



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

João Paulo Bulhões e Mattos


Argumentação, livro didático e BNCC: uma proposta de análise

São Gonçalo

2021

João Paulo Bulhões e Mattos

Argumentação, livro didático e BNCC: uma proposta de análise



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof^ª Dra. Andréa Rodrigues

Orientadora: Prof^ª Dra. Victória Wilson da Costa Coelho

São Gonçalo

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

M444 Mattos, João Paulo Bulhões e.
Argumentação, livro didático e BNCC: uma proposta de análise / João Paulo Bulhões e Mattos. – 2021.
139f.: il.

Orientadora: Prof^a. Dra. Andréa Rodrigues.
Orientadora: Prof^a Dra. Victória Wilson da Costa Coelho.
Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Livros didáticos – Teses. 2. Base Nacional Comum Curricular – Teses. 3. Análise do discurso – Teses. I. Rodrigues, Andréa. II. Coelho, Victória Wilson da Costa. III. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. IV. Título.

CRB/7 4994

CDU 371.671.1

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

João Paulo Bulhões e Mattos

Argumentação, livro didático e BNCC: uma proposta de análise

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Aprovada em 26 de maio de 2021.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Andréa Rodrigues (Orientadora)

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Victória Wilson da Costa Coelho (Orientadora)

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Márcia Lisbôa Costa de Oliveira

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Nadja Pattresi de Souza e Silva

Universidade Federal Fluminense

São Gonçalo

2021

DEDICATÓRIA

Quero agradecer também a Deus pela inspiração em ser um docente melhor a cada dia e quero agradecer também às minhas sobrinhas Carolina e Camila, que iluminam minha vida de forma especial e me dão motivos para continuar sempre buscando dar o melhor de mim e agradeço ainda, de forma especial, aos meus pais Nelson José de Mattos e Jacira Bulhões Mattos (*in memoriam*), a quem eu agradeço minha existência e a forma como eles me ensinaram a ver a vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que permitiu e olhou por mim para eu chegar até o dia de hoje.

À minha orientadora da Pós Graduação da UERJ/FFP, Professora Doutora Andrea Rodrigues e a Professora Doutora Victória Wilson, por terem aceitado gentilmente serem minhas orientadoras e me guiarem nesta pesquisa e muito obrigado por toda orientação e conselhos dados para o aprimoramento da pesquisa.

Em função desta pesquisa tive a oportunidade de conhecer muitas pessoas interessantes com quem além de me oferecer ajuda, tive o prazer de compartilhar também de seus saberes e, em alguns casos, também da amizade. A essas pessoas ofereço minha gratidão, pois este trabalho é também fruto das nossas trocas e por isso, também é obra de todos nós.

Ao Gleicson Sales, Allan, Leandro Novaes, Fernanda pela amizade e principalmente ao meu pai , Nelson José de Mattos, e à minha mãe Jacira Bulhões Mattos (*in memoriam*), que é a minha vida e que está torcendo por mim e enviando muita motivação de onde ela estiver, essa vitória eu dedico a você em especial.

Às professoras doutoras da UERJ – PPLIN, Marcia Lisboa C. de Oliveira e Izabel Cristina R. Moraes Bezerra por me ensinarem tantas coisas novas.

Ao Professor Doutor Bruno Deusdará da UERJ, por toda gentileza e solidariedade.

À professora Mariângela Rios pelas aulas de gramática centrada no uso e transformar a minha mente para essa área da Linguística

Aos MEUS AMIGOS, que direta ou indiretamente estiveram presentes na minha vida, me incentivando e ajudando em mais esta etapa.

Olhar para o passado deve ser apenas um meio de entender mais claramente o que e quem eles são, para que possam construir mais sabiamente o futuro.

Paulo Freire

RESUMO

MATTOS, João Paulo Bulhões e. *Argumentação, livro didático e BNCC: uma proposta de análise*. 2021. 139f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

O presente trabalho objetiva analisar no livro didático utilizado no segundo distrito de Cabo Frio – o livro da coleção Geração Alpha - as propostas de atividades existentes nos capítulos que tratam exclusivamente da argumentação e observar a sua adequação com relação às orientações da Base Nacional Comum Curricular. Será feito um estudo de natureza qualitativa de material didático usado na rede municipal de Cabo Frio. A escola em que o livro didático é utilizado está localizada na região dos Lagos no Estado do Rio de Janeiro e atende ao segundo segmento do ensino fundamental. O foco da pesquisa incide sobre o ensino da argumentação nos livros do 8º e do 9º ano relacionando as atividades propostas à Base Nacional Comum Curricular. A pesquisa toma como aporte teórico a perspectiva bakhtiniana nos estudos da língua e discurso, pautado nos trabalhos de Goulart (2007, 2010, 2016), Bakhtin (1988, 1993, 2003) e Aquino (2018), Azevedo (2017), a partir do qual será realizada a análise das atividades e do modo como os gêneros discursivos estão presentes nelas, e as pesquisas de Linguística Aplicada sobre ensino de língua, principalmente o trabalho, Geraldini (2013).

Palavras-chave: Gêneros discursivos. Argumentação. Livro Didático. BNCC.

ABSTRACT

MATTOS, João Paulo Bulhões e. *Argumentation, textbook, and BNCC: a proposal for analysis*. 2021. 139f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

The present work aims to analyze in the textbook used in the second district of Cabo Frio - the book of the Generation Alpha collection - the proposals for activities existing in the chapters that deal exclusively with argumentation and to observe their adequacy about the guidelines of the Common National Curriculum Base. A qualitative study of teaching material used in the municipal network of Cabo Frio will be carried out. The school where the textbook is used is located in the Lagos region in the State of Rio de Janeiro and serves the second segment of elementary school. The focus of the research is on the teaching of argumentation in the 8th and 9th-grade books, relating the activities proposed to the Common National Curriculum Base. The research takes as theoretical support the Bakhtinian perspective in language and discourse studies, based on the works of Goulart (2007,2010,2016), Bakhtin (1988,1993,2003) and Aquino (2018), Azevedo (2017), from which the analysis of the activities and how the discursive genres are present in them will be carried out, and the researches of Applied Linguistics about language teaching, mainly the work of Geraldi (2013).

Keywords: Discourse genres. Argumentation. Textbook. BNCC.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Quadro dos eixos para os anos finais	28
Figura 2 –	Mapa do município de Cabo Frio	41
Figura 3 –	Início do capítulo 1 da unidade 7	56
Figura 4 –	Capítulo 1 da unidade 7 do livro do 8º ano	57
Figura 5 –	Continuação do texto	58
Figura 6 –	Perguntas sobre o texto	60
Figura 7 –	Texto em estudo do capítulo 1 da unidade 7 do livro do 8º ano	61
Figura 8 –	Língua em estudo (análise linguística)	63
Figura 9 –	Língua em estudo do capítulo 1 da unidade 7 continuação	64
Figura 10 –	Língua em estudo do capítulo 1 da unidade 7 do livro do 8º ano	65
Figura 11 –	O que vem a seguir capítulo 2 da unidade 7	75
Figura 12 –	Língua em estudo capítulo 2 unidade 7	76
Figura 13 –	Língua em estudo do capítulo 2 da unidade 7 do livro do 8º ano	77
Figura 14 –	Língua em estudo do capítulo 2 da unidade 7 do livro do 8º ano	78
Figura 15 –	Língua em estudo do capítulo 2 da unidade 7 do livro do 8º ano	79
Figura 16 –	Língua em estudo do capítulo 2 da unidade 7 do livro do 8º ano	79
Figura 17 –	Língua em estudo do capítulo 2 da unidade 7 do livro do 8º ano	80
Figura 18 –	Apresentação do capítulo 1 da unidade 7 do livro do 9º ano	81
Figura 19 –	Escrita em Pauta do capítulo 1 da unidade 7 do livro do 9º ano	92
Figura 20 –	Apresentação do capítulo 1 da unidade 7 do livro do 9º ano	84
Figura 21 –	Introdução ao capítulo 1 da unidade 7 do livro do 9º ano	86
Figura 22 –	Leitura do texto do capítulo 1 da unidade 7 do livro do 9º ano	87

Figura 23 –	Texto em estudo do capítulo 1 da unidade 7 do livro do 9º ano	88
Figura 24 –	Texto em estudo do capítulo 1 da unidade 7 do livro do 9º ano	90
Figura 25 –	Língua em estudo do capítulo 1 da unidade 7 do livro do 9º ano	91
Figura 26 –	Língua em estudo do capítulo 1 da unidade 7 do livro do 9º ano	92
Figura 27 –	Língua na Real do capítulo 1 da unidade 7 do livro do 9º ano	93
Figura 28 –	Agora é com você do capítulo 1 da unidade 7 do livro do 9º ano	94
Figura 29 –	O que vem a seguir capítulo 2 da unidade 7 do livro do 9º ano	96
Figura 30 –	Texto em estudo do capítulo 2 da unidade 7 do livro do 9º ano	98
Figura 31 –	Texto em estudo do capítulo 2 da unidade 8 do livro do 9º ano	99
Figura 32 –	Língua em estudo do capítulo 2 da unidade 8 do livro do 9º ano	101
Figura 33 –	Língua na Real do capítulo 2 da unidade 8 do livro do 9º ano	103
Figura 34 –	Início do capítulo 2 da unidade 8 do livro do 9º ano	105
Figura 35 –	Imagem de abertura do capítulo 1 da unidade 8 do 9º ano	105
Figura 36 –	O que vem a seguir capítulo 1 da unidade 8 do 9º ano	106
Figura 37 –	Texto em estudo capítulo 1 da unidade 8 do 9º ano	107
Figura 38 –	Língua em estudo do capítulo 2 da unidade 8 do 9º ano	110
Figura 39 –	Língua em estudo do capítulo 2 da unidade 8 do 9º ano	111
Figura 40 –	O que vem a seguir capítulo 2 da unidade 8 do 9º ano	113
Figura 41 –	Língua em estudo do capítulo 2 da unidade 8 do 9º ano	114

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Competências específicas de Língua Portuguesa	31
Quadro 2 –	Habilidades daBNCCno livro didático	33
Quadro 3 –	Seções do livro didático	46
Quadro 4 –	Seções do capítulo 2 do livro	47
Quadro 5 –	Capítulo 1 da unidade 7 do livro do 8º ano	51
Quadro 6 –	Capítulo 2 da unidade 7 do livro do 8º ano	67
Quadro 7 –	Competências específicas de Língua Portuguesa	125
Quadro 8 –	Habilidades específicas para argumentação em Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental	126
Quadro 9 –	Capítulo 1 da unidade 7 livro do 8º ano - Gênero: Artigo de opinião ..	129
Quadro 10 –	Capítulo 2 da unidade 7 do livro do 8º ano	134
Quadro 11 –	Capítulo 1 da unidade 7 do livro do 9º ano	135
Quadro 12 –	Capítulo 2 da unidade 7 do livro do 9º ano	136
Quadro 13 –	Capítulo 1 da unidade 8 do livro do 9º ano	137
Quadro 14 –	Capítulo 2 da unidade 8 do livro do 9º ano	138

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CELP	Competência específica de Língua Portuguesa
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MD	Material Didático
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD 2020	Programa Nacional do Livro didático 2020
SM	Nome da Editora que publicou o livro didático

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	14
1	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
1.1	Estudos sobre argumentação e sua relação com o ensino	17
1.2	O ensino de argumentação na Base Nacional Comum Curricular: um olhar crítico sobre o documento	24
2	METODOLOGIA	39
2.1	Natureza da pesquisa	39
2.2	Contexto social de Cabo Frio, livro didático, público-alvo e articulação com a Base Nacional	40
2.2.1	<u>Contexto social do município de Cabo Frio e seu olhar sobre a Base Nacional</u> .	41
2.2.2	<u>Análise documental do livro didático e contexto de produção dos livros didáticos</u>	45
2.3	Procedimentos de Análise	48
3	ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO	49
3.1	Livro 8º ano: Unidade 7	50
3.1.1	<u>Capítulo 1 da unidade 7 do livro do 8º ano</u>	50
3.1.2	<u>Capítulo 2 da unidade 7 do livro do 8º ano</u>	67
3.2	Livro do 9º ano: Unidade 7	83
3.2.1	<u>Capítulo 1 da unidade 7 do livro do 9º ano</u>	83
3.2.2	<u>Capítulo 2 da unidade 7 do livro do 9º ano</u>	95
3.3	Livro do 9º ano: Unidade 8	104
3.3.1	<u>Capítulo 1 da unidade 8 do livro do 9º ano</u>	104
3.3.2	<u>Capítulo 2 da unidade 8 do livro do 9º ano</u>	112
3.4	Comparativo das atividades do Material Didático da Geração Alpha nos	

anos finais	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS	122
ANEXO A – Quadro 7: Competências específicas de Língua Portuguesa	125
ANEXO B – Quadro 8: Habilidades específicas para argumentação em Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental	126
ANEXO C – Capítulo 1 da unidade 7 livro do 8º ano - Gênero: Artigo de opinião	129
ANEXO D – Capítulo 2 da unidade 7 do livro do 8º ano	134
ANEXO E – Capítulo 1 da unidade 7 do livro do 9º ano	135
ANEXO F – Capítulo 2 da unidade 7 do livro do 9º ano	136
ANEXO G – Capítulo 1 da unidade 8 do livro do 9º ano	137
ANEXO H – Capítulo 2 da unidade 8 do livro do 9º ano	138

INTRODUÇÃO

A argumentação é objeto de diversos campos de estudo: Retórica, Semântica, Pragmática entre outras abordagens. Nesta pesquisa, partiremos dos pressupostos teóricos da Linguística Aplicada, como Moita Lopes (1996), Celani (1992) e Geraldi (2011, 2013), e das propostas de Bakhtin e de contribuições de teóricos sobre argumentação, como Leitão (2012), Goulart (2016) e Aquino (2018) para analisar as propostas das atividades do material didático utilizado nos anos do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, em uma escola localizada no segundo distrito do município de Cabo Frio, Região dos Lagos, do Estado do Rio de Janeiro, no que concerne às atividades relacionadas ao desenvolvimento da competência argumentativa – entendida aqui como capacidade de compreender e produzir diferentes gêneros do discurso em que predomina o tipo textual argumentativo, na modalidade oral e escrita.

O ensino da competência argumentativa sempre teve destaque por ser uma das competências fundamentais para que os alunos aprendessem a se posicionar e a defender pontos de vista a partir de situações comunicativas específicas. O tipo textual argumentativo está presente em muitos gêneros discursivos como artigos de opinião, editoriais, textos científicos e de divulgação científica, propagandas e textos publicitários, cartas de reclamação, redações escolares do tipo dissertativo-argumentativo, dentre outros gêneros. A competência argumentativa tem por objetivo formar alunos na condição de cidadãos críticos em relação a questões do mundo contemporâneo, utilizando-se das diversas linguagens para que eles possam defender seus pontos de vista, respeitando o outro e promovendo os direitos humanos.

Considerando o surgimento da BNCC como documento de caráter normativo que define a progressão das aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver durante as etapas da Educação Básica e com a adequação dos materiais didáticos ao novo programa PNL 2020, serão investigadas as propostas do ensino da argumentação no livro didático em pauta, incluindo também a análise das habilidades destacadas para esse fim que constam do Manual do Professor, presente nesse mesmo livro didático.

Partimos da seguinte hipótese: como a argumentação e seus processos de argumentatividade são abordados no livro didático através dos gêneros discursivos propostos?

Como já foi dito, a proposta da pesquisa se justifica por entendermos ser de fundamental importância aprofundar o conhecimento sobre a apropriação dos modos de argumentar no ambiente escolar – tema abordado nos estudos de Leitão (2011), Aquino

(2018) e Goulart (2016), como veremos mais adiante. Nesta pesquisa, a inquietação que tomamos como ponto de partida é saber como os livros didáticos usados em uma escola da rede de ensino de Cabo Frio trata o ensino da argumentação, discutindo a forma como são apresentadas as atividades de leitura e produção de textos de natureza argumentativa, problematizando a partir das condições sociais vividas pelos alunos da localidade. Dessa forma, a análise dos materiais escolhidos pela rede se faz importante para sabermos até que ponto eles atingem o objetivo proposto para que os alunos sejam capazes de desenvolver as aprendizagens essenciais previstas pela Base Nacional Comum Curricular que é esperada ao final do ensino fundamental.

O estudo apresenta, assim, como objetivo geral, analisar o material didático do componente curricular de Língua Portuguesa Geração Alpha da Editora SM para observar o ensino da argumentação em diferentes atividades de leitura, fala e escrita, que são propostas com base em diversos gêneros discursivos. Desse modo, a pesquisa apresenta os seguintes objetivos específicos:

1. verificar de que modo as atividades se voltam para o desenvolvimento da competência argumentativa na modalidade oral ou escrita;
2. identificar nas atividades presentes no livro didático de que modo elas se relacionam com as propostas que a BNCC apresenta para o ensino da argumentação numa perspectiva crítica;
3. observar quais os gêneros discursivos o livro didático utiliza nas atividades voltadas para o ensino da argumentação;
4. analisar nas propostas os temas apresentados para o desenvolvimento da competência argumentativa e como ocorre o diálogo entre elas e o contexto no qual o livro é utilizado.

Os capítulos estão distribuídos da seguinte maneira: o capítulo 1 discorre sobre a fundamentação teórica que pauta a pesquisa como os conceitos do círculo de Bakhtin e as propostas da Linguística Aplicada, com uma seção que traz também as propostas da BNCC nesse contexto teórico; o capítulo 2 apresenta a metodologia apresentada na pesquisa, o capítulo 3 trata a análise de algumas atividades propostas no livro didático utilizado no segundo distrito de Cabo Frio (Unamar) e o último capítulo faz as considerações finais sobre a pesquisa.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção discorreremos sobre o aporte teórico da pesquisa, associando o círculo de Bakhtin ao ensino da argumentação e como a Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) normatiza seu ensino.

A Base Nacional Comum Curricular é um documento oficial do MEC criado pelo governo para orientar as etapas de ensino na Educação Básica, conforme previsto na lei 9394/1996 (LDB), que define que a Base deve ter por meta nortear os currículos, bem como propostas pedagógicas para serem aplicadas nas escolas de todo o país.

Com esse objetivo, a Base contém um conjunto de competências e habilidades para cada área do saber/conhecimento, que deverão ser desenvolvidos nos alunos durante o processo de ensino, com o objetivo de incitar a formação de jovens que possam contribuir com a justiça, democracia e inclusão na sociedade

A BNCC propõe que o texto seja o elemento central da metodologia de ensino, em diálogo com os PCNs, que tinham por objetivo a ênfase da leitura no processo de ensino e aprendizagem, portanto o texto assume a centralidade no componente curricular de língua portuguesa fazendo das práticas de leitura e escrita contextualizada o viés mais importante, conforme o trecho a seguir destaca. Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, p.67, 2017)

Nesta perspectiva, a Base destaca que é importante promover no aluno o desenvolvimento da argumentação por meio dos textos para que os alunos possam “aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários”(BNCC, p.69, 2017).

Partindo das questões elencadas, faremos considerações sobre o material didático com relação ao documento, observando até que ponto as propostas pedagógicas feitas no livro didático são compatíveis com as orientações presentes na BNCC no que tange à argumentação. O documento sugere que o ensino da argumentação parta dos gêneros discursivos

Dessa forma, a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermedia. Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações,

apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente.(BRASIL, p.70, 2017)

A BNCC não estabelece que os professores devam usar somente os materiais didáticos ou textos como artigo de opinião ou editorial que estão presentes com muita frequência em sala de aula, mas sugere que os textos têm que ser o mais diversificados possíveis e incluindo também a presença de gêneros digitais.

Algumas habilidades específicas para que a competência sobre argumentação seja contemplada no final do ensino fundamental dialogam diretamente com a perspectiva que Leitão (2011) defende acerca do ponto de vista (argumento, contra-argumento, manutenção ou troca de ponto de vista); isso é relevante, pois dialoga com o aporte teórico deste estudo.

Para a BNCC, a área de linguagens considera que as atividades humanas ocorrem por meio de práticas sociais, que têm as linguagens como mediadoras das interações entre os sujeitos sociais. Essas interações estão imbuídas de “conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos” (BNCC, p.63, 2020).

As linguagens adquirem status próprio de objetos de conhecimento escolar. A ideia é o aluno adquirir as habilidades e competências específicas, no nosso caso na área de conhecimento da linguagem sem perder a visão do todo, compreendendo que as linguagens são dinâmicas e que todos os falantes da língua tomam parte neste processo constante de transformação. Nos anos finais, que é o foco do presente estudo, os alunos ampliam as práticas de linguagem já desenvolvidas nos anos iniciais, ocorrendo a diversificação dos contextos que permitirão que sejam aprofundadas as práticas de linguagem no âmbito linguístico que constituem a vida social.

Iniciaremos a fundamentação teórica com um olhar sobre o tema central da pesquisa.

1.1 Estudos sobre argumentação e sua relação com o ensino

A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. Mikhail Bakhtin (1895-1975)

A argumentação na sala de aula é tema de muitas pesquisas como os trabalhos de Aquino (2018), Azevedo (2017), Goulart (2007, 2010, 2016), Leitão (2011), para citar

somente alguns, dada sua importância nos contextos escolares para que eles possam defender seus pontos de vista, respeitando o outro e promovendo os direitos humanos.

A argumentação está presente nas mais diversas esferas da vida do homem e podemos encontrá-las em situações do dia a dia. Alguns dos pesquisadores como Leitão (2011) e Goulart (2007) refletem sobre a argumentação em situações de ensino-aprendizagem. Muito desse interesse reflete-se na importância da argumentação como forma de interação entre professores e alunos, entre alunos e os textos e como constituinte responsável por processos de construção de conhecimento a partir de situações que envolvem a expressão de pontos de vista.

Para Goulart (2007), argumentar é um princípio da linguagem, pois, na perspectiva bakhtiniana assumida, a língua é dialógica. Embora Bakhtin, na construção de sua teoria de linguagem, não trate explicitamente de enunciações argumentativas, a autora defende a concepção de que em toda enunciação está implicada a argumentação, o ato de argumentar, baseando-se nas seguintes premissas:

(1) A argumentatividade da linguagem é inerente ao princípio dialógico, já que todo enunciado é produzido intencionalmente na direção do Outro, no movimento da interminável cadeia de enunciações. (2) Enunciar é agir sobre o Outro, isto é, enunciar extrapola a idéia de compreender e responder enunciados. (GOULART, p.93-94, 2007)

Enunciar então promove uma (inter)ação com e sobre o outro no discurso, logo compreendemos a argumentação como uma estratégia cognitiva e interacional, ou seja, o processo enunciativo. Já a argumentatividade seria uma propriedade que se faz presente no ato enunciativo. Então há uma distinção entre os conceitos, mas para efeito de definição, a argumentatividade está contida na argumentação.

Goulart (2007,p.99),ao analisar uma aula de história do quinto ano dos anos iniciais, demonstra o quanto a argumentação está presente no diálogo estabelecido entre a professora e os alunos a partir da leitura de um texto. As respostas dos alunos evidenciam a presença de argumentos o que a leva a concluir que a argumentação está presente em situações de sala de aula específicas em que é requerida tanto na língua falada quanto na língua escrita.

Em outras palavras, a argumentação é uma estratégia cognitiva e intencional, já a argumentatividade é uma propriedade que surge em qualquer ato enunciativo. Deste modo a linguagem se volta para o outro como Goulart (2007) afirma e ocorre na interação entre os sujeitos.

Leitão aponta o grande interesse acadêmico demonstrado sobre a argumentação que visa compreender o papel específico que possui no desempenho desta tipologia no contexto escolar e como pode ser abordada de forma criativa e apropriada no contexto de ensino-aprendizagem. A autora comenta que:

Ao engajar-se em argumentação o indivíduo é levado a formular claramente seus pontos de vista e fundamentá-los mediante a apresentação de razões que sejam aceitáveis a interlocutores críticos. Mais que isso. Uma vez que o argumentar só se faz pertinente em situações em que pontos de vista divergentes em relação a um tema são (ou poderiam ser) considerados, espera-se ainda de quem argumenta disposição e capacidade de considerar e responder a dúvidas, objeções e pontos de vista contrários às suas próprias posições (referidos doravante como contra-argumentos).(LEITÃO,2011,p.15)

O tema da argumentação é encarado pela autora como uma atividade que demanda competências cognitivo-discursivas tais como a identificação, produção e avaliação de argumentos, que devem ser desenvolvidas e adquiridas por meio de práticas específicas dentro do contexto educacional. De acordo com esta perspectiva, o aluno desenvolve a habilidade argumentativa ao longo de um percurso pedagógico – desde o início da Educação Básica até o Ensino Médio.

De acordo com Leitão (2011), as crianças argumentam desde muito cedo na sua vida cotidiana, o que deve facilitar o trabalho com argumentação em sala de aula nos níveis mais elementares até os mais avançados, desde que os professores deem a devida ênfase no desenvolvimento das competências ligadas a esta tipologia. Este é um imenso desafio para os docentes no seu planejamento para que de fato possa haver uma sistematização do conhecimento das competências argumentativas para a formação dos alunos na condição de cidadãos críticos.

Em situações formais, menos espontâneas e mais dirigidas, em sala de aula, Leitão (2011) propõe que o aluno seja confrontado com diferentes pontos de vista a fim de que possa elaborar suas hipóteses, suas ideias e fundamentá-las com argumentos razoáveis e plausíveis e, ainda, seja capaz de contra-argumentar com propriedade. É o que sugere Leitão (2011) ao afirmar que “os movimentos cognitivo-discursivos de fundamentar pontos de vista, considerar contra-argumentos e a eles responder conferem à argumentação uma dimensão epistêmica” (LEITÃO, 2011, p.15), importante para o desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas específicas sobretudo pela expressão de pontos de vista distintos.

A argumentação aparece, pois, em situações discursivas em que mais de uma alternativa de ação (raciocínios práticos) ou mais de um ponto de vista sobre um tópico

(raciocínios teóricos) são ou podem ser levados em consideração. Vale ressaltar que a oposição entre os pontos de vista é condição necessária para que a argumentação se manifeste. Em situações de ensino-aprendizagem pode-se falar em oposição - ou divergência - sempre que mais de um ponto de vista exista em relação a um tópico ou assunto, seja este tópico concebido como conceitos a serem compreendidos ou procedimentos a serem adquiridos (LEITÃO, 2011, p.18).

Três fatores estão envolvidos no trabalho com a argumentação: (i) o papel que a oposição exerce na argumentação - e, por conseguinte, na formação do pensamento reflexivo e na construção do conhecimento; (ii) a natureza dos mecanismos de construção do conhecimento/reflexão que operam na argumentação; e (iii) os diferentes resultados a que a argumentação pode levar (quando considerado o ponto de vista inicialmente defendido). (LEITÃO, 2011, p.18).

Segundo a autora, “Embora a argumentação mais comum ocorra entre dois ou até mais indivíduos que divergem quanto a um tema, as relações interpessoais não são o único contexto discursivo em que a argumentação ocorre” (LEITÃO, 2011, p.19) e visões divergentes podem ser expostas no debate - e frequentemente o são - por um indivíduo. Episódios dessa natureza podem ser observados não só em situações solitárias de produção discursiva, como ocorre comumente na escrita e no discurso interior, - eventos denominados de processos de auto-argumentação e responsáveis pelo pensamento crítico e reflexivo mas, também, em situações que podem ocorrer na interação direta com outros, sempre que um dos participantes antecipar e responder - ele próprio - a dúvidas e contra-argumentos em relação aos pontos de vista que defende. Esse posicionamento é esperado do participante quando em uma interação dialógica.

Dos alunos esperamos uma postura de pensadores críticos e reflexivos que avaliem e confirmem (ou não) seus argumentos à luz de outras perspectivas que possam ser alternativas não só em situações discursivas em que seus argumentos são desafiados pela contra-argumentação de outrem, mas que também o façam através da boa defesa de ponto de vista de maneira sistemática dos prós e contras relativos às posições que defendem. De acordo com Leitão,

Uma implicação imediata para o trabalho de sala de aula, que se extrai de tal processo, é que a criação de oportunidades em que diferentes alternativas (de entendimento, de ação) sejam sistematicamente examinadas e exploradas é condição sine qua non para que mecanismos de aprendizagem e reflexão - inerentes à argumentação - possam então operar. (LEITÃO, 2011, p.20)

Dessa forma, poderiam os docentes produzir e desenvolver atividades que criem situações que estimulem o uso consciente da argumentação em sala de aula de forma que os alunos articulem os conhecimentos próprios àqueles que serão ensinados e entendemos que os livros didáticos devem se ocupar desta tipologia de modo que a competência seja aprofundada no contexto escolar, mas que o aluno possa usar o aprendizado na sua vida numa perspectiva social, ética, estética e política.

Tanto na vida cotidiana como na escola, a argumentação faz parte da atividade enunciativa, como já afirmamos anteriormente, e a escola deve desenvolver estas competências naturais nos alunos. As atividades podem ser exploradas tanto na modalidade falada como também na escrita, de forma que o professor sistematize as ações em que a argumentação se fizer notar com mais propriedade.

Assim, de acordo com o que foi exposto até aqui, podemos afirmar que, independente do contexto discursivo, a argumentação fará parte de uma espécie de 'negociação' entre duas partes (não necessariamente dois indivíduos) que divergem (ou não) em relação a um tópico discutido e assumem seus papéis em relação aos pontos de vista e considerações apresentados.

Como pretende a presente pesquisa, e como Leitão aponta também ser de fundamental importância, a proposição de atividades que proporcionem os debates de diferentes pontos de vista como condição fundamental é crucial para que a argumentação seja ensinada na escola. A partir deste ponto, pretendemos demonstrar como a necessidade de resposta à oposição de ideias que é um dos pontos que define a argumentação, pode desencadear mecanismos cognitivo-discursivos importantes para o aprendizado e o exercício do pensamento reflexivo que almejamos para nossos alunos, tais como: o mecanismo reflexivo, que propicia ao aluno se apropriar do seu próprio pensamento como objeto de atenção e reflexão sobre as bases e limites; o mecanismo de revisão que pode ser necessário para que o aluno retome ou transforme sua afirmação feita anteriormente.

Leitão (2011) traz uma importante consideração com relação à aprendizagem da argumentação cuja ideia proposta é:

[...] que os próprios processos dialógicos que caracterizam a argumentação (justificação de pontos de vista, exame e resposta a contra-argumentos) compelem o indivíduo a passar de um nível de funcionamento cognitivo em que gera ideias sobre fenômenos do mundo para um segundo nível de funcionamento no qual seu pensamento (acerca daqueles fenômenos) é tomado como objeto de reflexão. Em outras palavras, sugere-se que o engajamento em argumentação transforma, necessariamente, o pensamento do indivíduo, e objeto de sua própria reflexão.(LEITÃO, 2011, p.21-2)

O ponto central do aporte teórico da pesquisa sobre a argumentação é a necessidade discursiva de encarar a oposição como um segundo nível de reflexão, próprio da competência argumentativa. A necessidade do indivíduo para responder a contra-argumentos exige do argumentador que examine seu argumento / sua posição inicial de acordo com a objeção levantada e, a partir dessa reflexão, (re)avalie em que medida se mostra defensável seu argumento, tendo em vista os aspectos apresentados pela contra-argumentação.

Essa questão trazida por Leitão é fundamental na pesquisa que pretende verificar as propostas de atividades nos livros didáticos dos 8º e 9º ano que abordem a argumentação e como essas atividades podem contribuir para que os alunos se apropriem do ponto de vista e de sua defesa. Esse exercício de argumentação de pensar o argumento, defender e rever posicionamento perante um determinado assunto é importante para que os alunos, no que tange à formação crítica, aprendam a argumentar com propriedade. Seguindo essa premissa da argumentação, Leitão postula

Em suma, enquanto a necessidade de justificar pontos de vista direciona o pensamento do argumentador para uma reflexão sobre os fundamentos em que seus pontos de vista se sustentariam, a necessidade de responder à oposição direciona seu pensamento para os limites e a sustentabilidade de seus argumentos em face à contra-argumentação. (LEITÃO, 2012, p.23)

Argumentar é propor uma reflexão em que os alunos reorganizem seus argumentos com o objetivo de que seu ponto de vista tenha possibilidade de ser sustentável em suas atividades. O estudante utiliza recursos para dar crédito ao que ele defende e desestabilizar o contra-argumento.

A resposta à contra-argumentação só pode surgir partindo de um processo em que o argumentador toma seu ponto de vista como objeto de reflexão e avaliação com base na importância que acredita ter o contra-argumento. Exatamente esse processo que Leitão (2011) compreende ser muito significativo para a (re)construção do conhecimento, mesmo que se reafirme um ponto de vista em resposta a um contra-argumento, ele reforça a aprendizagem, pois o argumento adquiriu um novo status no processo por ter sido examinado e ter resistido ao crivo crítico da contra-argumentação. Essa reflexão para a manutenção do ponto de vista reforça a aprendizagem da argumentação: argumentar, refletir e reposicionar-se com relação aos contra-argumentos propostos.

A riqueza desta tipologia textual e sua inserção em avaliações de cunho nacional como concursos para vestibular estimulou particular interesse nas propostas de livros didáticos de

língua portuguesa, porém lembramos que não deve ser este o seu objetivo mais relevante e sim a formação crítica do aluno.

A ênfase ao ensino da argumentação requer tanto de autores de manuais didáticos quanto de professores um trabalho que estimule as competências argumentativas dos alunos, que, conforme já apresentado, já fazem parte das manifestações das atividades enunciativas do cotidiano, mas que devem e podem ser aprimoradas na escola.

Podemos concluir que a argumentação é o uso da língua com um propósito situado no contexto da enunciação para agir sobre o outro na interação dialógica de convencer o outro sobre um ponto de vista, sendo a argumentação, portanto, uma prática discursiva.

A partir deste ponto traremos as contribuições do professor e pesquisador Antônio Suarez Abreu sobre o tema da argumentação. Ele define que “Argumentar é a arte de convencer e persuadir” (Abreu, 2006, p.9), porém ele faz uma distinção de cada palavra. Para o autor, o ato de convencer é um gerenciamento da informação, utilizando-se da razão para fazer o outro agir conforme se deseja, já o ato de persuasão é o gerenciamento da relação com o outro, utilizando-se da emoção para fazer o outro agir conforme almejamos. Em outras palavras, a diferença básica entre convencer e persuadir é que convencer enfatiza a construção no campo das ideias, fazendo o outro pensar como nós. Já a persuasão é a construção no campo da emoção, com o intuito de sensibilizar o outro para agir, conforme desejamos que ele realize esta ação. Nas palavras do próprio autor,

Argumentar, como vimos, não é tentar provar o tempo todo que temos razão, impondo nossa vontade. [...] Argumentar é, em primeiro lugar, convencer, ou seja, vencer junto com o outro, caminhando ao seu lado, utilizando, com ética, as técnicas argumentativas, para remover os obstáculos que impedem o consenso.

Argumentar é também saber persuadir, preocupar-se em ver o outro por inteiro, ouvi-lo, entender suas necessidades, sensibilizar-se com seus sonhos e emoções. A maior parte das pessoas, neste mundo, só é capaz de pensar em si mesma. Por isso, o indivíduo que procura pensar no outro, investir em sua auto-estima, praticamente não enfrenta concorrência. Argumentar é motivar o outro a fazer o que queremos, mas deixando que ele faça isso com autonomia, sabendo que suas ações são frutos de sua própria escolha. (ABREU, 2006, p.42)

Abreu (2006) observa que é importante saber gerenciar as relações com o outro, já que não vivemos isolados e partindo desta premissa, se vivemos em sociedade e compartilhamos relações com outras pessoas, precisamos usar da argumentação para convencer e/ ou persuadir o outro.

O autor ainda distingue claramente os conceitos, sendo que persuadir é lidar com os valores do outro para fazê-lo assumir o nosso ponto de vista, apelando à emoção. Assim o outro tem a certeza de que tomou a melhor decisão, pois se convenceu das vantagens da

decisão tomada. Convencer o outro é agir por intermédio de argumentos racionais para fazê-lo tomar uma decisão.

