UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS CORA CORALINA – CIDADE DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA, LITERATURA E INTERCULTURALIDADE

WANDERSON FERREIRA DE SOUZA LIMA

CONHECIMENTOS PREVISTOS NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O GÊNERO TEXTUAL EDITORIAL COMO CENTRALIDADE DO TRABALHO PEDAGÓGICO

GOIÁS
2025

WANDERSON FERREIRA DE SOUZA LIMA

CONHECIMENTOS PREVISTOS NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O GÊNERO TEXTUAL EDITORIAL COMO CENTRALIDADE DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Cora Coralina, como requisito para a obtenção do título de mestre em Língua, Literatura e interculturalidade.

Linha de Pesquisa 1: Estudos de Língua e Interculturalidade.

Orientador: Prof. Dr. Eleone Ferraz de Assis.

GOIÁS

2025

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL (BDTD)

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, CsA nº 1.087/2019 sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9.610/1998, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data[1]. Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do(a) autor(a).

Dados do autor (a)

Nome completo: Wanderson Ferreira de Souza Lima

E-mail: wandersonfsl31@outlook.com

Dados do trabalho

Título: Conhecimentos previstos nas diretrizes curriculares nacionais para o ensino de língua portuguesa na educação básica: o gênero textual editorial como centralidade do trabalho pedagógico.

Tipo:
[ ] Tese [x] Dissertação

Curso/Programa: Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade.

Concorda com a liberação documento
[x] SIM [ ] NÃO

[1] Período de embargo é de até **um ano** a partir da data de defesa.

Goiás, 23 de maio de 2025.

gov.br Documento assinado digitalmente
WANDERSON FERREIRA DE SOUZA LIMA
Data: 26/05/2025 11:19:37-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Assinatura autor(a)

gov.br Documento assinado digitalmente
ELEONE FERRAZ DE ASSIS
Data: 24/05/2025 19:45:16-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Assinatura do orientador(a)

CATALOGAÇÃO NA FONTE
Biblioteca Frei Simão Dorvi – UEG Câmpus Cora Coralina

L732c Lima, Wanderson Ferreira de Souza.

Conhecimentos previstos nas diretrizes curriculares nacionais para o ensino de língua portuguesa na educação básica : o gênero textual editorial como centralidade do trabalho pedagógico [manuscrito] / Wanderson Ferreira de Souza Lima. – Goiás, GO, 2025.

142 f. ; il.

Orientador: Prof. Dr. Eleone Ferraz de Assis.

Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade) – Câmpus Cora Coralina, Universidade Estadual de Goiás, 2025.

1. Língua portuguesa - ensino. 1.1. Gêneros textuais. 1.2. Editorial. 1.3. BNCC. I. Título. II. Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Cora Coralina.

CDU: 811.134.3'271

Bibliotecária responsável: Marília Linhares Dias – CRB 1/2971

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
(Criada pela lei nº 13.456 de Abril de 1999, publicada no DOE-GO de 20 de Abril de 1999)
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Coordenação de Pós-Graduação Stricto Sensu
UEG CÂMPUS CORA CORALINA
Av. Dr. Deusdeth Ferreira de Moura Centro - GOIÁS CEP: 76600000
Telefones: (62)3936-2161 / 3371-4971 Fax: (62) 3936-2160 CNPJ: 01.112.580/0001-71

ATA DE EXAME DE DEFESA 17/2025

Aos vinte e quatro dias do mês de abril de dois mil e vinte e cinco às dezessete horas, realizou-se o Exame de Defesa da dissertação do mestrando Wanderson Ferreira de Souza Lima, intitulado **"Conhecimentos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica: o gênero textual editorial como centralidade do trabalho pedagógico"**. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: Dr. Eleone Ferraz de Assis – Presidente – (POSLLI/UEG), Dra. Hilda Rodrigues da Costa (SME/Goiânia), Dra. Cristiane Rosa Lopes (POSLLI/UEG). Os membros da banca fizeram suas observações e sugestões, as quais deverão ser consideradas pelo mestrando e seu orientador. Em seguida, a banca examinadora reuniu-se para proceder a avaliação do exame de defesa. Reaberta a sessão, o presidente da banca examinadora, proclamou o resultado, segundo o qual a dissertação foi (X) aprovada, ( ) aprovada com ressalvas, ( ) reprovada com as seguintes exigências (se houver):_____
_____
Cumpridas as formalidades de pauta, às 18h16min, a presidência da mesa encerrou esta sessão do Exame de Defesa e lavrou a presente ata que, após lida e aprovada, será assinada pelos membros da banca examinadora.

Goiás-GO, 24 de abril de 2025.

gov.br Documento assinado digitalmente
ELEONE FERRAZ DE ASSIS
Data: 25/04/2025 07:34:02-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

_____
Prof. Dr. Eleone Ferraz de Assis (POSLLI/UEG)

gov.br Documento assinado digitalmente
HILDA RODRIGUES DA COSTA
Data: 24/04/2025 18:28:41-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

_____
Profa. Dra. Hilda Rodrigues da Costa (SME/Goiânia)

gov.br Documento assinado digitalmente
CRISTIANE ROSA LOPES
Data: 24/04/2025 22:28:51-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

_____
Profa. Dra. Cristiane Rosa Lopes (POSLLI/UEG)

Lima, Wanderson F. de S. **Conhecimentos previstos nas diretrizes curriculares nacionais para o ensino de língua portuguesa na educação básica: o gênero textual editorial como centralidade do trabalho pedagógico.** 2024. Dissertação (Mestrado em Língua Literatura e Interculturalidade) – Câmpus Cora Coralina, Universidade Estadual de Goiás, Goiás, 2025.

RESUMO

O ensino de Língua Portuguesa na educação básica, conforme orientam as diretrizes curriculares nacionais (Brasil, 2017) e os estudos teóricos de referência (Geraldi, 2006; Marcuschi, 2008; Antunes, 2003), deve adotar o texto como centralidade do trabalho pedagógico. Essa perspectiva fundamenta-se na concepção bakhtiniana de que a língua se materializa em textos situados em contextos reais de uso e permite aos estudantes compreenderem-na como instrumento de interação social, e não como sistema de regras abstratas. Diante desse pressuposto, esta pesquisa analisa como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta os conhecimentos essenciais de modo a garantir a centralidade do texto no ensino de Língua Portuguesa, com ênfase no gênero editorial nos anos finais do ensino fundamental. Metodologicamente, trata-se de um estudo qualitativo, fundamentado na teoria dos gêneros textuais (Bakhtin, 1997; Adam, 2008; Bronckart, 2003), que toma a BNCC como *corpus* documental. Os resultados demonstram que o documento organiza os conhecimentos essenciais em torno do texto, integrando as quatro práticas de linguagem - leitura, produção textual, oralidade e análise linguística/semiótica - e destacando as dimensões comunicativa, temática e composicional/estilística dos gêneros. Especificamente no caso do editorial, gênero pertencente ao campo jornalístico-midiático, constatou-se que a defesa de sua centralidade na BNCC está diretamente relacionada a sua eficácia no desenvolvimento da criticidade, da capacidade argumentativa e das competências linguístico-discursivas dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: BNCC; Ensino; Língua Portuguesa; Gêneros textuais; Editorial.

Lima, Wanderson F. de S. **Conhecimentos previstos nas diretrizes curriculares nacionais para o ensino de língua portuguesa na educação básica: o gênero textual editorial como centralidade do trabalho pedagógico.** 2024. Dissertação (Mestrado em Língua Literatura e Interculturalidade) – Câmpus Cora Coralina, Universidade Estadual de Goiás, Goiás, 2025.

ABSTRACT

The teaching of the Portuguese language in the basic education, as guided by the national curriculum guidelines (Brazil, 2017) and the theoretical reference studies (Geraldi, 2006; Marcuschi, 2008; Antunes, 2003), should adopt text as the central focus of pedagogical work. This perspective is based on the bakhtinian conception that the language materializes in texts situated in real contexts of use, allowing students to understand it as an instrument of social interaction rather than a system of abstract rules. Based on this premise, this research analyzes how the Base Nacional Comum Curricular (BNCC) presents essential knowledge to ensure the centrality of text in the Portuguese language teaching, with an emphasis on the editorial genre in the final years of elementary education. Methodologically, this is a qualitative study, based on the theory of textual genres (Bakhtin, 1997; Adam, 2008; Bronckart, 2003), which takes the BNCC as a documentary corpus. The results show that the document organizes essential knowledge around the text, integrating the four language practices - reading, text production, orality, and linguistic/semiotic analysis - and highlighting the communicative, thematic, and compositional/stylistic dimensions of genres. Specifically in the case of the editorial, a genre belonging to the journalistic -media field, it was found that the defense of its centrality in the BNCC is directly related to its effectiveness in developing students' critical thinking, argumentative capacity, and linguistic - discursive competencies.

KEYWORDS: BNCC; Teaching; Portuguese language; Textual genres; Editorial.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela força, resiliência e inspiração que me acompanharam durante a realização deste estudo.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Eleone Ferraz de Assis, a minha profunda gratidão pelas valiosas orientações, paciência, empatia e dedicação ao longo deste processo. Cada sugestão foi fundamental para o desenvolvimento e aprimoramento deste trabalho.

Ao POSLLI, agradeço por proporcionar um ambiente acadêmico favorável à pesquisa e pelo cuidado com a saúde e o bem-estar de seus alunos.

Aos professores do programa, meu reconhecimento pelas contribuições significativas durante as disciplinas, que enriqueceram minha formação.

Aos meus colegas de mestrado, especialmente Gleyciele de Sousa, Thereza Cristina R. A. e Elissandra Moraes, deixo meu sincero agradecimento pela cooperação, apoio mútuo e pelas conversas que tanto contribuíram para o meu crescimento acadêmico e pessoal.

Ao meu companheiro, Paulo, agradeço pela paciência, pelo suporte emocional e financeiro durante toda esta jornada.

