

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – UFSM
CENTRO DE ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

Claridiane de Camargo Stefanello

**ANÁLISE CRÍTICA DE DISCURSOS SOBRE PRODUÇÃO DE
TEXTOS ARGUMENTATIVOS EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

Santa Maria, RS
2019

Claridiane de Camargo Stefanello

**ANÁLISE CRÍTICA DE DISCURSOS SOBRE PRODUÇÃO DE TEXTOS
ARGUMENTATIVOS EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria, como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Letras**.

Orientadora: Prof.^a Dra. Francieli Matzenbacher Pinton

Santa Maria, RS
2019

Stefanello, Claridiane de Camargo Análise crítica de discursos sobre produção de textos argumentativos em livros didáticos de língua portuguesa / Claridiane de Camargo Stefanello.- 2019.
165 p.; 30 cm

Orientadora: Francieli Matzenbacher Pinton
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, RS, 2019

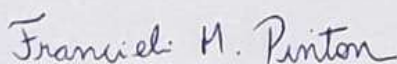
1. Análise Crítica de Discurso 2. Linguística Sistêmico Funcional 3. Coleção Didática Português Linguagens 4. Produção de textos argumentativos I. Pinton, Francieli Matzenbacher II. Título.

Claridiane de Camargo Stefanello

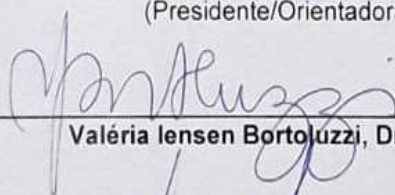
**ANÁLISE CRÍTICA DE DISCURSOS SOBRE PRODUÇÃO DE TEXTOS
ARGUMENTATIVOS EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Letras**.

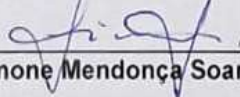
Aprovado em 28 de fevereiro de 2019:



Francieli Matzenbacher Pinton, Dr.^a (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



Valéria Iansen Bortoluzzi, Dr.^a (UFN)



Simone Mendonça Soares, Dr.^a (UFSM)

Santa Maria, RS

2019

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus e aos meus protetores, por terem me dado saúde e energia para que eu pudesse seguir com meus estudos.

À Professora Doutora Francieli Matzenbacher Pinton, pela intensa e exigente orientação, por acreditar em mim desde a graduação e servir como uma inspiração de profissional comprometido com a pesquisa e o ensino, além de ser uma pessoa admirável por estar sempre disposta a ouvir e a ajudar.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria, pela seriedade e empenho com a formação de professores-pesquisadores.

Às professoras Doutoras Valéria Iensen Bortoluzzi e Simone Mendonça Soares, pelas leituras críticas e contribuições fornecidas para o aperfeiçoamento da pesquisa no Exame de Qualificação da Dissertação.

Aos meus amados pais, Inocencio Valdeci de Camargo e Clarice de Camargo, que desde criança me incentivaram ao estudo e mostraram que a persistência deve fazer parte da luta de quem sonha.

Ao meu amado esposo e companheiro Silvano Stefanello, por ter sido o pilar para esta conquista. Por preocupar-se com nosso lar nos meus momentos de ausência física ou mental, a fim de que eu pudesse conciliar o Mestrado com as escolas e a Universidade. Muito obrigada, foi um grande desafio porque ambos exigem organização, comprometimento e dedicação.

A minha amada irmã Veridiane de Camargo, por ter me acolhido em Santa Maria. Por fazer eu acreditar na minha pessoa, ouvir minhas angústias e me dar forças para encarar os desafios e as estressantes viagens realizadas semanalmente.

A minha amiga e colega Suzana Ribeiro de Paula, por ter me convidado a participar do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Linguagem.

A minha amiga Ana Maria Spohr Recchi, pela acolhida em Santa Maria, logo no início do Mestrado e por estar sempre ansiosa pela minha chegada.

Aos colegas e amigos do curso de Letras, Bárbara Muders e Cleiton Reisdorfer da Silva, proporcionados pela Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS e direcionados ao Mestrado. Obrigada pelo compartilhamento das angústias, anseios, dúvidas, alegrias e conquistas durante os estudos e as viagens.

Aos meus queridos alunos e ex-alunos, pelas dúvidas e questionamentos que despertam em mim a curiosidade e a vontade de ir em busca do conhecimento.

RESUMO

ANÁLISE CRÍTICA DE DISCURSOS SOBRE PRODUÇÃO DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

AUTORA: Claridiane de Camargo Stefanello
ORIENTADORA: Francieli Matzenbacher Pinton

Esta pesquisa tem por objetivo analisar o(s) discurso(s) sobre produção de textos argumentativos recorrente(s) na coleção Português Linguagens, 9ª Edição do ano de 2015, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães do Ensino Fundamental. O referencial teórico adotado fundamenta-se na perspectiva da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2001), na teoria Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1989, 1994; HALLYDAY e MATTHIESSEN, 2004) e nas Perspectivas Teóricas da Argumentação. O corpus compreende as Unidades e as seções de produção textual que objetivam ensinar a produção de textos argumentativos direcionadas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. A análise contempla: i) a análise contextual do Livro Didático no Brasil, com foco no PNLD de Língua Portuguesa e um olhar específico à descrição geral da coleção Português Linguagens e das seções dedicadas à produção textual; e ii) a análise textual, focalizando inicialmente a descrição das Unidades selecionadas com base nas categorias semânticas e no Sistema de Transitividade. Na análise contextual, descrevemos criticamente o contexto de produção e circulação da coleção e confirmamos o impacto da aprovação e distribuição do material no contexto escolar brasileiro, já que há dezesseis anos ela é selecionada. Buscamos também, conhecer o Guia do PNLD (2017-19) com o objetivo de compreender o processo de como as editoras buscam contemplar os critérios estabelecidos pelo programa para que as coleções sejam aprovadas. Em relação à coleção, em específico à seção de Produção de Textos, constatamos a importância atribuída ao eixo da produção textual, corroborando as orientações no Guia do PNLD (2017-19) no momento em que ressalta os tópicos de leitura, produção de textos escritos, oralidade e conhecimentos linguísticos. Identificamos ainda, a predominância das esferas literária e publicitária, o que confirma, em alguma medida, um discurso que deslegitima uma possível mudança discursiva que envolva a presença de gêneros e esferas não consagrados nos Livros Didáticos, pois os gêneros argumentativos aparecem em menor número, revelando que a produção de textos argumentativos não se configura como objetivo principal do Ensino Fundamental. Na análise textual, verificamos os tipos de processos presentes nas categorias da seção de produção textual à luz do Sistema de Transitividade. Os Processos Materiais referem-se às ocasiões da experiência prática de uma nova atividade, direcionando-se ao sentido do fazer e acontecer, da ação. Ou seja, indicam uma ação aos estudantes, cujo objetivo é produzir um texto argumentativo. Já os Processos Relacionais servem para caracterizar e identificar o gênero. Além disso, verificamos a predominância de um discurso de produção de textos argumentativos de Argumentação como nova retórica, uma vez que o material didático valoriza o contexto de produção e recepção dos textos, conforme já identificado pelo Guia do PNLD. A análise sinaliza que não há um ensino sistemático de gênero nem da argumentação e, portanto, há uma necessidade de reconstruir as atividades, observando o conceito do gênero, suas características linguísticas e discursivas, por exemplo. A partir da análise dos dados, concluímos que as possíveis dificuldades de escrita de textos argumentativos podem estar motivadas pela falta de um ensino sistemático de textos argumentativos em uma perspectiva de gênero discursivo no Ensino Fundamental, já que em grande parte o Livro Didático é a única ferramenta de trabalho do professor.

Palavras-chave: Análise Crítica de Discurso; Linguística Sistêmico-Funcional; Coleção Didática Português Linguagens; Produção de textos argumentativos.

ABSTRACT

CRITICAL ANALYSIS OF DISCOURSES ON THE PRODUCTION OF ARGUMENTATIVE TEXTS IN PORTUGUESE LANGUAGE TEXTBOOKS

AUTHOR: Claridiane de Camargo Stefanello

ADVISOR: Francieli Matzenbacher Pinton

This research aims to analyze the discourse (s) on recurrent argumentative texts production in the *Português Linguagens* (Portuguese Languages) collection, 9th Edition of the year 2015, by William Roberto Cereja and Thereza Cochar Magalhães of Middle School. The theoretical framework adopted is based on the perspective of Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 2001), in the Systemic-Functional Linguistics theory (HALLIDAY, 1989, 1994, HALLYDAY and MATTHIESSEN, 2004) and in the Theoretical Perspectives of Argumentation. The corpus comprises the units and sections of textual production that aim to teach the production of argumentative texts directed from the 6th to the 9th grade of Middle School. The analysis contemplates: i) the contextual analysis of the Textbook in Brazil, focusing on the PNLD of Portuguese Language and a specific look at the general description of the *Português Linguagens* collection and sections devoted to textual production; and ii) the textual analysis, initially focusing on the description of the selected Units based on the semantic categories and the Transitivity System. In contextual analysis, we critically describe the production and circulation context of the collection and confirm the impact of the approval and distribution of the material in the Brazilian school context, since it has been selected for sixteen years. We also seek to know the PNLD Guide (2017-19) in order to understand the process of how publishers seek to contemplate the criteria established by the program for the collections to be approved. In relation to the collection, specifically the section on Production of Texts, we note the importance attributed to the axis of textual production, corroborating the guidelines in the PNLD Guide (2017-19) at a time when it highlights the topics of reading, production of written texts, orality and linguistic knowledge. We also identify the predominance of the literary and advertising spheres, which confirms to some extent a discourse that delegitimizes a possible discursive change that involves the presence of unrecorded genres and spheres in textbooks, since the argumentative genres appear in smaller numbers, revealing that the production of argumentative texts does not constitute the main objective of Middle School. In the textual analysis, we verify the types of processes present in the categories of the section of textual production in the light of the Transitivity System. The Material Processes refer to the occasions of the practical experience of a new activity, directing itself to the sense of doing and happening, of action. That is, they indicate an action to the students, whose objective is to produce an argumentative text. Now, the Relational Processes serve to characterize and identify the genre. In addition, we verified the predominance of a discourse to produce argumentative texts of Argumentation as a new rhetoric, since the didactic material values the context of production and reception of the texts, as already identified by the PNLD Guide. The analysis indicates that there is no systematic teaching of genre or argumentation and, therefore, there is a need to reconstruct activities, observing the concept of the genre, its linguistic and discursive characteristics, for example. From the analysis of the data, we conclude that the possible difficulties of writing argumentative texts can be motivated by the lack of a systematic teaching of argumentative texts in a discursive genre perspective in Middle School, since to a large extent the Textbook is the only one teacher's work tool.

Keywords: Critical Discourse Analysis; Systemic-Functional Linguistics; Portuguese Languages Didactic Collection; Production of argumentative texts.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Síntese dos principais fundamentos da ACD	28
Figura 2 - Representação do modelo tridimensional de Fairclough	32
Figura 3 - Modelo analítico adotado na dissertação	35
Figura 4 - Níveis de estratificação da linguagem.....	37
Figura 5 - Representação das três metafunções.....	39
Figura 6 - Tipos dos processos do Sistema de Transitividade	48
Figura 7 - Esquema do argumento	54
Figura 8 - A argumentação na língua	55
Figura 9 - A base da argumentação	56
Figura 10 - Coleções mais distribuídas por componente curricular	61
Figura 11 - Coleção Português Linguagens do 6º ao 9º ano.....	62
Figura 12 - Unidades da Coleção Português Linguagens do 6º ano	65
Figura 13 - Validade de três anos	70
Figura 14 - Sumário do LD do 6º ano	76
Figura 15 - Processos sob ótica da Transitividade.....	85

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Categorias analíticas propostas no modelo tridimensional	32
Quadro 2 - Do contexto de cultura às metafunções	36
Quadro 3 - Tipos de processos, participantes	41
Quadro 4 - Tipos de Circunstâncias	41
Quadro 5 - Orações materiais transitivas e intransitivas	42
Quadro 6 - Tipos de Processos Verbais.....	46
Quadro 7 - Classificação dos argumentos de acordo com a Nova Retórica	52
Quadro 8 - A lógica argumentativa de Charaudeau	57
Quadro 9 - Noções de campo e gênero	58
Quadro 10 - Síntese das perspectivas teóricas.....	59
Quadro 11 - Unidades e respectivos temas	63
Quadro 12 - Corpus de análise	64
Quadro 13 - Síntese de Categorias do 6º ano (Capítulo 1 da Unidade 4).....	66
Quadro 14 - Categorias semânticas.....	67
Quadro 15 - Recorrência da aprovação da Coleção Português e Linguagens	74
Quadro 16 - Etapas no processo de Produção Textual (Unidade 4 – Capítulo 1 – 6º ano)	83
Quadro 17 - Síntese dos discursos recorrentes	112

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Recorrências das seções	77
Tabela 2 - Recorrência dos Gêneros Textuais nas Unidades	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACD	Análise Crítica do Discurso
LSF	Linguística Sistêmico Funcional
NEPELIN	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Linguagem
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
LD	Livro didático
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	22
2	APORTE TEÓRICO E METODOLÓGICO	28
2.1	ANÁLISE CRÍTICA DE DISCURSO	28
2.2	LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL.....	35
2.3	PERSPECTIVAS TEÓRICAS DA ARGUMENTAÇÃO.....	49
3	PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	60
3.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	60
3.2	UNIVERSO DE ANÁLISE	61
3.3	CORPUS COLETADO.....	62
3.4	CORPUS DE ANÁLISE	63
3.5	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	65
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	68
4.1	ANÁLISE CONTEXTUAL.....	68
4.1.1	Coleção Português Linguagens	73
4.2	ANÁLISE TEXTUAL.....	84
4.2.1	Produção de Textos Argumentativos no 6º ano	85
4.2.2	Produção de Textos Argumentativos no 7º ano	88
4.2.3	Produção de Textos Argumentativos no 8º ano	93
4.2.4	Produção de Textos Argumentativos no 9º ano	101
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	116
	ANEXO A – Corpus do 6º ano	120
	ANEXO B – Corpus do 7º ano	124
	ANEXO C – Corpus do 8º ano	130
	ANEXO D – Corpus do 9º ano	142

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A presente Dissertação de Mestrado desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Letras, Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, vincula-se à linha de pesquisa “Linguagem no contexto social” do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM, associada ao GRPesq/CNPq “Linguagem como prática social” e ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Linguagem – NEPELIN.

Conforme apresentado por Motta-Roth (2012, p. 15), a linha de pesquisa “Linguagem no contexto social” e o grupo “Linguagem como prática social” desenvolvem trabalhos focados em gêneros discursivos variados, tais como os didáticos, acadêmicos, eletrônicos, midiáticos entre outros, sendo esses híbridos ou não - com texto verbal e não-verbal. As referências teóricas que sustentam as pesquisas desse grupo é um quadro interdisciplinar que harmoniza uma base Sociorretórica (SWALES, 1990; BAZERMAN, 2005) com Gramática Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004) e a Análise Crítica do Discurso (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). Além disso, são tomadas como referências, a Teoria Sócio-Cultural de Vygotsky (2001) sobre o papel da atividade social na aprendizagem da linguagem, bem como a Perspectiva Sócio-Histórica de Bakhtin (1992) sobre o caráter intertextual e dialógico dos enunciados. Nesse sentido, estudam-se as relações entre as práticas discursivas e as atividades sociais em diferentes contextos de uso, ensino e aprendizagem da linguagem (MOTTA-ROTH, 2012, p. 15).

O NEPELIN está constituído por professores em formação e em serviço e desenvolve atividades de ensino, extensão e pesquisa. O objetivo geral do NEPELIN é sistematizar estudos sobre o ensino de linguagem no contexto escolar com vistas ao fortalecimento teórico e metodológico das práticas de leitura e escrita nas diferentes áreas disciplinares. Considerando esse objetivo, o Núcleo articula pesquisas em nível de graduação e pós-graduação.

Em nível de graduação, podemos citar diferentes programas e projetos desenvolvidos, por exemplo, o projeto de “Recontextualização do artigo de opinião na escola”, vinculado ao Programa Institucional de Voluntário em Iniciação Científica - PIVIC, desenvolvido no ano de 2014, a ação de extensão “Práticas de letramento no contexto escolar”, vinculada ao Fundo de Incentivo à Extensão - FIEEX, no ano de 2015,

a pesquisa de Iniciação Científica “Avaliatividade em textos argumentativos produzidos na escola” e “Textos multimodais e construção de argumentos em artigos opinião”, financiada pelo Fundo de Incentivo à Pesquisa - FIPE, nos anos de 2016 a 2018. No nível da pós-graduação, o NEPELIN abriga o projeto guarda-chuva “Práticas de letramento(s) em diferentes comunidades disciplinares: descrição, análise e recontextualização pedagógica na educação básica”. Vinculadas a esse projeto, estão as pesquisas de Ribeiro, concluída em 2018, e de Silva em andamento. Ribeiro investigou os gêneros recorrentes na disciplina de geografia em seus aspectos composicionais, linguísticos e semânticos a partir da Coleção Projeto Araribá do 6º ao 9º ano. Já Silva busca mapear as características linguístico-discursivas de textos argumentativos produzidos por alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública do município de Santa Maria, RS.

Como resultados das discussões do Núcleo, podemos sinalizar a pesquisa de Pinton e Pereira (2017) que analisou como os alunos do ensino fundamental avaliam temas polêmicos e quais recursos linguísticos e discursivos são mobilizados para negociar sua posição a fim de contribuir para o ensino e aprendizagem de produção de textos argumentativos no contexto escolar. Nesse contexto, as autoras concluem que os alunos escritores não apresentam dificuldades para avaliar temas polêmicos, assumem posição e constroem significados atitudinais focalizados no Julgamento, recurso típico de um gênero opinativo. Nesse processo avaliativo, eles selecionam recursos semânticos discursivos pouco solidários, evidenciando seus pontos de vista. Em relação à negociação dessa posição, há predominância de um discurso de contração dialógica que privilegia a Refutação de vozes contrárias, negando qualquer posição que possa divergir de sua tese. Nessa linha, alguns conseguem empregar a Contestação, recurso responsável pela instauração da contra-argumentação e, conseqüentemente, pelo reconhecimento de vozes externas contrárias à tese. Portanto, negar parece ser o movimento mais familiar aos alunos, já que a Ratificação de seus pontos de vista surge em número reduzido nos textos.

Ampliando as pesquisas sobre o uso de vozes externas em artigos de opinião, Pinton, Silva e Stefanello (2018) investigaram o emprego de verbos que realizam processos verbais em artigos de opinião produzidos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Os resultados apontam a recorrência de dez tipos de processos verbais e de cinco tipos de participantes-dizentes. Os processos verbais identificados são do tipo semiose e aparecem combinados com participantes-dizentes que concorrem para

validação da tese dos autores. Em relação ao encapsulamento de força argumentativa por meio de verbos do tipo parafraseantes sintéticos, foram identificadas quatro funções organizadoras: indicação de posição oficial e afirmações positivas, indicação de força do argumento, provisoriedade do argumento e indicação de retomada opositiva. Os autores entendem que o mapeamento realizado nessa pesquisa poderá auxiliar na construção de atividades que promovam a reflexão sobre o gerenciamento de vozes em textos argumentativos, em especial, em artigos de opinião.

A Argumentação e a produção de textos argumentativos tem sido também objeto de pesquisas em outros contextos. Para comprovar essa informação, buscamos em sites da CAPES teses e dissertações que abordassem os seguintes temas: i) a produção de argumentação e ii) a produção de textos argumentativos.

No que se refere a produção de argumentação, identificamos a tese de Leal (2004) “Produção de textos na escola: a argumentação em textos escritos por crianças” que buscou analisar estratégias de argumentação empregadas por crianças em textos escritos e os efeitos do trabalho docente sobre essas estratégias. Os resultados demonstram efeitos dos tipos de influência didática sobre as estratégias argumentativas utilizadas e do contexto de produção. A autora conclui que as estratégias de escrita foram orientadas pelas representações que as crianças tinham sobre os aprendizados escolares de elaboração textual e que algumas dificuldades pareciam ser provenientes, muitas vezes, de processos didáticos inadequados, que não conduziam a práticas diversificadas de escrita, ou das dificuldades das crianças em lidar com o desdobramento das finalidades textuais no contexto escolar.

Siqueira (2012), em sua tese, estudou a argumentação na forma como ela se faz presente na escrita dos alunos do Ensino Fundamental. O objetivo central foi saber se crianças e adolescentes conseguiriam refinar sua capacidade argumentativa e o uso de estratégias argumentativas por meio de dinâmicas metodológicas que adotassem a oralidade como ponto de partida para a produção escrita dos textos. Para isso foram analisados trabalhos de Ducrot, Perelman, Toulmin e Koch, na tentativa de compreender e aprender os acontecimentos linguísticos que integram os textos e apresentam argumentatividade. Os resultados apontam a presença de marcas determinantes que levam a uma determinação argumentativa, como os operadores argumentativos, a presença de processos linguísticos como o paralelismo, a polifonia, a referenciação, o uso eficaz de estratégias argumentativas e a habilidade no uso da contra argumentação.

Lima (2012) em sua tese “Autoria e argumentação em textos do ensino médio” teve como finalidade contribuir para os estudos no espaço escolar identificando as marcas de autoria e do processo argumentativo em textos de alunos do Ensino Médio para, em seguida, proporcionar sugestões de atividades direcionadas à prática de produção textual na sala de aula. Os resultados indicaram que, nos textos analisados, a autoria e a argumentação são caracterizadas por meio de recursos linguísticos baseados, principalmente, nas noções de proximidade, de intensidade e de frequência, tanto nos aspectos linguísticos quanto nos aspectos retóricos.

Nascimento (2012) em sua dissertação intitulada “Argumentação nas rodas de história: reflexões sobre a mediação docente na educação infantil” pesquisou o trabalho de mediação de uma professora na condução de rodas de história, com vistas ao desenvolvimento de habilidades argumentativas de um grupo de crianças na última etapa da Educação Infantil. A análise dos dados revelou que a professora era informada de boas obras literárias para as crianças e que sabia fazer escolhas de textos com potencial argumentativo. No que se referiu às intervenções de caráter argumentativo, a professora tendeu apenas a solicitar a opinião das crianças, sendo raras as vezes em que pedia justificativas ou estimulava o confronto de opiniões, o que constituem intervenções imprescindíveis para quem pretende promover a argumentação.

Dentre alguns trabalhos mapeados sobre a produção de textos, destacamos duas dissertações porque se conectam, em alguma medida, ao nosso trabalho. Freitas (2015), em sua pesquisa intitulada “Produção escrita: o artigo de opinião no desenvolvimento da capacidade argumentativa no 9º ano”, investigou como desenvolver habilidades de escrita sobre o ensino de produção de textos argumentativos, a partir de um gênero textual específico – o artigo de opinião – e da realização de uma proposta teórico-metodológica – a sequência didática. Foi comprovado que, após a experiência da sequência didática, os estudantes, embora ainda pouco preparados, conseguiram, em boa parte, desfragmentar os argumentos pelo uso de encadeamentos argumentativos completos e ainda fizeram uso adequado de elementos modalizadores que trouxeram força argumentativa aos enunciados.

Já Guimarães (2007) estudou “A abordagem dos gêneros argumentativos nos livros didáticos de língua materna: diretrizes e perspectivas”. Investigou supostas mudanças ocorridas nos livros didáticos de Língua Portuguesa, a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da implementação do PNLN em meados da

década de 1990. Os resultados apontam que no que diz respeito aos gêneros argumentativos, praticamente inexistem trabalhos sistematizados e graduais com textos dessa esfera discursiva.

Ao revisar previamente estudos, concluímos que há recorrência tanto de trabalhos voltados para a produção de argumentação quanto de trabalhos voltados para a produção de textos argumentativos. No entanto constatamos que poucas pesquisas buscam investigar a produção de textos argumentativos escritos em materiais didáticos no Ensino Fundamental II. Dessa forma, considerando que o discurso argumentativo é uma atividade verbal específica, cuja aprendizagem é determinada pelo contexto social e pelas intervenções escolares (DOLZ, 1995), torna-se relevante investigar como os materiais didáticos recontextualizam os textos argumentativos, já que "a escola deve ser o lugar de excelência por sua aprendizagem a fim permitir o desenvolvimento das mínimas capacidades" (DOLZ, 1995, p.67).

Como professora da Educação Básica, observo que uma das maiores preocupações dos docentes é a leitura e a escrita, especialmente de textos argumentativos. Dada a relevância do tema para a escola e as investigações já realizadas por diferentes pesquisadores, decidimos ampliar o contexto de investigação sobre a produção de textos argumentativos em livros didáticos, já que os livros didáticos podem ser entendidos como uma ferramenta presente em todas as escolas e, em grande medida, orientadora de práticas pedagógicas nesse contexto.

Em razão disso, esta dissertação tem por objetivo analisar o(s) discurso(s) sobre a produção de textos argumentativos recorrente(s) em uma coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, especificadamente "Português Linguagens". A escolha justifica-se por ser o livro com maior distribuição no ano de 2017, conforme o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Em relação ao nível de ensino, focalizamos o Ensino Fundamental, já que as pesquisas dos integrantes do NEPELIN têm se concentrado nesse nível. Para dar conta desse objetivo maior, elaboramos os objetivos específicos a seguir.

- Descrever criticamente o contexto de produção e circulação da coleção Português Linguagens.
- Analisar as escolhas lexicais e gramaticais à luz do Sistema de Transitividade.
- Identificar os lexemas ricos em significação nas atividades de produção textual presentes nas Unidades didáticas.

- Sistematizar os discursos sobre a produção de textos argumentativos nos materiais didáticos.

Para investigar, apresentamos os conceitos-chave da Análise Crítica do Discurso (ACD), entendida como uma abordagem teórica-metodológica para o estudo da linguagem nas sociedades e por se caracterizar pela preocupação social. Essa abordagem tem grande relevância à compreensão da linguagem, na condução da vida social e procura preencher a falta de atenção que o discurso tem recebido como elemento que molda e é moldado pelas práticas sociais (MEURER, 2005, p. 85).

Nesse pensamento teórico, destacamos a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), uma vez que a ACD adota a Gramática Sistêmico-Funcional para a análise linguística. A LSF é uma teoria que reconhece a linguagem como elemento integrante de todas as atividades humanas e em decorrência reflete as particularidades dos contextos nos quais essas atividades são desenvolvidas. Nesse sentido, a LSF, também é muito importante, pois oferece um arcabouço de descrição lexicogramatical para ser usado na análise textual.

Este texto de dissertação está organizado em cinco capítulos, além desta Introdução. No capítulo 2, apresentamos o aporte teórico e metodológico da pesquisa destacando a perspectiva da Análise Crítica do Discurso (ACD), a teoria Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) e as Perspectivas Teóricas da Argumentação. No 3, descrevemos os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa de natureza qualitativa/exploratória, o universo de análise e o corpus coletado. No 4, apresentamos a análise contextual do Livro Didático e a análise textual com base nas Unidades Didáticas. Por fim, apresentamos uma sistematização dos discursos recorrentes e as nossas Considerações Finais.

2 APORTE TEÓRICO E METODOLÓGICO

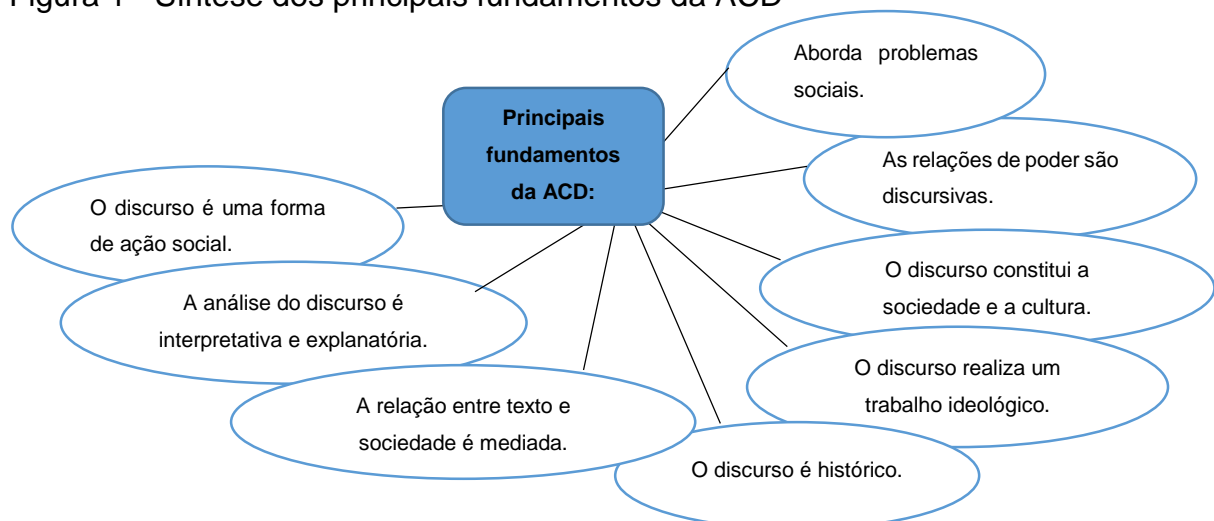
Neste capítulo, apresentamos em três subseções, a fundamentação teórica adotada por este estudo. Na seção 2. 1, apresentamos os pressupostos teóricos e metodológicos da Análise Crítica do Discurso (ACD). Na seção 2. 2, expomos a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), em específico a Gramática Sistêmico-Funcional e suas categorias analíticas. Por fim, discutimos, na seção 2. 3, as diferentes Perspectivas teóricas da argumentação, especificando conceitos-chave a partir da definição de teóricos importantes neste campo de estudos.

2.1 ANÁLISE CRÍTICA DE DISCURSO

A Análise Crítica de Discurso – ACD – é uma abordagem teórico-metodológica desenvolvida por Norman Fairclough para o estudo da linguagem nas sociedades. Segundo Resende e Ramalho (2014), essa abordagem possui um modelo teórico-metodológico aberto às diversas práticas na vida social, capaz de mapear as relações entre os recursos linguísticos para as pessoas e grupos de pessoas e aspectos em que a interação discursiva está inserida.

Para o estudo da linguagem nas sociedades, a investigação crítica do discurso precisa cumprir uma série de fundamentos (DIJK, 2008, p. 115). Por isso, a figura que segue apresenta uma síntese dos principais fundamentos da ACD.

Figura 1 - Síntese dos principais fundamentos da ACD



Fonte: Elaboração baseada em Dijk (2008, p. 115) e Fairclough e Wodak (1997, p. 271-80).

A partir da síntese apresentada,

[A]a análise crítica do discurso é um tipo de investigação analítica discursiva que estuda principalmente o modo como o abuso de poder, a dominação e a desigualdade são representados, reproduzidos e combatidos por textos orais e escritos no contexto social e político. [...] os analistas críticos do discurso adotam um posicionamento explícito e, assim, objetivam compreender, desvelar e, e, em última instância, opor-se à desigualdade social (DIJK, 2008, p. 113).

De acordo com Resende e Ramalho (2014, p. 26), entender o uso da linguagem como prática social implica compreendê-lo como um modo de ação historicamente situado, que tanto é constituído socialmente, como também é constituído de identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimento de crenças. Essa ideia, consiste entre dois princípios: discurso e sociedade. O discurso é modelado pela estrutura social, mas é também constituído dessa estrutura. Desse modo, não há uma relação externa entre linguagem e sociedade, mas sim uma relação interna e lógica. A partir disso, Fairclough destaca que

[A] ao usar o termo discurso, proponho considerar o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais. Isso tem várias implicações. Primeiro, implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação. Segundo, implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, a última é tanto uma condição como um efeito da primeira (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

Fairclough (2001) explica que o discurso é moldado e limitado pela estrutura social em todos os níveis, por exemplo: pela classe, relações sociais em nível societário, instituições particulares como direito ou educação, por sistemas de classificação e por várias normas e convenções, tanto de natureza discursiva ou não-discursiva. O mesmo autor afirma que o discurso é socialmente constitutivo, pois contribui para a construção de todas as extensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o limitam: suas próprias regras e convenções, como também as relações, identidades e as instituições.

Desse modo, “[O] discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo o mundo de significados” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91). O autor ainda aborda a possibilidade de diferenciar três aspectos dos efeitos constitutivos do discurso: a) o discurso contribui para a construção de identidades sociais, posições de sujeito para os sujeitos sociais e os

tipos de eu; b) o discurso contribui para a construção de relações sociais; e c) para a construção de sistemas de conhecimento e crença (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91, adaptado). A análise conjunta desses três aspectos constitutivos do discurso possibilita a compreensão de como as relações sociais com a linguagem vinculam-se a determinadas questões da sociedade. Conhecer essas concepções possibilita a compreensão de discursos ditos dominantes, os quais revelam ideologias que designam relações de poder que, de certa maneira, são responsáveis pelos vínculos hegemônicos entre os grupos sociais.

Referente à ideologia, Fairclough (2001), apresenta três importantes asserções. Primeiro, “ela tem existência material nas práticas das instituições”; segundo, a ideologia ‘interpela os sujeitos’; e, terceiro, “os aparelhos ideológicos de estado’ (educação ou mídia) são ambos locais e marcos delimitadores na luta de classe” (pp. 116-117, adaptado). Diante desses conceitos, o autor apresenta o termo ideologia como

significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação (Tal posição é semelhante à de Thompson (1984,1990), de que determinados usos da linguagem e de outras ‘formas simbólicas’ são ideológicos, isto é, os que servem, em outras circunstâncias específicas, para estabelecer ou manter relações de dominação) (FAIRCLOUGH, 2008, p. 117).

Seguido dessa ideia Fairclough (2008) questiona se todo discurso é ideológico. Ressalta que as práticas discursivas são carregadas ideologicamente à medida que congregam significações que contribuem para manter ou reestruturar as relações de poder. Desse modo, “as ideologias surgem nas sociedades caracterizadas por relações de dominação com base na classe, no gênero social, no grupo cultural, e assim por diante”, pois, no momento em que os sujeitos são capazes de transformar a sociedade, são capazes de exceder a ideologia (FAIRCLOUGH, 2008, p. 121). Nesse caso, investigar os discursos sobre a ótica da ACD é de grande relevância, pois nos Livros Didáticos há um discurso pedagógico poderoso que atravessa todo grupo escolar, já que se trata de um instrumento de apoio no contexto de sala de aula.

Para descrever a hegemonia, o autor apresenta várias definições:

a) é a liderança tanto quanto dominação nos domínios econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade;

- b) é o poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas como fundamentais em aliança com outras forças sociais;
- c) é a construção de alianças e a integração muito mais do que simplesmente a dominação de classes subalternas;
- d) é um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relação de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas (FAIRCLOUGH, 2008, p. 122).

O termo hegemonia (RESENDE; RAMALHO, 2014; FAIRCLOUGH, 2001) é definido como um domínio executado pelo poder de um determinado grupo sobre os demais, baseado mais no acordo que no uso da força. Diante disso, a dominação está sempre instável, por isso a ideia de luta hegemônica.

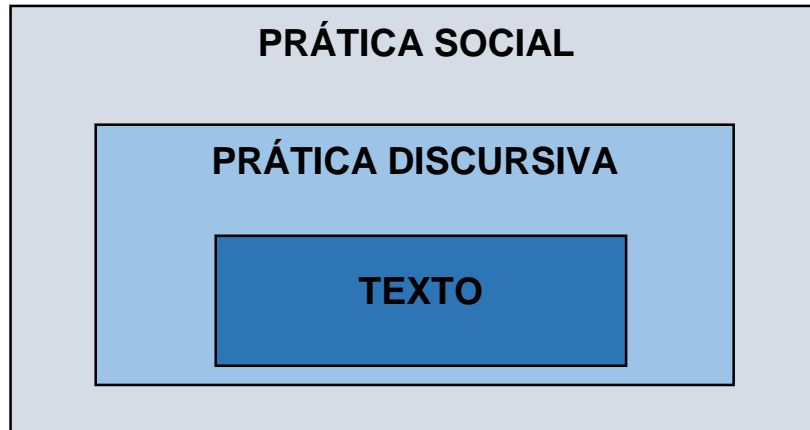
A luta hegemônica inclui as instituições da sociedade civil, como a educação, os sindicatos e a família, com possíveis desigualdades sociais e domínios (FAIRCLOUGH, 2001, p. 121). Segundo ele, e retomado por Resende e Ramalho (2014), a luta hegemônica está em harmonia com a dialética do discurso definindo duas relações que se estabelecem entre discurso e hegemonia: a) “assumem a forma da prática discursiva em interações verbais” entre discurso e sociedade, pois as “hegemonias são produzidas, reproduzidas, contestadas e transformadas no discurso” e, b) “o próprio discurso apresenta-se como uma esfera da hegemonia”, visto que a hegemonia de um grupo depende de sua capacidade de originar “práticas discursivas e ordem de discurso que a sustentem” (RESENDE; RAMALHO, 2014, p. 44).

Por fim, o conceito de hegemonia fornece para o discurso um modo de analisar a prática social à qual o discurso pertence em termos de relações de poder, quer dizer, as “relações de poder reproduzem, reestruturam ou desafiam as hegemonias existentes”, já que elas possuem “dimensões ideológicas e constituem uma forma de avaliar o investimento ideológico das práticas discursivas” (RESENDE; RAMALHO, 2014, p. 44). Portanto, o poder está diretamente associado às noções de ideologia e hegemonia nos discursos existentes na prática social.

Sendo assim, ao representar o discurso, Fairclough, define “como forma de prática social, modo de ação sobre o mundo e a sociedade, um elemento da vida social interconectada a outros elementos” (RESENDE; RAMALHO, 2014, p. 28). Para isso, ele apresenta um modelo que considera três dimensões indispensáveis na análise de discurso.

Na Figura 2, é apresentado como o discurso pode ser analisado. A análise **textual** que pode ser designada como “descrição”, as partes que se referem à análise da **prática discursiva** e da análise da **prática social** da qual o discurso faz parte podem ser denominadas de “interpretação” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 101).

Figura 2 - Representação do modelo tridimensional de Fairclough



Fonte: Elaboração baseada em Fairclough (1992, p. 101).

A **prática social** é apresentada como uma extensão do evento discursivo e do texto. Essas duas dimensões (texto e prática social) são mediadas pela prática discursiva que focaliza os processos sociocognitivos de produção, distribuição e consumo do texto, processos sociais relacionados a ambientes econômicos, políticos e institucionais particulares. A **prática discursiva** é variável entre os diferentes tipos de discursos, de acordo com os fatores sociais que estão envolvidos (RESENDE; RAMALHO, 2014, p 28). A seguir, expomos um quadro com as categorias analíticas para cada uma das dimensões.

Quadro 1 - Categorias analíticas propostas no modelo tridimensional

TEXTO	PRÁTICA DISCURSIVA	PRÁTICA SOCIAL
Vocabulário gramática coesão estrutura textual	Produção distribuição consumo contexto força coerência intertextualidade	Ideologia sentidos pressuposições metáforas hegemonia orientações econômicas, políticas, culturais, ideológicas

Fonte: Elaboração baseada em Resende; Ramalho (2014, p. 29).

A análise do evento discursivo como **texto** privilegia a descrição dos elementos linguísticos incluindo o léxico, as opções gramaticais, a coesão e a estrutura do texto

(MEURER, 2005; FAIRCLOUGH, 2001). “[O]o vocabulário trata das palavras individuais, a gramática das palavras combinadas em orações e frases, a coesão trata da ligação entre orações e frases e a estrutura textual trata das propriedades organizacionais de larga escala dos textos” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 103).

De acordo com o mesmo autor (2001, p. 106), a *coesão* identifica como as orações são ligadas em frases e como as frases são ligadas para formar unidades maiores nos textos. Ela ocorre de três maneiras: i) mediante o uso de vocabulário comum, como repetição de palavras, uso de sinônimos próximos, ii) mediante uma variedade de mecanismos de referência e substituições como pronomes, artigos definidos, demonstrativos, elipse; e iii) mediante o uso de conjunções tais como portanto, entretanto, entre outras.

A dimensão de análise como **prática discursiva** busca

interpretar o texto em termos de produção, distribuição e consumo, buscando discutir a coerência que a ele possam atribuir os leitores, bem como as intenções do texto, sua intertextualidade, é a presença de outros textos e discursos no texto que está sendo analisado (MEURER, 2005, pp. 94-95).

Para Fairclough (2001, pp. 106-108), os processos de produção, distribuição e consumo, bem como a natureza desses processos varia entre diferentes tipos de discurso de acordo com fatores sociais, como a produção textual de modo particular em contextos sociais específicos: artigo de jornal é produzido mediante rotinas de natureza coletiva cujos integrantes estão envolvidos em diferentes estágios de produção. Os textos também são consumidos em diferentes contextos sociais. Isso tem a ver com o tipo de trabalho interpretativo em que alguns exigem mais atenção e a leitura é realizada de modo diferente, como a compreensão de exames, artigos acadêmicos ou receitas. O consumo e a produção podem ser individuais ou coletivos. Alguns textos, como entrevistas, são registrados, preservados e relidos. Já outros, como discursos políticos, são transformados em outros textos e uma consulta médica é transformada em registro. Determinados textos possuem a distribuição simples, como uma conversa casual faz parte apenas do contexto imediato da situação, enquanto outros têm a distribuição mais complexa, como textos com padrões próprios originados por líderes políticos.

Fairclough (2001, p. 103), define três itens principais na análise da prática discursiva: a *força* dos enunciados, quer dizer, os tipos de atos de fala (promessas,

pedidos, ameaças etc) por eles construídos, a *coerência* dos textos e a *intertextualidade* dos textos.