Em seu livro *A arte de argumentar* (2006), o autor dá dois exemplos muito didáticos para o leitor perceber a diferença, que serão parafraseados em seguida. No caso da compra de um carro, podemos muito querer comprar o carro de luxo, ter o dinheiro necessário e não estarmos completamente convencidos de que compraremos o carro, precisamos de uma razão forte para efetuar a compra. Já no exemplo da persuasão, podemos pensar num filho que não é estudioso. Ele pode estar convencido de que estudar é importante, mas ele ainda assim ser negligente nos estudos. Portanto convencer e persuadir não são entendidos pelo autor como palavras sinônimas. Ele diz que, “afinal, as pessoas não são máquinas esperando ser programadas. Persuadir é ter certeza de que o outro também ganha com aquilo que ganhamos. É saber falar menos de si e do que se quer, e mais do outro e do que é importante para ele (ABREU, 2006, p.42).

Fica claro que independente de convencer ou persuadir, a argumentação por meio destas duas técnicas pode atingir seu objetivo. Feitas estas distinções sobre argumentar, convencer e persuadir, sigamos com as considerações da BNNC e sua proposta sobre o ensino da argumentação, perpassando por uma análise crítica do documento.

1.2 O ensino de argumentação na Base Nacional Comum Curricular: um olhar crítico sobre o documento

Antes de destacarmos abordagens da Base Nacional Comum Curricular a respeito do ensino da argumentação nos anos finais do ensino fundamental, apresentaremos, de modo breve, um olhar crítico sobre o documento com uma reflexão sobre o contexto no qual a Base foi homologada. Posteriormente, analisaremos os aspectos da base teórica da pesquisa, considerando também os gêneros discursivos e os tipos textuais.

A constituição federal (1988) em seu artigo 210 prevê que o ensino fundamental tenha conteúdos mínimos para que todos os estudantes tenham acesso a uma formação básica comum.

Esta prerrogativa é ratificada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). A LBDEN destaca no inciso do artigo nove que é função da União o estabelecimento de competências e diretrizes para cada segmento da educação básica,

contemplando os mesmos currículos com seus conteúdos mínimos, para que assim a formação básica comum seja assegurada a todos os estudantes.

A lei de diretrizes também prevê em seu artigo 26 que a Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) será complementada em cada sistema de ensino por uma parte diversificada que contemplará um olhar sobre as características regionais e locais, considerando aspectos sociais, culturais e econômicos dos educandos.

A homologação do documento não levou em conta a participação da sociedade civil comprometendo a transparência que é esperada sobre a discussão de um documento tão relevante para a educação.

As professoras e pesquisadoras Oliveira e Eletério (2018) observam quanto à questão

Cumpram-se destacar que tanto homologação do Parecer (CNE/CP nº 13/2017), quanto a publicação da Resolução (CNE/CP nº 2/2017), se deram à revelia das posições contrárias às disposições expressas nesse documento emitidas por pesquisadores universitários, associações de pesquisa e associações de profissionais da educação, entre outros organismos da sociedade civil. (OLIVEIRA; ELETÉRIO, 2018, p.174, **grifo nosso**)

Desta forma, cabe salientar que o documento normativo foi validado com poucas contribuições dos pesquisadores universitários e de docentes pelo país. A versão final do documento contém contradições que poderiam ter sido solucionadas com maior debate técnico e o texto “reflete posições de grupos conservadores” (2018, p.175) que despontaram no país com o governo da época.

Portanto percebe-se as lacunas em torno da aprovação da BNCC que são evidentes nas circunstâncias em que o documento foi aprovado, fazendo com que o processo de legitimação seja questionável. As pesquisadoras destacam uma contradição no texto introdutório do documento e seu conservadorismo excludente sobre alguns temas da versão final do texto que foi homologada.

O texto introdutório propõe que o ensino contribua para a formação humana integral para que nossa sociedade seja justa, democrática e inclusiva. Este objetivo já havia sido tratado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2010).

Para que alcancemos uma sociedade justa e igualitária, deve-se levar em conta a diversidade cultural do país bem como as desigualdades para elaboração de currículos diferenciados que atendam cada sistema de ensino e instituição escolar. Esta diferenciação curricular é importante, pois as competências e diretrizes devem ser comuns a todos, porém os currículos têm que ser diversos para atender as especificidades locais.

O documento em sua seção de introdução defende uma perspectiva de justiça social, e segundo esta ótica, a BNCC deve eliminar ou atenuar as tensões em torno de temas polêmicos, mas não menos importantes para discussão com os alunos como a questão da sexualidade, que foi retirado da Base com a alegação das controvérsias em torno do tema. Desta forma, a exclusão do conteúdo do currículo evidencia a dominância de discursos conservadores no país, sobretudo com a forte pressão de grupos sociais de direita. Estes grupos se posicionam contra “ideologia de gênero” por considerar que apoiar este tema é defender homossexualidade e feminismo.

Além das questões elencadas nos parágrafos anteriores, percebeu-se a falta de definição clara para termos-chaves do documento normativo da Base como, por exemplo, elencam Oliveira e Eletério (2018, p.177) “aprendizagens essenciais que se expressam mediante competências e habilidades”. Este e alguns outros aspectos carecem de uma definição clara para evitar as lacunas que encontramos no documento.

Oliveira e Eletério (2018, p.178) chamam a atenção para outra questão sensível. Se considerarmos a aprendizagem em processo interno do sujeito, o termo competências não se adequa no documento da BNCC. As pesquisadoras alegam, que de acordo com o viés sócio-interacionista, as aprendizagens não são iguais para todos os indivíduos por entender que cada sujeito é único e é atravessado por um contexto sócio-histórico com percepções únicas de um mesmo fato.

As autoras também criticam a noção de competência que surge como um termo sinônimo à habilidade. No que tange à noção de competência, a BNCC estabelece que a expressão

competências e habilidades deve ser considerada como equivalente à expressão direitos e objetivos de aprendizagem presente na Lei do Plano Nacional de Educação. Assim, associa como sinônimas expressões de caráter distinto. Enquanto a primeira está associada à Teoria do Capital Humano, de matiz neoliberal, a segunda vê a aprendizagem como um direito objetivo e os documentos legais que a empregam apresentam o que os estudantes têm direito a saber e desenvolver em cada etapa de ensino, para o acompanhamento e a avaliação da qualidade do ensino, mas há uma diferença substancial entre definir o que todos devem saber e o que todos têm direito a saber.(OLIVEIRA; ELETÉRIO, 2018, p.179)

Como podemos ver no ponto de vista das autoras, o discurso empregado no documento aponta um claro viés neoliberal e as ambiguidades conceituais presentes no documento enfraquecem os argumentos que estão em disputa.

A resolução CNE/CP nº 2/2017 estabelece que a base diversificada é parte obrigatória da BNCC e deve ser planejada de forma integrada com o currículo local e sobre ele nos

debruçaremos com especial atenção ao tema quando articularmos o contexto da pesquisa com o currículo diversificado mais adiante. Com estas considerações críticas acerca da BNCC, trataremos do aspecto do gênero discursivo no documento para ensino de língua portuguesa com foco nos anos finais do ensino fundamental.

A concepção de ensino de língua materna que estamos tomando como ponto de partida neste trabalho tem o foco no uso reflexivo da língua partindo do ponto de vista discursivo e pragmático. Novos estudos no campo da Linguística, como os estudos da Linguística Aplicada e das contribuições de pesquisadores que valorizam a aprendizagem significativa pautada no saber do aluno como a melhor estratégia para o trabalho com a língua(gem) a partir de diversas situações de comunicação.

O componente curricular da língua portuguesa para os anos finais do ensino fundamental propõe experiências que contribuem significativamente para o letramento de maneira que possibilite uma participação crítica em diversas atividades e práticas sociais permeadas pela oralidade, pela escrita e também por outras linguagens.

Ao tratar deste componente curricular, a BNCC diversifica e amplia o contato dos estudantes com os gêneros discursivos, os textos partem das práticas de linguagem que os alunos já vivenciaram no segmento dos anos iniciais para que deste modo possam ter novas experiências (BNCC, 2018, p.136), em outras palavras, os gêneros discursivos que serão propostos já são conhecidos dos alunos desde o primeiro segmento e são reintroduzidos com mais profundidade para que os alunos ganhem maior familiaridade com os mesmos.

Com esta perspectiva, os estudantes aprofundam o seu contato com os gêneros, como consequência do trabalho desenvolvido na etapa anterior dos anos iniciais, estreitando a leitura, principalmente, de textos dos campos midiático-jornalísticos. Neste campo ganham destaque os gêneros informativos, de opinião e os publicitários que focam na argumentação e persuasão. No campo do gênero informativo, o combate às notícias falsas ganham relevância pelo tema (BNCC, 2018, p.136).

De acordo com a ideia de que o ensino parta de práticas sociais e que promova uma participação crítica, a área de linguagens se subdivide em eixos de integração, são eles: eixo de leitura/escuta, eixo da oralidade, produção escrita e análise linguística e semiótica. O eixo de leitura vai abordar as práticas de linguagem que decorrem de uma interação ativa do leitor / ouvinte / expectador com textos multisemióticos, orais ou escritos. O eixo de produção de texto envolve práticas de linguagem que propiciam interação e a autoria do texto escrito, oral e/ou multisemiótico. Já o eixo da oralidade aborda as práticas de linguagem que ocorrem em

situação oral com ou sem contato face a face. O eixo da análise linguística envolve estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação de produção de textos.

Os eixos se articulam com campos de atuação que “apontam para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes” (BRASIL, 2020, p.84), constituindo-se em cinco os campos, conforme a figura abaixo:

Figura 1- Quadro dos eixos para os anos finais

Anos iniciais	Anos finais
Campo da vida cotidiana	
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública

Fonte: BNCC, 2017.

A diretriz da Base Nacional é que o ensino de língua materna deva ser orientado no sentido de contemplar o uso da linguagem adequada às inúmeras situações comunicativas. Essa concepção de língua(gem) seria compatível com as propostas do Círculo de Bakhtin, que propõe que a língua se desenvolve num processo empírico do homem com o mundo em que vive em um processo de interação. A linguagem é concebida como atividade social dentro de contextos específicos de usos. Portanto percebe-se que o uso social dentro de uma dada comunidade de prática é o embrião da compreensão da linguagem como recurso comunicativo para o homem (VOLOCHINOV, p.136,2013). Para o autor, a linguagem:

é produto da atividade humana coletiva e reflete em todos os seus elementos tanto a organização econômica como a sociopolítica da sociedade que a gerou. Sem a palavra não teríamos a ciência nem a literatura, logo observa-se que a nenhuma cultura existiria se a humanidade fosse privada da possibilidade de comunicação social, de que nossa linguagem é sua forma real ou materializada.(VOLOCHINOV, p.141, 2013).

De acordo com a perspectiva discursiva da linguagem, segundo o Círculo bakhtiniano, o homem se constitui com e pela linguagem e ele mesmo é produto das relações sociais materializadas nos enunciados. Para Bakhtin (2003), todas as esferas das atividades humanas ancoram-se em domínios ideológicos que se manifestam em enunciados relativamente

estáveis, chamados gêneros do discurso. Os gêneros do discurso e suas muitas variedades são sócio-historicamente constituídas:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. (BAKHTIN, 2003, p. 261)

O filósofo entende que são múltiplas as possibilidades de atividade humana, cabendo aos falantes a possibilidade de ampliação ou modificação à medida em que as esferas se tornam mais e mais complexas. À luz do pensamento bakhtiniano, compreende-se que o gênero discursivo possui uma estabilidade que o identifica, contudo, também sujeita a flutuações e mudanças.

Bakhtin (2003) compreende que a depender da situação de comunicação e da complexidade dos gêneros, estes podem ser categorizados em primários, mais imediatos, ou secundários, mais complexos. Seguindo essa perspectiva, os gêneros constituem-se por conteúdos temáticos, estrutura composicional e estilo. Esses elementos se unem no enunciado e todos possuem a mesma especificidade de uma esfera de comunicação, conforme Bakhtin afirma (2003, p.277).

Para o autor, os gêneros primários são menos complexos e compreendem o campo da fala (conversas informais, por exemplo, gêneros do cotidiano), já os gêneros secundários (como os artigos de opinião, textos de natureza científica, textos literários, etc.) são mais elaborados e requerem um trabalho mais sistemático na atividade escolar, conjugando-se tanto os gêneros primários quanto os secundários, mesmo porque ambos sofrem influência recíproca.

Vejamos agora como a questão do gênero se articula com o conceito de tipos textuais. Para tanto, é importante também compreendermos a noção de tipos textuais que vamos aprofundar neste momento. Segundo Marcuschi (2002), o gênero possibilita a comunicação verbal entre os sujeitos, isto é a noção de gênero parte da ideia de que a comunicação verbal seria possível por intermédio do gênero. Esta perspectiva está alinhada de certa maneira com a concepção de língua como ato social, histórico, com destaque para a interação entre os falantes, como Bakhtin também postulou.

Para Marcuschi (2002), é importante distinguir gênero e tipo textual. A noção de tipo textual é “uma construção teórica definida pela natureza linguística” (MARCUSCHI, 2002, p.

24), compreendendo em sua composição aspectos lexicais, sintáticos entre outros. Os tipos textuais fazem parte de um conjunto limitado: narrativo, argumentativo, expositivo, descritivo e injuntivo.

Em contrapartida, o conceito de gênero está relacionado aos textos materializados que possuem “características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilos e composição característica” (MARCUSCHI, 2002, p. 23) e pertencem a um conjunto ilimitado de possibilidades.

O autor destaca que os tipos textuais são sequências linguísticas e não o texto em si, já o gênero é constituído de um texto realizado de modo empírico e que cumpre uma função “em situações comunicativas” (2002, p.23). Assim os tipos textuais são em número reduzido, porém os gêneros são inúmeros.

O tipo argumentativo está presente em vários gêneros do discurso e demanda uma determinada competência que deverá ser desenvolvida pelos alunos durante seu percurso na educação básica, ainda que em todo ato enunciativo a argumentação esteja presente, conforme Goulart (2007).

O ensino da língua, segundo Marcuschi, deve contribuir para ampliar a capacidade discursiva dos alunos através de atividades práticas que privilegiem o uso efetivo da língua e os gêneros no ambiente educacional e que promovam a noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva com forte apelo à natureza funcional e interativa da linguagem (MARCUSCHI, 2007, p.22). Tendo em vista o exposto, voltemos a discussão sobre a Base.

É importante salientar que antes da BNCC (2017), os PCNs (1998) já mencionavam a abordagem da língua a partir dos gêneros discursivos e esta perspectiva foi mantida pela BNCC, conforme se observa abaixo:

A proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, p.67, 2020)

Articulando a concepção da linguagem adotada pela Base, que mantém a perspectiva dos PCNs, a argumentação ganha destaque como uma das competências (sexta competência) que deve ser trabalhada durante a Educação Básica, conforme consta no trecho a seguir que destaca a relevância do ensino da competência argumentativa:

“Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a

conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.” (BRASIL, p.87, 2017).

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BRASIL, p.9, 2017)

No trecho da BNCC(2017) que trata da abordagem no componente curricular de língua portuguesa, observa-se uma nítida tendência a privilegiar as múltiplas situações de uso da linguagem, indicando um diálogo com os postulados bakhtinianos, contribuindo para a reflexão do ensino da língua materna, tal como está proposto na presente pesquisa e se apresenta no documento:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. (BNCC, 2017, p.67-68)

De acordo com o que temos discutido até este momento, podemos verificar a importância do estudo dos gêneros discursivos na sala de aula das escolas brasileiras como tópico relevante que aparece nas competências e habilidades propostas pela Base Nacional Comum Curricular, assim como a argumentação no ensino de língua portuguesa.

Quanto às competências específicas da área de língua portuguesa, a BNCC destaca a 6ª para o ensino específico da argumentação, embora possamos identificar em mais de uma competência a articulação nesta mesma intenção:

Quadro 1 - Competências específicas de Língua Portuguesa

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL
1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.

2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Fonte: BNCC, p.87, 2017.

Em especial no componente de Língua Portuguesa nos anos finais, a Base orienta que sejam feitas propostas com o ensino voltado a um aprofundamento para que o aluno atinja “maior capacidade de abstração para propiciar uma reflexão crítica” (BNCC, 2017, p.62).

Para desenvolver o trabalho com o componente de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, deve ser assumida a proposta de tornar o texto como centro do processo de ensino e aprendizagem, partindo da leitura como base para a aprendizagem da língua materna para que os alunos atinjam uma formação crítica e reflexiva.

A partir deste ponto de vista, o componente curricular Língua Portuguesa parte dos gêneros que iniciam as unidades dos livros didáticos e após reflexão sobre o texto e posteriormente iniciar a análise linguística com um ensino contextualizado da língua, em diálogo com outros documentos como os Parâmetros e Orientações curriculares da Educação. É interessante observar que os Parâmetros e as Orientações curriculares já propunham essa discussão e agora com a Base Nacional, consolidaram a concepção enunciativo-discursiva da linguagem na sala de aula com um ensino não estrutural e classificatório de estruturas gramaticais.

A BNCC destaca que as competências são os conhecimentos mobilizados para o aprendizado e a habilidade é a prática envolvida nessa aprendizagem para que seja possível formar alunos críticos e com senso de cidadania e responsabilidade. As competências e as habilidades norteiam a forma como o fazer pedagógico deve ocorrer e como o aluno deve aprender. Assim no caso do componente curricular em questão temos que desenvolver a aprendizagem pensando nos eixos de conhecimento, a saber: eixo da leitura, eixo da produção, eixo da oralidade e eixo da análise linguística/ semiótica. Vejamos como a Base elencou as habilidades que tratam especificamente sobre a argumentação para os livros do 8º e 9º ano, focando em como o livro trabalha os eixos para o ensino nos últimos dois anos como o quadro a seguir aponta, com especial atenção para os eixos de leitura, escrita e oralidade.

Quadro 2 - Habilidades da BNCC no livro didático

(EF89LP04) Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos do campo (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), posicionando-se frente à questão controversa de forma sustentada.

(EF89LP06) Analisar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e seus efeitos de sentido.

(EF89LP10) Planejar artigos de opinião, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha do tema ou questão a ser discutido(a), da relevância para a turma, escola ou comunidade, do levantamento de dados e informações sobre a questão, de argumentos relacionados a diferentes posicionamentos em jogo, da definição – o que pode envolver consultas a fontes diversas, entrevistas com especialistas, análise de textos, organização esquemática das informações e argumentos – dos (tipos de) argumentos e estratégias que pretende utilizar para convencer os leitores.

(EF08LP03) Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, a defesa de um ponto de vista, utilizando argumentos e contra-argumentos e articuladores de

coesão que marquem relações de oposição, contraste, exemplificação, ênfase.
(EF09LP03) Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, assumindo posição diante de tema polêmico, argumentando de acordo com a estrutura própria desse tipo de texto e utilizando diferentes tipos de argumentos – de autoridade, comprovação, exemplificação princípio etc.
(EF89LP11) Produzir, revisar e editar peças e campanhas publicitárias, envolvendo o uso articulado e complementar de diferentes peças publicitárias: cartaz, banner, indoor, folheto, panfleto, anúncio de jornal/revista, para internet, spot, propaganda de rádio, TV, a partir da escolha da questão/problema/causa significativa para a escola e/ou a comunidade escolar, da definição do público-alvo, das peças que serão produzidas, das estratégias de persuasão e convencimento que serão utilizadas.
(EF89LP12) Planejar coletivamente a realização de um debate sobre tema previamente definido, de interesse coletivo, com regras acordadas e planejar, em grupo, participação em debate a partir do levantamento de informações e argumentos que possam sustentar o posicionamento a ser defendido (o que pode envolver entrevistas com especialistas, consultas a fontes diversas, o registro das informações e dados obtidos etc.), tendo em vista as condições de produção do debate – perfil dos ouvintes e demais participantes, objetivos do debate, motivações para sua realização, argumentos e estratégias de convencimento mais eficazes etc. e participar de debates regrados, na condição de membro de uma equipe de debatedor, apresentador/mediador, espectador (com ou sem direito a perguntas), e/ou de juiz/avaliador, como forma de compreender o funcionamento do debate, e poder participar de forma convincente, ética, respeitosa e crítica e desenvolver uma atitude de respeito e diálogo para com as ideias divergentes.
(EF89LP15) Utilizar, nos debates, operadores argumentativos que marcam a defesa de ideia e de diálogo com a tese do outro: concordo, discordo, concordo parcialmente, do meu ponto de vista, na perspectiva aqui assumida etc.
(EF89LP16) Analisar a modalização realizada em textos noticiosos e argumentativos, por meio das modalidades apreciativas, viabilizadas por classes e estruturas gramaticais como adjetivos, locuções adjetivas, advérbios, locuções adverbiais, orações adjetivas e adverbiais, orações relativas restritivas e explicativas etc., de maneira a perceber a apreciação ideológica sobre os fatos noticiados ou as posições implícitas ou assumidas.
(EF89LP23) Analisar, em textos argumentativos, reivindicatórios e propositivos, os movimentos argumentativos utilizados (sustentação, refutação e negociação), avaliando a força dos argumentos utilizados.
(EF08LP16) Explicar os efeitos de sentido do uso, em textos, de estratégias de modalização e argumentatividade (sinais de pontuação, adjetivos, substantivos, expressões de grau, verbos e perífrases verbais, advérbios etc.).

Fonte: BNCC, 2017, p.176-191.

Esse levantamento foi feito a fim de que se entenda como estas habilidades serão tratadas nas atividades propostas pelos livros didáticos e servirão para análise de dados. É

importante deixar claro, como já dito anteriormente, o foco deste estudo centra-se em unidades que abordam a argumentação, apesar de a BNCC entender que a argumentação pode e deve ser trabalhada com qualquer gênero discursivo, em qualquer momento do Ensino Fundamental. Porém, o objeto de análise estará restrito aos livros usados pelos alunos dos anos finais do EF (oitavo e nono ano), por serem os anos em que atuo como professor de Língua Portuguesa.¹

No que tange ao ensino do componente, a BNCC ainda destaca que

O que seria comum em todas essas manifestações de linguagem é que elas sempre expressam algum conteúdo ou emoção – narram, descrevem, subvertem, (re)criam, **argumentam**, produzem sensações etc. –, veiculam uma apreciação valorativa, organizando diferentes elementos e/ou graus/intensidades desses diferentes elementos, dentre outras possibilidades. (BRASIL, 2020, p.82, **grifo nosso**)

Vimos que a argumentação ganhou destaque no texto normatizador. Pretendemos articular a partir deste ponto os conceitos da argumentação. Aquino (2018) aponta que mesmo com o direcionamento dado pela Base, o ensino da argumentação pode ser mais eficaz, se o professor fizer bom uso das propostas didáticas ou até mesmo adequá-las ao contexto social no qual a escola está inserida.

Desde os PCNs (1997) ampliou-se o estudo sobre a argumentação, principalmente no ensino de gêneros escritos, para que os estudantes se posicionassem criticamente na sua vida cotidiana. Aquino (2018) observa que mesmo com muitos estudos na área, percebe-se uma distância considerável sobre o que é proposto e o que é ensinado na prática de sala de aula, com risco de haver generalizações, que segundo a pesquisadora, podem impactar de forma negativa o ensino da argumentação na educação básica.

Segundo esta premissa da autora, o aluno deve ser capaz de argumentar reflexivamente e assumindo um ponto de vista próprio e desta forma a atuação dos docentes deverá ser de fazer os estudantes buscarem no discurso argumentativo recursos para refutar ou defender um argumento e também desenvolver habilidades específicas para explorar a argumentação.

A autora professa um ensino da língua, como Geraldi (2017), que promova uma reflexão crítica com concordância e discordância, e também com destaque para a interação social entre os usuários da língua, que no contexto da sala de aula ocorreria num debate, na

¹ Vale ressaltar que, devido à pandemia, esta pesquisa orientou-se para a observação e para a análise das propostas didáticas, suas implicações pedagógicas e sociais em termos da aprendizagem dos alunos. O livro didático seria utilizado no ano de 2020, mas em decorrência da pandemia da COVID-19 e os protocolos de isolamento social e fechamento de comércios e escolas, seu uso não foi possível com a comunidade escolar dentro do ano de 2020 e até a defesa da presente pesquisa, não havia sido possível sua utilização por ainda estarem vigentes protocolos de isolamento social no país.

leitura de um artigo de opinião entre outros. De acordo com Geraldi (2017), o ensino da linguagem deve ser mais do que o ensino gramatical, ele afirma que

Se entendermos a linguagem como mero código e a compreensão como decodificação mecânica, a reflexão pode ser dispensada; se a entendermos como uma sistematização aberta de recursos expressivos cuja concretude significativa se dá na singularidade dos acontecimentos intarativos, a compreensão já não é mera decodificação e a reflexão sobre os próprios recursos utilizados é uma constante em cada processo. (GERALDI, 2017, p.18)

Esta visão sobre a linguagem é importante para que o ensino seja reflexivo no sentido de não ser reprodução de regras gramaticais, portanto oposta à normatização escolar, sendo mais autônomo para os professores e alunos, que pode gerar uma aula criativa. Este olhar se desvia de um conceito neoliberal de produção e uso da tecnologia, que podem surgir.

Aquino (2018) afirma que “um ensino de argumentação significativo é aquele que parte da vivência dos discentes em decorrência de uma problemática que possa impulsionar a discussão de pontos de vista contraditórios e plausíveis por meio da interação” (p.70). Ou seja, a interação social, é a participação dos alunos nas discussões que envolvam a oralidade.

Aquino advoga que os alunos precisam ter experiência com a tipologia argumentativa de maneira reflexiva e crítica. Os documentos e materiais didáticos se ocupariam em preparar os estudantes, com forte ênfase na formatação da estrutura dos gêneros que tratem da argumentação em detrimento da análise do processo que se faz necessária quando precisamos defender um ponto de vista.

É importante refletir sobre as palavras da pesquisadora que a proposta que seria mais interessante é capacitar o aluno a ser um analista do discurso argumentativo para que assim ele possa identificar argumentos, modelos argumentativos requeridos pela argumentação e ser capaz de diferenciar a argumentação da explicação. Portanto, a autora sugere um ensino da argumentação muito além da simples identificação do tipo textual argumentativo nos gêneros.

Aquino (2018) em menção a Santos e Azevedo (2017) afirma que a identificação de estruturas do discurso argumentativo é também relevante, mas não seria o suficiente para capacitar os alunos a argumentar, tampouco o desenvolvimento da competência argumentativa. A pesquisadora afirma que os alunos devem conhecer a estrutura da argumentação, mas também dominar a produção de argumentos próprios, para que assim consigam desenvolver análises para assumir posturas no processo argumentativo.

Alinhamo-nos com a ideia proposta por Aquino (2018), de que devemos propiciar aos discentes, refletir de modo crítico sobre os impactos e valores intrínsecos ao discurso argumentativo e almejamos verificar como e se o livro didático promove essa criticidade aos alunos que compõem o contexto social da pesquisa.

Segundo Aquino (2018), o ensino da argumentação seria muito produtivo para que o aluno se apropriasse dos mecanismos argumentativos também por intermédio do processo interacional, que, de acordo com sua visão é muito importante no ensino da argumentação, já que a interação promoveria reflexões acerca dos discursos argumentativos. O efeito da interação promove o desenvolvimento do aluno em produzir um pensamento argumentativo crítico e a tomada de posicionamentos e construção de pontos de vista diante de um problema específico.

Premeditar tais ações sobre as perguntas poderiam impor, nas interações argumentativas, uma manipulação no desfecho situacional que não é o que esperamos que ocorra. Quanto à proposição de respostas dos manuais pedagógicos ou do professor a questões argumentativas, Aquino critica por entender que não há problema em propor soluções desde que não se limite em respostas a um viés reducionista, ou seja, que conforme a BNCC a proposta de soluções é cabível sem deixar de considerar outras respostas ou soluções que possam também ser levantadas.

Então o professor pode propor soluções a questões argumentativas trabalhadas desde que também aceite e leve em conta outros posicionamentos referentes ao mesmo tema. A pesquisadora destaca que a BNCC não condiciona o ensino da argumentação a estruturas do discurso, mas respaldada pela concepção de que a argumentação é vista como prática social, em que os sujeitos são capazes de defender opiniões, portando-se como interlocutores ativos no processo interacional, logo o ensino da argumentação deve ser situado, vivenciado e nunca simulado.

Essa visão de ensino da BNCC dialoga, segundo Aquino (2018), com a formação esperada para esse aluno ao final da educação básica que deve, entre outras coisas, desenvolver o pensamento crítico e ético dos alunos, o que deverá resultar em uma formação cidadã. Argumentar e defender pontos de vista, se posicionar criticamente, refutar objeções em realidades situadas devem ser alcançados em um ensino que não foque no ensino de gramática para, o como foi discutido, propor ao aluno em situações concretas de interação, o educando terá a possibilidade de argumentar e utilizar esse conhecimento além da escola, como propõe a BNCC, não sendo esse conhecimento limitado ao uso escolar, mas sim na vida do educando.

A autora sugere que os docentes devem promover o ensino da competência da argumentação para além de avaliações de massa, como o ENEM, para que o aluno possa se apropriar de maneira significativa em sua vida em sociedade, ou seja, usá-la em suas práticas sociais.

O ensino da argumentação na aula de LP (Língua Portuguesa) representa a chance aos alunos de promover a defesa de opiniões, o que culmina, segundo Aquino (2018), na luta, mudança e transformação social. A prática da argumentação resultará em mecanismos para que os alunos atuem de modo crítico na sociedade e, assim, possam propor mudanças. Resulta com maior qualidade nas relações sociais, tendo em vista que algumas relações de comunicação ocorrem além dos muros da escola, obrigando-os a fundamentar negociações.

Alinhamo-nos com esse ponto de vista que argumentar é necessário para a vida em sociedade. De forma que o ensino da argumentação deve originar-se de situações vivenciáveis e que provoquem nos alunos o uso da argumentação na resolução de conflitos e participação crítica de discussões.

Para que nossos alunos atinjam os objetivos discutidos até aqui, consideramos que o modelo didático pautado no ensino dos gêneros discursivos conforme a BNCC norteia, pode ser uma eficaz ferramenta no ensino da competência da argumentação. Resignificar o ensino da competência argumentativa é dar ênfase em solucionar problemáticas situadas, implicando aprendizados voltados para ação social, ou seja, criando situações para que os alunos aprendam a argumentar para refutar argumentos situados.

Notamos aqui um ponto de interseção dos teóricos que respaldam a pesquisa com o ensino de argumentação que acreditamos ser o mais adequado aos alunos, pensando que eles utilizarão esses conhecimentos para além da escola, fazendo de sua aprendizagem bem mais profunda do que memorizar esquemas argumentativos nos gêneros discursivos.

2 METODOLOGIA

2.1 Natureza da pesquisa

A pesquisa tem por objetivo analisar as propostas feitas pelo livro didático, que, neste caso, enfatiza o livro didático do oitavo e do novo ano dos anos finais do ensino fundamental da editora SM - Geração Alpha - em associação às habilidades propostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no que concerne ao ensino da argumentação nas referidas séries. A pesquisa tem cunho documental, segundo Cellard (2012, p.296), que permite investigar a dimensão temporal para compreender a social. De acordo com o mesmo autor, do ponto de vista metodológico, a análise de documentos apresenta vantagens significativas, por tratar-se de uma coleta de dados que pode gerar um novo olhar sobre o tema em questão.

Para enriquecer a análise de acordo com seu ponto de vista, o contexto social dos autores e de atores sociais precisam ser levados em consideração. Posto isto, traremos esses fatores sugeridos por Cellard (2012) para trazer um olhar metodológico crítico quanto aos livros didáticos da pesquisa e sobre o documento da BNCC. Em outras palavras, o livro mantém a ideia de estabilidade e o que se pretende aqui é verificar como as atividades propostas no material usado na escola se utilizam das habilidades da BNCC, que é o documento parametrizador da educação no país, e também pensar como o contexto social do segundo distrito do município de Cabo Frio interfere na aplicabilidade da proposta do livro didático.

A natureza qualitativa desta pesquisa parte de uma análise interpretativista das atividades propostas nas unidades do livro didático, orientadas para o ensino da argumentação, considerando aspectos que compõem as situações preparadas para a aprendizagem dos alunos. De acordo com André (2005a), a pesquisa qualitativa é pautada em aspectos subjetivos do comportamento humano, o que torna de fundamental importância em que o sentido ganha destaque, uma vez que as experiências vividas pelos sujeitos constituem matéria-prima para a análise (BERGER & LUCKMANN 1985, *apud* André 2005a).

De acordo com Bortoni-Ricardo (2008), o surgimento da pesquisa qualitativa ocorreu como uma tentativa, dentro das pesquisas nos campos das humanas, de atender a contextos sócio-históricos. As práticas sociais, as interações passaram a ser o foco de atenção deste tipo

de abordagem, valorizando-se a capacidade de compreensão do observador/pesquisador que se torna um agente ativo nas situações da qual faz parte.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008), a sala de aula e a escola provaram ser campos de muita riqueza para as pesquisas qualitativas. A intenção, segundo a autora, é que o docente, ao associar a pesquisa à sua prática pedagógica, torne-se um professor pesquisador de sua própria prática ou da prática com as quais convive em seu trabalho. Esta ação contribuirá para a compreensão do processo de ensino e de aprendizagem, tanto com o aperfeiçoamento profissional como a compreensão dos processos de mediação de conhecimentos

Neste trabalho, o olhar estará voltado para a observação das atividades didáticas propostas sobre o trabalho com a argumentação no livro didático em pauta, considerando também um possível diálogo com os documentos oficiais, articulado a como o contexto social corrobora para o uso do material didático como foi mencionado anteriormente

Dito de outra forma, esta pesquisa efetuará o levantamento das competências e das habilidades nos últimos dois anos do ensino fundamental (oitavo e nono ano) para que seja analisado como serão desenvolvidas as habilidades que visam formar um cidadão capaz de posicionar-se criticamente em situações dentro da escola, bem como em sua vida cotidiana.

Na próxima seção, segue uma contextualização social da época da homologação da Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) e do livro da editora para que possamos entender mais profundamente a análise dos livros didáticos.

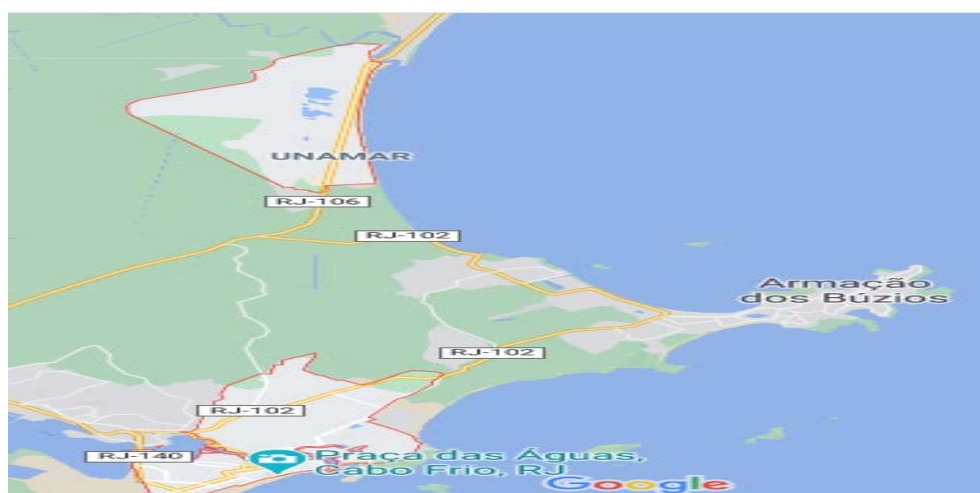
2.2 Contexto social de Cabo Frio, livro didático, público-alvo e articulação com a Base Nacional

Já discutimos a Base Nacional e sua repercussão no nosso país em um outro momento da pesquisa. Analisamos quais fatores sociais interferiram na composição do documento, tal como o conhecemos hoje. Nesta seção do trabalho, refletiremos sobre quem é o público-alvo da coleção Geração Alpha e como o livro foi concebido para atendê-los, articulado o seu uso com os estudantes do segundo distrito do município.

2.2.1 Contexto social do município de Cabo Frio e seu olhar sobre a Base Nacional

Como já mencionado, o livro didático nessa pesquisa é adotado na rede municipal de educação de Cabo Frio. O município de Cabo Frio é o sétimo mais antigo e o principal município da Região dos Lagos, divididos em dois distritos: distrito-sede e o segundo distrito. No último censo do IBGE 2020, a cidade contava com 230.378 habitantes. Abaixo segue um mapa atual do município.

