

(DES)CAMINHOS ENTRE A BNCC E O ENEM: A ARGUMENTAÇÃO [META]GENERICAMENTE SITUADA NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Rodrigo Albuquerque*
rodrigo.albuquerque.unb@gmail.com
Universidade de Brasília

Kássia Paula Silva**
kassiafontenele@hotmail.com
Universidade de Brasília

Resumo: Por meio de uma análise documental da BNCC e da Cartilha do Participante do ENEM, almejamos investigar como a noção de argumentação é enquadrada nos dois documentos. Além disso, desejamos sugerir caminhos pedagógicos que, a partir de gêneros discursivos do domínio jornalístico-midiático (previstos na BNCC), possam ampliar a competência metagenérica na dissertação escolar (avaliada no ENEM). Concebemos que tal ampliação inclui situar a argumentação em determinado gênero, o que nos motivou a realizar a análise documental crítica tanto da BNCC quanto da Cartilha do Participante para encontrarmos pistas de que a argumentação se associa às demandas genéricas. Concluímos que predomina nos dois documentos uma noção generalista/universal de argumentação (desvinculada de enquadres genéricos), o que justificaria a propositura de um trabalho pedagógico de leitura e de escrita em distintos gêneros com foco em atributos genéricos funcionais, para que o/a professor/a, como mediador/a, possa instigar o/a estudante a ajustar os caminhos argumentativos entre os gêneros (em especial, entre os gêneros jornalísticos e a dissertação escolar).

Palavras-chave: Domínio jornalístico-midiático; dissertação escolar; BNCC; Cartilha do Participante; competência metagenérica.

1 Considerações Iniciais

Apesar de serem frequentes as críticas dirigidas às bancas examinadoras que insistem em avaliar os/as candidatos/as por meio de propostas de redação vinculadas ao gênero *dissertação escolar*, esse gênero – que se dissocia de uma demanda social, cumpre com propósitos unicamente avaliativos (Albuquerque; Souza, 2022), constrói um sujeito descorporificado que usa a língua apenas como instrumento (Vidon, 2018), e se vincula a uma prática textual artificial e superficial (Herênio; Santos, 2020) – ainda predomina tanto em provas do tipo ENEM quanto em vestibulares e em concursos públicos. Essa paradoxal realidade, por si só, já justificaria a proposição de caminhos pedagógicos que ampliem a competência metagenérica dos/as estudantes na escrita

* Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília (PPGL/UnB) e docente da mesma instituição.

** Mestra em Linguística pela Universidade de Brasília (PPGL/UnB).

de dissertações escolares e, em especial, se valham de atributos de outros gêneros com maior ressonância social, a fim de que possamos fomentar espaços, em sala de aula, para construirmos uma argumentação [meta]genericamente situada.

Sustentamos a ideia de que gêneros discursivos que, de fato, nos inscrevem em dadas práticas socioculturais podem mobilizar construções argumentativas com maior autenticidade, visto que tais gêneros se vinculam a demandas efetivamente sociais e convocam sujeitos (inter)atuantes no mundo, inspirando, assim, uma produção textual autoral decorrente de sua experiência (meta)genérica. Ao transpor seus argumentos para a dissertação escolar, esperamos que os/as alunos/as, a partir da mediação do/a professor/a, adquiram consciência metagenérica, a fim de analisarem criticamente os atributos genéricos formais e funcionais, e as construções argumentativas comuns entre a dissertação escolar e os gêneros discursivos inscritos no domínio jornalístico-midiático. Destacamos, ainda, o silenciamento da BNCC relativamente à dissertação escolar, o que demonstra a dissintonia entre esse documento e a avaliação do ENEM.

Por meio de uma análise documental da BNCC e da Cartilha do Participante do ENEM, almejamos investigar como a noção de argumentação é enquadrada nos dois documentos. Além disso, desejamos sugerir caminhos pedagógicos que, a partir de gêneros discursivos do domínio jornalístico-midiático (previstos na BNCC), possam ampliar a competência metagenérica na dissertação escolar (avaliada no ENEM). Sob essa ótica, o trabalho pedagógico, por exemplo, com o artigo de opinião traria insumos linguístico-discursivos e textuais para que o/a aluno/a possa transpor argumentos com os quais se afilie – adaptando-os e enquadrando-os com competência metagenérica – para a dissertação escolar, a exemplo do que ocorre na leitura de textos motivadores na avaliação do ENEM. Essa inter-relação genérica (mais especificamente no âmbito da argumentação) deve respeitar as idiossincrasias de cada gênero e pode colaborar com a propositura de tarefas pedagógicas que tanto instiguem o protagonismo e a autonomia dos/as estudantes no que tange aos ajustes genéricos quanto propiciem a coesão entre as orientações da BNCC e a avaliação das redações do tipo ENEM.

Além das considerações iniciais e das considerações finais, propomos, a seguir, uma discussão teórica que, a partir da noção de gêneros discursivos, defenda a ideia de que a ampliação da competência metagenérica perpassa o entendimento de que a argumentação deve ser [meta]genericamente situada. Na sequência, apresentamos o desenho e o aporte metodológico do estudo, por meio da análise documental crítica da BNCC e da Cartilha do Participante. Por fim, propomos, a partir desse enquadre

teórico-metodológico, a análise dos dois documentos, com vistas a focalizar a noção de argumentação assumida em cada um deles e apontar caminhos pedagógicos que, no âmbito da argumentação, propiciem maior congruência entre a BNCC e o ENEM.

2 A argumentação [meta]genericamente situada

Ancoramo-nos a uma noção de argumentação que se situa na confluência entre os domínios sociodiscursivos e sociointeracionais (Amossy, 2009, 2011, 2020; Plantin, 2008, 2011). A partir dessa convergência teórica, pressupomos que argumentar, como “... característica inerente do discurso”, envolve sujeitos que, na troca verbal, deixam marcas no tecido textual (Amossy, 2009, p. 254); e não constitui atividade discursiva situada “nem ‘na língua’, nem como uma simples postura enunciativa [...], mas como uma forma de interação problematizante formada de intervenções orientadas por uma questão” (Plantin, 2011, p. 18). Ademais, reiteramos que, “se o uso da linguagem se dá na forma de textos e se os textos são constituídos por sujeitos em interação [...], *argumentar é humano*” (Koch; Elias, 2016, p. 23), o que significa que argumentar é intrínseco à linguagem humana (Fiorin, 2015); e que todos os textos têm, portanto, orientação argumentativa (Cavalcante *et al.*, 2019a, 2019b, 2021).

