto de produção não foi definido por completo. Na situação descrita, há o enunciador, o conteúdo dizível por meio do gênero e o suporte, mas não há o interlocutor, embora possamos inferir que se trata da comunidade escolar. É de suma importância a clara determinação desse contexto, pois, em sua decorrência, serão definidos outros aspectos discursivos relevantes na enunciação.

Com relação ao conteúdo temático, julgamos importante que o LDLP incentive a pesquisa, em outras fontes, de conteúdos e/ou informações que possam subsidiar a construção argumentativa do artigo.

A etapa de Planejamento e elaboração do texto apresenta, na questão 1, orientações, para que os alunos organizem o plano geral do texto e realizem a atividade de produção. O esquema para a organização da tese e dos argumentos, disposto na letra b, é um importante exercício para que desenvolvam, além de outras, capacidades linguísticas relacionadas à estrutura composicional do artigo de opinião. Na questão 2 dessa etapa, as autoras apresentam novas orientações, agora contemplando o contexto de produção, com a indicação dos interlocutores “alunos de diferentes turmas, professores, funcionários”, e algumas estratégias para a aproximação deles [interlocutores] ao texto.

Na etapa de Avaliação e reescrita do texto, primeiro as autoras propõem que o aluno avalie o texto do colega, segundo critérios explicitados num quadro. E, logo após, com base na avaliação realizada pelo colega, que reescreva seu próprio texto, para chegar à versão final.

#### 4.2.4.2 Conclusão

O tratamento didático atribuído ao gênero em estudo, nessa coleção, em geral, oportuniza o aprendizado e o domínio das principais características do artigo de opinião e tipos de argumentos, conforme informam as autoras no box de abertura do capítulo.

As práticas de linguagem são sequencialmente organizadas, com exercícios, estratégias e boxes, e conduzem o aluno à aquisição do conhecimento de forma gradual e progressiva.

A proposta de produção textual, ainda que trate de assunto recorrente, e alvo de muita polêmica em contextos escolares, portanto, ideal para compor o dizível por meio do gênero artigo de opinião, apresenta lacunas no que se refere ao desenvolvimento de capacidades de ação relacionadas ao contexto de produção.



#### 4.2.5 CDLP 5: **Jornadas.port** – Língua Portuguesa

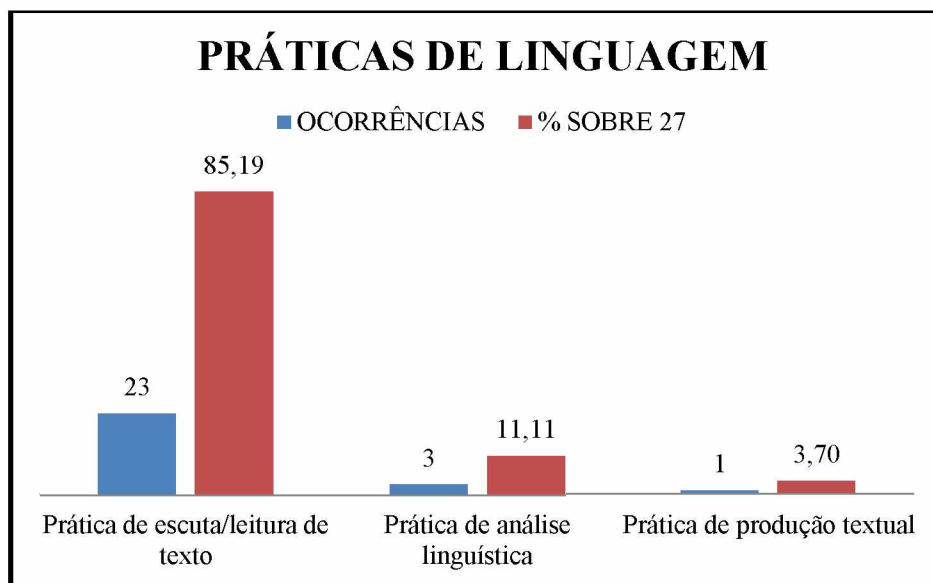
A CDLP **Jornadas.port** – Língua Portuguesa, publicada pela Editora Saraiva e inserida no PNLD 2014/2016, é composta por quatro volumes destinados ao Ensino Fundamental II (6.º ao 9.º). As autoras explicitam, no Manual do Professor, as concepções teóricas que sustentam a coleção, e, no que se refere a gênero, assumem vinculação ao ISD, porquanto declaram que “o gênero textual é uma ferramenta, um instrumento que permite exercer uma ação sobre a realidade”. E mais, que “a aprendizagem dos diversos gêneros que socialmente circulam entre nós não somente amplia a competência linguística e discursiva dos alunos, mas também lhes propicia formas de participação social” (DELMANTO; CARVALHO, 2012b, p. 7).

A coleção faz a opção por um trabalho com os gêneros em espiral, e agrupados por domínios sociais de comunicação e aspectos tipológicos, de acordo com a proposta de agrupamento de gêneros, idealizada pelos pesquisadores de Genebra (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Contudo, as autoras declaram que os PCNLP também contribuem para essa organização, na medida em que as esferas de circulação dos gêneros, da forma como orientam esses documentos, também são consideradas.

Quanto à estrutura, a coleção organiza cada LDLP em oito unidades, as quais contemplam um ou dois gêneros como objeto de ensino. Embora toda a coleção didática proponha o estudo de gêneros da ordem do argumentar, o que justifica o trabalho em espiral, conforme citado anteriormente, apenas o LDLP destinado ao 9.º ano, na unidade 5, trata do gênero artigo de opinião como objeto de ensino.

Para finalizar os aspectos estruturais da CDLP, vale informar que a unidade é dividida em Leitura 1 e Leitura 2. Essa informação é relevante porque, primeiro, tanto na parte 1 quanto na parte 2 são trabalhadas todas as práticas de linguagem – leitura de textos, produção textual e análise linguística – conforme orientam os PCNLP (BRASIL, 1998) e, segundo, porque o tratamento didático do gênero em foco pode aparecer numa ou noutra parte, ou até mesmo nas duas.

O gráfico abaixo especifica como as práticas de linguagem são trabalhadas na unidade 5:

GRÁFICO 6 - Práticas de linguagem – **Jornadas. port** – Língua Portuguesa

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

O resultado apresentado nesse gráfico mostra que, no total de 27 práticas de linguagem, 23 (85,19%) se referem à escuta/leitura de texto, 3 (11,11%) à análise linguística e 1 (3,70%) à produção textual. Esse resultado revela que as autoras dedicam maior atenção, nas atividades e nos exercícios propostos, às práticas de escuta/leitura de textos.

#### 4.2.5.1 Tratamento didático do gênero artigo de opinião

A unidade 5 é introduzida com uma proposta de leitura imagética seguida da seção Provocando o olhar, na qual as autoras propõem uma reflexão acerca do tema que será abordado no primeiro texto apresentado: o papel da mulher na sociedade. Essa proposta inicial já oportuniza ao docente uma sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos acerca do conteúdo temático que será abordado posteriormente. Ainda na introdução, o boxê Você vai aprender nesta unidade destaca os conteúdos que serão trabalhados. Dentre eles, figura o gênero artigo de opinião, objeto de ensino da unidade.

A forma como as autoras do LDLP organizam o estudo do artigo de opinião na unidade garante a sistematização de todos os elementos do gênero. Assim, as subseções Nas linhas do texto, Nas entrelinhas do texto e Além das linhas do texto se ocupam, principalmente, da exploração do conteúdo temático; a subseção Como o texto se organiza é dedicada ao estudo da estrutura composicional, e, finalmente, a subseção Recursos linguísticos trata do estilo do gênero.

#### 4.2.5.1.1 Exercício de prática de escuta/leitura de texto

FIGURA 27 - Exploração do texto – *Jornadas.port* – Língua Portuguesa

**Nas entrelinhas do texto**

1. O texto que você leu é chamado de artigo de opinião. Com que finalidade foi redigido? Chamar atenção para a importância de as mulheres lutarem contra a desigualdade entre homens e mulheres.

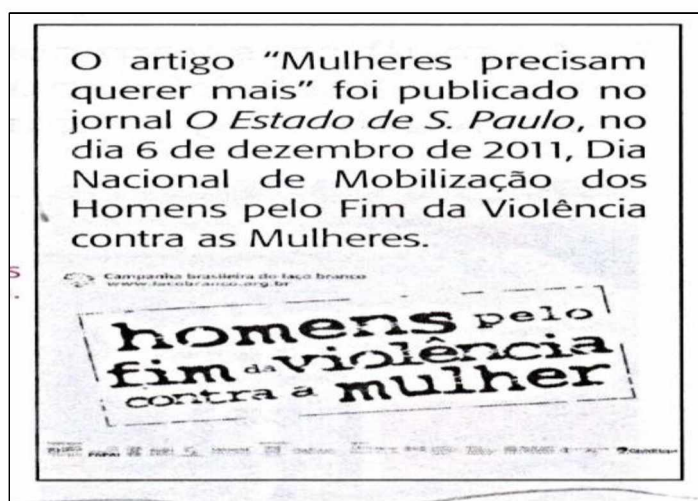
O artigo de opinião é um gênero textual que circula na esfera jornalística. Pode ser publicado em jornais e revistas impressos ou virtuais e também apresentado oralmente na televisão e no rádio.

2. A autora do texto apenas registra o problema, dá opinião sobre ele ou apresenta a opinião de outras pessoas? Registra o problema, apresenta suas próprias opiniões e também a de outras pessoas.
3. Qual é o leitor com o qual o artigo dialoga? Mulheres e homens em geral, leitores do jornal O Estado de S. Paulo.
4. O artigo não se limita a abordar a situação da mulher na sociedade, apontando também a do homem. Justifique. A articulista aponta a posição do homem nessa situação de desigualdade ao mostrar que ele é produto de uma sociedade patriarcal que quer subjugar a mulher.
5. Releia o título do artigo. Como você o explica? Justifique. CD
6. O artigo nega o papel da mulher como mãe e dona de casa? Justifique sua resposta com trechos do texto. CD

Não: afirma que a mulher assume seu papel como mãe e dona de casa, mas quer, além disso, independência e respeito.

Fonte: Delmanto e Carvalho (2012, p. 159).

FIGURA 28 - Boxe – *Jornadas.port* – Língua Portuguesa



Fonte: Delmanto; Carvalho (2012, p. 159).

Nesse exercício, as autoras exploram a capacidade de ação especificamente nas questões 1 e 3 (Figura 23). A questão 1, que trata da relação gênero e prática social, além de adentrar no conteúdo temático, oportuniza a reflexão acerca do gênero como “instrumento” para “agir discursivamente” numa dada situação de interação ao questionar “Com que



finalidade foi redigido?”. Assim, a questão, reforçada por boxe com informações acerca da esfera de circulação e do suporte do gênero, privilegia o contexto de produção do enunciado. A questão 3 trata dos interlocutores, ou melhor, do público-alvo ao qual o artigo se destina. Para responder a essa questão, o aluno conta com o auxílio de um novo boxe contendo informações relacionadas ao contexto de produção do artigo.

A capacidade discursiva é privilegiada nas demais questões, as quais abordam perguntas relacionadas ao plano geral do texto, tal como a questão 2 que, em linhas gerais, abre a possibilidade de contextualização do tema do artigo. Na questão 4, o aluno pode perceber a estratégia de negociação de ideias, habilidade extremamente necessária para a composição da sequência linguística argumentativa. A questão 5 traz a possibilidade de discussão do conteúdo temático do gênero, a partir da interrogação acerca do título do texto “Como você o explica?”. E, finalmente, a questão 6 explora a habilidade de antecipação de ideias contrárias e refutação.

Consideramos completo esse exercício de compreensão textual, na medida em que oportuniza o desenvolvimento de várias capacidades de linguagem necessárias à apropriação do gênero artigo de opinião.

## 4.2.5.1.2 Exercício de prática de análise linguística

FIGURA 29 - Recursos linguísticos – *Jornadas. port* – Língua Portuguesa

**Recursos linguísticos**

1. Nos fragmentos abaixo, aparecem adjetivos que indicam posicionamento, avaliação por parte do articulista. Copie-os no caderno.

- "Outra constatação intrigante é a de que, quanto maior o nível educacional, maior a diferença entre os rendimentos masculinos e femininos." *intrigante*
- "A correlação de forças entre os gêneros continua desigual [...]" *desigual*
- "A dominação masculina transformou o mundo num lugar hostil às mulheres." *hostil*
- "Por outro lado, não podemos prescindir da colaboração dos homens nessa árdua jornada." *árdua* **Habilidade em foco:** identificar o sentido de operadores discursivos ou de processos persuasivos utilizados em um texto argumentativo.

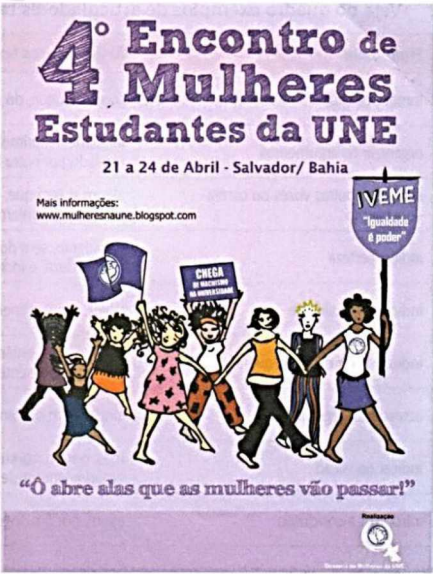
2. Releia os fragmentos abaixo.

- "Entendemos que a opressão feminina é milenar e não será banida do dia para a noite, mas com as possibilidades que temos hoje é de espantar que a maioria das mulheres ainda esteja em tamanha desvantagem."
- "Ainda que pareça difícil suportar as contrariedades do ambiente hostil, não será possível evitar esta etapa evolutiva: ocupar os espaços para depois fazer as transformações."
- "Por outro lado, não podemos prescindir da colaboração dos homens nessa árdua jornada. E eles precisam começar modificando a forma como encaram as relações afetivas."
- "A ideia é que as mulheres não tenham dinheiro nem poder, precisem vender seu corpo para se sustentar, seja pela prostituição ou pelo casamento. Além disso, essa pesquisa mostrou que não basta ter mais educação formal para que a violência doméstica diminua."
- "Assim, diante de tantas dificuldades, muitas desistem antes de tentar, outras alcançam uma posição razoável e se conformam; apenas algumas poucas ousam lutar para chegar o mais alto possível."

Identifique, nesses fragmentos, articuladores utilizados para:

- estabelecer relação de oposição entre as afirmações; *mas*
- acrescentar argumento; *além disso*
- introduzir novo argumento; *por outro lado*
- introduzir um contra-argumento; *ainda que*
- introduzir a conclusão. *assim*

No artigo de opinião, a posição do articulista, além da argumentação apresentada, é também indicada tanto pelo vocabulário usado como por articuladores textuais, que permitem ao leitor acompanhar a sequência de ideias.



Cartaz do IV Encontro de Mulheres Estudantes da UNE, que ocorreu entre os dias 21 e 24 de abril de 2011, em Salvador, BA.

Fonte: Delmanto; Carvalho (2012, p. 165).

Esse exercício, como o próprio nome indica, propõe o destaque de Recursos linguísticos acionados na arquitetura interna do texto. A questão 1 contempla o uso de itens lexicais (adjetivos) que, como bem dizem as autoras no comando da questão "indicam posicionamento, avaliação por parte do articulista". A questão 2, por sua vez, identifica os articuladores argumentativos utilizados para a sequencialização de ideias, bem como as relações de sentido que estabelecem no contexto argumentativo.

No nosso entender, comandos como esses, do tipo “copie” e “identifique”, sem que haja uma proposta de reflexão em torno das escolhas lexicais do enunciador, que, implicitamente, revelam acentos valorativos, pouco ou nada contribuem para o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva do aluno. Na questão 2, por exemplo, em vez de as autoras explicitarem a finalidade do uso de cada articulador, interessante seria que conduzissem essa abordagem de forma que os alunos refletissem e percebessem as relações de sentido que estabelecem no enunciado.

#### 4.2.5.1.3 Exercício de prática de produção textual

FIGURA 30 - Produção Escrita – **Jornadas. port** – Língua Portuguesa

PRODUÇÃO ESCRITA

PRODUÇÃO ORAL  
PROJETO

### Artigo de opinião

Agora que já falamos bastante sobre a discussão de questões polêmicas, pontos de vista que convergem e outros que divergem, argumentos, contra-argumentos, vamos escrever artigos de opinião para o jornal que estamos preparando desde o início do ano.

**Antes de começar**

1. Leia a carta do leitor que reproduzimos abaixo.

#### Ciclistas

Discordo frontalmente da sugestão feita pelo leitor F. H. [...] neste espaço em 15/6. Tomar a exceção (a morte de ciclistas) por regra para, a partir dessa inversão, sugerir a proibição do uso de bicicletas fora das ciclovias seria um retrocesso.

Seria bom que, antes de opinar sobre esse assunto, soubesse que a imensa maioria das vítimas dos automóveis são os pedestres, como mostrou reportagem desta Folha no dia 14/6. Tal leitor vai sugerir, então, que ninguém mais ande a pé? A par do ridículo da situação, fica a pergunta: que tipo de sociedade esse leitor deseja para nossos filhos?

**A. K.** [...] (São Paulo, SP)

Folha de S. Paulo, 19 jun. 2011.

- a) Qual a questão polêmica que se discute no texto?  
O que fazer para evitar a morte de ciclistas no trânsito.
- b) Qual o ponto de vista do leitor F. H.?  
Deve ser proibido circular com bicicletas fora de ciclovias.
- c) O autor da carta concorda ou discorda desse ponto de vista? O que ele argumenta para justificar sua posição?  
Discorda, chamando a atenção para o ridículo de uma situação paralela: para evitar a morte de pedestres, ninguém mais deveria andar a pé?
- d) Se o primeiro leitor escrevesse novamente para o jornal, como poderia contra-argumentar?  
Resposta pessoal. Possibilidade: Não se trata de proibir que se ande a pé. Proibir que ciclistas andem fora de ciclovias equivale a proibir que pedestres atravessem a rua fora das faixas, o que é sensato.

- 2. Leia agora a notícia reproduzida abaixo.

#### Mãe pega bebida no carro do filho e faz “anúncio bronca” no jornal

A americana Jane Hambleton, moradora de Des Moines, em Iowa, encontrou bebida no carro do filho de 19 anos e não teve dúvidas: pôs o veículo à venda e ainda humilhou o rapaz em um anúncio no jornal da cidade (que tem cerca de 200 mil habitantes).

O anúncio diz: “Olds 1999 Intrigue. País **nada bacanas**, que **obviamente não amam seu filho adolescente**, vendem seu carro. Usado por apenas três semanas até a **mãe bisbilhoteira** que **tem de tomar conta de sua vida** encontrar bebida alcoólica no banco da frente. 3700 dólares (cerca de R\$ 6,5 mil). Ligue para a **pior mãe do planeta**”.

Jane recebeu tantas ligações de pessoas interessadas no Oldsmobile quanto de gente impressionada com sua decisão. Ela disse que os mais de 70 telefonemas vieram também de funcionários de prontos-socorros, enfermeiros e conselheiros de escolas que queriam parabenizá-la. [...]

Disponível em: <<http://g1.globo.com/Noticias/PlanetaBizarro/0,,MUL262135-6091,00-MAE+PEGA+BEBIDA+NO+CARRO+DO+FILHO+E+FAZ+ANUNCIO+BRONCA+NO+JORNAL.html>>. Acesso em: 16 jan. 2008.

