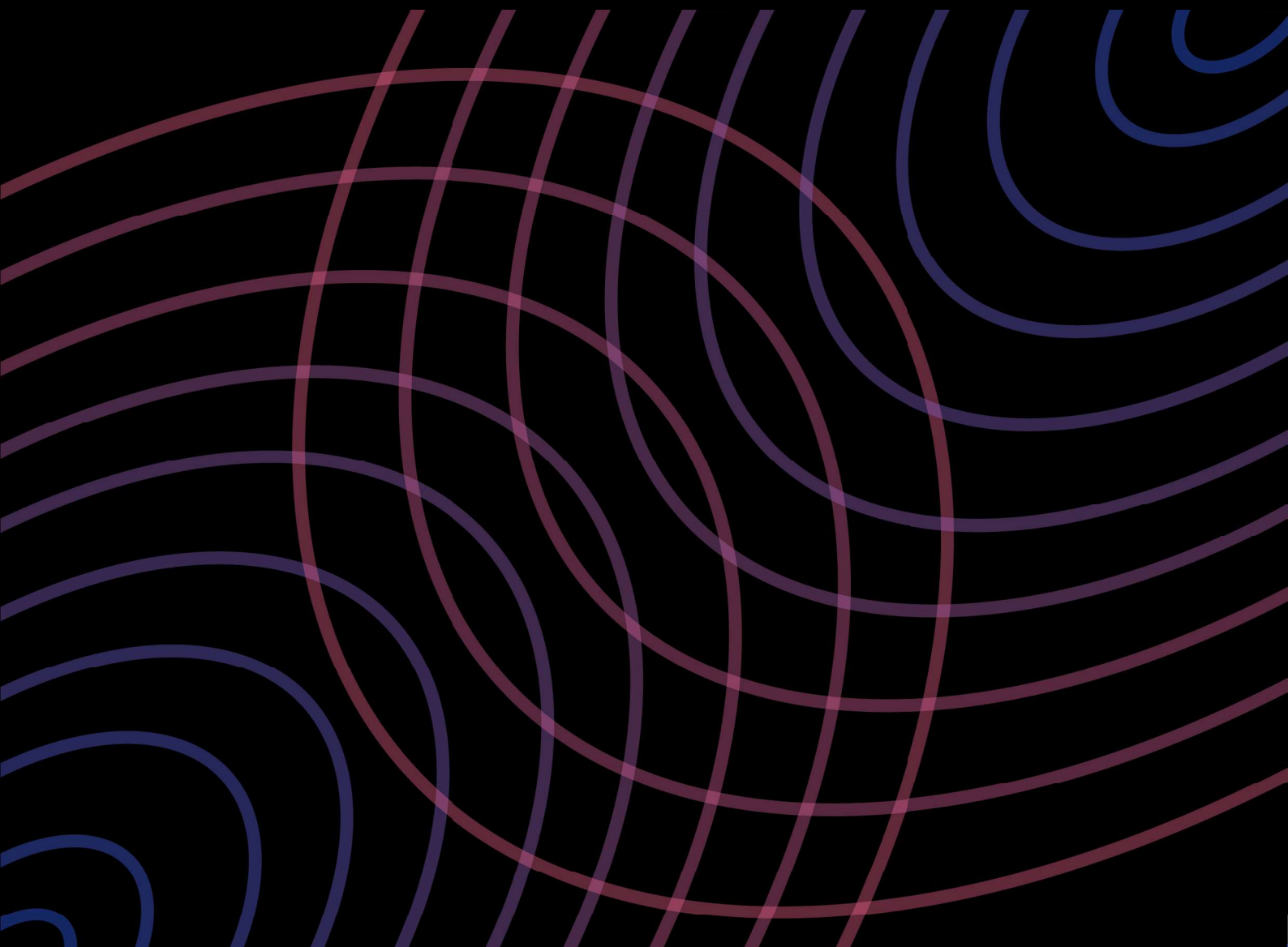




LINGUAGENS EM DIÁLOGO

REFLEXÕES BAKHTINIANAS EM
DIFERENTES PERSPECTIVAS

Isabel Cristina Michelan de Azevedo (Org.)

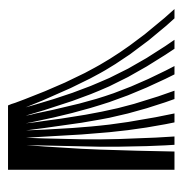
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

REITOR

Prof. Dr. Angelo Roberto Antonioli

VICE-REITORA

Profa. Iara Campelo



Editora UFS

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

COORDENADORA DO PROGRAMA EDITORIAL

Messiluce da Rocha Hansen

COORDENADORA GRÁFICA DA EDITORA UFS

Germana Gonçalves de Araujo

CAPA, PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO ELETRÔNICA

Guilherme Al-chedyack Kauark

CONSELHO EDITORIAL

Adriana Andrade Carvalho

Antônio Martins de Oliveira Junior

Ariovaldo Antônio Tadeu Lucas

Aurélia Santos Faroni

José Raimundo Galvão

Luisa Helena Albertini Pádula Trombeta

Mackely Ribeiro Borges

Maria Leônia Garcia Costa Carvalho

Messiluce da Rocha Hansen

Sueli Maria da Silva Pereira

Ubirajara Coelho Neto

Valter Cesar Pinheiro

Este livro, ou parte dele, não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização escrita da Editora.

Este livro segue as normas do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, adotado no Brasil em 2009.

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

L755l Linguagens em diálogos [recurso eletrônico] : reflexões bakhtinianas em diferentes perspectivas / Isabel Cristina Michelin de Azevedo (Org.). – São Cristóvão : Editora UFS, 2017.

212 p. : il.

ISBN 978-85-7822-584-1

1. Análise do discurso. 2. Análise do diálogo. 3. Literatura – Filosofia. 4. Bakhtin, M. M. (Mikhail Mikhailovitch), 1895-1975. I. Azevedo, Isabel Cristina Michelin de

CDU 81'42

LINGUAGENS EM DIÁLOGO

**REFLEXÕES BAKHTINIANAS EM
DIFERENTES PERSPECTIVAS**

Isabel Cristina Michelin de Azevedo (Org.)