Amossy (2009, p. 254) revela que dispomos de uma gama de recursos verbais para “... orientar a forma como a realidade é percebida, influenciar um ponto de vista e direcionar o comportamento...”, concebendo, assim, que a argumentação integra o funcionamento discursivo, o qual deve ser investigado de forma descritiva e analítica (e não de modo prescritivo e avaliativo). Nessa linha de pensamento, Amossy (2009, p. 264-265) observa que “a teoria da argumentação no discurso tenta conciliar a reconstrução dos argumentos formais subjacentes ao texto com uma exploração das muitas e, às vezes, sutis maneiras pelas quais os argumentos são inscritos no tecido do texto...”. Os sujeitos, por sua vez, são determinados pelas “... restrições sociais e institucionais impostas à troca verbal pelas regras do gênero ...”, na medida em que exercem as próprias capacidades de escolha (Amossy, 2009, p. 265-266).

Amossy (2011, p. 133) registra, ainda, que “... a argumentação não se inscreve somente na materialidade discursiva [...], mas também no interdiscurso”, de modo que a análise argumentativa inclua: os argumentos situados na materialidade do discurso; o enquadre da argumentação em situação enunciativa precisa (participantes, lugares, momentos, circunstâncias...); a inscrição em dado interdiscurso, incluindo tanto o dito

em si (antes e durante a tomada da palavra) quanto o modo como o dito se estabelece (a retomada, a modificação, a refutação, o ataque...); assim como a inter-relação do *logos* (o uso dos argumentos), do *ethos* (a imagem do/a interlocutor/a projetada no discurso) e do *pathos* (a emoção construída discursivamente).

Ao discutir princípios de análise argumentativa, Amossy (2020) ratifica que um enquadre epistêmico sociointeracionista opta por inscrever a argumentação em uma abordagem: linguageira (acionada não apenas por operações lógicas e por processos mentais, mas também pelos meios que a linguagem pode oferecer); comunicacional (compreendida nas relações interlocutivas); dialógica (atuante sobre dado auditório e inserida em uma confrontação de pontos de vista); genérica (vinculada a dado gênero discursivo) e, por fim, textual (investigada no nível da construção textual).

As abordagens linguísticas estruturalistas consideram que a argumentação se constrói a partir de um contexto puramente linguístico, sendo possível predizer, sob essa perspectiva, o que determinado/a interlocutor/a enunciará em seguida (Plantin, 2008). Distante dessa perspectiva, Plantin (2008) propõe um modelo dialogal, a partir do qual a situação argumentativa típica ocorre diante do confronto de pontos de vista distintos em relação a uma mesma pergunta: a pergunta argumentativa. Tal modelo se baseia nos atos fundamentais de propor, opor e duvidar, que são, respectivamente, ocupados por três distintos/as interlocutores/as: o/a proponente, que é o/a primeiro/a a responder à pergunta; o/a oponente, que elabora a resposta em oposição à resposta dada pelo/a proponente (a contrarresposta); e o/a terceiro/a, que não se alinha nem ao/à proponente, nem ao/à oponente (Plantin, 2008).

Em adesão às ideias de que os sujeitos se determinam pelas regras inerentes aos gêneros discursivos (Amossy, 2009), de que a argumentação se inscreve em uma abordagem genérica (Amossy, 2020) e de que os sujeitos – em determinado gênero (acrescentamos) – estabelecem distintos pontos de vista e alternam papéis sociais (Plantin, 2008), avaliamos ser salutar trazer aqui a nossa afiliação teórica quanto à noção de gêneros discursivos. Antes de tudo, partimos da concepção sócio-histórica e dialógica de Bakhtin (2010) – sobretudo por ele ser, consoante Marcuschi (2008, p. 152), “uma espécie de bom-senso teórico em relação à concepção de linguagem” –, que define gêneros discursivos como decorrentes do uso linguageiro, visto que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”; e que o emprego da língua se dá por tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais

refletem condições e finalidades específicas de cada campo no que diz respeito à construção composicional, ao conteúdo temático e ao estilo (Bakhtin, 2010, p. 261).

Sob esse guarda-chuva epistêmico, situamos duas outras vertentes. A primeira é a sociorretórica, sócio-histórica e cultural, por perspectivar os gêneros como ações sociais tipificadas oriundas de situações retóricas recorrentes (Miller, 1984; Bazerman, 2004), sob o entendimento de que os nossos atos de fala sinalizam modos típicos de agir, inscrevendo-nos em atividades sociais específicas (Bazerman, 2004), e de que essas situações retóricas recorrentes congregam, para além de instâncias materiais, processos interpretativos negociados (inter)subjetivamente (Miller, 1984). A segunda é a interacionista e sociodiscursiva, por conceber os gêneros como (mega)instrumento para abarcar formas específicas de semiotização (Bronckart, 2007) e para (inter)agir nas distintas situações de linguagem (Dolz; Schneuwly, 2004).

Advogamos que a possibilidade de utilizar referências teóricas diversas e, assim, adotar uma perspectiva mestiça “... é a qualidade mais notável que a perspectiva dos estudos de gêneros tem a oferecer aos estudos da linguagem” (Motta-Roth, 2008, p. 368). Na convergência entre essas três vertentes teóricas, assumimos uma noção de gênero que, ao mesmo tempo, preserva a relação intrínseca assumida entre atividade humana e enunciação relativamente estável (Bakhtin, 2010); e atribui destaque a uma dimensão (inter)acional, ao prever – a cada interlocução – distintas possibilidades de semiotização (Bronckart, 2007), as quais se tipificam a partir das situações retóricas recorrentes (Miller, 1984; Bazerman, 2004). Em suma, salientamos que tais gêneros “estruturam, organizam, enquadram e regulam as ações e as interações sociais [...] naquilo que elas têm de semelhante ou de inusitado” (Carvalho, 2005, p. 149).

Na interface dos debates concernentes à(s) teoria(s) de gêneros discursivos e à competência metagenérica, Albuquerque (2022, p. 2) argumenta que não haveria uma sobreposição epistêmica entre as duas noções, já que, ao tratarmos de competência metagenérica, manteríamos o interesse “... na relação do/a usuário/a com as práticas sociais do gênero, com foco na aquisição de competências de linguagem por meio de atividades sociais de leitura, de escrita e de oralidade”. Antes de ser aventada essa noção no âmbito da Linguística de Texto, Bakhtin (2010, p. 283) já concebia, no final da década de 1970, que “nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras...”. Maingueneau (2005), no final da década de 1990, ratificou esse

pensamento, ao conceber que os enunciados possuíam certo estatuto genérico, o que nos permitia identificar os gêneros em que nos inscrevíamos.

