



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA**

LUCAS CESAR DE OLIVEIRA

**ARGUMENTAÇÃO E PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO LIVRO DIDÁTICO
DO 9º ANO: UMA ANÁLISE DE TEXTOS E ATIVIDADES DE LEITURA E
PRODUÇÃO DO GÊNERO *ARTIGO DE OPINIÃO***

Cajazeiras - PB

2018

LUCAS CESAR DE OLIVEIRA

**ARGUMENTAÇÃO E PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO LIVRO DIDÁTICO
DO 9º ANO: UMA ANÁLISE DE TEXTOS E ATIVIDADES DE LEITURA E
PRODUÇÃO DO GÊNERO *ARTIGO DE OPINIÃO***

**Monografia apresentada ao Curso de
Letras - Licenciatura em Língua
Portuguesa, da Unidade Acadêmica de
Letras, do Centro de Formação de
Professores, da Universidade Federal de
Campina Grande.**

**Orientadora: Prof.^a Dr.^a Hérica Paiva
Pereira.**

Cajazeiras - PB

2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764
Cajazeiras - Paraíba

O482a Oliveira, Lucas Cesar de.
Argumentação e práticas de letramento no livro didático do 9º ano:
uma análise de textos e atividades de leitura e produção do gênero artigo
de opinião / Lucas Cesar de Oliveira. - Cajazeiras, 2018.
84f.: il.
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Hérica Paiva Pereira.
Monografia (Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa) UFCG/CFP,
2018.

1. Livro Didático. 2. Letramento. 3. Gêneros Discursivos/Textuais. 4.
Argumentação. 5. Artigo de Opinião. I. Pereira, Hérica Paiva. II.
Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de
Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 811.134.3(075)

LUCAS CESAR DE OLIVEIRA

**ARGUMENTAÇÃO E PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO LIVRO DIDÁTICO
DO 9º ANO: UMA ANÁLISE DE TEXTOS E ATIVIDADES DE LEITURA E
PRODUÇÃO DO GÊNERO *ARTIGO DE OPINIÃO***

**Monografia apresentada ao Curso de
Letras - Licenciatura em Língua
Portuguesa, da Unidade Acadêmica de
Letras, do Centro de Formação de
Professores, da Universidade Federal de
Campina Grande.**

Aprovada em: 13/03/2018

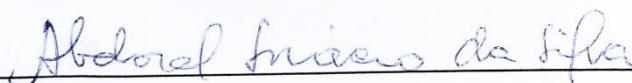
BANCA EXAMINADORA



**Prof.^a Dr.^a Hérica Paiva Pereira
(UAL/CFP/UFCG - Orientadora)**



**Prof.^a Dr.^a Rose Maria Leite de Oliveira
(UAL/CFP/UFCG – Examinador 1)**



**Prof. Esp. Abdoral Inácio da Silva
(UAL/CFP/UFCG – Examinador 2)**

A Deus, à minha família e aos amigos que sempre me apoiaram na construção e realização dos meus sonhos, dedico.

AGRADECIMENTOS

A Deus e ao universo por, além de proporcionar tudo o que tenho, permitir que eu desfrute desse momento tão importante em minha vida pessoal e profissional, fornecendo-me forças para não desistir e poder continuar seguindo em frente, apesar de todas as dificuldades que surgem no meio do caminho.

Aos meus pais, Lucineide Cesar Braga e Vicente Bezerra de Oliveira, aos quais devo tudo o que eu sou hoje, e que sempre me apoiaram nessa jornada, mesmo com tantos contratempos e situações complicadas. Tenho muito orgulho de vocês!

Aos meus familiares, em especial aos meus irmãos, pela paciência nos momentos estressantes e pelo apoio, mesmo que indiretamente, durante a pesquisa e produção escrita deste trabalho.

À minha queridíssima orientadora, professora Dr.^a Hérica Paiva Pereira, pela dedicação, paciência, generosidade e confiança depositada em mim. Sou muito grato por ter me aceitado como orientando e pela excelente orientação durante a realização deste trabalho. Aproveito também para parabenizá-la pela admirável pessoa que é e pela conduta responsável que possui. Foi e é uma honra, para mim, termos trabalhados juntos.

Aos melhores amigos, Francineide Pereira de Souza e Marcelo Liparini Vieira, que, juntos a mim, dão origem ao “Trio fantástico da UFCG”, os mais amados ou odiados dos corredores da Universidade. Muito obrigado por terem feito parte da minha vida acadêmica e pessoal, além de terem me auxiliado em todos os sentidos desde o início do curso até este momento. Vocês foram essenciais para a minha trajetória na universidade, tanto nos momentos difíceis como nos especiais. Amo muito vocês!

À Universidade Federal de Campina Grande, Campus Cajazeiras-PB (UFCG/CZ) e aos professores da Unidade Acadêmica de Letras (UAL) que fizeram a diferença na construção dos meus conhecimentos durante a minha trajetória no ensino superior. Agradeço a todos.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por, através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), permitir que, durante quase quatro anos de minha graduação, eu pudesse fazer parte de uma experiência ímpar, mediante o *Subprojeto de Língua Portuguesa: Canteiros de Linguagem*, que me fez evoluir em nível prático e profissional, contribuindo para a aplicabilidade das teorias aprendidas em salas de aula da E.E.E.F.M. Professor Crispim Coelho, além de ter colaborado para a realização desta pesquisa. Fica PIBID!

À professora Dr.^a Rose Maria Leite de Oliveira, a quem me inspirou e me inspira até hoje com toda a sua competência e excelência na universidade. Foi um prazer tê-la como coordenadora do PIBID durante os quase quatro anos que participei do programa, pois amadureci muito através das diversas dicas e orientações.

À turma 2013.1 de Língua Portuguesa, colegas que estiveram comigo durante todas as manhãs e que compartilharam os melhores momentos, tanto durante as aulas como nos corredores. Agradeço pela incrível experiência e pelos excelentes memes que surgiram com a convivência. Vocês são demais!

A José Ironildo Junior, pelas longas conversas e por ter sido o meu psicólogo particular durante esse tempo. Obrigado pelos conselhos nos momentos complicados e pelo apoio. Agradeço também por ter feito o *abstract* deste trabalho.

Aos amigos virtuais, em especial a Beatriz Siqueira da Silva e Frankleyson da Silva Brasileiro, que, apesar de nunca terem me encontrado pessoalmente, tiveram um papel fundamental em meu desempenho neste trabalho. Sou muito grato por ter conhecido essas pessoas tão gentis, amáveis e especiais.

A todos que direta ou indiretamente fizeram parte de minha formação acadêmica e profissional enquanto pesquisador, aluno e professor de Língua Portuguesa, o meu muito obrigado.

*“[...] as palavras podem formar os discursos
que oprimem, mas também os que libertam.”*

(Adilson Citelli, 1994, p. 78).

RESUMO

O Livro Didático (LD) é um instrumento indispensável no processo de ensino-aprendizagem de conteúdos na escola. Em relação à Língua Portuguesa (LP), ele precisa se adequar ao contexto social em que vivemos para promover, assim, um aprendizado real e significativo na vida do discente, que deve se tornar um cidadão ativo e participativo em suas práticas sociais. Nessa ótica, apresentamos uma pesquisa sobre o trabalho com a argumentação ligado a essas práticas em um manual didático. Com isso, nosso objetivo principal com esta pesquisa é analisar como um LD do 9º ano do Ensino Fundamental II trabalha a argumentação através da leitura e produção do gênero *artigo de opinião*, sob a perspectiva do Letramento. Para isso, como forma de análise, descrevemos a estrutura do *corpus* e da unidade onde se encontra o trabalho com o gênero argumentativo selecionado, verificamos se os textos desse trabalho com a argumentação trazem variados pontos de vista sobre o tema da unidade e averiguamos como as atividades preparam o aluno para a criação do *artigo de opinião* através do Letramento. Como fundamentação teórica, embasamo-nos principalmente em Freitag, Motta e Costa (1997), Lajolo (1996) e Santos (2007), que abordam o LD no país em um contexto histórico e atual; em Kleiman (2012), Rojo (2006, 2009), Soares (2004, 2012, 2013) e Street (2012), que discutem as questões dos significados do Letramento; e em Bakhtin (1997), Bronckart (2012), Citelli (1994), Koch (2011) e Marcuschi (2010, 2011), que falam sobre os gêneros discursivos/textuais, tanto na abordagem da Linguística Textual como na da Análise do Discurso, além de explanarem sobre a argumentação baseados, também, na Semântica Argumentativa. No que diz respeito à metodologia, esta é uma pesquisa de cunho documental, descritiva e de abordagem quanti-qualitativa, que tem, como universo de pesquisa, quatro LDs da coleção *Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem*, em que selecionamos, como *corpus*, o LD do 9º ano, pelo motivo de ser o último manual didático dela, focando na *Unidade 1*, do *Caderno de Leitura e produção*, onde encontramos o trabalho com o gênero argumentativo *artigo de opinião*. Diante disso, nossas categorias de análise se apoiam nas teorias abordadas sobre os gêneros e a argumentação, ligados às práticas de Letramento no LD. Os resultados apontaram para o fato de que, no tocante aos pontos de vista dos textos do tema da produção textual requerida, apenas 26% deles abordam o assunto, restando 74% que exploram temas aleatórios. O problema é que dos 26% que discutem o tema central da unidade, 100% possuem um ponto de vista único, o que se torna negativo em um trabalho de produção de gêneros argumentativos. Em referência às atividades, 84% possuem uma abordagem que se baseia no Letramento Ideológico, visto que os textos são devidamente explorados de forma contextualizada e, 16% delas, estão ligadas ao Letramento Autônomo, pois os textos aparecem apenas como pretextos para o ensino de algum aspecto argumentativo da língua.

Palavras-chave: Livro Didático. Letramento. Gêneros Discursivos/Textuais. Argumentação. *Artigo de Opinião*.

ABSTRACT

The textbook is an indispensable instrument in the teaching and learning process of content in the school. In relation to Portuguese Language, the textbook needs to adapt to current social context to promote, thus, a significant and real learning in the student's life, which must become an active and present in they own social practices. In this perspective, we approached a research about the work with argumentation linked to these practices in a textbook. With this, the main objective of this research is to analyze how the textbook, in the 9th grade of elementary school, works the argumentation through the reading and production of *opinion article* genre, through Literacy perspective. For this, as analyzes form, we describing the corpus structure and the unit where is the work with the selected argumentative genre, we checked the texts of that work with the argument bring varied point of view on the theme of the unit and we discovered how the activities prepare the student for the creation of the *opinion article* through Literacy. Therefore, this research has as its theoretical support the authors such as Freitag, Motta and Costa (1997), Lajolo (1996) and Santos (2007), that they approach the text book in the country in a historical and current context; Kleiman (2012), Rojo (2006, 2009), Soares (2004, 2012, 2013) and Street (2012), that discuss the subjects of the meanings of Literacy; Bakhtin (1997), Bronckart (2012), Citelli (1994), Koch (2011) and Marcuschi (2010, 2011), who talk about the discursive/textual genres, both in the approach of Textual Linguistics and in Discourse Analysis, besides explaining about the argumentation based, also, on Argumentative Semantics. In relation to the methodology, it is a character research documental, descriptive and of quantitative/qualitative approach, it has as research field, four text books of the collection *Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem* in that we selected, as corpus, the 9th grade of elementary school text book, focusing in the *Unidade 1* of the *Caderno de Leitura e produção*, where we found the work with the genre opinion article. On this basis, our categories of analysis are based on theories about genres and an argument, related to the practices of Literacy in the Textbook. The results pointed to the fact that, with regard to the textual points of view of the required textual production, only 26% of them deal with the subject, remaining 74% that explore random themes. The problem is that of the 26% that discuss the central theme of the unit, 100% have a unique point of view, which becomes negative in a work of producing argumentative genres. Regarding the activities, 84% have an approach that is based on Ideological Literacy, since the texts are properly explored in a contextualized way, and 16% of them are linked to Autonomous Literacy, since the texts appear only as pretexts for the teaching of some argumentative aspect of the language.

Keywords: Didactic Book. Literacy. Discursive/Textual Genres. Argumentation. *Opinion Article*.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Universo da pesquisa: coleção <i>Singular & Plural</i>	18
Figura 2 -	Boxes <i>Vamos pensar</i> e <i>Vamos Repensar</i>	55
Figura 3 -	Boxe <i>O que vamos fazer nesta unidade</i>	55
Figura 4 -	Boxes <i>O que vamos fazer neste capítulo</i>	56
Figura 5 -	Boxe <i>Converse com a turma</i> de abertura da unidade.....	57
Figura 6 -	Boxes <i>Converse com a turma</i> de abertura dos capítulos.....	57
Figura 7 -	Atividade de <i>abordagem ideológica</i> do Letramento.....	70
Figura 8 -	Atividade de <i>abordagem autônoma</i> do Letramento.....	73
Figura 9 -	Continuação da atividade de <i>abordagem autônoma</i> do Letramento.....	74
Gráfico 1 -	Temas abordados nos textos da unidade.....	65
Gráfico 2 -	Abordagem dos modelos de Letramento nas atividades da unidade.....	68
Quadro 1 -	O que é necessário para que um LD de LP seja considerado bom.....	28
Quadro 2 -	Marcas linguísticas para a intelecção de um texto argumentativo.....	47
Quadro 3 -	Elementos indispensáveis para o raciocínio argumentativo.....	47
Quadro 4 -	Processo de inferência do raciocínio argumentativo.....	48
Quadro 5 -	Alguns aspectos do gênero jornalístico <i>artigo de opinião</i>	49
Quadro 6 -	Estrutura do LD <i>Singular & Plural</i> do 9º ano do Ensino Fundamental II....	51
Quadro 7 -	Seções detalhadas e comentadas dos capítulos da unidade.....	59
Quadro 8 -	Gêneros discursivos/textuais da unidade.....	63
Quadro 9 -	Abordagem dos modelos de Letramento nas atividades da unidade.....	67

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
COGEAM	Coordenação Geral de Materiais Didáticos
COLTED	Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FENAME	Fundação Nacional de Material Escolar
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GLD	Guia dos Livros Didáticos
INL	Instituto Nacional do Livro
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
MT	Mudança e Transformação
NEL	Novos Estudos do Letramento
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PLID	Programa do Livro Didático
PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PLIDEM	Programa do Livro Didático para o Ensino Médio
PLIDESU	Programa do Livro Didático para o Supletivo
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM	Programa Nacional do Livro de Ensino Médio
UAL	Unidade Acadêmica de Letras
UFMG/CZ	Universidade Federal de Campina Grande, Campus Cajazeiras-PB

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 METODOLOGIA.....	17
2 O LIVRO DIDÁTICO EM FOCO	20
2.1 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL	20
2.2 O PAPEL DO MANUAL PEDAGÓGICO NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA.....	23
3 O LETRAMENTO E SUA NATUREZA SOCIAL.....	29
3.1 O QUE É LETRAMENTO?.....	29
3.2 O LETRAMENTO: MODELO AUTÔNOMO E MODELO IDEOLÓGICO	32
3.2.1 Modelo Autônomo: Letramento como prática individual	33
3.2.2 Modelo Ideológico: Letramento como prática social	35
4 OS GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS E A ARGUMENTAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR.....	38
4.1 O QUE SÃO GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS?.....	38
4.1.1 Sobre textos: noção de gênero e de tipo	40
4.2 A IMPORTÂNCIA DA ARGUMENTAÇÃO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	42
4.2.1 Os gêneros argumentativos: a formação do ponto de vista	43
4.2.2 A estrutura do texto argumentativo: conhecendo o <i>artigo de opinião</i>	46
5 ANÁLISE DO TRABALHO COM A ARGUMENTAÇÃO E O LETRAMENTO NO LD ATRAVÉS DA LEITURA E PRODUÇÃO DO GÊNERO <i>ARTIGO DE OPINIÃO</i>.	51
5.1 CONHECENDO O LD: ESTRUTURA DO <i>CORPUS</i>	51
5.1.1 Observações estruturais a respeito da <i>Unidade 1 - MT</i> do LD.....	54
5.1.2 Organização e objetivo das seções da <i>Unidade 1 - MT</i> do LD.....	58
5.2 ANALISANDO DADOS: OS TEXTOS E AS ATIVIDADES DO MANUAL	62
5.2.1 Ideologias presentes nos textos: criação do ponto de vista?	62
5.2.2 Práticas de Letramento nas atividades: uma abordagem autônoma ou ideológica no trabalho com a argumentação?	67

5.2.2.1 Atividade de <i>abordagem ideológica</i> do Letramento	69
5.2.2.2 Atividade de <i>abordagem autônoma</i> do Letramento	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS	78
ANEXO A - Abertura da <i>Unidade: Mudança e transformação</i> , do <i>Capítulo 1: Assumindo responsabilidades: sexualidade e gravidez na adolescência</i> e do <i>Capítulo 2: Assumindo responsabilidades: o sonho e a realidade</i>	81
ANEXO B - Texto da atividade de <i>abordagem ideológica</i> do Letramento: <i>artigo de opinião</i> “Grávidas no contrafluxo”	82
ANEXO C - Textos da atividade de <i>abordagem autônoma</i> do Letramento: <i>artigos de opinião</i> “Não há tempo para quem não se esforça”, “Dinheiro compra a felicidade?” e “A lei antivéu na França fere o Estado laico?”	83

1 INTRODUÇÃO

Os instrumentos pedagógicos estão em instituições escolares para auxiliarem na aprendizagem do aluno, proporcionando uma contribuição aos objetivos pretendidos em sala de aula, pois funcionam como ferramentas indispensáveis na transmissão de conteúdos necessários de disciplinas diversas. Na perspectiva de Lajolo (1996), apesar dessa variedade de materiais escolares, sabemos que alguns deles são mais habituais do que outros, por influenciarem prontamente no aprendizado discente, como os livros, que, no Brasil, são fundamentais na produção, propagação e posse de informações, principalmente daquelas cuja escola é responsável.

Consequentemente, como frisa a estudiosa, os livros que utilizamos em cursos e aulas, que foram escritos e feitos justamente para o uso sistematizado, são os didáticos e, mesmo sem serem os únicos materiais escolares usados pelos professores e alunos, são instrumentos muito importantes no processo de ensino-aprendizagem, pois em países precários em relação à educação como o nosso, acabam definindo conteúdos e fornecendo um caminho a se seguir, indicando como e o que os docentes devem ensinar.

Em relação ao surgimento e difusão desse material no país, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi criado com o intuito de distribuição do Livro Didático (LD) para estudantes da rede pública de ensino do Brasil. Mesmo que pareça recente, esse programa existe desde a década de 1930 e, ao longo de todos esses anos, ele obteve aperfeiçoamentos, mudanças em sua nomenclatura, muitas maneiras de realização, e é hoje direcionado para a educação básica brasileira. (BRASIL, 2017).

Apesar dessas mudanças no decorrer do tempo, tanto na forma como na função dos LDs, muitos deles ainda possuem inadequações na transmissão dos conteúdos de determinada disciplina, como a Língua Portuguesa (LP), não fornecendo subsídios proveitosos para o professor e o aluno, o que gera um grave problema, tendo em vista que o mesmo é enxergado como um dos principais materiais didáticos utilizados na escola, espaço onde, no contexto do ensino da língua materna, o objetivo principal é tornar o aluno um conhecedor da mesma, de maneira contextualizada, que o transformará em um cidadão crítico através do Letramento.

Mas o que faz alguém ser *letrado* hoje em dia? A escola atual e os LDs possuem suportes para capacitar e transformar o aluno em um agente competente na sua comunidade social? Muito se fala que é na instituição escolar em que aprendemos necessidades básicas para vivermos em sociedade, porém, a todo o momento, sabemos que assimilamos algo novo em nossas vidas, seja assistindo televisão, mexendo no computador, conversando na calçada

de casa, jogando videogame, fazendo compras no supermercado, etc. O fato é que ser *letrado* vai além do que se adquire na escola em termos técnicos de leitura e de escrita, porque isso envolve o que está ao nosso redor e as nossas necessidades para determinadas situações, ou seja, podemos ser *letrados* em algumas coisas e em outras não, pois há vários tipos de Letramento(s). (STREET, 2012).

Nesse cenário, sabemos que os estudos da língua e os LDs precisam adequar-se ao contexto social em que vivemos para promover um tipo de aprendizado real e significativo para o discente, pois a língua está presente em todas as nossas ações e, através delas, podemos nos colocar como agentes, indivíduos críticos sobre o mundo, muitas vezes, por meio de nossas opiniões, com o auxílio da argumentação. Em consonância com esse fato, Citelli (1994) afirma que possuir um conhecimento de como funciona a linguagem argumentativa é uma forma de abrir os olhos contra as manipulações que percebemos no dia a dia, pois é uma maneira de defesa da cidadania, visto que o uso dessa modalidade da argumentação é bem comum na sociedade, sendo nela em que a persuasão é utilizada com maior força e na qual colocamos as nossas ideologias de maneira mais explícita.

Esse modo de se trabalhar a língua no LD, através da argumentação e, por meio do Letramento, possibilita uma capacitação e preparação do discente para atuar nos textos que fazem parte da sua comunidade social. No Ensino Fundamental II, essa importância se intensifica, visto que muitos estudantes entram despreparados para o Ensino Médio, sem possuir um domínio das estratégias linguísticas, discursivas e argumentativas, o que gera uma dificuldade maior em produzir textos orais e escritos com autonomia necessária.

A partir desses problemas, e da atuação em sala de aula através do estágio supervisionado em uma escola pública da cidade de Cajazeiras-PB, com um manual didático do 9º ano do Ensino Fundamental II, decidimos selecionar o LD cujo supervisor o utilizou no trabalho com a argumentação, para verificar como isso acontece através da leitura e produção de um gênero argumentativo em uma de suas unidades, analisando se há práticas de Letramento reais e próximas dos discentes, práticas estas que devem trazer variados pontos de vista sobre um determinado assunto (tendo em vista que todo discurso possui uma ideologia intrínseca), para, assim, capacitar e preparar o aluno no processo de criação do texto.

Ao tentarmos responder a esse questionamento, apesar de tantas teorias e suportes para a melhoria dos LDs nas últimas décadas, partimos do pressuposto de que eles não trazem textos que abordam pontos de vista diferentes de um mesmo tema, e que não há uma preparação ideológica do aluno, o que o prejudica na produção argumentativa. Além disso, não podemos perder de vista o fato de que, na maioria dos casos, no trabalho com a leitura e

produção de um texto escrito argumentativo em atividades, o foco recai sobre um estudo de forma descontextualizada e que possui um núcleo individual, ou seja, está centrado em aspectos linguísticos e gramaticais, sem considerar as questões externas à língua, conectando-se ao Letramento Autônomo, como frisa Kleiman (2012), o que pode influenciar na questão do problema do analfabetismo funcional, em que muitos alunos conseguem ler e escrever, mas não são capazes de agir socialmente através dessas habilidades.

Dessa forma, nosso objetivo principal com este trabalho é analisar como o LD do 9º ano do Ensino Fundamental II trabalha a argumentação através da leitura e produção do gênero *artigo de opinião* sob a perspectiva do Letramento. Para isso, temos como objetivos específicos: demonstrar o histórico do LD no Brasil, além da relação dele com o ensino nos dias de hoje; compreender os modelos de Letramento Autônomo e Letramento Ideológico, propostos por Street (2012), e como eles funcionam no ensino de língua; discorrer sobre os gêneros discursivos/textuais e a argumentação, tendo como foco o gênero *artigo de opinião*; descrever a estrutura do *corpus* e da unidade onde se encontra o trabalho com o gênero argumentativo selecionado; verificar se os textos do trabalho com a argumentação trazem variados pontos de vista sobre o tema da unidade escolhida; e averiguar como as atividades preparam o aluno para a criação do *artigo de opinião* através do Letramento.