Editora UFS

A PRESENTAÇÃO

Isabel Cristina Michelin de Azevedo **5**

A questão da forma (composicional e arquitetônica) do discurso de divulgação científica: uma análise bakhtiniana das *Conferências Populares da Glória*
URBANO CAVALCANTE FILHO **9**

Tema e língua em antologias escolares do século XIX: dialogando com os prefácios
AGILDO SANTOS SILVA. DE OLIVEIRA **39**

Análise dialógica de um discurso que antecedeu o AI-5: o Pronunciamento Parlamentar de Márcio Moreira Alves
EDUARDO LOPES PIRIS **61**

Gêneros do discurso argumentativos no livro didático de língua portuguesa: desafios e possibilidades
MARISTELA FELIX DOS SANTOS
ISABEL CRISTINA MICHELAN DE AZEVEDO **84**

Implicações metodológicas do *corpus* digital no âmbito da teoria dialógica do discurso
FLAVIA SILVIA MACHADO **104**

Letramento digital e ensino de língua portuguesa: Impactos das novas relações dialógicas nas práticas pedagógicas
ISABEL CRISTINA MICHELAN DE AZEVEDO
MARIA DE LOURDES ROSSI REMENCHE **116**

Do conto ao hiperconto: uma proposta de interação dialógica a partir da multiplicidade semiótica e cultural
MARIA DENISE OLIVEIRA DA SILVA
TÂNIA ANDRADE OLIVEIRA SANTOS **138**

Práticas de escrita colaborativas em minicontos multimodais a partir de *selfies*
VANUSIA MARIA DOS SANTOS OLIVEIRA
DORINALDO DOS SANTOS NASCIMENTO **153**

Ficwriters – novos autores, novas leituras com/no texto eletrônico
VÂNIA LÚCIA MENEZES TORGA
ALINE MARIA FERREIRA DOS SANTOS **171**

Blogs universitários e realidade local: contribuições para a atuação das forças centrífugas da vida verbal
ANDREA DA SILVA PEREIRA
LUIZ FERNANDO GOMES **194**

AUTORES **214**



Maristela Felix dos Santos
Isabel Cristina Michelin de Azevedo

**GÊNEROS DO DISCURSO DE CARÁTER
ARGUMENTATIVO NO LIVRO DIDÁTICO
DE LÍNGUA PORTUGUESA: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES**

Introdução

As ideias de Bakhtin e o Círculo contribuíram, em vários aspectos, para as transformações no que diz respeito às práticas de produção textual desenvolvidas especialmente nas escolas de Sergipe, que, por muito tempo, direcionaram os estudantes para a criação de textos escolares inspirados em obras literárias. Impulsionados pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* de língua portuguesa, alguns professores passaram a organizar as atividades de ensino a partir da seleção de variados gêneros discursivos que circulam em diferentes esferas sociais.

Essa mudança também foi estimulada pelos livros didáticos de língua portuguesa (doravante LDLP), que, dentre outros canais, chegaram à escola e mudaram a visão do trabalho em torno da escrita de textos. Afirmamos isso porque observamos que alguns desses manuais adotam o conceito de gênero discursivo, desenvolvido por Bakhtin, para embasar as discussões propostas, como procuraremos mostrar neste trabalho. Entretanto, o alinhamento entre a teoria adotada e as práticas de produção de gênero do discurso sugeridas nesses LDLP ainda é problemático, visto que, no movimento de transposição didática¹, muitas vezes, os aspectos linguísticos do gênero são ressaltados em detrimento da dimensão discursiva da linguagem, defendida por esse estudioso russo.

Nesse contexto, escolhemos para este trabalho realizar uma análise que possibilite compreender como um LDLP, bastante adotado entre as escolas públicas de Aracaju, por meio da transposição didática, organiza as atividades de produção de gêneros do discurso de caráter argumentativo, tendo por base o conceito de gênero do discurso proposto por Bakhtin. Queremos, com isso, apontar quais orientações têm sido privilegiadas nesse material que está direcionado a estudantes do ensino fundamental. Para tanto, nossas discussões estão divididas em duas seções. Na primeira, retomaremos alguns conceitos fundamentais para a compreensão e aplicação das concepções bakhtinianas nas práticas escolares e, na segunda, analisaremos a coleção de Cereja e Magalhães (2015a,b, c, d).

Concepções de língua, interação e gênero do discurso na perspectiva de Bakhtin

Consideramos que o estudo e a aplicação do conceito de gênero do discurso não devem ser dissociados da compreensão de outras duas concepções discutidas por Bakhtin e o Círculo², tendo em vista que há uma relação intrínseca entre os conceitos de dialogismo e hetero-

1. Segundo Chevallard (1991), a “transposição didática” pode ser compreendida como o trabalho de fabricar um objeto de ensino, ou seja, fazer um objeto de saber produzido pelo “sábio” ser objeto do saber escolar (cf. o site Educabrazil. Disponível em: <www.educabrazil.com.br/transposicao-didatica/>. Acesso em: 12 dez. 2016.

2. Utiliza-se a expressão Círculo de Bakhtin para os trabalhos do pensador Mikhail Bakhtin (1895-1975) que estão associadas às formulações e às obras produzidas por um grupo que tinha a participação de diversos outros intelectuais, como: Volóchinov (1895-1936), P. Medvedev (1892-1938), I. Kanaev (1893-1983), M. Kagan (1889-1934), L. Pumpianskii (1891-1940), M. Yudina (1899-1970), K. Vaguinov (1899-1934), I. Sollertinski (1902-1944), B. Zubakin (1894-1937), dentre outros.

geneidade genérica. Destacamos ainda que o estudo de tais conceitos requer a compreensão das noções de língua e de interação verbal, que oferecem sustentação para ambos e possibilitam o entendimento do papel dos gêneros na comunicação entre os sujeitos que partilham atividades de linguagem em sociedade. De acordo com Bakhtin e Volóchinov,

[...] a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem por enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico da sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações* (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2010 [1929], p. 123, grifos dos autores).

Assim, os autores ressaltam o caráter essencialmente social da língua e criticam os estudos que concebem a linguagem de modo *abstrato* e a analisam a partir do uso da frase como unidade de estudo. Isso porque essa limitada reflexão acerca do sistema linguístico não condiz com os usos reais da língua e, portanto, não está de acordo com os propósitos imediatos da comunicação interpessoal (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2010 [1929]). Em outras palavras, como a comunicação entre os interlocutores não acontece por meio de frases deslocadas de um contexto sociocultural e histórico, o ensino-aprendizagem da língua não deve se restringir a essas formas abstratas de composição linguística.

Esse ponto de vista enfatiza que o uso da língua implica necessariamente a produção de enunciados concretos e únicos a partir da interação verbal entre interlocutores reais. Por conseguinte, a interação verbal é a “realidade constitutiva da língua” (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2010 [1929], p. 127). É nessa interação que os gêneros do discurso se manifestam enquanto uma criação social e ideológica da linguagem, por isso, ao mesmo tempo em que se constituem nas práticas interacionais da linguagem, os gêneros do discurso atuam como reguladores, organizadores e significadores dessa interação (RODRIGUES, 2005).