Na Linguística de Texto, esse debate parece emergir com o trabalho de Koch *et al.* (2003), ao nos sensibilizar para o estudo das convenções (meta)genéricas, com foco no (re)conhecimento, na (re)elaboração e na (re)apropriação das práticas sociais. Acrescentam Koch *et al.* (2007) que a familiaridade entre os gêneros discursivos – as relações intertextuais estabelecidas por esses gêneros – favoreceria a construção de modelos cognitivos que poderiam ser usados em interlocuções futuras. Tais modelos incluem conhecimentos “... sobre o que [os gêneros] são, como se definem, em que situação devemos produzi-los, a quem devem ser endereçados, que conteúdo é esperado nessas produções e em que estilo fazê-lo” (Koch; Elias, 2012, p. 54), a fim de que possamos interagir de forma conveniente nas diversas práticas sociais (Koch, 2015; Koch; Elias, 2008). Além disso, o prefixo *meta-*, de metagenérica, revela que “... nossa experiência sociocultural em dado gênero (e a consequente reflexão acerca de seu funcionamento) propicia a composição de enquadres sociocognitivos no gênero em questão...” (Albuquerque, 2022, p. 9).

Em nossa visão, a reflexividade decorrente da experiência com distintos gêneros deveria envolver práticas pedagógicas que focalizassem os atributos funcionais dos gêneros e, por conseguinte, a compreensão de que os atributos formais emergem – e não prescrevem padrões de escrita – do funcionamento de cada gênero. Ou seja, a função dá sentido à forma, e não o contrário. Ilustramos essa relação com o gênero *lista de compras*. O seu formato (em lista e por categorias de produtos) seria justificado pela função do gênero, que, em linhas gerais, consistiria em trazer maior praticidade à tarefa de fazer compras. Assim, não faria o menor sentido produzirmos uma lista de compras em ordem alfabética, por exemplo.

Nas atividades de escrita, o/a interagente deve lançar mão de conhecimentos quanto aos atributos genéricos formais e funcionais, internalizando-os, a fim de poder utilizá-los em situações análogas futuras. Logo, vincular os gêneros às práticas sociais em que os/as estudantes, de algum modo, estão inseridos/as significa colaborar para que a competência metagenérica se amplie e, portanto, dar autonomia para que tais discentes se emancipem nas próprias práticas sociais, na medida em que avaliam as condições interlocutivas e adaptam o gênero a tais condições. Essa proposta parece, à primeira vista, trazer algo muito distante das possibilidades pedagógicas. Contudo, ao rememorarmos que “não contamos piada em velório, nem cantamos hino do nosso

time de futebol em uma conferência acadêmica” (Koch; Elias, 2012, p. 53), é possível concluir que aprendemos acerca do funcionamento genérico imersos/as nas práticas sociais evocadas pelo gênero. Sob essa perspectiva, assumimos que a escola poderia evocar – mesmo que de modo simulacro – enquadres [meta]genéricos particulares.

Em suma, a trajetória teórica por nós aqui proposta inclui situar a argumentação em dado enquadre [meta]genérico; perspectivar a noção de gêneros discursivos em domínio sociointeracional e, portanto, dialógico; e aplicar o conceito de competência metagenérica nas atividades escolares, como instrumento pedagógico que, ao mesmo tempo, diagnostica os saberes, favorece a reflexividade e potencializa a escrita dos/as discentes. Podemos constatar tais ações em tarefas didáticas que situem o/a aprendiz em cenas interlocutivas/genéricas socioculturalmente possíveis; e, ainda, favoreçam a mediação dos conhecimentos por meio de encaminhamentos pedagógicos pautados em demandas [meta]genéricas legítimas.

3 (Per)cursos da pesquisa: uma análise documental crítica

Nesta pesquisa, analisamos a BNCC e a Cartilha do Participante à luz da Análise Documental (AD) e da Análise de Discurso Crítica (ADC), como métodos de pesquisa qualitativos, no que tange ao enquadre dado à argumentação. Além disso, propomos que essa análise documental crítica possa apontar caminhos pedagógicos possíveis para o ensino de Língua Portuguesa. Acrescentamos que essa proposta se harmoniza integralmente com a abordagem qualitativa, tendo em vista o nosso interesse por uma pesquisa de caráter fluido, exploratório, flexível, orientada para os dados e sensível ao contexto (Mason, 2002). Pressupomos, ainda, que “as interações e os documentos são considerados formas de constituir, de forma conjunta (ou conflituosa), processos e artefatos sociais” (Flick, 2009, p. 8).

No que concerne à ADC, Bessa e Sato (2018, p. 129) recomendam ao/à analista (de discurso): “(a) identifica(r) um problema social que tenha implicações para a ordem social; (b) busca(r) os elementos semióticos para a análise e (c) volta(r) seu olhar para a prática na busca por sua compreensão”. Partimos, assim, de dois problemas sociais latentes no ensino de texto (sobretudo no Ensino Médio) – o foco quase que exclusivo na (re)escrita de dissertações escolares e o escasso trabalho pedagógico com outros gêneros. A partir dessa constatação, buscamos elementos semióticos para a análise desses problemas (seja na BNCC, seja na Cartilha do Participante), a fim de avaliar o

enquadre da argumentação nos documentos e – devido à relação intergenérica da dissertação escolar com os gêneros discursivos em domínio jornalístico-midiático – propor um trabalho pedagógico a partir de gêneros situados em instâncias sociais. Na tentativa de buscar soluções para o problema evidenciado, trazemos, por fim, algumas sugestões pedagógicas que se valem dessa inter-relação para ampliar a competência metagenérica na escrita de dissertações escolares.