Para tanto, fundamentamo-nos principalmente em Freitag, Motta e Costa (1997), Lajolo (1996) e Santos (2007), que abordam o LD no país em um contexto histórico e atual; em Kleiman (2012), Rojo (2006, 2009), Soares (2004, 2012, 2013) e Street (2012), que discutem as questões dos significados do Letramento; e em Bakhtin (1997), Bronckart (2012), Citelli (1994), Koch (2011) e Marcuschi (2010, 2011), que tratam dos gêneros discursivos/textuais tanto na abordagem da Linguística Textual como na da Análise do Discurso, além de explanarem sobre a argumentação baseados, também, na Semântica Argumentativa; dentre outros autores que contribuíram para as reflexões sobre os temas.

Nesse direcionamento, percebemos o quanto é importante nos aprofundarmos em análises de como funciona o trabalho de determinado aspecto da língua em materiais como o LD, por sua importância e presença constante em sala de aula. Com isso, poderemos tentar fazer a diferença criando novos caminhos e possibilidades para a reversão de problemas encontrados, como o próprio analfabetismo funcional. Essa tentativa permite que o processo de ensino-aprendizagem se torne eficaz na escola, ainda mais quando lidamos com gêneros argumentativos, que, como frisa Kleiman (2012), em muitos casos, são trabalhados não baseados em práticas discursivas em que a escrita está ambientada, fugindo muito do papel e função social real do gênero.

Diante dessas questões e, nessa perspectiva, ampliaremos a compreensão metodológica desta investigação, apresentando o tipo de pesquisa, a forma como o *corpus* será analisado e a estrutura do trabalho, na metodologia a seguir.

1.1 METODOLOGIA

No que diz respeito à natureza desta pesquisa, ela é de cunho *documental*, por utilizar o LD como objeto de análise de um determinado aspecto existente dentro desse material que é fornecido pelo governo, visto que o mesmo é um documento oficial. (PRODANOV; FREITAS, 2013). De acordo com Marconi e Lakatos (2003), a fonte de coleta de dados desse tipo de investigação está centrada em documentos, que podem ser escritos ou não, denominados de fontes primárias, como é o caso do manual didático.

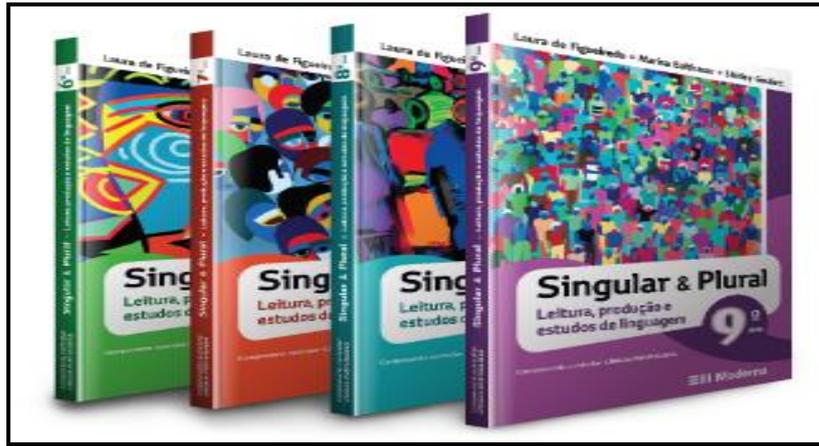
Em relação aos objetivos pretendidos, ele é de viés *descritivo*, na medida em que abordamos a história e a atualidade do manual didático de forma geral, em consonância com a LP, a maneira de se trabalhar com a argumentação através do Letramento e descrevemos o *corpus*, mostrando como o mesmo articula essas questões no ensino da disciplina. Ao comentarem sobre a pesquisa descritiva, Prodanov e Freitas (2013) frisam que, nela, observamos, registramos, analisamos, classificamos e interpretamos os fatos, sem haver uma manipulação direta. Além disso, há uma procura em descobrir a frequência desses fatos ocorridos, a sua natureza, a sua causa, classificando, explicando e interpretando os mesmos.

Quanto à abordagem da investigação, ela se classifica como *quanti-qualitativa*. Quantitativa por quantificar em números os temas dos textos e as atividades baseadas no Letramento, estabelecendo uma análise das mesmas através de gráficos. Ela se qualifica também como qualitativa por causa da interpretação do que observamos e a atribuição de significados que são necessárias no processo, conforme afirmam os pesquisadores, em que verificamos o modo como os textos e as atividades do LD contribuem para a produção de um gênero.

Ao considerarmos os aspectos da pesquisa, no que concerne ao universo dela, temos os quatro LDs da coleção *Singular & Plural: Leitura, produção e estudos da linguagem*, das autoras Laura de Figueiredo, Maria Balthasar e Shirley Goulart, do ano de 2012. Em meio a esse universo, foi selecionado, como *corpus* de análise, o manual didático do 9º ano, destinado aos discentes do Ensino Fundamental II, por o mesmo ter sido utilizado pelo supervisor do estágio no trabalho com a argumentação. Desse *corpus*, escolhemos

intencionalmente a *Unidade 1 - Mudança e transformação (MT)*, do primeiro caderno do mesmo, para cumprir com os objetivos pretendidos. O LD em questão faz parte da primeira edição publicada pela editora Moderna, visto que foi exatamente essa a que tivemos contato durante o estágio. Vejamos a figura da coleção que corresponde ao universo da investigação:

Figura 1 - Universo da pesquisa: coleção *Singular & Plural*



Fonte: Dados da Pesquisa, 2018.

Diante disso, as categorias de análise se apoiam nas teorias abordadas sobre os gêneros discursivos/textuais e a argumentação, ligados às práticas de Letramento no LD, originando três critérios em formas de perguntas, que guiarão a investigação:

- *Como o corpus e a unidade escolhida sobre a argumentação estão estruturados?*
- *Há variados pontos de vista do tema da unidade nos textos do LD?*
- *As atividades estão baseadas no Letramento Autônomo ou no Letramento Ideológico?*

Ao possuímos esses questionamentos, procuramos respondê-los da seguinte forma: no primeiro, observando e analisando a unidade escolhida, os capítulos existentes neles, as suas seções e a finalidade das mesmas; no segundo, enumerando a quantidade de textos, verificando os pontos de vista de cada um, dizendo quais deles falam sobre o tema *gravidez na adolescência* e se as ideologias destes são diversas; e no terceiro, informando quantas atividades a unidade possui e quais delas são trabalhadas, em relação ao Letramento, com o modelo autônomo (de maneira descontextualizada das práticas sociais) e com o modelo ideológico (situada socialmente com os temas dos textos), exemplificando, para cada abordagem, com uma atividade direcionada ao gênero *artigo de opinião*.

Com o intuito de orientar o leitor e organizar a discussão, o trabalho está estruturado em cinco partes centrais, divididas em capítulos, além de contar com os elementos pré-textuais, as considerações finais, as referências e os anexos. Sendo assim, neste *Capítulo 1*, há uma apresentação dos aspectos introdutórios desta pesquisa ao contextualizarmos o tema, mostrarmos os objetivos pretendidos com a investigação baseado nos problemas observados, e ao expormos os apontamentos metodológicos necessários que fornecem um conhecimento do universo do *corpus*, bem como do processo de análise do mesmo.

O *Capítulo 2*, por sua vez, possui uma abordagem do contexto histórico do LD no país e o seu surgimento como o conhecemos atualmente, o que mostra indícios de como a sua história foi marcada por manipulações ideológicas e problemas sociais, além de haver uma discussão sobre a questão do papel do manual didático conectado ao ensino de LP, que nos leva a refletir sobre o que o faz ser classificado como um material de qualidade ou não em sala de aula e sobre a função do professor diante dessa questão.

Mais adiante, no *Capítulo 3*, há uma resposta à indagação sobre o significado do Letramento ao verificarmos a diferença dele da concepção do que é Alfabetização, o que demonstra o desenvolvimento e a necessidade do surgimento desse novo termo nas últimas décadas, ligado às práticas sociais. Em seguida, ocorre uma explanação de duas visões e modelos de estudo do Letramento (o autônomo e o ideológico), baseados em Street (2012), com o intuito de mostrar que devemos levá-lo em consideração, sobretudo no ensino de LP, como um fenômeno de natureza social.

Posteriormente, o *Capítulo 4* discute questões a respeito dos gêneros discursivos/textuais, focando na argumentação. Nele, há uma apresentação do que é gênero no contexto escolar, em que mostramos a diferença entre o mesmo e os tipos textuais. Sucessivamente, essa parte do trabalho ainda trata da argumentação através dos gêneros do tipo argumentativo, abordando a importância da construção do ponto de vista para a produção dos mesmos e a estrutura e função social de um deles, que é o *artigo de opinião*.

Por fim, no *Capítulo 5*, acontece a análise do *corpus*, que é a *Unidade 1* da primeira parte do LD, referente à leitura e à produção do gênero *artigo de opinião*, procurando estabelecer uma relação das práticas de Letramento na criação dos pontos de vista sobre o tema *gravidez na adolescência*, no trabalho do manual didático com a argumentação, que é caracterizada, muitas vezes, pela produção textual de forma descontextualizada e focada apenas em aspectos linguísticos e que não fornecem suportes ideológicos necessários para o discente nesse processo.

2 O LIVRO DIDÁTICO EM FOCO

2.1 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

Desde sua criação e implantação, o LD possui uma relação com o professor sustentada por muitos encontros e desencontros, visto que ambos estão sempre em fase de transição, tentando se adequarem às teorias que surgem e às transformações que acontecem no país, como o PNLD, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e vários sistemas de avaliação implantados nos últimos anos. (DIONÍSIO, 2002). No que diz respeito aos estudos da linguagem, uma dessas mudanças foi, por exemplo, a análise da língua de forma contextualizada no lugar da análise puramente estrutural, o que já estava preconizado nos PCN, que seguem as teorias linguísticas que surgiram nas últimas décadas.

Como bem entendemos, a história do LD está intrinsecamente ligada a muitos decretos, leis e medidas do governo a partir dos anos 1930, de maneira descuidada e sem criticidade da sociedade em geral. Segundo Freitag, Motta e Costa (1997), somente em 1937 o Instituto Nacional do Livro (INL) foi criado como uma das primeiras iniciativas elaboradas pelo Estado Novo, com o intuito de possibilitar que obras de interesse educacional e cultural fossem devidamente divulgadas e distribuídas sem consultar as comunidades do país. Esse órgão foi distribuído em setores menores, como a coordenação do LD, que tinha que planejar atividades relacionadas ao manual e estabelecer acordos comerciais com instituições e órgãos que produzissem e distribuíssem o mesmo.

Oliveira (1980 *apud* FREITAG; MOTTA; COSTA, 1997) afirma que, em 1938, o Decreto-lei nº 1006 determinou o que devemos compreender como LD: livros de leitura de classe que apresentam total ou parcialmente a matéria das disciplinas das programações escolares. Com esse decreto, de acordo com os autores, foi criada uma Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), formada por sete membros indicados pela Presidência, que examinavam e julgavam os manuais, preconizavam livros para tradução e designavam alguns dos que não existiam no país para a produção, através da abertura de concurso para tal.

No ano de 1939, o Decreto-lei nº 1177 fez com que o número de membros da CNLD aumentasse de sete para doze, ordenando e organizando o funcionamento da comissão, que estava ligada diretamente ao controle que o ministro Gustavo Capanema tinha sobre ela, responsável pela produção e divulgação do LD. Com o final de sua gestão em 1945, houve muitas críticas relacionadas à autenticidade dessa comissão, mas, apesar de disso, o Decreto 8460/45 consolidou a legislação 1006/38, responsável pela criação da mesma. Foi então que,

em 1947, o ministro Clemente Mariani requisitou juridicamente a legalidade ou não da CNLD, que persistiu com seus poderes plenos, sem que fossem resolvidos os problemas decorrentes das críticas relacionadas ao manual didático. (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1997).

Vale ressaltar que o ensino de LP nessa época, até os anos 1940, era voltado para a gramática da língua e para a análise de textos de conceituados autores. As exigências de formação docente só aconteceram de fato a partir da década de 1930 e os professores eram estudiosos da língua e literatura que, mesmo com cargos públicos e atividades profissionais, voltavam-se também para o ensino. Dessa maneira, seguindo a linha de raciocínio de Soares (2001 *apud* DIONÍSIO, 2002), o professor de LP era o indivíduo que conhecia muito bem a gramática e literatura da língua e que usufruía apenas o texto do material didático, gramatical ou literário, para o mesmo comentar, discutir individualmente e propor atividades e exercícios para os discentes.

A autora comenta ainda que, a partir da década de 1950, esses textos de gramática e literatura foram trocados por um único livro que, por sua vez, continha o conteúdo gramatical e literário, além de atividades. Dessa forma, diferentemente de antes, não se sujeitava ao professor o dever de criar exercícios e propor as atividades, pois o próprio autor do livro se apropriou dessa atribuição. Com isso, os docentes passaram a esperar do livro essa posição e, por sua vez, o mesmo começou a ter um controle sobre o que o professor deveria fazer, não pelas sugestões de atividades que havia e pela facilidade de organização dos conteúdos, mas pelo profissional ter, de certa forma, perdido sua autonomia, esperando sempre desse material didático, sem fazer questionamentos e críticas. Tal fato, a partir dessa década, mostra-se contraditório porque os professores eram formados e habilitados em cursos de suas áreas, o que implicaria um teor de criticidade elevada e uma atuação de qualidade que lhes permitiria agir em sala de aula sem a necessidade de se apoiar totalmente em ferramentas didáticas.

Voltando à perspectiva histórica do LD, nos anos 1960, segundo a trajetória explanada por Freitag, Motta e Costa (1997), foi criada a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) através de acordos entre o governo brasileiro e o americano. Diante de muitas críticas sobre o possível controle ideológico americano, essa parceria, de acordo com a assessora do Ministério da Educação (MEC) da época, objetivava a distribuição gratuita de 51 milhões de livros para os discentes brasileiros durante três anos. Essa comissão foi extinta anos mais tarde, em 1971, quando foi criado o Programa do Livro Didático (PLID), que antes era da responsabilidade do INL e passou a ser assumido em 1976 pela Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME), criada no ano de 1968.

É durante esse período e por causa da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1971, que o manual didático surge como um gênero do discurso e se torna o material que conhecemos hoje. Essa Lei, de acordo de acordo com Bunzen e Rojo (2008, p. 78), e em relação à língua materna, determina a LP como “[...] instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira” e, a partir disso, a disciplina se torna *Comunicação e Expressão* no antigo primário (Ensino Fundamental I), *Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa* no antigo ginásio (Ensino Fundamental II) e *Língua Portuguesa e Literatura Brasileira* no antigo colégio (Ensino Médio).

Freitag, Motta e Costa (1997) dizem que, em 1980, quando as diretrizes básicas do programa do LD para Ensino Fundamental, Médio e Supletivo (PLIDEF, PLIDEM e PLIDESU) foram lançadas, houve uma vinculação explícita da política do livro com a criança carente. Como afirma os autores, no ano de 1983, a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) foi decretada através da Lei 7091 com o objetivo de desenvolver programas de auxílio ao estudante. Em consequência disso, segundo Oliveira et al. (1984 *apud* FREITAG; MOTTA; COSTA, 1997), foram reunidas, em uma só instituição, muitas iniciativas de assistência do governo que era uma característica do regime militar, recebendo muitas críticas no Brasil por apresentar complicações na distribuição dos livros nos prazos corretos, além do autoritarismo em decisões de escolha do manual, entre outras. No ano de 1985 o PLIDEF se transformou em PNLD, e muitas mudanças aconteceram, como a indicação dos manuais realizada pelos próprios professores e, também, a reutilização do LD. (BRASIL, 2017).

Os anos 1990 foram marcados pela execução de fato da política dos manuais pedagógicos no país, tanto é que houve discussões em vários aspectos sobre a necessidade de melhoria dos LDs e da capacitação dos docentes. Santos (2007), ao falar sobre isso, ainda comenta que em 1994 o MEC indicou indivíduos especializados para avaliar e analisar os livros adquiridos pelas instituições públicas e que em 1996 o PNLD sofreu alterações em suas características, algumas básicas que conhecemos hoje, além de ser introduzido o processo de avaliação com a publicação do primeiro Guia dos Livros Didáticos (GLD), documento que possui informações que auxiliam na escolha dos manuais. Um ano mais tarde, em 1997, a FAE foi extinta e a responsabilidade do programa passou a ser do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). (BRASIL, 2017).

No final do século passado, o PNLD foi ampliado e melhorado, passando o MEC a distribuir LDs, de forma contínua, para os alunos de todo o Ensino Fundamental. Foi então que em 2000 os manuais passaram a ser entregues um ano antes de sua utilização, o que proporcionou uma atualização constante além de, no ano de 2003, o MEC instituir o

Programa Nacional do Livro de Ensino Médio (PNLEM), que seguia os mesmos moldes do PNLD. (BRASIL, 2017).

Depois de toda essa trajetória histórica, hoje o PNLD objetiva auxiliar o trabalho docente por meio da distribuição de coleções de manuais didáticos aos discentes da educação básica através de ciclos trienais alternados. Dessa forma, o MEC adquire e envia os livros para os alunos do Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio, que devem ser devolvidos para a utilização por outros estudantes em um período de três anos. Quanto à responsabilidade de avaliar e selecionar as obras registradas no PNLD e no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), ela é da Coordenação Geral de Materiais Didáticos (COGEAM); além disso, compete a ela também a elaboração do GLD que ajuda o professor na escolha dos LDs. Já a compra, o abastecimento e a permutação dos materiais para as escolas públicas do Brasil, competem ao FNDE. (BRASIL, 2016).

2.2 O PAPEL DO MANUAL PEDAGÓGICO NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Freitag, Motta e Costa (1997), em relação ao uso do LD, comentam que há três categorias de consumidores e utilizadores do manual: o Estado, por comprar o livro; o docente, por escolhê-lo e usá-lo como ferramenta de trabalho nas aulas; e, por fim, o discente, por possuir nele o material necessário para a sua aprendizagem em uma área de conhecimento específica ou em níveis de formação. De acordo com levantamentos e pesquisas feitas pelos pesquisadores no século passado, o LD não servia aos docentes apenas como ferramenta, mas como uma verdade absoluta de conhecimentos sobre os assuntos que nele havia. Assim, de acordo com os mesmos e baseados nas observações que fizeram:

O livro didático não funciona em sala de aula como um instrumento auxiliar para conduzir o processo de ensino e transmissão do conhecimento, mas como o modelo-padrão, a autoridade absoluta, o critério último de verdade. Nesse sentido, os livros parecem estar modelando os professores. O conteúdo ideológico do livro é absorvido pelo professor e repassado ao aluno de forma acrítica e não distanciada. (Ibid., p. 111).

O problema é que, até hoje, muitas vezes, observamos essa situação acontecendo nas escolas públicas brasileiras. Além disso, para piorar esse cenário, as escolhas dos manuais, tidos como produtos únicos e essenciais, muitas vezes, acontecem sem critérios estabelecidos firmemente pelos próprios professores, que podem estar ligados mais à comodidade pessoal dos mesmos do que às necessidades essenciais dos alunos ou sua qualidade.

Santos (2007) observa que o LD nos últimos tempos vem recebendo um grande espaço na escola, além de um grande valor social e, como constam em muitas pesquisas e investigações, ele é tido como o principal meio impresso utilizado pela maioria dos docentes e discentes. Dessa forma, o mesmo faz parte de um papel importante na cultura escolar do país, por envolver todas as áreas da vida em sociedade. Lajolo (1996) é categórica ao afirmar que, como o LD é importante no contexto brasileiro, ele precisa ter uma atenção melhor das políticas educacionais e que tanto a escolha quanto a aplicação dele necessitam ser fundamentadas na capacidade dos docentes que, juntamente com os estudantes, farão do manual um objeto de transmissão de conhecimentos variados. O professor precisa ter um cuidado especial com esse material, possuir criticidade e saber lidar com ele para obter uma eficiência em sala de aula e não apenas segui-lo sem planejamento, pois, muitas vezes, o mesmo pode trazer informações erradas, descontextualizadas e possuir muitas inadequações.

Um manual não deve trazer informações incorretas no que se refere a tudo o que está sendo ensinado e sobre o que existe em sociedade, como frisa Lajolo (1996), além de não poder reproduzir preconceitos contra grupos sociais ou incentivar, mesmo que indiretamente, comportamentos e valores que firam a ética social. Apesar disso, a estudiosa afirma que, mesmo que o LD não deva conter informações equivocadas e nem consentir com alguns valores e comportamentos, em alguns casos, nas últimas décadas e, até nos anos atuais, temos percebido que eles trazem esses equívocos e, mesmo assim, ainda são usados em diferentes instituições escolares no Brasil, o que compromete a transmissão de conhecimentos. Ao diferenciar um livro considerado bom de um livro considerado ruim, a autora afirma que:

[...] o bom livro didático diferencia-se do livro didático ruim pelo tipo de diálogo que estabelece com o professor, durante o planejamento do curso. Não obstante, o livro didático bom, adequado e correto, [...] pressuponha que o professor personifique o uso que dele faz na sala de aula, o livro didático ruim exige que o professor interfira de forma sistemática nos conteúdos e atividades propostos e considerados inadequados. (Ibid., p. 7).

A diferença entre o LD bom e o LD ruim está na interação entre ele e o professor e a quantidade de interferência que o mesmo deve fazer ao usá-lo, como ainda afirma a pesquisadora. Porém, isso não significa que em um bom manual não haja essa mesma interferência também, afinal, apesar de ser considerado bom, ele precisa de adaptação e contextualização constantes em vários sentidos como, por exemplo, em relação ao perfil da turma em que o docente está trabalhando.

Em relação ao LD ruim, no que diz respeito à contextualização social, Freitag, Motta e Costa (1997) mostram que nos anos 1980 grande maioria dos estudos realizados sobre a

ideologia do manual revelou que a realidade das crianças não está ligada aos conteúdos dos LDs, porque muitas vezes havia uma preocupação em camuflar e subtrair os problemas decorrentes da sociedade relacionadas a algumas classes sociais e minorias em que se encontravam uma boa parcela dos jovens, como as crianças carentes, numa tentativa de esconder a problemática em que se vivia na época. Sendo assim, no decorrer do século XX, “o livro didático tem sido decretado, produzido, distribuído, criticado [...] sem que os autores dos decretos, dos livros, dos estudos científicos dessem atenção especial aos usuários do livro: o professor e o aluno”. (Ibid., p. 123). Apesar de tantos impasses em relação a esse material, para os autores:

Defensores e críticos, políticos e cientistas, professores e alunos são, no momento, unânimes em relação ao livro didático: *ele deixa muito a desejar, mas é indispensável em sala de aula*. Se com o livro didático o ensino no Brasil é sofrível, sem ele será incontestavelmente pior. Poderíamos ir mais longe, afirmando que sem ele o ensino brasileiro desmoronaria. Tudo se calca no livro didático. Ele estabelece o roteiro de trabalhos para o ano letivo, dosa as atividades de cada professor no dia-a-dia da sala de aula e ocupa os alunos por horas a fio em classe e em casa (fazendo seus deveres). (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1997, p. 128, grifo dos autores).

Essa realidade, vista pelos estudiosos naquela época, está muito presente nas escolas atuais e reflete justamente essa visão de que sem o LD seria bastante complicado atuar e estar em sala de aula como docente. Mas, nessa perspectiva, o que fazer ao nos depararmos com um livro considerado ruim tendo que trabalhar com o mesmo? De acordo com Lajolo (1996), há uma maneira de diminuir os danos causados pelo uso de um LD ruim, que é o planejamento em torno dele e a observação cuidadosa de todos os seus aspectos, que farão com que surjam estratégias de como estabelecer uma relação entre o que está presente no livro e o que está presente na vida dos alunos, ou seja, que atividades, exercícios e textos estarão realmente contextualizados com o que o discente vive. Essa maneira de se trabalhar, com o LD ruim, requer do profissional muita segurança, pois, em determinados momentos, será necessário dizer à turma que o manual está incorreto, causando um desconforto para ambos.

