



UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO, ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS



MARILDA AZEVEDO DE SOUZA

**OS GÊNEROS DO AGRUPAMENTO DO ARGUMENTAR NO
LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO
MÉDIO: UMA ANÁLISE INTERACIONISTA
SOCIODISCURSIVA**

DOURADOS - MS

MARILDA AZEVEDO DE SOUZA

**OS GÊNEROS DO AGRUPAMENTO DO ARGUMENTAR NO
LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO
MÉDIO: UMA ANÁLISE INTERACIONISTA
SOCIODISCURSIVA**

Dissertação apresentada à Faculdade de Comunicação, Artes e Letras da Universidade Federal da Grande Dourados como requisito final para obtenção do título de Mestre em Letras, Linguística e Transculturalidade (Linguística Aplicada), sob orientação do docente Dr. Adair Vieira Gonçalves

DOURADOS-MS

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

S729g Souza, Marilda Azevedo De

Gêneros do agrupamento do argumentar no livro didático de língua portuguesa do ensino médio: uma análise interacionista sociodiscursiva [recurso eletrônico] / Marilda Azevedo De Souza. -- 2025.

Arquivo em formato pdf.

Orientador: Adair Vieira Gonçalves.

Dissertação (Mestrado em Letras)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2025.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. interacionismo sociodiscursivo. 2. gêneros textuais. 3. capacidades de linguagem. 4. livro didático. I. Gonçalves, Adair Vieira. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Drº. Adair Vieira Gonçalves - Orientador e
Presidente da Banca – Universidade Federal da Grande Dourados

Prof. Drº. Cícero da Silva - Membro Titular Externo – UFNT
Membro Titular Externo – Universidade Federal do Norte do Tocantins

Profa. Drª. Marilze Tavares - Membro da UFGD
Membro Titular Interno – Universidade Federal da Grande Dourados

Prof. Drº. Marcelo Saporais - Membro Suplente da UFGD
Membro Titular Interno Suplente – Universidade Federal da Grande Dourados

Prof. Drº. Mário Ribeiro Moraes - Membro Suplente Externo – UFT
Membro Titular Externo Suplente – Universidade Federal do Tocantins

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado a oportunidade de viver com entusiasmo neste mundo.

Aos meus pais, José e Amélia, pela inspiração, amor, exemplo, suporte e estímulo incondicional a todos os meus projetos desde sempre.

À minha filha Lara, por ter me ensinado o significado de ser mãe.

À Meire, Sídney, Marcia e Mirjam, os melhores irmãos que a vida poderia me presentear.

Ao meu orientador, Professor Drº. Adair Vieira Gonçalves, pela orientação e pela arte de ensinar com maestria.

Minha gratidão aos eminentes professores: Drº. Cícero da Silva, Drª. Marilze Tavares e Drº. Mário Ribeiro Moraes pela generosidade do diálogo e pelas brilhantes contribuições.

Aos meus professores do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, da Graduação, da Especialização, dos Programas de Mestrado, especialmente a todos os professores do PPGL, que trilharam meus caminhos alicerçando a minha formação.

Aos funcionários administrativos e à coordenação do PPGL pelo apoio e monitoramento.

Aos colegas e amigos do PPGL, pelo compartilhamento de ideias, orientações, incentivos, angústias, planos, madrugadas, sorrisos e aplausos.

Ao grupo de pesquisa GETFOR – Gêneros textuais/discursivos e formação de professores, pelos momentos de contínua aprendizagem.

Aos meus amigos pelo apoio e compreensão.

Aos meus colegas de trabalho, pelo constante incentivo.

“Não é que não nos atrevemos a coisas difíceis, mas é que se fazem difíceis as coisas às quais não nos atrevemos”.

(LÚCIO A. SÊNECA, *ca. 4 a.C. – 65 d.C.*, *Epistulae Morales ad Lucilium*, Livros XVII-XVIII, 104, 26.)

RESUMO

O livro didático de língua portuguesa, como artefato presente no cotidiano escolar ao longo de diversas gerações, reflete as transformações do discurso acadêmico e adapta-se às exigências de programas oficiais voltados à distribuição de obras didáticas nas redes públicas de ensino do país. Sua relevância extrapola a função pedagógica, constituindo-se em um acervo da memória cultural e em um instrumento político que veicula a língua e a cultura de um povo. A partir dessas reflexões, este estudo tem como questão de pesquisa investigar de que forma os gêneros textuais do agrupamento do argumentar são didatizados no livro *Linguagens em Interação*, de Juliana Vegas Chinaglia. De forma específica, busca-se identificar as dimensões ensináveis que se manifestam nas atividades voltadas à produção dos gêneros do agrupamento do argumentar e avaliar em que medida as propostas de produção textual favorecem o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes. A pesquisa, de natureza qualitativa e de cunho documental, fundamenta-se nos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), considerando a relação entre ensino, linguagem e práticas sociais. Os resultados indicam que o livro didático contempla parcialmente as dimensões ensináveis dos gêneros argumentativos e que as propostas de produção textual contribuem, em diferentes níveis, para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes.

Palavras-chave: Interacionismo Sociodiscursivo. Gêneros textuais. Capacidades de linguagem. Livro didático.

ABSTRACT

The Portuguese language textbook, as an artifact present in the daily life of schools over several generations, reflects the transformations of academic discourse and adapts to the requirements of official programs aimed at distributing didactic materials within the public education system. Its relevance goes beyond the pedagogical function, becoming both a repository of cultural memory and a political instrument that conveys the language and culture of a people. Based on these reflections, this study aims to investigate how the textual genres of the argumentative grouping are didactically approached in the textbook *Linguagens em Interação*, by Juliana Vegas Chinaglia. Specifically, it seeks to identify the teachable dimensions manifested in the activities related to the production of genres belonging to the argumentative grouping and to evaluate to what extent the writing proposals foster the development of students' language capacities. The research, qualitative and documentary in nature, is grounded in the theoretical and methodological assumptions of Sociodiscursive Interactionism (SDI), considering the relationship among teaching, language, and social practices. The results indicate that the textbook partially addresses the teachable dimensions of argumentative genres and that its writing proposals contribute, at different levels, to the development of students' language capacities.

Keywords: Sociodiscursive Interactionism. Textual genres. Language capacities. Textbook.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Proposta de Produção de Artigo de Opinião	57
Figura 2 – Proposta de Produção de Ensaio	70
Figura 3 –Proposta de Produção de Texto em Mesa-Redonda	85

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dimensões da oralidade (BNCC) – Língua portuguesa/ensino médio	30
Quadro 2 - Aspectos não linguísticos da comunicação oral	30
Quadro 3 - Proposta provisória de agrupamento de gêneros	32
Quadro 4 - Dispositivo didático para a modelização teórico/didática do gênero	41
Quadro 5 - Caminhos para a produção textual observação, prática e reflexão	44
Quadro 6 - Proposta de produção de texto	51
Quadro 7 - Modelo teórico do gênero artigo de opinião	58
Quadro 8 - Planejamento do gênero artigo de opinião	64
Quadro 9 - As capacidades de linguagem na elaboração do artigo de opinião	65
Quadro 10 - Etapas de avaliação e revisão do artigo de opinião	66
Quadro 11 - Modelo teórico do gênero ensaio	71
Quadro 12 – Planejamento do gênero ensaio	76
Quadro 13 - As capacidades de linguagem na elaboração do gênero ensaio	78
Quadro 14 - Etapas de avaliação e reelaboração do gênero ensaio	80
Quadro 15 – Roteiro para análise de gêneros orais: capacidades de linguagem	86
Quadro 16 – Levantamento de dados	92
Quadro 17 - As capacidades de linguagem no planejamento da mesa-redonda	93
Quadro 18 - As capacidades de linguagem na elaboração da mesa-redonda	94
Quadro 19 – Capacidades de linguagem na avaliação e reelaboração da mesa-redonda	95

LISTA DE ABREVIACÕES

AILA – *Association Internationale de Linguistique Appliquée* (Associação Internacional de Linguística Aplicada)

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CA – Capacidades de Ação

CD – Capacidades Discursivas

CLD – Capacidades Linguístico-Discursivas

COLTED – Comissão Nacional do Livro Técnico e Didático

FAE – Fundação de Assistência ao Estudante

FAE/MEC – Fundação de Assistência ao Estudante / Ministério da Educação

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

ISD – Interacionismo Sociodiscursivo

LA – Linguística Aplicada

LD – Livro Didático

MDG – Modelo Didático de Gênero

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PNLEM – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio

PPP – Projeto Político-Pedagógico

USAID – *United States Agency for International Development*

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
SEÇÃO I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	16
1.1 Linguística Aplicada.....	16
1.2 O Interacionismo Sociodiscursivo.....	18
1.3 Ação de Linguagem.....	25
1.4 Capacidades de Linguagem.....	27
1.5 Gêneros Orais e Escritos.....	28
1.6 Agrupamento de Gêneros.....	31
1.7 Transposição Didática.....	35
1.7.1 Modelo Didático de Gênero.....	37
1.7.2 Variar as Atividades e Exercícios.....	44
SEÇÃO II – METODOLOGIA.....	47
2.1 Apresentação e Justificativa da Metodologia.....	47
2.2 Caracterização do Corpus.....	50
2.3 Critérios de Análise.....	53
SEÇÃO III - MODELIZAÇÃO DOS GÊNEROS: ARTIGO DE OPINIÃO, ENSAIO E MESA- REDONDA.....	55
3.1 Artigo de Opinião.....	55
3.2 Ensaio.....	69
3.3 Mesa-Redonda.....	82
SEÇÃO IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS.....	103
ANEXOS.....	104

INTRODUÇÃO

O livro didático (LD) tem suas raízes na Grécia Antiga e permanece como elemento fundamental nas salas de aula até os dias atuais. No Brasil, inicialmente, os manuais eram importados da Europa, da França e de Portugal, em razão das limitações econômicas e infraestruturais do país. A partir de 1930, com as políticas nacionalizadoras e a criação das Faculdades de Filosofia, autores brasileiros passaram a elaborar materiais adequados ao contexto educacional nacional.

Na década de 1960, com a expansão do ensino, a produção nacional de livros didáticos se intensificou e diversificou. Outro aspecto relevante foi a mudança na autoria: se antes os manuais eram elaborados por intelectuais de alto nível acadêmico, outrossim passaram a ser produzidos por professores atuantes no nível de ensino correspondente. Nesse contexto, a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE/MEC) instituiu critérios para avaliação do LD, incluindo a análise da formação e da experiência profissional dos autores.

Em 1966, a produção de livros didáticos ganhou destaque com a criação da Comissão Nacional do Livro Técnico e Didático (COLTED), fruto de um acordo entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID). Nesse período, o governo brasileiro passou a financiar a produção do LD. Conforme Silva (1998), após a Revolução de 1964 e a formalização do acordo MEC–USAID, o LD consolidou-se como instrumento estratégico de política educacional. Essa fase foi marcada pela introdução da pedagogia tecnicista, de inspiração *behaviorista*, que priorizava métodos e técnicas de ensino. O LD, nesse cenário, assumiu a função de veículo ideológico, voltado à uniformização da educação e à disseminação dos valores do regime, tais como ordem e disciplina. Paralelamente, os professores sofreram perdas salariais e aumento da carga de trabalho durante a ditadura militar. Essa precarização da profissão, somada à natureza do LD, levava os docentes a seguir rigidamente as orientações dos manuais, o que limitava a autonomia e o pensamento crítico em sala de aula. Assim, o LD daquele período, com sua estrutura e conteúdo controlados, refletia o propósito do governo de centralizar o conhecimento e reduzir a liberdade pedagógica.

Nas instituições públicas de educação básica, o LD frequentemente constitui o principal recurso disponível ao professor para o planejamento e a execução de suas aulas. Tal situação decorre tanto da limitação de materiais alternativos quanto da intensa carga horária docente, que reduz o tempo destinado à elaboração de recursos complementares. Quando a mediação pedagógica se realiza de forma exclusiva por meio do LD, corre-se o risco de um

engessamento das propostas de conteúdo, dos objetivos de aprendizagem, das atividades ou exercícios que compõem as práticas pedagógicas e das ações voltadas ao desenvolvimento das capacidades de linguagem¹.

Diante disso, é necessário que o LD se configure como um instrumento de apoio ao trabalho docente, ainda que demande intervenções e adaptações voltadas ao aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem nas diversas situações de comunicação e interação. Tendo em vista a relevância desse material na organização das metodologias de ensino, formula-se a pergunta deste estudo: como são didatizados os gêneros do agrupamento do argumentar no livro *Linguagens em Interação: Língua Portuguesa*? Para responder a essa indagação, o estudo propõe analisar três gêneros do agrupamento do argumentar presentes na obra de Juliana Vegas Chinaglia (2020), à luz do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Parte-se do entendimento de que o desenvolvimento das capacidades de linguagem depende das práticas pedagógicas mediadas pelos materiais didáticos utilizados nas escolas.

Como objetivos específicos, pretende-se:

- Identificar as dimensões ensináveis do modelo teórico presentes nas atividades sugeridas no LD para a produção dos gêneros textuais do agrupamento do argumentar;
- Avaliar se as propostas de produção de texto do livro didático, no agrupamento do argumentar, promovem o desenvolvimento das capacidades de linguagem.

O estudo é motivado pela centralidade do LD como recurso pedagógico no Ensino Médio e pela necessidade de compreender como esse instrumento media o ensino de gêneros argumentativos. A investigação torna-se pertinente ao cenário educacional atual e à compreensão das políticas de formação do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), especialmente no que diz respeito à eficácia das propostas didáticas em face das diretrizes curriculares nacionais.

O PNLD, vinculado ao MEC e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), promove a compra e a distribuição de livros e materiais didáticos para professores e estudantes das escolas públicas de todo o país. Essa logística busca assegurar o acesso universal a materiais que atendam aos requisitos de qualidade e aos objetivos de aprendizagem previstos para a Educação Básica.

A partir da Resolução/CD/FNDE nº 38, de 2003 foi instituído o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), posteriormente substituído pelo PNLD. Em

¹ Conceito elaborado por (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993) fazendo referência às aptidões requeridas para a realização de um texto em uma situação de interação determinada. (Dolz; Schneuwly, 2004, p.52)

2010, o Decreto nº 7.084 regulamentou a avaliação, seleção, aquisição e distribuição desses materiais, consolidando o LD como um instrumento pedagógico para a padronização e o suporte ao trabalho docente em larga escala no território brasileiro.

Para esta investigação, de natureza teórica e documental, adota-se o Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2003, 2006; Dolz; Schneuwly, 2004; Machado; Cristóvão, 2006; entre outros) como referencial. O *corpus* da pesquisa é o LD *Linguagens em Interação: Língua Portuguesa*, de Juliana Vegas Chinaglia (IBEP, 2020), cujas propostas de produção textual relacionadas ao agrupamento do argumentar — artigo de opinião, ensaio e mesa-redonda — são analisadas.

Esta dissertação organiza-se em quatro seções. Após a introdução, que apresenta a contextualização, a questão da pesquisa, a justificativa e objetivos do estudo, a primeira seção aborda o referencial teórico e fundamenta a análise. A segunda descreve a metodologia com a caracterização do *corpus* e os critérios de análise adotados. A terceira apresenta a modelização dos gêneros do agrupamento do argumentar e analisa como as dimensões e as capacidades de linguagem estão articuladas no LD. Por fim, a quarta seção compreende as considerações finais, destacando as contribuições teóricas e as implicações para a prática pedagógica.

A relevância deste trabalho reside na possibilidade de realizar uma leitura crítica do LD compreendido como artefato ideológico e discursivo que, além de instrumento técnico de ensino, atua como mediador de valores, saberes e identidades. Pretende-se, dessa forma, contribuir para o debate do ensino de Língua Portuguesa, ressaltando a importância de materiais que promovam o diálogo entre as diferentes realidades culturais presentes na escola.

Com base nessa delimitação do objeto de estudo e nos pressupostos apresentados, passa-se à exposição do referencial teórico, que sustenta a análise desenvolvida nesta pesquisa. Nessa seção, são discutidos os principais conceitos que orientam a compreensão da linguagem como prática social e discursiva, bem como as abordagens de ensino que se articulam a essa concepção.

SEÇÃO I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Linguística Aplicada

A Linguística Aplicada (LA) é um campo de estudo que, desde suas origens, caracteriza-se por uma natureza dinâmica, plural e em constante transformação. Constitui-se como uma área de investigação voltada à compreensão de problemas sociais complexos mediados pela linguagem (Moita Lopes, 2006). A consolidação institucional da área ocorreu em 1964, durante um contexto de expansão dos estudos linguísticos no pós-guerra, com a realização do primeiro congresso internacional em Nancy, na França, e a subsequente criação da Associação Internacional de Linguística Aplicada (AILA). Sua trajetória, marcada por sucessivas “viradas”, reflete as mudanças intelectuais e contextuais que moldaram sua identidade. Como ressalta Moita Lopes (2006, p. 14), a LA busca “um modo de criar inteligibilidades sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central”.

A partir da conceituação da LA, observa-se que a área articula saberes diversos com o propósito de compreender e intervir em situações reais de uso da linguagem. A maneira de concebê-la evidencia a linguagem como prática social, atravessada por relações de poder, ideologias e culturas. Com tal entendimento, a LA passou a valorizar uma abordagem crítica, voltada à compreensão de como os discursos constroem significados, identidades e relações sociais. A ampliação desse olhar expandiu o alcance da LA, tornando-a mais interdisciplinar e socialmente engajada, com contribuições relevantes para campos como a educação, a comunicação, a tradução e as políticas linguísticas.

Historicamente, a gênese da LA remonta à década de 1940, motivada por demandas de natureza prática. Durante a Segunda Guerra Mundial, o ensino de línguas estrangeiras impulsionou a aplicação de teorias da Linguística Estrutural para o desenvolvimento de métodos e materiais pedagógicos (Menezes *et al.*, 2009; Cavalcanti, 1986). Nesse período, a língua era vista como um sistema estruturado, e a pesquisa adotava uma abordagem científica voltada para a solução de problemas didáticos (Menezes *et al.*, 2009).

Entre as décadas de 1940 e 1970, a LA consolidou-se principalmente como uma área voltada à solução de problemas práticos de ensino de línguas, mantendo forte influência da Linguística Estrutural e de abordagens científicas orientadas à elaboração de métodos pedagógicos (Menezes *et al.*, 2009; Cavalcanti, 1986). Embora os métodos e materiais tenham

se desenvolvido nesse período, as discussões sobre a autonomia teórica da área começaram a surgir apenas mais tarde.

A partir dos anos 1970, essa orientação começou a ser questionada. Autores como H. G. Widdowson (1979) defendem que a LA deveria se consolidar como um campo autônomo. Essa primeira virada paradigmática representou o afastamento da dependência unidirecional em relação à Linguística teórica, reconhecendo que a complexidade dos fenômenos de ensino-aprendizagem exigia diálogo com outras áreas do conhecimento, como a Psicologia e a Sociologia (Celani, 2016). A LA, então, passou a assumir um papel mediador, adotando a indisciplinaridade como princípio fundamental para compreender a linguagem em uso.

De acordo com Moita Lopes (2006; 2011), a segunda virada na Linguística Aplicada ampliou seu escopo para abranger contextos institucionais diversos, como a mídia, as empresas e outras práticas sociais, sendo impulsionada por teorias socioculturais que concebem a linguagem como instrumento na construção do conhecimento e da vida social. Nesse contexto, Moita Lopes (2006) propõe a noção de uma Linguística Aplicada indisciplinar, rompendo definitivamente com a ideia de uma disciplina rígida e delimitada. Caracterizada por um caráter nômade e híbrido, essa vertente inspira-se em diversas áreas do saber — como a Sociologia, os Estudos Culturais e a Geografia — para analisar questões sociais emergentes. Mais do que propor soluções, busca construir interpretações relacionadas aos fenômenos da linguagem, entendendo-a como um instrumento de mediação das práticas sociais.

Assim, a LA contemporânea configura-se como um campo plural, dinâmico e eticamente comprometido, capaz de lidar com a complexidade da linguagem em um mundo globalizado, tecnologicamente conectado e atravessado por relações de poder, identidade e diferença. Ao distanciar-se da busca por verdades universais, a área adota um compromisso ético e político, reconhecendo que toda escolha teórico-metodológica constitui uma forma de intervenção social (Moita Lopes, 2015).

Apesar dessas transformações, a LA preserva sua essência fundadora. Como afirmam Kleiman, Vianna e De Grande (2019), o que une a LA atual à LA de 1940 é o compromisso com a compreensão e a intervenção em problemas socialmente relevantes que envolvem a linguagem. O campo evolui, portanto, pela continuidade na mudança, mantendo-se fiel ao propósito de valorizar os sujeitos, seus saberes e suas práticas discursivas. Consolidada como espaço de diálogo entre teoria e prática, a LA volta-se à produção de conhecimento situado e socialmente transformador.

Nesse cenário, desenvolveram-se pesquisas relacionadas ao ensino-aprendizagem da

escrita, à elaboração e circulação de materiais didáticos e à formação docente. Muitas dessas investigações encontram respaldo teórico no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), vertente que compartilha com a LA o interesse pela linguagem em uso e pela constituição social dos sujeitos. O ISD oferece instrumentos para compreender os processos de significação em sua dimensão interacional e histórica, articulando a análise do texto às condições de sua produção.

Compreender essa perspectiva presume, contudo, recuperar as bases teóricas que a sustentam. Por essa razão, antes de adentrar o estudo do ISD, torna-se pertinente revisitar as contribuições de Mikhail Bakhtin (2010) e Lev Vigotski (2005) — pensadores que fundamentam a concepção dialógica e sociointeracionista da linguagem, pilares da compreensão do trabalho humano e da construção do conhecimento no âmbito discursivo.

1.2 O Interacionismo Sociodiscursivo

Para compreender o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), é essencial, primeiramente, apresentar as contribuições de Mikhail Bakhtin e Lev Vigotski tendo em vista que a teoria encontra suas raízes nesses autores, cujas proposições sobre a natureza social da linguagem e os gêneros do discurso, estabeleceram as bases para compreender como as interações verbais e textuais moldam o desenvolvimento humano. Essa corrente teórica começou a se delinear a partir da década de 1980, com a formação de um grupo de pesquisadores da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, na Suíça, coordenado por Jean-Paul Bronckart². Para Bronckart (2006, p. 10), o ISD busca compreender o funcionamento e o desenvolvimento humano, e quer ser reconhecido “como uma corrente da ciência do humano”. De acordo com Bronckart (2006, p. 11), o projeto do ISD “foi construído progressivamente”, ancorado principalmente em Lev Vigotski, Mikhail Bakhtin e Jürgen Habermas. Esse processo reflete a própria essência do ISD, que procura analisar o desenvolvimento humano a partir das interações sociais.

Lev Vigotski, psicólogo soviético do início do século XX, exerceu profundo impacto na compreensão da aprendizagem ao defender que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais. O autor afirma que o desenvolvimento do sujeito resulta da

² **Jean-Paul Bronckart** é linguista e professor da Universidade de Genebra. Sua obra está vinculada à chamada *Escola de Genebra* e baseia-se na psicologia histórico-cultural de Vigotski e na teoria da atividade. Desenvolveu a **Teoria Interacionista do Discurso**, que compreende o texto como uma forma de ação social mediada pela linguagem, articulando dimensões linguísticas, cognitivas e socioculturais. Entre suas principais obras estão *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo* (1999) e *O agir nos discursos* (2008).

relação com o mundo e com as pessoas com as quais interage. Sua teoria visa identificar as transformações psicológicas e cognitivas que emergem dessas interações, evidenciando como as funções psicológicas evoluem de formas elementares para processos psicológicos superiores. Essa perspectiva impactou a educação, a psicologia e as ciências humanas, ao evidenciar a interação, a relevância dos aspectos sociais, culturais e históricos no desenvolvimento humano. Considera, ainda, que a identidade e o processo evolutivo do sujeito são construídos e sustentados pela cultura e pelo contexto familiar e social em que está inserido. Seu legado foi perpetuado por discípulos notáveis, como Alexander Romanovich Luria e Alexis Leontiev.

Conforme Vigotski (2005), desde o nascimento, a criança interage com o meio e com os adultos. Nessa fase, a mediação do adulto desempenha papel fundamental na constituição dos processos psicológicos. Inicialmente, essas funções têm natureza intersíquica, ou seja, manifestam-se apenas durante a interação com outra pessoa. À medida que a criança se desenvolve, tais funções são internalizadas e passam a ser executadas de forma intrapsíquica. No início, a interação interpessoal fornece o significado; com o tempo, a criança torna-se capaz de compreender e organizar o mundo com base nessa mediação.

Vigotski (2005) afirma que a aprendizagem da criança tem início antes do seu ingresso na escola, pois, desde os primeiros instantes, ela já está exposta aos costumes culturais, à presença do outro e às diversas formas de linguagem. Nesse sentido, a escola constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento da aprendizagem, uma vez que se caracteriza como ambiente em que o contato com a cultura e com o conhecimento científico é sistematizado de maneira intencional e planejada. O professor e os colegas formam um conjunto de mediadores da cultura, possibilitando um grande avanço no desenvolvimento da criança. Percebe-se que, ao ocorrer de forma organizada no contexto escolar, a aprendizagem promove um desenvolvimento mental que coloca em movimento os processos cerebrais em um nível mais elevado de complexidade. Vigotski (2005) explica esse evento a partir do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

De acordo com Vigotski (2005), a ZDP consiste na diferença entre aquilo que a criança é capaz de realizar sozinha e o que pode desenvolver com a mediação de um adulto ou com o apoio de um colega mais experiente. Em outras palavras, trata-se da distância entre o nível do desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial da criança, o quanto ela consegue avançar ou fazer com o auxílio do outro. Dessa forma, a aprendizagem ocorre quando a criança é desafiada a executar tarefas que ultrapassam seu nível atual de desenvolvimento, desde que receba o suporte necessário. Ainda que o ensino dependa do

nível de desenvolvimento já alcançado, é o próprio processo de ensino que impulsiona o avanço desse desenvolvimento. Por isso, Vigotski (2005) considera o ensino a principal fonte do desenvolvimento de novas capacidades psíquicas na criança. Para o autor, o bom ensino é aquele que promove o avanço do desenvolvimento, indo além das habilidades já consolidadas. O que a criança já domina corresponde ao nível de desenvolvimento real, enquanto aquilo que ainda está por se desenvolver situa-se na ZPD, no campo das possibilidades emergentes que o ensino pode mobilizar e expandir.

Com o propósito de esclarecer a origem de alguns conceitos — em especial o de “gêneros” —, a discussão, a partir desse ponto, amplia-se para contemplar a perspectiva de Mikhail Bakhtin (2010). O autor identifica os gêneros do discurso como formas comunicativas relativamente estáveis e historicamente construídas, que se manifestam nas diferentes esferas presentes da atividade humana.

Os estudos de Mikhail Bakhtin contribuíram de forma decisiva para os pressupostos teóricos do ISD. Em sua perspectiva, a evolução humana deu origem a uma ampla diversidade de práticas sociais, das quais emergiram diferentes gêneros discursivos, criados para atender às necessidades comunicativas de cada contexto. Bakhtin (2010, p. 261) afirma que “todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”, razão pela qual a considera multiforme. Essa multiformidade se expressa nos distintos enunciados orais e escritos produzidos nas variadas esferas da atividade social.

Nessa perspectiva, a linguagem constitui-se como uma ferramenta de mediação que simultaneamente reflete e constrói a realidade social, cultural e histórica de cada campo da atividade humana. Conforme Bakhtin (2010), é fundamental considerar a linguagem em seu contexto de uso, levando em conta as relações sociais, culturais e históricas que a atravessam. Para o autor, “esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo, por meio do seu conteúdo (temático), pelo estilo da linguagem e por sua construção composicional” (Bakhtin, 2010, p. 261).

Na visão de Bakhtin (2010), esses três elementos estão indissociavelmente ligados no todo do enunciado e são determinados pelo campo da comunicação em que é produzido. Embora cada enunciado seja individual, o contexto de produção e de recepção influenciam diretamente em sua forma. Segundo o autor, “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (Bakhtin, 2010, p. 262). A partir dessa concepção, qualquer texto oral ou escrito passa a ser compreendido como pertencente a um gênero discursivo. As pessoas reconhecem os gêneros com os quais estão familiarizadas, uma vez que muitos deles estão presentes em suas ações

cotidianas, permitindo identificar suas características, tais como estrutura, temas abordados, contexto de circulação e finalidade.

Nessa configuração, em uma situação de interação verbal, a escolha do gênero discursivo não ocorre de forma totalmente espontânea, pois é necessário considerar na situação de comunicação, quem fala, sobre o que fala, com quem fala e com qual finalidade. Todos esses elementos condicionam as escolhas do locutor, que, consciente ou inconscientemente, utiliza o gênero mais adequado àquela situação, de acordo com suas necessidades comunicativas.

Bakhtin (2010, p. 262) discute a diversidade e a heterogeneidade dos gêneros do discurso, tanto orais quanto escritos, ressaltando que, diante dessa complexidade, “não há nem pode haver um plano único para o seu estudo”. Nesse contexto, distingue-se a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários, considerados “simples” e os secundários, considerados “complexos”. De acordo com Faraco (2003, p. 62), “os gêneros primários são aqueles da ideologia do cotidiano” e “os gêneros secundários aqueles dos sistemas ideológicos constituídos”.

Nessa mesma linha de pensamento, Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 42), ancorados em Bakhtin (1984), consideram que “os gêneros primários provêm de trocas verbais ordinárias”, ou seja, trocas espontâneas do cotidiano. Enquanto os gêneros secundários envolvem uma linguagem mais cuidada ou reformulada, “são resultantes do discurso literário, científico ou ideológico, nascendo de trocas culturais mais formais”. Essa classificação evidencia que todos os gêneros, primários ou secundários, constituem formas organizadas de linguagem, cada uma adaptada às necessidades das diferentes esferas sociais.

Outro conceito relevante introduzido por Bakhtin (2010, p. 323) são as relações dialógicas, entendidas como “relações (semânticas) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva”. O autor explica que, quando “dois enunciados, quaisquer que sejam, forem confrontados em um plano de sentido (não como objetos e não como exemplos linguísticos), resultarão em relação dialógica”. Nessa vertente do dialogismo, Bakhtin argumenta que o indivíduo não é a origem exclusiva do seu dizer: toda produção oral ou escrita vem do mundo exterior, recorrendo à palavra do outro em uma constante interação dialógica. Desta forma, todo enunciado contém ecos e repetições de outros enunciados com os quais se relaciona, devendo ser compreendido como uma resposta aos enunciados proferidos anteriormente. Conforme afirma Bakhtin (2010, p. 271), “toda compreensão é prenhe de resposta”, momento em que “o ouvinte se torna falante”.

Consequentemente, conforme Bakhtin (2010) todo ato de linguagem é atravessado por

outras vozes, “vozes da sociedade”, “vozes de personagens”, “vozes de grupos ou de instituições”, oriundos de discursos previamente articulados. Nessa concepção, o agir e o falar do indivíduo refletem suas experiências e histórias, mescladas com ideias e influências de outros com os quais conviveu ou aos quais teve acesso intelectual. O indivíduo assume sempre uma postura responsiva no ato de enunciar ou na percepção do texto, inserindo-se nessa interação dialógica, pois:

o ouvinte ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc., essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante (Bakhtin, 2010, p. 271).

Nesse contexto, a teoria dialógica de Bakhtin, a responsividade transcende a mera reação verbal a um enunciado, configurando-se como uma postura ativa e antecipatória do ouvinte ou leitor diante da palavra do outro. Ao internalizar e compreender um enunciado, o indivíduo não o recebe passivamente; simultaneamente, avalia-o, relaciona-o com seu próprio universo de significados e projeta possíveis desdobramentos ou aplicações. Essa avaliação pode se manifestar em concordância, discordância, complementação, questionamento ou ainda na preparação para uso futuro em novas situações comunicativas.

A responsividade, por conseguinte, está imbricada ao próprio ato de compreensão. Para Bakhtin (2010), entender um enunciado implica, inevitavelmente, assumir uma posição em relação a ele, mesmo que não seja imediatamente expressa. Essa atitude responsiva molda a internalização do enunciado e pode influenciar futuras produções discursivas do indivíduo. Em outras palavras, escuta e leitura ativas já contêm a semente de uma possível resposta, seja ela explícita ou implícita, imediata ou futura. É nessa dinâmica interativa e responsiva que a linguagem ganha vida e o diálogo se estabelece como a essência da comunicação humana. Assim, Bakhtin evidencia a importância da interação, mostrando que compreensão e interpretação são processos dinâmicos e ativos que envolvem tanto o emissor quanto o receptor. As concepções bakhtinianas relacionadas à natureza dialógica da linguagem e o papel ativo do sujeito constituem a base teórica que inspira o ISD. É nesse movimento de filiação teórica que se insere Bronckart, ao propor uma abordagem que sistematiza os estudos do texto como forma de ação social.

Para Bronckart (2003, p. 72), “os textos são produtos da atividade humana e, como tais, estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos”. A partir dessa concepção,

compreende-se que os textos são construídos e interpretados em estreita relação com o contexto de circulação e podem ser utilizados para expressar ideias, valores e crenças. Sob essa perspectiva, se configuram como produtos culturais e históricos, capazes de evidenciar aspectos significativos das sociedades que os produzem. Para melhor compreensão dos termos utilizados pelo ISD, Bronckart define o texto e justifica a adoção da terminologia gênero:

[...] chamamos de texto toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista da comunicação). Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão gênero de texto em vez de gênero de discurso (Bronckart, 2012, p. 75).

É nesse ponto que o ISD se distingue de outras abordagens, ao adotar o termo gêneros textuais para enfatizar a materialidade e a organização dos textos em suas diversas formas e funções sociais. Todo texto está necessariamente inserido em um conjunto ou gênero específico. Essa perspectiva enfatiza a natureza social dos textos: não são criados ou produzidos do “nada”; são sempre moldados por modelos preexistentes. Os gêneros fornecem as estruturas e as convenções que orientam as ações de linguagem, configurando-se como instrumentos essenciais para a organização e produção textual.

Segundo Bronckart (2006, p. 10), “o ISD visa demonstrar que as práticas languageiras situadas (ou os textos-discursos) são os principais instrumentos do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade”. Cada indivíduo possui conhecimentos referentes aos gêneros, o que viabiliza o reconhecimento das características estruturais e da sua adequação a determinadas situações de linguagem. Afirma, ainda, que:

[...] os gêneros de textos são produtos de configurações de escolhas entre esses possíveis, que se encontram momentaneamente cristalizados ou estabilizados pelo uso. Tais escolhas dependem do trabalho que as formações sociais de linguagem desenvolvem, para que os textos sejam adaptados às atividades que eles comentam, adaptados a um dado meio comunicativo, eficazes diante de um desafio social, etc. (Bronckart, 2006, p. 143-144).

A leitura de Bronckart (2006) permite compreender como os gêneros de textos são dinâmicos e se transformam ao longo do tempo e da história das formações sociais de linguagem. Eles se adaptam às necessidades de comunicação e se consolidam a partir do seu uso e circulação. Sob esse olhar, a escolha e a adaptação dos gêneros textuais dependem diretamente do trabalho e das necessidades de cada contexto social. Por isso, os textos estão sempre sujeitos a mudanças e adequações.

De acordo com Bronckart (2006, p. 145), os gêneros textuais “coexistem no ambiente

da linguagem, e se acumulam historicamente num subespaço dos mundos de obras e de culturas ou pré-construídos humanos”, conceito este que se relaciona estreitamente com a noção de intertexto. Logo, para realizar uma análise das condições de produção dos textos, é fundamental considerar a intervenção de três elementos fundamentais: a ação de linguagem, o architexto e o texto empírico. Ao discutir o conceito do termo architexto, Bronckart (2003) o define nos seguintes termos:

O architexto é constituído pelo conjunto de gêneros de textos elaborados pelas gerações precedentes, tais como são utilizados e eventualmente transformados e reorientados pelas formações sociais contemporâneas. A organização desses gêneros apresenta-se na forma de uma nebulosa, constituída por conjuntos de textos muito claramente delimitados e rotulados pelas avaliações sociais e por conjuntos mais vagos, compostos de espécies de textos para os quais os critérios de rotulação e de classificação ainda são móveis e/ou divergentes. Esses gêneros são necessariamente indexados, isto é, são portadores de um ou de vários valores de uso: em uma determinada formação social, um gênero é considerado como mais ou menos pertinente para uma determinada situação de ação. Em um determinado estado sincrónico, essa nebulosa de gêneros indexados constitui uma espécie de reservatório de modelos textuais, ao qual todo agente de uma ação de linguagem deverá necessariamente recorrer (Bronckart, 2003, p. 100).

Bronckart (2003), concebe o architexto como o conjunto de gêneros textuais herdados de gerações anteriores, que são constantemente usados, transformados ou ajustados pelas práticas sociais contemporâneas. O autor explica que os gêneros textuais formam um sistema dinâmico e historicamente construído. Essa nebulosa de gêneros influencia diretamente a produção e a interpretação de textos, na medida em que os agentes da linguagem recorrem a esse reservatório de modelos para agir e se comunicar, tanto na oralidade quanto na escrita

Segundo Bronckart (2006), ao produzir um texto, o agente-produtor se insere em uma situação de ação de linguagem, isto é, em um contexto no qual mobiliza seus conhecimentos, experiências e representações sobre si e sobre o mundo. Mesmo dispondo de um amplo repertório de gêneros e informações, a materialização do texto depende das escolhas que faz diante das condições concretas de produção. De fato, a ação de linguagem constitui o ponto de convergência entre o sujeito e os recursos socioculturais disponíveis, evidenciando que toda produção textual é, ao mesmo tempo, individual e socialmente situada.

Com base em seu conhecimento de mundo, articulado aos conhecimentos teóricos, ao contexto cultural e com as opções de gêneros textuais disponíveis, o agente-produtor escolhe o modelo de gênero que melhor se adequa às suas necessidades. Em seguida, ele realiza os ajustes necessários para atender às particularidades da situação de produção, originando um novo texto empírico, produzido dentro de um contexto social e cultural específico com traços do gênero escolhido e com as novas marcas de adaptação às particularidades da situação.

Para realizar a análise de textos de diferentes gêneros, Bronckart (2003), sugere um modelo que descreve a arquitetura interna dos textos e se concentra na análise do folhado textual, que é composto por três níveis:

[...] a infraestrutura, que consiste essencialmente em uma combinatória de tipos de discursos, de sequências ou de outras formas de planificação; os mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e coesão verbal), que conferem coerência temática ao texto e os mecanismos enunciativos (distribuição de vozes e explicitação de modalizações, que dão ao texto uma coerência pragmática ou interativa (Bronckart, 2003, p. 337).

A concepção proposta por Bronckart possibilita compreender a complexidade do texto, destacando o papel de cada nível na construção do sentido e na interação com o leitor. Compreender essa arquitetura textual amplia as possibilidades de produção e análise textual, permitindo observar o texto em suas múltiplas dimensões. Assim, analisar um texto requer considerar o contexto mais amplo de sua produção quanto à ação de linguagem que lhe deu origem. Bronckart (2009, p. 154) reforça que, “no momento de qualquer nova produção, o agente deve realizar um duplo processo de adoção e de adaptação”, o que pode gerar “modificações mais ou menos importantes nas características anteriores do gênero” e até resultar na “criação de novas variantes dos modelos preexistentes”. Desse modo, a reflexão de Bronckart sobre o funcionamento textual abre caminho para a compreensão da ação de linguagem, conceito que será abordado no próximo tópico.