Figura 2 - Mapa do município de Cabo Frio



O segundo distrito (Unamar), onde se localiza a escola em que se realiza esta pesquisa, é bem distante do distrito sede. A região possuía muitas fazendas, loteadas para o crescimento demográfico que ocorre até hoje na região. O bairro fica localizado na comunidade de Tamoios, dentro do distrito de Unamar, próximo à rodovia Amaral Peixoto (RJ-106). A escola tem mais de 1500 alunos matriculados regularmente, oriundos de bairros do entorno da cidade e atende aos alunos em turmas do ensino fundamental dos anos finais (6º ao 9º ano) até o 3º ano do Ensino Médio, nos turnos manhã, tarde e noite. Importante destacar que é a única escola em que os alunos são atendidos com as turmas do EJA no período noturno.

A localidade apresenta perfil periférico, logo a população não tem acesso a recursos como saneamento básico, transportes públicos nem aos serviços de saúde e de educação de forma eficiente. O bairro de Unamar, onde reside a maioria dos alunos, é basicamente composto por casas, comércios locais, cujo perfil é de periferia também. Na convergência das histórias pessoais dos alunos à história da região, encontra-se o descaso da administração

pública municipal. Tudo isso faz com que tenhamos um olhar sobre a comunidade da pesquisa. Vejamos agora como foi feita a escolha do livro no ano de 2019, em qual contexto a seleção do livro ocorreu dentro da escola e a elaboração do currículo local.

O livro didático adotado foi escolhido pelos professores da rede municipal do 2º distrito, no ano de 2019. Nessa votação, dentre todos os livros disponíveis, o que foi escolhido pelos professores, em sua grande maioria, foi o da Geração Alpha Língua Portuguesa, da Editora Sm, para utilização e distribuição entre docentes e discentes no início do ano letivo de 2020. Os autores do material didático são Everaldo Nogueira, Greta Marchetti e Maria Virgínia Scopacasa. Devido à pandemia, não foi possível sua utilização com os alunos.

Outro aspecto importante sobre o contexto social da pesquisa é olhar para as diretrizes curriculares de Cabo Frio e como elas contribuem para pensar o currículo local, já que os documentos normatizadores municipais, que neste caso são o regimento escolar 2019 e a proposta curricular do ensino fundamental 2020, elaborado no ano de 2019, indicam como a secretaria de educação municipal abordará os aspectos regionais respeitando as determinações do conselho municipal de educação da cidade.

Trarei algumas informações colhidas nos documentos oficiais da prefeitura de Cabo Frio e considerações sobre as articulações da base com os documentos oficiais municipais para justificar a posição da administração pública quanto ao currículo diversificado.

A divisão das áreas de conhecimentos (linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas) deve ser considerada para estabelecimento da parte diversificada. Para que assim as competências e habilidades regionais específicas sejam respeitadas.

No que se refere à presente pesquisa, estas questões são relevantes quando refletimos sobre a parte diversificada que constituirá o currículo local que leva em conta aspectos culturais e sociais previstos na Base. Ele é composto pela parte diversificada que deve complementar o currículo municipal e os conteúdos essenciais.

Houve no município reuniões que debateram o currículo essencial da rede bem como a parte diversificada que contemplaria um trabalho transdisciplinar que seria empregado no ano de 2020.

A cidade de Cabo Frio fez reuniões sistemáticas no ano de 2019, com participação dos docentes da rede de todas as disciplinas dos anos finais. Estes encontros formaram um documento municipal único, que deve ser seguido por toda a rede.

Contudo, em março do ano de 2020 e bem no início do ano letivo municipal fomos surpreendidos com a pandemia do COVID-19 que fechou as escolas por questões sanitárias.

Os currículos que foram construídos com suporte da equipe docente descartado e a secretaria de educação de Cabo Frio criou conteúdos essenciais que foram empregados em módulos.

Como podemos ver, a base diversificada foi desconsiderada e mais uma vez um currículo proposto de maneira vertical pela administração pública foi imposto aos alunos sem nenhum diálogo com a comunidade em que as escolas estão inseridas. O currículo essencial do ano de 2020 e 2021 foram incluídos nos anexos a título de consulta para o leitor interessado.

Como destacam as pesquisadoras, além da falta de clara orientação sobre a construção do currículo municipal / local e analisando as repercussões da pandemia, o currículo mínimo e o diversificado não foram priorizados na rede municipal em que ocorreu a pesquisa.

Este olhar para o currículo local deve observar e estabelecer competências e habilidades regionais específicas. Como foi destacado na parte de fundamentação teórica, a relevância de elaborar currículos locais contextualizados devem compor a proposta curricular juntamente com os conteúdos essenciais e ressaltamos ainda a importância de presença de atores sociais na construção dos currículos, como enfatizam Oliveira e Eleutério (2018), que em Cabo Frio não foi respeitada,

Postas estas considerações sobre o contexto municipal no início da pandemia do Covid-19 em março de 2020, analisemos a partir deste ponto a proposta curricular municipal da rede.

A proposta curricular previa a articulação com a base e com a participação dos professores. Realmente houve um amplo debate na rede com reuniões regulares para debate do currículo, como foi tratado anteriormente.

O documento previa revisão do Projeto Político Pedagógico das escolas com revisão posterior dos planos anuais para que o desenvolvimento do indivíduo ocorra em múltiplas dimensões, mas não ocorreram debates sobre o PPP nas escolas, como era esperado.

Outro ponto importante da proposta curricular de Cabo Frio é a menção feita no documento com relação à educação do campo e à educação quilombola que entrariam como currículo integrador e/ou temas transversais.

No início da seção que trata deste assunto importante do currículo municipal, o texto da proposta curricular recupera os ideais da Base Nacional retomando o conceito de igualdade de condições para todos os brasileiros, inclusive considerando que estão garantindo os direitos e reivindicações de grupos sociais que são historicamente marginalizados/invisibilizados.

Este ponto é interessante, pois a proposta curricular prevê o currículo específico, mas na realidade, ele não é concreto. Conforme o próprio documento do município aponta, são 9

comunidades quilombolas que não tem um currículo diversificado que explore sua cultura e aborde a resistência de seus antepassados. Este seria um traço interessante de se aprofundar no currículo diversificado, pois as comunidades quilombolas do município têm origens e memórias históricas diferentes entre si, ao contrário do que possa se imaginar.

Outro ponto importante de destaque para reflexão é que no artigo 68 da mesma proposta curricular (2020) em seu caput e no parágrafo único afirma que as especificidades da comunidade devem ser respeitadas, asseguradas a interdisciplinaridade e contextualização do conhecimento com a participação dos diferentes componentes curriculares em interlocução com os saberes e diversos campos do conhecimento.

Conforme discutimos anteriormente, a proposta curricular municipal 2020 e o regimento municipal 2019 prevêm o currículo diversificado, contudo não foi elaborado pela rede de Cabo Frio até o ano corrente de 2021.

Constata-se que há muito que progredir para garantir o ensino de qualidade que os documentos oficiais almejam. Desta forma, é importante refletir nas implicações destas escolhas para a formação do aluno, pois como podemos concluir a Base diversificada foi desconsiderada em sua relevância no município da pesquisa.

Conclui-se que a escolha do material didático e a composição do currículo do município pautado na BNCC não consideraram o currículo local e os contextos sociais das comunidades em que as escolas estão inseridas. Em março de 2020, com o início do ano letivo e, posteriormente, com o fechamento das escolas por questões sanitárias, o debate sobre o currículo local foi ignorado pela secretaria de educação. No período a rede de Cabo Frio levou muito tempo para que ações fossem tomadas em direção à retomada das aulas na modalidade remota, o que ocorreu somente no final do mês de agosto.

O resultado das escolhas feitas pela gestão municipal do ano de 2020 foi a valorização dos conteúdos essenciais que já haviam sido debatidos e não houve movimento no sentido de pensar o currículo diversificado com um olhar específico para as questões locais. Os reflexos destas decisões são o descaso com o currículo diversificado que no contexto de Cabo Frio tem destaque a questão da educação quilombola, que teve sua cultura invisibilizada e sem atenção da política pública para o tema e o livro didático sendo imposto sem diálogo com sua cultura.

2.2.2 Análise documental do livro didático e contexto de produção dos livros didáticos

Faremos uma apresentação do público-alvo pensado para a produção do livro didático, da composição do livro, para posteriormente nos dedicarmos a algumas atividades que abordam especificamente a argumentação, considerando como a articulação das atividades pode ser feita dentro do contexto social no qual o livro é utilizado pelos alunos e refletir como as atividades podem ser conduzidas pelo professor.

Para que possamos entender o contexto de produção do material didático, é necessário compreender para quem esse livro foi produzido. O público-alvo da coleção Geração Alpha da editora SM é a geração nascida a partir de 2010, tida com a primeira a ser 100% digital, por ver o mundo através de uma tela. Esta prerrogativa de ser 100% digital é incoerente com a realidade do segundo distrito, que possui comunidades quilombolas que nem acesso à internet têm.

Esta geração encontra-se totalmente inserida no ambiente digital, por sua realidade tangível. A reportagem da BBC publicada em 29/05/2019 afirma que a tecnologia é uma extensão de sua maneira de ver e interagir com o mundo a sua volta. Outro fator de destaque é que as linhas parentais em que esta geração nasce são menos tradicionais e nota-se um equilíbrio entre a vida pessoal e trabalho como nunca visto antes.

A geração alfa interage com mais desenvoltura no ambiente digital do que as gerações anteriores e a editora seguiu nesta linha para compor seu material, levando em conta uma visão homogeneizante de todo seu público-alvo.

Deste modo, vemos que esta visão homogênea dos alunos é uma questão sensível nos cotidianos escolares do país, já que temos ciência de que nosso país é culturalmente diverso e sabemos que, pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um currículo diversificado tem que ser articulado com as aprendizagens essenciais propostas para todo o país. No caso do município de Cabo Frio, as 9 comunidades quilombolas existentes possuem contextos e traços culturais específicos que as distinguem entre si, portanto não deve ser aplicado o livro didático sem uma Base diversificada, articulada ao livro para que sejam atendidas as especificidades de cada comunidade.

Mesmo que os alunos sejam de uma mesma geração (no caso a alfa), temos que entender os contextos culturais que cada comunidade escolar está inserida para que possamos pensar como o livro didático vai impactar no ensino e aprendizagem dos alunos dentro de sua cultura local.

Desta forma, a comunidade que circunscreve a escola, foco da pesquisa, traz um matiz diferente dessa visão da editora. Como já foi dito, a escola localiza-se em um bairro bem afastado do distrito-sede do município de Cabo Frio, sendo predominantemente rural, e muitos dos alunos não tem acesso à internet de qualidade e que pelo contexto sócio-econômico vivem à margem do mundo digital.

Assim precisamos ter em mente que o impacto do livro didático nesta comunidade, predominantemente rural, não será o mesmo se fosse aplicado em uma comunidade urbana, para citar apenas uma dicotomia. Tendo em vista as considerações sobre o público-alvo da editora, discutiremos agora a proposta didática do livro e como ele foi dividido em unidades e capítulos.

O livro se compõe em 8 unidades com temas que tratarão de diversos gêneros discursivos. A proposta da editora é partir de um gênero discursivo para iniciar a apresentação dos temas que serão debatidos na unidade e fazer o aluno observar os contextos gramaticais que o gênero promove no estudante. Posteriormente, o capítulo trata especificamente das questões de análise de língua (aspectos gramaticais) e também dos aspectos de escrita. A produção escrita sempre é no final de todo o percurso que os alunos fizeram com a mediação do professor em sala. Em todo o material somente uma unidade de cada livro é destinada à argumentação, com exceção do livro do 9º ano que possui duas unidades que apresentam atividades tratando da argumentação.

O livro do 8º ano deu destaque ao gênero artigo de opinião e no livro do 9º ano as unidades analisadas abordaram os gêneros resenha crítica e anúncio publicitário. Ressaltamos que os capítulos descritos na pesquisa constam em anexo. Para ilustrar a divisão da unidade, vejamos o seguinte quadro:

Quadro 3 - Seções do livro didático

CAPÍTULO 1
texto em estudo
Uma coisa puxa a outra
Língua em estudo
A língua na real
Agora é com você!

Fonte: NOGUEIRA et all, 2018.

O capítulo 2 das unidades mantém a leitura das imagens com uma leve alteração no final do capítulo, conforme segue:

Quadro 4 - Seções do capítulo 2 do livro

CAPÍTULO 2
texto em estudo
Língua em estudo
a língua na real
Escrita em pauta
Agora é com você!
Atividades integradas

Fonte: NOGUEIRA et al., 2018.

Os textos que serão trabalhados na coleção, portanto, são os enunciados concretos, como textos de jornais autênticos, poemas entre outros e, na escola, serão tomados como objeto de ensino por meio dos mais diversos gêneros discursivos. Sobre a escolha dos autores (2018, p. XV) referente aos textos selecionados, eles afirmam que se filiam ao aporte teórico bahktiniano, considerando os gêneros relativamente estáveis, além disso levam em consideração a organização proposta pelo estudioso russo:

- a) conteúdo temático - o que é dizível pelo gênero;
- b) forma composicional - traços da posição enunciativa do enunciador;
- c) recursos estilísticos - aspectos linguísticos (léxico, gramática, sintagmas, estilo do gênero).

A justificativa da escolha das unidades referentes ao tipo textual argumentativo ocorreu por ser a argumentação uma competência (sexta competência dentro das 10 elencadas pela BNCC) que precisa ser desenvolvida durante o percurso do aluno por toda a Educação Básica e que essa competência faz parte da vida cotidiana em que os alunos são levados constantemente a se utilizarem de estratégias argumentativas para defenderem seus pontos de vista.

A divisão das seções das unidades são iguais em todos os livros da coleção, conforme pode ser verificado no anexo nos quadros de 3 a 6. Neles ficam explicitados os objetivos de cada seção e as habilidades que foram consideradas para serem desenvolvidas.

2.3 Procedimentos de Análise

A análise contemplará a observação do modo como a argumentação é tratada na unidade dos livros didáticos, tendo em vista: a proposta teórica dos mesmos, conforme apresentada no Manual; a perspectiva discursiva bakhtiniana mais os pressupostos sobre argumentação apresentados na pesquisa como a teoria de Goulart (2007), Aquino (2018) e o ensino reflexivo de Geraldi (2013) ; às habilidades e competências da BNCC em relação ao ensino da argumentação (com ênfase no 9º ano do EF) ou em habilidades e competências orientadas para o 6º, 7º 8º e 9º ano, já que muitas delas são apresentadas em grupo (EF69).

O livro não se limitou a uma unidade ao ensino da argumentação e justificamos nossa escolha a uma única unidade por uma questão de metodologia para a presente pesquisa.

A análise do *corpus* foi desenvolvida do seguinte modo: primeiramente, foi feito o levantamento das atividades de leitura e produção escrita e análise linguística nos capítulos das unidades de argumentação. Observamos de forma específica o desenvolvimento de algumas atividades propostas para o ensino da argumentação no livro didático sob a análise da unidade 7 do 8º ano e depois seguiremos com a unidade 7 e 8 do 9º ano. Foi feita a descrição de atividades que tratem de leitura e análise linguística da unidades e dentro da descrição refletimos como a argumentação foi proposta para o trabalho em sala de aula.

Logo, a diagramação design do livro entra para nortear a análise que será sobre a argumentação. Em segundo lugar, será observada a recorrência ou a frequência das habilidades a serem desenvolvidas em cada capítulo. E, por último, será analisado o tratamento dispensado às propostas didáticas, relativas ao ensino da argumentação, considerando as habilidades da BNCC.

3 ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO

Neste capítulo, analisaremos como as propostas do livro se articulam com as habilidades que tratam especificamente sobre a argumentação presentes nos livros didáticos do oitavo e nono ano. Faremos um recorte dos livros para abordarmos as atividades que trazem em si uma reflexão sobre o aporte teórico da pesquisa e o que foi proposto aos alunos, pensando também como a atividade pode contribuir na formação dos alunos, considerando o contexto social no qual os alunos estão inseridos, refletindo em como o contexto social contribui ou não para a aplicação das atividades.

A concepção de linguagem adotada pelos autores preza por condições de participação ativa e cidadã dos alunos em diversas esferas de produção e os autores assumem a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem para respaldar a obra, mas analisando as obras constatamos que em alguns momentos essa correspondência é questionável. Isso implica afirmar que “a produção de qualquer enunciado ocorre no interior de uma prática concreta, engendrada por sujeitos ativos que têm uma finalidade no momento da realização de seu discurso.” (NOGUEIRA et all, 2018).

Assumindo a perspectiva bakhtiniana do discurso, os autores estão em consonância com os pressupostos assumidos na presente pesquisa em que se pretende um distanciamento de uma visão de língua meramente estrutural, propondo, assim, que o ensino da língua materna seja situado pelo texto inserido na composição de gêneros do discurso - norteador da ação docente.

Os autores respaldam sua concepção de língua(gem) bakhtiniana com o aporte teórico do Geraldi (2009) cuja crença é a de que o ensino da língua deva ser situado e reflexivo. Os autores afirmam, alinhados à esta premissa de língua(gem), que;

[...] a concepção de linguagem aqui adotada visa garantir tanto a associação entre textos e seus contextos de uso quanto a relação intrínseca entre o desenvolvimento de habilidades e as práticas de leitura, escrita e produção textual, favorecendo a constituição de um sujeito capaz de agir no mundo pela linguagem. (NOGUEIRA et all, 2018, p.XIII)

Em resumo, a concepção de linguagem adotada pelos autores, segundo o que consta no manual do professor, visa garantir que os textos e seus contextos de produção e também o desenvolvimento das habilidades previstas para o ensino de língua materna (escrita, fala,

escuta) contribua para a completa constituição de um aluno (sujeito) capaz de agir sobre o mundo no qual está inserido por intermédio da linguagem.

Com esse panorama, o ensino da língua portuguesa proposto pela editora e por seus autores é o de que a língua contempla o ensino com diversos gêneros discursivos, que partem da relação da língua dentro do seu uso situado de comunicação dos falantes da língua, pois a ideia dos editores parte de uma prática comunicativa concreta, de modo geral a editora em seus livros atende em seus capítulos uma ampla e variada gama de gêneros discursivos

A Análise Linguística parte de textos reais (2018, p. XVII), como já foi dito anteriormente, que circulam em diferentes espaços de interação social e permitem reflexões sobre o ensino e aprendizagem proposto pelos autores e a compreensão em nosso caso como a gramática contribuiu para o ensino da argumentação

Ao explorar os gêneros notícia, reportagem, editorial, artigo de opinião e anúncio, o campo jornalístico-midiático é considerado e tomado como suporte para as reflexões propiciadas pelos textos. Debate, discussão oral, palestra e carta de reclamação são fundamentais para a atuação na vida pública e, por isso, podem contribuir para uma reflexão ligada a esse campo de atuação.(NOGUEIRA et all, 2018, p.XVIII)

Desta forma, na próxima seção, será desenvolvida a análise das unidades dos livros.

3.1 Livro 8º ano: Unidade 7

3.1.1 Capítulo 1 da unidade 7 do livro do 8º ano

Nesta seção do item 3.1.1, abordaremos o capítulo 1 da unidade 7 do livro do 8º ano. Contudo incluímos um quadro demonstrativo das seções com os objetivos de cada seção e com as habilidades determinadas para esmiuçar as habilidades que abordam especificamente sobre argumentação e discorreremos como as atividades foram tratadas em correlação ao tema da pesquisa, que encontra-se nos anexos da pesquisa.

Quadro 4 - Capítulo 1 da unidade 7 do livro do 8º ano

Capítulo 1	Objetivos propostos	Habilidades
Texto em estudo	Identificar as características do texto	<p>EF08LP01- Identificar e comparar as várias editorias de jornais impressos e digitais e de <i>sites</i> noticiosos, de forma a refletir sobre os tipos de fato que são noticiados e comentados, as escolhas sobre o que noticiar e o que não noticiar e o destaque/enfoque dado e a fidedignidade da informação.</p> <p>EF08LP16 - Explicar os efeitos de sentido do uso, em textos, de estratégias de modalização e argumentatividade (sinais de pontuação, adjetivos, substantivos, expressões de grau, verbos e perífrases verbais, advérbios etc).</p> <p>EF89LP03 - Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, <i>posts</i> de <i>blog</i> e de redes sociais, charges, memes, <i>gifs</i> etc.) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos.</p> <p>EF89LP04 - Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos do campo (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), posicionando-se frente à questão controversa de forma sustentada.</p> <p>EF89LP06 - Analisar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e seus efeitos de sentido.</p> <p>EF89LP14 - Analisar, em textos argumentativos e propositivos, os movimentos argumentativos de sustentação, refutação e negociação e os tipos de argumentos, avaliando a força/tipo dos argumentos</p>

		<p>utilizados.</p> <p>EF69LP01 - Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso.</p> <p>EF69LP13 - Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social.</p> <p>EF69LP14 - Formular perguntas e decompor, com a ajuda dos colegas e dos professores, tema/questão polêmica, explicações e ou argumentos relativos ao objeto de discussão para análise mais minuciosa e buscar em fontes diversas informações ou dados que permitam analisar partes da questão e compartilhá-los com a turma.</p> <p>EF69LP16 - Analisar e utilizar as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar, tais como notícias (pirâmide invertida no impresso X blocos noticiosos hipertextuais e hipermidiáticos no digital, que também pode contar com imagens de vários tipos, vídeos, gravações de áudio etc.), da ordem do argumentar, tais como artigos de opinião e editorial(contextualização, defesa de tese/opinião e uso de argumentos) e das entrevistas: apresentação e contextualização do entrevistado e do tema, estrutura pergunta e resposta etc.</p> <p>EF69LP17 - Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do relato, a morfologia do verbo, em textos noticiosos e argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos</p>
--	--	---

		<p>gêneros textuais (por exemplo, as formas de pretérito em relatos; as formas de presente e futuro em gêneros argumentativos; as formas de imperativo em gêneros publicitários), o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens).</p> <p>EF69LP55 - Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.</p>
Uma coisa puxa a outra	Observar a fotografia ; perceber características de uma fotografia jornalística	<p>EF69LP03 - Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva abordagem, em entrevistas os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; em tirinhas, memes, charge, a crítica, ironia ou humor presente.</p>
Língua em uso	Compreender o conceito de conjunção	<p>EF08LP12 - Identificar, em textos lidos, orações subordinadas com conjunções de uso frequente, incorporando-as às suas próprias produções.</p>
A língua na real	Compreender os efeitos de sentido das conjunções em contextos de uso	<p>EF08LP13 - Inferir efeitos de sentido de correntes do uso de recursos de coesão sequencial: conjunções e articuladores textuais.</p>
Agora é com você!	Produção de texto de artigo de opinião	<p>EF08LP03 - Produzir artigos de opinião ,tendo em vista o contexto de produção dado, a defesa de um ponto de vista, utilizando argumentos e contra-argumentos e articuladores de coesão que marquem relações de oposição, contraste, exemplificação, ênfase;</p>

		<p>EF08LP04 - Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: ortografia, regências e concordâncias nominal e verbal, modos e tempos verbais, pontuação etc.</p> <p>EF08LP12 - Identificar, em textos lidos, orações subordinadas com conjunções de uso frequente, incorporando-as às suas próprias produções.</p> <p>EF08LP14 - Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão sequencial (articuladores) e referencial (léxica e pronominal), construções passivas e impessoais, discurso direto e indireto e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.</p> <p>EF89LP10 - Planejar artigos de opinião, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha do tema ou questão a ser discutido(a), da relevância para a turma, escola ou comunidade, do levantamento de dados e informações sobre a questão, de argumentos relacionados a diferentes posicionamentos em jogo, da definição – o que pode envolver consultas a fontes diversas, entrevistas com especialistas, análise de textos, organização esquemática das informações e argumentos – dos (tipos de) argumentos e estratégias que pretende utilizar para convencer os leitores.</p> <p>EF69LP06 - Produzir e publicar notícias, foto denúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, <i>podcasts</i> noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como <i>vlogs</i> e <i>podcasts</i> culturais, <i>game play</i>, detonado etc.– e cartazes, anúncios,</p>
--	--	--

		<p>propagandas, <i>spots</i>, <i>jingles</i> de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentarista, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de <i>booktuber</i>, de <i>vlogger</i> (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da <i>Web 2.0</i>, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor.</p> <p>EF69LP18 - Utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos (“primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc).</p> <p>EF69LP56 - Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.</p>
--	--	--

Fonte: NOGUEIRA, 2018.


Na abertura do capítulo 1 da unidade 7 do livro do 8º ano, há um texto introdutório sobre o tema proposto no capítulo com perguntas sobre o conteúdo que será abordado na unidade. Na sequência, os alunos são convocados a explorar a imagem, para que reflitam e indutivamente percebam sobre o que a unidade tratará. Este momento de abertura da lição serve como um aquecimento para que os alunos façam inferências e ativem conhecimentos prévios como um incentivo a se aproximarem da proposta da unidade.

Figura 3 - Início do capítulo 1 da unidade 7

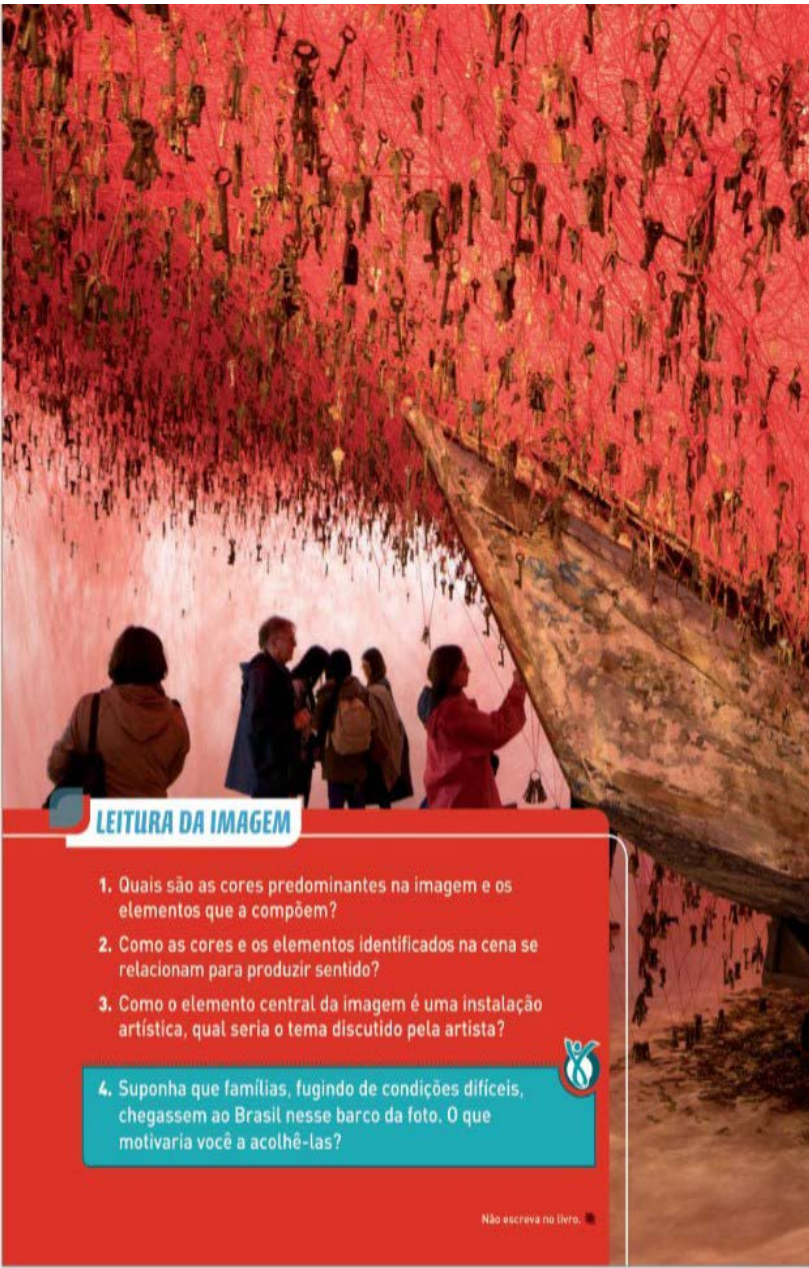
LEITURA DA IMAGEM

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. Espera-se que os alunos notem que as cores predominantes são o vermelho e o marrom e que, na instalação, há um barco e chaves penduradas por um emaranhado de fios vermelhos.
2. Resposta pessoal. Professor, deixe que os alunos expressem suas ideias, apenas observe a coerência entre os elementos que eles escolhem e a relação que estabelecem com o tema. Verifique o que depreendem sobre o emaranhado de fios vermelhos, as chaves penduradas, o barco velho.
3. Resposta pessoal. Professor, incentive os alunos a levantar hipóteses sobre a temática da instalação a partir do que debateram na questão 2.


 **Solidariedade – com imigrantes, refugiados e deslocados**

4. Resposta pessoal. Professor, introduza a temática do acolhimento solidário aos que chegam, incentivando o debate sobre o assunto.



LEITURA DA IMAGEM

1. Quais são as cores predominantes na imagem e os elementos que a compõem?
2. Como as cores e os elementos identificados na cena se relacionam para produzir sentido?
3. Como o elemento central da imagem é uma instalação artística, qual seria o tema discutido pela artista?
4. Suponha que famílias, fugindo de condições difíceis, chegassem ao Brasil nesse barco da foto. O que motivaria você a acolhê-las?

Não escreva no livro. 

Fonte: NOGUEIRA et all, 2018.

O livro didático traz um texto publicado no jornal *Folha de São Paulo* discutindo a questão dos refugiados, vítimas que precisaram migrar por diversos motivos. O tema é atual, pois vivemos um fluxo migratório de pessoas oriundas da Venezuela que entraram em nosso país pelo estado de Roraima. O texto discute o assunto, falando da questão que assola a Europa e de sírios que fugindo da guerra civil que devasta seu país, força sua população a pedir ajuda em outros países.

Figura 4 - Capítulo 1 da unidade 7 do livro do 8º ano

The image shows a page from a textbook. At the top, there is a red header with the word 'Capítulo' in small white text, a large white number '1', and the title 'EU PENSO QUE...' in white capital letters. Below this, a red box contains the text 'O QUE VEM A SEGUIR' in white, followed by a paragraph in black text. Underneath, the word 'TEXTO' is written in blue. The main part of the page is a screenshot of a web browser window. The browser window has a blue header with the word 'opinião' in white, followed by 'TENDÊNCIAS/DEBATES' in black. Below that, the author's name 'BAN KI-MOON' is in blue. The main title of the article is 'Uma resposta global aos refugiados' in large black font. The article text is in black and discusses global issues related to refugees and migrants.

Capítulo
1 **EU PENSO QUE...**

O QUE VEM A SEGUIR

No artigo de opinião a seguir, o autor trata de uma das maiores crises humanitárias da atualidade. Em sua opinião, que crise é essa? Com base no título do artigo, é possível saber o posicionamento do articulista sobre o assunto?

TEXTO

opinião
TENDÊNCIAS/DEBATES

BAN KI-MOON

Uma resposta global aos refugiados

Nenhuma outra questão da agenda global é mais suscetível à manipulação por parte dos demagogos do que a dos refugiados e migrantes. “Nós” contra “eles” é um unificador irresponsável e atemporal, usado ao longo da história para obscurecer nossa humanidade comum.

A diferença agora é que, mais do que nunca, as pessoas estão em movimento, numa época em que narrativas se espalham com velocidade viral, e vemos uma crescente xenofobia – muitas vezes irrompendo em violência.

A Cúpula da ONU para Refugiados e Migrantes, realizada na semana passada em Nova York, representa um avanço em um ponto de ruptura. Com tantas vozes estridentes dominando o debate, governos de todo o mundo respondem em tons balanceados que podem produzir resultados reais, se as promessas forem cumpridas.

A cúpula marcou a primeira reunião de líderes para discutir esse importante tema. Adotou um acordo histórico de consenso, a Declaração de Nova York, que define uma abordagem pragmática e baseada em princípios para enfrentar os desafios de pessoas em movimento.

Há 244 milhões de migrantes no mundo; mais de 65 milhões de pessoas estão deslocadas à força. Metade delas são crianças.

Fonte: NOGUEIRA et al, 2018.

Figura 5 - Continuação do texto

Refugiados enfrentam graves perigos em suas jornadas por segurança. Quando chegam a outros países, muitos sofrem discriminação – alguns são até presos. As vias legais são escassas, enquanto contrabandistas sem escrúpulos se aproveitam da situação, cobrando taxas exorbitantes por uma chance arriscada de escapar. As guerras se tornaram mais duradouras, e os refugiados encontram dificuldades de voltar para casa. O tempo de deslocamento se estende, em alguns casos, por gerações.

Ao contrário do que em geral se pensa, a grande maioria dos refugiados não está em países ricos: 86% se deslocaram para regiões em desenvolvimento. Esses países, por sua vez, raramente possuem condições de atendê-los de maneira adequada. No ano passado, apelos humanitários das Nações Unidas receberam pouco mais de metade dos recursos solicitados.

Os desafios são enormes, mas não devemos esquecer os benefícios. Com a abordagem certa, refugiados e migrantes podem trazer ganhos para ambas as sociedades, a de recepção e a de origem. É central, nesse processo, a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, nosso plano global de paz e prosperidade em um planeta saudável.

A cúpula em Nova York contou com depoimentos de pessoas diretamente afetadas. Uma delas foi a síria Yusra Mardini, que competiu nos Jogos Olímpicos do Rio pela nova equipe de refugiados estabelecida para os atletas que, como outros milhões, foram forçados a sair de suas terras natais.

Antes de nadar em competições, Yusra foi posta à prova para salvar vidas. No ano passado, deixou a Síria em um barco superlotado. Quando o motor parou, ela e sua irmã, junto a outros do grupo, mergulharam no mar Egeu e, por longas três horas, empurraram o barco até a costa. Chegaram exaustas, mas provaram o poder da solidariedade humana para nos levar à segurança.

A humanidade está junta em um só barco. Promover o medo, culpar o outro ou tornar as minorias bodes expiatórios apenas aumentará os perigos para todos. Líderes sábios entendem que devemos, em vez de nos esforçar para salvar todos, otimizar as contribuições de cada um, orientando nosso barco comum para um destino compartilhado: um futuro de oportunidades e dignidade para todos.

bode expiatório: pessoa ou grupo de pessoas que recebe a culpa por atos alheios.

demaogo: aquele que tenta, por meio do discurso, manipular pessoas de forma interessada, simulando comprometimento com as demandas populares.

xenofobia: sentimento de aversão ao estrangeiro.

BAN KI-MOON, 71, é secretário-geral da ONU – Organização das Nações Unidas. Foi diplomata e ministro das Relações Exteriores e do Comércio da Coreia do Sul.

Folha de S.Paulo, 25 set. 2016. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2016/09/1816587-uma-resposta-global-aos-refugiados.shtml>>. Acesso em: 1º out. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU)



A ONU é uma organização intergovernamental criada em 1945, logo após o fim da Segunda Guerra Mundial, com a intenção de evitar outro grande conflito como aquele. Atualmente, a organização conta com 193 países-membros, incluindo o Brasil (um dos 51 membros fundadores). Os principais objetivos da ONU são: manter a segurança e a paz mundial, promover os direitos humanos, auxiliar no desenvolvimento econômico e no progresso social, proteger o meio ambiente e prover ajuda humanitária de diversos tipos.

← Entrada do escritório das Nações Unidas em Genebra, na Suíça. Foto de 2016.

■ Não escreva no livro.

217

AUTOR

Ban Ki-Moon nasceu em 13 de junho de 1944 em Eumseong, uma pequena vila agrícola em Chungcheong do Norte, na Coreia do Sul. Diplomata de carreira no Ministério de Relações Exteriores e Comércio da Coreia do Sul, Ban Ki-Moon passou a integrar o serviço diplomático logo após se formar na universidade, tendo exercido seu primeiro posto em Nova Délhi, na Índia. Depois foi Ministro do Exterior da Coreia do Sul e, em outubro de 2006, foi eleito o oitavo Secretário-Geral pela Assembleia Geral das Nações Unidas. Reeleito em 2011, teve seu mandato prorrogado até 1ª de janeiro de 2017. Durante o período em que esteve na função, conduziu várias reformas para a manutenção da paz e a contratação de empregados na Organização das Nações Unidas (ONU). Ajudou, por exemplo, a persuadir o presidente sudanês Omar al-Bashir a autorizar que forças de paz entrassem no Sudão e, em vários momentos, alertou o ex-presidente dos Estados Unidos, George W. Bush, sobre o aquecimento global. Ban recebeu vários prêmios e honrarias, como o Prêmio James A. van Fleet pela Korea Society, em Nova York, por suas contribuições à amizade entre os Estados Unidos e a República da Coreia.