A todos os meus amigos e familiares, que sempre torceram pelo meu sucesso, meu eterno agradecimento pelo incentivo constante.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01: Níveis ou plano da análise do discurso 25
FIGURA 02: Análise temática do gênero editorial 43
FIGURA 03: Protótipo da superestrutura de editoriais de jornais 44
FIGURA 04: Organização da BNCC 60
FIGURA 05: Áreas de conhecimento e componentes curriculares do ensino fundamental 61
FIGURA 06: Organização do ensino fundamental 62
FIGURA 07: Estrutura do organizador curricular 63
FIGURA 08: Estrutura de uma habilidade 65
FIGURA 09: identificação da habilidade por meio do código alfanumérico 66
FIGURA 10: Representação da rede de gêneros do campo jornalístico-midiático 78
FIGURA 11: Esquematização da OC2 81
FIGURA 12: Conhecimentos do OC2A 83
FIGURA 13: Interrelação dos OC5, OC5A e a habilidade EF89LP04 85
FIGURA 14: Elementos textuais que estruturam o texto editorial 87
FIGURA 15: Representação da prática da oralidade como caminho para o ensino do gênero editorial 90
FIGURA 16: Relação entre as habilidades contempladas pelo OC2 92
FIGURA 17: Esquema do desenvolvimento das competências argumentativas do campo da oralidade 93
FIGURA 18: Tipos de coesão 102
FIGURA 19: Utilização de mecanismos coesivos aplicados ao gênero editorial 103
FIGURA 20: Principais tipos de figuras de linguagem 107
FIGURA 21: Contribuições das habilidades na construção do estilo do gênero editorial 108
FIGURA 22: Descrição e relevância do OC8 e da habilidade EF08LP05 quanto ao gênero editorial 113
FIGURA 23: Impacto das orações adjetivas na construção da argumentação de textos editoriais 117
FIGURA 24: Elementos semânticos na constituição de editoriais de jornais 119
FIGURA 25: Representação do Objeto de Conhecimento e Habilidade 127

FIGURA 26: Textualização no gênero editorial segundo postulados de Marcuschi (2008) 130
FIGURA 27: Critérios básicos para revisão e edição de textos editoriais 131

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01: Gêneros retóricos propostos por Aristóteles 19
QUADRO 02: Modelo clássico do interacionismo Sociodiscursivo 22
QUADRO 03: Grade para análise de textos e/ou gêneros 23
QUADRO 04: Diferença entre tipos textuais e gêneros textuais 29
QUADRO 05: Gêneros textuais por domínios e modalidades 37
QUADRO 06: Categorização do gênero editorial 42
QUADRO 07: Objetos de conhecimento e habilidades - leitura 73
QUADRO 08: Conhecimentos do OC3 83
QUADRO 09: Objetos de conhecimento e habilidades - oralidade 89
QUADRO 10: Objetos de conhecimento e habilidades do campo de análise linguística/semiótica 94
QUADRO 11: Relação entre recursos linguísticos-discursivos e as Sequências Textuais 104
QUADRO 12: Modalização, habilidades, competências e aplicação no gênero editorial 105
QUADRO 13: Proposta de aplicação do OC2 no ensino do gênero editorial 108
QUADRO 14: Representação do OC7 111
QUADRO 15: O papel da morfossintaxe no ensino do gênero editorial 115
QUADRO 16: Elementos composicionais do editorial “Abismo na educação” 121
QUADRO 17: Elementos linguísticos/semióticos na constituição de gêneros orais ou escritos 124
QUADRO 18: Objetos de conhecimento e habilidades referentes ao campo da produção textual 125
QUADRO 19: Relação entre competências da habilidade e aplicação no gênero editorial 127

LISTA DE ABREVIAÇÕES

BNCC: Base Nacional Comum Curricular
DCN: Diretrizes Nacionais da Educação Básica
ISD: Interacionismo Sociodiscursivo
LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LP: Língua Portuguesa
LT: Linguística Textual
PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO ---------- 14

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA ---------- 18

1.1 ALGUNS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS SOBRE GÊNEROS TEXTUAIS -- 18

1.1.1 Apontamentos sobre gêneros textuais ---------- 18

1.1.2 Domínio discursivo jornalístico ---------- 32

1.1.2.1 O gênero textual editorial ---------- 40

1.2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO BRASILEIRO ---- 44

1.2.1 Concepção de linguagem ---------- 44

1.2.2 O *texto como objeto de ensino de Língua Portuguesa* ---------- 48

1.2.3 O currículo de Língua Portuguesa ---------- 51

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS ---------- 55

2.1 O tipo da pesquisa ---------- 55

2.2 O *corpus* da pesquisa ---------- 56

2.3 Procedimentos de coleta de dados ---------- 67

2.4 Procedimentos de análise de dados ---------- 68

3 O GÊNERO TEXTUAL EDITORIAL COMO CENTRALIDADE DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA BNCC ---------- 71

3.1 Aspectos da leitura ---------- 71

3.2 Aspectos da oralidade ---------- 88

3.3 Aspectos da análise linguística/semiótica ---------- 94

3.4 Aspectos da produção de textos ---------- 125

CONSIDERAÇÕES FINAIS ---------- 133

REFERÊNCIAS ---------- 136

INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa (LP) no Brasil tem se constituído, historicamente, como um campo de desafios e contradições. Apesar de seu papel fundamental na formação cidadã, persiste um paradoxo: enquanto a sociedade demanda sujeitos com amplas competências comunicativas, as práticas escolares frequentemente se restringem a abordagens gramaticais descontextualizadas (Antunes, 2003). Essa dicotomia entre o ensino tradicional, centrado na nomenclatura gramatical, e as reais necessidades de linguagem dos estudantes tem sido apontada como um dos principais entraves para o desenvolvimento pleno das habilidades linguísticas no país.

Em resposta a esse cenário, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) propõe uma reorientação paradigmática, estabelecendo o texto como unidade central do ensino. Nessa perspectiva, os gêneros textuais - compreendidos como ações discursivas situadas (Bakhtin, 2003) - articulam-se organicamente com as práticas de linguagem (leitura, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica) e os campos de atuação. Essa tríade conceitual visa superar a fragmentação do conhecimento linguístico, promovendo uma abordagem integrada que considere tanto os aspectos formais quanto as dimensões sociais da linguagem.

Neste contexto, o presente estudo elege como objeto de investigação o gênero editorial nos anos finais do ensino fundamental, tomando como referencial as orientações da BNCC (Brasil, 2017). A escolha desse gênero justifica-se por sua complexidade discursiva: como texto de natureza argumentativa inserido no campo jornalístico-midiático, o editorial demanda dos estudantes não apenas domínio linguístico, mas também capacidade de análise crítica de contextos sociopolíticos e desenvolvimento de posicionamentos fundamentados. Partimos da hipótese de que a abordagem proposta pelo documento, ao enfatizar a centralidade do texto, oferece subsídios teórico-metodológicos mais consistentes para o trabalho com esse gênero, potencializando o desenvolvimento de competências comunicativas mais complexas.

Diante dessa problemática, o estudo propõe-se a analisar sistematicamente os conhecimentos preconizados pela BNCC para o ensino do editorial, com três eixos investigativos principais. Primeiramente, examina os fundamentos teóricos que embasam a concepção de gêneros textuais e sua aplicação específica ao editorial,

estabelecendo diálogo entre as teorias do discurso e as práticas pedagógicas. Em segundo plano, investiga a organização curricular da Base, mapeando como as habilidades de leitura, produção textual e análise linguístico/semiótica se distribuem ao longo dos anos finais do Fundamental, com especial atenção à progressão das demandas cognitivas. Por último, mas não menos importante, busca demonstrar como a articulação entre objetos de conhecimento e habilidades pode fomentar nos estudantes não apenas competências linguísticas, mas sobretudo capacidades argumentativas e críticas essenciais para a interpretação da realidade social - aspecto fundamental para o trabalho com um gênero de natureza essencialmente opinativa como o editorial.

Não obstante esses pressupostos teóricos bem fundamentados, a implementação concreta dessas diretrizes nas práticas docentes revela desafios complexos. Dados de pesquisas recentes (ex.: Silva, 2021; Oliveira & Costa, 2022) evidenciam obstáculos persistentes em dois âmbitos principais: (a) na transposição didática adequada das características específicas do gênero editorial para situações de aprendizagem significativas; e (b) na interpretação e operacionalização das habilidades previstas na BNCC em contextos reais de sala de aula. Frente a essa dualidade entre teoria e prática, nossa investigação busca elucidar a seguinte questão central: De que maneira a BNCC (Brasil, 2017) estrutura e organiza os conhecimentos necessários para o ensino do editorial nos anos finais do Ensino Fundamental, mantendo coerência com seu princípio basilar da centralidade do texto como eixo norteador do trabalho pedagógico?

Do ponto de vista metodológico, adotamos uma abordagem qualitativa, tomando como *corpus* as habilidades relacionadas ao gênero editorial da BNCC (Brasil, 2017). A análise fundamenta-se nos estudos de Bakhtin (2003), Bronckart (2006) e Marcuschi (2008) sobre gêneros textuais. Essa opção metodológica permite examinar com rigor tanto as potencialidades quanto as limitações da proposta curricular para o trabalho com o editorial.

A estrutura desta dissertação organiza-se em três capítulos articulados: o primeiro capítulo, “Pressupostos teórico-metodológicos do ensino de língua portuguesa”, estabelece o marco teórico, estabelece o marco teórico em dois grandes eixos. Inicialmente, examina os fundamentos teóricos sobre gêneros textuais, abordando suas concepções teóricas, com especial atenção ao domínio discursivo

jornalístico e suas particularidades, em especial o gênero editorial. Em seguida, analisa o ensino de Língua Portuguesa no contexto brasileiro, discutindo as concepções de linguagem, o texto como objeto de ensino e os aspectos curriculares. O segundo capítulo, “Caminhos metodológicos”, detalha os procedimentos de pesquisa, caracterizando o *corpus* e os procedimentos de coleta e análise de dados. Por fim, o terceiro capítulo, “O gênero textual editorial como centralidade do trabalho pedagógico na BNCC”, apresenta e discute os resultados, propondo encaminhamentos pedagógicos alinhados às demandas contemporâneas do ensino de língua.

Esta dissertação organiza-se em três capítulos inter-relacionados que acompanham o desenvolvimento lógico da pesquisa, desde seus fundamentos teóricos até a apresentação de seus resultados. O primeiro capítulo, intitulado “Pressupostos teórico-metodológicos do ensino de Língua Portuguesa”, estabelece o marco conceitual da investigação, examinando os conceitos de texto e gêneros textuais. Com atenção ao domínio jornalístico-midiático, este capítulo explora as características do gênero editorial, analisando seus aspectos composicionais, temáticos e estilísticos, essenciais para compreender seu funcionamento social. Além disso, discute o ensino de Língua Portuguesa no contexto brasileiro, refletindo sobre a concepção de linguagem, o texto como objeto de ensino e o currículo desse componente curricular.

O segundo capítulo, “Caminhos metodológicos”, detalha o desenho da pesquisa, explicitando sua natureza qualitativa e documental. Aqui são apresentados os critérios para constituição do *corpus*, os procedimentos adotados para coleta e análise de dados. Este capítulo metodológico serve como ponte entre a fundamentação teórica e a análise dos resultados.

O terceiro capítulo, “O gênero textual editorial como centralidade do trabalho pedagógico na BNCC”, apresenta os resultados da pesquisa que descreve os conhecimentos previstos na BNCC (Brasil, 2017) para trabalhar no gênero textual editorial, as práticas de linguagem: leitura, oralidade, produção textual e análise linguístico/semiótica. A compreensão desses conhecimentos permite visualizar caminhos concretos para o trabalho pedagógico com esse gênero nos anos finais do ensino fundamental, sempre mantendo o foco no desenvolvimento das competências comunicativas dos estudantes.

Ao articular fundamentação teórica consistente e abordagem qualitativa para mapear os conhecimentos sobre o gênero editorial, previstos na BNCC (Brasil, 2017), esta pesquisa pretende contribuir para a superação do hiato entre as prescrições curriculares e as práticas efetivas de ensino, descortinando caminhos para uma educação linguística verdadeiramente formadora de cidadãos críticos e competentes no uso da língua.

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Este capítulo discute o aporte teórico que fundamenta este estudo. No primeiro momento, é discutido alguns apontamentos sobre gênero textuais a partir de diferentes vertentes teóricas. Em seguida, a discussão incide sobre a definição e constituição do domínio discursivo jornalístico e do gênero textual editorial, de modo a abarcar a sua constituição em relação ao estilo, à temática e à organização composicional; bem como a sua situação comunicativa. Por fim, a discussão recai sobre o ensino de língua portuguesa no contexto brasileiro. Para isso, reflete sobre a concepção de linguagem, o texto como objeto de ensino de Língua Portuguesa e o currículo de Língua Portuguesa.