1.3 Ação de Linguagem

O termo agir, para Bronckart (2006, p. 137), “tem um sentido genérico: ele designa qualquer comportamento ativo de um organismo”. Segundo o autor, todas as espécies demonstram uma forma de comunicação, mas apenas a espécie humana desenvolveu a capacidade do agir comunicativo verbal, mobilizando signos organizados em textos. Essa aptidão possibilita a construção de mundos de conhecimento, ou seja, contextos ou ambientes para a produção, disseminação e apropriação dos saberes que podem se tornar autônomos em relação às circunstâncias individuais ou ainda que podem se acumular no curso da história dos grupos.

Na concepção de Bronckart (2006, p. 138), quando se trata da espécie humana, é necessário haver a distinção entre “um agir não verbal” denominado “agir geral” e o agir

verbal denominado de “agir de linguagem”. Ambos se manifestam no contexto das atividades coletivas, e resultam das interações entre os indivíduos. As atividades de linguagem, por sua vez, têm o propósito de realizar as atividades gerais, mediando a ação humana e possibilitando a construção de sentidos compartilhados.

Diante dessas proposições, Bronckart (2006, p. 138) comenta a complexidade em distinguir ou diferenciar as duas formas de atividades, porque percebe-se que há uma relação intrínseca entre ambas, “as atividades gerais quase sempre requerem as de linguagem”, por outro lado, as atividades de linguagem “dependem das atividades gerais” havendo entre ambas uma constante interação.

Para Gonçalves (2011), descrever uma ação de linguagem implica compreender como o agente — falante ou escritor — atribui valor e significado aos elementos contextuais e ao conteúdo abordado no texto. Essa descrição pressupõe a análise de como o agente considera os objetivos da situação de produção e de interação. O resultado é a elaboração de um texto adequado e ajustado às necessidades comunicativas da situação.

Em consonância com esses pressupostos, Dolz, Pasquier e Bronckart (2017) definem a ação de linguagem como uma estrutura de condutas que envolve produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar enunciados orais ou escritos. A linguagem é entendida como uma forma de ação social e interativa, por meio da qual os indivíduos estabelecem relações, constroem sentidos e participam ativamente das práticas de comunicação. Dolz, Pasquier e Bronckart (2017) consideram ainda que:

toda conduta verbal se inscreve em uma estrutura de ação de linguagem (ou discurso), da qual uma das ações maiores é “refigurar” as ações não languageiras e, por isso mesmo, permitir ao agente desenvolver sua compreensão dos determinismos da razão prática (Dolz, Pasquier e Bronckart 2017, p.161).

A ação de linguagem envolve o processo pelo qual o indivíduo utiliza a linguagem para alcançar objetivos, apropriando-se e reinterpretando significados, conceitos e valores. Esse processo é influenciado por uma complexa interação entre os pensamentos e valores individuais, o contexto social e a capacidade de raciocínio, que, por sua vez, moldam as escolhas e decisões. A partir da concepção de ação de linguagem, emergem as capacidades de linguagem, que representam as operações mobilizadas pelos sujeitos ao agir discursivamente. Essas capacidades constituem o alicerce das propostas de ensino fundamentadas no ISD, como se apresenta a seguir.

1.4 Capacidades de Linguagem

O desenvolvimento das capacidades linguagem³ é um dos pilares da proposta pedagógica fundamentada nos estudos do ISD. Schneuwly e Dolz (2004, p. 52) afirmam que “a mestria de um gênero aparece, portanto, como co-constitutiva da mestria de situações de comunicação”, o que reforça a concepção da linguagem como ação social. Desse modo, o ensino de um gênero deve estar intrinsecamente ligado à situação de comunicação em que ele se manifesta. Produzir um texto em uma determinada situação de interação pressupõe o desenvolvimento de capacidades que permitem a apropriação dos modelos de práticas de linguagem disponíveis no ambiente social. As capacidades de linguagem constituem:

[...] as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação); mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas); dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas) (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 52).

Schneuwly e Dolz (2004) reiteram que as capacidades de linguagem são interdependentes: embora possam ser subdivididas, nenhuma atua isoladamente, estando sempre imbricadas no processo de elaboração e de produção dos textos. Dolz, Pasquier e Bronckart (2017, p. 15) corroboram essa perspectiva, afirmando que “as diferentes capacidades de linguagem se constroem em interação, sem que se possa falar de dominância ou de precedência de uma capacidade em relação à outra”. Sob a perspectiva didática, a compreensão das capacidades de linguagem, é um processo contínuo. Seu desenvolvimento e a apropriação ocorrem, em parte, por meio da imitação e internalização de modelos de linguagem presentes no ambiente social, processo que Dolz e Schneuwly (2004) denominam mecanismos de reprodução. Dessa forma, as capacidades de linguagem são concebidas como produtos de aprendizagens sociais.

Para Gonçalves, as capacidades de ação (CA) envolvem representações de três tipos:

a) sobre o meio físico: o lugar, o momento da produção, a presença ou não dos interlocutores; b) sobre a interação propriamente dita: o papel social dos participantes, a instituição social de onde falam, o objetivo; c) o conteúdo temático estocado na memória e que vai ser mobilizado na produção oral ou escrita (Gonçalves, 2011, p. 50).

³ A noção de capacidades de linguagem foi inicialmente apresentada em *L'enseignement de l'oral et de l'écrit* (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993), e posteriormente consolidada e amplamente difundida na obra *Gêneros orais e escritos na escola* (Dolz; Schneuwly, 2004), que se tornou referência principal em língua portuguesa.

Consequentemente, na produção de qualquer texto, é relevante considerar o contexto e o conteúdo temático para selecionar o gênero adequado. Essa escolha é condicionada pelo ambiente social e pelas normas de comunicação vigentes. A maneira como o aluno se expressa depende tanto do momento presente quanto da história e da cultura em que está inserido.

As capacidades discursivas (CD) segundo Dolz, Pasquier e Bronckart (2017), são aptidões que permitem a uma pessoa produzir e compreender diferentes tipos de discurso em contextos variados. Elas envolvem a habilidade de selecionar o modo de comunicação adequado, como uma conversa, uma narrativa ou uma argumentação, de acordo com a situação, o objetivo e o público. Essas capacidades não se desenvolvem de forma homogênea, mas se constroem por meio da aprendizagem e da prática. Além disso, as CD exigem o domínio de propriedades linguísticas específicas e a capacidade de interagir com discursos alheios, permitindo ao indivíduo construir sentidos e participar ativamente em diversos contextos de interação.

Com relação ao desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas (CLD), Dolz e Schneuwly (2004) explicam que esse processo envolve a utilização de recursos linguísticos específicos, divididos em dois grupos principais. O primeiro grupo compreende os mecanismos de textualização, responsáveis por estabelecer a estrutura e a coesão do texto, por meio da conexão entre as ideias, da coesão nominal e verbal. O segundo grupo inclui os mecanismos enunciativos, que permitem ao produtor de texto gerenciar as vozes e modalidades de expressão, além de elaborar enunciados e realizar escolhas lexicais adequadas. A seguir, este estudo aborda os gêneros orais e escritos, destacando a importância de entender como o ensino da linguagem oral pode ser sistematizado na escola. A reflexão ajuda a compreender por que a pesquisa foca nos gêneros orais, demonstrando seu impacto no desenvolvimento das capacidades de linguagem.

1.5 Gêneros Orais e Escritos

Os gêneros orais primários se manifestam naturalmente no cotidiano dos falantes de uma língua, com pouca ou nenhuma orientação sistematizada para utilizá-los. Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 149), embora a linguagem oral esteja presente nas rotinas escolares, é ensinada de modo incidental, sem sistematização didática.

Para sistematizar e didatizar o ensino dos gêneros orais, é necessário definir claramente quais características do oral serão objetos de ensino. Na perspectiva de promover o ensino dos gêneros orais de forma sistematizada no ambiente escolar, Dolz e Schneuwly (2004, p. 151) argumentam que somente depois “de definir as características do oral a ser ensinado”, ocorrerá a promoção do ensino do gênero oral “de simples objeto de aprendizagem ao estatuto de objeto reconhecido pela instituição escolar”. Esse processo acontece de forma natural e sistemática com a produção escrita, a gramática e a literatura. Os pesquisadores pontuam ainda a relevância em construir um objeto de ensino-aprendizagem capaz de promover o ensino formal do gênero oral na escola, sob a ótica didática e pedagógica.

Para esse empreendimento, os autores levantam os seguintes questionamentos: “Como tornar o gênero oral ensinável?”, “Qual gênero oral tomar como referência para o ensino?”, “Como torná-lo acessível aos alunos?”, “Que dimensões escolher para facilitar suas aprendizagens?” (Dolz e Schneuwly, 2004, p. 151). A partir dessas reflexões, percebe-se que, embora o aluno domine bem as formas cotidianas de produção oral, é imprescindível que receba instruções para produzir os gêneros da comunicação pública formal, pois estes apresentam formas de linguagem impostas por fatores externos, necessitando intervenção didática para garantir sua apropriação e uso adequado.

Para Dolz e Schneuwly (2004, p. 112), a produção de um texto oral ocorre numa dinâmica diferente, pois, quando a palavra é proferida, ela já foi dita. Ao contrário do texto escrito, que pode ser corrigido e reelaborado posteriormente, o texto oral exige preparação e antecipação. Nesse processo de preparação da fala, envolvendo planejamento, escrita e memorização, o aluno precisa aprender a dominar, inclusive, o seu próprio comportamento diante da exposição oral. Todos os elementos que envolvem a elaboração, a construção e exposição de um texto oral podem ser considerados objetos de ensino, em todos os componentes curriculares nas unidades escolares.

Os documentos que orientam o ensino básico brasileiro, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) e a BNCC (Brasil, 2018), destacam o ensino da oralidade como um dos eixos fundamentais. Notavelmente, a BNCC (Brasil, 2018), em especial, atribui grande importância à produção oral, contemplando-a em todas as suas quatro áreas de conhecimento, não se restringindo apenas ao campo de Linguagens e suas Tecnologias. No componente curricular de Língua Portuguesa no Ensino Médio, a BNCC propõe o desenvolvimento das seguintes habilidades:

Quadro 1: Dimensões da oralidade (BNCC) – Língua portuguesa/ensino médio

TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL	
PRÁTICAS Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica	
Habilidades	Competências específicas
(EM13LP14) Produzir e analisar textos orais, considerando sua adequação aos contextos de produção, à forma composicional e ao estilo do gênero em questão, à clareza, à progressão temática e à variedade linguística empregada, como também aos elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.) e à cinestesia (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.).	1, 4

Fonte: Brasil, 2018, p. 500.

A BNCC (Brasil, 2018) destaca a relevância do ensino da linguagem oral nos diferentes contextos escolares, abrangendo a pesquisa, a comunicação midiática, a participação cidadã, a expressão artística e a produção de textos diversificados, que combinam elementos orais, escritos e multissemióticos.

Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 160) destacam que, além da utilização dos meios linguísticos ou prosódicos, a comunicação oral envolve signos de sistemas semióticos não linguísticos. Nesse sentido, os autores identificam os elementos composicionais na construção desse objeto de ensino, definindo as características do gênero oral a ser trabalhado na escola.

Quadro 2: Aspectos não linguísticos da comunicação oral

MEIOS PARA LINGÜÍSTICOS	MEIOS CINÉSICOS	POSIÇÃO DOS LOCUTORES	ASPECTO EXTERIOR	DISPOSIÇÃO DOS LUGARES
qualidade da voz melodia elocução e pausas respiração risos suspiros	atitude corporais movimentos gestos troca de olhares mímica faciais	ocupação de lugares espaço pessoal distâncias contato físico	roupas disfarces penteados óculos limpeza	lugares disposição iluminação disposição das carteiras ordem ventilação decoração

Fonte: Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 160)

A comunicação oral, conforme apontam Dolz, Schneuwly e Haller (2004), transcende a utilização de recursos verbais e prosódicos, mobilizando simultaneamente um conjunto de signos pertencentes a sistemas semióticos não linguísticos. Essa constatação revela a interação face a face, na qual diversos elementos visuais, auditivos e espaciais atuam de forma integrada na construção do significado.

Na organização representada pelo Quadro 2, os meios paralinguísticos modulam a mensagem verbal por meio da qualidade da voz, da melodia da fala, da elocução, das pausas, da respiração, dos risos e suspiros, conferindo nuances emocionais e intencionais ao discurso. Paralelamente, os meios cinésicos englobam as atitudes corporais, os movimentos, os gestos,

a troca de olhares e as expressões faciais (mímicas), que comunicam estados de espírito, intenções e reforçam ou contradizem o conteúdo verbal. A posição dos locutores no espaço, incluindo a ocupação de lugares, a manutenção do espaço pessoal, as distâncias interpessoais e o contato físico estabelecem relações de poder, intimidade ou formalidade entre os interlocutores. O aspecto exterior, abrangendo vestimentas, disfarces, penteado, óculos, projeta uma imagem social que influencia a percepção do ouvinte. Por fim, a disposição dos lugares, do espaço físico, a iluminação, a disposição dos objetos e até mesmo elementos como ordem, ventilação e decoração, cria um ambiente comunicacional específico, que pode facilitar ou dificultar a interação ao transmitir as mensagens.

Dessa forma, a funcionalidade da comunicação oral repousa no domínio da língua, e na habilidade de utilizar e interpretar esses múltiplos códigos não verbais que enriquecem o processo interacional. Há uma leve sincronia entre alguns dos elementos ensináveis na comunicação oral destacados pela BNCC (Brasil, 2018) com os elementos evidenciados por Dolz, Schneuwly e Haller (2004). Para que o ensino da linguagem seja sistematizado, torna-se necessário organizar os diversos gêneros textuais em agrupamentos didáticos. Essa organização permite a construção de progressões no desenvolvimento da proficiência oral e escrita, facilitando o trabalho pedagógico em diferentes níveis escolares.

1.6 Agrupamento de Gêneros

Os gêneros textuais são diversos e heterogêneos, o que representa um desafio para o ensino de língua. Para viabilizar o trabalho pedagógico de forma sistemática, Dolz e Schneuwly (2004), propõem o agrupamento de gêneros como um instrumento didático para a construção de progressões no desenvolvimento da proficiência oral e escrita dos alunos. Dolz e Schneuwly, (2004, p. 59) consideram que “os agrupamentos de gêneros não são estanques uns com relação aos outros” porque pode acontecer de um gênero não conter características apenas de um agrupamento, por isso não é possível fazer uma “classificação de maneira absoluta do gênero num dos agrupamentos propostos”. Porém, é “possível determinar certos gêneros que seriam os protótipos para cada agrupamento”. Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 44) reforçam que “o trabalho de agrupamento facilita o desenvolvimento de conteúdos de ensino”, assegurando que:

Os gêneros podem ser reagrupados em função de determinadas regularidades linguísticas e das transferências que permitem, em função de três critérios: as

finalidades sociais a que correspondem, as tipologias que retomam dos planos de estudo e dos manuais, e as capacidades linguageiras implicadas (Dolz, Gagnon e Decândio, 2010, p. 45).

Para fundamentar seus trabalhos, Dolz e Schneuwly (2004, p. 59) elaboraram esta proposta “provisória” de agrupamento de gêneros, no sentido de “definir as capacidades de linguagem globais em relação às tipologias existentes”.

Quadro 3: Proposta provisória de agrupamento de gêneros

DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO ASPECTOS TIPOLOGICOS CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES	EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS
Cultura literária ficcional Narrar Mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil	conto maravilhoso conto de fadas fábula lenda narrativa de aventura narrativa de ficção científica narrativa de enigma narrativa mítica enquete ou história engraçada biografia romanceada romance romance histórico novela fantástica conto crônica literária advinha piada
Documentação e memorização das ações humanas Relatar Representações pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	relato de experiência vivida relato de viagem diário íntimo testemunho anedota ou caso autobiografia curriculum vitae ... notícia reportagem crônica social crônica esportiva ... histórico relato histórico ensaio ou perfil biográfico biografia ...
Discussão de problemas sociais controversos Argumentar Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	textos de opinião diálogo argumentativo carta de leitor carta de reclamação carta de solicitação deliberação informal debate regrado assembleia discurso de defesa (advocacia)

	discurso de acusação (advocacia) resenha crítica artigo de opinião ou assinados editorial ensaio ...
Transmissão e construção de saberes Expor Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	texto expositivo (em livro didático) exposição oral seminário conferência comunicação oral palestra entrevista de especialista verbete artigo enciclopédico texto explicativo tomada de notas resumo de textos expositivos e explicativos resenha relatório científico relatório oral de experiência ...
Instruções e prescrições Descrever ações Regulação mútua de comportamentos	instruções de montagem receita regulamento regras de jogo instruções de uso comandos diversos textos prescritivos ...

Fonte: Dolz e Schneuwly (2004, p. 60-61).

O quadro elaborado por Dolz e Schneuwly (2004) contempla uma proposta de agrupamento de gêneros textuais, organizada em torno de três eixos principais: os domínios sociais de comunicação, os aspectos tipológicos e as capacidades de linguagem dominantes. Os domínios sociais referem-se às esferas da atividade humana em que os textos circulam, como a cultura literária, a documentação de ações, a discussão de problemas sociais, a transmissão e a construção de saberes, bem como as instruções e prescrições. Para cada um desses domínios, os autores identificam um aspecto tipológico predominante, ou seja, o modo como o texto se organiza — narrar, relatar, argumentar, expor, descrever ações — e as capacidades de linguagem que são mobilizadas nesse tipo de interação comunicativa.

A organização dos gêneros textuais neste formato ocorre conforme a combinação dos critérios que apresentam em comum. Destarte, o gênero artigo de opinião, por exemplo, será definido por circular no domínio discursivo da discussão de problemas sociais controversos. Além disso, apresenta o aspecto tipológico da ordem do argumentar e aciona a capacidade de sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição para a sua elaboração. Por apresentar essas características, o artigo de opinião está agrupado junto a outros gêneros que as compartilham, como o ensaio, a resenha crítica, o debate regrado, a assembleia, a carta de

reclamação, a carta de leitor, o editorial, entre outros.

Por outro lado, os gêneros como a notícia, a reportagem, a crônica social, a crônica esportiva, o curriculum vitae, e a biografia encontram-se no mesmo agrupamento. Tal classificação se justifica pelo fato de pertencerem ao domínio da documentação e memorização das ações humanas, à ordem do relatar, e por mobilizarem a capacidade de representação pelo discurso de experiências vividas, situada no tempo.

A relevância deste quadro reside na clareza com que demonstra como os gêneros textuais são ferramentas sociais construídas para atender aos propósitos comunicativos específicos em diferentes esferas da atividade humana. Ao agrupar os gêneros dessa maneira, Dolz e Schneuwly (2004) promovem a compreensão de que o domínio da linguagem implica a capacidade de reconhecer e utilizar uma diversidade de gêneros, cada um com as suas particularidades discursivas. A proposta, ao ser nomeada como "provisória", sugere ainda que o estudo de gêneros é um campo em constante evolução, mas oferece uma base sólida para analisar e trabalhar com a riqueza textual presente em nossa sociedade.

Dolz e Schneuwly (2004, p. 62) acentuam que “há uma afinidade grande entre os gêneros agrupados”, o que facilita a transferência de aspectos ou características comuns de um para o outro. Esse agrupamento de gêneros constitui uma categoria didática que reúne textos com finalidades comunicativas e características textuais semelhantes, como o agrupamento do argumentar, o do narrar, o do relatar ou o do expor. Por exemplo, dentro do agrupamento do expor, encontram-se gêneros como o seminário e a palestra, que, embora distintos, compartilham o objetivo de transmissão e construção de saberes.

Para atender as propostas curriculares, os autores recomendam que cada um dos agrupamentos seja explorado em todos os níveis de escolaridade. Essa abordagem assegura uma progressão contínua no desenvolvimento das capacidades de linguagem, por meio da análise progressiva dos diversos gêneros que os compõem. Para consolidar esse percurso, Dolz e Schneuwly (2004, p. 62) argumentam que cada agrupamento de gêneros “oferece aos alunos vias diferentes de acesso à escrita”, bem como “a possibilidade para definir as especificidades de funcionamento dos diferentes gêneros e tipos, para um trabalho de comparação de textos”.

É importante considerar que os agrupamentos propostos por Dolz e Schneuwly (2004) fazem parte de uma abordagem desenvolvida especificamente para o contexto suíço-francófono. Embora os autores reconheçam a necessidade de aprimoramento teórico, tal classificação pode ser adaptada e revisada para atender às necessidades da realidade brasileira. Sob essa perspectiva, é fundamental trabalhar as capacidades de linguagem com a finalidade

de dirimir as dificuldades ou para potencializar os progressos dos alunos, considerando que alguns apresentam mais facilidade ou dificuldade em narrar, outros na argumentação ou na exposição de ideias.

Nesse processo de adaptação, é relevante levar em conta a diversidade cultural e linguística do Brasil, bem como as especificidades do currículo nacional e das práticas de ensino locais. Além disso, a proposta pode ser enriquecida com a inclusão de gêneros textuais que referenciam particularidades específicas, como os gêneros digitais, os gêneros da mídia e os gêneros da cultura popular. Ao realizar a adaptação, é determinante manter o foco no desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, garantindo que eles sejam capazes de utilizar a linguagem com proficiência nas diversas situações comunicativas.

Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 46) asseguram que “os agrupamentos se centram nas características comuns de vários gêneros”, por isso viabilizam, orientam e “permitem economizar trabalho com alguns componentes no decorrer do ensino”. Na concepção dos autores, os gêneros são nomeados, identificados e categorizados pelos seus usos e, abordar as aprendizagens partindo das representações sociais possibilita a construção de significados relevantes no processo de ensino-aprendizagem.

Compreender a categorização e os usos dos gêneros textuais é apenas o primeiro passo para a sua aplicação no ensino. A seguir, será abordado o conceito de transposição didática, um processo fundamental que possibilita a adaptação dos saberes científicos para a realidade escolar, tornando-os acessíveis para os alunos na prática pedagógica cotidiana.

1.7 Transposição Didática

A escola, como espaço de múltiplos questionamentos em relação à transmissão dos conteúdos, exige a mediação de metodologias para transpor os saberes científicos em conhecimentos acessíveis à realidade dos alunos. Este estudo revisita conceitos e princípios metodológicos da transposição didática, compreendendo a sua aplicação na prática docente no dia a dia. Machado (2000), ao considerar os pressupostos teóricos do ISD, define a transposição didática como o conjunto das transformações que um determinado corpo de conhecimentos científicos sofre, com o objetivo de ser ensinado. É um processo que acarreta deslocamentos e rupturas no saber de referência, reconfigurando-o para a atividade pedagógica.

Segundo Almeida (2007), a expressão transposição didática foi apresentada por

Michel Verret, sociólogo francês, em 1975. Após uma década, o matemático e educador Yves Chevallard demonstrou a transformação pela qual todo conhecimento perpassa da esfera científica até o ambiente escolar, mudança que é feita por meio da transposição didática, para atender a necessidade de torná-lo mais acessível e compreensível no contexto de ensino-aprendizagem.

Em termos práticos, a transposição didática possibilita realizar a transformação e o ajuste do “saber científico”, adaptando-o ou adequando-o para o contexto da sala de aula, de acordo com o nível de conhecimento dos alunos, ou seja, para torná-lo objeto de ensino ensinável. De acordo com Chevallard (1991, p. 39),

Um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O ‘trabalho’ que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de transposição didática (Chevallard, 1991, p. 39).

A proposição de Chevallard (1991) sobre a transposição didática é fundamental para o entendimento de como o conhecimento científico se transforma em conhecimento escolar. O autor destaca que o “saber ensinar” passa por um processo de transformação para se adequar ao ambiente escolar, considerando o perfil dos alunos, o currículo e os objetivos educacionais. Tal transformação não é uma mera simplificação, mas sim um trabalho intencional que resulta na criação de um “objeto de ensino”. A transposição didática consiste na distinção entre o conhecimento científico original e o conhecimento adaptado para o ensino, exigindo que os educadores estejam cientes do processo e planejem cuidadosamente como adaptar o conteúdo para atender às necessidades dos alunos.

A proposta teórica de Chevallard (1991) apresenta resultados práticos e significativos para o planejamento e a prática pedagógica. Ao reconhecer a transposição didática como um mecanismo ativo e intencional, os educadores podem desenvolver estratégias para transformar o conhecimento científico em um formato acessível e significativo para ensiná-lo. A relevância da transposição didática mostra que o ensino envolve um processo de transformação e adaptação, no qual os educadores atuam como mediadores entre o conhecimento científico e a aprendizagem dos alunos.

Partindo desse entendimento, Chevallard (1991) defende que a transposição didática demanda a transformação do conhecimento acadêmico em conhecimento escolar, ocorrendo em diferentes etapas. A transposição didática pode ser classificada em duas formas: a primeira é a transposição externa, que ocorre no nível do currículo formal ou dos materiais didáticos. Essa etapa envolve a descontextualização do saber científico de seu ambiente original

(universidades, laboratórios, centros de pesquisa) e sua recontextualização para o sistema educacional, adequando-o às finalidades escolares. Já a transposição interna acontece na sala de aula, compreendendo um processo dinâmico no qual o professor adapta e transforma o conhecimento para ensinar, enquanto o aluno o apropria e internaliza, configurando um movimento contínuo de construção e reconstrução do saber. O artigo de Barros (2012b) ilustra essa ideia ao descrever o processo de modelização didática de um gênero textual, demonstrando como o conhecimento teórico se torna um objeto de ensino e, finalmente, como os alunos, ao produzirem o gênero — a carta de reclamação — evidenciam sua apropriação do saber. A autora ressalta, contudo, que compreender plenamente esse processo implica considerar o conjunto das interações que o constituem:

A investigação da transposição didática interna deve incluir também todo o processo de intervenção didática, na triangulação dos sujeitos aí envolvidos (professor e alunos) e dos objetos de ensino, a partir da mediação dos instrumentos didáticos, a fim de investigar todo o processo que envolve o ensinar e o aprender no âmbito da sala de aula (Barros, 2012b, p. 13).

A transposição didática pressupõe uma análise criteriosa, na qual se avalia a relevância e a adequação dos saberes em relação aos objetivos pedagógicos e às especificidades dos alunos. Além disso, é fundamental estabelecer prioridades claras, que guiem o processo de transformação do conhecimento científico em conhecimento escolar. Para Dolz (2009), a verificação da legitimidade e da coerência dos objetos de ensino, sob a perspectiva da transposição didática, é um processo extremamente importante. Esse procedimento assegura que os conteúdos selecionados representem o conhecimento científico de forma precisa, e que sejam apresentados de maneira acessível para os alunos, promovendo uma aprendizagem significativa.

Para que o professor possa operacionalizar essa transformação em sala de aula, o ISD desenvolveu uma ferramenta de sistematização essencial: o Modelo Didático de Gênero. A partir daqui o foco da análise se desloca para a função desse modelo, examinando como ele descreve as características ensináveis do gênero textual e serve como base para a organização prática do ensino.

1.7.1 Modelo Didático de Gênero

Com o propósito de didatizar e sistematizar os saberes implicados no processo da transposição didática, o ISD elaborou uma ferramenta denominada modelo didático de gênero

(MDG), concebida para ser operacionalizada por meio dos gêneros textuais. Conforme proposto por Dolz, Gagnon e Decândio (2010), o MDG é um instrumento essencial para o ensino de gêneros textuais. Ele consiste em uma descrição provisória das principais características de um gênero, abrangendo as seguintes dimensões: os saberes de referência a serem mobilizados, a descrição dos componentes textuais específicos e as capacidades de linguagem do aluno. Funciona, nesse sentido, como um guia para identificar e selecionar os aspectos ensináveis de um gênero, facilitando a transposição didática e a organização do ensino da produção textual. Esse conceito foi instituído pelo grupo de Genebra com a finalidade de contribuir com o trabalho do professor e, ao mesmo tempo, facilitar o processo de compreensão e produção textual do aluno. Nas palavras de Dolz e Gagnon,

o modelo didático de um gênero apresenta os recursos que podem ser transformados em conteúdos de ensino e mobilizados nas atividades escolares. Ele permite que várias realizações sejam desenvolvidas, o que o faz ser com a base de dados de um processo gerativo para a construção de um vasto conjunto de sequências didáticas (Dolz e Gagnon, 2015, p. 42).

Como se pode notar, ao construir um MDG, o professor terá uma base que norteará as dimensões ensináveis, ou seja, o que pode ser objeto de ensino-aprendizagem em contextos de comunicação específicos. Para reforçar esse ponto, Dolz, Gagnon e Decândio *apud* Dolz e Schneuwly, (1998) consideram que:

A construção de um modelo didático do gênero envolve a identificação das dimensões ensináveis que podem gerar atividades e sequências de ensino. A definição rigorosa dessas dimensões facilita as possibilidades de seu ensino. A partir do momento em que os objetos de ensino são descritos e explicitados, fica mais fácil iniciar o ensino. Esse modelo didático também é concebido como uma matriz que integra os novos textos aos pré-construtos existentes (Dolz; Gagnon; Decândio, 2010, p. 47-48).

A construção de um MDG atua como uma ponte entre o arcabouço teórico e a prática pedagógica, traduzindo as noções complexas sobre o gênero textual em um objeto de ensino sistematizado. A partir da identificação das dimensões ensináveis, o dispositivo didático oferece orientação para a elaboração de atividades e sequências de ensino. Desse modo, o modelo didático é concebido como uma ferramenta que possibilita ao aluno a integração de novos textos e conhecimentos, promovendo uma compreensão significativa do funcionamento da linguagem e sua aplicação em diferentes contextos.

Schneuwly e Dolz (2004, p. 81) defendem a construção do MDG “para explicitar o conhecimento implícito do gênero, referindo-se aos saberes formulados, tanto no domínio da pesquisa científica quanto pelos profissionais especialistas”. Esse modelo norteará os princípios que devem constituir os objetivos de aprendizagem dos alunos, e ao ser elaborado é

recomendável pelos autores considerar e aplicar esses três princípios no trabalho didático:

[...] princípio de legitimidade (referência aos saberes teóricos ou elaborados por especialistas); princípio de pertinência (referência às capacidades dos alunos, às finalidades e aos objetivos da escola, aos processos de ensino-aprendizagem); princípio de solidarização (tornar coerentes os saberes em função dos objetivos visados) (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 82).

Conforme Schneuwly e Dolz (2004, p. 82), a “imbricação dos três princípios” constituirá “uma das dimensões da formação do objeto escolar, definido por sua modelização didática”, que funciona como um direcionamento para as práticas pedagógicas do professor, bem como para a aprendizagem do aluno. Fortalecendo esses princípios, os autores consideram que um modelo didático apresenta duas grandes características: “constitui uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores; evidencia as dimensões ensináveis, com base nas quais diversas sequências didáticas podem ser concebidas (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 82)”.

Considerando essas características, um MDG direciona o que e como o professor ensina, facilitando a elaboração de estratégias que tornam o conteúdo acessível e compreensível aos alunos, promovendo uma aprendizagem mais contextualizada. Os autores asseguram que toda introdução do gênero na escola faz dele, necessariamente, um gênero escolar, ou seja, uma variação do gênero de origem. Consequentemente, nessa progressão ocorrem mudanças ou variações quanto à origem dos gêneros até o contexto de produção em sala de aula.

Segundo Bronckart (2010), a construção de um modelo didático de gênero deve ser balizada pela compreensão da estrutura e do funcionamento do texto. Por meio desse dispositivo didático é possível reunir os conhecimentos teóricos disponíveis sobre o gênero, selecionando-os e adaptando-os ao nível de aprendizagem dos alunos. De acordo com Bronckart (2010, p. 172), “os modelos didáticos são provisórios”, ou seja, podem ser elaborados para atender aos objetivos de uma atividade e reelaborados conforme os avanços do processo de ensino-aprendizagem. Para exemplificar a constituição de um modelo didático, o autor propõe alguns objetivos distribuídos em quatro grupos:

- objetivos referentes a uma determinada atividade de linguagem: saber analisar as características de uma determinada situação de comunicação (ou de um contexto); saber reconhecer e saber produzir um gênero de texto adaptado a essa situação;
- objetivos referentes ao conteúdo temático que pode ser expresso em um determinado gênero textual: saber procurar e explorar os conhecimentos relevantes levando-se em conta a situação; saber organizá-los e planejá-los segundo as regras do gênero adotado;
- objetivos referentes à escolha e à gestão dos tipos de discurso que entram na composição de um texto e que condicionam sua infraestrutura global;

- objetivos referentes ao domínio dos diversos mecanismos de textualização, que conferem coerência temática e interativa ao texto (Bronckart, 2010, p. 172-173).

Com a proposição destes objetivos, Bronckart (2010) destaca a natureza adaptável dos modelos didáticos no ensino da linguagem, que devem ser moldados pelas necessidades específicas das atividades em consonância com o progresso dos alunos. A proposta de objetivos de ensino abrange desde a análise da situação comunicativa e a produção de gêneros textuais adequados até a organização da estrutura do texto e o domínio dos mecanismos de textualização. Desta forma, o autor direciona o ensino para uma abordagem prática da atividade de linguagem, com vistas a formar alunos capacitados para atuar em diversas situações comunicativas.

Bronckart (2010) pondera, ainda, que nem sempre as atividades propostas nas unidades didáticas do LD contemplarão todos os requisitos necessários para o domínio de um determinado gênero, mas que os exercícios devem ser escolhidos segundo o critério de transferibilidade das aprendizagens, fazendo os ajustes necessários para o desenvolvimento das capacidades de linguagem.

Na mesma vertente, Machado e Cristóvão (2006) consideram que as práticas escolares de produção textual devem ser alicerçadas e norteadas por um modelo didático do gênero a ser ensinado, facilitando a visualização de suas dimensões constitutivas. Além disso, a ferramenta torna possível selecionar as dimensões que podem ser ensinadas e as que são necessárias para um determinado nível de ensino. Nesta perspectiva, o modelo didático, como instrumento de mediação, favorece o avanço progressivo do desempenho do aluno em todas as etapas da produção de texto. Ele ajusta e orienta as práticas de ensino até a produção final.

A aplicação do modelo didático contribui com o ofício do professor para a engenharia do ensino. Ao formalizar os componentes ensináveis do gênero, desponta um mapa detalhado que transforma a complexidade do texto em um objeto de intervenção didática. A abordagem se consolida como uma verdadeira arquitetura do saber, fornecendo aos docentes orientações para as práticas de ensino, visando ao desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos.

Em síntese, o modelo didático emerge como um instrumento indispensável no ensino de gêneros textuais, pois traduz o saber teórico para práticas de sala de aula. Construído a partir do modelo teórico ⁴, ele oferece aos professores um arcabouço que orienta a seleção e

⁴ Barros (2012a) introduz um novo conceito de modelização dos gêneros. Para a autora, o modelo de gênero “pode ser visto, a priori, apenas teoricamente, isto é, sua construção não necessitaria levar em conta as capacidades dos alunos nem as particularidades do contexto de ensino.” Ou seja, essa modelização poderia se pautar em uma análise teórica do gênero, sem pensar de imediato no contexto de ensino (Castellani; Barros, 2018, p. 201).

organização das dimensões ensináveis, bem como a criação de atividades para o acompanhamento do progresso dos alunos. Ao reconhecer sua provisoriidade e adaptabilidade, o educador pode utilizá-lo de forma flexível, ajustando-o às necessidades específicas de cada contexto e promovendo um ensino mais significativo da produção de qualquer gênero textual.

Barros (2012a), sustentada pelos estudos do Grupo de Genebra, criou o modelo teórico do gênero. O instrumento, de natureza teórica, consiste em uma base de dados que serve de apoio para ações didáticas, funcionando como um primeiro nível da transposição didática. O modelo atua como uma modelização preliminar que transforma o conhecimento relacionado ao gênero em saber ensinável, com foco nas características gerais que nortearão a construção de modelos didáticos voltados a práticas pedagógicas específicas. Tal processo é detalhado por Barros (2012a, p. 77) da seguinte forma:

[...] distinguimos um processo de modelização preliminar, o qual denominamos modelo teórico do gênero. Ele vem sendo elaborado por vários pesquisadores que, ao descrever os conhecimentos subjacente aos mais variados gêneros, elaboram uma ferramenta fundamentalmente teórica (primeiro ao nível da transposição didática), cujo objetivo é servir de base para ações didáticas posteriores em um eventual processo de transposição didática (Barros, 2012a, p. 77).

Barros (2012a, p. 77) ressalta ainda que este Modelo Teórico/Didático do Gênero "pode ser didatizado ou adaptado a um contexto educacional específico". Para exemplificar a aplicação desse modelo teórico, a autora propõe um dispositivo didático que se organiza em torno das capacidades de linguagem a serem desenvolvidas. O Quadro 4, a seguir, ilustra as perguntas que direcionam a modelização teórico/didático do gênero.

Quadro 4: Dispositivo didático para a modelização teórico/didático do gênero

ELABORAÇÃO DE MODELO TEÓRICO/DIDÁTICO DO GÊNERO	
Capacidades de linguagem	Perguntas para direcionar a modelização do gênero
Capacidades de ação	▪ A qual prática social o gênero está vinculado? ▪ É um gênero oral ou escrito? ▪ A qual esfera de comunicação pertence (jornalística, religiosa, publicitária, etc.)? ▪ Quais as características gerais dessa esfera? ▪ Quem produz esse gênero (emissor)? ▪ Para quem se dirige (destinatário)? ▪ Qual o <i>papel discursivo</i> do emissor? ▪ Qual o <i>papel discursivo</i> do destinatário?

	▪ Com que finalidade/objetivo produz o texto? ▪ Sobre o quê (tema) os textos desse gênero tratam? ▪ Qual é a relação estabelecida entre o produtor e o destinatário? Comercial? Afetiva? ▪ Qual o valor desse gênero na sociedade? ▪ Qual o suporte? ▪ Qual o meio de circulação (onde o gênero circula)?
Capacidades discursivas	▪ Qual o tipo de discurso? Do expor? Do narrar? ▪ É um expor interativo (escrito em primeira pessoa, se reporta explicitamente ao interlocutor, tenta manter um diálogo mais próximo com o interlocutor, explicita o tempo/espço da produção)? ▪ É um expor teórico (não deixa marcas de quem fala, para quem fala, de onde e quando fala)? ▪ É um narrar ficcional? ▪ É um narrar acontecimentos vividos (relato)? ▪ Como é a estrutura geral do texto? Qual a sua cara? Como ele se configura? É dividido em partes? Tem título/subtítulo? É assinado? Qual sua extensão aproximada? Acompanha fotos/figuras? Quais as características gerais? ▪ Como são organizados os conteúdos no texto? Em forma de lista? Versos? Prosa? ▪ Qual o tipo de sequência predominante? Sequência narrativa? Descritiva? Explicativa? Argumentativa? Dialogal? Injuntiva?
Capacidades linguístico-discursivas	▪ Como são feitas as retomadas textuais? Mais por pronomes ou por nomes? Quais as estratégias mais usadas? Substituições por sinônimos? Por termos genéricos/específicos? Por nominalizações? Por repetições? Como são mobilizados os artigos definidos/indefinidos nas retomadas? Qual o grau de afetividade/valorização expresso pelas retomadas? ▪ Como é feita a coesão verbal? Quais os tempos verbais usados? E os tipos de verbo: ação? Estado? ▪ Quais os tipos de conectivo usados: lógico (mas, portanto, assim, dessa forma, etc.)? Temporal (era uma vez, um dia, depois, amanhã, etc.)? Espacial (lá, aqui, no bosque, etc.)? ▪ Qual a variedade linguística privilegiada? Mais formal? Mais informal? Coloquial? Estereotipada? Respeita a norma culta da língua? Usa gírias? Como se verifica isso no texto? Pelo vocabulário empregado? Pela sintaxe? ▪ Como se dá a escolha lexical? Há mais substantivos concretos? Abstratos? Há muitos verbos de ação? De estado? Há muitos adjetivos? Que tipo de adjetivo (objetivos, subjetivos, afetivos, físicos, superlativos, comparativos)? ▪ Como são mobilizados os sinais de pontuação no texto? Quais os mais usados? E com qual finalidade? ▪ Há uso de metáforas? De palavras/expressões com sentido conotativo? ▪ Há rimas? Que tipo de rima? ▪ Qual o tom do texto? Mais descontraído? Humorístico? Objetivo? Poético? Coloquial?