OUTRAS FONTES

ABELLÁN, L. União Europeia propõe a criação de centros de imigrantes fora das fronteiras do bloco. *El País*. Disponível em: <<http://linkte.me/w61i3>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

MARQUES, M. Mais da metade dos refugiados reconhecidos pelo Brasil podem ter deixado o país. *G1*. Disponível em: <<http://linkte.me/xdy17>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

MENDONÇA, H. Com 40 000 venezue-

Fonte: NOGUEIRA et al, 2018, p. 217.

Após a leitura e as perguntas propostas, a sugestão é que os alunos respondam as questões para aprofundar a compreensão e interpretação de textos, ampliando a sua

capacidade de entendimento e leitura. O aluno tem que ser capaz de identificar os dados que fundamentam o argumento do texto por inferência, logo os alunos deverão diferenciar dados estatísticos, exemplos e etc e os efeitos desses recursos para convencer o leitor.

Nesta seção, as habilidades mais trabalhadas são as que pretendem fazer o aluno identificar a estratégia usada para sustentar a argumentação por meio de informações relevantes para o assunto do texto (EF69LP14), principalmente por meio de busca de dados e exemplos e perceber e analisar a forma composicional do texto, neste caso o artigo de opinião (EF69LP16). Outro aspecto que é solicitado é que os alunos identifiquem a tese no início do texto e como os argumentos no corpo do texto justificam o ponto de vista do autor.

Os capítulos se subdividem em outras partes que serão detalhados no decorrer do texto, mas temos um quadro com as partes do capítulo, com os objetivos de ensino e também com as habilidades contempladas nos próximos capítulos.

Em todos os capítulos do livro analisado, a discussão sobre o tema da unidade parte de uma figura para, posteriormente, os alunos efetuarem a leitura do texto. É comum encontrarmos uma breve apresentação do que será lido com informações sobre a autoria e o contexto de produção e da publicação do texto. Ainda nesta parte, também encontramos uma pergunta que apresenta a hipótese de trabalho do capítulo que será retomada em outro momento da unidade.

Texto em estudo é a próxima sub-seção do primeiro capítulo da unidade 7 do livro do oitavo ano e dedica-se a desenvolver as habilidades de leitura dos alunos, com uma sequência de atividades que promovem a compreensão, a interpretação de textos e o estudo do gênero da unidade (artigo de opinião). Esta parte se subdivide ainda em outras menores, que serão detalhadas mais adiante.


Nesta parte do capítulo, o alunos devem partir das inferências e construir sentidos, dentro da característica do gênero proposto pelo LD. Um ponto importante é ser um texto autêntico e midiático. No trabalho pré-leitura, os alunos podem pesquisar quem é o autor e entender como ele se relaciona com o tema do texto escrito por ele.

Ainda nesta seção do capítulo, o professor deve debater e provocar a reflexão com os alunos da construção do sentido do texto e instigá-los a inferir as opções feitas para justificar o direcionamento e o posicionamento do autor e os dos próprios estudantes, diante da tese trazida na introdução do seu texto. Toda essa discussão inicial sobre o texto encontra-se nas questões de 1 até a 4.

Vejamos como o livro organizou esta seção, na figura que se segue:

Figura 6 - Perguntas sobre o texto

TEXTO EM ESTUDO



Neste capítulo, a leitura e interpretação do artigo de opinião procuram aprofundar o estudo desse gênero, iniciado na unidade 8 do 7º ano desta coleção. As atividades propostas na seção *Texto em estudo* buscam levar os alunos a analisar e compreender os tipos de argumento usados (dados estatísticos e exemplos), avaliando a força deles para convencer o leitor. No final do capítulo, os alunos poderão escrever um artigo de opinião, de modo a levá-los a vivenciar, de forma significativa, o papel de articulista, compreendendo as condições de produção e circulação do gênero e participar das práticas de linguagem do campo jornalístico. Nas seções *Língua em estudo* e *A língua na real* os alunos identificam conjunções coordenativas e subordinativas em orações (EF08LP12) e seus efeitos de sentido.

PARA ENTENDER O TEXTO

1. Retome as hipóteses levantadas no boxe *O que vem a seguir* e responda:
 - a) A crise tratada no artigo é a mesma que você havia imaginado antes da leitura do texto? Explique.
 - b) De que forma o posicionamento do articulista se relaciona com o título dado ao artigo de opinião? Debata com os colegas.
2. No texto, além dos termos *refugiados* e *migrantes*, o articulista utiliza outras duas expressões para se referir a pessoas que estão nessas condições.
 - a) Que expressões são essas?
 - b) Qual das expressões indica explicitamente que a migração não é voluntária?
 - c) Em sua opinião, por que os refugiados se deslocam de forma não voluntária de seus países de origem?
3. A crise de refugiados foi considerada, por alguns, a maior crise humanitária desde a Segunda Guerra Mundial, provocando alerta internacional.
 - a) Nos dois primeiros parágrafos do artigo de opinião, qual é o posicionamento do articulista sobre esse assunto?
 - b) Você concorda com o ponto de vista do articulista apresentado no início do texto? Justifique sua resposta.

ANOTE AÍ!

A **introdução** refere-se ao início do artigo de opinião e é uma das partes essenciais da estrutura desse gênero. Ela pode ser apresentada de várias formas – por exemplo, por meio de um **questionamento** dirigido diretamente ao leitor, por meio de uma **exemplificação** ou, ainda, de uma **tese**, a qual tem por objetivo introduzir o assunto e expressar o ponto de vista do articulista em relação a ele.

4. Segundo o artigo de opinião, houve uma reunião da Cúpula da ONU para Refugiados e Migrantes organizada na época de produção do artigo. Sobre ela, responda:
 - a) Qual foi a importância da Cúpula na questão?
 - b) Que documento histórico resultou desse evento?
 - c) O articulista deixa claro que acredita que o que foi acordado nesse encontro pode dar certo se uma condição for cumprida. Qual é ela?
5. Para convencer o leitor do seu ponto de vista sobre o assunto tratado, o articulista recorre a várias estratégias argumentativas. Observe exemplos de uma delas.

I. Há 244 milhões de migrantes no mundo; mais de 65 milhões de pessoas estão deslocadas à força. Metade delas são crianças.

II. Ao contrário do que em geral se pensa, a grande maioria dos refugiados não está em países ricos; 86% se deslocaram para regiões em desenvolvimento.

 - a) Que dados foram apresentados nesses argumentos?
 - b) Explique a importância desse tipo de dados em argumentos.
 - c) O que o argumento I busca despertar no leitor?
 - d) O argumento II rebate uma ideia recorrente usada para discutir o tema dos refugiados. Qual é essa ideia? Como o articulista prova que ela é falsa?

Fonte: NOGUEIRA et al, 2018.

Para que o objetivo da seção seja atingido, conforme exposto no parágrafo anterior, foi abordada no material didático (MD) a questão dos efeitos de sentidos produzidos pelo artigo de opinião por meio dos pronomes possessivos e como essa estratégia gera os efeitos que o texto denota, elencados na habilidade EF08LP16 que é menos frequente nas atividades, solicitando aos alunos que compreendam o sentido proposto por meio de inferências feitas nas

retomadas de trechos do texto. Desta forma, as questões 3 e 4 reforçam os aspectos sobre a composição do gênero artigo de opinião (tese, contextualização e uso de argumentos).

Como já abordamos na parte de fundamentação teórica, Geraldini (2013) e Aquino (2018) defendem um ensino reflexivo em que cada participante deva se posicionar criticamente para construir o seu saber. Esta parte é muito importante para que o aluno compreenda bem as características do gênero em questão e como ele se articula para fazer o seu posicionamento diante do tema, podendo concordar com ou discordar do autor, conforme a figura 7 sugere.

Figura 7 - Texto em estudo do capítulo 1 da unidade 7 do livro do 8º ano

6. Para convencer o leitor acerca dos perigos que os refugiados enfrentam, o articulista apresenta um exemplo, citando a atleta olímpica síria Yusra Mardini.

- Qual foi o desafio enfrentado por Yusra?
- Que efeito se espera causar no leitor com a apresentação de um exemplo desses? Que valores do articulista a atitude da atleta demonstra?
- A conclusão do artigo retoma esse argumento. Ela o reforça ou o invalida? Justifique a resposta.

7. Releia este trecho extraído do artigo de opinião:

Os desafios são enormes, mas não devemos esquecer os benefícios. Com a abordagem certa, refugiados e migrantes podem trazer ganhos para ambas as sociedades, a de recepção e a de origem.

- O articulista cita a xenofobia como uma das consequências indesejáveis do processo de deslocamento de pessoas. De que forma o argumento presente no trecho acima pode combater comportamentos discriminatórios?
- Em sua opinião, os benefícios do acolhimento de refugiados superam os desafios e problemas enfrentados por quem os acolhe? Debata o assunto com os colegas, considerando estas dicas:
 - Expresse seu ponto de vista de maneira objetiva e apresente argumentos consistentes, mostrando que sua opinião tem fundamento.
 - Se não concordar com um ponto de vista, manifeste-se de maneira educada e aponte seus motivos, usando expressões como: "Entendi seu ponto de vista, mas não concordo com ele porque..."; "Na minha opinião, o que realmente acontece é que... por isso..."; etc.

8. Leia a seguir o significado da palavra *etnocentrismo*.

s.m. visão de mundo característica de quem considera o seu grupo étnico, nação ou nacionalidade socialmente mais importante do que os demais

Houaiss eletrônico: dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. CD-ROM.

- De que modo uma visão de mundo etnocêntrica pode estar relacionada à crescente xenofobia mencionada pelo articulista? Levante hipóteses com os colegas seguindo as dicas propostas na questão anterior.

O CONTEXTO DE PRODUÇÃO

- O artigo lido foi publicado em um veículo de grande circulação nacional, na coluna Tendências/Debates, que faz parte da seção Opinião desse periódico.
 - Consulte um exemplar do jornal impresso ou *on-line*. Qual é o objetivo dessa coluna e que público ela procura atingir? O artigo de opinião "Uma resposta global aos refugiados" é coerente com a proposta dessa coluna? Explique.
- O articulista Ban Ki-Moon foi secretário-geral da ONU de 2007 a 2017. Por que isso o qualifica ou lhe dá autoridade para tratar da crise dos refugiados?

ANOTE AÍ!

Em um artigo de opinião, para **persuadir o leitor**, o articulista emprega **argumentos**, os quais têm por objetivo **validar sua ideia** e, em alguns casos, propor uma mudança de atitude. Para fortalecer sua tese, o autor seleciona os **tipos de argumento** que o **público-alvo** pode considerar mais convincentes, como **dados estatísticos** e **exemplos**.

■ Não escreva no livro.

SÉTIMA ARTE

Bem-vindo. Direção: Philippe Lioret. França, 2009 (110 min).

O filme conta a história de um garoto curdo que quer chegar à Inglaterra para reencontrar sua namorada, que vive nesse país. Durante seu percurso, ele é levado a um campo de refugiados na França. Então, para atingir seu objetivo, ele precisa aprender a nadar para conseguir atravessar os 32 km do Canal da Mancha que o separam da Inglaterra.

219

Fonte: NOGUEIRA et al., 2018, p. 219.

O objetivo dos autores é que os alunos percebam como o artigo de opinião propõe a interlocução com o público-alvo, para que os estudantes se apropriem do registro correto para este tipo de gênero discursivo, vimos esta construção do entendimento sobre argumentação

mais especificamente nas questões 7 e 8 (EF89LP04 e EF69LP14), que instigam os alunos a se posicionarem com relação à crise dos refugiados e à xenofobia com embasamento das teses lidas, aprofundando a discussão do tema. Esta proposta seria uma prévia para o ensino da análise linguística que virá em outra parte do capítulo e que analisaremos mais adiante.

Uma crítica que se pode fazer é que não parece suficiente promover o ensino da argumentação e os sentidos das conjunções como se fará na parte do estudo da gramática, com um único texto. As propostas de ensino da língua proposto por Geraldi (2013) e Aquino (2018) defendem que os alunos tenham contato com o maior número possível de textos do mesmo gênero para que o aluno possa ter ferramentas de inferir em mais de um texto as características do gênero discursivo em questão. Sugerimos que sejam trazidos mais textos do mesmo gênero para enriquecer a leitura e compreensão das características da estrutura do artigo de opinião.

Na sequência das atividades propostas pelos livros didáticos, temos *a língua em estudo* que abordará a questão gramatical, partindo do texto, porém o trabalho de inferência é com apenas dois exemplos do livro sobre as conjunções coordenativas e subordinativas nas questões 1 até a 3 que não garantem a compreensão do sentido semântico dos termos destacados e parte direto para a explicação do termo gramatical conjunção. Para enriquecer a compreensão do aspecto gramatical, o professor pode revisitar o texto e elencar os trechos com conjunções e apontar os sentidos neles contidos, sendo interessante também ele demonstrar em outros textos, igualmente autênticos, os sentidos semânticos inerentes em cada conjunção.

Figura 8 - Língua em estudo (análise linguística)

LÍNGUA EM ESTUDO

CONJUNÇÃO

1. Leia os trechos a seguir, extraídos do artigo “Uma resposta global aos refugiados”.



- I. As guerras se tornaram mais duradouras, e os refugiados encontram dificuldades de voltar para casa.
 II. Os desafios são enormes, **mas** não devemos esquecer os benefícios.

- a) Que relação a palavra *e* estabelece entre a oração que ela introduz e a oração anterior? Explique.
 b) E a palavra *mas*, que relação estabelece entre as orações? Explique.
 c) Com base nas suas respostas aos itens *a* e *b*, explique por que essas palavras são importantes em um texto.

ANOTE AÍ!

As **conjunções**, também chamadas de **conectivos**, têm por objetivo conectar orações ou termos semelhantes da mesma oração. Quando uma expressão (formada por mais de uma palavra) desempenha a função de uma conjunção, ela é chamada de **locução conjuntiva**. Ao conectar orações, as conjunções estabelecem **relação de sentido** entre as partes de um texto. Para saber o sentido expresso por uma conjunção, é importante analisar o contexto em que ela foi empregada. As conjunções, palavras invariáveis, são classificadas como **coordenativas** ou **subordinativas**.

CONJUNÇÃO COORDENATIVA

2. Leia, a seguir, um trecho de notícia.

Em vez de doar dinheiro para organizações que prestam ajuda, o casal Christopher e Regina Catrambone gastou metade de suas economias (aproximadamente US\$ 7 milhões, ou cerca de R\$ 27 milhões) para criar sua própria ONG e equipá-la com um barco para resgatar náufragos no mar.

“Já havia instituições ajudando os migrantes na Europa, **mas** as pessoas estavam morrendo no mar e ninguém estava fazendo nada. Se os governos não agem é responsabilidade da sociedade civil responder. A Moas (Migrant Offshore Aid Station) foi a primeira ONG a ir ao mar resgatar pessoas”, conta Regina à BBC Brasil. [...]

Carolina Montenegro, Família italiana usa fortuna para resgatar refugiados no Mediterrâneo. *07*, 15 set. 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/mundo/noticia/2015/09/familia-italiana-usa-fortuna-para-resgatar-refugiados-no-mediterraneo.html>>. Acesso em: 9 maio 2017.

- a) Explique o emprego da conjunção *mas* em destaque no trecho, relacionando-a à motivação da família em querer ajudar os refugiados náufragos.
 b) De que forma o emprego da conjunção *e* complementa e enfatiza os motivos pelos quais a família resolveu agir?
 c) As orações iniciadas pelas conjunções *e* e *mas* em destaque precisam uma da outra para que seus sentidos estejam completos? Explique.

ANOTE AÍ!

Quando uma conjunção relaciona termos em uma mesma oração ou orações independentes, ela é chamada de **conjunção coordenativa**.

Não escreva no livro. ■

Figura 9- Língua em estudo do capítulo 1 da unidade 7 continuação

Conheça, a seguir, a classificação de algumas conjunções coordenativas e as relações de sentido expressas por elas.

CLASSIFICAÇÃO	CONJUNÇÕES E LOCUÇÕES CONJUNTIVAS	RELAÇÃO DE SENTIDO
adversativa	mas, porém, contudo, no entanto, entretanto, todavia	ressalva, contraste
aditiva	e, nem, não só... mas também	acréscimo
conclusiva	portanto, logo, pois, por conseguinte	conclusão
explicativa	pois, porque, que	justificativa, explicação
alternativa	ou, ou... ou, seja... seja, quer... quer, ora... ora	exclusão ou alternância

CONJUNÇÃO SUBORDINATIVA

3. Leia as orações a seguir, extraídas do artigo "Uma resposta global aos refugiados".

I. A cúpula marcou a primeira reunião de líderes **para** discutir esse importante tema.

II. **Antes** de nadar em competições, Yusra foi posta à prova para salvar vidas.

- Cada uma das conjunções em destaque introduz uma oração. Entre essas orações, há dependência ou independência sintática?
- Com base na sua resposta anterior, essas conjunções podem ser classificadas como coordenativas? Por quê?
- Qual é a relação de sentido que cada uma das conjunções expressa?

ANOTE AÍ!

As **conjunções subordinativas** conectam duas orações: uma principal e sua subordinada. Entre elas, há uma relação de dependência sintática: a oração subordinada completa a oração principal. Essas conjunções podem ser classificadas como **conjunção subordinativa integrante** (se ou que) ou **conjunção subordinativa adverbial**.

As conjunções subordinativas adverbiais exprimem a circunstância adverbial referente ao que é enunciado na oração principal e são classificadas de acordo com a relação de sentido que exprimem. Confira, no quadro abaixo, algumas conjunções e locuções conjuntivas subordinativas adverbiais.

CLASSIFICAÇÃO	CONJUNÇÕES E LOCUÇÕES CONJUNTIVAS	RELAÇÃO DE SENTIDO
causal	já que, porque, como, visto que	causa, motivo
concessiva	ainda que, se bem que, embora, mesmo que	concessão
conformativa	segundo, como, conforme	conformidade
condicional	caso, se, desde que	condição
consecutiva	de modo que, tanto que	consequência
comparativa	assim como, como, que, mais que, menos que	comparação
final	a fim de que, para que	finalidade
temporal	logo que, quando, antes que	tempo
proporcional	à medida que, à proporção que, quanto mais... mais	proporção

● Não escreva no livro.

Fonte: NOGUEIRA et al, 2018.

Nesta seção (*Língua em estudo*), somente uma habilidade é trabalhada (EF08LP12²): a que associa o texto com tópicos gramaticais. O assunto abordado nesta seção do livro é o das conjunções e o estudante deve ser capaz de identificar no artigo de opinião e em outros gêneros discursivos, as conjunções coordenativas e subordinativas e como elas reforçam o aspecto de persuasão e como são empregadas no texto para contribuir na construção da argumentatividade do texto. Constatamos uma concordância com a Base, e pode ser

² EF08LP12 - Identificar, em textos lidos, orações subordinadas com conjunções de uso frequente, incorporando-as às suas próprias produções (BNCC, 2017).

enriquecida a proposta com mais artigos de opinião para que os alunos se apropriem do conteúdo.

A sequência ainda na mesma seção *Língua em Estudo*, já na página 224, é a apresentação pelo livro didático da conjunção coordenativa. Os autores partem de uma tirinha e retomam a análise das conjunções como nas 3 questões anteriores que introduziram o tópico gramatical do exercício anterior sem explorar a gama de conjunções que existem no texto e classificá-los, como podemos constatar pela imagem da figura abaixo.

Figura 10 - Língua em estudo capítulo 1 da unidade 7 continuação

ATIVIDADES

1. Leia a tira, em que a personagem Snoopy está brincando como se fosse um importante avião da Primeira Guerra Mundial.

Charles M. Schulz. *Ninguém mais tem o espírito aventureiro*. Porto Alegre: L&PM, 2014. p.

a) Snoopy relata, empregando a 3ª pessoa, uma série de ações. Essas ações são praticadas por quem? Que efeito de sentido isso atribui à tira?

b) No segundo quadrinho, foram empregadas conjunções coordenativas e subordinativas. Identifique-as.

2. Indique o sentido expresso pelas conjunções e locuções conjuntivas em destaque em cada uma das orações a seguir.

a) **Se** não almoçarem logo, as crianças ficarão com fome.

b) Rafael é **tão** estudioso **quanto** Mateus.

c) **Quando** chegar em casa, vou fazer uma sopa.

d) Todos ficam mais cansados **à medida que** a noite chega.

e) Ana Paula está exausta, **pois** nadou dois quilômetros.

f) Augusta só deve embarcar amanhã, **visto que** perdeu o voo de hoje.

g) Procedemos **conforme** nos foi orientado pela gerência.

h) **Caso** não nos encontre em casa, deixe a encomenda no apartamento ao lado.

i) Cheguei ao cinema cedo **para que** pudesse escolher o melhor lugar.

j) **Como** poucas pessoas confirmaram presença, Igor cancelou o evento.

k) **Já que** a maioria não compareceu, a professora adiou a atividade.

l) **Ainda que** chova, teremos aula de educação física.

3. Reescreva as frases abaixo em seu caderno, completando as lacunas com as conjunções coerentes com os sentidos expressos pelos enunciados.

a) Estamos estudando a situação ★ vamos apresentar propostas para o problema.

b) Nós vamos ajudar, ★ muita gente também esteja contribuindo.

c) Você tem bons argumentos, ★ pode escrever um artigo de opinião bem interessante.

d) Este drama diminuirá, ★ as pessoas se conscientizem de sua gravidade.

e) Elas conhecem bem o tema, ★ estudaram bastante.

f) ★ cuidamos do nosso próximo, ★ seremos muito individualistas.

g) O tema é discutido exaustivamente ★ que se tomem providências.

h) Eduardo não foi bem no exame ★ não estudou o suficiente.

i) ★ Amanda tenha feito o possível, não conseguiu chegar a tempo na reunião.

j) ★ seu irmão, Rodrigo gostaria de se tornar um músico de sucesso.

k) Nós precisamos ajudar, ★ há muita gente que tem passado fome.

Fonte: NOGUEIRA et al., 2018.

É interessante fazer um recorte mais específico das conjunções coordenativas, para posteriormente trabalhar com as conjunções subordinativas. Portanto, se os sentidos

semânticos forem amplamente trabalhados pelo professor, a compreensão epilingüística proposta por Geraldi (2013) no processo de ensino-aprendizagem torna-se mais concreta e real para o aluno e sua aprendizagem será garantida de uma forma reflexiva, como é o alinhamento da pesquisa e dos autores. Nota-se que os autores preferiram nas questões presentes na página 224 nas questões 1 e 2 um ensino metalingüístico e classificatório da língua, proposta criticada por Geraldi (2013).

O ensino das conjunções é importante para que os alunos sejam capazes de usá-las como operadores argumentativos e construir argumentos sólidos e com eles produzir sentidos na confirmação ou refutação da tese do autor de um texto. O material didático, em sua página 223 nas orientações didáticas do professor, não articulou o ensino da conjunção proposto nas páginas 222 e 223 em suas questões 1 até a 3, mas sugere a leitura de um artigo sobre a conjunção como operador argumentativo, que destacaria o seu papel na construção da argumentatividade do texto. A articulação seria um fator importante para aprofundar o conhecimento sobre as conjunções contextualizadas ao texto, conforme aporte teórico da pesquisa já elencou.

A seção *Língua em estudo* na página 224 (figura 10) restringe-se ao ensino da gramática e a classificação dos períodos compostos por coordenação e subordinação, que foram criticados pelo Geraldi (2013) e Aquino (2018) já que não houve uma profunda articulação do ensino da conjunção que parta de um texto, sendo feita uma classificação descontextualizada da análise linguística, como mostra a imagem nos exercícios 1, 2 e 3.

Com relação à proposta de ensino da conjunção, os autores articularem o ensino de língua com a argumentação. A ideia é que os alunos sejam incentivados a inferir os efeitos de sentido provenientes do uso de recursos de coesão sequencial que a conjunção promove.

Desta maneira, podemos verificar como os operadores argumentativos constroem os sentidos partindo do texto abordado na seção *Língua em estudo* da figura 8, mas na atividade da página 224, as orações são descontextualizadas e não partem de um texto, como tem sido apresentada a proposta do material didático e de seus autores.

Seria interessante que os alunos mantivessem a perspectiva de ler textos e fazer a inferência pelos textos autênticos para que eles possam perceber a articulação das conjunções com os sentidos que podem ser expressos pelas conjunção em textos produzidos pelos alunos, sejam eles os orais ou escritos.

3.1.2 Capítulo 2 da unidade 7 do livro do 8º ano

No segundo capítulo da unidade 7, teremos uma sequência de atividades semelhantes ao capítulo anterior, mas com algumas diferenças, o quadro que contextualiza essas mudanças encontra-se em anexo.

Quadro 5 - Capítulo 2 da unidade 7 do livro do 8º ano

Capítulo 2	Objetivos propostos	Habilidades
Texto em estudo	Conhecer as características do gênero editorial	<p>EF08LP16 -Explicar os efeitos de sentido do uso, em textos, de estratégias de modalização e argumentatividade (sinais de pontuação, adjetivos, substantivos, expressões de grau, verbos e perífrases verbais, advérbios etc.</p> <p>EF89LP04 - identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos do campo (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), posicionando-se frente à questão controversa de forma sustentada.</p> <p>EF89LP05 -Analisar o efeito de sentido produzido pelo uso, em textos, de recurso a formas de apropriação textual (paráfrases, citações, discurso direto, indireto ou indireto livre).</p> <p>EF89LP06 -Analisar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e seus efeitos de sentido.</p> <p>EF89LP14 -Analisar, em textos argumentativos e propositivos, os movimentos argumentativos de sustentação, refutação e negociação e os tipos de argumentos, avaliando a força/tipo dos argumentos utilizados.</p> <p>EF89LP16 -Analisar a modalização realizada em textos noticiosos e argumentativos, por meio das modalidades apreciativas, viabilizadas por classes e estruturas gramaticais como adjetivos, locuções adjetivas, advérbios, locuções</p>

		<p>adverbiais, orações adjetivas e adverbiais, orações relativas restritivas e explicativas etc., de maneira a perceber a apreciação ideológica sobre os fatos noticiados ou as posições implícitas ou assumidas.</p> <p>EF89LP23-Analisar, em textos argumentativos, reivindicatórios e propositivos, os movimentos argumentativos utilizados (sustentação, refutação e negociação), avaliando a força dos argumentos utilizados.</p> <p>EF69LP13 -Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social.</p> <p>EF69LP16 -Analisar e utilizar as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar, tais como notícias (pirâmide invertida no impresso X blocos noticiosos hipertextuais e hipermediáticos no digital, que também pode contar com imagens de vários tipos, vídeos, gravações de áudio etc.), da ordem do argumentar, tais como artigos de opinião e editorial(contextualização, defesa de tese/opinião e uso de argumentos) e das entrevistas: apresentação e contextualização do entrevistado e do tema, estrutura pergunta e resposta etc.</p> <p>EF69LP17 -Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do relato, a morfologia do verbo, em textos noticiosos e argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais (por exemplo, as formas de pretérito em relatos; as formas de presente e futuro em gêneros argumentativos; as formas de imperativo em gêneros publicitários), o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com</p>
--	--	---

		os recursos linguístico-discursivos utilizados (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens). EF69LP56 -Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.
Língua em estudo	Diferenciar períodos simples dos compostos	EF08LP11 -Identificar, em textos lidos ou de produção própria, agrupamento de orações sem períodos, diferenciando coordenação de subordinação.
A língua na real	Observar o efeito de sentido do uso das conjunções	EF08LP13-Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial: conjunções e articuladores textuais.
Escrita em pauta	Observar regras de grafia e acentuação	EF69LP56 -Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.
Agora é com você!	Produzir um editorial de acordo com o gênero	EF08LP04 -Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: ortografia, regências e concordâncias nominal e verbal, modos e tempos verbais, pontuação etc. EF08LP14 -Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão sequencial (articuladores)e referencial (léxica e pronominal),construções passivas e impessoais, discurso direto e indireto e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual. EF69LP07 -Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/ <i>redesign</i> e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo

		<p>cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/alterando efeitos, ordenamentos etc.</p> <p>EF69LP08 -Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta.</p> <p>EF69LP16 -Analisar e utilizar as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar, tais como notícias (pirâmide invertida no impresso X blocos noticiosos hipertextuais e hipermediáticos no digital, que também pode contar com imagens de vários tipos, vídeos, gravações de áudio etc.), da ordem do argumentar, tais como artigos de opinião e editorial(contextualização, defesa de tese/opinião e uso de argumentos) e das entrevistas: apresentação e contextualização do entrevistado e do tema, estrutura pergunta e resposta etc.</p> <p>EF69LP18-Utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos (“primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc.).</p> <p>EF69LP55 -Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.</p> <p>EF69LP56 - Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.</p>
Investigar	Checar fatos e expor resultados	EF08LP02 -Justificar diferenças ou semelhanças no tratamento dado a uma mesma informação veiculada em textos diferentes, consultando

		<p><i>sites</i> e serviços de checadores de fatos.</p> <p>EF89LP01 -Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os efeitos das novas tecnologias no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos.</p> <p>EF89LP06 -Analisar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e seus efeitos de sentido.</p> <p>EF89LP24 - Realizar pesquisa, estabelecendo o recorte das questões, usando fontes abertas e confiáveis.</p> <p>EF89LP25 - Divulgar o resultado de pesquisas por meio de apresentações orais, verbetes de enciclopédias colaborativas, reportagens de divulgação científica, <i>vlogs</i> científicos, vídeos de diferentes tipos etc.</p> <p>EF89LP27 - Tecer considerações e formular problematizações pertinentes, em momentos oportunos, em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.</p> <p>EF69LP26 - Tomar nota em discussões, debates, palestras, apresentação de propostas, reuniões, como forma de documentar o evento e apoiar a própria fala (que pode se dar no momento do evento ou posteriormente, quando, por exemplo, for necessária a retomada dos assuntos tratados em outros contextos públicos, como diante dos representados).</p> <p>EF69LP30 - Comparar, com a ajuda do professor, conteúdos, dados e informações de diferentes fontes, levando em conta seus contextos de produção e referências, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder identificar erros/imprecisões conceituais, compreender e posicionar-se criticamente sobre os conteúdos e informações em questão.</p> <p>EF69LP32 -Selecionar informações e dados relevantes de fontes diversas (impressas, digitais, orais etc.), avaliando a qualidade e a utilidade</p>
--	--	---

		<p>dessas fontes, e organizar, esquematicamente, com ajuda do professor, as informações necessárias (sem excedê-las) com ou sem apoio de ferramentas digitais, em quadros, tabelas ou gráficos.</p> <p>EF69LP38 -Organizar os dados e informações pesquisados em painéis ou <i>slides</i> de apresentação, levando em conta o contexto de produção, o tempo disponível, as características do gênero apresentação oral, a multissêmios e, as mídias e tecnologias que serão utilizadas, ensaiar a apresentação, considerando também elementos para linguísticos e cinésicos e proceder à exposição oral de resultados de estudos e pesquisas, no tempo determinado, a partir do planejamento e da definição de diferentes formas de uso da fala – memorizada, com apoio da leitura ou fala espontânea.</p> <p>EF69LP39 - Definir o recorte temático da entrevista e o entrevistado, levantar informações sobre o entrevistado e sobre o tema da entrevista, elaborar roteiro de perguntas, realizar entrevista, a partir do roteiro, abrindo possibilidades para fazer perguntas a partir da resposta, se o contexto permitir, tomar nota, gravar ou salvar a entrevista e usar adequadamente as informações obtidas, de acordo com os objetivos estabelecidos.</p> <p>EF69LP41 -Usar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais, escolhendo e usando tipos e tamanhos de fontes que permitam boa visualização, topicalizando e/ou organizando o conteúdo em itens, inserindo de forma adequada imagens, gráficos, tabelas, formas e elementos gráficos, dimensionando a quantidade de texto (e imagem) por <i>slide</i>, usando progressivamente e de forma harmônica recursos mais sofisticados como efeitos de transição, <i>slides</i> mestres, <i>layouts</i> personalizados etc.</p> <p>EF69LP41 - Usar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais, escolhendo e usando tipos e tamanhos de fontes que permitam boa visualização, topicalizando e/ou organizando o conteúdo em itens, inserindo de forma adequada imagens, gráficos, tabelas, formas e</p>
--	--	--

		<p>elementos gráficos, dimensionando a quantidade de texto (e imagem) por <i>slide</i>, usando progressivamente e de forma harmônica recursos mais sofisticados como efeitos de transição, <i>slides</i> mestres, <i>layouts</i> personalizados etc.</p> <p>EF69LP56 - Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.</p>
<p>Atividades integradas</p>	<p>Identificar características do gênero e compreender as estratégias argumentativas no artigo;</p> <p>identificar o sentido de uso de conjunção em períodos do artigo.</p>	<p>EF89LP03 - Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, <i>posts</i> de <i>blog</i> e de redes sociais, charges, memes, <i>gifs</i> etc.) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos.</p> <p>EF89LP04 - Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos do campo (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), posicionando-se frente à questão controversa de forma sustentada.</p> <p>EF89LP06 - Analisar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e seus efeitos de sentido</p> <p>EF89LP14 - Analisar, em textos argumentativos e propositivos, os movimentos argumentativos de sustentação, refutação e negociação e os tipos de argumentos, avaliando a força/tipo dos argumentos utilizados.</p> <p>EF89LP16 - Analisar a modalização realizada em textos noticiosos e argumentativos, por meio das modalidades apreciativas, viabilizadas por classes e estruturas gramaticais como adjetivos, locuções adjetivas, advérbios, locuções adverbiais, orações adjetivas e adverbiais, orações relativas restritivas e explicativas etc., de maneira a perceber a apreciação ideológica sobre os fatos noticiados ou as posições implícitas ou assumidas.</p> <p>EF89LP17 - Relacionar textos e</p>

		documentos legais e normativos de importância universal, nacional ou local que envolvam direitos, em especial, de crianças, adolescentes e jovens – tais como a Declaração dos Direitos Humanos, a Constituição Brasileira, o ECA -, e a regulamentação da organização escolar – por exemplo, regimento escolar -, a seus contextos de produção, reconhecendo e analisando possíveis motivações, finalidades e sua vinculação com experiências humanas e fatos históricos e sociais, como forma de ampliar a compreensão dos direitos e deveres, de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho).
--	--	--

Fonte: NOGUEIRA et all, 2018.

Na seção *O que vem a seguir* sugere que os alunos façam a leitura de um editorial publicado em um jornal de grande circulação para que levantem hipóteses sobre o motivo e as circunstâncias do título do texto.

A proposta do livro se mantém com uma pré-leitura que contextualize o gênero para os alunos, demonstrado no início do capítulo *O que vem a seguir*, seguido de um trabalho na leitura motivando os alunos a perceberem quais características o texto tem em comum com o texto trabalhado no capítulo 1 da unidade anterior do livro do 8º ano e num trabalho de pós-leitura, é proposto um trabalho de reflexão sobre como os argumentos foram expostos pelo texto, ou seja os alunos devem procurar a tese e os argumentos que dão suporte à tese. Nesta parte não tem uma habilidade específica apontada pelos editores. Vejamos a figura referente a esta seção:


Figura 11 - O que vem a seguir capítulo 2 da unidade 7

Capítulo
2 O POSICIONAMENTO DE UM GRUPO

O QUE VEM A SEGUIR

No capítulo anterior, você leu um artigo de opinião sobre a crise dos refugiados. Agora, você lerá um editorial publicado em um jornal de grande circulação sobre o mesmo tema, porém, a escrita do editorial foi motivada por um evento específico. Analise o título do editorial e, com a turma, levante hipóteses sobre esse evento motivador e as circunstâncias em que ele ocorreu.

TEXTO



Opinião

A morte de 800 imigrantes

A mais nova tragédia envolvendo pessoas que tentavam chegar à Europa por mar vindas da África, desta feita com cerca de 800 mortos de uma só vez, é uma dura lembrança de como têm sido inúteis os esforços para enfrentar o problema da imigração. É o caso de perguntar qual é o número de mortos que a sociedade europeia considerará inaceitável para que finalmente demande uma atitude política firme não só dos governos do continente, mas de toda a comunidade internacional, com a qual esse fardo deve ser dividido – pois, afinal, não se pode esquecer de que na origem desse drama estão guerras e conflitos, na África e no Oriente Médio, cuja responsabilidade, ao fim e ao cabo, não é da Europa.