1.1 ALGUNS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS SOBRE GÊNEROS TEXTUAIS

1.1.1 Apontamentos sobre gêneros textuais

A reflexão sobre os gêneros textuais possui uma trajetória histórica marcante que remonta à Antiguidade Clássica. Os primeiros registros sistemáticos sobre o tema surgiram na Grécia Antiga, onde filósofos como Platão e Aristóteles estabeleceram as bases para o estudo dos gêneros (Silveira, 2005). Platão, nos livros II, III e X em sua obra “A República”, dedicou especial atenção aos efeitos sociais dos gêneros literários, particularmente à epopeia homérica e à tragédia grega, considerado pelo pensador como potencialmente nocivas para a formação dos cidadãos. Sua análise pioneira não apenas classificava os gêneros, mas também discutia seu papel na transmissão de valores e ideologias, estabelecendo assim, uma relação entre forma textual e impacto social.

Aristóteles, por sua vez, trouxe contribuições fundamentais ao sistematizar o estudo dos gêneros em suas obras “A poética” e “A retórica”. Em “A poética”, o filósofo desenvolveu uma análise estrutural detalhada dos principais gêneros literários de sua época, como a tragédia, a epopeia e a comédia. Já em “A retórica”, ele propôs uma classificação tripartite dos discursos retóricos que considerava não apenas aspectos formais, mas também contextos comunicativos específicos. Essa tipologia,

posteriormente adaptada por estudiosos como Silveira (2005), demonstrava como diferentes situações de comunicação demandavam diferentes formas textuais, estabelecendo relações entre gênero, propósito comunicativo e valores sociais. Observe:

Quadro 01: Gêneros retóricos propostos por Aristóteles

Gênero	Auditório	Intenção	Valores
- Judiciário	- Juízes	- Defender - Acusar	- o Justo - o Injusto
- Deliberativo	- Assembleia	- Aconselhar - Desaconselhar	- o Útil - o Nocivo
- Epidíctico	- Espectador	- Louvar - Censurar	- o Nobre - o Vil

Fonte: Adaptação de Silveira (2005, p. 50)

A análise desse quadro nos revela que a discussão sobre retórica realizada por Aristóteles envolve três gêneros, além de abordar os interlocutores e a intenção comunicativa de cada um deles.

Já o século XX testemunhou uma significativa transformação na compreensão dos gêneros textuais com as contribuições do pensador russo Mikhail Bakhtin. Rompendo com a tradição estática da classificação de gêneros, o autor propôs uma concepção dinâmica que entendia os gêneros como formas de ação social situadas historicamente. Seus conceitos de dialogismo e heterogeneidade discursiva revolucionaram o campo ao demonstrar como os textos incorporam múltiplas vozes sociais e se constituem em processos interacionais. Essa perspectiva trouxe à tona a natureza viva e mutável dos gêneros, contrastando com as visões normativas anteriores.

A etimologia do termo “gêneros textuais” revela a riqueza conceitual dessa noção. A palavra “gênero”, derivada do latim *genus*, remete à ideia de classificação e tipologia, enquanto “textual”, originária de *textus*, evoca a noção de tecido ou entrelaçamento. Essa dupla origem reflete a natureza dual dos gêneros como, por um lado, categorias analíticas com características formais reconhecíveis e, por outro, como práticas sociais dinâmicas e contextualizadas. Como observa Marcuschi (2008), essa compreensão permite abordar os gêneros simultaneamente como sistemas classificatórios e como formas de ação comunicativa situadas em contextos sociais específicos.

Essa evolução teórica, que vai das classificações estáticas da Antiguidade às concepções dinâmicas contemporâneas, demonstra como o estudo dos gêneros textuais se transformou radicalmente ao longo dos séculos. Da preocupação inicial com formas literárias e retóricas, passou-se a uma compreensão abrangente que inclui todas as formas de comunicação verbal em seus contextos sociais. Essa trajetória preparou o terreno para as atuais abordagens de ensino de língua que concebem os gêneros como ferramentas centrais para o desenvolvimento das competências comunicativas.

A definição de gênero apresentada por Bakhtin

A linguagem, enquanto fenômeno social, desempenha papel fundamental na constituição das interações humanas e na compreensão das relações sócio-históricas. Bakhtin (2003) destaca que os sujeitos, ao se comunicarem, produzem enunciados - gêneros - que materializam sua historicidade, identidade social e experiências culturais. Essa concepção vai além de uma visão instrumental da linguagem, situando-a como prática social constitutiva da realidade. Como observam Neckel e Melo (2017), os gêneros refletem e, simultaneamente moldam as interações sociais, contribuindo para a construção de significados compartilhados no interior das comunidades discursivas.

Nessa perspectiva, a linguagem transcende sua função comunicativa básica, assumindo dimensão social, histórica e ideológica. Bakhtin e Volochinov (2009, p. 128) afirmam que “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta”, posicionando-se contra visões que a reduzem a sistemas abstratos ou a processos psíquicos individuais. Essa compreensão ressalta o caráter dinâmico e situado da linguagem, profundamente vinculado às particularidades de cada esfera da atividade humana (Bakhtin, 1997).

Os gêneros, nesse marco teórico, são conceituados por Bakhtin (1997, p. 280) como “tipos relativamente estáveis de enunciados” que emergem em contextos comunicativos específicos. Sua formação e características são condicionadas por múltiplos fatores, incluindo dimensões temporais, espaciais, os propósitos comunicativos dos interlocutores e os meios de comunicação empregados. O autor

(2003, p. 262) ressalta que cada esfera da atividade humana “comporta um repertório de gêneros”, o que significa que as práticas comunicativas se desenvolvem em estreita relação com os contextos socioculturais em que estão inseridas.

A teoria bakhtiniana identifica três elementos constitutivos fundamentais dos gêneros. A estrutura composicional refere-se à organização interna do texto, abrangendo tanto seus elementos superficiais quanto sua arquitetura profunda. Como explica Bakhtin (2016, p. 12), essa estrutura varia significativamente conforme o gênero em questão. O estilo, por sua vez, conforme definição de Costa Val et al. (2007, p. 28), consiste na “maneira mais usual com que são empregados os recursos linguísticos nos textos de determinado gênero”, envolvendo escolhas lexicais, construções morfossintáticas, organizadores textuais e padrões de coesão. O conteúdo temático, terceiro elemento, diz respeito aos temas tratados e sua abordagem específica em cada esfera discursiva.

Bakhtin (2003) estabelece uma distinção fundamental entre gêneros primários (simples), vinculados à comunicação imediata e cotidiana, e gêneros secundários (complexos), mais elaborados e institucionalizados. Essa classificação, no entanto, não deve ser entendida como dicotômica, mas como um *continuum* que reconhece a natureza híbrida de muitos gêneros contemporâneos. Como o próprio autor destaca (1997), os gêneros apresentam notável capacidade de adaptação às demandas comunicativas em constante transformação.

Essa abordagem teórica oferece fundamentação consistente para a análise do gênero editorial como prática discursiva situada no campo jornalístico-midiático, objeto central desta investigação. A compreensão dos gêneros como formas dinâmicas e socialmente constituídas, permite examinar o editorial não como estrutura fixa, mas como prática comunicativa em constante interação com seu contexto de produção e recepção.

A perspectiva de Bronckart

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), conforme desenvolvido por Bronckart (2006), constitui-se como uma abordagem teórica que concebe a linguagem enquanto fenômeno social complexo, simultaneamente produto e processo das interações

humanas situadas em contextos culturais e históricos específicos. Esta perspectiva teórica enfatiza a natureza dialética das práticas linguísticas, que emergem da interação constante entre os indivíduos e seu ambiente sociocultural, mediadas por sistemas semióticos compartilhados.

Bronckart (2006, p.137) defende que a espécie humana “é, aparentemente, a única a ter operacionalizado um agir comunicativo verbal, mobilizando signos organizados em textos”. Esta capacidade singular permite a construção de um espaço autônomo de conhecimento acumulado, onde as atividades linguísticas desempenham papel fundamental na estruturação das interações humanas e na organização do pensamento coletivo. O conceito de ‘agir’, neste contexto, abrange qualquer atividade humana intencional, sendo o agir linguístico uma modalidade específica que mobiliza sistemas de signos organizados textualmente.

A abordagem de Bronckart (2003) concebe a ação linguística como resultado de avaliações sociais historicamente situadas, nas quais os indivíduos participam ativamente por meio de processos de internalização e elaboração. Como destaca o autor,

> os textos são produto da linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis (justificando-se que sejam chamados de **gêneros de texto** (Bronckart, 2003, p. 137) (grifo do autor).

Essa concepção teórica evidencia a natureza dinâmica e contextualizada dos gêneros textuais, que são compreendidos como formas relativamente estáveis de ação linguística. O ISD em sua abordagem analítica, concentra-se inicialmente na identificação e descrição sistemática de dois aspectos fundamentais: (1) as propriedades formais e estruturais intrínsecas aos textos, e (2) as convenções discursivas que regulam tanto sua produção quanto sua recepção. Essa dupla perspectiva analítica encontra-se sintetizada no quadro a seguir:

Quadro 02: Modelo “clássico” do Interacionismo Sociodiscursivo

AÇÃO DE LINGUAG	Contexto de produção	Contexto físico	Espaço de produção; Tempo de produção; Emissor (ou Agente-produtor); Receptor (eventualmente, interlocutor)
		Contexto sóciosubjetivo	Lugar social (âmbito ou esfera); Papel social do emissor (enunciador); Papel social do receptor (destinatário); Finalidade(s)

	Conteúdo temático, ou referente Conhecimentos			
Recurso ao arquitexto – escolha do gênero de texto considerado adequado				
TEXTO	Arquitetura interna dos textos	Infraestrutura geral	Plano de texto Tipos de discurso – Discurso interativo e discurso teórico (ordem do expor) – Relato interativo e narração (ordem do contar) Modalidades de articulação entre os tipos de discurso – Encaixe / Fusão / Outras possibilidades Sequências – Narrativa/Descritiva/Injuntiva/Explicativa/ Argumentativa/Dialogal Outras formas de planificação – Esquematização e Script	
		Mecanismos de textualização	Conexão	Marcação de modalizações
			Coesão nominal	Introdução e retoma de temas e/ou personagens novos
			Coesão verbal	Organização temporal e/ ou hierárquica dos processos, tempos verbais e outras unidades com valor temporal (advérbios e organizadores textuais, principalmente)
		Mecanismos de responsabilização enunciativa	Distribuição de vozes	Instância supra-ordenada (narrador/expositor ou textualizador) Instâncias infra-ordenadas (voz do autor, vozes de personagens e vozes sociais)
			Marcação de modalizações	Modalizações lógicas / deônticas / apreciativas / pragmáticas

Fonte: Miranda (2017)

A evolução do ISD resultou em modelos analíticos mais abrangentes, como demonstra o Quadro 3, que incorpora contribuições teóricas recentes:

Quadro 03: Grade para análise de textos e/ou gêneros

DIMENSÃO SITUACIONAL	CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO		CONDIÇÕES DE CIRCULAÇÃO		CONDIÇÕES DE RECEPÇÃO	
	Contexto físico	Contexto sociosubjetivo	Contexto físico	Contexto sociosubjetivo	Contexto físico	Contexto sociosubjetivo
Sujeito/s						
Temporalidade						
Espaço/s						
Suporte/s						
Finalidade/s (Objetivo/Função)						
Outros parâmetros relevantes						
(SUB)DIMENSÕES SEMIOLINGUÍSTICAS						
TEMÁTICA	Tema(s). Progressão temática Léxico e fraseologias (ou expressões ritualizadas) Coesão nominal e verbal Ficção/não ficção					
ENUNCIATIVA	Dêixis temporal / organização do tempo Dêixis espacial / referências espaciais Sujeitos: - eu / outro(s) (dêixis pessoal) Imagens Responsabilização Modalização					
COMPOSICIONAL	Plano de texto (seções) Tipos de discurso e articulações entre tipos de discurso Estrutura sequencial: Sequências prototípicas e outras formas de					

	planificação Estruturação frástica e transfrástica Estruturação morfológica Estruturação grafo-fônica
ESTRATÉGICA-INTENCIONAL	Objetivos / Sub-objetivos (atos de linguagem) Estratégias e processos discursivos Figuras de linguagem
DISPOSICIONAL-APERESENTAÇÃO MATERIAL	Segmentação e organização das seções Suporte escrito: Formatação tipográfica, cromática, etc. Suporte oral (ou audiovisual): variações de ritmo, entonação, tom, etc. Sons. Gestos e movimentos.
INTERATIVA	Relações entre as diferentes seções do plano de texto Relações entre diversos sistemas semióticos (verbais – não verbais) Intertextualidade Discurso relatado Intertextualização Outras interações (como as referências metatextuais ou metagenéricas)

Fonte: Adaptado de Miranda (2010)

Os gêneros textuais, nesta perspectiva dinâmica, são compreendidos como formas de ação linguística historicamente estabilizadas, mas em constante transformação. Bronckart (2003, p.137) enfatiza que diferentes formações sociais elaboram espécies textuais com características estáveis em função de seus objetivos específicos. O modelo representado nos quadros acima, permite analisar esses gêneros em sua complexidade multifacetada, considerando desde suas condições de produção até suas características linguístico-discursivas.

Essa abordagem integrada revela três dimensões constitutivas dos gêneros: (1) como artefatos culturais que materializam práticas sociais; (2) como instrumentos cognitivos que mediam o pensamento; e (3) como formas de ação que intervêm na realidade social. Para a presente pesquisa, esse arcabouço teórico mostra-se particularmente fértil para examinar o gênero editorial em sua dupla natureza - como produto estabilizado do campo jornalístico-midiático e como processo dinâmico de construção de sentidos sociais.

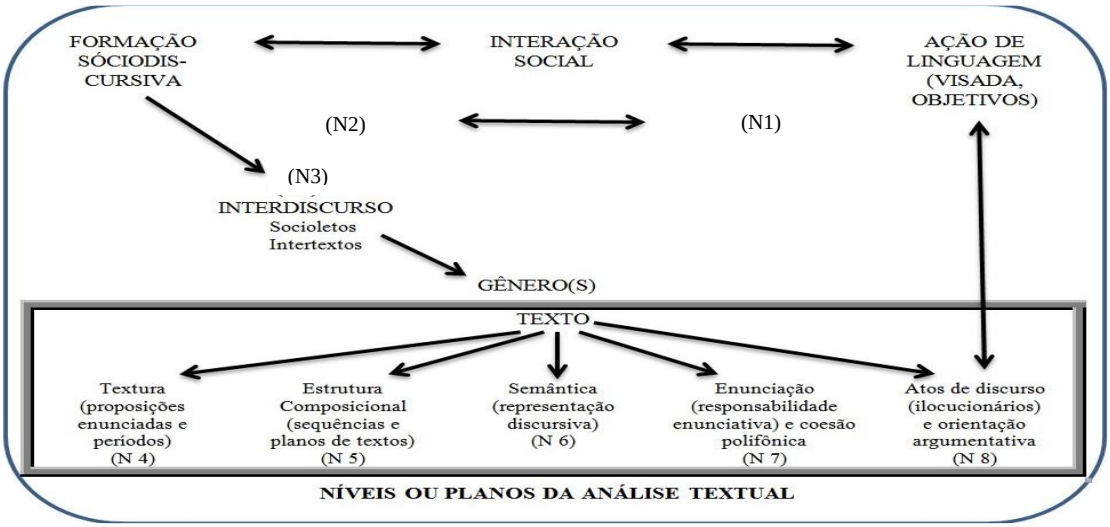
Os gêneros na perspectiva de Adam

> Minha hipótese é a seguinte: os 'tipos relativamente estáveis de enunciados' e as regularidades composicionais de que fala Bakhtin são basicamente, de fato, as regularidades sequenciais. As sequências elementares simplesmente se reduzem a qualquer tipo elementar de articulação das proposições. (Adam, 2019, p. 30).

A proposta pragmático-textual de Jean-Michel Adam é uma abordagem que busca integrar os aspectos pragmáticos e textuais na análise dos gêneros textuais. Essa perspectiva, conforme é apresentado na figura abaixo, enfatiza a importância de

considerar não apenas as características linguísticas dos textos, mas também os contextos de produção, recepção e circulação desses textos.

Figura 01: Níveis ou plano da análise do discurso



Fonte: Adam (2011)

Para Adam, os gêneros textuais são unidades comunicativas complexas que refletem as práticas sociais e as intenções comunicativas dos falantes. Ele argumenta que os gêneros não são apenas formas linguísticas, mas sim atividades discursivas situadas em contextos particulares. Portanto, uma análise adequada dos gêneros textuais deve levar em conta não apenas os aspectos linguísticos dos textos, mas também seus propósitos comunicativos, seus interlocutores e os seus contextos de produção e interpretação.

A abordagem pragmático-textual de Adam (2008) propõe uma análise detalhada dos diferentes elementos que compõem os gêneros textuais, incluindo a estrutura textual, as estratégias discursivas, as relações intertextuais e os aspectos pragmáticos da comunicação. O autor também destaca a importância de considerar os efeitos de sentido produzidos pelos textos e as interpretações dos leitores em cenários específicos.

Nesse sentido, a proposta pragmático-textual de Jean-Michel Adam oferece uma abordagem ampla e interdisciplinar para o estudo dos gêneros textuais, integrando aspectos linguísticos, pragmáticos e socioculturais na análise dos textos. Essa perspectiva permite uma compreensão mais profunda da natureza e das funções dos gêneros textuais na comunicação humana.

Essa abordagem abrangente de definição e análise dos gêneros textuais, busca compreender não apenas sua estrutura formal, mas também suas funções comunicativas e sociais. Além disso, considera os gêneros como manifestações concretas da linguagem em uso, refletindo as práticas discursivas e os contextos socioculturais em que estão inseridos.

Jean-Michel Adam relaciona as sequências textuais à noção de gênero textual ao considerar que os gêneros são manifestações específicas de sequências textuais em contextos comunicativos particulares. Para Adam (2019, p. 46),

> As sequências são unidades textuais complexas, compostas de um número definido de blocos de proposições de base, as macroproposições. Essas macroproposições são unidades ligadas a outras macroproposições do mesmo tipo e ocupam posições precisas dentro do todo ordenado da sequência. Cada macroproposição toma seu próprio significado apenas em relação a outras macroproposições, na unidade semântica complexa da sequência.

As sequências textuais representam padrões organizacionais recorrentes que podem ser identificados nos textos e que refletem as intenções comunicativas dos falantes.

Ao descrever as sequências textuais, Adam (2019) identifica diferentes tipos de padrões organizacionais que são característicos de certos gêneros textuais. Por exemplo, ele descreve a sequência narrativa como aquela que organiza os acontecimentos de uma história de forma temporal, como em contos, romances e relatos biográficos. A sequência argumentativa, por sua vez, apresenta argumentos e evidências para sustentar um ponto de vista, como em ensaios, artigos acadêmicos e discursos políticos.

A sequência explicativa, por sua vez, explana conceitos, processos ou fenômenos, destacando relações causa-efeito, como em manuais de instruções, livros didáticos e artigos científicos. Na sequência dialogal, há uma representação dos diálogos ou interações das diversas vozes ou aspectos textuais, como em roteiros de filmes, peças teatrais e transcrições de conversas. Por último, a sequência descritiva concentra-se na caracterização do objeto, pessoa, lugar ou acontecimento, como em descrições de paisagens, retratos de personagens e relatos de viagens. Esses exemplos ilustram como diferentes gêneros textuais podem ser construídos a partir de diferentes tipos de sequências textuais, adaptadas de acordo com os propósitos comunicativos e os contextos sociais em que são utilizadas.

Essa relação entre sequências textuais e gêneros textuais sugere que os gêneros são construídos a partir de sequências textuais específicas, que são adaptadas e modificadas de acordo com os propósitos comunicativos e os contextos sociais em que são empregadas. Dessa forma, os gêneros textuais podem ser compreendidos como padrões reconhecíveis de sequências textuais que são compartilhados e reconhecidos por membros de uma comunidade discursiva.

Em suma, Jean-Michel Adam relaciona as sequências textuais à noção de gênero textual ao considerar que os gêneros são construídos a partir de padrões organizacionais recorrentes que podem ser identificados nos textos. Essa relação permite uma compreensão mais profunda da natureza e das funções dos gêneros textuais na comunicação humana.

Ao descrever as sequências textuais, Adam (2019) destaca a importância de analisar não apenas os elementos linguísticos, mas também as estratégias discursivas e os propósitos comunicativos subjacentes. O autor reconhece que os gêneros textuais não são entidades estáticas, mas sim formas flexíveis e dinâmicas que se adaptam às necessidades e expectativas dos participantes da comunicação.

Além disso, Adam (2019) enfatiza a relação entre os gêneros textuais e as práticas sociais, argumentando que os textos são produzidos e interpretados em contextos específicos, influenciados por normas culturais, valores sociais e relações de poder. Portanto, uma análise completa dos gêneros textuais deve considerar não apenas suas características linguísticas, mas também seu papel na construção e negociação de significados dentro de uma determinada comunidade de falantes.

Ao mesclar a Linguística Textual (LT) e os estudos discursivos, Adam (2008) busca uma compreensão mais abrangente da natureza e das funções dos gêneros textuais, reconhecendo sua complexidade e sua importância na vida cotidiana. Sua abordagem apresenta apontamentos valiosos para estudiosos interessados na relação entre linguagem, sociedade e cultura, contribuindo para uma compreensão mais profunda dos processos de comunicação humana.

Referente à análise do discurso, ele afirma que “toda ação de linguagem inscreve-se em um dado setor do espaço social, que deve ser pensado como uma formação discursiva, ou seja, como um lugar social associado a uma língua (socioleto) e a gêneros do discurso” (Adam, 2008, p. 63).

Essas diferentes dimensões da análise das unidades textuais possibilitam compreender como os textos são elaborados e como a linguagem é usada na prática discursiva. Dessa forma, podemos dizer que a abordagem de Adam visa uma análise detalhada tanto da parte estrutural quanto enunciativa do texto.

Em síntese, o autor adota uma abordagem em que, os conceitos de texto e discurso, podem se sobrepor, e o contexto é visto de forma mais ampla do que somente as condições de produção. Essa perspectiva pode ser útil para uma análise mais flexível e aberta da linguagem e da comunicação, reconhecendo a complexidade das interações discursivas e das interpretações dos sujeitos envolvidos.

A perspectiva de Marcuschi sobre os gêneros textuais

Marcuschi (2003, 2008), destacado pesquisador brasileiro, desenvolveu uma abordagem profícua para o estudo dos gêneros textuais, enfatizando sua natureza profundamente vinculada às práticas sociais. Em sua perspectiva teórica, os gêneros emergem como produtos das atividades humanas coletivas, organizando e padronizando as diversas formas de comunicação que permeiam as interações socioculturais.