A prática discursiva colabora para reproduzir a sociedade, como: identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento e crença, mas também contribui para transformá-la. Para exemplificar, o autor apresenta as instituições de ensino, professores e alunos e as relações entre eles, que dependem da consistência e da durabilidade de padrões de fala no interior e exterior dessas relações para a reprodução. Essas relações estão abertas a transformações que podem originar-se no discurso, seja na fala da sala de aula, do parquinho, dos professores ou do debate educacional. A constituição discursiva da sociedade não decorre de um livre jogo de ideias, mas sim de uma prática social que está enraizada em estruturas sociais materiais, orientando-se para as pessoas (FAIRCLOUGH, 2001, pp. 92-93). Assim, “este nível de trabalho necessariamente se afasta mais do texto em si do que a dimensão descritiva, situando-o em relação a práticas discursivas que o definem como gênero e como discurso” (MEURER, 2005, pp. 94-95).

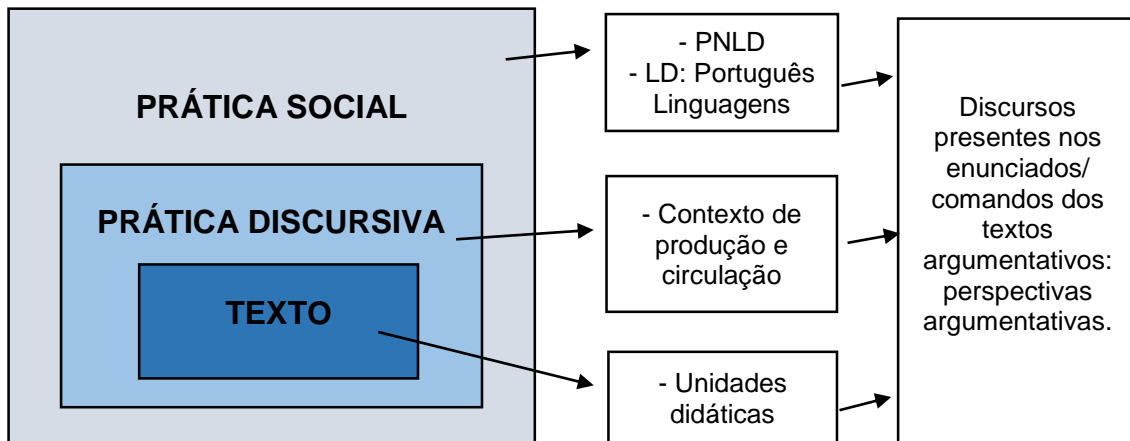
A **prática social** tem várias orientações como econômica, política, cultural e ideológica, e o discurso pode estar presente em todas elas sem que possa reduzir qualquer uma dessas orientações do discurso, por exemplo, a bolsa de valores, o jornalismo ou a produção de novelas (FAIRCLOUGH, 2003, p.94). O objetivo da dimensão como prática social é explicar de que modo o texto está “investido de aspectos sociais ligados a formações ideológicas e formas de hegemonia” (MEURER, 2005, p. 95). Busca explicar de que maneira o texto está investido de aspectos sociais procurando ser ao mesmo tempo descritivo, interpretativo e explicativo (MEURER, 2005).

Pode ser considerada como forma de controlar a seleção de certas possibilidades estruturais e a exclusão de outras em áreas específicas da vida social (FAIRCLOUGH, 2003, p. 23). As práticas sociais estão em rede e em constante mudança, por exemplo, nas formas como as práticas de ensino e pesquisa estão conectadas com práticas de gestão em instituições de ensino superior, uma gerencialização ou geralmente uma comercialização do ensino (FAIRCLOUGH, 2003 e 1993).

Fairclough (2003) chama as práticas sociais de ordem de discurso, pois “uma ordem de discurso é uma rede de práticas sociais em seu aspecto linguístico”, por isso podem ser vistas como uma organização social. Além disso, os **textos** chamados

pelo autor de “eventos sociais” não são apenas efeitos de estruturas linguísticas e ordens de discurso (práticas sociais), são também efeitos de outras estruturas sociais (línguas) e de práticas sociais (ordem do discurso) em todos os seus aspectos de modo que se torna difícil separar os fatores que moldam os textos (FAIRCLOUGH, 2003, p. 25). Assumindo esses pressupostos, propomos o modelo analítico adotado nesta dissertação.

Figura 3 - Modelo analítico adotado na dissertação



Fonte: Elaborado pela autora.

Seguindo essa linha teórica, a ACD adota a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) como abordagem de análise linguística, pois é uma teoria que considera a linguagem como parte integrante de todas as atividades humanas e, em consequência, reflete as características dos contextos nos quais essas atividades são desenvolvidas.

2.2 LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

A LSF é compreendida como “[...] uma teoria geral do funcionamento da linguagem humana, concebida a partir de uma abordagem descritiva baseada no uso linguístico” (GOUVEIA, 2009, p. 14). Trata-se de uma teoria que

fornece instrumentos de descrição gramatical, razão pela qual muitas vezes leva o nome de Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), uma técnica e uma metalinguagem que são úteis para a análise de textos, pelo que, adicionalmente, pode ser encarada como um modelo de análise textual (GOUVEIA, 2009, p. 14).

A partir disso, a linguagem é definida como um sistema de escolhas, disponibilizado pelo sistema da língua, determinado pelos aspectos contextuais inerentes à própria atividade comunicativa e utilizado pelos usuários que desempenham determinadas funções sociais (VIAN JR., 2011). O quadro a seguir concebe o modo como a GSF representa a linguagem.

Quadro 2 - Do contexto de cultura às metafunções

Contexto de cultura: gênero		
Contexto de situação: variáveis do registro	Descrição	Metafunções
Campo	O que está acontecendo na situação: i) a natureza da atividade social e semiótica; ii) o domínio de experiência a que esta atividade ou assunto se relaciona.	Ideacional
Relações	Quem participa na situação: i) os papéis desempenhados pelos que participam na atividade sociossemiótica: 1) papéis institucionais, 2) papéis de status (poder, iguais ou desiguais), 3) papéis de contato, familiaridade, que vão de estranhos a íntimos e 4) papéis de afeto, neutro, carregado positivamente ou negativamente; ii) os valores pelos quais os interativos impregnam o domínio (neutro ou carregado, positivamente ou negativamente).	Interpessoal
Modo	Que papel está sendo desempenhado pela linguagem e por outros sistemas semióticos na situação: i) a divisão do trabalho entre as atividades sociais (desde atividades semióticas como constitutivas da situação até atividades semióticas como facilitadoras); ii) a divisão do trabalho entre as atividades linguísticas e outras atividades semióticas; iii) modo retórico: orientação do texto para o campo (por exemplo, informativo, didático, explicativo, explícito) ou relações (por exemplo, persuasivo, exorcista, exorbitante, polêmico); iv) volta: dialógica ou monológica; v) médio: escrito ou falado; vi) canal: fônico ou gráfico.	Textual

Fonte: Elaboração baseada em Halliday; Matthiessen (2014, pp. 33-34).

O potencial contextual de uma comunidade é a sua cultura, é o que seus membros podem significar em termos culturais. Interpretamos seus Costumes/Cultura como um conjunto de significados em que operam vários sistemas semióticos, incluindo linguagem para a linguagem (gesto, expressão facial, qualidade de voz, timbre) e outros sistemas de significados que a acompanham e são expressos através do corpo humano como a dança, o desenho, a pintura e a arquitetura (HALLIDAY;

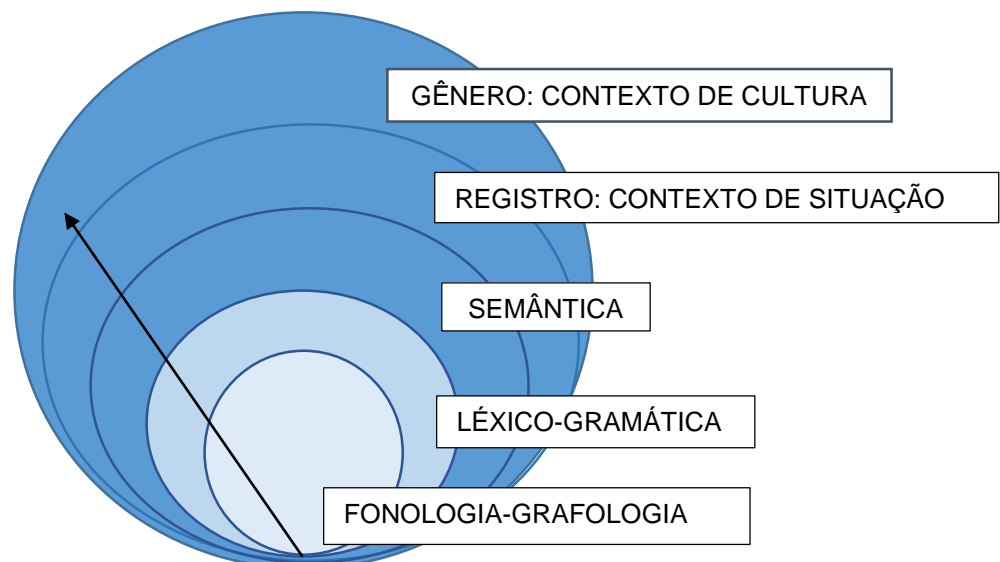
MATTHIESSEN, 2004, p. 33). O gênero como expressão do “Contexto de cultura”, compreende um processo social orientado para um ou mais objetivos, organizado em estágios e realizado por registro (MARTIN, 1992, p. 505). O “Contexto de situação” refere-se às Variáveis do registro, pois

ao relacionar um tipo de situação com determinados padrões semânticos e lexicogramaticais, o registro descreve o que realmente está acontecendo (o “campo”), como os participantes se relacionam entre si (a “relação”) e qual papel a linguagem está desempenhando (o “modo”) (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 48).

Desse modo, as formas linguísticas estão construídas no Contexto social de situação (variáveis do registro) e qualquer tipo de situação pode ser caracterizado em termos de campo (ação social, o assunto sobre que se fala), relações (pessoas e suas relações na situação de comunicação) e modo (canal–fala ou escrita e o modo retórico da linguagem) (GOUVEIA, 2009, p. 28).

Além disso, para Halliday e Matthiessen (2004, p. 24), a linguagem é um sistema semiótico complexo com vários níveis ou estratos, conforme a Figura 4.

Figura 4 - Níveis de estratificação da linguagem



Fonte: Elaborado por Silva; Pinton; Stefanello (2018, p. 204), baseado em Halliday; Matthiessen (2004; 2014).

Cada círculo recontextualiza os círculos menores, à medida em que a análise passa a focar unidades cada vez maiores (MOTTA-ROTH, 2008, p. 353). O primeiro estrato é o **Grafo-fonológico**, refere-se ao sistema de som (fala) e de escrita. O segundo é a **Léxico-gramática**, o significado é transformado em formulação, trata-se

da organização sintática, “os significados que queremos fazer ou transmitir ajudam a configurar os recursos linguísticos” (GOUVEIA, 2009, p. 25), ou seja, indicam a busca por um entendimento mais rico da conexão entre texto e contexto (MOTTA-ROTH, 2008, p. 353). O terceiro estrato é a **Semântica**, no qual a experiência e as relações interpessoais são transformadas em significado (GOUVEIA, 2009, p. 22).

O quarto estrato é o contextual, que compreende o **Contexto de situação** com as variáveis do registro (campo, relações, modo), são os elementos que diferenciam os textos de acordo com cada situação específica, “é uma noção que dá conta do fato de usarmos tipicamente certas e reconhecíveis configurações de recursos linguísticos, em certos contextos” (GOUVEIA, 2009, p. 27).

O quinto compreende o **Contexto de cultura**. Nesse aspecto, o gênero é uma conformação de significados recorrentes com a finalidade de realizar as práticas sociais (MARTIN, 2002, p. 269). Em razão disso,

[E]m todos estes casos, estamos perante potenciais, sendo que a sua concretização em fraseados, significados ou comportamentos resulta de escolhas efetuadas pelo falante, pelo que fraseados, significados ou comportamentos só podem ser descritos e entendidos na relação com a rede de escolhas paradigmáticas que constituem esses potenciais (GOUVEIA, 2002, p. 22).

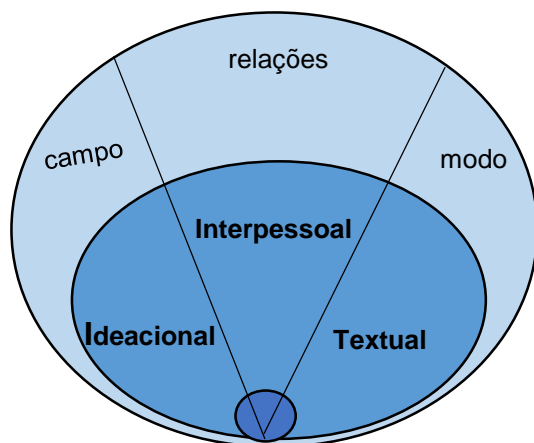
A partir de específicas palavras ou estruturas gramaticais peculiares presentes em textos é possível identificar as variáveis do contexto de situação e as funções que a linguagem realiza nesses contextos, definidas por Halliday (1994) como metafunções. As metafunções da linguagem são as manifestações, no sistema linguístico, dos propósitos que estão subjacentes a todos os usos da língua (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

Conforme Gouveia (2009), a linguagem desempenha três funções fundamentais para além da função comunicativa:

[S]erve para expressarmos conteúdo, para darmos conta da nossa experiência do mundo, seja este o real, exterior ao sujeito, seja este o da nossa própria consciência, interno a nós próprios, mas a linguagem serve também para estabelecermos e mantermos relações sociais uns com os outros, para desempenharmos papéis sociais, incluindo os comunicativos, como ouvinte e falante; e, por fim, a linguagem providencia-nos a possibilitar e estabelecer-nos relações entre partes de uma mesma instância de uso da fala, entre essas partes e a situação particular de uso da linguagem, tornando-as entre outras possibilidades, situacionalmente relevantes (GOUVEIA, 2009, p. 15).

Essa ideia é definida por Halliday (1994) em termos de metafunções, conforme a Figura 5.

Figura 5 - Representação das três metafunções



Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse modelo, em cada metafunção o foco de análise se distingue. Halliday (1994), explica: i) ideacional: é utilizada para a construção do conhecimento de campo, é ela que nos possibilita, por exemplo, participarmos em atividades acadêmicas e profissionais; ii) interpessoal: é um recurso utilizado para a valorização das relações existentes; iii) textual: materializa os significados ideacionais e interpessoais em um todo linear e coerente, efetivando a variável de modo que é verificável a partir de um desenvolvimento textual e uma organização retórica, conforme apresentado a seguir. Como o foco do nosso trabalho é analisar o(s) discurso(s) sobre a produção de textos argumentativos recorrente(s) em uma coleção de Livros Didáticos, para suporte de análise recorreremos ao Sistema de Transitividade. Para isso, em termos gerais, as metafunções interpessoal e textual e, detalhadamente, a metafunção ideacional.

A metafunção interpessoal está preocupada com a maneira como as pessoas interagem. Esses recursos estão direcionados para o aspecto do significado na oração, oração como troca. Nesse sentido, o principal sistema gramatical em que se manifestam os significados interpessoais é o sistema de Modo. Assim, a metafunção interpessoal considera a oração como um evento interativo que envolve diversas maneiras de como os falantes e escritores interagem uns com os outros (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 106). Na fala existe um processo interativo fundamental que

se complementa: Dar e Solicitar. Esse processo envolve noções complexas, pois “Dar” significa “convidar a receber” e “Solicitar” significa “convidar a dar”. Nessa situação, o falante não está apenas realizando algo a ele mesmo, mas também está exigindo algo de seu ouvinte-leitor. Portanto, é uma troca em que dar implica receber e solicitar/exigir implica em dar (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 107).

A metafunção textual é responsável por organizar os significados ideacionais e interpessoais. A oração funciona como mensagem e os elementos a serem analisados são o *Tema* – o ponto de partida da mensagem – e o *Rema*, sempre nessa ordem que organiza o andamento das informações (FUZER; CABRAL, 2010, p. 22; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 65). Em todas as línguas (português, japonês, inglês), de diferentes maneiras, a oração tem o caráter de uma mensagem, ela tem alguma forma de organização pela qual se encaixa e contribui para o fluxo do discurso. Essa organização que leva ao significado é conhecida como Estrutura temática. Em inglês uma parte da oração é enunciada como Tema, isso então se combina com o restante de modo que as duas partes constituam a mensagem (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 88). O Tema é o elemento que serve como ponto de partida da mensagem: é esse que localiza e orienta a oração dentro de seu enunciado. Nesse sentido, o autor escolhe o Tema como um princípio para orientar o destinatário no desenvolvimento de uma interpretação da mensagem. O restante da mensagem, a parte em que o Tema é desenvolvido, é chamado de Rema.

A metafunção ideacional é realizada pelo Sistema de Transitividade. Esse sistema representa o mundo da experiência humana e contribui para codificar significados da nossa vivência a partir de um conjunto de elementos e subfunções: Processos (grupos verbais), Participantes (grupos nominais) e Circunstâncias (grupos adverbiais e proposicionais) (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 176). Os recursos ideacionais estão preocupados com a interpretação da experiência (quem está fazendo o quê, onde, quando, por que) (MARTIN; WHITE, 2005, p. 7). Nesse sistema, o Processo é central e envolve diferentes Participantes e Circunstâncias, de acordo com função assumida (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004), conforme apresentado nos Quadros 3 e 4.

Quadro 3 - Tipos de processos, participantes

PROCESSO	PARTICIPANTES
MATERIAL (fazer e acontecer)	Ator Meta Escopo Beneficiário Atributo
MENTAL (sentir, lembrar, pensar, imaginar, gostar, querer)	Experenciador Fenômeno
RELACIONAL (identificar e caracterizar: ser, estar, parecer, ter)	Portador Atributo Identificado Identificador
COMPORTAMENTAL (comportar-se: dormir, bocejar, tossir, dançar)	Comportante Comportamento
VERBAL (dizer, responder, afirmar)	Dizer Dizente Verbiagem Receptor Alvo
EXISTENCIAL (existir e haver)	Existente

Fonte: Elaboração baseada em Halliday; Matthiessen (2004) e Fuzer; Cabral (2014).

Quadro 4 - Tipos de Circunstâncias

CIRCUNSTÂNCIAS	
EXTENSÃO	Distância (A que distância?)
	Duração (Há quanto tempo?)
	Frequência (Quantas vezes?)
LOCALIZAÇÃO	Lugar (Onde?)
	Tempo (Quando?)
MODO	Meio (Como? Com o quê?)
	Qualidade (Como?)
	Comparação (Como é? Com que parece?)
	Grau (Quanto?)
CAUSA	Razão (Por quê?)
	Finalidade (Para quê?)
	Benefício/Representação (Por quem?)
CONTINGÊNCIA	Condição (Por quê?)
ACOMPANHAMENTO	Falta/Omissão
	Concessão
PAPEL	Companhia (Com quê? Com o quê?)
	Adição (Quem mais? O que mais?)
ASSUNTO	(Sobre o quê?)
ÂNGULO	Fonte
	Ponto de vista

Fonte: Elaborado por Fuzer; Cabral (2014, pp. 53-54), baseado em Halliday; Matthiessen (2004, pp. 26-263).

A seguir, apresentamos, em detalhe, os processos e as suas configurações de participantes, com base em Halliday e Mathiessen (2004, 2014), Eggins (2004) e Fuzer e Cabral (2014).

Nesse caso, a transitividade é um sistema da oração que afeta não somente o verbo servindo a um processo (grupos verbais), mas também participantes (grupos nominais) e circunstâncias (grupos adverbiais e proposicionais) (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p.180).

Os Processos Materiais instanciam os significados de fazer e acontecer (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004; EGGINS, 2004). Seu significado básico é de que alguma entidade faz algo, realiza uma ação, conforme o exemplo: “[...] apresente argumentos para fundamentar sua opinião” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 208, 6º ano).

Conforme o número de participantes – um ou dois, as orações materiais podem ser classificadas como **transitivas** ou **intransitivas**. Quando o desdobramento do processo se estende a outro participante denominam-se transitivas, quando envolvem apenas um denominam-se intransitivas (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 180).

Quadro 5 - Orações materiais transitivas e intransitivas

ORAÇÃO TRANSITIVA	Michelangelo <i>Ator</i>	Pintou <i>Processo material</i>	a Divina Comédia. <i>Meta</i>
ORAÇÃO INTRANSITIVA	Michelangelo <i>Ator</i>	Pintava <i>Processo material</i>	maravilhosamente. <i>Circunstância</i>

Fonte: Elaboração baseado em Fuzer; Cabral (2014).

As orações materiais, segundo Halliday e Matthiessen (2004, p. 196), “não representam necessariamente eventos concretos e físicos, elas podem representar ações e acontecimentos abstratos” e são classificadas em dois subtipos: criativas e transformativas.

Nas orações *criativas*, o participante é trazido à existência no desenvolvimento do processo, isto é, passa a existir no mundo (exterior ou interior). O processo pode ser realizado por verbos como: formar, emergir, fazer, criar, produzir, construir, fundar, desenhar, escrever, pintar, etc. Conforme o exemplo: “[...] produzir cartazes e faixas, produzir textos de campanha comunitária ou textos de opinião [...]” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 180, 7º ano).

Nas orações *transformativas*, o ator e a meta que já existem são interpretados e transformados na medida que o processo se desenvolve. Esse processo é realizado por verbos tais como fechar, girar, abrir, polir, limpar, sujar, levantar-se, amarrar,

cortar, esfregar, amassar etc (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, pp. 184-185; FUZER; CABRAL, 2014, p 35). O exemplo pode ser verificado na seguinte oração: “[...] levantar dados e pontos de vista para depois apresentar uma opinião [...]” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 162, 7º ano).

As formas como os participantes (grupos nominais) se realizam variam e podem ser denominadas de ator, meta, escopo, beneficiário e atributo, conforme a informação. O **ator** é aquele que faz e realiza a mudança, tipicamente também é o assunto, o elemento responsável de forma a modular a proposta. A **meta** é o participante que recebe a ação. O **escopo** é o participante que não é afetado pelo do processo. O **beneficiário** é aquele em que os bens são fornecidos, o participante que se beneficia. Ele pode ser o *recedor* (quando receber bens materiais) ou o *cliente* (quando recebe serviços). O **atributo**, mesmo pertencente ao domínio das orações relacionais, constitui características pertencentes às orações materiais. Ele “pode ser usado para interpretar o estado qualitativo resultante do ator ou da meta após o processo ter sido concluído” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).

Os Processos Mentais são os que codificam significados de *pensar* ou *sentir*. As orações mentais “estão preocupadas com a experiência do mundo de nossa própria consciência” (HALLIDAY; MATTHIESSEN 2004, p. 197).

Os verbos do Processo Mental são divididos em classes: **cognição** (verbos de pensamento, conhecimento, compreensão) por exemplo, “[...] conhecer bem o objeto cultural que será alvo da crítica” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 61, 8º ano); **carinho** (verbos de gostar, temor); **percepção** (verbos de ver e ouvir) como “Assistir as notícias” (EGGINS, 2004, p. 225), por exemplo, e; **desiderativos** (verbos que exprimem desejo, vontade e interesse em algo).

Os autores ainda apresentam que “[E]m uma oração de processo mental há sempre um participante que é humano, o **Experienciador**: aquele que sente, pensa, quer ou percebe” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 197). Sua característica é a de ser dotado de consciência. Contudo, qualquer entidade inanimada; ou não, pode ser tratada como consciente, desde que seja criada pela consciência humana (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 201). O complemento do processo, que se refere ao que é sentido, pensado, percebido ou desejado denomina-se **Fenômeno** (FUZER; CABRAL, 2014, p. 49).

O fenômeno pode ser representado pelas seguintes características: é o participante que é sentido, pensado, desejado ou percebido; pode ser uma entidade

(pessoa, criatura, instituição, objeto, substancia ou abstração); pode até ser um grupo metafórico (um grupo nominal em que a nominalização é o núcleo, denotando um processo ou qualidade tido como uma coisa) (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 204).

Orações **mentais perceptivas** referem-se aos fenômenos do mundo com base nos sentidos: visto, ouvido, saboreado ou percebido, conforme o exemplo que Halliday e Matthiessen (2004, p. 199) apresentam “Posso sentir algo no meu pé” ou conforme o exemplo do *corpus*, “[...] alvo de propaganda enganosa ou se sentiu lesado [...]” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 186, 8º ano).

Orações **mentais cognitivas** “são capazes de configurar outra oração ou conjunto de orações, como o conteúdo do pensamento como as ideias criadas pela cognição” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 199). Nesse caso, não remetem aos sentidos, “mas trazem o que é sentido, pensado, desejado à consciência da pessoa” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 51), por exemplo, “Pense na melhor forma de concluir seu texto [...]” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 61, 6º ano). Orações **mentais desiderativas** exprimem desejo, vontade, interesse em algo. Por fim, as orações **mentais afetivas** ou emocionais são denominadas de emotivas e expressam graus de afeição (FUZER; CABRAL, 2014, p. 52).

As orações *relacionais* referem-se aos processos de Ter e Ser. Servem para caracterizar e identificar os seres. Há três tipos de orações relacionais: intensivas, possessivas e circunstanciais, cada uma delas apresenta-se de dois modos: atributivo e identificador (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 215).

As orações **relacionais intensivas** servem para atribuir uma característica a uma entidade: X é identificado por A ou serve para definir a identidade de X. É típico ocorrer com os verbos “ser” e “estar”, ocasionalmente com “parecer, permanecer, ficar, andar, tornar-se, representar e etc” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, pp. 227-228), por exemplo, “O debate é um gênero argumentativo oral” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 137, 9º ano).

Nas orações **relacionais possessivas**, a relação entre os dois termos é de propriedade, quer dizer, uma entidade possui outra. Além da posse no sentido estrito de possuir, também inclui a posse em uma possessão sensorial mais ampla e generalizada de partes do corpo e outras relações de partes integrantes, envolvimento de abstrações (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 144). Os verbos típicos são: ter, possuir, envolver, pertencer e a expressão “ser de” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 69),

por exemplo, “Tenha em mente o público para quem vai escrever” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 53, 9º ano).

Nas orações **relacionais circunstanciais**, a relação entre os dois termos é de tempo, lugar, acompanhamento, papel, modo, causa, assunto ou ângulo (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, pp. 240-242), por exemplo, “As cartas do leitor são, em sua maioria, argumentativas (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 170, 8º ano).

As orações *relacionais atributivas* têm a potencialidade de atribuir a uma entidade características comuns aos elementos dessa categoria. Essas orações apresentam características que as distinguem das identificadoras:

i) o grupo nominal que funciona como atributo constrói uma classe de coisas e é tipicamente indefinido: possui um adjetivo ou um substantivo comum como elemento principal e, se necessário, um artigo indefinido. O atributo não pode ser um nome (substantivo) próprio ou um pronome, uma vez que esses itens lexicais não constroem classes (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 119).

ii) A oração relacional atributiva possui dois participantes: o Portador e o Atributo. O Portador é a entidade à qual é atribuída uma característica, e o Atributo é a característica que é atribuída ao Portador (FUZER; CABRAL, 2014, p. 71).

iii) Na atribuição (realizando o Processo) emprega-se tipicamente o verbo “ser” e também os verbos chamados “ascriptivos”, tais como: estar, fazer-se, ficar, parecer, manter-se, permanecer, resultar, sentir-se, soar, tornar-se, virar (FUZER; CABRAL, p 72; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 119).

iv) É possível fazer perguntas para esse tipo de oração: o quê?, como?, por exemplo, “Como o ministro pareceu?”.

v) As orações não são reversíveis semanticamente. Por isso, “Sábida é Sarah” são variantes arcaicas ou literárias e não é possível inverter sem alterar o sentido (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 120).

As orações *relacionais identificadoras* servem para representar a identidade única de um ser. Nessas orações, alguma coisa (um dos participantes) tem uma identidade atribuída a esse participante. Isso significa que uma entidade está sendo usada para identificar outra: X é identificado por A ou serve para definir a identidade de X. Essas orações também apresentam características,

i) O grupo nominal que realiza a função de Identificador é tipicamente definido: possui um substantivo comum com o outro determinante específico como dêitico ou um substantivo próprio ou um pronome (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 228).

ii) O verbo lexical do grupo verbal que realiza o Processo é tipicamente efetivado pelo verbo Ser, mas outros verbos do tipo “equativos” também podem realizar processos relacionais identificadores, tais como: “funcionar como, servir como, atuar como, significar, indicar, sugerir, implicar, refletir, representar, construir, formar, exemplificar” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004; FUZER; CABRAL, 2014, p. 73).

- iii) É possível realizar a prova interrogativa para tais orações: qual?, quem?, como?.
- iv) Essas orações são reversíveis, quer dizer, os “identificadores” podem trocar seus papéis na estrutura da frase sem ocorrer mudança de significado, conforme o exemplo: “Alice é inteligente”/ “Inteligente é Alice” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 228).

Os Processos Comportamentais são definidos como processos de comportamento físico e psicológico (caracteristicamente humano), por exemplo, respirar, tossir, sorrir, sonhar, olhar, provar, pensar e assistir. Esses processos indicam uma relação com os processos mentais e materiais, pois alguns comportamentos contrastam com sinônimos de processo mental, por exemplo “Olar” é comportamental, mas “Ver” é mental (EGGINS, 2004, p. 233; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 248). Nesse caso, semanticamente esses verbos são uma mistura de processos materiais e mentais o que leva gramaticalmente eles também encontrarem-se entre estes processos.

O participante dos processos comportamentais é chamado de "Comportante" e normalmente é um ser consciente e não pode ser citado ou narrado em forma de relato (EGGINS, 2004, pp. 234-235).

Os Processos Verbais são, em sentido amplo, os processos do dizer (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 302). Halliday e Matthiessen (2014) apresentam dois tipos principais e cinco subtipos de processos verbais, de acordo com a funcionalidade semântica dos verbos. O quadro abaixo, adaptado para o português, apresenta essa categorização.

Quadro 6 - Tipos de Processos Verbais

Tipos		Exemplos de verbos
Atividade	Alvo	elogiar, insultar, abusar, caluniar, lisonjear, culpar, criticar, repreender, acusar
	Fala	falar, conversar
Semiose	Neutro	dizer, falar, contar
	Indicação	contar (a alguém que), relatar, anunciar, expor, explicar, provar, argumentar, convencer (de que), persuadir (de que), prometer (que), perguntar (a alguém se), questionar, inquirir (se)
	Comando	Dizer (a alguém que faça), solicitar/pedir (a alguém que faça), ordenar, mandar, requerer, prometer, ameaçar, persuadir (alguém a fazer), convencer (alguém a fazer), suplicar, implorar, rogar.

Fonte: Elaboração baseada em Halliday; Matthiessen (2014, p. 305), Fuzer; Cabral (2014, p. 72).

Em orações verbais, os participantes são denominados de *dizente*, *verbiagem*, *receptor* e *alvo*, de acordo com o papel que exercem na oração. **Dizente** é que aquele

que enuncia, aquele que utiliza o processo verbal, é a fonte da informação, poder ser uma pessoa ou uma fonte simbólica. **Verbiagem** é o que é dito e pode descrever o nome de um conteúdo, o nome de um dizer ou o nome de uma língua – o papel de verbiagem pode ser realizado por uma oração, chamada de oração projetada. **Receptor** é o participante a quem se dirige a mensagem e, por fim, **Alvo** é o participante atingido pelo processo verbal. Esse último caso ocorre quando o dizente age verbalmente sobre outro participante (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 306), por exemplo, “Fale alto, claro e sem pressa [...]” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 180, 7º ano).

Outras situações comuns em orações verbais são a utilização de relatos, citações e circunstâncias de ângulo. A **Citação** é a reprodução de uma voz externa, marcada entre aspas, em sua forma original, em tese sem que haja interferência do produtor do texto e com responsabilização dessa voz pelo dizer. Nos relatos também ocorre a atribuição da fonte da informação a uma voz externa com a diferença de que não se preserva esse dizer em sua forma e estrutura, atém-se somente ao conteúdo semântico da proposição (FUZER; CABRAL, 2014, p. 74). As circunstâncias de ângulo são também formas de atribuição da fonte da informação citada ou relatada e por isso também são consideradas parte de orações verbais (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

Os Processos Existenciais representam entidades que existem ou acontecem. Contribuem de forma importante para vários textos, como na narrativa que servem para introduzir participantes centrais: “Havia uma pessoa antiga”. Nesse sentido, as orações existenciais são usadas para a narração de histórias e também para textos de orientações servindo para introduzir locais ou características de interesse que podem ser encontradas em passeios a pé e/ou a condução (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, pp. 256-257).

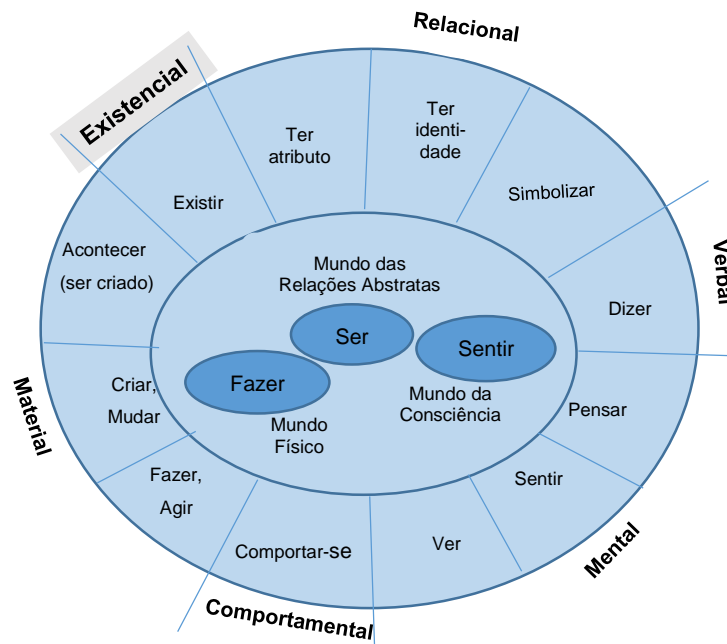
O verbo característico da oração existencial é o Haver (sentido de existir) e o participante da oração é o Existente. Esse participante pode representar uma pessoa, uma instituição, um objeto e também qualquer ação ou evento. Com frequência, a oração existencial contém circunstâncias de localização e modo. Além disso, a oração existencial se funde com a oração material quando se refere a processos relacionados a tempo meteorológico, conforme o exemplo: “Está chovendo/nevando/congelando” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, pp. 258-259) ou “Há, a seguir, duas propostas

para a produção de um artigo de opinião” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 206, p. 208).

A partir das metafunções e com base nos princípios funcionais de caracterização de linguagem humana, é possível observar, por meio das descrições, como a língua se organiza e se estrutura. Nesse sentido, as funções da linguagem (metafunções) oferecem lugar a componentes gramaticais que se organizam em sistemas de escolhas de caracterização semântica (GOUVEIA, 2009, p. 17).

A Figura 6 apresenta a síntese dos Tipos dos processos do Sistema de Transitividade. Como pode observar, os processos comportamentais, verbais e existenciais são os que ficam entre as fronteiras dos já explicados anteriormente.

Figura 6 - Tipos dos processos do Sistema de Transitividade



Fonte: Elaborado por Souza; Mendes (2012, p. 541) baseado em Halliday; Matthiessen, (2004, p. 172).

O Sistema de Transitividade torna-se importante para que possamos analisar os discursos sobre a produção de textos argumentativos em LD de Língua Portuguesa, pois nosso enfoque é nas orações e nos tipos de processos com o objetivo de identificar as recorrências léxico-gramaticais presentes nas atividades de produção textual. Para que isso seja possível, a Transitividade oferece este aporte metodológico.

Como buscamos identificar os discursos sobre a produção de textos argumentativos, a seguir apresentamos e discutimos as perspectivas teóricas da

argumentação. Entendemos que, para que possamos interpretar, identificar e explicar os discursos presentes nas Unidades Didáticas, é necessário mapear os lexemas representativos de cada uma dessas perspectivas.

2.3 PERSPECTIVAS TEÓRICAS DA ARGUMENTAÇÃO

A retórica surgiu na Grécia antiga como prática a ser ensinada, conhecida como arte da oratória e da persuasão. Assim, Córax e Tísias (discípulos do ministro) foram os primeiros a desenvolver um estudo da argumentação fundamentado em sofismas a partir de questões importantes para *polis* (cidade autônoma e soberana), mais especificamente sobre modelos de discursos judiciais. Para Córax e Tísias, a eficácia dos argumentos estaria baseada na possibilidade de serem aceitos como verdadeiros. Desse modo, tudo na *polis* podia ser resolvido via discussão, então o ensino na forma de “convencer” foi julgado importante para o contexto político, econômico e cultural de uma sociedade greco-romana.

Os sofistas sustentavam o poder de defender uma ideia (independente da veracidade) com os meios oferecidos pela linguagem. A quem melhor os pagasse era oferecido o poder de oratória, a habilidade com as palavras e o discurso convincente. Nesse sentido, era uma retórica não fundamentada no verdadeiro, mas no verossímil. Os sofistas foram os criadores da retórica como arte do discurso persuasivo e que a eles deve ser creditada a ideia de que a verdade é um acordo entre os interlocutores. Seguidamente, com surgimento de outra maneira de pensar, representada por Platão e Aristóteles, a influência dos sofistas diminuiu (REBOUL, 2004).

Nesse sentido, tendo como base seu pensamento de verdade que se baseia nos princípios de conformidade com a realidade, o filósofo gerou um combate contra a sofística (arte do bem falar), vista por ele como a arte da enganação e buscou apresentar uma definição de retórica. Para essa definição de retórica é necessário considerar o orador e o auditório e, para isso, levam-se em conta três tipos de argumento: *ethos*, *pathos* e *logos*.

De acordo com Aristóteles (350aC/2005, p. 33), a Retórica refere-se à faculdade de ver em cada situação o que pode ser capaz de originar a persuasão. Ela transforma em ciência, os conhecimentos, as categorias e as regras para falar e convencer. Diante disso, a persuasão retórica se organiza a partir de três polos/tipos de argumentos: a) o *logos*: está mais direcionado à razão e tem a função de explicar;

b) o *ethos*: está direcionado aos que falam assegurando a credibilidade e tem como foco agradar; e, c) o *pathos*: refere-se não só a convencer, mas também comover, por isso tem como propósito sensibilizar (LIBERALI, 2013, p. 19).

Os estudos sobre argumentação deixados por Aristóteles contribuem não só para a compreensão de como a linguagem se organiza nas diversas práticas sociais, mas também para uma melhor compreensão do significado das ações humanas e suas implicações centrais no contexto escolar. Além disso, a argumentação nos estudos de Aristóteles auxilia o entendimento da diferença entre a manifestação da verdade e a discussão das probabilidades (LIBERALI, 2013, p. 18). Dessa forma, a finalidade de uma argumentação é criar uma nova abordagem de convicções e convencer os sujeitos a mudarem seus pontos de vista. O receptor da argumentação serve como regulador do discurso, pois suas mudanças de atitudes/opiniões revelarão se o efeito pretendido pelo enunciador foi alcançado por meio da argumentação (LIBERALI, 2013, p. 27).

Rodriguez (2017) afirma que o pensamento aristotélico só é defensável se puder ser assumido por homens de bom senso como provável, pois mais do que o pensamento dos sofistas, é necessário o critério da prova. Outro ponto de distanciamento refere-se à valoração da retórica, para os sofistas a retórica era um bem que podia ser usado a favor ou contra uma tese; já para Aristóteles era um bem que só podia ser usado na medida do compromisso com a verdade.

Plantin (2008) afirma que no fim do século XIX, com a queda do Segundo Império, a Terceira República redefine as funções do ensino, em especial da universidade, tendo como fundo uma visão laica e positivista. Nesse período, o saber retórico não era visto como saber e, nesse sentido, a retórica não se configurava como uma disciplina científica, por isso foi retirada do currículo das universidades republicanas e substituída pela filosofia e pela história científica das literaturas.

Entretanto, para Reboul (2004), a retórica não foi esquecida e sobreviveu nos ensinamentos de literatura, direito e política. Além disso, Plantin (2008), para afirmar que no século XX, com a vinda das tecnologias de comunicação, publicidade e propaganda, houve maior atenção dada à argumentação com vistas à persuasão, o que ocorreu foi a deslegitimação da retórica, porém o estudo da argumentação continuou por meio de estilos embasados em métodos críticos. Com esse desprestígio, saindo inclusive do sistema educacional, surge então uma nova era com a publicação do livro “Tratado da argumentação” em 1958.

“A Nova retórica” foi proposta pelo filósofo e jurista Chaim Perelman e apresentada nos anos 50. Em 58, após debates e estudos, ela foi publicada por ele em parceria com Olbrechts-Tyteca, no livro *Tratado da Argumentação – a Nova Retórica* retomando o estudo da argumentação a partir da retórica aristotélica.

De acordo com Rodriguez (2017), há diferença entre a retórica clássica e a retórica de Perelman e Tyteca. Diferente da retórica clássica, ao invés de estar ligada à noção de verdade e interessada pela comunicação oral, a retórica de Perelman e Tyteca está ligada à pragmática de valores, expandindo seus estudos e abrangendo o discurso escrito. Para esses estudiosos, a retórica clássica só se realiza subjetivamente por um orador em função de um auditório, já a de Perelman e Tyteca é uma atividade do raciocínio que se reduz ao cálculo e não depende de sujeitos.