O Estado de S. Paulo
23 Abril 2015 | 02h06

É evidente que o problema da imigração não se resolverá apenas por um ato de vontade, que abra as portas indistintamente a todos quantos resolvam tentar uma vida melhor em terras europeias, venham de onde vierem. Tal utopia é alimentada por aqueles que têm escuso interesse em desmoralizar as potências ocidentais, retratando-as como indiferentes ao sofrimento humano.

Segundo a agência de segurança de fronteiras da União Europeia, há entre 500 mil e 1 milhão de pessoas na Líbia, neste momento, esperando uma oportunidade para embarcar rumo à Europa. Não é um número trivial ainda mais considerando-se o aumento brutal em relação a todo o ano passado, quando chegaram cerca de 170 mil refugiados ao continente vindos por mar da África. Nenhum país do mundo teria condições de receber tanta gente em tão pouco tempo.

No entanto, não se pode mais apoiar a política de imigração somente em medidas que tentam transferir o problema para longe do litoral europeu. Ao centrar seus

Não escreva no livro.

Fonte: NOGUEIRA et all, 2018

Depois da leitura do texto da seção anterior, a próxima parte que é *Para entender o texto*, mantendo o que foi feito na mesma seção do capítulo anterior com perguntas para buscar a resposta no texto, mantendo a mesma abordagem que o livro se propôs em sua estrutura.

O livro propõe a leitura de uma resenha crítica para introduzir o ensino dos períodos compostos (coordenação e subordinação). O texto é um único exemplar para que os alunos façam inferências sobre o gênero, que conforme já discutimos, não é da realidade dos alunos, como apontado na metodologia sobre o contexto social da pesquisa. Deste modo, reiteramos que o professor enriqueça a análise e traga mais textos similares para que os alunos ganhem subsídios na apropriação do gênero.

Vejamos as atividades propostas no livro, na seção *língua em estudo*:

Figura 12 - Língua em estudo do capítulo 2 da unidade 7

LÍNGUA EM ESTUDO

PERÍODO SIMPLES E PERÍODO COMPOSTO

1. Leia a seguir o trecho de uma crítica sobre um livro do escritor peruano Mario Vargas Llosa, publicada no jornal *O Globo*.



↑ Mario Vargas Llosa no Festival Internacional do Livro, Escócia, 2013.

Crítica: Vargas Llosa aborda o drama dos refugiados em livro infantil

O "barco das crianças" é baseado em uma história do francês Marcel Schwob

RIO – O peruano Mario Vargas Llosa (1936-) reconta para os pequenos leitores, em *O barco das crianças*, uma história do francês Marcel Schwob (1867-1905), que, no livro *A cruzada das crianças*, narra a desafortunada aventura de viajantes mirins rumo a Jerusalém: "Mar consagrado, o que fizeste com as nossas crianças? (...) Eis por que te acuso, mar devorador, que engoliu minhas criancinhas".

Apesar da menção explícita a Schwob já na primeira página, não há como não relacionar a história de Llosa ao poema "A cruzada das crianças", do alemão Bertolt Brecht (1898-1956). Nesse poema, Brecht descreve os infortúnios de um grupo de crianças polonesas órfãs, que, em plena Segunda Guerra Mundial, vagavam em busca de abrigo: "Escapavam às batalhas/ e deixavam a dor pra trás/ desejavam só descanso/ num país cheio de paz".

{...}

Dirce Waitrick do Amarante. *O Globo*, 7 jun. 2016. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/cultura/livros/critica-vargas-losa-aborda-drama-dos-refugiados-em-livro-infantil-19249008>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

a) Apesar de fazer referência a períodos históricos distintos, o que há em comum entre as três obras citadas no texto?

b) Identifique quantos verbos há no título e na linha fina do texto. Copie-os em seu caderno, concluindo quantas orações há em cada período.

Fonte: NOGUEIRA et al, 2018.

Ainda pensando no contexto no qual a pesquisa se insere, o autor não faz parte do cotidiano dos alunos e uma prévia sobre quem foi o autor e sua contribuição na literatura se faz necessário, para um posterior trabalho com a resenha crítica. Depois da leitura na página 232, a questão 1 no seu item *a* faz uma pergunta sobre o período histórico e no item *b* pede que os alunos identifiquem os verbos presentes no texto.

O intuito é que os alunos entendam que os períodos estão relacionados com a quantidade de verbos e os autores trazem uma breve explicação sobre período simples. Na questão 2, recuperam um trecho da resenha para inserir o conceito de período composto. A

crítica é que os conceitos são pouco contextualizados e aprofundados, apesar de partir de um texto autêntico.

Como já foi citado anteriormente, um trabalho de inferência com um assunto complexo pautado num gênero que não faz parte da leitura dos alunos deve ser bem detalhado e aprofundado pelo professor para que o entendimento sobre a análise gramatical seja mais rica e assertiva. A figura 13 detalha o que expusemos.

Figura 13 - Língua em estudo do capítulo 2 da unidade 7 do livro do 8º ano

ANOTE AÍ!

No **período simples**, há apenas uma oração, a qual se constrói em torno de um único verbo ou locução verbal. Por exemplo, nas orações "Ele chegou cedo" e "Ele precisa chegar cedo", há, respectivamente, um verbo e uma locução verbal, e ambos são denominados períodos simples.

2. Leia, a seguir, um trecho extraído do editorial "A morte de 800 imigrantes".

Ao centrar seus esforços apenas no resgate dos náufragos, as autoridades continentais fingem que o drama de miséria do lado de lá do mar não lhes diz respeito.

a) Identifique os verbos presentes nesse período. Copie-os no caderno.
b) Quantas orações há nesse período? Justifique.

ANOTE AÍ!

O **período composto** é formado por duas ou mais orações, construídas em torno de dois ou mais verbos ou locuções verbais. Dessa forma, o número de verbos (ou de locuções verbais) corresponde ao número exato de orações.

O período composto pode ser classificado como **período composto por coordenação** ou como **período composto por subordinação**.

Não escreva no livro. 📖

Fonte: NOGUEIRA et al, 2018, p.232.

Figura 14 - Língua em estudo do capítulo 2 da unidade 7 do livro do 8º ano

COORDENAÇÃO E SUBORDINAÇÃO

3. Leia, a seguir, um trecho de uma reportagem sobre outra crise de refugiados.

Há 16 séculos, a Europa vivia uma séria crise de refugiados. Assim como hoje, um povo usava rotas nos Bálcãs para fugir de atrocidades e buscar esperança em terras estrangeiras. Em 376, não eram os sírios que se deslocavam em massa, mas os godos, um dos povos que os romanos chamavam genericamente de bárbaros. Eles migraram para o sul e pediram abrigo no império mais poderoso do Ocidente. De origem germânica, esse povo habitava o leste europeu e se subdividia em ostrogodos (a turma mais a leste) e visigodos (mais a oeste).

Naquele ano, o historiador e militar romano Amiano Marcelino registrou que os godos estavam sendo expulsos de suas terras por uma "raça selvagem sem paralelos que desceu feito redemoinhos das montanhas, como se tivesse brotado de um cano escondido na terra, e destruiu tudo o que se encontrasse em seu caminho. Eram os hunos, um povo nômade que se deslocou para a Europa Central em busca de terras e pastagens. À medida que avançavam, expandiam seus domínios por meio de alianças e conquistas.

Os godos entraram na linha de tiro huno e migraram para a Trácia, região que hoje fica nos territórios de Bulgária, Grécia e Turquia e que na época era uma província romana. Caso conseguissem se estabelecer, estariam em uma terra fértil, do outro lado do Rio Danúbio e mais protegidos da fúria dos hunos. [...]

Felipe van Deursen. Como uma crise de refugiados destruiu o Império Romano. Revista *Superinteressante*, 21 mar. 2017. Disponível em: <<http://super.abril.com.br/blog/contaooutra/como-uma-crise-de-refugiados-destruiu-o-imperio-romano/>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

- A reportagem compara uma crise ocorrida no século XXI a outra no século IV. O que elas têm em comum e qual é a principal diferença entre elas?

Fonte: NOGUEIRA et al., 2018.

No exercício da página 233, são destacados trechos de uma reportagem para uma inferência sobre o tema no exercício 3. Para na quarta questão serem propostas releituras dos períodos compostos. Aqui a articulação com o texto é coerente com a proposta do livro e sempre ancorado no texto trazido pelos editores. Claro que em caso de dúvida dos alunos, este aspecto pode ser aprofundado e melhor elucidado pelo professor com mais textos que ele pode selecionar.

Mesmo com a clara exposição do tópico gramatical e sua articulação com os gêneros propostos pela unidade, não ocorre uma articulação do ensino do período simples e composto com o estudo da argumentação. A questão verbal poderia ser explorada ancorada no aspecto de progressão textual dos argumentos apresentados nos textos, por exemplo. As figuras que vêm na sequência também não trouxeram nenhuma contribuição para o ensino da língua, com foco meramente metalinguístico, perspectiva criticada por Geraldini (2013) na fundamentação teórica. Lembrando que a BNCC (2018) recomenda que a análise linguística seja feita partindo dos gêneros discursivos e que seu ensino seja articulado, neste caso com o ensino da argumentação que seria a proposta da unidade.

Figura 15 - Língua em estudo do capítulo 2 da unidade 7 do livro do 8º ano

4. Releia estes períodos compostos do trecho da reportagem:

- I. Eles migraram para o sul e pediram abrigo no império mais poderoso do Ocidente.
 II. À medida que avançavam, expandiam seus domínios por meio de alianças e conquistas.

- a) Quantas orações há em cada um dos períodos? Explique.
 b) Em que período há relação de independência entre as orações? Por quê?
 c) Explique a relação de dependência presente no outro período.
 d) Indique a conjunção e a locução conjuntiva nos períodos e explique os efeitos de sentido em cada uma delas.

Os períodos I e II correspondem, respectivamente, ao período composto por coordenação e ao período composto por subordinação. Nos dois períodos foram utilizadas conjunção e locução conjuntiva para estabelecer uma relação de sentido entre as orações. No entanto, o que difere um período do outro é a relação de dependência entre a oração 1 e 2.

ANOTE AI!

O período composto por coordenação é estruturado por orações coordenadas, ou seja, orações independentes sintaticamente, mas que estabelecem, entre si, uma relação de sentido. Um período em que as orações não possuem sentido sozinhas e são sintaticamente dependentes é denominado período composto por subordinação.

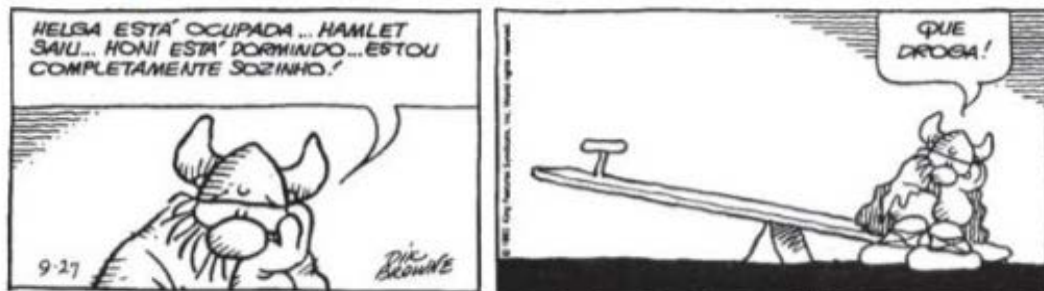
■ Não escreva no livro.

233

Figura 16 - Língua em estudo do capítulo 2 da unidade 7 do livro do 8º ano

ATIVIDADES

1. Leia a tira e responda às questões.



Dick Browne. *O melhor de Hagar, o Horrível*. Porto Alegre: L&PM, 2014, p. 15.

- a) O humor da tira é provocado pelo fato de a imagem surpreender o leitor no segundo quadrinho. Considerando a fala de Hagar no quadrinho anterior, por que a imagem do segundo quadrinho é surpreendente?
 b) No primeiro quadrinho da tira, há períodos simples. Explique como é possível identificá-los.
 c) Reescreva a fala de Hagar do primeiro quadrinho de modo a transformá-la em período composto. Faça os ajustes necessários.
 d) No primeiro quadrinho, com somente períodos simples na fala de Hagar, o tédio da personagem é destacado ou amenizado? Por quê?
 e) Analise qual é o efeito do emprego de períodos simples e a relação estabelecida entre esse emprego e a fala de Hagar no último quadrinho.

Fonte: NOGUEIRA et al., 2018.

Figura 17 - Língua em estudo do capítulo 2 da unidade 7 do livro do 8º ano

2. Leia os períodos a seguir e, no caderno, classifique cada um deles como simples ou composto.
 - a) Ontem chegamos muito tarde em casa.
 - b) Luciana almoçou e já saiu.
 - c) Muitas atitudes estão sendo tomadas para solucionar a crise dos refugiados, mas poucas são eficazes.
 - d) Aline planejou sua viagem com muita antecedência.
 - e) Ou Raul viajará nas férias ou ficará na casa de seu avô.
 - f) Preciso encontrar as chaves de casa.
 - g) O brasileiro é um povo acolhedor e trata bem a todos.
 - h) Vanda fará um almoço para os refugiados.
 - i) Marieta conseguiu arrecadar muitas doações aos refugiados.
3. Os períodos a seguir são compostos por coordenação ou subordinação? Classifique-os no caderno. Identifique o sentido das conjunções, quando houver.
 - a) Ana estudou, mas não foi muito bem na prova.
 - b) Rebeca chegou em casa, almoçou e saiu novamente.
 - c) Corram, pois a casa está pegando fogo!
 - d) Joaquim foi a Brasília quando voltei do Mato Grosso.
 - e) Gostamos de comer pastéis de queijo.
 - f) Roberto terá sucesso nas aulas de confeitaria se acreditar em seu talento.

Fonte: NOGUEIRA, et all, 2018.

Para sintetizar, concluímos que o ensino reflexivo da língua que parta de um estudo epilinguístico, como Geraldi (2013) defende, não se respalda/evidencia. Frases sem contextualização em textos autênticos e que partam de criação dos autores, encontramos propostas com mera classificação, sem aprofundamento do sentido produzido pelo período. Neste sentido, não houve consonância com a proposta de Geraldi (2013) nem da Base Nacional Comum Curricular.

A argumentação deveria ter sido o cerne do capítulo para aprofundar os aspectos da sexta competência e oportunizar a defesa de pontos de vistas por partes dos estudantes. Aqui o professor deverá fazer uma ponte para associar o tópico de períodos compostos com a argumentação para que esta lacuna seja preenchida.

A *Língua em estudo* e *Língua na real* têm a ideia de reforçar a conjunção como elemento coesivo e a habilidade EF08LP13 e EF08LP11 estão presentes para o aluno identificar a diferença entre uma conjunção coordenativa e a subordinativa, mas os autores do livro não propuseram uma articulação com o aspecto argumentativo.

Figura 18 - Apresentação do capítulo 1 da unidade 7 do livro do 9º ano


A LÍNGUA NA REAL

A CONJUNÇÃO COMO ELEMENTO DE COESÃO

1. Leia o texto e conheça um pouco sobre a Hospedaria do Imigrante, atualmente conhecida como Memorial do Imigrante, localizada na cidade de São Paulo.

A Hospedaria do Imigrante foi criada para reunir e preservar a documentação, memória e objetos de imigrantes que vieram para o Brasil em busca de esperança, aventuras e fortuna, ou fugindo de uma situação difícil em suas pátrias de origem. O museu foi construído entre 1886 e 1888 no Brás para receber e encaminhar ao trabalho os imigrantes trazidos pelo governo [...].

Disponível em: <<http://www.saopaulo.sp.gov.br/conhecasp/museus/memorial-do-imigrante/>>. Acesso em: 14 out. 2018.



↑ Memorial do Imigrante, na cidade de São Paulo. Foto de 2017.

a) De acordo com o texto, com qual objetivo a Hospedaria do Imigrante foi criada? Por que essas pessoas vieram para o Brasil?

b) Observe este período extraído do texto acima:

A Hospedaria do Imigrante foi criada para reunir e preservar a documentação, memória e objetos de imigrantes [...].

- Esse período é simples ou composto? Que orações a conjunção em destaque liga? Que relação ela estabelece entre essas orações?

c) No trecho “[...] vieram para o Brasil em busca de esperança [...] ou fugindo de uma situação difícil”, que elemento linguístico indica que havia mais de uma alternativa como motivo para a viagem? Explique.

2. A seguir, leia o trecho de uma reportagem.

O Brasil é considerado acolhedor, mas a prática desfaz parte dessa imagem. Ao chegar aqui, o refugiado recebe papéis da Polícia Federal para permitir sua circulação. Porém, emprego e abrigo são difíceis.

Julia Carrão. Um refúgio na busca de vida segura e estável. *A Tribuna*, 30 abr. 2017. Disponível em: <<http://www.tribuna.com.br/noticias/noticias-detalle/cidades/um-refugio-na-busca-de-vida-segura-e-estavel/?cHash=75242b47636ef04dd6e14342eeabb61>>. Acesso em: 14 out. 2018.

a) No trecho acima, indique um período simples.

b) No interior de qual período há uma oposição entre as ideias apresentadas? Que palavra indica essa relação? Qual é a classificação desse período?

c) Em um dos períodos, há uma oração que indica o momento em que ocorre um fato indicado na outra. Copie-a no caderno.

d) Uma das orações é introduzida pela conjunção *porém*. Entre quais ideias ela estabelece uma relação? Que tipo de relação é essa?

e) Há duas conjunções nesse trecho. Uma delas estabelece relação entre as orações de um mesmo período e a outra indica a relação entre orações de períodos diferentes. No caderno, indique esses casos.

NOTE AÍ!

As **conjunções** são um recurso fundamental de **coesão textual**, pois, além de ligar as orações, estabelecem relação de sentido entre elas. Em alguns casos, relacionam ideias expressas entre os períodos, e não entre as orações do mesmo período.

■ Não escreva no livro.

235

Fonte: NOGUEIRA et al, 2018

Como a figura anterior mostra, a articulação da conjunção como elemento coesivo não fica bem explicitada. Outrossim que o ensino da argumentação não foi elencado à proposta, o que seria bem interessante e ampliaria o repertório dos estudantes sobre os elementos argumentativos.

Na seção seguinte “*Escrita em pauta*” temos a escrita editorial e não houve uma boa seleção para a apresentação da atividade, pois não houve uma explicação sobre a atividade proposta nem articulação com o ensino da argumentação e o texto que os autores do livro propõem no capítulo 1 da unidade 7, foi bem diferente do proposto neste capítulo.

Vimos no capítulo anterior que as atividades dialogaram com a argumentação na parte de leitura e compreensão textual, mas que da seção de análise linguística (*texto em*

estudo) não houve articulação com o ensino da competência da argumentação. As atividades tinham um viés metalingüístico e classificatório, que Geraldi (2013) e Aquino (2018) criticam, por entenderem que a prática pedagógica da linguagem deva ser contextualizada.

Porém, não fica clara a intenção das atividades com pouco aprofundamento no tópico gramatical com a argumentação e também pouca correlação do aspecto argumentativo com a leitura de textos. O ensino de língua pauta-se em classificação dos termos sintáticos e gramaticais e a leitura e interpretação trabalha muito pouco os elementos da argumentação como a tese central e como os argumentos secundários respaldam a tese durante todo o texto (artigo de opinião), o que dificulta a produção de um texto com estrutura do gênero pautado nos argumentos para defender seu ponto de vista. A figura ilustra a discussão neste parágrafo.

Figura 19 - Escrita em Pauta do capítulo 1 da unidade 7 do livro do 9º ano

ESCRITA EM PAUTA

USOS DO POR QUE, POR QUÊ, PORQUE E PORQUÊ

1. Leia a tira a seguir e faça o que se pede.

Bill Watterson. *Criaturas bizarras de outro planeta!*: as aventuras de Calvin e Haroldo. 2. ed. São Paulo: Conrad, 2011. p. 21.

a) Por que, ao final da tira, Calvin se irrita e desiste de fazer perguntas a Haroldo? Comente sua resposta.

b) Nos dos balões do primeiro quadrinho aparecem termos semelhantes. Identifique-os e formule uma explicação para o uso de cada um deles.

Veja a seguir os usos dos termos *por que*, *porque*, *por quê* e *porquê*.

USO DO POR QUE

Por que é a junção da preposição *por* e do pronome interrogativo *que*. O sentido atribuído à expressão é o mesmo que "por que motivo", "por qual razão". Pode também ser a junção da preposição *por* com o pronome relativo *que*, tendo o mesmo sentido de "pelo qual". Veja alguns exemplos:

Por que você ainda não terminou de ler seu livro? O motivo **por que** não terminei o livro é que ainda não tive tempo.

USO DO POR QUÊ

Por quê é a junção da preposição *por* e do pronome interrogativo *que*, usada apenas em final de frases ou antes de outra pausa sintática marcada, na qual é pronunciada com mais intensidade. Veja os exemplos:

Você não chegou antes: **por quê?** Acordei indisposto, não sei **por quê**.

USO DO PORQUE

Porque é uma conjunção empregada para conectar orações, estabelecendo entre elas relação de causa (sentido de *já que*), explicação (sentido de *pois*) ou finalidade (sentido de *para que*). Veja um exemplo:

O tempo está seco **porque** não chove há semanas.

A proposta do livro foi a abordagem de ensino de ortografia (porque, por que, porquê ou por quê). A proposta parte da leitura de uma tirinha o que corrobora a perspectiva da BNCC, mas faltou também aqui uma proposta que aprofundasse a argumentação. O material didático reitera seu objetivo nesta seção com a competência específica de língua portuguesa 02 (CELP02) que enfatiza a apropriação da cultura letrada e não considera os aspectos culturais do local em que o livro será eventualmente utilizado.

Desta forma, faltou articulação entre os textos dos capítulos 1 e 2 da unidade 7 do livro do 8º ano, para aprofundamento da questão da argumentação na atividade do livro da editora SM.

Reitero ser importante que o ensino da argumentação e que as atividades propostas por ele sejam articuladas com o objetivo de promover uma formação crítica para os estudantes. A inserção de atividades sem respaldo do tema da lição resulta em um ensino superficial, que não é o que é defendido no aporte teórico da pesquisa, que defende um ensino pautado no texto e articulado com a gramática.

Contudo, o que se verificou na análise lingüística é um ensino da gramática com pouca articulação com textos e outra questão que já chamamos a atenção em outros momentos é que o professor precisa aprofundar as estruturas argumentativas e para isso um único texto não garantiria o seu aprendizado. Sugerimos que o professor enriqueça e aprofunde as estruturas com mais textos autênticos para facilitar o ensino dos demais tópicos, principalmente a análise lingüística.

3.2 Livro do 9º ano: Unidade 7

3.2.1 Capítulo 1 da unidade 7 do livro do 9º

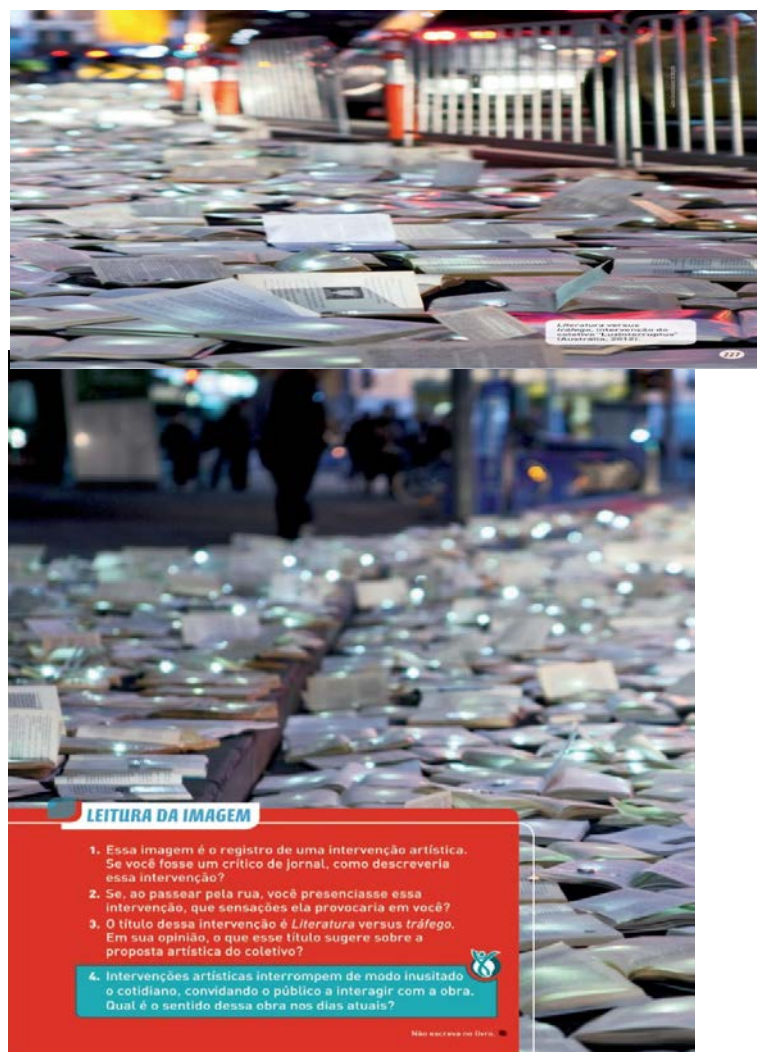
Prosseguiremos agora com a análise da unidade 7 do livro do 9º ano. Esta unidade propõe um estudo sobre o gênero discursivo resenha crítica, contemplando aspectos da argumentação para que o aluno aprofunde a reflexão na questão de defesa de argumentos. O quadro com a descrição dos objetivos das atividades e as habilidades relacionadas à Base encontram-se em anexo.

Como tem sido a característica da editora para os livros do componente de língua portuguesa, são feitas algumas perguntas para ir provocando a curiosidade e criando expectativas nos alunos. Perguntas que pressupõem que os alunos têm o hábito de ler resenhas e de que modo as resenham influenciam sua escolha em ler um livro ou assistir a um filme ou série.

Os autores já chamam a atenção dos alunos para palavras que têm a mesma raiz (ex: livro, livraria, livreiro) com o objetivo de provocar a reflexão inicial sobre elas pertencerem ao mesmo campo semântico.

Na próxima figura, os alunos são convidados a ler uma imagem e fazerem inferências, principalmente do campo artístico, promovendo a reflexão da literatura em contraponto com o tráfego urbano. É uma alusão a vida na cidade que é movimentada e agitada e se seria possível neste cenário agitado da cidade, consumir Literatura.

Figura 20 - Apresentação do capítulo 1 da unidade 7 do livro do 9º ano



Fonte: NOGUEIRA et all, 2018.

Alguns destes alunos nunca nem saíram de sua cidade natal, então a discussão feita no livro se torna fora de contexto. Neste capítulo cabe ao professor pensar uma outra estratégia para que os alunos entendam o que é esperado deles.

Caberia nesta atividade uma contextualização do modo de vida em uma grande cidade para que os alunos consigam compreender a dificuldade de ler em tráfego urbano, tendo em vista que Cabo Frio não tem a realidade de ficar em trânsito por muitas horas como é a realidade dos moradores das regiões metropolitanas.

O professor fica com uma difícil questão em sua prática que ele deve pensar para propor uma atividade que os alunos consigam fazer inferências, partindo de sua cultura e de seu conhecimento de mundo, conforme Freire (1987). Reitero a proposta de Geraldi (2013) em que o autor afirma que o professor não deve ficar refém do livro didático, e, sim, assumir uma posição ativa sobre o seu papel no ensino da língua.

Em seguida a este comentário, nesta seção, propõe-se uma leitura da resenha crítica feita sobre um conto de Quiroga. Percebe-se uma interlocução entre dois gêneros, sendo que o gênero conto foi trabalhado na primeira unidade do livro do 9º ano e, portanto, não é um gênero novo para o aluno.

É interessante neste momento que o professor faça uma checagem de eventuais dúvidas dos estudantes com relação ao gênero conto para que eles entendam o que é almejado deles, que é a compreensão do gênero resenha crítica.

Logo na sequência o texto é trabalhado mais profundamente, com 22 perguntas que abordam tanto a questão da compreensão do texto como a interpretação textual. Fazem menção ao autor do conto, o Horácio Quiroga, e contextualizam o autor, sua origem, época em que viveu e o contexto histórico no qual o autor estava inserido.

Nessa seção trabalha-se com duas competências específicas de língua portuguesa (03 e 06) e pretendem incentivar a leitura do gênero resenha com a criticidade própria que é necessária e a análise de informações e argumentos manifestados no texto, com posicionamentos éticos e críticos em relação a esse conteúdo proposto, respectivamente. Vemos o ensino da argumentação explícito na competência específica de língua portuguesa 06 na figura 21:

Figura 21 - Introdução ao capítulo 1 da unidade 7 do livro do 9º ano

Capítulo

1

PALAVRAS DO CRÍTICO

O QUE VEM A SEGUIR

Quando um livro é lançado, publicam-se, na imprensa, avaliações sobre ele. A seguir, você vai ler uma resenha crítica que circulou no caderno cultural de um jornal diário. Antes disso, observe o título e responda: O adjetivo utilizado no título da resenha antecipa qual avaliação sobre a obra?

TEXTO

[+] crítica

Quiroga escreve para crianças de forma inusitada

A ficção infantojuvenil costuma ser avaliada com certa condescendência, mais comprometida com a formação do cidadão que com a do leitor.

Não é difícil perceber os resultados desse paternalismo: histórias politicamente corretas, com temas que tentam aproximar a literatura da "realidade cotidiana" ou despertar a consciência para a diversidade social, étnica e religiosa do mundo, frequentemente ganham elogios e adoções em escolas na mesma medida em que sua estética insossa é ignorada.

Diante de um cenário assim, é promissor o lançamento de uma coletânea como *Contos da selva* (1918), do uruguaio Horacio Quiroga (1878-1937). Anunciado como infantojuvenil, mas talvez mais próximo das narrativas para crianças, o livro chama atenção por abdicar de um caráter utilitário, que emprestaria às suas histórias uma pregação ecológica ou um sentido moral.

Quiroga obtém esse resultado, quase sempre, experimentando com as convencões da fábula e do causo. No primeiro caso, em textos como "O papagaio pelado", cujo protagonista se vinga de uma onça que o atacou indicando seu paradeiro a um caçador, têm-se os bichos que falam e agem como humanos, mas não há lição edificante no desfecho. No segundo, a verossimilhança e coerência narrativa do causo são abandonadas em textos como "As meias dos flamingos", talvez a mais inusitada de todas,

em que pássaros entram fantasiados num baile de cobras e passam o resto da vida pagando pelo erro.

Resta saber se ambas as soluções, cuja originalidade é louvável, mas externa à fruição estética das histórias, são suficientes para garantir o valor literário de *Contos da selva*. A resposta é difícil, até porque há contos que fogem à regra aqui descrita, como "A abelhinha malandra", fábula tradicional e previsível, ou "A tartaruga gigante", sem a densidade que transforma o relato em literatura.

Por outro lado, há qualidades inegáveis na prosa de Quiroga: o classicismo elegante, que ficaria bem num texto contemporâneo, e a generosidade descritiva, que torna acessível o mundo então pouco explorado de bichos e plantas das províncias argentinas – lugares onde o autor viveu muitos anos.

Somada a isso, a capacidade de comover em construções simples como "A gama cega", sobre um veado salvo por um caçador, ou "História de dois filhotes de quati e de dois filhotes de homem", que mostra uma convivência terna entre as espécies, dão ao livro um balanço positivo. Não para transformá-lo num clássico, mas o bastante para ser lido com interesse quase um século depois de sua publicação.

MICHEL LAUB é autor dos romances *Longe da água e à segunda margem*.

→ CONTOS DA SELVA

Autor: Horacio Quiroga
Tradução: Wilson Alves-Bezerra
Editora: LumeBooks
Quanto: R\$ 29 (128 págs.)
Avaliação: bom

228

Não escreva no livro. ■

Figura 22 - Leitura do texto do capítulo 1 da unidade 7 do livro do 9º ano

LIMA COISA PUXA OUTRA

Um conto de Horacio Quiroga

Conheça um pouco da escrita de Horacio Quiroga. No trecho a seguir, os flamingos são descobertos pelas cobras após entrarem fantasiados na festa delas.

As meias dos flamingos
[...]

As cobras-coral, sobretudo, estavam muito inquietas. Não afastavam a vista das meias, e se baixavam também, tratando de tocar com a língua as patas dos flamingos, porque a língua das cobras é como a mão das pessoas. Mas os flamingos dançavam e dançavam sem parar, apesar de estarem cansadíssimos e não aguentarem mais.

As cobras-coral, que perceberam isso, pediram logo às pererecas suas lanterninhas, que eram vagalumes, e esperaram todas juntas que os flamingos caíssem exaustos.

De fato, alguns minutos depois, um flamingo que já não aguentava, tropeçou no cigarro de um jacaré, cambaleou e caiu. Em seguida, as cobras-coral correram com suas lanterninhas e iluminaram bem as patas do flamingo. Viram do que eram feitas aquelas meias e lançaram um assobio que foi ouvido da outra margem do rio Paraná.

— Não são meias! — gritaram as cobras. — Sabemos o que é! Fomos enganadas! Os flamingos mataram nossas irmãs e calçaram suas peles como meias. As meias deles são de cobra-coral!

Ao ouvir isso, os flamingos, cheios de medo porque tinham sido descobertos, quiseram voar, mas estavam tão cansados que não conseguiram levantar uma só pata. Então as cobras-coral atiraram-se sobre eles e, enroscando-se em suas patas, rasgaram a mordiscões as meias. Arrancaram as meias aos pedaços, enfurecidas, e mordiam também as patas para que eles morressem.

Os flamingos, loucos de dor, saltavam de um lado para o outro, sem que as cobras-coral se desenroscassem de suas patas. Até que no fim, vendo que já não tinham mais nenhum pedaço de meia, as cobras os libertaram, cansadas e arrumando os véus de sua roupa de festa.

Além disso, as cobras-coral tinham certeza de que os flamingos iam morrer, porque a metade, pelo menos, das cobras-coral que os tinham mordido, eram venenosas.

Mas os flamingos não morreram. Isso já faz muitíssimo tempo. Até agora os flamingos ainda passam quase todo o dia com suas patas vermelhas metidas na água, tentando diminuir o ardor que sentem nelas. [...]

Esta é a história dos flamingos, que antes tinham patas brancas e agora têm patas vermelhas. Todos os peixes sabem o porquê e caçoam deles. Mas os flamingos, enquanto se curam na água, não perdem a ocasião de se vingar, comendo cada peixinho que se aproxima muito para caçoar deles.

Horacio Quiroga. As meias dos flamingos. *Contos do selva*. Tradução de Wilson Alves-Bezerra. São Paulo: Iluminuras, 2013. E-book.

1. Quais características da obra infantojuvenil de Quiroga, citadas na resenha crítica lida neste capítulo, você consegue identificar no trecho acima?
2. Com base nessa passagem, você concorda com as ideias apresentadas na resenha?

● Não escreva no livro.

233

Fonte: NOGUEIRA et all, 2018, p. 233.

Ainda nesta seção página 228 e 229, a proposta é que os alunos façam inferência dos efeitos de sentidos nas questões 7 e 27 decorrentes dos efeitos de sentidos decorrentes dos usos de recursos de coesão seqüencial (EF09LP11), a análise de textos argumentativos - resenha- nesta seção do livro é enriquecida e aprofundada em todas as questões de acordo com os autores (EF89LP03), de forma que o texto oportunize o engajamento e contribua para

que os estudantes cheguem as suas próprias conclusões por meio de reflexão do contexto dado na leitura (EF69LP13) e aborda a percepção e análise dos recursos característicos da resenha nas questões de 1 até 10 na página 229 (EF69LP17), conforme verificamos nas habilidades elencadas anteriormente.

Nota-se que houve uma boa articulação sobre os aspectos da argumentação para que o aluno compreenda bem, tanto em nível de análise linguística (conjunções e articuladores textuais) como em nível de produção textual (coesão seqüencial) para demonstrar como o texto se constitui, sendo uma preparação para o trabalho de produção escrita que será proposta ao final do capítulo.