O autor apresenta uma definição abrangente ao afirmar que

> Gênero textual se refere aos textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (Marcuschi, 2008, p. 155).

Em outras palavras, para Marcuschi (2008), os gêneros textuais são textos consolidados historicamente em práticas sociais, caracterizados por traços linguísticos e composicionais recorrentes, os quais refletem propósitos comunicativos específicos em distintos contextos socioculturais. Mais do que meras estruturas formais, esses gêneros constituem atividades sociocomunicativas situadas, influenciadas por convenções culturais e sociais e moldadas pela interação entre produtores e receptores. Essa natureza flexível permite defini-los como “eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos” (Marcuschi, 2003, p. 19).

Ademais é importante ressaltar que Marcuschi (2008) enfatiza a natureza dinâmica e situada dos gêneros textuais. Na percepção do autor,

> Os gêneros textuais são dinâmicos, de complexidade variável e não sabemos ao certo se é possível contá-los todos, pois como são sócio-históricos e variáveis, não há como fazer uma lista fechada, o que dificulta ainda mais a sua classificação. Por isso é muito difícil fazer uma classificação de gêneros. Aliás, quanto a isso, hoje é mais uma preocupação dos estudiosos fazer tipologias. A tendência hoje é explicar como eles se constituem e circulam socialmente. (Marcuschi, 2008, p. 159).

Ele destaca que os gêneros não são formas fixas ou estáticas, mas sim produtos flexíveis e adaptáveis de práticas sociais em constante evolução. Isso significa que os gêneros podem se modificar ao longo do tempo em resposta a mudanças nas condições sociais, tecnológicas e culturais.

Marcuschi (2008) também destaca a importância da função social dos gêneros textuais. Ele argumenta que os gêneros não são apenas ferramentas linguísticas, mas também instrumentos de interação social e construção de significado. Cada gênero textual desempenha um papel específico em contextos sociais particulares, refletindo e reproduzindo normas, valores e expectativas compartilhadas dentro de uma comunidade de falantes.

Portanto, a abordagem de Marcuschi (2008) oferece uma visão abrangente e contextualizada dos gêneros textuais, destacando sua natureza dinâmica, sua função social e sua diversidade em práticas comunicativas. Essa compreensão mais ampla dos gêneros textuais é fundamental para uma análise mais completa e eficaz da linguagem em uso.

Além dessa discussão, Marcuschi (2003) aponta a necessidade de diferenciar os tipos textuais de gêneros textuais. Para isso, ele apresenta o seguinte quadro:

Quadro 04: Diferença entre tipos textuais e gêneros textuais

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
1. constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas.	1. realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas.
2. constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos.	2. constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas.
3. sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal.	3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função.
4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.	4. exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de

	remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

Fonte: Marcuschi (2003, p. 4)

Conforme exposto no quadro acima, Marcuschi (2003) estabelece uma distinção fundamental entre gêneros textuais e tipos textuais, baseando-se em sua natureza e função comunicativa. De acordo com seus postulados, os tipos textuais correspondem a estruturas linguísticas abstratas e universais, vinculadas a padrões de organização textual, como narração, descrição, argumentação, exposição e injunção. Já os gêneros textuais constituem categorias mais específicas e situadas, ancoradas em práticas socioculturais e dotadas de características linguísticas e composicionais reconhecíveis.

Dessa forma, evidencia-se que os tipos textuais não se materializam como textos concretos, mas sim como sequências linguísticas subjacentes que compõem os gêneros. É relevante destacar que um gênero textual raramente se restringe a um único tipo textual, uma vez que sua configuração exige a combinação de diferentes sequências. Um romance, por exemplo, embora predominantemente narrativo, frequentemente incorpora trechos descritivos e até argumentativos.

Enquanto os tipos textuais são genéricos e transcontextuais, os gêneros são concretos e variáveis, moldados por demandas comunicativas e convenções sociodiscursivas de diferentes grupos. Assim, os gêneros refletem as expectativas dos interlocutores quanto à estrutura, ao conteúdo e ao estilo em determinados contextos, ao passo que os tipos textuais remetem a esquemas linguísticos mais gerais.

Marcuschi (2003; 2008) introduz ainda duas categorias essenciais para a análise dos gêneros textuais: o suporte e a situação comunicativa. Esses elementos são centrais para compreender a produção, a circulação e a interpretação dos textos em contextos específicos.

O suporte, conforme Marcuschi (2008), refere-se ao meio material ou virtual que viabiliza a veiculação do gênero, seja ele impresso (como jornais e livros), digital (como e-mails e posts em redes sociais) ou mesmo físico (como placas e *outdoors*). O suporte não apenas condiciona as possibilidades de interação, mas também influencia a recepção e a contextualização do texto. Por exemplo, um editorial de

jornal, devido ao suporte impresso, demanda uma estrutura distinta de um *thread* no *X*, ainda que ambos possam compartilhar elementos argumentativos.

Já a situação comunicativa

> tem sido usada como equivalente de contexto ou contexto imediato. Denomina-se situação comunicativa o momento imediato em que o gênero discursivo se materializa em texto numa situação real de uso. Os fatores que configuram a situação comunicativa, na qual o gênero discursivo se encontra ancorado, englobam os atores sociais envolvidos (interlocutores), o espaço (contexto de circulação), os objetivos comunicativos envolvidos na situação, o gênero ou conjunto de gêneros discursivos utilizados. Ou seja, uma situação comunicativa envolve: o lugar (quadro espaço-temporal), o propósito comunicativo, os participantes e o gênero discursivo. Os participantes trazem consigo conhecimentos diversos, tais como: linguísticos, ideológicos, culturais, sociais, crenças e valores, que vão compor a situação comunicativa. Além disso, a composição da situação comunicativa deve levar em consideração o lugar ocupado pelos participantes envolvidos, como também seu ponto de vista e os papéis por eles ocupados ao comporem a situação. Por lugar entende-se não só o local físico imediato no qual a cena se desenrola, mas também o lugar sócio-histórico e suas representações para uma determinada cultura ou grupo. O propósito comunicativo diz respeito à finalidade, ao intuito da comunicação. (Cavalcante, 2014, p. 1).

A situação comunicativa, nesse sentido, constitui o contexto sociodiscursivo no qual o texto se insere e adquire sentido. Tomemos como exemplo comparativo um editorial publicado em um jornal impresso e um *tweet* veiculado em rede social: embora ambos possam abordar temas semelhantes, diferem radicalmente em sua situação comunicativa, considerando variações no público-alvo, formato, estilo e propósito comunicativo.

A compreensão da situação comunicativa revela-se imprescindível para uma análise textual abrangente, pois permite examinar como fatores contextuais influenciam tanto a produção quanto a recepção do discurso, além de possibilitar uma interpretação mais precisa de seus significados no âmbito sociocultural. Para tanto, é necessário considerar:

a) **Participantes sociais:** os interlocutores envolvidos na interação desempenham papel fundamental na construção da situação comunicativa. Suas identidades, papéis sociais, repertórios culturais e posicionamentos ideológicos condicionam tanto a produção quanto a interpretação textual. Esse conhecimento compartilhado é essencial para a construção de sentidos negociados no processo comunicativo.

b) **Contexto de circulação**: o espaço físico ou virtual onde ocorre a comunicação está intrinsecamente relacionado à situação comunicativa. O

meio de veiculação (se impresso, digital ou audiovisual) influencia significativamente as estratégias de produção e as possibilidades de recepção do texto.

c) **Propósito comunicativo**: refere-se à intencionalidade discursiva que orienta a interação. A compreensão dos objetivos do locutor é fundamental tanto para a interpretação adequada do texto quanto para a avaliação de sua eficácia comunicativa no contexto em que se insere.

d) **Convenções do gênero**: cada gênero textual apresenta características específicas que regulam sua produção e interpretação, funcionando como um contrato comunicativo entre os participantes da interação.

Para uma análise integral da interação verbal, torna-se imperativo considerar de forma articulada todos esses elementos constitutivos - interlocutores, contexto de circulação, propósito comunicativo e convenções do gênero. Essa abordagem holística permite não apenas contextualizar adequadamente o texto em seu ambiente sociocomunicativo, mas também apreender a complexidade inerente às práticas discursivas humanas.

1.1.2 Domínio discursivo jornalístico

Para ampliar a compreensão sobre os estudos de gêneros textuais, é necessário estabelecer distinções conceituais e discutir problemáticas terminológicas relacionadas a essa abordagem. Nesse sentido, faz-se pertinente apresentar definições propostas por diferentes autores acerca da emergência, reelaboração e categorização dos gêneros, os quais se legitimam em domínios discursivos específicos e são organizados por agentes sociais.

Neste estudo, adota-se a concepção de domínio discursivo como:

> uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Esses domínios não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos. Do ponto de vista dos domínios, falamos em discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc., já que as atividades jurídica, jornalística ou religiosa não abrangem um gênero em particular, mas dão origem a vários deles. Constituem práticas discursivas dentro das quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que, às vezes, lhes são próprios (em certos casos exclusivos) como práticas ou rotinas comunicativas institucionalizadas. (Marcuschi, 2002, p. 23).

Destaca-se, portanto, que um domínio discursivo não se restringe a um único gênero, mas sim gera múltiplos gêneros, uma vez que estes são institucionalizados e multifuncionais.

Diante desse cenário, as manifestações linguísticas não ocorrem de forma isolada: para que a comunicação se efetive, é preciso considerar fatores como o contexto situacional, os interlocutores envolvidos e as normas sociais que orientam a produção discursiva. Marcuschi (2008b) ressalta que no âmbito das ações sociais, alguns usos da língua são mais fortemente marcados do que outros, o que exige uma categorização adequada para lidar com sua funcionalidade. Nesse sentido, o autor afirma que a noção de gênero textual é a mais apropriada para analisar tais fenômenos.

Em consonância com a perspectiva bakhtiniana, Marcuschi (2008) elenca três fundamentos essenciais para a compreensão dos gêneros textuais:

I. Constructo coletivo em constante mutação, resultante de um trabalho sócio-histórico sobre a linguagem e produzido por agentes sociais inseridos em domínios discursivos específicos;
II. Produção com finalidade específica, vinculada a um domínio discursivo particular;
III. Direcionamento a interlocutores ou comunidades de interlocutores, o que implica expectativas e convenções compartilhadas.

Esses princípios evidenciam que os gêneros textuais não apenas estruturam o pensamento discursivo, mas também propiciam o surgimento de novos gêneros no interior dos domínios discursivos, em resposta a demandas sociais e comunicativas.

Embora Marcuschi (2008) utilize o termo domínios discursivos, outros autores propõem categorizações distintas para agrupar gêneros que emergem de uma mesma esfera de atividade social. Entre essas perspectivas, destacam-se:

- Campo genérico (Bronckart, 2008);
- Conjunto de gêneros/sistema de gêneros (Bazerman, 2004);
- Colônia de gêneros (Bhatia, 2004);
- Categoria de gênero (Maingueneau, 2004).

Para Bronckart (2008), o conceito de campo genérico representa uma categoria analítica fundamental para compreender a organização dos gêneros textuais em relação às práticas sociais. O autor define o campo genérico como um agrupamento de gêneros que compartilham finalidades comunicativas e características contextuais dentro de uma mesma esfera de atividade. Essa abordagem enfatiza a relação

intrínseca entre linguagem e ação social, organizando-se em torno de três dimensões essenciais.