Segundo Bakhtin (2010[1952-53], p. 262, grifos do autor), cada esfera da comunicação humana produz “seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados”, isto é, os gêneros do discurso. Essa afirmação salienta que em cada esfera da atividade humana os enunciados circulam de acordo com os conteúdos temáticos que foram selecionados, a construção composicional característica de cada gênero e o estilo. Então, estilo e tema são indissociáveis, e o ensino-aprendizagem dos gêneros do discurso precisa estar vinculado às condições sociais que são marcadas pelo tempo e espaço da produção, pois, quando isso ocorre, os gêneros do discurso revelam sua função social, superando os limites de suas características composicionais.

Considerando que a atividade humana é variada, existe uma grande heterogeneidade de gêneros do discurso orais ou escritos em todas as culturas, que circulam em variadas esferas sociais (esfera do cotidiano; esfera científica; esfera jurídica, esfera jornalística; esfera

escolar, esfera artística, dentre outras). Essa constatação orienta cada um de nós a investigar tanto as relações dialógicas³, constituídas em sociedade, quanto os valores axiológicos⁴ que decorrem das interações de cada sujeito com o outro.

Dentro dessa heterogeneidade genérica, isto é, da diversidade de gêneros que circulam em sociedade, Bakhtin (2010 [1952-53]) ressalta a existência de gêneros discursivos primários e secundários. Ambos são considerados ideológicos, porém os secundários advêm de situações comunicativas mais complexas, desenvolvidas e organizadas, que permitem ampliar as interações discursivas imediatas. Dessa maneira, embora se distingam quanto à complexidade, os gêneros discursivos primários e secundários não estão em posições polares estanques, na verdade, há uma inter-relação constitutiva dos gêneros primários na composição dos secundários.

Queremos ainda relembrar alguns pontos que consideramos imprescindíveis em torno da compreensão dos gêneros do discurso: as características do *dialogismo*. Bakhtin afirma que

[...] Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é preche de resposta, [...] é uma compreensão responsiva de efeito retardado: cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte. Os gêneros da complexa comunicação cultural, na maioria dos casos, foram concebidos precisamente para essa compreensão ativamente responsiva de efeito retardado [...] (BAKHTIN, 2010 [1952-53], p. 271-272).

Assim, cada enunciado torna-se um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados socialmente constituídos e revela que decorre de um diálogo *de natureza ativamente responsiva*, no sentido amplo do termo, ou seja, “deve ser entendido como um vasto espaço de luta entre as vozes sociais (uma espécie de guerra dos discursos)” (FARACO, 2009, p. 67), no qual atuam diferentes forças: as *forças centrípetas*, provenientes do esforço em impor certa centralização verboaxiológica, e as *forças centrífugas*, que corroem as tendências centralizadoras, por meio de distintos processos axiológicos, como a paródia, a ironia,

3. Ao retomar as ideias de Bakhtin, Faraco (2009, p. 66, grifos do autor) explica que, “para haver relações dialógicas, é preciso que qualquer material linguístico (ou qualquer outra materialidade semiótica) tenha entrado na esfera do discurso, tenha sido transformado num enunciado, *tenha fixado a posição de um sujeito social*. Só assim é possível responder (em sentido amplo e não apenas empírico do termo), isto é, fazer réplicas ao dito, confrontar posições, dar acolhida fervorosa à palavra do outro, confirmá-la ou rejeitá-la, buscar-lhe um sentido profundo, ampliá-la. Em suma, estabelecer com a palavra de outrem relações de sentido de determinada espécie, isto é, relações que geram significação responsivamente a partir do encontro de posições valorativas”.

4. Faraco (2009) também elucida que os textos do Círculo vão recorrentemente afirmar que “os signos não apenas *refletem* o mundo (não são apenas um decalque do mundo); os signos também (e principalmente) *refratam* o mundo. Em outras palavras, o Círculo assume que o processo de transmutação do mundo em matéria significativa se dá sempre atravessado pela refração dos quadros axiológicos” (FARACO, 2009, p. 49, grifos do autor). Isso porque “a dinâmica da história, em sua diversidade e complexidade, faz cada grupo humano, em cada época, recobrir o mundo com diferentes axiologias, porque são diferentes e múltiplas as experiências que nela se dão. E essas axiologias participam, como elementos constitutivos, dos processos de significação, daí resultando as inúmeras semânticas, as várias verdades, os inúmeros discursos, as inúmeras línguas ou vozes sociais [...] com que atribuímos sentido ao mundo” (FARACO, 2009, p. 52).

a polêmica explícita ou velada, dentre outros. Particularmente, nos gêneros do discurso de caráter argumentativo, a luta que se estabelece entre essas forças torna-se ainda mais evidente, o que colabora para o entendimento de que o *dialogismo* não se caracteriza apenas pelas trocas de turnos de fala entre interlocutores, mas pela relação existente entre um enunciado e outros que já foram ditos sobre mesmo tema (CUNHA, 2010).

A partir dessas considerações teóricas, pautadas pelas reflexões de Bakhtin e o Círculo, concebemos que as práticas escolares de escrita de texto precisam se organizar a partir da produção de enunciados concretos, criações decorrentes das interações verbais constituídas por interlocutores reais. Essa posição alinha-se a Rodrigues (2000, p. 208) quando afirma que a produção escrita orientada pelos diferentes gêneros do discurso permite compreender tanto as características constitutivas de cada um deles quanto seu funcionamento singular. Isso permite tornar os mais variados gêneros do discurso objeto de ensino da língua.

Essa postura corrobora as orientações encontradas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* de língua portuguesa e serviu de motivação para buscarmos saber como os materiais didáticos têm organizado as atividades de produção textual. Algumas dúvidas guiaram nosso breve levantamento de informações: de que maneira a coleção adotada nos últimos três anos em várias escolas públicas de Aracaju tem se apropriado dessa teoria e das orientações oficiais? Que alinhamento há entre as práticas propostas e a teoria que foi anunciada como orientadora das atividades na própria coleção? Que tratamento tem sido dado ao longo da exploração das características constitutivas dos gêneros do discurso? Esses questionamentos são relevantes na medida em que, na maioria dos casos, o livro didático é o principal meio pelo qual os estudantes entram em contato com o estudo dos gêneros do discurso, considerando a realidade a qual estamosnos referindo.

Tratamento da produção de gêneros do discurso no LDLP

Com o objetivo de discutir a apropriação da teoria bakhtiniana pelos LDLP, selecionamos como objeto de estudo a coleção *Português: Linguagens*, de autoria de Cereja e Magalhães (2015a,b, c, d), aprovada no PNLD/2017. A coleção destina-se aos anos finais do ensino fundamental, sendo composta por quatro livros (6º; 7º; 8º e 9º anos). Na última seleção de livros nas escolas de Sergipe, processo coletivo de escolha do LDLP, essa foi a coleção mais adotada entre as escolas do estado.