Perelman e Tyteca reconstróem a teoria da argumentação em função dos diferentes tipos de discurso, analisando os meios de provas nos quais esses discursos se encontram. Os autores do *Tratado da Argumentação* denominam de *persuasiva* uma argumentação que pretende valer exclusivamente para um auditório particular e de *convincente* aquela que é capaz de alcançar a adesão de todo ser de razão:

[P]ara argumentar é preciso ter apreço pela adesão do interlocutor, pelo seu consentimento, pela sua participação mental. Cumpre observar, aliás, que querer convencer alguém implica sempre certa modéstia da parte de quem argumenta, [...] não dispõe de uma autoridade que faz com que o que diz seja indiscutível e obtém imediatamente a convicção (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 18).

Nesse caso (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 18), o sujeito precisa saber persuadir, pensar nos argumentos que podem influenciar seu interlocutor. Do contrário, será julgado como arrogante, pouco simpático, em adverso daqueles que respeitam ideias diferentes.

Além disso, não basta falar ou escrever, compete ainda ser ouvido e lido. Ouvir alguém é mostrar-se disposto a conhecer um outro ponto de vista e a existência de outra condição para uma casual argumentação (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 19). Para alcançar a desejada eficácia da argumentação, Perelman e Tyteca estabelecem alguns pontos importantes da argumentação, pois é necessário um acordo inicial entre o orador e o auditório sobre o ponto de partida da argumentação. Para isso,

uma contribuição relevante do *Tratado* para os estudos da argumentação são as técnicas argumentativas que são organizadas no *hall* daquelas que fazem uso dos argumentos de ligação (quando o orador pretende a solidariedade do auditório às teses já admitidas por eles) e no das que se utilizam dos argumentos de dissociação (quando se intenta a adesão a teses contrárias as já admitidas pelo auditório) (RODRIGUEZ, 2017, p. 9).

O Quadro apresenta uma síntese dos argumentos de ligação apresentados no *Tratado da Argumentação*.

Quadro 7 - Classificação dos argumentos de acordo com a Nova Retórica

ARGUMENTOS QUASE LÓGICOS	<ul style="list-style-type: none"> - Contradição e incompatibilidade; - Transitividade; - Comparação; - Probabilidades; - Reciprocidade; - Inclusão, divisão; - Sacrifício.
ARGUMENTOS BASEADOS NA ESTRUTURA DO REAL	<ul style="list-style-type: none"> - Relação de sucessão (causal, pragmático, desperdício, direção, superação); - Relação de coexistência (pessoa-ato, autoridade, hierarquia, grau e ordem).
ARGUMENTOS QUE FUNDAM A ESTRUTURA DO REAL	<ul style="list-style-type: none"> - Fundamentação por um caso particular (exemplo, ilustração, modelo); - Fundamentação por analogia ou metáfora.

Fonte: Elaborado por Rodriguez (2017, p. 9), baseado em Perelman e Olbrechts (2014).

Os “Quase lógicos” são parecidos, em estrutura, aos raciocínios formais. Os “Baseados na estrutura do real” são particularizações que se valem de sua estrutura para estabelecer uma solidariedade entre juízos admitidos pelo auditório e outros que se procura promover (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 297). Os que “fundam a estrutura do real” generalizam o que se aceita para o particular ou realocam o que se consente no domínio particular (RODRIGUEZ, 2017, p. 9).

Perelman e Tyteca afirmam que o público é quem determina a argumentação e, devido à existência de perfis distintos, é que se deve pensar em estratégias e em maneiras de informar e argumentar determinado assunto (KOBBS, 2012, p. 12-13).

Diante disso, Kobs (2012) faz uma comparação entre a retórica e a argumentação para compreender de que modo elas se relacionam.

Além da organização lógica, a retórica confere outros aspectos fundamentais à escrita ou à fala argumentativa. Aliás, argumentação e retórica se relacionam porque a retórica dá relevância ao poder persuasivo da linguagem, de modo a ampliar os efeitos dos argumentos (KOBBS, 2012, p. 13).

Nesse sentido, apesar de estarem relacionadas, há diferença entre elas. Uma boa argumentação ganha destaque a partir da razão ao listar fatos que comprovam e confirmam a tese. A retórica vai além disso e também utiliza a emoção, pois o intuito da retórica é convencer e, por isso, a mera exposição de fatos não é o suficiente. Assim, o que importa é a maneira como os argumentos são apresentados e articulados, no texto ou na fala (KOBBS, 2012, p. 13).

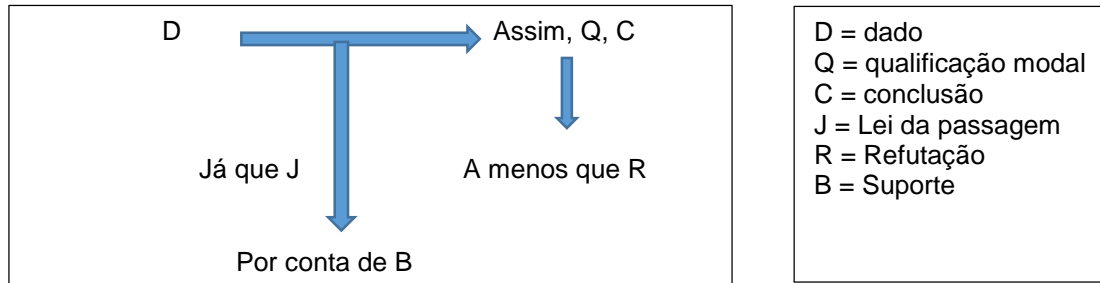
Segundo Kobs (2012, p. 13), para a retórica não é o suficiente escolher os melhores argumentos e apresentá-lo de modo ordenado, pois o fundamental é pensar no impacto que cada um irá provocar no público a que se destina. Por esse motivo, conhecer o leitor ou ouvinte é de grande importância. O perfil destas pessoas poderá fornecer detalhes muito importantes para o modo como explorar determinados argumentos.

Outra diferença importante trazida pela mesma autora diz respeito à fala. Na retórica, é recomendável que o discurso seja lido ou pronunciado, visto que a fala dispõe de inúmeros recursos para o convencimento de uma plateia, tais como os gestos, a expressão facial, a entonação, as pausas e até mesmo o ritmo da fala. Os gestos e as expressões faciais podem reforçar ou contrariar o que está sendo dito, tornando as informações pouco ou muito importantes. A entonação pode motivar sentimentos sobre o que está sendo expresso, por exemplo, uma afirmação ou uma exclamação. O ritmo da fala serve para direcionar a atenção das pessoas, de modo que as pausas geralmente ocorrem para dar destaque a algum argumento. Sem dúvida, planejar o modo como as informações serão passadas exige mais que obedecer às regras gramaticais ou escrever um excelente texto. Então, isso, juntamente à seleção de bons argumentos, é o suficiente para a argumentação pura e simples (KOBBS, 2012, pp. 13-14).

Também considerando o contexto no estudo da argumentação, o filósofo e pioneiro na proposição de esquemas argumentativos, Toulmin (2001) compreende a argumentação como um encadeamento de proposições lógicas. Em 1958, o autor publicou *Os usos do Argumento*, um dos livros muito importante para os que passam a estudar argumentação. Conforme Rodriguez (2017), sua teoria baseia-se na força da lei da passagem em relação ao contexto de argumentação. Segundo Menezes (2000), essa teoria se desenvolve como uma descrição dos tipos de prova, servindo ao discurso argumentativo. Nesse sentido, para Toulmin (2001), estudar

argumentação é estudar as técnicas utilizadas por um locutor para justificar seu raciocínio, conforme o modelo de análise a seguir.

Figura 7 - Esquema do argumento



Fonte: Elaborado por Rodriguez (2017, p. 10) baseado em Toulmin (2001, p. 150).

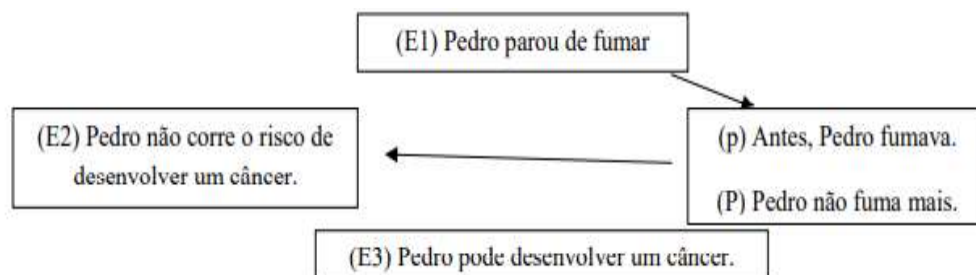
Segundo Toulmin, a conclusão de uma argumentação é afirmada com base no dado qualificado. Essa afirmação é autorizada pela lei da passagem (garantia/justificativa) que está apoiada em um suporte (conhecimento básico). No momento em que fundamenta a conclusão introduzida pelo modalizador (qualificador), pode ser desenvolvida uma restrição ou refutação. Nesse sentido, Toulmin se propõe a descrever um modelo de organização discursiva flexível, no qual o argumento é baseado na lógica racional. Mas, mesmo assim, o autor não pensa uma argumentação em função do auditório, mas em função dos dados.

Em outra linha, os estudos da argumentação centraram-se no campo da semântica - A argumentação na língua. No campo da linguística, os estudos da argumentação iniciaram na França na década de 1980, com Oswald Ducrot e Jean-Claude Anscombre. Até aquele momento, os estudos de argumentativistas estavam pautados na retórica ou na lógica. Tais autores trouxeram uma nova linha de pensamento pautada na semântica. Nesse sentido, a conclusão está na própria argumentação, quer dizer, é construída no plano linguístico, sendo possível prever a conclusão no enunciado proferido.

Para isso, segundo Rodriguez (2017), essa perspectiva nega a existência (no discurso) de uma argumentação racional, que seria possível provar, justificar e considera que existem conexões argumentativas na significação das palavras e dos enunciados em que o discurso é construído. Nesse caso, centra-se na oração, na frase e com atenção voltada aos conectivos. Importante sinalizar que nem sempre os conectivos estarão explícitos no texto e não servem apenas para ligar proposições,

mas também conectar enunciações a proposições, servindo para encadear enunciados a elementos não ditos, conforme apresentamos na Figura 8.

Figura 8 - A argumentação na língua



Fonte: Elaborado por Rodriguez (2017, p. 13) baseado em Plantin (2008, p.33).

Diante disso, Plantin (2008, p. 33) explica que “[A]a orientação (ou o valor) argumentativa(o) de um enunciado E1 define-se como a seleção operada por esse enunciado sobre os enunciados E2 capazes de sucedê-lo em um discurso gramaticalmente bem construído”. Rodriguez (2017) destaca que “é na segunda fase dessa teorização que entram as noções de posto (P) e pressuposto (p), sendo o primeiro relativo ao exposto na materialidade e o segundo um tipo particular de conhecimento partilhado entre os participantes da situação de comunicação” (p. 13).

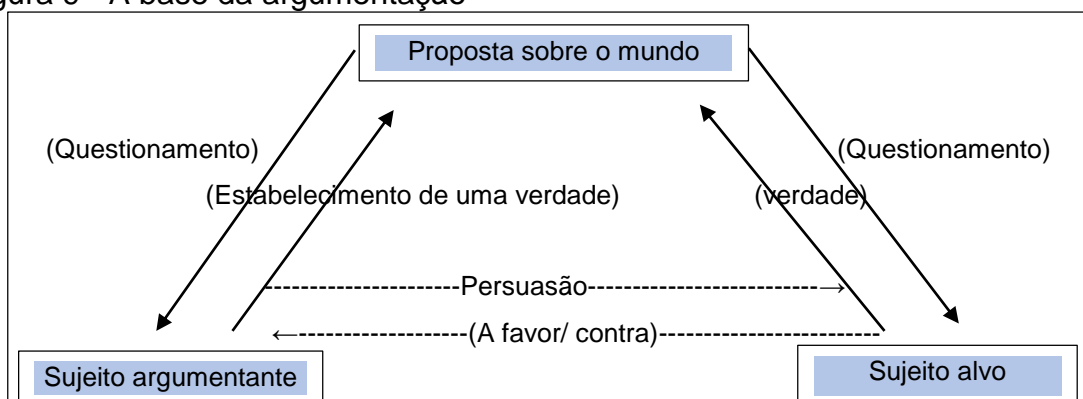
A partir dessa ideia, Rodriguez (2017) ressalta que Ducrot e Anscombre deram sequência aos estudos e desenvolveram a Argumentação na Língua, originando uma outra fase de seus trabalhos, a teoria dos “Topoi argumentativos”. Essa fase da teorização retoma a noção de *topos* de Aristóteles, pois o encadeamento argumentativo que permite a passagem de um enunciado A (argumento) a um enunciado B (conclusão) são os *topos*, isto é, as pistas deixadas pelo locutor no discurso que permitem que o interlocutor, no processo de interpretação, busque reconstruir o caminho percorrido pelo locutor.

Nesse caso, os *topoi* são estas pistas que, para serem utilizadas pelo interlocutor, é necessário que sejam consideradas válidas para se chegar a uma determinada conclusão, como exemplo, “(E1) Estou feliz. (E2) vamos comemorar” (RODRIGUEZ, 2017, p. 14). Outra categorização de *topos* é a do discordante, na qual o enunciado apresenta conjunções adversativas, por exemplo, “(E1) Estou feliz, (E2) mas não vamos comemorar”. Mas essa teoria não foi o suficiente para explicar a argumentação em determinados enunciados (RODRIGUEZ, 2017, p. 15). Na mesma

perspectiva, surge a “Teoria dos Blocos semânticos”, fundada em 1990 por Carel e Ducrot, com alguns pressupostos da teoria anterior. Nessa teoria, o argumento não é visto como uma justificativa que levaria à conclusão, pois mesmo que implícita, a conclusão é parte integrante do argumento. Assim um encadeamento argumentativo é formado por duas unidades linguísticas ligadas por um conector. Dependendo do conector, as relações argumentativas caracterizam-se por normativas ou transgressivas. Como normativas àqueles encadeamentos ligados por conectores como “logo”, “portanto” ou “então” e transgressivos os relacionados por conectores como “no entanto”, “mas” ou “embora”.

Para Ducrot, a argumentação percebida na teoria dos *topoi* é incorporada na teoria dos blocos semânticos como argumentação interna à medida que os encadeamentos parafraseiam entidades, conforme o exemplo “João é prudente” pode evocar como paráfrase o encadeamento “perigo, no entanto, precaução”, tornando-o argumentação interna porque a palavra precaução possibilita a compreensão. Em contraponto, há Patrick Charaudeau, linguista francês, professor e fundador da Teoria Semiolinguística. Esse autor, diferente dos outros, não compreende a argumentação como técnica ou procedimento autônomo da língua, nem como inerente a ela. O autor compreende a argumentação como um modo de organização discursivo assim como os modos descritivo, narrativo e enunciativo. Para o autor, a argumentatividade pode aparecer de modo implícito na comunicação, por isso não deve ser identificada em conectores lógicos, pois a linguagem humana é rica e nem sempre permite explicitar as operações lógicas. A argumentação é caracterizada por uma relação em que o argumentante se dirige a um sujeito-alvo, conforme representado na Figura 9.

Figura 9 - A base da argumentação



Fonte: Elaboração de Rodriguez (2017, p. 17) baseada em Charaudeau (2009, p. 205).

Para Charaudeau (2009, p. 206), do ponto de vista do sujeito argumentante, a argumentação tem dois objetivos: i) busca da *racionalidade* que tende a um ideal de verdade ii) busca de *influência* que tende a um ideal de *persuasão* entre o interlocutor e o destinatário.

Nesse sentido, o sujeito argumentante realiza três atividades cognitivas: i) *problematizar*, significa fazer o interlocutor saber algo que coloca em oposição duas asserções, ii) *elucidar*, parte do fato que existe e pode ser verificado para fazer com que o outro compreenda as razões do fato e iii) *provar*, refere-se do ato de o locutor se posicionar ofertando ao interlocutor os meios de julgar a validade do ato.

Com base na relação argumentativa, Charaudeau (2009) apresenta três elementos: asserção de partida (A1 – que é um dado ou premissa), asserção de chegada (A2 – que é a conclusão) e a asserção de passagem (a prova, o argumento, a influência que o universo partilhado pelos integrantes na situação de comunicação possibilita que seja feito). A relação argumentativa, sendo uma relação de fundo causal, o modo de encadeamento das asserções para que essa causalidade se expresse pode ocorrer por conjunção, disjunção, restrição, oposição, causalidade explicativa, consequência e finalidade.

Diante disso, a asserção de passagem é que possibilita a ligação de A1 a A2, pois ela permite que se estabeleça um vínculo de possível, de necessário e de provável. Esse vínculo pode ser do eixo do obrigatório (que se caracteriza pelo fato de A2 ser obrigatoriamente uma conclusão a A1) ou do eixo do possível (no qual A2 se apresenta como uma das possíveis conclusões a A1). Os modos de raciocínio da lógica argumentativa podem ser visualizados no quadro a seguir.

Quadro 8 - A lógica argumentativa de Charaudeau

1. Dedução	- por silogismo - pragmática - condicional
2. Explicação	- por silogismo - pragmática - por cálculo - hipotética
3. Associação	- dos contrários - do idêntico
4. Escolha alternativa	- incompatibilidade - escolha entre positivo e negativo - escolha entre duas negativas - escolha entre duas positivas
5. Concessão restritiva	- -----

Fonte: Elaborado por Rodriguez (2017, p. 19) baseado em Charaudeau (2009).

A dedução é um modo de raciocínio baseado no A1 para chegar ao A2 sendo o A2 um efeito, resultado ou sequência de A1. A explicação também se baseia em A1 para concluir A2, mas desta vez o A2 é a origem, o motivo ou a razão de A1. Na associação o raciocínio realizado pauta-se na conjunção, na causa ou na consequência, porém dessa vez A1 e A2 estão ou em relação de contrário ou de identidade. A alternativa é aquela que deixa a escolha ao interlocutor. Por fim, a concessiva restritiva se caracteriza por acatar A1, questionar sua força para levar a A2.

Segundo Rodriguez (2017), argumentação, portanto, não é apenas a organização lógica do discurso, pois é uma organização que leva em conta quem fala, para quem fala, quais os papéis sociais dos que interagem e em que situação de comunicação está situada.

Amossy (2018) destaca a importância dos gêneros ao discurso argumentativo seus esboços teóricos. A autora afirma que,

A[a] argumentação depende diretamente do quadro discursivo no qual ela se desenvolve. É preciso recolocar a argumentação nos quadros institucionais e discursivos que determinam as finalidades da tomada de fala, a distribuição dos papéis, a gestão da troca (AMOSSY, 2018, p. 214).

Nesse sentido, a autora apresenta duas noções: o campo e o gênero.

Quadro 9 - Noções de campo e gênero

<p>Campo: (político, religioso, filosófico, literário...).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A busca da adesão e o poder do verbo não podem ser mensurados fora de um domínio de atividade social dotada de sua lógica própria. - O funcionamento de um discurso e sua influência dependem do espaço social e institucional em que se efetua a interação. - O campo comporta uma estrutura, um estado de relação de forças entre agentes engajados na luta, e na medida em que os agentes desenvolvem estratégias com o objetivo de modificar a estrutura a seu favor, uma luta se instaura em posição de dominados e dominantes. Esse dinamismo é inerente à existência do campo e não necessita que os envolvidos sejam conscientes disso. - A noção de campo é importante na medida em que permite pensar o discurso em função do lugar institucional de onde se efetua sua enunciação.
<p>Gênero de discurso</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Modelo discursivo que compreende um conjunto de regras. - São reconhecidos e valorizados pela instituição. - Permitem socializar a fala individual. - Autorizam a boa recepção de um discurso, orientando a escuta ou a leitura. - Determinam a distribuição dos papéis a partir da qual se estabelece um dispositivo de enunciação.

Fonte: Elaboração baseada em Amossy (2018, pp. 244-245).

Vale lembrar que para Amossy (2018, p. 246), a maneira de se inscrever em um gênero ou lidar com vários modelos genéricos tem uma importância para o impacto argumentativo do discurso. Nesse sentido, a lógica do campo do qual depende o discurso demarca os limites atribuídos às variações ou infrações em condição de sua persuasão. O campo literário, por exemplo, depende de uma inovação e efeito de ruptura que garantem o valor da escrita ao contrário do campo político que impõe uma observância mais restrita das regras e convenções (AMOSSY, 2018, p. 246).

Com base na revisão da literatura, identificamos oito perspectivas, conforme Quadro 10.

Quadro 10 - Síntese das perspectivas teóricas

TEORIAS DA ARGUMENTAÇÃO	SÍNTESE
Retórica de Aristóteles	Possibilidade de os argumentos serem aceitos como verdadeiros independente da veracidade. Verdade fundamentada nos princípios de conformidade com a realidade e interessados pela comunicação oral.
Nova Retórica de Perelman e Tyteca	Pragmática de valores abrangendo o discurso escrito, como tipos de argumentos.
Argumentação de Stephen Toulmin	Compreensão da argumentação como um encadeamento de proposições lógicas.
Argumentação na língua de Ducrot e Anscombe	Baseada na semântica, considera as conexões argumentativas na significação das palavras e dos enunciados em que o discurso é construído.
Topoi argumentativos de Ducrot e Anscombe	Pistas deixadas pelo locutor permitem que o interlocutor, no processo de interpretação, busque reconstruir o caminho percorrido pelo locutor.
Teoria dos blocos semânticos de Carel e Ducrot	Argumento e conclusão não mais como elementos independentes.
Argumentação para Charaudeau	Argumentação é vista como um modo de organização discursivo, e a argumentatividade pode aparecer de modo implícito na argumentação.
Argumentação de acordo com o enquadre discursivo	Baseada em um gênero específico.

Fonte: Elaborado pela autora.

Embora as teorias da argumentação possuam um princípio básico, já que emergem em situações em que há a presença de ouvintes/leitores diante de seus argumentos, é possível perceber distintas perspectivas teóricas que traduzem os avanços na área da linguagem. Por esse motivo, entendemos que sistematizar tais teorias é fundamental para análise dos discursos sobre a produção de textos argumentativos. Além disso, tal sistematização servirá de base para a organização das categorias semânticas de análise dos discursos.

3 PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, descrevemos os passos metodológicos adotados no estudo. Na subseção 3.1, apresentamos a caracterização da pesquisa de caráter qualitativo/exploratório. Na subseção 3.2 ressaltamos o universo de análise, que se trata da coleção de Livros didáticos “Português Linguagens” do Ensino Fundamental, na subseção 3.3 apresentamos o corpus coletado, no 3.4 exibimos o corpus de análise e, por fim, no 3.5 os procedimentos de análise.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa, voltada para análise de discursos, possibilita diversas abordagens, conforme o enfoque dado pelo pesquisador. Esta pesquisa é de caráter qualitativo/exploratório. Qualitativo porque “não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 31), que em nosso caso trata-se de como a produção de textos argumentativos é recontextualizada no livro didático. Nesse sentido,

[A]a análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação. Pode-se, no entanto, definir esse processo como uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório (GIL, 2002, p. 133).

Essa sequência de atividades é composta por três itens: i) pela “redução dos dados” que consiste em um “processo de seleção, simplificação, abstração e transformação dos dados originais” (GIL, 2002, p. 133); ii) pela “categorização”, a qual baseia-se na organização dos dados de forma que o pesquisador consiga tomar decisões e tirar conclusões a partir deles, e pela iii) “interpretação dos dados” que origina-se a partir da categorização que possibilita a sua descrição (p. 134).

Dessa forma, entendemos que a abordagem de pesquisa de cunho qualitativo é pertinente para analisar o(s) discurso(s) sobre a produção de textos argumentativos recorrente(s) na coleção de livros didáticos, já que possibilita um olhar minucioso sobre os dados, considerando fortemente o contexto do qual foram coletados.

3.2 UNIVERSO DE ANÁLISE

O tema de nosso estudo está em conformidade com o que se propõe no projeto guarda-chuva “*Práticas de letramento(s) em diferentes comunidades disciplinares: descrição, análise e recontextualização pedagógica na educação básica*” e com os estudos desenvolvidos pelo NEPELIN. Nesse contexto de pesquisa, o foco tem recaído sobre o contexto escolar, em específico, sobre o Ensino Fundamental. As atividades de Extensão têm priorizado o ensino sob a ótica dos gêneros discursivos. Nesse contexto, escola pública de Ensino Fundamental, foram gerados 100 exemplares de artigos de opinião, que têm sido objeto de investigação dos integrantes do grupo, conforme relatado no capítulo de Introdução desta dissertação. Justifica-se assim a escolha pela coleção didática do Ensino Fundamental. A escolha do material didático, objeto desta análise, deve-se ao fato de ser a coleção mais distribuída pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD¹ – (2017-19), conforme a Figura 10.

Figura 10 - Coleções mais distribuídas por componente curricular

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO - FNDE
PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO - PNLD

COLEÇÕES MAIS DISTRIBUÍDOS - PNLD 2017 - ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Língua Portuguesa

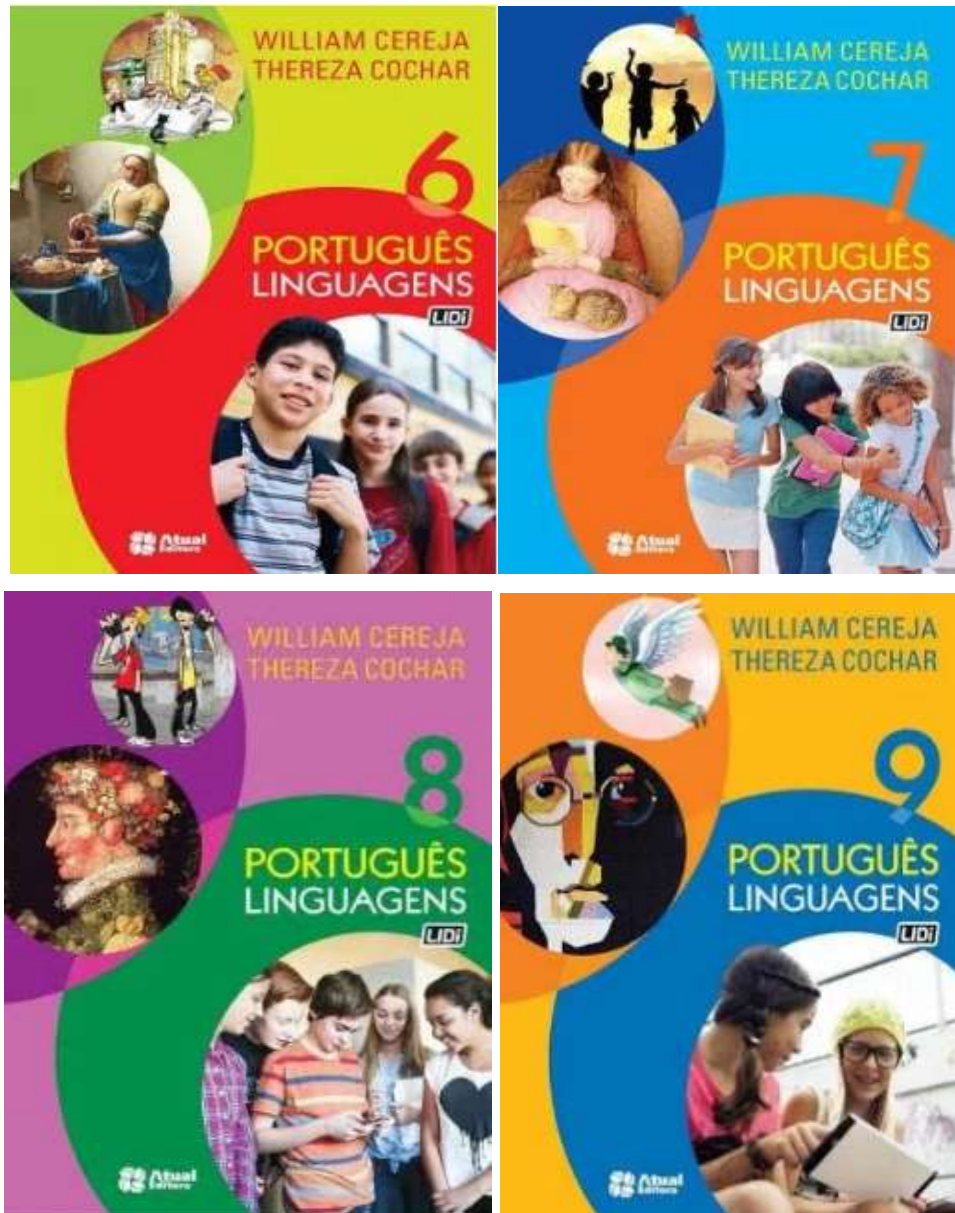
Item	Código da Coleção	Nome da Coleção	Código do Livro	Nome do Título	Tipo	Qtde de Exemplares	Qtde de Exemplares
1ª	005P17012	PORTUÊS: LINGUAGEM	005P1702006	PORTUÊS: LINGUAGEM	MANUAL DO PROFESSOR	32.970	5.792.925
			005P1702007	PORTUÊS: LINGUAGEM	LIVRO DO ALUNO	1.472.436	
			005P1702007	PORTUÊS: LINGUAGEM	MANUAL DO PROFESSOR	32.053	
			005P1702008	PORTUÊS: LINGUAGEM	LIVRO DO ALUNO	1.365.753	
			005P1702008	PORTUÊS: LINGUAGEM	MANUAL DO PROFESSOR	31.132	
			005P1702009	PORTUÊS: LINGUAGEM	LIVRO DO ALUNO	1.255.928	
			005P1702009	PORTUÊS: LINGUAGEM	MANUAL DO PROFESSOR	30.212	
2ª	006P17012	SINGULAR & PLURAL - LETURA, PRODUÇÃO E ESTUDOS DE LINGUAGEM	006P1702006	SINGULAR & PLURAL - LETURA, PRODUÇÃO E ESTUDOS DE LINGUAGEM	MANUAL DO PROFESSOR	1.279	1.106.195
			006P1702007	SINGULAR & PLURAL - LETURA, PRODUÇÃO E ESTUDOS DE LINGUAGEM	LIVRO DO ALUNO	279.443	
			006P1702007	SINGULAR & PLURAL - LETURA, PRODUÇÃO E ESTUDOS DE LINGUAGEM	MANUAL DO PROFESSOR	6.576	
			006P1702008	SINGULAR & PLURAL - LETURA, PRODUÇÃO E ESTUDOS DE LINGUAGEM	LIVRO DO ALUNO	258.532	
			006P1702008	SINGULAR & PLURAL - LETURA, PRODUÇÃO E ESTUDOS DE LINGUAGEM	MANUAL DO PROFESSOR	6.762	
			006P1702009	SINGULAR & PLURAL - LETURA, PRODUÇÃO E ESTUDOS DE LINGUAGEM	LIVRO DO ALUNO	236.898	

Fonte: Elaboração baseada no Programa Nacional do Livro Didático – PNLD.

¹ O PNLD mencionado refere-se ao documento publicado no ano de 2016 como o objetivo de ajudar a escolher os livros de LP para o período de 2017 a 2019. Por isso, a referência (2017-19).

Nesse sentido, o universo de análise da pesquisa compreende a coleção dos Livros Didáticos - Português Linguagens, 9ª Edição do ano de 2015, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, em suas versões direcionadas ao 6º, 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental.

Figura 11 - Coleção Português Linguagens do 6º ao 9º ano



Fonte: Editora Saraiva.

3.3 CORPUS COLETADO

Os Livros Didáticos que pertencem à coleção Português Linguagens, 9ª edição do ano de 2015, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães estão organizados em quatro Unidades: “as 4 Unidades temáticas são compostas, cada uma, por três capítulos, totalizando 12 capítulos por volume. Além disso, cada unidade apresenta um projeto de finalização” (Guia do PNLD, 2017-19, p. 44). Diante disso, elencamos as Unidades com os respectivos temas que fazem parte dos Livros Didáticos selecionados para análise.

Quadro 11 - Unidades e respectivos temas

Turmas	Unidade	Tema
6º ANO	Unidade 1	No mundo da fantasia
	Unidade 2	Crianças
	Unidade 3	Descobrimo quem sou eu
	Unidade 4	Verdade, adoro ver-te
7º ANO	Unidade 1	Heróis
	Unidade 2	Viagem pela palavra
	Unidade 3	Eu e os outros
	Unidade 4	Medo e aventura
8º ANO	Unidade 1	Humor: entre o riso e a crítica
	Unidade 2	Adolescer
	Unidade 3	Consumo
	Unidade 4	Ser diferente
9º ANO	Unidade 1	Caia na rede
	Unidade 2	Amor
	Unidade 3	Ser jovem
	Unidade 4	Nosso tempo

Fonte: Elaborado pela autora.

3.4 CORPUS DE ANÁLISE

Neste trabalho, selecionamos as Unidades, intituladas Produção de Texto, cujas seções objetivam ensinar a produção de textos argumentativos. Cada Unidade é composta, em média, por catorze seções. A seção de Produção de Texto está sintetizada no Quadro 12.

Quadro 12 - Corpus de análise

	Unidade	Capítulo	Seção Produção de Textos
6º ANO	Unidade 4	Capítulo 1	O artigo de opinião
7º ANO	Unidade 3	Capítulo 2	Argumentação oral: a discussão em grupo
		Capítulo 3	O debate deliberativo
8º ANO	Unidade 1	Capítulo 3	A resenha crítica
	Unidade 3	Capítulo 2	A carta de leitor
	Unidade 3	Capítulo 3	As cartas argumentativas de reclamação e de solicitação
9º ANO	Unidade 1	Capítulo 3	O editorial
	Unidade 3	Capítulo 1	O debate regrado público
		Capítulo 3	O artigo de opinião
	Unidade 4	Capítulo 1	O texto dissertativo-argumentativo

Fonte: Elaborado pela autora.

Cada Unidade didática, além de apresentar um tema, destaca também uma página de introdução à respectiva unidade. Nessa página inicial, são apresentados textos verbais e não verbais relacionados ao tema da unidade. Nessa parte introdutória, é exposta uma seção intitulada *Fique ligado! Pesquise*, em que são sugeridos livros, filmes, *sites* e músicas relacionados ao assunto da Unidade, conforme a Figura 12.

Figura 12 - Unidades da Coleção Português Linguagens do 6º ano

UNIDADE 1

Fique ligado! Pesquise!

LIVROS

Os contos de Grimm (Paulus); *As quatro estações das fadas* e *O livro das fadas*, de Betty Bib (Publifolha); *Contos e lendas das mil e uma noites*, de Rosa Freire D'Águilar e outros (Companhia das Letras); *Horripilantes contos de fadas*, de Michael Coleman (Companhia das Letras); *Contos e poemas para crianças extremamente inteligentes*, de Harold Bloom (Objetivo); *Contos de fadas* (Jorge Zahar); *Fábulas de La Fontaine*, de Marc Chagal (Estação Liberdade); *A fada que tinha ideias*, de Fernanda Lopes de Almeida (Ática); *Literatura oral para a infância e a juventude*, de Henriqueta Lisboa (Peirópolis); coleção *Sau de Histórias* (Atual); *Não era uma vez...*, de Adela Basch e outros (Melhoramentos).

FILMES

Ilha da Imaginação, de Jennifer Flackett e Mark Levin; *Encantada*, de Kevin Lima; *As crônicas de Nárnia — O leão, a feiticeira e o guarda-roupa* e *As crônicas de Nárnia — Príncipe Caspian*, de Andrew Adamson; *Fragor*, de Stefan Fangmeier; *O encanto das fadas*, de Charles Sturridge; *O jardim secreto*, de Agnieszka Holland; *O mágico de Oz*, de Victor Fleming; *Peter Pan*, de P. I. Hogan; *Cinderela*, *Branca de Neve*, *A Bela Adormecida*, *A Bela e a Fera*, *Aladim*, *Pinoquio*, *Hércules*, *Atlântis*, *A princesa e o sapo* e *A pequena sereia*, dos Estúdios Disney.

SITES

www.ziraldo.com/mentino/home.htm
<http://criancas.uol.com.br>
pt.wikisource.org/wiki/Contos_de_Grimm

INTERVALO
Projeto
Histórias de hoje e sempre
 Produção de textos inspirados em contos maravilhosos, montagem de livro de histórias e exposição de livro, revistas, vídeos, CDs, fantoches, etc.

11

Fonte: Cereja; Magalhães (2015, p. 11), 6º ano.

3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

A análise do corpus compreendeu duas etapas: a análise contextual e a análise textual. A análise contextual apresenta o Livro Didático no Brasil e o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD juntamente com os critérios utilizados para avaliar o LD de Português. Além disso, buscamos analisar o Guia do Livro Didático (Guia do PNLD, 2017-19) em termos do que é dito sobre a coleção Português Linguagens e, por fim, um olhar específico à descrição da coleção e das seções dedicadas à produção textual.

A análise textual envolve, inicialmente, a descrição das Unidades selecionadas em ordem crescente, do 6º ao 9º ano. Para isso, observamos todas as Unidades temáticas e sua composição por capítulo, a fim de verificar quais delas abordavam textos argumentativos para então destacar a seção de Produção de Texto. Na análise

descritiva dos Capítulos e Unidades, propomos uma comparação com o Guia do PNLD (2017-19) com o objetivo de analisar em que medida a avaliação realizada pelo Guia dialoga com o material oferecido às escolas. Nas Unidades, especificamente as seções de produção de texto, destacamos também as diferentes etapas do processo: planejamento, produção e avaliação.

Para a análise textual, selecionamos quatro categorias, a fim de fazer os recortes: i) conceitos de gênero, ii) proposta de produção, iii) planejamento de texto, e iv) avaliação(texto oral)/revisão(texto escrito). O Quadro 13 que segue apresenta uma síntese de como organizamos.

Quadro 13 - Síntese de Categorias do 6º ano (Capítulo 1 da Unidade 4)

	Categorias	Exemplos:
Artigo de opinião	Conceitos de gênero	Opinar é, enfim, tomar uma posição diante das coisas que existem ou acontecem no mundo, seja para apoiá-las, seja para rejeitá-las (p. 206).
	Proposta de produção	Há, a seguir, duas propostas para a produção de um artigo de opinião. [...] escolha uma delas e discuta-a com os colegas para, em seguida, produzir seu texto por escrito (p. 208).
	Planejamento de texto	Decida com os colegas e com o professor em que suporte os textos de opinião irão circular (p. 208).
	Revisão	Se a ideia principal é fundamentada com argumentos claros e consistentes (p. 209).

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir das categorias elaboradas foi possível realizar uma análise exploratória dos lexemas ricos em significação² presentes nos enunciados da seção Produção de Texto. Diante disso, elaboramos categorias semânticas da argumentação para análise dos discursos, conforme o Quadro 14 a seguir.

² Entendemos lexemas ricos em significação, como base em Barton (2004), como pista linguística definidas a partir de inúmeras leituras. Essas pistas/lexemas “estão associadas à uma convenção de uso e de significado dentro de determinado contexto” (BARTON, 2004, P. 66).

Quadro 14 - Categorias semânticas

	Conceitos	Lexemas
Argumentação como retórica clássica	Argumentos aceitos como verdadeiros.	Veracidade, orador, auditório, persuasão, convencimento.
Argumentação como nova retórica	Pragmática de valores, abrangendo o discurso escrito, como tipo de argumentos.	Tipos de discursos versus análise de provas, tipos de argumentos, convencimento, persuasão, técnicas argumentativas.
Argumentação como encadeamento de proposições lógicas	Argumentos encadeados com proposições lógicas.	Esquemas argumentativos, encadeamento de proposições lógicas, descrição dos tipos de provas, técnicas para justificar o raciocínio, dado, qualificação, conclusão, lei da passagem, refutação, suporte.
Argumentação como modo de organização discursiva	Argumentos vistos como um modo de organização discursiva.	Modos descritivo, narrativo e enunciativo argumentos implícitos, asserções de partida, de chegada e de passagem, conjunção, disjunção, restrição, oposição, causalidade explicativa, consequência, finalidade.
Argumentação como enquadre discursivo	Argumentos baseados em um gênero específico.	Gêneros, discursos, quadro discursivo, campo.

Fonte: Elaborado pela autora.

Além das categorias semânticas, realizamos a análise sob ótica da Transitividade que contribui para codificar os significados especialmente tomando por base os processos. A análise das duas etapas (textual e contextual) é representada a partir do modelo analítico adotado nesta dissertação, conforme a Figura 3 já destacada.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresentamos a análise contextual e textual. A primeira está relacionada ao primeiro objetivo específico desta pesquisa que é descrever criticamente o contexto de produção e circulação da coleção Português Linguagens. A segunda está relacionada aos demais objetivos que são: identificar os lexemas ricos em significação nas atividades de produção textual presentes nas Unidades Didáticas, analisar as escolhas lexicais e gramaticais à luz do Sistema de Transitividade e sistematizar os discursos sobre a produção de textos argumentativos nos materiais didáticos.

4.1 ANÁLISE CONTEXTUAL

O Livro Didático – LD surgiu no Brasil na década de 1930, mas somente a partir de 1960 passou a se fazer mais presente no espaço escolar (SILVA, 2012, p. 808). Em 1985 foi criado o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, com a função de desenvolver a avaliação dos LDs de todas as áreas que são oferecidos nas escolas. Ao longo desses anos, esse instrumento sofreu inúmeras mudanças e essas também ocorreram com a reformulação de programas, como o Programa Nacional do Livro Didático. Nesse programa, é ressaltada a importância do Livro Didático no contexto escolar público de ensino básico e é apresentado aos professores um esclarecimento sobre as coleções que podem ser escolhidas.

O portal do Ministério da Educação - MEC informa que o PNLD é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estadual, municipal e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas e conveniadas com o Poder Público.

Os LDs oferecidos para a escolha são inscritos pelos detentores de direitos autorais, de acordo com os critérios estabelecidos em edital, e avaliados por estudiosos das diferentes áreas do conhecimento. Se aprovados, compõem o Guia Digital do PNLD, o qual tem por finalidade orientar os professores e a direção da escola na escolha das coleções para a devida etapa de ensino, seja os Anos Iniciais

do Ensino Fundamental, os Anos Finais do Ensino Fundamental ou o Ensino Médio, conforme destaca o portal do Ministério da Educação.