Fonte: Delmanto e Carvalho (2012, p. 182).



FIGURA 31 - Produção escrita (continuação) – **Jornadas.port** – Língua Portuguesa

a) Leia os trechos destacados. Você acha que a mãe se considera mesmo “nada bacana”, “bisbilhoteira” e a “pior mãe do planeta”? Justifique.

b) Se você fosse o filho de Jane, que argumentos utilizaria para tentar mostrar-lhe que estava errada? Escreva um parágrafo com sua argumentação e, depois, ouça a de seus colegas: quais os argumentos mais convincentes? *Resposta pessoal.*

**Planejando o texto**

- Você vai aproveitar a discussão feita pela classe na produção oral para produzir seu artigo. Retome suas anotações, relembre argumentos e contra-argumentos utilizados durante a preparação e a realização do debate.
- Anote:
  - a questão polêmica que você discutirá e a tese que pretende defender;
  - os argumentos que utilizará para defender seu ponto de vista;
  - os contra-argumentos que poderão lhe ser apresentados;
  - os argumentos que utilizará para responder a esses contra-argumentos.
- Organize suas anotações em quatro parágrafos.
  - 1º: introdução. Apresente a questão polêmica, situando-a no tempo e no espaço, e comente por que ela merece ser discutida.
  - 2º e 3º: desenvolvimento. Apresente e justifique as posições assumidas, explique sua opinião sobre o assunto, apresente argumentos para fundamentá-la, e rebata contra-argumentos.
  - 4º: conclusão. É o ponto de chegada de todo o raciocínio que você desenvolveu no texto: é o momento em que você, como articulista, (re)apresenta explicitamente sua opinião sobre o tema em foco.
- Crie um título que desperte o interesse e a curiosidade do leitor.

**Avaliação e reescrita**

- Leia novamente seu artigo, observando os critérios relacionados abaixo. Depois, troque de texto com um colega e peça-lhe que faça o mesmo, anotando comentários e sugestões.
  - O título é adequado para um artigo de opinião?
  - A questão polêmica está claramente indicada?
  - Os argumentos são convincentes? Apresentam dados, exemplos, provas? Citam autoridades?
  - Os articuladores textuais foram bem utilizados?
- Refaça seu texto de acordo com as observações e, depois, entregue a última versão a seu professor. Após a correção, guarde a produção para ser publicada em nosso jornal. *Professor: Relembre periodicamente aos alunos a realização do projeto que reunirá os textos produzidos por eles durante o ano todo.*

**NÃO DEIXE DE LER**

• *Rosa Parks – Não à discriminação racial*, de Nimrod, Edições SM

Em 1955, Rosa Parks, uma mulher negra de 42 anos, recusou-se a ceder a um homem branco o assento que ela ocupava no ônibus. Embora tenha sido presa por isso, seu ato deu início a um movimento que, anos depois, pôs fim às leis segregacionistas.

**ATENÇÃO**

Não há necessidade de ficar restrito ao número de parágrafos sugeridos.

Fonte: Delmanto; Carvalho (2012, p. 183).

A proposta de produção do texto artigo de opinião é apresentada na seção Leitura 2, da unidade 5. As autoras tomam a prática de produção textual como um processo, assim como orientam os PCNLP (BRASIL, 1998), pois a apresentam em etapas: Antes de começar, Planejando o texto, Avaliação e reescrita.

Inicialmente, as autoras informam aos alunos qual a finalidade da escrita do artigo: “escrever para o jornal”. Assim, a escrita, já relacionada a uma esfera de circulação, tem suporte e interlocutores definidos.

Na seção Antes de começar, as autoras apresentam um fragmento de uma carta do leitor, gênero pertencente à ordem do argumentar, para discussão de aspectos relacionados às

capacidades de ação e discursiva, tais como conteúdo temático, argumentos, contra-argumentos e refutação de ideias contrárias.

Nessa mesma seção, as autoras apresentam um fragmento de uma notícia, gênero pertencente à esfera jornalística, e propõem que os alunos, primeiro, façam correlação entre o fato noticiado e algumas escolhas léxico-discursivas, e, segundo, produzam parágrafos argumentativos tendo como base uma situação sociodiscursiva criada a partir do fato noticiado.

Essa seção, da forma como a organizam as autoras, oportuniza o desenvolvimento de todas as capacidades de linguagem, contudo, a capacidade discursiva se sobressai ante as demais. Isso demonstra, a nosso ver, uma preocupação das autoras em, numa primeira etapa do processo de produção, refletir acerca de questões relacionadas à macroestrutura textual.

Na seção Planejando o texto, as autoras orientam que, com base em questão polêmica discutida anteriormente, os alunos organizem o plano geral e a composição do texto. Para tanto, elas apresentam uma sugestão de protótipo do gênero (tese, argumentos, contra-argumentos e refutação) e de estrutura (introdução, desenvolvimento e conclusão). Ainda que a proposta privilegie, novamente, a capacidade discursiva, para o cumprimento desta etapa todas as capacidades de linguagem serão operadas pelos alunos.

Na seção Avaliação e reescrita, as autoras propõem, com base em critérios pré-definidos, que o texto produzido seja avaliado pelo próprio produtor e por um colega. Os quatro critérios avaliativos, a nosso ver, não são tão claros e apresentam um grau de complexidade que, possivelmente, dificultará nas tarefas de avaliação e reescrita textual. Especificamente o 3.º e o 4.º critérios avaliativos “exigem” do aluno um domínio satisfatório de aspectos relacionados à capacidade discursiva pouco explorados na unidade 5.

#### 4.2.5.2 Conclusão

A CDLP de fato cumpre com o exposto no Manual do Professor, no que se refere à organização das unidades por agrupamentos de gênero considerando os domínios sociais e as esferas de circulação. Isso foi comprovado na unidade 5, na qual foram propostos exercícios e estratégias com alguns exemplares de gêneros da ordem do argumentar e da esfera jornalística (crônica argumentativa, carta do leitor, debate regrado, notícia), ainda que o foco de estudo fosse o artigo de opinião. Consideramos satisfatória a proposta com essa organização, pois, assim como esclarecem os pesquisadores de Genebra no quadro teórico-metodológico do ISD, a possibilidade de transferência de características comuns entre gêneros agrupados favorece o

desenvolvimento de capacidades de linguagem necessárias ao domínio do gênero artigo de opinião. Contudo, é insuficiente a disposição de apenas um exemplar do gênero na unidade, pois dificulta a identificação de regularidades características do artigo de opinião.

Com relação às práticas de linguagem, evidenciamos que as autoras pouco dedicam atenção à análise linguística do gênero; por conseguinte, o desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas é insatisfatório. Já a prática de produção textual proposta pelas autoras exige do aluno conhecimento amadurecido do gênero e desenvolvimento de aspectos das capacidades de linguagem que não são explorados na unidade.



## 5 PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ESTUDO DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO

Neste capítulo, apresentamos uma proposta didática para o estudo do gênero artigo de opinião, bem como discutimos a sua relação com o tratamento didático atribuído a esse gênero nos LDLP analisados no capítulo anterior.

### 5.1 Proposta didática para o estudo do gênero artigo de opinião

**Componente curricular:** Língua Portuguesa.

**Público-alvo:** 9.º ano do Ensino Fundamental.

**Tempo estimado para a aplicação da proposta:** um bimestre letivo<sup>11</sup>.

**Gênero de estudo:** artigo de opinião.

**O que o aluno poderá aprender com esta proposta:**

1. (Re) conhecer o gênero artigo de opinião como forma de expressão crítica acerca de questões polêmicas e/ou situações controversas que repercutem no meio social.
2. Identificar o conteúdo temático, o estilo e a estrutura composicional do

*Caríssimo Professor,*

Apresentamos agora uma proposta didática para o estudo do gênero **artigo de opinião** em turmas de 9.º ano do Ensino Fundamental.

Com o intuito de propiciar aos alunos uma experiência didática não somente para o estudo do gênero, mas também para o exercício de uma prática social, optamos por abordar o tema “**O Brasil é um país racista?**”, pois julgamos tratar-se de uma questão polêmica, e alvo de muitos conflitos sociais, que acontecem, inclusive, nas inter-relações que se estabelecem no espaço escolar.

<sup>11</sup> No calendário escolar, a data aludida pela proposta didática – 20 de Novembro, está inserida no 4.º bimestre letivo, por isso sugerimos que esse trabalho se desenvolva ao longo do 3.º bimestre. Para melhor atendimento às necessidades da turma, o quantitativo de aulas destinado à realização das atividades e estratégias moduladas ficará a cargo do docente.



gênero artigo de opinião.

3. Desenvolver capacidades de linguagem necessárias à apropriação do gênero artigo de opinião.

### APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO – Por dentro do “lance”

#### OBJETIVOS:

- 1) Apresentar o tema norteador da proposta didática, bem como sondar conhecimentos prévios e possíveis apreciações de valor atribuídas pelos alunos a ele.
- 2) Identificar o artigo de opinião como forma de agir crítica e socialmente acerca de assuntos e situações polêmicas e/ou controversas que repercutem na sociedade.
- 3) Apresentar a proposta didática e convidar a turma para engajar-se nela.

#### 1.ª Etapa: Aquecimento. Iniciando a conversa...

- 1) Música “A cor do Brasil”, de Victor Kreutz (ANEXO 1). Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=uaNv7Hihu\\_kY](https://www.youtube.com/watch?v=uaNv7Hihu_kY). Acesso em: 25 jul. 2016. Para iniciar a conversa, professor, após a audição da música, realize com a turma a leitura e interpretação/compreensão oral do texto.
- 2) Dinâmica: Tribunal da Opinião. Fonte: Portal do Jornal Escolar: Recurso Educacional Aberto. Disponível em <http://www.jornalescolar.org.br/planos-de-aula/sequencias-didaticas/>. Acesso em: 25 jul.



A Lei N.º 11.645/08 altera a Lei N.º 9.394/96, anteriormente alterada pela Lei N.º 10.639/03, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Professor, as Leis N.º 10.639/03 e 11.645/08 estão disponíveis em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)

Confira também, professor, a Resolução N.º 1/04, do Conselho Nacional de Educação, que estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>.

2016.

Com base na leitura e interpretação do texto (música) A cor do Brasil, professor, incentive a turma, subdividida em três grupos, a discutir a seguinte questão polêmica: O Brasil é um país que aceita a todos? Somos de fato todos iguais?

1. GRUPO DO NÃO – Esse grupo defenderá que não somos todos iguais e não aceitamos todos da mesma maneira.
2. GRUPO DO SIM – Esse segundo grupo defenderá que somos todos iguais e aceitamos todos da mesma maneira.
3. JÚRI – Esse terceiro grupo será o júri e julgará, com base nos argumentos explicitados, a questão.

Um representante do primeiro e outro do segundo grupo, alternadamente, exporão seus argumentos em tempo breve, previamente acertado com a turma. Após a exposição dos argumentos, a sessão será suspensa por alguns minutos para que o júri dê seu veredicto.

A turma falará sobre a dinâmica e sobre a questão abordada, procurando chegar a um acordo, ou, então, levantando mais questões sobre o tema. Nesta dinâmica, professor, o mais importante é que os alunos percebam que o processo de argumentação é preponderante para se obter o convencimento do auditório.

2.<sup>a</sup> Etapa: Ampliando a conversa: ouvindo outras opiniões.

Nesta etapa, professor, a turma ampliará a discussão iniciada na dinâmica Tribunal da Opinião ouvindo a comunidade escolar (alunos de outras turmas, pais, professores, demais funcionários da escola etc.). Para tanto, solicite à turma que produza a seguinte *enquete* no *blog* da escola:



Professor, assim como outros textos que serão trabalhados nesta proposta, **enquete é um gênero**. Por isso, no momento de proposição desta atividade, não deixe de explorar a finalidade do gênero e o contexto que envolverá a sua produção.

## QUADRO 5 - Enquete

<p>O Brasil é um país que aceita a todos? Somos de fato todos iguais?</p> <p>(        ) Sim.</p> <p>(        ) Não.</p> <p>(        ) Ignoro essa questão.</p>
--


Fonte: Produzido pela pesquisadora.



### Atenção!

Professor, caso sua escola não possua *blog*, sugerimos que aproveite a oportunidade para criá-lo, com o auxílio da turma. Também incentive os alunos a explorarem os recursos e as funcionalidades do *blog*, uma vez que esse suporte será bastante utilizado em outros momentos da proposta didática.

Na impossibilidade de criação de um *blog*, a turma poderá realizar a enquete com urna e cédula de votação.



Combine com a turma o tempo em que a questão ficará *on-line* e as formas de mobilização da comunidade, para a participação na enquete. Depois de finalizada, oriente a turma a comparar o resultado da enquete com as opiniões declaradas na dinâmica Tribunal da Opinião.

### 3.<sup>a</sup> Etapa: Conhecendo o gênero artigo de opinião.

- 1) Numa roda de conversa, você, professor, e a turma refletirão sobre a importância de expressar a opinião acerca de assuntos e questões sociais polêmicas, a fim de assinalar uma participação crítica e cidadã na sociedade. Chame a atenção dos alunos para as diversas formas de expressar a opinião, em várias esferas da atividade humana, sendo a mais usual a esfera do cotidiano. Por último, evidencie a esfera jornalística como instância privilegiada para esse fim.

- 2) Após essa conversa, distribua à turma, em folha impressa, o texto O Brasil hipócrita: a questão do racismo, de Luiz Ruffato (ANEXO 2). Oriente, no primeiro momento, que seja realizada a leitura individual do texto e a consulta de vocábulos desconhecidos no dicionário. Em seguida, organize a turma para a leitura coletiva do artigo.



#### ***Fique por dentro!***

Professor, para saber mais sobre o gênero artigo de opinião, sugerimos a leitura do texto BRÄKLING, K. L. Trabalhando com artigo de opinião: revisitando o eu no exercício da (re)significação da palavra. In: ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas: Mercado de Letras. 2000.

#### **#ficaadica**

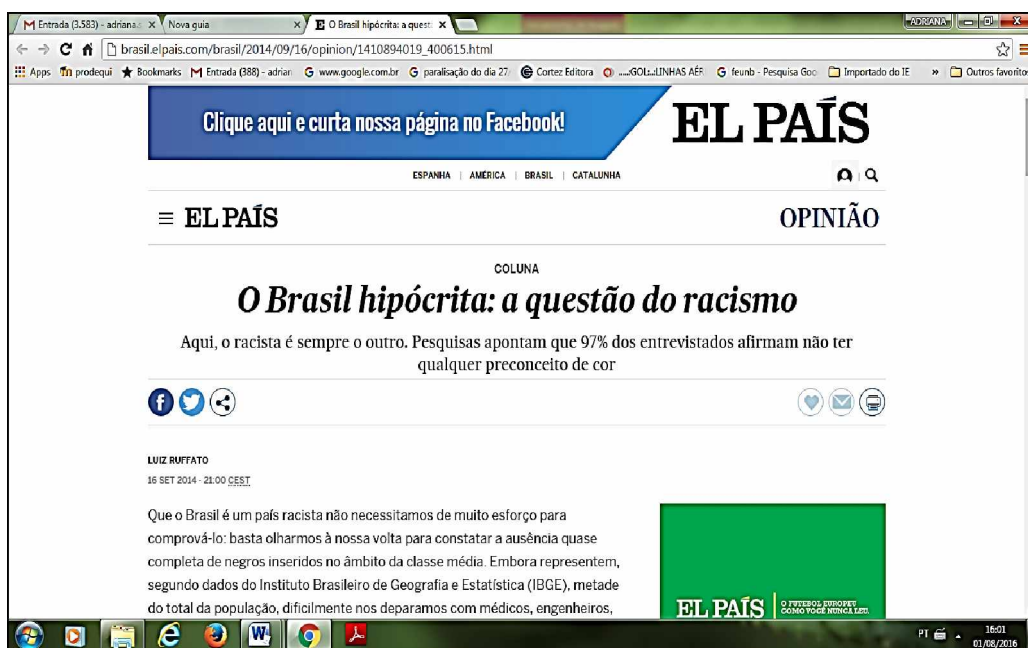
Professor, que tal pesquisar uma breve biografia do autor Luiz Ruffato para apresentar à turma? *Fica a dica.*

- 3) Professor, explique à turma a finalidade enunciativa do texto lido, ou seja, explique que O Brasil hipócrita: a questão do racismo é um texto que tem por finalidade “convencer o outro [interlocutor] de uma determinada ideia, influenciá-lo, transformar os seus valores por meio de um processo de argumentação a favor de uma determinada posição [...]” (BRÄKLING, 2000, p. 227).
- 4) Agora, professor, auxilie a turma na identificação do contexto de produção do artigo (Quem escreve? Para quem escreve? O que escreve? Com que finalidade escreve? Onde o texto costuma ser publicado?).

- 5) Em seguida, para melhor compreensão do contexto de produção, incentive a leitura do artigo no seu suporte original de publicação – Jornal *El País* (versão *on-line*). Mas, antes, faça uma breve apresentação desse jornal à turma.

(*Link* para acesso à página do *El País* [http://brasil.elpais.com/brasil/2014/09/16/opinion/1410894019\\_400615.html](http://brasil.elpais.com/brasil/2014/09/16/opinion/1410894019_400615.html)).

FIGURA 32 - Imagem capturada de tela do Jornal *El País* – Brasil



Fonte: [http://brasil.elpais.com/brasil/2014/09/16/opinion/1410894019\\_400615.html](http://brasil.elpais.com/brasil/2014/09/16/opinion/1410894019_400615.html).

Professor, sugerimos que você aproveite a oportunidade para explorar, de forma breve, com a turma, a estrutura do jornal *on-line*: seções, outros gêneros que o compõem etc.

- 6) Logo após o contato inicial com o gênero artigo de opinião, converse com a turma sobre a proposta didática<sup>12</sup> na qual estará envolvida e o que se espera alcançar na conclusão do trabalho: produção de artigos de opinião, baseados na questão polêmica O Brasil é um país racista?, e publicação no jornal *on-line* (*blog*) da escola, na edição temática de novembro.

<sup>12</sup> Essa intervenção trata-se de uma proposta didática, pois, embora tenha contribuições do procedimento sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), não se vale, por exemplo, da produção inicial como parâmetro regulador da modularização de atividades. Nesta proposta, os LDLP e as análises do tratamento didático atribuído ao gênero artigo de opinião serão os parâmetros reguladores das atividades propostas nos módulos.

**Importante:** Professor, o mês de novembro foi sugerido para a publicação dos textos produzidos pelos alunos porque, por força das Leis N.º 10.639/03 e N.º 11.645/08, a data 20 de novembro – Dia da Consciência Negra, foi inserida no calendário escolar, e, por essa razão, é habitual, nas escolas, a realização de atividades alusivas a essa data no decorrer do referido mês.

### **MÓDULO 1 – Familiarizando-se com o gênero artigo de opinião**

**OBJETIVO:** Identificar os elementos que compõem o gênero artigo de opinião: conteúdo temático, estrutura composicional e estilo.

1.<sup>a</sup> Atividade:

Nesta atividade, professor, retome com a turma a leitura do artigo de opinião *O Brasil hipócrita: a questão do racismo*. Primeiramente, a turma deve ser orientada a identificar **o assunto polêmico, a opinião do articulista acerca desse assunto e os argumentos**. Sugerimos abaixo um roteiro de questões para nortear esse trabalho.