Na seção *texto em estudo*, temos um conjunto de atividades que proporá uma análise de leitura e interpretação de texto até a questão 10, mas que muda o seu foco da questão 11 até a questão 17, ao ensinar a estrutura do gênero e os elementos estilísticos que a resenha se utiliza para textos argumentativos, conforme se verifica na figura abaixo:

Figura 23 - Texto em estudo do capítulo 1 da unidade 7 do livro do 9º ano

TEXTO EM ESTUDO

PARA ENTENDER O TEXTO

- Após a leitura, sua hipótese sobre o título se confirmou? Explique.
- Copie o quadro no caderno e responda às perguntas sobre a resenha.

Qual é a obra resenhada?	
Quem é o autor dessa obra?	
A que público ela se destina?	
Quem é o autor da resenha?	


- De acordo com o autor da resenha, a ficção infantojuvenil tem sido avaliada por um único ângulo.
 - Qual é o principal critério atual usado para avaliar a ficção infantojuvenil?
 - Segundo esse critério, como seria um bom livro infantojuvenil?
 - O autor da resenha considera esse um bom critério? Por quê?
- A obra resenhada pode ser considerada um exemplo do que comumente se avalia como boa ficção infantojuvenil? Explique sua resposta.
- Além de comentar o tipo de conteúdo normalmente presente na ficção infantojuvenil, o autor da resenha também avalia a estética que predomina nesses livros. Qual é a opinião dele sobre isso?
- No quarto parágrafo, o resenhista afirma que o escritor obtém certo resultado "experimentando com as convenções da fábula e do causo".
 - Qual é convencional no gênero fábula? E no gênero causo?
 - Se um autor faz "experimentos" com essas convenções, o que, na prática, ele deve estar fazendo?
- Ao empregar as expressões indicadas a seguir, a que o autor se refere?
 - "No primeiro caso" e "No segundo" (quarto parágrafo).
 - "ambas as soluções" (quinto parágrafo).
- No quinto parágrafo, o autor afirma que as soluções são originais, mas que essa originalidade é "externa à fruição estética das histórias". Qual das alternativas a seguir explica o que se deve entender por isso?
 - Que os contos (apesar do conteúdo surpreendente) não foram escritos de modo a chamar a atenção pela beleza de sua forma.
 - Que as criações originais que o contista pensou para as histórias tiveram de ser explicadas fora do texto.
- O autor da resenha afirma que o livro não tem qualidades para ser considerado um clássico. Que livros clássicos para o público infantojuvenil você conhece? Comente com os colegas qual foi o último livro infantojuvenil que você leu.
- Escolha a declaração que reflete a avaliação do resenhista sobre a obra.
 - Não recomenda a obra, apontando exclusivamente seus pontos fracos.
 - Recomenda a obra, apontando apenas seus pontos fortes.
 - Recomenda a obra, apontando seus pontos fortes e fracos.

■ Não escreva no livro.

Neste capítulo, a leitura escolhida pertence a um gênero que, em larga medida, tem parentesco com os artigos de opinião; por isso, a resenha crítica, texto escolhido no capítulo 1, propõe, de certa forma, uma continuidade da unidade 6 do 7º ano e da unidade 7 do 8º ano, que tratam do gênero artigo de opinião. Por meio do roteiro de questões propostas na seção *Texto em estudo*, os alunos poderão analisar a resenha crítica. No final do capítulo, os alunos serão orientados a produzir uma resenha crítica, podendo usar os recursos persuasivos próprios do gênero. As seções *Lingua em estudo* e *A língua na real* promovem o estudo da estrutura das palavras (radical e afixos), bem como o estudo da formação de palavras e dos novos sentidos que essas formações evocam nos textos.

HORACIO QUIROGA

O escritor uruguaio Horacio Quiroga (1878-1937) é um dos autores representativos da literatura latino-americana. Entre suas principais obras, destaca-se *Contos de amor, de loucura e de morte* (1917). Viveu durante algum tempo no território de Misiones, nas selvas argentinas, cuja natureza ele descreve em *Contos da selva* (1918), seu único livro infantojuvenil.



↑ Horacio Quiroga. Foto de 1897.

A seção “*Texto em estudo*” deixa claro que o objetivo da resenha é produzir uma argumentação com juízo de valor e os argumentos serviriam para respaldar o juízo de valor. A proposta foca na estrutura para o aluno fazer uma argumentação com aspectos negativos e positivos e como devem produzir a argumentação dentro do sentido que almejam atingir com o gênero, como aponta a figura 21.

Como foi abordado anteriormente, leitura e produção de textos dentro do gênero resenha não foram propostos considerando o contexto social em que os alunos circulam, o que compromete, por exemplo, a ideia de um ensino reflexivo proposto por Geraldi (2013) e de ensino contextualizado de Aquino (2018) e não há consonância deste gênero com a vida dos alunos. Percebemos que esta atividade precisa de melhor contextualização, pois, caso contrário, os alunos não se apropriarão do gênero em sua vida e prática.

Pensando em fazer esse ensino interessante para o aluno, considero que seria importante perguntar aos alunos os gêneros que eles lêem mais e produzir resenhas críticas pautadas nos gêneros que os alunos utilizam como uma sugestão de série de TV que é algo mais próximo das vidas deles.

Reitero que a ideia não é negar o acesso aos estudantes, mas adaptar, inicialmente, a proposta do livro didático à realidade e trazer os textos do livro depois de uma contextualização pautada na realidade dos sujeitos que participam desta interação.

De certo que outras ideias podem e devem ser abordadas pelo professor antes que ele trabalhe com as questões postas pelo livro didático para que os alunos tenham mais propriedade para fazer uma resenha crítica conforme a unidade sugere. O mais importante é o professor problematizar e pensar em soluções que atendam aos alunos, de modo que eles superem a condição na qual se encontram.

O foco nas questões 13 e 14 está na habilidade EF89LP14 que pretende checar a força do convencimento com o movimento argumentativo de sustentação do gênero resenha crítica. Das questões 18 até 23 da mesma seção, o foco é compreensão de efeito de produção de sentido e como a impessoalização pode ser uma estratégia linguística /discursiva e que reintera a argumentação nesta produção de sentido. O processo é feito com a recuperação da (re)leitura da resenha para que se chegue nos sentidos que são inferíveis. A habilidade EF89LP06 trata dos recursos persuasivos no texto com intuito argumentativo da resenha crítica e os sentidos produzidos decorrentes do seu uso, principalmente na atividade 22, como podemos verificar na figura:

Figura 24 - Texto em estudo do capítulo 1 da unidade 7 do livro do 9º ano

● O CONTEXTO DE PRODUÇÃO

18. Releia o final da resenha.

- Que informação é apresentada sobre o resenhista?
- Que importância essa informação pode ter para o leitor?

19. Releia o título da resenha.

- Apesar de *Contos da selva* ser anunciado como infantojuvenil, a que público ele se destina, segundo a resenha?
- A resenha foi publicada no caderno de entretenimento e cultura de um jornal destinado a leitores adultos. Entre esses leitores, que grupos podem ter interesse em ler a resenha?
- O vocabulário da resenha revela que ela é direcionada a um leitor adulto. Copie no caderno expressões que comprovem essa afirmação.
- Crie outro título para essa resenha crítica do livro *Contos da selva*, em que os itens a seguir fiquem claros para o leitor do jornal.
 - A obra resenhada é o livro *Contos da selva*.
 - Ela se destina a crianças.
 - Sua principal qualidade é fugir ao padrão da maioria dos livros infantojuvenis. Essa obra não se preocupa em conscientizar o leitor sobre diferentes questões: sociais, étnicas, religiosas e ecológicas.

20. Em que publicações, além do jornal impresso, você poderia encontrar uma resenha como a escrita por Michel Laub?

21. O último parágrafo menciona a capacidade de comover de alguns contos do livro.

- Que sentimentos o autor traz à lembrança do leitor ao falar do veado salvo por um caçador e da convivência terna entre espécies diferentes?
- O que o autor da resenha pode ter pretendido ao apresentar por último o argumento que poderia comover o leitor?

● A LINGUAGEM DO TEXTO

22. Examine os trechos a seguir, nos quais se manifestam opiniões.

I. Não é difícil perceber os resultados desse paternalismo [...]

II. [...] há qualidades inegáveis na prosa de Quiroga [...]

- Esses pontos de vista são do autor da resenha e não foram apresentados como pessoais. Que recursos linguísticos permitiram obter esse efeito?
- Qual é a importância de impessoalizar o discurso para o valor argumentativo de uma resenha crítica?

23. O resenhista apresenta pontos fracos da obra. Como você caracterizaria a linguagem empregada pelo crítico nessas passagens? Justifique.

● ANOTE AÍ!

O recurso de **impessoalizar** a linguagem é uma estratégia discursiva (e argumentativa), podendo ser utilizado em situações em que é importante evidenciar um efeito de sentido de distanciamento.

● Não escreva no livro.

231

Fonte: NOGUEIRA et al, 2018, p. 231.

Na seção *língua em estudo* tem um ponto interessante, que é o tópico gramatical que foi levantado: estruturas de palavras, com foco especial em radical e afixos. Trouxe um gênero tirinha para tratar da questão gramatical, mas não ocorre articulação com o que foi tratado até este momento. Chama-nos a atenção não haver uma articulação do tópico gramatical proposto com o gênero discursivo (resenha crítica) que está atrelada à argumentação.

A questão 1 inicia com uma tirinha, mas o tópico gramatical é estrutura de palavras (ênfase em radical e afixos). Embora os exemplos sejam bons com relação ao tema gramatical



↑ Capa do livro *Contos da selva*, de Horacio Quiroga (São Paulo: Iluminuras, 2007).


escolhido, não houve uma relação do assunto gramatical com o ensino da argumentação, estando portanto descontextualizado. Os autores proseguem nas páginas 234 e 235 com quadros e esquemas explicativos sobre a análise gramatical proposta, porém sem articulação com nenhuma competência argumentativa.

Figura 25 - Língua em estudo do capítulo 1 da unidade 7 do livro do 9º ano

LÍNGUA EM ESTUDO

ESTRUTURA DAS PALAVRAS: RADICAL E AFIXOS

1. Leia a tira.



Ziraldo. *O Menino Maluquinho*.

a) Por que o Menino Maluquinho diz que usou o bom senso ao responder?

b) Se ele aplicasse nos dois casos a seguir a mesma lógica usada na criação de *Francília*, que palavras formaria? E qual é o nome real dessas capitais?

- Capital do Líbano,
- Capital de Angola.

c) Que critério o Menino Maluquinho usou para formar a palavra *Francília*?

O raciocínio do Menino Maluquinho não é válido para a formação de nomes de capital de país, mas poderia valer para a formação de outras palavras. Pense na palavra *francês*, por exemplo. O mesmo final *-ês* se encontra em muitas outras palavras – *português*, *chinês*, *holandês*, *inglês*, etc. –, todas elas têm o sentido de procedência, de origem.

A primeira parte de *francês*, por sua vez, também aparece em outras palavras, como *francesa*, *francesismo*, *afrancesado*, *francófono*, etc.

Na palavra *francês*, temos, então, dois elementos com significado:


- *franc-* = França
- *-ês* = terminação que tem o sentido de procedência, lugar de origem

Não podemos dividir esses elementos (*franc-* e *-ês*) em outros que ainda tenham algum significado. Eles são as menores partes significativas da palavra *francês*.

ANOTE AÍ!

A menor unidade com significado em uma palavra é chamada de **morfema**.

Os mesmos morfemas podem contribuir para formar muitas palavras. A palavra *francesas*, por exemplo, tem quatro morfemas: *franc-es-a-s*.



Não escreva no livro. ■

Figura 26 - Língua em estudo do capítulo 1 da unidade 7 do livro do 9º ano

Os mesmos morfemas podem aparecer em outras palavras. Veja:

FRANCESAS	
francês	portuguesas
francófono	escocesas

Um número relativamente pequeno de morfemas forma uma enorme variedade de palavras.

RADICAL

As palavras *francês*, *francesa*, *afrancesar*, *francófono* são formadas por diferentes morfemas, porém um deles se repete em todas e é responsável pelo parentesco de sentido entre elas: *franc-*. Esse tipo de morfema, que aproxima por semelhança palavras de mesma família, chama-se **radical**.

Observe o radical nestes outros conjuntos de palavras:

LIVRO	CLASSE	MORAL
livraria	clássico	moralismo
livreiro	classicismo	moralizar
livreto	reclassificar	amoral

INFLUÊNCIA DO LATIM

Alguns radicais de palavras do português podem ser reconhecidos no espanhol, no italiano e no francês, porque as quatro línguas têm a mesma origem: o latim.

- *livro, flor*: português
- *libro, flor*: espanhol
- *livre, fleur*: francês
- *libro, fiore*: italiano

INFLUÊNCIA DA LÍNGUA TUPI

O português também tem radicais vindos do tupi. Observe estes exemplos:

- *ita* ("pedra"): itaberaba ("pedra brilhante"), itaúna ("pedra preta"), itaim ("pedrinha")
- *pira* ("peixe"): piracema ("saída dos peixes"), piracicaba ("aonde os peixes chegam"), piranha ("peixe com dentes")

NOTE AÍ!

Radical é um morfema lexical que aproxima, por semelhança, palavras da mesma família e lhes atribui uma base comum de sentido. Palavras de mesmo radical chamam-se **cognatas**.

AFIXOS: PREFIXOS E SUFIOS

Existe um tipo de morfema que, quando se junta a um radical, pode formar novas palavras. Trata-se dos **afixos**.

Quando o afixo aparece antes do radical, chama-se **prefixo**; quando vem depois do radical, chama-se **sufixo**.

Alterando um sufixo, podemos mudar a classe gramatical de uma palavra. Veja um exemplo no quadro.

	RADICAL	SUFIXO	CLASSE GRAMATICAL
pastagem	past-	-agem	substantivo
pastar	past-	-ar	verbo

NOTE AÍ!

Afixos são morfemas derivacionais que modificam de modo preciso o sentido do radical a que se agregam, formando, assim, novas palavras.

- **Prefixo**: afixo que vem antes do radical e altera o sentido de uma palavra. Exemplos: braço – **ante**braço; adolescente – **pré**-adolescente.
- **Sufixo**: afixo que vem depois do radical, transformando-o substancialmente. Exemplos: perigo – perigoso; publicar – publicação.

■ Não escreva no livro.

Fonte: NOGUEIRA et al, 2018, p. 235.

Como foi dito no parágrafo anterior e a figura comprova, a página 235 mantém os esquemas gramaticais meramente metalingüísticos, sem articular com a tirinha que foi utilizada. Espera-se que os alunos no ano final do ensino fundamental sejam preparados para defender seus pontos de vista e com reflexão crítica, mas os exercícios não oportunizam essa condição ao aluno.

O material cumpre um percurso com relação à estrutura da língua, mas sem correlação com a gramática que é esperada sobre o gênero resenha. Pautado nos teóricos da pesquisa,

como Geraldi (2013) e Aquino (2018) o ensino para ser articulado vai requisitar do professor uma complementação para que o tema da unidade seja bem elucidado com os alunos que é o foco do professor, já que o livro não tem uma atividade que enriqueça o ensino da argumentação e está desarticulado com a proposta do gênero discursivo escolhido pelos autores.

Quanto a proposta feita com relação à estrutura das palavras ela está bem articulada, ressaltando aspectos importantes do assunto gramatical – sufixos e radical com boa explanação do sentido semântico da raiz-, mesmo sem a devida articulação com a argumentação.

A *língua na real* mantém a questão de formação de palavras e aborda os sentidos produzidos. Focalizou em dois processos de formação de novas palavras (redução e abreviação). Também nesta seção não houve nenhuma competência argumentativa aprofundada com os alunos.

Figura 27 - Língua na real capítulo 1 da unidade 7 do 9º ano

A FORMAÇÃO DE PALAVRAS E OS NOVOS SENTIDOS

1. Leia este trecho de uma coluna de jornal:

A autoestima precisa estar sustentada em si próprio, se ela depender, por exemplo, de uma relação amorosa ou um cargo na empresa, no momento em que a pessoa perde uma dessas coisas há muito sofrimento. Se num relacionamento o meu parceiro decide romper comigo, ele não está retirando o meu amor, minha autoestima ou meus sonhos, e o mesmo vale para o inverso. Posso ficar triste por um tempo e posso ganhar ao saber que ele não me amava, que essa relação não daria certo e que posso viver aberta para outro relacionamento. [...]

Jornal do Brasil, 24 mar. 2015. Disponível em: <<http://www.jb.com.br/sociedade-aberta/noticias/2015/03/24/cinco-passos-para-recuperar-a-autoestima/>>. Acesso em: 17 jul. 2018.

a) Sabendo que *estima* significa "sentimento de carinho ou de apreço por alguém", o que quer dizer *autoestima*?

b) Qual é o sentido do radical *auto* nessa palavra?

2. Que morfemas formam a palavra *automóvel*? Qual é o sentido deles?

3. Qual é o significado de *auto* nas palavras *autoestrada*, *autopeças* e *autoescola*?

4. Leia este trecho de notícia:

Senado aprova projeto que obriga teles a comunicar fim de desconto

Senado aprovou nesta terça (24) projeto de lei que obriga as operadoras telefônicas a informarem previamente os clientes sobre o fim de descontos aplicados nos preços dos serviços de telecomunicações. A medida também atinge as empresas de TV por assinatura e banda larga.

Todas as empresas terão 30 dias para comunicar antecipadamente os clientes sobre o fim dos descontos. A mudança vale para prestadoras de serviços públicos ou privados.

[...]

Folha de S. Paulo, 24 mar. 2015. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2015/03/1607391-senado-aprova-projeto-de-que-obriga-teles-a-comunicar-fim-de-desconto.shtml>>. Acesso em: 17 jul. 2018.

a) Que palavra do título foi utilizada para se referir às operadoras de telefonia?

b) O elemento *tele* é um radical grego. O que ele significa?

c) Nesse contexto, *tele* é a redução de qual palavra ou expressão?

NOTE AÍ!

Em qualquer língua, é normal que algumas palavras e expressões deixem de ser usadas e outras sejam criadas. **Novas palavras** surgem por diferentes razões. Uma delas é a invenção de objetos, aparelhos, instrumentos e tecnologias que precisam ser nomeados. Em português, um dos processos de formação é a **redução** ou **abreviação** de uma palavra até o limite em que se pode compreendê-la. Algumas vezes se mantém apenas o radical (ou um dos radicais) da palavra. Exemplo: *micro*, em lugar de *microcomputador*.

Outro processo é aquele em que um **radical perde seu sentido original**, assume o significado de uma das palavras das quais faz parte e, com esse novo sentido, entra na formação de outras palavras. Exemplos: *auto* com sentido original "por si mesmo" em *autoestima*, e *auto* com novo sentido "automóvel" em *autoescola*.

● Não escreva no livro.

Na última seção *Agora é com você*, a atividade de produção pretende abordar e aprofundar o ensino da argumentação. Percebe-se uma desarticulação da análise linguística da seção anterior com a produção textual solicitada. Verificamos que possui uma explanação detalhada da construção da argumentação, propondo isso com livros literários de peso da literatura universal, vejamos na imagem a seguir:

Figura 28 - Agora é com você capítulo 1 da unidade 7 do 9ºano

AGORA É COM VOCÊ!

ESCRITA DE RESENHA CRÍTICA

PROPOSTA

Depois de ler e analisar uma resenha crítica, é o momento de praticar a escrita desse gênero. Você vai escrever a resenha de algum livro que tenha lido recentemente ou que tenha marcado a sua infância. As resenhas produzidas pela turma serão divulgadas no mural ou no jornal da escola. Desse modo, a comunidade poderá ler a resenha e possivelmente se interessar em ler os livros resenhados pela turma.

GÊNERO	PÚBLICO	OBJETIVO	CIRCULAÇÃO
Resenha crítica	Alunos, professores e leitores do jornal da escola	Elaborar resenha crítica de livro	Mural ou jornal da escola

PLANEJAMENTO E ELABORAÇÃO DO TEXTO

1 As imagens a seguir mostram as capas de livros que muitas crianças e adolescentes já leram. Elas podem ajudar você a pensar em um livro para resenhar.

2 Releia o livro escolhido prestando atenção nos seguintes aspectos:

- Qual é o enredo principal da obra?
- O que foi bem escrito?
- O que não foi bem realizado?
- Quais características podem ser destacadas (enredo, construção do protagonista ou do antagonista, estilo do autor, ilustrações, etc.)?

3 Anote em seu caderno as informações, elencadas a seguir, sobre seu livro. Elas devem ficar explícitas em um espaço separado no final da resenha.

- Nome do livro
- Autor
- Editora
- Data da última edição
- Número de páginas
- Avaliação

4 Copie o quadro abaixo no caderno e complete-o com informações que devem constar no texto de sua resenha crítica.

Tema do livro e público a que se destina
Resumo da história ou, no caso de um livro de contos, comentário sobre alguns textos
Sua opinião sobre o livro
Características do livro que comprovam sua opinião sobre ele

238 Não escreva no livro. ■

Fonte: NOGUEIRA et all, 2018, p. 238.

A atividade 1 na página 238 propõe articular as competências específicas de língua portuguesa (CELP02), que pretendem produzir textos críticos sobre filmes, séries ou livros, mas creio que os textos sugeridos pelos autores (Harry Potter, O Pequeno Príncipe etc.) do livro didático sejam muito além da realidade dos alunos, que como já foi dito anteriormente, são de um contexto rural da cidade de Cabo Frio e muitos deles não têm acesso ao cinema ou mesmo a leitura de livros.

É necessária uma intervenção do professor para que o aluno possa compreender os aspectos da produção com textos que o aluno conheça. Seria necessária uma pequena adaptação, para que o aluno se familiarize com a proposta de produção, enquanto o professor trabalhe mais elementos dos livros propostos pelos autores para a crítica (O Pequeno Príncipe, Harry Potter, Tom Sayer).

3.2.2 Capítulo 2 da unidade 7 do livro do 9º ano

Na sequência do capítulo 2 da unidade 7 do livro do 9º ano, os autores do livro didático mantêm a perspectiva da resenha crítica e dos aspectos da argumentação e seus mecanismos, com a proposta de que os alunos leiam uma resenha sobre um filme brasileiro. Cabe observar que a comunidade na qual se pretende adotar o livro, por exemplo, o acesso ao cinema não é uma realidade para os alunos.

O cinema na região chegou há pouco tempo e o valor do ingresso, ainda mais em tempos de pandemia, não é acessível. De acordo com essa realidade, o filme nacional não será um gênero que esteja presente em seu cotidiano e os alunos dificilmente terão acesso a eles, o que implica que os alunos não poderão refletir criticamente sobre sua realidade local nem tentar superá-la.

Vejamos a imagem com a proposta da atividade:

Figura 29 - O que vem a seguir capítulo 2 da unidade 7 do livro do 9º ano

Capítulo
2
FORMANDO OPINIÃO

O QUE VEM A SEGUIR

A resenha crítica a seguir avalia o filme brasileiro *Hoje eu quero voltar sozinho* (2014), dirigido por Daniel Ribeiro. O texto foi publicado no *AdoroCinema*, site voltado ao universo da Sétima Arte, na época da estreia da obra no cinema. Antes da leitura, observe as fotos que acompanham a resenha. Com base nas imagens, suponha qual é a história narrada pelo filme. Depois, leia o texto e confira.

TEXTO

3,5
★★★★☆
Diário

Hoje Eu Quero Voltar Sozinho

Romance de formação
por Bruno Carmelo

Em *Hoje Eu Quero Voltar Sozinho*, o diretor e roteirista **Daniel Ribeiro** desenvolve uma ideia interessante, aplicando a uma história universal (a descoberta do primeiro amor) características particulares: a homossexualidade e a deficiência física. Este já era o caso do curta-metragem *Eu Não Quero Voltar Sozinho*, também de Ribeiro, no qual os mesmos personagens enfrentavam o medo do primeiro beijo. No longa, o debate se amplia para o amor em geral e para as perspectivas de independência do adolescente em crise.



↑ Cena do filme brasileiro *Hoje eu quero voltar sozinho*. Direção de Daniel Ribeiro, 2014.

Ironicamente, o duplo tabu do protagonista (*gay* e cego) funciona como astuciosa ferramenta narrativa: Leonardo (**Ghilherme Lobo**) não é visto como arquétipo social, como "o garoto cego" ou "o garoto gay". Ele não é um símbolo único de uma dessas duas comunidades. As dificuldades enfrentadas por Leo são usadas como metáforas para os conflitos de qualquer jovem, que também pode se sentir diferente por ser ruivo, obeso, órfão, disléxico ou simplesmente tímido, ruim em esportes etc. Este é um dos grandes méritos do filme: tratar as particularidades do protagonista como trataria as especificidades físicas e de temperamento de qualquer adolescente.

Sem pretensões militantes (com exceção da cena final), o roteiro evita instrumentalizar as particularidades de Leonardo. Quando vemos o dia a dia do personagem, ele já está devidamente inserido na sociedade, estudando em uma escola para adolescentes sem deficiência, indo e voltando para casa com a amiga Giovana (**Tess Amorim**). Não existe o baque da chegada do garoto cego à escola, nem a descoberta do próprio Leonardo de seu desejo por homens. O roteiro de Ribeiro ultrapassa os típicos relatos cinematográficos de autodescoberta para saltar ao próximo passo: a autoafirmação.

Fonte: NOGUEIRA et all, 2018.

Feita esta observação, a proposta do livro é trabalhar uma pré-leitura que faça o aluno fazer mais inferências, já que o gênero não é novidade mais para eles. Cabe aqui um aprofundamento com relação às características do gênero e como os argumentos foram explorados para que se justifique a nota dada pelo crítico ao filme.

Confirmamos essa prerrogativa, na presença das competências específicas de Língua Portuguesa (CELP03 e CELP06) presentes ao lado do texto no manual do professor. Podemos supor que a ideia dos autores é reforçar a CELP para que o aluno saia do Ensino Fundamental posicionando-se criticamente e com ética, refletindo sobre pontos de vista e argumento com mais segurança.

As competências específicas se desdobram nas habilidades EF89LP03 (questão 14 especificamente da página 243), que têm por objetivo fazer os alunos se posicionarem criticamente por meio de uma produção escrita dos alunos com suas visões pessoais sobre o texto como já vêm sendo trabalhado desde o capítulo anterior. Na EF89LP04 contida na questão 11 da página 243, a ideia é avaliar os argumentos e posicionamentos ou opiniões explícitos ou implícitos, promovendo uma reflexão aprofundada sobre as características do filme.

O percurso proposto é entender os elementos presentes no filme, como história, roteiro, classe social dos personagens, suas intenções para que eles concretizem o seu amor que é tratado de forma implícita, respaldado pelas cenas leves e ternas dos personagens (questão 7,8 e 10, por exemplo). Mesmo que em alguns momentos as atividades encaminhem os alunos para um entendimento do texto, sua proposta final de produção escrita da resenha é bem livre, respeitando a percepção crítica que o aluno adquiriu no percurso reflexivo sobre o filme e é importante destacar essa escolha dos autores.

Na próxima habilidade, EF89LP06, os alunos são convidados a comparar dois textos e analisar os recursos persuasivos utilizados para que eles percebam como o texto se organiza para que sua tese seja validada pelo leitor. Esta habilidade tem sido recorrente nos livros do 8º e, principalmente, no livro do 9º ano que pretendem aprofundar a questão dos recursos persuasivos e levantamento de teses para validar o argumento. Temos também a recorrência da habilidade EF89LP16 que também enfatiza a promoção da análise de recursos persuasivos

Além do recurso persuasivo elencado nas habilidades supracitadas, temos também as habilidades EF69LP16 e EF69LP17 que abordam o contexto de produção da resenha crítica, pensando como os textos jornalísticos organizam o texto para seus fins e a outra é sobre os recursos estilísticos utilizados.

Como já foi dito anteriormente, leitura de jornal não é algo comum no bairro – e em muitos outros locais em que o livro irá ser utilizado. Aqui cabe uma adaptação por parte do professor para que a atividade não seja sem sentido para os alunos, pois os autores pressupõem que todos têm acesso ao jornal e à cultura letrada e no contexto rural e periférico em que a escola está não é tão simples propor a atividade sem dialogar com a realidade do aluno antes.

Nas páginas 242 e 243 no segundo capítulo da unidade 7 do livro do nono ano, são propostas 14 atividades de compreensão e interpretação textual e a partir da questão 11 já tem um diálogo com o que foi visto no capítulo anterior e é solicitado um trabalho intertextual

para que eles percebam as características do gênero. A linguagem do texto é trabalhada bem como seu contexto de produção.

Vejam as atividades nas figuras que se seguem:

Figura 30 - Texto em estudo do capítulo 2 da unidade 7 do livro do 9º ano

TEXTO EM ESTUDO

Neste capítulo, os alunos continuarão o trabalho com o gênero resenha crítica, iniciado no capítulo anterior. Também, desde o capítulo anterior, eles terão a oportunidade de iniciar o estudo relacionado à estrutura e formação de palavras. É importante planejar o desenvolvimento desse conteúdo tendo em mente que o propósito desta unidade é apenas mostrar que os radicais podem ganhar novos sentidos na língua em uso. Somente na próxima unidade (8) deste livro, os processos de formação das palavras serão apresentados com maior profundidade.

PARA ENTENDER O TEXTO

- Após a leitura da resenha, como você resumiria a história narrada no filme *Hoje eu quero voltar sozinho*? Você havia imaginado essa história com base nas fotos?
- Bruno Carmelo afirma que *Hoje eu quero voltar sozinho* "não é um filme sociológico ou psicológico, e sim um retrato intimista de tendência universal". Por que o filme tende ao universal, segundo a resenha crítica?
- Segundo a resenha, o filme não usa as particularidades de Leonardo como pretexto para a história.
 - Essa declaração esclarece uma passagem do texto. Cite-a.
 - Qual justificativa é fornecida ao leitor para que compreenda essa passagem?
- O autor da resenha afirma que o roteiro é romântico, até ingênuo.
 - Em que ele se baseia para fazer essa avaliação?
 - Pode-se identificar nessa declaração a intenção de ressaltar para o leitor algo negativo sobre o filme? Explique.
- Quanto aos aspectos técnicos da produção, responda:
 - Que aspectos do quadro abaixo o autor da resenha cita?

figurino	trilha sonora	fotografia	locação
som	interpretação dos atores		direção
 - Além dos elementos apontados anteriormente, que outro aspecto técnico da produção é explorado na resenha?
- Com base na avaliação presente na resenha, identifique qual é a relação entre a estética do filme (constituída por aspectos técnicos) e o enredo.

O CONTEXTO DE PRODUÇÃO

- Nas resenhas de filmes, ao se referir a uma personagem, é comum que o nome do ator que a interpreta seja indicado entre parênteses. Em que medida essa informação é importante para o leitor?
- Você deve ter observado que a resenha apresenta alguns episódios da narrativa sem dar detalhes de tudo o que é mencionado.
 - Cite uma passagem que revela uma preocupação maior em omitir fatos.
 - Essa decisão revela que cuidado em relação ao leitor?
- Uma resenha pressupõe uma interação entre o produtor do texto e o leitor (e potencial espectador do filme). Transcreva no caderno duas passagens do texto lido em que a presença dessa interação fica mais evidente.

A LINGUAGEM DO TEXTO

- Em uma resenha, determinados elementos podem revelar ao leitor a opinião expressa sobre o filme, sem que o leitor precise ler o texto todo.
 - Quais são, geralmente, esses elementos?
 - Esses elementos adiantam para o leitor a opinião do resenhista sobre o filme?

SÉTIMA ARTE

Eu não quero voltar sozinho. Direção: Daniel Ribeiro. Brasil, 2010 (17 min). Foi com esse curta-metragem, protagonizado pelos mesmos atores, que surgiu a ideia para o longa *Hoje eu quero voltar sozinho*. O curta estreou no 3º Festival de Paulínia e foi exibido em mais de cem festivais nacionais e internacionais, recebendo 82 prêmios.

Não escreva no livro.

Figura 31 - Texto em estudo do capítulo 2 da unidade 7 do livro do 9º ano

COMPARAÇÃO ENTRE OS TEXTOS

11. O quadro abaixo resume alguns aspectos analisados pelos produtores das resenhas lidas nesta unidade. Que palavras podem substituir os símbolos presentes na primeira linha do quadro, de modo a caracterizar esses critérios?

	Crítérios ★	Crítérios ★
Resenha do livro	As histórias são comoventes e, ainda sim, não têm o objetivo exclusivo de apresentar lições de moral, dar exemplos do politicamente correto.	Generosidade descritiva.
Resenha do filme	As particularidades do protagonista representam as dificuldades gerais dos adolescentes. Os problemas enfrentados não são tratados como grandes dramas.	Fotografia, som, trilha e direção contribuem para a sensação de leveza.

12. A resenha do capítulo 1 analisou um livro de contos e para isso utilizou termos do campo literário. Em relação à resenha lida neste capítulo, você constatou algo nesse sentido? Escreva sua resposta no caderno.
13. Examine as passagens a seguir, que evidenciam julgamentos do autor da resenha do filme.
- "Daniel Ribeiro desenvolve uma ideia interessante"
 - "trabalha os conflitos da trama de maneira leve, terna"
 - "Este roteiro é romântico, até ingênuo, em sua preocupação zelosa e paternal de garantir a todo personagem sua devida cota de amor."
 - "A fotografia é doce e homogênea"
 - "a trilha é singela, nunca ostensiva"
 - "tudo é excessivamente acadêmico"
 - "difícilmente vão encontrar cena mais natural"
 - "aqui o termo [delicado] se aplica sem conotações negativas"
 - "O filme é certamente simples em suas pretensões artísticas, mas consegue fazer um belo tratado de afetos"
- a) Que classe de palavras costuma ser utilizada para expressar julgamentos?
- b) O que as palavras dessa classe, nos trechos destacados, revelam sobre o posicionamento do resenhista em relação ao filme?
- c) O autor da primeira resenha também utilizou esse recurso?
14. As resenhas críticas costumam apresentar análises que podem corroborar ou ir de encontro com a impressão do leitor desse texto a respeito da obra em foco. Você considera que a presença de termos técnicos é um fator importante para que o leitor possa avaliar a obra? Explique sua resposta fundamentando seu posicionamento sobre o assunto.

REPERTÓRIO INDIVIDUAL E EXPRESSÃO DAS OPINIÕES

Quando assistimos a um filme, podemos gostar dele ou não. Cada pessoa tem uma opinião sobre o que vê, baseada em seu repertório, suas experiências de vida, seu gosto. Por isso, nem sempre as avaliações sobre determinados produtos culturais coincidem.

1. Por que é importante que haja diversidade de opiniões sobre o mesmo assunto?
2. Como conviver com pessoas que têm opiniões totalmente diferentes da nossa?

■ Não escreva no livro.

Fonte: NOGUEIRA et al, 2018, p.243.

Ressalto que como foi dito na análise do livro do 8º ano e pensando no contexto social no qual os alunos em que o material didático é utilizado, é interessante que o professor traga mais textos, principalmente na leitura inicial do capítulo 2, para que o aluno não fique somente exposto ao gênero a um único tipo de resenha de um determinado jornal. Compreender que eles também podem fazer resenha não somente de contos e filmes é interessante, pois diversifica e enriquece o trabalho com gênero.

Geraldi (2013) reforça que para o ensino reflexivo da língua o material didático é um instrumento e não um fim em si mesmo. Logo o professor pode e deve sim não ficar preso ao livro e trazer textos por si para os alunos enriquecendo a proposta de qualquer livro didático. Seguir a sugestão de Freire (1987) é de fundamental importância para uma aprendizagem significativa. Dialogando com os teóricos e pensando no contexto social, seria mister fazer a apresentação da resenha junto com gêneros que os alunos utilizem em seu dia a dia, como por exemplo músicas que eles gostem, livros que eles lêem entre outros e depois partir para o livro didático. Assim o aluno faria a resenha inicialmente em gêneros do seu cotidiano para posteriormente ser feita a produção na proposta do livro didático.

A resenha partindo dos textos que os alunos se utilizam no seu dia a dia seriam um ponto de partida para que eles se posicionassem criticamente. Posteriormente o professor traria os textos do capítulo do livro, mas com os alunos instrumentalizados com a argumentação pautados no seu cotidiano. Dentro do contexto da comunidade, letras de rap, como as da poesia acústica 67, seriam um bom convite para este exercício. As letras deste grupo são de periferia e tem muita acolhida pelos alunos por serem críticos com relação as situações cotidianas, nas quais os estudantes se identificam.