	Sisudo? Familiar? Moralista? De poder? ▪ Há o uso de ironia? ▪ Que vozes são frequentes no texto? Do autor? Sociais? De personagens? ▪ De que instâncias advêm essas vozes? Do poder público? Do senso comum? De autoridades científicas? ▪ Como é dada a voz aos personagens (ficcionalis ou não) do texto? ▪ Há mobilização de discurso direto? Indireto? Quais os recursos linguísticos/gráficos (aspas, travessão, dois pontos) empregados? ▪ Quais processos de modalização discursiva são mais frequentes? Modalizações lógicas? Deônticas? Apreciativas? Pragmáticas? ▪ Há a mobilização de elementos paratextuais (quadros, imagens, cores...) ou supratextuais (títulos, subtítulos, sublinhados...)? Como eles agem na construção dos sentidos do texto? Observe, caso o texto possibilite, a forma de grafar as palavras, as cores, a expressão gestual, a forma das imagens, a entonação, as pausas, etc.
--	--

Fonte: Barros (2012a, p. 161-162).

Conforme Barros (2012a), o dispositivo didático parte da tripartição das capacidades de linguagem, abrangendo as capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas. A autora sustenta que a ferramenta possibilita a elaboração de qualquer modelo teórico/didático, servindo de base para a produção e análise de gêneros textuais em geral. Por meio do modelo teórico/didático do gênero ocorre o primeiro nível de transposição didática, assegurando que a prática pedagógica seja precedida por uma análise teórica do gênero em seu contexto social. Dessa forma, o dispositivo funciona como um instrumento analítico, como um pré-requisito fundamental para que o professor alinhe suas ações em sala de aula e aos conhecimentos científicos acerca da linguagem.

A flexibilidade e a natureza provisória desses modelos, conforme salientado por Bronckart (2010), favorecem uma abordagem dinâmica e responsiva do ensino da linguagem. Como resultado, as práticas pedagógicas tornam-se mais efetivas na formação de leitores e produtores de textos conscientes de suas escolhas discursivas. O processo se consolida à medida que as propostas de produção oral e escrita passam a adquirir sentido nas diversas situações comunicativas.

A aplicação do modelo teórico/didático à prática de sala de aula demanda uma organização que sistematize o trabalho com o gênero. Embora a Sequência Didática (SD) seja o principal instrumento metodológico para operacionalizar esse dispositivo, o professor pode, de forma autônoma, aplicar os princípios didáticos que a fundamentam.

Entre esses princípios, destaca-se o da variação de atividades e exercícios, considerado essencial para o desenvolvimento das capacidades de linguagem, uma vez que possibilita ao

estudante mobilizar diferentes saberes e operar sobre múltiplas dimensões do uso da língua. Essa diversidade de propostas contribui para que o ensino ultrapasse a mera reprodução de modelos e promova a reflexão sobre os modos de agir, dizer e interagir por meio dos gêneros. Tal princípio, portanto, constitui um eixo fundamental na organização do trabalho didático, e será discutido a seguir.

1.7.2 Variar as Atividades e Exercícios

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 105), o princípio essencial de elaboração de um módulo que trate de um problema de produção textual é o de variar as formas de trabalhar. Para enriquecer esse processo, é importante que o professor recorra às inúmeras propostas de atividades e exercícios. Essas ações proporcionarão ao aluno acesso aos instrumentos necessários para resolver as dúvidas e produzir um texto com excelência. Para a implementação dessas ações, os autores propõem três categorias de atividades e de exercícios:

Quadro 5: Caminhos para a produção textual observação, prática e reflexão

As atividades de observação e de análise de textos – sejam orais ou escritos, autênticos ou fabricados para pôr em evidência certos aspectos do funcionamento textual – constituem o ponto de referência indispensável a toda aprendizagem eficaz da expressão.	Essas atividades podem ser realizadas a partir de um texto completo ou de uma parte do texto. Elas podem comparar vários textos de um mesmo gênero ou de gêneros diferentes, etc.
As tarefas simplificadas de produção de textos são exercícios que, pelo próprio fato de imporem ao aluno limites bastante rígidos, permitem-lhe descartar certos problemas de linguagem que ele deve, habitualmente, gerenciar simultaneamente (conforme diferentes níveis de produção).	O aluno pode, então, concentrar-se mais particularmente num aspecto preciso da elaboração de um texto. Executando as seguintes tarefas: reorganizar o conteúdo de uma descrição narrativa para um texto explicativo, inserir uma parte que falta num dado texto, revisar um texto em função de critérios bem definidos, elaborar refutações encadeadas, encadear uma nova questão etc.
A elaboração de uma linguagem comum para poder falar dos textos, comentá-los, criticá-los, melhorá-los, quer se trate de seus próprios textos ou dos de outrem.	Esse trabalho é feito ao longo de toda a sequência e, especialmente, no momento da elaboração dos critérios explícitos para a produção de um texto oral ou escrito.

Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 105).

As proposições de Dolz e Schneuwly (2004) para a produção textual, centradas na observação, prática e reflexão delineiam um percurso pedagógico para o ensino de gêneros textuais. Ao enfatizar a análise de textos autênticos, a realização de tarefas simplificadas e a construção de uma linguagem comum, os autores propõem uma abordagem que transcende a

mera transmissão de conteúdo. Essa proposição tem a finalidade de preparar o aluno para saber usar a língua e dominar os diversos gêneros textuais que permeiam a vida em sociedade.

Ao executar com as atividades modulares propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) o aluno desenvolve as seguintes capacidades sobre o gênero abordado:

- aprende a falar sobre o gênero estudado;
- adquire um vocabulário, uma linguagem técnica;
- constrói progressivamente conhecimentos sobre o gênero;
- desenvolve uma atitude reflexiva;
- controla o próprio comportamento;
- revisa o próprio texto;
- antecipa o que se deve fazer numa produção oral;
- produção final, colocando em prática as noções e os instrumentos elaborados.

A variedade de atividades modulares proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para o ensino de produção textual transcende o desenvolvimento de habilidades linguísticas superficiais, englobando um conjunto de capacidades essenciais para a autonomia do aluno como produtor e receptor de textos. Ao aprender a falar acerca do gênero estudado, o estudante desenvolve uma metacognição textual, ou seja, a capacidade de refletir conscientemente em relação às características, funções e convenções do gênero em questão, construindo um conhecimento sólido que fundamenta suas escolhas de produção.

A aquisição de vocabulário e linguagem técnica específica do gênero enriquece o repertório linguístico, permite participar de discussões mais especializadas e facilita a compreensão de nuances comunicativas inerentes a diferentes contextos. A construção progressiva de conhecimentos a respeito do gênero é um processo gradual que se edifica por meio da análise e da prática, solidificando a compreensão das estruturas textuais e dos propósitos comunicativos. Além disso, o desenvolvimento de uma atitude reflexiva capacita o aluno a analisar criticamente tanto os textos dos colegas quanto os seus próprios, identificando pontos fortes e áreas de melhoria. O controle do próprio comportamento durante o processo de produção textual, a habilidade de revisar o próprio texto de forma autônoma e a capacidade de antecipar o que se deve fazer numa produção oral demonstram um crescente domínio das estratégias de planejamento, execução e avaliação. Finalmente, a possibilidade de colocar em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos consolidam o aprendizado, demonstrando a aplicabilidade do conhecimento adquirido em situações concretas de produção, preparando o aluno para utilizar a língua com proficiência por meio dos diversos gêneros textuais que circulam na sociedade.

Essas atividades modulares propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) possibilitam uma abordagem integral do gênero, desenvolvendo habilidades linguísticas, capacidades reflexivas e de autocontrole. Essa perspectiva demonstra a importância de uma prática pedagógica que priorize as necessidades do aluno, para que ele desenvolva e aprimore suas capacidades de ler e escrever. Com base nos fundamentos teóricos discutidos, apresenta-se, a seguir, o percurso metodológico da pesquisa, que descreve o corpus, os procedimentos de análise e os critérios adotados para examinar o LD à luz do Interacionismo Sociodiscursivo.

SEÇÃO II – METODOLOGIA

2.1 Apresentação e Justificativa da Metodologia

Nesta seção, apresenta-se o delineamento metodológico do estudo, que se insere no paradigma qualitativo e de cunho documental, voltado à análise interpretativa de fenômenos que não podem ser quantificados. Segundo Minayo (2010), esse enfoque busca compreender não apenas o *como*, mas também o *porquê* das práticas sociais, sendo, assim, adequado para investigações que envolvem sentidos, valores e ações. Para a autora, toda análise qualitativa exige “experiência, vivência, senso comum e ação social” (Minayo, 2012, p. 622), articulando três movimentos centrais: compreender, interpretar e dialetizar.

Essa compreensão dialoga com Denzin e Lincoln (2006), que definem a pesquisa qualitativa como “um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo” (p. 16). Para os pesquisadores, trata-se de um campo dinâmico e multifacetado, atravessado por diferentes áreas disciplinares e múltiplos paradigmas, o que lhe confere caráter interdisciplinar, multiparadigmático e político. Nesse sentido, a investigação não se restringe a modelos padronizados, mas assume uma postura flexível, capaz de lidar com tensões epistemológicas e metodológicas inerentes ao próprio processo investigativo. Denzin e Lincoln (2006, p. 21) afirmam que “a pesquisa qualitativa, enquanto conjunto de práticas, envolve, dentro de sua própria multiplicidade de histórias disciplinares, tensões e contradições constantes em torno do projeto propriamente dito, incluindo seus métodos e as formas que suas descobertas e suas interpretações assumem”.

Além disso, tal amplitude desafia modelos tradicionais de produção de conhecimento e exige do pesquisador responsabilidade ética e consciência crítica diante das escolhas realizadas, já que cada decisão metodológica carrega implicações científicas, sociais e políticas. É nesse horizonte que os autores recorrem à metáfora do *bricoleur* para caracterizar o pesquisador, entendido como aquele que constrói seu percurso metodológico a partir de fragmentos da realidade, combinando experiências, narrativas e interpretações. Como afirmam, “os métodos da pesquisa qualitativa passam a ser a invenção” (Denzin; Lincoln, 2006, p. 403), evidenciando que não existe uma fórmula única para sua condução. O percurso é tecido de modo singular, em diálogo constante com os referenciais teóricos e com as escolhas interpretativas do pesquisador, resultando em uma composição marcada pela multiplicidade e pela historicidade do fenômeno investigado.

A reflexão de Denzin e Lincoln (2006) encontra continuidade em Flick (2009), que destaca a relevância da pesquisa qualitativa para o estudo das relações sociais em um cenário marcado pela pluralização das esferas de vida e pela aceleração das mudanças. Para o autor, tais transformações impõem aos pesquisadores o desafio de lidar com novos contextos e formas de organização social, reconhecendo que “os pontos de vista e as práticas no campo são diferentes devido às diversas perspectivas e contextos sociais a eles relacionados” (Flick, 2009, p. 21). Isso exige um olhar atento e reflexivo, no qual os dados não se limitam a registros externos, mas incluem, ainda, impressões e interpretações do próprio pesquisador, já que “as reflexões dos pesquisadores sobre suas próprias atitudes e observações em campo tornam-se dados em si mesmos” (Flick, 2009, p. 25).

Sob esse prisma, Flick (2009, p. 23) observa que os métodos qualitativos envolvem “a escolha adequada de métodos e teorias convenientes; o reconhecimento e a análise de diferentes perspectivas e a variedade de abordagens e métodos”, ampliando, de tal modo, as possibilidades de análise. Entre essas possibilidades, insere-se a utilização de documentos, desde que examinados em sua dimensão social e contextual.

Nessa mesma direção, Gil (2010) ressalta que a pesquisa qualitativa se orienta para o estudo em profundidade dos fenômenos sociais, buscando compreender seus significados, e destaca que a pesquisa documental, quando situada nesse campo, fundamenta-se na análise de materiais que ainda não receberam tratamento analítico ou que podem ser revisitados sob novas interpretações. Desse modo, tanto Flick (2009) quanto Gil (2010) apontam que os registros escritos — como os livros didáticos — não se reduzem à coleta de informações, mas exigem uma leitura que considere seus contextos de produção e circulação, configurando-se como objeto legítimo de investigação qualitativa e documental, tal como proposto neste estudo.

A flexibilidade da pesquisa qualitativa, que permite abordar temas complexos ao explorar dimensões subjetivas e intersubjetivas, constitui um de seus maiores diferenciais. Godoy (1995) ressalta que essa abordagem é valiosa para a compreensão de fenômenos humanos e sociais em seus contextos, por contemplar múltiplos pontos de vista. Entre as modalidades que a compõem, a autora destaca a pesquisa documental, entendida como o exame sistemático de materiais já elaborados — como os livros didáticos — com vistas à construção de novas interpretações e à ampliação do conhecimento.

Para Godoy (1995, p. 24), esse procedimento consiste no “exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se interpretações novas e/ou complementares”.

Nesse mesmo sentido, Lüdke e André (1986, p. 38) explicam que a análise documental pode incidir sobre uma ampla gama de registros, como “leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão, até livros, estatísticas e arquivos escolares”. Para além da imagem de arquivos históricos ou empoeirados, os documentos devem ser compreendidos como produções sociais, inseridas em diferentes contextos e suportes, capazes de revelar aspectos inéditos de determinado tema ou complementar informações obtidas por outros procedimentos de pesquisa.

De forma convergente, Mason (2002) acrescenta que parte dos documentos pode existir previamente à investigação — a exemplo de leis, decretos, relatórios, livros, jornais, sites e materiais disponíveis na internet —, enquanto outros podem ser produzidos durante ou para o processo investigativo, como diários de tempo, relatos escritos, biografias, gráficos, tabelas ou listas. Esses registros podem ser elaborados tanto pelo pesquisador quanto por sujeitos participantes, em colaboração. Essa concepção amplia o escopo da pesquisa documental e reforça sua pertinência em diferentes áreas do conhecimento, mostrando que a análise pode contemplar tanto registros oficiais quanto materiais cotidianos.

À luz dessas perspectivas, este estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa de caráter documental, fundamentada na análise de um material pré-existente: o livro didático *Linguagens em Interação: Língua Portuguesa*, de Juliana Vegas Chinaglia. Esse documento, legitimado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), compreendido como recurso pedagógico, artefato cultural e político que veicula concepções de linguagem, ensino e cidadania.

O estudo do LD propõe analisar os três gêneros do agrupamento do argumentar contemplados no LD, e responder à pergunta que orienta a pesquisa — como são didatizados os gêneros do agrupamento do argumentar no LD *Linguagens em Interação: Língua Portuguesa*? Outra etapa consiste em identificar as dimensões ensináveis do modelo teórico presentes nas atividades que orientam a produção de texto. E, posteriormente, avaliar se as propostas de produção de texto do LD promovem o desenvolvimento das capacidades de linguagem. Encerrada a exposição do delineamento metodológico e definidos os objetivos da investigação, apresenta-se, a seguir, o corpus da pesquisa. Essa etapa tem por finalidade caracterizar o LD selecionado, contextualizando sua escolha e destacando os aspectos que justificam sua relevância para o estudo dos gêneros do agrupamento do argumentar.

2.2 Caracterização do *Corpus*

Para esta pesquisa, foi selecionado como *corpus* de análise o LD *Linguagens em Interação*, de autoria de Juliana Vegas Chinaglia, publicado em 2020 pela editora IBEP. Trata-se de um volume único destinado ao Ensino Médio, que contempla os três anos dessa modalidade de ensino.

Especificamente, são analisadas as produções textuais relacionadas à argumentação, localizadas nas seguintes unidades do livro:

- Unidade 4: correspondente ao conteúdo do 2º ano do Ensino Médio;
- Unidade 5: correspondente ao conteúdo do 3º ano do Ensino Médio.

A escolha desse material justifica-se por sua ampla utilização na rede pública de ensino e por atender às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que valoriza o trabalho com gêneros textuais como instrumento para o desenvolvimento das capacidades discursivas, linguístico-discursivas e, por consequência, das capacidades de ação. A obra foi aprovada pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) para o triênio 2021-2023, o que atesta sua qualidade e adequação às políticas educacionais vigentes. Contudo, conforme documento encaminhado pelo MEC às unidades escolares, esse material permanecerá em uso até o ano de 2025, em razão da prorrogação de sua vigência.

Para este estudo, foi realizado um recorte metodológico que contemplou três gêneros textuais do agrupamento do argumentar, segundo a classificação proposta por Dolz e Schneuwly (2004). Essa classificação organiza os gêneros em cinco grandes tipologias — narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações — a partir das capacidades de linguagem a serem construídas ao longo da escolaridade. Optou-se pelo agrupamento do argumentar por sua relevância na formação crítica dos estudantes, especialmente no Ensino Médio, etapa em que se espera o desenvolvimento de competências argumentativas mais elaboradas, consistentes e fundamentadas.

Os gêneros selecionados no LD para análise foram: artigo de opinião (Capítulo 7 – Unidade *Ciência e Tecnologia*), ensaio (Capítulo 8 – Unidade *Ciência e Tecnologia*) e mesa-redonda (Capítulo 10 – Unidade *Saúde*). A escolha justifica-se pela representatividade desses gêneros no agrupamento do argumentar, contemplando tanto produções escritas quanto orais, e permitindo a investigação de diferentes modalidades de expressão argumentativa propostas no material.

A seleção dos três gêneros do LD possibilita uma análise sistemática das propostas de produção textual, permitindo verificar como o livro aborda as dimensões ensináveis e de que

forma as orientações contribuem para o desenvolvimento das capacidades de linguagem. Os procedimentos metodológicos foram organizados em etapas sequenciais, de modo a assegurar a sistematicidade e a consistência da análise. Inicialmente, foi realizado o levantamento e a organização do *corpus*, etapa que envolveu a leitura integral do LD e do manual do professor. Em seguida, foi efetuada uma observação geral das propostas de produção textual apresentadas ao final de cada capítulo. Para fins de sistematização e consulta, apresenta-se, a seguir, um quadro que organiza todas as propostas de produção textual presentes no LD, abrangendo os três anos do Ensino Médio.

Quadro 6: Proposta de produção de texto

UNIDADE	CAPÍTULO	PRODUÇÃO DE TEXTO
1 MULTICULTURALISMO	01	PERFIL MÍDIA SOCIAL
	02	ROTEIRO DE GAME
2 CIDADANIA E CIVISMO	03	ARTIGO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA
	04	PETIÇÃO ON LINE
3 MEIO AMBIENTE	05	REPORTAGEM E VLOG CIENTÍFICOS
	06	CAMPANHA PUBLICITÁRIA
4 CIÊNCIA E TECNOLOGIA	07	ARTIGO DE OPINIÃO
	08	ENSAIO E SEMINÁRIO
5 SAÚDE	09	DOCUMENTÁRIO
	10	MESA-REDONDA
6 ECONOMIA	11	CURRÍCULO WEB
	12	PLANO DE NEGÓCIO

Fonte: Chinaglia (2020, p. 7-9).

Em cada proposta de produção de texto, Chinaglia (2020) organiza as orientações em quatro etapas: planejamento, elaboração, avaliação e reelaboração. Para fins de análise, essas propostas foram sistematizadas em quadros que correlacionam as atividades com as capacidades de linguagem contempladas, registrando elementos como páginas correspondentes, textos de referência utilizados como modelos, atividades preparatórias e critérios de avaliação sugeridos. Esses quadros funcionam como um mapa do percurso didático desenhado pelo LD para cada gênero, facilitando a análise posterior.

Na sequência, aplicaram-se os dispositivos didáticos específicos a cada gênero selecionado. No caso do artigo de opinião, utilizou-se o modelo teórico do gênero artigo de opinião de Castellani e Barros (2018). O modelo teórico para a análise do ensaio foi construído com base em estudos de Barros (2012a), Castellani e Barros (2018) e na análise de três ensaios científicos de referência. Para a análise da mesa-redonda, recorreu-se ao roteiro de análise de gêneros orais desenvolvido por Bueno, Magalhães, Storto e Costa-Maciêl

(2024), que contempla as especificidades dos gêneros argumentativos orais. Esse dispositivo abarca categorias como capacidade de ação (situação de comunicação), discursiva (plano textual global, infraestrutura e sequências textuais), linguístico-discursiva (características linguísticas e textualização) e multissemióticas (recursos não verbais e prosódicos), permitindo uma leitura atenta do funcionamento desse gênero no material didático.

Dessa forma, os diferentes modelos teóricos adotados para cada gênero complementam-se, compondo um quadro metodológico integrado. Essa integração viabilizou a análise detalhada das propostas do LD, articulando as dimensões ensináveis específicas de cada gênero às capacidades de linguagem desenvolvidas no processo de produção textual.

A análise das propostas de produção textual centrou-se na identificação das dimensões ensináveis contempladas nos respectivos dispositivos teóricos e no desenvolvimento das capacidades de linguagem. A primeira delas, a capacidade de ação (CA), refere-se à habilidade de compreender e produzir um gênero adequado à situação comunicativa, considerando o contexto social, o contexto físico (condições materiais e suporte de circulação) e o contexto sociossubjetivo (papéis dos interlocutores, relações de poder, intenções e imagens recíprocas). Nesse aspecto, buscou-se verificar se as propostas do LD contextualizam o gênero em práticas sociais significativas, se explicitam os parâmetros da situação comunicativa e se há orientação para a assunção do papel de autor, levando em conta a imagem de seus destinatários.

A capacidade discursiva (CD) diz respeito à organização global do texto, abrangendo a infraestrutura textual, a planificação sequencial e a articulação dos conteúdos temáticos. Nessa dimensão, observou-se se o LD apresenta a estrutura recorrente dos gêneros, se explora diferentes possibilidades de organização textual e se há orientação quanto à progressão temática e à articulação das partes do texto.

Por fim, a capacidade linguístico-discursiva (CLD) corresponde aos mecanismos de textualização (coesão nominal e verbal, conexão) e aos mecanismos enunciativos (vozes e modalizações), que asseguram a coerência e a textualidade. A análise procurou identificar se o LD aborda esses aspectos, se apresenta exemplos de recursos linguísticos próprios de cada gênero e se propõe atividades voltadas ao desenvolvimento dessas capacidades.

Após a caracterização do corpus e a definição dos dispositivos teóricos aplicados, passa-se à apresentação dos critérios de análise, que delineiam os parâmetros utilizados para examinar as propostas de produção textual do LD.

2.3 Critérios de Análise

A análise proposta nesta pesquisa fundamenta-se na perspectiva interacionista sociodiscursiva (Bronckart, 2003, 2006), que concebe o texto como unidade comunicativa e o gênero como instrumento de ação social. A abordagem adotada parte da compreensão de que todo texto é uma forma de agir no mundo, resultado de uma atividade de linguagem situada em um contexto histórico, social e institucional específico. Essa concepção orientou a seleção do *corpus* e a definição das etapas de análise e interpretação dos dados.

O *corpus* da pesquisa constitui-se de atividades de leitura e produção textual presentes no LD *Linguagens em Interação* (Chinaglia, 2020), destinado ao Ensino Médio. Dentre essas atividades, foram selecionadas aquelas que pertencem ao agrupamento do argumentar, conforme a classificação proposta por Dolz e Schneuwly (2004). A escolha desse agrupamento justifica-se por seu papel relevante na formação discursiva dos estudantes, uma vez que os gêneros argumentativos permitem o desenvolvimento de capacidades de linguagem relacionadas à defesa de pontos de vista, à construção de raciocínios lógicos e à interação dialógica com o outro.

A primeira etapa consistiu na leitura integral das unidades do LD, com o objetivo de identificar a ocorrência e a distribuição dos gêneros do agrupamento do argumentar. Foi realizada leitura do Manual do Professor, especificamente nas seções com orientações voltadas para a produção textual dos respectivos gêneros analisados. Em seguida, foi realizada uma categorização das atividades segundo os gêneros predominantes, como artigo de opinião, ensaio e mesa-redonda. Essa etapa permitiu visualizar a organização do agrupamento e compreender de que modo o material didático articula a progressão das capacidades argumentativas ao longo das unidades.

Em seguida aplicou-se o dispositivo teórico correspondente a cada gênero, identificando quais as dimensões ensináveis foram contempladas. Posteriormente passou-se a análise das orientações pertinentes à produção do texto, para constatar quais delas promovem o desenvolvimento das capacidades de linguagem. Sempre considerando os seguintes critérios:

- (a) o contexto de produção (situação comunicativa, destinatário, propósito e suporte);
- (b) organização do conteúdo temático, tipos de discursos, tipos de sequências;
- (c) os mecanismos linguístico-discursivos que constroem a argumentação;

A sistematização possibilitou descobrir que vários critérios que orientam as produções, contemplam as mesmas dimensões, e analogamente desenvolvem as mesmas capacidades de linguagem. Por fim, a discussão dos resultados foi orientada pela articulação entre os pressupostos teóricos e as observações empíricas, permitindo identificar aproximações e distanciamentos entre o modelo de ensino proposto pelo material e as orientações teóricas que sustentam o ensino por gêneros textuais. Essa etapa conclusiva é desenvolvida na seção seguinte. A próxima seção apresenta a modelização dos gêneros textuais: artigo de opinião, ensaio e mesa-redonda. Nessa etapa foram aplicados os dispositivos teóricos correspondentes, e identificadas as dimensões ensináveis, bem como o desenvolvimento das capacidades de linguagem impulsionadas com as orientações didáticas.

SEÇÃO III - MODELIZAÇÃO DOS GÊNEROS: ARTIGO DE OPINIÃO, ENSAIO E MESA- REDONDA

Nesta seção, apresentam-se as etapas de modelização dos gêneros artigo de opinião, ensaio e mesa-redonda. A análise do artigo de opinião apoiou-se no “Modelo teórico do gênero artigo de opinião” elaborado pelas autoras Castellani e Barros (2018). Na análise do ensaio, foi utilizado o modelo teórico elaborado neste estudo, tendo como base: o dispositivo didático para a modelização do gênero de Barros (2012a) e Castellani e Barros (2018); análise de outros ensaios acadêmico-científicos, além de critérios teóricos concernentes às especificidades do gênero. Para a análise da mesa-redonda seguiu-se o roteiro para análise de gêneros orais de Bueno, Magalhães, Storto e Costa-Maciel (2024), o que assegura a unidade metodológica do estudo.

3.1 Artigo de Opinião

O artigo de opinião é um gênero da esfera jornalístico-midiática, publicado em jornais ou revistas na seção dos editoriais. O propósito deste texto é a exposição do ponto de vista sobre determinado tema, provocando reflexões, sendo normalmente escrito por um convidado do veículo de comunicação ou por um especialista no assunto, denominado articulista. O papel do articulista pode ser desempenhado por alguém fora da esfera jornalística, desde que sustente seu ponto de vista, mediante o texto apresentado. A composição deste gênero é permeada por assuntos relevantes ou questões polêmicas de interesse público, desenvolvidos por argumentos com o objetivo de convencer, influenciar, transformar posicionamentos, valores ou ideias defendidas pelo seu autor.

Segundo Boff, Köche e Marinello (2009), o artigo de opinião é um gênero textual que se caracteriza pelo uso da argumentação com o objetivo de analisar, avaliar e responder a uma questão controversa. O texto apresenta o ponto de vista de um articulista, que pode ou não ser uma autoridade no tema abordado. Ainda de acordo com as autoras, o artigo geralmente trata de um tema atual, relacionado às questões de ordem social, econômica, política ou cultural, sendo de relevância para o público leitor.

A autora do LD conceitua o artigo de opinião como um texto jornalístico que serve para expressar opinião:

[...] é um gênero do campo jornalístico-midiático cujo objetivo é defender um ponto de vista ou fazer reflexões sobre uma questão, em geral controversa, relevante para determinada comunidade, e sustentá-la por meio de diferentes argumentos para convencer sobre uma ideia, influenciar ou transformar os valores do leitor em favor da posição assumida pelo autor do texto. O texto é escrito com linguagem formal e objetiva, e organiza-se em parágrafos, que, geralmente, apresentam: contextualização inicial (abordagem geral), ponto de vista ou reflexões acerca de questão em foco, argumentos e contra-argumentos (detalhamento ou problematização da questão da análise) e conclusão (retomada da ideia geral, resposta à questão ou convite à ação). O artigo de opinião é escrito em geral por especialistas no assunto e a convite, e publicado em jornais e revistas impressas e digitais, além de blogs, sites e portais de notícias. Entretanto, suas opiniões não refletem necessariamente a linha editorial do veículo de comunicação, sendo de responsabilidade de quem o assina (Chinaglia, 2020, p. 184).

Por meio desta concepção, Chinaglia (2020) reafirma a importância do artigo de opinião como um gênero que permite a expressão de pontos de vista e reflexões sobre questões relevantes e controversas, revelando a necessidade de uma abordagem sistemática e organizada para apresentar argumentos e convencer o leitor.

Para Garcia (2010, p. 14), “os artigos de opinião nasceram e subsistem na imprensa escrita, que tem por objetivo não só informar os leitores por meio de notícias, mas também colaborar para a análise e discussão da realidade”. A pesquisadora enfatiza que a construção do artigo de opinião requer o posicionamento do autor diante de uma questão polêmica, a formulação precisa do problema e a incorporação de outras vozes no texto, com base em justificativas fundamentadas. Com isso, podemos destacar que as ações que envolvem a produção do artigo de opinião demandam domínio da linguagem escrita, capacidade argumentativa e consciência crítica sobre o tema abordado. Em consonância com essas proposições, Boff, Köche e Marinello (2009, p. 3) afirmam que “esse gênero pertence à ordem do argumentar, uma vez que o sujeito enunciador assume uma posição a respeito de um assunto polêmico e a defende”. As autoras explicam, ainda, que a elaboração do artigo de opinião pressupõe a discussão de um problema, com a apresentação de uma solução ou avaliação, provocando reflexões sobre o assunto. Logo, para a produção deste gênero textual elas propõem a seguinte estrutura: situação-problema, discussão e solução-avaliação.

Casseb-Galvão e Duarte (2018, p. 40) elencam algumas condições básicas para a produção de um artigo de opinião: “colocar-se discursivamente como autor; construir imagens dos interlocutores, seus pontos de vista; considerar o lugar institucional e o momento social de onde se enuncia; estabelecer o objeto enunciado”.

As autoras propõem, ainda, os aspectos linguísticos constitutivos desse gênero:

- a organização do discurso predominantemente na 3ª pessoa;
- a prevalência dos tempos verbais no presente do indicativo ou do subjuntivo na apresentação das questões, dos argumentos e dos contra-argumentos;

- o uso frequente do pretérito nas explicações ou apresentações de dados;
- o recurso a citações, a fim de conferir confiabilidade e respaldo para os argumentos;
- o uso de operadores argumentativos em função articuladora coesiva (Casseb-Galvão; Duarte, 2018, p. 40).

Outra questão pontuada pelas autoras é o predomínio das sequências textuais argumentativas para a construção e sustentação da argumentação. Elas observam que podem ocorrer sequências narrativas, explicativas, descritivas ou dialogais, dependendo da necessidade e da adequação do texto.

Para os propósitos deste estudo, e ancorada na concepção de Dolz e Schneuwly (2004), que compreendem o gênero como uma prática ensinável em sala de aula, a análise converge para as atividades que orientam os alunos na produção textual. O objetivo da proposta do LD é conduzi-los à escrita de um artigo de opinião sobre *o impacto das tecnologias digitais de informação e comunicação no cotidiano de sua comunidade*. A Figura 1 apresenta essa atividade no LD, ao final do capítulo 7, após as etapas de leitura, interpretação e uso da língua.

Figura 1 – Proposta de Produção de Artigo de Opinião



Na **Hora da leitura 1**, você leu um artigo de opinião, no qual o autor apontava a necessidade de conexão de 100% dos brasileiros e a perspectiva de criação de autonomia para quem quiser desconectar-se. Na **Hora da leitura 2**, você tomou contato com a perspectiva histórica das tecnologias de informação e comunicação, por meio da leitura de fragmentos do romance *A cidade e as serras*, do escritor português Eça de Queirós. Em **Intertextualidade**, você refletiu sobre as discussões levantadas no capítulo a partir de uma reportagem sobre a internet das coisas (IoT).

Agora, é a sua vez de se colocar no papel de articulista de mídias sociais e produzir um **artigo de opinião** sobre o impacto das tecnologias digitais de informação e comunicação no dia a dia de sua comunidade.

Fonte: Chinaglia (2020, p. 208).

Na abertura do capítulo 7, denominado “Tecnologias de informação e comunicação”, há imagens de equipamentos usados para a transmissão de informações, seguidas de atividades que abordam o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) no dia a dia das pessoas. Chinaglia (2020) inicia a proposta de produção textual propondo a reflexão acerca das leituras direcionadas ao longo do capítulo. Uma das sugestões apresentadas é o artigo de opinião publicado na Folha de São Paulo, no dia 11 de novembro de 2019. A disponibilização do texto em seu suporte original promove uma melhor

compreensão da função social e comunicativa do gênero. Nesse sentido, ao visualizar o texto em sua totalidade, há mais probabilidade de aproximação com as situações interativas, como pontuado por Dolz e Schneuwly (2004).

O segundo excerto, situado na página 191 do LD, é um fragmento do romance do escritor português Eça de Queirós, “A cidade e as Serras”, que tece comentários relacionados à revolução tecnológica e à revolução industrial. A terceira leitura está localizada na página 205 e trata de uma “reportagem jornalística” que aborda a contribuição da internet quanto à resolução dos problemas da humanidade. Para que o aluno desenvolva uma compreensão mais ampla do tema a ser produzido, é importante que ele tenha contato com uma variedade de exemplos que potencializam a familiarização das características situacionais, da infraestrutura e linguístico-discursivas dos gêneros textuais estudados. Ao incluir materiais relacionados ao tema e sugerir no planejamento da produção textual que sejam feitas outras pesquisas em fontes confiáveis, a autora fortalece a apropriação do gênero. A inclusão de suportes adicionais, que oferecem mais subsídios acerca da temática, vai ao encontro das proposições de Bronckart (2006) ao defender a importância da representação do contexto de produção e ao enfatizar os processos que o agente-produtor constrói para si mesmo. Esses mecanismos ocorrem mediante o conhecimento prévio do autor, bem como a necessidade de recorrer ao arquitexto e aos modelos de gêneros nele disponíveis, para a produção do texto empírico.

A seguir, o modelo teórico de Castellani e Barros (2018) é apresentado como ferramenta para a análise primeiramente das dimensões ensináveis, e posteriormente das capacidades de linguagem promovidas pelas atividades utilizadas para a produção do artigo de opinião.

Quadro 7 - Modelo teórico do gênero artigo de opinião

CAPACIDADES DE AÇÃO
• O artigo de opinião é um gênero escrito, característico da esfera jornalística. Normalmente vem publicado em jornais, revistas e <i>blogs</i> no espaço/seção da opinião, e circula na sociedade em geral. Esse gênero é produzido por leitores dos respectivos jornais, revistas ou por articulistas contratados. Ele é um texto predominantemente opinativo, crítico, que surge sempre de uma questão polêmica. O artigo de opinião é bem flexível, permite que o autor coloque sua opinião sobre determinada polêmica, que critique, elogie, ou seja, posicione-se em relação a ela. • O artigo de opinião é um texto que busca sempre convencer o seu leitor. Por isso, o autor do artigo deve apresentar bons argumentos para que consiga defender seu ponto de vista e convencer seu leitor, que, na maioria das vezes, é o público-leitor que busca uma opinião contrária sobre determinada polêmica, quer ouvir uma outra voz. • Quando uma pessoa se propõe a escrever o artigo de opinião, assume um papel social de cidadão, pois irá se posicionar e mostrar seu conhecimento sobre a polêmica, aos receptores desse artigo, os leitores. • O artigo de opinião aborda assuntos polêmicos, que, na maioria das vezes, são atuais e de interesse social. A finalidade principal desse gênero é trazer a opinião dos leitores ou de articulistas especializados sobre temas de interesse público, a fim de mostrar aos leitores as diferentes opiniões que determinada polêmica

pode receber. Dessa forma, o artigo de opinião permite que os leitores ou articulistas expressem seus pontos de vista e compartilhem-no com os leitores do veículo em questão. O enunciador do artigo de opinião pode defender seu ideal, expor seus argumentos e buscar convencer o seu leitor de que sua opinião é válida.

CAPACIDADES DISCURSIVAS

- O artigo de opinião é um gênero do expor-interativo, produzido normalmente em 1ª pessoa do singular ou 1ª pessoa do plural, estruturado pela sequência argumentativa. Podem, evidentemente, aparecer outros tipos de sequências, como a descritiva, no momento em que o autor introduz e descreve a polêmica sobre a qual irá discorrer. Na composição do artigo, em alguns casos, o autor pode buscar outros gêneros para concretizar seu projeto argumentativo de dizer, como o ditado popular, a letra de música ou uma voz exterior (implícita ou explicitamente) sobre a polêmica que irá abordar. O autor do artigo nem sempre deixa explícito o tempo e o espaço em que escreve, porém é sempre um texto assinado e datado. Em alguns artigos, é normal ser publicado dados do articulista ao final do texto (sua profissão, cidade local).
- O artigo de opinião é um texto em prosa. Possui normalmente uma página (podendo variar, dependendo da formatação do jornal/revista/ blog em que é publicado).
- Esse gênero vem acompanhado de um título, que, em alguns casos, pode ser a própria questão polêmica do artigo, ou então uma frase que retrate a polêmica que será abordada de uma forma geral. Normalmente pelo título já consegue-se perceber um posicionamento do autor. Em geral, esse título é composto por uma frase nominal ou nominalizada. Não é comum o artigo de opinião vir acompanhado por imagens, entretanto, isso pode acontecer. O que normalmente acontece é o editor colocar uma fala do articulista bastante relevante em destaque com letras diferentes e de tamanho maior, o que no jornalismo é chamado de “olho”.
- Esse gênero apresenta, discursivamente, argumentos e contra- argumentos, os quais são característicos da sua formação, pois é a partir deles que o autor defende seu ponto de vista. Para argumentar, o autor do artigo traz argumentos apoiados em dados de pesquisa, de reportagens, levantamentos, evidências, exemplos, etc. Normalmente o autor traz a problemática que irá abordar logo nos primeiros parágrafos. Pode ou não já se posicionar. Na conclusão, normalmente, reforça seu posicionamento. Pode, às vezes, trazer um novo panorama para a polêmica, algo que suscite nova discussão. Às vezes sua argumentação já é suficiente, de modo que ele não precisa nem se posicionar explicitamente. Ou seja, a argumentação do artigo pode ser textualizada de várias maneiras, tudo vai depender do projeto de dizer do articulista e da sua intenção discursiva.