#### **QUADRO 6 - Roteiro de questões para análise do artigo *O Brasil hipócrita: a questão do racismo***

##### **ANTES DE LER:**

- 1) O título *Brasil hipócrita: a questão do racismo*, em sua opinião, revela indícios do assunto e da tese que será defendida pelo articulista ao longo do texto?

##### **AO LER:**

- 2) Você considera o racismo uma questão polêmica e adequada para ser discutida num artigo de opinião?
- 3) Luiz Ruffato qualifica o Brasil de hipócrita. Que relação há entre o adjetivo hipócrita e a tese defendida pelo articulista?
- 4) Destaque os argumentos utilizados pelo articulista em defesa de sua opinião. Você os considera suficientemente convincentes para sustentar a opinião defendida?

##### **DEPOIS DE LER:**

- 5) O articulista atingiu seu propósito comunicativo? Ou seja, o articulista conseguiu convencer você, leitor, acerca da tese defendida no artigo de opinião?



2.<sup>a</sup> Atividade:

Nesta atividade, professor, a turma identificará alguns **tipos de argumentos** dos quais pode valer-se o articulista para convencer o leitor/interlocutor sobre determinada ideia ou opinião.

Sugerimos que você distribua, em folha impressa, o quadro a seguir à turma, que irá preenchê-lo, ora classificando o tipo de argumento apresentado na 1.<sup>a</sup> coluna, ora identificando o argumento no texto, conforme o tipo indicado na 2.<sup>a</sup> coluna.

**Importante:** Antes de a turma realizar essa atividade, professor, sistematize na lousa alguns tipos de argumentos (de autoridade, de consenso, de provas concretas, de competência linguística etc.) e converse a respeito dos efeitos de sentido que cada um produz no interlocutor.

## #ficaadica

Professor, ao falar sobre o **argumento de autoridade**, que tal retomar a biografia de Luiz Ruffato, especialmente as informações que o legitimam como “autoridade” para opinar acerca de questões sociais polêmicas? Mostre aos alunos que o próprio fato de ser um articulista fixo da Coluna Opinião do Jornal *El País* já o legitima como autoridade. *Fica a dica.*

QUADRO 7 - Tipos de argumentos

ARGUMENTO	TIPO
[...] segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), metade do total da população, dificilmente nos deparamos com médicos, engenheiros, professores, advogados, jornalistas, escritores, oficiais militares ou políticos negros. A renda média mensal dos negros, mesmo registrando um significativo crescimento ao longo das últimas décadas, ainda equivale a apenas 57,4% da dos brancos.	

	<p><b>ARGUMENTO BASEADO EM DADOS ESTATÍSTICOS</b></p>
<p>O desdobramento do caso da torcedora do Grêmio, Patrícia Moreira, flagrada gritando ofensas contra o goleiro do Santos, Aranha, torna-se bastante sintomático da maneira como lidamos com a questão do racismo.</p>	
	<p><b>ARGUMENTO BASEADO EM FATO REAL</b></p>
<p>Dados do censo de 2010 mostram que dos 16 milhões de brasileiros vivendo na extrema pobreza (renda de até 70 reais mensais), 11,5 milhões são pardos ou pretos, ou seja, 72% do total. Além disso, enquanto o analfabetismo entre os negros alcança 13,3%, entre os brancos reduz-se a 5,3%; a expectativa de vida para os brancos eleva-se a 73 anos, seis a mais que entre os negros; dos brasileiros brancos, 15% possuem nível universitário, enquanto, entre os negros, esse número se reduz a apenas 4,7%; a possibilidade de ser assassinado é mais que dobro entre os negros, 64%, que entre os brancos, 29% do total de homicídios.</p>	
	<p><b>ARGUMENTO BASEADO EM FATO REAL</b></p>

Fonte: Produzido pela pesquisadora.



Professor, para finalizar essa tarefa, apresente à turma outra estratégia utilizada pelo articulista no texto Brasil hipócrita: a questão do racismo, para sustentar a defesa de sua opinião: a estratégia da contra-argumentação.

#### QUADRO 8 - Estratégia de contra-argumentação

**CONTRA-ARGUMENTAÇÃO** – Argumento utilizado para contestar uma argumentação anteriormente explicitada.

Veja como isso acontece no texto:

**ARGUMENTO** –

“Em entrevista coletiva, Patrícia pediu desculpas a Aranha e afirmou que não é racista: ‘Aquela palavra macaco não foi racismo da minha parte. Foi no calor do jogo, o Grêmio estava perdendo’. Outro torcedor, Rodrigo Rychter, que negou ter injuriado Aranha, contra-atacou dizendo que os torcedores somente reagiram às provocações do goleiro.”

**CONTRA-ARGUMENTO** –

“Tanto um quanto outro argumento esbarram em um empecilho de difícil transposição. Chamar alguém de macaco pelo fato de ser negro é racismo, e portanto não interessa em que contexto a agressão é proferida, se num estádio de futebol, num escritório de contabilidade ou num posto de gasolina. Assim como reagir a uma provocação usando termos ofensivos à cor da pele não se justifica, nem no campo desportivo nem numa discussão de trânsito. O preconceito racial molda o imaginário brasileiro e é crime que não permite atenuantes.”

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

Obs. Professor, se julgar necessário, apresente para a turma outros exemplos de contra-argumentação extraídos de outros textos.

3.<sup>a</sup> Atividade:

Com o seu auxílio, professor, nesta atividade, a turma identificará a **estrutura composicional** do texto O Brasil hipócrita: a questão do racismo.

**Importante:** Embora saibamos que o artigo de opinião não possui um formato fixo, sugerimos que apresente a seguinte estrutura para o gênero: situação-problema, discussão e solução-avaliação (KÖCHE; BOFF; PAVANI, 2008).

1) Assim como na atividade anterior, sistematize na lousa e discuta com a turma a seguinte estrutura<sup>13</sup>:

***Fique por dentro!***

Professor, para saber mais sobre o a **estrutura composicional** e os outros elementos do gênero artigo de opinião, sugerimos a leitura do capítulo 8 (p. 67-78) do livro KÖCHE; BOFF; PAVANI. Prática textual: atividades de leitura e escrita. Petrópolis: Vozes, 2008.

## QUADRO 9 - Estrutura do artigo de opinião

**SITUAÇÃO-PROBLEMA** – Apresenta a questão norteadora da discussão que será desenvolvida ao longo do texto, o objetivo da argumentação que será articulada e a importância da discussão que será travada.

**DISCUSSÃO** – Manifesta os argumentos e/ou os contra-argumentos que sustentarão a opinião defendida a respeito da questão analisada.

**SOLUÇÃO-AVALIAÇÃO** – Ressalta a resposta à questão, na qual poderá ocorrer a reafirmação da posição defendida ou a apreciação do assunto discutido.

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

2) Agora, com o seu auxílio, professor, a turma identificará no texto o(s) parágrafo(s) que corresponde(m) a cada uma dessas partes.

<sup>13</sup> Estrutura sugerida por Köche; Boff e Pavani (2008).

4.<sup>a</sup> Atividade

Para finalizar a análise do artigo O Brasil hipócrita: a questão do racismo, nesta atividade, professor, a turma refletirá acerca de algumas questões relacionadas ao **estilo** do enunciado.

- 1) “Mas, antes de tudo, os brasileiros **somos** hipócritas.” Nesse período, o articulista faz uso da 1.<sup>a</sup> pessoa do plural. Se, em vez da 1.<sup>a</sup>, o articulista optasse pela 3.<sup>a</sup> pessoa do plural (Mas, antes de tudo, os brasileiros **são** hipócritas.), o sentido seria o mesmo?
- 2) “Mas, **antes de tudo**, os brasileiros somos hipócritas.” O articulista utiliza a expressão “antes de tudo” para se referir a quê?
- 3) “**Mas**, antes de tudo, os brasileiros somos hipócritas.” O uso do elemento articulador “mas” revela contraposição dessa ideia a outra. Que outra ideia é essa?
- 4) Em atividade anterior, vimos que o articulista, apesar de ser “autoridade” legitimada para opinar acerca do assunto polêmico, apresenta outras vozes para validar seu ponto de vista. Essas vozes, algumas vezes, são citadas em discurso direto, com o uso de aspas, ou em discurso indireto, com o uso de conectivo.

**Observe:**

- a) “Aquela palavra macaco não foi racismo da minha parte. Foi no calor do jogo, o Grêmio estava perdendo.” (**discurso direto**)
- b) Outro torcedor, Rodrigo Rychter [...] contra-atacou dizendo que os torcedores somente reagiram às provocações do goleiro. (**discurso indireto**)

Em sua opinião, qual a intenção do articulista ao fazer uso do discurso direto, num momento, e do discurso indireto noutro.

- 5) “O suspeito é negro, natural do Rio de Janeiro, estatura mediana, casaco preto”. Ao ser informado que o “suspeito” estava “limpo” [...] No mesmo período, há três ocorrências do uso de aspas. Qual a intenção do articulista com o uso desse recurso em cada uma das ocorrências?
- 6) Além do uso de sequências argumentativas, o articulista deixa marcas de sua opinião também na seleção do vocabulário/léxico que emprega no texto. Já no título, evidencia-se essa estratégia, pois o autor emprega o adjetivo **hipócrita** para qualificar o substantivo **Brasil**, revelando, assim, uma avaliação pessoal. Pesquise no texto outros exemplos do uso dessa estratégia.
- 7) O articulista conclui o texto com uma frase interrogativa: “E, nós, o que temos feito para modificar essa situação?”. Que efeito de sentido essa estratégia provoca no leitor/interlocutor?

## MÓDULO 2 – Identificando as características estáveis do gênero artigo de opinião

### OBJETIVOS:

- 1) Analisar exemplares de artigo de opinião e identificar as características estáveis do gênero.
- 2) Elaborar quadro-síntese com características estáveis do gênero artigo de opinião.

#### 1.ª Atividade:

Nesta atividade, você, professor, disponibilizará exemplares do gênero artigo de opinião para serem analisados pela turma. Como sugestão, indicamos os textos abaixo relacionados:

- Redução da maioria penal, grande falácia, de Dalio Zippin (ANEXO 3).
- Incentivar ou não a ocupação das escolas?, de Marcus Tavares (ANEXO 4).
- O vírus da Zika e os Jogos Olímpicos do Rio, de Waldir Araújo Cardoso (ANEXO 5).
- "Escola sem partido é o projeto do pensamento único na educação", de Larissa Rahmeier (ANEXO 6).
- Ok, eu me rendo à fantasia dos Jogos Olímpicos, de Carla Jiménez. (ANEXO 7).

Subdivida a turma em cinco grupos. Cada grupo analisará um texto, tendo como base o roteiro abaixo. Professor, acompanhe os grupos nessa análise e, à medida que forem surgindo dúvidas, esclareça-as.

### Atenção!

Todos os artigos sugeridos foram publicados em jornais *on-line* de alcance nacional. Se julgar interessante, professor, selecione alguns textos publicados em jornais locais, que tratem de questões e assuntos polêmicos mais próximos do cotidiano da comunidade a qual os alunos fazem parte.

## QUADRO 10 - Roteiro para análise do artigo de opinião

## ARTIGO DE OPINIÃO – ROTEIRO PARA ANÁLISE

- 1) De que assunto trata o texto? Você o considera um assunto polêmico o suficiente para compor o dizível no artigo de opinião?
- 2) Quem é responsável pela autoria do artigo? Você acha que esse articulista é habilitado para opinar acerca do assunto polêmico tratado no artigo?
- 3) Em que veículo de comunicação o texto foi publicado? Esse veículo é adequado para a publicação de um artigo de opinião?
- 4) A que público se destina o artigo? Para responder a essa pergunta, considere, além das respostas dadas às questões anteriores, aspectos relacionados à linguagem empregada, seleção de vocabulário etc.
- 5) Qual a opinião do articulista acerca do assunto polêmico? Você concorda com essa opinião?
- 6) Identifique os argumentos utilizados pelo articulista para a defesa de sua opinião. Que tipos de argumentos foram apresentados?
- 7) Há alguma estratégia de contra-argumentação no artigo de opinião? Em caso positivo, cite-a.
- 8) Que relação você estabelece entre o título e a opinião do articulista?
- 9) Que estratégia é utilizada pelo articulista para concluir o texto: retoma o assunto, aponta uma solução ou lança uma questão para reflexão?
- 10) Você considera a linguagem empregada pelo articulista (mais formal, menos formal) adequada ao público a que se destina o artigo?
- 11) Ainda com relação à linguagem empregada, há o predomínio de que tempo e pessoa verbal? Que efeito de sentido esse predomínio produz no leitor/interlocutor?
- 12) Há a mobilização de discursos diretos, com o uso de aspas, no texto? Ou o articulista faz a opção pelo discurso indireto na citação da voz do outro? Em sua opinião, que efeito de sentido produz no leitor/interlocutor uma ou outra escolha?

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

- 1) Depois de finalizada a atividade, os grupos socializarão as análises em plenária. Professor, combine com a turma a melhor forma para essa socialização. Como se tratam de textos distintos, antes de iniciarem a exposição, oriente os grupos a realizarem a leitura oral do texto analisado.


**Importante:** No intuito de intervir e proporcionar aos alunos momentos efetivos de aprendizagem, fique atento, professor, a possíveis dificuldades e/ou equívocos apresentados pelos grupos na socialização.

- 2) Em seguida, e com o seu auxílio, professor, a turma construirá um quadro-síntese com as características estáveis do gênero artigo de opinião, identificadas nos exemplares analisados.



*Atenção!*

Professor, aproveite essa atividade para elaborar um modelo didático do gênero artigo de opinião. Ele o auxiliará nas etapas de avaliação e reestruturação de textos produzidos pelos alunos no módulo final dessa proposta didática.



**MÓDULO 3 – Retomando a conversa inicial****OBJETIVO:**

- 1) Ampliar as discussões acerca do assunto e da temática norteadora da proposta didática.
- 2) Expor opinião acerca da questão polêmica.
- 3) Exercitar a produção de sequência argumentativa.

*Atenção!*

Professor, as atividades deste módulo serão desenvolvidas no *blog* da escola (suporte virtual) e, por isso, sugerimos que a turma as realize paralelas ao Módulo 2.

Fique atento/a à participação dos alunos e incentive que ela aconteça sempre que necessário.

Neste módulo, professor, a turma desenvolverá atividades com textos de outros gêneros, mas que abordam o mesmo assunto norteador da proposta didática. Para tanto,

publique textos no *blog* da escola e incentive os alunos a acessarem a página, para leitura dos textos e produção de comentários opinativos. Sugerimos que inicie com a seguinte atividade virtual:

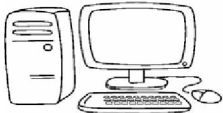
**1.ª Atividade:**

Como pontapé inicial, para aquecer as discussões no suporte virtual, sugerimos a postagem das reportagens “Projeto fotográfico denuncia racismo dentro da universidade” (ANEXO 8), disponível em <http://www.revistaforum.com.br/2015/03/27/projeto-fotografico-denuncia-racismo-dentro-da-universidade-confira-o-ensaio/> e “Site promove ódio contra negros” (ANEXO 9), disponível em <http://www.pragmatismopolitico.com.br/2015/04/site-promove-odio-contra-negros-saiba-como-denunciar.html>. Acessos em: 13 ago. 2016.

Antes do acesso ao *blog*, para a leitura dos textos e a produção de comentários opinativos, professor, apresente, em linhas gerais, o conteúdo das reportagens. Também sugerimos que defina com a turma o contexto de produção dessa tarefa simplificada de produção textual. Evidencie questões relacionadas, inclusive, à adequação da linguagem à situação sociodiscursiva, ao cuidado com a ortografia etc., uma vez que os comentários

eventualmente serão visualizados, e, quiçá, comentados por distintos interlocutores (visitantes em geral, membros ou não da comunidade escolar).

#### QUADRO 11 - Formato da 1.<sup>a</sup> atividade virtual



### ATIVIDADE VIRTUAL I<sup>14</sup>

**Olá Turma!**

Este *blog* também será mais um espaço para ampliar nossas discussões acerca da questão polêmica “O Brasil é um país racista?”. Para começar, leia os textos “Projeto fotográfico denuncia racismo dentro da universidade” e “*Site* promove ódio contra negros”, de Maíra Streit.

Após a leitura dos textos, dê a sua opinião acerca dos fatos relatados pela autora. Aproveite também para ler as opiniões de seus colegas e, caso se sinta à vontade, comente-as.

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

#### 2.<sup>a</sup> Atividade:

Para esta segunda atividade, professor, sugerimos o texto “Se é negro... Tem que me servir?”: Mulheres dão a melhor resposta ao racismo em *shopping* de SP. Disponível em <http://www.geledes.org.br/se-e-negro-tem-que-me-servir-mulheres-dao-melhor-resposta-ao-racismo-em-shopping-de-sp/>. Acesso em: 13 ago. 2016.

Também sugerimos que a turma assista ao vídeo “Se é negro... Tem que me servir?”, produzido por uma das protagonistas do fato relatado e suas colegas no banheiro do *shopping* onde tudo ocorreu. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=UcvGF2SYWkY>. Acesso em: 13 ago. 2016.

<sup>14</sup> Atividade baseada em Gonçalves e Ferraz (2014, p. 80).



QUADRO 12 - Formato da 2.<sup>a</sup> atividade virtual

## ATIVIDADE VIRTUAL II

Olá Turma!

Dando continuidade às nossas discussões neste espaço virtual, leia agora a matéria “Se é negro... Tem que me servir?”: Mulheres dão a melhor resposta ao racismo em *shopping* de SP.

Em seguida, assista ao vídeo “Se é negro... Tem que me servir?”, produzido por uma das protagonistas do fato relatado e suas colegas no banheiro do *shopping* onde tudo ocorreu.

Finalize registrando, a exemplo do que ocorreu na atividade anterior, o seu comentário opinativo. Também não deixe de conferir, e comentar, caso queira, alguma postagem de colegas e demais visitantes do *blog*.

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

Voltando à sala de aula...

Professor, em sala de aula, reserve um tempo de seu planejamento diário para acessar a página do *blog*. Com a anuência da turma, leia alguns comentários e suscite discussões acerca dos comentários produzidos (tipos de argumentos, operadores argumentativos, linguagem empregada etc.).

**Importante:** Professor, sugerimos que você utilize o recurso moderação de comentários do *blog*, para avaliar os textos opinativos postados e solicitar, se necessário, revisão e/ou reestruturação daqueles que apresentem inadequações relacionadas a aspectos macro/microestruturais (coerência na produção do enunciado, coesão no uso de operadores argumentativos, convenções de escrita, escolhas quanto ao registro de palavras etc.).

## #ficaadica

Professor,

1.º Que tal manter as discussões sempre ativas no *blog*? Semanalmente, “alimente” esse suporte virtual com postagem de novos textos que abordem temáticas relacionadas ao racismo, e não deixe de incentivar a participação da turma.

2.º E que tal solicitar à turma que pesquise e sugira novos textos para serem postados no *blog*? Podem ser notícias, reportagens, vídeos, charges etc. Essa pode ser uma boa estratégia, para “aquecer” as discussões e mantê-las bem animadas! *Fica a dica.*

### MÓDULO 4 – Produzindo o artigo de opinião

#### OBJETIVO:

Produzir um artigo de opinião, considerando o tema norteador da proposta, o contexto de produção e as características do gênero.

**Importante:** Professor, chegou o momento da produção do artigo de opinião, que será publicado, posteriormente, no *blog* da escola. Mas, antes de a turma colocar a “mão na massa”, retome o quadro-síntese elaborado no Módulo 2 e revise as características estáveis do gênero artigo de opinião com os alunos.