Já nas três próximas seções (língua em estudo, língua na real e escrita em pauta), o foco da análise lingüística é a formação e estrutura de palavras com foco em elementos como a desinência, vogal temática e consoante e vogal de ligação. Não tem por parte dos autores uma justificativa nas habilidades e descontextualiza a proposta da gramática na unidade.

Caberia um aprofundamento, já que na proposta anterior o foco dos marcadores argumentativos centrava-se nos adjetivos (EF89LP16) que consta na página 241 e seria interessante que o aluno percebesse como eles são usados como marcadores argumentativos e colaboram na questão de posicionamento de ideia do autor do texto, conforme a figura abaixo mostra:

Figura 32 - Língua em estudo do capítulo 2 da unidade 7 do livro do 9º ano

LÍNGUA EM ESTUDO

ESTRUTURA DAS PALAVRAS: DESINÊNCIA, VOGAL TEMÁTICA, CONSOANTE E VOGAL DE LIGAÇÃO

1. Releia estas passagens da resenha.

I. Por fim, o tom deste **romance** de formação é de ternura e cumplicidade. Muitos **romances** gays são pejorativamente chamados de “delicados”, mas aqui o termo se aplica sem conotações negativas.

II. Este é um dos grandes méritos do filme: **tratar** as particularidades do protagonista como **trataria** as especificidades físicas e de temperamento de qualquer adolescente.

a) Os substantivos destacados em I se opõem de acordo com um critério. Que critério é esse e o que marca, em cada substantivo, essa oposição?

b) Em II, o primeiro verbo destacado apresenta uma marca de infinitivo. Qual?

c) Se *tratar* fosse substituído por *encarar*, a marca permaneceria?

d) Em II, *trataria* está no futuro do pretérito. O que marca esse tempo?

e) Como seria o verbo se ele estivesse no presente?

f) Se o verbo *tratar* fosse substituído por *encarar*, como ficaria o novo verbo?

Você já estudou dois tipos de morfema: o radical e os afixos (prefixos e sufixos). Agora, vai conhecer outros: as desinências nominais e verbais e as vogais temáticas.

DESINÊNCIA NOMINAL

Observe: *romance/romances, delicado/delicados*.

Nos substantivos e nos adjetivos, o -s final indica plural (com exceções), em oposição à ausência de -s, que indica singular. Denominamos morfema a menor unidade de sentido em uma palavra. Sendo assim, conclui-se que o -s final é um morfema (ou desinência) que indica flexão de número (plural).

Agora, veja: *menino/menina, delicado/delicada*.

A presença de -o indica que a palavra é do gênero masculino, enquanto -a indica que ela é do gênero feminino. Trata-se, então, de morfemas (ou desinências) que indicam gênero (masculino/feminino). Veja os esquemas:

lind- -a- -s

Em lind-**a-s**, a desinência -a indica feminino; a desinência -s indica plural.

menin- -o

Em menin-**o**, a desinência -o indica masculino.

NOTE AÍ!

Os morfemas que indicam a **flexão** das palavras em número (singular/plural), gênero (masculino/feminino) e pessoa (1ª, 2ª, 3ª), etc. são chamados de **desinências**. As desinências que podem aparecer em nomes (substantivos, adjetivos, pronomes, artigos e numerais) são as **desinências nominais**. Elas podem indicar flexão de **número** ou de **gênero**.

RELACIONANDO

A frase “um belo tratado de afetos, sejam eles entre dois garotos, entre um amigo e sua amiga ou entre os pais e os filhos” (da resenha do filme *Hoje eu quero voltar sozinho*) permite uma observação: as desinências nominais são usadas na indicação de gênero: amigo – amiga (como ocorreria também em garotos – garotas; filhos – filhas).

O texto mostra, ainda, outro mecanismo responsável por indicar o gênero: o elemento determinante (o jovem – a jovem; um adolescente – uma adolescente; esse colega – essa colega).

Fonte: NOGUEIRA et al, 2018.

A questão 1 da página 244 retoma o texto lido para embasar a resenha nas páginas 210 e 241 e retomam trechos para fazer a introdução do tópico estruturas de palavras (desinência, vogal temática e vogal de ligação). Consta no livro uma proposta descontextualizada entre os assuntos abordados. A questão de análise lingüística não trouxe contribuição e aprofundamento do ensino da argumentação, o que seria muito relevante por se tratar do último ano do ensino fundamental.

Mas nada impede que o professor seja o articulador da proposta que traga uma reflexão maior sobre a importância dos adjetivos e suas nuances semânticas nos sufixos para embasar a argumentação no texto lido ou no texto que eventualmente um aluno produza.

A ideia da análise não é limitar, mas sim sugerir abordagens que enriqueçam o trabalho docente com o livro em questão e que os alunos ganhem em qualidade na sala de aula. Reforçamos que são sugestões que podem também ser adaptadas em outros contextos sociais nos quais o LD possa ser utilizado. O objetivo dessas reflexões é proporcionar aos alunos a melhor formação crítica possível.

A competência específica de língua portuguesa (CELP01) na seção *a língua na real* é trazida para justificar a proposta de trabalho com aspectos culturais, históricos e sociais dos usos lingüísticos. Ou seja, usam-se os sufixos de grau dos adjetivos (aumentativo e diminutivo) para um ensino de sentidos semânticos possíveis, mas sem conexão com o ensino de argumentação. O que os autores levam em consideração são aspectos da variação lingüística e seus sentidos e usos de acordo com regionalismos.

Verifica-se na página 247 que o ensino da gramática parte de uma tirinha que está em consonância com a Base Nacional, mas o gênero discursivo em si não traz elementos que se articulem com o estudo da argumentação. Desta forma o ensino é simplesmente classificatório e sem reflexão sobre a língua, viés criticado por Geraldi (2013).

Reiteramos que para um livro do 9º ano do ensino fundamental, deveria ser feito um bom aprofundamento com relação ao estudo da argumentação, mesmo que saibamos que no ensino médio os estudantes irão recuperar o tema, para que os alunos entendam bem como os argumentos funcionam e ter pontos de vistas bem delimitados seria interessante que uma boa discussão fosse proposta neste último ano do fundamental. Recomenda-se uma intervenção do professor para que este objetivo seja atingido com uma proposta de argumentação para este tópico gramatical explorado na página 247, conforme a figura a seguir pode demonstrar.

Figura 33 - Língua na Real do capítulo 2 da unidade 7 do livro do 9º ano

A LINGUA NA REAL

A FORMAÇÃO DE PALAVRAS E OS NOVOS SENTIDOS

1. Leia este trecho de uma coluna de jornal:

A autoestima precisa estar sustentada em si próprio, se ela depender, por exemplo, de uma relação amorosa ou um cargo na empresa, no momento em que a pessoa perde uma dessas coisas há muito sofrimento. Se num relacionamento o meu parceiro decide romper comigo, ele não está retirando o meu amor, minha autoestima ou meus sonhos, e o mesmo vale para o inverso. Posso ficar triste por um tempo e posso ganhar ao saber que ele não me amava, que essa relação não daria certo e que posso viver aberta para outro relacionamento. [...]

Jornal do Brasil, 24 mar. 2015. Disponível em: <<http://www.jb.com.br/sociedade-aberta/noticias/2015/03/24/cinco-passos-para-recuperar-a-autoestima/>>. Acesso em: 17 jul. 2018.

a) Sabendo que *estima* significa "sentimento de carinho ou de apreço por alguém", o que quer dizer *autoestima*?

b) Qual é o sentido do radical *auto* nessa palavra?

2. Que morfemas formam a palavra *automóvel*? Qual é o sentido deles?

3. Qual é o significado de *auto* nas palavras *autoestrada*, *autopeças* e *autoescola*?

4. Leia este trecho de notícia:

Senado aprova projeto que obriga teles a comunicar fim de desconto

Senado aprovou nesta terça (24) projeto de lei que obriga as operadoras telefônicas a informarem previamente os clientes sobre o fim de descontos aplicados nos preços dos serviços de telecomunicações. A medida também atinge as empresas de TV por assinatura e banda larga.

Todas as empresas terão 30 dias para comunicar antecipadamente os clientes sobre o fim dos descontos. A mudança vale para prestadoras de serviços públicos ou privados.

[...]

Folha de S. Paulo, 24 mar. 2015. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2015/03/1607391-senado-aprova-projeto-de-que-obriga-teles-a-comunicar-fim-de-desconto.shtml>>. Acesso em: 17 jul. 2018.

a) Que palavra do título foi utilizada para se referir às operadoras de telefonia?

b) O elemento *tele* é um radical grego. O que ele significa?

c) Nesse contexto, *tele* é a redução de qual palavra ou expressão?

ANOTE AÍ!

Em qualquer língua, é normal que algumas palavras e expressões deixem de ser usadas e outras sejam criadas. **Novas palavras** surgem por diferentes razões. Uma delas é a invenção de objetos, aparelhos, instrumentos e tecnologias que precisam ser nomeados. Em português, um dos processos de formação é a **redução** ou **abreviação** de uma palavra até o limite em que se pode compreendê-la. Algumas vezes se mantém apenas o radical (ou um dos radicais) da palavra. Exemplo: *micro*, em lugar de *microcomputador*.

Outro processo é aquele em que um **radical perde seu sentido original**, assume o significado de uma das palavras das quais faz parte e, com esse novo sentido, entra na formação de outras palavras. Exemplos: *auto* com sentido original "por si mesmo" em *autoestima*, e *auto* com novo sentido "automóvel" em *autoescola*.

■ Não escreva no livro.

Fonte: NOGUEIRA et al., 2018.

3.3 Livro do 9º ano: Unidade 8

3.3.1 Capítulo 1 da unidade 8 do livro do 9º ano

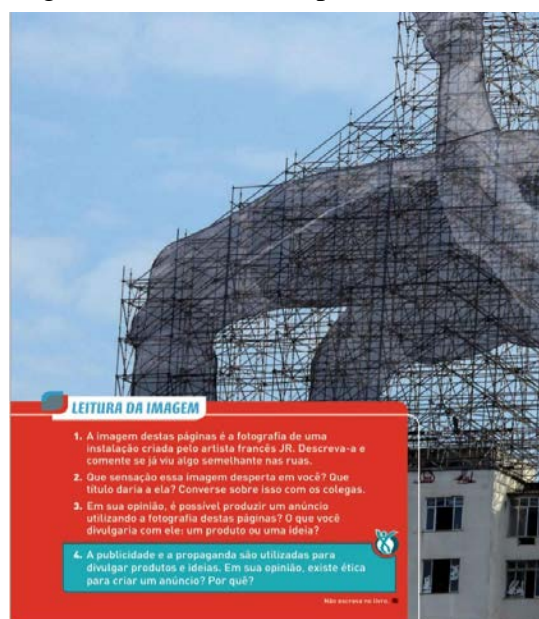
Como já relatado no capítulo 1 da unidade 8 do livro do 8º ano, os autores no livro do 9º ano fazem uma exposição prévia do que será abordado na unidade. Este primeiro capítulo do livro do 9º ano com relação ao do 8º ano aprofunda questões semânticas da argumentação, ou seja, ele não almeja falar de aspectos gramaticais que contribuem para a argumentação e sim fazer o aluno entender como a argumentação é usada para persuadir o consumidor a comprar determinado produto.

Mantendo o alinhamento com o contexto da comunidade em que os alunos estão imersos, a maior exposição ao gênero precisa ser trabalhada, porque mesmo que os alunos conheçam os textos, não quer dizer que eles o dominem.

Os autores iniciam a seção com perguntas sobre o que é o gênero discursivo (anúncio publicitário e anúncio de propaganda). Ainda nesta abertura da unidade 8, no manual do professor é dado subsídios para que o professor possa enriquecer o debate, para que o aluno possa compreender em quais veículos este gênero circula e com qual propósito.

Este gênero é amplamente conhecido dos alunos, pois eles têm acesso à televisão e à internet e também são bombardeados pelas propagandas e anúncios publicitários. Aqui o trabalho pode ser muito bem explorado, por ser muito utilizado em inúmeros canais de informação, vejamos a próxima figura:

Figura 34 - Início do capítulo 2 da unidade 8 do livro do 9º ano



Fonte: NOGUEIRA et all, 2018.

Figura 35 - Imagem de abertura do capítulo 1 da unidade 8 do 9º ano



Fonte: NOGUEIRA et all, 2018.

O capítulo é introduzido com uma fotografia cujo objetivo reside na inferência pelos alunos da existência de um princípio ético que nortearia as propagandas, de acordo com os escritores.

O livro direciona para a próxima seção, que compõem a seção *texto em estudo*. Nesta seção, o livro didático fez 11 perguntas aos alunos referentes à campanha publicitária.

Figura 36 - O que vem a seguir capítulo 1 da unidade 8 do 9º ano

Capítulo

1 A ALMA DO NEGÓCIO

O QUE VEM A SEGUIR

Para que um produto ou uma marca se tornem conhecidos e desejados, é preciso que eles sejam divulgados em diferentes meios de comunicação: rádio, televisão, revistas, jornais, *outdoors* e internet. É um gênero eficiente para isso é o anúncio publicitário. O anúncio reproduzido a seguir foi criado para uma empresa de materiais esportivos. Em sua opinião, o que está sendo divulgado com esse anúncio publicitário?

TEXTO

No capítulo 1 desta unidade, por meio da análise de um anúncio publicitário, os alunos têm a oportunidade de aprofundar os estudos sobre os textos argumentativos, iniciados principalmente nas unidades 7 e 8 do 7º ano, nas quais puderam desenvolver recursos argumentativos por meio da leitura e da produção de artigos de opinião e cartas do leitor. Nos últimos dois anos, os alunos foram levados a exercitar a habilidade EF69LP06. No 8º ano, e particularmente nesta unidade, esse conhecimento é aprofundado por meio do exercício das habilidades EF69LP04 e EF69LP06. Paralelamente a isso, no estudo da análise linguística e semiótica, os alunos darão continuidade ao estudo dos processos de formação das palavras, que teve início na unidade anterior deste mesmo ano. Por fim, desenvolverão também uma habilidade específica do 9º ano (EF09LP12) por meio do estudo dos estrangeirismos na língua portuguesa e da caracterização deles segundo a conservação, ou não, de sua forma gráfica de origem.

NikeStore

Coleção Verão 2016. O esporte além do esporte.

258

Não escreva no livro.

Figura 37 - Texto em estudo capítulo 1 da unidade 8 do 9º ano

TEXTO EM ESTUDO

PARA ENTENDER O TEXTO

1. O que você pensou sobre a divulgação desse anúncio publicitário foi confirmado na leitura? Converse com os colegas.
2. Já que o objetivo do anúncio é influenciar o consumidor a aderir à marca e comprar os produtos anunciados, que argumento é utilizado para convencer o possível comprador desses produtos?
3. Como os produtos da marca são retratados no anúncio? Como o leitor sabe que se trata de anúncio de uma empresa de artigos esportivos?
4. O anúncio publicitário da empresa recorre tanto à linguagem verbal quanto à não verbal. A qual delas é dado maior destaque?
5. Analise a palavra *topo* escrita no meio do anúncio.
 - a) Como ela está disposta? Qual é a intenção do anunciante ao dispô-la assim?
 - b) Como o rapaz jogando bola interage com essa palavra?
6. Observe de novo a fotografia no centro do cartaz.
 - a) Indique quais recursos visuais foram utilizados para transmitir ao leitor a ideia de movimento.
 - b) Por que você acha que uma empresa de artigos esportivos preferiu uma imagem que transmite movimento em vez de expressar algo estático?
7. Além da fotografia, o anúncio apresenta outros três elementos: texto verbal principal, logotipo e *slogan*. Identifique cada um deles e explique suas funções.

ANOTE AÍ!

Geralmente, um **anúncio de publicidade** é composto por quatro elementos: **imagem** (fotografias, ilustrações, etc.), **texto verbal principal**, **assinatura** ou **logotipo** e **slogan**. Contudo, essa não é uma estrutura rígida. Há anúncios sem imagem, apenas com o slogan. Outros apresentam só o logotipo da marca. Essas variações relacionam-se com a **estratégia de comunicação** escolhida pelo anunciante.


8. Explique o slogan "O esporte além do esporte".
9. Associe a modalidade esportiva retratada ao texto verbal principal do anúncio.
10. Considerando as informações do anúncio, a que público ele é dirigido?
11. Considerando o conteúdo do anúncio, você acha que ele consegue atingir pessoas que não praticam atividades físicas, estimulando-as a adquirir esse hábito? Justifique.

ANOTE AÍ!

Uma **campanha publicitária** é dirigida a determinado grupo de **pessoas com perfil semelhante**, ou seja, que compartilham aspectos em comum: faixa etária, sexo, renda, profissão, entre outros. Esse segmento é chamado de **público-alvo**. A escolha dos **meios de comunicação** (site, televisão, revista, jornal, outdoor, etc.) e do **veículo** (blog de moda, jornal de economia, revista científica, etc.) relaciona-se com o público-alvo. Por exemplo, se a mensagem de um produto for dirigida a jovens, a campanha pode circular em revistas voltadas a esse público. Os publicitários também pensam na **circulação dos veículos de comunicação** na hora de planejar suas **estratégias persuasivas**.

A DEUSA NICE

O nome da marca Nike faz referência à deusa da mitologia grega Nice. Deusa da vitória, seu templo situa-se na entrada do Partenon, em Atenas, na Grécia, um dos locais mais visitados do mundo por sua importância histórica. O símbolo da Nike é uma referência à asa da deusa.



↑ Nice de Samotrácia. Museu do Louvre, Paris, França.

■ Não escreva no livro.

259

Fonte: NOGUEIRA et al, 2018, p. 259.

Os autores atribuem especial atenção para algumas habilidades no ensino específico da argumentação que pretende explorar o uso de recursos persuasivos nas campanhas publicitárias. A habilidade EF69LP04 promove a identificação e análise dos efeitos de sentido que fortalecerão os recursos persuasivos no anúncio publicitário, a habilidade EF69LP17 estimula os alunos a identificarem e analisarem o uso de recursos estilísticos e semióticos no gênero campanha publicitária e a EF89LP06 que explora os recursos persuasivos.

As duas primeiras habilidades citadas no parágrafo anterior estão conectadas com a ideia do livro didático aprofundar dois aspectos: uso de recursos persuasivos e análise de recursos estilísticos e semióticos, que já foi debatido na unidade anterior do mesmo livro do

9º ano. O compromisso de fazer o aluno perceber como as questões de marcas persuasivas no discurso e como a língua se organiza para a tese e os argumentos convencerem o leitor são muito discutidos para munir os alunos de posicionamentos em seus pontos de vista.

Evidenciam-se as marcas persuasivas nas questões 2 , que provoca o aluno a refletir sobre o objetivo do anúncio, 3, que discute em como o produto é retratado para que as pessoas se motivem a comprá-lo, e 7, que explora a questão da imagem no quesito do convencimento do seu público-alvo. Estas atividades chamaram minha atenção para esse aspecto, embora no manual do professor, os autores deixem claro que todas as questões forma um percurso neste sentido de aprofundar as marcas discursivas.

Ao ler mais atentamente as atividades, temos um questionamento aos estudantes sobre as percepções deles quanto ao modo de divulgação feita pela campanha publicitária, pedindo as opiniões dos leitores. Na segunda, questiona ao aluno sobre qual o argumento utilizado para o convencimento do consumidor, um exercício de inferência e reflexão. Na terceira questão, é verificado como a campanha retrata o produto e suas correlações.

Até a questão 11, os autores constroem um percurso de análise da campanha para que os alunos compreendam e interpretem com mais profundidade o que a campanha diz além do que o texto apresenta. A proposta de certa maneira está coerente com a habilidade que visa à identificação pelos alunos dos recursos de persuasão.

A visão defendida nesta campanha publicitária não é só divulgar os produtos da marca “Nike”, mas também construir a ideia de que o esporte é um caminho para o sucesso na vida. O uso da campanha publicitária aqui é pertinente com os pressupostos da BNCC e com a proposta teórica adotada pela Editora, pois parte novamente de um texto de ampla circulação, de uma marca conhecida dos alunos que faz parte do conhecimento dos mesmos.

Cabe uma ressalva quanto à campanha publicitária utilizada, respaldado na proposta de educação reflexiva e produtiva que norteia os fundamentos teóricos da pesquisa. Poderiam os autores explorar as características do gênero campanha publicitária com mais textos para que os estudantes pudessem inferir os aspectos da campanha.

A proposta é promover o maior número possível de textos para que o aluno consiga se apropriar do tema. Outrossim é que a marca utilizada (Nike) pode não atingir o engajamento almejado na comunidade de Tamoios, bem como o apelo da marca aos esportes pela falta de política pública que não contribui para que os alunos enxerguem os esportes como uma possibilidade de superação de sua realidade.

Aqui o professor pode enriquecer a análise dando mais subsídios para os alunos com uma seleção de campanhas publicitárias que também trabalhem a questão da criatividade e

aprofundem a leitura da imagem e da campanha, como a proposta pela Nike, que é persuadir os alunos de comprar o produto e de que o esporte é um caminho de sucesso.

Este ponto de vista está em consonância com a competência específica de língua portuguesa (CELP) que tem por objetivo o trabalho de leitura com o texto multissemiótico para que sejam aprofundadas as questões relativas à compreensão, autonomia e criticidade, como assevera Azevedo (2018) no ensino da argumentação e o ensino reflexivo proposto por Geraldi (2013) e Freire (1987) que sugere que o trabalho seja contextualizado para que o aluno tenha uma formação crítica.

Outrossim, na análise da atividade não foi verificado que tenha sido feita uma proposta no livro didático com relação a um aspecto textual e gramatical para ser abordado na parte da análise linguística, logo a proposta feita poderia ser amplamente aprofundada com os aspectos da persuasão inerentes ao anúncio publicitário, para que assim possamos oportunizar que o aluno se aproprie da estratégia de convencimento que é inerente ao discurso argumentativo.

Esta articulação é importante, pois como os alunos são de um contexto rural e que muitos deles podem não ter materializado uma ampla vivência da sociedade de consumo, além do abandono nas políticas públicas que foi descrito anteriormente, dificulta que os alunos por meio da propaganda percebam os aspectos persuasivos que o gênero discursivo mobiliza.

Na outra seção “*língua em estudo*” do livro do 9º ano possui como conteúdo linguístico o processo de formação de palavras, abordando especificamente composição e derivação. Sabemos que a BNCC não estabelece que um determinado conteúdo deva ser ensinado em um único ano, então a perspectiva adotada pelos autores não é divergente com relação à orientação da Base, mas é descontextualizada no que tange à argumentação, já que no manual do aluno não foi destacada nenhuma habilidade ou competência que dialogue com o ensino da competência argumentativa.

Consta na página 264 e 265 uma explicação do item gramatical processo de formação de palavras com ênfase em derivação e composição, mas em nenhum momento o manual dialoga com as habilidades que a Base Nacional Comum Curricular propõe para respaldar a seção de análise linguística. Desta maneira a gramática não tem respaldo reflexivo e torna-se mera classificação terminológica, criticada por Azevedo (2018) e Geraldi (2013).

Verifica-se o uso de tirinhas, que promove uma diversidade de gêneros que o Geraldi (2013) e Azevedo (2018) propõe, contudo a análise linguística proposta não se articula com a proposta feita no livro didático para abordagem da argumentação. Não consta, inclusive no

livro, nenhuma referência à argumentação ou é trabalhado algum aspecto linguístico que recupere o gênero discursivo da unidade.

Vejamos na figura abaixo:

Figura 38 - Língua em estudo do capítulo 2 da unidade 8 do 9º ano

LÍNGUA EM ESTUDO

**PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE PALAVRAS:
DERIVAÇÃO E COMPOSIÇÃO**

DERIVAÇÃO

1. Leia esta tira:

Bill Watterson. Calvin.

a) Qual é o significado da palavra *vegetariano*?

b) O que significa a palavra *sobremesiano*? Como Calvin a criou?

Todas as línguas estão em constante processo de transformação; por isso muitas palavras deixam de ser usadas, e outras surgem conforme as necessidades linguísticas. Em língua portuguesa, as palavras são formadas, principalmente, por dois processos: **derivação** ou **composição**. Na tira do Calvin, *sobremesiano* é um neologismo criado pela personagem, seguindo a mesma lógica de formação da palavra *vegetariano*. Esse processo é chamado de **derivação**, pois acrescentou-se o sufixo *-iano* à palavra primitiva *sobremesa*.

Derivação sufixal

Esse tipo de derivação foi utilizado por Calvin ao criar o neologismo. Desse modo, acrescenta-se o elemento sufixo a uma palavra primitiva. Observe.

jornal + eiro = jornaleiro	chuva + oso = chuvoso
radical sufixo	radical sufixo

Derivação prefixal

Nesse caso, acrescenta-se o elemento prefixo a uma palavra primitiva. Veja.

a + normal = anormal	des + fazer = desfazer
prefixo radical	prefixo radical

Derivação parassintética

Já na derivação parassintética, acrescenta-se, ao mesmo tempo, um sufixo e um prefixo a uma palavra primitiva. Veja os exemplos.

des + alma + do = desalmado	re + patri + a + r = repatriar
prefixo radical sufixo	prefixo radical vogal sufixo temática

ALGUNS SUFIOS E PREFIXOS

Sufixos mais comuns da língua portuguesa: *-ar*, *-ando*, *-ice*, *-eiro*, *-ite*, *-ismo*, *-ista*, *-udo*, *-íssimo*, *-oso*, entre outros.

Prefixos mais comuns da língua portuguesa: *a-*, *des-*, *im-*, *in-*, *anti-*, *ante-*, *super-*, *semi-*, *sobre-*, entre outros.

Não escreva no livro. ■

Figura 39 - Língua em estudo do capítulo 2 da unidade 8 do 9º ano

Derivação imprópria

Esse tipo de derivação ocorre quando uma palavra muda de classe gramatical, mas sem alterar sua forma e, geralmente, por meio da substantivação de outras classes de palavras. Veja o exemplo.

Nossa amiga estava infeliz. O infeliz não queria viajar nas férias.

adjetivo substantivo

Derivação regressiva

Esse tipo de derivação consiste na redução da palavra derivante, isto é, a palavra que se forma é menor que a original. Observe:

ajudar → (a) ajuda ensinar → (o) ensino alcançar → (o) alcance

ANOTE AÍ!

Derivação é o processo de formação de palavras que ocorre a partir de uma palavra primitiva. Em língua portuguesa, há cinco tipos de derivação: **sufixal, prefixal, parassintética, imprópria e regressiva**.

COMPOSIÇÃO

2. Leia este poema em prosa, de Mario Quintana:

Objetos perdidos

Os guarda-chuvas perdidos... onde vão parar os guarda-chuvas perdidos? E os botões que se desprenderam? E as pastas de papéis, os estojos de pince-nez, as maletas esquecidas nas gares, as dentaduras postiças, os pacotes de compras, os lenços com pequenas economias, onde vão parar todos esses objetos heteróclitos e tristes? Não sabes? Vão parar nos anéis de Saturno, são eles que formam, eternamente girando, os estranhos anéis desse planeta misterioso e amigo.

Mario Quintana. *Objetos perdidos*. Em: *Os melhores poemas de Mario Quintana*. Seleção de Fausto Cunha. São Paulo: Global, 2005. E-book.

- Na opinião do eu lírico, onde vão parar os objetos perdidos?
- Além de *guarda-chuva*, que outras palavras são formadas a partir de *guardar*?

A palavra *guarda-chuva* é formada pelo verbo *guardar* e pelo substantivo *chuva*, unidos por hífen, em processo de **composição**. Há dois tipos de composição. Veja:

- **Justaposição**: duas ou mais palavras se juntam sem sofrer alteração.

guarda + chuva = guarda-chuva passa + tempo = passatempo

- **Aglutinação**: duas ou mais palavras se juntam, sofrendo alteração.

plano + alto = planalto em + boa + hora = embora

ANOTE AÍ!

No processo de **composição** há a união de duas ou mais palavras. A composição pode se dar por **justaposição** ou **aglutinação**.

■ Não escreva no livro.

265

Fonte: NOGUEIRA et all, 2018, p. 265.

Num gênero prototípico de argumentação é esperado que os aspectos linguísticos abordados neles sejam correspondentes. Reitero que a BNCC não impõem que conteúdos do

componente curricular da língua portuguesa sejam cristalizados, em outras palavras, não tem uma obrigatoriedade de aplicação de conteúdos de forma engessada, mas a proposta feita com relação ao ensino da formação de palavras está descontextualizada, o que não traz riqueza no ensino e aprendizagem da argumentação especificamente, conforme os teóricos que adotamos e que até mesmo a editora diz afiliar-se.

É importante nesta fase final do ensino fundamental que os alunos recuperarem vários conteúdos, inclusive a argumentação também deve ser recuperada e como a presente análise mostra, eles só tem os aspectos gramaticais, como operadores argumentativos e seus efeitos de sentido e as noções de período composto (tanto o de subordinação quanto o de coordenação) visto até o 8º ano.

O livro carece de um aprofundamento das questões gramaticais relativas à argumentação no ano final do ensino fundamental para que os estudantes possam defender os seus pontos de vista com propriedade e saibam refutar objeções entre outras questões próprias do conteúdo. Partiremos agora para a análise do segundo capítulo do livro do 9º ano.

3.3.2 Capítulo 2 da unidade 8 do livro do 9º ano

Os autores colocam uma imagem de uma casa deteriorada pelo tempo e solicita que os alunos façam inferências sobre o sentido semântico da palavra propaganda.

A imagem possui um pequeno texto que auxilia o professor a fazer um aprofundamento sobre o tema, recuperando o vocabulário latino. Posteriormente, algumas perguntas são feitas aos alunos sobre o anúncio publicitário e suas características, recuperando um trabalho que foi iniciado no 7º ano e a proposta é que os alunos compreendam e articulem as diferentes peças de uma campanha publicitária, comparando os elementos do gênero. A habilidade EF69LP02 respalda esse trabalho com o texto imagético.

Ressaltamos que o livro, mesmo que aborde um trabalho com gêneros variados, ainda se limita a expor um texto para que o aluno infira todas as suas características. Para um ensino reflexivo de língua, respaldado nos teóricos da pesquisa, como Geraldi (2013) e Azevedo (2018) essa compreensão é dificultada com um texto somente. Cabe ao professor promover a reflexão desta proposta com mais texto antes de prosseguir com o trabalho no livro didático.

O anúncio feito demonstra de uma forma lógica que se não houver cuidado com o patrimônio, haverá desgaste e a perda do imóvel. Para tanto, os autores se respaldam na Base

Nacional Comum Curricular com a habilidade EF89LP06, que trata dos anúncios e seus recursos persuasivos e os efeitos de sentidos decorrentes de sua utilização dentro do contexto de produção, e ela está sempre presente e recorrente. Veja a figura a seguir:

Figura 40 - O que vem a seguir capítulo 2 da unidade 8 do 9º ano

Capítulo
2

A PROPAGAÇÃO DE UMA IDEIA

O QUE VEM A SEGUIR

A propaganda é a criação e a propagação de mensagens ideológicas, religiosas ou políticas. A raiz latina *propagand-* tem o sentido de “aquilo que precisa ser espalhado”. Assim como a publicidade, a propaganda é veiculada em diferentes suportes. O anúncio de propaganda que você lerá a seguir foi divulgado pelo Serviço Social do Comércio (Sesc), instituição que tem como característica oferecer à população uma grande diversidade de eventos culturais e atividades esportivas a preços acessíveis. Em sua opinião, qual é a mensagem principal desse anúncio?

TEXTO



Uma campanha para deixar o Brasil mais ativo. movebrasil.org.br

OS PRIMÓRDIOS DA PROPAGANDA

Na Roma Antiga, Tito Lívio (59 a.C.-17 d.C.), com sua obra *Ab urbe condita libri* (*História de Roma desde a sua fundação*), faz uma nítida propaganda estatal pró-Roma, ao contar a história da República romana e os feitos de seus governantes.

O termo *propaganda*, porém, tem origem só no século XVII, quando o papa Gregório XV cria a Sagrada Congregação Católica Romana para a Propagação da Fé (*Sacra Congregatio Christiano Nomini Propaganda*, nome depois simplificado para *Propaganda Fide*, “Propagação da Fé”), departamento encarregado da expansão do catolicismo nos territórios missionários.

A propaganda foi utilizada como ferramenta de manipulação da opinião pública na Primeira e na Segunda Guerra Mundial e também durante a Guerra Fria – período em que os Estados Unidos e a então União Soviética rivalizavam na conquista de aliados.

Fonte: NOGUEIRA et al, 2018, p. 272.

Na parte de “*língua em estudo*”, a escolha dos autores foi em manter o aprofundamento da questão da formação de palavras com onomatopeias e abreviação. Para ensino da gramática, as tirinhas ilustraram a questão, mas o gênero escolhido em nada dialoga

com o gênero da unidade nem com a proposta que vem sendo desenvolvida ao longo da unidade.


Figura 41 - Língua em estudo do capítulo 2 da unidade 8 do 9º ano

LÍNGUA EM ESTUDO

PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE PALAVRAS: ONOMATOPEIA, ABREVIÇÃO E SIGLA

ONOMATOPEIA

1. Leia esta tira.



Charles Schulz. Peanuts.

- Que palavra representa o som da batida de Marcie na colega?
- O que significa a palavra *beep*? Por que ela foi dita repetidamente após a batida?
- Essa tira é uma tradução do inglês para o português e foram mantidas as onomatopeias como na língua original. Se você fosse traduzi-las, quais utilizaria?

Na tira, você viu que as palavras *bump* e *beep* (de modo repetido) foram utilizadas para representar sons. São as chamadas **onomatopeias**.

ANOTE AÍ!

As **onomatopeias** são palavras imitativas que buscam reproduzir de forma aproximada um **som** ou **ruido**: de um objeto, de um ser vivo, de um fenômeno natural, dentre outros. Veja alguns exemplos: *tique-taque* (som de relógio); *miau* (som do miado de gato).

ABREVIÇÃO

2. Leia o trecho da reportagem de divulgação científica "Bye bye quilograma".

ANOTE AÍ!

A **abreviação** é um dos processos de redução em que grafamos algumas **sílabas** de palavras. Veja os exemplos: *pneumático* - *pneu*; *motocicleta* - *moto*; *metropolitano* - *metró*; *fotografia* - *foto*; *telefone* - *fone*.

Na seção *língua em estudo*, não consta nenhuma justificativa para essa escolha e as habilidades elencadas também não estão de acordo com a proposta argumentativa, o que chama a atenção, pois já é a unidade final do livro e o trabalho sobre a argumentação deveria

estar desenvolvido com ampla diversidade de gêneros e possibilidades de construção de sentidos, como a figura 40 demonstra.

Observando as habilidades que se encontram em anexo e disponibilizadas para a análise das atividades, verificamos que de todo o levantamento, poucas habilidades da BNCC são exploradas e algumas são mais valorizadas do que outras como por exemplo EF89LP03, EF89LP04, EF89LP14, EF89LP103 E EF89LP16 (específicas da argumentação), mas sem a articulação entre elas que propiciem uma boa formação crítica dos alunos.

Faremos na próxima seção uma comparação entre as unidades analisadas dos livros do oitavo e do nono ano e trazer uma reflexão sobre o que verificamos nos dois livros dos anos finais da editora.

3.4 Comparativo das atividades do Material Didático da Geração Alpha nos anos finais

Nesta seção será feita uma comparação dos capítulos dos livros do 8º ano e do 9º ano, dialogando com a BNCC, pensando em que medida contribuirão para a formação crítica do aluno. Gostaria de reforçar que não analisamos o livro todo nem as unidades em sua totalidade e tão somente analisamos as unidades que abordaram propostas para o ensino da argumentação.

Observando o panorama analisado nos dados que o material didático apresentou, verificamos que o livro do 8º ano teve uma preocupação em propor atividades que aprofundassem as questões da argumentação. De modo geral, mesmo depois da leitura dos gêneros da unidade, as atividades de análise linguística pretendiam reforçar o que foi praticado nas leituras e sistematizar o que foi visto e inferido na leitura de uma maneira mais didática.

Fizemos uma observação de que o livro do 8º ano apresentou um gênero que não era do cotidiano do aluno, mas dissemos também que o professor pode e deve trazer mais elementos (no caso mais textos do mesmo gênero e que sejam autênticos também) para que o aluno possa perceber as características do texto e como sua estrutura e composição se dão para atender ao objetivo do gênero na comunicação.