Em relação ao problema evidenciado, destacamos a própria configuração desse gênero, o qual – sob a crença de contemplar manifestações objetivas, imparciais e neutras (Vidon, 2013) – desconsidera a relação entre gênero e prática social, o que o reduz apenas a uma fórmula a ser ensinada (Bonini, 2007); segue modelos ideais de textos/discursos esperados; e constrói sujeitos descorporificados que usam a língua apenas como instrumento (Vidon, 2018). Além desses atributos socialmente estereis, justificados pela ausência de qualquer preocupação sociointerativa explícita (Bunzen, 2006), o problema se intensificaria com a reduzida variedade de textos com os quais os/as alunos/as têm contato e com a ausência de ações pedagógicas que tratem da argumentação situada em gêneros: da dissertação escolar aos gêneros do domínio jornalístico-midiático. Oportunizar ao/à estudante analisar as inter-relações genérico-argumentativas significa situá-lo/a como protagonista do processo de aprendizagem e torná-lo/a, gradativamente, mais competente na escrita desses gêneros.

No que tange à AD, assumimos que esse método possibilita construir inferências por meio de indicadores expressos no próprio documento (Bardin, 1977), os quais representam vestígios da atividade humana em dada época (Cellard, 2008). Ao defender que a Análise Documental pode ser realizada em combinação com outras teorias linguísticas, como a Linguística de Texto e a Análise de Discurso, por exemplo, Kobashi (1996) frisa as tentativas fracassadas de incorporar procedimentos da Análise de Discurso à Análise Documental, tendo em vista que esta não se preocupava com as condições sócio-históricas da produção discursiva (somente com a identificação da base temática dos textos) e que “... a apropriação equivocada de conceitos de outras áreas poderia produzir modelos [analíticos] inconsistentes” (Kobashi, 1996, p. 17).

Apesar dos riscos de apropriação equivocada, insistimos em combinar os dois métodos (AD e ADC), em decorrência do nosso interesse tanto na base temática dos textos quanto na produção (sócio)discursiva – isto é, na análise discursivo-textual que considera os co(n)textos de produção, distribuição e consumo (Fairclough, 2001) dos documentos a serem, na próxima seção, analisados. Valemo-nos destas operações:

ler o texto, selecionar o conteúdo, analisar, organizar, representar (dar forma a fim de torná-lo manipulável), categorizar, (re)ler, sistematizar e (des/re)construir o material (Kobashi, 1996; Alves *et al.*, 2021). Conforme recomenda Cellard (2008), dividimos a análise em duas fases, a saber: análise preliminar (contexto, autoria, autenticidade e confiabilidade, natureza, conceitos-chave, e lógica interna) e análise propriamente dita (o modo como a argumentação seria enquadrada na BNCC e na Cartilha).

4 A ampliação da competência metagenérica: caminhos pedagógicos

Esta seção será dividida em dois momentos: a análise documental da BNCC e da Cartilha do Participante do ENEM no que diz respeito ao enquadre dado à noção de argumentação em ambos os documentos; e a proposta de caminhos pedagógicos que tragam insumos, a partir da inter-relação dos gêneros pertencentes ao domínio discursivo jornalístico-midiático e da dissertação escolar, para ampliar os repertórios socioculturais dos/as discentes e, por conseguinte, a competência metagenérica na dissertação escolar (mais especificamente no tocante à argumentação).

Com relação à Análise Documental, é imprescindível registrar que nos valem das operações propostas por Kobashi (1996) e por Alves *et al.* (2021); bem como das duas fases sugeridas por Cellard (2008): a análise preliminar e a análise propriamente dita. A respeito da análise preliminar, evidenciamos que os dois documentos foram publicados em 2018 (BNCC) e em 2022 (Cartilha do Participante) pelo Ministério da Educação, o que, por si só, já revela ser uma fonte autêntica e confiável. Enquanto a BNCC consiste em documento de natureza pedagógica, a Cartilha do Participante tem natureza avaliativa e, igualmente, pedagógica. Ambas trazem conceitos-chave que orientam o ensino – funcionando seja como base comum para os currículos brasileiros (BNCC), seja como orientação quanto aos critérios avaliativos da redação (Cartilha).

No que tange à BNCC, a análise propriamente dita será realizada nas seguintes etapas: competências gerais para a Educação Básica; aprendizagens na transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental; Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais); Ensino Médio; e Campo jornalístico-midiático (Ensino Fundamental e Ensino Médio). A seguir, transcrevemos a competência geral para a Educação Básica n. 7.

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e

o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (Brasil, 2018, p. 9).

Mesmo que a BNCC não situe essa competência em dado(s) gênero(s) – o que faz total sentido, por ser uma competência geral para a Educação Básica –, avaliamos que a ação de argumentar, como foi definida, pode se vincular a qualquer gênero, o que significa que, independentemente do gênero, o/a estudante deve conduzir a sua argumentação para defender determinado ponto de vista que, a partir de informações confiáveis, respeite e promova os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável. É claro que, quanto mais competente [meta]genericamente for o/a estudante, maior autonomia ele/a terá para ajustar a argumentação ao gênero, de modo a perceber que o argumento selecionado pode ter configurações distintas, por exemplo, na carta de leitor, no artigo de opinião e na dissertação escolar.

Sobre as competências gerais para a Educação Básica, ratificamos que a ação de argumentar – tanto a escolha desse verbo como o destaque para tal ação – sinaliza a presença dessa competência em todos os componentes curriculares da Educação Básica. Isto é, a ação de argumentar é necessária em todas as áreas do saber, e o ensino da argumentação seria, em alguma medida, tarefa de todas as áreas. Como é possível adotar discursos violentos no âmbito da argumentação, a BNCC enfatiza a expectativa de que a ação de argumentar deve ser feita com base em fatos, dados e informações confiáveis, assumindo-se posicionamento ético, em postura nitidamente combativa à emergência de *Fake News*. Além desse olhar ético, o documento associa a argumentação à formulação, à negociação e à defesa de ideias, pontos de vista e decisões. Assumimos, portanto, que o enquadre dado à argumentação já é, desde o princípio, pautado no intercâmbio – no pleno sentido do termo – responsável de ideias, pontos de vista e decisões. Cabe ao/à professor/a propor enquadres [meta]genéricos.

Sobre a síntese das aprendizagens na transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, avaliamos que a meta esperada nessa transição – “Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida (Brasil, 2018, p. 55)” – revela, em relação às competências gerais para a Educação Básica, um estágio inicial acerca do que se concebe ser a argumentação, visto que o foco incide muito mais na textualidade em si (argumentar/relatar em sequência temporal e causal); o meio de expressão é oral e a ação de argumentar se vincularia a determinado gênero (argumentar/relatar estaria

organizado e adequado ao contexto em que se insere a oralidade produzida). Embora o documento não especifique os gêneros (como seria esperado nessa etapa), ele nos sensibiliza para os possíveis contextos de produção, o que, por sua vez, não deixa de focalizar práticas sociais engendradas por gêneros discursivos.