1.ª Etapa: Planejando a produção do artigo de opinião.

- 1) O primeiro passo, professor, é deixar bem definido com a turma o contexto de produção do artigo (o que escrever, para quem, com que finalidade, o suporte em que o texto circulará etc.), pois ele determinará muitos dos elementos estáveis do gênero. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).
- 2) Para o planejamento individual da escrita, distribua a seguinte orientação aos alunos:

## QUADRO 13 - Preparando-se para colocar a mão na massa

## PREPARANDO-SE PARA COLOCAR A MÃO NA MASSA

- 1) Considerando a questão polêmica “O Brasil é um país racista?”, defina a ideia central (opinião) que irá defender.
- 2) A partir dessa escolha, reflita acerca dos argumentos que utilizará para a defesa de sua ideia. Lembre-se de que esses argumentos podem ser exemplos do dia a dia, dados de pesquisas, relatos etc. Se necessário, pesquise na *internet* e/ou em outras fontes, informações que possam auxiliá-lo na construção dos argumentos.

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

2.<sup>a</sup> Etapa: Produzindo o artigo de opinião.

Agora, sim, professor, os alunos serão orientados a produzir a primeira versão do artigo de opinião. Distribua nova orientação a eles.

## FIGURA 14 - Colocando a mão na massa

## COLOCANDO A MÃO NA MASSA

- 3) Defina como será a organização da ideia central (tese) e dos argumentos no texto.
- 4) E a conclusão? Como será organizada? Retomará a ideia central (tese), proporá uma solução ou levantará um questionamento?
- 5) Depois de organizado o texto, dê um título a ele.
- 6) Para finalizar, verifique se a linguagem empregada está de acordo com o leitor/interlocutor presumido para o texto. Verifique também questões relacionadas a aspectos microestruturais (operadores argumentativos, modalizadores etc.) e formais (ortografia, paragrafação, pontuação etc.) empregados no texto.

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

3.<sup>a</sup> Etapa: Avaliando e reestruturando com a turma o artigo de opinião.

1.<sup>a</sup> Atividade:

Professor, organize os alunos em duplas, para a avaliação de dois textos, tomando como base o quadro-síntese de características estáveis do gênero artigo de opinião elaborado no Módulo 2. Cuide para que cada dupla de avaliadores tenha em mãos um quadro-síntese impresso.

**Importante:** As avaliações, antes de serem apresentadas aos autores dos textos, serão analisadas pelo professor e, se necessário, devolvidas à dupla de avaliadores, a fim de que reveja eventuais equívocos cometidos na avaliação.

2.<sup>a</sup> Atividade:

Professor, selecione um artigo e, após prévia autorização do autor, e mantendo sigilo com relação a essa autoria, reestruture coletivamente (na lousa) o texto com a turma.

**Importante:** Nessa reestruturação, não serão evidenciados aspectos relacionados à microestrutura textual, a não ser que estejam diretamente relacionados com as marcas linguísticas do gênero em foco, como, por exemplo, uso inadequado de um operador argumentativo. Essa etapa de reestruturação coletiva privilegiará aspectos relacionados especificamente à discursividade e à estrutura argumentativa do gênero artigo de opinião.

4.<sup>a</sup> Etapa: Revisando e reestruturando individualmente o artigo de opinião.

Nesta etapa, os alunos farão a revisão e a reestruturação de seus textos com base nas avaliações dos colegas. Professor, é importante ressaltar aos alunos que, se necessário, principalmente após a sua apreciação, outras etapas de reestruturação serão contempladas.

Finalizada essa tarefa, professor, oriente a turma na preparação do texto (digitação e formatação) para a publicação.

**MÓDULO 5 – (Inter) agindo por meio do gênero: da prática escolar à prática social****OBJETIVOS:**

- 1 – Publicar, no *blog*, e divulgar, na comunidade escolar, os textos produzidos pelos alunos.
- 2 – Interagir com o outro (interlocutor) por meio do gênero artigo de opinião.

Chegamos ao Módulo 5. Nesse módulo final da proposta didática, professor, a turma, com o seu auxílio, se organizará para a publicação dos artigos de opinião no jornal *on-line* da escola – Consciência Negra – Edição Especial. Mas, antes dessa publicação, sugerimos a realização, em sala de aula, das seguintes estratégias:

1.<sup>a</sup> – Reserve momentos de seu planejamento diário para a leitura oral dos textos em sala de aula. Como a turma atuou em regime de colaboração, no desenvolvimento de todas as atividades e estratégias que resultaram na produção do artigo de opinião, professor, julgamos pertinente que seja, então, a primeira interlocutora de seus próprios textos.


2.<sup>a</sup> – Defina com a turma os textos que serão postados semanalmente no *blog*, ao longo do mês de novembro, e as formas de divulgação desse trabalho à comunidade escolar. Vale empreender várias ações, para essa divulgação: aviso no mural da escola, divulgação oral (de sala em sala, na sala dos professores, no intervalo entre as aulas), comunicado aos pais/responsáveis, mensagem em aplicativo, vídeo de divulgação etc.

3.<sup>a</sup> – Adote dinâmica semelhante à desenvolvida no Módulo 3, para o monitoramento do *blog* e interação com os visitantes que, eventualmente, postarem comentários relacionados aos artigos de opinião. Professor, não deixe de lembrar aos alunos que o *blog*, assim como outras redes sociais, possui um grande alcance de audiência, ficando, assim, seus textos expostos à leitura e apreciação de um diversificado público.



### Atenção!

Professor, o gerenciamento do *blog*, neste momento, exigirá um maior esforço de sua parte, no sentido de mediar ações/reações da turma, por ocasião de comentários postados pelos visitantes. Lembre-se de que, agora, o aluno, na posição de enunciador, lidará, eventualmente, com posições valorativas divergentes às suas.



## #ficaadica

Professor,

Que tal organizar os alunos em equipes de trabalho (edição e postagem dos textos, divulgação do trabalho realizado à comunidade escolar, monitoramento e recepção de comentários no *blog*, interação com o público-leitor etc.)? Assim você garantirá o envolvimento de toda a turma na culminância dessa proposta didática.

*Fica a dica.*

### 5.2 Discussão da relação da proposta didática com o tratamento didático do gênero artigo de opinião nos LDLP analisados

Nesta seção, discutimos a relação da proposta didática, anteriormente apresentada, com a análise do tratamento didático atribuído ao gênero artigo de opinião, em diferentes LDLP, descrito no Capítulo IV.

Antes de iniciarmos a discussão propriamente dita, entendemos que se faz necessário reforçar/lembrar que apresentar uma proposta didática substitutiva a que os autores apresentam nas CDLP não é objetivo desta pesquisa. Nosso interesse está voltado para a tentativa de contribuir com o trabalho do professor de Língua Portuguesa, sugerindo uma proposta didática, para o estudo do gênero artigo de opinião, que dialogue, de forma crítica e reflexiva, tanto com o LDLP quanto com a prática pedagógica docente. Esse diálogo, que apenas considerou as CDLP que tratam esse gênero como objeto de ensino, se efetiva nas atividades e estratégias apresentadas, módulo a módulo, e, sobretudo, nos boxes dispostos ao longo da proposta didática:

- 1 – Boxe Fique por dentro! – indicação de leituras para “ampliar o conhecimento” do professor acerca do conteúdo tratado no módulo;
- 2 – Boxe Importante – destaque de questão relevante (leitura, conteúdo, estratégia etc.) e que deve ser considerada pelo professor;
- 3 – Boxe Atenção – diálogo direto com o professor acerca de estratégia ou atividade que está sendo desenvolvida no módulo; e

4 – Boxe #ficaadica – oferta de dicas para enriquecer a organização do trabalho pedagógico do professor.

Em suma, ao contrário dos LDLP, que investem, ao sistematizar as situações de aprendizagem, num diálogo direto e incisivo com o aluno-aprendiz, nossa proposta didática pretende suscitar uma relação dialógica entre o professor e o material didático trabalhado em sala de aula, com vistas a enfatizar o caráter mediador da ação docente.

À semelhança da ancoragem teórica evidenciada na maioria dos LDLP analisados, a proposta didática apresentada foi fortemente influenciada pelas contribuições do quadro teórico-metodológico do ISD – no que se refere ao desenvolvimento de capacidades de linguagem necessárias à apropriação de um gênero e ao procedimento SD (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Contudo, por tomarmos como base, quando do planejamento e da elaboração de atividades e estratégias que compõem os módulos, o tratamento didático atribuído ao gênero artigo de opinião nos LDLP analisados (pontos positivos e negativos), e não a produção inicial do aluno, assim como orienta esse procedimento, é que julgamos mais apropriado denominar de proposta didática a sugestão de trabalho disposta no capítulo anterior.

Na primeira parte de apresentação da proposta didática, além de informações básicas (componente curricular, público-alvo, tempo estimado para a execução da proposta, objetivos), apresentamos ao professor o tema norteador do trabalho: O Brasil é um país racista?. A opção por esse tema se deve, assim como explicitado no primeiro boxe de diálogo com o professor, à intenção de propiciar ao aluno “uma experiência didática não somente para o estudo do gênero, mas também para o exercício de uma prática social”, uma vez que o assunto (racismo) – polêmico e de amplo alcance social, influencia na dinâmica das inter-relações que acontecem dentro e fora do espaço escolar. Além disso, na condição de docente da escolarização básica, vislumbramos a oportunidade de atender ao disposto na Lei N.º 10.639/03, alterada posteriormente pela Lei N.º 11.645/08 – que estabelece o estudo obrigatório da temática História e Cultura Afro-Brasileira em sala de aula, sem, com isso, nos distanciarmos do objetivo da proposta didática: estudo do gênero artigo de opinião. Nossa principal preocupação com a escolha desse tema é que, além de atender às condições exigidas para compor o dizível no gênero artigo de opinião (tema polêmico e/ou assunto controverso), ele também possa garantir o desenvolvimento de uma situação autêntica de comunicação. Isso porque, na maioria dos LDLP analisados, com exceção da CDLP 4 – **Para viver juntos:** Português, cuja prática de produção textual traz a temática proibição do uso de celulares nas escolas, evidenciamos propostas de escrita que, embora oportunizem uma tomada de posição



e/ou um agir criticamente por meio do gênero, apresentam temas ou descontextualizados ou pouco relacionados com os conhecimentos prévios<sup>15</sup> do aluno. Em razão disso, é bem considerável a possibilidade de o aluno produzir um texto “desprovido de qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 65). O apagamento do valor social da escrita é exatamente o que pretendemos evitar ao contemplar o tema O Brasil é um país racista? em nossa proposta didática.

Quanto à estrutura, a proposta foi organizada em Apresentação da Situação, Módulo 1 – Familiarizando-se com o gênero artigo de opinião, Módulo 2 – Identificando as características estáveis do gênero artigo de opinião, Módulo 3 - Retomando a conversa inicial, e, finalizando, Módulo 4 – Produzindo o artigo de opinião e, finalmente, Módulo 5 – (Inter) agindo por meio do artigo de opinião: da prática escolar à prática social.

### 5.2.1 Análise da Apresentação da Situação

A Apresentação da Situação, destinada ao conhecimento do projeto comunicativo no qual a turma se engajará, é um “momento crucial e difícil” (DOLZ; NOVERRAZ ; SCHNEUWLY, 2004, p. 84). Considerando isso, optamos por sugerir, na proposta didática, uma etapa de Apresentação da Situação descontraída e lúdica, com sugestões de trabalho com música, dinâmica e atividade virtual. Nossa preocupação, inicialmente, é oportunizar o envolvimento dos alunos em atividades as quais se prestem ao docente como uma espécie de diagnóstico para captar a disposição da turma para engajar-se no projeto educativo. Também, por meio da participação nessas atividades, os alunos podem fornecer ao trabalho docente relevantes informações acerca de possíveis acentos valorativos atribuídos ao tema norteador da proposta didática.

Em seguida, apresentamos um exemplar de artigo de opinião com a finalidade de, aos alunos, dar a conhecer, em linhas gerais, o gênero e sua função, quando produzido no interior de uma prática social. É importante ressaltar que, para não desviar o foco das discussões anteriormente realizadas, esse exemplar de artigo de opinião aborda tema relacionado ao assunto polêmico em destaque na proposta.

No que concerne ao tratamento didático desse texto, optamos por trabalhar, de forma bem sistematizada, estratégias e atividades relacionadas ao desenvolvimento de capacidades

---

<sup>15</sup> Segundo Marcuschi (2008, p. 239), dos conhecimentos prévios fazem parte “(1) Conhecimentos lingüísticos; (2) Conhecimentos factuais (enciclopédicos); (3) Conhecimentos específicos (pessoais); (4) Conhecimentos de normas (institucionais, culturais, sociais) e (5) Conhecimentos lógicos (processos)”.

de ação (SCHNEUWLY, DOLZ, 2004), que evidenciam o enunciador, a esfera de atividade humana e o suporte de circulação, pois, como já revelado em outro momento desta pesquisa, as coleções didáticas analisadas, e que tomam o gênero, de fato, como objeto de ensino, apresentam um trabalho ainda frágil relacionado ao contexto de produção. Considerando isso, propomos, numa das atividades integrantes dessa etapa, que o docente apresente aos alunos o texto *O Brasil hipócrita: a questão do racismo* em seu contexto original de produção e circulação: jornal *on-line El País*. Na medida em que o objetivo principal dessa proposta didática é o ensino do gênero como prática social, sob pena de, à semelhança dos LDLP analisados, apresentar fragilidades na abordagem relacionada ao contexto de produção, não podemos nos furtar de sugerir um trabalho relacionado ao modo de funcionamento desse e de outros textos na esfera jornalística e no suporte digital de circulação.

Para finalizar essa etapa, há a revelação à turma do projeto comunicativo e o produto que se espera ser elaborado ao final dele. Ao deixar a situação de comunicação definida logo de início, distinguimos a proposta didática do trabalho realizado nos LDLP, pois, em todas as coleções analisadas, essa definição, quando ocorre, somente é explicitada no final da unidade/do capítulo, em decorrência da prática de produção textual.

### 5.2.2 Análise dos Módulos

No procedimento SD, os módulos visam trabalhar “problemas” detectados na produção inicial, fornecendo aos alunos “instrumentos necessários para superá-los” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 87). Na proposta didática apresentada, a referência para a modularização de estratégias e atividades a serem trabalhadas com a finalidade de aprendizagem e domínio do gênero, como já esclarecido anteriormente, é o tratamento didático atribuído ao artigo de opinião nas coleções didáticas analisadas.

Desse tratamento, é importante esclarecer, não somente os “problemas” evidenciados nos LDLP, mas também suas potencialidades nos serviram de parâmetros para o planejamento das estratégias e atividades, organizadas nos cinco módulos didáticos a seguir analisados.

#### 5.2.2.1 MÓDULO 1 – Familiarizando-se com o gênero artigo de opinião

Neste primeiro módulo de estratégias e atividades, ocorre a retomada do texto trabalhado, em linhas gerais, na Apresentação da Situação, *O Brasil hipócrita: a questão do racismo*, de Luiz Rufatto. Desse artigo, que se constitui no texto-base de trabalho da proposta

didática, serão destacados os elementos que compõem o gênero: conteúdo temático, estrutura composicional e estilo (BAKHTIN, 1997).

A fim de privilegiarmos o desenvolvimento de capacidades de linguagem específicas – discursivas e linguístico-discursivas (SCHNEUWLY, DOLZ, 2004), organizamos e estruturamos as atividades, nesse módulo, de forma que cada uma ressalte um elemento do gênero. Assim, a 1.<sup>a</sup> atividade privilegia o estudo do conteúdo temático, com destaque para o assunto polêmico, o ponto de vista e os argumentos em defesa desse ponto de vista. A 2.<sup>a</sup> atividade, desdobramento da 1.<sup>a</sup>, sistematiza os tipos de argumentos utilizados em defesa de um ponto de vista e a estratégia de contra-argumentação de ideias. As 3.<sup>a</sup> e 4.<sup>a</sup> atividades, respectivamente, privilegiam o estudo da estrutura composicional e do estilo do gênero. Evidenciamos organizações parecidas, e que, inclusive, foram tomadas como parâmetros para a estruturação do Módulo 1, nas CDLP 4 e 5 – respectivamente, **Para viver juntos: Português e Jornadas.port** – Língua Portuguesa. Os autores dessas coleções apresentam e organizam o tratamento didático do gênero, nas unidades, por blocos, e de acordo com os elementos indissociáveis do enunciado (BAKHTIN, 1997). O que nos chama a atenção, nesse tratamento, e que procuramos evitar na proposta, é que os blocos destinados ao estudo do conteúdo temático e da estrutura composicional correspondem, em média, a 70% do total de práticas de linguagem nos LDLP e, ao contrário disso, o bloco destinado ao estudo do estilo não alcança 20% de práticas.

Ainda sobre o estilo do gênero, propusemos, na 4.<sup>a</sup> atividade, a realização de exercícios que oportunizam a prática de análise linguística, quer dizer, a prática de exercícios que, para além da metalinguagem, permitem reflexões acerca dos recursos linguísticos operados pelo articulista na produção do enunciado.

#### 5.2.2.2 MÓDULO 2 – Identificando as características estáveis do gênero artigo de opinião

Seguindo a concepção de que os gêneros do discurso, sejam eles orais ou escritos, são “*tipos relativamente estáveis*” de enunciados (BAKHTIN, 1997), planejamos e estruturamos o Módulo 2, cujo objetivo é identificar, a partir da análise de vários exemplares, as características mais ou menos estáveis do gênero artigo de opinião. Para atingir esse objetivo, o referido módulo sugere o trabalho, a partir de um roteiro para análise, com cinco exemplares do gênero, publicados recentemente em jornais *on-line*.

Com a finalidade de não desgastar o tema norteador da proposta didática, e porque o objetivo da atividade não é, necessariamente, o trabalho específico com o conteúdo temático,

mas sim, com a relativa estabilidade do gênero, optamos por uma seleção de textos com temática diversificada e de possível interesse do público-alvo.

Consideramos a atividade proposta nesse módulo – análise, em grupo, de exemplares do artigo de opinião e elaboração de quadro-síntese com características estáveis do gênero – de extrema relevância para o alcance do principal objetivo da proposta – (Re) conhecer o gênero artigo de opinião como forma de expressão crítica acerca de questões polêmicas e/ou situações controversas que repercutem no meio social, pois a turma terá a sua disposição vários protótipos do gênero, para observação, análise e, sobretudo, comparação entre textos. Também é relevante porque, ao elaborar o quadro-síntese de características estáveis, tanto nos grupos quanto coletivamente, os alunos lidarão com todas as capacidades de linguagem, que, na dinâmica do texto, articulam-se “como se fosse uma engrenagem” (CRISTOVÃO, 2010, p. 19).

Sugerimos, para finalizar o módulo, que o quadro-síntese elaborado coletivamente sirva ao professor como modelo didático do gênero e, aos alunos, como lista de constatações. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Esse documento norteará as ações docente e discente em futuras atividades moduladas na proposta.

Nas análises dos LDLP, constatamos, excetuando-se as CDLP 3 e 4, respectivamente, **Tudo é linguagem** e **Para viver juntos: Português**, que os autores apresentam, nas unidades/nos capítulos, apenas um exemplar do gênero artigo de opinião para o trabalho com as práticas de linguagem. A ausência de outros exemplares, a nosso ver, constitui-se em entrave para o processo de ensino e aprendizagem do gênero, uma vez que os alunos não encontram, no material didático trabalhado em sala de aula, textos modelares que lhes facilitem a compreensão de aspectos linguístico-discursivos essenciais para o funcionamento desse enunciado.