Nesse caso, a escolha desses materiais distribuídos pelo MEC às escolas públicas de educação básica do país é de responsabilidade das escolas, desde que estejam inscritos no PNLD e os LDs sejam aprovados em avaliações coordenadas pelo Ministério da Educação. Para essa avaliação, há uma comissão técnica composta por especialistas das diferentes áreas do conhecimento.

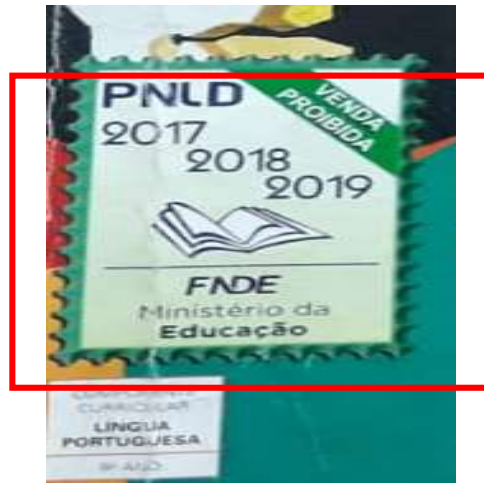
Além disso, o portal do Ministério da Educação destaca que o MEC não dispõe de acervos de LDs do PNLD para distribuir de forma avulsa ao público, bem como não possui versões para *download* dessas obras, pois, para receber o material, é necessário que a escola pública participe do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP e que tenha feito adesão formal ao programa, segundo solicitado pela Resolução CD/FNDE nº 42, de 28 de agosto de 2012. Conforme o Art. 4º do FNDE, “[o] processo de avaliação, escolha e aquisição de livros didáticos ocorrerá de forma periódica, de modo a garantir ciclos regulares trienais alternados, intercalando o atendimento aos distintos segmentos”. Nesse caso, a adesão ao material deve ser atualizada sempre até o final do mês de maio do ano anterior àquele em que a instituição será atendida.

Ao enfatizar sobre a distribuição dos livros, o MEC destaca um acordo entre o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE e a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos - ECT, que leva o material da editora para as escolas. Essa etapa do PNLD conta com o acompanhamento de técnicos do FNDE e das Secretarias Estaduais de Educação. Com disso, os livros chegam às escolas entre o mês de outubro do ano anterior ao atendimento e o início do ano letivo. Já nas zonas rurais, as obras são entregues nas sedes das prefeituras ou das secretarias municipais de educação.

Essa distribuição de LDs é realizada de acordo com o censo escolar referente aos dois anos anteriores ao ano do programa. Nesse caso a quantidade de LDs será de acordo com as informações disponíveis no momento do processamento da escolha feita pelas escolas. Por esse motivo, na maioria das vezes, não há conformidade entre o número de livros e o de estudantes, assim como poderá faltar, também poderá sobrar.

Diante disso, o PNLD propõe a reutilização do livro e a abolição do livro descartável devido à implantação de bancos de Livros Didáticos (MACIEL, 2014, p. 230). Disso, resulta a gratuidade do livro aos professores e alunos, como também a reutilização do material em um ciclo de vida útil dos livros de três anos, conforme destacado na Figura 13.

Figura 13 - Validade de três anos



Fonte: Cereja; Magalhães (2015) 6º, 7º, 8º e 9º ano.

Escolher uma nova coleção implica que esta valerá por três anos. Nesse caso, considerando que cada área possui um Guia do PNLD, destacamos aqui o de Língua Portuguesa (2017-19) dos Anos Finais do Ensino Fundamental, o qual busca ajudar o docente a escolher, para o período de 2017 a 2019, os Livros Didáticos mais adequados para o processo de ensino-aprendizagem. Nesse documento são apresentadas algumas informações sobre o processo de avaliação do LD de LP, tais como:

os princípios e critérios com base nos quais as coleções de Língua Portuguesa inscritas no PNLD 2017 foram analisadas e avaliadas; as resenhas que descrevem e comentam as coleções aprovadas, apontando a contribuição que trazem para o ensino da leitura, da produção escrita, da oralidade e dos conhecimentos linguísticos (Guia do PNLD, 2017-19, p. 7).

Desse modo, o Guia do PNLD (2017-19, p. 11) declara que, com as avaliações empreendidas pelo Programa Nacional do Livro Didático, espera-se das coleções de Língua Portuguesa uma resposta satisfatória aos desafios provocados pelas mudanças do ensino. Afirma, assim, ser possível desenvolver um trabalho reflexivo

com as práticas de linguagem, articulando de modo adequado os principais eixos de ensino: leitura, oralidade, produção textual e conhecimentos linguísticos.

Nesse sentido, conforme o documento, ler, escrever, compreender e produzir textos orais são práticas que exigem um processo de construção do conhecimento escolar que demanda reflexão sobre o funcionamento e as propriedades da linguagem em uso, assim como a sistematização dos conhecimentos linguísticos relevantes para os Anos Finais do Ensino Fundamental (Guia do PNL, 2017-19, p. 11). Ao abordar sobre as diversas coleções didáticas de LP, o material informa que a coletânea de textos apresentada em qualquer coleção didática deve oferecer aos aprendizes várias possibilidades de escrita, a fim de que possam apresentar semelhanças e diferenças entre os tipos de textos (narrativos, argumentativos, expositivos, injuntivos, etc.) e os gêneros diversos, produzidos em esferas socialmente mais significativas de uso da linguagem (Guia do PNL, 2017-19, p. 12).

Segundo o Guia, as propostas de produção textual,

devem considerar a escrita como uma prática socialmente situada, propondo ao aprendiz condições plausíveis de produção do texto. Ensinar a escrever implica também discutir explicitamente e fazer com que os sujeitos se apropriem de procedimentos envolvidos no planejamento, na produção e na revisão e reescrita dos textos (Guia do PNL, 2017-19, p. 13).

Nesse caso, traz a função da escrita direcionada às situações reais de uso e não somente como um trabalho escolar a ser realizado. Do mesmo modo, apresenta características específicas de LP no Ensino Fundamental e exhibe alguns princípios e critérios de avaliação das coleções, pois, segundo o documento, cabe ao ensino aprofundar o processo de inclusão qualificada do estudante na cultura da escrita. Para isso, destaca alguns elementos, tais como o aperfeiçoamento do aluno na formação como leitor e produtor de textos escritos,

desenvolvendo as capacidades de leitura e escrita requeridas por esses novos níveis e tipos de letramento; ampliando sua capacidade de reflexão sobre as propriedades e o funcionamento da língua e da linguagem; desenvolvendo as capacidades associadas a usos escolares, formais e/ou públicos da linguagem oral (Guia do PNL, 2017-19, p. 16).

Diante disso, o material-Guia apresenta os critérios relativos à produção de textos escritos e também ao trabalho com a oralidade³. Segundo ele, as propostas de

³ Destacamos aqui um enfoque à escrita e à oralidade devido os textos argumentativos analisados na coleção.

produção escrita devem visar à formação do produtor de texto e ao desenvolvimento da habilidade escrita não podendo deixar de levar em conta a escrita como uma prática socialmente situada, proporcionando ao estudante condições possíveis para a produção textual: i) abordar a escrita como um processo, de forma que fique claro os procedimentos envolvidos no planejamento, na produção e na revisão e reescrita dos textos; ii) desenvolver a produção de gêneros pertinentes para a consecução dos objetivos estabelecidos pelo nível de ensino direcionado; e, por fim, iii) desenvolver as estratégias de produção escrita relacionadas tanto ao gênero proposto quanto ao grau de destreza que se pretende proporcionar ao estudante (Guia do PNLD, 2017-19, p. 20).

Já os critérios relativos ao trabalho com a oralidade destacam a linguagem oral como um instrumento por meio do qual se efetivam de imediato a interação professor-estudante e o processo de ensino-aprendizagem (2017-19, p. 20). Nesse sentido, cabe à coleção de Língua Portuguesa,

recorrer à oralidade nas estratégias didáticas de abordagem da leitura e da produção de textos; valorizar e efetivamente trabalhar a variação e a heterogeneidade linguísticas, situando, nesse contexto sociolinguístico, o ensino das normas urbanas de prestígio; propiciar o desenvolvimento das capacidades e formas discursivas relacionadas aos usos da linguagem oral próprios das situações formais e/ou públicas pertinentes ao nível de ensino em foco (Guia do PNLD, 2017-19, p. 20).

Ao enfatizar a relação entre oralidade e escrita, o Guia do PNLD afirma que o aprendiz desvendará a língua escrita e estenderá o domínio da fala para novas situações e contextos. Nesse caso, compreende que o material didático tem por objetivo oferecer a leitura e a escrita a partir de diferentes gêneros, de acordo com o propósito, visando à interatividade do leitor/escritor. O mesmo ocorre com a oralidade, pois o material enfatiza a prática oral com intencionalidades e interações, como nos seminários escolares ou extraescolares.

O material-Guia também apresenta um perfil geral das coleções de LP aprovadas para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Na edição desse Guia, 21 coleções de Língua Portuguesa destinadas aos Anos Finais do Ensino Fundamental foram avaliadas. Em conformidade com os princípios e critérios adotados para a avaliação, as propostas pedagógicas dessas coleções organizam-se em torno dos quatro grandes eixos de ensino da Língua Portuguesa. Dentre eles a leitura, a produção de textos escritos, a oralidade e os conhecimentos linguísticos (Guia do

PNLD, 2017-19, p. 23). Esses eixos são apresentados no Guia do PNLD a partir de uma resenha de cada coleção aprovada.

Conforme observamos, o Programa Nacional do Livro Didático manifesta uma preocupação com a qualidade dos Livros Didáticos. Isso materializa-se na possibilidade de o professor poder avaliar e fazer a escolha desses materiais a partir do Guia de Livros Didáticos, composto pelas resenhas das coleções já aprovadas, conforme destacamos anteriormente. O material descreve as coleções didáticas, a fim de que o professor reflita e possa realizar a escolha de acordo com a realidade de cada instituição e sua concepção metodológica de trabalho. A seguir descrevemos o contexto de produção da Coleção Português Linguagens, objeto de análise nesta pesquisa.

4.1.1 Coleção Português Linguagens

A coleção Português Linguagens é produzida pelos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhaes. Conforme as últimas informações do curriculum lattes (2007) e também no LD dos autores (2015), Cereja é Professor graduado em Português e Linguística, licenciado em Português pela Universidade de São Paulo (1979), Mestre em Letras (Teoria Literária e Literatura Comparada) pela Universidade de São Paulo (1994) e Doutor em Linguística Aplicada e Análise do Discurso pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2004) (CEREJA; MAGALHÃES, 2015). É professor da rede particular de ensino em São Paulo, tem experiência na área de Linguística e Teoria Literária, com ênfase em Linguística e Literatura, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino português, análise do discurso, ensino de literatura, língua, enunciação, gramática, texto e Bakhtin (LATTES, 2007).

Thereza Cochar Magalhaes é professora graduada em Português e Francês e licenciada pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras - FFCL de Araraquara, São Paulo. Mestre em Estudos Literários pela Unesp de Araraquara, São Paulo, e Professora da rede pública de ensino em Araraquara, também em São Paulo, segundo as informações do LD (CEREJA; MAGALHÃES, 2015). Conforme observamos, há uma restrição de informações sobre os autores, e nesse caso não conseguimos maiores detalhes sobre sua produção acadêmica (CEREJA; MAGALHÃES, 2015).

Sem muitos subsídios, passamos a buscar informações sobre a coleção Português Linguagens produzida por eles. Diante disso, foi possível encontrar alguns dados no *site* do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, sobre os Guias do PNLD referentes aos anos de 1985 a 2018. A partir desses dados constatamos que essa coleção vem sendo distribuída, quando aprovada, há vários anos e em distintas etapas de ensino, tais como no nível de 5ª a 8ª séries (antiga nomenclatura) o que representa hoje os Anos Finais do Ensino Fundamental – EF; nos Anos Iniciais e Finais do EF; e no Ensino Médio – EM. Essas informações podem ser verificadas no Quadro 15 que segue.

Quadro 15 - Recorrência da aprovação da Coleção Português e Linguagens

(continua)

ANO	NÍVEL	NÍVEL DE DISTRIBUIÇÃO	INFORMAÇÕES
2002	5ª a 8ª séries	Não encontrado.	https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/10527-guia-pnld-2002
2005	5ª a 8ª séries	Não encontrado.	https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/8792-guia-pnld-2005
2006	EM	Não encontrado.	https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/10526-guia-pnld-2006
2009	EM	Não encontrado.	https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/3812-guia-pnlem-2009
2010	Anos Iniciais do EF	1º lugar	http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/2348-guia-pnld-2010
2010	EF Anos Finais	Não encontrado.	https://www.fnde.gov.br/component/k2/item/3010?Itemid=1296
2010	EM	Única opção	https://www.fnde.gov.br/component/k2/item/3010?Itemid=1296
2011	Anos Finais do EF	Não encontrado.	http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/2349-guia-pnld-2011-%E2%80%93anos-finais-do-ensino-fundamental
2012	EM	1º lugar	http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/2988-guia-pnld-2012-ensino-m%C3%A9dio
2013	EM	Não encontrado.	https://www.fnde.gov.br/component/k2/item/3010?Itemid=1296
2014	Anos Finais do EF	Não encontrado.	http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/4661-guia-pnld-2014
2015	EM e EF	1º lugar	https://www.fnde.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/35-dados-estatisticos?download=9374;pnld-2015-colecoes-mais-distribuidas-por-componente-curricular-ensino-medio https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos
2016	Anos Iniciais do EF	Não encontrado.	https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/7027-escolha-pnld-2016

Quadro 15 - Recorrência da aprovação da Coleção Português e Linguagens
(conclusão)

2017	EF Anos Finais	1º lugar	https://www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos
------	----------------------	----------	---

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir dos dados encontrados, percebemos que a coleção Português e Linguagens vem sendo aprovada e distribuída desde o período de 2002 com exceção de quatro anos deste período informado (2003, 2004, 2007, 2008). Portanto, há dezesseis anos ela é escolhida e destes, quatro vezes destacada como a mais distribuída (2010, 2012, 2015, 2017). No ano de 2010 consta como a única opção a ser ofertada ao EM. Em conformidade com os dados, verificamos que a coleção Português Linguagens está presente de forma enfática nas redes de ensino, e, portanto, parece ser a grande recontextualizadora de conteúdos e práticas no contexto escolar brasileiro. De acordo com Fairclough:

o discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

Nesse caso, o discurso é uma prática não apenas de representação das coisas, mas como um modo de ação constituído em significados, de forma que possa agir sobre o mundo e as pessoas, conforme ocorre com a coleção dos livros (6º ao 9º ano) Português Linguagens, 9ª edição do ano de 2015, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães.

A respeito da organização textual e discursiva da coleção, identificamos quatro Unidades temáticas, cada uma composta por três capítulos, totalizando doze capítulos por volume, apresentando, ao final da Unidade, um projeto⁴ de finalização da unidade. O exemplo pode ser verificado na Figura ilustrativa do LD do 6º ano.

⁴ Os projetos aparecem no final das Unidades com uma proposta explícita de ampliar e/ou aprofundar o trabalho pedagógico dado ao gênero em estudo, em uma tentativa de articular o trabalho com a leitura e a produção textual.

Figura 14 - Sumário do LD do 6º ano

SUMÁRIO	
UNIDADE 1 No mundo da fantasia	
CAPÍTULO 1 Era uma vez As três penas, Jacob Grimm	11
Estudo do texto	14
Compreensão e interpretação	14
A linguagem do texto	16
Cruzando linguagens	17
Trocando ideias	19
Produção de texto	19
Para escrever com expressividade	19
A língua em foco	22
Linguagem oral e interação	22
Linguagem verbal e linguagem não verbal	23
Os interlocutores	23
A língua	24
A linguagem e os códigos	25
O código linguístico na construção do texto	27
Semântica e discurso	28
De olho na escrita	29
Forma e arte	29
Divirta-se	31
CAPÍTULO 2 Pato aqui, pato acolá O patinho bonito, Marcelo Coelho	32
Estudo do texto	34
Compreensão e interpretação	34
A linguagem do texto	35
Leitura expressiva do texto	36
Trocando ideias	37
Produção de texto	38
A língua em foco	39
As variedades linguísticas	40
Norma-padrão e variedades de prestígio	41
Variação linguística e preconceito social	41
Falar bem e falar adequadamente	41
Tipos de variação linguística	42
As variedades linguísticas na construção do texto	43
Semântica e discurso	43
Divirta-se	50
CAPÍTULO 3 O príncipes jogue-me suas... Carlson Morilla	51
Produção de texto	51
Para escrever com expressividade	55
A língua em foco	54
Divirta-se	56
Passando o tempo	67
INTERVALO Projeto: Histórias de hoje e sempre	67
UNIDADE 2 Crianças	
CAPÍTULO 1 O fazendeiro da cidade Memino de cidade, Paulo Mendes Campos	75
Estudo do texto	78
Compreensão e interpretação	78
A linguagem do texto	79
Leitura expressiva do texto	80
Cruzando linguagens	81
Trocando ideias	82
Produção de texto	83
A língua em foco	81
Divirta-se	88

Fonte: Cereja (2015, pp. 4-5) 6º ano.

Ao analisarmos as Unidades dos livros (6º, 7º, 8º e 9º ano), observamos que as seções dos capítulos não estão organizadas da mesma forma, pois nem todas contemplam os mesmos tópicos. Entre as seções estão “Estudo do texto”, “Produção de texto”, “A língua em foco”, “De olho na escrita”, “Para escrever com expressividade”, “Para escrever com adequação”, “Divirta-se”, entre outras.

Isso parece sinalizar uma perspectiva tradicional de ensino e uma alternativa de ser bem avaliado pelo PNL, conforme pode ser verificado na Tabela comparativa da recorrência das seções em todos os LDs (6º ao 9º ano).

Tabela 1 - Recorrências das seções

(continua)

6º		Unidade 1			Unidade 2			Unidade 3			Unidade 4			so ma
		Cap. 1	Cap. 2	Cap. 3	Cap. 1	Cap. 2	Cap. 3	Cap. 1	Cap. 2	Cap. 3	Cap. 1	Cap. 2	Cap. 3	
A N O	ESTUDO DO TEXTO	x	x		x	x	x	x	x		x	x		9
	PRODUÇÃO DE TEXTO	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	11
	A LÍNGUA EM FOCO	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	12
	DE OLHO NA ESCRITA	x				x	x		x	x	x		x	7
	DIVIRTA-SE	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	12
	PARA ESCREVER COM EXPRESSIVIDADE			x					x					2
	PARA ESCREVER COM ADEQUAÇÃO					x								1
	PARA ESCREVER COM COERÊNCIA E COESÃO											x		1
	PARA ESCREVER COM COESÃO													0
	PARA ESCREVER COM TÉCNICA													0
	DE OLHO NA ESCRITA E NA PRONÚNCIA													0
CRUZANDO LINGUAGENS													0	
7º		Unidade 1			Unidade 2			Unidade 3			Unidade 4			so ma
		Cap. 1	Cap. 2	Cap. 3	Cap. 1	Cap. 2	Cap. 3	Cap. 1	Cap. 2	Cap. 3	Cap. 1	Cap. 2	Cap. 3	
A N O	ESTUDO DO TEXTO	x		x	x	x		x		x	x	x		8
	PRODUÇÃO DE TEXTO	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	12
	A LÍNGUA EM FOCO	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	12
	DE OLHO NA ESCRITA	x		x	x	x			x			x	x	7
	DIVIRTA-SE	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	12
	PARA ESCREVER COM EXPRESSIVIDADE													0
	PARA ESCREVER COM ADEQUAÇÃO						x					x		2
	PARA ESCREVER COM COERÊNCIA E COESÃO													0
	PARA ESCREVER COM COESÃO							x						1

Tabela 1 - Recorrências das seções

(conclusão)

	PARA ESCREVER COM COERÊNCIA E COESÃO										x	x		2
	PARA ESCREVER COM COESÃO													0
	PARA ESCREVER COM TÉCNICA													0
	DE OLHO NA ESCRITA E NA PRONÚNCIA													0
	CRUZANDO LINGUAGENS					x								1

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme destacado na Tabela, a seção Produção de Texto está presente 11 vezes no LD do 6º ano, já nos demais (7º, 8º e 9º) há a ocorrência em todos os capítulos e seções de cada LD, totalizando 12 ocorrências em cada livro. De acordo com o Programa Nacional do Livro Didático,

a produção de texto escrito está baseada em gêneros textuais diversos. O objetivo central é trabalhar com os alunos as características que definem os gêneros selecionados para torná-los produtores dessas formas de expressão escrita (Guia do PNLD, 2017-19, p 43).

Verificamos, assim, a importância atribuída ao eixo da Produção de Textos, pois, ao analisá-la nos Livros Didáticos, constatamos que, além da produção textual escrita, há também a produção de textos orais. Esse fator corrobora as orientações no Guia do PNLD (2017-19) no momento em que ressalta os tópicos de leitura, produção de textos escritos, oralidade e conhecimentos linguísticos.

Segundo o Guia (p. 46), as atividades de textos escritos organizam a prática da escrita em sua natureza de uso social. Os assuntos destacados estão relacionados à faixa etária a que a obra se destina e à formação cultural do aluno, o que leva a contribuir para o desenvolvimento da escrita. Diante disso, o documento justifica o primeiro objetivo das propostas encontradas na obra,

o ensino-aprendizagem dos gêneros textuais, que aparecem, na coleção, em todos os capítulos. A escolha dos gêneros estudados leva em conta o trabalho com múltiplos letramentos, em diversificadas situações de escrita. No entanto, em algumas situações, prioriza-se a produção e a circulação no contexto escolar (Guia do PNLD, 2019-17, p. 46).

Nesse sentido, a Tabela 2 apresenta a recorrência de gêneros textuais que se encontram nomeados nas Unidades objeto de análise.

Tabela 2 - Recorrência dos Gêneros Textuais nas Unidades

GÊNEROS	6º ANO	7º ANO		8º ano			9º ano			soma	
	Unidad e 4	Unidade 3		Unidad e 1	Unidade 3		Unidad e 1	Unidade 3			Unidad e 4
	Cap. 1	Cap. 2	Cap. 3	Cap. 3	Cap. 2	Cap. 3	Cap. 3	Cap. 1	Cap. 3		Cap. 1
CONTO	X										1
TIRA	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10
ARTIGO DE OPINIÃO	X								X		2
FÁBULA	X		X								2
PIADA	X					X					2
POEMA	X	X		X	X	X	X	X			7
DIÁRIO	X	X									2
PARLENDIA											1
ANÚNCIO PUBLICITÁRIO	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10
FOTO		X									1
DEPOIMENTO		X									1
TROVA		X									1
DEBATE DELIBERATIVO			X								1
QUADRO DE PINTURA			X								1
IMAGEM			X								1
GRÁFICO			X								1
REPORTAGEM					X						1
CARTUM				X		X					2
RESENHA CRÍTICA				X							1
NOTÍCIA				X							1
MÚSICA				X						X	2
CRÔNICA				X	X	X	X		X		5
MANCHETES DE JORNAL				X							1
POESIA						X		X			2
CARTA DE LEITOR					X						1
HISTÓRIA EM QUADRINHOS						X			X		2
CARTA ARGUMENTATIVA DE RECLAMAÇÃO E DE SOLICITAÇÃO						X					1
EDITORIAL							X				1
DEBATE REGRADO PÚBLICO								X			1
DISSERTATIVO - ARGUMENTATIVO										X	1
ANEDOTA							X				1
DIALOGO							X				1
CARTAZ									X		1

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da Tabela 2 é possível observar a presença de 34 exemplares de gêneros textuais com a predominância das esferas literária e publicitária. Na esfera literária, há a presença da Tira e do Poema. A Tira possui a recorrência de dez vezes, no caso, é nomeada em todas as Unidades objeto de análise, já o Poema é denominado em sete momentos. Na esfera publicitária, há a recorrência do Anúncio Publicitário. Ele também é denominado em todas as Unidades objeto de análise e parece ter o objetivo de anunciar uma ideia ou um produto, aproximando-se da realidade do aluno.

Esses dados corroboram que os gêneros da esfera literária e publicitária estão mais presentes na seção de Produção Textual, evidenciando uma tradição de tais esferas em materiais didáticos. Já os gêneros argumentativos aparecem em menor número: dos 34 apenas 8 são argumentativos: Artigo de opinião, Debate deliberativo, Resenha crítica, Carta do leitor, Editorial, Debate regrado e Redação dissertativo-argumentativa. Isso revela que a produção textos argumentativos na coleção não se configura como objetivo principal do Ensino Fundamental.

Nesse caso, “os gêneros como maneiras particulares de ação/relação podem servir para legitimar discursos ideológicos, conduzir maneiras particulares de representar práticas, influenciar modos de identificação” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 61). Diante disso, podemos compreender que o destaque para esses gêneros e esferas pode corroborar discursos ideológicos, como também deslegitimar uma possível mudança discursiva que envolva a presença de gêneros e esferas não consagrados nos livros didáticos.

Essa recorrência da nomeação dos gêneros textuais na seção Produção de Texto parece destacar uma ideologia na construção e na representação da realidade, as quais contribuem na (re)produção das relações de dominação (FAIRCLOUGH, 2001). Nesse caso, a escolha dos gêneros textuais para serem estudados nesta coleção confirma a representação tradicional de ensino de produção de textos, destoando do que é proposto pelo Guia do PNLD que enfatiza as diversificadas situações de escrita.

Focalizando a composição da seção Produção de Texto, verificamos que, na maioria das vezes, as etapas de planejamento, revisão e reescrita do texto ocorrem por meio de uma lista de itens a serem observados, conforme o exemplo no Quadro 16.

Quadro 16 - Etapas no processo de Produção Textual (Unidade 4 – Capítulo 1 – 6º ano)

Planejamento do texto:

- Decida com os colegas e com o professor em que suporte os textos de opinião irão circular. Vocês podem, por exemplo, publicá-los em um *blog* coletivo da classe ou enviá-los a um fórum de debates na Internet. Se quiserem, poderão também expô-los para uma escola toda, em um mural.
- Decidido o suporte, pense no perfil do seu leitor: você pode escrever para jovens como você e para adultos. A linguagem deve estar, portanto, adequada ao gênero e ao perfil desse público leitor.
- Anote as ideias e os argumentos do texto lido que podem ser úteis para fundamentar o ponto de vista que você pretende desenvolver.
- Pense em um enunciado (uma ou mais frases) que possa cumprir o papel de introduzir o texto e, ao mesmo tempo, expressar a ideia principal (a síntese de seu ponto de vista) que pretende defender e anote-o.
- Entre os argumentos que anotou, escolha aqueles que podem fundamentar de modo mais consistente a ideia principal do texto. Em vez de quantidade, dê preferências à qualidade e à profundidade dos argumentos. Se achar conveniente, acrescente novos argumentos.
- Pense na melhor forma de concluir seu texto: ou retomando o que foi exposto, ou confirmando a ideia principal, ou fazendo uma citação de algum escritor ou de alguém importante na área relativa ao tema.
- Dê ao texto um título que desperte a curiosidade do leitor.
- Lembre-se de que o artigo de opinião tem uma estrutura convencional e linguagem objetiva e de acordo com a norma-padrão.
- Se digitar o texto, formate-o em colunas.

Revisão e reescrita:

Antes de fazer a versão final de seu texto, releia-o observando:

- se você se posiciona claramente sobre o tema;
- se o texto apresenta uma ideia principal que resume seu ponto de vista;
- se a ideia principal é fundamentada com argumentos claros e consistentes;
- se os argumentos são bem desenvolvidos;
- se a conclusão retoma e confirma o ponto de vista defendido;
- se o título dado ao texto é, além de atraente também coerente com as ideias desenvolvidas;
- se o texto como um todo é persuasivo;
- se a linguagem está de acordo com a norma-padrão da língua e com um grau de formalidade adequado ao público-alvo.

Fonte: Cereja; Magalhães (2015, pp. 208-209), 6º ano.

Essa apresentação confirma as orientações do PNLD (2017-19, p. 46), já que propõe os “procedimentos envolvidos no planejamento, na produção e na revisão e reescrita dos textos” (Guia do PNLD, 2017-19, p. 13).

As propostas de produção escrita fornecem informações para a elaboração temática e ajudam os alunos na seleção dos conteúdos a serem contemplados nas produções (p. 46). Possui, também, referências para os gêneros e tipos de texto que se pretende ensinar ao aluno. Segundo o documento, “a existência desses modelos é favorecida pela metodologia empregada na obra, de partir de experiências de leitura

com esses gêneros para o trabalho com a produção escrita” (Guia do PNLD, 2017-19, p. 46).

As propostas de escritas são oferecidas a partir de temáticas e, mais adiante, é oferecido o trabalho com o gênero objeto de Produção Textual. Durante o estudo da temática há, em alguns momentos, uma mescla de gêneros até chegar ao que pretende solicitar e mediar a produção escrita. Por vezes, parece que a seção de Produção de Textos não está preocupada com a produção dos gêneros, mas sim com a exploração temática.

A produção tanto de textos orais como escritos pode ser vista como a articulação de diferentes tipos de elementos sociais que estão associados à prática social de ensino da sala de aula. Segundo Fairclough (2003, p. 25), “o ensino de sala de aula articula formas particulares de usar a linguagem, por parte de professores e aprendizes, com as relações sociais da sala de aula, a estruturação e o uso da sala de aula como espaço físico”. Nesse caso, compreendemos que as práticas sociais moldam casualmente os eventos sociais (textos) apresentados nas seções de Produção Textual, pois elas definem formas particularidades de atuação e, embora os eventos (textos) possam divergir das definições e expectativas, eles ainda são parcialmente moldados por elas.

4.2 ANÁLISE TEXTUAL

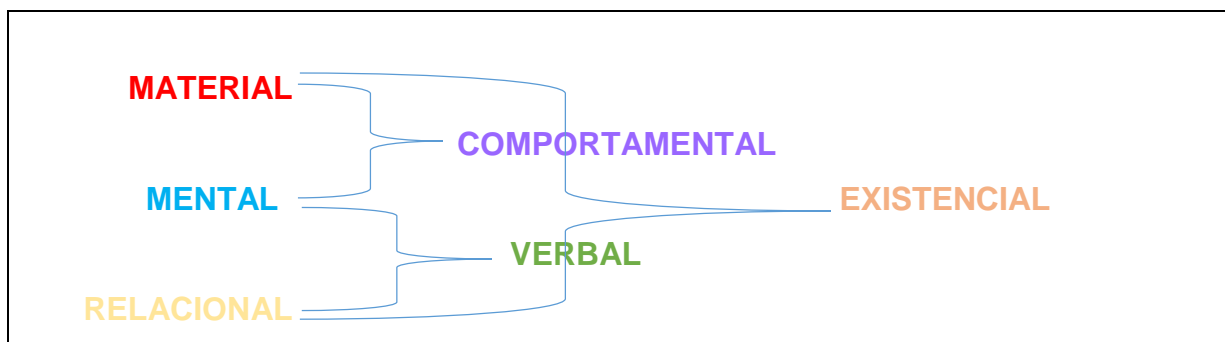
O Guia do PNLD propõe que seja desenvolvido um trabalho reflexivo, articulando os principais eixos de ensino: leitura, oralidade, produção textual e conhecimentos linguísticos. Segundo o documento, o eixo de leitura apresenta atividades que exploram variadas estratégias de leitura, com foco na identificação de informações e na formulação e verificação de hipóteses, além da análise da materialidade do texto e de sua linguagem. Em relação à produção de texto escrito, afirma que está fundamentada em gêneros textuais diversos o que, em certa medida, não se efetiva na coleção conforme será apresentado a seguir.

A finalidade central é trabalhar com os educandos as características que definem os gêneros selecionados para torná-los produtores dessas formas de expressão escrita. Já a oralidade enfoca alguns gêneros da tradição oral ou de situações formais de uso da língua e o estudo é voltado para que o aluno aprenda as regras sociais presentes na produção desses gêneros (Guia do PNLD, p. 43).

Sobre o eixo dos conhecimentos linguísticos, o Guia do PNLD afirma que, inicialmente, apresenta uma abordagem morfossintática, no nível da palavra e da estrutura da frase nas características tradicionais. Além disso, ao fim de cada seção, há, no entanto, duas subseções com atividades para aplicar esses conceitos ao estudo dos sentidos e dos usos de estruturas linguísticas. Junto à abordagem morfossintática, o eixo proporciona textos e atividades direcionados para a reflexão sobre o funcionamento da língua (Guia do PNLD, 2017-19, pp. 43-44). Nas propostas de oralidade, há algumas orientações para a construção do plano textual dos gêneros orais e, em momentos pontuais, há estímulo para que o aluno desenvolva a capacidade da escuta atenta e compreensiva (Guia do PNLD, 2017-19, p. 46).

Para dar conta do nosso objetivo que é analisar os discursos sobre a produção de textos argumentativos, organizamos a análise dos resultados, contemplando o nível escolar (6º, 7º, 8º, 9º), tomando por base as categorias semânticas (ver Quadro 14) e os processos sob ótica da Transitividade. Para a análise dos processos destacamos com cores, conforme a Figura 15; para os lexemas ricos em significação, os termos sublinhados.

Figura 15 - Processos sob ótica da Transitividade



Fonte: Elaborado pela autora.

4.2.1 Produção de Textos Argumentativos no 6º ano

A seção Produção de Texto em análise, pertencente ao LD do 6º ano, tem por objetivo a produção de um Artigo de opinião. Nesse caso, é indicada uma breve introdução sobre o gênero. Na sequência da tarefa, o aluno é convidado a ler um exemplar do mesmo gênero com o título “Apocalipse Ambiental”.

Nesse exemplar argumentativo, o campo apresentado no texto se refere à combinação de elementos preocupados com o meio ambiente, pois o Artigo de opinião

que será objeto de produção deverá tratar dessa temática. Em relação aos conceitos de gênero, percebemos que precisam ser construídos pelo estudante ao longo da seção, pois estão presentes em diferentes partes: na introdução e nas atividades de compreensão textual:

Opinar **é** enfim, tomar uma posição diante das coisas que **existem** [...] (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 206).
 [...], **temos** a finalidade de convencer os nossos interlocutores (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 207).
 [...] a linguagem empregada geralmente **é** direta e clara e de acordo com a norma-padrão. Às vezes, dependendo do veículo de comunicação e do perfil do público [...] (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 208).

A partir da recorrência de Processos Relacionais (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 215), servindo para caracterizar o gênero que deverá ser produzido, os conceitos, em grande medida, não são claros e exigem atenção especial do aluno para sua identificação. Isso pode ser constatado já que não há uma definição precisa de gênero para o estudante, mas sim características da linguagem a ser empregada e do objetivo a ser atingido. Os conceitos ocorrem, principalmente, nos enunciados de compreensão textual:

O artigo de opinião **expressa** o ponto de vista de seu autor. Por isso, **é** comum **haver** nele expressões como “Eu **penso** que, [...]”. **Transcreva** do texto duas expressões desse tipo (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 208).

Isso evidencia que, na maioria das vezes, ocorre uma contextualização das características do gênero para, em seguida, apresentar a indicação do que deve ser feito. Nesses casos observamos a recorrência de Processos Materiais, por exemplo “transcreva”, que sinalizam a prática de escrita do estudante.

Para a proposta de produção do artigo de opinião, duas sugestões em forma de tópicos são indicadas. Uma propõe a reflexão sobre as intervenções do homem no meio ambiente e a outra questiona sobre as espécies de animais extintos, conforme apresentado no enunciado:

[...] **escolha** uma delas e **discuta-a** com os colegas para, em seguida, **produzir** seu texto por escrito.
 [...] **apresente** argumentos para **fundamentar** sua opinião (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 208).

Nesse exemplo, identificamos que há a predominância do Processo Material. Conforme Halliday e Matthiessen (2004) e Eggins (2004), esse processo instancia o significado de fazer e acontecer, e seu significado básico é que alguma entidade realiza uma ação. Nesse caso, ao produzir o texto e empregar argumentos bem fundamentados, refere-se a elementos de ação direcionados à escrita. Verificamos então uma tentativa de ensinar como elaborar a escrita, já que propõe a discussão com os colegas, a fim de adquirir argumentos para fundamentar a opinião. No entanto, não há uma apresentação da estrutura composicional nem do conceito e da estrutura do argumento.

Para o planejamento do texto, o enunciado orienta o escritor:

Decida com os colegas e professor em que suporte os textos de opinião irão circular.

[...] **pense** no perfil de seu leitor [...].

Anote as ideias e os argumentos do texto lido que podem **ser** úteis para **fundamentar** o ponto de vista [...].

Pense em um enunciado (uma ou mais frases) que possa [...] **expressar** a ideia principal (a síntese de seu ponto de vista que pretende defender e anotar) (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 208).

Entre os argumentos que **anotou**, **escolha** aqueles que podem **fundamentar** de modo mais consistente [...].

[...] **dê** a preferência à qualidade e à profundidade dos argumentos.

Pense na melhor forma de concluir seu texto [...] (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 209).

Em relação aos processos, verificamos a relevância de Processos Materiais e Mentais. De acordo com Halliday e Matthiessen (2004, p. 197), os Processos Mentais são os que codificam os significados de pensar e sentir. Nesse caso, ao solicitar o pensar do produtor do texto, algumas dessas orações representam a preocupação com a experiência de mundo da própria consciência do estudante. Posteriormente a essa reflexão, os Processos Materiais são responsáveis pela ação de escrita.

Na revisão é proposta uma lista de itens para os estudantes, conforme segue:

se você se **posiciona** claramente sobre o tema;

se o texto **apresenta** uma ideia principal que resume seu ponto de vista;

se a ideia principal **é fundamentada** com argumentos claros e consistentes;

se os argumentos **são** bem desenvolvidos;

se a conclusão **retoma** e **confirma** o ponto de vista defendido;

se o título dado ao texto **é**, além de atraente, também coerente com as ideias desenvolvidas;

se o texto como um todo **é** persuasivo;

se a linguagem **está** [...] com um grau de formalidade adequado ao público-alvo (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 209).

Percebemos a recorrência de Processos Relacionais e Materiais. Nesse caso, a avaliação da escrita trata não só de caracterizar e identificar o texto produzido (Processos Relacionais), mas também de propor a reflexão sobre a representação de ações e acontecimentos (Processos Materiais) que efetivam a escrita neste contexto.

Com base nos lexemas ricos em significação, verificamos na Produção de Texto a predominância da categoria semântica da Argumentação como nova retórica. Isso pode ser evidenciado nos conceitos de gênero quando define que “Opinar é enfim, tomar uma posição diante das coisas” com a “finalidade de convencer” os “interlocutores”. Está presente também na proposta de produção, sendo que ao se referir a “fundamentar” o “ponto de vista com bons argumentos”, pensando em especial no “perfil do público”, esses lexemas esclarecem que convencer alguém é ser capaz de alcançar a adesão de todo ser de razão (PERELMAN; TYTECA, 2005), isto é, as pessoas a quem o discurso está direcionado. No caso, refere-se diretamente aos leitores da produção textual e, para isso, a escolha de bons argumentos se faz necessária para “produzir seu texto por escrito”.

No planejamento textual, ao propor a decisão sobre em que suporte o texto circulará, o enunciado alude novamente ao receptor, sugerindo pensar no “perfil do leitor” e na junção de ideias para fundamentar e defender o texto com qualidade e profundidade. Para Kobs (2012, p. 13), na retórica é fundamental pensar no impacto que cada argumento provocará no público destinatário, por isso conhecer o leitor ou o ouvinte é de grande relevância. Na avaliação, como esperávamos, há o enlace com os lexemas destacados nas categorias anteriores, pois, para adquirir o convencimento, é necessário que a argumentação esteja construída em função de diferentes tipos de discursos e esses devem estar “claros”, “consistentes”, “desenvolvidos”, fundamentados com bons argumentos e adequados ao público ao qual se destina, conforme questionado indiretamente nos excertos “se a conclusão retoma e confirma o ponto de vista defendido” e “se o texto como um todo é persuasivo”. Assim sendo, confirmamos lexemas preocupados com o receptor leitor, já que é ele quem determina a argumentação e nele que se deve pensar de como e o que dizer, a fim de obter uma persuasão diante de determinado assunto (PERELMAN; TYTECA, 2005).

4.2.2 Produção de Textos Argumentativos no 7º ano

O Livro Didático do 7º ano apresenta duas propostas textuais argumentativas direcionadas à Produção oral. No primeiro exemplar solicita a produção do gênero Argumentação oral: a discussão em grupo, cujo campo exibido no texto se refere à combinação de informações sobre o *bullying*. Sobre os conceitos de gênero, podemos observar,

A discussão em grupo é um gênero argumentativo oral [...] [...] é feita com certos objetivos, como levar os participantes a analisar uma situação, levantar dados e pontos de vista para depois apresentar uma opinião, [...] (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 162).

O Processo Relacional surge com o objetivo de identificar e caracterizar o texto a ser produzido. Já os Processos Materiais e Mentais surgem para representar ações que serão realizadas durante a escrita, processo que antecede a produção do gênero oral.

Após a seção trazer informações sobre o conceito de gênero, é solicitada a leitura de quatro depoimentos que versam sobre tema *bullying*. Esses depoimentos retratam eventos originados no ambiente escolar e fora dele, que causam desconforto e/ou constrangimento às pessoas, por exemplo: peso corporal fora do padrão, apelidos racistas e até mesmo por ser um excelente aluno. Nesse caso, com a orientação do professor, os alunos devem organizar o planejamento da produção, conforme segue:

Escolham um dos depoimentos lidos e discutam e analisem o caso relatado, levando em conta o roteiro que segue. [...] anotar as ideias mais importantes e, posteriormente, apresentar para a classe um resumo da discussão (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 164).