Lajolo (1996, p. 8) afirma que “[...] não há livro que seja à prova de professor: o pior livro pode ficar bom na sala de um bom professor e o melhor livro desanda na sala de um mau professor. Pois o melhor livro [...] é apenas um livro, instrumento auxiliar da aprendizagem [...]”. Então, ainda segundo a autora, por melhor que o mesmo seja, ele sempre precisará de adaptações contínuas, pois é um produto muito geral, que requer do docente selecionar os conteúdos com cuidado e preparar o seu modo de utilização. Assim, de um lado, é um erro colocar tanta expectativa em um material que está para nos auxiliar e não para nos comandar, exigindo que façamos o que está presente ali; por outro, é bom que o LD tenha a melhor

qualidade possível, para que seja uma ferramenta realmente eficaz, e para que o professor não precise fazer tantos ajustes e ressalvas, até porque os LDs são estudados também pelos alunos em casa e sem orientação de um profissional, o que pode ser perigoso na questão da veiculação de informações indevidas.

Diante de tantas inadequações na transmissão das disciplinas por parte dos LDs e dos professores, com o passar do tempo a realidade foi mudando perante a novas teorias científicas e reformulações na educação, como os próprios PCN do Ensino Fundamental II, em 1998, e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), publicados em 2000. Santos (2007) faz uma observação ao afirmar que, com as avaliações realizadas no PNLD e de acordo com os Parâmetros, o Estado nos últimos anos tem dado sentido e atenção à sua própria cultura, deixando de considerar o currículo como único, o que era visto na década de 1930.

Quanto ao ensino de LP, os PCN preconizam algumas teorias baseadas na discursividade, no uso e na reflexão da linguagem, estudando-a de forma contextual e situacional. Esse documento serve para fornecer orientações que auxiliam os professores e a produção de materiais didáticos com o intuito de sugerir o que fazer em sala de aula de acordo com vários estudos de teorias científicas sobre a educação.

Em relação ao Ensino Fundamental II, os PCN consideram a articulação entre o sujeito discente, os conhecimentos operantes em práticas de linguagem e a intervenção do docente. Tendo em vista essa conexão, o objeto de ensino e aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo apropriado pelo indivíduo nas suas práticas sociais que são mediadas pela linguagem. (BRASIL, 1998). Para promovermos situações em que o aluno adquira em LP os conhecimentos necessários, nessa mesma linha, os PCN nos propõem:

[...] Planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino. (BRASIL, 1998, p. 22).

Desse modo, de acordo com os Parâmetros, cabe a nós, professores, atuarmos como mediadores nesses processos e sabermos planejar, incrementar e comandar os exercícios pedagógicos com o intuito de provocar reflexão no aluno, bem como nos apropriarmos da função de interlocutores que orientam e tematizam os aspectos necessários de acordo com a carência de uma turma específica, em busca de uma aprendizagem adequada. Ainda na visão

do documento e, tendo a concepção de linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade e gramática como um relativo entendimento que o sujeito tem da sua linguagem, o ensino de LP condiz com “uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão [...] [,] ao aluno, [...] [a ampliação de] sua competência discursiva”. (BRASIL, 1998, p. 27).

No que diz respeito ao Ensino Médio, as orientações dos PCNEM não se diferenciam em relação à perspectiva discursiva, já que, de acordo com eles, as competências e habilidades que precisam constar e ser desenvolvidas no ensino de LP seguem uma mesma linha, uma visão de linguagem como um produto de valor social. Em meio a essa concepção, eles definem que os discentes devem:

Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar, e agir na vida social; [...] analisar os conteúdos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção; [...] confrontar opiniões e pontos de vista sobre diferentes manifestações da linguagem verbal; [...] compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade. (BRASIL, 2000, p. 20-22).

Ao conhecermos os objetivos do ensino de LP na escola básica brasileira, e tendo em vista que o LD é uma importante ferramenta de trabalho para o professor na aprendizagem dos conteúdos dessa disciplina em sala de aula, surge um questionamento em relação ao que caracteriza um manual de LP ser de qualidade ou não. De acordo com Marcuschi e Cavalcante (2008), o bom LD de LP será aquele que compreende a língua no processo de observação do perfil do aluno e contexto de uso da obra em um sentido múltiplo, plural, devendo expor seu entendimento sobre a mesma, assim como as certezas científicas dos conteúdos e as capacidades indispensáveis de serem ensinadas/aprendidas. Desse modo, o LD precisa ser estruturado de forma que abarque os conhecimentos necessários de forma bastante abrangente e variada, pelo fato de haver muitos contextos e modos de enxergar e trabalhar com a língua na escola.

Assim, em resposta à indagação surgida anteriormente, as autoras comentam que, para ser um bom manual de LP, ele deverá possuir determinados aspectos, os quais veremos no quadro a seguir:

Quadro 1 - O que é necessário para que um LD de LP seja considerado bom

MANUAL DIDÁTICO DE LP CONSIDERADO BOM	
<i>PRÁTICAS DE LETRAMENTO</i>	<i>GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS</i>
1) Permite a problematização das <i>práticas de letramento</i> , fornecendo momentos diversificados de trabalho textual em contextos de uso.	2) Opera com os <i>gêneros discursivos/textuais</i> que circulam na sociedade, considerando-se aí as práticas discursivas dos interlocutores.

Fonte: Adaptado de Marcuschi e Cavalcante (2008, p. 239-240).

Segundo as autoras, esses são os dois fatores que esperamos de um LD de LP que esteja realmente em contato com os interesses sociais, na concepção sociointeracionista da linguagem. Por esse ângulo, temos um direcionamento do que esperamos para um bom LD de língua materna, que é o trabalho com as *práticas sociais de Letramento* manipuladas através dos *gêneros discursivos/textuais*, para haver uma contribuição na construção cidadã do indivíduo, o que permitirá ao mesmo atuar e agir comunicativamente em sociedade.

Ao seguirmos uma linha explanatória sobre o LD e o ensino de LP, chegamos a esses dois conceitos muito importantes, Letramento e gêneros discursivos/textuais, que serão definidos e discutidos nos próximos capítulos.

3 O LETRAMENTO E SUA NATUREZA SOCIAL

3.1 O QUE É LETRAMENTO?

Em nossa sociedade, estamos rodeados de uma diversidade textual que nos proporciona muitas possibilidades de interação, ainda mais no mundo globalizado em que nos encontramos atualmente. Ao considerarmos esse fato, sabemos que os sujeitos, através da linguagem, realizam práticas sociais, e estas são baseadas no que é chamado de Letramento, por observarmos que a escrita funciona como conciliadora entre essas práticas e os indivíduos de uma comunidade.

Na perspectiva desse termo, Carvalho e Mendonça (2006) afirmam que o Letramento quase sempre é associado à Alfabetização e que é conceituado de modo diferente entre os pesquisadores do fenômeno. Em contrapartida a essa associação, as autoras frisam que há muitos letramentos de natureza diversificada, até mesmo sem a presença da Alfabetização. Apesar disso, Soares (2004) comenta que, embora sejam diferentes, os dois dependem um do outro e são inseparáveis. Diante dessa situação, quais seriam as diferenças entre Letramento e Alfabetização, e como funciona essa interdependência que existe nessa relação?

Muitas vezes utilizamos a expressão *letrado* para definir um nível de escolaridade de alguém, como se alfabetizar e *letrar* fossem sinônimos, o que na verdade não procede. Temos esse costume devido ao processo de Alfabetização, no século XX, ter passado a se realizar especificamente em instituições escolares, pois há um tempo em nossa história, mais precisamente no século XVI, as pessoas se alfabetizavam pela importância que o poder da comunicação e da palavra escrita começou a ter em várias áreas da vida cotidiana. Assim, a Alfabetização de grande parte dos indivíduos da sociedade precedeu o desenvolvimento industrial, ou seja, ela não havia surgido com a escola. (JUNG, 2007).

Ao longo do tempo, o conceito de Alfabetização foi se redefinindo de acordo com o contexto de escolarização até chegar ao que conhecemos hoje, “um sistema de conhecimento *descontextualizado*, validado através de desempenhos em testes”. (Ibid., p. 84, grifo nosso). Ao definir o termo, Soares (2013, p. 15) afirma que ela é um “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita”. Nesse sentido, ser alfabetizado é saber ler e escrever, na perspectiva da decodificação e codificação da língua.

Em uma mesma linha, Val (2006) descreve-a como um processo essencial em que nos apropriamos da escrita, a aprendizagem do princípio alfabético e ortográfico, que nos possibilitam ler e escrever. Dessa forma, segundo a autora, uma pessoa que é alfabetizada

compreende e tem domínio do código escrito, que é organizado entre as relações da fala e as letras utilizadas para a representação delas na escrita. Nessa ótica, os indivíduos alfabetizados conseguem ter a capacidade de ler e escrever textos, mas isso não significa que os mesmos possuam habilidades para tais atos em diferentes contextos da sociedade, o que ocasiona alguns problemas trazendo uma reflexão acerca do significado do que é ser alfabetizado e se isso é suficiente em um mundo tão grafocêntrico e plural como o nosso.

Diante disso, Meimes e Corrêa (2009) comentam que possuir o conhecimento apenas do código, pelo qual a língua se organiza e concretiza, não é suficiente para realizar um uso efetivo das três práticas discursivas: a escrita, a fala e a leitura. É nesse contexto que encontramos os analfabetos funcionais, indivíduos que, apesar de dominarem o código escrito, não conseguem interpretar ou compreender um texto como produto construído socialmente e, assim, não fazem o uso da sua capacidade, que pode ser considerada mecânica, para uma comunicação interativa em comunidades.

Conforme Soares (2004), até os anos 1980, o objetivo maior no ensino de língua era a Alfabetização, ou seja, o foco estava justamente nessa perspectiva de aprendizagem do sistema convencional da escrita, com a finalidade do domínio por parte do aluno desse sistema como um pré-requisito para que ele pudesse desenvolver as habilidades de uso do mesmo. Porém, Jung (2007) alega que, desde o século XIX, quando a Alfabetização ia avançando nas sociedades, surgiu um questionamento do porquê pessoas alfabetizadas nem sempre adquirirem a competência necessária para utilizar a leitura e a escrita e nem se envolverem nas práticas sociais desta última.

Com os passar dos anos, os estudiosos da linguagem perceberam que alfabetizar já não era mais o suficiente para que um indivíduo conseguisse atender às demandas sociais da língua. Precisava-se, então, de um termo que representasse essa dimensão social, focando não apenas em ensinar/aprender a ler e/ou a escrever, mas saber fazer o uso dessas competências em contextos sociais.

Em meio a essas insatisfações surge o termo Letramento, que é uma versão para o português de *literacy*, palavra que, etimologicamente, vem do latim *litera* (letra), com o sufixo *-cy*, denotando condição, estado, qualidade. Assim, de acordo com Soares (2012, p. 17), “[...] *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever”. Com esse conceito, de acordo com a autora, temos a ideia de que a escrita traz muitas consequências tanto para o grupo social em que ela está sendo introduzida quanto para o indivíduo que aprende a usar esse sistema. A estudiosa reitera ainda que:

[...] do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever – *alfabetizar-se*, deixar de ser *analfabeto*, tornar-se *alfabetizado*, adquirir a tecnologia do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem consequências sobre indivíduo, e altera o seu *estado* ou *condição* em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, linguística. O “estado” ou a “condição” que o indivíduo ou o grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças, é que é designado por *literacy*. (Ibid., p. 17-18, grifo da autora).

A palavra Letramento, no sentido que está sendo atribuída atualmente, apareceu pela primeira vez em LP no livro de Mary Kato *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de 1986. A partir de então, o termo foi ganhando espaço no mundo da educação, em livros como os de Leda Verdiani Tfouni e Angêla Kleiman, em 1995. A situação interessante do surgimento dessa nova palavra é o porquê de somente a partir dos anos 1980 ter havido a necessidade dela, mesmo vivendo séculos sem a mesma. Segundo Soares (2012) ela surgiu para dar um nome a um fato novo que tinha se manifestado, um fenômeno que poderia até existir antes, mas que não se dava conta dele, e como não se fazia isso, não havia um nome.

Para uma melhor compreensão, entendemos que não é por saber ler e escrever que uma pessoa está capacitada para agir socialmente através da escrita, pois podemos ver muitos indivíduos que têm dificuldades em redigir gêneros discursivos/textuais simples, como uma *declaração*, uma *carta*, um *requerimento*, etc. Esse fenômeno, chamado de Letramento é a apropriação do uso do código linguístico, aprendido através da Alfabetização, e a interpretação e a ação em diferentes contextos e situações sociais. Uma pessoa analfabeta funcional dificilmente consegue produzir sentidos e agir através da leitura e da escrita mesmo alfabetizada, pois “um indivíduo alfabetizado não é um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele [...] que sabe ler e escrever; já o [...] letrado, o [...] que vive em estado de letramento [...] que usa socialmente a leitura e a escrita, [as] pratica [...].” (SOARES, 2012, p. 39-40).

No contexto da necessidade de uma palavra para designar um novo fenômeno, e em uma sociedade que até então só se preocupava com a questão do analfabetismo, por que não houve uma apropriação da palavra oposta a esta, o alfabetismo, para designá-lo? Conforme foi explicitado, alguém alfabetizado é diferente de alguém letrado, por isso não seria viável a utilização desse termo. Apesar disso, muitos estudiosos ainda utilizavam os dois como sinônimos e, só algum tempo depois, que alfabetismo foi sendo substituído por Letramento.

Kleiman (2012) reconhece que o conceito deste último passou a ser usado para tentar separar os estudos sobre a escrita numa perspectiva social dos estudos sobre a Alfabetização,

que salientam as técnicas individuais no uso e na prática da escrita. Alfabetismo, no sentido que lhe é dado, não daria conta de representar ou abarcar algo como a explicação da ação sobre a linguagem em um meio onde a escrita comanda as atividades do homem, justamente por envolver capacidades variadas. Nesse sentido, o que adianta ter conhecimentos sobre algo e não saber usá-lo para algum objetivo ou finalidade? Assim acontece com a leitura e a escrita. Nessa perspectiva, Rojo (2009, p. 44) diz que:

Para ler [...] não basta conhecer o alfabeto e decodificar letras em sons da fala. É preciso também compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com outros temas do texto, inclusive com o conhecimento de outros textos/discursos (intertextualizar), prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar. É preciso também interpretar, criticar, dialogar com o texto [...] Reciprocamente, para escrever, não basta codificar e observar as normas da escrita do português padrão do Brasil; é também preciso textualizar: estabelecer relações e progressão de temas e ideias, providenciar coerência e coesão, articular o texto a partir de um ponto de vista levando em conta a situação e o leitor etc.

A autora afirma que é preciso distinguir os dois termos, porque alfabetismo possui um foco individual e que é ditado por capacidades e competências escolares em uma perspectiva psicológica, diferentemente do Letramento, que recobre os usos e práticas sociais de linguagem envolvidos em contextos diversos da sociedade em uma perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. Outra razão por alfabetismo não ter sido utilizado para designar esse fenômeno é o fato de uma pessoa poder não ser alfabetizada, mas ser, de certa forma, letrada, ou seja, possuir a capacidade de relação com a leitura e a escrita mesmo sem conhecer o código linguístico.

Porém, para agir ativamente com autonomia na sociedade através do Letramento, é preciso ser alfabetizado, o que revela a questão da interdependência na relação entre os dois, como frisa Soares (2012, p. 47, grifo da autora), ao afirmar que “[...] *alfabetizar e letrar* [...] [são] duas ações distintas, mas não inseparáveis [...] [. Portanto,] o ideal seria *alfabetizar letrando*”, ou seja, ir além do ato de ensinar a ler ou a escrever, a ter o domínio gramatical da língua ou possuir uma capacidade linguística mecânica, mas fazer tudo isso de uma forma contextualizada através das práticas sociais com essas apreensões.

3.2 O LETRAMENTO: MODELO AUTÔNOMO E MODELO IDEOLÓGICO

O Letramento, tal qual o definimos anteriormente, não é algo que é fechado em si designando apenas um tipo de prática, mas abrange diversas perspectivas por, na maioria das

vezes, estar aberto a questões contextuais e situacionais da língua, representando todas as realizações sociais em que há o uso da mesma direta ou indiretamente. Assim, através dos Novos Estudos do Letramento (NEL), a partir da visão de Street (1984 *apud* SOARES, 2012), seria mais adequado pluralizar esse conceito, focando em *Letramentos*.

Ao tentar propor um debate mais amplo sobre o assunto, o autor enfatiza a expressão *Múltiplos Letramentos*, termo que o mesmo desenvolveu com o intuito de opô-lo a um conceito autônomo, representado apenas com a palavra *Letramento*, tomada por uma singularidade que, de forma autônoma, possui efeito sobre outras coisas. O autor ainda frisa que essa reificação mudou o seu real significado, reiterando a importância da expressão pluralizada para desafiar o que ele chama de “letramento singular autônomo”, que se aproxima, na verdade, do significado da Alfabetização. (STREET, 2012, p. 71). Com isso, a verdadeira essência do mesmo se perde e, diante da situação, o autor propõe dois modelos de Letramento nos estudos: o Autônomo, que foi reificado, aproximando-se do sentido de alfabetizar; e o Ideológico, representando o sentido plural, social e real do vocábulo.

3.2.1 Modelo Autônomo: **Letramento como prática individual**

O Modelo Autônomo do Letramento possui uma ideia de separação e dicotomização das pessoas ditas letradas das consideradas não letradas, fornecendo poder à escrita, como se a mesma, de forma autônoma, fosse a responsável pelo desenvolvimento de um indivíduo. Kleiman (2012) comenta que essa característica de autonomia diz respeito ao fato da escrita, de acordo com essa concepção, ser tida como um produto completo em si mesmo, que não precisa estar preso ao contexto de produção para uma interpretação, pois seria determinada pelo funcionamento interno do próprio texto, não necessitando das estratégias orais.

A autora ainda afirma que, além da ideia de autonomia de um texto, o modelo possui três características principais: a primeira, relação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo, que tem uma ideia de atribuição da escrita pelo avanço de habilidades cognitivas; a segunda, dicotomia entre oralidade e escrita; e a terceira, supervalorização da escrita, o que faz com que grupos que as possuam tenham mais poder na sociedade.

A primeira característica, que afirma que as nossas habilidades cognitivas avançam a partir da escrita, é consequência da escolarização, cujos objetivos específicos das instituições estão relacionados a ensinar a ler e a escrever. Porém só possuímos um desenvolvimento

cognitivo através de uma prática social em que nos engajamos quando usamos a escrita, portanto, não depende só desta última. Kleiman (2012, p. 26-27) mesmo diz que “[...] a maior capacidade para verbalizar o conhecimento [...] é consequência de uma prática discursiva privilegiada na escola que valoriza não apenas o saber, mas o ‘saber dizer’.” Essa característica é perigosa, segundo a pesquisadora, pelo fato de haver uma dicotomia entre os que sabem ler e escrever e os que não sabem, atribuindo uma cognição muito distinta entre eles, reproduzindo preconceitos.

Em relação à segunda característica, que separa a oralidade da escrita, a estudiosa frisa que nas visões em que há um privilégio de um modelo de estudo, não baseado em práticas discursivas na qual a escrita está ambientada, geralmente, a prática de Letramento mais vista é aquela da produção de textos argumentativos, justo os quais mais se diferenciam da oralidade, tendo em vista que o padrão desta última é o diálogo. Mas sabemos que nem toda escrita é formal e tem planejamento, assim como nem toda oralidade é informal e sem preparação. Assim, uma polarização extrema entre as duas modalidades é inadequada, pois “[...] faz mais sentido reencaminhar o ensino da escrita na escola priorizando o que há de comum e relegando a um segundo plano a diferença”. (Ibid., p. 30).

Na última característica há uma atribuição de poder para aqueles indivíduos que dominam a escrita, o que revela como nossa sociedade é tão grafocêntrica. Esse modelo, em relação a esse poder, ainda de acordo com a autora, atribui o fracasso e a responsabilidade por ele à pessoa que faz parte de grupos de pobres e marginalizados nas sociedades avançadas, o que se situa como um grave problema social.

A grande adversidade é que, apesar disso, a concepção de Letramento Autônomo, considerado descontextualizado, é bastante frequente no meio acadêmico, assim como no ensino de leitura e de escrita, porque é justamente como aprendem e se formam os docentes. Considerando o Letramento Escolar, nesse contexto, é possível inferirmos que esse modelo domina o método da maioria das escolas, já que as mesmas possuem objetivos, muitas vezes, específicos e técnicos, relacionados ao ensino de LP. (IVANIC, 2004 *apud* MAGALHÃES, 2012).

Em nosso país, o Letramento Autônomo norteia e orienta o currículo do curso de Letras no Ensino Superior, gerando um ciclo, por sair daí a formação de professores, de acordo com Magalhães (2012). Um dos grandes problemas dessa abordagem na leitura apontados pela autora é o fato dos textos serem alheios ao contexto social, como se os mesmos fossem independentes e individuais, assim como na produção escrita, em que essa ideia de autonomia faz com que o indivíduo sinta-se incapacitado de escrever por não

conhecer muito bem a gramática da língua. Essa individualidade e independência, nessa visão e, no pensamento de Rojo (2009), estão ligadas a uma ideia de que o contato escolar com a leitura e a escrita, através da natureza desta última, faz com que o indivíduo aprenda habilidades e evolua a estágios de desenvolvimento. Só que o significado de Letramento é bem mais amplo, variando através dos tempos e culturas e dentro de uma mesma cultura, ou seja, está ligado às práticas sociais consideradas diferentes em contextos variados.

3.2.2 Modelo Ideológico: **Letramento como prática social**

No Modelo Ideológico do Letramento, as práticas, em um sentido pluralizado, são determinadas tanto culturalmente como socialmente, e os significados que a escrita assume em um grupo dependem do contexto em que ela foi conquistada. Nessa concepção, segundo Kleiman (2012), ao invés de separar grupos orais e letrados, como é visto no modelo autônomo, esse presume a existência dos dois, investigando as características entre as duas práticas. Ao falar sobre esse modelo ideológico, nomeando-a de *Dimensão Social do Letramento*, Soares (2012, p. 72) explica que:

[O Letramento] [...] não é um atributo unicamente ou essencialmente pessoal, mas é, sobretudo, uma prática social: letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. [...] não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.

Portanto, essa proposta não é uma negação das aptidões técnicas ou das questões cognitivas no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, mas um entendimento de que elas estão situadas em “[...] práticas socioculturais e estruturas de poder [...]” (MAGALHÃES, 2012, p. 62). Esse modelo é o que pode se aproximar de fato ao sentido real de Letramento, por ter um significado plural, crítico e social. Assim, sendo o objetivo do ensino tornar o aprendiz crítico, isso nos faz refletir que tal concepção faz mais sentido de ser trabalhado em contextos escolares, já que leva em consideração a pluralidade e a diferença, como frisa Kleiman (2012).

Nessa visão, aprender a ler e a escrever sem um propósito ou razão social é aprender algo vazio, é como ter uma ferramenta, mas não possuir a capacidade de usá-la para provocar mudanças a partir disso. Por essa razão, o modelo enxerga o Letramento como uma prática

social, movida por nossas ações, ao utilizarmos a leitura e/ou a escrita na sociedade, com ideologias diversas.

Street (2012) afirma que, nos últimos anos, uma variedade de termos sobre o Letramento surgiu para aqueles que defendem essa concepção mais social, como por exemplo, *Eventos de Letramento*. Podemos entender essa expressão focando em situações nas quais utilizamos a leitura e/ou a escrita no cotidiano, como um acontecimento, envolvendo-as. O autor ainda diz que podemos observar esses eventos traçando suas características, porém, essa definição, sendo usada isoladamente, não nos mostra como os significados desses eventos são construídos.

Com isso, chegamos ao conceito de *Práticas de Letramento*, que é não só o que os indivíduos fazem com a leitura e/ou a escrita, mas o que eles refletem e pensam sobre essas relações e os significados que produzem a partir disso, pois, como o próprio autor cita, “[...] podemos fotografar eventos de letramento, mas não podemos fotografar práticas de letramento [...]” (Ibid., p. 76), porque são nas práticas em que começaremos a agir e refletir ideologicamente sobre as coisas.