### 5.2.2.3 MÓDULO 3 – Retomando a conversa inicial

O Módulo 3, diferente dos anteriores, foi planejado e elaborado para ser desenvolvido no *blog* da escola. Julgamos necessário realizá-lo assim, nesse espaço virtual, porque, primeiro, será dada à turma a oportunidade de realizar atividades em outro suporte, diferente dos tradicionalmente utilizados em sala de aula, dentre eles, o LDLP, e, segundo, será uma oportunidade de os alunos conhecerem (se ainda não conhecem) as funcionalidades dessa ferramenta e interagirem no ambiente onde, posteriormente, publicarão os artigos produzidos.

O assunto norteador da proposta didática, novamente virá à tona, nesse módulo, pois, semanalmente, a turma discutirá um texto, não necessariamente do gênero em estudo na proposta didática, que aborde questões relacionadas ao assunto racismo. Além de fomentar novas discussões relacionadas à questão polêmica – O Brasil é um país racista?, as atividades virtuais oportunizarão a produção de “tarefas simplificadas de produção de textos” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 89). Essas tarefas são assim denominadas porque permitem que os alunos se concentrem num determinado aspecto da produção textual; no caso específico das atividades do Módulo 3, na produção de sequências linguísticas argumentativas simples. Explicando melhor, as atividades propostas, no Módulo 3, objetivam a produção, pelos alunos, de comentários opinativos acerca de textos publicados semanalmente no *blog*. Como os textos opinativos eventualmente serão lidos e comentados por visitantes em geral, membros ou não da comunidade escolar, a turma lidará com posições diversas, e até mesmo contrárias, às publicadas, que serão oportunas na medida em que os alunos poderão, não só sustentar suas posições, mas também refutar as dos eventuais interlocutores, desenvolvendo, assim, estratégias contra-argumentativas. À medida que os textos opinativos forem postados, tanto da turma quanto dos visitantes, o professor, por meio do recurso de gerenciamento dos comentários (moderação) no *blog*, poderá trabalhar com os alunos, se necessário, questões relacionadas à discursividade argumentativa e microestrutura textual, antes de ser liberada a publicação deles na página.

Sugerimos que o Módulo 3 aconteça concomitante com o Módulo 2, e se estenda, caso as discussões permaneçam ativas, por todo o decurso da proposta didática. A intenção é que a turma, com a familiaridade adquirida no uso do *blog*, desenvolva uma atuação mais protagonista nesse espaço virtual, pesquisando e sugerindo textos, que serão publicados e discutidos semanalmente.

Com relação ao uso da tecnologia para o exercício de práticas de linguagem, não constatamos nenhuma estruturação semelhante, nas coleções didáticas analisadas, a essa apresentada no módulo. Em geral, nos LDLP, a internet (e suas funcionalidades) é mencionada apenas na sugestão de *sites* e *links*, para pesquisa de informações, conteúdos e leitura de textos complementares.

E, com relação ao tema, com exceção da CDLP 3 – **Tudo é linguagem**, os autores apresentam diferentes temáticas para o exercício das práticas de linguagem na unidade/no capítulo, isto é, apresentam um tema para o exercício das práticas de escuta/leitura de textos e de análise linguística, e outro, distinto, para o exercício da prática de produção textual. A ausência de trabalho prévio (leituras, discussões, pesquisas) com o tema que integrará a

proposta de produção textual, a nosso ver, pode acarretar dificuldades aos alunos, tanto na definição do contexto de produção como na composição do dizível (conteúdo temático), e resultar na elaboração de texto apenas para fins de cumprimento de tarefa.

O Módulo 3, a nosso ver, apresenta estratégias de trabalho com as práticas de linguagem bem diferenciadas das evidenciadas nas análises das coleções didáticas, principalmente no que diz respeito à atenção dispensada a assunto e tema norteadores da proposta didática, e ao uso do suporte virtual como efetivo espaço de discussão e aprendizagem.

#### 5.2.2.4 MÓDULO 4 – Produzindo o artigo de opinião

O Módulo 4 objetiva a produção de texto com base no tema norteador da proposta didática: O Brasil é um país racista?. Nesse módulo, a turma lidará com toda a complexidade de ação (planejamento, elaboração, revisão, reestruturação) que envolve essa prática de linguagem. Para que os alunos tenham clareza do caráter processual dessa prática, e se desprendam da noção de que produzir texto refere-se apenas a escrever, no significado estrito da palavra, optamos por estruturá-la em etapas. Contudo, antes de dar início à prática, sugerimos que o docente retome o quadro-síntese confeccionado com a turma, no Módulo 2, e revise as características estáveis do gênero. Acreditamos que é relevante a adoção desse procedimento, porque produzir um artigo de opinião pode ser uma tarefa muito complexa para o aluno, uma vez que esse gênero se insere numa instância pública de uso da linguagem, o que obriga o enunciador a “ter um maior controle para dominar as convenções que regulam e definem seu sentido institucional” (BRASIL, 1998, p. 24).

Nas coleções didáticas analisadas, evidenciamos que as publicações mais recentes, CDLP 4 – **Para viver juntos:** Português, e CDLP 5 – **Jornadas.port** – Língua Portuguesa, tratam a prática de produção textual como processo, e sistematizam a proposta por etapas, para que o aluno, com a mediação do professor, possa desenvolver habilidades necessárias ao alcance do resultado: o texto. Consideramos satisfatório esse tratamento, que, contribuiu, de forma relevante, na organização das estratégias de produção textual definidas na proposta didática. Contudo, três questões, relacionadas não especificamente ao processo, mas, sim, às orientações que conduzem os alunos à prática de escrita do gênero, apresentadas (ou não) na etapa de planejamento, requerem melhor abordagem no conjunto das coleções analisadas. A primeira, excetuando-se a CDLP 3 – **Tudo é linguagem**, é a apresentação do tema, pelos autores dos LDLP, apenas no ato do planejamento da escrita. Se essa situação já é complicada

na produção de um gênero qualquer, em se tratando da produção de um artigo de opinião, o nível de complicação torna-se ainda maior, na medida em que uma das marcas de discursividade do gênero – uso explícito de outras vozes na sustentação da posição enunciativa – exige do aluno uma prévia coleta de dados e pesquisa de conteúdos e informações. No intuito de evitarmos situação semelhante, na proposta didática apresentamos o tema *O Brasil é um país racista?* logo no início, na Apresentação da Situação, e, em seguida, propomos, nos Módulos 1 e 3, exercícios de práticas de linguagem, seguindo a mesma abordagem temática. Desse modo, no Módulo 5, os alunos, já familiarizados com o assunto e munidos de bom repertório temático, não apresentarão dificuldades para compor o dizível no gênero artigo de opinião. A segunda questão refere-se à forma equivocada como os autores dos LDLP analisados apresentam a situação de comunicação (contexto de produção) na proposta de produção textual, pois ora há a ausência de algum elemento determinante dessa situação, ora há a falta de clareza na organização desses elementos na proposta. Como exemplo disso, citamos a CDLP 3 – **Tudo é linguagem**, a qual apresenta o suporte de circulação do texto apenas no final da proposta de produção, após a etapa de revisão. E as CDLP 4 e 5, respectivamente, **Para viver juntos: Português e Jornadas.port** – Língua Portuguesa, que não explicitam o interlocutor da situação de comunicação, ficando este apenas presumido, com base em outros elementos explicitados. Quanto a isso, na proposta didática, os alunos, já na apresentação da situação, são informados acerca do contexto de produção que norteará a prática de produção textual. E, com o intuito de familiarizá-los com o suporte de circulação do gênero e seus eventuais interlocutores, planejamos e elaboramos as atividades e estratégias do Módulo 3, para serem desenvolvidas no *blog* da escola, espaço virtual onde, posteriormente, serão publicados os artigos de opinião produzidos pelos alunos.

No que concerne à etapa de elaboração do texto, em geral, nas coleções analisadas, os autores apresentam algumas intervenções, não no sentido de determinar o que deve ser escrito pelos alunos, mas de orientá-los quanto aos aspectos discursivos necessários para a caracterização do enunciado que se está produzindo. Seguindo esse tratamento, na proposta didática, propomos a utilização do quadro Colocando a mão na massa durante a escrita do texto. Nesse ponto, cabe mencionar que o referido quadro dá continuidade a outro, Preparando-se para colocar a mão na massa, apresentado aos alunos na etapa de planejamento. A apresentação de quadros contínuos, de uma etapa a outra, para além de estratégia de organização do processo de produção apresentado no módulo, a nosso ver, reforça a ideia de que as capacidades de linguagem, na prática de escrita do texto, devem ser acionadas contínua



e conjuntamente, como uma espécie de engrenagem (CRISTOVÃO, 2010).

E, finalmente, na etapa de revisão e reescrita, nas coleções analisadas, os autores apresentam critérios, para que o aluno, agora, na posição de leitor crítico (avaliador) de texto, tanto autoral quanto de outrem, analise a produção. Com exceção da Coleção 3 – **Tudo é linguagem**, que não apresenta critérios avaliativos, mas, ainda assim, atribui ao aluno a tarefa (complexa) de revisar seu próprio texto, não visualizamos graves problemas nessa etapa, nos LDLP analisados; pelo contrário, o trabalho desenvolvido pelos autores nos instigou a planejar e elaborar o nosso próprio, principalmente no que se refere ao compartilhamento da tarefa de revisão, e consequente reescrita/reestruturação do texto. Por isso, na proposta didática, foram apresentadas algumas atividades compartilhadas de revisão, tais como: avaliação, em dupla, do texto do colega; reestruturação coletiva de texto, em sala de aula, e com a mediação do professor; e revisão e reestruturação do texto autoral, com base nas observações avaliativas dos colegas. Nesse ponto, vale mencionar que o quadro-síntese, elaborado no Módulo 2, serve agora como lista de constatações (DOLZ; SCHNEUWLY; NOVERRAZ, 2004), para nortear o desenvolvimento dessas atividades de revisão, reestruturação e reescrita.

#### 5.2.2.5 MÓDULO 5 – (Inter) agindo por meio do artigo de opinião: da prática escolar à prática social

Nas coleções analisadas, o tratamento didático do gênero artigo de opinião, nas unidades/nos capítulos, encerra-se paralelamente à finalização da produção de texto. Em defesa desse tratamento, afirmamos que, uma vez que o gênero, nos LDLP, é, principal e prioritariamente, um objeto de ensino e aprendizagem, nos parece coerente, em certa medida, finalizar seu tratamento didático, com a conclusão do estudo das práticas de linguagem – leitura/escuta de textos, análise linguística e produção textual. Por outro lado, documentos oficiais, como os PCNLP e o PNLD, apontam para a necessidade de que, na situação de ensino e aprendizagem, ainda que ocorra uma transformação de finalidade do gênero, isto é, passe de “gênero a comunicar” a “gênero a aprender” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), o trabalho com as práticas de linguagem privilegie situações de uso real da língua. Dessa forma, se refletirmos a fundo sobre essa questão, chegaremos à conclusão de que, para além da materialização linguística, o uso real da língua tem eco, provoca (re) ação-resposta em outrem etc., enfim, requer um mover social. Como resultado dessa reflexão, planejamos e elaboramos o Módulo 5 – (Inter) agindo por meio do artigo de opinião: da prática escolar à prática

social.

No Módulo 5, o artigo de opinião será publicado, no *blog* da escola, e divulgado para a comunidade escolar. Por esse tempo, a proposta didática, se iniciada no 3.º bimestre letivo, conforme sugestão constante na etapa Apresentação da Situação, já alcança o 4.º bimestre e, em razão da data 20 de novembro, e, também, por força da Lei N.º 10.639/03, alterada posteriormente pela Lei N.º 11.645/08, a comunidade escolar estará envolvida em atividades e projetos relacionados ao Dia da Consciência Negra. Por isso, o momento é bem oportuno para a publicação e divulgação dos textos no jornal *on-line* da escola – Consciência Negra – Edição Especial. Após a publicação, sugerimos que a turma, com o auxílio do professor, decida a melhor forma de gerenciamento dos eventuais comentários publicados e de interação com seus textos e interlocutores (visitantes do *blog*).

O acompanhamento e a mediação do professor, no desenvolvimento das atividades e estratégias propostas, neste módulo, são consideravelmente importantes, pois, a exemplo do Módulo 3, os comentários direcionados aos textos publicados podem tanto reforçar quanto rebater a tese defendida pelo articulista. Ocorre que, nesse caso, o articulista é o próprio aluno que, por meio do convencimento, buscará a adesão do outro às suas ideias. Nesse movimento dialógico, cumpre-se, então, o principal objetivo do módulo – interagir com o outro (interlocutor) por meio do gênero artigo de opinião.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Parafraseando Marcuschi (2010), a retomada das nossas primeiras palavras será, neste momento, o fio condutor das nossas últimas, contudo, de forma mais amadurecida, e sob o efeito reflexivo proporcionado pela experiência da pesquisa.

Quando definimos que, em atendimento ao objetivo do PROFLETRAS, intentáramos um estudo que, de alguma forma, viesse a contribuir para a ampliação da competência discursiva do aluno do 9.º ano do Ensino Fundamental, logo optamos pelo gênero artigo de opinião e LDLP como objetos de pesquisa. Assim, apresentamos algumas justificativas para a escolha desses objetos, mas duas, dentre todas, são, para nós, especialmente caras, pois surgiram no contexto da escola, a partir do olhar empírico sob nossa prática docente, tanto em regência de classe quanto em coordenação pedagógica da Área de Códigos e Linguagens. A primeira diz respeito à insuficiente atenção dispensada a gêneros da ordem do argumentar no Ensino Fundamental; e, a segunda, ao papel de destaque que, mesmo na contemporaneidade, o LDLP ainda ocupa na organização do trabalho pedagógico docente. Considerando isso, a análise do tratamento didático atribuído ao gênero artigo de opinião, nas práticas de linguagem apresentadas nos LDLP, não só ofertou relevantes informações acerca da possível organização do trabalho pedagógico, para o ensino do artigo de opinião em sala de aula, mas também oportunizou reflexões acerca da eficiência (ou não) desse tratamento para a ampliação da competência discursiva dos alunos. Sobre essas informações e reflexões, teceremos algumas considerações.

Ao analisarmos o *corpus*, dentre outras questões, evidenciamos que as noções de texto e gênero, no estudo de língua/linguagem, não foram imediatamente transpostas para os LDLP, quando do surgimento dos PCNLP no contexto educacional, pois, das cinco inseridas no recorte “depois dos PCNLP”, apenas as CDLP **Tudo é linguagem** (PNLD 2008/2010), **Para viver juntos: Português** (PNLD 2011/2013) e **Jornadas.port** – Língua Portuguesa (PNLD 2014/2016) tratam texto e gênero como unidade e objeto de ensino, conforme orientam essas diretrizes. As outras, **Português: linguagens** (PNLD 2002/2004) e **Português para todos** (PNLD 2005/2007), embora tenham sido publicadas após o surgimento dos PCNLP, demonstram resquícios de uma concepção estruturalista de língua nas práticas de linguagem apresentadas. Embora não sejam práticas como as encontradas nos LDLP **Atividades de Comunicação em Língua Portuguesa** e **Novo Português Através de Textos**, publicados nas décadas de 1970 e 1980, portanto “antes dos PCNLP”, essas CDLP ainda apresentam um resistente trabalho, considerando a língua como um sistema fechado e abstrato

de regras linguísticas e o texto apenas como pretexto para estudo da metalinguagem (GERALDI, 2006). E, sobretudo, propõem atividades de escrita bastante arraigadas na produção de gêneros tipicamente escolares (narração, descrição, dissertação e argumentação) (ROJO; BARBOSA, 2015). Por outro lado, não podemos negar que, nas mesmas CDLP – **Português: linguagens** e **Português para todos**, numa e noutra prática de linguagem, há propostas de trabalho com gêneros que circulam em outros espaços de utilização da língua, tais como as esferas jornalística e publicitária. Essa estratégia, em certa medida, pode representar o empenho dos autores dos LDLP em adaptar-se, à época, a demandas impostas por ciências linguísticas e pesquisas acadêmicas, cujos conhecimentos produzidos e resultados alcançados foram transpostos para o contexto escolar, principalmente, por meio dos PCNLP.

Posto isso, reconhecemos que a análise do tratamento didático do gênero artigo de opinião em distintos LDLP consistiu, para nós, pesquisadora, numa tarefa desafiadora, e, em alguns momentos, frustrante, devido à ausência do gênero como objeto de ensino em algumas CDLP analisadas. Por outro lado, quando foi possível constatar, de fato, esse tratamento ao gênero, evidenciamos o empenho, por parte dos autores, sobretudo das CDLP recentemente editadas, em transpor para a obra didática, mesmo estando na condição de gênero a aprender (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), o estudo do artigo de opinião inserido num contexto de interação.

Excetuando-se a CDLP **Para viver juntos: Português**, cujo gênero é tomado como objeto de ensino em dois volumes, o que condiz com a proposta de progressão de gêneros proposta por Dolz e Schneuwly (2004), o artigo de opinião aparece em apenas um exemplar de cada coleção, quase sempre naquele destinado ao último ano de escolaridade do Ensino Fundamental. Na unidade/no capítulo destinado ao estudo do artigo de opinião, há, em geral, apenas um protótipo do gênero, o que dificulta a sua modelização, conforme orientam Gonçalves e Ferraz (2014).

Concernente ao tratamento didático atribuído ao gênero, evidenciamos que os LDLP apresentam um número significativo de exercícios voltados para a escuta/leitura do texto, o que talvez possa ser um indicativo, assinalado pelos autores, de que, no interior das práticas sociais, nós, falantes/locutores, mais que produtores, somos receptores desse gênero, sendo necessário, portanto, na situação de ensino e aprendizagem, despender maior atenção ao desenvolvimento de “competência para a recepção” (BRASIL, 1998). Já os exercícios de análise linguística, por outro lado, são apresentados em menor número. Sobre isto, é bom esclarecer que, mesmo nas recentes publicações, os autores permanecem atribuindo considerável atenção à metalinguagem em seus LDLP, com a apresentação de vários

exercícios de sistematização de regras da gramática normativa; inclusive, em função de não realizar um trabalho “descontextualizado”, utilizam variados textos para essa finalidade. Entretanto, a análise linguística do texto em situação de interação, isto é, em efetivo uso social, ainda é pouco explorada. E, com relação à prática de produção textual, os LDLP apresentam, em geral, uma única proposta de escrita, quase sempre motivada por uma situação artificializada de uso da língua. Talvez, por esse motivo, concluímos que, de todas as capacidades de linguagem necessárias ao domínio do gênero, a capacidade de ação, principalmente no que se refere a exercícios relacionados aos contextos de produção e recepção do enunciado, é a menos privilegiada nas práticas de linguagem apresentadas nos LDLP. Essa e outras reflexões foram consideradas nas etapas de planejamento e elaboração da proposta didática para estudo do gênero artigo de opinião, que apresentamos nesta pesquisa. Grosso modo, foram relevantes, nessas etapas, os aspectos positivos e negativos evidenciados no tratamento didático do gênero artigo de opinião dos LDLP analisados.