CAPACIDADES LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS

- O artigo de opinião, é presente o uso da retomada textual, que acontece tanto por meio de pronomes e sinônimos, termos genéricos ou específicos, e, em alguns casos, a própria repetição do termo (é comum no artigo haver essa alternância no momento da escrita – não é uma regularidade – isso serve para uma infinidade de gêneros).
- Normalmente o articulista usa artigos definidos para se dirigir a algo sobre que está falando ou falou, pois já sabe a quem se refere, tem um bom domínio sobre o que está falando. Entretanto, em alguns casos, o artigo indefinido também é usado para causar um certo tom de distância, indiferença e crítica, característicos do artigo.
- Esse gênero é estruturado predominantemente no tempo verbal presente, pois o autor situa sua fala no aqui e agora. É nessa temporalidade que ele discute, argumenta, critica, se posiciona. Entretanto, podem aparecer verbos que indicam ações do tempo passado e também ações do tempo futuro. Os verbos no artigo de opinião podem ser de duas modalidades: estado e ação. A incidência desses verbos varia de artigo para artigo, pois não há uma regra, entretanto, nota-se que os verbos de ação são mais utilizados.
- No artigo de opinião, se sobressai o uso de nomes – substantivos, pronomes, adjetivos – em detrimento de verbos.
- Nesse gênero, a coesão ocorre, principalmente, por meio dos conectivos lógicos (mas, porém, portanto, afinal) e organizadores textuais, os quais são muito utilizados. Outra forma utilizada para dar coesão a esse texto são as retomadas textuais.
- O artigo de opinião é um gênero que respeita a norma culta da língua, entretanto, é possível que seu autor use, muitas vezes, uma linguagem mais informal. Isso é possível, pois, por seu teor argumentativo, o artigo prevê certo “diálogo” com o leitor, o que induz a uma interação discursiva com uma liberdade maior, porém dosada.
- O vocabulário é sempre bem colocado, e, na maioria das vezes, está sempre no campo semântico da polêmica que o artigo aborda. No artigo de opinião, há a presença de substantivos, tanto concretos

como abstratos, esses muitas vezes são usados para expressar o sentimento do articulista (triste, feliz, revoltado). Os adjetivos no artigo, muitas vezes, são usados para demonstrar tom de ironia, crítica e sarcasmo.

- As metáforas podem ocorrer no artigo de opinião, quando o articulista quer utilizar a ironia ou sarcasmos para expressar seu ponto de vista.
- No artigo de opinião, são utilizados os sinais gráficos: ponto de exclamação (para entonar alguma ideia), ponto de interrogação (fazer perguntas retóricas, críticas, etc.) e dois pontos (introduzir uma conclusão lógica ou também uma ideia irônica).
- A voz mais presente é a do autor, porém ele pode introduzir uma voz social exterior ou de um personagem, como de algum especialista na polêmica sobre a qual está discorrendo. As vozes sociais podem aparecer de forma explícita ou implícita.
- Os temas que deflagram o artigo de opinião surgem sempre da esfera pública, dos debates coletivos, dos problemas sociais, podem, muitas vezes, surgir de vozes do senso comum, antes de passarem por um olhar analítico de instâncias políticas, partidárias, científicas.
- Esse gênero, ao buscar o apoio de vozes externas, utiliza-se, normalmente, do discurso indireto. Quando apresenta o discurso direto, faz uso de recursos das aspas, diferentemente de gêneros narrativos, como o conto.

Fonte: Castellani e Barros (2018, p. 208).

O trabalho com o gênero artigo de opinião proposto no LD, nas páginas 208 e 209, organiza-se em atividades distribuídas em três etapas: *Planejamento, Elaboração e Avaliação e Reelaboração*. A primeira delas, o *Planejamento*, apresentada na página 208, organiza um percurso didático que conduz o aluno do reconhecimento da situação de produção à formulação da tese, favorecendo a compreensão do funcionamento discursivo e social do gênero. Especificamente, a primeira instrução que estabelece o leitor previsto, o local de publicação, e estrutura que vai ter e a linguagem a ser empregada contemplam as seguintes dimensões:

- “*O artigo de opinião é um gênero escrito, característico da esfera jornalística, publicado em jornais, revistas e blogs, produzido por articulistas ou leitores, cuja finalidade é expressar um ponto de vista sobre uma questão polêmica*”.
- “*O artigo de opinião é um gênero do expor-interativo, estruturado predominantemente pela sequência argumentativa, que organiza o texto em função da polêmica abordada e do ponto de vista defendido*”.
- “*O artigo de opinião é um gênero que respeita a norma culta da língua, mas admite certa flexibilidade de registro, pois prevê diálogo com o leitor e uma interação discursiva mais livre, embora controlada*”.

Ao pesquisar as informações confiáveis concernentes ao tema, selecioná-las e fazer o registro para fundamentar os argumentos do artigo de opinião, as atividades 2 e 3 contemplam a dimensão que afirma que “*esse gênero apresenta argumentos e contra-argumentos característicos de sua formação, apoiados em dados de pesquisa, reportagens, evidências e exemplos que fundamentam o ponto de vista do autor*”.

Ao estabelecer uma questão controversa e uma tese, o estudante precisa começar a organizar os argumentos e contra-argumentos que sustentarão seu ponto de vista, desta forma a atividade 4 se conecta com a dimensão que determina que:

- *“Esse gênero apresenta, discursivamente, argumentos e contra-argumentos, os quais são característicos da sua formação, pois é a partir deles que o autor defende seu ponto de vista”.*

A seção de Elaboração do gênero artigo de opinião, apresentada na página 208 do LD, evidencia a articulação entre as dimensões ao orientar o estudante na transposição do planejamento para a escrita. Na primeira atividade a orientação para que o texto seja estruturado em parágrafos: início com contextualização, questão controversa e tese; desenvolvimento com detalhamento do problema por diferentes argumentos; conclusão com retomada da tese ou convite à ação. Observa-se a mobilização das seguintes dimensões ensináveis:

- *“O artigo organiza-se pela sequência argumentativa e apresenta argumentos e contra-argumentos característicos do gênero, estruturando a exposição da polêmica, o desenvolvimento do problema e a defesa da tese”.*
- *“Nesse gênero, a coesão ocorre, principalmente, por meio dos conectivos lógicos (mas, porém, portanto, afinal) e organizadores textuais, os quais são muito utilizados. Outra forma utilizada para dar coesão a esse texto são as retomadas textuais”.*

A orientação para sustentar a tese no desenvolvimento usando um tipo de argumento por parágrafo, na atividade 2, conecta-se à dimensão que reconhece que *“o artigo apresenta argumentos e contra-argumentos característicos do gênero, organizados para desenvolver o problema e reforçar a defesa da tese”*.

A determinação para usar argumentos de autoridade, indicando a fonte por meio de mecanismos de citação direta e indireta, na atividade 3, trabalha com as dimensões:

- *“Para argumentar, o autor do artigo traz argumentos apoiados em dados de pesquisa, de reportagens, levantamentos, evidências, exemplos, etc”.*
- *“Esse gênero, ao buscar o apoio de vozes externas, utiliza-se, normalmente, do discurso indireto. Quando apresenta o discurso direto, faz uso de recursos das aspas, diferentemente de gêneros narrativos, como o conto”.*

A sugestão para utilizar organizadores textuais para estruturar os argumentos de forma coerente e coesa, na atividade 4, observa-se a mobilização da dimensão que contempla:

- *“Nesse gênero, a coesão ocorre, principalmente, por meio dos conectivos lógicos (mas, porém, portanto, afinal) e organizadores textuais, os quais são muito utilizados. Outra forma utilizada para dar coesão a esse texto são as retomadas textuais”.*

A utilização de conhecimentos linguísticos e gramaticais na escrita do texto, na atividade 5, mobilizam-se regras de ortografia, pontuação e concordância verbal e nominal, apontadas por essa dimensão ensinável: *“O artigo de opinião é um gênero que respeita a norma culta da língua”.*

A orientação para o uso de linguagem formal, mas com identificação com o leitor previsto do artigo, na atividade 6, está articulada com essas dimensões:

- *“O artigo de opinião é um texto que busca sempre convencer o seu leitor”.*
- *“O artigo de opinião é um gênero que respeita a norma culta da língua, entretanto, é possível que seu autor use, muitas vezes, uma linguagem mais informal. Isso é possível, pois, por seu teor argumentativo, o artigo prevê certo “diálogo” com o leitor, o que induz a uma interação discursiva com uma liberdade maior, porém dosada”.*

A criação do título, na atividade 7, conecta-se diretamente à dimensão que aponta:

- *“Esse gênero vem acompanhado de um título, que, em alguns casos, pode ser a própria questão polêmica do artigo, ou então uma frase que retrate a polêmica que será abordada de uma forma geral. Normalmente pelo título já consegue-se perceber um posicionamento do autor. Em geral, esse título é composto por uma frase nominal ou nominalizada”.*

A etapa de *Avaliação e Reelaboração*, apresentada na página 209 do LD, articula-se algumas dimensões elencadas no modelo teórico, em um movimento que integra práticas de revisão, interação e aprimoramento da produção escrita. A atividade 1 traz apenas a orientação para a realização das atividades, sem acionar nenhuma das dimensões. Na atividade 2a, que orienta a leitura do artigo do colega e a verificação de sua estrutura, são trabalhadas essas dimensões:

- *“O artigo de opinião é um gênero do expor-interativo, produzido normalmente em 1ª pessoa do singular ou 1ª pessoa do plural, estruturado pela sequência argumentativa. Podem, evidentemente, aparecer outros tipos de sequências, como a descritiva, no momento em que o autor introduz e descreve a polêmica sobre a qual irá discorrer”.*

- *“Esse gênero apresenta, discursivamente, argumentos e contra-argumentos, os quais são característicos da sua formação, pois é a partir deles que o autor defende seu ponto de vista. Para argumentar, o autor do artigo traz argumentos apoiados em dados de pesquisa, de reportagens, levantamentos, evidências, exemplos, etc. Normalmente o autor traz a problemática que irá abordar logo nos primeiros parágrafos. Pode ou não já se posicionar. Na conclusão, normalmente, reforça seu posicionamento”.*

As atividades 2a, 2b e 2c orientam o estudante a analisar a estrutura do artigo, o desenvolvimento e a fundamentação dos argumentos. Essas ações mobilizam a dimensão que diz:

- *“Esse gênero apresenta, discursivamente, argumentos e contra-argumentos, os quais são característicos da sua formação, pois é a partir deles que o autor defende seu ponto de vista. Para argumentar, o autor do artigo traz argumentos apoiados em dados de pesquisa, de reportagens, levantamentos, evidências, exemplos, etc.”.*

Especificamente na atividade 2c, ao exigir indicação de fontes e uso de citações diretas ou indiretas, se mobiliza a dimensão que afirma:

- *“ao buscar o apoio de vozes externas, utiliza-se, normalmente, do discurso indireto. Quando apresenta o discurso direto, faz uso de recursos das aspas, diferentemente de gêneros narrativos, como o conto”.*

As orientações contidas nas atividades 3 e 6, relacionadas ao uso de argumentos de autoridade com indicação de fontes e a realização de comentários éticos nos artigos de colegas, mobilizam as dimensões que afirmam:

- *“Esse gênero apresenta, discursivamente, argumentos e contra-argumentos, os quais são característicos da sua formação, pois é a partir deles que o autor defende seu ponto de vista. Para argumentar, o autor do artigo traz argumentos apoiados em dados de pesquisa, de reportagens, levantamentos, evidências, exemplos, etc. Normalmente o autor traz a problemática que irá abordar logo nos primeiros parágrafos. Pode ou não já se posicionar. Na conclusão, normalmente, reforça seu posicionamento”.*
- *“O artigo de opinião é um gênero que respeita a norma culta da língua, entretanto, é possível que seu autor use, muitas vezes, uma linguagem mais informal. Isso é possível, pois, por seu teor argumentativo, o artigo prevê certo ‘diálogo’ com o leitor,*

o que induz a uma interação discursiva com uma liberdade maior, porém dosada”.

- *“Quando uma pessoa se propõe a escrever o artigo de opinião, assume um papel social de cidadão, pois irá se posicionar e mostrar seu conhecimento sobre a polêmica, aos receptores desse artigo, os leitores”.*

Na atividade 5, ao sugerir o compartilhamento do artigo de opinião na internet, mobiliza a dimensão que considera que *“O artigo de opinião é um gênero escrito, característico da esfera jornalística. Normalmente vem publicado em jornais, revistas e blogs no espaço/seção da opinião, e circula na sociedade em geral”.*

Na sequência, o Quadro 8 apresenta o planejamento para a produção do artigo de opinião, organizando as atividades sugeridas por Chinaglia (2020) para analisar o desenvolvimento das capacidades de linguagem – de ação, discursivas e linguístico-discursivas –, conforme o modelo de Castellani e Barros (2018).

Quadro 8 - Planejamento do gênero artigo de opinião

Planejamento do gênero artigo de opinião	CA	CD	CLD
1. Estabeleça o leitor previsto, onde o texto vai ser publicado, a estrutura que vai ter e a linguagem a ser empregada. Tome nota dessas informações para nortear a sua produção.	X	X	X
2. Pesquise informações sobre o tema em sua comunidade, em fontes confiáveis (orais, digitais e impessoais), delimitando um aspecto a ser explorado, por exemplo: falta de acesso à internet, ultraconexão de jovens aos dispositivos, doenças em decorrência da alta exposição, ensino à distância, entre outros.		X	
3. Compare as informações e selecione algumas delas, conforme suas referências e índices de confiabilidade, coincidências, complementaridades e precisões conceituais e de dados. Tome nota das referências completas para realizar a citação em seu artigo.		X	
4. Estabeleça uma questão controversa e uma tese, a ser sustentada ao longo do artigo de opinião.		X	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados de Chinaglia (2020, p. 208).

O exercício 1 (p. 208), ao delimitar o contexto de produção, promove as capacidades de ação (CA), associadas à representação da situação comunicativa. Ao estabelecer o leitor, o local de publicação e o propósito do texto, o autor começa a entender sua escrita como uma ferramenta com uma função social, capaz de atuar no mundo e interagir com seu público, concretizando o gênero como um instrumento de ação. De acordo com Bronckart (2006), a situação de produção de um texto é determinada por quatro elementos fundamentais: as representações que o autor tem de seu próprio papel social, a imagem que ele constrói de seu destinatário, o objetivo comunicativo que busca alcançar e o contexto social em que a interação ocorre. Ao estabelecer a estrutura que vai ter — como a introdução, o desenvolvimento da argumentação e a conclusão — conduz ao desenvolvimento das

capacidades discursivas (CD). Ao pensar na estrutura, o enunciador entende como o gênero se organiza em uma sequência argumentativa para cumprir seu objetivo de influenciar, transformar valores ou refutar opiniões divergentes. De forma articulada, a adequação linguística provoca reflexão nas escolhas lexicais e no grau de formalidade correspondentes ao contexto, promovendo as capacidades linguístico-discursivas (CLD). Logo, o cuidado com a linguagem é fundamental para que o autor consiga desenvolver uma produção que atinja os propósitos de persuasão e de intervenção social.

As atividades 2 e 3 (p. 208), voltadas à pesquisa e à seleção de informações, fortalecem as CD. Ao selecionar e recontextualizar o material de diferentes fontes, o escritor obtém embasamento para seu próprio texto. A fundamentação contribui para a estruturação dos argumentos do gênero e comprova o posicionamento ancorado em conhecimentos sólidos, conferindo autoridade e persuasão ao projeto discursivo.

No exercício 4 (p. 208), a formulação da tese é o ponto de partida para a construção de uma sequência argumentativa. É ela que define quais argumentos serão selecionados, qual a ordem em que eles serão apresentados para sustentar o ponto de vista. Ou seja, a tese é o elemento fundamental que delinea e organiza “o projeto de dizer do articulista”, promovendo as CD. O Quadro 9 a seguir organiza as atividades da etapa de elaboração, demonstrando como elas se relacionam com o desenvolvimento das capacidades de linguagem do gênero.

Quadro 9 - As capacidades de linguagem na elaboração do artigo de opinião

Elaboração	CA	CD	CLD
1. O texto precisa ser estruturado em parágrafos, organizados por períodos compostos por coordenação e subordinação, da seguinte forma: nos primeiros parágrafos, contextualização, questão controversa e tese; do segundo ao penúltimo, detalhamento do problema, por meio de diferentes tipos de argumento; e o último, conclusão, com retomada da tese e resposta à questão controversa ou convite à ação.		X	
2. Para sustentar a tese com força e eficácia, utilize um tipo de argumento em cada parágrafo do desenvolvimento do artigo, usando o material selecionado na pesquisa: exemplificação, princípio, evidência, comprovação, autoridade, causa e consequência.		X	
3. Ao usar argumentos de autoridade, indique a fonte e utilize mecanismos de citação direta e indireta.		X	X
4. A fim de organizar os argumentos de forma coerente e coesa, utilize organizadores textuais, como os elementos de coesão referencial (pronomes e sinônimos) e sequencial (conjunções, preposições e advérbios).			X
5. Utilize conhecimentos linguísticos e gramaticais na escrita do texto, como: ortografia e pontuação (nos períodos e ao final deles), concordância verbal e nominal.			X
6. Use linguagem formal, mas busque alguma identificação com o leitor previsto do artigo.	X		X
7. Crie um título que antecipe o tema ou a questão controversa do artigo.		X	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados de Chinaglia (2020, p. 208).

As atividades de elaboração, na página 208, evidenciam a interdependência entre as capacidades de linguagem. A orientação no quesito 1, mostra como a estruturação de parágrafos e a sequência argumentativa promovem o desenvolvimento das CD, enquanto a solicitação do uso de "períodos compostos por coordenação e subordinação" potencializa as CLD.

As atividades 2, 3 e 7 (p. 208) impulsionam as CD, pois fomentam a construção de um discurso persuasivo e bem-organizado. Ao utilizar diferentes tipos de argumentos — como evidência, autoridade e exemplificação —, essas propostas oferecem ao estudante as ferramentas que dão suporte à estruturação da sequência argumentativa do texto, já que o diálogo com outras vozes reforça o seu ponto de vista. Além disso, ao solicitar a criação do título como forma de antecipar o tema e a tese, são ações que instigam a expectativa do leitor, evidenciando as CD.

As CLD são consolidadas nas atividades 3, 4, 5, e 6 (p. 208) por meio da adequação dos recursos de linguagem. O uso de mecanismos de citação, por exemplo, serve como ferramenta para a incorporação de vozes externas e para a demonstração de autoridade do autor em seu texto. As atividades propõem o trabalho com organizadores textuais para garantir a coesão e coerência. A aplicação de conhecimentos sobre ortografia e pontuação assegura a correção gramatical e a clareza do discurso. A adequação da linguagem formal ao leitor evidencia que as escolhas de vocabulário e estilo são relevantes para a interação com o público. Ao mesmo tempo, ao cumprir as orientações da atividade 6, desenvolve as CA, no estreitamento das conexões com o leitor previsto. Essa simultaneidade de ações demonstra a interdependência entre as capacidades, conforme defendido por Schneuwly e Dolz (2004), que afirmam que elas não agem de forma isolada, mas estão imbricadas no processo de elaboração e produção dos textos.

A seguir, o Quadro 10 organiza as atividades da etapa da avaliação e reelaboração do texto e as correlaciona com o desenvolvimento das capacidades de linguagem — de ação, discursivas e linguístico-discursivas — do gênero, conforme o modelo de Castellani e Barros (2018).

Quadro 10 - Etapas de avaliação e revisão do artigo de opinião

Avaliação e reelaboração			
	CA	CD	CLD
1. Você deverá avaliar o artigo de opinião produzido por um colega, em uma dinâmica que será gerenciada pelo professor.			
2. Após ler o artigo do colega, responda.		X	

2a. O artigo tem uma introdução (contextualização, tese e questão controversa), desenvolvimento (diferentes tipos de argumentos) e conclusão?			
2b. O desenvolvimento do tema é aprofundado por meio de diferentes argumentos com informações e dados de fontes confiáveis?		X	
2c. Os argumentos de autoridade e de comprovação/evidência são referenciados por meio de indicação de fonte e de citações diretas e/ou indiretas?		X	X
2d. O texto está escrito de maneira impessoal e objetiva, sem a explicação de opiniões pessoais?		X	
3. Devolva o artigo ao colega e leia como o seu texto foi avaliado. Verifique também a avaliação do professor. Faça os ajustes necessários, se considerar pertinentes	X	X	X
4. Digite o seu artigo de opinião no computador.			
5. Compartilhe o artigo de opinião na internet, divulgando-o, preferencialmente, nas redes sociais	X		
6. Realize comentários de forma crítica, respeitosa e ética nos artigos de colegas de sua turma ou de outra.	X	X	X

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados de Chinaglia (2020, p. 208).

Ao verificar as atividades sugeridas no Quadro 10, no processo de revisão textual, nota-se que o quesito 1 traz apenas uma orientação relacionada à forma que será desenvolvida esta etapa. As CA são desenvolvidas ao entender a linguagem como uma ferramenta para interagir com o mundo, com os leitores e com os outros autores. Desta forma as CA estão evidenciadas nos quesitos 3, 5 e 6. O *feedback* recebido do colega e do professor (item 3) demonstra a importância da interação no processo de escrita, tornando necessário que o estudante considere o olhar do outro para aprimorar sua produção. A interação é importante, pois é a partir dela que ocorre o processo da reescrita, no qual o autor atua como um editor consciente de seu papel no processo comunicativo. Ao compartilhar o artigo (item 5) e realizar comentários de forma crítica, respeitosa e ética nos artigos de colegas (item 6), o texto se transforma numa ferramenta de intervenção social, uma vez que o autor usa a linguagem para interagir no mundo e se conectar com um público mais amplo. Todas essas atividades promovem as CA, visto que remetem suas ações ao contexto de produção.

As CD relativas à planificação global do texto, tipos de sequências são consolidadas na revisão do artigo de opinião, especificamente nos quesitos 2a, 2b, 2c, 2d, 3 e 6. A atividade de avaliação (item 2a), por exemplo, requer o reconhecimento da sequência argumentativa do gênero (introdução, desenvolvimento e conclusão). Ao mesmo tempo, a análise da qualidade e credibilidade dos argumentos (item 2b), por meio da verificação do apoio em dados de fontes confiáveis, reforça essa mesma capacidade. Em continuidade, o uso estratégico de fontes para fortalecer a argumentação (item 2c) e a escolha do discurso que constrói a voz do autor (item 2d) são decisões estratégicas para a adequação do projeto de dizer do agente produtor, às

características do gênero. Além disso, a análise da própria produção a partir do *feedback* do leitor (item 3) consolida as CD, porque torna-se necessário fazer os ajustes considerados pertinentes. Ainda no âmbito das CD, a ação de interagir com o texto de um colega (item 6) demanda a estruturação de outro texto. Essa prática de produção metacognitiva — que envolve a reflexão sobre o texto do outro e a construção de um comentário estruturado — reforça o domínio do próprio aluno sobre as estratégias discursivas e sobre o gênero textual em questão, consolidando o conhecimento de forma colaborativa.

As CLD são promovidas na verificação de recursos de escrita. A questão 2c orienta a análise da aplicação correta de mecanismos de citação, que são recursos fundamentais para a credibilidade do conteúdo produzido. Essas habilidades, que envolvem o uso adequado de elementos linguísticos, são essenciais para a organização da textualização e para a realização da ação de linguagem. Além disso, a atividade de fazer os ajustes necessários (item 3) com base no *feedback* do leitor fortalece as CLD, já que a correção do texto muitas vezes envolve o aprimoramento gramatical, ortográfico e de coesão. Consoante o comentário nos artigos dos colegas (item 6) desenvolve as CLD, pois exige que o aluno domine um registro de linguagem adequado e use recursos de forma crítica, respeitosa e ética.

As atividades de avaliação e reelaboração nas produções textuais estão em consonância com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), postulado por Vygotsky (1991). Esse processo, que envolve o *feedback* e a análise do trabalho do colega, possibilita um avanço que se constrói mutuamente. Ao atuar como leitor crítico do texto do outro, o aluno assume o papel de mediador, construindo, de forma colaborativa, um saber que estava na ZPD do estudante mediado. A mediação se materializa quando ele verbaliza a crítica e sugere melhorias, auxiliando o colega a realizar uma tarefa (a reescrita) que se concretiza a partir da análise compartilhada com o outro. A própria ação de externar o conhecimento acerca da estrutura do artigo de opinião auxilia o colega e consolida o próprio conhecimento do aluno-mediador, permitindo a internalização das capacidades de linguagem e o aprofundamento de seu saber sobre o gênero.

A intervenção do professor, conforme a orientação registrada pela autora do LD no Manual do Professor (p. 392), ocorre após as ponderações realizadas pelos estudantes nos textos dos colegas: “Ao recolher os textos, utilize os mesmos critérios para efetuar sua avaliação nos artigos” (Chinaglia, 2020, p. 392).

A sequência de atividades voltadas ao gênero artigo de opinião evidencia o trabalho com a construção de argumentos, a organização textual e o posicionamento crítico do estudante diante de temas de relevância social. Essa proposta se articula, de forma coerente, à

abordagem do ensaio, que amplia as possibilidades de argumentação ao demandar uma reflexão mais aprofundada, sustentada por diferentes vozes e perspectivas teóricas. Assim, a passagem do artigo de opinião para o ensaio no livro *Linguagens em Interação* representa um movimento de complexificação das práticas discursivas do argumentar, pois o foco desloca-se da expressão pessoal e opinativa para a elaboração de um texto analítico, autoral e fundamentado, o que contribui para o desenvolvimento gradual das capacidades de linguagem no eixo do argumentar.

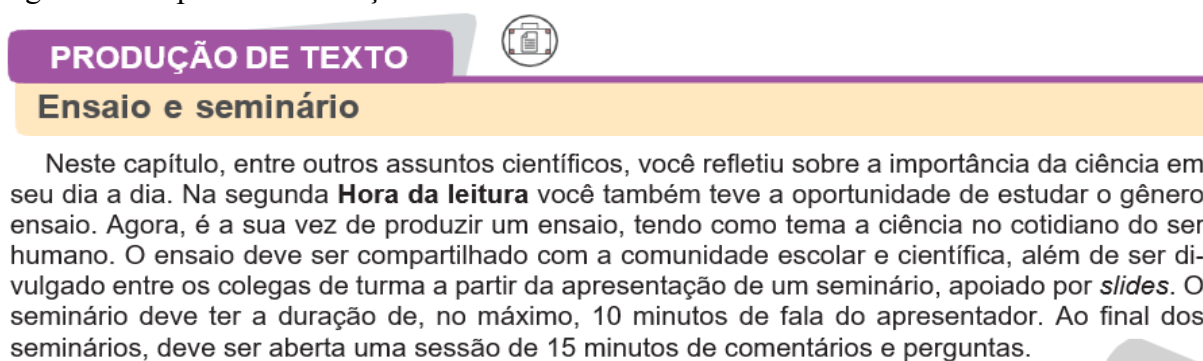
3.2 Ensaio

O ensaio é um gênero textual caracterizado por sua versatilidade, podendo ser utilizado para desenvolver diversos temas, expor opiniões, fazer considerações ou mesmo críticas sobre os fatos abordados. De acordo com Paviani (2009), o ensaio surgiu no século XVI, com o filósofo francês Michel Montaigne e com Francis Bacon, filósofo, político e ensaísta inglês. É um gênero que permite ao autor transitar do filosófico para o artístico, do filosófico para o científico ou vice-versa, sem comprometer ou diminuir o rigor da exposição. O termo ensaio tem sua raiz no título do livro de Montaigne, "*Essais*", publicado em 1580, que em francês significa ensaio, e "tentativa". Desde então, passou a ser amplamente cultivado na filosofia, na ciência e na esfera literária e artística.

Para Paviani (2009), compreender o ensaio implica reconhecer sua complexidade, uma vez que ele articula múltiplos aspectos — formais, argumentativos e subjetivos — difíceis de delimitar de modo fixo. Dentre as características do gênero, são destacadas a provisoriedade, a versatilidade temática e a exposição lógica aliada à liberdade estilística. O ensaio combina rigor argumentativo com subjetividade, o que o diferencia tanto da escrita puramente científica quanto da literária. Sua força reside justamente nessa tensão entre razão e sensibilidade, entre o argumento bem estruturado e a expressão pessoal do autor. Dessa forma, escrever um ensaio demanda maturidade intelectual e domínio discursivo, pois a liberdade de composição, longe de significar ausência de método, pede sutileza na organização das ideias e coerência na construção do ponto de vista. O *ethos* do autor, em decorrência disso, torna-se elemento fundamental, já que é sua voz interpretativa que orienta o percurso reflexivo do texto e confere legitimidade à argumentação. O ensaio se afirma como uma prática discursiva que valoriza o pensamento autônomo e a construção de sentido pela linguagem.

Ele se configura como espaço de diálogo entre o subjetivo e o racional, em que o autor se posiciona de forma crítica diante do tema, mobilizando saberes e experiências para produzir conhecimento. Com base nessas considerações teóricas, passa-se à análise da proposta de produção do gênero ensaio apresentada no capítulo 08 do LD, intitulado A Ciência a serviço da vida. Esse capítulo reúne diferentes gêneros textuais — mural, fragmento de conto, infográfico, roda de conversa, notícia de divulgação científica e artigo informativo —, todos voltados à reflexão sobre a importância da ciência no cotidiano. Os textos estão organizados nas subseções: “*Vamos conversar?*, *Hora da leitura*, *Usos da língua*, *Intertextualidade e Ampliando a conversa*”. Chinaglia (2020) encerra o capítulo com a seção Produção de texto, que propõe a elaboração do gênero ensaio (Figura 2).

Figura 2 - Proposta de Produção de Ensaio



Fonte: (Chinaglia, 2020, p. 228).

Ao observar as orientações referentes à produção textual, nota-se que, tanto no manual do professor quanto nas orientações aos estudantes, a autora do LD enfatiza a elaboração de um ensaio seguido da apresentação de seminário. Contudo, ao longo das seis unidades do volume, não é disponibilizado nenhum exemplar do gênero solicitado. Embora Chinaglia (2020, p. 228) afirme que “na segunda Hora da leitura você também teve a oportunidade de estudar o gênero ensaio”, verifica-se que, nesta seção, o texto explorado corresponde, na realidade, a uma notícia de divulgação científica. Os gêneros contemplados no capítulo — como o mural de grafite, o fragmento do conto O alienista, o infográfico e a notícia de divulgação científica — abordam o tema da ciência sob diferentes perspectivas discursivas, mas não oferecem subsídios para o reconhecimento das especificidades composicionais e enunciativas do ensaio. Pasquier e Dolz (1996, p. 5) asseguram que “para aprender a escrever um gênero determinado, é necessário que os alunos sejam postos em contato com um *corpus* textual deste mesmo gênero que sirva de referência”. Desta forma, é fundamental que os alunos leiam, manuseiem textos semelhantes para que haja uma familiarização da estrutura textual a ser desenvolvida.

A seguir, o modelo teórico do gênero ensaio é apresentado como ferramenta para a análise primeiramente das dimensões ensináveis, e posteriormente das capacidades de linguagem promovidas nas atividades que orientam a produção desse gênero textual.

Quadro 11 - Modelo teórico do gênero ensaio

CAPACIDADES DE AÇÃO
• O ensaio, como gênero textual, caracteriza-se por apresentar reflexões e críticas do ensaísta sobre determinado tema (filosófico, científico, político, social, cultural, literário, etc.). É comum no meio acadêmico e científico, e também em suplementos culturais de revistas e jornais de ampla circulação. No contexto jornalístico, tem menor extensão e é mais didático. • O ensaio científico é um gênero textual acadêmico-científico, típico da esfera universitária e da pesquisa. Geralmente é publicado em periódicos científicos, anais de eventos, livros ou plataformas, e circula entre a comunidade científica, pesquisadores, estudantes e profissionais de uma determinada área. Este gênero é produzido por pesquisadores, professores e estudantes (em nível de pós-graduação ou graduação). É um texto predominantemente analítico, reflexivo e argumentativo, que surge de uma questão de pesquisa ou problema científico relevante. O ensaio científico, embora flexível em sua abordagem, exige rigor metodológico e fundamentação teórica bem estruturada. • O ensaio acadêmico-científico busca discutir e aprofundar um tema, problema ou teoria, apresentando uma perspectiva original do autor. Para isso, o autor deve apresentar evidências, dados, análises críticas e argumentos bem fundamentados para sustentar suas proposições e, assim, contribuir para o avanço do conhecimento na área. Ele dialoga com a literatura existente e, frequentemente, busca preencher lacunas ou oferecer novas interpretações sobre fenômenos estudados. • Ao se propor a escrever um ensaio acadêmico-científico, o autor assume o papel social de pesquisador/acadêmico, pois irá se posicionar, analisar criticamente e demonstrar seu conhecimento aprofundado sobre a temática em questão para a comunidade científica e para outros interessados. • O ensaio acadêmico-científico aborda temas relevantes para a área de estudo, que, na maioria das vezes, são atuais, e contribuem para a compreensão de fenômenos, teorias ou problemas científicos. A finalidade principal desse gênero é analisar, discutir, interpretar e apresentar novas perspectivas ou aprofundamentos sobre um determinado assunto, visando contribuir para o conhecimento científico. Dessa forma, o ensaio permite que os pesquisadores expressem seus pontos de vista, dialoguem com a literatura existente e compartilhem suas análises e conclusões com a comunidade acadêmica.
CAPACIDADES DISCURSIVAS
• Ensaio acadêmico-científico é um gênero do expor-argumentativo. É comum o uso da primeira pessoa do singular, de modo a explicitar a visão do ensaísta, com o objetivo de demarcar sua posição no texto e seu fluxo de pensamento na elaboração argumentativa. O ensaio é estruturado fundamentalmente pela sequência argumentativa e expositiva. Podem, evidentemente, aparecer outros tipos de sequências, como a descritiva no momento em que o autor introduz e descreve o objeto de estudo, os conceitos ou as teorias sobre as quais irá discorrer. Na composição do ensaio, o autor pode buscar outros gêneros ou elementos textuais para concretizar seu projeto de dizer, como citações diretas de autores, dados empíricos (quando utilizados para ilustrar ou fundamentar um argumento teórico). O autor do ensaio acadêmico-científico sempre explicita o contexto acadêmico (referências, área de conhecimento) e, indiretamente, o tempo e o espaço da produção através da data de publicação e da filiação institucional. • O ensaio acadêmico-científico é um texto em prosa. Seu tamanho pode variar significativamente, dependendo das diretrizes da publicação ou do propósito (desde textos curtos em periódicos até ensaios mais longos que se aproximam de capítulos de livro). • Esse gênero é acompanhado de um título que deve ser preciso, objetivo e acadêmico, refletindo a temática central e, por vezes, a abordagem teórica ou o problema discutido. O título de um ensaio acadêmico-científico raramente expressa um posicionamento direto, mas sim o foco da investigação ou reflexão. É comum que o ensaio acadêmico-científico contenha resumo e palavras-chave, e pode vir acompanhado de figuras, gráficos ou tabelas se estes servirem para ilustrar, sintetizar ou fundamentar os argumentos apresentados. • Esse gênero apresenta, discursivamente, argumentos e contra-argumentos rigorosamente fundamentados, os quais são característicos de sua formação, pois é a partir deles que o autor defende sua tese ou perspectiva. Para argumentar, o autor do ensaio traz argumentos apoiados em sólida revisão bibliográfica, dados de pesquisa (se relevantes para a discussão teórica), evidências, análises críticas de teorias e conceitos, e raciocínio lógico-dedutivo ou indutivo. O autor introduz a questão central logo nos primeiros

parágrafos, contextualizando o debate acadêmico-científico. Na conclusão, o autor reafirma sua tese, sintetiza os principais pontos discutidos e aponta as implicações de sua análise ou possíveis direções para futuras pesquisas. A argumentação do ensaio acadêmico-científico é construída de forma sistemática e encadeada, visando à coerência e à profundidade da discussão, sempre com o objetivo de contribuir para o avanço do conhecimento na área.

CAPACIDADES LINGÜÍSTICO-DISCURSIVAS

- No ensaio científico, é essencial o uso da retomada textual para garantir a coesão e a clareza, utilizando predominantemente pronomes, sinônimos e paráfrases. A repetição direta de termos é evitada, a menos que seja para dar ênfase de um conceito específico.
- Esse gênero é estruturado predominantemente no tempo verbal presente, pois o autor discute, analisa e argumenta sobre teorias, conceitos e dados que possuem validade universal ou que são objeto de análise no "aqui e agora" da pesquisa. Podem aparecer verbos no tempo passado para referenciar estudos anteriores, contextos históricos ou dados já coletados, e no tempo futuro para indicar projeções, perspectivas de pesquisa ou consequências de teorias. A incidência de verbos de estado (ser, estar, parecer) é alta, dada a natureza analítica e conceitual, mas verbos de ação também são frequentes ao descrever processos, etapas de raciocínio ou atividades de pesquisa.
- Nesse gênero, a coesão ocorre, principalmente, por meio de organizadores lógicos e argumentativos (porém, contudo, ademais, dessa forma, consequentemente, em contraste, por exemplo, etc.). As retomadas textuais e a progressão temática ocorrem para a fluidez e clareza da argumentação.
- O ensaio científico é um gênero que exige respeito à norma culta da língua portuguesa, com uso de linguagem formal, objetiva e impessoal. A linguagem informal, ironia ou sarcasmo são inapropriadas, pois comprometem o rigor científico e a objetividade.
- O vocabulário é técnico e especializado, pertencente ao campo semântico da área de conhecimento em questão, buscando a precisão terminológica. Há uma alta presença de substantivos abstratos (conceitos, teorias, análises) e concretos (dados, resultados, objetos de estudo). Os adjetivos são usados para qualificar com precisão (ex: "pesquisa rigorosa", "análise crítica", "teoria consolidada") e não para expressar sentimentos ou juízos de valor subjetivos.
- As metáforas são raras e, quando presentes, têm função explicativa ou didática, nunca para expressar ironia ou sarcasmo. Devem ser usadas com moderação e clareza para não prejudicar a objetividade.
- No ensaio acadêmico-científico, os sinais gráficos são utilizados com rigor gramatical e para demarcar estruturas lógicas. O ponto de exclamação utilizado para entonar alguma ideia e o ponto de interrogação são usados para introduzir questões de pesquisa ou problematizações legítimas. Os dois pontos são comuns para introduzir listas, explicações ou citações.
- A voz predominante é a do pesquisador/acadêmico, que se posiciona de forma analítica e crítica. No entanto, é fundamental a introdução de vozes sociais externas, como de outros pesquisadores, teóricos ou fontes de dados, para embasar os argumentos. Essas vozes são introduzidas de forma explícita, com citações e referências claras, reforçando o diálogo com a comunidade acadêmica-científica.
- Os temas abordados no ensaio acadêmico-científico originam-se, em geral, da esfera acadêmica — de lacunas na literatura, problemas teóricos, debates científico-acadêmicos ou questões sociais que exigem um olhar analítico e rigoroso, fundamentado em evidências e métodos científicos.
- Esse gênero, ao buscar o apoio de vozes externas, utiliza-se amplamente do discurso indireto para parafrasear e sintetizar ideias de outros autores, e do discurso direto (com o uso de aspas e referências) para citar trechos específicos, garantindo a fidelidade à fonte e o rigor acadêmico.