Destarte, aprendemos a ler e a escrever ou a usar as regras gramaticais da língua, por exemplo, não apenas para fazer textos abstratos e redações escolares ou para alcançarmos notas e atingirmos um determinado objetivo. Estudamos a língua porque ela é um fenômeno social, porque a utilizamos para realizar mudanças em nossas comunidades, estabelecer comunicação e refletir sobre o que nos dizem e o que nos impõem em cada contexto discursivo. São nessas práticas sociais críticas, de acordo com Magalhães (2012), em que se desenvolve o Letramento Ideológico, contrária a letramentos dominantes, como o próprio letramento escolarizado, que se relaciona ao Letramento Autônomo.

Como argumenta Street (2012), a visão de Letramento como prática social oferece uma maneira de construir sentido sobre as variações nas definições dele a partir de contextos culturais, e não a convicção em noções vazias de habilidades e níveis do mesmo, voltada para a individualidade. Assim, a pluralidade e a diversidade se fazem presente nesse modelo e nessa visão de estudo, que pode tornar um cidadão consciente e capaz de ser crítico e atuante em determinadas situações sociais.

Dessa forma, ainda segundo o pesquisador, temos a ideia de variação contextual, pois as práticas de Letramento mudam de acordo com as culturas dos participantes de um grupo e, por isso, não pode haver um Letramento Autônomo, generalizado, singular. Ao invés disso, temos práticas em que o caráter das mesmas deve ser especificado em cada contexto. Elas se referem a uma noção cultural mais amplificada de maneiras particulares de se posicionar

sobre a leitura e a escrita, concretizando-as em determinadas culturas e não de forma isolada, até porque não participamos de todos os contextos sociais do mundo.

Nessa perspectiva social e não reificada, Kleiman (2012, p. 18-19, grifo nosso) define o Letramento como “[...] um *conjunto de práticas sociais* que usam a escrita [...] em contextos específicos, para objetivos específicos [...]”. A autora frisa que as práticas que são específicas da escola, em razão desse conceito novo, são apenas um dos variados tipos de prática que, apesar de desenvolverem algumas habilidades, não desenvolvem outras, pois ela, considerada a mais importante agência de Letramento, não se preocupa com ele, tido como prática social, mas sim com apenas um tipo de prática, ligada à Alfabetização, à aquisição de códigos, processo individual.

Apesar de na escola, na maioria das vezes, a preocupação estar ligada à concepção de Letramento como uma qualidade individual do aluno, temos que possuir a ideia de que:

[...] O fato mais evidente a respeito do letramento é que ele é um *fenômeno social*
[...] O letramento é um produto da transmissão cultural [...] Uma definição de letramento [...] implica a avaliação do que conta como letramento na época moderna em determinado contexto social... Compreender o que “é” o letramento envolve inevitavelmente uma análise social [...]. (SCRIBNER, 1984, p. 7-8 *apud* SOARES, 2012, p. 66, grifo nosso).

Dito isso, cabe às instituições escolares e aos professores um olhar sobre essa perspectiva de ensino, baseada em educar e *letrar* o aluno através das experiências sociais do mesmo, ou seja, através de práticas sociais de Letramento efetivas que o façam enxergar o motivo de aprender a língua e fazer mudanças em seu contexto cultural a partir desse conhecimento.

De acordo com Rojo (2006), essas práticas são configuradas como o domínio, por parte do interlocutor, dos gêneros discursivos/textuais que envolvem a modalidade escrita da linguagem, para que haja uma produção ou compreensão. Dessa forma, as práticas sociais de Letramento abarcam gêneros que, por sua vez, são imprescindíveis para promovê-la no que diz respeito à comunicação e a determinados objetivos sociais. Com essa concepção de ensino, no Modelo Ideológico do Letramento, os discentes poderão possuir a autonomia necessária para atuar em sociedade, utilizando o que aprendeu tanto em termos técnicos de leitura e de escrita quanto em produções significativas contextuais e situacionais, expondo suas ideias através dos gêneros discursivos/textuais e da argumentação, tema do próximo capítulo.

4 OS GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS E A ARGUMENTAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

4.1 O QUE SÃO GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS?

Utilizamos a linguagem como ferramenta para a comunicação, que acontece através do uso de textos orais ou escritos, proporcionando-nos uma interação com os indivíduos de uma comunidade social. Esses textos empregados se diferem uns dos outros no que diz respeito à finalidade de cada informação, diferenças que se dão por agrupamentos de textos que possuem características em comum, que podem ser formais e, acima de tudo, estarem ligadas à funcionalidade. Chamamos de gêneros discursivos/textuais esses grupos de textos que possuem um objetivo específico de utilizar a linguagem, sendo uma atividade social, fruto de nossas ações, da tentativa de nos comunicarmos cotidianamente, como afirma Marcuschi (2010). Sendo assim, eles são a materialidade das práticas sociais através dos textos escritos e orais.

Segundo o autor, é impossível nos comunicarmos verbalmente sem ser através de um gênero, assim como também a comunicação verbal é irrealizável a não ser por algum texto, pois ela só se mostra possível por meio de algum gênero discursivo/textual. Nesse sentido, o pesquisador explica que essa concepção, defendida por Bakhtin e também por Bronckart, é admitida pelos autores que tratam a língua em relação aos seus aspectos enunciativos e discursivos, ótica que possui a noção dela como “[...] atividade social, histórica e cognitiva.” (MARCUSCHI, 2010, p. 23). É nesse contexto sociointeracionista que “[...] os gêneros [discursivos/] textuais se constituem como ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo”. (Ibid., p. 23).

Nessa perspectiva, sabemos que os gêneros possuem a característica de classificação de textos que se igualam principalmente na questão da função social em que eles se propõem, haja vista que nossos discursos servem justamente com um propósito em determinados grupos sociais. Com a observação de que eles se multiplicaram de maneira estapafúrdia nas últimas décadas, tendo em vista a valorização da modalidade escrita e o grande avanço tecnológico em nosso mundo, o estudioso afirma que os gêneros aparecem, localizam-se e se constituem nas culturas em que se progridem de maneira funcional.

Diante disso, os gêneros “caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais.” (MARCUSCHI, 2010, p. 20). Ainda de acordo com o autor, contemplados em seus usos e

moldados pelas práticas sociais, eles não são de fácil definição formal. Além desse fato, os mesmos são inúmeros em relação à forma, recebendo, algumas vezes, denominações heterogêneas e, como são formas de ação humana, surgem e desaparecem de acordo com a nossa cultura.

Nessa linha de raciocínio, os gêneros são estabelecidos dinamicamente, dando origem a outros, como um *upgrade*, na medida em que há uma evolução da tecnologia e de novas necessidades sociais humanas. Ao comentar sobre isso, Marcuschi (2011) diz que nem sempre um gênero surgido recentemente é considerado em sua essência como novo, pois pode ser derivado de outro já existente, como os *chats*, que são uma forma derivada de *conversação*, por exemplo. Assim, percebemos que um gênero origina outro, assumindo novas formas e funções moldadas, sobretudo, por atividades humanas em um determinado tempo e lugar. Isso nos mostra, acima de tudo, que ele é orquestrado pela funcionalidade e organicidade, não somente pela forma.

Ao definir os gêneros como *tipos relativamente estáveis* de enunciados, Bakhtin (1997) afirma que os mesmos são definidos e classificados por três elementos: o conteúdo temático, tema retratado através do gênero; o estilo, marcas linguísticas empregadas; e construção composicional, elementos da estrutura comunicativa. Estes estão ligados no enunciado (texto) e são determinados de acordo com a especificidade de cada comunidade, ou seja, pelo contexto comunicacional. Em relação ao fator de familiaridade dos gêneros no cotidiano e, por causa da heterogeneidade deles, o teórico distingue os primários dos secundários, afirmando que os primários estão ligados à comunicação do dia a dia, que aprendemos espontaneamente, como a própria conversa telefônica, e os secundários estão ligados a uma esfera mais complexa, em que os gêneros precisam ser ensinados, como textos científicos e acadêmicos.

Segundo Marcuschi (2010), apesar de os gêneros serem os frutos de nossas ações sociais e auxiliarem no regulamento de nossas atividades comunicacionais, possuindo essa característica ordenadora de ação humana, eles “[...] não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos.” (Ibid., p. 19). Diante disso, conforme o estudioso, os gêneros são construídos e criados de acordo com as nossas necessidades e performances socioculturais, mas com certa flexibilidade, como já frisou Bakhtin (1997), ao certificar-se de que eles não são estáticos, pois sempre se renovam e se adaptam para suprir as conveniências da comunicação humana.

No contexto do ensino de LP, o gênero precisa ser trabalhado principalmente em relação a sua função, já que são as nossas tentativas de comunicação, não sendo estagnados nem fixos. Em outras palavras, não podemos deixar de lado os aspectos sociais, nem deixar de enxergar o contexto e a situação do gênero, como o papel dos interlocutores nas ações sociais dele, os propósitos comunicativos que podem ser conseguidos, o meio social ou comunidade discursiva em que ele é praticado e em que meio o gênero é veiculado. Zavam e Araújo (2008, p. 13) afirmam que a compreensão de um gênero “[...] implica, pois, considerar tanto o contexto (social, histórico e cultural) quanto à situação em que um dado texto foi produzido (quem fala, para quem, em que formato [...] etc.)”, confirmando o que tantos outros autores, na perspectiva sociointeracionista da linguagem, defendem a respeito dos gêneros como ferramentas de comunicação necessárias para que os indivíduos possam viver em sociedade, visto que os atos comunicativos não seriam possíveis sem o uso dos mesmos.

4.1.1 Sobre textos: **noção de gênero e de tipo**

Possuindo a concepção do que são gêneros, compreendemos que, apesar de os mesmos serem diferenciáveis entre si, eles não podem ser classificados de maneira racional, inalterável e fixa. Baseado nessa afirmação, Bronckart (2012) explica que isso não pode acontecer porque os gêneros, sendo a materialização de atividades da linguagem humana, são ilimitados numericamente falando. Além disso, aqueles parâmetros que utilizamos para a classificação, como vimos no tópico anterior (as situações contextuais, objetivo do texto, o tema, o suporte em que ele é veiculado, etc.), possuem pouca delimitação e, por serem questões sociais, estão sempre em interação. Nesse sentido, o autor afirma que não importa a que gêneros os textos pertençam, eles são estabelecidos por segmentos diferentes e é somente neles em que podemos identificar regularidades. Sendo assim, não devemos basear uma classificação nesse único critério que é observável objetivamente, que são as unidades linguísticas.

Para entendermos melhor a situação da importância de não classificação baseada em critérios meramente linguísticos, Marcuschi (2010, p. 31) mostra que quando temos o domínio de um gênero, “[...] não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares.”. Nesse contexto, o ser humano é criativo em toda a sua essência, portanto, seria um erro classificar os gêneros, que são considerados atividades humanas, apenas pela sua forma linguística. É

necessário frisar que esta última também é importante, só não pode ser o centro e a definidora da classificação de um texto, como salienta o pesquisador.

Com essas discussões, segundo o estudioso, percebemos que a expressão gênero é usada para classificar textos em geral que apresentam características comunicativas sociais definidas pela funcionalidade, estilo e composição, sendo incontáveis. Porém, também percebemos que esses textos, em geral, apresentam regularidades na questão da forma como ele se apresenta linguisticamente: se é narrando, descrevendo, instruindo, etc. Surge, então, a concepção de tipo, que designa uma “[...] sequência teoricamente definida pela *natureza linguística* de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas) [...] [e] abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.” (MARCUSCHI, 2010, p. 23, grifo do autor).

Por essa razão, possuímos a ideia de que a noção de gênero é diferente da noção de tipo, já que esta última diz respeito à forma linguística em que o texto se apropria para uma finalidade social e que, a partir disso, poderá ser classificado como um gênero de acordo com a especificidade do mesmo. Como o autor comenta, na questão do tipo, há um predomínio da identificação de sequências linguísticas típicas como guias (critérios internos) e, relacionado ao gênero, há uma influência maior da ação prática, circulação, função, conteúdo, estilo e composição (critérios externos), sabendo que os domínios discursivos são os locais de atividade humana onde os textos circulam. Nessa perspectiva, o pesquisador explica que os gêneros não são entidades formais e sim comunicativas, além disso, eles “[...] são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos.” (Ibid., p. 26).

Desta forma, quando falamos em gênero, não estamos classificando o texto através de regras gramaticais ou de estruturas linguísticas específicas, mas por meio da finalidade dele. Assim, o gênero *artigo de opinião*, por exemplo, traz em sua estrutura o tipo *argumentativo*, que é a categorização de um conjunto de sequências formais baseadas na questão dos argumentos organizados dentro um texto. Porém, a classificação como sendo um gênero *artigo de opinião* é formada pela sua função e aspectos sociais.

Ao considerarmos que os tipos textuais são finitos, diferentemente dos gêneros e, geralmente, classificados em cinco, cabe frisarmos que um gênero pode possuir diversos tipos, como a *carta pessoal*, que traz elementos da *narração*, *exposição* e *descrição*. Diante disso, ao tentarmos definir qual é o tipo de um gênero específico, precisamos levar em consideração a predominância de apenas um, pois, como comenta Marcuschi (2010), um texto pode ser tipologicamente variado, possuindo diversos tipos em sua estrutura.

Ainda a respeito de gênero e de tipo, Rojo (2008, p. 92, grifo da autora) reflete que:

[...] diferentemente dos *tipos de texto*, os *gêneros de discurso/texto* não são *construtos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas*, mas *realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas*. Portanto, diferentemente da noção de *tipo*, a de *gênero*, em princípio, favorece um tratamento mais flexível da forma e do estilo e o diálogo entre linguagens e vozes na construção dos sentidos situados ou contextualizados. É mais resistente, em princípio, à gramaticalização.

De acordo com a estudiosa, os gêneros são diferentes dos tipos justamente pela flexibilidade dos primeiros no que diz respeito à interação comunicativa contextualizada e situada, o que não acontece com os tipos, devido a eles fazerem parte apenas de regras e se categorizarem como fixos. Com isso, percebemos que, para o trabalho com o texto ser efetivo, dinâmico e significativo para o aluno, é importante o professor trabalhar os gêneros juntamente com os tipos, e não somente com esses últimos, porque a consequência do trabalho apenas com as tipologias é transformar o texto em uma forma vazia de significado e de função social.

4.2 A IMPORTÂNCIA DA ARGUMENTAÇÃO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Já é fato que para haver um ensino eficaz de LP ele precisa estar baseado em uma orientação metodológica que englobe práticas de Letramento situadas através de gêneros discursivos/textuais, como discutimos em capítulos anteriores. O próprio Marcuschi (2010) nos demonstra que o trabalho com os diversos textos nos ajudam a lidar com a língua em seus mais variados usos reais no cotidiano, pelo fato de sempre agirmos linguisticamente com um gênero. Diante disso, o que fazemos comunicativamente no dia a dia pode ser transposto para a sala de aula e, a partir daí, o aluno pode ascender em níveis de aprendizado.

Apesar de termos essa concepção, em muitos casos, segundo o autor, há uma observação de que na maioria dos LDs de língua materna existe uma diversidade de gêneros textuais presentes, mas que não são estudados corretamente. Se os mesmos forem analisados de maneira mais detalhada e qualificada percebemos que os que aparecem nas seções centrais são sempre os mesmos e os restantes constam apenas como enfeites, e não são analisados de maneira aprofundada. Além disso, os que são investigados profundamente se baseiam, principalmente, em seus aspectos formais e básicos.

Com essa situação, verificamos que há uma dificuldade em selecionar os gêneros que devem ser trabalhados em turmas específicas do ensino básico, acarretando em uma aglomeração desnecessária de textos que não são realmente utilizados pelos professores, nem explorados como deveriam em LDs. Pensando nesse problema, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013) apresentam uma proposta de ensino dos gêneros, dividindo-os nos grupos de tipos textuais, facilitando, assim, o trabalho do professor em relação à escolha dos mesmos, tendo em mente que, devido à abundância dos gêneros, como dissemos, é complicado para o docente selecioná-los em sala de aula.

Focaremos, então, no *tipo textual argumentativo*, procurando estabelecer um valor pedagógico ao trabalharmos os gêneros desse tipo em sala de aula, já que os mesmos lidam com a argumentação e que isso pode servir como uma contribuição aos letramentos que o aluno pode adquirir, se os mesmos forem trabalhados de uma forma adequada e se eles estiverem em materiais didáticos, como o LD, não para distrair o discente ou ocupar espaço, mas para serem objetos reais de ensino.

4.2.1 Os gêneros argumentativos: **a formação do ponto de vista**

Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013), todo gênero precisa de um ensino adaptado por apresentar diferentes características, como os tempos do verbo, pois não utilizamos as mesmas formas verbais de uma *bula de remédio* ao construirmos um *relato pessoal*, por exemplo. Porém, os textos podem ser colocados em grupos de acordo com regularidades linguísticas encontradas entre eles, relacionadas aos tipos textuais. Esses agrupamentos precisam responder a três questões indispensáveis, sendo necessário que:

1. Correspondam às grandes finalidades sociais atribuídas ao ensino, cobrindo os domínios essenciais de comunicação escrita e oral em nossa sociedade; 2. retomem, de maneira flexível, certas distinções tipológicas, da maneira como já funcionam em vários manuais, planejamentos e currículos; 3. sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem implicadas no domínio dos gêneros agrupados. (Ibid., p. 101).

Em relação ao agrupamento argumentativo, no primeiro critério, que corresponde aos domínios sociais de comunicação, os autores colocam a problemática da discussão de adversidades sociais questionáveis, já que os gêneros argumentativos possuem a função de debater temas sociais. O segundo critério está relacionado ao tipo textual, que no caso seria o

argumentativo, em que encontramos gêneros como o *artigo de opinião*, *diálogo argumentativo*, *editorial*, *carta do leitor*, *resenha crítica*, etc. No que diz respeito ao terceiro e último critério necessário para compor o agrupamento, as capacidades de linguagem dominantes precisam ser parecidas, de maneira flexível, como no caso desse grupo, em que a técnica e o objetivo do argumentar se sobrepõem, através de opiniões por meio de sustentação, refutação e negociação. Vale frisar que, assim como afirmam os pesquisadores, esses agrupamentos não são estagnados, pois não é possível determinar um gênero com total convicção em qualquer um deles.

Quanto ao uso da linguagem verbal, essa utilização foi ampliada devido ao grande avanço da vida em sociedade nos últimos tempos, e isso fez com que surgissem vários estudos relacionados a ela, como a organização das palavras, de como os enunciados eram formulados e dos efeitos criados por intermédio dos discursos articulados, conforme cita Citelli (1994). Com isso, a linguagem passou a ser não só a ferramenta que nomeia o que existe, mas a que, também, cria novas realidades, conduzindo e guiando as interações sociais.

O autor explica que em *A arte poética*, escrita por Aristóteles aproximadamente em 320 a.C., há uma sistematização das sequências ou dos tipos textuais que conhecemos hoje, que agem como estruturadoras de um texto. Em relação ao argumentativo, o estudioso frisa que ele é classificado dessa forma pela predominância que há de argumentos e de ideias defendidas, o que não implica afirmar que outros tipos estarão ausentes, pois, como vimos em Marcuschi (2010), um texto é tipologicamente variado.

Segundo Koch (2011), o estudo sobre a argumentação ou retórica ocupou o centro das pesquisas sobre a linguagem a partir do surgimento da Pragmática. De acordo com a autora, vários linguistas estão dando certa relevância à função social da linguagem, visto que os humanos possuem a necessidade de interagir socialmente através dos seus discursos para promover a comunicação. Dessa forma, “[...] a linguagem passa a ser encarada como forma de ação, ação sobre o mundo dotada de intencionalidade, veiculadora de ideologia, caracterizando-se, portanto, pela argumentatividade.” (Ibid., p. 15). Assim, percebemos que os nossos discursos possuem uma intenção com um conjunto de convicções e que, a partir deles, agimos em um determinado local social.

Destarte, as coisas que falamos para os outros não surgem do nada, mas sim de tudo o que acumulamos com o passar do tempo e de acordo com os letramentos e a cultura que adquirimos durante nossa trajetória. A pesquisadora ainda afirma que:

A interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade. Como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor. Por outro lado, por meio do discurso - ação verbal dotada de intencionalidade - tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões. É por esta razão que se pode afirmar que o **ato de argumentar**, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois **a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia**, na acepção mais ampla do termo. A neutralidade é apenas um mito: o discurso que se pretende 'neutro', ingênuo, contém também uma ideologia – a da sua própria objetividade. (KOCH, 2011, p. 17, grifo da autora).

Não é novidade o fato de que todo discurso possui uma ideologia e, com a falta de conhecimentos básicos e letramentos diversificados por parte de alguns indivíduos, em uma sociedade considerada “elitista”, isso se torna bastante perigoso: primeiro, porque os discursos propagados pela mídia ou por pessoas “poderosas”, formando juízos de valor, determinando quais concepções devem ser consideradas, julgando outras, sempre através de “bons” argumentos, podem acarretar em uma crença coletiva de que o que eles falam é o que deve ser considerado “correto”; segundo, porque pessoas que não estão preparadas ou que não estão suficientemente capacitadas socialmente e linguisticamente, no que diz respeito a essas estratégias da argumentação, podem ser facilmente enganadas e manipuladas por um grupo.

Notamos, então, a importância de termos um conhecimento de como funciona a linguagem da argumentação. Citelli (1994) revela que as formas argumentativas estão por toda a parte e no cotidiano da vida dos indivíduos e que, a todo o momento, ideias estão sendo propagadas, pontos de vista sendo discutidos e visões sendo apoiadas ou não. Com isso, o pesquisador afirma que a persuasão e o convencimento, materializados através de recursos da língua, é a principal marca de um texto argumentativo. Além disso, o autor frisa que um dos aspectos indispensáveis desse tipo de texto é a existência de um ponto de vista, que são as concepções que formam e constroem o que está sendo enunciado.

O estudioso afirma que, ao construirmos nosso ponto de vista em relação a algo, utilizamos algumas ferramentas básicas que orientam a construção dele e explica que esses mecanismos usados:

[...] Decorrem de experiências que acumulamos, leituras realizadas, informações obtidas, do desenvolvimento da capacidade de compreender e, sobretudo, “traduzir” para outras pessoas aquilo que desejamos dizer. É nesse processo que iremos, progressivamente, formando e reformando a visão das coisas. (CITELLI, 1994, p. 17).

Por isso a ideia de que estamos sempre transmitindo uma ideologia adquirida de acordo com o que já vivenciamos. Assim, ainda segundo o autor, a formação do ponto de

vista: a) desenrola-se do fato de um indivíduo realizar, de um determinado lugar social, o entroncamento de muitas formações discursivas, que são ideias e opiniões que adquirimos de variados discursos ao longo de nossa vida; b) é resultado de um discurso que, mesmo sendo dito de forma individual, traz marcas de outros discursos; c) tem relação com o que fazemos em nosso cotidiano, como leituras feitas, convivências variadas e informações acumuladas.

Dessa forma, ter um ponto de vista implica possuir uma posição diante de problemas, tendo em vista os itens explicados acima. A sua formação tem uma trajetória complexa, porém necessária ao se construir um texto argumentativo, sendo acrescentado a isso um trabalho de pesquisa e busca de referências, informações e conhecimentos sistematizados e devidamente analisados, para haver uma transposição concreta de ideias, fazendo as pessoas acreditarem no que estamos dizendo e argumentando. (CITELLI, 1994).

Haja vista que é necessário o trabalho com a argumentação em sala de aula pelos diversos motivos citados no decorrer desta pesquisa, é imprescindível que nos debates promovidos pelo professor, ou em materiais como o LD, os recursos para que um ponto de vista seja criado pelo aprendiz através da argumentação se mostrem presentes, ou seja, que não haja apenas uma ideologia nos gêneros estudados e na metodologia aplicada, mas diversas, para que o estudante se mostre capaz de poder formar uma opinião e, com isso, ser capaz de argumentar.