Ao tomar o *Manual do Professor* da referida coleção, notamos que é divulgada uma concepção de gênero do discurso tal como propõe Bakhtin. Entretanto, ao concluir a apresentação do conceito, os autores apresentam os gêneros discursivos e textuais como termos sinônimos. Essa opção nos parece problemática, pois essas duas nomenclaturas apresentam perspectivas diferenciadas para o ensino-aprendizagem dos gêneros. De acordo com Rojo

(2005), há uma contraposição entre esses dois conceitos, pois o primeiro focaliza as condições reais relativas à produção dos enunciados, ou seja, o gênero é tomado como um objeto discursivo ou enunciativo; já o segundo aborda aspectos estruturais e textuais do gênero. Logo, não podem ser tratados como sinônimos.

Além disso, quando os autores anunciam a aplicação das ferramentas didáticas voltadas ao ensino de língua portuguesa, assumindo a nomenclatura de gêneros textuais, a discussão está embasada nas ideias de Schneuwly e Dolz (2004), teóricos que possuem uma proposta própria que analisa os gêneros na perspectiva discursivo-textual.

Também observamos que, na coleção *Português: Linguagens*, as seções destinadas ao ensino da leitura apoiam-se no conceito de texto, não de discurso. Ainda notamos que os estudos teóricos sobre gênero do discurso voltam-se principalmente para o eixo da produção de textos (escrito e orais), mas as atividades sugeridas associam gêneros e tipos textuais, como procuraremos apontar nas análises apresentadas a seguir.

Em nosso recorte, selecionamos apenas os exercícios de produção de gêneros do discurso de caráter argumentativo (tanto orais como escritos). A distribuição desses gêneros nos quatro livros da coleção, exposta no quadro 1 (a seguir), segue uma progressão quantitativa, que talvez considere a ampliação das aprendizagens dos estudantes ao longo dos anos. Entretanto, isso ocorre com alguns problemas no tratamento das características constitutivas de cada gênero.

QUADRO 1 - Distribuição dos gêneros discursivos de caráter argumentativo na coleção *Português Linguagens*

Gêneros discursivos preponderantemente argumentativos	Livro
Artigo de opinião Cartaz	6º ano
Discussão em grupo Debate deliberativo Texto de campanha comunitária	7º ano
Resenha crítica Crônica argumentativa Anúncio publicitário Carta do leitor Carta argumentativa e de reclamação	8º ano
Editorial Debate regrado público Artigo de opinião Texto dissertativo-argumentativo	9º ano

Fonte: Elaboração própria a partir de Cereja e Magalhães (2015a,b, c, d).

Discutindo a relevância da diversidade de gêneros (chamada por pelos autores da coleção de diversidade textual) e a aprendizagem em espiral⁵ para o ensino de produção de texto, Cereja e Magalhães criticam o ensino tradicional persistente nas escolas brasileiras, apontando que frequentemente ocorre com base nos tipos textuais narração, descrição e dissertação. Explicam ainda que

[...] essa concepção guarda em si uma visão de equivocada de que narrar e descrever são ações mais “fáceis” de realizar do que dissertar, ou mais adequadas a certa faixa etária, razão pela qual a dissertação tem sido reservada aos anos finais – tanto no ensino fundamental quanto no médio –, como se narrar e descrever fossem pré-requisitos para a produção de um bom texto dissertativo (CEREJA; MAGALHÃES, 2015b, p. 264).

Essa crítica de Cereja e Magalhães (2015a, b, c, d) contradiz a distribuição dos gêneros do discurso preponderantemente argumentativos encontrada nos livros que compõem a coleção. Quando observamos o quadro 1, a ordenação revela escassez de gêneros no volume do sexto ano, se comparados aos outros gêneros inseridos nos livros dos anos finais, indicando que os estudos argumentativos estão concentrados no final do segmento (no nono ano), livro que reúne três capítulos destinados à análise do *tipo textual argumentativo*. Em relação à argumentação persuasiva, que orienta a inclusão de diferentes gêneros (o cartaz, o texto de campanha publicitária e o anúncio publicitário) da esfera publicitária na coleção, é possível perceber que a aprendizagem em espiral não ocorre na perspectiva do gênero discursivo, pois segue apenas as características tipológicas dos gêneros.

O tratamento das atividades voltadas às modalidades da língua em espiral também apresenta lacunas. Embora a coleção apresente uma boa variedade de gêneros marcados pela argumentação, a maioria dos gêneros pertence à modalidade escrita. Além disso, os livros do sexto e oitavo anos propõem apenas a produção de gêneros escritos, desconsiderando o fato de que a argumentação oral também é relevante para a formação social dos estudantes, por isso o estudo também deve acontecer de maneira progressiva. O encontro, no livro do sétimo ano, de dois gêneros orais (discussão em grupo e debate deliberativo) cria a expectativa de que poderia haver, a partir daí, um maior equilíbrio entre as modalidades escrita e oral no ensino de gênero, mas isso não acontece e apenas no livro do nono ano retoma-se o trabalho com o debate. Há, portanto, um desalinhamento entre as orientações didáticas que acompanham a coleção e suas propostas de produção de gêneros discursivos/textuais.

Em nossa avaliação, esse descompasso dificulta a compreensão pelos estudantes das relações entre os gêneros primários e secundários, bem como da composição dos gêneros secundários nas modalidades escrita e oral, além de não favorecer o aproveitamento dos estudos de um ano para o outro.

5 A aprendizagem em espiral, conceito proposto por Bruner, consiste na retomada de um mesmo conteúdo em níveis diferentes de profundidade, conforme com a etapa de desenvolvimento da criança (MOREIRA, 1999).

Com relação às esferas de circulação, a coleção *Português: linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2015a, b, c, d) apresenta avanços, visto que não se restringe à abordagem dos gêneros pertencentes à esfera literária. No caso específico dos gêneros de caráter argumentativo, verificamos somente um gênero da esfera literária: a crônica argumentativa no livro do oitavo ano. Os outros volumes mobilizam principalmente aos gêneros do discurso que circulam na esfera jornalística (impressa, televisiva e digital), talvez por estarem mais presentes no cotidiano da maioria dos estudantes das escolas brasileiras.

Para atribuir uma finalidade social ao gênero do discurso produzido pelos estudantes, em cada unidade da coleção, há um capítulo denominado *Intervalo*. Esse capítulo contém um projeto temático que demanda a produção de alguns gêneros do discurso apresentados em cada unidade didática que compõe os livros da coleção. Contudo, é importante observar que nem todas as propostas de produção de texto encontradas no livro estão vinculadas a um projeto de uso social da linguagem. Em nosso modo de ver, se esse projeto não consegue abranger a realidade social que está associada à criação de cada gênero (fora e dentro da escola), as atividades de produção de um gênero discursivo contidas na coleção cumprem uma função estritamente escolar.