Fonte: Autora, com base em Castellani, Barros (2018, p. 208).

As atividades sugeridas para produzir o ensaio, localizadas nas páginas 228 e 229 do LD, estão distribuídas em três momentos — Planejamento, Elaboração, Avaliação/Reelaboração —, e sistematizadas nos quadros 12, 13 e 14 evidenciam algumas das dimensões ensináveis previstas no modelo teórico do gênero ensaio. A primeira orientação, na etapa do planejamento, traz apenas um comando para que a atividade seja realizada em dupla. Na atividade 2, a escolha do assunto constitui o passo inicial para atender a dimensão ensinável segundo a qual *“a finalidade principal desse gênero é analisar, discutir, interpretar e apresentar novas perspectivas ou aprofundamentos sobre um determinado assunto”*.

Na terceira atividade, a pesquisa e a seleção de informações confiáveis representam o caminho para garantir a fundamentação teórica. Tal ação envolve compreender o papel social do ensaísta como pesquisador e o rigor exigido na produção do gênero acadêmico-científico. Contempla-se, nesse contexto, a seguinte dimensão: *“ao se propor a escrever um ensaio acadêmico-científico, o autor assume o papel social de pesquisador/acadêmico, pois irá se posicionar, analisar criticamente e demonstrar seu conhecimento aprofundado sobre a temática em questão”*. Simultaneamente observa-se a mobilização de outra dimensão *“esse gênero apresenta, discursivamente, argumentos e contra-argumentos rigorosamente fundamentados, os quais são característicos de sua formação, pois é a partir deles que o autor defende sua tese ou perspectiva”*. Ao buscar informações confiáveis e compará-las, inicia-se o processo de construção de uma base argumentativa sólida, coerente com as exigências discursivas do gênero, fortalecendo tanto a postura enunciativa quanto a qualidade científica da produção textual.

A determinação do uso da 1ª ou a 3ª pessoa do singular ou do plural, na atividade 4, envolve a construção da voz enunciativa e do posicionamento autoral no gênero, aspecto diretamente relacionado à dimensão que considera *“comum o uso da primeira pessoa do singular, de modo a explicitar a visão do ensaísta, com o objetivo de demarcar sua posição no texto e seu fluxo de pensamento na elaboração argumentativa”*. Ao fazer uma dessas opções discursivas trabalha com a dimensão que pontua que *“a voz predominante é a do pesquisador/acadêmico, que se posiciona de forma analítica e crítica”*.

No delineamento da tese e dos argumentos, proposta pela atividade 5, é uma ação que encontra sustentação na dimensão que afirma que *“esse gênero apresenta, discursivamente, argumentos e contra-argumentos rigorosamente fundamentados, os quais são característicos de sua formação, pois é a partir deles que o autor defende sua tese ou perspectiva”*. A atividade propõe que o planejamento do texto mantenha a estrutura de introdução, desenvolvimento e conclusão, fundamentada na dimensão que orienta que *“o autor introduz a questão central logo nos primeiros parágrafos, contextualizando o debate acadêmico-científico. Na conclusão, o autor reafirma sua tese, sintetiza os principais pontos discutidos e aponta as implicações de sua análise ou possíveis direções para futuras pesquisas”*.

A etapa da elaboração, na página 228, representada pelo Quadro 13, propõe quatro orientações para a produção do texto. Ao propor que os estudantes redijam o ensaio baseados no planejamento anterior, a atividade 1 está atrelada à dimensão segundo a qual *“ao se propor a escrever um ensaio acadêmico-científico, o autor assume o papel social de*

pesquisador/acadêmico, pois irá se posicionar, analisar criticamente e demonstrar seu conhecimento aprofundado sobre a temática em questão para a comunidade científica e para outros interessados". Simultaneamente, a atividade se apoia, ainda, na dimensão que define que *"esse gênero apresenta, discursivamente, argumentos e contra-argumentos rigorosamente fundamentados, os quais são característicos de sua formação, pois é a partir deles que o autor defende sua tese ou perspectiva. Para argumentar, o autor do ensaio traz argumentos apoiados em sólida revisão bibliográfica, dados de pesquisa (se relevantes para a discussão teórica), evidências, análises críticas de teorias e conceitos, e raciocínio lógico-dedutivo ou indutivo"*.

A orientação relacionada ao uso de modalizadores discursivos⁵ e ao emprego da norma-padrão da língua, na atividade 2, articula-se com as seguintes dimensões: *"esse gênero apresenta, discursivamente, argumentos e contra-argumentos rigorosamente fundamentados, os quais são característicos de sua formação, pois é a partir deles que o autor defende sua tese ou perspectiva"* e *"o ensaio científico é um gênero que exige respeito à norma culta da língua portuguesa, com uso de linguagem formal, objetiva e impessoal"*.

A proposta para elaboração de paráfrases e citações — diretas ou indiretas — na atividade 3, remete à dimensão que estabelece que *"a voz predominante é a do pesquisador/acadêmico, que se posiciona de forma analítica e crítica. No entanto, é fundamental a introdução de vozes sociais externas, como de outros pesquisadores, teóricos ou fontes de dados, para embasar os argumentos"*. Remete, igualmente, a outra dimensão que explicita que *"ao buscar o apoio de vozes externas, o ensaio utiliza-se amplamente do discurso indireto para parafrasear e sintetizar ideias de outros autores, e do discurso direto (com o uso de aspas e referências) para citar trechos específicos, garantindo a fidelidade à fonte e o rigor acadêmico"*.

A possibilidade apresentada de deixar questões em aberto para reflexão na atividade 4, estabelece uma conexão com a dimensão que diz que *"a argumentação do ensaio acadêmico-científico é construída de forma sistemática e encadeada, visando à coerência e à profundidade da discussão, sempre com o objetivo de contribuir para o avanço do conhecimento na área"*.

Na etapa da avaliação e reelaboração, na página 229, representada no Quadro 14, são apresentados os critérios que deverão ser seguidos para o cumprimento dessa ação

⁵ No LD, a autora utiliza o termo *modalizadores discursivos* para referir-se aos recursos linguísticos que expressam o ponto de vista do enunciador em relação ao conteúdo enunciado. Neste estudo, mantém-se a nomenclatura empregada pela autora, embora, em termos teóricos, possa corresponder ao que se denomina *modalizações enunciativas*.

pedagógica. A atividade 1a propõe que a dupla avalie se o ensaio apresenta um ponto de vista dos autores sobre o assunto, correlacionando-se assim, à seguinte dimensão: *“esse gênero apresenta, discursivamente, argumentos e contra-argumentos rigorosamente fundamentados, os quais são característicos de sua formação, pois é a partir deles que o autor defende sua tese ou perspectiva”*.

Dando prosseguimento, a atividade 1b propõe que cada dupla verifique se o ensaio desenvolveu raciocínio lógico, sustentado pela construção da tese e dos argumentos. Essa orientação contempla a dimensão que explicita que *“esse gênero apresenta, discursivamente, argumentos e contra-argumentos rigorosamente fundamentados, os quais são característicos de sua formação, pois é a partir deles que o autor defende sua tese ou perspectiva”*.

A atividade 1c propõe que cada dupla avalie se o ensaio apresenta a estrutura composicional de introdução, desenvolvimento e conclusão. Essa análise articula-se à dimensão que destaca que *“o autor introduz a questão central logo nos primeiros parágrafos, contextualizando o debate acadêmico-científico. Na conclusão, reafirma sua tese, sintetiza os principais pontos discutidos e aponta as implicações de sua análise ou possíveis direções para futuras pesquisas”*.

A avaliação se o ensaio foi produzido atendendo à norma-padrão, na atividade 1d, é uma ação que está vinculada à dimensão que estabelece que *“o ensaio científico é um gênero que exige respeito à norma culta da língua portuguesa, com uso de linguagem formal, objetiva e impessoal. A linguagem informal, ironia ou sarcasmo são inapropriadas, pois comprometem o rigor científico e a objetividade”*.

A orientação quanto à realização de ajustes no texto considerados pertinentes, na atividade 2, dialoga com a dimensão segundo a qual *“ao se propor a escrever um ensaio acadêmico-científico, o autor assume o papel social de pesquisador/acadêmico, pois irá se posicionar, analisar criticamente e demonstrar seu conhecimento aprofundado sobre a temática em questão para a comunidade científica e para outros interessados”*. A revisão do texto, igualmente diz respeito à dimensão que define que *“esse gênero apresenta, discursivamente, argumentos e contra-argumentos rigorosamente fundamentados, os quais são característicos de sua formação, pois é a partir deles que o autor defende sua tese ou perspectiva”*. O ato de revisar e de digitar demanda ainda a correção linguística, em consonância com a dimensão que estabelece que *“o ensaio científico é um gênero que exige respeito à norma culta da língua portuguesa, com uso de linguagem formal, objetiva e impessoal”*.

O ato de compartilhar o texto com a comunidade escolar ou na *internet*, proposto na atividade 3, mobiliza a dimensão que define que “*o ensaio acadêmico-científico circula entre a comunidade científica, pesquisadores e estudantes*”. Incide ainda em outra dimensão que diz que “*a finalidade principal desse gênero é analisar, discutir, interpretar... visando contribuir para o conhecimento científico*”. Ao considerar o destinatário, a atividade se vincula à dimensão que estabelece que “*o ensaio acadêmico-científico é um gênero do expor-argumentativo [...]. O autor do ensaio acadêmico-científico sempre explicita o contexto acadêmico (referências, área de conhecimento) e, indiretamente, o tempo e o espaço da produção através da data de publicação e da filiação institucional*”. Desse modo, o ato de divulgação reforça o caráter discursivo do gênero, que pressupõe um interlocutor real e uma situação de enunciação concreta, reafirmando sua função social e científica.

Após identificar as dimensões ensináveis mobilizadas nas atividades do LD, o passo seguinte é verificar de que modo essas mesmas orientações favorecem o desenvolvimento das capacidades de linguagem. A análise se inicia pela etapa de planejamento, retomando a tríade de capacidades — de ação, discursivas e linguístico-discursivas — tendo como suporte o modelo teórico do gênero ensaio construído nesta pesquisa. O Quadro 12 apresenta as propostas de planejamento do gênero ensaio, localizadas na página 228 do LD, e relaciona cada procedimento com as capacidades de linguagem desenvolvidas. A sistematização permite visualizar como as atividades orientam o trabalho do agente-produtor na definição do tema, na seleção de informações, na reflexão sobre o papel social do autor e na organização argumentativa do texto.

Quadro 12 – Planejamento do gênero ensaio

Planejamento	CA	CD	CLD
1. Reúna-se em dupla com um colega.			
2. Escolham qual assunto pode ser abordado para o tema da ciência no cotidiano do ser humano. Vocês podem escolher, por exemplo, argumentar sobre a importância de uma descoberta científica para a vida das pessoas.	X	X	
3. Pesquisem mais sobre o assunto escolhido em sites, blogs, vlogs, podcasts, revistas e jornais especializados em ciência. selecionem as informações mais importantes, lembrando-se sempre de comparar os resultados para verificar a confiabilidade dos dados. Deem preferência a veículos de informação reconhecidos.	X	X	
4. Definam se vão utilizar a 1ª ou 3ª pessoa, do singular ou do plural, de acordo com a intenção de expressar de forma mais explícita a subjetividade ou não.		X	X
5. Façam um rascunho da tese sobre o assunto e dos principais argumentos que pretendem utilizar para defendê-la. se necessário, relembrem o que é tese e os tipos de argumento aprendidos em capítulos anteriores. O ensaio, ainda que não demande referências explícitas a estudos científicos, exige a construção de um raciocínio lógico de argumentação.		X	

6. Planejem o texto, pensando na estrutura de introdução, desenvolvimento e conclusão.		X	
--	--	---	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados de Chinaglia (2020, p. 228).

Na etapa do planejamento, localizada na página 228, a primeira atividade orienta que a produção seja realizada em dupla, evidenciando apenas o aspecto organizacional para o cumprimento das ações que demandam a produção do texto. Na sequência, as atividades 2 e 3 promovem o desenvolvimento das capacidades de ação, pois dizem respeito à relação entre o agente-produtor, o destinatário e o contexto comunicativo. As CA estão associadas ao reconhecimento dos componentes físicos e sociossubjetivos

da produção textual — quem fala, para quem fala, com que objetivo e em qual contexto. Na atividade 2, ao escolherem o assunto a ser abordado e o recorte temático relacionado à ciência no cotidiano, os alunos mobilizam representações sobre o contexto de produção e sobre o gênero textual. A decisão quanto ao tema requer que considerem a pertinência em relação à esfera acadêmica, a função social do texto e o público a quem se destina. Na atividade 3, o ato de pesquisar em diferentes fontes e selecionar informações relevantes demanda a avaliação e o reconhecimento de quais dados são mais adequados ao propósito comunicativo do ensaio. Trata-se da operação de adequar o conteúdo temático às exigências do gênero e às expectativas do leitor, confirmando o desenvolvimento das CA. A dimensão de ação se materializa quando os agentes-produtores refletem sobre a finalidade da escrita, o papel social do autor e a relevância do conteúdo para a comunidade acadêmica.

As CD são acionadas a partir do momento em que os estudantes, trabalhando em dupla, organizam o conteúdo temático e estruturam o texto segundo as características próprias do gênero. Na atividade 2, ao escolherem o tema, os alunos começam a definir o plano geral do texto, mobilizando representações discursivas e delineando a forma de abordagem argumentativa. A atividade 3 reforça essa capacidade, uma vez que, ao selecionar informações e comparar dados, a dupla planeja a arquitetura interna do texto e inicia a articulação entre as ideias — processo que Bronckart (2006) associa à infraestrutura textual e às sequências argumentativas e expositivas que sustentam o gênero ensaio. Nas atividades 4 e 5, as CD manifestam-se no posicionamento enunciativo — uso da primeira ou terceira pessoa — e na construção da tese e dos argumentos. Os estudantes precisam compreender a função discursiva dessas escolhas para garantir coerência e clareza ao posicionamento crítico que caracteriza o ensaio acadêmico-científico.

As capacidades linguístico-discursivas referem-se ao domínio dos mecanismos de textualização e de enunciação, que envolvem o uso adequado das marcas e formas

linguísticas, bem como dos recursos gramaticais e semânticos — como mecanismos de conexão, coesão nominal e verbal, vozes e modalizações — mobilizados na produção do texto. Na atividade 3, elas são mobilizadas quando a dupla seleciona e reformula informações provenientes de fontes diversas, exigindo o uso de estratégias de coesão nominal e verbal e de vocabulário técnico adequado à área científica. Na atividade 4, ao decidir sobre o uso da primeira ou terceira pessoa, os estudantes trabalham com mecanismos enunciativos, marcando o posicionamento do sujeito no texto e adequando-o ao estilo formal e objetivo exigido pelo gênero. A atividade 5, que propõe a elaboração da tese e dos principais argumentos, demanda o uso de conectores lógicos, operadores argumentativos e construções sintáticas que expressam relações de causa, consequência e oposição, recursos que constituem as capacidades linguístico-discursivas. Já na atividade 6, ao planejar a estrutura textual, a dupla deve prever o uso de pronomes, sinônimos e expressões de retomada que favoreçam a progressão temática e a clareza argumentativa.

Na sequência, o Quadro 13 sistematiza as atividades que orientam a elaboração do ensaio, elencando as respectivas capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas. Nessa fase, o projeto discursivo delineado anteriormente se efetiva, permitindo observar como as escolhas argumentativas, composicionais e linguísticas se articulam para configurar o ensaio como prática discursiva própria do contexto acadêmico.

Quadro 13 - As capacidades de linguagem na elaboração do gênero ensaio

Elaboração	CA	CD	CLD
1- Escrevam o ensaio de acordo com o planejamento anterior. Preferencialmente, utilizem ferramentas colaborativas de edição de textos.	X	X	
2- Durante a escrita, considerem o uso de modalizadores discursivos, que demonstrem o ponto de vista sobre o que está sendo dito. Utilizem a norma-padrão da língua, já que a situação de comunicação é formal.		X	X
3- Caso desejem mencionar os textos encontrados na pesquisa, façam paráfrases e citações (diretas ou indiretas), lembrando-se sempre de referenciar o autor e a fonte utilizada. se necessário, voltem ao capítulo 2 para se lembrar de como utilizá-las.		X	X
4- Lembrem-se de que o ensaio não precisa, necessariamente, ter uma conclusão definitiva e acabada sobre o assunto. Portanto, deixem questões em aberto para reflexão.		X	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados de Chinaglia (2020, p. 228).

Na etapa de elaboração do gênero ensaio, localizada na página 228 do LD, as atividades propostas consolidam o processo de produção textual iniciado no planejamento, mobilizando de forma articulada as três capacidades de linguagem — de ação (CA), discursivas (CD) e linguístico-discursivas (CLD). Nesse momento, o foco está na

materialização do texto, em que os estudantes, trabalhando em dupla, executam o planejamento elaborado, assumindo uma posição discursiva e exercitando o domínio dos mecanismos linguísticos e enunciativos característicos do gênero ensaio acadêmico-científico.

A primeira atividade, que orienta os estudantes a escreverem o ensaio conforme o planejamento prévio e, preferencialmente, utilizando ferramentas colaborativas de edição de textos, mobiliza as CA. Ao iniciar a escrita, os alunos precisam situar-se no contexto de produção — um texto de natureza acadêmico-científica, voltado à comunidade escolar ou acadêmica, com finalidade reflexiva e argumentativa. Essa etapa implica a mobilização de representações sobre o agente-produtor (a dupla/estudantes), o destinatário (leitor acadêmico), o tema (ciência no cotidiano) e o propósito comunicativo (analisar e refletir). O uso de ferramentas colaborativas de edição de textos, como *Google Docs*, *Word Online* ou plataformas similares, potencializa essa capacidade, pois permite que os estudantes interajam durante o processo de escrita, construindo coletivamente o texto e revisando-o em tempo real. Conforme a perspectiva interacionista sociodiscursiva defendida por Bronckart (2006), a linguagem é uma forma de ação social, e o uso de recursos colaborativos amplia o espaço dessa ação, tornando o ato de escrever uma prática dialógica. A atividade estimula, então, a produção textual adequada à situação de comunicação e promove a cooperação, a reflexão e a autoria compartilhada — elementos essenciais no desenvolvimento das CA.

As atividades que compõem a fase de planejamento desenvolvem as CD, uma vez que orientam os estudantes, trabalhando em dupla, a organizar o conteúdo temático, definir a estrutura interna do texto e mobilizar tipos de discurso e sequências textuais adequadas ao gênero. Na atividade 1, ao redigir o ensaio, a dupla estrutura o texto de acordo com o plano geral — introdução, desenvolvimento e reflexão final — mobilizando as sequências argumentativas e expositivas que caracterizam o gênero ensaio. Conforme Dolz e Schneuwly (2004), é nesse nível que se consolida a planificação global do texto e se manifestam as operações de organização discursiva. Na atividade 2, a orientação para o uso de modalizadores discursivos contribui para ampliar o domínio das CD, uma vez que possibilita aos estudantes explicitar seu posicionamento, apresentar a argumentação e estabelecer uma relação dialógica com as vozes sociais que constituem o discurso. Na atividade 3, ao fazer paráfrases e citações, a dupla exercita o diálogo com outras vozes discursivas, um traço essencial do gênero ensaio científico. O trabalho com citações requer compreender a função de cada tipo de citação — direta ou indireta — e utilizá-las de forma coerente e ética, integrando-as à argumentação. Na atividade 4, que propõe deixar questões em aberto, a atividade estimula o exercício discursivo de encerramento reflexivo típico do ensaio, no qual

os estudantes convidam o leitor à continuidade da reflexão, reforçando o caráter exploratório e interpretativo do gênero. Na atividade 2, a orientação para o uso de modalizadores discursivos contribui para ampliar o domínio das CD, uma vez que possibilita aos estudantes explicitar o posicionamento, apresentar a argumentação e estabelecer uma relação dialógica com as vozes sociais que constituem o discurso.

As CLD são evidenciadas nas atividades 2 e 3, as quais envolvem o uso dos mecanismos de textualização e enunciação. Na atividade 2, a orientação para o emprego da norma-padrão da língua e de modalizadores discursivos requer que os estudantes, trabalhando em dupla, dominem os recursos linguísticos que asseguram coesão e adequação estilística. A escolha adequada dos tempos verbais e dos conectores argumentativos reforça o caráter acadêmico e formal do gênero ensaio. Na atividade 3, ao realizarem paráfrases e citações, a dupla mobiliza operações linguístico-discursivas, como o uso de pronomes, sinônimos e expressões de retomada, garantindo a fluidez do texto e evitando repetições desnecessárias. Além disso, o domínio das normas de citação e referenciação envolvem mecanismos de textualização, contemplando conhecimento da materialidade linguística e das convenções formais do discurso científico.

Na etapa de elaboração, os estudantes, trabalhando em dupla, transformam o planejamento discursivo em texto concreto, demonstrando domínio crescente em relação às operações de linguagem. As CA permitem adequar a produção ao contexto comunicativo; as CD organizam e estruturam o conteúdo argumentativo; e as CLD sustentam a clareza, a coesão e o rigor formal necessários ao gênero ensaio acadêmico-científico. A integração entre as três capacidades confirma o princípio de que são indissociáveis e se constroem em interação contínua, conforme defendem Dolz e Schneuwly (2004). Encerrada a fase da elaboração, as propostas do LD avançam para o momento de avaliação e reelaboração do gênero, que tem por objetivo promover a reflexão a partir do texto produzido. O Quadro 14, apresentado a seguir, organiza as atividades, evidenciando como elas promovem o desenvolvimento das capacidades de linguagem.

Quadro 14 - Etapas de avaliação e reelaboração do gênero ensaio

Avaliação e reelaboração			
	CA	CD	CLD
1. Cada dupla deverá avaliar o ensaio de outra dupla a partir dos seguintes critérios:			
a. O ensaio apresenta um ponto de vista dos autores sobre o assunto?		X	
b. O ensaio desenvolve um raciocínio lógico sobre o assunto com base na construção de uma tese e de argumentos acerca dela?		X	

c. O ensaio tem a estrutura de introdução, desenvolvimento e conclusão?		X	
d. O ensaio está escrito na norma-padrão da língua? Apontem as inadequações encontradas e façam sugestões de aprimoramento textual.			X
2. Vejam a avaliação dos colegas sobre o texto e, se julgarem pertinente, façam os ajustes necessários. Para a divulgação mais ampla do ensaio, caso tenha feito no caderno, será necessário digitá-lo em um editor de textos.	X	X	X
3. Compartilhem o ensaio com a comunidade escolar e na internet, de preferência em um <i>blog</i> de divulgação científica. Vocês podem publicá-lo também no perfil de mídia social da turma, criado no capítulo 1.	X	X	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados de Chinaglia (2020, p. 229).

Na etapa de avaliação e reelaboração do gênero ensaio, localizada na página 229 do LD, os estudantes entram em um momento de reflexão e reconstrução textual. A fase de revisão, além de contemplar a correção formal, implica uma reinterpretação do texto, do propósito comunicativo, da estrutura discursiva e da adequação linguística.

As CA são promovidas com a realização das atividades 2 e 3. Ao considerar a avaliação dos colegas e realizar ajustes no texto, a compreensão da função social do gênero é reforçada, adequando-o às exigências do contexto de produção e ao público-alvo. Na atividade 3, ao propor a divulgação do ensaio em espaços digitais — como *blogs* ou redes sociais —, observa-se uma ampliação do contexto de produção e circulação do gênero. A proposta de publicação favorece a aplicação dos conhecimentos na adequação da linguagem e a reflexão do papel social dos agentes-produtores nas diferentes esferas de comunicação.

As CD são mobilizadas especialmente quando os estudantes analisam e reorganizam a estrutura global e o encadeamento argumentativo do texto. No item 1b, o foco na relação entre tese e argumentos ativa operações de planificação textual: a dupla precisa reconhecer a progressão lógica do raciocínio. No item 1c, a análise das partes constitutivas do texto — introdução, desenvolvimento e conclusão — remete à capacidade de identificar e reconstruir o plano discursivo do gênero, garantindo a organização coerente das ideias.

Na atividade 2, as duplas revisitam o próprio texto avaliando as observações dos colegas, reestruturando as sequências discursivas (argumentativas, explicativas, reflexivas) e fazendo os ajustes necessários. Na atividade 3, ao adaptarem o texto para sua divulgação pública, os estudantes mobilizam novamente as CD, ajustando o grau de formalidade, a progressão temática e o modo de interação discursiva para adequá-los ao novo suporte e ao público leitor.

As CLD manifestam-se de forma mais evidente nas atividades voltadas à revisão linguística e à reescrita. No item 1d, ao avaliarem o uso da norma-padrão da língua e identificarem possíveis inadequações, as duplas realizam operações de textualização, como a

observação de concordância, regência, uso de conectores, pronomes e tempos verbais. Essa prática reforça a competência linguística articulada ao contexto discursivo, indo além da simples correção gramatical, pois envolve a compreensão da função comunicativa das escolhas linguísticas.

Na atividade 2, ao realizarem ajustes no texto com base nas sugestões recebidas, as duplas aplicam diretamente as CLD: reescrevem trechos, substituem termos, reformulam construções e aplicam os mecanismos de textualização e enunciativos. Esse exercício evidencia a natureza processual e colaborativa da escrita, mostrando que o domínio linguístico-discursivo resulta da reflexão conjunta e da reelaboração constante, essencial para a produção de um ensaio acadêmico-científico coeso, coerente e adequado à situação de comunicação.

A etapa de avaliação e reelaboração cumpre papel relevante no processo de ensino-aprendizagem do gênero ensaio. As CA são fortalecidas na medida em que o aluno compreende o contexto comunicativo, o público e a finalidade social da escrita; as CD são desenvolvidas pela análise e reconstrução da coerência e da organização textual; e as CLD são aprimoradas pela revisão e reescrita com foco em clareza e adequação formal.

Após o trabalho com o gênero ensaio, a análise para a exploração da mesa-redonda, mantendo-se no agrupamento do argumentar e deslocando o foco para a modalidade oral. Essa transição amplia as possibilidades de produção argumentativa, ao enfatizar a interação dialógica e a construção coletiva de pontos de vista em situação comunicativa.

3.3 Mesa-Redonda

O gênero mesa-redonda tem sua designação associada à alusão feita aos lendários Cavaleiros da Távola Redonda, das lendas arturianas relacionadas ao Rei Arthur ⁶. A Wikipédia⁷ define esse conceito como um encontro no qual diferentes interlocutores discutem um tema democraticamente. A disposição circular da mesa é o símbolo que assegura a participação igualitária de todos.

A dinâmica do gênero caracteriza-se pela presença de profissionais, especialistas,

⁶ Cf. MUNDO INVERSO. *De onde veio a expressão mesa-redonda?* [S. l.], 2025. Disponível em: <https://www.mundoinverso.com.br/de-onde-veio-a-expressao-mesa-redonda>. Acesso em: 13 mar. 2025.

⁷ WIKIPÉDIA. *Mesa-redonda*. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Mesa-redonda>. Acesso em: 10 mar. 2025.

pesquisadores ou figuras públicas que, sob a mediação de um moderador, dialogam e compartilham saberes sobre questões específicas. Cabe ao mediador apresentar os expositores e o tema, controlar o tempo de fala, coordenar as discussões, abrir espaço para a participação da plateia, manter o foco no assunto principal, garantir que a troca de ideias ocorra de forma respeitosa, abrir e encerrar o evento. Os debatedores, por sua vez, manifestam seus posicionamentos de maneira livre, fundamentando suas opiniões. O encontro pode ter diferentes propósitos: ampliar o repertório dos envolvidos, debater conceitos, propor alternativas ou soluções a partir de múltiplas perspectivas e até mesmo deliberar sobre decisões relevantes de forma democrática.

A mesa-redonda pode incluir uma rodada inicial de apresentações, seguida de um momento em que respondem às perguntas do público, tornando o debate mais democrático e interativo. O conceito apresentado dialoga com Marcuschi (2003), que ao refletir sobre os gêneros orais, pondera que:

[...] talvez, no caso da oralidade, sejam os próprios eventos os suportes, por exemplo, um congresso acadêmico seria o suporte de conferências e comunicações orais e a mesa-redonda seria o suporte de exposições temáticas, mas depois reitera que toda especulação aqui é gratuita até não se ter maiores detalhes sobre a questão. Assim, pode-se dizer que em certos casos a instituição serviria de suporte, como por exemplo, a escola seria um suporte para as aulas expositivas (Marcuschi, 2003, p. 3).

Seguindo esse raciocínio — de que as instituições podem oferecer as condições para a ocorrência de determinados eventos comunicativos — este estudo parte da premissa de que o espaço escolar constitui o ambiente institucional que abriga o gênero mesa-redonda, cujo suporte se materializa no próprio evento pedagógico em que se concretiza a interação oral. Ainda que a maior parte das crianças cheguem à escola com a linguagem oral já desenvolvida nas interações familiares e cotidianas, é imprescindível que a produção de textos orais seja trabalhada de forma sistematizada no espaço escolar, em condições semelhantes às modalidades escritas. Essa diretriz é ressaltada por Dolz, Schneuwly e Haller (2004), ao defenderem que o ensino da oralidade deve contemplar não apenas a espontaneidade da fala, outrossim, os aspectos planejados e formais que permeiam as diferentes práticas de linguagem. Para que os alunos ampliem suas capacidades de linguagem nas diversas situações comunicativas, é fundamental que tenham oportunidades de integrar gêneros orais e escritos em suas atividades escolares.

Schneuwly e Dolz (2004, p. 71) asseguram que “o gênero é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio

do ensino da produção de textos orais e escritos”. Nesse sentido, a escola desempenha papel essencial, uma vez que os gêneros funcionam como instrumentos que conectam o aprendizado às situações reais de uso da linguagem. A compreensão da oralidade reforçada por Dolz (2024), ao enfatizar que,

[...] um aluno ouve uma apresentação ou uma apresentação científica ou uma reportagem sobre temas complexos, ele pode ter problemas de compreensão da mesma maneira que poderia ter na leitura de textos escritos. É preciso trabalhar a compreensão e a produção na oralidade (Dolz, 2024, p. 449).

É necessário que as práticas pedagógicas contemplem textos que fortaleçam o desenvolvimento da interpretação e da expressão oral, alinhando-se ao objetivo mais amplo da educação: formar sujeitos capazes de atuar em diversos contextos comunicativos e nas mais variadas áreas do conhecimento. A perspectiva apresentada é defendida por Dolz e Schneuwly (2004, p. 175) ao afirmarem a importância de “levar os alunos a ultrapassarem as formas de produção oral cotidianas para confrontar com outras formas mais institucionais”.

Com base nas asserções apresentadas, a análise aqui empreendida volta-se às dimensões ensináveis e às capacidades de linguagem mobilizadas nas atividades para a produção de uma mesa-redonda. O capítulo 10 do LD reúne diferentes composições ligadas à temática da alimentação, distribuídas nas subseções: “*Vamos conversar?*”, “*Hora da leitura*”, “*Usos da língua*”, “*Intertextualidade*”, “*Ampliando a conversa*” e “*Produção de texto*”. Dentre os gêneros figuram o infográfico, o conto, o poema, o artigo de divulgação científica, além de gráficos, tabelas e do Guia Alimentar para a População Brasileira, do Ministério da Saúde. Apesar dessa diversidade textual, a abordagem da mesa-redonda no LD (Chinaglia, 2020) limita-se ao nível conceitual. Na página 276, a autora propõe que os resultados de um questionário sejam debatidos nesse formato, mas não sugere leituras adicionais, não indica fontes para pesquisa e tampouco oferece um exemplar que possa servir de referência. A ausência de um exemplar de referência fragiliza o desenvolvimento da apropriação, pois, como defendem Dolz e Schneuwly (2004), a aprendizagem de um gênero consiste em ter contato com modelos a partir dos quais o aluno possa elaborar o seu texto.

As atividades de leitura favorecem o acesso e a construção de uma primeira representação do texto, a qual funciona como parâmetro para produções posteriores. Barros e Nascimento (2007, p. 255) salientam que “um único exemplar do gênero não é suficiente para que se atinjam resultados satisfatórios em um trabalho de recepção e produção de gêneros textuais”, o que reforça a necessidade de contato sistemático com uma diversidade de textos. De fato, a perspectiva encontra respaldo em Bronckart (2006, p. 154), ao afirmar que,

em toda nova elaboração, “o agente deve realizar um duplo processo de adoção e adaptação: adotar as propriedades prototípicas do gênero e, simultaneamente, adaptá-las às condições específicas da situação de comunicação”. Em consonância, Bakhtin (2010) compreende os gêneros como formas sociais relativamente estáveis, mas que se renovam continuamente nas interações concretas, de modo que a aprendizagem não se restringe à reprodução de um modelo fixo, mas implica a apropriação ativa e criativa das práticas discursivas.

Sob esse enfoque, a simples apresentação de um exemplar pode favorecer a familiarização inicial com o gênero, mas a ausência de um *corpus* diversificado compromete a aprendizagem, já que priva o estudante de construir representações sobre as variações composicionais, estilísticas e enunciativas necessárias à mobilização das capacidades de linguagem (Bronckart, 2006). Essa limitação interfere diretamente no processo de construção de representações mentais sobre o funcionamento do gênero, adiando o contato com sua materialidade discursiva e com as possibilidades de reelaboração ou retextualização (Cristovão; Stutz, 2011).

A articulação entre práticas de leitura e de produção textual torna-se fundamental, tanto para professores, quanto para alunos, uma vez que o trabalho integrado favorece a identificação das características prototípicas e, ao mesmo tempo, o exercício da autoria. Essa constatação evidencia a importância de propostas pedagógicas que privilegiam a circulação de múltiplos textos, possibilitando ao estudante ampliar o repertório para desenvolver as capacidades de linguagem. Na página 276, observa-se como a proposta aparece no material didático, conforme reproduzido na Figura 3.

Figura 3 - Proposta de Produção de Texto em Mesa-Redonda



Ao longo deste capítulo, você discutiu sobre a alimentação em interface com a saúde. E na sua comunidade, o que as pessoas comem? Quais são seus hábitos culturais de alimentação? São saudáveis? Para entender melhor e refletir sobre esses hábitos, você deverá realizar um levantamento de dados na sua comunidade, a partir da aplicação de um questionário. Os resultados da sua pesquisa deverão, posteriormente, ser debatidos com a comunidade em um evento, que contará com comunicações em mesas-redondas.

Mesa-redonda é um encontro em que duas ou mais pessoas debatem um tema de interesse do público presente, sob a mediação de um moderador. O moderador dá início à reunião, apresenta os convidados e o tema em questão. Em seguida, cada membro da mesa-redonda deve discorrer oralmente sobre o tema escolhido, em um tempo previamente determinado. Ao final, o moderador entra novamente em cena para abrir o debate ao público, que pode apresentar questões para os convidados.

Fonte: Chinaglia (2020, p. 276).

A inserção da mesa-redonda no LD revela-se pertinente, uma vez que esse gênero textual mobiliza práticas de exposição, argumentação e interação dialógica. Sua produção favorece o desenvolvimento das capacidades de linguagem, ou seja, as aptidões necessárias para o enunciador agir em suas interações verbais. Além disso, ao articular múltiplas vozes e pontos de vista em um mesmo espaço comunicativo, a atividade constitui-se em um recurso pedagógico potente para estimular a reflexão crítica e a construção coletiva de sentidos. Nessa perspectiva, a proposta presente no material didático nas páginas 276 e 277 (Figura 3) está distribuída em quatro etapas: Questionário, com quatro proposições; Planejamento, igualmente com quatro; Elaboração, composta por duas; e Avaliação e reelaboração, com três. O delineamento dessas fases é apresentado sequencialmente nos Quadros 16, 17, 18 e 19.

A análise que segue concentra-se na sequência de atividades, buscando identificar, em cada uma delas, primeiramente as dimensões ensináveis mobilizadas e, posteriormente, as capacidades de linguagem desenvolvidas. Como referência metodológica, adota-se o roteiro de análise de gêneros orais elaborado por Bueno, Magalhães, Storto e Costa-Maciel (2024), reproduzido a seguir no Quadro 15.

Quadro 15 – Roteiro para análise de gêneros orais: capacidades de linguagem

Capacidade de linguagem a ser desenvolvida:	DE AÇÃO
Nível de análise do texto oral:	Situação de comunicação
Perguntas para guiar a análise docente:	
Como o gênero é nomeado? Há uma ou várias denominações para ele? Como os teóricos/as teóricas o nomeiam? Eles ou elas justificam o(s) nome(s) empregado(s)? Considerando a finalidade didática de seu trabalho e a coerência com os exemplares que você selecionou, que denominação você assumirá para o gênero? Qual é o objetivo do gênero? Em que campo de atuação/esfera/multiesfera pode ser encontrado (artístico -literário; publicitário; jornalístico; jurídico; religioso; cotidiana/familiar)? Como esse campo é caracterizado? Há um suporte? Onde o encontramos? Quem fala por meio do gênero (jornalista, contador ou contadora de histórias, cientista etc.)? Qual é a posição social do enunciador/emissor ou da enunciativa/emissora deste gênero? A quem se destina o gênero? (ouvintes de um programa de rádio, crianças, cientistas etc.). Qual é a posição social do coenunciador/destinatário? Como é a relação entre produtores e produtoras com interlocutores e interlocutoras (próxima, distante, comercial, afetiva, de trabalho etc.)? Qual o objetivo da interação entre eles ou elas? Há hierarquia na relação (alguém domina a situação interacional: docente na aula; entrevistador ou entrevistadora na entrevista)? A relação é mais simétrica ou mais assimétrica (uma aula é mais assimétrica; uma roda de conversa é mais simétrica)? Como são construídas as imagens sociais dos interlocutores ou interlocutoras? O gênero está sendo usado entre pessoas de mesma geração, gerações próximas ou distintas (adolescentes/jovens; criança/adulto; jovem/pessoa idosa etc.)? De que forma é usado?	