Na proposta didática, demos destaque, em algumas práticas de linguagem apresentadas nos módulos, aos elementos constitucionais do gênero (conteúdo temático, estrutura composicional e estilo), de acordo com a teoria bakhtiniana, e ressaltamos os contextos de produção, circulação e de recepção dos enunciados, na tentativa de apresentar, a professor e aluno, uma experiência de ensino e aprendizagem do gênero, que transponha os limites escolares e adquira contornos de uma prática social. No que se refere ao gênero, é importante destacar que, no decorrer de toda a pesquisa, nos furtamos, exceto no capítulo dedicado ao aporte teórico, no qual as abordagens sociodiscursivas tendiam para uma ou outra, de utilizar as expressões gênero de texto/textual ou gênero do discurso/discursivo, muito embora os encaminhamentos dados ao estudo do artigo de opinião, na proposta didática, tenham revelado nossa opção por um trabalho com os gêneros de acordo com a concepção enunciativo-discursiva bakhtiniana. Contudo, as experiências vivenciadas nessa pesquisa, tanto na análise dos LDLP como na elaboração da proposta, nos levam a acreditar que, na situação de ensino e aprendizagem do gênero artigo de opinião, sobretudo se considerarmos que uma das primeiras (senão a única) via de acesso a ele é a escola, a organização do trabalho pedagógico, deve, a nosso ver, privilegiar o estudo de elementos da materialidade relacionados à estrutura composicional e, somente adiante, investir num trabalho em que sobressaiam os elementos característicos da enunciação. Dessa forma, o trabalho pedagógico terá como finalidade não só o domínio, mas também o uso do gênero como prática social.

Finalizando essas considerações, ressaltamos que o trabalho com as práticas de

linguagem apresentadas nos LDLP não pode prescindir da mediação docente, que, quanto mais for engajada num movimento metodológico de ação – reflexão – ação (BRASIL, 1998), mais contribuirá para a ampliação da competência discursiva do aluno. Assim sendo, esperamos que os resultados desta pesquisa possam contribuir não apenas para organizar o estudo do gênero artigo de opinião em torno de práticas de linguagem apresentadas pelos LDLP, mas também para suscitar uma relação dialógica do professor com esse recurso didático e, por conseguinte, com a sua própria prática docente.

Devido à exiguidade de tempo, e porque, no momento, não era o objetivo principal, não foi possível considerar, como participantes da pesquisa, outros professores de Língua Portuguesa. No entanto, é nossa intenção, num futuro próximo, compartilhar, com os nossos pares, essas reflexões e aplicar a proposta de intervenção, com vistas à apresentação dos resultados num novo estudo.



## REFERÊNCIAS

- AMARAL, S. R. R. do. **Políticas públicas para o livro didático a partir de 1990: o PNLD e a regulamentação das escolhas do professor**, s/d.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2010.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- \_\_\_\_\_. (VOLOCHINOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 2002.
- BATISTA, A. A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Orgs.). **Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado, Letras, 2003, p. 25-64.
- BEZERRA, M. A. Textos: seleção variada e atual. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 35-47.
- \_\_\_\_\_. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010, p. 39-49.
- BOMÉNY, M. H. B. O livro didático no contexto da política educacional. In: OLIVEIRA, J. B. A. *et al.* **A política do livro didático**. São Paulo: Summus, 1984.
- BORGATTO, A.; BERTIN, T.; MARCHEZI, V. **Tudo é linguagem**. São Paulo: Ática, 2006.
- BRÄKLING, K. L. Trabalhando com artigo de opinião: revisitando o eu no exercício da (re) significação da palavra. In: ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000, p. 221-248.
- BRASIL. **Constituição Federal (1988)**. Emenda Constitucional N.º 59, de 11 de novembro de 2009. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em: 03 fev. 2016.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Histórico do PNLD**. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>. MEC/FNDE. Acesso em: 26 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. **Resolução N.º 38 de 15/10/2013.** MEC/FNDE. Disponível em [https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl\\_tipo=RES&num\\_ato=00000038&seq\\_ato=000&vlr\\_ano=2003&sgl\\_orgao=FNDE/MED](https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000038&seq_ato=000&vlr_ano=2003&sgl_orgao=FNDE/MED). Acesso em: 26 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei N.º 1.006, de 30/12/1938.** MEC/FNDE. Disponível em [https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl\\_tipo=DEL&num\\_ato=00001006&seq\\_ato=000&vlr\\_ano=1938&sgl\\_orgao=NI](https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=DEL&num_ato=00001006&seq_ato=000&vlr_ano=1938&sgl_orgao=NI) Acesso em: 25 ago. 2015.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Org. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meireles Matencio. Trad. Anna Rachel Machado *et al.* Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: Educ., 2012.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português:** linguagens, 7.<sup>a</sup> série. São Paulo: Atual, 1998a.

\_\_\_\_\_. **Português:** linguagens. Manual do Professor. São Paulo: Atual, 1998b.

COSTA, C. L. *et al.* **Para viver juntos:** português, 7.º ano: ensino fundamental. São Paulo: Edições SM, 2009.

COSTA VAL, M. da G. O que é produção de texto na escola. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, n. 20, p. 83-87, mar./abr., 1998.

CRISTOVÃO, V. L. L. Procedimentos de análise e interpretação em textos de avaliação. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo:** questões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 257-271.

\_\_\_\_\_. O interacionismo sociodiscursivo em discussão. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 2, n. 3, ago./dez. 2010.

DELMANTO, D.; CARVALHO, L. B. de. **Jornadas. port. Língua Portuguesa.** São Paulo: Saraiva, 2012.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 35-60.

\_\_\_\_\_. (em colaboração com Sylvie Haller). O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 125-155.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAG, B.; MOTTA, V. R.; COSTA, W. F. **O estado da arte do livro didático no Brasil**. Brasília, DF: Reduc: INEP, 1987.

\_\_\_\_\_. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1993.

GAGLIARDI, E; AMARAL, H. **Sequência didática**: Artigo de Opinião Jornalístico (Parte I). [2015?]. Disponível em: <https://dialogosassessoria.wordpress.com/2015/11/02/sequencia-didatica-artigo-de-opinio-para-ensino-fundamental-ii/>. Acesso em: 17 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. **Sequência didática**: Artigo de Opinião Jornalístico (Parte II). [2015?]. Disponível em <https://dialogosassessoria.wordpress.com/2015/11/11/sequencia-didatica-artigo-de-opinio-para-ensino-fundamental-ii-parte-ii/>. Acesso em: 17 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. **A opinião do "outro" no jornal**: o gênero discursivo artigo de opinião. Disponível em <https://dialogosassessoria.wordpress.com/2015/10/07/genero-discursivo-artigo-de-opinio-jornalistico/>. Acesso em: 17 jan. 2016.

GARCIA, A. L. M.; RANGEL, E. O. **Glossário. Caminhos da escrita**. Curso *on-line* de formação de professores. Programa Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, Cenpec/MEC, 2013.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.

GONÇALVES, A. V. **Gêneros textuais e reescrita**: uma proposta de intervenção interativa. 2007. 358f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) UNESP, Araraquara, São Paulo.

GONÇALVES, A. V.; FERRAZ, M. R. R. Sequência didática: ferramenta de aprimoramento da prática pedagógica e de desenvolvimento dos saberes discentes. In: BARROS, E. M. D.; RIOS-REGISTRO, E. S. (Orgs.). **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 69-96.

GUIMARÃES, A. M. de M.; KERSCH, D. F. Explorando os projetos didáticos de gênero como um caminho metodológico. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). **Caminhos da construção**: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014, p. 17-37.

KOCH, I. G. V. **A argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 2011.

KÖCHE, V. S.; PAVANI, C. F.; BOFF, O. M. B. **Prática textual:** atividades de leitura e escrita. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

KÖCHE, V. S.; BOFF, O. M. B.; MARINELLO, A. F. **Leitura e produção textual:** gêneros do argumentar e expor. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em aberto**. Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar., 1996, p.3-9.

LIMA, P. da S.; SOUSA, I. V. de. Produção de artigo de opinião em sequência didática. In: SILVA, W. R.; LIMA, P. da S.; MOREIRA, T. M. (Orgs.). **Gêneros na prática pedagógica:** diálogos entre escolas e universidades. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

LINO DE ARAÚJO, D. L. de. O que é (e como faz) sequência didática? **Entrepalavras**, Fortaleza, ano 3, v.3, n.1, p. 322-334, jan./jul. 2013.

MARCUSCHI, E. Os destinos da avaliação no Manual do Professor. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **O Livro didático de Português:** múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p.139-150.

\_\_\_\_\_. **Escrevendo na escola para a vida.** Coleção explorando o ensino, v. 19. Língua Portuguesa: ensino fundamental/Coordenação, Egon de Oliveira Rangel e Roxane Helena Rodrigues Rojo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENEZES, W. A. Estratégias discursivas e argumentação. In: LARA, G. M. P. (Org.). **Língua (gem), texto, discurso:** entre a reflexão e a prática. Rio de Janeiro: Lucerna: Belo Horizonte, MG: FALE/UFMG, 2006, p. 87-105.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social:** Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

OLIVEIRA, J. B. A. et al. **A política do livro didático.** São Paulo: Unicamp, 1984.

OLIVEIRA, M. de R.; WILSON, V. Linguística e ensino. In: MARTELOTTA, M. E. (org.). **Manual de linguística.** São Paulo: Contexto, 2008.

PAVIANI, N. M. S. Aprendizagem na perspectiva da teoria do interacionismo sociodiscursivo de Bronckart. **REP - Revista Espaço Pedagógico**, v. 18, n. 1, Passo Fundo, RS, p. 58-73, jan./jun. 2011.

PENTEADO, A. E. de A. *et al.* **Para viver juntos:** português, 8.º ano: ensino fundamental. São Paulo: Edições SM, 2009.

**Portal do Jornal Escolar:** Recurso Educacional Aberto. Disponível em <http://www.jornalescolar.org.br/planos-de-aula/sequencias-didaticas/>. Acesso em: 17 jan. 2016.

RANGEL, E. Livro didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p.13-20.

\_\_\_\_\_. **A escolha do livro didático de Português: caderno do professor** (Coleção Alfabetização e Letramento). Belo Horizonte: Ceale, 2006.

RODRIGUES, R. H. O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita. In: ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000, p.207-220.

\_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A. e MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p.152-183.

ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A. e MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p.184-207.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil: 1930-1973**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978.

ROSENBLAT, E. Critérios para a construção de uma sequência didática no ensino dos discursos argumentativos. In: ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000, p. 185-205.

SARGENTIM, H. G. **Atividades de comunicação em Língua Portuguesa: 8ª série**. São Paulo: IBEP, 1974.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 61-78.

SILVA, V. S. da; CYRANKA, L. F. de M. A Língua Portuguesa na escola ontem e hoje. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 27, p. 271-287, jul./dez. 2009.

SILVEIRA, D. T.; CORDOVA, F.P. A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, p. 31-42.

SOARES, M. **Novo português através de textos 8**. São Paulo: Editora Moderna, 1986.

\_\_\_\_\_. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002a, p. 155-176.

\_\_\_\_\_. **O livro didático e a escolarização da leitura**. Entrevista concedida ao Programa Salto Para o Futuro em 07/10/2002. Disponível em <http://entrevistasbrasil.blogspot.com.br/2008/10/magda-soares-o-livro-didatico-e.html>. Acesso em: 04 fev. 2016. 2002b.

\_\_\_\_\_. Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa. In: **Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino**. São Paulo: Educ., 1998, p. 53-60.

SOUZA, A. G. de. **Estudo dos gêneros textuais no livro didático de Língua Portuguesa como ferramenta para as práticas linguísticas e sociais**. 2011. 133 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Natal.

SOUZA, L. V. de. **As proezas das crianças em texto de opinião**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

\_\_\_\_\_. Gêneros jornalísticos no letramento inicial. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A., (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 63-79.

TERRA, E.; CAVALLETE, F. **Português para todos**. São Paulo: Scipione, 2002.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 2005.

VIEIRA, M. S. de P.; SILVA, D. C. Multimodalidade e multissemiose na formação de leitores proficientes: um estudo na perspectiva dos gêneros. In: APARÍCIO, A. S. M.; SILVA, S. R. da (Orgs.). **Gêneros textuais e perspectivas de ensino**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 169-189.

VOLMER, L.; RAMOS, F. B. O livro didático de Português (LDP): a variação de gêneros textuais e a formação do leitor. Trabalho apresentado no Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – **V SIGET**, Caxias do Sul, RS, 2009.

ANEXOS



## ANEXO 1 – Apresentação da situação – Música “A cor do Brasil”

Negro branco  
Pardo, colorido  
Caucasiano  
Todos em um grito de não  
Ao preconceito  
Viva a miscigenação!  
Mistura de raças  
Somos a cor do Brasil  
Brasil, Brasil, Brasil  
Negro branco  
Pardo, colorido  
Caucasiano  
Todos em um grito de sim  
Somos iguais e nossa pele é uma casca  
A nossa tribo tem branca e tem mulata  
Mas levo em minha pele, no meu coração  
A cor do Brasil  
Brasil, Brasil, Brasil  
Somos mistura, comunidade  
Aceitamos todos  
Então corre e chega aí  
E somos gratos  
Sorrisos fartos  
A felicidade mora aqui  
La, la, la, la, la, la  
Segue o som, num ritmo bom  
Aqui na favela,  
Criança animada  
Agora escreve, por linhas retas  
A nossa história, que foi mal contada  
Palavra falada, por quem sabe nada  
O rap que nasce, na minha quebrada

Expressa a dor da mentira jogada  
Batalho a justiça de alma lavada  
Misturo as cores e crio as raças  
Quem tem preconceito, hoje não tem mais nada  
O muro já era não há divisória  
Nós somos iguais, isso é uma vitória  
Se o negro, branco não imagina  
Que o coração  
É o que move essa vida  
Ergo a bandeira é paz declarada  
Mostro a razão do sorriso na cara  
Sou simplicidade  
Honesto Gentil  
E levo em mim  
A cor do Brasil, Brasil  
Negro branco pardo colorido  
La, la, la, la, la  
Caucasiano, todos em um grito  
La, la, la, la, la  
La, la, la, la, la

## ANEXO 2 – Apresentação da situação e Módulo 1: Artigo de opinião “O Brasil hipócrita: a questão do racismo”

Aqui, o racista é sempre o outro. Pesquisas apontam que 97% dos entrevistados afirmam não ter qualquer preconceito de cor.

Por Luiz Ruffato

Que o Brasil é um país racista não necessitamos de muito esforço para comprová-lo: basta olharmos à nossa volta para constatar a ausência quase completa de negros inseridos no âmbito da classe média. Embora representem, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), metade do total da população, dificilmente nos deparamos com médicos, engenheiros, professores, advogados, jornalistas, escritores, oficiais militares ou políticos negros. A renda média mensal dos negros, mesmo registrando um significativo crescimento ao longo das últimas décadas, ainda equivale a apenas 57,4% da dos brancos.

Mas, antes de tudo, os brasileiros somos hipócritas. Aqui, o racista é sempre o outro. Pesquisas apontam que 97% dos entrevistados afirmam não ter qualquer preconceito de cor, ao mesmo tempo em que admitem conhecer, na mesma proporção, alguém próximo (parente, namorado, amigo, colega de trabalho) que demonstra atitudes discriminatórias. É o chamado “racismo à brasileira” – fruto dileto da cínica e equívoca “democracia racial”, conceito que vem justificando, ao longo da história, a manutenção de um dissimulado apartheid, que segrega a população não-branca à base da pirâmide social.

O desdobramento do caso da torcedora do Grêmio, Patrícia Moreira, flagrada gritando ofensas contra o goleiro do Santos, Aranha, torna-se bastante sintomático da maneira como lidamos com a questão do racismo. Aranha registrou queixa na delegacia de polícia e o time gaúcho foi excluído da Copa do Brasil. Em entrevista coletiva, Patrícia pediu desculpas a Aranha e afirmou que não é racista: “Aquela palavra macaco não foi racismo da minha parte. Foi no calor do jogo, o Grêmio estava perdendo”. Outro torcedor, Rodrigo Rychter, que negou ter injuriado Aranha, contra-atacou dizendo que os torcedores somente reagiram às provocações do goleiro.

Tanto um quanto outro argumento esbarram em um empecilho de difícil transposição. Chamar alguém de macaco pelo fato de ser negro é racismo, e portanto não interessa em que contexto a agressão é proferida, se num estádio de futebol, num escritório de contabilidade ou num posto de gasolina. Assim como reagir a uma provocação usando termos

ofensivos à cor da pele não se justifica, nem no campo desportivo nem numa discussão de trânsito. O preconceito racial molda o imaginário brasileiro e é crime que não permite atenuantes.

Lá mesmo em Porto Alegre, uma semana antes das ofensas contra o goleiro Aranha, o escritor Jeferson Tenório aguardava uma carona, na calçada do edifício onde mora, no centro da cidade, para ir trabalhar. De repente, surgiu um carro da Brigada Militar e dele desceu um policial exigindo-lhe os documentos. Em contato por rádio com a central, relatou: “O suspeito é negro, natural do Rio de Janeiro, estatura mediana, casaco preto”. Ao ser informado que o “suspeito” estava “limpo”, o policial desculpou-se, dizendo que apenas cumpria seu trabalho: alguém do prédio em frente havia solicitado a abordagem. Jeferson foi considerado perigoso pelo vizinho por ser negro! Em seus 37 anos de existência, esta foi a 12ª vez que ele sofreu uma abordagem policial, duas delas com uma arma apontada para seu peito...

Não custa lembrar que o Brasil possui uma dívida irresgatável para com a população negra. Trazidos à força para trabalhar como escravos a partir da metade do século XVI, o aprisionamento de africanos da costa ocidental (Angola, Nigéria, Benin) e de Moçambique intensificou-se entre 1700 e 1822, mas não há um número preciso de quantos deles chegaram vivos – estimado, entretanto, em algo em torno de quatro milhões. Libertos em 1888, não por razões humanitárias, mas por motivações meramente econômicas (a mão de obra assalariada possuía um custo de manutenção mais baixo que a escrava), sem qualquer tipo de indenização ou tentativa de inclusão social, os negros foram abandonados à própria sorte. O resultado: 450 anos depois de começar a desembarcar nos portos brasileiros, a população negra permanece apartada das conquistas sociais.

Dados do censo de 2010 mostram que dos 16 milhões de brasileiros vivendo na extrema pobreza (renda de até 70 reais mensais), 11,5 milhões são pardos ou pretos, ou seja, 72% do total. Além disso, enquanto o analfabetismo entre os negros alcança 13,3%, entre os brancos reduz-se a 5,3%; a expectativa de vida para os brancos eleva-se a 73 anos, seis a mais que entre os negros; dos brasileiros brancos, 15% possuem nível universitário, enquanto, entre os negros, esse número se reduz a apenas 4,7%; a possibilidade de ser assassinado é mais que dobro entre os negros, 64%, que entre os brancos, 29% do total de homicídios.

No começo dos anos 1990, morava num edifício cujo espaço para estacionamento era tão pequeno, que se convencionou que os residentes, assim que chegavam, entregavam a chave para o zelador que, com paciência, organizava os carros nas vagas. Certa feita, um novo morador desembarcou e, vendo um negro de pé ao lado da guarita, sem titubear, entregou-lhe

a chave do veículo. O rapaz, espantado, perguntou: O que o senhor está fazendo? E o homem, sem pestanejar, respondeu: É pra você colocar na garagem! O rapaz disse, então, irônico: Senhor, não sou empregado do condomínio. Sou seu vizinho do apartamento 304. Muito prazer!