4.2.2 A estrutura do texto argumentativo: **conhecendo o *artigo de opinião***

Como bem vimos, a argumentação se apresenta em todos os discursos humanos, já que o próprio uso da linguagem denota uma ação com intencionalidade, como afirma Koch (2011). Porém, nos textos do agrupamento ou tipo argumentativo ela se evidencia ainda mais, por se mostrar mais explícita do que em outros. Assim sendo, podemos observar marcas linguísticas que auxiliam na formulação de um texto argumentativo. Em relação ao discurso, de forma geral, a autora comenta que, para que ele seja bem estruturado, é necessário que o mesmo possua os elementos básicos para o seu entendimento, produzindo a comunicação, ou seja, deve ser considerado um texto, caracterizado pela textualidade, que são as relações que fazem com o que o texto seja um texto, conectando-se no meio das intenções, concepções e unidades linguísticas presentes nele.

Desse modo, para que um aluno possua um conhecimento aprofundado de um texto argumentativo, é necessário, estruturalmente falando, considerar as marcas linguísticas que

auxiliam na identificação das significações do mesmo. Tendo em vista que os discentes precisam entender que a maioria delas está dentro da própria gramática da língua, observemos algumas destas marcas:

Quadro 2 - Marcas linguísticas para a inteligência de um texto argumentativo

a) Tempos e modos verbais;
b) O posto, o pressuposto e o subentendido;
c) As modalidades (lógicas, avaliativas, deônticas);
d) A topicalização e, na linguagem falada, a entonação;
e) Os diversos tipos de referência anafórica, destacando-se operadores argumentativos;
f) A maneira como o emissor inter-relaciona diversos campos lexicais;
g) Certas redundâncias intencionais;
h) Recursos gráficos e estilísticos de valor argumentativo.

Fonte: Adaptado de Koch (2011, p. 156).

De acordo com Adam (1992 *apud* BRONCKART, 2012), sequências textuais, ligadas às marcas linguísticas vistas, entre outras, constituem um modelo abstrato que os produtores e receptores do texto em questão possuem. Bronckart (2012), no que diz respeito à sequência argumentativa, afirma que o raciocínio argumentativo requer primeiramente uma tese sobre algum tema. Diante dessa *tese* surgem *dados novos*, que passam por um *processo de inferência*, guiando para uma nova tese ou *conclusão*. Vejamos o quadro a seguir para entendermos melhor todo o processo:

Quadro 3 - Elementos indispensáveis para o raciocínio argumentativo

ELEMENTO	EXEMPLO
TESE	<i>Os seres humanos são inteligentes</i>
DADOS NOVOS	<i>Os seres humanos fazem guerra</i>
PROCESSO DE INFERÊNCIA	<i>As guerras são uma idiotice</i>
CONCLUSÃO	<i>Os seres humanos não são tão inteligentes</i>

Fonte: Adaptado de Bronckart (2012, p. 226).

Em relação ao *processo de inferência*, segundo o autor, o movimento de argumentação pode ser sustentado por explicações ou *suportes*, mas também pode ser ponderado ou retido por *restrições*. Vejamos:

Quadro 4 - Processo de inferência do raciocínio argumentativo

PROCESSO DE INFERÊNCIA	EXEMPLO
SUPORTES	<i>As guerras trazem morte e desolação</i>
RESTRICÇÕES	<i>Algumas guerras contribuíram para o estabelecimento das liberdades individuais</i>

Fonte: Adaptado de Bronckart (2012, p. 226).

Assim, o pesquisador afirma que a força da conclusão vai depender do peso dos *suportes* e das *restrições* no *processo de inferência*. Ainda no que concerne à estrutura do texto argumentativo, o modelo da sequência argumentativa se mostra como uma série de quatro fases:

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

Para o autor, esse modelo pode ser realizado de maneira simplificada, não considerando algumas fases que ficarão implícitas, ou de maneira mais complexa, como o desenvolvimento da relação dos argumentos com os contra-argumentos, etc.

No tocante ao gênero *artigo de opinião*, tido como um dos principais representantes do texto argumentativo, essa sequência se aplicará perfeitamente na construção do mesmo. Sabemos que ele é muito utilizado em LDs cujo objetivo é a leitura e produção de um texto de argumentação, como veremos no nosso *corpus* de análise; por isso, é importante verificarmos como esse gênero está sendo colocado e apresentado para os alunos. Geralmente, ele traz temas polêmicos para serem discutidos, e são encontrados facilmente na TV, no rádio, em revistas, nos jornais e em sites da internet.

Conforme Bräkling (2000), para a produção de um *artigo de opinião*, uma condição necessária é ter uma questão controversa a ser discutida, causando uma polêmica em círculos sociais específicos. Quanto ao objetivo desse gênero, a pesquisadora explica que:

O artigo de opinião é um gênero de discurso onde se busca convencer o outro de uma determinada idéia, influenciá-lo, transformar os seus valores por meio de um processo de argumentação a favor de uma determinada posição assumida pelo produtor e de refutação de possíveis opiniões divergentes. É um processo que prevê uma operação constante de sustentação das afirmações realizadas, por meio da apresentação de dados consistentes, que possam convencer o interlocutor. (Ibid., p. 226-227).

Esse jogo de argumentos acontece na forma em que nos foi apresentada por Bronckart (2012), com os elementos do raciocínio argumentativo. Assim, o gênero em questão se apropria de temas que causarão um debate, em que autor deve tomar uma determinada posição e possuir um ponto de vista através desse processo mostrado.

Para definir o *artigo de opinião* de forma mais completa, Beltrão (1980) postula os seguintes aspectos:

Quadro 5 - Alguns aspectos do gênero jornalístico *artigo de opinião*

TOPICALIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • Preventivo - antecipam e apontam situações; • De ação - analisa causas e impactos sobre a realidade; • De consequência - resultados da dedução da realidade.
ESTILO	<ul style="list-style-type: none"> • Intelectual; • Emocional.
NATUREZA	<ul style="list-style-type: none"> • Promocional - sobre uma ideia; • Circunstancial - sobre tema eventual; • Polêmico - doutrinário.
ESTRUTURA	<ul style="list-style-type: none"> • Título; • Introdução; • Discussão/argumentação; • Conclusão.
RESPONSABILIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • Do próprio autor.
AUTORIA	<ul style="list-style-type: none"> • Chamados de "articulistas", eles são pensadores, escritores, especialistas em campos diversos.
LINGUAGEM	<ul style="list-style-type: none"> • O leitor espera que o articulista não incorra nos vícios estilísticos, no lugar-comum ou na redundância.

Fonte: Adaptado de Beltrão (1980, p. 65).

Na questão que envolve as marcas linguísticas do gênero, Bräkling (2000) comenta que: o título precisa chamar a atenção do leitor, sendo provocativo e polêmico; o discurso é organizado, geralmente, em terceira pessoa (quando se quer ser objetivo) ou primeira pessoa (quando há subjetividade); os verbos se apresentam, predominantemente, no presente do indicativo, podendo surgir alguns no pretérito para explicar alguma situação ou dado, e até mesmo formas no subjuntivo na apresentação dos argumentos e contra-argumentos; há muita utilização de operadores argumentativos; entre outros.

Portanto, o gênero *artigo de opinião* é um texto argumentativo que apresenta uma estrutura bem sistemática e, ao mesmo tempo, flexível de acordo com as esferas da sociedade, do suporte em que o mesmo está sendo veiculado e de outros aspectos externos à gramática da língua. Dito isso, em práticas escolares, é necessário que o estudo da argumentação se dê tanto no que concerne às estratégias de conhecimentos sobre variadas realidades sociais (fatores ligados ao surgimento de uma opinião através do Letramento Ideológico com gêneros, de preferência, argumentativos), quanto no que diz respeito ao entendimento sobre a maneira como isso se aplicará na produção textual oral ou escrita do aluno, o que veremos no próximo capítulo através da análise do *corpus*.

5 ANÁLISE DO TRABALHO COM A ARGUMENTAÇÃO E O LETRAMENTO NO LD ATRAVÉS DA LEITURA E PRODUÇÃO DO GÊNERO *ARTIGO DE OPINIÃO*

5.1 CONHECENDO O LD: ESTRUTURA DO *CORPUS*

Para iniciarmos a análise, neste primeiro momento, atenderemos ao quarto objetivo específico desta investigação, que é descrever a estrutura do *corpus* e da unidade onde se encontra o trabalho com o gênero argumentativo selecionado. Sendo assim, partimos do seguinte critério: *Como o corpus e a unidade escolhida sobre a argumentação estão estruturados?*

Desse modo, o LD *Singular & Plural: Leitura, produção e estudos da linguagem*, de Figueiredo, Balthasar e Goulart (2012), é dividido em três cadernos (*Caderno de Leitura e produção, Caderno de Práticas de literatura e Caderno de Estudos de língua e linguagem*) e, dentro de cada um deles, há unidades, capítulos e seções. Vejamos como se dá a organização do LD do 9º ano do Ensino Fundamental II no quadro abaixo:

Quadro 6 - Estrutura do LD *Singular & Plural* do 9º ano do Ensino Fundamental II

CADERNO DE LEITURA E PRODUÇÃO		
UNIDADES	CAPÍTULOS	SEÇÕES
Unidade 1: Mudança e transformação.	Capítulo 1: Assumindo responsabilidades: sexualidade e gravidez na adolescência.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Adolescentes engravidam para segurar os parceiros;</i> • <i>Meninas mães.</i> ✓ Produção: artigo de opinião. <ul style="list-style-type: none"> • Conhecendo o gênero: artigo de opinião • Atividade 1: o contexto de produção; • Atividade 2: opinião x argumento; • Atividade 3: tipos de argumento. ✓ Produzindo o texto: artigo de opinião. ✓ Roda de leitura: poemas <ul style="list-style-type: none"> • I. <i>MATÉRIA DE POESIA</i>, de Manoel de Barros.
	Capítulo 2: Assumindo responsabilidades: o sonho e a realidade.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura: <ul style="list-style-type: none"> • <i>E agora, filha?</i>, de Isabel Vieira; • <i>Mães adolescentes assumem o filho, mas perdem a vida social.</i> ✓ Produção: artigo de opinião. <ul style="list-style-type: none"> • Conhecendo o gênero: artigo de opinião • Atividade 1: vozes em conflito e vozes que concordam; • Atividade 2: o movimento argumentativo (sustentação, refutação, negociação); • Atividade 3: a estrutura do artigo de opinião; • Atividade 4: os organizadores textuais. ✓ Produzindo o texto: artigo de opinião.

		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Roda de leitura: poema <ul style="list-style-type: none"> • <i>A pulga</i>, de John Donne.
Unidade 2: Diversidade Cultural.	Capítulo 1: Um mundo de credos, valores e costumes.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Pluralidade cultural</i>, de Maurício Érnica; • <i>Mães adolescentes assumem o filho, mas perdem a vida social</i>. ✓ Produção: apresentação oral. <ul style="list-style-type: none"> • Conhecendo o gênero: resumos de leitura para estudo visando à apresentação oral; • Atividade 1: resumindo textos – apagando e generalizando informações; • Atividade 2: sintetizando informações; • Atividade 3: selecionando e resumindo informações, de acordo com o enfoque dado ao assunto pesquisado. ✓ Produzindo o texto: a pesquisa e o resumo para a preparação da apresentação oral. ✓ Roda de leitura: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Rap – Rhythm and poetry</i> (Ritmo e poesia); • <i>Racismo é burrice</i>, de Gabriel Pensador.
	Capítulo 2: ...e eu no mundo?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura: <ul style="list-style-type: none"> • <i>O que é etnocentrismo?</i>, de Everardo Rocha. ✓ Produção: apresentação oral. <ul style="list-style-type: none"> • Conhecendo o gênero: apresentação oral; • Atividade 1: analisando esquemas como material de apoio para a apresentação oral; • Atividade 2: analisando duas apresentações orais. ✓ Produzindo o texto: a apresentação oral. ✓ Roda de leitura: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Rap</i> – as vozes de hoje; • <i>Pretin</i>, de Flora Matos.
Unidade 3: Não é brincadeira: o problema do trabalho infantil.		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura: <ul style="list-style-type: none"> • <i>OIT alerta sobre risco de trabalho infantil perigoso não ser erradicado no mundo</i>; • <i>Reportagem sobre trabalho infantil</i>, da TV Justiça. ✓ Produção: reportagem audiovisual. <ul style="list-style-type: none"> • Atividade 1: o papel do <i>pauteiro</i>; • Atividade 2: o papel do <i>repórter</i> na entrevista; • Atividade 3: o papel do <i>repórter</i> e da <i>equipe de filmagem</i> na produção das imagens; • Atividade 4: os papéis do <i>repórter</i> e do <i>editor</i> no roteiro de edição. ✓ Produzindo o texto: reportagem audiovisual. ✓ Roda de leitura: <ul style="list-style-type: none"> • Mitos: a beleza e a força de narrativas através dos tempos; • <i>Geometria de Ícaro</i>, de Solange Firmino. • <i>Voar... voar</i>, de Alaíde Lisboa de Oliveira.
CADERNO DE PRÁTICAS DE LITERATURA		
UNIDADES	CAPÍTULOS	SEÇÕES
Unidade: Entre leitores e leituras: práticas de literatura.	Capítulo 1: Pode se chocar e se emocionar, porque as tragédias foram feitas para provocar isso mesmo!	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pesquisa e ação: planejando as ações. ✓ Medeia, de Eurípedes. <ul style="list-style-type: none"> • Leitura: <i>Ama</i>, de Eurípedes. ✓ A tragédia em outro tempo e espaço: o mito de Medeia ganha vida em uma vila operária do

		<p>Rio de Janeiro, nos anos 1970.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura: <i>Gota d'água</i>, de Chico Buarque e Paulo Pontes. <p>✓ A morte de um rei, o aparecimento de um fantasma e um príncipe em busca da verdade... uma tragédia de William Shakespeare.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura: <i>Hamlet</i> – o príncipe da Dinamarca, de William Shakespeare.
	<p>Capítulo 2: <i>Ridendo Castigat Mores</i> ou Rindo, Castigam-se os Costumes Viciosos.</p>	<p>✓ O fio da meada: mulheres e política em uma comédia grega.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura: <i>Lisístrata</i> ou <i>A greve do sexo</i>, de Aristófanes. <p>✓ O teatro de Gil Vicente: um marco no teatro português – Em destaque a peça que ousou mandar alguns tipos para o inferno!</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura: <i>Auto da barca do inferno</i>, de Gil Vicente. <p>✓ A esperteza e a fé de um “amarelo” em um acerto de contas com o diabo: <i>Auto da Compadecida</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura: <i>As proezas de João Grilo</i>; <i>De como Malazarte cozinha sem fogo</i>; <i>Auto da Compadecida</i>, de Ariano Suassuna.

CADERNO DE ESTUDOS DE LÍNGUA E LINGUAGEM

UNIDADES	CAPÍTULOS	SEÇÕES
<p>Unidade 1: Língua e Linguagem.</p>	<p>Capítulo 1: Formação e significação de palavras na nossa língua.</p>	<p>✓ Língua e palavra.</p> <p>✓ Palavra e significação.</p> <p>✓ O conjunto de palavras da língua portuguesa: o nosso léxico.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os empréstimos (estrangeirismos); • Neologismos – os novos significados e as novas palavras. <p>✓ Processos de formação de palavras.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Derivação e composição; • Tipos de derivação; • Tipos de composição; • Outros processos; • Onomatopeias; • Redução.
	<p>Capítulo 2: Usos expressivos da língua: figuras fônicas.</p>	<p>✓ Aliteração, assonância, paronomásia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A aliteração e seus efeitos de sentido; • A assonância e seus efeitos de sentido; • A paronomásia e seus efeitos de sentido.
<p>Unidade 2: Língua e gramática normativa.</p>	<p>Capítulo 1: Período composto por subordinação.</p>	
	<p>Capítulo 2: Orações subordinadas substantivas.</p>	<p>✓ Orações subordinadas substantivas subjetivas;</p> <p>✓ Orações subordinadas substantivas objetivas diretas;</p> <p>✓ Orações subordinadas substantivas objetivas indiretas;</p> <p>✓ Orações subordinadas substantivas predicativas;</p> <p>✓ Orações subordinadas substantivas apositivas;</p> <p>✓ Orações subordinadas substantivas</p>

		completivas nominais; ✓ Orações subordinadas reduzidas.
	Capítulo 3: Orações subordinadas adjetivas.	✓ Orações adjetivas explicativas e restritivas; ✓ Orações adjetivas reduzidas.
	Capítulo 4: Orações subordinadas adverbiais.	✓ Orações subordinadas adverbiais; ✓ Oração subordinada adverbial condicional; ✓ Oração subordinada adverbial proporcional; ✓ Oração subordinada adverbial comparativa; ✓ Oração subordinada adverbial temporal; ✓ Oração subordinada adverbial consecutiva; ✓ Oração subordinada adverbial concessiva; ✓ Oração subordinada adverbial causal; ✓ Oração subordinada adverbial final; ✓ Oração subordinada adverbial conformativa; ✓ Orações subordinadas adverbiais reduzidas.
Unidade 3: Ortografia e pontuação.	Capítulo 1: Ortografia.	✓ Palavras parônimas e homônimas. • Pesquisa e ação. ✓ Palavras de origem estrangeira: x\j\ç; ✓ Grafia das palavras: quando usar –são ou –ção?.
	Capítulo 2: Acentuação das palavras – retomada das regras de acentuação de hiatos e de ditongos.	
	Capítulo 3: Pontuação – uso do ponto e vírgula e travessão.	
Anexos		

Fonte: Dados da Pesquisa, 2018.

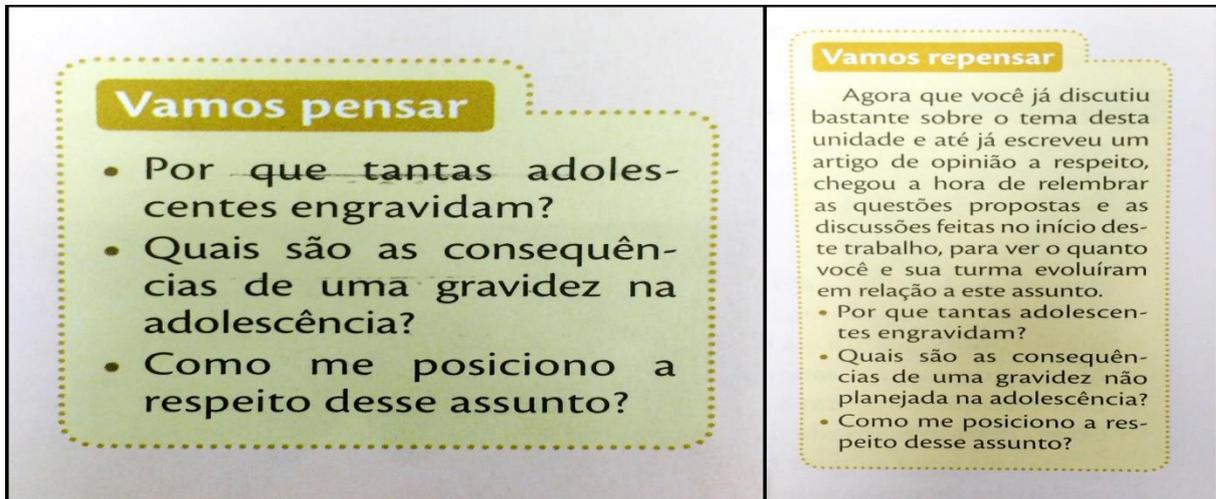
O nosso foco de análise e pesquisa é a *Unidade 1 - MT*, que faz parte do *Caderno de Leitura e produção*, o primeiro exposto no quadro anterior. Nessa unidade, há dois capítulos, um com o título *Assumindo responsabilidades: sexualidade e gravidez na adolescência* e o outro *Assumindo responsabilidades: o sonho e a realidade*. Neles, há o trabalho com a leitura e produção do gênero argumentativo *artigo de opinião*, norteado pelo tema central *gravidez na adolescência*.

5.1.1 Observações estruturais a respeito da *Unidade 1 - MT* do LD

No início da unidade, intitulada *Mudança e transformação (MT)*, percebemos a presença do boxe *Vamos pensar*, que é retomado no final da mesma através do título *Vamos repensar*, com questionamentos parecidos a respeito do tema, procurando verificar a evolução

do aluno no quesito tema e gênero argumentativo estudado. Vejamos o boxe inicial e o boxe final da unidade na figura a seguir:

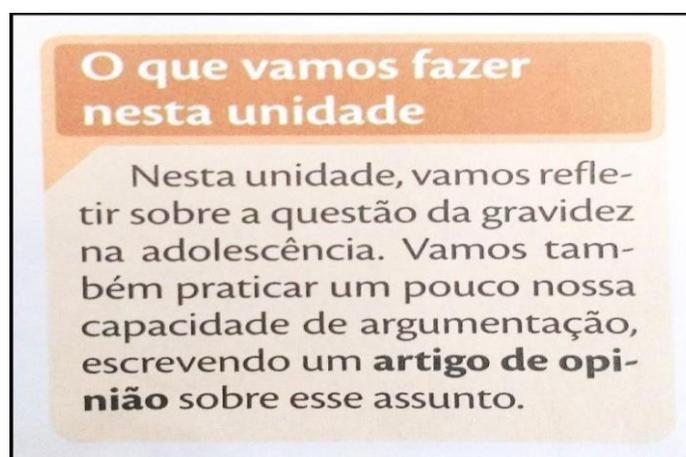
Figura 2 - Boxes *Vamos pensar* e *Vamos Repensar*



Fonte: Figueiredo, Balthasar e Goulart (2012, p. 15,55).

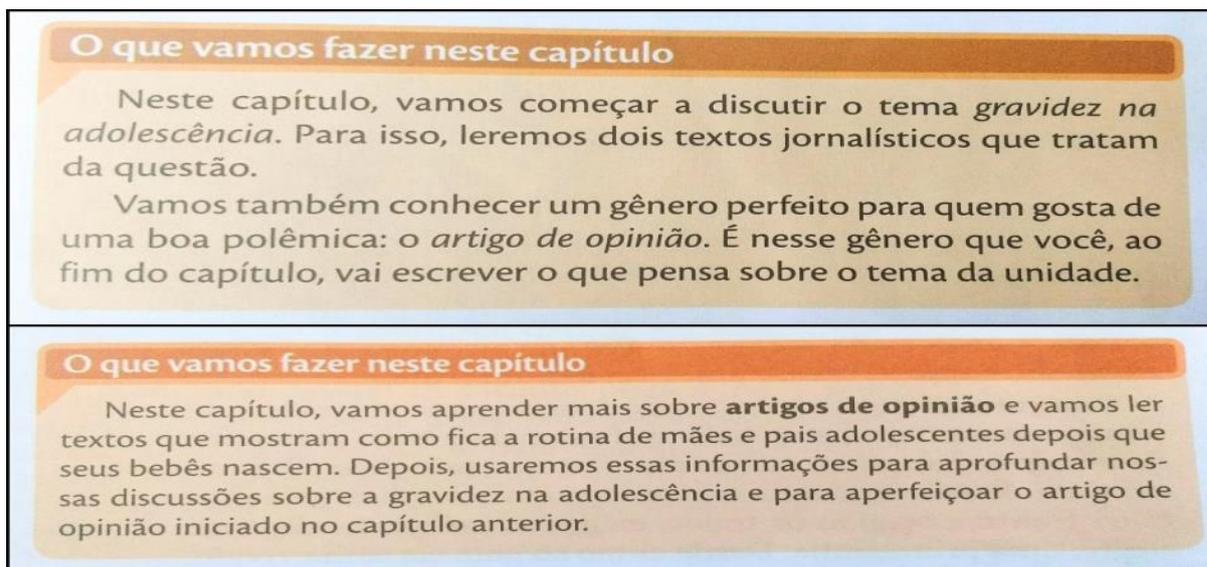
Com esses boxes, o professor pode perceber a evolução do discurso argumentativo do aluno, e se as leituras, atividades e produção do gênero *artigo de opinião* serviram para que ele pudesse argumentar com capacidades discursivas e linguísticas apropriadas e de acordo com o tema sugerido. Além deles, tanto no início da unidade quanto dos dois capítulos que a compõem, há a presença de outro boxe que explica o que será feito no decorrer das discussões: *O que vamos fazer nesta unidade* e *O que vamos fazer neste capítulo*, como podemos observar nas figuras a seguir:

Figura 3 - Boxe *O que vamos fazer nesta unidade*



Fonte: Figueiredo, Balthasar e Goulart (2012, p. 15).