Quem é responsável por organizar a interação (iniciar ou encerrar turnos de fala, iniciar ou encerrar tópicos discursivos etc.)?	
Que assuntos geralmente são tratados neste gênero de modo geral? Que abordagem é dada a esse assunto?	
Capacidade de linguagem a ser desenvolvida:	DISCURSIVA
Nível de análise do texto oral:	Planificação ou Organização interna (Infraestrutura e sequências textuais)
Perguntas para guiar a análise docente:	
Em que ordem esses temas são tratados?	
Qual tipologia (narrativa, argumentativa, descritiva, instrucional etc.) é predominante? Como essa tipologia se configura?	
Como é a estrutura do texto (como começa, como segue, como é finalizado)? Como se dá a organização dos tópicos discursivos?	
Em que pessoa do discurso o texto é apresentado (1ª ou 3ª)?	
O texto é organizado em turnos? Há troca de turnos? e falantes)?	
Qual o tipo de discurso (teórico, interativo, relato, narração) prevalece? Como esse discurso se manifesta?	
Capacidade de linguagem a ser desenvolvida:	LINGÜÍSTICO-DISCURSIVA
Nível de análise do texto oral:	Textualização ou características linguísticas (Mecanismos de Textualização e Mecanismos enunciativos)
Perguntas para guiar a análise docente:	
Qual a variedade linguística empregada? Quais são as marcas dessa variedade?	
O emprego de gírias, palavras de baixo-calão, xingamentos etc. é comum e adequado ao gênero? Como é a escolha lexical?	
Que estratégias de (im)polidez prevalecem?	
Quais estratégias de preservação da face são empregadas?	
Que efeitos de sentido essas marcas podem provocar no ouvinte ou na ouvinte?	
Quais as palavras/expressões típicas desse gênero (aquelas que se repetem em vários exemplares (ex. “Era uma vez”, “Viveram felizes para sempre”)?	
Que expressões são usadas no início do texto por cada falante?	
Há expressões empregadas para indicar a troca de falantes? Se sim, quais as expressões utilizadas? Que expressões são usadas para encerrar o texto?	
No decorrer do texto, há expressões para indicar uma correção/reformulação do que se está dizendo? (ex. Deixe-me falar de outro modo; em outras palavras etc.).	
Quais tipos de marcadores conversacionais predominam? (marcadores que indicam a posição de turnos dentro de um texto, podendo ser: turnos iniciais (mas, acho que), mediais (né?, sabe?, entende?) e finais (né?, não é?, entendeu?); marcadores de concordância (ok, certo, claro, evidente, sem dúvida etc.), discordância (não, isso não, não é bem assim, etc.) ou dúvida (será? é mesmo? tem certeza?); hesitação (ah, eh, é..., uhn... etc); busca de aprovação discursiva (né), de testagem da compreensão do interlocutor (entendeu? certo? tudo bem?)	
Há emprego de palavras/expressões para indicar as diferentes vozes empregadas? (“Conforme fulano”, “bem dizia sicrano” etc.).	
Há empregos de palavras para avaliar ou qualificar o que está sendo dito? (“Bonito, hein?”; “Estou impressionado!”).	
Há emprego de marcadores de estruturação do discurso, explícitos por advérbios ou locuções adverbiais (então, depois, além disso etc.) ou por sintagmas preposicionais com função de 1) adjunto adverbial (depois de um bom tempo); 2) estruturas adjuntas (para apresentar esse estudo); marcadores com função de delimitação, marcadas pelas conjunções de coordenação (e, ou, mas etc.) ou pelas conjunções de subordinação (desde que, porque etc.); articuladores que distinguem as ideias principais das secundárias (exemplo, sobretudo).	
Há figuras de linguagem (metáfora, comparação, hipérbole etc.). O gênero emprega linguagem temática ou figurativa?	
Qual tom discursivo predomina no texto (humorístico, sério, persuasivo, repressor, poético etc.)? Que vozes são mobilizadas? Como elas se manifestam?	
A ironia e o sarcasmo são coerentes com o gênero? Como são realizadas as modalizações discursivas? Como os elementos de atenuação são mobilizados? Digressões e parênteses são comuns no gênero?	
Que tipos de repetições e paráfrases prevalecem?	
Quais os tempos verbais predominantes no decorrer das sequências/tipos textuais, como narração, argumentação, instrução, descrição?	

O trabalho com o gênero mesa-redonda proposto no LD organiza-se em atividades sucessivas que vão desde a coleta inicial de dados, por meio do questionário, até a avaliação e reelaboração do evento realizado. Cada uma das etapas mobiliza algumas dimensões ensináveis sistematizadas por Bueno, Magalhães, Storto e Costa-Maciel (2024), acrescidas de aspectos não linguísticos fundamentais para a oralidade.

Os primeiros procedimentos que delimitam a organização da produção textual consistem na elaboração e aplicação de um questionário, localizado na página 276 do LD, representadas no Quadro 16, cujo objetivo é gerar um *corpus* que dê suporte ao debate. A orientação para reunir-se com a mesma equipe de trabalho, na atividade 1, determina como as ações deverão ser conduzidas durante todo o processo que envolve a produção desse gênero textual.

A instrução, na atividade 2, que envolve a decisão a respeito de quais serão as questões que contemplarão o questionário com o objetivo de levantar dados para o debate, conecta-se a dimensão que o orienta a análise da planificação, mais especificamente às dimensões:

- “*Em que ordem esses temas são tratados?*”
- “*Qual tipologia (narrativa, argumentativa, descritiva, instrucional etc.) é predominante? Como essa tipologia se configura?*”

Na atividade 3, a produção e a aplicação do questionário são conectadas às dimensões que exploram “a quem se destina o gênero?” e “como é a relação entre produtores e interlocutores?”. A estruturação do conteúdo das perguntas compreende a dimensão de planificação ou organização interna, abordando as seguintes dimensões:

- “*Em que ordem esses temas são tratados?*”
- “*Qual tipologia (narrativa, argumentativa, descritiva, instrucional etc.) é predominante? Como essa tipologia se configura?*”
- “*Como é a estrutura do texto (como começa, como segue, como é finalizado)? Como se dá a organização dos tópicos discursivos?*”

A interpretação e a avaliação dos dados encontrados, bem como a construção e representação visual por meio de gráficos ou tabelas, na atividade 4, contemplam essas dimensões:

- “*Em que ordem esses temas são tratados?*”,
- “*Como é estrutura do texto (como começa, como segue, como é finalizado)?*
- “*Como se dá a organização dos tópicos discursivos?*”
- “*Qual a variedade linguística empregada?*”

- “*Quais estratégias de preservação da face são empregadas?*”
- “*Que efeitos de sentido essas marcas podem provocar no ouvinte ou na ouvinte?*”

Na fase seguinte, voltada ao planejamento do evento, representada no Quadro 17, disponibilizada na página 276 do LD, são propostas quatro questões para o seu desenvolvimento.

A organização coletiva do nome, horário e o local para a realização da mesa-redonda, na atividade 1, evidencia-se a articulação com as seguintes dimensões do roteiro:

- “*Qual é o objetivo do gênero?*”
- “*Em que campo de atuação/esfera pode ser encontrado?*”
- “*Quem fala por meio do gênero?*”
- “*A quem se destina o gênero?*”

Ao planejar a duração e a ordem das apresentações, implica a definição da sequência e da distribuição das falas e dos tópicos discursivos que serão abordados nas mesas, reportando à seguinte dimensão: “*Em que ordem esses temas são tratados?*”

Na atividade 2, observa-se que o ato de verificar com a coordenação escolar as possibilidades para o evento e o planejamento da divulgação, remete às dimensões do roteiro que abordam “*em que campo de atuação pode ser encontrado, qual o público-alvo, suporte e forma de circulação*”. Simultaneamente, articula-se à dimensão que demanda “*qual a variedade linguística empregada?*”, uma vez que a produção de materiais de divulgação — como cartazes e publicações *on-line* — presume o uso de recursos linguísticos e multimodais adequados ao contexto comunicativo e ao público a que se destinam.

Na atividade 3, ao solicitar que os integrantes do grupo definam quem serão os expositores e quem exercerá a função de moderador, observa-se a mobilização da primeira dimensão que trata de “*quem fala por meio do gênero e qual é a posição social do enunciador*”, e a segunda aborda “*quem é responsável por organizar a interação (iniciar ou encerrar turnos de fala, iniciar ou encerrar tópicos discursivos)*”. De forma articulada, a proposta ativa a dimensão que indaga se “*o texto é organizado em turnos e se há troca de turnos e falantes*”, uma vez que a definição dos papéis discursivos envolve o planejamento da alternância de fala, bem como a sequência dos encaminhamentos do gênero mesa-redonda.

Na atividade 4, ao elaborar coletivamente os roteiros de fala dos expositores, observa-se a mobilização que trata respectivamente da “*ordem em que os temas são tratados*” e da “*tipologia predominante*”, uma vez que a organização do roteiro pressupõe planejar a sequência argumentativa e a progressão temática do discurso. Outra dimensão desenvolvida é

o “*emprego de marcadores de estruturação do discurso*”, considerando que a construção do roteiro demanda o uso adequado de articuladores linguísticos que assegurem coesão e clareza à exposição oral.

A elaboração, que corresponde à realização do evento, situada na página 276 do LD, representada no Quadro 18, aborda algumas das dimensões ensináveis elencadas no roteiro que norteia o ensino dos gêneros orais. No dia do evento, ao solicitar que o mediador abra a comunicação, controle o tempo, encerre de forma adequada e repasse as perguntas da plateia aos expositores, observa-se a mobilização de dimensões que tratam da “*responsabilidade sobre a organização da interação, incluindo início e encerramento de turnos*”, da “*alternância de falantes e sequência de turnos discursivos*”, e do “*uso de recursos linguísticos e enunciativos*”, como marcadores de polidez e estratégias de organização da fala.

Ao solicitar que os expositores discorram sobre o tema utilizando o roteiro apenas como apoio, mantenham contato visual com a plateia e falem de forma clara e audível, observa-se a mobilização da dimensão que trata de “*quem é responsável por organizar a interação (iniciar ou encerrar turnos de fala, iniciar ou encerrar tópicos discursivos etc.)*”, visto que os expositores assumem o papel ativo de comunicação com o público. Outra dimensão aborda se “*o texto é organizado em turnos e se há troca de turnos e falantes*”, garantindo uma sequência discursiva compreensível.

Simultaneamente, articulam-se dimensões que tratam do “*uso de recursos linguísticos e enunciativos*”. Para a mesma atividade inclui “*a variedade linguística empregada, marcas de polidez e estratégias de preservação da face, efeitos de sentido provocados pela escolha lexical, expressões típicas do gênero, marcadores de turnos e de estruturação do discurso, figuras de linguagem, tom discursivo, ironia e sarcasmo, modalizações, digressões, repetições, paráfrases e os tempos verbais predominantes*”.

A etapa de avaliação e reelaboração, localizada na página 276 do LD, representada no Quadro 19, é composta por três questões, que orientam o percurso avaliativo do gênero textual produzido. A primeira instrução sugere que a ação seja realizada por meio de uma roda de conversa e discutida coletivamente. Ao responder se a realização do evento saiu como fora planejado e se atingiu o público esperado, a atividade 1ª contempla as seguintes dimensões:

- *Qual é o objetivo do gênero?*
- *Como é a relação entre produtores e interlocutores?*
- *Como é a estrutura do texto (como começa, como segue, como é finalizado)?*
- *Como é a estrutura do texto (como começa, como segue, como é finalizado)?*

Na instrução para verificar se os expositores conseguiram falar de forma clara e audível a todos e se houve entendimento, reportada na atividade 1b, percebe-se que há uma relação com as dimensões elencadas abaixo:

- *Como é a relação entre produtores e interlocutores?*
- *Quem é responsável por organizar a interação (iniciar ou encerrar turnos de fala, iniciar ou encerrar tópicos discursivos)?*
- *Como é a estrutura do texto (como começa, como segue, como é finalizado)?*
- *O texto é organizado em turnos? Há troca de turnos e falantes?*

Ao verificar se os expositores conseguiram falar de forma clara, tranquila e audível para que todos conseguissem entender, na atividade 1c, essas ações estão correlacionadas com essas dimensões do roteiro:

- *O texto é organizado em turnos? Há troca de turnos e falantes?*
- *Qual a variedade linguística empregada?*
- *Quais são as marcas dessa variedade?*
- *Que efeitos de sentido essas marcas podem provocar no ouvinte?*

Ao analisar se os expositores e moderadores utilizaram linguagem formal e adequada à norma-padrão, a atividade 1d valida as respostas para essas dimensões do roteiro:

- *Qual a variedade linguística empregada?*
- *Quais são as marcas dessa variedade?*
- *Que recursos linguísticos são empregados?*
- *Que efeitos de sentido essas marcas podem provocar no ouvinte?*

Nas atividades 1e, 2 e 3 são trabalhadas as seguintes dimensões:

- *“Qual é o propósito comunicativo do gênero?”*
- *“Como o texto se organiza para cumprir seu propósito?”*
- *“Quais os recursos linguísticos e discursivos empregados para alcançar o efeito de sentido desejado?”*

Tendo sido identificadas as dimensões ensináveis contempladas nas atividades propostas pelo material didático, o passo seguinte consiste em verificar de que modo essas mesmas atividades favorecem o desenvolvimento das capacidades de linguagem. Para análise a seguir, retomam-se as três ordens de capacidades descritas no roteiro de Bueno, Magalhães, Storto e Costa-Macieli (2024) — de ação, discursivas e linguístico-discursivas —, tomando-se como referência a organização das etapas apresentadas nos quadros a seguir.

O Quadro 16, apresentado na página 276, exemplifica essa sistematização ao relacionar cada atividade prevista no questionário às capacidades de linguagem correspondentes.

Quadro 16 – Levantamento de dados

Questionário			
	CA	CD	CLD
1. Reúna-se novamente no mesmo grupo em que você trabalhou nas atividades anteriores.			
2. Discutam quais podem ser as questões para um questionário que tenha como objetivo levantar dados sobre o tema que o grupo escolher para o debate.		X	
3. Produzam o questionário e decidam por qual meio será veiculado. Podem ser disponibilizados <i>on-line</i> ou feitos presencialmente. Apliquem o questionário da forma escolhida e convidem as pessoas participantes para o evento que será realizado na escola, em que se discutirão os dados encontrados.	X	X	
4. Interpretem e avaliem os dados encontrados, chegando à conclusão das relações entre alimentação e saúde na comunidade em que vivem. Para melhor visualizar esses dados, vocês podem gerar gráficos e/ou tabelas, que poderão ser apresentados nas mesas-redondas.		X	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados de Chinaglia (2020, p. 276).

A análise das propostas permite observar que as CA se manifestam na atividade 3. A elaboração do questionário implica a definição da finalidade da produção, isto é, o questionário será aplicado para colher dados e informações relevantes ao futuro debate. A decisão relacionada à forma de circulação, demanda representações do contexto físico e social em que o texto será veiculado, seja no espaço escolar presencial, seja em ambiente digital. Conforme Cristovão (2009), tais operações remetem ao reconhecimento das condições de produção e à adaptação da ação de linguagem ao meio em que ela circula.

As CD são mobilizadas nas atividades 2, 3 e 4. A elaboração das perguntas do questionário requer a seleção de informações, a organização, para garantir a progressão temática. A etapa de produção e veiculação do instrumento envolve planejamento, de modo a assegurar coerência e funcionalidade. Por sua vez, a interpretação e avaliação dos dados coletados demandam a formulação de conclusões e a organização do discurso em torno de uma linha argumentativa, que posteriormente sustentará a discussão na mesa-redonda.

As CLD são fomentadas nas atividades 3. A redação das perguntas implica operações de textualização — como conexão entre enunciados e coesão nominal e verbal —, bem como em escolhas lexicais adequadas para orientar a ação dos respondentes. Tais operações correspondem ao que Bronckart (2006) descreve como processos constitutivos da produção de sentido, nos quais a textualização e a enunciação se articulam para conferir legitimidade e clareza à produção oral e escrita.

Concluída a coleta de dados, a proposta didática direciona-se ao planejamento da mesa-redonda. O Quadro 17, na página 276, sistematiza as atividades propostas, sinalizando as capacidades de linguagem que são mobilizadas em articulação com as dimensões ensináveis do gênero.

Quadro 17 - As capacidades de linguagem no planejamento da mesa-redonda

PLANEJAMENTO			
	CA	CD	CLD
1. Coletivamente, com a classe, planejem um nome, horário e local para a realização do evento. Cada grupo ficará responsável por organizar uma mesa-redonda do evento para discutir os resultados encontrados no questionário. Portanto, planejem também a duração de cada mesa (considerando o tempo de debate com o público) e a ordem de apresentação.	X	X	
2. Verifiquem com a coordenação da escola as possibilidades para o evento, como reserva de salas e horários disponíveis. Pensem em como ele será divulgado, buscando atingir a comunidade. Para isso, vocês podem criar um cartaz de divulgação do evento e compartilhá-lo na <i>internet</i> , assim como afixá-lo em locais externos, de grande circulação de pessoas.	X		
3. Entre os integrantes do grupo, decidam quem serão os expositores e quem será o moderador.	X	X	
4. Façam juntos os roteiros de fala dos expositores. O objetivo é apresentar o que vocês concluíram sobre os dados do questionário e propor ao público a reflexão sobre alimentação e saúde na comunidade.		X	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados de Chinaglia (2020, p. 276).

As CA são acionadas nas atividades 1, 2 e 3. A definição do nome, horário, local e ordem das apresentações requer a construção de representações do contexto físico e institucional em que a interação se realizará, bem como a atribuição de papéis sociais aos participantes. A verificação de aspectos logísticos junto à coordenação da escola e a divulgação do evento evidenciam a necessidade de adequação às condições de circulação do gênero, de modo a alcançar o público-alvo pretendido. A atribuição dos papéis aos participantes — mediador e expositores — evidencia capacidades ligadas à responsabilidade pela interação, determinando quem inicia e encerra turnos e de que modo se organiza a dinâmica entre falantes e ouvintes.

As CD são mobilizadas nas atividades 1, 3 e 4. O planejamento do evento pressupõe a elaboração de um esquema organizador do gênero, assegurando sua progressão interna e a funcionalidade do debate. A designação dos papéis de moderador e expositores está ligada à distribuição dos turnos de fala e à articulação entre sequências discursivas distintas. A elaboração dos roteiros de fala implica estruturar o plano global do texto oral, com seleção e

adequação de informações pertinentes, de modo a sustentar a argumentação. Tais operações correspondem à mobilização da infraestrutura textual (Bronckart, 2006), para garantir a coerência e a progressão temática da produção. Desse modo, o planejamento trabalha a articulação do gênero entre situação de comunicação, planificação textual e escolhas linguísticas. Na sequência, a proposta didática avança para a elaboração. O Quadro 18 sistematiza as atividades apresentadas na página 276, assinalando em cada uma delas as capacidades de linguagem articuladas com as dimensões ensináveis do gênero.

Quadro 18 - As capacidades de linguagem na elaboração da mesa-redonda

ELABORAÇÃO			
	CA	CD	CLD
1. No dia do evento, o mediador deve abrir a comunicação, ficar atento ao tempo determinado durante o planejamento e encerrá-la de forma educada quando chegar ao término. Ele deverá ficar atento às perguntas da plateia e repassá-las aos expositores, que devem buscar respondê-las.	X	X	X
2. Os expositores devem discorrer sobre o tema, buscando utilizar o roteiro somente como apoio à fala. Portanto, mantenham contato de olho com a plateia e tentem falar de forma clara, tranquila e audível a todos. É importante utilizar a linguagem formal e o mais próximo possível da norma-padrão. Atentem-se, por exemplo, às concordâncias verbais que aprenderam no capítulo. Durante o debate, caso não tenham a resposta para perguntas da plateia, digam educadamente que vão pesquisar mais sobre o assunto. Ao final, agradeçam a participação de todos.	X	X	X

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados de Chinaglia (2020, p. 276).

Na fase de elaboração do evento, observa-se a mobilização integrada das capacidades de linguagem, que sustentam a execução do gênero mesa-redonda em situação de interação. As CA manifestam-se nas duas atividades sugeridas. Na primeira, o papel do mediador — controlar o tempo, organizar a abertura e o encerramento e gerir a interlocução com a plateia — evidencia a necessidade de reconhecer os papéis sociais atribuídos aos participantes e de agir em conformidade com as finalidades comunicativas da situação. Na segunda, os expositores devem assumir a função de apresentar os dados e promover a reflexão, o que exige compreender a função social do locutor em uma situação formal, ajustando sua atuação ao contexto institucional. Nesse sentido, Gonçalves (2011) discorre que a apropriação de um gênero implica representar a cena enunciativa em seus múltiplos elementos — participantes, espaço social, finalidade e temática —, assegurando a adequação da produção ao contexto.

As CD são operacionalizadas nas duas propostas de atividades direcionadas à realização do evento. A mediação do debate convoca a organização da alternância de turnos e a progressão do diálogo, operacionalizando coesão temática entre as falas dos diferentes participantes. Já a apresentação dos expositores exige estruturar o discurso em um plano coerente, articulando introdução, desenvolvimento e fechamento, de modo a sustentar a

argumentação. Marcuschi (2003) ressalta que a oralidade planejada, especialmente em gêneros formais, requer esse trabalho de organização discursiva que dá fluidez ao texto oral e assegura sua progressão lógica.

As CLD são evidenciadas no registro formal e na atenção à norma-padrão, bem como em aspectos ligados à oralidade — entonação, ritmo, clareza da pronúncia e postura corporal — que contribuem para a interação. Os elementos revelam outrossim o caráter multissemiótico da oralidade (Dolz; Schneuwly; Haller, 2004), na medida em que a construção de sentidos decorre da integração entre vozes, gestos, entonação e olhares. O uso de gestos moderados, pausas estratégicas e recursos de modalização fortalece a fluidez da exposição, favorecendo a compreensão e o engajamento da audiência. Além disso, os expositores devem manejar mecanismos de modalização — como estratégias para admitir não saber uma resposta — e recursos enunciativos que lhes permitam assumir posições com polidez e credibilidade. Segundo Stutz e Cristovão (2011), tais operações de textualização e enunciação constituem ferramentas essenciais tanto para a produção de efeitos de sentido quanto para a regulação da interação em contextos comunicativos institucionalizados.

Além da dimensão verbal, importa considerar que, como apontam Dolz, Schneuwly e Haller (2004), a comunicação oral articula, de forma concomitante, sistemas semióticos não linguísticos — gestos, posturas, expressões faciais, ritmo da fala e entonação —, que se integram aos recursos verbais na produção de sentidos. O contato visual com a plateia, a adequação da postura corporal e o controle da voz tornam-se elementos fundamentais para sustentar a autoridade argumentativa e garantir o engajamento do público. Do mesmo modo, a BNCC (Brasil, 2018) reforça que a produção oral no Ensino Médio deve contemplar aspectos como modulação da voz, entonação, ritmo, respiração, expressão facial, gestualidade e contato visual, compreendidos como dimensões inseparáveis do desempenho discursivo. Esses elementos fortalecem a autoridade argumentativa e garantem o engajamento da audiência, mostrando que o desempenho discursivo vai além da linguagem verbal.

A partir daqui a proposta didática avança para a avaliação e reelaboração, voltada à reflexão das ações desenvolvidas no percurso da produção textual. O Quadro 19 sistematiza as atividades sugeridas na página 277, sinalizando as capacidades de linguagem contempladas.

Quadro 19 – Capacidades de linguagem na avaliação e reelaboração da mesa-redonda

AVALIAÇÃO E REELABORAÇÃO	CA	CD	CLD
--------------------------	----	----	-----

1. Organizem uma roda de conversa com a classe e discutam coletivamente:			
1a. Como foi a realização do evento? Ele saiu como o planejado? Foi atingido o público esperado?	X	X	
1b. Os moderadores conseguiram fazer de forma adequada a mediação entre os expositores e o público? O tempo de cada mesa foi respeitado?	X	X	
1c. Os expositores conseguiram falar de forma clara, tranquila e audível a todos para que todos conseguissem entender?		X	X
1d. Os expositores e moderadores utilizaram linguagem formal e adequada à norma-padrão?			X
1e. A partir das participações nos debates da mesa-redonda, vocês consideram que o público conseguiu refletir sobre seus hábitos de alimentação em relação à saúde com base nos dados apresentados por vocês?	X	X	X
2. A partir da avaliação coletiva, conversem sobre o que poderia ter sido feito de forma diferente no evento e nas comunicações das mesas-redondas, buscando o aprimoramento para novas edições que possam vir a ocorrer na escola.	X	X	X
3. Dialoguem também sobre a possibilidade da manutenção de eventos com mesas-redondas, para divulgação de outras pesquisas feitas em outros temas e até mesmo em outras áreas do conhecimento.	X	X	X

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados de Chinaglia (2020, p. 277).

As CA são mobilizadas nas atividades 1a, 1b, 1e, 2 e 3, na medida em que convocam os participantes a reconstruir representações sobre a situação de comunicação — quem participou, com que papéis sociais, em que condições institucionais e com que finalidade o evento foi realizado. O movimento de retorno às condições de produção permite aos estudantes compreender a ação de linguagem em sua globalidade, articulando os papéis de expositores, mediadores e público, além de projetar novas práticas de circulação do gênero em outros contextos sociais.

Nas atividades 1a, 1e, 2 e 3 são acionadas as CD, especificamente na organização de informações em um plano global de texto oral coletivo, sustentado por sequências predominantemente argumentativas e avaliativas. A progressão discursiva resulta da necessidade de relacionar planejamento, execução e efeitos do evento, de modo a construir uma avaliação coerente e partilhada. A dinâmica descrita corresponde ao domínio da infraestrutura geral do texto — tipos de discurso e sequências textuais —, já que as falas devem articular justificativas, comparações e projeções para legitimar a reflexão conjunta.

As CLD aparecem de forma mais evidente nas atividades 1c, 1d, 1e, 2 e 3, quando se discute a clareza, a adequação à norma-padrão e a aplicação dos enunciados. Nesse ponto, entram em jogo os mecanismos de textualização (coesão nominal e verbal, conexão) e os mecanismos enunciativos (gerenciamento de vozes, modalização, escolha lexical), que permitem avaliar se a produção oral foi realizada de maneira formal e compreensível. A análise dos recursos linguísticos confirma o que Bronckart (2006) define como dimensão

constitutiva da ação de linguagem: sem a articulação dos mecanismos de textualização e enunciação, não há construção de sentido nem efetividade comunicativa.

A etapa da avaliação e reelaboração constitui espaço privilegiado de metarreflexão do gênero, na medida em que permitem revisitar as condições de produção, analisar o plano discursivo e observar os recursos linguísticos empregados, evidenciando a imbricação entre as capacidades de linguagem no funcionamento real da prática social da mesa-redonda. Dando seguimento ao trabalho, as Considerações Finais a seguir sintetizam os achados e apresentam as implicações pedagógicas da pesquisa.

SEÇÃO IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como propósito analisar de que modo os gêneros textuais do agrupamento do argumentar são didatizados no livro *Linguagens em Interação* (Chinaglia, 2020), identificando as dimensões ensináveis contempladas nos respectivos modelos teóricos, e consequentemente, avaliando o desenvolvimento das capacidades de linguagem nas atividades propostas pelo LD.

A análise das dimensões ensináveis do gênero artigo de opinião apontou que as atividades propostas no LD se concentram principalmente nas dimensões relacionadas à organização interna do texto e às operações linguístico-discursivas. Observa-se o trabalho com a organização dos parágrafos, os tipos de argumentos, o que demonstra uma atenção maior à planificação textual e à progressão do conteúdo temático. Além disso, nota-se a ênfase ao uso da norma-padrão e na adequação linguística à situação de comunicação, porém os mecanismos de textualização são pouco trabalhados. Constatou-se, ainda, uma alta recorrência da mesma dimensão, enquanto outras não são abordadas. As dimensões vinculadas à situação de comunicação apontam para as inferências do possível leitor, da identificação do suporte de circulação. Dessa forma, o ensino se volta prioritariamente à forma e à organização interna do texto, enquanto os elementos situacionais e enunciativos, fundamentais para a ação discursiva em contextos reais, recebem menor atenção.

Nas atividades propostas para a produção do gênero ensaio, as dimensões relacionadas à situação de comunicação, como a identificação do contexto de produção, do papel social do autor aparecem de modo menos sistemático. As dimensões de organização interna do gênero foram mais acionadas, orientando o delineamento da tese, a organização do conteúdo temático e a seleção dos tipos de argumento, evidenciando atenção à estrutura do gênero. Quanto às dimensões associadas aos mecanismos de textualização e aos mecanismos enunciativos, foram pouco exploradas, limitando-se a menções ao uso da norma-padrão e de alguns recursos de modalização, sem aprofundamento nos aspectos de coesão ou variação lexical. Esses achados indicam que o LD privilegia o ensino na organização interna do gênero, enquanto as dimensões situacionais e os mecanismos de textualização e enunciação permanecem menos explorados.

Conforme evidenciado pela análise das dimensões ensináveis, o trabalho do LD com o gênero *mesa-redonda* apresenta um trabalho relevante voltado à compreensão do contexto de produção, da organização discursiva e do uso da linguagem adequada ao evento oral. As

dimensões relacionadas à situação de comunicação são contempladas nas atividades que orientam a definição do tema, a organização do evento, a distribuição de papéis e a interação com o público, evidenciando atenção ao papel social dos participantes e à finalidade do gênero como debate. As dimensões referentes à organização interna do gênero aparecem de forma consistente, estimulando a elaboração de roteiros, a construção de tópicos discursivos e a exploração da estrutura do gênero, evidenciando cuidado com a planificação do texto. Por outro lado, os mecanismos de textualização e enunciação recebem tratamento mais restrito, concentrando-se em aspectos pontuais, como linguagem formal, norma-padrão e clareza da fala, sem aprofundamento em mecanismos de coesão, marcadores conversacionais ou estratégias de reformulação típicas da oralidade formal.

Sob as perspectivas das capacidades de linguagem, a análise do artigo de opinião evidencia um predomínio das CD, sobretudo na construção da tese, na organização da sequência argumentativa e na estruturação do texto em introdução, desenvolvimento e conclusão. As atividades propõem a sustentação do ponto de vista por meio de diferentes tipos de argumento, o que favorece a progressão do raciocínio e o domínio da organização interna do gênero. As CA são acionadas em menor proporção, concentradas na identificação da situação de comunicação, do papel do articulista e do leitor, sem aprofundar o reconhecimento da esfera jornalística e das finalidades sociais do gênero. As CLD são abordadas de forma mais restrita, voltadas ao uso da norma-padrão, à coesão e ao emprego de conectores, sem explorar de modo sistemático recursos de modalização, vozes discursivas ou escolhas lexicais que caracterizam a natureza argumentativa do artigo de opinião. Em síntese, observa-se um trabalho consistente com as CD, mas limitado nas demais, o que aponta para a necessidade de ampliação das práticas que favoreçam uma abordagem mais integrada das capacidades de linguagem.

A análise das atividades propostas para o trabalho com o gênero ensaio demonstra a mobilização das três capacidades de linguagem. As CD são as mais exploradas, concentrando a maior parte das dimensões mobilizadas no LD, particularmente àquelas relacionadas à estrutura do gênero, à planificação textual e à elaboração argumentativa. As atividades orientam o estudante a definir tese, selecionar argumentos, organizar o texto em introdução, desenvolvimento e conclusão, e empregar modalizadores, reforçando o predomínio da dimensão discursiva. As CA são acionadas com menor intensidade, sendo contempladas de forma mais pontual nas atividades que envolvem a definição do tema, a organização do texto e a consideração do público. Embora o LD incentive o planejamento colaborativo, a definição do tema e a divulgação do texto final persistem como lacunas no tratamento da circulação

social e do papel do enunciador no campo acadêmico-científico. As CLD são trabalhadas de forma restrita, centradas em aspectos normativos, como o uso da norma-padrão, coesão e emprego de modalizadores discursivos. Não se observa uma exploração sistemática de procedimentos linguísticos que compõem a materialidade do texto, a exemplo da escolha lexical especializada, do trabalho com tempos verbais e da prática de parafrasear e citar de modo integrado à argumentação. Observou-se, ainda, a ausência de um exemplar do gênero ensaio no LD, o que limita o contato do estudante com o texto em si e com as marcas linguísticas próprias desse gênero da ordem do argumentar. A partir dessa constatação, destaca-se a importância da mediação do professor, que deve complementar as lacunas deixadas pelo material didático, promovendo ações pedagógicas que permitam aos alunos compreender o ensaio como prática discursiva vinculada à esfera acadêmico-científica.

O estudo das capacidades de linguagem associadas ao gênero mesa-redonda demonstra que o LD promove um trabalho expressivo nas capacidades de ação e discursivas, mas apresenta lacunas no desenvolvimento das linguístico-discursivas. As CA são amplamente contempladas nas etapas de planejamento e organização do evento, uma vez que as propostas levam os estudantes a compreenderem o contexto comunicativo, o papel social dos interlocutores e a função social do gênero. A definição do tema, a elaboração do questionário, a distribuição dos papéis e a divulgação do evento permitem ao aluno reconhecer o gênero como prática discursiva situada, reforçando a relação entre linguagem e ação social. As capacidades CD se destacam do mesmo modo, especificamente nas atividades voltadas à elaboração dos roteiros e à condução do debate. O LD orienta os alunos a estruturarem a sequência expositiva e argumentativa, promovendo a progressão temática e a coerência interna das falas. Além disso, o trabalho com a alternância de turnos, a mediação e a interação com o público contribuem para o domínio da planificação textual e do encadeamento dos tópicos discursivos. O conjunto dessas intervenções didáticas possibilitam a compreensão do funcionamento da mesa-redonda como gênero oral coletivo e argumentativo, fortalecendo a construção de sentidos no discurso. Por outro lado, as capacidades CLD aparecem de forma limitada, restritas a orientações sobre a fala clara, o uso da linguagem formal e a adequação à norma-padrão. Não há, no entanto, atividades que explorem de modo sistemático os mecanismos de conexão da oralidade formal, nem as estratégias de reformulação, marcadores conversacionais ou mecanismos de modalização, fundamentais para o aprimoramento da produção oral planejada. Mesmo que o material não ofereça um exemplar do gênero para um primeiro contato do aluno, como foi constatado nesse caso com a mesa-redonda, ele fornece orientações para que o professor, com intervenção planejada, desenvolva o trabalho

potencializando o desenvolvimento das capacidades de linguagem amparados pelo ensino de gêneros proposto por Dolz e Schneuwly (2004).

A análise dos gêneros artigo de opinião, ensaio e mesa-redonda, todos inseridos no agrupamento do argumentar, evidencia a relevância da abordagem teórica proposta por Dolz e Schneuwly (2004). O agrupamento organiza gêneros com finalidades comunicativas e características estruturais semelhantes, facilitando a transferência de saberes entre eles. A organização fortalece as dimensões ensináveis, ao permitir que aspectos comuns de um gênero possam ser mobilizados na aprendizagem de outro. Além disso, promove progressão no desenvolvimento das capacidades de linguagem, oferecendo aos alunos caminhos contínuos para aprofundar o domínio da argumentação. Porém, ao selecionar apenas três gêneros do agrupamento do argumentar para os três anos do Ensino Médio, o LD adota uma abordagem limitada em termos de variedade discursiva. Essa constatação evidencia como as escolhas de gêneros repercutem nas possibilidades de aprendizagem, reafirmando a importância da mediação do professor entre o material didático e os propósitos formativos.

Com base nos pressupostos teóricos do ISD, conclui-se que o ensino dos gêneros do agrupamento do argumentar exige mais do que a simples inclusão desses gêneros nos livros didáticos. É necessário que as propostas pedagógicas permitam ao estudante compreender o funcionamento social e discursivo dos gêneros e se apropriar das estratégias argumentativas que estruturam as práticas de linguagem em diferentes esferas. Para tanto, a formação docente desempenha papel essencial: cabe ao professor interpretar criticamente o material, adaptá-lo às necessidades da turma e criar situações de aprendizagem que privilegiem o diálogo, a interculturalidade e a coautoria.

No que tange às limitações deste estudo, é importante destacar que, dada a amplitude do PNLD e a complexidade da obra analisada, a pesquisa concentrou-se estritamente no agrupamento do argumentar em um único volume didático. Por se tratar de uma pesquisa de cunho documental, os resultados aqui apresentados circunscrevem-se às potencialidades e lacunas do material em si, não abrangendo a recepção prática dessas atividades pelos estudantes ou as adaptações feitas em contexto de sala de aula. Além disso, a escolha por três gêneros específicos, embora representativos, não exaure todas as possibilidades de manifestação do argumentar presentes no material, o que abre margem para investigação futuras mais abrangentes.

Adicionalmente, reconhece-se que a análise conduzida poderia ser ampliada mediante a inclusão das capacidades de significação e multissemióticas, conforme preconizado em pesquisas recentes do ISD. Enquanto as capacidades de significação permitiriam investigar

com maior profundidade a mobilização de conhecimentos enciclopédicos e a densidade cognitiva dos conteúdos argumentativos, as capacidades multissemióticas possibilitariam analisar a integração de múltiplas linguagens e recursos visuais inerentes à multimodalidade do LD. Tal expansão ofereceria uma compreensão ainda mais holística do agir discursivo, embora o recorte aqui adotado tenha garantido rigor necessário sobre a infraestrutura textual e as capacidades clássicas.

No âmbito pessoal e profissional, esta pesquisa representou um marco na minha formação como pesquisadora e professora da área de Letras. A imersão nos pressupostos do ISD permitiu-me transcender uma visão puramente gramatical ou normativa do ensino de língua, consolidando a compreensão do gênero textual como um megainstrumento de agir social. Como professora, a análise crítica do livro de Chinaglia (2020) apurou o meu olhar para a mediação docente, tornando-me mais autônoma para identificar quando o material didático silencia dimensões ensináveis essenciais, exigindo uma intervenção pedagógica mais consciente e autoral. Como pesquisadora, o rigor metodológico exigido para a modelização dos gêneros conferiu-me as ferramentas necessárias para continuar investigando a linguagem como prática constitutiva do sujeito e da sociedade.

Por fim, reconhece-se que este estudo não esgota as possibilidades de investigação relacionada ao tema. Novas pesquisas poderão ampliar a análise para outros livros didáticos, níveis de ensino e práticas concretas de sala de aula, buscando compreender de que modo os materiais são apropriados e ressignificados por professores e estudantes. Espera-se, contudo, que as reflexões aqui desenvolvidas contribuam para um ensino de língua que, conforme os pressupostos do ISD, valorize o uso social da linguagem. É fundamental que esse ensino reconheça a diversidade linguística e promova, por meio dos gêneros textuais, o desenvolvimento integral das capacidades de linguagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BARROS, E. M. D. **Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais: a sequência didática como instrumento de mediação**. 2012. 366 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade de Estadual de Londrina, Londrina, 2012a.
- BARROS, E.M. D. de. **Transposição didática externa: a modelização do gênero na pesquisa colaborativa**. Raído, Dourados, v. 6, n.11, p. 11-35, jan./jun. 2012b.
- BARROS, E.M. D. de; Nascimento E. L. **Gêneros Textuais e livro didático: Da teoria à prática**. Linguagem em (Discurso) – LemD, Tubarão, v. 7, n.2, p.241-270, mai./ago.2007.
- BOFF, O. M. B.; KÖCHE, Vanilda S.; MARINELLO, A. F. **O gênero textual artigo de opinião: um meio de interação**. ReVEL, Brasil, v. 7, n. 13, p. 01-12, 2009.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução/CD/FNDE nº 38, de 2003. Institui o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio – PNLEM. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br>>. Acesso em: 01 maio 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRONCKART, J.-P. **Atividades de linguagem, textos e discursos. Por um Interacionismo Sociodiscursivo**. 2. ed. São Paulo: Educ, 2003.
- BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução e organização Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.
- BRONCKART, J.-P. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções educativas**. Organização de Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.
- BRONCKART, J.-P. **Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita**. Letras, Santa Maria RS, v. 20, n. 40, p. 163–176, 2010. <https://doi.org/10.5902/2176148512150>. Acesso em 15 dez 2024.
- BUENO, L.; MAGALHÃES, T.; STORTO, L.; COSTA-MACIEL, D. **Análises de gêneros orais: tecendo articulações a partir de Marcuschi, Dolz e Schneuwly**. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, SC, v. 24, p. 1-18, 2024. e-1982-4017-24-41.
- CASTELLANI, Rithielle Aparecida; BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. Modelo teórico/didático do gênero artigo de opinião: ferramentas para análise do gênero.

Entrepalavras, Fortaleza, v. 8, n. 2, p. 196-214, maio/ ago. 2018.