Essas constatações iniciais serviram de apoio para uma discussão mais específica em relação ao alinhamento entre teoria e prática, a partir da noção de progressão dos gêneros do discurso entre os volumes da coleção em análise. Para tanto, selecionamos quatro propostas de produção de textos (escritos e orais): duas associadas ao artigo de opinião (sexto e nono anos) e duas ao debate (sétimo e nono anos). As discussões não abrangem o livro do oitavo ano, visto que os gêneros preponderantemente argumentativos abordados nesse volume não são retomados em outros anos, impossibilitando a análise cruzada entre os trabalhos.

Caracterização dos gêneros em análise no LDLP

Conforme discutimos no tópico 1, cada gênero do discurso apresenta tema, composição e estilo próprios. Esses caracterizam os gêneros do discurso, sendo que a variação observada entre os exemplares de um mesmo gênero, a exemplo do artigo de opinião e artigo científico, do debate deliberado e debate regrado, são determinadas pela função discursiva de cada gênero em uma determinada esfera de circulação e pela interação verbal. As funções desempenhadas por esses gêneros nas relações dialógicas evidenciam um estilo e um conteúdo temático específicos, daí a importância apontada por Bakhtin de se estudar a linguagem a partir de seus usos em contextos sociais reais.

Artigo de opinião

O artigo de opinião é um gênero do discurso da esfera jornalística, ou seja, circula em jornais e revistas. Sua função social, no âmbito das interações verbais que ocorrem nessa esfera, é expressar “o ponto de vista de um jornalista ou de um colaborador do jornal” (CUNHA, 2010, p. 193). Este último é uma personalidade da sociedade ou um especialista em alguma temática, convidado por jornais e revistas para apresentar fatos e argumentos acerca de determinados assuntos de interesse social, político, econômico etc. Os atores desse tipo de artigo são denominados formadores de opinião.

Concordando com esse entendimento, Melo (1994 apud RODRIGUES, 2000, p. 218) afirma que, embora o artigo seja um meio para democratizar a opinião no jornalismo, a autoria desse gênero do discurso tem se restringido “às classes hegemônicas ou às lideranças emergentes”, excluindo-se, portanto, as classes menos favorecidas. Assim, o ensino-aprendizagem do artigo de opinião na escola é relevante por favorecer o desenvolvimento de capacidades argumentativas dos estudantes e, sobretudo, para tirá-los de certo estigma e torná-los autores de discursos que podem circular na esfera escolar e quiçá na esfera jornalística local.

De acordo com Cunha (2010), quanto ao conteúdo, o artigo de opinião é um gênero caracterizado pelo *dialogismo*, uma vez que os discursos apresentados nele são atravessados por outros discursos sobre os fatos e opiniões elencados por cada autor para sustentar sua argumentação, especialmente quando visam obter a adesão dos leitores a elas. A configuração composicional do artigo expressa uma *heterogeneidade genérica*, ou seja, o artigo, geralmente, é composto por outros gêneros, a exemplo de relatos de experiências vividas, pequenas narrativas, provérbios etc. Essa heterogeneidade também constitui uma estratégia discursiva para fundamentar a argumentação (RODRIGUES, 2000).

O estilo do artigo opinião caracteriza-se pela construção do discurso em primeira pessoa, emprego do modo indicativo ou subjuntivo na elaboração dos argumentos; uso de citações alheias (utilizadas por meio da citação direta ou por paráfrase) e de operadores argumentativos. Esses aspectos linguísticos variam quando quem enuncia constrói seu discurso de modo a adequá-lo a seus interlocutores, ou seja, opositores em relação a seus pontos de vista, leitores do jornal e o público em geral, confirmando, assim, a afirmação de Bakhtin e Volóchinov (2010 [1929], p. 128) de que “a língua evolui historicamente na comunicação verbal concreta e não no sistema linguístico abstrato [...]”. Com relação à temática, esse gênero do discurso mobiliza questões controversas e polêmicas presentes em determinados contextos sociais (BRAKLING, 2000), a exemplo da mídia e da imprensa.

Debate deliberado e debate regrado

O debate é um gênero discursivo que também circula frequentemente na esfera jornalística televisiva. Na sala de aula, o ensino-aprendizagem do debate possibilita que os estudantes exerçam suas capacidades argumentativas orais, ou seja, suas capacidades para defender oralmente um ponto de vista. Entretanto, Dolz, Schneuwly e Pietro (2004) observam que, embora o debate televisivo seja o modelo mais conhecido pelos estudantes, ele não deve ser ensinado na escola devido ao caráter de afrontamento que assume as interações verbais nesse veículo de comunicação.

Os temas abordados nos debates são polêmicos, suscitando uma controversa a partir da qual coexistem opiniões que podem ser diferentes ou opostas. Assim, debater não consiste somente em demonstrar habilidades linguísticas acerca de uma temática, pois os autores acrescentam que debater “[...] é construir uma questão controversa no meio de uma problemática; é construir, por meio da linguagem, intervenções que ganham o estatuto de argumento (deste ou daquele tipo), de refutação etc.” (DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO, 2004, p. 227). Estruturalmente, o debate se apresenta como um espaço de discussão e de regulação interativa.

Existem vários tipos de debates, de acordo com a função discursiva a que se destinam. Dentre os encontrados em sociedade, a coleção *Português: linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2015) apresenta propostas para a produção de dois tipos, conforme demonstramos no quadro 1, o debate deliberado ou deliberativo e o debate regrado público. O debate deliberado visa à construção de argumentos para orientar uma tomada de decisão, quando há necessidade de interesses ou escolhas opostas. Dessa maneira, os temas abordados, nesse tipo de debate, referem-se a interesses opostos de determinados grupos, e o conteúdo deles é “a explicitação e a negociação dos motivos” de cada grupo, possibilitando que sejam encontradas soluções para os pontos de vistas inicialmente opostos (DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO, 2004, p. 215).

O debate regrado, ao contrário do debate deliberado, não tem como finalidade uma tomada de decisão. Aquele se caracteriza pela colocação de diversas opiniões controversas, acerca de um tema polêmico, na qual, um participante tem como objetivo “influenciar a posição do outro, assim como de depreciar ou mesmo de modificar a sua própria” (DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO, 2004, p. 215). O estilo do debate regrado público se caracteriza pela presença de mecanismos de reformulações (sintetizar, resumir, precisar), retomadas e refutação; modalizações e o uso adequado de conectivos argumentativos.