Sobre o Ensino Fundamental, observamos que, nas competências específicas de Linguagens para esse nível de ensino, a BNCC mantém total coerência com as competências gerais para a Educação Básica, ao propor, na competência 4, que os/as discentes deveriam ser capazes de

utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo (Brasil, 2018, p. 65).

Em alinhamento com as competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental, a competência n. 6 de Língua Portuguesa para esse segmento reitera o posicionamento ético e crítico no tocante à análise de informações, argumentos e opiniões, conforme situa a habilidade: “analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais” (Brasil, 2018, p. 87). Direta ou indiretamente abarcadas por essa competência, preveem-se, no documento, distintas habilidades que enquadram a argumentação nos anos iniciais em dado gênero discursivo – como: carta pessoal, carta de reclamação, notícia, reportagem, vídeo em *vlog* argumentativo, TV, rádio, mídia impressa e digital típicas do universo infantil (filme, desenho animado, HQ, *games*). Além disso, argumentar se situa no âmbito tanto da análise/leitura quanto da produção, com a ressalva de que, na produção, as propostas se vinculam sempre a dada atividade cotidiana dos/as estudantes desse segmento – tais como: planejar e produzir uma carta de reclamação; opinar e defender ponto de vista polêmico relativo a situações escolares; roteirizar, produzir e editar vídeo para *vlog* argumentativo; e argumentar oralmente sobre acontecimentos de interesse social.

Nas habilidades dos anos finais do Ensino Fundamental, a argumentação não é só situada em diversificados gêneros discursivos (notícia, artigo de opinião, editorial, entrevista, anúncio publicitário, carta de leitor, comentário, resenha crítica, carta de solicitação, carta de reclamação), mas também desenquadrada de gêneros de maior

ressonância social (como os listados anteriormente) e reenquadrada em um domínio puramente pedagógico. Esse reenquadre ocorre, por exemplo, em debates realizados em sala de aula, a partir de temas polêmicos, cuja situação interlocutiva se restringe à discussão dos temas e aos papéis sociais de professor/a e alunos/as, com foco no respeito à opinião do/a outro/a e na dinâmica dos turnos de fala em esfera puramente escolar (professor/a faz a mediação do debate e alunos/as debatem).

Todavia, cabe destacar que apenas duas habilidades inscrevem o debate em situações interlocutivas mais distantes dessa esfera: entrevistar especialistas; e refletir no que tange: ao perfil dos/as interlocutores/as, às estratégias argumentativas mais eficazes, à validade e à força dos argumentos (Brasil, 2018). É igualmente importante ressaltar que os gêneros discursivos orais não têm o mesmo tratamento dos gêneros escritos, na medida em que não recebem enquadre em um gênero específico. A esse respeito, fazemos o destaque para a não nominalização de qualquer gênero oral que não seja o debate, como podemos notar na seguinte habilidade: “analisar, em gêneros orais que envolvam a argumentação...” (Brasil, 2018, p. 145). Contudo, avaliamos que, mesmo sem nominalizar esses gêneros, o documento integra oralidade e escrita, ao explicitar, na maior parte do documento, tarefas de produção (não especificando: oral ou escrita) e usos de recursos linguísticos, transcendendo a propositura de tarefas de (re)escrita e de uso de recursos exclusivamente de (re)escrita.

Ainda relativamente aos anos finais do Ensino Fundamental, notamos que as habilidades sinalizam ações de análise/leitura (analisar, perceber, identificar, avaliar, compreender, comparar e explicar), bem como ações de escrita e de reescrita (utilizar, planejar e produzir). Além disso, destacamos que a ideia de argumentação predomina em gêneros prototipicamente argumentativos, conforme ilustra a habilidade: “analisar e utilizar as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar, tais como notícias [...], da ordem do argumentar, tais como artigos de opinião e editorial ...” (Brasil, 2018, p. 145). Todavia, há indícios de argumentação de modo generalista, conforme evidencia a habilidade: “analisar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e seus efeitos de sentido” (Brasil, 2018, p. 177). A ideia de textos argumentativos é, ao mesmo tempo, vaga, por haver diversos textos argumentativos (com funcionamento genérico também distinto); e limitada, por haver orientação argumentativa em qualquer gênero/texto.

Sobre o Ensino Médio, constatamos que, nas competências específicas de Linguagens para esse nível de ensino, a BNCC mantém total coerência com as competências gerais para a Educação Básica, ao propor, na competência 3, que os/as discentes deveriam ser capazes de

utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global (Brasil, 2018, p. 490).

Abarcadas por essa competência, há, no documento, cinco habilidades que não enquadram a argumentação em dado gênero discursivo, talvez por serem habilidades da área de Linguagens (e não do componente Língua Portuguesa), mas sugerem: a participação em processos de produção em diferentes linguagens; o posicionamento crítico em relação a diversas visões de mundo; o debate de questões polêmicas de relevância social; a formulação de propostas e a tomada de decisões relativas ao bem comum, aos direitos humanos, à consciência socioambiental bem como ao consumo responsável; e o mapeamento de possibilidades de atuação social, política, artística e cultural para enfrentar desafios contemporâneos (Brasil, 2018). Tanto a competência quanto as habilidades, embora não enquadrem a argumentação a dado(s) gênero(s), evocam o uso diverso da linguagem, o que, em nossa concepção, sugere o ajuste de linguagem a cada situação interlocutiva, a fim de se construírem argumentos, no dizer de Van Dijk e Kintsch (1983), com coerência genérica.

Em alinhamento com as competências específicas de Linguagens para o Ensino Médio, duas habilidades de Língua Portuguesa se relacionam mais diretamente com a argumentação. Nelas, confirmamos que os gêneros discursivos não são elencados, diferentemente do Ensino Fundamental, já que as ações se vinculam a propostas mais generalistas, conforme sugerem as habilidades: “analisar, em textos argumentativos, os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos [...] e os argumentos utilizados para sustentá-los [...] e posicionar-se criticamente diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados...” (Brasil, 2018, p. 507); e “selecionar informações, dados e argumentos em fontes confiáveis, impressas e digitais, e utilizá-los de forma referenciada...” (Brasil, 2018, p. 508). Cabe frisar que leitura, escrita e oralidade parecem funcionar de modo integrado, especialmente pelo que se evidencia

na habilidade “estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na leitura/escuta...” (Brasil, 2018, p. 506) e na orientação geral de se “considerar a diversidade de gêneros escritos, orais e multimodais...” (Brasil, 2018, p. 519).