Figura 4 - Boxes *O que vamos fazer neste capítulo*



Fonte: Figueiredo, Balthasar e Goulart (2012, p. 16,35).

Esses boxes servem para situar o aluno quanto ao que se espera que ele aprenda. No primeiro, referente ao da unidade, de forma geral, as autoras explicam que haverá uma reflexão sobre a questão da *gravidez na adolescência*, e que isso se dará através da escrita de um *artigo de opinião*, praticando a capacidade de argumentação dos alunos. Com isso, esperamos que a unidade possa oferecer subsídios tanto temáticos, através de textos que explorem variados pontos de vista do assunto, quanto sistemáticos, explicando os aspectos estruturais do gênero que será produzido em um contexto social significativo, para se chegar a esse objetivo.

Em relação aos outros dois boxes, referentes ao *Capítulo 1* e ao *Capítulo 2*, sucessivamente, os mesmos apresentam o que será feito de maneira mais específica: no primeiro, o discente conhecerá um pouco sobre o tema e o gênero e, com isso, produzirá um texto inicial; no segundo, as reflexões serão aprofundadas e haverá a reescrita da produção feita no primeiro capítulo. Essas apreensões e reflexões acontecem através de variadas linguagens dentro dos capítulos que necessitam de uma mesma eficiência, como afirma Lajolo (1996), nesses casos, pois os seus componentes têm que proporcionar uma aprendizagem de acordo com os objetivos que requerem.

Tendo em vista essa afirmação, percebemos o uso da linguagem não verbal, no caso de imagens, que são relacionadas ao tema na abertura da unidade de cada capítulo¹, seguidas de

¹ ANEXO A - Abertura da Unidade 1: Mudança e transformação, do Capítulo 1: Assumindo responsabilidades: sexualidade e gravidez na adolescência e do Capítulo 2: Assumindo responsabilidades: o sonho e a realidade.

um boxe *Converse com a turma*, que proporciona uma contextualização e que valoriza o conhecimento de mundo do aluno para refletir sobre as questões propostas. Observemos as figuras abaixo:

Figura 5 - Boxe *Converse com a turma* de abertura da unidade

Converse com a turma

1. O que essa imagem mostra?
2. Como as mulheres engravidam?
3. A mulher pode engravidar em qualquer idade? E na sua idade, é possível uma garota engravidar?
4. Se um casal tem relações sexuais, é possível evitar a gravidez? Como?
5. Quais são as responsabilidades de quem tem um filho?

Fonte: Figueiredo, Balthasar e Goulart (2012, p. 15).

Figura 6 - Boxes *Converse com a turma* de abertura dos capítulos

Converse com a turma

1. O que cada garota tem nas mãos? O que esses objetos podem representar?
2. Já imaginou você ou sua namorada passando pelas situações representadas nas imagens? Como reagiriam?
3. Como você imagina que sua família e amigos reagiriam?

Converse com a turma

1. O que mostram as imagens? Você acha que elas refletem a realidade?
2. Você conhece alguma adolescente que tenha engravidado? O que aconteceu com ela e o namorado?
3. Quais são as responsabilidades da garota e do pai do bebê caso ela engravide?
4. Caso você se tornasse pai ou mãe na adolescência, de onde viria o dinheiro para pagar as despesas do bebê (roupas, fraldas, medicamentos, leite, etc.)?

Fonte: Figueiredo, Balthasar e Goulart (2012, p. 16,35).

Ao observarmos os três boxes de abertura, nas partes grifadas, percebemos que há um direcionamento para o estudante, com indagações a respeito da relação com o tema na sua vida cotidiana, permitindo que a reflexão parta do que ele conhece, para que adquira conhecimentos novos sobre o assunto da *gravidez na adolescência*. De acordo com Lajolo (1996), é necessário que isso aconteça em sala de aula e nos LDs, partindo dos conhecimentos prévios dos alunos, das suas vivências de mundo, para que se construam outros que eles precisam compreender. No que diz respeito ao professor, é preciso haver um planejamento na seleção do que há no LD, e no decorrer de sua utilização, propiciando um ensino que leve em consideração o que os alunos trazem para a escola, para que eles aprendam algo novo a partir disso, pois só assim poderemos enxergar um diálogo real na sala de aula e, assim, fornecer um aprendizado eficaz e com significado para os mesmos.

Ainda sobre a estrutura da unidade, em cada capítulo, após a abertura, há quatro seções: *Leitura*, onde há a presença de dois textos para interpretação e discussão e atividades referentes a eles, que exploram principalmente o tema do gênero que será produzido; *Produção*, em que podemos perceber o trabalho voltado às características específicas contextuais, argumentativas, linguísticas e estruturais do *artigo de opinião*, através de atividades devidamente pontuadas; *Produzindo o texto*, no qual encontramos explicitadas as condições de produção do gênero, como algumas orientações de como fazer e criar o texto, voltadas para o aluno, além de uma ficha de avaliação; e *Roda de leitura*, que se volta totalmente para os textos literários e questões referentes a eles, fugindo muito do assunto tratado em cada capítulo, não havendo uma ligação temática com o tema da própria unidade.

5.1.2 Organização e objetivo das seções da *Unidade 1 - MT* do LD

Como bem vimos, a unidade possui dois capítulos e, em cada um deles, há quatro seções centrais: *Leitura*, *Produção*, *Produzindo o texto* e *Roda de leitura*. Como o objetivo do *Caderno de Leitura e produção* é a produção de um determinado gênero em cada unidade, nesta, Figueiredo, Balthasar e Goulart (2012) colocam as duas primeiras seções como uma preparação de conhecimento do mesmo, tanto em termos temáticos e discursivos quanto em termos linguísticos e gramaticais, ficando a cargo da terceira a produção do gênero em si e, na quarta, uma leitura literária.

Tendo em vista que o gênero argumentativo a ser trabalhado na unidade é o *artigo de opinião*, através do tema *gravidez na adolescência*, o primeiro capítulo, *Assumindo*

responsabilidades: sexualidade e gravidez na adolescência, funcionará para o aluno produzir uma primeira versão de seu texto, que será refeito e melhorado com o que se aprenderá no segundo capítulo, *Assumindo responsabilidades: o sonho e a realidade*. Esse esquema da unidade se assemelha à sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013), em que um gênero é produzido e, a partir dos problemas encontrados pelo professor, são criados módulos de aperfeiçoamento deles até o discente chegar à produção final. A diferença é que no LD os módulos já estão feitos para uma versão finalizada da produção, o que implica a atuação do professor neles e o acréscimo ou modificação do que for necessário de acordo com a turma.

Para compreendermos melhor como se dá o trabalho de leitura e produção do *artigo de opinião* na unidade selecionada, é preciso observarmos o processo inicial e final dos dois capítulos, tentando entender como as autoras do LD articulam o ensino, baseado na argumentação, através de textos e atividades que darão ao aluno um suporte para a criação do seu discurso/texto. Verifiquemos como as seções são trabalhadas através do quadro comentado a seguir:

Quadro 7 - Seções detalhadas e comentadas dos capítulos da unidade

SEÇÕES	CAPÍTULO 1	CAPÍTULO 2
LEITURA	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Boxe Converse com a turma com questões sobre os motivos que levam as adolescentes a engravidar; ✓ Texto 1 – REPORTAGEM <i>Adolescentes engravidam para segurar os parceiros</i>, que mostra os possíveis motivos da gravidez na adolescência; ❖ Atividade – <i>primeiras impressões</i> (10 questões) para discussão oral e coletiva e o <i>texto em construção</i> (03 questões) para respostas escritas. ✓ Boxe Converse com a turma com uma explicação e um questionamento de introdução para o próximo texto; ✓ Texto 2 – REPORTAGEM <i>Meninas mães</i>, que trata da rotina de mães adolescentes de uma forma negativa; ❖ Atividade – <i>primeiras impressões</i> (04 questões) para discussão oral e coletiva e o <i>texto em construção</i> (05 questões) para respostas escritas. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Boxe Converse com a turma que introduz o trecho do romance que será lido; ✓ Texto 1 – ROMANCE (trecho) <i>E agora, filha?</i>, de Isabel Vieira, que conta como os sonhos de uma garota foram destruídos por ela ter engravidado; ❖ Atividade – <i>primeiras impressões</i> (12 questões) para discussão oral e coletiva e o <i>texto em construção</i> (02 questões) para respostas escritas. ✓ Boxe Converse com a turma há uma diferenciação do texto ficcional lido anteriormente para o texto que virá a seguir, que mostra uma história real de um acontecimento parecido; ✓ Texto 2 – REPORTAGEM <i>Mães adolescentes assumem o filho, mas perdem a vida social</i>, que conta também de forma negativa os mesmos problemas do texto anterior; ❖ Atividade – <i>primeiras impressões</i> (08 questões) para discussão oral e coletiva e o <i>texto em construção</i> (05 questões) para respostas escritas.

<p style="text-align: center;">PRODUÇÃO: ARTIGO DE OPINIÃO</p>	<p>✓ Conhecendo o gênero:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Atividade 1 – O contexto de produção: há 02 questões contendo o ARTIGO DE OPINIÃO <i>Proibir publicidade resolve os problemas?</i>, de Patrícia Blanco, cujo assunto, que é a influência da publicidade nos jovens, foge do tema central da unidade; ❖ Atividade 2 – Opinião x argumento: contém boxes de apresentação de um autor além do <i>Converse com a turma</i> para uma preparação antes do ARTIGO DE OPINIÃO <i>Grávidas no contrafluxo</i>, de Jairo Bouer, que conta os riscos e dificuldades da gravidez na adolescência. A atividade possui 09 questões; • Praticando – 02 questões sobre o que é uma opinião e o que é um argumento que sustenta esse primeiro. ❖ Atividade 3 – Tipos de argumento: possui 03 questões sobre os quatro tipos de argumento: de autoridade, de princípio, com relação de causa e consequência e por exemplificação. 	<p>✓ Conhecendo o gênero: artigo de opinião:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Atividade 1 – vozes em conflito e vozes que concordam: com o objetivo de mostrar que nenhum texto é neutro, possui uma questão única com dois trechos de ARTIGOS DE OPINIÃO, um sem título que fala sobre publicidade e outro com o título <i>Videogames violentos não criam assassinos</i>; ❖ Atividade 2 – o movimento argumentativo (sustentação, refutação, negociação): há uma questão única com três ARTIGOS DE OPINIÃO: <i>Sacolas plásticas e o uso consciente</i>, que aborda o questionamento do banimento ou não das sacolas plásticas, <i>Dia da polêmica inútil</i>, que trata da adequação ou não da criação do dia do orgulho heterossexual, e <i>A greve dos cozeiros</i>, que traz discussões a respeito de os cozeiros possuírem ou não direito a greve como os outros trabalhadores. Cada texto exemplifica um dos movimentos argumentativos para o aluno definir e entender, porém, os temas fogem daquele que é central na unidade; ❖ Atividade 3 – A estrutura do artigo de opinião: possui o ARTIGO DE OPINIÃO <i>Piratem meus livros</i>, de Paulo Coelho, e 07 questões para explicar a estrutura do gênero, como a contextualização, tese, os dados novos, inferências com suportes ou restrições, conclusão, etc. ❖ Atividade 4 – os organizadores textuais: há 04 questões com três ARTIGOS DE OPINIÃO, para o aluno substituir algumas palavras e expressões que foram retiradas nos textos, identificando onde eles deveriam estar. Os textos (<i>Não há tempo para quem não se esforça</i>, <i>Dinheiro compra a felicidade?</i> e <i>A lei antivéu na França fere o Estado laico?</i>) possuem temas distintos do que é proposto na produção. • Praticando – questão única sobre a articulação e organização de ideias em um texto com dois deles, o trecho de uma REPORTAGEM

		(Efeitos da falta de sono) e o trecho de uma CARTILHA (<i>Alguns motivos para diminuir o consumo de sacolas plásticas</i>).
PRODUZINDO O TEXTO: ARTIGO DE OPINIÃO	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Condições de produção: <i>O quê?, Para quem?</i>. Esse tópico vai situar o aluno para o que ele deve fazer, que é um artigo de opinião com o tema gravidez na adolescência. Após a produção final, será publicado em um jornal estadual fictício, na biblioteca da escola e em blogs; ✓ Como fazer? – 05 critérios e orientações de como criar o texto se mostram presentes nessa parte, tanto em termos temáticos quanto em termos gramaticais e linguísticos; ✓ Ficha de avaliação 1: Artigo de opinião – 08 questionamentos para auxiliar na revisão do texto, relacionados à adequação à proposta, às características do gênero, à coesão e coerência do texto e ao uso das regras da gramática normativa. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Condições de produção: <i>O quê?, Para quem?</i>. Aqui é explicada a questão da importância da revisão do texto feito no capítulo 1, com o intuito de aperfeiçoá-lo, mantendo os mesmos interlocutores para quem será destinado; ✓ Como fazer? – 07 orientações para a reescrita do texto, solicitando que haja uma escolha da estratégia argumentativa (sustentação, refutação ou negociação?), que possua uma coerência estrutural como foi visto no capítulo, utilizando sempre de opiniões com argumentação; ✓ Ficha de avaliação 2: Critérios para produção e avaliação do artigo de opinião – 12 questionamentos para auxiliar na reescrita do texto, relacionados à adequação à proposta, à coesão e coerência e ao uso adequado da gramática normativa.
RODA DE LEITURA	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Boxe <i>Converse com a turma</i> que provoca reflexões sobre o que é a matéria da poesia, não fazendo link nenhum com tudo o que já foi visto nas seções anteriores; ✓ Texto – POEMA I. MATÉRIA DE POESIA, de Manoel de Barros. ❖ Atividade – <i>provocações</i>: 06 questões de interpretação do texto literário lido. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Boxe <i>Converse com a turma</i> que explica que será feita uma leitura de um poema do século XVII; ✓ Texto – POEMA <i>A pulga</i>, de John Donne, que aborda o tema da relação amorosa entre duas pessoas, desvinculando-se do tema central e norteador da unidade e da produção textual. ❖ Atividade – <i>provocações</i>: 10 questões de interpretação do texto literário lido.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2018.

Ao observarmos o *Quadro 7*, podemos perceber que as seções são organizadas e possuem objetivos de fazer com o que o aluno aprenda sobre o tema e sobre o gênero através da leitura, produção e refacção de um texto. Porém, em alguns casos, há algumas incoerências na questão da seleção textual, de gêneros que fogem do tema proposto e que não são devidamente explorados pelas atividades para a construção de uma argumentação plausível por parte do aluno. Além disso, na última seção, em uma tentativa de colocar textos literários no *Caderno de Leitura e produção* do LD, as autoras pecam ao fugir de maneira extrema do

tema central da unidade, ficando a cargo do professor o modo de como isso será trabalhado dentro de uma situação que não está contextualizada. No próximo tópico, em relação aos textos e atividades presentes, veremos como e se elas dão realmente um suporte para a formação do ponto de vista argumentativo e se promove práticas de Letramento no ensino de leitura e produção do gênero selecionado no manual didático.

5.2 ANALISANDO DADOS: OS TEXTOS E AS ATIVIDADES DO MANUAL

Quando examinamos o *Quadro 7*, explorado no tópico anterior, referente às seções detalhadas e comentadas dos dois capítulos da *Unidade 1- MT* do LD, percebemos que, nesta unidade, há o trabalho com o objetivo de ensinar o aluno a ler e a produzir um *artigo de opinião* com diversos gêneros e atividades de interpretação e produção durante o processo. Por isso, neste segundo momento, procuramos atender aos dois últimos objetivos específicos desta pesquisa, que são verificar se os textos do trabalho com a argumentação trazem variados pontos de vista sobre o tema da unidade escolhida, e averiguar como as atividades preparam o aluno para a criação do *artigo de opinião* através do Letramento.

Para cumprirmos com esses objetivos, responderemos, nos próximos tópicos, as questões norteadoras: *Há variados pontos de vista do tema da unidade nos textos do LD?*, ao quantificarmos os gêneros no geral, aqueles que falam sobre o tema da unidade e se estes possuem pontos de vista diferentes; e *As atividades estão baseadas no Letramento Autônomo ou no Letramento Ideológico?*, ao enumerarmos as atividades que são apoiadas em um modelo e as que são fundadas em outro, exemplificando como isso acontece em dois exemplares escolhidos.

5.2.1 Ideologias presentes nos textos: **criação do ponto de vista?**

Na apresentação do LD, as autoras comentam que, no *Caderno de Leitura e produção*, há o destaque do trabalho com a leitura e produção de gêneros diversos, tanto orais como escritos, do qual precisamos para viver comunicativamente em sociedade. Após isso, elas afirmam que “este caderno [...] [é] o ‘lugar’ [...] de lidar com diferentes linguagens e tecnologias, *diferentes* conhecimentos e *pontos de vista* sobre as coisas do mundo”. (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2012, p. 3, grifo nosso).

Dessa maneira, na *Unidade 1* do referido caderno, vimos que o tema norteador para a produção do gênero *artigo de opinião* é a *gravidez na adolescência*. No *Capítulo 1*, são discutidas as motivações que levam as adolescentes a engravidar e, no *Capítulo 2*, as consequências de uma gravidez precoce tanto para as meninas como para os meninos. Em relação aos textos da unidade, verifiquemos, no quadro a seguir, a quantidade, os gêneros, os títulos, os temas deles e os pontos de vista do autor dos mesmos:

Quadro 8 - Gêneros discursivos/textuais da unidade

	GÊNERO	TÍTULO	TEMA	PONTO DE VISTA
01	REPORTAGEM (Fragmento)	<i>Adolescentes engravidam para segurar os parceiros</i>	Gravidez na adolescência	As adolescentes engravidam não porque querem, mas por outros motivos (como a falta de reflexão sobre o futuro, para segurar os parceiros, etc.), pois a gravidez na adolescência não é considerada positiva para a vida das jovens.
02	REPORTAGEM (Fragmento)	<i>Meninas mães</i>	Gravidez na adolescência	Engravidar na adolescência é ruim e, por isso, as meninas devem procurar se prevenir e evitar esse acontecimento em suas vidas, pois uma gravidez nessa fase acarreta em muitas responsabilidades para a garota e a impossibilita de uma vida social.
03	ARTIGO DE OPINIÃO	<i>Proibir publicidade resolve os problemas?</i>	Influência da publicidade entre os jovens	Proibir publicidade não fará com que os jovens parem de consumir drogas ou bebidas alcoólicas, mas sim outros fatores, como a lei que proíbe a venda dos mesmos para menores de 18 anos e a conscientização e educação por parte dos pais.
04	ARTIGO DE OPINIÃO	<i>Grávidas no contrafluxo</i>	Gravidez na adolescência	A gravidez na adolescência deve ser evitada, não só por causa da questão emocional, mas também por outros motivos, como o fato da gestação precoce ser considerada de alto risco e a impossibilidade de estudar, o que leva essas meninas à evasão escolar.
05	POEMA	<i>I. MATÉRIA DE POESIA</i>	Conteúdos de uma poesia	A poesia serve para falar de coisas simples, imaginárias e da natureza, além disso, para expressar sentimentos, questões filosóficas e até mesmo problemas sociais.
06	ROMANCE (Fragmento)	<i>E agora, filha?</i>	Gravidez na adolescência	A gravidez na adolescência é vista de forma negativa, por a história mostrar que os sonhos de uma mãe, que ficou grávida jovem, foram arruinados por causa do acontecimento.
07	REPORTAGEM	<i>Mães adolescentes assumem o filho, mas perdem a vida social</i>	Gravidez na adolescência	Pelos depoimentos selecionados na reportagem, percebemos que a visão sobre a gravidez durante a fase jovem é tida como negativa, por mostrar justificativas de adolescentes que se

				queixam de perder a vida social por causa disso.
08	ARTIGO DE OPINIÃO (Trecho)		Proibição da publicidade dirigida às crianças	Não deve haver proibição de publicidade dirigida às crianças, mas sim a de publicidade de produtos com grande potencial de dano individual e coletivo.
09	ARTIGO DE OPINIÃO (Trecho)	<i>Videogames violentos não criam assassinos</i>	Influência dos videogames entre os jovens	Videogames não podem ser colocados como responsáveis pelo mau comportamento do jovem, pois existem inúmeros outros fatores que influenciam o mesmo.
10	ARTIGO DE OPINIÃO (Fragmento)	<i>Sacolas plásticas e uso consciente</i>	Uso das sacolas plásticas e o impacto ambiental	Não se deve banir o uso de sacolas plásticas para reduzir o impacto ambiental, mas sim promover ações em favor do seu uso consciente, já que elas foram feitas para serem recicláveis e não descartadas.
11	ARTIGO DE OPINIÃO (Fragmento)	<i>Dia da polêmica inútil</i>	Veto do Dia do Orgulho Heterossexual	A existência desse dia e, até mesmo a criação dele por parte do vereador Carlos Apolinário (DEM-SP), só reforça o preconceito contra os homossexuais, já que hêteros não sofrem por serem hêteros.
12	ARTIGO DE OPINIÃO	<i>A greve dos coveiros</i>	Coveiros têm direito a greve?	Os coveiros deveriam ter os mesmos direitos e regras da saúde e do transporte público, já que se trata de um serviço essencial, cuja greve afeta as pessoas que ficam desamparadas num momento triste como a perda de alguém, não sendo ela a solução.
13	ARTIGO DE OPINIÃO	<i>Piratem meus livros</i>	Pirataria de obras escritas	Não há problema na pirataria, pois as coisas escritas foram feitas para circular no mundo e, quem escreve, deseja ser lido. Além disso, não é a vontade de ganhar dinheiro que leva um escritor a escrever, mas sim o prazer. Mais ainda, a pirataria pode servir como um tipo de divulgação do trabalho de alguém e ser positiva.
14	ARTIGO DE OPINIÃO	<i>Não há tempo para quem não se esforça</i>	Problemas dos jovens no início da carreira profissional	Apesar dos problemas que o jovem enfrenta em relação ao primeiro emprego, como a falta de experiência, relacionamentos com colegas e as novas responsabilidades, é preciso um esforço pra conseguir tudo isso, porque o mercado de trabalho é muito competitivo.
15	ARTIGO DE OPINIÃO (Fragmento)	<i>Dinheiro compra a felicidade?</i>	A importância do dinheiro na vida de alguém	Precisamos do dinheiro para sobreviver em sociedade e possuir um conforto. Porém, ele não compra a felicidade e não garante coisas essenciais como o amor e a amizade.
16	ARTIGO DE OPINIÃO (Fragmento)	<i>A lei antivéu na França fere o Estado laico?</i>	Proibição do uso da burca ou do niqab na França	A lei que proíbe o uso da burca ou do niqab no país é correta e não fere o princípio do Estado laico, porque esse uso está ligado à cultura e não a religião. Além disso, essa prática é tida como uma escravização da mulher.