Análise de atividades

As propostas de produção de gêneros do discurso, contidas na coleção em análise, estão divididas em duas seções. A primeira contém o título do gênero do discurso a ser produzido e objetiva o estudo de características do gênero em foco. No *Manual do Professor*, Cereja e Magalhães (2015a, b, c, d) observam que tal estudo abrange não só o tema, a construção

composição e o estilo, mas também as relações entre o locutor e os interlocutores, a finalidade e a esfera de circulação do gênero do discurso.

A segunda seção, intitulada *Agora é sua vez*, orienta as etapas de produção do gênero em foco em cada capítulo e está dividida em: planejamento, revisão e reescrita. No quadro 2, transcrevemos o texto que introduz a primeira seção referente à atividade de escrita do artigo de opinião nos livros do sexto e do nono anos.

QUADRO 2 – Atividades para a produção de artigo de opinião.

Proposta A - Produção de artigo de opinião (6º ano)	Proposta B - Produção de artigo de opinião (9º ano)
Em diferentes situações do cotidiano, expressamos nossa opinião a respeito do mundo que nos cerca. Opinamos sobre a melhor revista em quadrinhos, ator ou atriz mais competente, o professor mais atencioso, o programa de TV mais divertido, o melhor presidente do país, o livro mais bonito que lemos, e assim por diante. Opinar é, enfim, tomar uma posição diante das coisas que existe 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 (CEREJA; MAGALHÃES, 2015a, p. 206).	[...] Encontramos o artigo de opinião em revistas e jornais, no qual profissionais, personalidades e especialistas são chamados a expor seu ponto de vista sobre determinados assuntos, argumentando em favor de suas ideias a fim de conquistar a adesão de seus interlocutores. [...] No artigo de opinião, portanto, é importante que o posicionamento do autor esteja claro e bem fundamentado, pois assim ele terá mais chance de persuadir seus leitores e convencê-los de que sua visão é a mais sensata e coerente sobre o tema em questão (CEREJA; MAGALHÃES, 2015d, p.182).

Fonte: Elaboração própria a partir de Cereja e Magalhães (2015a, b, c, d).

A proposta A, introduz a atividade de produção do artigo de opinião no sexto ano (transcrita no quadro 2) e focaliza a função discursiva deste gênero, mas as condições históricas e sociais nas quais é produzido e a esfera em que circula não são mencionadas no início da atividade. No nono ano, na proposta B, os autores situam os suportes de circulação, os sujeitos produtores de um artigo de opinião e, por último, sua função discursiva, mas novamente não vinculam a escrita a uma situação social específica. Separadas das relações sociais e dialógicas, as práticas de escrita escolares ficam reduzidas à escrita de um texto descontextualizado, não se trata da produção de um discurso. Também é relevante ressaltar que os aspectos contidos na proposta do sexto ano apontam para um trabalho que progride de um tipo textual para um gênero textual, mas não chega a possibilitar a produção de um gênero discursivo.

Com relação aos gêneros orais de caráter argumentativo, a coleção em análise apresenta três atividades de produção: uma para o debate deliberado e duas para o debate regrado. A introdução da proposta A sobre debate deliberado segue a mesma abordagem da proposição B (ver quadro 3). No livro do sétimo ano, conceitua-se o gênero debate de modo genérico e, em seguida, distingue-se o debate regrado público do debate deliberado. Assim, quando o gênero é retomado no livro do nono, sua apresentação é realizada de modo sintético, como podemos observar a seguir.

QUADRO 3 – Introdução da atividade de produção de debate

A - Debate deliberado (7º ano)
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 os candidatos a cargos políticos importantes em época de eleição. [...] 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 vistas 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 [...](CEREJA; MAGALHÃES, 2015b, p. 179, grifo dos autores).
B - Debate regrado público (9º ano)
O debate regrado é um gênero argumentativo oral, o que significa que ele só pode se realizar em uma situação de fala concreta e interação entre pessoas. [...](CEREJA; MAGALHÃES, 2015d, p. 136).

Fonte: Elaboração própria a partir de Cereja e Magalhães (2015a,b, c, d).

Embora haja o pressuposto de que os estudantes terão acesso a todos os volumes da coleção, a introdução do debate regrado público necessitaria apresentar mais informações sobre as condições para a produção e a recepção do gênero discursivo, uma vez que esclarece de modo muito sucinto aos estudantes “o que produzir” e não explica a esfera de circulação do debate regrado público, informando apenas a modalidade na qual o gênero deverá ser produzido. Também seria relevante fazer uma retomada dos conceitos, tendo em vista não só o tempo decorrido entre as duas séries, mas também a transferência de estudantes entre escolas que adotam coleções didáticas distintas. Além disso, todo enunciado é concreto, depende das relações sócio-históricas que são sempre únicas, por isso é tão importante circunscrever todas as condições de produção em cada produção textual.

Ainda na primeira etapa, o livro do sexto ano apresenta um artigo de opinião cujo tema é destruição do meio ambiente e, em seguida, propõe oito questões para análise da temática,

das características estruturais e da linguagem do artigo. Destacamos a seguir quatro delas para exemplificar o trabalho encaminhado na coleção.

[...] 2. Leia o box abaixo “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?

[...] 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 empregado: uma variedade de acordo com a norma-padrão ou não? Formal ou informal? Justifique sua resposta. [...]

d) 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, 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, conclua: Quais são as principais características do artigo de opinião?(CEREJA; MAGALHÃES, 2015a, p. 208, grifo dos autores)

As questões dois e sete abordam aspectos composicionais do gênero artigo de opinião; a questão seis focaliza a análise dos elementos linguísticos encontrados no artigo lido, mas também considera alguns aspectos ligados às condições de produção; a questão oito orienta os estudantes a concluir quais são as características principais do gênero lido, parecendo-nos ser a atividade mais proveitosa, pois incentiva os discentes a assumirem um papel ativo na construção dos conhecimentos. É fácil observarmos que as questões privilegiam o estudo dos aspectos linguísticos associados ao artigo de opinião, ficando os aspectos discursivos e as condições de produção escrita do gênero em segundo plano. Além disso, somente um exemplo de artigo parece ser insuficiente para que suas características sejam apreendidas pelos estudantes.

As questões analíticas da primeira proposta de produção do debate regrado público referem-se a uma transcrição de um debate produzido especialmente para a coleção em análise. Fato que já descaracteriza o gênero, pois não decorre das relações dialógicas entre interlocutores que interagem em sociedade. É difícil tentar entender como se pode trabalhar com um gênero oral por meio de uma transcrição dele. Ademais, de modo semelhante ao estudo do artigo de opinião, as questões privilegiam os aspectos linguísticos e não discursivos ligados ao gênero. Dentre as oito questões encaminhadas para estudo do gênero, as três primeiras abordam a temática, a organização do debate e seus usos sociais, enquanto as quatro seguintes referem-se apenas à linguagem empregada e ao tipo textual que compõem esse gênero.