Os Processos Materiais representados nos enunciados indicam as ações que os estudantes devem realizar no processo de produção. Já os Processos Mentais constituem processos que se referem ao que é desejado à consciência. Nesse planejamento, os alunos são orientados a formar grupos, escolher um dos depoimentos para identificar o problema, os motivos e a situação originada por ele, se, no caso, a vítima recebeu apoio, e o que o estudante faria se estivesse no lugar dessa pessoa. Embora haja orientação para o processo, não há um esclarecimento minucioso de como o aluno deve selecionar as ideias que serão objeto de notas, nem como construir um resumo que seja útil para a discussão. Dessa forma, o ensino recai na generalização da etapa que antecede à produção do gênero oral.

Para a proposta textual, o aluno é instigado à reflexão a partir de questões pessoais sobre a temática anterior, por exemplo, se ele já foi vítima de brincadeiras parecidas ou relatadas nos depoimentos, tais como:

[...] **conte** como o problema **foi resolvido** [...].
 [...] o que poderia **ter sido feito** para resolver o problema relatado [...] ?.
 [...] como os colegas de classe **poderiam ter ajudado**?
 E os pais da vítima, como **deveriam ter agido**? (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 164).

Identificamos a recorrência de Processos Materiais com o objetivo de solicitar ações concretas que poderiam servir como argumentos para defesa de posição. Nesse caso, é possível compreender que, ao propor questões, o enunciado tem o objetivo de promover, nos escritores/alunos, uma reflexão do que poderia ter feito, fator que contribui para elaboração dos argumentos. Nessa seção em estudo, a revisão da escrita não é proposta, acreditamos que isso ocorra devido à especificidade do gênero oral argumentativo a ser trabalhado com a turma.

Em relação à perspectiva teórica da argumentação, observamos a focalização da Argumentação como nova retórica, conforme destacado em lexemas que direcionam um discurso retórico para o convencimento, isto é, para organizar as ideias para a defesa de seu “ponto de vista sobre um assunto”. Também verificamos um destaque às categorias semânticas da Argumentação como retórica clássica, por ser interessada pela oralidade, conforme o exemplo “é um gênero argumentativo oral” e “respeitar a vez de falar do outro e suas ideias, mesmo que diferentes das nossas”.

No planejamento da produção, evidenciamos a Argumentação como nova retórica, essa perspectiva está demonstrada a partir da orientação para escolher um dos “depoimentos lidos” com os colegas e elaborar argumentos levando em conta o “roteiro” sugerido, “anotar as ideias mais importantes” e propor um “resumo” das discussões. Ao propor um resumo das discussões com as ideias mais relevantes para a construção de seus argumentos, de certa maneira, há uma retomada de conceitos meios de provas, conforme proposto por Perelman e Tyteca (2005).

No que concerne à proposta, constatamos a recorrência de elementos direcionados à Argumentação como retórica clássica. Isso pode ser observado ao ser proposto no final do debate “um resumo oral das ideias mais importantes discutidas em grupo”. Conforme Liberali (2013), essa perspectiva é interessada pela comunicação oral, recomenda que o texto seja lido ou pronunciado e é realizada por

um orador em função de um auditório. Nesse caso, está em conformidade com a recorrência dos lexemas destacados, pois, ao direcionar-se ao relator, um dos integrantes do grupo tem a função de anotar as ideias mais importantes durante as apresentações das distintas opiniões.

No Debate deliberativo, a seção posiciona o estudante diante situações de seu conhecimento e afirma que dentre os gêneros orais esse é um dos mais utilizados e valorizados socialmente, já que “ficou muito conhecido na televisão em razão dos debates realizados entre candidatos a cargos políticos em época de eleições” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 179). Além disso, ressalta a realização desse gênero em distintos locais, como escolas, comunidades de bairro, sindicatos, cinemas, teatros e Universidades. Tais afirmações justificam a relevância de ensinar esse gênero no contexto da escola e corroboram, em grande medida, o que é proposto no Guia do PNLD. O ensino de oralidade está previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e se configura como uma orientação para que o livro seja bem avaliado pelo PNLD.

O campo exibido dá continuidade às informações preocupadas com o *bullying*, em específico na escola. Essas informações podem ser verificadas nos conceitos de gênero a seguir,

[...] **pode ser** um debate regrado público, utilizado para se **conhecerem** os diferentes ângulos e pontos de vista que **envolvem** um assunto polêmico [...]. **Tomar decisões** que implicam a ação de algumas pessoas ou de todo grupo (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 179).

Percebemos, nesse exemplo, Processos Mentais que representam a experiência cognitiva do estudante e sinalizam uma tentativa de demonstrar a função do gênero no contexto social com base no conhecimento de diferentes pontos de vista e na tomada de decisão, contribuindo, assim, para a construção da argumentação.

Na proposta de produção, o enunciado sugere a discussão com a turma sobre as possibilidades de combater o *bullying* na escola. Para isso, solicita a criação de um conjunto de medidas de combate a esse comportamento:

Debata com a classe o tema: Como combater o *bullying* na escola? Ao final do debate vocês **deliberarão** um conjunto de medidas de combate a esse comportamento que **podem ser adotadas** pela classe e, se possível por toda a escola (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 179).

Os Processos Verbal e Relacional apresentados, nesse exemplo, indicam ações que antecedem a produção do gênero oral, mas que, em grande medida, auxiliam na construção coesa das suas etapas composicionais, ainda que de forma implícita.

No planejamento há algumas orientações para os alunos:

Fale alto, claro e sem pressa [...].

Para convencer os colegas, apresente bons argumentos.

Preste atenção no que os colegas falam [...].

[...] o moderador cumprimenta a classe (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 180).

Os Processos Verbais evidenciados fornecem orientações de como se expressar e quais fatores contribuem para o convencimento do ponto de vista adotado. Em consequência, a seção propõe alguns questionamentos de modo a observar a avaliação da situação de comunicação experienciada:

Que aspectos foram positivos e quais foram negativos? O que pode ser feito para alcançar um resultado melhor nos futuros debates? As regras estabelecidas foram justas e respeitadas pelos debatedores? Houve alguém que monopolizou a palavra? As propostas foram bem apresentadas? Os argumentos foram aprofundados? Houve argumentos repetidos? (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 181).

Em relação aos lexemas ricos em significação, observamos nos conceitos de gênero a presença de elementos direcionados à Argumentação como nova retórica, os lexemas abordam o tema *bullying* a partir de “diferentes ângulos e pontos de vista que envolvem um assunto polêmico” e também da tomada de “decisões” sobre ele. Nesse sentido é possível destacar a visão de um auditório, isto é, do ponto de vista retórico, o argumento é o conjunto de ideias daqueles a quem o orador quer influenciar (PERELMAN; TYTECA, 2005), no caso, refere-se à influência a partir do Debate deliberativo.

Na proposta de produção, verificamos a recorrência da mesma categoria semântica ao sugerir a criação de um conjunto de diferentes medidas direcionadas ao combate da problemática destacada. No caso, compreendemos que se trata de uma busca por uma argumentação convincente, isto é, quando ela é capaz de alcançar a adesão de um ser de razão (PERELMAN; TYTECA, 2005). Nesse sentido, vale destacar o emprego de lexemas como “bons argumentos” que vem ao encontro de Perelman e Tyteca (2005), pois destacam que é o público quem determina a

argumentação e é nele que se deve pensar para referir-se a determinado assunto. Destacamos também uma relação com Argumentação como retórica clássica quando o estudante é orientado a “falar alto, claro e sem pressa”. Isso ocorre porque essa perspectiva interessa-se pela comunicação oral e traz orientações de como se expressar, por exemplo, gestos, expressão facial, entonação e ritmo de fala (LIBERALI, 2013).

Em relação à avaliação do Debate, observamos elementos direcionados à perspectiva da Argumentação como a retórica clássica. Isso pode ser constatado quando os estudantes são questionados se “as regras estabelecidas foram justas e respeitadas pelos debatedores”, se eles “falaram de modo claro, com altura de voz e postura adequadas” e se “falaram olhando para o público”. Segundo Liberali (2003), essa perspectiva é interessada pela oralidade e destaca regras para falar e convencer, sendo realizada por um orador em função de um público. Podemos afirmar que esse orador está referindo-se ao debatedor enquanto está na vez de falar para um auditório, já o auditório refere-se aos que estão ouvindo.

Diante das seções de Produção Textual apresentadas, observamos que há uma continuidade do estudo do gênero oral no objetivo de ensinar o aluno a sustentar uma opinião sobre como combater o *bullying* na escola. Nesse caso, compreendemos que o trabalho anterior sobre a Argumentação oral: discussão em grupo contribuiu para a produção do exemplar de Debate deliberativo, já que em um texto oral são admitidos os mesmos elementos expressivos dessa linguagem, tais como gestos, expressão facial, entonação e ritmo da fala. Esses recursos levam em destaque a Argumentação como nova retórica e direcionam ao convencimento de uma plateia e podendo reforçar ou contrair o que está sendo dito, dando ênfase às informações (KOBS, 2012, p. 13).

4.2.3 Produção de Textos Argumentativos no 8º ano

O Livro Didático do 8º ano destaca três propostas de produção textual direcionadas a gêneros escritos. O primeiro exemplar tem por objetivo trabalhar a Resenha crítica, o campo exibido no texto se refere à combinação de informações preocupadas com o filme de animação “Um time show de bola”, do diretor argentino Juan José Campanella. Em relação ao conceito de gênero, novamente percebemos a necessidade de ser construído, já que ele está presente nos enunciados das questões

de compreensão e interpretação textual. Esses conceitos podem ser verificados no exemplo que segue:

A crítica é um gênero textual que tem como finalidade orientar o leitor de um jornal, revista ou site [...] (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 59).
[...] varia muito, dependendo do autor, do público e do veículo em que é publicada (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 60).

Com o objetivo de caracterizar e identificar o gênero, percebemos a existência de Processos Relacionais. A ocorrência desses processos contribui para apresentação do gênero argumentativo, pois antes de propor a escrita orienta o estudante a reconhecer e identificar o gênero em termos de finalidade e público. No entanto, não sinaliza de forma explícita a estrutura composicional nem marcas linguísticas para o produtor iniciante.

Para a proposta de produção, o enunciado direciona o trabalho em grupo e solicita a escolha de uma das propostas, conforme o excerto:

Façam uma crítica de um objeto cultural da referência de todos [...].
Façam a crítica de um dos textos teatrais produzidos pelos colegas nos capítulos anteriores (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 61).

A fim de auxiliar na produção escrita, os Processos Materiais indicam uma ação aos estudantes, ou seja, produzir um texto, cujo propósito é avaliar objetos culturais ou de atividades realizadas em aula. Assim sendo, retrata uma quantidade de fluxo de eventos à consciência estabelecendo um fazer e um acontecer, que servirão de base para a produção textual argumentativa. Nessa proposta, os estudantes têm a liberdade de expor a criticidade sobre trabalhos já desenvolvidos em aula ou de outro trabalho cultural.

Diante dessas orientações, a Seção apresenta diversos tópicos, a fim de auxiliar no planejamento:

[...] pensem no público para o qual vão escrever.
[...] procurem conhecer bem o objeto cultural que será alvo da crítica.
[...] estimule o leitor a conhecer ou consumir o objeto (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 61).

No excerto, observamos orações Mentais que representam a experiência de mundo da própria consciência do estudante. Esses aspectos representativos de

“pensar” e “conhecer” sinalizam ao escritor aspectos já evidenciados ao longo da Seção.

Ao final, a revisão é orientada a partir de itens, a fim de verificar se a escrita está adequada:

Se os verbos **estão** predominantemente no presente do indicativo;
Se a **linguagem está adequada** ao **gênero**, ao **veículo** e ao **público** em vista;
Se as **imagens estão identificadas** e **acompanhadas** por **legendas** (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 61).

Os Processos Relacionais codificam no exemplo as características e circunstâncias que caracterizam e identificam o texto que foi produzido. Mesmo não havendo uma apresentação clara das características estruturais do gênero para orientar o aluno, alguns excertos trazem pistas de como deveria ser produzido, no entanto, tais características aparecem após a produção. Além disso, na seção de avaliação aparecem as marcas linguísticas, por exemplo, verbos no tempo presente. No entanto, como não trabalha com uma perspectiva de gênero (enquadre discursivo), essa marca aparece de forma ampla, ou seja, não aparece como representativa de uma etapa do gênero Resenha.

Nessa seção de Produção de Texto identificamos distintos lexemas ricos em significação que fazem referência às perspectivas da argumentação. Isso pode ser constatado nos conceitos de gênero, a partir do exemplo “varia muito, dependendo do autor, do público e do veículo em que é publicada”. O excerto vem ao encontro de Liberali (2013), pois ao pensar na elaboração de um texto, o autor deve pensar no público para elaborar seus argumentos com o objetivo de alcançar a adesão desses leitores. Isso porque a Resenha tem a “finalidade” de apresentar de modo sintetizado o assunto ao leitor e destacar a “opinião sobre a qualidade da obra” convidando a conhecê-la na íntegra. Portanto, ao apresentar o gênero em termos de “finalidade” e “opinião”, refere-se diretamente ao que Perelman e Tyteca (2005) destacam.

A mesma situação ocorre na proposta de produção, pois ao apresentar uma crítica se faz necessário conhecer o tema do qual será direcionado o assunto, conforme os exemplos: “objeto cultural da referência de todos” ou então um dos “textos teatrais produzidos em capítulos anteriores”. Por isso, vem ao encontro com Perelman e Tyteca (2005) quando afirmam que a argumentação é construída em função ideias e opiniões já existentes.

Ainda que exista a predominância da Argumentação como nova retórica, há pistas que remetem à Argumentação como enquadre discursivo, já que define o gênero resenha e apresenta alguns elementos típicos dessa situação discursiva. Isso pode ser evidenciado em “anotações que possam ajudar” na construção da argumentação direcionada ao “suporte”, ao “perfil dos interlocutores” e “à situação”. Portanto, para desenvolver um discurso convincente há a necessidade de construir diferentes discursos em busca de uma aceitação e essa aceitação dependerá da produção textual e o alcance ao público leitor baseado em um gênero específico que recoloca a argumentação nos quadros discursivos institucionais e discursivos que determinam a finalidade de fala e de papéis, conforme Amossy (2018, p. 214). Essas questões são retomadas na avaliação textual no momento em que o leitor é levado a identificar se o texto apresenta aspectos “positivos e negativos”, se é estimulado a “conhecer ou consumir”, se está “adequado ao gênero, veículo e ao público”, como também se há contribuição de texto não verbal para “enriquecer o conteúdo da crítica”.

O segundo exemplar de gênero argumentativo tem por objetivo trabalhar a Carta de leitor. O campo do texto se refere a informações preocupadas a deslegitimar padrões sociais, pois no exemplar de gênero o assunto é direcionado a uma pessoa do gênero masculino que foi trabalhar de saia, já que “no trabalho não era permitido para homens o uso de bermudas” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 169).

No enunciado das questões, observamos, de forma não explícita, referência ao conceito e à estrutura composicional:

A carta de leitor é um gênero que permite o diálogo dos leitores com o editor ou entre os leitores de uma revista ou jornal.

Às vezes, um leitor envia uma carta a um jornal ou revista [...], mas com o propósito de fazer uma denúncia ou chamar a atenção para um assunto de interesse da sociedade.

[...] ela contém, em geral, local e data, vocativo, assunto, expressão cordial de despedida e assinatura e não apresenta título (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 170).

Nesse caso, há Processos Materiais que indicam significados de propor um fazer e um acontecer no texto argumentativo. Assim, ao mesmo tempo em que proporciona a compreensão textual, de modo implícito, as questões passam a ensinar as características estruturais da Carta, como também sua função na sociedade.

Na proposta de produção textual há uma reportagem intitulada a “Moda entre jovens, aparelhos falsos trazem riscos à saúde”. Para isso, a seção sugere a

discussão entre os colegas e o professor e direciona ao que deve ser feito, segundo segue:

Escreva uma carta ao jornal, dirigida ao editor responsável por ele ou pela seção em que a matéria foi publicada, e expresse-se a respeito do que leu.
 [...] **escolham** uma revista ou um jornal [...]
Selecionem nesse veículo de comunicação uma matéria que, segundo o ponto de vista do grupo [...]
Escrevam então uma carta, dirigida à revista ou ao jornal (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 172).

Com o objetivo de auxiliar na elaboração da escrita, identificamos Processos Materiais e Mentais com a finalidade de promover ações e reflexões para a elaboração de argumentos.

Sobre o planejamento do texto, podemos destacar:

[...] **discuta(m)** com os colegas os aspectos da matéria merecedores de comentários.
 [...] **elogiar** algum ponto positivo [...] (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 172).

Para a qualificação do texto escrito, evidenciamos nesse exemplo o Processo Verbal e, por isso há um efeito de trabalho com a oralidade, levando os alunos a discussão a partir de aspectos dignos de relevância presentes no texto, propondo assim uma reflexão para a produção.

Para finalizar a Carta de leitor, os alunos são direcionados para revisar, observando os aspectos que seguem:

Se ela **apresenta** local e data, vocativo, assunto, despedida e assinatura;
 Se o assunto **consiste** em uma opinião ou comentário [...]
 Se os argumentos apresentados **são** convincentes e **explicam** e **fundamentam** a opinião ou o comentário [...] (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 173).

Essa revisão está organizada em tópicos e oferece questionamentos de modo a propor reflexões com a finalidade de originar a escrita, a fim de que o estudante possa observar e adequar às características do gênero. Em consequência disso, os Processos Relacionais enfatizam as características que o texto deve apresentar na situação discursiva requerida.

Como apresentado na análise, não houve continuidade de estudo de um mesmo gênero. A Reportagem serviu como um suporte à produção da Carta de leitor

e a relação está entre a temática estudada como um auxílio para produção escrita. Desse modo, o subsídio não está no gênero, mas no tema e no exemplar de gênero que servirá como objeto de revisão do leitor. Portanto, remonta a exploração temática e não o funcionamento dos exemplares do gênero.

Em relação aos lexemas ricos em significação, notamos um direcionamento à perspectiva da Argumentação como enquadre discursivo, sendo que o gênero em estudo “permite o diálogo dos leitores” com quem produziu o texto. Nesse sentido, trazemos Amossy (2018, p. 214) que destaca que “é preciso recolocar a argumentação nos quadros institucionais e discursivos que determinam as finalidades da tomada de fala, a distribuição de papéis, a gestão de troca”. Isso vem ao encontro dos lexemas, como “comentar, reclamar, solicitar, discutir, discordar, elogiar” possibilitando despertar a “atenção para um assunto de interesse da sociedade”. Soma-se a isso a preocupação com o “editor responsável” pela “matéria” a qual a “carta” será dirigida. Nesse caso, conforme Kobs (2012, p. 13), é fundamental pensar no impacto que o argumento irá provocar no receptor. Por isso, é importante conhecê-lo, pois o perfil poderá prover detalhes formidáveis, com o objetivo de explorar determinados argumentos.

Nessa mesma linha, a persuasão se faz presente no planejamento, pois conforme observamos os estudantes estão orientados a dirigir-se a “um público” específico, sendo esses, os leitores do “jornal ou da revista”. Nesse caso, é importante uma “lista de argumentos” com o papel de “fundamentar o ponto de vista adotado” e também uma “linguagem adequada” o que pode influenciar seu interlocutor (PERELMAN; TYTECA, 2005, p. 18). Essa afirmação vem ao encontro com Kobs (2012, p. 13), pois “a boa argumentação ganha destaque a partir da razão ao listar fatos que comprovam e conformam a tese”.

A mesma perspectiva é constatada na revisão, pois conforme Perelman e Tyteca (2005, p. 18), o discurso persuasivo trata-se de uma argumentação direcionada exclusivamente a um auditório particular, por exemplo, ao direcionar-se nos leitores “do jornal ou revista”, e “convicente” o discurso que é capaz de alcançar a adesão de todo ser de razão, no caso desses mesmos leitores. Para Kobs (2012, p. 13), essa argumentação ganhará destaque a partir da razão ao listar fatos que comprovam e confirmam a tese. Nesse caso, acentuamos o exemplo: “linguagem clara, objetiva e persuasiva”, com a preocupação se o assunto se encontra sustentado

na “opinião ou comentário” diante do que foi publicado na matéria do jornal ou da revista.

O terceiro exemplar refere-se às Cartas argumentativas de reclamação e de solicitação. O campo exibido no texto está direcionado aos diversos modos de realizar uma reclamação. Para isso, o início da seção apresenta uma breve explicação das diferentes formas de o cidadão fazer uma reclamação, “uma delas é enviar aos órgãos competentes, a autoridades ou à imprensa cartas de solicitação e reclamação [...] outra é reclamar oralmente à imprensa” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 183).

Nesta seção, os conceitos de gênero se fazem presentes somente em uma questão a partir do exemplar indicado para leitura e estudo. Esse dado pode ser evidenciado no exemplo,

As cartas de reclamação e de solicitação são argumentativas [...] adesão do(s) leitor(es) para ter a reclamação resolvida e/ou a solicitação atendida (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 184).

O exemplo evidencia uma breve apresentação das características do gênero em estudo, mas não uma clara definição do gênero. Os Processos Relacionais apresentam os conceitos e caracterizam a entidade a ser estudada, possibilitando aos estudantes o limitado conhecimento do gênero argumentativo. Isso pode conduzir a estratégias generalistas de organização e fundamentação da produção.

Para a proposta de escrita, a seção oferece dois textos de reclamação sobre aparelhos domésticos, publicados no jornal Folha de São Paulo, edição *on-line*. O primeiro retrata a péssima qualidade de smartphone e a não aceitação da troca do aparelho, já o outro refere-se a não resolução do problema da geladeira, mesmo depois de várias assistências técnicas. Ao invés de publicar as cartas originais, o jornal optou por usar o discurso indireto para relatar o que os reclamantes disseram, por exemplo: “ele diz que comprou um celular”, “a leitora a firma ter comprado uma geladeira”. Tais relatos consistem nos dados/informações que deverão constar no exemplar a ser produzido:

[...] com base nos dados [...] achar conveniente acrescentar, escreva uma carta de reclamação e/ou solicitação [...].
 [...] pesquisa na classe ou na escola a fim de saber se recentemente alguém foi alvo de propaganda enganosa [...] (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p.186).

Em vista disso, a seção Produção de Texto sugere a escolha de um deles para escrever a uma Carta de solicitação e/ou reclamação dirigindo-se ao fabricante do produto, imaginado que ela poderia ser a carta original.

Em forma tópicos, diversas ações são apresentadas ao estudante com o objetivo de planejar o texto:

Faça(m) uma lista de argumentos que **possam fundamentar** a reclamação e/ou solicitação.

Utilize(m) a estrutura própria do gênero [...].

[...] o problema diz respeito também a outras pessoas e que sua solução **pode representar** um benefício social.

Empregue(m) uma variedade de acordo com a norma-padrão (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p.186).

A orientação indica uma mudança provocada pela recorrência do investimento que conduz a um fazer. Esse dado é constatado pela presença de alguns Processos Materiais estabelecendo uma alteração no fluxo de eventos, pois institui uma ordem do que os estudantes/escritores deverão realizar na escrita da Carta argumentativa. Pela observação dos aspectos analisados, embora haja a solicitação para utilizar “a estrutura própria do gênero”, em nenhum momento ela foi instruída, apenas há uma evidência no planejamento para apresentar no texto: “local, data, vocativo e assunto”, porém não há uma explicação clara e objetiva de como deve ser organizado textualmente.

Para a revisão textual, alguns elementos são sugeridos,

Se a reclamação e/ou solicitação **é feita** de forma clara e objetiva.

Se os argumentos **apresentados são convincentes** [...].

Se **fica** claro que o problema não é pessoal [...].

Se a linguagem empregada **está** de acordo com a norma-padrão adequada ao interlocutor (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p.186).

A partir da produção textual elaborada, os estudantes são solicitados a uma revisão com o objetivo de verificar se na escrita há características e a identificação dos conceitos do gênero argumentativo. Esses aspectos são comprovados pelos Processos Relacionais que levam os escritores a observar se esses elementos estão adequados ao texto argumentativo proposto pela seção.

Sobre os lexemas ricos em significação, percebemos nos conceitos de gênero uma perspectiva direcionada à Argumentação como nova retórica, uma vez que enfatiza a ideia de argumentação convincente: aquela que é capaz de obter o

convencimento de quem a recebe, segundo o excerto “reclamação resolvida e/ou a solicitação atendida”. Nesse sentido, ao referir-se a “adesão do(s) leitor(es)” está orientando os estudantes a produzir o texto com foco no receptor, em uma tentativa de que a solução do problema seja atendida.

Na proposta há uma preocupação em saber se “alguém foi alvo de propaganda enganosa” e também de que as Cartas devem ser enviadas de “maneira mais conveniente”, nesse caso, percebemos um destaque a Argumentação como retórica clássica, sendo que ao escrever ou enviar um texto, o leitor preocupa-se com a veracidade da informação auxiliando na manifestação da verdade e das probabilidades (LIBERALI, 2013). Nesse caso, percebemos uma preocupação com esse público em presença de fatos verídicos, provavelmente devido a possibilidade de adesão dos argumentos que na carta estarão.

Os enunciados destacados no planejamento fazem menção à decisão “a quem será dirigida a carta”, à produção de uma “lista de argumentos”, a fim de organizar a produção textual. Em face aos dados analisados há um destaque a Argumentação como nova retórica, sendo que para os argumentos serem convincentes devem ser muito bem elaborados a partir de “uma lista de argumentos” com modalizações e com certa modéstia da parte de quem escreve, com o objetivo da aceitação de quem os recebe (PERELMAN; TYTECA, 2005 p. 18). Acrescenta-se ainda que na revisão retoma os lexemas e, como esperado, confirma a perspectiva da Argumentação como nova retórica, já que para argumentar é necessário ter apreço ao leitor/interlocutor e persuadir alguém implica “argumentos convincentes” apresentados de maneira “clara e objetiva” e adequados ao “interlocutor”.

4.2.4 Produção de Textos Argumentativos no 9º ano

O Livro Didático do 9º ano apresenta quatro propostas de produção textual direcionadas à produção de gêneros orais e escritos: o Editorial, o Debate regrado público, o Artigo de opinião e o Dissertativo-argumentativo.

A primeira proposta tem por objetivo produzir um Editorial. Para isso, a seção Produção de Texto traz conceitos do gênero e apresenta um exemplar desse gênero “O legado das ruas”. Esse exemplar refere-se aos protestos sobre a qualidade de serviços públicos:

[...] o editorial **faz a defesa** de um ponto de vista.
 [...] **procura convencer** o leitor a partir de argumentos (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 50).
 [...] **manifesta** o ponto de vista do jornal a respeito de um tema.
 [...] geralmente **apresenta** três partes essenciais: a introdução, o desenvolvimento e a conclusão.
 Na introdução, **é apresentado** o assunto [...].
 Os parágrafos do desenvolvimento **desempenham** o papel de fundamentar com argumentos a ideia principal do texto.
 A conclusão dos editoriais geralmente **aparece** no último ou nos últimos parágrafos do texto (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 51).

Os Processos Materiais, predominantemente, indicam ações e acontecimentos que antecipam a produção do editorial. Nesse caso, as ações orientam o aluno a escrever seu texto a partir de uma breve ideia da estrutura textual, conforme apresentado. Isso pode ser verificado em lexemas como “introdução, desenvolvimento e conclusão” e corrobora a ideia de que o material não explicita a estrutura composicional para os estudantes, promovendo um ensino de produção de textos bastante generalista e sem uma orientação para uma perspectiva baseada em um enquadre discursivo.

Para a proposta de escrita, a seção apresenta um texto “Solidariedade: gesto plural”, de Ana Maria Machado e Moacyr Scliar, e destaca a não concordância dos autores sobre uma juventude alienada e despolitizada. Em função desse texto, algumas perguntas de caráter pessoal são propostas, tais como: “E você, o que pensa a respeito desse assunto? O jovem atual está atento aos problemas de sua comunidade e de seu país?”. Para a proposta de produção, o aluno tem a liberdade de escolher um dos seis temas ou então eleger um outro de seu interesse. Dentre eles encontram-se: “O olhar do jovem sobre o descuido público com a cidade e/ou com o cidadão; O jovem e o envolvimento com a atuação em benefício do outro; Ser jovem hoje: alienação ou engajamento?” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 53). Em sequência, o material recomenda que o estudante produtor do texto converse com jovens e adultos e pesquise sobre o assunto escolhido, conforme em evidência a proposta:

Escolha um dos temas sugeridos a seguir [...].
 Você **poderá** também **pesquisar** o assunto em jornais e revistas da atualidade ou na Internet.
 [...] **defina** qual **será** sua posição em relação ao tema.
 [...] **anote** no caderno os argumentos (a favor ou contra) e **redija** um editorial [...] (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 53).

Novamente há Processos Materiais, solicitando aos alunos a materialização de um propósito comunicativo textual. Conforme verificamos, o enunciado não orienta não a uma estrutura composicional que possa nortear a escrita, fornece apenas uma sugestão para a ação dessa produção argumentativa. Por sua vez, seria interessante sugerir quais os recursos lexicais e fraseológicos que poderiam ser utilizados pelo escritor. Acrescentamos ainda que, embora a seção proponha a leitura de exemplar do gênero Editorial, o aluno é orientado a produzir seu ponto de vista o que diverge da proposta de produção de editorial que focaliza o ponto de vista de um jornal.

Para o planejamento do texto vários tópicos são elencados:

Tenha em mente o público para quem **vai escrever**.

[...] **pense** na estrutura do texto: qual **vai ser** a ideia principal, os argumentos e a conclusão.

[...] de que tipo **será** a conclusão (se do tipo resumo [...] ou do tipo proposta [...]) (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 53).

A recorrência de Processos Relacionais corrobora para a identificação do público a quem o texto será escrito. Isso evidencia uma contextualização do que deve ser feito e reflete em relação ao ponto de vista do assunto em destaque. No entanto, a estrutura composicional novamente remete a algo vago como “ideia principal”, “argumentos” e “conclusão”. Isso é reforçado no processo de revisão:

Se **é capaz** de **convencer** o leitor por meio de bons argumentos;

Se a conclusão **é coerente** com a ideia principal e com o desenvolvimento;

Se a linguagem **é clara** [...] (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 53).

A fim de manifestar uma preocupação com o leitor, o enunciado da revisão orienta o aluno a observar se o texto está de acordo com as características do Editorial, sem ter deixado claro quais são as características linguísticas e discursivas.

Em relação à argumentação, notamos uma preocupação com a “defesa de um ponto de vista” na busca de “convencer o leitor” com “argumentos” organizados a partir da apresentação de uma breve estrutura composicional do gênero tais como: “a introdução, o desenvolvimento e a conclusão”. Perelman e Tyteca (2005, p. 19), destacam que ouvir alguém para buscar informações argumentativas “é mostrar-se disposto a conhecer um outro ponto de vista e a existência de outra condição para a casual argumentação”. Assim sendo, conforme os lexemas destacados na proposta de produção, ao definir “um dos temas”, “pesquisar o assunto”, determinar uma

“posição” e buscar “argumentos” que afirmem o ponto de vista está diretamente relacionado à perspectiva da Argumentação como nova retórica.

A mesma categoria semântica se faz presente no planejamento, pois ao argumentar é necessário saber para quem direcionar-se (PERELMAN; TYTECA, 2005, p. 18) e, portanto, o estabelecimento do “público para quem vai escrever” é o primordial, pois é o foco da escrita de modo a saber desenvolver os “argumentos que vão ampliar a ideia principal” com o objetivo de influenciar o interlocutor.

Nesse caso, esses lexemas transmitem uma preocupação com argumentos claros, “consistentes”, “coerentes” que sejam capazes de “convencer o leitor”, conforme focalizado na avaliação, já que para essa perspectiva a finalidade de uma argumentação é proporcionar ideias convincentes e convencer os sujeitos a mudarem seus pontos de vista é o objetivo (LIBERALI, 2013, p. 27).

A segunda proposta textual faz referência ao Debate regrado público. A seção inicia com destaque de que a produção levada em consideração será um gênero argumentativo oral. Para isso, apresenta um exemplar a partir de um debate transcrito, de doze jovens entre quinze e dezoito anos sobre o tema “A violência na sociedade hoje e as causas da violência”. Em seguida, propõe questões com a inserção dos conceitos deste gênero,

É um gênero argumentativo oral [...] só se **realiza** em uma situação concreta de fala e interação entre pessoas (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 136).
 [...] é um gênero argumentativo oral, que **ocorre** quando um conjunto de pessoas deseja conhecer diferentes pontos de vista [...].
 [...] quando **expomos** nossas opiniões, precisamos **fundamentá-las** com argumentos, isto é, com motivos ou razões (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 137).

A recorrência de Processos Relacionais evidencia a preocupação com a caracterização e a identificação do gênero oral, o que pode ser comprovado com “situação concreta de fala”. Além disso, observamos a inserção de explicação acerca do termo argumento, entendido aqui como “motivo” ou “razões”. No entanto, novamente, não há clareza e consistência teórica para o estudante sobre a estrutura e função dos argumentos neste gênero específico.

Subsequente a isso, a proposta de produção é apresentada:

[...] **participe** com os colegas de um debate regrado sobre o tema[...].
 (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 138).

O Processo Material em destaque nos enunciados representa ação, a fim de desenvolver novas ideias sobre o tema e aumentar a capacidade de informação no momento da discussão. Isso colabora no processo de escrita, pois solicita aos alunos a organização dos argumentos a partir do trabalho em grupo e a leitura de textos. Diante disso, apresenta seis textos sobre o uso do celular em aula, três são verbais e os demais não verbais, orientando para o planejamento e a realização do debate. Em sequência, é solicitado ao estudante que pense sobre o tema e assuma um ponto de vista de acordo com sua opinião sobre o assunto debatido. Propõe também os princípios e os procedimentos para a realização, destacando que todos os participantes têm o direito de falar e ouvir, expressar suas ideias com liberdade e estar em igualdade de condições quanto ao tempo da fala (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 141).

Sobre o planejamento,

Fundamente sua opinião com bons argumentos [...].

Procure utilizar dados e fatos como exemplo em sua argumentação.

Faça anotações dos pontos principais [...]

Leia o quadro [...].

Direcione sua fala para o público e cuidado com a impostação da voz [...].

Utilize uma linguagem adequada ao debate [...].

Se possível **filme** o debate (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 141).

Os Processos Materiais nos enunciados indicam as ações e os acontecimentos que corroboram a produção textual, sinalizando uma atividade pré-produção do gênero. Ao final, é proposta a avaliação que retoma as orientações já fornecidas, a maioria dos itens é apresentada em forma de questionamentos, padrão empregado em todas as seções analisadas:

As regras estabelecidas **foram** justas e **respeitadas** pelos debatedores?

Os argumentos **foram aprofundados**, com explicações e exemplos?

Os debatedores **falaram** olhando para o público [...].?

A linguagem dos debatedores **foi** adequada à situação? (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 142).

A recorrência de Processos Relacionais fornece aos estudantes a reflexão ao debate já realizado, demonstrando uma preocupação com as características e a identificação do gênero já produzido.

Na apresentação do gênero argumentativo oral, o Relacional indica que ele ocorre em uma “situação concreta de fala e interação entre pessoas” quando essas desejam conhecer “diferentes pontos de vista” e distintas “opiniões”. Em síntese,

compreendemos que ao solicitar o diálogo com outras pessoas trata-se de uma ressalva à perspectiva da Argumentação como retórica clássica, visto que a argumentação ocorre na existência de um interlocutor disposto a falar a um público (RODRIGUEZ, 2017, p. 9). Nesse caso, podemos fazer uma relação do estudante disposto a ouvir e falar com outras pessoas em busca de um entendimento de probabilidades e conhecimentos. Esses elementos juntamente com bons argumentos são essenciais para uma argumentação clara e simples.

Já na proposta de produção há um enlace com a Argumentação como nova retórica, pois ao citar a participação dos “colegas” e a busca da leitura no “painel de textos” ocorre o ponto de partida para a argumentação em função de diversas ideias que poderão surgir tanto no debate em grupo, quanto na leitura a partir dos textos em relação a um determinado assunto. Isso vem ao encontro dessa perspectiva, sendo que para ela a argumentação é construída em função de diversos discursos (PERELMAN; TYTECA, 2005).

Nesse mesmo sentido, verificamos no planejamento o foco na temática abordada e a “opinião” fundamentada com “bons argumentos”. Para isso, o enunciado orienta o estudante a prestar atenção e fazer o uso de alguns pontos elencados, tais como: utilizar “dados e fatos como exemplo”, “fazer anotações de pontos principais” a serem utilizados, a expressar-se “direcionar a fala ao público” e se possível filmar o “debate”. Nesse caso, trata-se de uma perspectiva direcionada a Argumentação como retórica clássica, pois Liberali (2013), declara que além de ser uma perspectiva interessada pela comunicação oral, auxilia no entendimento da distinção entre a manifestação da verdade e a discussão das probabilidades. Nesse caso, a filmagem poderá servir para rever e sanar a dúvida de qualquer situação imprecisa.

Ao solicitar a avaliação textual demonstra uma preocupação se os “debatedores” expressam os argumentos “olhando para o público” com “argumentos aprofundados”, “regras estabelecidas” e “respeitadas pelos debatedores” e a apreensão com os “argumentos aprofundados”. Esses lexemas remetem à mesma categoria semântica, e são apresentados em forma de questionamentos para refletir e complementar os argumentos, a fim de que haja a adesão dos leitores.

A terceira produção textual é direcionada ao Artigo de opinião. Nesse mesmo instante, o enunciado faz uma ressalva de que este gênero já foi estudado em anos anteriores e explica brevemente as características estruturais do gênero e tenta destacar algumas situações comunicativas. Parece não levar em conta se o estudo

contribuiu significativamente para o aluno, pois ele pode ter esquecido ou então advindo de outra escola em que o material didático talvez não seja o mesmo. Sobre os conceitos do gênero:

[...] texto escrito por formadores de opinião e especialistas no assunto [...].
[...] é importante que o posicionamento do autor esteja claro e bem fundamentado, pois assim ele terá mais chances de persuadir seus leitores e convencê-los de que sua visão é a mais sensata e coerente sobre o tema em questão (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 182).

A presença de orações Relacionais representadas nos enunciados indica as características de uma mesma entidade. Trata-se, portanto, de relembrar das particularidades sobre o gênero já trabalhado no 6º ano. Diante da apresentação do gênero é solicitada a leitura de um exemplar sobre a invasão de privacidade a partir das redes sociais. Segue com questões de interpretação e compreensão textual, promovendo a inferência das características do gênero.

A proposta de escrita é com base no tema “Gravidez na adolescência: o papel da família, da escola, da mídia e do governo na conscientização dos jovens”, conforme segue:

[...] com base em sua experiência, escreva um texto expondo a sua visão do assunto.
Depois de pronto, você pode de fato publicar o seu texto em um blog coletivo da classe, ou em um espaço de rede social (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 184).

A recorrência das orações Materiais no exemplo indica ações e acontecimentos que norteiam a escrita e podem ser elaboradas antes e após a produção. Nesse sentido, por tratar-se da escrita de um Artigo de opinião, chama a atenção que o material não leva em consideração a leitura de textos direcionados o assunto a ser abordado, com o objetivo de obter o conhecimento de diferentes fontes, pois somente a experiência dos estudantes é sinalizada como ponto de partida para a produção. Isso parece ir de encontro ao proposto em todo material, já que sem suporte para pesquisa sobre o assunto o aluno possivelmente não conseguirá elaborar argumentos eficazes.

O planejamento do texto, conforme já analisado, é construído com base em tópicos. Entretanto o tema abordado nas discussões anteriores não é o mesmo solicitado para produção textual. Conforme explanado, o assunto antecedente

direcionava-se a “privacidade nas redes sociais”, já o solicitado no planejamento refere-se à “gravidez na adolescência”. Sem o diálogo entre as temáticas, há uma dificuldade a mais nesta seção em específico, pois os argumentos a serem pensados e elaborados no momento da produção textual não podem ser elaborados a partir de textos prévios. Para o planejamento,

Retome as notas feitas por você no debate do capítulo anterior.
Releia os textos, **lembre** a discussão realizada e **tenha** em mente qual a sua opinião sobre o assunto.
Selecione os argumentos que **vão fundamentar** o seu ponto de vista (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 184)
Traga exemplos, fatos, vozes de autoridade que fundamentem [...].
Empregue uma variedade de acordo com a norma-padrão [...].
Dê um título que preferencialmente **desperte** o interesse do leitor.
Publique o texto da maneira que você, seus colegas e professores **julgarem** mais conveniente [...] (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 185).

Há novamente uma recorrência de Processos Materiais que se encontram organizados no contexto discursivo específico e indicam aos alunos a construção de significados, a fim de lembrar das ideias abordadas no debate do capítulo anterior e de buscar configurações e propósitos comunicativos para o gênero Artigo de opinião.

Ao finalizar a escrita, é proposta para o estudante a reflexão de seu texto. Para isso, algumas informações são solicitadas na revisão:

se sua posição **é** radical ou ponderada [...];
 se o texto **traz** argumentos, fatos, exemplos e vozes de autoridade que fundamentam seu ponto de vista;
 se o texto **tem** um título convidativo à leitura;
 se o texto **tem** um tom persuasivo, [...];
 se a linguagem empregada **está** de acordo com a norma-padrão e adequada ao público alvo (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 185).

Os Processos Relacionais levam o estudante a verificar se a produção textual está de acordo com as características do gênero em estudo, conforme é possível comprovar no excerto. Observamos ainda que propõe a avaliação de argumentos sem explicar sobre os tipos de argumentos, deixando a ideia de que vozes de autoridade, fatos e exemplos não seriam tipos de argumentos possíveis de serem empregados pelo estudante.