Verificamos também que mesmo que o gênero no segundo capítulo tenha sido diferente do gênero da unidade, houve articulação com a temática e com a estrutura e estratégia de ensino. Sugerimos que o professor traga outros artigos de opinião para que os

alunos tenham mais elementos e condições de compreender adequadamente o gênero, ainda mais sendo um gênero que eles não dominam e não têm hábito de ler.

A mesma dinâmica ocorre no capítulo 2 da unidade 7 do LD do 8º ano. Parte de um texto que faz o aluno inferir marcas no texto e na estrutura do gênero para depois da leitura esmiuçada, os autores partem para a análise lingüística que dará elementos aos alunos para construir seu conhecimento.

Não priorizamos as atividades de produção, mas com todo o percurso feito pelo aluno na unidade, ele seria capaz de produzir um texto dentro do que ele leu e praticou da gramática.

Com o exposto, podemos afirmar que o livro tem a necessidade de alguma intervenção do professor para aprofundar algumas questões propostas pelo livro, mas isso faz parte da ação docente, conforme Geraldi (2013) afirma. O professor que possui o conhecimento da comunidade na qual trabalha pode e deve adaptar o material para a realidade do seu aluno e parafraseando Geraldi (2013), o livro didático é um meio e não deve ser algo que fará o trabalho docente algo preso e premeditado, desconsiderando o contexto social em que o livro é utilizado.

Considerando o livro do nono ano, fizemos algumas críticas. Mantendo a ideia de que os gêneros propostos pelos autores não compõem a realidade dos alunos, sugerimos que o professor atue aqui neste sentido também para aprofundar o debate partindo de textos que os alunos leiam em seu cotidiano para depois utilizar-se dos textos do livro didático.

Contudo percebemos que os recursos persuasivos e a estrutura do texto para o argumento convencer seu leitor foi bem explorado. Os recursos persuasivos vêm sendo citados e abordados desde o livro do 8º ano, mas ganha força no livro do 9º ano, porém desarticulado com o ensino gramatical.

O que destacamos como ponto intrigante da escolha feita pelo material é que o livro não articulou nas unidades do 9º ano à parte de análise lingüística (formação de palavras) com o ensino da resenha e da propaganda, recuperando só na produção textual os elementos dos capítulos. Espera-se que nesta fase final do ensino fundamental o aluno tenha mais atividades que promovam o ensino da argumentação com articulação da análise lingüística e não foi o que detectamos na análise do livro do 9º ano.

No capítulo 1 da unidade 7 do livro didático do 9º ano, não havia articulação com nenhum aspecto gramatical e o ensino da formação de palavras ficou somente pautado no sentido semântico que as palavras podem assumir dependendo de sua posição na oração, portanto percebemos uma ruptura no ensino da argumentação articulado com a gramática.

No segundo capítulo, não houve uma correlação da gramática com o ensino da argumentação, mas sugerimos que o professor pode articular os sentidos semânticos dos adjetivos aumentativos e diminutivos e essa questão poderia ser tratada junto com o marcador argumentativo, ou seja, como o adjetivo reforça a ideia do argumento no texto da propaganda, apresentado no segundo capítulo da unidade 7. A falta de articulação manteve-se na unidade 8 do livro do 9º ano.

Os autores demonstram interesse em aprofundar as questões da argumentação, com ênfase nos recursos persuasivos e nos marcadores argumentativos, mas o percurso não garantiu este objetivo, principalmente no livro final do ensino fundamental, por isso nossa crítica ao livro do 9º ano.

Sabemos que não é o fim do ciclo e que o aluno ainda pode recuperar os conteúdos sobre argumentação no Ensino Médio, mas seria interessante uma melhor articulação no final deste ciclo para que o aluno recupere estes conhecimentos mais facilmente no próximo segmento.

Reitero que não é nossa intenção propor fórmulas prontas nem fechadas e que o docente é o potencializador das atividades propostas pelo material didático. Cabe ao docente adequar o material à realidade na qual ele e os seus alunos estão inseridos e propor atividades que conversem com a realidade dos alunos. Deixamos isso claro no caso da resenha crítica de um filme, já que os alunos não têm acesso ao cinema.

Este estudo não se esgota aqui em suas questões, mas pretendemos analisar como o livro pode contribuir para a formação de alunos dentro do contexto de Cabo Frio. Sugerimos que o professor possa refletir também sobre sua prática e fazer dela uma ação docente potencializadora de mudanças nas vidas dos alunos. Neste sentido, mais pesquisas sobre o ensino da argumentação pautado no cotidiano escolar trariam contribuições para aprofundar a questão.

Tendo em vista o que foi exposto nesta seção de análise, passemos então para as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e agora com a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o ensino da argumentação ganhou uma projeção nas aulas de língua materna nas escolas de todo o país. Os manuais pretendem formar cidadãos críticos e competentes para defender pontos de vista e discutir ideias, em suas interações sociais.

Para que pudéssemos compreender a articulação do ensino da argumentação com as diretrizes dos documentos normatizadores, procuramos analisar as estratégias propostas para seu ensino no livro didático utilizado no segundo distrito da cidade de Cabo Frio. Nosso objetivo era verificar se as atividades estavam em consonância com a Base, tendo em vista que ela tinha sido recentemente consolidada como parâmetro para a educação brasileira e como foi discutido na pesquisa, o documento possui lacunas que reverberam na prática escolar.

A presente pesquisa analisou as atividades que abordavam a argumentação no material didático da Editora SM na coleção Geração Alpha, que foi aprovado e escolhido para a rede de Cabo Frio no ano de 2019. Para verificar as atividades com relação ao estudo proposto e sua articulação com a Base e os pressupostos teóricos assumidos por nós e pelos autores do livro, analisamos as atividades que tratavam especificamente da argumentação em uma unidade do livro do 8º ano e em duas unidades do 9º ano, ambas com foco em gêneros discursivos (artigo de opinião, resenha crítica e anúncio publicitário, respectivamente) em que a tipologia textual argumentação prevalecia.

O viés discursivo adotado na pesquisa foi o do círculo de Bakhtin, com o intuito de respaldar a visão enunciativo-discursiva adotada, assumimos com Geraldi (2011) a concepção de que para ensinar a língua materna é fundamental estudar e considerar as relações que constituem os sujeitos no seu momento de interação social e não enfatizar a preocupação do ensino classificatório e metalinguístico. O autor advoga um ensino reflexivo da língua levando em consideração os sujeitos e suas interações linguísticas, bem como seus contextos sociais.

Com essas premissas delineadas, o viés discursivo de Bakhtin e o ensino da língua proposto por Geraldi (1999,2013) para formação de cidadão críticos como almeja a BNCC, começamos a pensar em como as atividades que trabalhavam a argumentação foi proposta para verificar se realmente ela atingia o objetivo de formar cidadãos críticos, capazes de

opinar em nossa sociedade e defender seus pontos de vista com propriedade nas relações que eles estabeleciam com outros sujeitos falantes de sua língua materna.

A argumentação é alvo de estudos desde a época clássica, com a retórica, como Fiorin (2014) destaca, mas foi com o PCN e agora com a BNCC que o ensino da argumentação ganha um relevante destaque nas competências e habilidades na educação brasileira. Pensamos durante a pesquisa, quais as estratégias argumentativas promoveriam a defesa de pontos de vista ou a controvérsia, com a intenção de promover alunos que sejam capazes de refletir sobre seus posicionamentos e defendê-los se for necessário.

Desta forma, analisamos as atividades do livro Geração Alpha de língua portuguesa da Editora SM, com recorte específico nos anos finais (8º e 9º anos). A coleção divide as unidades em vários gêneros discursivos e nos debruçamos sobre gênero artigo de opinião no 8º ano, a resenha crítica de filmes e textos e a campanha publicitária no 9º ano.

Portanto, os autores se filiaram à concepção de linguagem adotada pelo círculo de Bakhtin e o ensino reflexivo defendido por Geraldi (2013) dito expressamente por eles no manual do professor. Fizemos uma análise de como as atividades foram sendo direcionadas e quando abordavam especificamente ao tema da pesquisa, fizemos uma análise dialogando com os teóricos apresentados na pesquisa.

Sabemos que o ensino e aprendizagem de uma língua tem muitas nuances de análise e sem a pretensão de esgotá-las, fizemos um recorte das atividades que tratavam sobre a argumentação e como o material didático foi articulando o gênero discursivo às propostas da Base e do círculo bakhtiniano. Constatamos que o ensino de um gênero do discurso precisa ser bem aprofundado para que possamos oportunizar aos alunos que eles sejam capazes de usar a língua com reflexão e profundidade e não meramente reprodutores de nomenclaturas sintáticas.

Geraldi (2013) afirma que o ensino da língua deve ser epilinguístico, ou seja, parta de uma reflexão robusta da língua a partir dos textos. Assim, no livro do 8º ano, pareceu-nos muito limitado ao ensino com um único texto para que os alunos fizessem todas as inferências e reflexões na língua e sugerimos que os professores enriqueçam a questão com textos autênticos, mantendo a proposta com leitura de textos autênticos dentro do mesmo gênero discursivo para que os estudantes pudessem ter uma ampla e variada exposição aos textos para uma melhor captação da estrutura do gênero.

Na parte da análise linguística que trata especificamente da gramática, averiguamos que no livro do 8º ano foi pautado com destaque para o ensino metalinguístico, portanto meramente classificatório, criticada por Geraldi (2013) e Aquino(2018)reiteram que o ensino

deva ser contextualizado com textos de ampla circulação e que promovendo a construção de sentidos, os alunos consigam entender a questão semântica relacionada às orações para assim fazer a classificação linguística, mas partindo de uma reflexão conjunta do professor com o aluno, sem pretender reproduzir respostas prontas, mas sim abrindo um leque para a reflexão crítica do aluno.

Já no livro do 9º ano, a mesma proposta de análise com um único texto foi mantida, e como já posicionado anteriormente, a nossa opinião é contrária à proposta da editora SM nos livros didáticos do 8º e 9º ano. O ensino de um aspecto gramatical deve partir do texto e chegar no texto, perpassando pelo ensino da gramática. O professor pode e deve instigar seus alunos com mais textos, lembrando o que Geraldi (2013) afirma sobre o livro didático como um meio para o trabalho pedagógico e não um fim, logo cabe ao docente refletir sobre o conteúdo, pensando no perfil da turma que lhe foi confiada e assim ele poder propor a melhor estratégia metodológica para seus alunos.

No livro final do ensino fundamental, é esperado que o aluno recupere os conceitos da argumentação e aprofunde com leituras mais desafiadoras. A proposta dos autores do livro didático foi um trabalho de inferência e reflexão sobre o texto multissemiótico e a passagem para a parte gramatical, que no livro do 8º ano tem correlação com os aspectos gramaticais com os textos abordados, não ocorre no livro do 9º ano, resultando em um ensino gramatical metalinguístico, proposta combatida por Azevedo (2018) e Geraldi (2013) e que se distancia do que está na afiliação teórica da editora.

Ressaltamos que, segundo a BNCC, qualquer conteúdo pode ser recuperado e aprofundado em qualquer momento do ensino fundamental, mas claro que seguindo uma lógica com o que está sendo ensinado. Reitero que ensino de língua, com especial atenção para a argumentação, deve partir dos textos e ser contextualizado e a parte de análise linguística deve seguir este mesmo princípio norteador, sem reproduzir o ensino gramatical metalinguístico, mas dialogando com um contexto situado para o aluno.

Sabemos que não existem materiais perfeitos, e queremos que nossa crítica seja construtiva para que a reflexão de nossa prática docente, leve para nossa sala de aula um ensino realmente produtivo da língua e que de uma certa maneira, perpassa pelo professor de língua portuguesa.

Diante do que foi exposto, almejamos que nossas reflexões sejam utilizadas pelos linguistas e professores que atuam na rede básica de ensino, como uma forma de aprofundar a discussão sobre ensino da argumentação que agora tem a Base como documento normatizador. Nossa proposta procurou trazer uma contribuição para as pesquisas na área,

com a ideia de impactar positivamente o ensino nas escolas públicas no nosso país e formar cidadãos críticos e que sejam competentes em defender suas opiniões com ética e respeito pela opinião do outro, assim como a argumentação propõe. Desta maneira, contribuirmos com uma escola pública de qualidade, fazendo o sonho do professor Geraldi tornar-se uma realidade.

REFERÊNCIAS

ABREU, Antônio Suárez. *A arte de argumentar*. Cotia: Atiliê Editorial, 2006.

AQUINO, J.L.D. *Ensino de argumentação em eventos de letramento*./Jacira Limeira de Aquino.-Natal,2018.

AZEVEDO, I. C. M. DE; PEREIRA, J. J. S. *Concepções teórico-práticas que fundamentam as práticas de professores voltadas ao ensino da argumentação*. In: 11º. Encontro Internacional de Formação de Professores – 12º. Fórum Permanente de Inovação Educacional, 2018, Aracaju. Anais 2018 - 11º Enfope 12º Fopie. A formação ética, estética e política do professor de Educação Básica. Aracaju: UNIT, v. 11. p. 1-17.2018.

BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Trad. Aurora F. Bernardini et al. 3ª ed. São Paulo: Hucitec; UNESP, 1993.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec; UNESP, 1988.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação infantil e ensino fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em:<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em 19 de junho de 2019.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Prefeitura Municipal da Cidade de Cabo Frio – Região do Lagos – Estado do Rio de Janeiro. Secretaria Municipal de Educação. *Regimento Escolar da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino – 2019*. Aprovado pelo Parecer n. 28/CME/2018. Rio de Janeiro, 2018.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 29 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, J. W. et al. (orgs.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GOULART, C. M.A. *Argumentação e aprendizagem escrita na escola*. In: Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação, EID&A, p. 53-63, 2016.

GOULART, C. M. A. *Processos escolares de ensino e aprendizagem, argumentação e linguagens sociais*". In: Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso, v. 1, p. 50-62, 2010.

GOULART, C. M. A. *Enunciar é argumentar: analisando um episódio de uma aula de História com base em Bakhtin*. In: Revista Pro-Posições, v. 18, n. 3 (54), pp. 93-107, set./dez. 2007.

KLEIMAN, A. B. *O ensino de línguas no Brasil*. In PASCHOAL, M.S.Z. de; M.A.A.CELANI (Org.). *Linguística aplicada. Da aplicação da linguística à transdisciplinaridade*. São Paulo, Educ. 1992.

LEITÃO, S. DAMIANOVIC, M. C. (Org.). *Argumentação na escola: o conhecimento em construção*. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2011.

LIMA, R. J. *Variação linguística e os livros didáticos de português*. In: MARTINS, M. A. et al (Org.) *Ensino de português e sociolinguística*. 1ed. São Paulo: Contexto, v. 01, p. 115-132. 2014.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. *Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica*. In: Revista Katálysis, Florianópolis, v. 10, n. spe, pp. 37-45, 2007.

MARCUSCHI, L. A. *"Gêneros textuais: definição e funcionalidade"*. In: DIONÍSIO, A. P. et al. (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, pp. 19-36. 2002.

MOITA LOPES, L P. *Oficina da lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras. 1996.

O QUE é a geração alfa, a primeira a ser 100% digital. *G1 – Globo*, 29 de maio de 2019. Economia. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/tecnologia/noticia/2019/05/29/o-que-e-a-geracao-alfa-a-1a-a-ser-100-digital.ghtml>. Acesso em 24 de jun. de 2021.

PORTO, L. T.; SIQUEIRA, L. M. *"BNCC para o ensino fundamental e gêneros digitais na sala de aula"*. In: Revista Literatura em Debate, v. 14, n. 26, pp. 3-15, jul./dez. 2020.

PROPOSTA CURRICULAR- *Ensino Fundamental. Volume I - Documento Introdutório*. Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura Municipal de Cabo Frio, Região dos Lagos – Estado do Rio de Janeiro– 2020.

ROCHA, R. B. S. S.. *"O ensino da escrita argumentativa na perspectiva dialógica Bakhtiniana"*. In: Revista de estudos do discurso, São Paulo, 7 (1): 199-218, Jan./Jun. 2012.

SILVA, S. R. *"Gênero textual e tipologia textual: colocações sob dois enfoques teóricos"*. In: SOLETRAS, Ano X, nº 20, jul./dez. 2010. São Gonçalo: UERJ, 2010.

TRAVAGLIA, L. C. “Tipos, gêneros e subtipos textuais e o ensino de língua materna”. In: BASTOS, N. B. (Org.). *Língua Portuguesa: uma visão em mosaico*. São Paulo: EDUC/PUC-SP, 2002.

VOLOCHINOV, V. N. *A construção da enunciação e outros ensaios*. São Carlos . Pedro e João editores, p. 131-156.2013.

WILSON, Victoria. *Uma proposta de análise discursiva: reportagens*. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional – Produção de textos / aulas).2012.

ANEXO A - Quadro 7: Competências específicas de Língua Portuguesa

Quadro 7 - Competências específicas de Língua Portuguesa

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL
1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Fonte: NCC,2017,p.87.

ANEXO B - Quadro 8: Habilidades específicas para argumentação em Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental

Quadro 8 - Habilidades específicas para argumentação em Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental

HABILIDADES ESPECÍFICAS PARA ARGUMENTAÇÃO EM LP NOS ANOS FINAIS
(EF69LP04) Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados, como imagens, tempo verbal, jogos de palavras, figuras de linguagem etc., com vistas a fomentar práticas de consumo conscientes.
(EF69LP11) Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em entrevistas, discussões e debates (televisivo, em sala de aula, em redes sociais etc.), entre outros, e se posicionar frente a eles. Argumentação.
(EF69LP14) Formular perguntas e decompor, com a ajuda dos colegas e dos professores, tema/questão polêmica, explicações e ou argumentos relativos ao objeto de discussão para análise mais minuciosa e buscar em fontes diversas informações ou dados que permitam analisar partes da questão e compartilhá-los com a turma.
(EF69LP15) Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos.
(EF69LP16) Analisar e utilizar as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar, tais como notícias (pirâmide invertida no impresso X blocos noticiosos hipertextuais e hipermediáticos no digital, que também pode contar com imagens de vários tipos, vídeos, gravações de áudio etc.), da ordem do argumentar, tais como artigos de opinião e editorial (contextualização, defesa de tese/opinião e uso de argumentos) e das entrevistas: apresentação e contextualização do entrevistado e do tema, estrutura pergunta e resposta etc.
(EF69LP17) Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do relato, a morfologia do verbo, em textos noticiosos e argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais (por exemplo, as formas de pretérito em relatos; as formas de presente e futuro em gêneros argumentativos; as formas de imperativo em gêneros publicitários), o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens).
(EF69LP18) Utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos (“primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc.).
(EF69LP19) Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc.
(EF69LP25) Posicionar-se de forma consistente e sustentada em uma discussão, assembleia, reuniões de colegiados da escola, de agremiações e outras situações de apresentação de propostas e defesas de opiniões, respeitando as opiniões contrárias e propostas alternativas e fundamentando seus posicionamentos, no tempo de fala previsto, valendo-se de sínteses e propostas claras e justificadas.
(EF69LP27) Analisar a forma composicional de textos pertencentes a gêneros normativos/ jurídicos e a gêneros da esfera política, tais como propostas, programas políticos (posicionamento quanto a diferentes ações a serem propostas, objetivos, ações previstas etc.), propaganda política (propostas e sua sustentação, posicionamento quanto a temas em discussão) e textos reivindicatórios: cartas de reclamação, petição (proposta, suas justificativas e ações a serem adotadas) e suas marcas linguísticas, de forma a incrementar a compreensão de

textos pertencentes a esses gêneros e a possibilitar a produção de textos mais adequados e/ou fundamentados quando isso for requerido.
(EF69LP30) Comparar, com a ajuda do professor, conteúdos, dados e informações de diferentes fontes, levando em conta seus contextos de produção e referências, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder identificar erros/imprecisões conceituais, compreender e posicionar-se criticamente sobre os conteúdos e informações em questão.
(EF69LP45) Posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a gêneros como quarta-capa, programa (de teatro, dança, exposição etc.), sinopse, resenha crítica, comentário em blog/vlog cultural etc., para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, exposições, espetáculos, CD's, DVD's etc.), diferenciando as sequências descritivas e avaliativas e reconhecendo-os como gêneros que apoiam a escolha do livro ou produção cultural e consultando-os no momento de fazer escolhas, quando for o caso.
(EF06LP01) Reconhecer a impossibilidade de uma neutralidade absoluta no relato de fatos e identificar diferentes graus de parcialidade/ imparcialidade dados pelo recorte feito e pelos efeitos de sentido advindos de escolhas feitas pelo autor, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas enquanto produtor de textos.
(EF67LP05) Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e argumentos em textos argumentativos (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), manifestando concordância ou discordância.
(EF67LP07) Identificar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e perceber seus efeitos de sentido.
(EF67LP13) Produzir, revisar e editar textos publicitários, levando em conta o contexto de produção dado, explorando recursos multissemióticos, relacionando elementos verbais e visuais, utilizando adequadamente estratégias discursivas de persuasão e/ou convencimento e criando título ou slogan que façam o leitor motivar-se a interagir com o texto produzido e se sinta atraído pelo serviço, ideia ou produto em questão.
(EF07LP14) Identificar, em textos, os efeitos de sentido do uso de estratégias de modalização e argumentatividade.
(EF69LP04) Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados, como imagens, tempo verbal, jogos de palavras, figuras de linguagem etc., com vistas a fomentar práticas de consumo conscientes.
(EF89LP04) Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos do campo (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), posicionando-se frente à questão controversa de forma sustentada.
(EF89LP06) Analisar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e seus efeitos de sentido.
(EF89LP10) Planejar artigos de opinião, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha do tema ou questão a ser discutido(a), da relevância para a turma, escola ou comunidade, do levantamento de dados e informações sobre a questão, de argumentos relacionados a diferentes posicionamentos em jogo, da definição – o que pode envolver consultas a fontes diversas, entrevistas com especialistas, análise de textos, organização esquemática das informações e argumentos – dos (tipos de) argumentos e estratégias que pretende utilizar para convencer os leitores.
(EF89LP14) Analisar, em textos argumentativos e propositivos, os movimentos argumentativos de sustentação, refutação e negociação e os tipos de argumentos, avaliando a força/tipo dos argumentos utilizados.
(EF08LP03) Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, a defesa de um ponto de vista, utilizando argumentos e contra-argumentos e articuladores de coesão que marquem relações de oposição, contraste, exemplificação, ênfase.
(EF09LP03) Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, assumindo posição diante de tema polêmico, argumentando de acordo com a estrutura própria desse tipo de texto e utilizando diferentes tipos de argumentos – de autoridade, comprovação, exemplificação princípio etc.

(EF89LP11) Produzir, revisar e editar peças e campanhas publicitárias, envolvendo o uso articulado e complementar de diferentes peças publicitárias: cartaz, banner, indoor, folheto, panfleto, anúncio de jornal/revista, para internet, spot, propaganda de rádio, TV, a partir da escolha da questão/problema/causa significativa para a escola e/ou a comunidade escolar, da definição do público-alvo, das peças que serão produzidas, das estratégias de persuasão e convencimento que serão utilizadas.
(EF89LP12) Planejar coletivamente a realização de um debate sobre tema previamente definido, de interesse coletivo, com regras acordadas e planejar, em grupo, participação em debate a partir do levantamento de informações e argumentos que possam sustentar o posicionamento a ser defendido (o que pode envolver entrevistas com especialistas, consultas a fontes diversas, o registro das informações e dados obtidos etc.), tendo em vista as condições de produção do debate – perfil dos ouvintes e demais participantes, objetivos do debate, motivações para sua realização, argumentos e estratégias de convencimento mais eficazes etc. e participar de debates regrados, na condição de membro de uma equipe de debatedor, apresentador/mediador, espectador (com ou sem direito a perguntas), e/ou de juiz/avaliador, como forma de compreender o funcionamento do debate, e poder participar de forma convincente, ética, respeitosa e crítica e desenvolver uma atitude de respeito e diálogo para com as ideias divergentes.
(EF89LP15) Utilizar, nos debates, operadores argumentativos que marcam a defesa de ideia e de diálogo com a tese do outro: concordo, discordo, concordo parcialmente, do meu ponto de vista, na perspectiva aqui assumida etc.
(EF89LP16) Analisar a modalização realizada em textos noticiosos e argumentativos, por meio das modalidades apreciativas, viabilizadas por classes e estruturas gramaticais como adjetivos, locuções adjetivas, advérbios, locuções adverbiais, orações adjetivas e adverbiais, orações relativas restritivas e explicativas etc., de maneira a perceber a apreciação ideológica sobre os fatos noticiados ou as posições implícitas ou assumidas.
(EF89LP23) Analisar, em textos argumentativos, reivindicatórios e propositivos, os movimentos argumentativos utilizados (sustentação, refutação e negociação), avaliando a força dos argumentos utilizados.
(EF08LP16) Explicar os efeitos de sentido do uso, em textos, de estratégias de modalização e argumentatividade (sinais de pontuação, adjetivos, substantivos, expressões de grau, verbos e perífrases verbais, advérbios etc.).

Fonte: BNCC, 2017,p.136-191.

ANEXO C – Capítulo 1 da unidade 7 livro do 8º ano - Gênero: Artigo de opinião

Quadro 9 - Capítulo 1 da unidade 7 livro do 8º ano - Gênero: Artigo de opinião

Capítulo 1	Objetivos propostos	Habilidades
Texto em estudo	Identificar as características do texto	<p>EF08LP01- Identificar e comparar as várias editoriais de jornais impressos e digitais e de <i>sites</i> noticiosos, de forma a refletir sobre os tipos de fato que são noticiados e comentados, as escolhas sobre o que noticiar e o que não noticiar e o destaque/enfoque dado e a fidedignidade da informação.</p> <p>EF08LP16 - Explicar os efeitos de sentido do uso, em textos, de estratégias de modalização e argumentatividade (sinais de pontuação, adjetivos, substantivos, expressões de grau, verbos e perífrases verbais, advérbios etc).</p> <p>EF89LP03 - Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, <i>posts</i> de <i>blog</i> e de redes sociais, charges, memes, <i>gifs</i> etc.) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos.</p> <p>EF89LP04 - Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos do campo (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), posicionando-se frente à questão controversa de forma sustentada.</p> <p>EF89LP06 - Analisar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e seus efeitos de sentido.</p> <p>EF89LP14 - Analisar, em textos argumentativos e propositivos, os movimentos argumentativos de sustentação, refutação e negociação e os tipos</p>

		<p>de argumentos, avaliando a força/tipo dos argumentos utilizados.</p> <p>EF69LP01 - Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso.</p> <p>EF69LP13 - Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social.</p> <p>EF69LP14 - Formular perguntas e decompor, com a ajuda dos colegas e dos professores, tema/questão polêmica, explicações e ou argumentos relativos ao objeto de discussão para análise mais minuciosa e buscar em fontes diversas informações ou dados que permitam analisar partes da questão e compartilhá-los com a turma.</p> <p>EF69LP16 - Analisar e utilizar as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar, tais como notícias (pirâmide invertida no impresso X blocos noticiosos hipertextuais e hipermidiáticos no digital, que também pode contar com imagens de vários tipos, vídeos, gravações de áudio etc.), da ordem do argumentar, tais como artigos de opinião e editorial (contextualização, defesa de tese/opinião e uso de argumentos) e das entrevistas: apresentação e contextualização do entrevistado e do tema, estrutura pergunta e resposta etc.</p> <p>EF69LP17 - Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do relato, a morfologia do verbo, em textos noticiosos e argumentativos,</p>
--	--	---

		reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais (por exemplo, as formas de pretérito em relatos; as formas de presente e futuro em gêneros argumentativos; as formas de imperativo em gêneros publicitários), o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens). EF69LP55 - Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o preconceito linguístico.
Uma coisa puxa a outra	Observar a fotografia ; perceber características de uma fotografia jornalística	EF69LP03 - Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e foto-reportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem, em entrevistas os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas e teses defendidas em relação a esses subtemas; em tirinhas, memes, charge, a crítica, ironia ou humor presente.
Língua em uso	Compreender o conceito de conjunção	EF08LP12 - Identificar, em textos lidos, orações subordinadas com conjunções de uso frequente, incorporando-as às suas próprias produções.
A língua na real	Compreender os efeitos de sentido das conjunções em contextos de uso	EF08LP13 - Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial: conjunções e articuladores textuais.
Agora é com você!	Produção de texto de artigo de opinião	EF08LP03 - Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, a defesa de um ponto de vista, utilizando argumentos e contra-argumentos e articuladores de coesão que marquem

		<p>relações de oposição, contraste, exemplificação, ênfase;</p> <p>EF08LP04 - Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: ortografia, regências e concordâncias nominal e verbal, modos e tempos verbais, pontuação etc.</p> <p>EF08LP12 - Identificar, em textos lidos, orações subordinadas com conjunções de uso frequente, incorporando-as às suas próprias produções.</p> <p>EF08LP14 - Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão sequencial (articuladores) e referencial (léxica e pronominal), construções passivas e impessoais, discurso direto e indireto e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.</p> <p>EF89LP10 - Planejar artigos de opinião, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha do tema ou questão a ser discutido(a), da relevância para a turma, escola ou comunidade, do levantamento de dados e informações sobre a questão, de argumentos relacionados a diferentes posicionamentos em jogo, da definição – o que pode envolver consultas a fontes diversas, entrevistas com especialistas, análise de textos, organização esquemática das informações e argumentos – dos (tipos de) argumentos e estratégias que pretende utilizar para convencer os leitores.</p> <p>EF69LP06 - Produzir e publicar notícias, foto-denúncias, foto-reportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, <i>podcasts</i> noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais</p>
--	--	--

		<p>como <i>vlogsepodcasts</i> culturais, <i>gameplay</i>, <i>detonado</i> etc.– e cartazes, anúncios, propagandas, <i>spots</i>, <i>jingles</i> de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentador, de analista, de crítico, de editor ou articulista, <i>debooktuber</i>, de <i>vlogger</i> (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da <i>Web 2.0</i>, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor.</p> <p>EF69LP18 - Utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos (“primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc).</p> <p>EF69LP56 - Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.</p>
--	--	--

Fonte: NOGUEIRA, 2018.

ANEXO D - Capítulo 2 da unidade 7 do livro do 8º ano

Quadro 10 - Capítulo 2 da unidade 7 do livro do 8º ano

Capítulo 2	Objetivos propostos	Habilidades
Texto em estudo	Conhecer as características do gênero editorial	EF08LP16; EF89LP10; EF98LP04; EF89LP05; EF89LP06; EF89LP14; EF89LP16; EF89LP23; EF69LP13; EF69LP16; EF69LP17; EF69LP56
Língua em estudo	Diferenciar períodos simples dos compostos	EF08LP11
A língua na real	Observar o efeito de sentido do uso das conjunções	EF08LP11; EF08LP13
Escrita em pauta	Observar regras de grafia e acentuação	EF69LP56
Agora é com você!	Produzir um editorial de acordo com o gênero	EF08LP04; EF08LP14; EF69LP07; EF69LP08; EF69LP16; EF69LP18; EF69LP55; EF69LP56
Investigar	Checar fatos e expor resultados	EF08LP02; EF89LP01; EF89LP06; EF89LP24; EF89LP25; EF89LP27; EF69LP26; EF69LP30; EF69LP32; EF69LP38; EF69LP39; EF69LP41; EF69LP41; EF69LP56
Atividades integradas	Identificar características do gênero e compreender as estratégias argumentativas no artigo ; identificar o sentido de uso de conjunção em períodos do artigo.	EF89LP03; EF89LP04; EF89LP06; EF89LP14; EF89LP16; EF89LP17

ANEXO E - Capítulo 1 da unidade 7 do livro do 9º ano

Quadro 11 - Capítulo 1 da unidade 7 do livro do 9º ano

CAPÍTULO 1	Objetivos propostos	Habilidades
Texto em estudo	Leitura da resenha crítica; Promover o conhecimento da característica do gênero; Proporcionar o conhecimento da estrutura clássica de argumentação	EF09LP05;EF09LP06;EF09LP11;EF89LP03;EF89LP04;EF89LP06;EF89LP14;EF89LP16;EF69LP13;EF69LP16;EF69LP17
Uma coisa puxa a outra	Ler o conto que a resenha criticou	
Língua em estudo	Estruturas de palavras	
A língua na real	Ensino do processo de formação de palavras e criação de novos sentidos	
Agora é com você!	Elaborar um texto de acordo com as características do gênero resenha crítica	EF09LP04; EF09 LP05; EF09LP06;EF69LP07;EF69LP08

Fonte: NOGUEIRA, 2018.

ANEXO F - Capítulo 2 da unidade 7 do livro do 9º ano

Quadro 12 - Capítulo 2 da unidade 7 do livro do 9º ano

Capítulo 2	Objetivos propostos	Habilidades
Texto em estudo	Reforçar a estrutura e característica do gênero resenha crítica	EF08LP16; EF89LP103; EF98LP04; EF89LP05; EF89LP06; EF89LP14; EF89LP16; EF89LP23; EF69LP13; EF69LP16; EF69LP17; EF69LP56
Língua em estudo	Aprofundar o conhecimento sobre a estrutura de palavras	
A língua na real	Identificar os sufixos e graus e os noos sentidos	
Escrita em pauta	Verificar a grafia dos sufixos bem como das palavras cognatas	
Agora é com você!	Trabalhar o desenvolvimento das habilidades para produção de resenhas audiovisuais	EF69LP06; EF69LP10; EF69LP12
Atividades integradas	Averiguar as intenções do autor na resenha e checar a qualidade dos depoimentos	EF89LP03; EF89LP04; EF89LP06; EF69LP17; EF69LP16

Fonte: NOGUEIRA, 2018

ANEXO G - Capítulo 1 da unidade 8 do livro do 9º ano

Quadro 13 - Capítulo 1 da unidade 8 do livro do 9º ano

Capítulo 1	Objetivos propostos	Habilidades
Texto em estudo	Ler uma resenha crítica, conhecer as características do gênero (resenha crítica), conhecer a estrutura clássica da argumentação	EF89LP06; EF69LP04; EF69LP13; EF69LP17
Uma coisa puxa a outra	Conhecer os Jogos Mundiais dos Povos Indígenas	
Língua em estudo	Compreender a derivação e a composição como processos de formação de palavras em língua portuguesa	
A língua na real	Identificar o que é estrangeirismo; reconhecer a função do estrangeirismo na composição da língua portuguesa	EF09LP12
Agora é com você!	Produzir um anúncio publicitário; planejar a produção desse anúncio de acordo com as características do gênero e com o público-alvo; relacionar imagem e texto verbal no anúncio; expor oralmente o processo de criação do anúncio	EF89LP11; EF69LP06; EF69LP07

Fonte: NOGUEIRA, 2018.

ANEXO H - Capítulo 2 da unidade 8 do livro do 9º ano

Quadro 14 - Capítulo 2 da unidade 8 do livro do 9º ano

Capítulo 2	Objetivos propostos	Habilidades
Texto em estudo	Conhecer as principais características do gênero anúncio publicitário ; comparar o gênero anúncio de propaganda; compreender a articulação entre peças de uma campanha de propaganda; reconhecer os elementos estruturais do anúncio de propaganda	EF89LP06;EF89LP07; EF89LP16; EF69LP02; EF69LP13; EF69LP17
Língua em estudo	Compreender a onomatopéia; a abreviação e a sigla como processos de formação de palavras; identificar os processos de formação de palavras em diversos textos	
A língua na real	Reconhecer o processo de formação de palavras como recurso para construir efeitos humorísticos em textos	EF69LP15;
Escrita em pauta	Analisar o uso das aspas em textos de diferentes gêneros; sistematizar as ocorrências do uso das aspas em língua portuguesa	

Agora é com você!	Planejar a produção de um anúncio de propaganda em cartaz; banner ou vídeo; produzir um anúncio de propaganda; avaliar a produção de anúncio; apresentar e defender oralmente o anúncio produzido	EF89LP07; EF89LP11; EF69LP07; EF69LP09
Atividades integradas	Reconhecer as características do anúncio publicitário e do anúncio de propaganda, compreender as estratégias argumentativas desses gêneros; identificar o uso de estrangeirismos.	EF09LP12; EF89LP06; EF89LP11; EF69LP04; EF69LP17

Fonte: NOGUEIRA, 2018.