Emblemático, o caso de racismo contra o goleiro Aranha serve para iluminar a ocorrência de um problema que, conquanto banal em cada rincão brasileiro, permanece, infelizmente, longe do palco dos debates nacionais. Aranha disse que desculpava a torcedora Patrícia Moreira, mas não retirava a queixa policial contra ela – o que pode vir a configurar crime de injúria racial. O escritor Jeferson Tenório, cujo romance de estreia, *O beijo na parede*, foi premiado como Livro do Ano de 2014 pela Associação Gaúcha de Escritores, aprendeu a se defender após inúmeras abordagens. Aranha, Jeferson, meu vizinho o engenheiro José Antonio Correia, esses têm nome e têm rosto – eles podem interceder pelos milhões de anônimos que todos os dias sofrem ataques os mais diversos, sob as mais diferentes justificativas, pelo simples fato de a cor de sua pele ser negra. E nós, o que temos feito para modificar essa situação?

Disponível em: [http://brasil.elpais.com/brasil/2014/09/16/opinion/1410894019\\_400615.html](http://brasil.elpais.com/brasil/2014/09/16/opinion/1410894019_400615.html). Acesso em: 17 jan. 2016.

## ANEXO 3 – Módulo 2: Artigo de opinião “Redução da maioridade penal, grande falácia”

O advogado criminalista Dalio Zippin Filho explica por que é contrário à mudança na maioridade penal.

Dalio Zippin Filho

[10/06/2013]

Diuturnamente o Brasil é abalado com a notícia de que um crime bárbaro foi praticado por um adolescente, penalmente irresponsável nos termos do que dispõe os artigos 27 do CP, 104 do ECA e 228 da CF. A sociedade clama por maior segurança. Pede pela redução da maioridade penal, mas logo descobrirá que a criminalidade continuará a existir, e haverá mais discussão, para reduzir para 14 ou 12 anos. Analisando a legislação de 57 países, constatou-se que apenas 17% adotam idade menor de 18 anos como definição legal de adulto.

Se aceitarmos punir os adolescentes da mesma forma como fazemos com os adultos, estamos admitindo que eles devem pagar pela ineficácia do Estado, que não cumpriu a lei e não lhes deu a proteção constitucional que é seu direito. A prisão é hipócrita, afirmando que retira o indivíduo infrator da sociedade com a intenção de ressocializá-lo, segregando-o, para depois reintegrá-lo. Com a redução da menoridade penal, o nosso sistema penitenciário entrará em colapso.

85% dos menores em conflito com a lei praticam delitos contra o patrimônio ou por atuarem no tráfico de drogas, e somente 15% estão internados por atentarem contra a vida. Afirmar que os adolescentes não são punidos ou responsabilizados é permitir que a mentira, tantas vezes dita, transforme-se em verdade, pois não é o ECA que provoca a impunidade, mas a falta de ação do Estado. Ao contrário do que muitos pensam, hoje em dia os adolescentes infratores são punidos com muito mais rigor do que os adultos.

Apresentar propostas legislativas visando à redução da menoridade penal com a modificação do disposto no artigo 228 da Constituição Federal constitui uma grande falácia, pois o artigo 60, § 4º, inciso IV de nossa Carta Magna não admite que sejam objeto de deliberação de emenda à Constituição os direitos e garantias individuais, pois se trata de cláusula pétrea.

A prevenção à criminalidade esta diretamente associada à existência de políticas sociais básicas e não à repressão, pois não é a severidade da pena que previne a criminalidade, mas sim a certeza de sua aplicação e sua capacidade de inclusão social.

Dalio Zippin Filho é advogado criminalista.

Disponível em <http://www.gazetadopovo.com.br/opinio/artigos/reducao-da-maioridade-penal-grande-falacia-ems1jrgy501486ya77d8wzb66&nbsp;>. Acesso em: 07 ago. 2016.

## ANEXO 4 – Módulo 2: Artigo de opinião “Incentivar ou não a ocupação das escolas?”

Os ocupantes reivindicam não apenas pelos seus educadores, mas por melhores condições de ensino. Trata-se, portanto, de um posicionamento de defesa do espaço escolar público.

Cerca de sessenta escolas da rede estadual do Rio estão ocupadas pelos estudantes. Está aí uma realidade inesperada e que nos faz repensar sobre dois discursos cristalizados no senso comum: o primeiro é que estamos diante de uma geração pouco participativa dos problemas cotidianos; e o segundo é que esta mesma geração não tem nenhum comprometimento com o espaço escolar.

Acho que poucos professores e ou educadores — e eu me incluo nesta lista —, imaginariam que tal ação acontecesse de fato. Que moças e rapazes, com ou sem apoio de suas famílias, resolvessem abrir mão do seu dia a dia e do seu futuro (alguns estão no último ano do Ensino Médio) por uma causa maior: a de seus professores. E mais do que isso, pela causa da Educação.

Os ocupantes reivindicam não apenas pelos seus educadores, mas por melhores condições de ensino. Trata-se, portanto, de um posicionamento de defesa do espaço escolar público. Por meio de alguns relatos que me chegam, o ato de ocupar, longe de ser rebeldia de adolescentes, me parece uma forma de se apossar, cuidar de um bem público, de lutar por uma educação de qualidade, que, temos que reconhecer, vem sendo deixada de lado, há bastante tempo.

É lógico que a ocupação envolve questões delicadas. Da segurança dos próprios estudantes, isolados nas escolas, à condução das reivindicações. Soma-se a isso tudo a idade destes alunos: na grande maioria, menores de idade. Pergunto-me se esta é a forma mais viável e democrática que eles têm de fazer valer a representatividade. Esgotaram-se todos os diálogos possíveis? Todas as etapas de negociação? Haveria uma certa ingenuidade e idealização nestas ações de ocupação?

Se de um lado é bonito ver estudantes exercendo a sua autonomia e criticidade, lutando por um espaço escolar público de qualidade, por outro é preocupante observar a forma como isso se estabelece e vem se desenvolvendo. Que tipo de consequências esta ação pode desencadear?

Neste cenário, há ainda os estudantes que são contra a ocupação. As famílias, dos que ocupam e dos que não ocupam, que não sabem lidar com a situação. A sua família saberia? E, certamente, alguns professores. Afinal, incentivar ou não a ocupação? Qual é o



limite?

Marcus Tavares é professor e jornalista.

Disponível em <http://odia.ig.com.br/opiniao/2016-04-30/marcus-tavares-incentivar-ou-nao-a-ocupacao-das-escolas.html>. Acesso em: 07 ago. 2016.

## ANEXO 5 – Módulo 2: Artigo de opinião “O vírus da Zika e os Jogos Olímpicos do Rio”

Medidas de proteção estão sendo tomadas pelas autoridades sanitárias responsáveis pelos Jogos no Brasil.

Rio - A realização dos Jogos Olímpicos no Rio tem suscitado grande preocupação de cientistas e atletas. Alguns chegaram a sugerir o cancelamento do certame, e outros, desistindo da competição por causa da zika. Tal postura é decorrente do desconhecimento, justificado entre os atletas leigos, mas injustificado por parte de membros da comunidade científica.

Medidas de proteção estão sendo tomadas pelas autoridades sanitárias responsáveis pelos Jogos no Brasil. Os atletas estarão protegidos na Vila Olímpica, e os que virão para assistir às competições devem atender às medidas protetivas individuais, como o uso de roupas claras e de mangas longas durante o dia, uso de repelentes cutâneos, uso de preservativo para evitar a contaminação por via sexual e adiar por seis meses a gravidez para evitar a microcefalia congênita.

O Fórum Iberoamericano de Entidades Médicas (Fiem), formado por organizações científicas e profissionais médicas das Américas do Sul e Central, México, Portugal e Espanha, em recente conclave em Portugal, ratificou a posição e fez importante alerta: “A Comunidade Médica incentiva as organizações não governamentais e filantrópicas, a comunidade internacional, as organizações oficiais e também a população mundial a mobilizar recursos nas áreas endêmicas para controlar os mosquitos transmissores não só da zika, mas de outras doenças, como a dengue, chikungunya e febre amarela endêmica, muito mais do que a gerar uma polêmica estéril.”

Desta forma, entendemos que não há qualquer razão plausível para que se avenge a possibilidade de suspensão dos Jogos Olímpicos na certeza de que atletas e público têm todas as condições de participar do evento com total segurança. Basta que cada um cumpra sua parte: os responsáveis pelas questões sanitárias e os que estiverem no Brasil no período da competição.

A questão do enfrentamento não pode ser jogada para debaixo do tapete após passado esse período. Pelo contrário. Serão necessárias medidas enérgicas para que o país não fique mais no foco de notícias negativas e tantas vezes distorcidas. Temos problemas de mais, é verdade. Mas temos muitos profissionais competentes para auxiliar nas soluções. Basta vontade política.

Waldir Araújo Cardoso é presidente da Federação Médica Brasileira.

Disponível em <http://odia.ig.com.br/opiniaio/2016-07-19/waldir-araujo-cardoso-o-virus-da-zika-e-os-jogos-olimpicos-do-rio.html>. Acesso em: 07 ago. 2016.

## ANEXO 6 – Módulo 2: Artigo de opinião – “Escola sem partido é o projeto do pensamento único na educação”

Diretora de direitos humanos da UNE, Larissa Rahmeier, tece críticas ao projeto “Escola sem partido” e seus possíveis desdobramentos na educação brasileira.

O projeto escola sem partido, foi criado em 2004, mas ressuscitado em 2014, quando apresentado na ALERJ, por Flávio Bolsonaro (filho de Jair Bolsonaro), vem tramitando em diversos estados e municípios, e já foi aprovado no estado de Alagoas. Recentemente foi apresentado um PL 867/2015 no Congresso Nacional. Projeto este que ganhou simpatia agora também pelo Ministro ilegítimo da educação, Mendonça Filho.

Em síntese, trata-se de um projeto que inibe e cerceia opiniões políticas diversas e plurais, pra se implementar e apresentar apenas uma posição política e ideológica, a mais conservadora existente hoje no país, assim como os defensores deste projeto também representam.

Vivemos uma mudança de período, e não apenas de conjuntura ou de uma simples troca de governo. A queda do Governo Dilma, através de um golpe palaciano marca o esgotamento do projeto neodesenvolvimentista do lulopetismo, da política de conciliação de classes, que significa também a reorganização dos poderosos que, através de uma manobra, orquestraram a derrubada de um governo, assim como foram os casos de Honduras (2009) e Paraguai (2012).

Mas mais do que isso, a mudança de período marca de um lado a ofensiva conservadora para reorganização de seu projeto e de seu regime, e de outro lado uma importante resistência dos setores mais oprimidos e explorados da sociedade. Vivemos tempos de cerceamento dos direitos, de defensiva em relação a retirada de direitos e retrocessos as conquistas da Constituição de 1988, mas também de uma crise entre “os de cima” que sentem a pressão das ruas no questionamento a essa democracia sequestrada pelo poder econômico.

O projeto também conhecido como “Lei da Mordça”, trata-se, de uma ofensiva do “pensamento único” contra a ideia de uma educação libertadora, emancipadora e que valorize a diversidade existente na nossa sociedade. Ao mencionar no PL 867/2015 que é vedada a prática, em sala de aula, de doutrinação política e conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais, o projeto fere a Constituição Federal e a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) no que concerne à livre manifestação de pensamento, de atividade intelectual, da liberdade de

aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, assim como do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas coexistentes em instituições de ensino públicas e privadas.

Os defensores do projeto “Escola sem partido” são da ala que vocaliza o que há de mais conservador no país. De forma mais nítida, podemos dizer que o “Escola sem partido”, é em síntese, um projeto fundamentalista e de cerceamento de opiniões políticas plurais e democráticas, para se colocar apenas uma opinião política. O que tem se dito pelos autores e defensores do projeto, da necessidade da substituição do que eles imaginam de ideologia em sala de aula, na verdade se trata da imposição de uma única ideologia, a ideologia conservadora, consumista e individualista, sem respeito ao debate plural e democrático com várias posições e opiniões diversas.

Toda opinião é política, inclusive a escola sem partido. Não existe escola sem ideologia.

A luta de classes nunca saiu da sala de aula. Os estudantes formam suas cabeças nas escolas, mas também em outros espaços que ocupam e participam, seja na família, na igreja, no bairro, em cursos extra curriculares. Os estudantes ouvem, escutam, aprendem, debatem e formam suas consciências nos mais diversos espaços.

O fato é que as Jornadas de Junho de 2013 no Brasil são um marco de uma nova geração que se coloca em luta e que enxerga a importância de lutar e ocupar as ruas. Mais do que isso: de que é possível obter vitórias. Assim como as Jornadas de Junho, os movimentos de indignação ao redor do mundo como Occupy, Primavera Árabe, Indignados da Espanha, evidenciam uma crise institucional e de representatividade frente aos Governos, Partidos e organizações políticas. E Junho de 2013 marca uma nova geração de jovens, mulheres, negros, LGBTs, ambientalistas, ativistas de que frente à crise econômica e à retirada de direitos, o caminho é ocupar, lutar e resistir.

A primavera secundarista de SP que se espalhou pelo Brasil inteiro com ocupações de norte a sul do país, colocaram os secundaristas no centro e no protagonismo da luta política no país contra o fechamento de escolas, a precarização, a privatização, a militarização, os desvios de merendas, mas mais do que isso, os secundas dessa nova geração querem uma escola com um outro currículo, outros métodos de ensino, mais estrutura, mais qualidade, mais democracia e com maior participação dos estudantes por uma educação pública, gratuita, de qualidade, libertadora e verdadeiramente democrática.

Diante disso, está sendo criada uma frente nacional contra a escola sem partido, com participação de diversas entidades, dentre elas a União Nacional dos Estudantes. O

lançamento está sendo organizado para o dia 13 de julho, quarta-feira, às 9h30, na cidade do Rio de Janeiro, no IFCS/UFRJ.

É importante debatermos este tema, desmitificá-lo e mobilizar o conjunto da sociedade brasileira e de diversos setores contra um grande retrocesso na educação básica brasileira, que pode iniciar uma grande mudança estrutural na educação brasileira, na livre organização no interior das escolas que poderá se alastrar para outros níveis da educação.

Vamos ocupar as escolas, universidades, as ruas e as redes por uma educação pública, libertadora e verdadeiramente democrática!

\*Larissa é estudante de Direito da UFPR e Diretora Executiva de Direitos Humanos da UNE. Disponível em <http://www.une.org.br/opinioao/escola-sem-partido-e-o-projeto-do-pensamento-unico-na-educacao/>. Acesso em: 07 ago. 2016.

## ANEXO 7 – Módulo 2: Artigo de opinião “Ok, eu me rendo à fantasia dos Jogos Olímpicos”

A cerimônia de abertura derreteu até os corações mais cascudos para o que mais interessa: assistir aos atletas que furam o bloqueio do Brasil real para brilhar durante os Jogos.

Por Carla Jiménez

Como vamos acordar neste final de semana depois de ouvir Paulinho da Viola cantar docemente o hino do Brasil? Ver Elza Soares, Jorge Benjor, Zeca Pagodinho, Gil, Caetano e até a homenagem às favelas sob a trilha sonora do *Rap da Felicidade*, além da *Aquarela do Brasil* de Ary Barroso? Ver a homenagem a nosso Santos Dumont? O parâmetro era a insossa abertura da Copa do Mundo há dois anos. Mas desta vez, chorei... e os relatos de choro se multiplicaram nas redes sociais. De alegria, de nervoso, de alívio. De cansaço. O país está cansado de tanto excesso de realidade que tivemos de encarar até aqui com essas trapaças políticas que nos roubaram a esperança.

Mas veio a festa. E a fantasia. A projeção do Brasil que queremos ser, que acolhe negros, transexuais, e respeita indígenas, ainda que os que se sentaram nas tribunas de autoridade não deixem que esse país (ainda) utópico aconteça. Ousado ainda para um país campeão de desmatamento dar lições de preservação do meio ambiente... Mas (ainda) somos a cultura do contraditório ambulante, e isso nós sabemos desde que nascemos.

A cerimônia de abertura conseguiu ser uma janelinha de calor que derreteu os corações mais cascudos. O cineasta Fernando Meirelles e a coreógrafa Débora Colker foram de sensibilidade ímpar. Artistas... justamente os que foram desrespeitados pelo presidente em exercício Michel Temer quando assumiu o Governo e tentou aniquilar o ministério que os protege.

Não é Temer, não é Dilma Rousseff, não é a corrupção da Odebrecht que devem ser lembrados por esta abertura dos Jogos Olímpicos de 2016. Os louros não são deles. Os voluntários que trabalharam de graça pelo evento, os profissionais que se dedicaram com afinco para fazer uma festa tão bonita são os verdadeiros merecedores do reconhecimento.

Agora, ficaremos com os nossos nobres atletas, esses sim, autoridades. Nobres por sobreviver a um país arisco a incentivar o próprio esporte, a cuidar dos mais vulneráveis. Guerreiros, filhos de empregadas domésticas, pessoas humildes, pessoais reais, gente íntegra de verdade. Como a jogadora de rugby Edna Santini, filha de um pedreiro e uma costureira, ou a tenista Teliana Pereira, filha de um ex-cortador de cana. Pessoas que furaram o bloqueio

do Brasil real, que nesta noite esquecemos por algumas horas. É por esse Brasil que eu me rendo todos os dias.

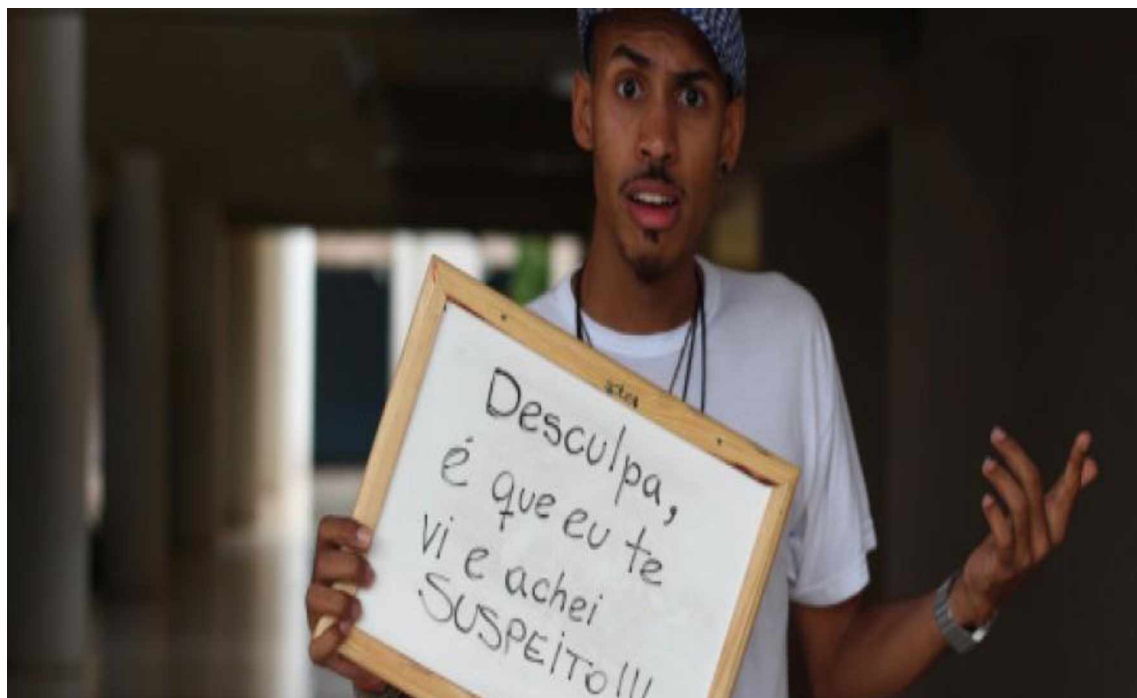
Disponível em [http://brasil.elpais.com/brasil/2016/08/06/opinion/1470453250\\_430888.html](http://brasil.elpais.com/brasil/2016/08/06/opinion/1470453250_430888.html).