Nos lexemas ricos em significação, notamos a afirmação de que o texto é “escrito por formadores de opinião e especialistas no assunto”, no entanto os produtores em contexto escolar não se identificam com esse grupo. Há o

posicionamento “do autor esteja claro e bem fundamentado”, com o objetivo de “persuadir os leitores e convencê-los” de seus argumentos. Consideramos que esses elementos estão direcionados a Argumentação como nova retórica, pois para ela na elaboração dos discursos argumentativos deve haver um posicionamento claro para torna-se o discurso convincente (PERELMAN; TYTECA, 2005, p. 18).

Por outro lado, os elementos apresentados na proposta de produção escrita fazem referência à Argumentação como enquadre discursivo, pois segundo Amossy (2018, p. 244), “o gênero discursivo permite socializar a fala individual”. Isso nos permite relacionar aos lexemas quando se destaca que depois de o texto estar concluído pode ser publicado “em um blog coletivo da classe, ou em um espaço de rede social”.

Destacamos no planejamento uma relação com a Argumentação como nova retórica, pois os exemplos abordam uma preocupação com o “perfil do interlocutor”, o convencimento baseado em uma “argumentação consistente” e com “vozes de autoridade que fundamentem” e despertem a atenção do leitor. Essa relação vem ao encontro com Kobs (2012, p. 13), pois a autora destaca que uma breve exposição dos fatos não é o suficiente o que importa é a maneira como os argumentos são organizados, apresentados e articulados.

Na revisão há um destaque para mesma perspectiva e se fazem presentes informações preocupadas com a “opinião sobre o tema”, posição “radical ou ponderada”, argumentos fundamentados, tom persuasivo e linguagem adequada ao público. Nessa categoria semântica é o público quem determina a argumentação e nele que se deve pensar em estratégias para abordar determinado assunto. Por isso, a perspectiva estabelece uma preocupação com a elaboração da escrita implicando certa modéstia da parte de quem argumenta obtendo imediatamente a convicção do receptor (PERELMAN; TYTECA, 2005, p. 18).

A última seção de Produção Textual está direcionada ao texto Dissertativo-argumentativo. Para isso, faz uma breve introdução do texto que será apresentado ao estudante e sinaliza que é um tipo de texto argumentativo frequentemente solicitado nas escolas. Diante disso, oferece a leitura de um exemplar “Há incerteza na mudança” e segue com questionamentos sobre os recursos linguísticos e discursivos, por exemplo, aspectos da tese, variedade linguística empregada, verbos e pronomes predominantes, principais características de texto Dissertativo-argumentativo,

finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, suporte/veículo, tema, estrutura e linguagem:

[...] geralmente **apresenta** uma estrutura organizada em três partes: a introdução na qual é **apresentada** uma ideia principal ou tese, o desenvolvimento, que **fundamenta** ou **desenvolve** a ideia principal, e a conclusão.

Os argumentos **utilizados** para **fundamentar** a tese **podem ser** de diferentes tipos: exemplos, comparações, dados históricos, dados estatísticos, pesquisas, causas socioeconômicas ou culturais, depoimentos [...].

[...] **desenvolver** pormenorizadamente um assunto (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 211).

Diferentemente de outras seções, o ensino parece estar mais sistematizado, pois a recorrência de Processos Materiais representa ações com o propósito de auxiliar na produção escrita. Nesse sentido, parece provocar um fazer e acontecer, pois estabelece uma mudança no fluxo de eventos (FUZER; CABRAL, 2014). Além de trazer uma série de lexemas que caracterizam o contexto de produção do texto em questão.

Para a proposta de escrita é recomendada a leitura de quatro fragmentos de textos sobre o preconceito racial e é solicitada uma dissertação argumentativa sobre o tema “Brasil: um país sem preconceito?”. Com o objetivo de refletir sobre a temática, a seção propõe questionamentos “Você acha que, no Brasil, existe preconceito racial? Se sim, acha que ele é assumido ou enrustido?” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 212), conforme segue:

Leia, a seguir, o painel de textos sobre o assunto para **colher** informações. Depois **escreva** um texto dissertativo-argumentativo [...] (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 212).

A presença de Processos Materiais representa ações das estratégias que direcionam e auxiliam na produção textual. Nesse caso, proporciona ao estudante o conhecimento de outras informações, a fim de posicionar-se diante de ideias já elaboradas sobre a existência do preconceito racial na busca pela justiça e a igualdade no Brasil.

Para o planejamento do texto é designado o seguinte:

Anote os melhores argumentos que encontrou nos textos lidos [...].

Depois **anote** argumentos próprios que **expressem** sua opinião sobre o tema. **Organize** o texto em parágrafos.

Busque uma linguagem objetiva [...].

Dê ao texto um título que **desperte** o interesse do leitor (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 214).

Nesse exemplo há novamente a recorrência de Processos Materiais organizados de modo a propor aos estudantes ações que remetem aos propósitos comunicativos do gênero em estudo.

Sobre os lexemas ricos em significação, podemos compreender nos conceitos de gênero uma relação à Argumentação como nova retórica, pois para explicar um tema é necessário a “listar os fatos para comprovar e confirmar a tese” (KOBBS, 2012, p. 13). Isso pode ser evidenciado nos exemplos ao orientar o escritor para “se posicionar e defender um ponto de vista” a partir de uma “estrutura organizada em três partes” com a elaboração de “diferentes” “argumentos” para “fundamentar a tese”.

No exemplo da proposta de escrita há a preocupação com a leitura de um “painel de textos”, a fim de obter informações e dados para elaborar bons argumentos durante a escrita. Isso condiz com a mesma perspectiva argumentativa, sendo que para ela a argumentação é construída mediante diferentes discursos, possivelmente, por isso a importância em buscar outros escritos.

Constatamos no planejamento uma preocupação em ter “em vista o perfil do interlocutor” por evidenciar a solicitação de melhores argumentos e “linguagem objetiva”. Assim, faz uma reforça a Argumentação como nova retórica, visto que é o leitor quem determina a argumentação, pois ao escrever um texto é imprescindível não pensar em estratégias para elaborar determinado assunto (PERELMAN; TYTECA, 2005). Faz também referência à Argumentação como enquadre discursivo, pois ao disponibilizar a produção textual “no mural da classe” e, portanto, “lido por seus colegas”, pois ao “socializar a fala individual” o discurso passa a fazer parte do conhecimento de outras pessoas com a possibilidade de casuais argumentações.

Para finalizar a seção, apresentamos Quadro 17 com a sistematização dos discursos recorrentes na Coleção Didática analisada.

Quadro 17 - Síntese dos discursos recorrentes

	Conceitos	Lexemas	Exemplos
Argumentação como retórica clássica	Argumentos aceitos como verdadeiros.	veracidade, orador, auditório, persuasão, convencimento.	“gênero argumentativo oral”, “respeitar a vez de falar do outro”, “um resumo oral das ideias mais importantes discutidas em grupo”, “as regras estabelecidas foram justas e respeitadas pelos debatedores”, “falaram de modo claro, com altura de voz e postura adequadas”, “falaram olhando para o público”, “alguém foi alvo de propaganda enganosa”, “maneira mais conveniente”, “situação concreta de fala e interação entre pessoas”, “direcionar a fala ao público”, “olhando para o público”, “argumentos aprofundados”, “argumentos aprofundados”.
Argumentação como nova retórica	Pragmática de valores, abrangendo o discurso escrito, como tipo de argumentos.	tipos de discursos versus análise de provas, tipos de argumentos, convencimento, persuasão, técnicas argumentativas.	“opinar é enfim, tomar uma posição diante das coisas”, “finalidade de convencer”, “interlocutores”, “produzir seu texto por escrito”, “se o texto como um todo é persuasivo”, “ponto de vista sobre um assunto”, “lista de argumentos”, “fundamentar o ponto de vista adotado”, “linguagem adequada”, “boa argumentação ganha destaque a partir da razão ao listar fatos que comprovam e conformam a tese”, “argumentos que vão ampliar a ideia principal”, “persuadir os leitores e convencê-los”, “radical ou ponderada”.
Argumentação como enquadre discursivo	Argumentos baseados em um gênero específico.	gêneros, discursos, quadro discursivo, campo.	“positivos e negativos”, “conhecer ou consumir”, “enriquecer o conteúdo da crítica”, “permite o diálogo dos leitores”, “em um blog coletivo da classe, ou em um espaço de rede social”.

Fonte: Elaborado pela autora.

Ressaltamos que há a predominância de um discurso de produção de textos argumentativos de Argumentação como nova retórica, uma vez que o material didático valoriza o contexto de produção e recepção dos textos, conforme já identificado pelo Guia do PNLD. Além disso, em menor recorrência, há um discurso de produção que enfatiza a Argumentação como enquadre discursiva ao propor características específicas dos gêneros que serão objeto de produção nas seções. No entanto, temos clareza de que se trata de discurso híbrido que tenta se efetivar como uma perspectiva de gênero do discurso, visto que aborda apenas seus aspectos sociocomunicativos. Por fim, o discurso Argumentação como retórica clássica parece retomar os aspectos da oralidade já proposta por Aristóteles.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho objetivamos analisar o(s) discurso(s) sobre a produção de textos argumentativos recorrente(s) na coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa “Português Linguagens” do Ensino Fundamental. Para dar conta desse objetivo maior, quatro objetivos específicos nortearam a pesquisa: i) descrever criticamente o contexto de produção e circulação da coleção Português Linguagens; ii) identificar os lexemas ricos em significação nas atividades de produção textual presentes nas Unidades Didáticas; iii) analisar as escolhas lexicais e gramaticais à luz do Sistema de Transitividade e iv) sistematizar os discursos sobre a produção de textos argumentativos nos materiais didáticos.

No primeiro objetivo, descrevemos criticamente o contexto de produção e circulação da coleção Português Linguagens, apresentando uma breve pesquisa sobre o histórico do livro didático. Nesse sentido, confirmamos o impacto que a aprovação e a distribuição desse material teve no contexto escolar brasileiro, já que há dezesseis anos ela é selecionada. Soma-se ainda que, nos anos de 2010, 2012, 2015, 2017 obteve a maior distribuição nas redes de ensino. Além disso, buscamos conhecer o Guia do PNLD (2017-19) a fim de compreender o processo, em específico, como as editoras buscam contemplar os critérios estabelecidos pelo PNLD (2017-19), para que suas coleções sejam aprovadas.

Conhecendo esse contexto, focamos nos livros do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da Coleção Didática Português Linguagens e também no Guia do PNLD (2017-19) que apresenta a resenha da coleção. A resenha do Guia descreve a coleção didática e explica como as Unidades estão construídas. Em relação à coleção, a seção de Produção de Textos está presente 11 vezes no LD do 6º ano, já nos demais (7º, 8º e 9º) há a ocorrência em todos os capítulos e seções de cada LD, totalizando 12 ocorrências em cada livro. Dessa forma, constatamos a importância atribuída ao eixo da Produção de Textos, corroborando as orientações no Guia do PNLD (2017-19) no momento em que ressalta os tópicos de leitura, produção de textos escritos, oralidade e conhecimentos linguísticos. Além disso, identificamos a predominância das esferas literária e publicitária, o que confirma, em alguma medida, um discurso que deslegitima uma possível mudança discursiva que envolva a presença de gêneros e esferas não consagrados nos livros didáticos. Portanto, entendemos que a coleção confirma a representação tradicional de ensino de produção de textos, destoando do

que é proposto pelo Guia do PNLD que enfatiza os múltiplos letramentos e as diversificadas situações de escrita.

Em relação às seções de Produção Textual, os gêneros argumentativos aparecem em menor número; dos 34, apenas 8 pertencem a ordem do argumentar, revelando que a produção de textos argumentativos na coleção não se configura como objetivo principal do Ensino Fundamental. Soma-se a isso que não há uma progressão em termos de complexidade dos gêneros (características linguísticas e discursivas) apresentados aos estudantes ao longo dos anos, ainda que haja um maior número de exemplares a cada ano: 1 seção de produção textual no 6º ano; 2 seções no 7º ano; 3 seções no 8º ano; e 4 seções no 9º ano.

As seções de Produção de Texto, seja escrito ou oral, possuem praticamente a mesma organização estrutural e os conceitos dos gêneros são apresentados quase todos da mesma maneira. Nesse sentido, a seção tenta apresentar o gênero a ser ensinado de maneira articulada à compreensão textual, ainda que isso não se efetive na maioria das vezes. Podemos afirmar que a seção de Produção de Texto escrito está em conformidade com o que o Guia do PNLD afirma, no que se refere à mediação para a elaboração da produção, entretanto, por vezes, parece não apresentar uma metodologia adequada para trabalhar o gênero em foco na produção.

Com relação aos gêneros orais, acreditamos que os gêneros selecionados contribuem para o bom desenvolvimento do trabalho docente, pois, além do estudante aprender a ouvir, refletir e expor um contra-argumento, há a possibilidade de garantir a atenção dos colegas e professor em conformidade com a ideia proposta e suas características textuais. Além disso, as capacidades de escuta e oralidade destacadas no Guia do PNLD são proporcionadas durante as propostas para as Produções Textuais orais. É possível observar que há uma continuidade do estudo do gênero, mas em nenhum momento é retomado o que já foi estudado em anos anteriores, sendo que possivelmente o aluno que segue com a mesma Coleção Didática poderá não lembrar.

Nesse sentido, analisamos as escolhas lexicais e gramaticais à luz do Sistema de Transitividade para cumprir o segundo e o terceiro objetivos específicos. O ponto chave dessa análise lexicogramatical incidiu sobre os tipos de processos presentes nas categorias da seção de Produção Textual, a partir do que verificamos recorrência dos Processos Materiais e Relacionais. Os Processos Materiais referem-se às ocasiões da experiência prática de uma nova atividade, direcionando-se ao sentido

do fazer e acontecer, da ação. Ou seja, indicam uma ação aos estudantes, cujo objetivo é produzir um texto argumentativo. Já os Processos Relacionais servem para caracterizar e identificar o gênero. A ocorrência desses processos contribui para apresentação do gênero argumentativo, pois, antes de propor a escrita, orienta o estudante a reconhecer e identificar o gênero em termos de finalidade e público, basicamente.

Por fim, no atendimento ao quarto objetivo, verificamos a predominância de um discurso de produção de textos argumentativos de Argumentação como nova retórica, uma vez que o material didático valoriza o contexto de produção e recepção dos textos, conforme já identificado pelo Guia do PNLD. Além disso, em menor recorrência, há um discurso de produção que enfatiza a Argumentação como enquadre discursivo ao propor características específicas dos gêneros que serão objeto de produção nas seções. No entanto, temos clareza de que se trata de discurso híbrido que tenta se efetivar como uma perspectiva de gênero do discurso, visto que aborda apenas seus aspectos sociocomunicativos. Por fim, o discurso Argumentação como retórica clássica parece retomar os aspectos da oralidade já proposta por Aristóteles.

Assim sendo, a análise sinaliza que não há um ensino sistemático de gênero nem da argumentação. Portanto, há uma necessidade de reconstruir as atividades, observando o conceito do gênero, suas características linguísticas e discursivas, por exemplo. Acreditamos que os resultados encontrados têm como principal função teórica e social revelar um olhar crítico perante os discursos sobre a produção de textos argumentativos recorrentes na coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa. Ressaltamos também que objetivamos contribuir com os estudos do NEPELIN, enriquecendo as pesquisas sobre o ensino de linguagem no contexto escolar com vistas ao fortalecimento das práticas de leitura e escrita e produção de textos argumentativos.

Ao nos depararmos com os resultados encontrados, levamos em consideração que as possíveis dificuldades de escrita de textos argumentativos podem estar motivadas pela falta de um ensino sistemático de textos argumentativos em uma perspectiva de gênero discursivo no Ensino Fundamental, já que em muitos contextos escolares o Livro Didático é a única ferramenta de trabalho do professor. Nesse caso, quanto aos futuros estudos, sugerimos uma possível pesquisa com esta coleção didática direcionada ao Ensino Médio, a fim de obter uma visão geral de todo material.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMOSSY, R. **A argumentação no discurso**. Coordenação e tradução: Eduardo Lopes Piris e Moisés Olímpio-Ferreira; tradução de Angela M. S. Corrêa... [et al.]. São Paulo: Contexto, 2018.

BARTON, E. **Inductive discourse analysis: discovering rich features**. In: BARTON, E.; STYGALL, G. (Ed.). *Discours studies in composition Cresskill*: Hampton Press, 2002. p. 19-42.

BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. **Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino**. Tradução Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Parábola, 2013.

BRASIL, Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais, 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

Brasil. Ministério da Educação. **PNLD 2017: língua portuguesa – Ensino fundamental anos finais / Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2016.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português Linguagens, 6º ano**. 9ª. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

_____. **Português Linguagens, 7º ano**. 9ª. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

_____. **Português Linguagens, 8º ano**. 9ª. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

_____. **Português Linguagens, 9º ano**. 9ª. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

CHARAUDEAU, P. **Modo de organização argumentativo**. In.: _____ *Linguagem e discurso: modos de organização*. Trad. Ângela M. S. Corrêa e Ida Lúcia Machado. 1ª ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009. p. 201 – 249.

DIJK, T. A. V. **Discurso e poder**. Hoffnagel, J. & Falcone, K. (Orgs.) São Paulo: Contexto, 2008.

DOLZ, J. **Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión**. CL& E, 1995, 25, 65-77.

EGGINS, S. **Na introduction to Systemic Functional Linguistics**. 2 ed. London: Continuum. 2004.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Trad. Izabel Magalhães. Brasília: Ed. UnB, 2001.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse**. Textual analysis for social research. London: Routledge. 2003.

_____. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001 [1992].

FAIRCLOUGH, N.; WODAK, R. **Critical Discourse Analysis**. In T. van Dijk (Ed.), *Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction* (Vol. 2, pp. 258-284). London: Sage, 1997.

FREITAS, E. M. L. L. **Produção escrita**: o artigo de opinião no desenvolvimento da capacidade argumentativa no 9º ano. Dissertação de Mestrado. Universidade de Pernambuco – UPE. GARANHUNS – PE, 2015.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S (Orgs). **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Santa Maria: UFSM, 2010.

_____. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em Língua Portuguesa**. 1 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins fontes, 1997.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GOUVEIA, C, A. M. **Texto e Gramática: uma introdução à linguística sistêmico-funcional**. In: *Matraca*, RJ, v. 16, n. 24, p.13-47, jan./jun.2009.

GUIMARÃES, N. **A abordagem dos gêneros argumentativos nos livros didáticos de língua materna**: diretrizes e perspectivas. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 2007.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. **An introduction to Functional Grammar**. 2 ed. London: Routledge, 1994.

_____. **An introduction to Functional Grammar**. 3 ed. Hodder Education, 2004.

_____. **Halliday's Introduction to Functional Grammar**. Nova York / Londres: Routledge, 2014.

KOBS, V. D. **Argumentação e retórica**. Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2012.

LEAL, T. F. **Produção de textos na escola**: a argumentação em textos escritos por crianças. Tese (doutorado). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2004.

LIBERALI, F. C. **Argumentação em contexto escolar**. Campinas, São Paulo: Pontes editores, 2013.

LIMA, M. P. B. **Autoria e argumentação em textos do ensino médio**. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, 2012.

MACIEL, G. N. **O programa nacional do livro didático e as mudanças nos processos de avaliação dos livros de geografia**. - Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia Florianópolis, v. 1, n. 1, out. 2014. Disponível em: <file:///E:/Usu%C3%A1rio/Downloads/3199-14582-1-PB.pdf>. Acesso em: 06 de outubro de 2018.

MARTIN, J. **Genre and Literacy** – Modelling Context in Edecatonal Linguistics. Annual Review of Applied Linguistics, v. 13, p. 141-172, 1992.

MARTIN, J.; WHITE, P. **The language of evaluation: appraisal in English**. New York: Palgrave, 2005.

MENEZES, W. A. **Argumentação e discurso político eleitoral no Brasil (1994-1998): mudança, conservação, tradição e utopia**. 2000. 191f. Dissertação (Mestrado em Letras – Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2000.

MEURER, J. L. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In.: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D.; (orgs.) **Gêneros: teorias, métodos, debates** 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MOTTA-ROTH, D. **Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem**. D.E.L.T.A., São Paulo, v. 24, n. 2, p. 341-383, 2008.

_____ (Coord.). **6ª Mostra de Trabalhos em Andamento Linha de pesquisa Linguagem no contexto social** - Caderno de resumos. Santa Maria, 25 e 26 de junho de 2012. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Disponível em: < http://w3.ufsm.br/lablerx/images/stories/fruit/Caderno_de_Resumos_6_Mostra.pdf>. Acesso em: 04 de setembro de 2018.

NASCIMENTO, B. E. S. **Argumentação nas rodas de história: reflexões sobre a mediação docente na educação infantil**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. Trad. Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão; [revisão da tradução Eduardo Brandão]. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PINTON, F. M.; PEREIRA, G. E. **Atitude e engajamento em textos argumentativos produzidos no contexto escolar: desafios para o professor de leitura e escrita**. Entrepalavras, Fortaleza, v. 7, p. 266-282, ago./dez. 2017. Atitude e engajamento em textos argumentativos produzidos no contexto escolar: desafios para o professor de leitura e escrita

PLANTIN, C. **A argumentação**: História, teorias, perspectivas. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. M. **Análise de discurso (para a) crítica**: o texto como material de pesquisa. Campinas: Pontes, 2011.

REBOUL, O. **Introdução à retórica**. Trad. Ivone Castilho Benedetti. – São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. **Análise do discurso crítica**. 2. Ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

RODRIGUEZ, A. M. C. **Breve recurso dos estudos sobre argumentação**. Memento: Revista de Linguagem, Cultura e Discurso. Mestrado em Letras. Unincor. Vol. 08, N.2 (julho-dezembro de 2017. Disponível em: <periodicos.unincor.br/index.php/memento/article/download/4273/3279 >. Acesso em: 14 de abril de 2018.

SILVA, M. A. **A fetichização do Livro Didático no Brasil**. Educ. Real., Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n3/06.pdf>>. Acesso em: 01 de outubro de 2018.

SILVA, C. R.; PINTON, F. M.; STEFANELLO, C. C. **O gerenciamento de vozes em artigos de opinião produzidos por alunos do ensino fundamental**: uma análise dos processos verbais. Percursos Linguísticos. Vitória (ES), v. 8, n. 18, 2018. Disponível em:<<http://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/19168/13910>>. Acesso em:<20 de outubro de 2018>.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. **Métodos de pesquisa** / [organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SIQUEIRA, C. B. **A elaboração do discurso argumentativo por alunos do ensino fundamental**. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da FALE/UFMG. Belo Horizonte. 2012.

SOUZA, M.; MENDES, W. V. **Uma análise sistêmico-funcional do dizer em artigos científicos de graduandos**. D.E.L.T.A, v. 28, 2012.

TOULMIN, S. **Os usos do argumento**. Trad. R. Guarany, Martins Fontes, São Paulo, 2001.

VIAN JR., O.; SOUZA, A.A.; ALMEIDA, F.S.D.P. 2011. (Orgs.) **A linguagem da avaliação em língua portuguesa** – Estudos sistêmico-funcionais com base no sistema de avaliatividade. São Carlos: Pedro e João Editores.

ANEXO A – Corpus do 6º ano

Produção de texto

O ARTIGO DE OPINIÃO

Em diferentes situações do cotidiano, expressamos nossa opinião a respeito do mundo que nos cerca. Opinamos sobre a melhor revista em quadrinhos, o ator ou a atriz mais competente, o professor mais atencioso, o programa de TV mais divertido, o melhor presidente do país, o livro mais bonito que já lemos, e assim por diante.

Opinar é, enfim, tomar uma posição diante das coisas que existem ou acontecem no mundo, seja para apoiá-las, seja para rejeitá-las. Opinar é não só um direito de cada cidadão, mas também um dever: o dever de transformar o mundo e torná-lo melhor para todos.

Apocalipse Ambiental

A ameaça humana

Intervenções do homem nos ecossistemas estão devastando cadeias alimentares e provocando extinção em massa de espécies. Poderia esse processo culminar com nosso próprio fim?

por Hemerson Brandão

Esqueça a colisão inesperada de asteroides, erupções vulcânicas globais ou alterações no campo magnético da Terra. Um vilão muito mais perigoso está nesse momento promovendo uma silenciosa extinção em massa de espécies. É, você adivinhou: o ser humano.

Nosso planeta presenciou 5 grandes extinções em massa nos últimos 500 milhões de anos. Dentre elas, a dos dinossauros é a mais famosa. E, ao que tudo indica, o homem iniciou a sexta grande matança há milhares de anos, quando adquiriu inteligência suficiente para manipular os ecossistemas a seu bel-prazer. E hoje estamos presenciando a maior extinção em massa de plantas e animais já vista na história da Terra.

Hoje, nosso planeta possui cerca de 2 milhões de espécies identificadas. Nos próximos 100 anos, metade delas estará extinta! É o que afirma Edward Wilson, famoso biólogo americano, no livro *O Futuro da Vida*. E o culpado é quem ele chama de "o assassino planetário". "No mundo inteiro, sempre que humanos penetram em um novo ambiente, a maior parte da megafauna desaparece", diz. Os animais grandes, lentos e saborosos são sempre os primeiros dizimados. Quando o homem extermina a fauna de uma região, muda-se para outra, onde a destruição continua.

No curto período de tempo em que o homem está sobre a Terra, já poluiu o ar, o solo e o mar, promoveu o desmatamento descontrolado, a caça e a pesca predatórias e explorou recursos naturais ao extremo. Agora ele está até mesmo alterando o clima do planeta inteiro pela emissão de combustíveis fósseis. Diversas espécies de mamíferos, pássaros, répteis, peixes, insetos e até vegetais já foram extintas. Muitas delas são extintas antes mesmo de serem descobertas.

Colocar a natureza em risco também coloca em perigo a humanidade. "Os serviços e o valor econômico proporcionado pelas espécies são insubstituíveis e essenciais ao nosso bem-estar", diz Jon Paul Rodríguez, vice-presidente da Comissão de Sobrevivência das Espécies da IUCN (União Internacional pela Conservação da Natureza, na sigla em inglês). Ai entram medicamentos extraídos da biodiversidade, recursos naturais para alimentar a população humana e até mesmo a matéria-prima para a produção dos bens de consumo mais supérfluos. O que antes estava disponível quase de graça na natureza terá de ser recriado artificialmente, custando muito caro. Será que dá pé?

No ritmo atual de destruição, num futuro próximo até os zoológicos serão coisas do passado. Sobrará apenas o lamento humano do progresso conquistado à custa de uma rica biodiversidade. Se tanto. Caso a famosa hipótese Gaia esteja correta (sugerindo que a vida na Terra faz a regulação do ambiente planetário, inclusive domando aquecimentos e resfriamentos globais, como se o planeta inteiro fosse uma única criatura gigante), talvez sua morte leve à nossa também.

Há, contudo, quem afirme que a sobrevivência dos seres vivos na Terra tem solução, e o desaparecimento de animais e vegetais pode ser evitado com a extinção de uma única espécie: nós.

Convenhamos, pode até ser uma solução. Mas é decepcionante pensar que somos incapazes de coexistir pacificamente com a natureza, ainda mais levando em conta todo o conhecimento que adquirimos dela nas últimas décadas. Parte dele sugere que simplesmente não podemos viabilizar nossa própria existência se destruímos o resto da biosfera, de onde tiramos nosso sustento. E o consenso é que dá para fazer melhor.

(Hemerson Brandão. *Superinteressante*, nov. 2012. Abril Comunicações S/A.)



1. Nos dois primeiros parágrafos do texto, o autor apresenta o ser humano como o principal responsável pela extinção de espécies animais e vegetais que vem ocorrendo no planeta. Quando começou a atuação do ser humano que tem tido essa consequência?

2. Leia o box "A opinião e os argumentos". Uma das maneiras de fundamentar uma opinião é recorrer ao conhecimento de autoridades no assunto abordado. Isso ocorre no texto lido?

3. A partir das informações dos especialistas, o autor do texto apresenta duas conclusões principais. Quais são essas conclusões?

A opinião e os argumentos

Quando produzimos um texto de opinião, temos em vista a finalidade de **convencer** os nossos interlocutores. Para alcançar esse objetivo, precisamos fundamentar nosso ponto de vista com bons argumentos, isto é, com motivos, razões e explicações que o esclareçam e o justifiquem. Assim, quanto mais polêmico é o tema, mais precisamos nos esforçar para reunir uma argumentação clara e consistente.

4. Que ações ou consequências de ações humanas, mencionadas no quarto parágrafo, têm relação com a extinção de espécies animais e vegetais prevista por estudiosos?
5. Fazendo uso de ironia, o autor apresenta a extinção da espécie humana como solução para a sobrevivência de espécies vegetais e animais. Apesar disso, menciona a ideia de que o conhecimento que temos atualmente sobre a natureza pode nos levar a uma mudança de comportamento. O que uma parte desse conhecimento sugere?
6. Nos artigos de opinião, a linguagem empregada geralmente é direta e clara e de acordo com a norma-padrão. Às vezes, dependendo do veículo de comunicação e do perfil do público que o autor pretende atingir, a variedade linguística pode ser informal. Observe a linguagem do texto lido.
 - a) De qual tipo de veículo de comunicação foi extraído o texto?
 - b) Que tipo de variedade linguística foi empregada: uma variedade de acordo com a norma-padrão ou não? Formal ou informal? Justifique sua resposta.
 - c) Considerando o perfil dos leitores que se interessam por esse tipo de assunto e o veículo em que o texto foi publicado, você acha que a linguagem empregada pelo autor está adequada? Justifique a sua resposta.
7. O artigo de opinião expressa o ponto de vista de seu autor. Por isso, é comum haver nele expressões como **Eu penso que**, **Eu acho que**, **No meu ponto de vista**, **Na minha opinião**, **A meu ver**, **Precisamos fazer isso**, etc. Transcreva do texto duas expressões desse tipo.
8. Reúna-se com seus colegas de grupo e, com base em suas respostas anteriores, concluam: Quais são as principais características do artigo de opinião?

AGORA É A SUA VEZ ►

Há, a seguir, duas propostas para a produção de um artigo de opinião. Com a orientação do professor, escolha uma delas e discuta-a com os colegas para, em seguida, produzir seu texto por escrito.

1. Segundo o autor do texto lido, "num futuro próximo, até os zoológicos serão coisas do passado". Você concorda com essa afirmação? Se sim, apresente argumentos para fundamentar sua opinião. Se não, o que precisa mudar para que a destruição de ecossistemas seja evitada?
2. Hoje já há várias espécies animais extintas. O ser humano pode vir a estar entre elas? O que você e os jovens de sua geração podem fazer para impedir que isso aconteça?

Planejamento do texto

- Decida com os colegas e com o professor em que suporte os textos de opinião irão circular. Vocês podem, por exemplo, publicá-los em um *blog* coletivo da classe ou enviá-los a um fórum de debates na Internet. Se quiserem, poderão também expô-los para a escola toda, em um mural.
- Decidido o suporte, pense no perfil do seu leitor: você vai escrever para jovens como você e para adultos. A linguagem deve estar, portanto, adequada ao gênero e ao perfil desse público leitor.
- Anote as ideias e os argumentos do texto lido que podem ser úteis para fundamentar o ponto de vista que você pretende desenvolver.
- Pense em um enunciado (uma ou mais frases) que possa cumprir o papel de introduzir o texto e, ao mesmo tempo, expressar a ideia principal (a síntese de seu ponto de vista) que pretende defender e anote-o.

- Entre os argumentos que anotou, escolha aqueles que podem fundamentar de modo mais consistente a ideia principal do texto. Em vez de quantidade, dê preferência à qualidade e à profundidade dos argumentos. Se achar conveniente, acrescente novos argumentos.
- Pense na melhor forma de concluir seu texto: ou retomando o que foi exposto, ou confirmando a ideia principal, ou fazendo uma citação de algum escritor ou de alguém importante na área relativa ao tema.
- Dê ao texto um título que desperte a curiosidade do leitor.
- Lembre-se de que o artigo de opinião tem uma estrutura convencional e linguagem objetiva e de acordo com a norma-padrão.
- Se digitar o texto, formate-o em colunas.

Revisão e reescrita

Antes de fazer a versão final do seu texto, releia-o, observando:

- se você se posiciona claramente sobre o tema;
- se o texto apresenta uma ideia principal que resume seu ponto de vista;
- se a ideia principal é fundamentada com argumentos claros e consistentes;
- se os argumentos são bem desenvolvidos;
- se a conclusão retoma e confirma o ponto de vista defendido;
- se o título dado ao texto é, além de atraente, também coerente com as ideias desenvolvidas;
- se o texto como um todo é persuasivo;
- se a linguagem está de acordo com a norma-padrão da língua e com um grau de formalidade adequado ao público-alvo.

ANEXO B – Corpus do 7º ano

Produção de texto

ARGUMENTAÇÃO ORAL: A DISCUSSÃO EM GRUPO

Utilizamos a linguagem oral em várias circunstâncias de nossa vida: em casa, na escola, no trabalho, em conversas com os amigos, em festas e encontros. Em algumas dessas situações, o uso da língua oral é mais espontâneo e não segue normas ou procedimentos preestabelecidos. Já em outras situações, pode haver regras e fatores que orientam a produção do texto oral, tais como o momento adequado de falar, o tempo de que cada pessoa dispõe para usar a palavra, o direito de expor ideias ou de rebater as ideias do outro, e assim por diante.



Neste volume e nos próximos, você desenvolverá muitas atividades relacionadas com a produção de textos orais. Estudará principalmente os **gêneros orais públicos**, isto é, aqueles que empregamos normalmente em nossa vida, dentro ou fora da escola, como o seminário, a entrevista, o debate regrado, o debate deliberativo e a discussão em grupo.

O que é uma discussão em grupo?

A discussão em grupo é um gênero argumentativo oral, produzido coletivamente sempre que há a necessidade de os participantes de uma equipe expressarem seu ponto de vista sobre um assunto, geralmente polêmico. Ela pode ocorrer em diferentes situações sociais: na escola, no trabalho, em reuniões da comunidade, etc.

Geralmente ela é feita com certos objetivos, como levar os participantes a analisar uma situação, levantar dados e pontos de vista para depois apresentar uma opinião, preparar-se para redigir um documento ou participar de um debate, etc. Por essa razão, é comum a discussão em grupo dar origem à produção de outros gêneros textuais, sejam orais, sejam escritos.

Regras para a discussão em grupo

Não há regras rígidas para a realização da discussão em grupo. Como nesse gênero não há a figura oficial de um mediador (pessoa que organiza as discussões), deve vigorar na discussão o princípio do **respeito ao outro**, o que significa estabelecer condições de igualdade entre os participantes. Assim, devemos respeitar a vez de falar do outro e suas ideias, mesmo que diferentes das nossas. O tempo da discussão varia e é estipulado pelos integrantes do grupo.

Leia os depoimentos a seguir.

Depoimento 1

Aos 8 anos me mudei para uma nova cidade. Acho que, por não conhecer ninguém, ficava sozinha e engordei. Ai, começaram apelidos de baleia, bicho, dragão. Como era uma cidade pequena, tinha pouca gente na escola. Todo mundo sabia. As pessoas riam de mim. Os meninos falavam e outras achavam graça. [...] (C. B. A., 25 anos [...], Natal, RN)

Depoimento 2

Sofri *bullying* desde a quinta série, quando comecei a ter espinha, a crescer, sou muito alta, sou negra. Juntavam os apelidos racistas e o fato de ter espinhas no rosto. Me alopravam e humilhavam muito. [...] Afetou minha autoestima, me sentia feia, excluída. [...] (M. P., 22 anos [...], São Paulo, SP)

(Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2011/03/vitimas-de-bullying-revelam-omissao-da-escola-e-medo-de-falar-sobre-tema.html>. Acesso em: 20/6/2014.)



Depoimento 3

[...] Guilherme era um garoto de 13 anos, estudante do oitavo ano do ensino fundamental e que era constantemente agredido verbalmente por seus colegas pelo fato de ser um excelente aluno. Ele sempre tirava as melhores notas da turma, era elogiado pelos professores e acabou se tornando alvo das agressões por um grupo de quatro alunos repetentes e que invejavam o bom desempenho acadêmico dele. [...]

(Dr. Gustavo Teixeira. *Manual antibullying – Para alunos, pais e professores*. Rio de Janeiro: BestSeller, 2011, p. 34.)

Depoimento 4

[...] Havia um grupo de alunos na minha sala que não gostavam de mim, e foi aí que tudo começou. No começo eles provocavam na minha frente, mas eu nunca me escondi por causa disso e resolvi contar o problema aos meus pais, e, depois, para uma professora. Para resolver o caso, ela sentou comigo e com as meninas. Depois dessa conversa, as provocações na minha frente pararam, mas eu descobri que havia uma comunidade em um site de relacionamento, criada exclusivamente para me zoar! [...] (P., 15 anos, São Paulo, SP)

(Disponível em: <http://capricho.abril.com.br/blogs/digamacaoobullying/page/4/>. Acesso em: 15/5/2014.)

Com a orientação do professor, forme um grupo com alguns colegas a fim de realizar uma discussão. Escolham um dos depoimentos lidos e discutam e analisem o caso relatado, levando em conta o roteiro que segue. Não há necessidade de responder a todas as questões apresentadas em cada item. Contudo, seria conveniente que, em algum momento, as questões ou algumas das questões não abordadas fossem incluídas na discussão.

Antes de iniciarem a discussão, escolham um colega do grupo para ser o relator, isto é, para anotar as ideias mais importantes e, posteriormente, apresentar para a classe um resumo da discussão.

1. Identificação do problema relatado e vivido pelo estudante

- O que incomoda a pessoa que deu o depoimento ou foi vítima de agressão?
- Como você vê a situação dele na escola?
- A vítima sente-se feliz, infeliz ou indiferente à situação?

2. Identificação dos motivos que causaram o problema

- O que você pensa de comportamentos como esses dos agressores? O que pensa das pessoas que praticam esse tipo de agressão?
- Na sua opinião, o que leva os agressores a agir desse modo?
- Que tipo de aluno os agressores geralmente escolhem como vítima?

3. Análise da situação

- A vítima recebeu apoio de alguém?
- O que você faria se estivesse no lugar da vítima?

4. Sugestões e propostas

- Você já foi vítima de "brincadeiras" parecidas com as relatadas nos depoimentos, ou já presenciou ou praticou algo parecido? Se sim, conte como o problema foi resolvido, para que a solução sirva de sugestão em casos semelhantes.
- Na sua opinião, o que poderia ter sido feito para resolver o problema relatado no depoimento escolhido?
- Na sua opinião, como os colegas de classe poderiam ter ajudado?
- E os professores, o diretor e os funcionários da escola? Como deveriam ter atuado para evitar esse tipo de agressão?
- E os pais da vítima, como deveriam ter agido?
- Como os pais dos agressores deveriam ter lidado com os filhos para que eles tivessem deixado de ter esses comportamentos?

Ao final da discussão, o relator deve apresentar à classe um **resumo oral** das ideias mais importantes discutidas no grupo. Portanto, o relator não deve ler suas anotações; deve apenas se apoiar nelas, olhando-as de vez em quando, e reproduzir oralmente o que foi discutido. A classe, por sua vez, deverá prestar atenção nas ideias apresentadas, observando se, entre os grupos, há ideias em comum ou diferentes.

Tomada de notas

O **relator** deve anotar as ideias mais importantes que surgirem durante a discussão em grupo. Se houver divergência de ideias, deve anotar os dois pontos de vista.

Concluída a discussão, o relator passa a limpo suas anotações, priorizando os pontos mais importantes e eliminando o que for secundário.

Produção de texto

O DEBATE DELIBERATIVO

Entre os gêneros orais, um dos mais utilizados e valorizados socialmente é o **debate**. Esse gênero ficou muito conhecido na televisão, especialmente em razão do interesse despertado pelos debates realizados entre candidatos a cargos políticos importantes em época de eleição.

Mas há muitas outras situações e locais em que o debate é realizado: em escolas, comunidades de bairro, sindicatos, cinemas e teatros, universidades, etc. Dependendo da situação e da finalidade com que é produzido, ele pode ser um **debate regrado público**, utilizado para se conhecerem os diferentes ângulos e pontos de vista que envolvem um assunto polêmico (por exemplo, os projetos de governo de um candidato), ou um **debate deliberativo**, realizado quando se pretende, além de discutir o tema, **deliberar**, isto é, tomar decisões que implicam a ação de algumas pessoas ou de todo o grupo. Neste capítulo, você vai participar de um debate deliberativo.

Você leu diferentes textos relacionados com o *bullying*. Debata com a classe o tema **Como combater o bullying na escola?** Ao final do debate, vocês deliberarão um conjunto de medidas de combate a esse comportamento que podem ser adotadas pela classe e, se possível, por toda a escola.



Preparando e realizando o debate deliberativo

Pensem e discutam diferentes medidas que podem ser tomadas em relação ao problema do *bullying*. Se quiserem, poderão iniciar o debate discutindo a validade das sugestões dadas nos textos lidos e nas discussões em grupo que fizeram no capítulo anterior, tais como criar uma brigada *antibullying*, conversar com professores, diretores e funcionários, conversar com os agressores. Poderão também pensar em tomar medidas simples, como promover um pacto com os colegas, produzir cartazes e faixas, produzir textos de campanha comunitária ou textos de opinião, realizar palestras, etc. Pensem ainda em outras formas de combate ao *bullying* e discutam-nas durante o debate.

Num debate, é natural que muitas pessoas queiram falar ao mesmo tempo; também é possível que haja ideias divergentes entre um participante e outro. Por isso, para que o debate transcorra de modo organizado e produtivo, convém estabelecer algumas regras.