A primeira dimensão refere-se ao eixo das interações, que considera os participantes envolvidos na comunicação e os papéis sociais que desempenham. Essa perspectiva ressalta como as relações entre produtores e receptores do texto influenciam a configuração dos gêneros. O segundo eixo, dos conteúdos temáticos, aborda os assuntos tratados e os conhecimentos mobilizados nos textos pertencentes a um mesmo campo genérico. Por fim, o eixo das formas textuais engloba as estruturas linguísticas e os modos de organização discursiva característicos desses gêneros.

Bronckart (2008) destaca que os campos genéricos não são entidades fixas, mas sim dinâmicas, evoluindo conforme as transformações nas práticas sociais. Eles agrupam gêneros com funções afins, como ocorre, por exemplo, no campo jornalístico, que reúne notícias, reportagens e editoriais. Além disso, apresentam uma organização hierárquica, com gêneros centrais ou prototípicos e outros mais periféricos ou híbridos.

A abordagem de Bazerman (2004) sobre conjuntos e sistemas de gêneros oferece uma perspectiva dinâmica para compreender a organização dos gêneros textuais em contextos sociais. O conceito de conjunto de gêneros refere-se a grupos de textos que circulam numa mesma esfera de atividade, desempenhando funções complementares. No ambiente acadêmico, por exemplo, podemos identificar um conjunto composto por artigos científicos, resenhas, abstracts e apresentações em congressos - todos interligados pelo propósito comum de produção e disseminação do conhecimento. Segundo Bazerman, esses gêneros mantêm relações de interdependência: cooperam entre si para atingir objetivos compartilhados, pressupõem-se mutuamente em cadeias discursivas (como quando uma tese gera artigos derivados) e adaptam-se continuamente às necessidades contextuais.

Ampliando essa noção, o sistema de gêneros descreve as relações padronizadas que se estabelecem entre múltiplos gêneros no âmbito de uma instituição ou comunidade discursiva. Como explica Bazerman (2009, p. 32), trata-se não apenas dos gêneros utilizados por grupos organizados, mas também das conexões que regulam sua produção, circulação e uso. No jornalismo, por exemplo, um sistema de gêneros abrange desde os textos finais (notícias, editoriais) até os

processos que os antecedem (pautas, apurações) e sucedem (comentários dos leitores), formando um ecossistema comunicativo complexo.

A distinção entre esses conceitos é fundamental para a análise genérica. Enquanto os conjuntos de gêneros agrupam textos com funções afins numa determinada atividade, os sistemas de gêneros mapeiam as redes institucionais mais amplas que integram produção, circulação e recepção. Essa perspectiva permite examinar como mudanças em um gênero (como o surgimento dos *newsletters* digitais) podem reconfigurar todo um sistema comunicativo.

Apesar de sua utilidade analítica, a abordagem bazermaniana recebe algumas críticas. Pesquisadores apontam que o modelo tende a enfatizar a cooperação entre gêneros, podendo subestimar tensões e conflitos que emergem nas práticas discursivas institucionais. Além disso, há questionamentos sobre como o conceito lida com a instabilidade e hibridismo cada vez mais comuns nos gêneros contemporâneos.

Bhatia (2004) propõe o conceito inovador de “colônia de gêneros” (*genre colony*) para compreender como os gêneros textuais se organizam em torno de propósitos comunicativos centrais, mantendo ao mesmo tempo uma diversidade de formas e realizações. Diferente de classificações tradicionais que tendem a enquadrar os gêneros de maneira rígida, essa abordagem reconhece a natureza dinâmica e híbrida das práticas discursivas contemporâneas, especialmente em contextos profissionais e institucionais.

O núcleo dessa teoria reside na ideia de que cada colônia de gêneros compartilha uma função social primordial. Por exemplo, a colônia do “persuadir” agrupa diversos gêneros como anúncios publicitários, discursos políticos e artigos de opinião, que, apesar de suas diferenças formais, têm em comum o objetivo fundamental de influenciar o interlocutor. Essa perspectiva permite observar como um mesmo propósito comunicativo pode se materializar em múltiplos formatos, adaptando-se a diferentes públicos, suportes e contextos institucionais.

Bhatia destaca ainda a marcante diversidade de realizações dentro de uma mesma colônia. Um relatório técnico dirigido a especialistas e uma versão popularizada do mesmo conteúdo para leigos, por exemplo, pertencem à colônia “informar”, mas diferem radicalmente em sua construção linguística e estratégias discursivas. Da mesma forma, o suporte (se impresso, digital ou audiovisual) e as

normas institucionais específicas contribuem para essa variação dentro do núcleo funcional comum.

Um aspecto particularmente relevante da teoria é a atenção dada aos processos de hibridez e mobilidade genérica. Bhatia observa como os gêneros podem migrar entre colônias ou combinar características de diferentes famílias funcionais. O *marketing* científico serve como exemplo eloquente dessa dinâmica, ao mesclar elementos da colônia “informar” (próprios do discurso acadêmico) com traços da colônia “persuadir” (característicos da comunicação promocional).

Na prática, essa abordagem revela-se especialmente útil para analisar gêneros emergentes ou particularmente complexos. No campo jornalístico, por exemplo, a colônia “persuadir” engloba desde editoriais (que expressam a posição institucional do veículo) até artigos de opinião (que refletem perspectivas individuais) e anúncios (de natureza comercial), demonstrando como um mesmo propósito nuclear pode se desdobrar em diversas formas textuais.

Em sua obra, Maingueneau (2004) propõe o conceito de "categoria de gênero" como uma ferramenta analítica para superar abordagens reducionistas no estudo dos gêneros textuais. Para o autor, as categorias de gênero representam agrupamentos que consideram simultaneamente as dimensões linguística, discursiva e social dos textos, evitando tanto um enfoque puramente formal quanto uma visão sociológica desvinculada das materialidades textuais.

Maingueneau argumenta que os gêneros não podem ser compreendidos apenas por suas características textuais internas, nem reduzidos a meros reflexos de condições sociais externas. Sua abordagem busca integrar três aspectos fundamentais: (1) as formas linguísticas estáveis que caracterizam cada gênero; (2) os processos de enunciação que os constituem; e (3) as condições sociais de sua produção e recepção. Essa tríplice dimensão permite evitar o que o autor chama de “reducionismo linguístico” (analisar textos fora de seu contexto) e “reducionismo sociológico” (desconsiderar as materialidades discursivas).

Um aspecto central da teoria de Maingueneau é o conceito de “cenografia”, que se refere ao “cenário” discursivo que cada gênero constrói para si mesmo. Segundo o autor, todo gênero implica uma determinada autorrepresentação de seu próprio funcionamento, criando expectativas tanto para produtores quanto para receptores. Por exemplo, um editorial jornalístico constrói uma cenografia de autoridade

institucional, enquanto um *post* em rede social pode adotar uma cenografia de informalidade e proximidade.

Em sua proposta metodológica, Maingueneau (2004) estabelece três eixos fundamentais para a identificação das categorias de gênero: (1) o espaço de comunicação, que delimita os âmbitos de circulação (midiático, acadêmico ou profissional); (2) o tempo discursivo, que define a temporalidade característica da enunciação (como a imediatidade do discurso jornalístico ou a perenidade do texto literário); e (3) o estatuto do locutor, que configura posicionamentos enunciativos (especialista, testemunha ou narrador, entre outros). Essa perspectiva tridimensional possibilita apreender a complexidade dos gêneros em sua concretude sociodiscursiva, superando visões unidimensionais.

Bonini (2002) amplia essa discussão ao destacar o caráter autoconfigurante do texto em relação às práticas sociais que o engendram. Em consonância com Marcuschi (2008), o autor sublinha a natureza flexível dos gêneros: embora apresentem estabilidade relativa em determinados contextos, estão sujeitos a constantes transformações e substituições, acompanhando a dinâmica das necessidades comunicativas emergentes.

Essa concepção dialoga diretamente com as formulações precursoras de Bakhtin (2003), para quem os gêneros se constituem organicamente nas esferas de atividade social, desenvolvendo-se em complexidade à medida que essas esferas se expandem. Como afirma o teórico: “Cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa” (Bakhtin, 2003, p. 280).

A análise comparativa dessas diferentes abordagens revela significativas convergências teóricas. Apesar da diversidade terminológica - categorias de gênero (Maingueneau), domínios discursivos (Marcuschi) ou esferas de atividade (Bakhtin) -, observa-se um consenso fundamental quanto à compreensão dos gêneros como fenômenos organicamente vinculados a contextos sociodiscursivos específicos. Nesse sentido, a proposta de Marcuschi (2008b) avança ao sistematizar os domínios de circulação dos gêneros, como detalharemos a seguir de forma sintética.

Quadro 05: Gêneros textuais por domínios e modalidades

Domínios discursivos	Gêneros textuais escritos	Gêneros textuais orais
Instrucional	artigos científicos; verbetes de	conferências; debates; discussões;

(científico, acadêmico e educacional)	enciclopédias; relatórios científicos; notas de aula; nota de rodapé; entre outros.	exposições; comunicações; entre outros.
Jornalístico	Editoriais; notícias; reportagens; nota social; artigos de opinião; comentário; jogos; histórias em quadrinhos; palavras cruzadas; crônica policial; crônica esportiva; entrevistas jornalísticas; entre outros.	entrevistas jornalísticas; entrevistas televisivas; entrevistas radiofônicas; entrevista coletiva; entre outros.
Religioso	orações; rezas; catecismo; homilias; hagiografias; cânticos religiosos; missal; bulas papais; jaculatórias; penitências; encíclicas papais, entre outros.	sermões; confissão; rezas; cantorias; orações; lamentações; benzeções; entre outros.
Saúde	receita médica; bula de remédio; parecer médico; receitas caseiras; receitas culinárias; entre outros.	consulta; entrevista médica; entre outros.
Comercial	rótulo; nota de venda; fatura; nota de compra; classificados; publicidade; comprovante de pagamento; nota promissória; nota fiscal; boleto; boletim de preços; entre outros.	publicidade de feira; publicidade de TV; publicidade de rádio; entre outros.
Industrial	instruções de montagem; descrição de obras; código de obras; avisos; controle de estoque; atestado de validade; entre outros.	briefing de segurança; instruções operacionais; reuniões de turno; reuniões de planejamento de produção; entre outras.
Jurídico	contratos; leis; regimentos; estatutos: requerimento; sentença de condenação; citação criminal; mandado de busca; entre outros.	depoimento; audiência, sustentação oral, interrogatório, entre outros.
Publicitário	anúncios; cartazes; folhetos; entre outros.	publicidade na TV; publicidade no rádio; entre outros.
Lazer	piadas; jogos; adivinhas; histórias em quadrinhos; palavras cruzadas; horóscopo; entre outros.	fofocas; piadas; adivinhas jogos teatrais; entre outros.
Interpessoal	cartas pessoais; convite; e-mail; bilhetes; atas; telegramas; diário pessoal; lista de compras; entre outros.	recados; conversações espontâneas; telefonemas; bate-papo virtual; entre outros.
Militar	ordem do dia; roteiro de cerimônia oficial; roteiro de formatura; lista de tarefas; entre outros.	ordens de comando; briefing; debriefing; comunicações por rádio, entre outros.
Ficcional	poemas; contos; mito; peça de teatro; lenda; romances; entre outros.	Fábulas; contos; lendas; entre outros.