Já que a BNCC é, como o próprio nome evidencia, uma base para se planejar o ensino, ela não deve, portanto, ser concebida como um documento capaz de abrigar todas as ações pedagógicas, especialmente ao considerarmos as múltiplas realidades de ensino em todo o país. Acreditamos que, em decorrência de a BNCC perspectivar a argumentação de modo generalista/universal, restaria ao/à professor/a abordar, em sala de aula, as particularidades que a argumentação assumiria em cada gênero – da Educação Infantil (fazendo alusão apenas aos contextos de uso) até o Ensino Médio (não só trazendo à reflexão as particularidades de dado gênero, mas também dando visibilidade aos ajustes necessários à argumentação entre os mais diversos gêneros, situados em diversificados campos de atuação social) –, o que se aplicaria, no caso desta pesquisa, tanto à dissertação escolar quanto aos gêneros inscritos no domínio jornalístico-midiático. Notamos, igualmente, que as orientações relativas ao Ensino Fundamental – por fazerem alusão ao(s) gênero(s) em que a argumentação poderia se construir – instrumentalizam melhor o/a docente, de modo a sensibilizá-lo/a para as particularidades do gênero no âmbito linguístico, discursivo, textual e interacional.

No que concerne ao Campo jornalístico-midiático¹, a BNCC prevê ser possível no Ensino Fundamental: ampliar e qualificar a participação de crianças, adolescentes e jovens nas práticas relacionadas ao tratamento da informação e da opinião, as quais se situam no centro da esfera jornalística/midiática; sensibilizar crianças, adolescentes e jovens para fatos que ocorrem cotidianamente; incorporar práticas de escuta, leitura e produção de textos vinculados a gêneros pertencentes à esfera jornalística; assim como desenvolver autonomia e pensamento crítico (Brasil, 2018). No Ensino Médio, o documento evidencia que os/as alunos/as deveriam

compreender os fatos e circunstâncias principais relatados; perceber a impossibilidade de neutralidade absoluta no relato de fatos; adotar procedimentos básicos de checagem de veracidade de informação; identificar diferentes pontos de vista diante de questões polêmicas de relevância social; avaliar argumentos utilizados e posicionar-se em relação a eles de forma ética; identificar e denunciar discursos de ódio e que envolvam desrespeito aos Direitos Humanos; e produzir textos jornalísticos variados, tendo em vista seus contextos de produção e características dos gêneros [...] (Brasil, 2018, p. 502).

¹ Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os Campos *jornalístico-midiático* e *atuação na vida pública* foram fundidos e receberam a denominação de *Campo da vida pública* (Brasil, 2018).

A esse respeito, julgamos ser pertinente destacar que – mais uma vez – não há qualquer explicitude quanto às peculiaridades de cada gênero pertencente a esse domínio, dado que o foco incide nas práticas de escuta, leitura e produção de textos vinculados a gêneros da esfera jornalística (no caso do Ensino Fundamental) e na produção de textos jornalísticos variados (no caso do Ensino Médio). Por se manter uma visão generalista/universal da argumentação (dessa vez, uma visão comum a um conjunto heterogêneo de gêneros que se situam nesse domínio), evidenciamos que a BNCC mantém orientações generalistas (como participação social, desenvolvimento de autonomia e pensamento crítico, combate à ideia de neutralidade, checagem da veracidade das informações, denúncia a discursos de ódio *etc.*) e deixa de qualificar a argumentação diante das demandas genéricas. Logo, podemos constatar que todas as sugestões dadas para o Campo jornalístico-midiático – em função desse caráter generalista/universal – igualmente se aplicariam à dissertação escolar.

Quanto à análise propriamente dita da Cartilha do Participante, iniciamos pela competência II², que avalia a capacidade de “compreender a proposta de redação e aplicar conceitos de várias áreas do conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa” (Brasil, 2022, p. 11). Nela, esperam-se: o atendimento à proposta de redação (a escrita de um texto dissertativo-argumentativo); a defesa de um ponto de vista a partir de determinado recorte temático definido; e a presença de repertório sociocultural, que consiste na conexão entre uma informação, um fato, uma citação ou uma experiência vivida com a argumentação empreendida (Brasil, 2022). No documento, ressalta-se que os textos motivadores poderiam servir como base para construir a argumentação, mas que o/a participante deveria usar informações que extrapolassem esses textos (Brasil, 2022). Quanto ao gênero *dissertação escolar*, a Cartilha considera que

o texto do tipo dissertativo-argumentativo é aquele que se organiza na defesa de um ponto de vista sobre determinado assunto. É fundamentado com argumentos, a fim de influenciar a opinião do leitor, tentando convencê-lo de que a ideia defendida está correta. É preciso, portanto, expor e explicar ideias. Daí a dupla natureza desse tipo textual: é argumentativo porque defende um ponto de vista, uma opinião, e é dissertativo porque utiliza explicações para justificá-lo (Brasil, 2022, p. 15).

² Analisamos as competências II, III e V, sob o entendimento de que essas são as competências em que a argumentação está mais presente. A competência I avalia a capacidade de “demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa” (Brasil, 2022, p. 9); ao passo que a competência IV avalia a capacidade de “demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação” (Brasil, 2022, p. 19).

Na competência III, avalia-se a capacidade de “selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista” (Brasil, 2022, p. 16). Nela, esperam-se: a apresentação de dada(s) ideia(s) e a seleção de argumentos que fundamentem a posição assumida em relação à temática proposta; a elaboração de um projeto de texto, que é o planejamento prévio à escrita do texto por meio do qual o/a candidato/a define os argumentos a serem usados na defesa do ponto de vista; a construção de textos inteligíveis (seleção de argumentos, sentido entre as partes do texto, progressão textual adequada e desenvolvimento de argumentos); e a checagem se os argumentos – assim como as informações, os fatos e as opiniões – convergem para a defesa do ponto de vista (Brasil, 2022).