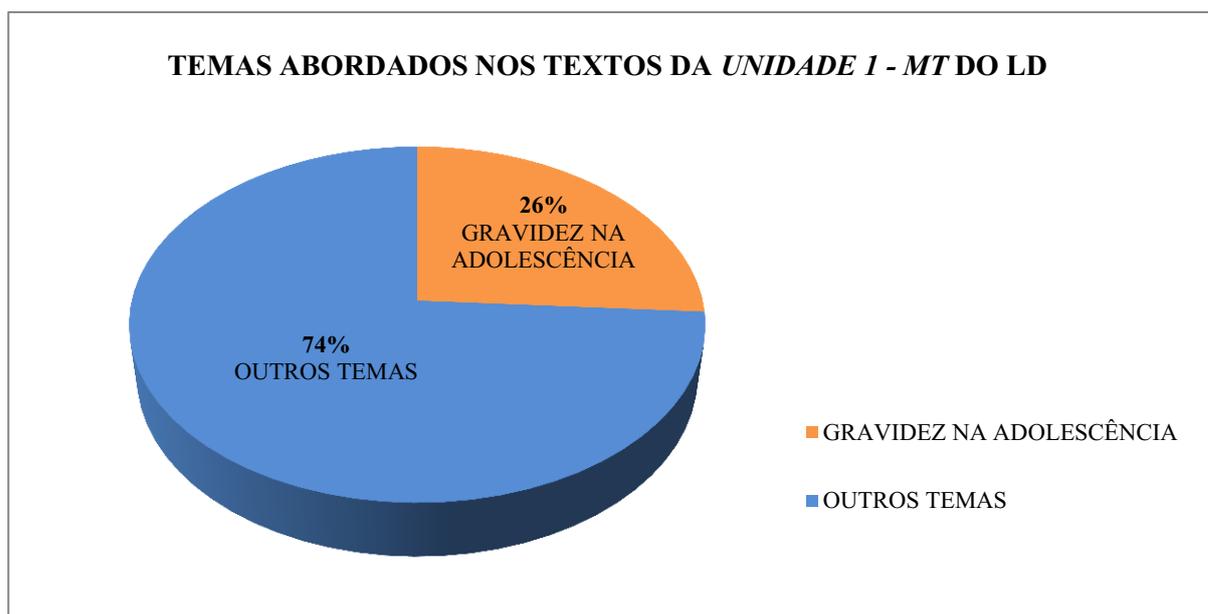
17	REPORTAGEM (Fragmento)	<i>EFEITOS DA FALTA DE SONO</i>	Consequências da insônia	Não é saudável trocar o dia pela noite, porque isso acarreta inúmeros problemas, como a obesidade, falta de concentração em tarefas e mau humor.
18	CARTILHA (Fragmento)	<i>Alguns motivos para diminuir o consumo de sacolas plásticas</i>	Sacolas plásticas e a degradação do meio ambiente	O uso de sacolas plásticas provocam muitos desastres no meio ambiente, por isso é bom evitar ou diminuir o consumo das mesmas.
19	POEMA	<i>A pulga</i>	Relacionamento amoroso	Há uma falta de interesse em uma das pessoas que compõem a “relação amorosa”.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2018.

Como podemos ver no *Quadro 8*, há 19 gêneros presentes na unidade: 11 *artigos de opinião*, 04 *reportagens*, 02 *poemas*, 01 *romance* e 01 *cartilha*. A maioria deles são *artigos de opinião*, que são argumentativos, já que é o gênero norteador da produção que a unidade vai exigir do aluno. Esses textos estão distribuídos entre as quatro seções dos dois capítulos, alguns dentro das próprias atividades, possuindo temas polêmicos diversos com alguns pontos de vista intrínsecos, algo que é necessário na produção do gênero em questão. Porém, em relação ao tema *gravidez na adolescência*, que é o assunto que o discente precisará desenvolver na produção de seu texto, apenas 05 dos 19 trazem o tema a ser discutido, e somente um deles é um *artigo de opinião*.

Transformando esses dados do assunto *gravidez na adolescência* entre os textos presentes na unidade em percentuais, teremos o seguinte gráfico:

Gráfico 1 - Temas abordados nos textos da unidade



Fonte: Dados da Pesquisa, 2018.

De acordo com o *Gráfico 1*, apenas 26% dos textos abordam o tema discutido na unidade, restando 74% que exploram temas aleatórios. O problema maior é que, dos 26% que discutem a *gravidez na adolescência*, 100% possuem um ponto de vista único: gravidez precoce é algo negativo. Ao recorrermos ao *Quadro 8*, poderemos observar que os 05 textos correspondentes a essa porcentagem (03 *reportagens*, 01 *artigo de opinião* e 01 *romance*) possuem ideologias muito parecidas, que trazem um valor negativo ao tema tratado, não abrindo espaço para outras opiniões e posições a respeito disso, o que afetará na produção textual de um aluno que não terá acesso a outros tipos de opinião relacionadas à *gravidez na adolescência*, não havendo uma real tomada de posição através da argumentação, mas sim uma “transcrição” de uma ideologia que já veio pronta.

Em relação às ideologias de um texto, Koch (2011) frisa que a argumentatividade está intrínseca à linguagem e que a argumentação está dentro de todo e qualquer discurso, mesmo o texto não sendo do tipo argumentativo, como as reportagens vistas, que trazem um recorte do que é ruim em uma gravidez quando se é jovem e o trecho do romance em que a mãe perde todas as oportunidades e sonhos por engravidar precocemente². Ainda relacionado a isso, os PCN (1998) comentam que, na produção textual, é necessário que haja debate de questões sociais como essa, mas com uma pluralidade ideológica, pois algumas das possibilidades que o discente terá é a de poder perceber “a diversidade dos pontos de vista e as formas de enunciá-los [...] [, além de ter] a convivência com outras posições ideológicas, permitindo o exercício democrático.” (BRASIL, 1998, p. 40), o que não há no tema dos textos da unidade.

Dito isso e, apesar de tudo, sabemos que o assunto é delicado e que pontos negativos de uma gravidez precoce são muito maiores. Porém, como qualquer tema e em qualquer situação de trabalho com a argumentação, é preciso a apresentação dos dois lados da moeda na construção de uma verdade, como afirma Citelli (1994). O LD poderia, por exemplo, trazer *artigos de opinião* de jovens que passaram por essa situação contando que, apesar de terem enfrentado problemas, estão felizes por serem mães, e que ficar grávida na adolescência não é chegar ao “fundo do poço”. Analisando mais de perto, notamos que umas das preocupações maiores da unidade através da leitura e produção do gênero, além do aprendizado dos recursos argumentativos da língua, é a prevenção contra a gravidez precoce, como uma conscientização ou “doutrinação” implícita para os estudantes através de textos com um ponto de vista único, o que é ruim em um trabalho de produção de um texto argumentativo.

² Ver os pontos de vista dos textos no *Quadro 8* desta pesquisa.

5.2.2 Práticas de Letramento nas atividades: **uma abordagem autônoma ou ideológica no trabalho com a argumentação?**

Trabalhar com o Letramento Ideológico é essencial para que o ensino de língua, através dos gêneros discursivos/textuais, seja efetivo, real, situado e dinâmico. Os diversos textos que circulam em sociedade são estabelecidos contextualmente e de acordo com as práticas sociais dos indivíduos e, por isso, devem ser abordados levando em consideração esses aspectos, o que não acontece em um trabalho pautado no Letramento Autônomo. Ao transportarmos isso para a leitura e produção de texto com a argumentação, torna-se importante uma prática contextualizada, situada, e que leve o aluno a refletir sobre o porquê dos textos que estão estudando estarem ali, as concepções e visões do autor, além de suas posições e experiências para promover um diálogo social, não esquecendo que as práticas de Letramento mudam conforme o contexto. (KLEIMAN, 2012).

Essa tarefa de reflexão e estudo pode acontecer através de atividades que exploram os textos no LD. Assim, na unidade analisada, em relação às atividades dos dois capítulos, com a exceção dos boxes *Converse com a turma*, fizemos um levantamento de quantas e quais são abordadas por meio do modelo autônomo do Letramento, não levando em consideração os aspectos extralinguísticos dos textos, e quantas e quais são abordadas sob o viés do modelo ideológico, com a ideia de que o processo de aprendizado da língua deve valorizar as práticas de Letramento e os aspectos sociais diversos. (MAGALHÃES, 2012). Vejamos isto no quadro a seguir:

Quadro 9 - Abordagem dos modelos de Letramento nas atividades da unidade

	ATIVIDADE	ABORDAGEM AUTÔNOMA DO LETRAMENTO	ABORDAGEM IDEOLÓGICA DO LETRAMENTO
01	<i>Primeiras impressões</i> (10 questões)		X
02	<i>O texto em construção</i> (03 questões)		X
03	<i>Primeiras impressões</i> (04 questões)		X
04	<i>O texto em construção</i> (05 questões)		X
05	<i>Atividade 1 – O contexto de produção</i> (02 questões)		X
06	<i>Atividade 2 – Opinião x argumento</i> (09 questões)		X
07	<i>Praticando</i> (02 questões)		X
08	<i>Atividade 3 – Tipos de argumento</i> (03 questões)		X
09	<i>Provocações</i> (06 questões)		X

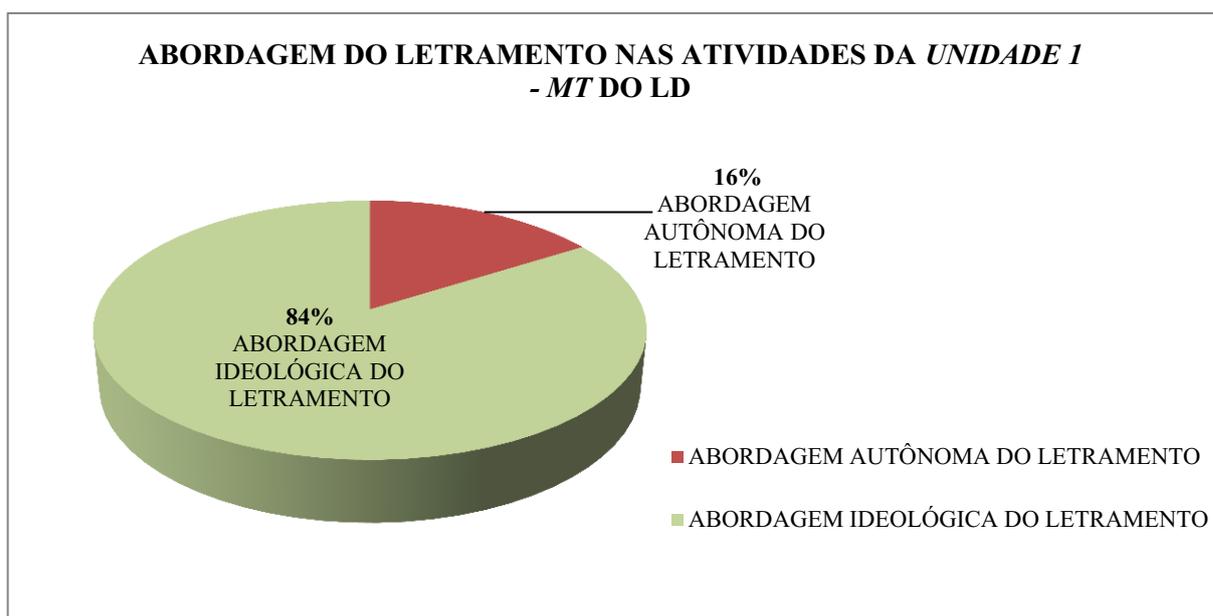
10	<i>Primeiras impressões (12 questões)</i>		X
11	<i>O texto em construção (02 questões)</i>		X
12	<i>Primeiras impressões (08 questões)</i>		X
13	<i>O texto em construção (05 questões)</i>		X
14	<i>Atividade 1: vozes em conflito e vozes que concordam (01 questão)</i>		X
15	<i>Atividade 2: o movimento argumentativo (sustentação, refutação, negociação) (01 questão)</i>	X	
16	<i>Atividade 3: A estrutura do artigo de opinião (07 questões)</i>		X
17	<i>Atividade 4: os organizadores textuais (04 questões)</i>	X	
18	<i>Praticando (01 questão)</i>	X	
19	<i>Provocações (10 questões)</i>		X

Fonte: Dados da Pesquisa, 2018.

Com os dados analisados, verificamos que, das 19 atividades existentes na unidade, apenas 03 delas são trabalhadas de forma descontextualizada com os textos presentes, ou seja, em uma abordagem autônoma do Letramento. Conseqüentemente, 16 delas são evidenciadas de forma contextualizada através dos gêneros discursivos/textuais que trazem, isto é, em uma abordagem ideológica.

Transformando esses dados da quantidade das atividades baseadas em um ou em outro modelo do Letramento na unidade em percentuais, teremos o seguinte gráfico:

Gráfico 2 - Abordagem dos modelos de Letramento nas atividades da unidade



Fonte: Dados da Pesquisa, 2018.

Ao considerarmos o *Gráfico 2*, observamos que 84% das atividades, que compõem a *Unidade 1 - MT* do LD, possuem uma abordagem posicionada no Letramento Ideológico, trabalho em que os textos são explorados devidamente, com os aspectos linguísticos e gramaticais da argumentação sendo exercitados dentro do contexto daqueles próprios gêneros, propiciando um ensino situado socialmente, em que os temas são discutidos pela abertura que essas atividades dão, tanto nas seções de leitura como na seções de produção do *artigo de opinião*.

Diferentemente, 16% delas estão ligadas ao Letramento Autônomo, pois os textos aparecem apenas como pretextos para ensinar algum aspecto argumentativo da língua, como por exemplo, na *Atividade 2: o movimento argumentativo (sustentação, refutação, negociação)*³, em que as autoras do LD, através de uma questão, solicitam que o aluno identifique os tipos de argumentos em textos aleatórios e que não são discutidos. Conforme Bräkling (2000), as atividades de escrita devem privilegiar o trabalho com o gênero para desenvolver as capacidades do indivíduo relacionadas à defesa de um ponto de vista através da argumentação, refutação e sustentação de ideias, mas não dessa forma distanciada do contexto dos textos. Além dessa, em outras duas atividades, os operadores argumentativos são trabalhados, também, de maneira desvinculada socialmente dos gêneros.

Diante dessas análises e reflexões, selecionamos duas atividades de cada abordagem do Letramento para exemplificar como se deu o processo de verificação das mesmas. Sendo assim, iniciaremos com o exemplar da abordagem ideológica, por ela se mostrar mais presente nas atividades da unidade (84%), selecionado pelo motivo de ser a atividade do único *artigo de opinião* que aborda o tema *gravidez na adolescência*. Finalizaremos, portanto, com o exemplar da abordagem autônoma, modelo que se mostrou menos presente nas atividades (16%), selecionado aleatoriamente entre as 03 atividades que compõem essa categoria.

5.2.2.1 Atividade de *abordagem ideológica* do Letramento

A primeira atividade de exemplo a ser analisada está presente no *Capítulo 1: Assumindo responsabilidades e gravidez na adolescência*, na seção *Produção: artigo de opinião*, com o título *Atividade 2 - Opinião x argumento*. Nela, composta por 09 questões, há o objetivo de diferenciar uma opinião de um argumento, fazendo com que o aluno entenda

³ Ver as atividades e suas abordagens no *Quadro 9* desta pesquisa.

que, ao nos posicionarmos sobre algum assunto, é preciso nos fundamentarmos em algo, e não apenas dizer que o achamos de um determinado tema.

Logo no início da atividade, as autoras do LD trazem três boxes de contextualização: o primeiro mostrando quem é o autor do *artigo de opinião* que será lido, Jairo Bouer, médico e autoridade em sexualidade e comportamento jovem, além de trazer informações sobre o seu blog⁴; o segundo explicando o que é Instituto Palavra Aberta, que tem como objetivo defender a liberdade de ideias, pensamentos e opiniões; e o terceiro, duas sugestões de filmes que falam sobre a *gravidez na adolescência*.

Após eles, outro box se faz presente, o *Converse com a turma*, que traz questionamentos iniciais e de reflexão para o texto de leitura, o *artigo de opinião* “Grávidas no contrafluxo”⁵. Posteriormente, a atividade é sugerida, como veremos na figura abaixo:

Figura 7 - Atividade de *abordagem ideológica* do Letramento

1. O que quer dizer “vir no contrafluxo”?
2. Segundo o artigo lido, quem são as grávidas que estão no contrafluxo? Por quê?
3. Onde esse artigo foi publicado?
4. Qual é a profissão e a especialidade do autor no assunto tratado?
5. Na sua opinião, quando o autor escreveu esse artigo, quem ele imaginava que seriam seus leitores?
6. Esse artigo poderia ser publicado numa revista de esportes ou de carros? Por quê?
7. Como você já sabe, os artigos de opinião costumam discutir uma **questão polêmica de alcance social amplo**.
 - Qual é a polêmica ou o problema social que motivou o autor a escrever esse artigo?
8. Qual é a posição do autor a respeito dessa questão?
9. O autor do artigo expressa sua opinião várias vezes no decorrer do texto e usa argumentos para sustentá-la. Copie o quadro a seguir no caderno e preencha-o de acordo com o que está no texto.

Opinião

a) Não é só por causa da questão emocional que a gravidez na adolescência deve ser evitada.

b) A coisa é bem séria.

c) Outro ponto a ser levado em consideração é a evasão escolar.

d) O problema não é só durante a gestação ou logo após o parto.

Argumentos que sustentam a opinião

Argumento 1: Argumento 3:

Argumento 2: Argumento 4:



Vamos lembrar

Argumentar é mais do que dar uma opinião: é justificá-la, sustentá-la, isto é, defendê-la com **argumentos**, para tentar convencer o ouvinte ou o leitor. Existem diferentes tipos de argumentos: apresentação de fatos que funcionam como **exemplos**; **citação** de opiniões de pessoas importantes e/ou de **dados de pesquisa**; apresentação de **valores e princípios**; etc.

Fonte: Figueiredo, Balthasar e Goulart (2012, p. 27).

⁴ Blog disponível em: <<https://doutorjairo.uol.com.br/>>.

⁵ *Artigo de opinião* completo no ANEXO B desta pesquisa.

Ao observarmos a *Figura 7*, na *questão 1*, as autoras perguntam o sentido da expressão utilizada pelo autor no título do artigo, e no decorrer do texto, procurando fazer os alunos entenderem que ela significa caminhar em um sentido contrário. Fazendo isso, elas começam um processo de interpretação textual baseado no que os discentes leram, explorando o texto como deveriam, antes de partirem para a questão do trabalho de reflexão do que é uma opinião e do que é um argumento. Vale frisar que, na atividade anterior, as mesmas explicam o contexto de produção do gênero e o que é um *artigo de opinião*.

Quando partem para a *questão 2*, elas indagam sobre quem são os indivíduos no texto que estão nessa situação de “contrafluxo” e o porquê de estarem assim. Com isso, há um entendimento maior do tema central do texto, que começou a ser explorado a partir dela. Na *questão 3*, o foco se volta para o contexto de publicação do artigo, o blog de Jairo Bouer, ou seja, é levado em consideração a situação e o lugar daquele texto, o que implica uma valorização das práticas sociais de Letramento.

Em uma discussão sobre o autor, na *questão 4*, verificamos que há uma ligação com os três boxes mostrados anteriormente, que faz o aluno saber quem é o articulista, pensador especialista em um determinado assunto que escreve o *artigo de opinião*, como afirma Beltrão (1980). Esse conhecimento é importante na medida em que o aluno saberá de onde surgiu o gênero, escrito por um médico com aprofundamento em sexualidade e comportamento adolescente. Ao perguntar quem o autor imaginaria quem seriam seus leitores, na *questão 5*, percebemos um trabalho relacionado à comunidade discursiva, que são os jovens entre 15 e 17 anos e os pais responsáveis.

Na *questão 6*, o foco é o suporte do gênero, em que as autoras fazem um questionamento se esse mesmo artigo poderia ser publicado numa revista de esportes ou de carros, o que nos leva a compreender que as práticas de Letramento do gênero mudam conforme o seu contexto de produção. Com relação à *questão 7*, é perguntada a polêmica que envolve o texto (o aumento de casos da *gravidez na adolescência*), sendo explicado antes que esse gênero costuma discutir essas questões de alcance social amplo, o que vai de encontro ao que Bräkling (2000) comenta ao definir o *artigo de opinião*.

Continuando, as próximas questões entram no objetivo da atividade, que é relacionar uma opinião a um argumento. Para explicar o que é argumentação, elas trazem um boxe ao lado, o *Vamos lembrar*, que esclarece que argumentar é mais do que opinar, e que existem diversos tipos de argumentos. Essa contextualização, tanto do boxe quanto das outras questões relacionadas ao tema e ao contexto de produção do gênero, permite que o aluno perceba as posições do autor e os seus argumentos dentro do texto. Assim, na *questão 8*, o

discente poderá analisar qual é a opinião do autor (que a gravidez precoce deve ser evitada) e os argumentos que as sustentam na *questão 9*, com o quadro modelo que fornece abaixo da proposta.

Ao comentar sobre a importância de se perceber as ideologias presentes nos textos, Koch (2011) frisa que é necessário mostrar para os alunos que neles há pistas que são oferecidas e que, através delas, podemos reconstruir o evento do enunciado apreendendo a intenção que há no mesmo, além de recriá-lo de acordo com as nossas vivências e conhecimentos. Nessa atividade, por exemplo, a ideologia presente que há no texto é que a gravidez precisa ser evitada na juventude, e isso é visto através dos argumentos que os discentes perceberão com o auxílio das questões, podendo aprender, sobretudo dentro de um contexto, que argumento é mais do que apenas uma opinião.

Por essa razão, essa atividade é tida como sendo baseada no modelo ideológico do Letramento, visto que essa reflexão argumentativa acontece dentro de um texto real e que é explorado e interpretado pelos alunos de forma dinâmica. Em consonância a isso, Jung (2007) alega que, para que um cidadão esteja consciente de seu local social, é mais do que necessário esses tipos de atividades que passam por questões dos significados sociais do texto escrito. Além disso, conforme Lajolo (1996), o LD não pode trazer textos e não explorá-los devidamente, pois os mesmos devem possuir exercícios e atividades que precisam ser respondidas baseadas no conteúdo das informações obtidas por eles.

5.2.2.2 Atividade de *abordagem autônoma* do Letramento

A segunda atividade de exemplo a ser analisada está presente no *Capítulo 2: Assumindo responsabilidades: o sonho e a realidade*, também na seção *Produção: artigo de opinião*, com o título *Atividade 4: os organizadores textuais*. Nesta, que possui 04 questões, o objetivo é voltado para o aprendizado da organização textual do gênero em questão, através da exploração dos operadores argumentativos, ou seja, os conectivos que utilizamos para promover uma coesão e coerência na produção textual.

Nessa perspectiva, em relação à atribuição de sentidos, a intelecção de um texto se constitui na apreensão de significações possíveis, que são representadas, em boa parte, por meio das marcas linguísticas como estas, que auxiliam no processo de entendimento adequado do texto, como afirma Koch (2011). Porém, elas devem ser compreendidas por meio de uma contextualização através dos gêneros, que relacionará essas marcas à intencionalidade do

autor do texto, havendo uma possibilidade maior de assimilação das coisas e aprofundamento no quesito interpretação textual. Tendo em vista essa atividade, tal trabalho não acontece, pelo fato dos textos não serem discutidos socialmente no decorrer das questões.

Ao fim de uma atividade sobre a estrutura do gênero, esta surge logo após sem referência ou explicação alguma, com uma pequena indagação sobre a organização de um texto argumentativo, como podemos observar na figura abaixo:

Figura 8 - Atividade de *abordagem autônoma* do Letramento

Leitura e produção

Atividade 4: os organizadores textuais

Você sabia que existem palavras e expressões que nos ajudam a **organizar** a apresentação de argumentos em textos? Vamos ver como elas pode ser usadas?

1. Nos textos a seguir, algumas palavras foram substituídas por números. Leia os textos e, depois, reescreva no caderno as frases em que há números entre parênteses, trocando-os por uma das palavras ou expressões do quadro abaixo.

primeiro	em terceiro lugar	por outro lado	outro
segundo	por último	no entanto	a primeira

Fonte: Figueiredo, Balthasar e Goulart (2012, p. 50).