O papel do moderador

O **moderador** é a pessoa responsável pela organização do debate: anota as inscrições dos que querem falar, controla o tempo de cada debatedor e zela pelo ambiente de respeito entre os participantes. Tem autoridade para interferir no debate, seja, por exemplo, para informar um debatedor sobre o término do tempo, seja para alertar algum participante sobre uma conduta inadequada, como agredir um colega, falar palavrões, etc.



Como sair-se bem no debate

Se você quer se sair bem no debate, leve em conta estas orientações:

1. Fale alto, claro e sem pressa para que todos ouçam e compreendam o que você diz.
2. Supere a inibição; mostre segurança, olhando diretamente para as pessoas que o ouvem.
3. Para convencer os colegas, apresente bons argumentos. Por isso, elabore mentalmente o argumento antes de falar.
4. Preste atenção no que os colegas falam para não correr o risco de apresentar ideias já expostas.
5. Evite empregar gírias ou muita repetição de expressões como **tipo, tipo assim, né, tá?**

1. Sob a orientação do professor, elejam um **moderador**. Se quiser, o moderador poderá escolher um colega para ser seu **secretário**, que deve anotar as propostas apresentadas pela classe.
2. Definam o tempo de duração do debate e o tempo máximo que cada debatedor terá para apresentar suas ideias.
3. Para dar início aos trabalhos, o moderador cumprimenta a classe, apresenta o tema que será debatido e abre as inscrições.
4. Quem desejar participar, seja para fazer uma proposta, seja para revidar um argumento de um debatedor, deve levantar o braço ou fazer um sinal ao moderador até que este perceba o gesto e o inscreva para falar.
5. Em situações de polarização entre dois debatedores, o moderador decidirá se permite ou não o direito de réplica e de tréplica aos debatedores.

Antes do início do debate, leiam o quadro "Princípios de um debate democrático".

Princípios de um debate democrático

1. Todos os participantes têm o direito de:
 - falar e ouvir livremente (não se deve interromper a exposição do outro);
 - expressar suas ideias com liberdade e ter seu ponto de vista respeitado (não se deve, por exemplo, zombar ou provocar o debatedor durante sua exposição);
 - estar em igualdade de condições com os outros (quanto ao tempo para falar, por exemplo).
2. No debate, o confronto é de ideias; assim, a discussão nunca deve ser levada para o plano pessoal.
3. Quando um participante apresenta um contra-argumento à opinião de outro, pode haver réplica, dependendo do acordo prévio estabelecido entre o moderador e os participantes.

Filmando o debate

Se possível, filmem o debate para que, posteriormente, possam examinar os pontos positivos e possíveis falhas. Além disso, a gravação do debate poderá ser exibida na feira **Seja solidário, seja voluntário!**, que será realizada no final desta unidade, no capítulo **Intervalo**.



Photo: Getty Images

Deliberando e executando medidas

Chegando ao fim o tempo estipulado para o debate, o moderador pede ao secretário que leia para todos as propostas apresentadas pelos debatedores e, em seguida, avalia com a classe a conveniência de acrescentar propostas ou eliminar algumas delas. Por fim, põe em votação as ações ou medidas que deverão ser adotadas.

É provável que algumas medidas aprovadas possam ser postas em prática imediatamente, enquanto outras exigirão certo tempo e trabalho coletivo. Sugerimos que esse trabalho seja realizado durante as aulas destinadas ao capítulo **Intervalo** desta unidade.

Avaliando o debate deliberativo

Após a realização do debate e das deliberações, façam com o professor a avaliação do debate. Que aspectos foram positivos e quais foram negativos? O que pode ser feito para alcançar um resultado melhor nos futuros debates? Se o debate foi filmado, assistam a alguns trechos dele para tirar dúvidas.

Entre outros, procurem avaliar os seguintes aspectos:

1. As regras estabelecidas foram justas e respeitadas pelos debatedores?
2. Houve alguém que monopolizou a palavra? Por que isso aconteceu?
3. As propostas foram bem apresentadas? Os argumentos foram aprofundados? Houve argumentos repetidos?
4. Os debatedores falaram de modo claro, com altura de voz e postura adequadas? Falaram olhando para o público?
5. Houve agressividade verbal entre os participantes?
6. A linguagem dos debatedores foi adequada à situação? Houve emprego exagerado de gírias ou muita repetição de expressões, a ponto de prejudicar a qualidade da exposição?

ANEXO C – *Corpus* do 8º ano

Produção de texto

A CRÍTICA

O texto a seguir é uma **crítica**, ou **resenha crítica**, e se refere a um filme de animação do diretor argentino Juan José Campanella. Leia-o.

Um time show de bola

Juan José Campanella traz sua nostalgia para o futebol em animação

Marcelo Hessel

O cinema de nostalgia do diretor argentino **Juan José Campanella** aceita prontamente o futebol como tema, porque boa parte do mundo da bola vive do memorialismo — o velho terrão e a bola de meia versus o profissionalismo dos craques cosmopolitas e seus megaempresários — da mesma forma que filmes como *O Filho da Noiva* e *Clube da Lua*, respostas de Campanella à crise financeira que tirou da Argentina a ilusão da bonança dos tempos do menemismo.



No início da animação *Um Time Show de Bola* (*Metegol*), parece que estamos num bairro tradicional de Buenos Aires parecido com o de *O Filho da Noiva*, em um daqueles cafés antigos com janela de vitrais na porta. Lá dentro há uma mesa de pebolim (ou totó, ou fla-flu...), cujo campeão incontestado é o jovem introvertido Amadeo. Anos depois de derrotar no jogo o garoto mais metido da vizinhança, Amadeo vê o rival retornar à cidade, agora como um astro mundial do futebol de campo determinado a destruir o café e a mesa de pebolim e construir no lugar um gigantesco estádio para uso próprio.

Não deixa de ser irônico ver o longa de Campanella, com sua posição contrária à mercantilização, estreiar no Brasil em meio às polêmicas de superfaturamento das obras da Copa do Mundo, mas de qualquer forma *Um Time Show de Bola* é o tipo de história atemporal como toda peça de nostalgia: numa equipe os mercenários

e oportunistas, na outra os defensores de tradições (de família, de cultura).

Se Amadeo, seu rival e os demais personagens humanos são pobremente desenvolvidos, em parte é porque têm dificuldade de fugir desses papéis que lhes reservaram. (E desenhar personagens com olhos gigantes para forçar na emotividade é um cacoete de animação dos mais baratos.) A grande graça do filme são os jogadores do pebolim, que ganham vida para ajudar Amadeo em sua aventura. Esses, sim, têm personalidade, embora algumas das piadas façam mais sentido para os argentinos do que para os brasileiros, como a do atacante "Sansão" que perde seu grande trunfo, a cabeleira.

Para usar um chavão de booleiro, os personagens-jogadores mostram ter entrosamento suficiente para carregar o filme, e Campanella filma as cenas de ação como um virtuose, em planos sem cortes, que ele havia mostrado justamente na cena de futebol de seu *O Segredo dos Seus Olhos*. No mais, há sempre um charme muito particular nessas animações de aventureiros em miniatura — de *Toy Story* a *Pequenos Guerreiros* — e *Um Time Show de Bola* se esforça para se filiar a essa linhagem. Só não precisava pesar tanto a mão nos olhos gigantes.



menemismo: referência ao político Carlos Menem, que governou a Argentina no período de 1989-99.

mercantilização: dar caráter comercial a certa atividade, priorizando o lucro.

nostalgia: saudade, evocação melancólica do passado.

Sansão: personagem bíblica que extrai sua força extraordinária de seus cabelos.

(Disponível em: <http://omeleta.uol.com.br/cinema/um-time-show-de-bola-critica>. Acesso em: 2/6/2014.)

1. A crítica é um gênero textual que tem como finalidade orientar o leitor de um jornal, revista ou *site*, estimulando-o ou desestimulando-o a consumir um objeto cultural, isto é, um livro, um filme, uma peça de teatro, um concerto de música clássica, um *show* de *rock* ou de outro tipo de música, uma exposição de artes plásticas, etc.
 - a) Qual é o objeto cultural em exame nessa crítica?
 - b) Qual foi o objetivo do cineasta Juan José Campanella ao fazer o filme comentado no texto?
2. A crítica apresenta uma estrutura relativamente livre, que varia muito, dependendo do autor, do público e do veículo em que é publicada. Apesar disso, apresenta alguns elementos essenciais, como a descrição do objeto cultural em exame, sua situação no conjunto das obras do autor, diretor ou

músico, ou das obras de mesma característica, a opinião sobre a qualidade da obra, etc. Em relação à crítica em estudo, responda:

- a) **Animação**, em cinema, é uma técnica que permite produzir imagens em movimento a partir de uma série de imagens fixas. Assim, as personagens de uma animação são representadas por atores ou são criadas e desenhadas por uma equipe de profissionais?
 - b) Na introdução do texto, há a afirmação de que o cinema de nostalgia do diretor Juan José Campanella aceita bem o futebol como tema. Como boa parte dos adeptos do futebol, do que o diretor tem nostalgia, ou saudade?
3. Em que parágrafo, especificamente, é apresentado um resumo do enredo do filme?
 4. Na descrição do objeto cultural em avaliação, é comum serem destacadas as qualidades e apresentados os possíveis defeitos dele.
 - a) Segundo o crítico, qual é o ponto alto da animação? Por quê?
 - b) O que o crítico aponta como negativo do filme?
 5. No último parágrafo, além de elogiar a direção do filme, o crítico, empregando a linguagem do futebol, elogia também o roteiro. Quais são esses elogios?
 6. Uma crítica costuma também contextualizar o objeto cultural em avaliação, situando-o no conjunto das obras do autor ou em relação a outras obras. A crítica lida faz isso quanto à produção do diretor Juan José Campanella? Justifique.
 7. Observe a linguagem empregada no texto lido.
 - a) Em que tempo estão as formas verbais, predominantemente?
 - b) Que tipo de variedade linguística foi empregada?
 8. A que tipo de público se destina a crítica lida?
 9. Uma crítica expressa a opinião do crítico que avalia o objeto cultural. Assim, esse gênero pode ser mais pessoal, o que ocorre quando seu autor se coloca no texto de forma explícita, empregando expressões como **Na minha opinião**, **Eu acho que**, **Eu penso que**, etc., ou pode ser impessoal, o que acontece quando o autor se coloca de forma indireta, empregando a 3ª pessoa. A crítica em estudo é pessoal ou impessoal?
 10. A finalidade de uma crítica é avaliar um objeto cultural e orientar a escolha do leitor, estimulando-o a consumir ou não esse objeto. Pelos argumentos apresentados em "Um time show de bola", você assistiria à animação criticada? Por quê?
 11. Troque ideias com os colegas e, juntos, concluem: Quais são as características da crítica?



AGORA É A SUA VEZ ►

Reúna-se com seus colegas de grupo e escolham uma das seguintes propostas para a produção de uma crítica. Ela será depois publicada no mural ou no jornal da escola, no mural da classe ou no jornal *on-line* da classe.

1. Façam a crítica de um objeto cultural da preferência de todos: uma peça de teatro em cartaz na cidade, um livro, um filme, um CD, um jogo em CD-ROM, um *show* musical, um programa de TV, uma exposição de arte.
2. Façam a crítica de um dos textos teatrais produzidos pelos colegas nos capítulos anteriores.

Planejamento do texto

- Decidam com o professor o suporte em que a crítica será publicada e, considerando a escolha feita, pensem no público para o qual vão escrever.
- Antes de iniciarem a produção do texto, procurem conhecer bem o objeto cultural que será alvo da crítica. Para isso assistam à peça, ao filme, ao *show*, ao programa de TV, leiam o livro, ouçam o CD, joguem o jogo no computador, visitem a exposição.
- Anotem os dados técnicos do objeto cultural: título, autor(es), diretor(es), atores e outros dados que julgarem importantes.
- Façam também outras anotações que possam ajudar na descrição do objeto cultural. Por exemplo, caso se trate de livro, anotem trechos interessantes, pensando na possibilidade de citá-los na crítica. Caso seja um filme, observem a atuação de um ou outro ator e estendam sua crítica a esse aspecto. Às vezes, um filme medíocre é salvo por uma atuação excepcional de determinado ator.
- Com base nos dados coletados e sem perder de vista o público-alvo, escrevam uma crítica que estimule o leitor a conhecer ou consumir o objeto analisado.
- Procurem ajustar a linguagem de seu texto ao suporte, ao perfil dos interlocutores e à situação.
- Agreguem ao texto imagens (fotografias, ilustrações, reproduções) que o enriqueçam, identifiquem cada uma com legenda e mencionem referências relativas a sua autoria e à obra ou *site* de onde ela foi extraída.



Paris Filmes



RCA

Revisão e reescrita

Antes de finalizarem a crítica e passá-la para o suporte final, releiam-na, observando:

- se o texto apresenta uma descrição do objeto cultural analisado e se destaca seus pontos positivos e negativos;
- se estimula o leitor a conhecer ou consumir o objeto analisado;
- se os verbos estão predominantemente no presente do indicativo;
- se a linguagem está adequada ao gênero, ao veículo e ao público em vista;
- se as imagens estão identificadas e acompanhadas por legendas;
- se as imagens contribuem para enriquecer o conteúdo da crítica.

Façam as alterações necessárias e publiquem a crítica.



Verigara & Hobs

Produção de texto

A CARTA DE LEITOR

Jornais e revistas costumam manter uma seção destinada às cartas dos seus leitores. Nas versões impressas, em que há um espaço limitado destinado à publicação dessas cartas, somente uma parte delas — com as informações mais relevantes — é publicada. Nas versões digitais, entretanto, que não têm essa limitação, tais textos são publicados integralmente.

A carta de leitor a seguir, por exemplo, foi publicada sem cortes na *Folha Online*, versão digital do jornal *Folha de S. Paulo*. Leia-a.

168

Painel do Leitor
PRIMEIRA PÁGINA | PODCAST | FALE CONOSCO
06/02/2014 14h55

meu olhar

Oliver Abreu Küfner
de Munique (Alemanha)

Para leitor, não há motivo para impedir uso de bermuda no trabalho

Vi uma reportagem nessa semana sobre um cidadão que foi trabalhar de saia no Rio de Janeiro porque no trabalho dele não é permitido para homens o uso de bermuda, e ele não estava mais aguentando o calor no escritório.

Quando estive no Brasil, em março de 2013, fiz uma visita à usina de Itaipu. Durante a visita, o guia por diversas vezes reclamou do calor intenso e do fato de estar usando calças. Entretanto, o trabalho dele consistia em entrar e sair de um ônibus. Não consegui ver um bom motivo pelo qual ele não poderia usar bermudas.

Ao final do tour, o abordei e perguntei qual a razão de ele não poder trabalhar de bermuda. Ele disse não saber. Não satisfeito com a resposta, resolvi tentar ajudá-lo. Após nossa conversa preenchi o formulário com o feedback do tour e expus minha opinião sobre o assunto.

O fato de a maioria das empresas brasileiras obrigar os funcionários a usar calça é no mínimo ilógico. Somos um país tropical que importou os costumes de vestimenta oriundos de países europeus, de clima temperado. Não consigo pensar em algum motivo que não a importação de costumes.

Como seria bom se mais empresários brasileiros tivessem a coragem de começar a mudar esse panorama e desenvolver uma cultura "made in Brazil". Só vejo benefícios nisso:

- 1) É mais confortável para os funcionários, que não têm que assar quando estão em trânsito (trajeto casa-trabalho, ou qualquer caminho que seja).
- 2) É mais barato para as empresas, pois poderiam ajustar os equipamentos de ar condicionado cerca de 2°C ou 3°C mais quente. Para um prédio grande, isso é uma economia de algumas centenas ou milhares de reais por mês.
- 3) É melhor para a sociedade, pois o consumo de energia com equipamentos de ar condicionado é reduzido.

Lembrando que não usar calça não significa andar esculhambado. É muito possível usar bermuda e camisa e estar alinhado. Só requer um pouco de boa vontade das empresas em escrever manuais de conduta.

Apoio essa ideia, mesmo não morando mais no Brasil.

PS - Na época, recebi um e-mail da gerência de Itaipu, dizendo que eles iriam encaminhar minha sugestão. Alguém foi para lá ultimamente e sabe se os guias já estão de bermuda?

(Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/paineldoleitor/meuolhar/2014/02/1408399-para-leitor-nao-ha-motivo-para-impedir-uso-de-bermuda-no-trabalho.shtml>. Acesso em: 10/6/2014.)



Artes Digitais/Foto: (Artes Digitais)

1. A carta de leitor é um gênero que permite o diálogo dos leitores com o editor ou entre os leitores de uma revista ou jornal. Editor é a pessoa responsável pela publicação ou por setores dela. Por meio da carta de leitor, os leitores podem comentar, reclamar, solicitar, discutir, discordar, elogiar, etc.
 - a) Na carta lida, é emitida uma opinião sobre o jornal ou sobre uma notícia ou reportagem publicada anteriormente no jornal? Justifique sua resposta.
 - b) É feito algum elogio, pedido ou questionamento na carta? Se sim, a quem?

2. Às vezes, um leitor envia uma carta a um jornal ou revista não apenas com a finalidade de comentar uma matéria publicada ou solicitar algo ao editor, mas com o propósito de fazer uma denúncia ou chamar a atenção para um assunto de interesse da sociedade.
 - a) Qual finalidade o autor da carta lida teve em vista?
 - b) Para o que o leitor chama a atenção em sua carta?
 - c) O autor da carta acredita na solução do problema comentado? Justifique sua resposta com trechos do texto.

3. A carta de leitor tem estrutura semelhante à da carta pessoal. Na versão escrita originalmente pelo leitor ela contém, em geral, local e data, vocativo, assunto, expressão cordial de despedida e assinatura e não apresenta título. Na versão publicada, ela tem outra estrutura.
 - a) Entre os elementos que provavelmente a versão original da carta lida continha — local e data, vocativo, assunto, expressão cordial de despedida e assinatura —, indique os que foram mantidos e os que foram suprimidos.
 - b) Na forma como está publicada no *site*, a carta lida tem a mesma estrutura de uma carta pessoal?
 - c) Levante hipóteses: Por que são feitas mudanças na estrutura da carta original?
 - d) Há, na carta lida, um elemento típico de cartas, mas não essencial nelas. Qual é ele? Com que finalidade ele foi utilizado?

4. Observe a linguagem empregada pelo leitor na carta lida.
 - a) Que variedade linguística predomina?
 - b) Levante hipóteses: Quais fatores determinam a linguagem de uma carta de leitor quanto ao aspecto formalidade ou informalidade?

5. As cartas de leitor são, em sua maioria, argumentativas.
 - a) Com qual finalidade os autores dessas cartas exercem a argumentação, em geral?
 - b) Na sua opinião, a carta de leitor é um exercício de cidadania? Justifique sua resposta com elementos da carta.

6. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, conclua: Quais são as principais características de uma carta de leitor?



AGORA É A sua vez ▶

1. Leia esta reportagem:

Moda entre jovens, aparelhos falsos trazem riscos à saúde

Cláudia Collucci
de São Paulo

Aparelhos dentários falsos viraram uma moda perigosa entre os adolescentes. Com elásticos coloridos e trançados, são chamados de “diferenciados” e vendidos por camelôs nas ruas do centro de São Paulo e também por meio das redes sociais.

Os dentistas alertam que o conjunto de peças coladas e unidas por um elástico ou fio provoca uma movimentação nos dentes. Isso pode causar, entre outras coisas, retração na gengiva e perda óssea e dos próprios dentes.

Nos últimos meses, o Cosp (Conselho Regional de Odontologia de São Paulo) iniciou uma cruzada para coibir o comércio ilegal, com várias blitz e apreensões de material falso e também vendido em lojas autorizadas.

Ontem, houve uma reunião com empresas do setor para que elas restrinjam a venda de produtos ortodônticos a profissionais. Um projeto de lei estadual também foi protocolado nesse sentido.

“Hoje se encontra de tudo na rua, material verdadeiro e falso. Estão usando até cerda

colorida de vassoura”, afirma o presidente do Cosp, Claudio Yukio Miyake.

Em geral, quem instala os aparelhos são jovens sem nenhuma formação odontológica, que se autopromovem pelas redes sociais. Cobram em média R\$ 120 para colocar e R\$ 50 pela manutenção.

[...]

Na condição de anonimato, a Folha conversou com um jovem que teve o aparelho colocado por colegas “dentistas”. “As minas gostam. Todo mundo agora está usando aparelho colorido. Minha mãe ficou louca, quer que eu tire, mas nem a pau [sic]”, disse J.C., 16, que, mesmo sem precisar, mantém o aparelho com fios azuis.

Ele afirma que não se preocupa com a possibilidade de prejudicar os dentes. “Não fica muito apertado, não.”

Mas os dentistas enumeram vários problemas que essa moda pode trazer. “Há uma força no local que provoca uma movimentação dos dentes. Leva para posições erradas, causa perda óssea, reabsorção da raiz e até a perda do dente”, diz Miyake.



Adolescente exhibe aparelho falso em rede social.

A ortodontista Nerli Juliano diz que a colocação errada das peças metálicas pode romper o nervo e fazer com que o dente saia do osso. Ela conta que, por conta da moda, tem atendido adolescentes que relutam em tirar o aparelho verdadeiro da boca mesmo após o tratamento.

“Uma menina não queria tirar alegando que o namorado gosta de meninas de aparelhos. É inacreditável.”

O periodontista Helio Sampaio Filho diz ainda que o uso de cola extraforte pode ter efeito tóxico para mucosa da boca, levando a lesões.

Ele lembra que, sem orientação profissional, a higienização da boca pode ser negligenciada, o que provoca gengivites. “Ninguém sabe a origem desses materiais. Os jovens não têm ideia do perigo que mora em suas bocas.”

(Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/equlibrioesaude/2014/02/1414866-moda-entre-jovens-aparelhos-falsos-trazem-riscos-a-saude.shtml>. Acesso em: 10/6/2014.)

Converse com o professor e os colegas sobre a reportagem lida. O que chama mais a atenção nela? Você concorda com a maneira como o jornal trata o assunto? Na sua opinião, ele foi tendencioso, ou seja, apresentou explicitamente um ponto de vista? Que comentários você gostaria de fazer a respeito da reportagem?

Escreva uma carta ao jornal, dirigida ao editor responsável por ele ou pela seção em que a matéria foi publicada, e expresse-se a respeito do que leu. Manifeste-se em relação ao assunto, comentando-o, relatando experiências próprias, etc. E também em relação ao enfoque dado ao assunto, elogiando-o ou criticando-o.

2. Reúna-se com seus colegas de grupo e escolham uma revista ou um jornal para ser lido por vocês. Pode ser um jornal do bairro, da cidade ou do Estado, ou uma revista que trate de assuntos variados ou de música, esporte, cinema, etc. Seleccionem nesse veículo de comunicação uma matéria que, segundo o ponto de vista do grupo, mereça ser comentada em uma carta de leitor.

Escrevam então uma carta, dirigida à revista ou ao jornal, comentando a matéria.

As cartas de leitor escritas pela classe deverão também ser expostas na mostra sobre consumo do capítulo **Intervalo**. Se elas forem publicadas nos veículos para os quais vocês escreveram, divulguem também a carta-resposta. Vocês estarão, assim, mostrando para os convidados da mostra que a carta de leitor pode ser um aliado dos consumidores e um exercício legítimo de cidadania.

Planejamento do texto

- Anote(m) e discuta(m) com os colegas os aspectos da matéria merecedores de comentários.
- Faça(m) uma lista de argumentos que possam fundamentar o ponto de vista adotado.
- Mencione(m) a data do jornal ou o número da revista em que foi publicada a matéria sobre a qual está escrevendo. Identifique(m) a matéria pelo título e/ou pelo nome do jornalista que a assina.
- Opine(m) de forma direta e objetiva. Em caso de crítica negativa, seja(m) polido(s) e não deixe(m) de elogiar algum ponto positivo que possa ser salientado.
- Tenha(m) em mente o leitor da carta, que será primeiramente o jornalista ou o editor e, se ela for publicada, o leitor do jornal ou revista — criança, jovem ou adulto.
- Empregue(m) uma linguagem adequada ao público do jornal ou revista.



Thinkstock/Getty Images

Revisão e reescrita

Antes de finalizar sua carta de leitor, releia-a, observando:

- se ela apresenta local e data, vocativo, assunto, despedida e assinatura;
- se o assunto consiste em uma opinião ou comentário sobre o que foi publicado na matéria do jornal ou revista;
- se os argumentos apresentados são convincentes e explicam e fundamentam a opinião ou o comentário;
- se a linguagem empregada é clara, objetiva e persuasiva, de acordo com a norma-padrão e adequada ao público do jornal ou revista.



Modifique(m) o que for necessário e envie(m) a carta ao destinatário da maneira mais conveniente disponibilizada pelo veículo escolhido (*e-mail*, correio, redes sociais, etc.).

Produção de texto

AS CARTAS ARGUMENTATIVAS DE RECLAMAÇÃO E DE SOLICITAÇÃO

Existem diferentes formas de o cidadão fazer uma reclamação ou solicitar algo às autoridades. Uma delas é enviar aos órgãos competentes, a autoridades ou à imprensa cartas de reclamação e de solicitação. Outra forma é reclamar oralmente à imprensa.

Atualmente, com a grande utilização da Internet, as prefeituras e a imprensa em geral têm *sites* e *blogs* nos quais os cidadãos podem se manifestar e deixar reclamações, solicitações, críticas, sugestões, etc. Há ainda *sites* específicos para reclamações, tais como *Reclame Aqui* e *Reclamão*, em que os consumidores podem se queixar de problemas com determinados produtos e/ou empresas. Nesse tipo de *site*, são feitas propostas de conciliação entre as partes, a fim de resolver o problema.

Com o avanço das tecnologias de comunicação, as cartas de reclamação e solicitação, impressas ou manuscritas, têm se tornado cada vez menos frequentes, mas são ainda utilizadas por muitas pessoas. A carta a seguir é exemplo de carta manuscrita. Leia-a.

Salvador, 3 de abril de 2014

Venho através destas linhas passar as dificuldades que tenho encontrado até chegar no meu setor de trabalho.

Sou deficiente, tenho dificuldade para me locomover e tenho sentido muita falta do "amarelinho", o micro-ônibus, pois para chegar até o meu setor de trabalho preciso subir uma imensa escada, a qual tem me incomodado.

Quando chego no topo da escada estou sem fôlego. Venho através destas linhas pedir de volta o "amarelinho", pois vai beneficiar a mim, a outros deficientes e principalmente a pessoas idosas e com problemas de saúde.

Antecipadamente grata,

J.

(Adaptado de: <http://radiodagentefm.com/wp-content/uploads/2014/04/Carta-AMARELINHO.jpg>. Acesso em: 9/6/2014.)

- A carta lida foi enviada a uma rádio por uma ouvinte e publicada no site da emissora. Levante hipóteses:
 - Por que na carta não há vocativo?
 - Por que a ouvinte não enviou a carta diretamente aos responsáveis pelo "Amarelinho"?
 - Por que a emissora decidiu publicar a carta em seu site?
- Sobre o assunto da carta, responda:
 - Há, no texto da carta, uma reclamação e uma solicitação. Quais são elas?
 - O que é o "Amarelinho"? Qual é o diferencial dele?
 - Levante hipóteses: Por que a autora da carta não explica com detalhes o que é o "Amarelinho"? Em sua opinião, isso pode dificultar a solução do problema apontado?
- As cartas de reclamação e de solicitação são argumentativas, pois precisam conquistar a adesão do(s) leitor(es) para ter a reclamação resolvida e/ou a solicitação atendida. Na carta em estudo:
 - Que justificativa J. utiliza para fundamentar sua reclamação?
 - Que estratégia J. utiliza para dar mais consistência a sua solicitação?
- Observe a linguagem empregada na carta lida.
 - Que variedade linguística predomina?
 - Levante hipóteses: Qual é o perfil das pessoas que escrevem esse tipo de texto?
- Junto com um colega, concluem: Quais são as principais características das cartas argumentativas de reclamação e de solicitação?



AGORA É A **sua vez** ▶

1. Os textos a seguir foram publicados na seção "A cidade é sua", no Painel do Leitor do jornal *Folha de S. Paulo*, na edição *on-line*. Leia-os.

Empresa não realiza troca de aparelho celular, afirma leitor

O leitor C. O. P. afirma que está com problemas em seu *smartphone* [...] e não consegue trocar o aparelho.

Ele diz que comprou o celular [...] em abril de 2013 e após nove meses a tela do produto ficou escurecida.

O item foi levado para uma assistência técnica autorizada mas, segundo o leitor, continua com o problema.

"Todo mês o *smartphone* apresenta o mesmo defeito, já levei à autorizada quatro vezes", diz o leitor.

Ele afirma que fez reclamação [...] e pediu a troca do aparelho, mas a companhia rejeitou afirmando que a garantia do produto venceu.

"Por que não fizeram a troca quando o aparelho estava na garantia?", diz.



Thinkstock/Getty Images

(Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/paineldoleitor/acidadeesua/2014/05/1460672-empresa-nao-realiza-troca-de-aparelho-celular-afirma-leitor.shtml>. Acesso em: 30/5/2014.)

Leitora diz que geladeira [...] com pouco uso congela a comida

A leitora A. R. afirma ter comprado uma geladeira [...] que, depois de dois anos, começou a congelar os produtos nela guardados.

A. alega que por mais de uma vez teve que jogar no lixo toda a comida que estava na geladeira.

Segundo ela, a [...] recomendou a procura de uma assistência técnica autorizada.

No entanto, mesmo depois de várias visitas técnicas pagas pela leitora, o problema não foi resolvido.

Em uma última visita, um técnico informou a A. que ela deveria trocar duas peças, no valor de R\$ 675. Ela alega que a geladeira, com menos de três anos de uso, tem um defeito de fábrica de responsabilidade da [...].



Thinkstock/Getty Images

(Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/paineldoleitor/acidadeesua/2014/05/1453430-leitora-diz-que-geladeira-bosh-com-pouco-uso-congela-a-comida.shtml>. Acesso em: 30/5/2014.)

Nesses textos, em vez de publicar as cartas originais, o jornal optou por usar o discurso indireto para contar o que disseram os reclamantes. Escolha um dos dois textos, coloque-se no lugar do reclamante e, com base nos dados apresentados e em outros que você achar conveniente acrescentar, escreva uma carta de reclamação e/ou solicitação dirigida ao fabricante do produto, imaginando que ela poderia ser a que deu origem ao texto do jornal. Depois guarde sua carta para expor na mostra **Consumo adolescente** que a classe realizará no capítulo **Intervalo**.

- Em grupo, façam uma pesquisa na classe ou na escola a fim de saber se recentemente alguém foi alvo de propaganda enganosa ou se sentiu lesado por ter comprado um produto que não foi entregue ou que logo deixou de funcionar. Escolham uma das situações relatadas e escrevam uma carta de reclamação e/ou solicitação para ser enviada à empresa responsável ou para ser publicada em um *site* de reclamações.

Envie(m) a carta da maneira mais conveniente (*e-mail*, *site* de reclamação, correio, redes sociais, etc.) e aguardem a resposta. Depois, exponham o histórico da negociação na mostra **Consumo adolescente** do capítulo **Intervalo**. Assim, vocês estão demonstrando para os convidados da mostra que esse tipo de texto pode ser um importante meio de ação social dos consumidores.



Planejamento do texto

- Decida(m) a quem será dirigida a carta e a forma de tratamento a ser empregada.
- Faça(m) uma lista de argumentos que possam fundamentar a reclamação e/ou solicitação.
- Utilize(m) a estrutura própria do gênero: local e data, vocativo, assunto (apresentação do problema, reclamação e/ou solicitação, argumentos) despedida e assinatura.
- Mencione(m) que o problema diz respeito também a outras pessoas e que sua solução pode representar um benefício social.
- Tenha(m) em vista o leitor da carta, que provavelmente será a pessoa que pode resolver o problema.
- Empregue(m) uma variedade de acordo com a norma-padrão.

Revisão e reescrita

- Antes de finalizar a carta argumentativa de reclamação e/ou solicitação, observe(m):
- se ela apresenta local e data, vocativo, assunto, despedida e assinatura;
 - se a reclamação e/ou solicitação é feita de forma clara e objetiva;
 - se os argumentos apresentados são convincentes e fundamentam bem a reclamação e/ou solicitação;
 - se fica claro que o problema não é pessoal e que a solução dele beneficiará também outras pessoas;
 - se a linguagem empregada está de acordo com a norma-padrão e adequada ao interlocutor.

ANEXO D – Corpus do 9º ano

Produção de texto

O EDITORIAL

Os bons jornais e revistas do país, quando noticiam os fatos, evitam misturar notícia com opinião. Assim, procuram veicular a notícia com certa neutralidade e, quando querem opinar sobre um fato relevante, expressam seu ponto de vista numa seção criada especificamente para esse fim: o editorial.

Da mesma família de outros gêneros argumentativos, o editorial faz a defesa de um ponto de vista. Por isso tem uma finalidade persuasiva, isto é, procura convencer o leitor a partir de argumentos. Leia, a seguir, um editorial publicado em um grande jornal da cidade de Porto Alegre.

O legado das ruas

Um ano depois da eclosão dos protestos de rua que, a partir de junho do ano passado, mexeram com a vida do país em muitos aspectos, as mobilizações populares mudaram de perfil, enquanto os manifestantes lembram cada vez menos os do período inicial. E, apesar de algumas conquistas importantes registradas desde então, muitos pleitos continuam sem resposta. Por isso, é positivo que os porta-vozes das reivindicações – parte dos quais afastada das ruas pela discordância com a violência dos protestos – continuem aperfeiçoando sua pauta. Desde que de forma pacífica, os manifestantes precisam preservar suas bandeiras, na maioria dos casos em favor de um Brasil mais ético, mais justo e mais eficiente sob o ponto de vista dos cidadãos.

Deflagrado majoritariamente por jovens usuários das redes sociais inconformados com a má qualidade do transporte público, o movimento

operam, mas a conquista inicial foi suficiente para ampliar a pauta. A vitória da Seleção Brasileira de Futebol na Copa das Confederações, realizada em meio aos protestos iniciais, não foi suficiente para livrar a Fifa e o próprio governo de se transformarem em alvo permanente de críticas. A partir daí, as reivindicações passaram a se concentrar em mais qualidade dos serviços públicos, particularmente os mais degradados.

De junho do ano passado até o deste ano, os avanços mais visíveis são os relacionados a maior transparência e mais simplicidade em processos relacionados tanto ao setor público quanto ao privado. A sensação de insegurança se mantém, o debate sobre as ações necessárias para a educação continua e as providências na área de saúde pública limitam-se a ações de maior visibilidade e resultados ainda não devidamente comprovados, como o Mais Médicos. De 25 projetos surgidos como resposta ao clamor das ruas, apenas sete viraram leis.

Um ano depois, a maior conquista dos manifestantes foi o seu próprio amadurecimento, com reflexos positivos sobre a agenda de mudanças para o país. Escanteada dos atos públicos pela violência dos black blocs, a classe média recolheu seus cartazes. Com isso, esvaziou as mobilizações, cedendo espaço a grupos organizados reduzidos, que hoje se valem mais do barulho e, em muitos casos, de métodos violentos, focados em causas menores e na inútil rejeição à Copa. Ainda assim, o balanço do período é positivo. As autoridades passaram a ver os movimentos sociais com mais respeito, houve avanços éticos na política e os cidadãos descobriram o poder de usar organizadamente as novas ferramentas de comunicação, com ganhos evidentes para a cidadania.

(Zero Hora, 5/6/2014)




Manifestação de jovens no Rio de Janeiro, em 2013.

ganhou logo adeptos em todas as faixas sociais e etárias. O resultado imediato foi maior transparência e até mesmo revisão nas tarifas. Ficaram faltando as mudanças na forma como as concessões

1. O editorial lido manifesta o ponto de vista do jornal a respeito de um tema.
 - a) Qual é esse tema?
 - b) Qual é o ponto de vista do jornal a respeito do tema?

2. O editorial geralmente apresenta três partes essenciais: a **introdução**, o **desenvolvimento** e a **conclusão**. Na introdução, é apresentado o assunto sobre o qual é feito o comentário e o posicionamento do jornal a respeito dele, isto é, a favor ou contra. Em relação ao editorial em estudo:
 - a) Identifique a tese ou a ideia principal, isto é, a ideia desenvolvida no texto, e indique o parágrafo em que ela se encontra.
 - b) Que parágrafos constituem o desenvolvimento?
 - c) Que parágrafo corresponde à conclusão?

3. Os parágrafos do desenvolvimento desempenham o papel de fundamentar com argumentos a ideia principal do texto.
 - a) Que ideia(s) o 2º parágrafo apresenta?
 - b) E o 3º parágrafo?

4. A conclusão dos editoriais geralmente aparece no **último** ou nos **últimos parágrafos** do texto. Os tipos mais comuns de conclusão são a **síntese**, que reforça a ideia principal por meio de um resumo do **que foi exposto**, e a **proposta**, na qual são feitas sugestões para a solução do problema focado. Na sua opinião, o editorial lido apresenta uma conclusão do tipo síntese ou do tipo proposta? Justifique sua resposta.
 

5. Observe a linguagem do texto.
 - a) Que variedade linguística é adotada no texto?
 - b) Que pessoa gramatical predomina no texto?
 - c) Além da pessoa gramatical, expressões como "é positivo que os porta-vozes das reivindicações", "a maior conquista dos manifestantes" e "o balanço do período é positivo" revelam um esforço do autor para tornar o texto pessoal ou impessoal? Justifique.

6. Troque ideias com seus colegas e, juntos, concluam: Quais são as características do editorial?

AGORA É A SUA VEZ ►

A Editora Papyrus convidou dois consagrados escritores da literatura brasileira, Ana Maria Machado e Moacyr Scliar, para "discorrer sobre alguns espaços e momentos de intersecção entre a literatura e o amor". Leia a seguir um trecho desse diálogo.

Solidariedade: gesto plural

Ana Maria – [...] Eu estava aqui pensando um pouco na expressão da solidariedade, do amor fraternal... Eu gostaria muito de acreditar que as organizações do Terceiro Setor, as ONGs e similares são espaços contemporâneos para esse fim. Não gosto de generalizar, deve haver alguns casos em que isso seja verdade, sempre existiram na história da humanidade, mas penso que na maioria das vezes não é assim.

Acho que há duas vertentes dignas de nota sobre o tema. Uma é o fato de que é considerado politicamente correto fazer parte dessas organizações e todo mundo quer sair bem na foto. Hoje em dia, quando alguém vai a uma entrevista de emprego ou solicita uma bolsa de estudos, sempre é perguntado se a pessoa trabalha como voluntária. Portanto, esse é um dado entendido como positivo no currículo. Essa talvez seja uma resposta cínica, mas acho que acontece sim, e muito. [...]

Por outro lado, na segunda vertente, há uma realidade que me impressiona muito. Conto um pouco de minha experiência para exemplificar. Atualmente, há pouco convívio da família estendida, dos primos, entre outros familiares. No entanto, minha família é muito agarrada, muito grudada. [...]

Houve uma época, por exemplo, em que três deles – uma filha e dois sobrinhos – davam aula num curso pré-vestibular comunitário da Rocinha. Não sei detalhes sobre os horários dos outros, mas minha filha, todas as sextas-feiras à noite, durante dois anos, ia dar aula sem ganhar nada, ou melhor, sem remuneração. [...]

Entre meus outros sobrinhos, há um que fez medicina e, quando se formou, disse que não poderia se considerar médico se não fizesse alguma coisa pelos outros, num lugar que precisasse muito de assistência. Não foi nada fácil viabilizar seu projeto, mas ele acabou indo como voluntário, pelo Exército, para a Amazônia. [...]

[...]

Então, acho que existem, sim, histórias muito bonitas de diferentes formas de solidariedade. Estou dando apenas alguns exemplos próximos, mas acho que, atualmente, isso, de alguma forma, substitui a militância partidária que caracterizou a geração anterior, dos pais deles. Todos os meus irmãos tiveram algum tipo de engajamento, participaram do movimento estudantil ou coisa parecida. Hoje, não é mais essa a via de atuação social, mas fomos criados desse modo e criamos nossos filhos assim. [...] No caso das novas gerações, os jovens estão trabalhando pelo outro, pela coletividade, enquanto seus pares estão na balada de sexta-feira à noite – enfim, é mais invisível. Acho que isso é uma expressão genuína de algo que podemos chamar de fraternidade.

Moacyr – Você tocou num assunto tão importante quanto interessante, que é essa questão das novas formas de vida comunal. A convivência entre as pessoas mudou. Em geral, esses são jovens que não querem uma vida hipócrita, fingida; querem viver de uma maneira diferente, autêntica, altruísta. E existem muitas experiências sociais desse gênero. [...]

[...]

Na minha juventude frequentei um movimento juvenil que seguia muitos dos princípios da vida comunal. Por exemplo, todo o dinheiro que a gente ganhava ia para uma caixa comum, e depois aquilo era repartido fraternalmente. Quando acampávamos, todo mundo comia a mesma coisa, ninguém levava bala ou chocolate só para si.

[...]

(Ana Maria Machado e Moacyr Sclier. *Amor em texto, amor em contexto* — Um diálogo entre escritores. Campinas-SP: Papirus 7 Mares, 2009. p. 62-66.)

pelo diálogo mantido pelos escritores, pode-se perceber que eles não concordam com a ideia de que a juventude atual é alienada e despolitizada. E você, o que pensa a respeito desse assunto? O jovem atual está atento aos problemas de sua comunidade, de seu país?