Fonte: Adaptado de Marcuschi (2008b)

Como observado, os domínios apresentados constituem uma estrutura macro, porém interdependente. Evidencia-se uma relação intrínseca entre as modalidades de uso da língua, que se organizam naturalmente nesse sistema de domínios. Tais domínios caracterizam-se por estruturas padronizadas, emergindo como resposta à demanda multifacetada das práticas sociais que representam. Dentre os diversos domínios discursivos propostos por Marcuschi (2008b), esta pesquisa focalizará especificamente o domínio jornalístico.

O domínio discursivo jornalístico estrutura-se em quatro princípios fundamentais que orientam sua produção textual. O primeiro princípio, a objetividade, manifesta-se através do uso de fontes verificáveis e da estrutura de pirâmide invertida, embora na prática contemporânea enfrente desafios com o fenômeno da pós-verdade. Este ideal de neutralidade convive com inúmeras escolhas subjetivas no processo de apuração e edição (Kovach; Rosenstiel, 2003; Traquina, 2005).

A atualidade constitui o segundo pilar organizador, expressando-se no valor-notícia e na temporalidade dos fatos. Contudo, na era digital, este princípio sofre transformações radicais devido à aceleração do ciclo noticioso e à demanda por atualizações em tempo real (Castells, 2009; Wolf, 2012). A instantaneidade das redes sociais redefine os parâmetros tradicionais do que constitui um fato “atual”.

O terceiro princípio, a veracidade, fundamenta-se na checagem rigorosa de fatos e na distinção clara entre informação e opinião. Na prática jornalística, este ideal confronta-se com a epidemia de desinformação e as *fakenews*, exigindo novos mecanismos de verificação e transparência. A credibilidade torna-se moeda cada vez mais valiosa no ecossistema informativo (Cf. Recuero, 2018); Tuchman, 1978; Wardle; Derakhshan, 2017).

Por fim, o princípio da acessibilidade traduz-se na linguagem clara e na adaptação ao público-alvo. Contudo, a segmentação crescente das audiências e a personalização algorítmica dos conteúdos desafiam o ideal de um discurso jornalístico universalmente compreensível. Esta tensão entre especialização e massificação marca a produção contemporânea.

Os gêneros do domínio jornalístico podem ser caracterizados como informativos, opinativos e interpretativos. No primeiro caso, destacam-se a notícia, com sua estrutura factual e objetiva (Lage, 2006); a reportagem, que aprofunda temas com maior contextualização; e a entrevista, que traz vozes especializadas para o debate público. Esses gêneros primam pela factualidade, embora incorporem cada vez mais elementos interpretativos.

A segunda categoria inclui o editorial, que expressa a posição institucional do veículo; o artigo de opinião, com análises especializadas; e a crônica, que combina jornalismo e literatura. Estes formatos explicitam seu caráter interpretativo, distinguindo-se claramente das peças informativas.

A terceira categoria engloba gêneros interpretativos como a reportagem especial, que contextualiza fatos em perspectivas históricas; o perfil biográfico, que humaniza personagens relevantes; e a resenha crítica, que avalia produções culturais. Estes formatos permitem maior liberdade narrativa, sem abandonar o compromisso com a precisão factual.

A evolução tecnológica introduziu novos formatos como *newsletters* temáticas, *podcasts* informativos e reportagens multimídia, que reinterpretam os princípios básicos do jornalismo em suportes digitais. Esta constante reinvenção genérica demonstra a vitalidade do domínio jornalístico em adaptar-se às mudanças sociais e tecnológicas, mantendo, porém, seus pilares éticos e profissionais fundamentais.

1.1.2.1 O gênero textual editorial

O editorial é um gênero textual cujo principal objetivo é persuadir e convencer o leitor por meio de bons argumentos (Pinto, 2004). Pertencente ao domínio jornalístico, o editorial expressa a opinião oficial de um veículo de comunicação sobre temas importantes e controversos. Segundo Bonini (2007), argumentar é direcionar o discurso para influenciar a opinião de outra pessoa sobre um determinado tema. Portanto, embora o editorial não reflita a opinião pessoal do autor, ele defende as ideologias da empresa jornalística em relação a questões recentes.

Nos estudos jornalísticos, o editorial é considerado um texto opinativo, pois expressa a posição oficial da empresa sobre fatos de grande repercussão (Sousa, 2012). Em termos de comunicação, o editorial tem como objetivo refletir a opinião da empresa na estrutura do texto. Azevedo (2006) ressalta que os editoriais não defendem apenas o interesse público; muitas vezes, eles encerram um diálogo com o Estado em favor de interesses particulares.

Baseado nas ideias de Beltrão (1980), Sousa (2012) identifica quatro elementos essenciais no editorial: imparcialidade, atualidade, concisão e flexibilidade. A imparcialidade é a mais importante, pois garante a objetividade na abordagem do tema e nos argumentos apresentados (Alves Filho, 2006). Ela é evidenciada pelo uso da terceira pessoa do singular ou da primeira pessoa do plural e pela ausência de assinatura, refletindo as ideologias do veículo de comunicação.

Alves Filho (2006) também descreve a impessoalidade como uma característica central na forma como o tema é tratado e nos movimentos argumentativos. Ele acrescenta que a função e o estilo do editorial devem buscar total imparcialidade ao abordar o assunto. Melo (1985) relaciona essa impessoalidade ao fato de que as empresas jornalísticas, antes familiares, tornaram-se organizações complexas.

A atualidade permite que o editorial ajuste sua opinião de acordo com eventos em andamento, ou seja, o jornalista pode argumentar sobre um fato noticioso enquanto a opinião pública ainda está sendo formada. Para Melo (1985), a topicalidade reflete a adaptação à nova estrutura editorial brasileira, que adotou uma diversidade de editoriais com temas específicos, em vez de um único editorial abordando vários assuntos.

A concisão é uma resposta às demandas dos tempos modernos, em que a rotina acelerada exige leituras claras e objetivas. Beltrão (1980) destaca que essa característica pode ser vista na estrutura direta e incisiva do editorial ou na repetição controlada de ideias e conceitos.

Por fim, a flexibilidade reflete a própria natureza do jornalismo, em que o dinamismo e a incerteza da realidade permitem mudanças nos fatos, que são adaptados às necessidades cotidianas.

No que concerne à organização textual, Sousa (2012, p.53) retoma a proposta de um esquema apresentado por Lage (s/d) para a composição do editorial. Ela destaca que o editorial deve abarcar as seguintes partes:

a) uma exposição – registro noticioso do fato ou sequência de fatos;
b) uma interpretação – exposição de outros fatos relacionados ao primeiro;
c) uma opinião – exposição facultativa de um ponto de vista que explicita uma conclusão.

Vale ressaltar que essa autora reforça a ideia de que a “fórmula” não é única, o que demonstra “a existência de uma flexibilidade na distribuição das informações de editoriais de jornais” (Sousa, 2012, p. 54). Sendo assim, a predominância de sequências textuais recorrentes em um gênero específico, não suprime as ocorrências de outras formas de organização no plano textual.

Outra proposta de classificação, é a de Beltrão (1980) ao categorizar o gênero editorial a partir de cinco categorias: morfologia, topicalidade, conteúdo, natureza e estilo. Essa categorização é apresentada no quadro abaixo:

Quadro 06: Categorização do gênero editorial

Morfologia	a) artigo de fundo: editorial principal.
	b) suelto: pequena análise sobre um fato atual.
	c)nota: registro ligeiro de uma ocorrência, antecipando suas consequências ao leitor.
Topicalidade	a) preventivo: enfoca situações que podem causar consequências sociais.
	b) de ação: análise imediata do fato buscando causas e consequências.
	c) de consequência: resultado analítico das repercussões do fato.
Conteúdo	a) informativo: esclarecedor.
	b) normativo: exortador.
	c) ilustrativo: educativo.
Estilo	a) intelectual: racionalizante.
	b) emocional: sensibilizante.
Natureza	a) promocional: coerente com a linha da empresa.
	b) circunstancial: oportunista, imediatista.
	c) polêmico: contestador, provocador.

Fonte: Sousa (2012)

Tendo em vista o quadro acima, observa-se que o protótipo do editorial proposto por Sousa (2012) dialoga com a discussão de Bakhtin (2003) acerca dos elementos constitutivos do gênero, a citar: conteúdo temático, estilo e estrutura composicional.

Nesse sentido, o tema do editorial deve corresponder ao propósito comunicativo jornalístico ao qual se destina. Isso significa que o editorial deve abordar “assuntos e problemas de natureza social, econômica e política relacionados aos fatos atuais” (Sousa, 2006, p. 256). Nessa abordagem, os autores afirmam que:

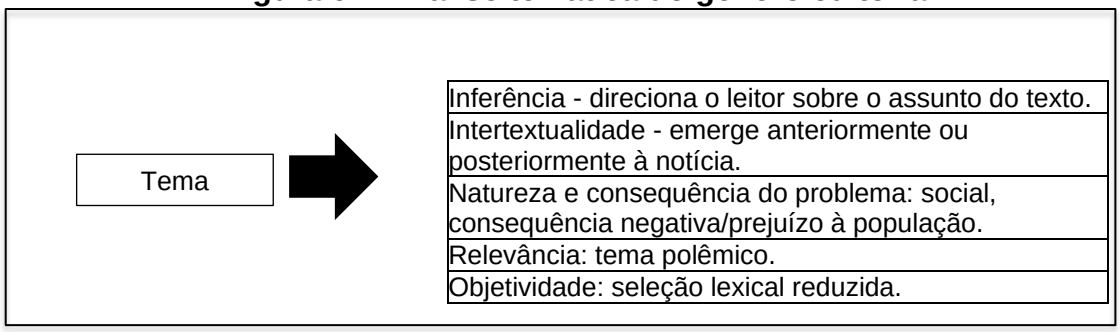
> o tema não é equivalente a assunto, já que este se reduz àquilo sobre o que se fala, enquanto o tema é o conteúdo ideologizado do qual fazem parte tanto o material verbal quanto o extraverbal. Dizendo de outro modo, o tema se constitui na interação, no discurso da vida real, a partir de uma situação de enunciação concreta que envolve aspectos históricos, culturais e sociais. Assim um sujeito falante, ao sentir necessidade de enunciar algo, não recorre unicamente ao sistema linguístico, mas a outras enunciações, adequando seu discurso a seus objetivos comunicativos, e a seus interlocutores. Enfim, constrói um sentido particular para aquilo que diz, constituindo, dessa forma, um tema. (Alves Filho; Santos, 2013, p. 80).

A orientação política e ideológica de um veículo jornalístico desempenha um papel crucial na definição do tema e da tese do editorial. Para evitar subjetividade, as

informações são apresentadas de forma direta, objetiva e impactante. Essas estratégias ajudam a captar a atenção e o interesse do leitor ao longo do texto.

Além disso, o conteúdo temático geralmente revela a posição ou o argumento principal do editorial, oferecendo uma visão clara do ponto de vista que será defendido. Isso ajuda a definir as expectativas dos leitores e a orientar sua compreensão do conteúdo. O editorial também reflete a postura da empresa jornalística, destacando seus valores, princípios e objetivos políticos ou interesses privados. O tema, de acordo com a figura abaixo, pode ser organizado a partir da inferência, intertextualidade, natureza e consequências do problema, relevância e objetividade.