Na competência V, a capacidade de “elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os Direitos Humanos” (Brasil, 2022, p. 21) é avaliada. Nela, esperam-se: o exercício da cidadania; a atuação na realidade em consonância com os direitos humanos; o posicionamento crítico; a argumentação em favor de um ponto de vista; a integração da proposta ao tema e ao projeto de texto; a conexão da proposta de intervenção com os argumentos já mobilizados na redação, respondendo ao(s) problema(s) evidenciado(s) no texto; e a explicitação da ação, dos/as agentes, do modo/meio de execução da ação, do efeito da ação e do detalhamento (Brasil, 2022).

Podemos concluir que a noção de argumentação em ambos os documentos é generalista/universal por distintas razões. No caso da BNCC, as competências para a Educação Básica e as competências específicas de Linguagens (Ensino Fundamental e Ensino Médio) dizem respeito a várias áreas; as aprendizagens na transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental situam a argumentação nos contextos de uso; e as competências de Língua Portuguesa evidenciam ações mais amplas (Ensino Fundamental e Ensino Médio) que se especializam (recebem enquadre genérico) nas habilidades: o que ocorre mais no Ensino Fundamental do que no Ensino Médio. No caso da Cartilha do Participante do ENEM, o próprio formato do gênero *dissertação escolar* colaboraria para a configuração de uma argumentação generalista: escrita de textos em prosa, defesa de pontos de vista, presença de repertórios socioculturais, apresentação de ideias com a seleção de argumentos e a proposição de solução para determinado problema.

Por fim, reiteramos que, devido ao enquadre da argumentação em perspectiva generalista/universal, a maior parte das orientações tanto da BNCC quanto da Cartilha do Participante – competências e habilidades – pode ser adaptada para a escrita de textos em qualquer gênero em que se deseje construir um ponto de vista sobre temas sociais; e pode, assim, servir para que o/a professor/a, a partir de um estudo apurado dos atributos formais e funcionais do gênero que será produzido, proponha tarefas de leitura (para sensibilizar os/as discentes quanto à construção argumentativa no gênero em questão) e de produção textual (para construir argumentos sintonizados com as demandas genéricas). A ampliação da competência metagenérica se daria por meio da sensibilização dos/as discentes quanto às (re)textualizações e às (re)orientações argumentativas de um gênero a outro. Ao adaptarem dado argumento de uma carta de leitor para uma dissertação escolar, por exemplo, a competência metagenérica dos dois gêneros se ampliaria. E – mais ainda – a sensibilização para uma argumentação socialmente orientada (da carta de leitor) colaboraria para se construir um repertório sociocultural menos artificial na escrita da dissertação escolar.

5 Considerações finais

No âmbito teórico, avaliamos ser imprescindível que o/a professor/a de Língua Portuguesa faça a transposição didática da noção de competência metagenérica para o ensino de texto e se ampare em uma noção de gêneros discursivos (inter)acional e dialógica, frisando que os atributos genéricos funcionais – que devem receber maior destaque na prática pedagógica – fazem emergir os atributos genéricos formais. Além de mediar conhecimentos, oportunizar a reflexão crítica acerca do processo de escrita, incentivar a manifestação autoral e situar a escrita em prática sociocultural específica, caberia ao/à professor/a instanciar o/a aluno/a em dada cena genérica, com vistas a sensibilizá-lo/a para os possíveis caminhos argumentativos nos variados gêneros. No âmbito metodológico, concebemos que analisar a BNCC e a Cartilha do Participante à luz da ADC e da AD nos oportunizou não somente detectar fragilidades e avanços nos documentos, mas especialmente visionar ações que possam abrir horizontes para o ensino de texto, orientar práticas pedagógicas, ampliar a competência metagenérica e colaborar com a gradativa aquisição de uma escrita verdadeiramente autoral.

No âmbito analítico, constatamos que a noção de argumentação em ambos os documentos é generalista/universal – por não ser enquadrada (meta)genericamente

em grande parte da BNCC, sobretudo nos gêneros do domínio jornalístico-midiático; e por ser atrelada a um gênero completamente artificializado cujo foco incide apenas na avaliação, como é o caso da dissertação escolar avaliada no ENEM. Relativamente ao trabalho pedagógico (dos gêneros pertencentes ao domínio discursivo jornalístico-midiático à dissertação escolar), a ampliação da competência metagenérica pode se dar, antes de tudo, pela sensibilização quanto aos atributos genéricos funcionais, de modo que os/as estudantes, por meio de tarefas de leitura e de escrita, relacionem o texto escrito à prática social, examinando os recursos linguístico-discursivos usados em cada gênero, na construção argumentativa, que seriam coerentes com a situação interlocutiva: quem escreve, para quem se escreve e com que finalidade se escreve o texto.

Assim, concluímos que a ampliação da competência metagenérica ocorre por meio de tarefas de leitura e de escrita sempre vinculadas às suas práticas sociais, a partir da mediação do/a professor/a, o/a qual deve sensibilizar os/as estudantes para as necessidades de atuarem como analistas da língua(gem) e, portanto, de avaliarem a pertinência dos caminhos argumentativos em atendimento à coerência genérica. As tarefas que focalizam o texto como processo (e não como produto) podem oportunizar um trabalho pedagógico plástico com tais gêneros, mostrando como a argumentação pode ser (re)construída entre gêneros, em conformidade com as expectativas de cada um deles, o que envolveria: ajustar a linguagem, (re)orientar esses caminhos e, ainda, constatar que a argumentação situada [meta]genericamente requer olhar – de fato – para a vida em sociedade. Por fim, defendemos a ideia de que uma argumentação advinda de gêneros com maior ressonância social é capaz de motivar o/a estudante a construir, na dissertação escolar, um texto com repertório sociocultural mais denso, o qual decorreria de sua própria experiência (meta)genérica.

**(MIS)DIRECTIONS BETWEEN THE BNCC AND THE ENEM:
[META]GENERICALLY SITUATED ARGUMENTATION IN PORTUGUESE
CLASSES**

Abstract: Through a documentary analysis of the BNCC and the ENEM Participant Guide, we aim to investigate how the notion of argumentation is framed in these two documents. Additionally, we wish to suggest pedagogical approaches that can enhance metageneric competence in school essays (assessed in the ENEM) using discursive genres from the journalistic-media domain (as outlined in the BNCC). We

conceive that such enhancement includes situating argumentation within a specific genre, motivating us to conduct a critical documentary analysis of both the BNCC and the ENEM Participant Guide to find indications that argumentation is linked to generic demands. We conclude that a generalist/universal notion of argumentation (detached from generic frameworks) prevails in both documents. This justifies the proposal of a pedagogical work in reading and writing across different genres with a focus on functional generic attributes. This approach would enable the teacher, as a mediator, to encourage students to adjust argumentative strategies across genres (particularly between journalistic genres and school essays).