Acesso em: 07 ago. 2016.



ANEXO 8 – Módulo 3: Reportagem – Projeto fotográfico denuncia racismo dentro da universidade; confira o ensaio

Março 27, 2015 18h20.



Uma estudante de Antropologia da Universidade de Brasília (UnB) fotografou pessoas que transitavam pelo campus e pediu que elas posassem com frases preconceituosas que já ouviram: “Para uma negra, você é até bonita”, “Como você faz para lavar esse cabelo?”, “Você sabe ler?”, “Você tem sorte de ser negro, nem precisa estudar para passar no vestibular”.

Por Máira Streit

A estudante de Antropologia da Universidade de Brasília (UnB) Lorena Monique resolveu trazer à tona a discussão sobre o racismo presente no dia a dia acadêmico. Inspirada na campanha organizada por alunos negros e negras da Universidade de Harvard, nos Estados Unidos, Lorena desenvolveu um ensaio fotográfico com pessoas que transitavam pelo campus e pediu que elas posassem com frases preconceituosas que já ouviram.

“Para uma negra, você é até bonita”. “Como você faz para lavar esse cabelo?”. “Você sabe ler?”. “Você tem sorte de ser negro, nem precisa estudar para passar no vestibular”. Essas são algumas das mensagens trazidas nas fotografias, reunidas no tumblr #AHBRANCODAUMTEMPO. Com a repercussão do trabalho, iniciado com a disciplina de

Antropologia Visual, a estudante já tem vários convites para montar uma exposição e conta ter recebido mensagens de apoio de gente de todo o país parabenizando a iniciativa.

A ideia é mostrar como a discriminação, mesmo que de forma velada, tem consequências devastadoras para quem passa por isso todos os dias. “Apesar de que, na visão de quem pratica a ação, seja ‘só uma brincadeira’, ‘uma observação’, ‘uma tentativa de ajudar’, para quem sofre cotidianamente é como repisar uma ferida ainda não cicatrizada”, explica a idealizadora do projeto.

Ela conta que o nome da campanha gerou polêmica, mas que o objetivo era justamente fazer com que os brancos repensassem os seus privilégios na sociedade e evitar a visão de que a população negra se “vitimiza” por destacar esse tipo de problema.

“As pessoas tentam passar a imagem de que o país é tolerante com as diferenças e que o negro é vitimista porque ‘só sabe reclamar’, ou que encara ‘tudo como racismo’. Eles não estão a fim de discutir seus lugares de privilégio na sociedade, porque ser uma pessoa de pele branca no Brasil é estar em um lugar de poder simbólico (subjetivo e objetivo), o que quer dizer estar em uma posição de poder. (Querendo ou não) ser branco te faz ter prestígio”, ressalta.

Confira abaixo algumas fotos do ensaio:

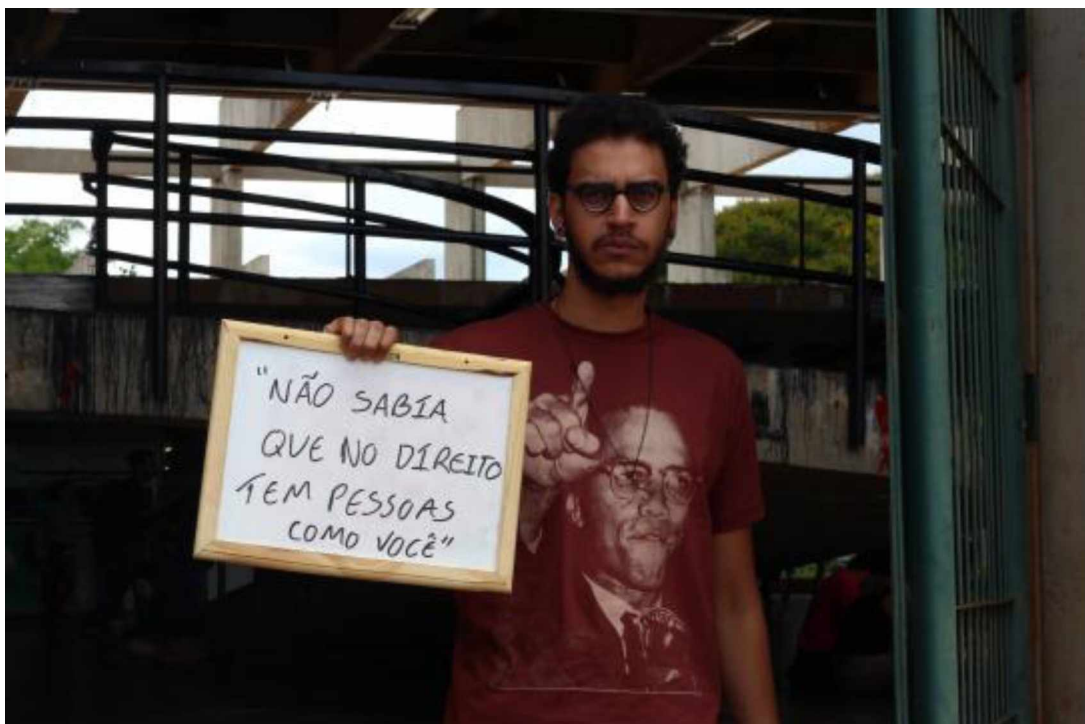


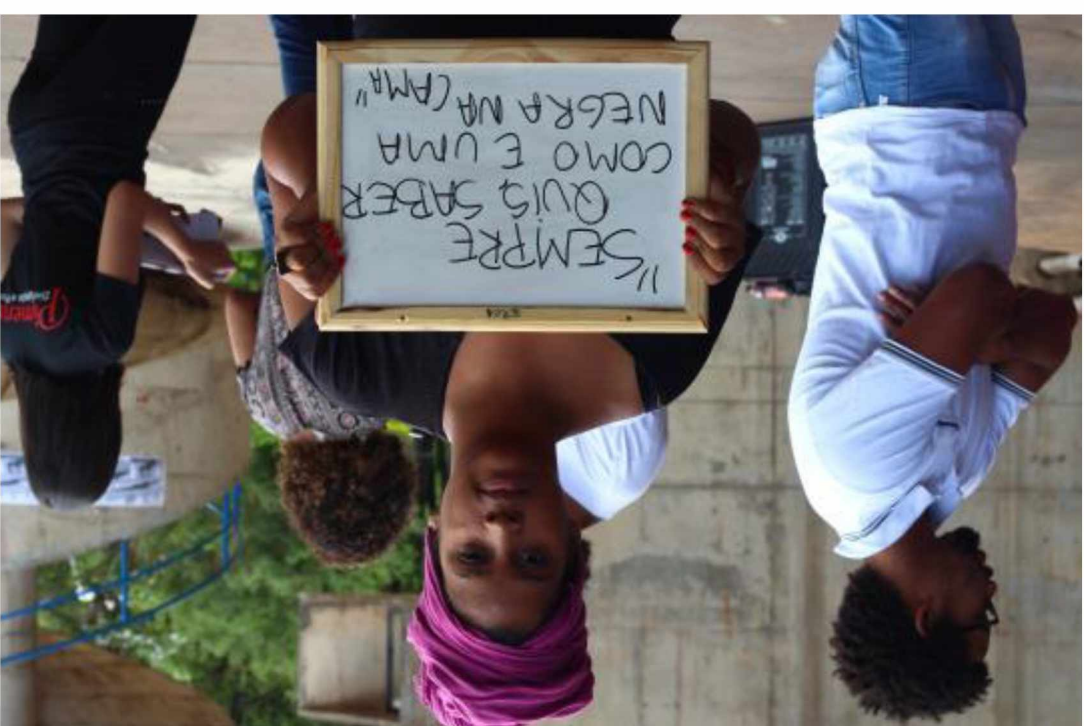
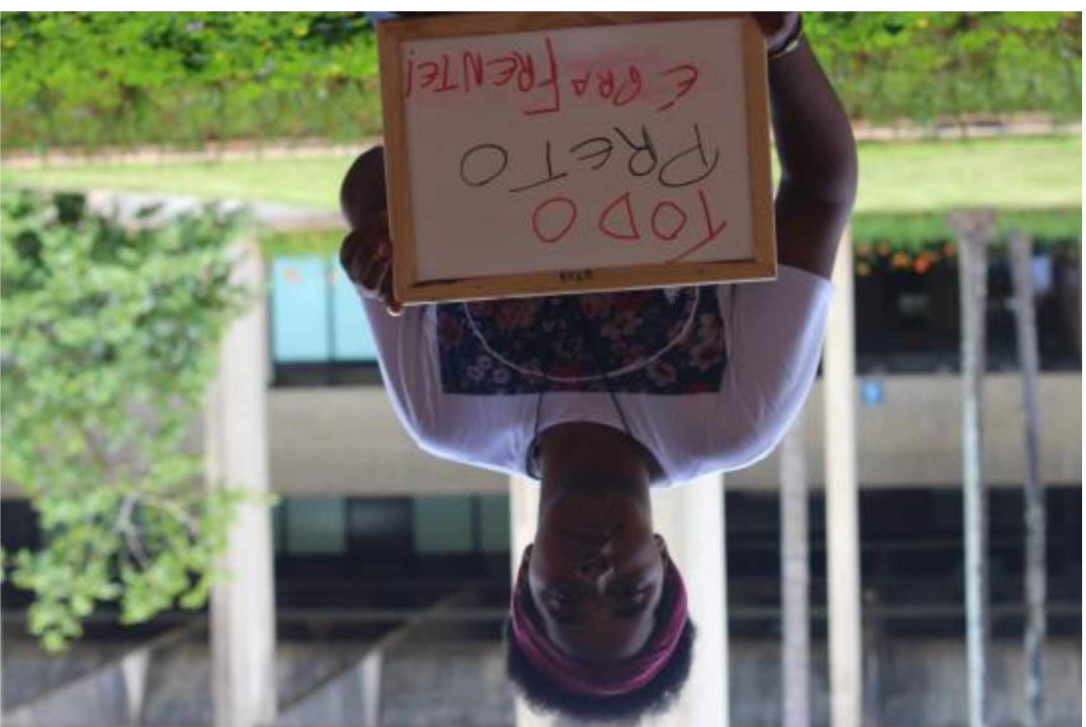






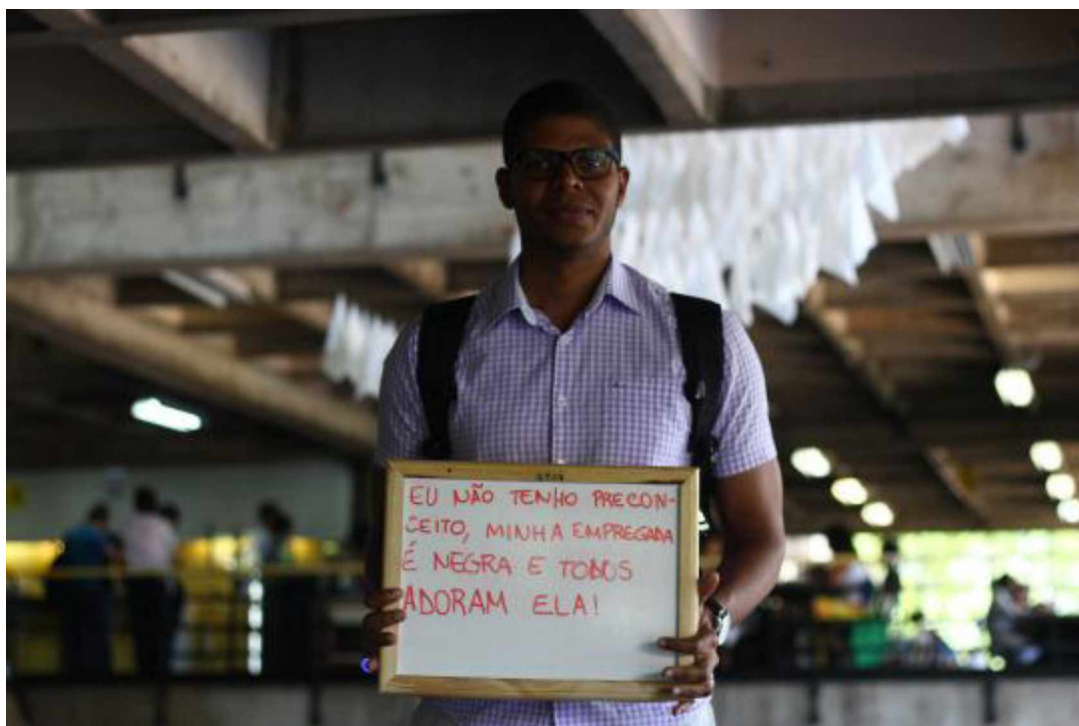












Disponível em: <http://www.revistaforum.com.br/2015/03/27/projeto-fotografico-denuncia-racismo-dentro-da-universidade-confira-o-ensaio/>. Acesso em: 17 jan. 2016.



ANEXO 9 – Módulo 3: Reportagem – *Site* promove ódio contra negros

Por Maíra Streit

10h45 05/04/2015



Imagens com frases alteradas (Imagem: Pragmatismo Político).

Site propaga racismo abertamente com frases de ódio, deboche e agressão contra os negros. Denúncias serão enviadas para o Ministério Público e a Polícia Federal para que se inicie uma investigação.

Lutar contra o racismo foi a principal motivação da estudante de Antropologia da Universidade de Brasília (UnB), Lorena Monique, ao criar o [tumblr#AHBRANCODAUMTEMPO](#). Inspirada em uma campanha da Universidade de Harvard, ela desenvolveu um ensaio fotográfico com pessoas que transitavam pelo campus e pediu que posassem com frases preconceituosas que já ouviram.

“*Você é um negro de alma branca*”, “*Você lava o seu cabelo?*”, “*Sempre quis saber como é uma negra na cama*” foram algumas das mensagens trazidas nas fotos pelos participantes. Porém, não demorou muito para a iniciativa causar incômodo entre os mais conservadores. As imagens, criadas para combater a discriminação, foram alteradas com frases de ódio, deboche e forte preconceito contra os negros. Os autores da ação ainda não foram identificados.

Na opinião de Lorena, idealizadora do projeto, esse tipo de ataque evidencia ainda mais a necessidade de enfrentar o problema. “*Sempre existiram covardes que desestimulam e*

*ridicularizam toda a nossa luta, por mais simplória que seja. A estes, tenho a missão de dizer que não me deixarei abater, sinto que somos vistos, sinto que causamos desconforto e isto é um bom sinal. Sou forte, somos fortes. A luta é minha, a luta é nossa, a luta é de todos que almejam igualdade real nos direitos sem distinção de gênero, cor, credo e opção sexual”, afirmou.*

O caso pode ser considerado crime cibernético, por promover o ódio e a violência contra indivíduos com base em questões raciais. De acordo com informações da organização não governamental SaferNet, em nove anos de funcionamento a entidade já recebeu quase 470 mil denúncias de racismo, envolvendo 69 mil páginas na internet, vinculadas a 54 diferentes países.

As queixas podem ser feitas aqui e, após análise, serão enviadas para o Ministério Público e a Polícia Federal para que se inicie uma investigação. No caso de sites estrangeiros, a SaferNet encaminha para canais de denúncias internacionais.

Compare algumas fotos originais do projeto e como ficaram depois das alterações:













Disponível em <http://www.ceert.org.br/noticias/participacao-popular/6624/site-promove-odio-contra-negros>. Acesso em: 17 jan. 2016.

ANEXO 10 – Módulo 3: Reportagem “Se é negro... Tem que me servir?”: Mulheres dão a melhor resposta ao racismo em shopping de SP.

Data: 11/08/2016

Ao vivenciarem mais uma situação de racismo, quatro mulheres negras de São Paulo não tiveram dúvidas: gravaram um vídeo e deram uma resposta lacradora ao caso. A gravação, que foi compartilhada no *Facebook* neste sábado.

No vídeo, intitulado “Se é negro... Tem que me servir?“, as amigas Beatrice Oliveira, Stella Yeshua, Samantha Cristina e Carol Silvano relatam que estavam no shopping Pátio Paulista, Bela Vista, na última sexta-feira, 5, quando ocorreu o caso.

Em entrevista exclusiva ao *Catraca Livre*, a especialista em marketing Stella, de 30 anos, contou que, em certo momento, saiu correndo para ajudar uma senhora que havia tropeçado e derrubado a bandeja de comida na praça de alimentação do local.

“Senhora, está tudo bem? Machucou?”, perguntou Stella, segurando a bandeja. E a mulher respondeu: “Tudo bem, mas está sujo ali. Você precisa limpar”. Ao ouvir a frase, ela retrucou:

“Senhora, eu não trabalho aqui. Estou aqui para te ajudar”.

Após um pedido de desculpas envergonhado, a especialista em marketing finalizou com a frase “já estamos acostumadas”, e foi embora. Em seguida, relatou o que aconteceu às três amigas e, juntas, resolveram ir até o banheiro do shopping para gravar o vídeo. Assista:



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UcvGF2SYWkY>. Acesso em 13 ago. 2016.

A respeito da atitude da senhora, Beatrice e Stella afirmam que é algo comum e revela o quanto o racismo é naturalizado na sociedade. “Ninguém nos confunde com juízas ou

médicas. No imaginário das pessoas, um negro pode estar apenas na condição de faxineiro. Alguém que está lá para servi-las”, ressalta Beatrice, de 37 anos.

De acordo com Stella, a ideia de gravar o vídeo surgiu porque, naquele mesmo dia, seu irmão também foi vítima de racismo em outro shopping da capital paulista. Para apoiá-lo, ela o levou para o Pátio Paulista, junto de suas amigas. O grupo não denunciou o caso para o local ou para a polícia.

## Racismo

Beatrice e Stella contam que esse tipo de situação é completamente rotineiro para elas. “Como acontece tanto, não temos mais lágrimas para chorar. Por isso, resolvemos tratar o fato com humor”, afirmam.

“A primeira cena de racismo que eu tenho lembrança ocorreu nesse mesmo shopping (Pátio Paulista), quando eu tinha 7 anos. Estava com minha mãe e minhas primas e pedi para ver a vitrine de uma loja. Então, o segurança veio e apenas disse: ‘Sai’. Fui embora arrasada”, lembra Stella. Já Beatrice relata que chegou a processar uma loja após ser acusada de roubo. “Essas coisas ficam guardadas dentro de nós”, diz.

Desde que o vídeo foi publicado, as quatro mulheres têm recebido muitas mensagens de apoio e também de ódio. “Estamos acompanhando tudo e respondendo o maior número de pessoas, menos os ‘haters’”.

Por causa do sucesso, o grupo lançou um canal no *YouTube*, chamado “Estaremos lá”, no qual pretendem lançar outros vídeos sobre temas variados. “Queremos abranger todo mundo nesse canal. O nosso foco é voltar os vídeos para humor. É o jeito que levamos as situações”, finalizam.

Disponível em <http://www.geledes.org.br/se-e-negro-tem-que-me-servir-mulheres-dao-melhor-resposta-ao-racismo-em-shopping-de-sp/>. Acesso em: 13 ago. 2016.