No livro do nono ano, as questões de estudo da linguagem e de conclusão sobre as características do artigo de opinião foram suprimidas. Isso pode ser um indício de que os autores partem do pressuposto de que os estudantes já construíram esse aprendizado no sexto ano, o que é um fato incerto. Nessa etapa, são apresentadas quatro questões para análise de um artigo de opinião sobre privacidade nos meios de comunicação atuais, cujo objetivo é analisar a construção da argumentação pelo autor do artigo. A ênfase da análise continua apoiada na construção composicional do artigo de opinião, fato constatado nas questões a seguir.

2. Nos parágrafos de 5 a 8, o autor traz exemplos e argumentos que sustentam o seu ponto de vista anunciado. Para dar mais peso a seus argumentos, ele utiliza algumas estratégias. Encontre, no texto, as estratégias abaixo.

- a) menção aos fatos do cotidiano;
- b) utilização de vozes de autoridade;
- c) comparação com situações reais.

3. 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.

- a) O autor faz uma constatação sobre o assunto em debate. Qual é ela?
- b) 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 (CEREJA; MAGALHÃES, 2015d, p. 184).

É possível constatar que, na seção destinada à análise do gênero a ser produzido, a coleção *Português: linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2015a, b, c, d) enfatiza os elementos estruturais e de estilo do artigo em detrimento dos aspectos relacionados à situação de produção e de recepção da escrita, com pouca ênfase para a percepção dos valores axiológicos constitutivos do gênero e sem referência às forças centrípetas e centrífugas que atuam na produção do discurso. Por conseguinte, se o ensino-aprendizagem desse gênero se limitar às orientações e às atividades propostas no material didático em análise, os discentes podem até apreender algumas características organizacionais, associados à composição do texto e ao estilo, porém os conhecimentos estarão restritos a uma dimensão relacionada ao conceito de gênero textual e não ao de gênero do discurso, como pontua a concepção bakhtiniana.

Quanto à seção *Agora é sua vez*, destinada à orientação de produção do artigo de opinião e do debate, discutiremos, nesta análise, apenas o texto introdutório de cada gênero (incluídos no quadro 4), no qual também se encontram os procedimentos apresentados na subseção *Planejamento*.

QUADRO 4 – Contextualização da proposta de produção de artigo de opinião

Livro do 6º ano	Há, a seguir, duas propostas para a produção de um artigo de opinião. [...] 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 da sua geração podem fazer para impedir que isso aconteça? (CEREJA; MAGALHÃES, 2015a, p. 208)
Livro do 9º ano	Imagine que, como adolescente, você tenha sido convidado(a) por um <i>blog</i> 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 <i>blog</i> com artigos de opinião diversos sobre o mesmo tema, escritos por médicos, pais, professores e estudantes, dentre outros. E a proposta é que você seja o representante dos adolescentes, 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 <i>blog</i> coletivo de classe, ou em um espaço de rede social, ou ainda expô-lo em um mural da escola (CEREJA; MAGALHÃES, 2015d, p. 184, grifos dos autores).

Fonte: Elaboração própria a partir de Cereja e Magalhães (2015a,b, c, d).

Com relação à temática sugerida nas atividades dos livros do sexto e do nono anos, a coleção avança por selecionar temas de interesse dos estudantes. No livro do sexto ano, essa sugestão temática é abrangente, ou seja, os estudantes são orientados a produzir um artigo sobre problemas ambientais, mais precisamente, extinção dos zoológicos ou extinção de animais e do próprio homem. No livro do nono ano, o tema é mais específico, abordando uma problemática relativa ao cotidiano dos estudantes: gravidez na adoles-

cência, com destaque para a função da família, da mídia e do poder público na conscientização dos jovens sobre esse problema.

É importante observar que antes da proposta de escrita do artigo de opinião, o livro do nono ano apresenta essa mesma temática para realização do debate regrado. Isso facilita a produção escrita dos discentes, que são orientados a escrever sobre um tema, possivelmente já discutido por eles. Além dessa temática, o estudo dos gêneros orais aborda as seguintes temáticas: *bullying*, no livro do sétimo ano, e o uso do celular em sala de aula. Os temas selecionados para as propostas de produção dos gêneros orais, portanto, estão mais próximos da realidade dos estudantes, ou seja, são de interesse dos debatedores. Quando isso não ocorre, o debate pode se tornar irrelevante para eles (DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO, 2004).

No que diz respeito à esfera de circulação dos gêneros escritos, como vimos, o artigo de opinião é um gênero do discurso oriundo da esfera jornalística, circula em jornais, revistas e outros meios de comunicação dessa esfera. Entretanto, tanto a proposta do livro do sexto ano quanto a do livro nono ano estão deslocadas de uma interação verbal concreta, pois sugerem que os artigos produzidos pelos estudantes sejam publicados em um *blog* coletivo da classe ou em um mural da escola. Um *blog* criado artificialmente e, sobretudo, um mural escolar não recriam as condições reais de produção desse gênero do discurso, mas indica uma tentativa de aproximação das condições sociais, o que merece ser valorizado em nosso modo de ver. Somado a isso, a proposta do último ano do ensino fundamental demarca a posição dos sujeitos que produzirão o artigo de opinião, mas atribuem aos estudantes o papel genérico de adolescente. Isso contrasta com a concepção de discurso dialógico proposta por Bakhtin, visto que o sujeito passa a ser produtor de um discurso que não é responsivo, pois não está orientado ou demarcado pelo outro.

Ainda no livro do nono ano, embora o capítulo *Intervalo* esteja direcionado à produção de um jornal televisivo e um jornal mural, as orientações apenas sugerem que os artigos produzidos pelos estudantes sejam divulgados, por meio de leitura, nesses espaços de produção, conforme podemos observar no quadro 5 (a seguir). De acordo com Bakhtin (2010 [1952-53]), são as interações verbais que determinam a seleção do gênero do discurso. A inversão dessa ordem pode gerar atividades de produção de texto artificiais na escola. No *Manual do Professor*, Cereja e Magalhães (2015a, b, c, d) ressaltam a importância de se aproximar as atividades de produção de gêneros do discurso da situação social real na qual ele circula, porém isso não se concretiza em algumas atividades propostas na referida coleção.

QUADRO 5 – Planejamento da produção de um artigo de opinião.