Keywords: Journalistic-media domain; school essays; BNCC; Participant's Guide; metagenetic competence.

Referências

ALVES, L. H.; SARAMAGO, G.; VALENTE, L. F.; SOUSA, A. S. Análise documental e sua contribuição no desenvolvimento da pesquisa científica. *Cadernos da Fucamp*, v. 20, n. 43, p. 51-63, 2021.

AMOSSY, R. *A argumentação no discurso*. Tradução de Eduardo Lopes Piris *et al.* São Paulo: Contexto, 2020.

AMOSSY, R. Argumentação e Análise do Discurso: perspectivas teóricas e recortes disciplinares. Tradução de Eduardo Lopes Piris e Moisés Olímpio Ferreira. *EID&A*, n. 1, p. 129-144, 2011.

AMOSSY, R. Argumentation in Discourse: A Social Approach to Arguments. *Informal Logic*, v. 29, n. 3, p. 252-267, 2009.

ALBUQUERQUE, R. A noção de competência metagenérica nas dimensões linguístico-discursiva, pragmática, sociocognitiva e sociointeracional. *Investigações*, v. 35, n. esp., p. 1-30, 2022.

ALBUQUERQUE, R.; SOUZA, D. S. A expressão criativa e autoral frente às expectativas (meta)genéricas: o escrever suporta o imperativo? In: CUTRIM, I. G.; ARANHA, M. B. R.; CRUZ, M. S. (Orgs.). *Estudos da Linguagem: Instrumentos teóricos e metodológicos*. São Luís: EDUFMA, 2022. p. 166-197.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BARDIN, L. *L'analyse de contenu*. France: Presses Universitaires, 1977.

BAZERMAN, C. Speech Acts, Genres, and Activity Systems: How Texts Organize Activity and People. In: BAZERMAN, C.; PRIOR, P. (Eds.). *What Writing Does and How It Does It: An Introduction to Analyzing Texts and Textual Practices*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. 309-339.

BESSA, D.; SATO, D. T. B. Categorias de análise. In: BATISTA JR., J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. (Orgs.). *Análise de Discurso Crítica para linguistas e não linguistas*. São Paulo: Parábola, 2018. p. 124-157.

BONINI, A. A relação entre prática social e gênero textual: questão de pesquisa e ensino. *Veredas*, v. 11, n. 2, p. 58-77, 2007.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). A redação no Enem 2022: cartilha do participante. Brasília, 2022. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/download/enem/cartilha_do_participante_enem_2022.pdf. Acesso em: 18 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 nov. 2023.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sociodiscursivo*. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2007.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 139-180.

CARVALHO, G. Gênero como ação social em Miller e Bazerman: o conceito, uma sugestão metodológica e um exemplo de aplicação. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 130-149

CAVALCANTE, M. M.; BRITO, M. A. P.; CATELÃO, E. M.; FARIA, M. G. S.; SILVA, A. A.; CORTEZ, S. L. O caráter interacional e intertextual da argumentação polêmica. *(Con)Textos Linguísticos*, v. 15, n. 31, p. 48-65, 2021.

CAVALCANTE, M. M.; BRITO, M. A. P.; CUSTÓDIO FILHO, V.; CORTEZ, S. L.; PINTO, R. B. W. S.; PINHEIRO, C. L. O texto e suas propriedades: definindo perspectivas para análise. *(Con)Textos Linguísticos*, v. 13, n. 25, p. 25-39, 2019a.

CAVALCANTE, M. M.; BRITO, M. A. P.; GIERING, M. E.; PINTO, R. B. W. S. A negociação persuasiva para a análise da argumentação nos discursos. *(Con)Textos Linguísticos*, v. 13, n. 25, p. 99-116, 2019b.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J.; DESLAURIERS, J-P; GRULX, L-H; LAPERRIÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, A. (Orgs.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

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. (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e Mudança Social*. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora da UnB, 2001.

FIORIN, J. L. *Argumentação*. São Paulo: Contexto, 2015.

FLICK, U. *Qualidade na pesquisa qualitativa*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

HERÊNIO, K. K. P.; SANTOS, J. S. Redação Escolar: uma mera tipologia textual ou um gênero textual-discursivo pleno? *Entreletras*, v. 11, n. 2, p. 255-271, 2020.

KOBASHI, N. Y. Análise Documentária e Representação da Informação. *INFORMARE*, v. 2, n. 2, p. 5-27, 1996.

KOCH, I. G. V. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, I. G. V.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. *Intertextualidade: diálogos possíveis*. São Paulo: Cortez, 2007.

KOCH, I. G. V.; BENTES, A. C.; NOGUEIRA, C. M. A. Gênero, mídia e recepção: sobre as narrativas televisivas e seus espectadores. *Caderno de Estudos Linguísticos*, n. 44, p. 265-282, 2003.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2016.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. Escrita e Práticas Comunicativas. *In*: KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 53-74.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. Gêneros Textuais. *In*: KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 101-122.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual: análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MASON, J. *Qualitative Researching*. 2nd ed. London, Thousand Oaks & New Delhi: SAGE, 2002.

MILLER, C. R. Genre as social action. *Quartely Journal of Speech*, v. 70, p. 151-67, 1984.

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

PLANTIN, C. Análise e Crítica do Discurso Argumentativo. Tradução de Rodrigo dos Santos Mota *et al.* *EID&A*, n. 1, p. 17-37, 2011.

PLANTIN, C. *Argumentação: história, teoria, perspectivas*. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2008.

VAN DIJK, T. A.; KINTSCH, W. *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press, 1983.

VIDON, L. N. A permanência da dissertação escolar nos exames vestibulares: o caso do ENEM. In: AZEVEDO, I. C. M.; PIRIS, E. L. (Orgs.). *Discurso e Argumentação: Fotografias Interdisciplinares*. v. 2. Coimbra: Grácio, 2018. p. 31-44.

VIDON, L. N. A prática escolar de ensino de gêneros do discurso argumentativo: pedagogia da dessubjetivação. *Estudos Linguísticos*, v. 42, n. 2, p. 743-755, 2013.

Recebido em 19/01/2024

Aceito em 23/04/2024

Publicado em 28/10/2024