Escolha um dos temas sugeridos a seguir ou outro que queira. Converse com outras pessoas — jovens e adultos — sobre o tema escolhido. Você poderá também pesquisar o assunto em jornais e revistas da atualidade ou na Internet. Depois defina qual será a sua posição em relação ao tema. A seguir, anote no caderno os argumentos (a favor ou contra) e redija um editorial, que depois fará parte do jornal que, em grupo, você deverá montar e expor no projeto **Jovem: o que você quer?**, do capítulo **Intervalo** desta unidade.

Temas sugeridos:

- O olhar do jovem sobre o descuido público com a cidade e/ou com o cidadão
- O jovem e o envolvimento com a atuação em benefício do outro
- Ser jovem hoje: alienação ou engajamento?
- O jovem e a política
- O jovem de hoje e os desafios que ele vive
- O trabalho "invisível" do voluntariado jovem

Planejamento do texto

- Tenha em mente o público para quem vai escrever — colegas de sua classe e de outras, professores e funcionários da escola, familiares e amigos que serão convidados para visitar a mostra que a classe montará no capítulo **Intervalo**.
- Escolhido o tema, pense na estruturação do texto: qual vai ser a ideia principal, os argumentos e a conclusão.
- Apresente a ideia principal no 1º parágrafo, deixando claro seu ponto de vista sobre o tema.
- Desenvolva os argumentos que vão ampliar a ideia principal. É aconselhável que haja correspondência entre o número de argumentos e o número de parágrafos do desenvolvimento. Assim, se escolher, por exemplo, três argumentos, desenvolva-os em três parágrafos.
- Defina de que tipo será a conclusão (se do tipo resumo, que retoma as ideias apresentadas anteriormente, ou do tipo proposta, que apresenta uma saída para o problema enfocado) e apresente-a no último parágrafo.

Revisão e reescrita

- Antes de finalizar seu editorial, releia-o, observando:
 - se ele expressa com clareza sua opinião a respeito do tema abordado;
 - se é capaz de convencer o leitor por meio de bons argumentos;
 - se apresenta uma ideia principal e fundamenta-a com argumentos consistentes;
 - se a conclusão é coerente com a ideia principal e com o desenvolvimento;
 - se a linguagem é clara, com verbos e pronomes predominantemente em 3ª pessoa, e se está de acordo com a norma-padrão e adequada ao suporte e ao perfil do público.

Ser a pessoa mais importante do mundo é doença, onipotência, fantasia infantil perdurante. Não ser importante nem para si mesmo é o extremo oposto, a doença ao contrário, o dualismo ocidental tão doído e frequente.

[...]

Então não há saída?, dirá o leitor. Há. É o novo, o criativo. O que rompe a imposição do dualismo bipolar, aprisionante. O zen. O que é? Não sei. Sei que é: e só se acha quando se para de procurar. E só se procura quando se desiste de saber.

(Artur da Távola. *Ser jovem*. 8. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p. 15-17)

Produção de texto

O DEBATE REGRADO PÚBLICO

O debate regrado é um gênero argumentativo oral, o que significa que ele só se realiza em uma situação concreta de fala e interação entre pessoas. A convite desta coleção, doze jovens entre 15 e 18 anos debateram o tema **A violência na sociedade hoje e as causas da violência**. Leia o texto a seguir que é a transcrição de uma parte desse debate.

Moderador: O tema que vamos debater então hoje é **A violência na sociedade hoje e as causas da violência**. [...] Quem gostaria de dar o pontapé inicial?

[...]

Rafael: Eu acho que existem várias causas pra violência, mas a principal delas é a diferença social que existe no Brasil. Por exemplo, o cara que não tem emprego, não tem trabalho, não tem o que fazer da vida, ele vai querer ter o que a pessoa que tem tem e aí ele vai... querer... praticar a violência porque ele vai querer ter aquilo, vai querer roubar, vai querer assaltar, porque quer melhorar a vida dele.

[...]

Roberson: Eu discordo completamente do que o Rafael falou porque eu acho que não é porque a pessoa é pobre que ela vai daí sair por aí roubando ou fazendo qualquer coisa, entendeu? Eu acho, que, meu, todas as pessoas praticam o ato da violência, independente da classe social. Desculpa, mas eu acho que você está sendo totalmente preconceituoso com o que você falou.

Rafael: Na verdade, eu não quis dizer que a pessoa é pobre e então ela tem que roubar. Disse que ela tem obrigatoriamente a necessidade de fazer isso. Quem é rico não vai precisar fazer isso. O pobre vai ter que fazer porque ele não tem o que fazer; o que tem é o que é desempregado, que mora na rua, por exemplo, ele vai querer viver como eu também.

Moderador: Esse foi o seu direito de réplica, concluiu? Direito de tréplica.

Roberson: Obrigado. Mas depende, uma pessoa pode ser rica, mas ela pode ser drogada. Ela vai começar a roubar porque ela vai perder tudo na casa dela. Ela vai começar a praticar o ato da violência dentro da casa dela, vai começar a ir pra rua pra roubar porque ela não vai ter dinheiro pra comprar droga. E aí?

Moderador: O.K., o próximo inscrito agora, Sofia.

Sofia: Eu concordo com o que ele disse. Eu acho que você mesmo falou que a pessoa que é drogada vai ter que sair roubando pra poder comprar mais droga e, se ela é rica, ela consegue o dinheiro que ela quiser. Agora, as pessoas que são pobres, quer dizer, que têm a necessidade, que não têm... não têm o que fazer pra conseguir o que as pessoas ricas têm, elas querem fazer parte da sociedade, do mundo, elas querem fazer parte daquilo que as pessoas são, daquilo que as pessoas têm. Elas querem ter um salário legal, elas querem ter aquele carro, elas querem morar numa casa legal, elas não podem... Então elas têm que roubar pra isso. Essa é minha opinião.

Moderador: O.K. Roberson, depois Amanda.

Roberson: Eu discordo [...] do que você falou, Sofia. Não, não é porque a pessoa é pobre, meu, que ela vai sair roubando por aí. São pobres e pobres, são ricos e ricos, entendeu? Não é porque a pessoa é pobre que ela vai ficar pedindo no farol, se fazer de coit... Não. Ela vai procurar emprego, tipo, você tá falando de 100 pessoas, você tá falando tipo 5 pessoas. Dessas 100 pessoas, 5 pessoas devem fazer isso da classe mais baixa. Enquanto da classe rica, tudo bem, pode ter o maior dinheiro, mas elas não vão querer gastar o próprio dinheiro delas. Elas vão querer, elas vão querer roubar de uma outra pessoa, entendeu? Elas vão querer roubar da própria casa, dos próprios pais pra ir buscar isso.

Moderador: Você quer o direito de réplica?

Sofia: Não, acho que eu passo.

1. O debate regrado é um gênero argumentativo oral, que ocorre quando um conjunto de pessoas deseja conhecer diferentes pontos de vista sobre um tema polêmico.
 - a) Em que situações e em que esferas sociais você acha que o debate regrado é praticado?
 - b) Em que suportes ele pode ser veiculado?
2. No debate em estudo:
 - a) O tema debatido é polêmico, isto é, permite diferentes opiniões?
 - b) No trecho transcrito, todos participaram?
 - c) Das pessoas que falaram, alguma absteve-se do direito de contra-argumentar?
3. Como o nome sugere, o debate regrado supõe a existência de regras. Como você acha que deve ser organizado um debate a fim de que o direito de falar seja garantido a todos?
4. Num debate, quando expomos nossas opiniões, precisamos fundamentá-las com argumentos, isto é, com motivos ou razões. No debate em estudo, Rafael diz que a principal causa da violência é a diferença social.
 - a) Com que argumentos ele fundamenta sua opinião?
 - b) Sofia concorda com os argumentos de Rafael? Justifique sua resposta.
5. Roberson discorda de Rafael e de Sofia. Com que argumentos ele defende sua opinião?
6. Ao argumentar, os debatedores expõem seu ponto de vista a respeito do tema. Por isso, é natural que sejam empregadas expressões como **eu acho que**, **na minha opinião**, **a meu ver**, etc. Identifique no texto expressões desse tipo.

7. Como o debate regrado público é um texto falado, a linguagem geralmente apresenta marcas de oralidade, como **né, compreendeu, tá, então**, etc. Além disso, ela pode revelar maior ou menor grau de formalismo, dependendo da situação em que se dá o debate: onde ele está sendo realizado, quem está participando dele, a faixa etária e o nível cultural dos participantes, o tipo de relacionamento existente entre eles, etc.
- a) No debate em estudo, os participantes são jovens e fazem uso de linguagem informal e gírias. Identifique no trecho transcrito alguns exemplos de linguagem informal e gírias.
- b) O que a linguagem utilizada pelos participantes revela quanto ao modo como eles se sentiam na situação do debate?
8. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, respondam: **Quais são as principais características do debate regrado?** Respondam, levando em conta os seguintes critérios: finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, veículo, tema, estrutura, linguagem.

Debate é briga?

Debater é ter o direito de expor livremente nossas ideias e o dever de ouvir e respeitar as ideias alheias, mesmo que diferentes das nossas.

Quando debatemos, desejamos convencer nosso interlocutor de que temos razão. Por esse motivo, devemos nos esforçar para escolher argumentos persuasivos, isto é, capazes de modificar o ponto de vista de nosso interlocutor. Mas o contrário também pode ocorrer: sermos convencidos pelos argumentos do interlocutor ao vermos outros ângulos da questão. Independentemente do resultado do debate, porém, a troca de argumentos é uma experiência enriquecedora tanto para quem dele participa diretamente quanto para quem o presencia.

Debater é modificar o outro e modificar a nós mesmos. É crescer com o outro e ajudá-lo a também crescer a partir de nossa experiência e de nossa visão de mundo. O debate é um exercício de cidadania.

AGORA É A SUA VEZ ►

Com a orientação do professor, participe com os colegas de um debate regrado sobre o tema: **O celular na sala de aula: vilão ou evolução pedagógica?**

Para ampliar as informações que você tem sobre o assunto, leia o painel de textos a seguir.

Depoimento: Não dá pra não ter celular

MARION STRECKER, COLUNISTA DA FOLHA

Claro que dá pra não ter. Mas não ter é só para radicais, libertários, desprendidos ou os que têm uma vida regrada junto a telefones fixos.

A maioria acha que não dá pra não ter um celular. Eu também, embora saiba que dá. Virou dependência. Nós achamos que precisamos e os outros também esperam isso de nós. "Como? Você não tem celular?", perguntam, como se a pessoa fosse um ET.

[...]

O mito é ter o mundo nas mãos. A realidade é se tornar um escravo do aparelho.

[...]

Minha filha de 14 anos é mais viciada do que eu. Brinco que a geração dela ficará com patolas enormes no lugar dos dedões, de tanto digitar. Ela também dorme e acorda com ele (o alibi é o despertador). Leva o fulano para a escola, o banheiro, a praia, a neve, onde for. Só não surfou com ele, ainda.

[...]

(Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/equlibrioesaude/2012/10/1177132-depoimento-nao-da-pra-nao-ter-celular.shtml>. Acesso em: 29/5/2014.)



Ex-vilão, especialistas apostam no celular para melhorar educação

Andréia Martins e Carolina Cunha

Nenhum professor gosta de ver seus alunos distraídos durante a aula, atraídos por mensagens, vídeos e redes sociais no celular. No entanto, a imagem do celular como um vilão da educação está ficando para trás. Especialistas em ensino a distância já consideram o celular um aliado da educação por sua facilidade de acesso.

[...]

"Precisamos começar a integrá-los no cotidiano escolar. Enquanto instrumento de informação e comunicação, o celular tem o potencial inquestionável de viabilizar o acesso a dados e colocar pessoas em contato", diz Antonio Carlos Xavier, professor da UFPE (Universidade Federal de Pernambuco) do Núcleo de Estudos de Hipertexto e Tecnologias Educacionais.

Para Gil Giardelli, especialista em inovação digital e professor da ESPM, o celular é hoje objeto inseparável do educador. "Se o educador se posicionar como um curador de conteúdos e enviar materiais que despertam o interesse do aluno no trânsito, nas filas e em seus momentos de micro-têdios, ele consumirá e compartilhará o conteúdo do professor e entraremos na era do fim da aula cronometrada e do espaço concreto, onde alunos aprenderão no seu tempo e espaço."

Exemplos de como os professores podem usar o celular nas aulas não faltam. Desde lembretes de tarefas, sugestões de leituras e de programação cultural, exercícios preparatórios, entre outras dicas que podem ser enviadas por torpedo, como para pesquisas rápidas na internet, consulta a dicionários e a gravação de entrevistas em áudio ou em vídeo feitas pelos alunos com posterior debate das respostas.

[...]

No Brasil, o uso do celular ou smartphones como recursos pedagógicos é bastante novo. Além dos exemplos citados [...], Xavier destaca o bom uso que escolas de idiomas vêm fazendo da ferramenta. [...]

Da UFPE, Xavier cita dois trabalhos [...]. Em um deles o aluno interagia com um avatar em um aplicativo que simulava situações de viagens para o exterior, e no outro, feito com aprendizes de inglês de uma escola pública do ensino médio, os alunos recebiam tarefas por torpedo, gravavam textos em inglês para testar a pronúncia e realizavam buscas em dicionários "baixados" em aparelhos celulares.

"Os resultados de ambas as investigações apontaram para um significativo aumento do interesse dos estudantes pela aprendizagem da língua inglesa, quando havia atividades para serem realizadas no e com o celular. Perceberam uma nítida ampliação de vocabulário e melhoria na pronúncia entre os estudantes que participaram das pesquisas", diz o professor.

[...]

[Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/10/30/ex-vilao-especialistas-apostam-no-celular-para-melhorar-acesso-a-educacao.htm>. Acesso em: 29/5/2014.]



Imagem: Getty Images

Pesquisa relaciona celular à queda de desempenho escolar

[...]

[...] membros do corpo docente da Faculdade de Educação, Saúde e Serviços Humanos pesquisaram mais de 500 estudantes universitários. O uso diário de telefone celular foi registrado junto com uma medida clínica da ansiedade e do nível de satisfação de cada aluno com a sua própria vida ou, em outras palavras, a felicidade. Finalmente, todos os participantes permitiram aos pesquisadores acessar seus registros universitários oficiais, a fim de anotar a pontuação média real e acumulativa na faculdade (GPA). [...]

[...]

[...] para a população estudada, usuários de alta frequência de telefonia celular tendem a ter menor GPA, maior ansiedade e menor satisfação com a vida (felicidade) em relação aos seus pares que usaram o celular com menor frequência. O modelo estatístico que ilustrou essas relações foi altamente significativo.

No início deste ano, uma equipe liderada por Lepp e Barkley também identificou uma relação negativa entre o uso de telefone celular e aptidão cardiorrespiratória. Tomados como um todo, estes resultados sugerem que os alunos devem ser encorajados a monitorar seu uso do telefone celular e refletir sobre isso de forma crítica para que este uso não venha em detrimento do desempenho escolar, a saúde mental e física, e no geral bem-estar ou felicidade.

(Disponível em: <http://www.inpaonline.com.br/celular-queda-desempenho-escolar/>. Acesso em: 29/5/2014.)



O celular como arma pedagógica

O celular que ATRAPALHA



O celular como arma pedagógica

O celular que AJUDA



(Disponível em: <http://zh.clicrbs.com.br/rs/infografico/o-celular-como-arma-pedagogica-35735.html>. Acesso em: 29/5/2014.)

Planejamento e realização do debate

Para participar do debate, siga estas orientações:

- Pense sobre o tema e assuma um ponto de vista, de acordo com sua opinião sobre o assunto debatido.
- Fundamente sua opinião com bons argumentos, com motivos e explicações.
- Procure utilizar dados e fatos como exemplo em sua argumentação. Quanto mais claros e precisos forem seus argumentos, mais facilidade você terá para convencer seus interlocutores.
- Faça anotações dos pontos principais que você defenderá e dos argumentos a serem utilizados; elas podem servir como guia para conduzir seu raciocínio.
- Leia o quadro "Princípios e procedimentos para a realização de um debate democrático".
- Direcione sua fala para o público e cuidado com a impostação da voz: não fale nem muito alto, nem muito baixo, nem gritando, nem sussurrando. Procure passar segurança e credibilidade com sua fala.
- Fique atento aos argumentos e contra-argumentos dos outros debatedores, para que você possa refutá-los adequadamente, sem, no entanto, ser agressivo.
- Utilize uma linguagem adequada ao debate, sem o uso excessivo de gírias e de expressões típicas de uma conversa informal, ou repetição excessiva de uma mesma expressão, como "tipo", "assim", "né", "tá", entre outras.
- Se possível, filme o debate. Assim, posteriormente, todos poderão assistir a ele ou a partes dele a fim de observar aspectos positivos e negativos e aprimorar os próximos debates.

FancyKeystone Brasil



Princípios e procedimentos para a realização de um debate democrático

1. Todos os participantes têm o direito de:
 - falar e ouvir livremente (não se deve interromper a exposição do outro; portanto, cada um só deve falar quando for a sua vez);
 - expressar suas ideias com liberdade e ter seu ponto de vista respeitado (não se deve, por exemplo, zombar ou provocar o debatedor durante sua exposição);
 - estar em igualdade de condições uns com os outros (por exemplo, quanto ao tempo para falar).
2. O debate é uma exposição de pontos de vista sobre determinado assunto. Nele, não se julgam pessoas, e sim ideias; por isso, a discussão nunca deve ser levada para o plano pessoal.
3. Quando um participante apresenta um contra-argumento ao ponto de vista do outro, pode haver réplica, dependendo do acordo feito pelos participantes antes do início do debate.
4. Durante o debate, deve-se anotar o nome da pessoa que fala e os argumentos apresentados por ela e, posteriormente, ao retomar ou combater algum argumento, consultar as anotações feitas.
5. É essencial respeitar as regras estabelecidas; caso contrário, pode-se comprometer o andamento e o sucesso do debate.
6. Deve-se expor a ideia principal logo no início da fala e não perder tempo com informações secundárias; se possível, o restante do tempo deve ser usado com exemplos.

Avaliação do debate

Após a realização do debate, avaliem-no em conjunto com o professor e os colegas, levando em conta os seguintes aspectos:

- As regras estabelecidas foram justas e respeitadas pelos debatedores?
- O uso da palavra se deu de maneira democrática? Houve alguém que monopolizou a palavra? Por que isso aconteceu?
- Os argumentos foram aprofundados, com explicações e exemplos? Houve argumentos repetidos?
- Os debatedores souberam identificar os pontos de vista a que se opunham e se posicionar diante deles (a favor, contra ou parcialmente contra)?
- Os debatedores falaram olhando para o público, de forma clara, com altura e voz adequadas?
- Os debatedores se trataram de maneira educada, sem agressividade?
- A linguagem dos debatedores foi adequada à situação? Houve emprego exagerado de determinadas expressões, a ponto de prejudicar a qualidade da exposição ou a concentração do público?

Produção de texto

O ARTIGO DE OPINIÃO

Neste capítulo, será retomado o artigo de opinião, gênero que você estudou no 6º ano. Encontramos o artigo de opinião em revistas e jornais, no qual profissionais, personalidades e especialistas são chamados a expor seu ponto de vista sobre determinado assunto, argumentando em favor de suas ideias a fim de conquistar a adesão de seus interlocutores.

Assim, nesse gênero, o uso da 1ª pessoa é permitido (e, em alguns casos, até mesmo desejável), pois, como em geral se trata de um texto escrito por formadores de opinião e especialistas no assunto, espera-se que eles escrevam o que realmente pensam e, trazendo fatos e argumentos, ajudem seus leitores a construir seu próprio ponto de vista.

No artigo de opinião, portanto, é importante que o posicionamento do autor esteja claro e bem fundamentado, pois assim ele terá mais chances de persuadir seus leitores e convencê-los de que sua visão é a mais sensata e coerente sobre o tema em questão.

Você vai ler, a seguir, um artigo de opinião sobre o problema da exposição excessiva das pessoas nas redes sociais. O texto foi escrito por Luli Radfahrer, professor da Escola de Comunicação e Artes da USP e pesquisador nas áreas de Internet e inovação digital.



Eu não quero saber da sua vida

Reclama-se de invasão de privacidade, mas quem tem vida privada hoje em dia?

Quando foi a última vez que você comeu em um bom restaurante, viu uma bela obra de arte ou foi para uma balada sem tirar uma foto e postar on-line? Quando foi a última vez que um amigo seu o surpreendeu com algo que tenha feito que não foi fofocado pelo Facebook?

Um tipo de privacidade muito desrespeitada é a dos desinteressados, que não se comovem com a vida de seus vizinhos, não leem a revista "Caras", não assistem a big brothers, domingões, caldeirões ou vídeo shows e mal conseguem guardar os nomes dos atores e diretores dos filmes que veem.

Para estes pobres, alheios a quem dorme com quem, quando e onde, as redes sociais devem parecer ferramentas desenvolvidas para uma multidão narcisista, burra, voyeur e birrenta, pronta para dar opiniões impensadas a respeito dos assuntos mais bestas possíveis, cuja única regra parece ser a do "compartilho, logo existo". [...]

É praticamente impossível entrar em uma rede social e não ficar sobrecarregado com o volume de imagens e dados demasiadamente pessoais. A necessidade que alguns têm de falar do seu desejo por uma roupa nova, de sua higiene pessoal, de seu mau humor quando serviços e/ou serviços falham parece patológica. [...]

Tudo o que deveria ser guardado para si parece material de divulgação. O que é essa compulsão por dividir? Esse ataque coletivo de ansiedade cujo único antídoto parece ser compartilhar ainda mais?

Psicólogos dizem que um dos motivos principais para a troca de informações é o contato emocional, que demanda um esforço razoável para administrar a opinião do outro e tentar impressioná-lo. Quando isso é feito o tempo todo, é fácil provocar situações embaraçosas precisamente entre as pessoas que mais queremos impressionar. [...]

Como a noiva na festa de casamento, cada usuário precisa dar atenção a todos, mesmo que de forma efêmera e rasa. Com isso boa parte da riqueza das relações interpessoais é perdida, desumanizando seus atores e forçando os mais carentes de atenção a exagerarem suas atitudes para que pareçam interessantes o suficiente.

O Facebook é a rede da vez. Ela morrerá, surgirão outras. Abandoná-las é tão inviável quanto viver sem cartão de crédito, celular, conta bancária, plano de saúde, emprego ou qualquer tipo de atividade que deixe registros.

Mais do que isso, abandoná-las reduz oportunidades reais de autoexpressão, convívio, crescimento pessoal, aprendizado e intercâmbios sociais em geral.

Já que os processos de socialização digital e construção de identidade são inevitáveis, é importante redefinir, com eles, os limites e regras de etiqueta no convívio.



Estúdio BFM

Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/luliradfahrer/2014/05/1448779-eu-nao-querer-saber-da-sua-vida.shtml>
Acesso em: 3/6/2014.)

- O autor introduz o tema e o seu ponto de vista sobre o assunto nos quatro primeiros parágrafos do texto.
 - No 1º parágrafo, ele começa citando um fato sobre o qual as pessoas em geral reclamam. Qual é esse fato?
 - Nos três parágrafos seguintes, ele expõe sua opinião sobre o fato mencionado. Qual é ela?
- Nos parágrafos de 5 a 8, o autor traz exemplos e argumentos que sustentam o ponto de vista anunciado. Para dar mais peso a seus argumentos, ele utiliza algumas estratégias. Encontre, no texto, as estratégias abaixo.
 - menção a fatos do cotidiano;
 - utilização de vozes de autoridade;
 - comparação com situações reais.
- Nos três últimos parágrafos, o autor finaliza sua argumentação, ratifica seu ponto de vista e conclui seu texto com uma sugestão que ele acredita ser interessante para minimizar os problemas levantados.
 - O autor faz uma constatação sobre o assunto em debate. Qual é ela?
 - Em resumo, qual é a posição do autor a respeito do uso das redes sociais: ele é terminantemente contrário, ou é favorável, ou busca uma posição intermediária? Explique.
- Com base em suas respostas às questões anteriores, levante hipóteses:
 - Para escrever um artigo de opinião, é necessário defender apenas um lado da discussão e negar completamente o outro?
 - É preciso, no artigo de opinião, dizer necessariamente que um lado é bom e o outro é ruim?
 - Qual a vantagem de se fazerem ponderações sobre os diferentes lados do assunto em um artigo de opinião?



AGORA É A SUA VEZ ►

Imagine que, como adolescente, você tenha sido convidado(a) por um *blog* para escrever um artigo de opinião com base no tema: **Gravidez na adolescência: o papel da família, da escola, da mídia e do governo na conscientização dos jovens**, já debatido por você e seus colegas no capítulo anterior. O seu texto comporá uma seção especial do *blog* com artigos de opinião diversos sobre o mesmo tema, escritos por médicos, pais, professores e estudantes, entre outros. E a proposta é que você seja o representante adolescente, isto é, com base em sua experiência, escreva um texto expondo a sua visão do assunto.

Depois de pronto, você pode de fato publicar o seu texto em um *blog* coletivo da classe, ou em um espaço de rede social, ou ainda expô-lo em um mural na escola.

Planejamento do texto

- Retome as notas feitas por você no debate do capítulo anterior. Releia os textos, lembre a discussão realizada e tenha em mente qual a sua opinião sobre o assunto.
- Selecione os argumentos que vão fundamentar seu ponto de vista.

- Como nesse caso o fato de você ser adolescente é importante para o texto, pense quais são as diferenças entre o seu olhar e o dos médicos, dos pais, etc., e tente priorizar o que há de peculiar na sua forma de ver os fatos, como adolescente.
- Tenha em vista o perfil do interlocutor: um público composto de outros adolescentes e de adultos.
- Defina qual será o objetivo do seu texto: se você for radical demais em suas opiniões, poderá causar mais polêmica e ter menos facilidade para conquistar um público amplo; se ponderar diferentes pontos de vista, poderá convencer um maior número de pessoas.
- Pense em uma argumentação consistente para conquistar a adesão de seu público. Traga exemplos, fatos, vozes de autoridade que fundamentem o que você diz.
- Empregue uma variedade de acordo com a norma-padrão, que parece ser mais adequada ao perfil do público que você quer atingir.
- Dê um título que preferencialmente desperte o interesse do leitor.
- Publique o texto da maneira que você, seus colegas e professores julgarem mais conveniente (*blog*, mural, redes sociais, etc.). Ele também poderá ser lido no jornal televisivo a ser desenvolvido ao final desta unidade, no capítulo **Intervalo**.

Revisão e reescrita

Antes de finalizar e passar seu artigo de opinião a limpo, releia-o e observe:

- se você se coloca na posição de um adolescente que escreve sua opinião sobre o tema;
- se o texto reflete de fato o que você pensa sobre o assunto debatido;
- se sua posição é radical ou ponderada, de acordo com o objetivo de seu texto;
- se o texto traz argumentos, fatos, exemplos e vozes de autoridade que fundamentam seu ponto de vista;
- se o texto tem um título convidativo à leitura;
- se o texto tem um tom persuasivo, isto é, busca conquistar a adesão dos leitores ou de parte deles;
- se a linguagem empregada está de acordo com a norma-padrão e adequada ao público-alvo.

Produção de texto

O TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO

Você vai ler, a seguir, uma **dissertação escolar**, um tipo de texto argumentativo frequentemente solicitado nas escolas, em exames e em concursos. O texto foi produzido por um candidato no exame vestibular de Engenharia Química da Unicamp-SP, que solicitou a produção de uma dissertação cujo ponto de partida deveria ser a seguinte afirmação do filósofo Bertrand Russel: "A mudança é indubitável, mas o progresso é uma questão controversa". O texto, que está transcrito tal qual foi redigido pelo candidato, foi considerado um dos melhores do exame.

Há incerteza na mudança

O filósofo Bertrand Russel, ao afirmar que "a mudança é indubitável, mas o progresso é uma questão controversa", nos apresenta uma certeza e uma dúvida. A certeza se refere ao caráter dinâmico do universo no qual vivemos e a dúvida nos atinge quando questionamos se tal mudança será benéfica ou não.

Vivemos num universo dinâmico e as mudanças climáticas, junto aos ciclos dos movimentos aparentes dos astros, criando dias e noites, talvez sejam as provas mais evidentes disso. É interessante perceber como este dinamismo permeia a vida do homem, não só individualmente, mas também socialmente. Impérios são criados, conhecem seu apogeu e depois são destruídos, cedendo lugar a outros. As formas de vida também sofrem alterações através do tempo (teoria da evolução das espécies, de Darwin) e até mesmo os minerais, sujeitos à erosão e à ação oxidante da nossa atmosfera, se transformam em outras substâncias.

Correto está o filósofo, ao afirmar que "a mudança é indubitável". Porém a questão do progresso, ou seja, uma mudança positiva, deve ser analisada com mais cuidado. A partir da definição de progresso como mudança positiva, podemos nos perguntar "positiva sob qual ponto de vista?". Manuel Bonfim, em seu texto "A América Latina: males de origem", associa o progresso social a uma sociedade continuamente mais justa. Por outro lado, a revolução industrial, período de significativo progresso tecnológico, condenou mulheres e crianças a jornadas de trabalho desumanas, em troca de salários miseráveis. O progresso, nesse caso, representa uma mudança positiva apenas para o capitalista.

Passando da sociologia para a ecologia, podemos perceber, pelo texto "Bad evolution" de Alanna Mitchell, como o equilíbrio entre as espécies de uma lagoa pode ser alterado em função do aumento da temperatura. Entretanto, um ligeiro aumento na temperatura média do planeta pode reduzir o rigor do inverno em países "frios", aumentando a capacidade de produção agrícola desses países. Nesse caso o aumento da temperatura média do planeta deve ser considerado uma mudança positiva ou negativa?

Deve ficar claro que, muitas vezes, o ser humano não tem condições de avaliar o impacto causado por suas atividades. Sabemos que a instalação de uma usina termoeétrica provoca o aumento



Roberto Veigara

da acidez nas chuvas da região onde se encontra, mas qual o impacto sobre o meio ambiente devido a todas as outras atividades humanas? A aplicação de um determinado projeto social pode melhorar a vida de algumas pessoas em detrimento de outras. Como avaliar se isso é benéfico ou maléfico?

As palavras de Bertrand Russel, publicadas em 1959, continuam atuais e talvez nunca percam a atualidade. Talvez a humanidade deva continuar mudando sempre, sem nunca saber qual o próximo passo. Talvez estejamos condenados a continuar mudando, sem saber se caminhamos em direção à perpetuação da vida ou ao seu extermínio. Talvez Herbert Spencer esteja certo... e o progresso seja apenas parte da natureza humana.

indubitável: sobre o que não pode haver dúvida; incontestável.

(Aldebaran L. do Prado Júnior. In: *Vestibular Unicamp — Redações 2003*. Campinas: Editora da Unicamp, 2003. p. 51.)

1. O texto dissertativo escolar geralmente apresenta uma estrutura organizada em três partes: a introdução, na qual é apresentada a ideia principal ou tese, o desenvolvimento, que fundamenta ou desenvolve a ideia principal, e a conclusão.
 - a) Identifique os parágrafos que constituem essas partes.
 - b) Qual é a ideia principal, ou a tese, defendida pelo autor na introdução?
2. O desenvolvimento é construído em quatro parágrafos.
 - a) Que aspecto da tese é desenvolvido no primeiro desses quatro parágrafos?
 - b) Que aspecto é abordado nos outros três parágrafos?
3. Os argumentos utilizados para fundamentar a tese podem ser de diferentes tipos: exemplos, comparações, dados históricos, dados estatísticos, pesquisas, causas socioeconômicas ou culturais, depoimentos — enfim, tudo o que possa demonstrar que o ponto de vista defendido pelo autor tem consistência. Quais desses tipos de argumento o autor utilizou em cada um dos parágrafos do desenvolvimento?
4. Observe a conclusão do texto. Trata-se de uma conclusão do tipo síntese ou do tipo proposta?
5. Observe o título do texto. Você o considera adequado? Por quê?
6. Observe a linguagem do texto:
 - a) Que variedade linguística foi empregada?
 - b) Que pessoa gramatical dos verbos e pronomes predomina?
 - c) A linguagem tende à pessoalidade ou à impessoalidade? Tende à objetividade ou à subjetividade?
7. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, concluam: Quais são as principais características do texto dissertativo-argumentativo? Respondam, levando em conta critérios como: finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, suporte/veículo, tema, estrutura, linguagem.

A dissertação escolar e o texto argumentativo

Nas escolas tradicionalmente tem-se desenvolvido o trabalho com a **dissertação**, um tipo de texto que costuma ser exigido em exames de seleção, como os concursos públicos, os vestibulinhos e os vestibulares.

A rigor, **dissertar** significa explicar um tema, isto é, desenvolver pormenorizadamente um assunto. Em princípio não é obrigatório tomar posição diante do tema. Porém, como os temas propostos quase sempre são polêmicos, o candidato geralmente é orientado para se posicionar e defender um ponto de vista. Em outras palavras, ele deve argumentar.

Por essa razão, estamos chamando esse tipo de texto de **dissertativo-argumentativo**.

AGORA É A sua vez ►

Você acha que, no Brasil, existe preconceito racial? Se sim, acha que ele é assumido ou enrustido? Leia, a seguir, o painel de textos sobre o assunto para colher informações. Depois escreva um texto dissertativo-argumentativo a partir do seguinte tema: **Brasil: um país sem preconceito?**

Daniel Alves participou de dois gols do Barcelona na vitória sobre o Villarreal por 3 a 2 neste domingo. No entanto, o que mais chamou a atenção na atuação do brasileiro foi a maneira com que o lateral-direito lidou com uma manifestação racista. Aos 35 minutos do segundo tempo, torcedores jogaram uma banana dentro de campo quando o jogador ia cobrar um escanteio. Sem se abalar, Daniel pegou a fruta e comeu, como forma de protesto. [...]

[...]

Dani Alves recebeu diversas mensagens de apoio, incluindo uma publicação de Neymar dando força ao amigo de clube e de seleção brasileira.

[...]

(Disponível em: <http://globoesporte.globo.com/futebol/futebol-internacional/futebol-espanhol/noticia/2014/04/dani-alves-desabafa-apos-ironizar-racismo-temos-que-ri-desses-retardados.html>. Acesso em: 17/6/2014.)

Somos todos racistas. E a banana do Daniel Alves não muda isso

A campanha publicitária antirracista iniciada por Daniel Alves e Neymar tem lá seus méritos por disseminar uma discussão sobre o assunto. Mas será que ela ataca o ponto principal? Será que vai servir para ao menos reduzir a discriminação no futebol?

[...]

Obviamente que não. A estrutura do futebol é racista. E ela é racista porque nós, homens, que a construímos, somos racistas. [...]

Olhe por exemplo para o presidente da Fifa, Joseph Blatter. Branco e suíço. Seus antecessores sempre foram brancos das elites de seus países [...]. Negros só ocuparam posições laterais no poder. [...]

Observe agora a América do Sul, a Conmebol (Confederação Sul-Americana de Futebol). A foto de seu núcleo de poder só mostra brancos no centro. [...].

Chegamos ao Brasil, à CBF. Todos os presidentes da confederação até hoje foram brancos. [...]

Agora, pegue uma foto do presidente do seu clube. Se olharmos para as imagens dos presidentes dos 12 grandes times nacionais, no máximo, você verá o moreno Roberto Dinamite. [...]

[...]

Vamos aos bancos de reservas. Nos grandes times nacionais, há dois técnicos negros [...].

[...]

E não há negros no futebol? Ora, o futebol brasileiro foi formado em cima da capacidade técnica de jogadores mulatos, pretos, índios, mestiços em geral. [...] E nenhum deles teve



REUTERS/CHINA/AFIP Photo

capacidade de ascender a cargos importantes após o final de sua carreira? Ou o caminho estava barrado por uma estrutura arcaica e racista?

Qual o quadro então que vê um torcedor destes desprovidos de inteligência, com banana na mão? Um futebol dirigido e dominado por brancos no qual os negros e mestiços podem atuar como bem-pagos artistas de espetáculos. Na visão distorcida dele, aquele ali é um macaco de exibição com quem ele pode fazer o que quiser, até tacar bananas.

[...]

Quando linchamos o racista no estádio, tentamos esconder o que também está em nós, ainda que escondido. Porque fomos nós que construímos essa estrutura discriminatória do futebol mundial, como reflexo do que fazemos na sociedade inteira. E, por mais que nos esforcemos por mudanças, continuaremos a ser racistas por longo tempo, de barrigas cheias de bananas ou não.

(Disponível em: <http://rodrigomattos.blogosfera.uol.com.br/2014/04/29/somos-todos-racistas-a-banana-do-daniel-alves-nao-muda-isso/>. Acesso em: 18/6/2014.)

NÃO EXISTE NADA MAIS
PERIGOSO
NO BRASIL DO QUE SER UM
JOVEM NEGRO
DOS 52.198 MORTOS POR
HOMICÍDIO EM 2011, NO PAÍS
MAIS DA METADE ERAM JOVENS
71,5% ERAM
NEGROS
93% ERAM HOMENS

A COR DA PELE
É O PRINCIPAL MOTIVO DE
SUSPEIÇÃO POLICIAL
65% DOS
POLICIAIS
ENTREVISTADOS ADMITIRAM QUE
PRETOS E PARDOS
SÃO PRIORIZADOS NAS ABORDAGENS

PARA **55,8%**
DA POPULAÇÃO
A MORTE DE UM JOVEM NEGRO
CHOCA MENOS
DO QUE A MORTE DE UM JOVEM BRANCO

(Disponível em: <http://revistatrip.uol.com.br/revista/231/especial/ser-um-jovem-negro.html>. Acesso em: 18/6/2014.)

Adolescentes contra o racismo – Depoimento de Gabrielle dos Santos Oliveira

Bom dia a todos! Sou Gabrielle, tenho 15 anos, venho do município de Valente, faço parte do Comitê Estadual da Bahia e sou membro da equipe Pró Selo do meu município, juntamente com outros adolescentes, participando de discussões e buscando ações de melhorias para qualidade de vida de nossas crianças e adolescentes.

O que eu acho do racismo: Eu sou negra e já fui vítima desse preconceito. Sei como isso afeta psicologicamente as pessoas, fazendo com que elas se sintam inferiores a outras pessoas, o que não é certo e nem é verdade.



Bridgman: Images/Navstoria
Brasil/Colecto articular

Be free three (2010), de Kaaria Mucherera.

Uma das coisas que o País pode fazer para acabar com o racismo, por exemplo, é iniciar uma mudança na educação — porque ela é a base de tudo —, buscando valorizar a história do povo africano que foi um povo que influenciou muito em nossa cultura, pois na escola nós só aprendemos, na maioria das vezes, que os negros vieram ao Brasil como escravos. Não nos falam que de lá vieram muitas rainhas e que aqui elas foram transformadas em escravas.

Portanto, a mensagem que deixo a vocês aqui hoje é: Não se pode julgar uma pessoa pela cor da sua pele, afinal o que realmente importa é o que cada um traz dentro de si.

(Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/multimedia_19597.htm. Acesso em: 18/6/2014.)

Quando nasci em São Paulo, tinha tudo para que minha vida desse errado. Sou albino. Isso já acarreta uma série de problemas, como não poder tomar sol ou ter visão prejudicada. Tenho 10% de visão no olho direito e 15% no esquerdo. Além dessas inconveniências físicas, havia também os problemas econômicos. Minha mãe era empregada doméstica, e meu pai, feirante. Tínhamos poucos recursos. Quando nasci, eles ficaram assustados. Já tinham perdido um filho com albinismo, com sérios problemas cardíacos.

Passado o susto, minha família sempre me aceitou e deu apoio. Fora de casa, era diferente. As pessoas me apontavam na rua, debochavam. Fui chamado de vovô, rato branco, até mesmo de marciano — e olha que nem sou verde. Nunca quis me esconder em casa. Desenvolvi uma série de estratégias. À medida que as pessoas me zoavam, fui percebendo que elas me colocavam no centro das atenções. Na adolescência, decidi que ocuparia essa posição por conta própria. Fiz teatro amador, estudei inglês e me dediquei aos estudos. Com o incentivo de professores, fiz mestrado e doutorado em dramaturgia americana na USP — e virei professor.

(Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Vida-util/noticia/2013/03/roberto-nilo-biscaro-venci-preconceitos-e-virei-defensor-dos-albinos.html>. Acesso em: 18/6/2014.)



Equilíbrio, Leitura

Planejamento do texto

- Anote os melhores argumentos que encontrou nos textos lidos e que possam ser úteis para fundamentar o ponto de vista que você irá desenvolver. Depois anote argumentos próprios que expressem sua opinião sobre o tema.
- Organize o texto em parágrafos. Você pode apresentar a ideia principal (a tese) de seu texto logo no primeiro ou no segundo parágrafo e, nos parágrafos seguintes, expor argumentos que possam fundamentá-la. Reserve um parágrafo para a conclusão.
- Busque uma linguagem objetiva, tendendo à impessoalidade e de acordo com a norma-padrão.
- Tenha em vista o perfil do interlocutor. O texto deverá ser exposto no mural da classe e, portanto, lido por seus colegas.
- Dê ao texto um título que desperte o interesse do leitor.

Revisão e reescrita

Antes de passar o texto ao seu suporte final, observe:

- se ele apresenta um posicionamento claro sobre o tema;
- se apresenta uma ideia principal que resume seu ponto de vista sobre o tema;
- se a ideia principal é fundamentada, no desenvolvimento, com argumentos claros e bem-desenvolvidos;
- se a conclusão realmente finaliza o texto, retomando as ideias desenvolvidas ou fazendo uma proposta;
- se a linguagem está de acordo com a norma-padrão;
- se apresenta um título convidativo à leitura e se o texto, como um todo, é persuasivo.

Concluída a revisão, passe o seu texto a limpo e guarde-o, pois ele será exposto no jornal mural a ser produzido pela classe no capítulo **Intervalo**.