CAVALCANTI, M. C. A pesquisa em linguística aplicada e o estatuto da linguística. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996. p. 49-58.

CELANI, M. A. A. Um desafio na Linguística Aplicada contemporânea: a construção de saberes locais. **D.E.L.T.A. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 543-555, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-445081919576720433>. Acesso em: 8 mai. 2025.

CHEVALLARD, Y. La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1991. Disponível em: <https://archive.org/details/chevallard-y.-la-trasposicion-didactica/page/n3/mode/2up>. Acesso em: 21 jan. 2025.

CHINAGLIA, J. V. **Linguagens em Interação**: Língua Portuguesa – Ensino Médio. São Paulo: IBEP, 2020.

CRISTOVÃO, V. L. L. **A elaboração de sequências didáticas: um caminho para a formação de professores**. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, SC, v.9, n.2, p. 305-331, maio/ago.2009.

CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P. T. C. et al. (org.). **Linguística aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro**. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 17-39.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2006. p. 15-41.

DOLZ J. As sequências didáticas e o ensino da escrita: a articulação entre o uso da língua e a reflexão sobre a língua. In: **SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS**, 5., 2009, Caxias do Sul. Anais [...]. Caxias do Sul: UCS, 2009.

DOLZ, J. O oral como objeto de ensino: um desafio para a didática de línguas. In: GONÇALVES, A. V.; BUENO, L. (orgs). **O Interacionismo Sociodiscursivo em foco: reflexões teóricas e práticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2024. P. 430-455.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para uma reflexão sobre uma experiência Suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para oral e o escrito: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. (trad. org.

Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro). Campinas, Mercado de Letras, 2004. p.149-185.

DOLZ J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, R. Produção escrita e dificuldades de aprendizagens. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, J.; GAGNON, R. O gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita. In: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. **Gêneros orais no ensino**. São Paulo: Mercado, de Letras, 2015.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J. P. **A aquisição do discurso: emergência de uma competência ou aprendizagem de diferentes capacidades de linguagem?** Nonada: Letras em Revista, n. 28, v. 1, p. 156-173, mai 2017.

FARACO, C.A. **Linguagem e Diálogo**. As ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Edições Criar, 2003.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GARCIA, A. L.M. O que dizem os artigos de opinião semifinalistas da Olimpíada 2010. **Na Ponta do Lápis**. p. 15 a 19 - Ano VI – nº 15 – dezembro 2010. Disponível em: www.cenpec.org.br/pesquisa/na-ponta-do-lapis Na Ponta do Lápis - Cenpec. Acesso em 18 dez. 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GONÇALVES, A. V. Gêneros textuais na escola: da compreensão à produção. Dourados: UFGD, 2011.

KLEIMAN, A. B.; VIANNA, C. A. D.; DE GRANDE, P. B. "A Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação". **Calidoscópio**, v. 17, n. 4, p. 724-742, dez. 2019. DOI: 10.4013/cld.2019.174.04.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, A. R; CRISTOVÃO V. L. L. A construção de Modelos Didáticos de Gênero: Aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006.

MACHADO, A. R. Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na universidade. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 1-26, 2000.

MARCUSCHI, L. A. A questão do suporte dos gêneros textuais. Mimeo, 2003.

MASON, J. **Qualitative researching**. 2. ed. London: Sage Publications, 2002.

MENEZES, V. L. O. P. ; SILVA, M. M. San e; GOMES, I. F. A. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, Regina C.; ROCA, P.

Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

MINAYO, M. C. S. Los conceptos estructurantes de la investigación cualitativa. **Salud Colectiva**, [periódico na Internet], v. 6, n. 3, p. 251-261, 2010. Disponível em: [Redalyc. Los conceptos estructurantes de la investigación cualitativa](#). Acesso em: 17 jan 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & saúde coletiva**, v. 17, p. 621-626, 2012.

MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada INdisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar”. In: **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos** (orgs. Pereira, R. C.; Roca, P.). São Paulo: Contexto, 2011, p. 11-24.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada Indisciplinar. In: SILVA, Cláudia Zilmar da. **Entrevista concedida a Cláudia Zilmar da Silva Conceição.** [S. l.: s. n.], 2015. Disponível em: <http://www.letras.ufrj.br/>. Acesso em: 7 jun. 2025.

MUNDO INVERSO. De onde veio a expressão mesa redonda? [S. l.]: Mundo Inverso. Disponível em: <https://www.mundoinverso.com.br/de-onde-veio-a-expressao-mesa-redonda>. Acesso em: 13 jan. 2025.

NOVODVORSKI, Ariel; ROSA, Gisele; CHAGAS, Lucas (orgs.). **Ensaaios em teorias linguísticas.** Uberlândia: EDUFU, 2016.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. Um decálogo para ensinar a escrever. **Cultura y Educación**, Madrid, v. 2, p. 31-41, 1996.

PAVIANI, J. O ensaio como gênero textual. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS. Caxias do Sul, RS. **Anais [do] V SIGET.** Caxias do Sul, RS: [s. n.], 2009.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 21-39.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola.** [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004. p. 71-91.

VIGOTSKI, L. S. 1986-1934. **Pensamento e linguagem.** Tradução Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto. - 3ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2005[1].

ANEXOS

Anexo A – Atividades do livro “Linguagens em Interação: Língua Portuguesa” (CHINAGLIA, 2020)

PRODUÇÃO DE TEXTO

Artigo de opinião

Na **Hora da leitura 1**, você leu um artigo de opinião, no qual o autor apontava a necessidade de conexão de 100% dos brasileiros e a perspectiva de criação de autonomia para quem quiser desconectar-se. Na **Hora da leitura 2**, você tomou contato com a perspectiva histórica das tecnologias de informação e comunicação, por meio da leitura de fragmentos do romance *A cidade e as serras*, do escritor português Eça de Queirós. Em **Intertextualidade**, você refletiu sobre as discussões levantadas no capítulo a partir de uma reportagem sobre a internet das coisas (IoT).

Agora, é a sua vez de se colocar no papel de articulista de mídias sociais e produzir um **artigo de opinião** sobre o impacto das tecnologias digitais de informação e comunicação no dia a dia de sua comunidade.

Planejamento

1. Estabeleça o leitor previsto, onde o texto vai ser publicado, a estrutura que vai ter e a linguagem a ser empregada. Tome nota dessas informações para nortear a sua produção.
2. Pesquise informações sobre o tema em sua comunidade, em fontes confiáveis (orais, digitais e impressas), delimitando um aspecto a ser explorado, por exemplo: falta de acesso à internet, ultracoreção de jovens aos dispositivos, doenças em decorrência da alta exposição, ensino à distância, entre outros.
3. Compare as informações e selecione algumas delas, conforme suas referências e índices de confiabilidade, coincidências, complementaridades e precisões conceituais e de dados. Tome nota das referências completas para realizar a citação em seu artigo.
4. Estabeleça uma questão controversa e uma tese, a ser sustentada ao longo do artigo de opinião.

Elaboração

1. O texto precisa ser estruturado em parágrafos, organizados por períodos compostos por coordenação e subordinação, da seguinte forma: nos primeiros parágrafos, contextualização, questão controversa e tese; do segundo ao penúltimo, detalhamento do problema, por meio de diferentes tipos de argumento; e o último, conclusão, com retomada da tese e resposta à questão controversa ou convite à ação.
2. Para sustentar a tese com força e eficácia, utilize um tipo de argumento em cada parágrafo do desenvolvimento do artigo, usando o material selecionado na pesquisa: princípio, exemplificação, evidência/comprovação, autoridade, causa e consequência.
3. Ao usar argumentos de autoridade, indique a fonte e utilize mecanismos de citação direta e indireta.
4. A fim de organizar os argumentos de forma coerente e coesa, utilize organizadores textuais, como os elementos de coesão referencial (pronomes e sinônimos) e sequencial (conjunções, preposições e advérbios).
5. Utilize conhecimentos linguísticos e gramaticais na escrita do texto, como: ortografia e pontuação (nos períodos e ao final deles), concordância verbal e nominal.

6. Use linguagem formal, mas busque alguma identificação com o leitor previsto do artigo.
7. Crie um título que antecipe o tema ou a questão controversa do artigo.

Avaliação e reelaboração

1. Você deverá avaliar o artigo de opinião produzido por um colega, em uma dinâmica que será gerenciada pelo professor.
2. Após ler o artigo do colega, responda.
 - a. O artigo tem uma introdução (contextualização, tese e questão controversa), desenvolvimento (diferentes tipos de argumentos) e conclusão?
 - b. O desenvolvimento do tema é aprofundado por meio de diferentes argumentos com informações e dados de fontes confiáveis?
 - c. Os argumentos de autoridade e de comprovação/evidência são referenciados por meio de indicação de fonte e de citações diretas e/ou indiretas?
 - d. O texto está escrito de maneira impessoal e objetiva, sem a explicitação de opiniões pessoais?
3. Devolva o artigo ao colega e leia como o seu texto foi avaliado. Verifique também a avaliação do professor. Faça os ajustes necessários, se considerar pertinentes.
4. Digite o seu artigo de opinião no computador.
5. Compartilhe o artigo de opinião na internet, divulgando-o, preferencialmente, nas redes sociais.
6. Realize comentários de forma crítica, respeitosa e ética nos artigos de colegas de sua turma ou de outra.

FIQUE LIGADO

A INTERNET DAS COISAS. Eduardo Magrani. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

Nessa publicação digital, o autor discute os novos desenvolvimentos da internet relacionados às conexões diretas entre máquinas e também à conexão de objetos do cotidiano, como eletrodomésticos, e reflete sobre as implicações dessas novas tecnologias em esferas diversas, como a jurídica e a política.



INTERNET COM RESPOSTA. Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br). Disponível em: https://cgi.br/media/docs/publicacoes/13/internet_com_resposta.pdf. Acesso em: 30 ago. 2020.

O guia *Internet com resposta* foi elaborado pela entidade que gere a internet no Brasil com o objetivo de discutir sobre boas práticas na rede e os cuidados que os jovens devem ter ao navegar por sites, plataformas, redes sociais. O material propõe um diálogo dos jovens com familiares, amigos e professores sobre as ameaças que um uso desinformado da internet pode representar.



PRODUÇÃO DE TEXTO



Ensaio e seminário

Neste capítulo, entre outros assuntos científicos, você refletiu sobre a importância da ciência em seu dia a dia. Na segunda **Hora da leitura** você também teve a oportunidade de estudar o gênero ensaio. Agora, é a sua vez de produzir um ensaio, tendo como tema a ciência no cotidiano do ser humano. O ensaio deve ser compartilhado com a comunidade escolar e científica, além de ser divulgado entre os colegas de turma a partir da apresentação de um seminário, apoiado por *slides*. O seminário deve ter a duração de, no máximo, 10 minutos de fala do apresentador. Ao final dos seminários, deve ser aberta uma sessão de 15 minutos de comentários e perguntas.

O **seminário** é um gênero oral expositivo-argumentativo utilizado para disseminar conhecimentos acerca de determinado assunto, principalmente no âmbito escolar e científico. Nele, um ou mais autores expõem oralmente seus argumentos sobre o assunto, provocando a reflexão do público. Durante o seminário, é comum a apresentação de um recurso multissemiótico que apoie a fala do apresentador, como a apresentação de *slides*. Ela deve conter pouco texto, geralmente frases curtas ou palavras-chave em tópicos, acompanhadas de imagens, vídeos, gráficos, tabelas, entre outros recursos que auxiliem o entendimento da plateia.

Ensaio

Planejamento

1. Reúna-se em dupla com um colega.
2. Escolham qual assunto pode ser abordado para o tema da ciência no cotidiano do ser humano. Vocês podem escolher, por exemplo, argumentar sobre a importância de uma descoberta científica para a vida das pessoas.
3. Pesquisem mais sobre o assunto escolhido em *sites, blogs, vlogs, podcasts, revistas e jornais* especializados em ciência. Seleccionem as informações mais importantes, lembrando-se sempre de comparar os resultados para verificar a confiabilidade dos dados. Deem preferência a veículos de informação reconhecidos.
4. Definam se vão utilizar a 1ª ou 3ª pessoa, do singular ou do plural, de acordo com a intenção de expressar de forma mais explícita a subjetividade ou não.
5. Façam um rascunho da tese sobre o assunto e dos principais argumentos que pretendem utilizar para defendê-la. Se necessário, relembrem o que é tese e os tipos de argumento aprendidos em capítulos anteriores. O ensaio, ainda que não demande referências explícitas a estudos científicos, exige a construção de um raciocínio lógico de argumentação.
6. Planejem o texto, pensando na estrutura de introdução, desenvolvimento e conclusão.

Elaboração

1. Escrevam o ensaio de acordo com o planejamento anterior. Preferencialmente, utilizem ferramentas colaborativas de edição de textos.
2. Durante a escrita, considerem o uso de modalizadores discursivos, que demonstrem o ponto de vista sobre o que está sendo dito. Utilizem a norma-padrão da língua, já que a situação de comunicação é formal.

3. Caso desejem mencionar os textos encontrados na pesquisa, façam paráfrases e citações (diretas ou indiretas), lembrando-se sempre de referenciar o autor e a fonte utilizada. Se necessário, voltem ao capítulo 2 para se lembrar de como utilizá-las.
4. Lembrem-se de que o ensaio não precisa, necessariamente, ter uma conclusão definitiva e acabada sobre o assunto. Portanto, deixem questões em aberto para reflexão.

Avaliação e reelaboração

1. Cada dupla deverá avaliar o ensaio de outra dupla a partir dos seguintes critérios:
 - a. O ensaio apresenta um ponto de vista dos autores sobre o assunto?
 - b. O ensaio desenvolve um raciocínio lógico sobre o assunto com base na construção de uma tese e de argumentos acerca dela?
 - c. O ensaio tem a estrutura de introdução, desenvolvimento e conclusão?
 - d. O ensaio está escrito na norma-padrão da língua? Apontem as inadequações encontradas e façam sugestões de aprimoramento textual.
2. Vejam a avaliação dos colegas sobre o texto e, se julgarem pertinente, façam os ajustes necessários. Para a divulgação mais ampla do ensaio, caso tenham feito no caderno, será necessário digitá-lo em um editor de textos.
3. Compartilhem o ensaio com a comunidade escolar e na internet, de preferência em um *blog* de divulgação científica. Vocês podem publicá-lo também no perfil de mídia social da turma, criado no capítulo 1.

Seminário

Planejamento

1. Releiam o ensaio e identifiquem frases curtas e palavras-chave que sejam capazes de sintetizá-lo.
2. Pesquisem na internet imagens, vídeos, infográficos, tabelas, quadros, entre outros recursos, que possam se relacionar às frases curtas e palavras-chave escolhidas. Preferencialmente, escolham recursos Creative Commons ou de domínio público, isto é, aqueles que não apresentam direitos autorais. Vocês também podem produzi-los, se considerarem necessário. Neste caso, utilizem editores de texto, imagem e som.
3. Façam um rascunho do número de *slides* e do que pretendem apresentar em cada um deles. Levem em consideração o tempo máximo de 10 minutos permitido para a fala. Uma dica é organizar 1 *slide* para cada minuto de fala, portanto, 10 *slides* podem ser suficientes.
4. Planejem as falas, tomando como base o tempo máximo de 10 minutos, o conteúdo planejado para os *slides* e o que será dito pelos integrantes da dupla.

Elaboração

1. Elaborem a apresentação de *slides* tendo em vista o planejamento anterior. Para isso, utilizem um editor de *slides*. Há versões gratuitas disponíveis na internet. Personalizem a apresentação de *slides* em cores e estilos conforme gosto pessoal, mas lembrem-se da formalidade exigida pela situação. Evitem planos de fundo com muitas imagens que possam dificultar a legibilidade do texto.

2. Apresentem-se no seminário, controlando o tempo de fala para não exceder o tempo. Argumentem sobre o conteúdo, sem ler a apresentação de *slides*. Utilizem-na apenas como apoio para a fala.
3. Lembrem-se de utilizar a norma-padrão da língua, por ser uma situação formal de comunicação. **Dica:** para controlar o tempo de fala de cada um, você e os colegas podem elaborar placas de "Faltam 5 minutos" e "Falta 1 minuto", que podem ser exibidas aos apresentadores de cada seminário. Essa prática é muito utilizada em eventos científicos.

Avaliação e reelaboração

1. Façam a escuta atenta dos seminários das outras duplas, anotando pontos importantes para discussão e eventuais dúvidas.
2. Utilizem o tempo ao final das apresentações para discutir o que anotaram sobre os seminários e esclarecer as dúvidas.
3. Façam uma roda de conversa com os colegas da turma e avaliem coletivamente o desempenho de vocês no seminário. Conversem sobre as seguintes questões:
 - a. As duplas respeitaram o tempo de apresentação previsto?
 - b. Enquanto outras duplas se apresentavam, as demais fizeram a escuta atenta, anotando pontos para discussão e dúvidas?
 - c. Os apresentadores mantiveram a postura adequada para o gênero, fizeram contato visual com a plateia e falaram de forma clara e audível?
 - d. As apresentações de *slides* eram legíveis e facilitavam o entendimento do público? Os recursos multissemióticos relacionavam-se com o texto?
4. Com base na avaliação coletiva, discutam o que pode ser melhorado em futuros seminários, que possivelmente podem ser realizados, inclusive, por professores de outras áreas.

ENEM E VESTIBULARES

Ver respostas no MPE.

1. Enem – 2018



BRANCO, A. Disponível em: www.oesquema.com.br. Acesso em: 30 jun. 2015 (adaptado).

A internet proporcionou o surgimento de novos paradigmas sociais e impulsionou a modificação de outros já estabelecidos nas esferas da comunicação e da informação. A principal consequência criticada na tirinha sobre esse processo é a

- a) criação de *memes*.
- b) ampliação da blogosfera.
- c) supremacia das ideias cibernéticas.
- d) comercialização de pontos de vista.
- e) banalização do comércio eletrônico.

PRODUÇÃO DE TEXTO



Mesa-redonda

Ao longo deste capítulo, você discutiu sobre a alimentação em interface com a saúde. E na sua comunidade, o que as pessoas comem? Quais são seus hábitos culturais de alimentação? São saudáveis? Para entender melhor e refletir sobre esses hábitos, você deverá realizar um levantamento de dados na sua comunidade, a partir da aplicação de um questionário. Os resultados da sua pesquisa deverão, posteriormente, ser debatidos com a comunidade em um evento, que contará com comunicações em mesas-redondas.

Mesa-redonda é um encontro em que duas ou mais pessoas debatem um tema de interesse do público presente, sob a mediação de um moderador. O moderador dá início à reunião, apresenta os convidados e o tema em questão. Em seguida, cada membro da mesa-redonda deve discorrer oralmente sobre o tema escolhido, em um tempo previamente determinado. Ao final, o moderador entra novamente em cena para abrir o debate ao público, que pode apresentar questões para os convidados.

Questionário

1. Reúna-se novamente no mesmo grupo em que você trabalhou nas atividades anteriores.
2. Discutam quais podem ser as questões para um questionário que tenha como objetivo levantar dados sobre o tema que o grupo escolher para o debate.
3. Produzam o questionário e decidam por qual meio será veiculado. Podem ser disponibilizados *on-line* ou feitos presencialmente. Apliquem o questionário da forma escolhida e convidem as pessoas participantes para o evento que será realizado na escola, em que se discutirão os dados encontrados.
4. Interpretem e avaliem os dados encontrados, chegando à conclusão das relações entre alimentação e saúde na comunidade em que vivem. Para melhor visualizar esses dados, vocês podem gerar gráficos e/ou tabelas, que poderão ser apresentados nas mesas-redondas.

Planejamento

1. Coletivamente, com a classe, planejem um nome, horário e local para a realização do evento. Cada grupo ficará responsável por organizar uma mesa-redonda do evento para discutir os resultados encontrados no questionário. Portanto, planejem também a duração de cada mesa (considerando o tempo de debate com o público) e a ordem de apresentação.
2. Verifiquem com a coordenação da escola as possibilidades para o evento, como reserva de salas e horários disponíveis. Pensem em como ele será divulgado, buscando atingir a comunidade. Para isso, vocês podem criar um cartaz de divulgação do evento e compartilhá-lo na internet, assim como afixá-lo em locais externos, de grande circulação de pessoas.
3. Entre os integrantes do grupo, decidam quem serão os expositores e quem será o moderador.
4. Façam juntos os roteiros de fala dos expositores. O objetivo é apresentar o que vocês concluíram sobre os dados do questionário e propor ao público a reflexão sobre alimentação e saúde na comunidade.

Elaboração

1. No dia do evento, o mediador deve abrir a comunicação, ficar atento ao tempo determinado durante o planejamento e encerrá-la de forma educada quando chegar ao término. Ele deverá ficar atento às perguntas da plateia e repassá-las aos expositores, que devem buscar respondê-las.
2. Os expositores devem discorrer sobre o tema, buscando utilizar o roteiro somente como apoio à fala. Portanto, mantenham contato de olho com a plateia e tentem falar de forma clara, tranquila e audível a todos. É importante utilizar a linguagem formal e o mais próximo possível da norma-padrão. Atentem-se, por exemplo, às concordâncias verbais que aprenderam no capítulo. Durante o debate, caso não tenham a resposta para perguntas da plateia, digam educadamente que vão pesquisar mais sobre o assunto. Ao final, agradeçam a participação de todos.

Avaliação e reelaboração

1. Organizem uma roda de conversa com a classe e discutam coletivamente:
 - a. Como foi a realização do evento? Ele saiu como o planejado? Foi atingido o público esperado?
 - b. Os moderadores conseguiram fazer de forma adequada a mediação entre os expositores e o público? O tempo de cada mesa foi respeitado?
 - c. Os expositores conseguiram falar de forma clara, tranquila e audível a todos para que todos conseguissem entender?
 - d. Os expositores e moderadores utilizaram linguagem formal e adequada à norma-padrão?
 - e. A partir das participações nos debates da mesa-redonda, vocês consideram que o público conseguiu refletir sobre seus hábitos de alimentação em relação à saúde com base nos dados apresentados por vocês?
2. A partir da avaliação coletiva, conversem sobre o que poderia ter sido feito de forma diferente no evento e nas comunicações das mesas-redondas, buscando o aprimoramento para novas edições que possam vir a ocorrer na escola.
3. Dialoguem também sobre a possibilidade da manutenção de eventos com mesas-redondas, para divulgação de outras pesquisas feitas em outros temas e até mesmo em outras áreas do conhecimento.

ENEM E VESTIBULARES

Ver respostas no MPE.

Fuvest – 2012

"A correção da língua é um artificialismo, continuei episcopalmente. O natural é a incorreção. Note que a gramática só se atreve a meter o bico quando escrevemos. Quando falamos, afasta-se para longe, de orelhas murchas."

LOBATO, Monteiro, *Prefácios e entrevistas*.

- a) Tendo em vista a opinião do autor do texto, pode-se concluir corretamente que a língua falada é desprovida de regras? Explique sucintamente.
- b) Entre a palavra "episcopalmente" e as expressões "meter o bico" e "de orelhas murchas", dá-se um contraste de variedades linguísticas. Substitua as expressões coloquiais, que aí aparecem, por outras equivalentes, que pertençam à variedade-padrão.

ANEXO B – Trecho do livro *Ensaaios em teorias linguísticas* (NOVODVORSKI; ROSA; CHAGAS, 2016)

ENSAIAR: TRILHANDO CAMINHOS PARA O APRIMORAMENTO CIENTÍFICO

Ensaifar talvez seja uma das mais dolorosas ações de um acadêmico, haja vista que é por meio desse labor que ele pode praticar ciência, ou mesmo reinventá-la, tirando-a de um possível concretismo das coisas e do mundo. É por meio de um ensaio que um acadêmico avalia, testa e experimenta criticamente as propriedades, as qualidades ou as maneiras de se usar, entender e praticar um conjunto de realizações, sejam elas científicas, artísticas ou humanas. É também pelo ensaio que um estudioso pode propor novas soluções e novas epistemes para os mais variados funcionamentos, questionamentos, paradigmas e fundamentos da ciência.

O livro *Ensaaios em teorias linguísticas* foi escrito por uma ação complexa, mas ao mesmo tempo necessária: ensaiar. Durante o primeiro semestre do ano de 2014, os alunos do curso de pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia tiveram a oportunidade de cursar a disciplina Teorias Linguísticas e rever com profundidade a história geral das epistemes e das teorias da ciência linguística e suas derivadas. Não bastava, entretanto, rever, estudar, memorizar e conhecer intensamente o que cada linguista havia feito, criado ou pensado sobre a língua e a linguagem. Para além disso, era necessário ensaiar, exatamente porque ali estavam futuros cientistas da linguagem, profissionais que serão responsáveis pelos rumos que a Linguística pode tomar.

Tem-nos parecido que, de um modo geral, a academia brasileira ainda está imbuída de tradicionalismos e academicismos oriundos de um sectarismo e de uma escolástica pseudoeuropeia e pseudoamericana que, para empreitarem novos estudos sobre a língua no campo da Linguística, não fogem de Chomsky ou Saussure e suas teorias. É necessário considerarmos que muitas pesquisas com teor linguístico e uma genuinidade fantástica têm sido produzidas em nosso país; contudo, a falta de *empoderamento* e apoio por parte das instituições acadêmicas e associações científicas faz com que esses trabalhos acabem engavetados, provocando assim um rombo nos índices de produção científica brasileira e de *poder* que os

nossos trabalhos podem ter para aqueles que carecem de possíveis respostas para suas indagações.

Almejando *empoderar* os futuros mestres e doutores em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia, este livro foi criado com o intuito de dar voz aos alunos da disciplina Teorias Linguísticas, para que eles registrassem suas indagações, seus pensamentos e ensaios sobre onde estamos e para onde podemos ir no campo da Ciência Linguística.

Algumas considerações sobre a disciplina Teorias Linguísticas

O lugar da disciplina Teorias Linguísticas nos cursos de pós-graduação em Estudos Linguísticos justifica-se pela necessidade de propiciar oportunidades aos estudantes de ampliar seus conhecimentos gerais acerca das teorias e correntes linguísticas que perfazem a ciência da linguagem, um campo de estudos interdisciplinar que se vem constituindo ao longo da história. Desse modo, o intuito dessa disciplina é ampliar o conhecimento dos pós-graduandos em torno do percurso dos estudos linguísticos nas diferentes épocas e culturas. Para esse fim, ao estudarmos essa disciplina, é necessário direcionar as leituras e discussões realizadas às diferentes visões de linguagem, sem perder de vista o alcance da percepção dos fatos linguísticos, fundamental na formação dos estudantes tanto no âmbito da pesquisa como no do ensino.

Resumidamente, podemos considerar que os objetivos mais específicos da disciplina são os seguintes: 1) propiciar ao estudante uma formação básica em Linguística Geral por meio do conhecimento das bases epistemológicas das diferentes teorias linguísticas, a qual se constituiu tanto em programas de investigação científica, como em orientações teórico-metodológicas da ciência da linguagem; 2) reconhecer o papel que cada um desses programas de investigação e cada orientação teórico-metodológica desempenhou na construção de um conjunto de conhecimentos sobre o fenômeno linguístico; 3) e, por último, promover a compreensão dos movimentos que norteiam a eleição de um determinado programa como paradigma científico dominante.

O programa do curso que propiciou as reflexões presentes na elaboração desse livro abarcou desde a Linguística Histórica até a Teoria da Valoração e noções de Linguística de *Corpus*, percorrendo os denominados estudos pré-saussurianos e passando pelas diversas correntes do Estruturalismo, Gerativismo, Funcionalismo e Cognitivismo, contempladas em quatro colóquios oferecidos aos estudantes. Também integraram o programa discussões sobre



Pragmatismo, a Teoria da Relevância, a Filosofia da Linguagem e as abordagens discursivas tanto na perspectiva da Análise do Discurso Francesa (ADF) como da Análise Crítica do Discurso (ACD). Essa amplitude temática poderá ser apreciada pelos leitores na diversidade circunscrita nos ensaios que integram este livro.

Em particular, no primeiro semestre de 2014, a disciplina Teorias Linguísticas contou com 38 estudantes de pós-graduação, sendo nove doutorandos e 29 mestrands, que se debruçaram nas leituras, discussões e na realização de atividades. Além da escrita dos ensaios, que se configurou como o trabalho final do curso, desenvolvemos uma atividade coletiva, que consistiu na elaboração de um glossário da terminologia trabalhada com base nas leituras realizadas na disciplina. Propusemos que cada estudante postasse na plataforma do *Moodle* – utilizada como um recurso paralelo ao curso presencial – um mínimo de 20 termos, com as definições correspondentes extraídas do próprio material de leitura.

Os critérios para a postagem dos termos foram claramente definidos, incluindo referência à autoria, ano de publicação e página correspondente à definição citada. Certamente, muitos dos termos se repetiram, como, por exemplo, *língua*, que foi postado 27 vezes. Contudo, a variabilidade de definições encontradas, tanto em um mesmo autor como em outros, superou amplamente as expectativas de todos. Os resultados dessa atividade compuseram um arquivo em PDF de 173 páginas, com quase 900 termos e suas correspondentes definições, que ficou para os estudantes como um excelente material de consulta e com remissão específica a todos os trabalhos consultados.

Outra atividade desenvolvida foram os registros de leituras, concentrados em cinco tópicos específicos: História da Linguística, Estruturalismo, Gerativismo, Funcionalismo e Cognitivismo. De duas em duas semanas, cada estudante precisava registrar as observações de suas leituras sobre os temas definidos. O resultado desses registros, somados a uma produção grupal, gerou cinco *subcorpora* temáticos, que ficaram para usufruto dos próprios estudantes como material de estudo.

Notas para o leitor

Os ensaios que apresentamos nas páginas a seguir foram produzidos como trabalho final da disciplina Teorias Linguísticas, ministrada no primeiro semestre de 2014 pelo Prof. Dr. Ariel Novodvorski. Durante o processo de elaboração dos textos, os alunos tiveram como fonte de consulta todo o material que produzimos colaborativamente ao longo do curso e os



textos teóricos que foram estudados, o que possivelmente tornou a escrita bem mais fácil, já que os autores tiveram fontes de consulta rápida para a definição dos termos utilizados no trabalho. A qualidade dos trabalhos despertou a atenção do professor da disciplina, por isso, em atividade colaborativa com os alunos Lucas Araujo Chagas e Gisele da Cruz Rosa, decidi propor esta obra.

Com essas palavras iniciais, buscamos, por um lado, contextualizar o espaço e as condições em que esta coletânea de ensaios foi gestada e, por outro lado, mostrar a importância de ações que promovem e valorizam a produção científica de nossos estudantes sob a perspectiva do trabalho coletivo e da socialização de conhecimentos e saberes. Esperamos que nosso leitor tenha condições de perceber, ao longo do processo de leitura dos textos, as experimentações dos alunos da disciplina, assim como pensar sobre elas, já que de nada adiantaria propormos um livro de *ensaios* sem leitores que estejam dispostos a dialogar e (re)pensar as coisas e o mundo.

Uberlândia, fevereiro de 2016

Os organizadores

NOTA

*Todos os textos a seguir são de
responsabilidade de seus respectivos autores*

ORGANIZADORES

Ariel Novodvorski
Gisele Rosa
Lucas Chagas

ENSAIOS
EM TEORIAS LINGÜÍSTICAS

Ana Maria Fritz Herrera

Mestranda do Programa de Pós Graduação em Teorias Linguísticas da Universidade Federal de Pernambuco

ORIENTADOR

Prof. Dr. Ariel Novodvorski

E-MAIL

anafritz@gmail.com

COMO ABORDAR A LINGÜÍSTICA? REPENSANDO A FORMAÇÃO INICIAL

Ana María Fritz Herrera

Geralmente, nos cursos e disciplinas de Letras, Línguas e Linguística, os professores começam suas lições com o signo linguístico, a língua e a fala, como foi proposto pelo chamado “pai da Linguística”, Ferdinand de Saussure, utilizando o *Curso de Linguística Geral* como o maior referente e aprofundando nele quase como o fizeram Charles Bally e Albert Sechehaye.¹

Até a atualidade o *Curso de Linguística Geral* tem muitos adeptos: há pesquisadores que dedicam cem por cento da sua pesquisa à análise desse curso e dos manuscritos de Saussure² e professores e catedráticos que nem sempre adotaram essa abordagem formalista nas suas linhas de pesquisa, mas que ainda se baseiam muito nela para desenvolver as disciplinas linguísticas. O tempo decorrido desde a sua criação até hoje já é longo; passaram-se

101 anos desde o surgimento da obra póstuma do “pai da Linguística”. Mas será que é mesmo preciso aprofundar tanto no Estruturalismo, se os estudos atuais afastam-se cada vez mais dessa visão formal, inclusive arcaica, e que se baseia no imanentismo?³

¹ “Albert Sechehaye (1870-1946) e Charles Bally (1865-1947) – recolheram as anotações tomadas pelos alunos dos cursos para, a partir delas, reunir um material que fosse síntese dos três anos de curso.” (Fiorin et al., 2013, p.10)

² Por exemplo, a Dra. Eliane Mara Silveira, que atua na UFU como líder do Grupo de Pesquisa Ferdinand de Saussure e vice-líder do GT da ANPOLL Estudos Saussurianos.

³ “Configura a ideia de que os fatos linguísticos são condicionados só e apenas por fatos linguísticos.” (Faraco, 2004, p. 31).

Vejam, no presente, como o Estruturalismo pode ser um alvo fácil de críticas a partir de muitos pontos de vista, seja pela visão que se estabelece na atualidade, por ser uma abordagem arcaica, seja, por exemplo, pelo seu caráter imanentista, como afirma (Fiorin et al., 2013, p. 9):

Em relação aos discursos científicos precedentes, Saussure opõe o princípio da imanência, o do sistema e o da forma. Por causa disso, foi acusado de esvaziar a linguagem de sua dimensão histórica, de não levar em conta o sujeito na linguagem.

Mas, ao mesmo tempo, podemos identificar o reconhecimento do aporte que Saussure deu à Linguística, e que o faz vigente ainda, destacado em (Fiorin et al., 2013, p. 19):

Em primeiro lugar permite reconhecer que o mestre genebrino, seguindo as concepções científicas de seu tempo, ao discutir teoricamente a questão do objeto da Linguística, cria a ciência da linguagem. Nessa época cada ciência procurava estabelecer seu objeto de maneira muito precisa. Esses objetos eram puros, eram autônomos, não se misturavam. Quando Saussure estabelece que o objeto da Linguística é a *langue* e mostra que esse objeto não se contamina da Física, da Fisiologia, da Psicologia, etc., ele inventa a Linguística moderna. Não nos esqueçamos de que o primeiro sentido de *inventio* é “ação de encontrar, de descobrir”. Foi o que fez Saussure: encontrou um objeto para a Linguística, colocando-a no patamar de outras ciências da primeira metade do século XX.

Em segundo lugar, permite prospectar um saber sobre a língua que deriva de um ponto de vista muito singular. Com isso, Saussure, pelo mesmo ato que delimita um objeto, o da sua Linguística, resguarda a legitimidade de outros pontos de vista (Fiorin et al., 2013, p. 19).

O reconhecimento de Ferdinand de Saussure como pai da Linguística é compreensível e, em parte, justifica o estudo do pensamento saussuriano até hoje. Foi ele quem delimitou o objeto de estudo da Linguística e esforçou-se para que ela fosse finalmente considerada uma ciência. Descreveu também as características principais do signo linguístico, da língua e da fala e fez contribuições importantíssimas no nascimento da Linguística. A relevância do conhecimento produzido por Saussure é muito grande, indiscutível e justificável; trata-se de um material de estudo indispensável para quem aspira a se converter em um linguista. Mas adianta continuar estudando profundamente o saber estruturalista hoje em dia? Quais as vantagens? Quais as desvantagens?

Estudiosos do campo da Linguística, seja na graduação ou na pós-graduação, devem conhecer o pensamento e as contribuições de Saussure; quem quer ser um experto nas Letras e, mais especificamente, na Linguística, deve adquirir conhecimento acerca das contribuições necessárias à criação dessa ciência. Contudo, levando em consideração o decorrer do tempo e a evolução da Linguística, é preciso também olhar para a ciência da linguagem de um modo mais

abrangente, considerando as demais abordagens existentes, e não apenas o conhecimento inicial na linha cronológica da linguística – que começa com estudos anteriores, pré-saussurianos. O Estruturalismo, como uma das primeiras abordagens, oferece um olhar de certo modo restrito, que analisa a língua apenas como forma, e não como uma substância. Para Pêcheux, essa era uma fraqueza da abordagem estruturalista (Pêcheux, 1969, p. 1-2):

Até [...] o *Curso de Linguística Geral*, estudar uma língua era, no mais das vezes, estudar textos [...] a ciência linguística clássica propunha-se a ser simultaneamente ciência da expressão e ciência dos meios dessa expressão, e o estudo gramatical e semântico estava a serviço de um fim, a saber, a compreensão do texto, da mesma forma que, no próprio texto, os “meios de expressão” estavam a serviço do fim visado pelo produtor do texto (a saber: fazer-se compreender). Nessas condições, se o homem compreende o que diz seu semelhante, é porque ambos são, em alguma medida, “gramáticos”, enquanto o especialista em linguagem só pode fazer ciência porque, como qualquer um, é capaz de expressar-se. Ora, o deslocamento conceitual introduzido por F. de Saussure consiste precisamente em quebrar essa homogeneidade cúmplice entre a prática e a teoria da língua: a partir do momento em que a língua deve ser pensada como um sistema, ela deixa de ser compreendida como tendo a função de expressar um sentido; torna-se um objeto de que uma ciência pode descrever o funcionamento. [...] A consequência desse deslocamento é, como se sabe, a seguinte: o “texto” não pode de maneira alguma ser objeto pertinente para a linguística, porque ele não funciona – o que funciona é a língua, isto é, um conjunto de sistemas que autorizam combinações e substituições regradas com base em elementos definidos, e os mecanismos mobilizados têm dimensões inferiores ao texto: a língua como objeto de ciência, se opõe à fala, resíduo não científico da análise.

As críticas à abordagem estruturalista foram muitas, já que trata do surgimento da ciência e, portanto, está sujeita a críticas dos diversos caminhos que a Linguística tem proposto na sua evolução através da história. Como aprofundar num só tema leva muito tempo, em uma disciplina introdutória parece-me mais adequado ter uma visão geral da ciência, com textos que ajudem a entender os conceitos fundamentais de cada abordagem e que contribuam para a formação de profissionais com um olhar mais amplo, dando a opção de aprofundamento nas linhas de interesse de cada um.

Um dos textos que me pareceu um ótimo material de recopilação foi *História concisa da Linguística*, já que ele apresenta os conceitos gerais de cada uma das abordagens linguísticas de forma clara e ainda faz uma revisão dos fatos ligados à Linguística antes de esta se constituir como uma ciência propriamente dita. A obra expõe o passo a passo da história da Linguística, e, ao tratar do Estruturalismo, são expostas as principais ideias da teoria (Weedwood, 2012, p. 134):

As propostas de Chomsky visavam descobrir as realidades mentais subjacentes ao modo como as pessoas usam a língua(gem): a competência é vista como um aspecto de nossa

capacidade psicológica geral. Assim, a linguística foi encarada como uma disciplina mentalista – uma visão que contrastava com o viés behaviorista da linguística feita na primeira metade do século XX..