Livro do 6º ano	Decida com os colegas e o professor em que suporte os textos de opinião irão circular. Vocês podem, por exemplo, publicá-los em um <i>blog</i> 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 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 [...] (CEREJA; MAGALHÃES, 2015a, p. 208-209).
Livro do 9º ano	Retome nas 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. Como nesse caso o fato de você ser adolescente é importante para o texto, pense qual são as diferenças entre o seu olhar e o dos médicos, dos pais e 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. Pense em uma argumentação consciente para conquistar a adesão de seu público. Traga exemplos, fatos, vozes de autoridade que fundamentem o que você diz. [...] Publique o texto da maneira que você, seus colegas e professores julgarem mais conveniente (<i>blog</i>, mural, redes sociais, etc.). Ele também poderá ser lido no jornal televisão a ser desenvolvido ao final desta unidade, no capítulo Intervalo (CEREJA; MAGALHÃES, 2015d, p. 185, grifo dos autores).

Fonte: Elaboração própria a partir de Cereja e Magalhães (2015a,b, c, d).

Comparando a atividade de planejamento apresentada no livro do sexto ano com a do nono ano, é fácil perceber a oscilação entre a conceituação de tipo textual e de gênero do discurso, pois há referências a aspectos gerais aplicáveis a qualquer gênero preponderantemente argumentativo e outros pontuais, vinculados a cada situação vivida. Nas duas séries, há referência à escolha do suporte de circulação, ao perfil dos possíveis leitores do artigo de

opinião, ao registro das ideias e dos argumentos contidos no artigo lido, à formulação de um ponto de vista para construir a introdução do artigo entre outros aspectos textuais do gênero do discurso que será produzido. Essas atividades mesclam aspectos da produção, da recepção e dos elementos textuais relativos ao gênero artigo de opinião, ratificando a ênfase na perspectiva do gênero textual e não discursivo.

Em coerência com a discussão apresentada no *Manual do Professor*, na qual Cereja e Magalhães (2015a, b, c, d) observam que os gêneros orais públicos têm regras e procedimentos próprios, a tomada de notas, a troca de turnos, a apropriação de estruturas linguísticas etc. são realçadas, assim como a atividade de preparação do debate deliberado ao abordar a organização desse gênero e as posturas que devem ser adotadas pelos estudantes durante sua realização. A segunda proposta de produção do debate regrado focaliza o papel do moderador na organização das fases e das regras do debate. A primeira, porém, conforme demonstra o quadro 6, continua enfatizando estruturas linguísticas e textuais do gênero.

QUADRO 6 – Planejamento da produção de debate.

Livro do 7º ano	1. Sob 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 [...] (CEREJA; MAGALHÃES, 2015b, p. 180, grifo dos autores).
Livro do 9º ano	Para participar do debate, siga as 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 exemplos de argumentação [...] (CEREJA; MAGALHÃES, 2015d, p. 141)

Fonte: Elaboração própria a partir de Cereja e Magalhães (2015a,b, c e d).

Na seção de planejamento do gênero, a coleção apresenta ainda um box com os princípios e os procedimentos para a produção de um debate democrático, de modo sintético no livro do sétimo ano e mais expandido no livro do nono ano. Consideramos esse um ponto posi-

tivo na perspectiva didático-pedagógica, uma vez que os modelos desse tipo de interação verbal que os estudantes costumam ter são localizados em debates televisivos que, de acordo com Dolz, Schneuwly e Pietro (2004), não são modelos apropriados para se trabalhar em sala de aula, pois apresentam um tom agressivo.

Considerações finais

Não obstante os avanços que as ideias bakhtinianas provocaram na organização dos LDLP, podemos constatar que nos livros da coleção *Português: Linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2015a, b, c, d), embora haja um esforço para adequar a teoria do gênero do discurso às atividades de produção de texto propostas aos estudantes, sobretudo no manual didático do nono ano, ainda há algumas lacunas na concretização dessa abordagem em sala de aula. Uma delas diz respeito à relação entre os gêneros a serem produzidos e as interações verbais nas quais eles poderão circular. Nesse ponto, percebemos ainda ser preciso estabelecer relações mais concretas entre as práticas de produção de texto que a coleção propõe e o contexto extraescolar, ou seja, as situações reais nas quais esses gêneros circulam.

Além disso, a separação entre o conceito de tipo textual e de gênero do discurso tão acentuada nas discussões teóricas não encontra a mesma demarcação conceitual nas atividades nos livros da coleção analisada. Particularmente em relação aos gêneros marcados pela argumentação, os estudantes podem aprender de modo consistente a função de cada um desses conceitos, mas isso deve ocorrer nas interações verbais, que possibilitam compreender as finalidades e variadas características dos gêneros do discurso. Em outras palavras, não é suficiente saber argumentar, é preciso conhecer as situações que mobilizam esse saber e todos os demais aspectos envolvidos nelas, a partir da seleção de um gênero de discurso para construir uma argumentação coerente a uma situação concreta, assim os estudantes poderão agir responsivamente aos apontamentos do outro. Apesar de sua importância, ao longo das análises realizadas, notamos que esse não é o ponto de destaque na coleção mais adotada pelos professores de escolas públicas de Aracaju.

Referências

BAKHTIN, Mikahil Mikhailovich. Os gêneros do discurso. In: _____ **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010[1952-53]. p. 261-306.

BAKHTIN, Mikahil Mikhailovich.; VOLÓCHINOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010 [1929].

BRAKLING, Kátia Lomba. Trabalhando com artigo de opinião: revisitando eu no exercício da (re) significação da palavra do outro. In: ROJO, Roxane. **A prática de Leitura em sala de aula: praticando os PCN's**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2000. p. 221-247.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**, 6. 9 ed. São Paulo: Saraiva, 2015a.

_____. **Português: linguagens**, 7. 9 ed. São Paulo: Saraiva, 2015b.

_____. **Português: linguagens**, 8. 9 ed. São Paulo: Saraiva, 2015c.

_____. **Português: linguagens**, 9. 9 ed. São Paulo: Saraiva, 2015d.

CHEVALLARD, Yves. **La Transposition Didactique: Du Savoir Savant au Savoir Ensigné**. Grenoble, La pensée Sauvage, 1991.

CUNHA, Dóris de Arruda Carneiro da. O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 179-193.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; PIETRO, Jean-François de. Relato da Elaboração de uma sequência didática: o debate público. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Galaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 213-239.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo** – As ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1999.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, José Luiz; Bonini Adair; ROTH-MOTTA, Désirée (Orgs.). **Gêneros, teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola editorial, 2005. p. 152- 183.

_____. O artigo de opinião e o ensino da produção escrita. In: ROJO, Roxane. **A prática de leitura em sala de aula: praticando os PCN's**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2000. p. 207-219.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, José Luiz; Bonini Adair; ROTH-MOTTA, Désirée (Orgs.). **Gêneros, teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola editorial, 2005. p. 184-207.