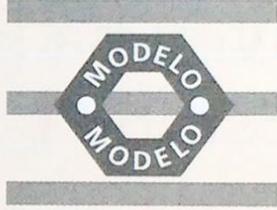
Na *Figura 8*, notamos que, ao iniciar a atividade, as autoras dizem que algumas palavras dos textos que estarão mais adiante foram substituídas por números, solicitando que os alunos os leiam e reescrevam as frases em que há números entre parênteses, substituindo-os pelas expressões que fornecem logo depois, como “primeiro”, “em terceiro lugar”, “por outro lado”, etc. Essas expressões foram retiradas dos três textos originais que elas fornecem, sendo substituídas pelos números, para que o discente possa encaixá-las no lugar certo e descobrir o local de cada uma delas. Os *artigos de opinião*⁶, que figuram esses textos, são de temas aleatórios e que não condizem com o assunto da unidade, mas o problema maior é que em nenhum momento é feita referência sobre eles e seus temas, muito menos na sequência da atividade, em que eles não são discutidos, pois estão ali para um exercício mecânico de coesão e coerência textual.

⁶ *Artigos de opinião* completos no ANEXO C desta pesquisa.

Continuando a atividade, após os três textos que elas apresentam (“Não há tempo para quem não se esforça”, “Dinheiro compra a felicidade?” e “A lei antivéu na França fere o Estado laico?”), as autoras retomam as questões, com o trabalho voltado às expressões retiradas dos *artigos de opinião*, como podemos ver na próxima figura:

Figura 9 - Continuação da atividade de *abordagem autônoma* do Letramento

2. Copie no caderno a tabela a seguir e preencha-a com as expressões da questão anterior. Uma delas já foi colocada na coluna certa.

Palavra ou expressão que apresenta o argumento inicial para provar ou exemplificar uma afirmação anterior	A primeira
Palavra ou expressão que acrescenta um argumento ao(s) argumento(s) anterior(es)	
Palavra ou expressão que contrapõe uma ideia às ideias apresentadas anteriormente	
Palavra ou expressão que finaliza a argumentação	

3. Observe as palavras do quadro abaixo e escolha aquelas que também poderiam preencher as lacunas dos textos da atividade anterior. Faça adaptações ao texto, se necessário.

quando	ao final de um ano
inicialmente	para finalizar
em segundo lugar	além disso
por último	em primeiro lugar
durante muito tempo	onde
essa	entretanto
finalmente	por fim

4. Agora, no caderno, volte ao quadro da atividade 2 e complemente-o com as expressões escolhidas.

O problema que verificamos na *questão 2* é que há o trabalho com as expressões retiradas dos artigos, mas elas não são exploradas dentro do contexto dos próprios textos que a atividade traz. Essa questão pede que o aluno relacione as expressões da *questão 1*, solicitando que preencham a tabela de acordo com o que elas causam em um texto, como por exemplo, “palavra ou expressão que apresenta o argumento inicial para provar ou exemplificar uma afirmação anterior”. (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2012, p. 52). Em momento algum há uma referência aos textos, ou ao modo como essas expressões modificaram o sentido dentro daqueles *artigos de opinião* específicos. Assim, é como se os gêneros estivessem ali apenas para as expressões serem retiradas e trabalhadas, mas individualmente, sem provocar uma reflexão textual, sem o uso real do texto.

Ao abordar a questão de leitura e escrita, Citelli (1994, p. 49) discorre que ler e escrever não é apenas uma questão de dominar a língua, mas de participar “[...] no processo dialógico, interlocutivo, que permite a recuperação, atualização e realização de textos marcados pelas variadas experiências culturais que nos circundam.” Dessa forma, trabalhar os aspectos linguísticos, como os conectivos, distante da realidade extralinguística do texto, é trabalhar formas vazias de significado e sentido. Ainda segundo o autor, para escrevermos bons textos argumentativos é necessário irmos além da exploração de recursos linguísticos, pois é preciso estar ligado à significação da língua, que “[...] atribui sentido às coisas, carrega valores e ideias, formula preceitos e preconceitos.” (Ibid., p. 78).

Prosseguindo a análise da atividade, na *questão 3*, há um trabalho também mecânico de substituição das expressões nos textos da *questão 1*, quando as autoras pedem que os alunos escolham aquelas que estão no quadro e encaixem nos textos, fazendo adaptações se forem necessárias, sem ao menos fazer referência aos temas polêmicos abordados, aos interlocutores, aos suportes e a outras questões que envolvem as situações dos gêneros. Na *questão 4* acontece o mesmo quando é requisitado que os discentes continuem preenchendo a tabela da segunda questão com as novas expressões escolhidas na questão anterior.

Portanto, ao apurarmos como essa atividade foi trabalhada, podemos concluir que ela está embasada no modelo autônomo do Letramento, em que a aquisição das peculiaridades textuais são tidas como um processo neutro, que não depende das considerações contextuais e sociais, e que possui o objetivo de fazer com que o aluno tenha capacidade de interpretar e escrever textos argumentativos abstratos. (KLEIMAN, 2012). Dessa maneira, o discente não desenvolve uma competência discursiva necessária que a sociedade hoje em dia exige, e acaba possuindo dificuldades em produzir textos reais e indispensáveis para a comunicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O LD é uma ferramenta extremamente necessária em sala de aula por, entre os materiais didáticos existentes na escola, fazer-se mais presente no cotidiano das turmas. Além disso, é o mais utilizado entre os docentes da educação básica brasileira, possuindo destaque nas diversas maneiras e formas que o professor possui para transmitir os conhecimentos que os discentes precisam adquirir. Por esse motivo, ele tem sido alvo de pesquisas, avaliações e reformulações ao longo do tempo, que acompanham as mudanças que acontecem na sociedade, tentando se adequar ao contexto atual e global, fazendo com que o processo de ensino-aprendizagem, através dele, aconteça de forma real e produtiva.

No que diz respeito ao ensino de LP, um bom LD de língua materna é aquele que trabalha a linguagem através das práticas de Letramento com a utilização de gêneros discursivos/textuais de circulação social, fornecendo capacidades indispensáveis para o aluno poder se situar e agir no mundo. Isso acontece, muitas vezes, através do trabalho com argumentação e as suas peculiaridades, que é uma oportunidade do sujeito conhecer os aspectos argumentativos da língua e saber utilizá-los ao seu favor, tornando-se um cidadão crítico, com o acesso a variados pontos de vista dos diversos textos, que poderão ser percebidos por meio do que se aprendeu, durante as práticas que refletiu, sobre o ensino argumentativo pautado no Letramento Ideológico.

Assim, ao analisarmos os dados desta pesquisa, notamos que, em relação à estrutura da *Unidade 1 - MT* do LD do 9º ano do Ensino Fundamental II, selecionada pelo motivo de ser trabalhada a leitura e produção textual de um gênero argumentativo (o *artigo de opinião*), os dois capítulos presentes estão organizados em seções que auxiliam no desenvolvimento da aprendizagem em torno de um texto, como uma *sequência didática*, contextualizada, em sua maioria, através de *boxes* que orientam no percurso dos textos e atividades, com exceção da última seção *Roda de leitura*, em que as autoras colocam textos literários e atividades que não acrescentam na condução temática e linguística dos conhecimentos adquiridos na unidade.

No tocante aos pontos de vista dos textos do tema da produção textual requerida da unidade, apenas 26% deles abordam o assunto *gravidez na adolescência*, restando 74% que exploram temas aleatórios. O grande problema é que dos 26% que discutem o tema central da unidade, 100% possuem um ponto de vista único, o de que a gravidez precoce é algo ruim. Com isso, percebemos que a preocupação que existe na unidade, além do aprendizado dos recursos argumentativos da língua, é a prevenção contra a gravidez precoce, como uma

conscientização implícita para os estudantes através de textos com um ponto de vista único, o que se torna negativo em um trabalho de produção de gêneros argumentativos.

Em referência às atividades, 84% das que compõem a *Unidade 1 - MT* do LD possuem uma abordagem que se baseia no Letramento Ideológico, em que os textos são devidamente explorados de uma forma contextualizada e, 16% delas, estão ligadas ao Letramento Autônomo, pois os textos aparecem apenas como pretextos para ensinar algum aspecto argumentativo da língua. Diante disso, exploramos uma atividade de exemplo para cada abordagem, verificando que, a que está no primeiro grupo, faz uma reflexão argumentativa dentro de um texto situado socialmente, enquanto que, a que faz parte do segundo grupo, trabalha a aquisição das peculiaridades textuais (os operadores argumentativos) como um processo individual, com uma não utilização real dos textos.

Dessa maneira, o problema da pesquisa foi resolvido devidamente, já que os objetivos, tanto o geral como os específicos, foram alcançados e a metodologia foi suficiente para realizar todos os procedimentos, visto que houve a verificação de como o LD do 9º ano do Ensino Fundamental II, usado em práticas escolares no estágio, trabalha a argumentação, através da leitura e produção de um gênero argumentativo, sob o viés do Letramento. No que concerne às hipóteses levantadas anteriormente, uma foi confirmada, a de que o LD, através da unidade escolhida, não traz textos que abordam pontos de vista diferentes de um mesmo tema. Enquanto que a outra foi refutada, a de que o foco desse tipo de trabalho recai sobre um estudo de forma descontextualizada, dado ao alto percentual de atividades baseadas no Letramento Ideológico, que considera os aspectos externos à língua.

Diante disso, esta investigação ampliou a compreensão sobre o questionamento de que é possível haver um trabalho no LD capaz de considerar a argumentatividade da língua através do Letramento Ideológico. Ainda mais, é necessário um olhar apurado em como o manual didático fornece suas informações e na metodologia de ensino de LP, pois esse material tem uma responsabilidade de auxiliar na transformação de um indivíduo em um conhecedor eficiente de sua própria língua, que se manifestará um cidadão *letrado*, aquele que adquiriu os conhecimentos gramaticais, linguísticos e discursivos necessários para atuar com autonomia em sociedade através da leitura e da escrita.

Portanto, esperamos que esta pesquisa possa contribuir nos estudos dos alunos e professores de língua materna, relacionados ao trabalho com a argumentação, sob o viés do Letramento no LD, dado que essa junção possibilita um ensino contextualizado, situado, real e dinâmico, algo que se mostra extremamente necessário no atual contexto escolar brasileiro.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 277-326.
- BELTRÃO, Luiz. **Jornalismo opinativo**. Porto Alegre: Sulina, 1980.
- BRÄKLING, Kátia Lomba. Trabalhando com artigo de opinião: re-visitando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro. In: ROJO, Roxane (Org.). **A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCN**. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000, p. 221-247.
- BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. **Programas do Livro Didático – Histórico**. Brasília: [s.n.], 2017. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>>. Acesso em: 22 ago. 2017.
- _____. Ministério da Educação. **PNLD**. [S.I.: s.n.], 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>> Acesso em: 30 ago. 2017.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 f.
- _____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio – Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias**. Brasília, [s.n.], 2000. 71 f. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf> Acesso em: 02 set. 2017.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2012.
- BUNZEN, Clecio; ROJO, Roxane. Livro Didático de Língua Portuguesa como Gênero do Discurso: Autoria e Estilo. In: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth (Orgs.). **Livros Didáticos de Língua Portuguesa: letramento, inclusão e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. p. 73-117.
- CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (Orgs.). Práticas de letramento e processos de alfabetização. In: _____. **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 10-11.
- CITELLI, Adilson. **O texto argumentativo**. São Paulo: Scipione, 1994.
- DIONÍSIO, Ângela Paiva. Livros didáticos de Português formam professores?. In: MARFAN, Marilda Almeida (Org.). **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores – Simpósios**. Brasília: MEC, SEF, 2002. p. 82-88.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e Organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 3. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 81-108.

FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & Plural**: Leitura, produção e estudos de linguagem. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2012.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wardely Ferreira de. **O livro didático em questão**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

JUNG, Neiva Maria. Letramento: uma concepção de leitura e escrita como prática social. In: CORREA, Djane Antonucci; SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira (Orgs.). **Práticas de letramento no ensino**: leitura, escrita e discurso. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p. 79-106.

KLEIMAN, Angela B. (Org.) Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 15-61.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e linguagem**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, v. 16, n. 69, p. 3-9, jan./mar. 1996. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2061/2030>> Acesso em: 20 ago. 2017.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MAGALHÃES, Izabel. Letramento, intertextualidade e prática social crítica. In: _____. (Org.). **Discursos e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 17-68.

MARCUSCHI, Beth; CAVALCANTE, Marianne. Atividades de Escrita em Livros Didáticos de Língua Portuguesa: Perspectivas Convergentes e Divergentes. In: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth (Orgs.). **Livros Didáticos de Língua Portuguesa**: letramento, inclusão e cidadania. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. p. 237-260.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-38.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011. p. 17-31.

MEIMES, Leonardo Telles; CORRÊA, Fernanda Calvetti. Letramento, Alfabetização e Livros Didáticos. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 9.

ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. **Anais**. Curitiba: CHAMPAGNAT, 2001. p. 7502-7512. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/1904_1866.pdf> Acesso em: 20 abr. 2017.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo - RS: Universidade Feevale, 2013.

ROJO, Roxane. Letramento e diversidade textual. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (Orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 24-29.

_____. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium?. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **[Re]discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola, 2008. p. 73-108.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, Cibele Mendes Curto dos. **O livro didático do ensino fundamental: as escolhas do professor**. 2007. 236 f. Dissertação de Mestrado, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

SOARES, Madga. **Alfabetização e letramento**. 6. ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. Alfabetização e Letramento: Caminhos e Descaminhos. **Revista Pátio**, Artmed, n. 29, p. 96-100, fev. 2004. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>> Acesso em: 24 abr. 2017.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed., 1ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

STREET, Brian. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: MAGALHÃES, Izabel (Org.). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 69-92.

VAL, Maria da Graça Costa. O que é ser alfabetizado e letrado?. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (Orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 18-23.

ZAVAM, Áurea; ARAÚJO, Nukácia. Gêneros escritos e ensino. In: PONTES, Antônio Luciano; COSTA, Maria Aurora Rocha. **Ensino de língua materna na perspectiva do discurso: uma contribuição para o professor**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2008. p. 07-30.

ANEXO A - Abertura da Unidade: Mudança e transformação, do Capítulo 1: Assumindo responsabilidades: sexualidade e gravidez na adolescência e do Capítulo 2: Assumindo responsabilidades: o sonho e a realidade

Leitura e produção

UNIDADE **1** **Mudança e transformação**

Observe esta imagem.



Converse com a turma

1. O que essa imagem mostra?
2. Como as mulheres engravidam?
3. A mulher pode engravidar em qualquer idade? E na sua idade, é possível uma garota engravidar?
4. Se um casal tem relações sexuais, é possível evitar a gravidez? Como?
5. Quais são as responsabilidades de quem tem um filho?

Vamos pensar

- Por que tantas adolescentes engravidam?
- Quais são as consequências de uma gravidez na adolescência?
- Como me posiciono a respeito desse assunto?

O que vamos fazer nesta unidade

Nesta unidade, vamos refletir sobre a questão da gravidez na adolescência. Vamos também praticar um pouco nossa capacidade de argumentação, escrevendo um artigo de opinião sobre esse assunto.

Capítulo **1** **Assumindo responsabilidades: sexualidade e gravidez na adolescência**

Observe as imagens.



Converse com a turma

1. O que cada garota tem nas mãos? O que esses objetos podem representar?
2. Já imaginou você ou sua namorada passando pelas situações representadas nas imagens? Como reagiriam?
3. Como você imagina que sua família e amigos reagiriam?

O que vamos fazer neste capítulo

Neste capítulo, vamos começar a discutir o tema *gravidez na adolescência*. Para isso, leremos dois textos jornalísticos que tratam da questão.

Vamos também conhecer um gênero perfeito para quem gosta de uma boa polêmica: o *artigo de opinião*. É nesse gênero que você, ao fim do capítulo, vai escrever o que pensa sobre o tema da unidade.

Leitura e produção

Capítulo **2** **Assumindo responsabilidades: o sonho e a realidade**

Observe as imagens.



Converse com a turma

1. O que mostram as imagens? Você acha que elas refletem a realidade?
2. Você conhece alguma adolescente que tenha engravidado? O que aconteceu com ela e o namorado?
3. Quais são as responsabilidades da garota e do pai do bebê caso ela engravidar?
4. Caso você se tornasse pai ou mãe na adolescência, de onde viria o dinheiro para pagar as despesas do bebê (roupas, fraldas, medicamentos, leite, etc.)?

O que vamos fazer neste capítulo

Neste capítulo, vamos aprender mais sobre *artigos de opinião* e vamos ler textos que mostram como fica a rotina de mães e pais adolescentes depois que seus bebês nascem. Depois, usaremos essas informações para aprofundar nossas discussões sobre a gravidez na adolescência e para aperfeiçoar o artigo de opinião iniciado no capítulo anterior.

ANEXO B - Texto da atividade de *abordagem ideológica* do Letramento: *artigo de opinião*

“Grávidas no contrafluxo”

Grávidas no contrafluxo

Recentemente, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) lançou a pesquisa Indicadores Sociais 2007, e um dos dados que mais chamou a atenção foi o número de adolescentes que tiveram filhos nos últimos dez anos. Em 1996, 6,9% das garotas entre 15 e 17 anos já eram mães. Esse número subiu para 7,6% em 2006. Você pode até pensar que o aumento não foi tão grande assim, se não fosse por um detalhe: essa é a única faixa etária em que a taxa de fecundidade aumentou. Ou seja, as mulheres estão tendo menos filhos e as adultas estão esperando mais para se tornarem mães. Só as adolescentes vêm no contrafluxo. Para se ter uma ideia, na faixa dos 18 aos 24 anos, a fecundidade caiu de 38% para 34,9% durante os últimos dez anos. Quer mais um número impressionante? De todos os partos realizados pelo SUS (Sistema Único de Saúde) no ano passado, quase 16% deles envolveram garotas com menos de 19 anos, ou seja, elas engravidaram ainda na adolescência.

Esse aumento de mães adolescentes é bastante preocupante. Não é só por causa da questão emocional que a gravidez na adolescência deve ser evitada. Vendo sob o aspecto da saúde, a gestação precoce é considerada de alto risco, mesmo que a garota seja muito saudável. Como o corpo da adolescente ainda não está completamente desenvolvido, as condições para a realização do parto são mais complicadas. Além disso, os bebês gerados por adolescentes têm uma tendência maior a nascerem prematuros e abaixo do peso normal — o baixo peso, menos de 2,5 quilos ao nascer, é um dos fatores de risco para a mortalidade infantil. A chance de uma gestante adolescente ter hipertensão (pressão alta na gestação), por exemplo, é cinco vezes maior do que uma mulher adulta. O risco de desenvolver anemia durante a gravidez também é maior entre as adolescentes. A coisa é bem séria: a gestação precoce é a terceira causa de morte de garotas entre 15 e 18 anos no Brasil.

Outro ponto a ser levado em consideração é a evasão escolar. Pense bem: se às vezes já é difícil levar os estudos direitinho sem ter que cuidar de um bebê, imagine uma garota que tem de amamentar, trocar fralda, preparar

papinha e que não vai conseguir dormir bem porque seu bebê chora a noite inteira! Sem contar que muitas ficam com vergonha de voltar para a escola depois de terem seus bebês. Por isso, tantas meninas saem da escola quando engravidam. Um estudo feito pela ONU, com mais de 10 mil brasileiros na faixa etária de 15 a 17 anos, mostra que 56% dos jovens que abandonam a escola são garotas. Um quarto delas parou de estudar porque engravidou na adolescência. Isso torna a gravidez precoce a maior causa de evasão escolar entre as meninas que deveriam estar no Ensino Médio.

O problema não é só durante a gestação ou logo após o parto. Mesmo depois de terem seus filhos, a taxa de retorno à escola é bem baixa entre as jovens mães. Para agravar ainda mais a situação, cerca de 40% das garotas que têm filho antes dos 18 anos voltam a engravidar dentro de 3 anos. Complicado, hein?

ANEXO C - Textos da atividade de *abordagem autônoma* do Letramento: *artigos de opinião*
 “Não há tempo para quem não se esforça”, “Dinheiro compra a felicidade?” e “A lei antivéu na França fere o Estado laico?”

Texto 1

Você é o crítico

Não há tempo para quem não se esforça

CASSIUS OLIVEIRA

ESPECIAL PARA A FOLHA

Nós, os jovens que iniciamos numa carreira profissional, temos uma série de dificuldades pela frente.

(1) delas é encontrar uma empresa que queira contratar-nos sem termos qualquer experiência.

(2) obstáculo é o relacionamento com os colegas de trabalho. Eles são pessoas novas, diferentes de nós.

(3), há o problema de nós estarmos num espaço diferente daquele da escola. O ambiente de trabalho é cheio de responsabilidades e de obrigações e exige um rápido amadurecimento.

É difícil ter esse amadurecimento em um curto espaço de tempo e, infelizmente, a vida é um pouco injusta. Assim, temos de escolher entre amadurecer rapidamente e

ser passados para trás por alguém com mais experiência.

O mercado de trabalho é muito competitivo, e não há tempo para quem não corre atrás de seus sonhos ou batalha por eles.

CASSIUS OLIVEIRA, 18, é estudante.



Jovem em ambiente de trabalho, 2010.

Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/folha/ee/fm2102201101.htm>>. Acesso em: 24 jan. 2012. © Folhapress.

Texto 2

Dinheiro compra a felicidade?

Não, dinheiro não compra, mas ajuda!

Afinal, quem não precisa de bem-estar, conforto e até de uma gracinha extra para gastar em bobearias?

"São elementos que, quando incertos, nos colocam em situação de estresse. Quando já temos tudo isso garantido, somos livres para fazer só

aquilo que queremos", diz a psicóloga Angelina Corrêa Scardua.

(4), o dinheiro não garante uma amizade verdadeira e o amor, que são elementos essenciais para o ser humano se sentir feliz e completo. [...]

Mundo Estranho, São Paulo, jul. 2010, p. 54. (Fragmento).

Texto 3

TENDÊNCIAS/DEBATES

A lei antivéu na França fere o Estado laico?

NÃO

Ninguém pode gostar da burca ou do niqab

LUIZA NAGIB ELUF

[...]

A proibição do uso da burca e do *niqab*, na França, é correta e não fere o princípio do Estado laico. (5), porque, conforme as leis francesas, a humilhação ou a escravidão da mulher não é permitida.

(6), porque o Alcorão não determina o uso do véu. O que é dito no livro sagrado do Islã é uma recomendação para que os fiéis se vistam modestamente, nada além.

Portanto, a cobertura total e completa do corpo da mulher (e só da mulher, os homens podem se vestir sem as mesmas restrições) resulta de imposição cultural, e não exatamente religiosa. Tanto que nem todas as muçulmanas usam o véu integral e nem por isso deixam de praticar suas crenças.

(7), é preciso lembrar que as regras mais elementares de segurança pública recomendam que as pessoas não cubram suas faces e não se ponham mascaradas ao frequentar espaços de uso comum. [...]

[...] quando algumas mulheres árabes se posicionam publicamente a favor da burca ou do *niqab* (os dois tipos de véu que cobrem o rosto, bem como todo o corpo e até as mãos), essas declarações demonstram a total falta de percepção da realidade e de sua própria condição. São pessoas que foram condicionadas a esse uso durante toda a existência e começaram a acreditar que são felizes assim.

(8), é óbvio que permanecer sufocada dentro de uma vestimenta, perdendo a própria identidade, anulando-se

enquanto ser humano, submetendo-se totalmente ao poder do homem e aceitando a desigualdade como uma situação bem-vinda demonstra que essas mulheres

foram destruídas no âmago do seu ser e assumiram a "servidão voluntária". Ninguém pode gostar da burca ou do *niqab*.

[...]

Luiza Nagib Eluf é procuradora de Justiça do Ministério Público de São Paulo. Foi secretária nacional dos Direitos da Cidadania no governo FHC e subprefeita da Lapa na gestão Serra/Kassab.

É autora de *A paixão no banco dos réus* e de *Matar ou morrer* — o caso Euclides da Cunha, entre outros.

Folha de S.Paulo, 23 abr. 2011. Opinião.

Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz2304201108.htm>>. Acesso em: 24 jan. 2012. © Folhapress.