Weedwood (2012, p. 136-137) descreve escolas rivais do Gerativismo ao abordar a história da evolução linguística:

Entre as escolas rivais do Gerativismo estão a tagmêmica, a gramática estratificacional e a Escola de Praga [...] A teoria de Halliday recebe a designação de linguística sistêmica e vem sendo desenvolvida desde os anos 1960. Nela, a gramática é vista como uma rede de “sistemas” de contrastes inter-relacionados; dá-se particular atenção aos aspectos semânticos e pragmáticos da análise, e também ao modo como a entonação é usada na expressão do significado.

Outras abordagens adotam uma perspectiva muito mais ampla. A mais ampla de todas vê a pragmática como estudo dos princípios e práticas que subjazem a todo o desempenho linguístico interativo, incluindo aí todos os aspectos do uso da língua, da compreensão e da adequação.

É mesmo importante que um aluno de graduação possa conhecer as abordagens como a funcionalista ou a cognitivista? Ou é melhor aprofundar-se somente na primeira, que deu início à Linguística? Do meu ponto de vista, é essencial ter ao menos uma ideia do que tratam as demais linhas, ou seja, aproveitar as disciplinas de introdução à Linguística para permitir um olhar, talvez não tão profundo, sobre cada abordagem ou uma visão abrangente, para que o aluno seja capaz de entender a evolução da ciência até a atualidade.

REFERÊNCIAS

FARACO, C. A. Estudos pré-saussurianos. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. v. 3. p. 27-52.

FIORIN, J. L. et al. *Por que ainda ler Saussure?* In: _____. *Saussure: a invenção da linguística*. São Paulo: Contexto, 2013.

PÊCHEUX, M. *Analyse automatique du discours*. Paris: Dunod, 1969.

SAUSSURE, F. de. *Curso de linguística geral*. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

WEEDWOOD, B. *História concisa da linguística*. São Paulo: Parábola, 2012.

ORGANIZADORES

Ariel Novodvorski

Gisele Rosa

Lucas Chagas

ENSAIOS
EM TEORIAS LINGÜÍSTICAS

UM PANORAMA DOS OBJETOS TEÓRICOS DA LINGÜÍSTICA E A BUSCA POR SUA CIENTIFICIDADE

Lúcia Ferraz da Silva

Definir qual é o objeto da Linguística é uma dificuldade bastante conhecida entre pesquisadores e estudiosos, embora cada um de nós deva sabê-lo dentro da área em que atua. Em outras ciências, Saussure (2006) explica que os objetos são apontados e, após isso, analisados sob diversos pontos de vista. Na Linguística, o que acontece é o inverso, melhor dizendo, nas palavras do autor: “Bem longe de dizer que o objeto precede o ponto de vista, diríamos que o ponto de vista cria o objeto” (Saussure, 2006, p. 15). Portanto, um objeto é definido diferentemente em áreas científicas distintas, e, na Linguística, isso ocorre mesmo entre as diversas perspectivas teóricas. Esse fato fez parte da problemática que envolveu a busca pela cientificidade da Linguística.

Para este ensaio, pretendemos trazer discussões sobre os objetos teóricos da Linguística Histórica e do Estruturalismo de base saussuriana e relacioná-los às concepções de língua assumidas em cada uma dessas perspectivas teóricas, analisando a problemática da busca pela cientificidade da Linguística. Como base inicial para essa discussão, buscaremos no *Curso de Linguística Geral* (Saussure, 2006) suporte teórico para dialogar com outros autores, como Weedwood (2002), Borges Neto (2004), Mussalim (2008, 2011), Faraco (2009), Martelotta (2012), Fiorin (2013), entre outros, pois, compartilhamos de Mussalim (2008) que a

problemática da cientificidade é uma questão que passa, diretamente ou não, por todo o *Curso de Linguística Geral*, pois

construir um domínio específico para a Linguística, diferente do domínio de outras áreas que estudam a linguagem humana, e definir um objeto próprio eram questões importantes para Saussure (Mussalim, 2008, p. 41).

Porém, a autora ressalta que, apesar da importância da teoria de Saussure, ela não é suficiente para entender como se deu a constituição da Linguística. A obra apresenta os pensamentos de Saussure com destaque às clássicas concepções que ele desenvolveu.

Se Saussure é o nome do Estruturalismo europeu, no Estruturalismo americano esse nome é Bloomfield. De acordo com esse autor, Mussalim (2008, p. 58) expõe que

a língua possuía uma “estrutura” entendida como a conjugação de níveis estruturais, dos quais os mais importantes eram o nível *fonológico*, em que as unidades eram os fonemas, e o nível *morfológico*, em que as unidades eram os morfemas.

Com base nisso, pretendemos, inicialmente, falar sobre objeto e discutir sobre as diversas concepções de língua; em seguida, relacionaremos esses conceitos com a busca pela cientificidade da Linguística e com a problemática sobre a definição do objeto da área.

O objeto

Borges Neto (2004) nos apresenta uma espécie de divisão do objeto: o objeto teórico e o objeto observacional. Iniciaremos este texto expondo as três conclusões apresentadas pelo autor a respeito da criação do objeto teórico. A primeira delas é a de que o ponto de vista cria o objeto, pois, conforme o modo com que a linguagem é enfocada por outras ciências, tais como a Filosofia, a Literatura, a Linguística, a Psicologia e o Jornalismo, ela será variável e, em cada uma dessas áreas, terá uma utilidade diferente.

A segunda conclusão a que Borges Neto (2004) chega é a de que é preciso considerar qual é o objeto da Linguística, uma vez que, conforme o próprio autor, ela não é capaz de captar a essência da linguagem em sua totalidade. Por isso, há outras áreas que complementam os estudos da Linguística, como, por exemplo, a Psicolinguística, a Antropologia Linguística e a Neurolinguística, e cada uma dessas ciências analisa a linguagem de acordo com seus objetivos e com seu objeto.

Assim, Borges Neto (2004) afirma que não haveria um único objeto para a Linguística, e sim um “feixe” de fenômenos que se relacionam entre si, que podem ser estudados de diferentes pontos de vista e que não dependem uns dos outros. Contudo, a pergunta “Qual é o objeto da Linguística?” continua sendo a questão normativa central da Linguística, visto que é praticamente impossível encontrar uma resposta que sirva para todas as subáreas da ciência da linguagem.

A terceira conclusão de Borges Neto (2004, p. 35) é a de que “toda teoria delimita uma certa ‘região’ da realidade como seu objeto de estudos”. O problema é que nem sempre essa delimitação é bem definida, “de forma que há áreas em disputa, porções da realidade que são reclamadas por mais de uma disciplina científica” (Borges Neto, 2004, p. 35). Como exemplo, o autor utiliza as substâncias simples, como o hidrogênio, pois elas podem ser consideradas objetos tanto da Química, como da Biologia ou da Física. Saussure destaca que na Linguística não é diferente, uma vez que a separação dela em outras ciências nem sempre é aparente.

Além do objeto teórico, que está relacionado à teoria e ao nível descritivo, há também o objeto observacional, que, segundo Borges Neto (2004), é constituído por um conjunto de fenômenos que podem ser observados. Ainda conforme o autor, assim que o objeto observacional for delimitado,

a teoria vai identificar *entidades* básicas, a partir das quais vai atribuir propriedades aos fenômenos pertencentes ao campo e vai estabelecer relações entre eles, transformando o objeto observacional em *objeto teórico* (Borges Neto, 2004, p. 36)

Ou seja, partindo-se de uma entidade teórica, cria-se o objeto teórico. Por isso, lançamos a atenção para o fato de que a definição do objeto teórico faz com que a teoria tenha um mundo particular, um mundo teórico, em que convivem os fatos observáveis e as entidades teóricas, que nos é fundamental. A Fonologia estruturalista, por exemplo, é povoada por sons e fonemas: os sons são observáveis, pois podem ser gravados e captados pelos sentidos, e os fonemas são entidades teóricas, pois existem apenas na mente dos falantes (Borges Neto, 2004).

Referimos às entidades teóricas a problemática: existem coisas que correspondem a conceitos teóricos, ou são esses conceitos que se relacionam com os objetos existentes? (Feyerabend, 2005). Em virtude do problema de definir a natureza dessas entidades, de acordo com Borges Neto (2004, p. 39), “modernamente, o debate ressurgiu com respeito à natureza do referente dos termos teóricos presentes nas teorias científicas”. Então, diante da indefinição da natureza das entidades teóricas e do objeto da Linguística, os estudiosos da área tiveram pontos de vista diferentes sobre o objeto e sobre a língua, como é o caso de Bloomfield e Sapir.

Bloomfield, por exemplo, era nominalista e foi o representante do Estruturalismo norte-americano. A postura nominalista foi adotada por ele no que se refere aos termos teóricos da Linguística; em outras palavras, é como se os nomes identificassem um dado observável. Portanto, o que interessa para a Linguística bloomfieldiana são os ruídos que o falante produz, posto que, para Bloomfield, o objeto teórico resume-se apenas a fenômenos observáveis, ou seja, aos sons da fala.

Para Bloomfield (1935), os termos teóricos, como o fonema, apenas abreviam o comportamento apresentado pelos sons, que são a única fonte de existência (Borges Neto, 2004). Já Sapir (1933), que era conceptualista, afirma que:

a realidade objetiva das diferenças fonéticas é sempre reinterpretada pela “intuição fonológica” do falante. Por isso, “o fonema [...] deve ser entendido como uma espécie de ‘forma’, psicologicamente real, por meio da qual os falantes percebem a ‘realidade objetiva’ dos sons (Borges Neto, 2004, p. 40).

Borges Neto (2004) exemplifica a diferença de pensamento entre Bloomfield e Sapir por meio de um debate sobre a natureza da Psicologia, que ocorreu na primeira metade do século XX. Nessa discussão, Bloomfield, com a intenção de tornar a Psicologia uma ciência importante, retirou completamente de seu vocabulário teórico toda e qualquer palavra que se referisse ao mental, como desejo, ideia etc. Já Sapir, que era mentalista, não viu a necessidade de fazer o que Bloomfield havia feito com os termos teóricos referentes à mente.

A língua

Os conceitos importantes para Saussure são o de linguagem, língua e fala. Segundo ele, a linguagem⁴ é a soma da língua mais a fala (Saussure, 2006). A língua, para Saussure, é a parte principal da linguagem e, por seu caráter social, ela é um bem coletivo e de natureza psíquica. A fala é entendida por Saussure como sendo de natureza individual e como uma parte variável e heterogênea da língua.

Outra definição de língua que aparece no *Curso de Linguística Geral* é a seguinte: “um sistema de signos que exprimem ideias” (Saussure, 2006, p. 24). Frente a essa definição, é

⁴ Chomsky (2002) afirma que, apesar de o estudo da linguagem ser um dos “ramos mais antigos da pesquisa sistemática”, os trabalhos nessa área ainda são bem recentes. As pesquisas em torno da linguagem têm-se mostrado muito produtivas, mas o interesse que ela vem exercendo não é um dado essencial. Para o autor (2002, p. 29), a faculdade humana da linguagem assemelha-se a “uma verdadeira ‘propriedade da espécie’, variando muito pouco entre os seres humanos e sem um análogo significativo em outro domínio”.

preciso observar dois conceitos: o de sistema e o de signo. Ambos devem ser considerados levando-se em conta a natureza social e psíquica da língua.

Para Saussure, o signo linguístico é uma entidade psíquica de duas faces: o conceito (chamado de significado) e a imagem acústica (chamada de significante). Segundo Mussalim (2008, p. 43),

a imagem acústica (designada por *significante*) não é o som material (físico), mas é [...] aquilo que nos evoca um conceito (designado de *significado*). Assim, o *significante* e o *significado* são entidades mentais independentes de qualquer objeto externo.

Por isso, Saussure afirma que o signo une um significado a um significante, e não uma palavra a uma coisa, ficando, assim, o significado secundário em relação ao significante. Diante disso, temos duas principais características do signo linguístico: o caráter arbitrário e o princípio de linearidade do significante. Para Saussure, a primeira característica “representa uma extensão, e essa extensão é mensurável em apenas uma dimensão – é uma linha que constitui a extensão na cadeia falada” (Mussalim, 2008, p. 44). No que concerne à arbitrariedade do signo, Saussure entende que:

o laço que une o *significante* ao *significado* é arbitrário, no sentido imotivado, isto é, no sentido de não haver nenhum tipo de relação intrínseca de causalidade entre o *significante* e o *significado* (Mussalim, 2008, p. 44).

Saussure também definiu dois eixos para estudar os fatos da língua: o eixo das sucessividades, ou eixo diacrônico, e o eixo das simultaneidades, ou eixo sincrônico. O eixo diacrônico, que se localiza em uma linha evolutiva do tempo, considera a mudança que um elemento perpassou ao longo dessa linha. Nesse eixo, apenas um elemento pode ser considerado por vez. O eixo sincrônico, por sua vez, interessa-se pela descrição e pela análise das relações entre os fatos existentes em uma mesma língua e em como essas relações apresentam-se em um intervalo de tempo. Saussure optou pela Linguística sincrônica. Desse modo, foi ele quem postulou a dicotomia diacronia/sincronia, que, segundo Mussalim (2008, p. 46), “estabelece uma disjunção entre a evolução de uma língua, passível de ser analisada no eixo diacrônico, e o seu estado, verificável a partir do recorte sincrônico”.

Outro conceito saussuriano fundamental é a teoria do valor. Essa teoria, segundo o linguista genebrino, pode ser entendida, em linhas gerais, como a relação entre os elementos de um sistema linguístico. Assim, o valor de um elemento está na sua relação com outro dentro desse sistema. Nas palavras de Faraco (2011, p. 28),

A língua poderia (e deveria) ser tratada exclusivamente como uma forma (livre das suas substâncias), mas principalmente como esta forma se constituía, isto é, pelo jogo sistêmico de relações de oposição – funcionando este jogo de tal modo que nada é um sistema linguístico senão por uma teia de relações de oposição.

Ou seja, para o autor, as relações de oposição dariam o valor e o significado ao significante, e foram as concepções de Saussure que deram condições efetivas para se construir uma ciência do campo da linguagem, considerando a língua por si mesma.

A cientificidade

Uma questão que preocupava os linguistas era a busca pela cientificidade. Segundo Faraco (2009), foi o trabalho empírico de William Jones, em 1786, que marcou o início da Linguística como ciência. Para Borges Neto (2004), antes do século XIX, havia duas opções no estudo da linguagem. A opção nocional, que concebe a linguagem como uma representação (do mundo, do pensamento), ignora todo e qualquer tipo de variação linguística e ocupa-se da relação som/sentido da linguagem, e a opção filológica, que tem uma perspectiva normativo-prescritiva e pretende preservar as formas da língua tidas como clássicas. Essa opção não ignora a variação linguística, mas a vê como uma forma de desvio. Tanto a opção nocional quanto a opção filológica subordinam os estudos da linguagem a outro saber.

Entretanto, no século XIX, em vez de se estudar a linguagem voltando-se para a Filosofia ou para a Literatura, os estudos linguísticos passaram a observar a linguagem pensando em fazer ciência. Logo, esse novo objetivo levou os linguistas a definirem um novo objeto para a Linguística: comparar as línguas e sua história de desenvolvimento. Esse é o objeto teórico da opção histórica, que surge nesse contexto como uma nova alternativa para os estudos da linguagem.

Essa opção pretendia tornar a Linguística uma ciência e descrever os fatos – e não tentar explicá-los –, na busca de leis gerais que evidenciassem regularidades. Ao contrário do que ocorreu na opção nocional e na opção filológica, a variação linguística tornou-se o objeto de estudo. É nessa concepção que se abandona a ideia de que o linguista precisa descobrir a essência da língua e passa-se a reconhecer que as línguas, assim como quase tudo no mundo, também mudam com o tempo. Por isso, a tarefa de quem estudava a linguagem era descrever as mudanças e identificar as leis que colaboravam para que isso acontecesse na língua.

Diante disso, para Câmara Jr. (1975), o fato de a linguagem ser algo tão comum em nossa vida e de a fala ser tão natural quanto o ato de andar pode justificar a inexistência de um estudo sobre a linguagem. Entretanto, com a criação da escrita, nós percebemos que as formas linguísticas existem, logo, passamos a observar o modo como falamos. Então, como a linguagem passou a receber maior atenção, seus estudos puderam se desenvolver em meio a fatores sociais e culturais.

É o que Labov (1972), já no século XX, faz em suas análises, uma vez que ele estuda uma comunidade de fala aliando o contexto linguístico ao social. Para esse autor, o objeto da Linguística é a gramática da comunidade de fala. Desse modo, Labov, que é o pai da Sociolinguística, propôs um estudo do uso da língua no sentido de verificar o que ela revela sobre a estrutura linguística (*langue*).

Até a Segunda Guerra Mundial, a Linguística continuou sendo uma disciplina histórica nas universidades, mas, de acordo com Faraco (2009, p. 28), as concepções de Ferdinand de Saussure “deram condições efetivas para se construir uma ciência sincrônica da linguagem”.

Saussure, que é considerado por muitos estudiosos o pai da Linguística moderna, procurou delimitar um objeto homogêneo para a Linguística. Para ele, apenas o estudo que tem a *langue* por objeto pode ser considerado Linguística, uma vez que ele vê a *langue* como a parte essencial da linguagem. Saussure não era contrário à variação, pois ele não nega que as línguas mudem, mas esse não era seu objeto. Na verdade, o objetivo de Saussure era tornar a Linguística uma ciência.

Faraco (2009) explica que a constituição da Linguística como ciência ocorreu, como já citamos anteriormente, ainda no século XVIII, com o trabalho do inglês William Jones. Esse estudioso entrou em contato com o sânscrito e percebeu que havia semelhanças entre essa língua, o grego e o latim. Daí em diante, começaram a surgir os estudos comparativos e históricos na Europa, que resultaram em um vasto banco de dados e no entendimento de que as línguas de fato mudam com o tempo e de que é possível relacionar grupos de línguas com uma origem comum.

De acordo com Faraco (2009, p. 30), o estudo histórico-comparativo “conseguiu estabelecer uma série de blocos de correspondências, principalmente de natureza fonético-fonológica e de morfologia gramatical, entre línguas e subfamílias de línguas”.

Considerações finais

As correspondências entre língua, objeto e cientificidade da Linguística relacionadas neste trabalho foram interpretadas como indicadores dos caminhos que a História percorreu. Por isso, Faraco (2009) afirma que foi por meio da Linguística Histórica e comparativa que a linguagem passou a ser tratada em si mesma e por si mesma.

Sendo assim, é importante ressaltar que a Linguística não tem um objeto definido, mas cada área ou teoria tem seu objeto (Borges Neto, 2004). Portanto, não há um ponto de vista melhor do que o outro, só há diferenças de pensamento de acordo com a teoria que se estuda.

Mesmo com todos os avanços alcançados pela Linguística, sabemos que os estudiosos dessa área ainda enfrentam dificuldades para mostrar que ela também é uma ciência, tal como a Matemática, e que merece a nossa atenção, uma vez que a linguagem está presente em todas as áreas do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- BLOOMFIELD, L. *Language or ideas?* In: _____. *Language*. New York: H. Holt, 1935, p. 89-95.
- BORGES NETO, J. *Ensaio da filosofia linguística*. São Paulo: Parábola, 2004.
- CÂMARA JUNIOR, J. M. *História da linguística*. Petrópolis: Vozes, 1975. p. 15-20.
- CHOMSKY, N. Novos horizontes no estudo da linguagem. In: _____. *Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente*. Tradução de Marco Antônio Sant'Anna. São Paulo: Editora UNESP, 2002. p. 29-52.
- FARACO, C. A. Características da mudança. In: _____. *Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 44-90.
- _____. Estudos pré-saussurianos. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 27-52.
- FEYERABEND, P. El problema de la existencia de las entidades teóricas. São Paulo: *Scientiae Zudia*, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 277-312, 2005. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ss/article/view/11038/12806>>. Acesso em: 23 jun. 2014.
- FIORIN, J. L. Por que ainda ler Saussure? In: _____. *Saussure: a invenção da linguística*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 7-20.
- LABOV, W. *Sociolinguistic patterns*. Filadélfia: University of Pennsylvania Press, 1972.

MATELOTTA, M. E. *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2012.

MUSSALIN, F. *O estruturalismo linguístico: alguns caminhos*. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Ferdinand de Saussure e a fundação da linguística sincrônica. In: _____. *Linguística I*. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008. p. 41-50.

_____. A operacionalidade da teoria saussuriana do valor. In: _____. *Linguística I*. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008. p. 51-62.

SAPIR, E. La réalité psychologique des phonèmes. *Journal de psychologie normale et pathologique*, Paris, FR, v. 2, p. 247-265, 1933.

SAUSSURE, F. de. *Curso de linguística geral*. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

WEEDWOOD, B. *História concisa da linguística*. São Paulo: Parábola, 2002.

ORGANIZADORES

Ariel Novodvorski

Gisele Rosa

Lucas Chagas

ENSAIOS
EM TEORIAS LINGÜÍSTICAS

O UNIVERSAL E O PARTICULAR NA LÍNGUA: DOS PRIMEIROS ESTUDOS ACERCA DA LINGUAGEM À TEORIA DE PRINCÍPIOS E PARÂMETROS

Teresa Cristina Nascimento

O interesse por compreender a linguagem específica da espécie humana remonta à Antiguidade e configura um longo processo de estudos, escolas e abordagens que se firmou como ciência no século XIX, mantendo-se, até os dias atuais, como profícuo campo de investigações científicas (Weedwood, 2012). Nesse sentido, é consensual a assertiva de que os estudos que antecederam o advento da Linguística como ciência compreendem o estudo gramatical da Antiguidade Clássica (Grécia e Roma), o período Medieval, a Renascença, a Gramática Comparada e a Neogramática.

Todas as etapas da história da Linguística no Ocidente são permeadas pelas perspectivas de língua como um sistema universal e de línguas como formas particulares; a partir de 1500, essas perspectivas passam a se alternar “em intervalos de aproximadamente um século e meio” (Weedwood, 2012). Essa alternância ocorre em termos de predominância e aceitação entre os que constituem a elite intelectual de um momento; assim, ao longo dos tempos, ambas as perspectivas coexistem, porém com *status* opostos e excludentes.

A tradição anterior à Linguística Comparativa e Histórica, segundo Faraco (2011, p. 29), “havia tratado a linguagem em projetos que a relacionavam com outros interesses (em especial, à lógica, à retórica, à

poética e ao bom uso)”, de modo que uma das perspectivas supracitadas predominava em detrimento da outra. Nota-se essa oposição também durante o século XIX: o método comparativo, por um lado, enfatizou a análise de línguas particulares, comparadas entre si, a fim de reconstituir a língua da qual se originaram as demais – a protolíngua; entretanto, por outro lado, estabeleceu a controversa ideia da universalidade de leis fonéticas que deveriam atuar nas mudanças linguísticas.

No século seguinte, como atesta Weedwood (2012, p. 125), mantém-se “a tensão das épocas anteriores entre o foco ‘universalista’ e o foco ‘particularista’ na abordagem dos fenômenos da língua e da linguagem [...]; o objeto da linguística é definido pelo viés do elemento ‘abstrato’, ‘universalista’, ‘sistêmico’, ‘formal’”. Ainda assim, ao estabelecer a língua como artefato social, Saussure torna o objeto de estudo centrado na particularidade de cada língua, e, ao privilegiar os estudos sincrônicos, os estruturalistas, de modo geral, concentram-se na descrição de línguas particulares, sem a preocupação de evidenciar possíveis aspectos universais que as interliguem.

Nesse processo, o Modelo de Princípios e Parâmetros, proposto por Chomsky (1981), aborda, explora e explica a relação entre os aspectos particulares e universais das línguas naturais, diferindo dos estudos linguísticos desenvolvidos até o advento da Gramática Gerativa, ou seja, aqueles empreendidos desde o século IV a. C.

Da Antiguidade Clássica à Renascença

As especulações acerca da linguagem durante o período que vai desde o século IV a. C. até o final do século XVIII revelam que o interesse pela língua subordinava-se a outro maior, relativo à indagação geral sobre a natureza do mundo que cercava o homem e suas instituições sociais, pautado, portanto, na Filosofia e na Lógica. Outrossim, buscava-se preservar as línguas cultas, fosse para manter o acesso à leitura das obras clássicas ou para garantir a forma “correta” de se expressar.

As primeiras controvérsias entre os estudiosos estabelecem-se na Grécia e referem-se à concepção de língua como reflexo do pensamento, originada de princípios eternos e imutáveis, fora do próprio homem; assim, estabelecer a origem de uma palavra e seu “verdadeiro” significado corresponderia a revelar uma das verdades da natureza. Os que concordavam com esse pressuposto eram chamados naturalistas, e os que se opunham, convencionistas. Essa

questão estendeu-se para as regularidades ou não da língua, dividindo os estudiosos em analogistas e anomalistas (Lobato, 1986).

Nesse período, o aspecto universal é discutido sob a ótica de uma única língua, concebida em seu aspecto de sistema abstrato e de sua materialização, pois não se conheciam outras línguas. A explicação dada ao caráter convencional ou à anomalia da língua repousava em bases universais, como relata Weedwood (2012, p. 27) o nomoteta apreendera imperfeitamente o conhecimento a que tivera acesso direto, ou seja, “embora a língua, na origem, tenha estado ligada diretamente à realidade – e vestígios dessa conexão ainda possam ser encontrados –, agora ela já seria um caminho mais tortuoso para o conhecimento da realidade”.

O mesmo ocorre quanto à pressuposição de que as diferenças existentes na língua (falada ou escrita) são fruto da interpretação – individual – das impressões que as coisas verdadeiras – iguais para todos – provocam na alma. A ênfase no aspecto semântico do discurso e a preponderância do significado em detrimento da forma também ratificam o destaque conferido à perspectiva universal da língua, como a dedicação de Apolônio Díscolo em “mostrar os princípios racionais, a regularidade inerente, que subjazem à sintaxe da frase grega” (Weedwood, 2012, p. 33).

No período seguinte da Antiguidade Clássica, a elite intelectual é representada pelos romanos, que herdaram a tradição gramatical grega, tomando-a como modelo; a semelhança estrutural entre o latim e o grego levou os romanos a tomarem como universais as categorias gramaticais elaboradas pelos gregos. As bases conceituais estoicas e pitagóricas permaneceram nos estudos dos gramáticos e, portanto, a perspectiva universal, ainda que nesse período as reflexões incluíssem duas línguas. Notam-se as mesmas explicações para a origem das palavras, para a relação entre elas e seus referentes, bem como a ênfase ao aspecto semântico e à busca pelo significado original e pela compreensão dos “aspectos superiores à ordem do mundo” (Weedwood, 2012, p. 45).

Durante a Idade Média, várias regiões são conquistadas pelo Império Romano, e o latim clássico configura-se como a língua da erudição, do ensino, da diplomacia e da Igreja. A necessidade de se ensinar latim, tanto para a compreensão dos textos bíblicos quanto para manter o prestígio político, social e econômico vinculado a tal língua, impulsionou a produção de gramáticas, manuais e tratados. Assim, surgiram “as primeiras gramáticas do Ocidente elaboradas para estudantes de uma língua estrangeira” (Weedwood, 2012, p. 45)

Para os falantes não nativos aprenderem o latim, a base semântica e taxonômica da tradição romana mostrou-se ineficiente e foi substituída por uma base descritiva, voltada para

a forma, com tendência crescente de ser escrita e exemplificada pelos vernáculos. Gradualmente, o interesse pelos aspectos particulares das línguas desenvolveu-se, sobretudo, em função das diferenças que surgiram à medida que uma língua materna era usada nas gramáticas para ensinar latim.

À estabilização da aprendizagem do latim na Europa, na África e na Ásia, segue-se o florescimento de obras literárias e gramaticais escritas nos vernáculos. A tendência de enfatizar o viés particular das línguas surge mais em função das necessidades e do objetivo de mostrar que não apenas o latim poderia ser sistematizado do que com o intuito de estabelecer reflexões filosóficas ou linguísticas; então, as gramáticas positivas ganham espaço cada vez maior.

Entretanto, a integração da filosofia aristotélica ao pensamento cristão – a Escolástica – fez ressurgir o interesse pelos aspectos universais, os quais deveriam ser identificados e explicados pelos estudiosos da linguagem. Os pressupostos relativos às partes do discurso, dos conceitos e das significações, postos pelos gregos e herdados pelos romanos, foram considerados universais, e as diferenças, acidentais. Consequentemente, a ênfase aos fatos particulares das línguas foi sendo suplantada pela intenção de mostrar não só as regularidades das diversas línguas, mas uma regularidade igual à do latim. Os estudiosos se propuseram a identificar os princípios universais dos quais derivariam as categorias da gramática, da lógica, da epistemologia e da metafísica.

Concebendo a língua como um reflexo do pensamento – um espelho (*speculum*) –, os gramáticos dessa época ficaram conhecidos como especulativos, cujos maiores representantes são os modistas, assim denominados por enfatizarem os modos de significar, que seriam, necessariamente, correspondentes aos modos de ser e compreender, o que justifica a publicação de várias obras com o nome *De modis significandi*.

Porém, como relata Weedwood (2012, p. 95), com o Renascimento, “as preocupações universalistas dos modistas [...] foram suplantadas, no campo filosófico, pelo nominalismo e, no campo gramatical, pelo humanismo”, pois a valorização da tradição clássica, uma cultura não cristã e abundante em conhecimentos, permitiu que autores antigos fossem conhecidos e que se desenvolvesse o antropocentrismo. A erudição trouxe também o interesse pela literatura e pelo *conhecimento prático dos usos gerais dos poetas e escritores de prosa*,⁵ de modo que a gramática positiva, bem como os aspectos particulares das línguas, volta a predominar nos estudos desenvolvidos, influenciada também pelo interesse em muitas línguas recém-descobertas com a Reforma, principalmente o hebraico, o aramaico, o armênio e o siríaco.

⁵ Definição dada à gramática pelo erudito alexandrino Dionísio de Trácio (século II a. C.), conforme Lobato (1986).

O conhecimento passa a ser produzido e difundido por meio de diversos vernáculos, e não mais apenas pelo latim. Fora da Europa Ocidental, a referida língua não apresentava importância alguma, portanto a crença na universalidade do latim não fazia sentido no contexto exposto. Desse modo, a perspectiva de uma fragmentação linguística de proporções inimagináveis provocou uma reação por parte dos intelectuais e do público, os quais retomaram o interesse pelos aspectos universais. Esses aspectos e os ideais da gramática especulativa são expressos pelos mestres de *Port-Royal*, na *Grammaire Générale et raisonnée*. (Weedwood, 2012).

O século XIX

Os estudos histórico-comparativos, que ocorreram durante o século XIX, foram permeados ora pela ênfase nos aspectos particulares da linguagem, ora pelos universais. Lobato (1986) explica que o estabelecimento de princípios e métodos para classificação de famílias linguísticas e de uma teoria geral das transformações das línguas, a influência do Evolucionismo de Darwin, o quantitativo de estudos já realizados sobre inúmeros vernáculos da Europa e a tendência advinda de se investigarem as línguas como reflexo da nacionalidade, por causa dos ideais do Romantismo, levaram à ênfase nos aspectos particulares da linguagem. Entretanto, a descoberta do sânscrito e das semelhanças entre essa língua, o latim e o grego trouxe a proposição das protolínguas; a formulação das leis fonéticas, válidas para todas as línguas, e a perspectiva dos neogramáticos em considerar as alterações das línguas como sujeitas a leis fixas mudaram outra vez o foco das investigações, buscando as propriedades universais nas línguas.

Também durante o século XIX, o caráter de cientificidade foi atribuído aos estudos acerca da linguagem, quando Saussure delimita o objeto de estudo da Linguística e propõe um método de análise e uma metalinguagem para a nova ciência; nesse momento, então, desenvolve-se a linha de pesquisa estruturalista. O foco dos estudos saussurianos está na língua (em oposição à fala), no sistema linguístico abstrato, de caráter social, convencional e psíquico. Porém, esse caráter abstrato não pressupõe a existência de universais linguísticos; ainda que Saussure não negue a existência de forças que atuam de modo universal e permanente nas línguas, mesmo considerando os estudos diacrônicos, ele estabelece a primazia da sincronia. Ademais, os estruturalistas se ocupam da descrição de cada língua em particular e consideram ser impossível existir uma gramática universal.

A Sintaxe Gerativa

A Sintaxe Gerativa, proposta por Noam Chomsky no início de 1950, ao longo de sua trajetória histórica, passou por diversas adequações teóricas, à medida que dados científicos emergiam das pesquisas desenvolvidas em variadas línguas. Nesse cenário, a Teoria de Princípios e Parâmetros corresponde ao terceiro e atual estágio dessa vertente linguística (Raposo, 1998).⁶ O objetivo principal de Chomsky (1998) e de seus seguidores é claramente expresso na proposição relativa à principal tarefa da Linguística: explicitar, objetiva e cientificamente, o conhecimento linguístico dos falantes e compreender e explicar a *faculdade da linguagem* – a capacidade inata de todos os seres humanos desenvolverem uma dada língua por meio de um módulo mental independente, biológico e comum aos usuários de todas as línguas naturais, a gramática universal (GU).

Delineia-se, portanto, um arcabouço teórico de caráter mentalista e racionalista, cujo foco são os aspectos universais da língua. Assume-se a existência de uma estrutura de regras universal subjacente à realização morfológica e fonológica da língua, responsável por atribuir às entidades linguísticas os caracteres necessários para a formação de uma sentença aceitável e gramatical. Desse modo, com um número finito de regras, graças à GU, o falante é capaz de gerar um número infinito de enunciados. Ainda assim, contrariamente ao que ocorreu no campo de estudos da linguagem até então, a ênfase no universal não exclui o particular, sendo este, inclusive, relevante para corroborar aquele.

Mesmo antes de Princípios e Parâmetros, a descrição de diversas línguas já se constituía profícuo campo de pesquisa, dentre outros motivos, pela abordagem dedutiva do Gerativismo, isto é, pela proposição inicial de um axioma referente a um dado aspecto universal da língua, que é, posteriormente, verificado por meio das estruturas descritas do maior número possível de diferentes línguas.

Nessa perspectiva, entende-se o interesse pelas particularidades das línguas, pois as semelhanças confirmam certas hipóteses, enquanto as diferenças apontam novos questionamentos a serem respondidos. Por conseguinte, as regras de formação dos enunciados linguísticos – que são finitas – multiplicaram-se de modo a contemplar as diferenças entre as línguas ou entre estruturas de uma mesma língua. Para o objetivo central da teoria, a expansão da

⁶ Teoria Padrão e Teoria Padrão Estendida correspondem, respectivamente, à primeira e à segunda fase. Considera-se o programa minimalista parte da Teoria de Princípios e Parâmetros (Chomsky, 1997).

capacidade gerativa das línguas é proporcionalmente inversa à adequação explicativa da gramática universal.

Com o intuito de limitar a capacidade gerativa das línguas, as inúmeras regras então formuladas pelas pesquisas desenvolvidas em diversas línguas foram significativamente reduzidas, considerando-se princípios comuns a que estavam subordinadas variadas regras, até então derivadas de princípios diferentes. As diferenças entre as línguas foram adequadamente explicadas com base na Teoria de Princípios e Parâmetros. Segundo Kennedy (2013, p. 91),

os gerativistas assumem que a GU é composta por dois conjuntos de elementos. O primeiro deles são os *Princípios* universais, comuns a todas as línguas humanas, e o segundo são os *Parâmetros* particulares, que serão formatados conforme a experiência linguística dos indivíduos.

Chomsky (1998) afirma que a GU apresenta princípios universais e parâmetros particulares, sendo estes portadores de opções, em número limitado, responsáveis pelas diferenças existentes entre as línguas. Essas opções condicionam-se aos princípios e são realizadas morfológica e fonologicamente, obedecendo à sintaxe universal e em conformidade com as possibilidades existentes nos parâmetros. Para explicitar esse pressuposto, apresentam-se as noções de língua-I e língua-E: todos os indivíduos nascem com a GU, em que os princípios subjacentes a todas as línguas e os parâmetros encontram-se de forma potencial e latente.

A criança exposta a uma língua-E (usada pela comunidade linguística em que se encontra) recebe os estímulos necessários para que os parâmetros sejam acionados de uma ou outra forma. Ressalta-se o fato de que a ativação de dado parâmetro não pressupõe a inexistência de outro, mas, sim, que, naquela língua, ele não foi acionado, ou ligado, e encontra-se em estado latente, tanto que é possível ao ser humano aprender mais de uma língua.

Essa parametrização advinda da exposição à língua-E e o desenvolvimento da GU até que a aquisição de uma dada língua aconteça, constituindo o conhecimento acerca dessa língua, é o que se chama de língua-I, “um conjunto de conhecimentos especializados e relativamente independentes entre si” (Kennedy, 2013, p. 41). A língua-E, conforme o autor citado, designa um código linguístico específico a uma sociedade, investido, pois, de caráter cultural, político e histórico. O desenvolvimento das pesquisas norteadas pelas concepções apresentadas explora inúmeros aspectos de línguas-E — como ordem canônica, ausência/presença de traços linguísticos, flexões etc. —, ratificando a assunção da GU.

Os axiomas são empregados no estudo de línguas orientais, ocidentais, línguas de sinais, línguas em extinção, *crioulos*, *pidgins*, interlínguas, variáveis e variantes de uma mesma língua,

dentre os quais se incluem estudos diacrônicos e sincrônicos. Outras áreas de estudo, como Aquisição de Linguagem, Morfologia, Fonologia, entre outros, utilizam o aparato teórico do Gerativismo como uma das vertentes da Sociolinguística, a Variação Paramétrica.

Considerações finais

Conforme o exposto, nota-se que o interesse pelos aspectos universais e particulares da língua alternou-se ao longo dos estudos acerca da linguagem de modo excludente, ou seja, a ênfase conferida a um aspecto pressupunha o descrédito do outro, ainda que um determinado grupo continuasse as investigações sob a ótica desprestigiada. Essa oposição entre a adoção de uma ou outra perspectiva justifica-se por diversos motivos, próprios ao momento histórico de cada período: questões de ordem filosófica, política, cultural, delimitação do objeto de estudo, perspectiva teórica, crenças e metodologia.

Considerando-se os momentos referentes aos estudos da linguagem abordados neste trabalho, a Teoria de Princípios e Parâmetros, de modo diferente dos demais, contempla e explica tanto as particularidades como os aspectos universais da língua, pois ambos são relevantes para que seja alcançado o objetivo central da teoria. Além disso, apesar de inseridos no arcabouço dessa linha de estudo, tais aspectos revelam-se importantes ferramentas para outros campos, inclusive não linguísticos.

REFERÊNCIAS

CHOMSKY, N. *Knowledge of language: its nature, origins, and use*. New York: Praeger, 1986.

CHOMSKY, N. Novos horizontes no estudo da linguagem. *Delta: documentação de estudos em lingüística teórica e aplicada*, São Paulo, v. 13, 1997. Número especial. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44501997000300002&script=sci_arttext#titulo>. Acesso em: 10 mar. 2014.

FARACO, C. A. Estudos pré-saussurianos. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Org.). *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 27-51. v. 3.

KENNEDY, E. *Curso básico de linguística gerativa*. São Paulo: Contexto, 2013.

LOBATO, L. M. P. *Sintaxe gerativa do português: da teoria padrão à teoria da regência e ligação*. Belo Horizonte: Vigília, 1986.

RAPOSO, E. *Teoria da gramática: a faculdade da linguagem*. Lisboa: Caminho, 1998.