Figura 02: Análise temática do gênero editorial



Fonte: elaboração própria

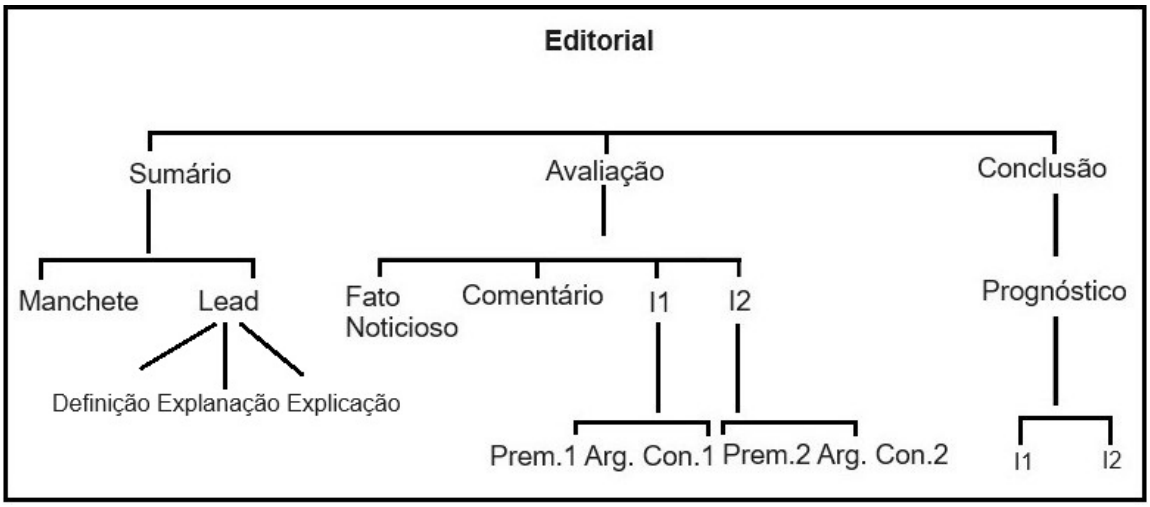
Nesse panorama, o gênero editorial

> situa-se no domínio social de comunicação que tem por objetivo discutir os problemas sociais controversos, tendo como capacidades de linguagem dominantes a sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição. (Alves Filho, 2006, p. 82).

Ele abrange uma temática que promove amplas discussões, visto que estão entrelaçados a um contexto de discussões e enfrentamento a nível universal. Nesse contexto, a expectativa do veículo jornalístico é de que seu texto seja bem aceito pelo público.

Quanto à organização composicional do editorial, recorre-se à superestrutura proposta por Guimarães (1992), retomada por Souza (2012, p. 63), conforme apresentado na figura abaixo:

Figura 03: Protótipo da superestrutura de editoriais de jornais



Fonte: Sousa (2012, p. 63)

Fundamentada a partir das categorias textuais da notícia. Sousa (2012) explica que esse modelo contempla três elementos: sumário, avaliação e conclusão. A primeira é subdividida em duas subcategorias (M) Manchete e (L) *Lead*. Esta última relacionada à descrição breve do objeto de sentido, sendo distribuída em definição, explanação e explicação. Percebe-se que o Sumário orienta o leitor a uma visão macroestrutural do texto. A segunda é distribuída em duas: Fato noticioso e Comentários. Esta remete a uma argumentação mais ampla, ou seja, ao posicionamento defendido pela empresa jornalística; já aquela restringe a um nível de argumentos limitados. Vale lembrar que em ambas a organização textual ocorre por premissas, argumentos e conclusão. Já a terceira envolve o prognóstico, ou seja, as previsões referentes à problemática apresentada na Ideologia I e II.

Confere ao estilo, a seleção linguística adequada a cada gênero, de modo que, no editorial, marcas como a impessoalidade, a erudição e a simplicidade podem ser identificadas no corpo do texto. São comuns a utilização da primeira pessoa do plural ou terceira pessoa do singular e o uso de operadores argumentativos para estabelecer as relações e estratégias argumentativas.

1.2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO BRASILEIRO

1.2.1 Concepção de linguagem

A concepção de linguagem constitui um eixo fundamental para a compreensão dos processos linguísticos, abrangendo diferentes perspectivas sobre sua natureza, função e estrutura. Conforme demonstram Geraldi (1984) e Travaglia (1997), três principais abordagens teóricas se destacam na análise da linguagem: como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como meio de interação social. Cada uma dessas concepções oferece um olhar distinto sobre o fenômeno linguístico, com implicações significativas para o ensino e a análise da língua.

A primeira concepção tem suas raízes na tradição filosófica idealista, configurando-se como uma das principais abordagens para compreensão do fenômeno linguístico até a publicação do *Curso de Linguística Geral* de Ferdinand de Saussure em 1916. Segundo Travaglia (1997), essa perspectiva concebe a linguagem essencialmente como um instrumento de exteriorização de processos mentais internos, desconsiderando em grande medida os aspectos sociais e interacionais da comunicação. Nessa visão, o ato de linguagem é reduzido a um mecanismo de transposição do pensamento para formas linguísticas, como se houvesse uma correspondência direta e não problemática entre ideias e sua expressão verbal.

Bakhtin e Volóchinov (2006) apresentam uma análise crítica contundente a essa abordagem, caracterizando-a como “subjetivismo individualista”. Os autores argumentam que essa concepção apresenta três limitações fundamentais: em primeiro lugar, supervaloriza o papel do sujeito individual como origem única do sentido; em segundo lugar, ignora o caráter dialógico essencial da linguagem, que sempre se constitui em relação a outros discursos; e em terceiro lugar, pressupõe uma transparência na relação entre pensamento e expressão que não se sustenta quando examinamos as práticas linguísticas concretas. Essa visão monológica da linguagem, segundo os autores, não dá conta da complexidade real dos processos de significação.

As limitações da abordagem da linguagem como expressão do pensamento tornam-se particularmente evidentes quando examinamos as críticas formuladas por Travaglia (1998). O autor destaca como essa concepção falha em considerar elementos cruciais para a compreensão do funcionamento real da linguagem. Um dos pontos mais problemáticos reside na incapacidade de incorporar a diversidade de gêneros textuais, cada um com suas características e convenções específicas. Além

disso, a abordagem expressiva tende a negligenciar as variações situacionais que moldam os usos linguísticos, tratando a linguagem como um sistema abstrato e descontextualizado. Outra limitação significativa apontada por Travaglia é a tendência a homogeneizar as práticas linguísticas, ignorando sua natureza dinâmica e heterogênea.

Gomes (2013) analisa como essas limitações teóricas se traduzem em consequências práticas no âmbito educacional. Segundo o autor, a persistência dessa concepção no ensino de língua resulta em práticas pedagógicas centradas na reprodução acrítica de modelos pré-estabelecidos, em detrimento do desenvolvimento da capacidade de produção criativa e contextualizada. Essa visão restritiva da linguagem acaba por privilegiar formas linguísticas consideradas “legítimas”, marginalizando outras variedades e usos igualmente válidos em seus contextos específicos de produção.

No contexto educacional, a concepção de linguagem como expressão do pensamento materializa-se em abordagens de ensino marcadamente prescritivas e normativas. Como demonstram Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011), essa perspectiva tende a reduzir o estudante a um papel passivo no processo de aprendizagem, onde sua competência é avaliada primordialmente pela capacidade de reproduzir padrões linguísticos predefinidos. A linguagem é tratada como um sistema fechado e autônomo, cujas regras devem ser memorizadas e aplicadas, distanciando-se radicalmente das práticas comunicativas reais. O ensino centra-se predominantemente na gramática normativa, com ênfase na correção de “erros” e na reprodução de modelos considerados “cultos”.

Essa abordagem apresenta sérias limitações quando confrontada com as demandas contemporâneas de ensino de Língua Portuguesa. Estudos mais recentes, como os de Marcuschi (2008) e Koch (2015), têm destacado a necessidade de superar essa visão restritiva, propondo concepções que reconheçam a natureza essencialmente social e interacional da linguagem. Essas perspectivas alternativas enfatizam o caráter constitutivo da linguagem nas relações sociais, sua diversidade intrínseca, seu papel fundamental na construção de identidades e na negociação de sentidos. A superação da concepção puramente expressiva abre caminho para abordagens de ensino mais dinâmicas e contextualizadas, que valorizem a competência comunicativa em toda sua complexidade.

A segunda concepção de linguagem, caracterizada como “objetivismo abstrato” por Bakhtin e Volóchinov (2006) e como “linguagem como instrumento de comunicação” por Geraldi (1984) e Travaglia (1998), tem suas raízes nos estudos estruturalistas, particularmente na Teoria da Comunicação desenvolvida por Jakobson (1970). Nessa perspectiva teórica, a linguagem é compreendida como um sistema autônomo e autorregulado, cuja função primordial reside na transmissão eficiente de informações entre interlocutores. Geraldi (2006, p. 38) explicita essa visão ao descrever a língua como “um código composto por signos regidos por regras específicas, utilizado para veicular mensagens entre emissor e receptor”, estabelecendo assim um modelo comunicativo linear e mecanicista.

Apesar de sua ampla difusão, a concepção de linguagem com instrumento de comunicação tem sido alvo de críticas contundentes por parte de estudiosos contemporâneos. Marcuschi (2008, p. 60) argumenta que essa abordagem “reifica a língua como sistema abstrato, desvinculando-a tanto de seus fundamentos cognitivos quanto de suas condições sociais de produção”, resultando em uma compreensão empobrecida dos processos comunicativos reais. Na prática educacional, como observa Gomes (2013, p. 44), essa perspectiva se traduziu em “transformações limitadas”, mantendo uma ênfase excessiva em exercícios estruturais e descontextualizados, herança da tradição gramatical que privilegia a forma em detrimento do uso.

Em contraste marcante com as abordagens anteriores, a terceira concepção propõe uma compreensão radicalmente distinta do fenômeno linguístico. Como sintetiza Geraldi (2006, p. 41), nesta perspectiva, “a linguagem constitui o *locus* privilegiado da interação social, possibilitando ações que transcendem a mera verbalização”. Bakhtin e Volóchinov (2006, p. 127) fundamentam teoricamente essa visão ao afirmar que “a língua vive e se transforma historicamente na comunicação verbal concreta”, e não nos sistemas abstratos ou nas psiques individuais. Trata-se de uma mudança paradigmática que redimensiona completamente o estatuto da linguagem e suas funções sociais.

A adoção da concepção interacional traz profundas consequências para o ensino de língua, revolucionando práticas e objetivos educacionais. Silva e Pinheiro (2021) demonstram como essa abordagem transforma a compreensão do ato de ler, reconceitualizando-o como um processo triádico dinâmico que envolve leitor, texto e

autor em constante interação. Doretto e Beloti (2011) ampliam essa perspectiva ao destacarem as “margens interpretativas” inerentes a todo texto, que permitem e legitimam múltiplas leituras condicionadas pelas experiências socioculturais dos leitores. Nesse contexto, o ensino de língua deixa de ser mero treinamento estrutural para se tornar espaço de construção crítica de sentidos.

A evolução dessas concepções - da expressão individual à interação social - reflete uma profunda transformação no entendimento do fenômeno linguístico. A perspectiva interacional, ao integrar de forma indissociável do texto, contexto e interlocutores, oferece bases teóricas mais consistentes para um ensino de língua adequado às complexas demandas da comunicação contemporânea. Como bem sintetiza Koch (apud Silva, 2012), essa abordagem capacita o sujeito para atuar como agente ativo e crítico nos diversos campos discursivos da sociedade, superando as limitações das concepções anteriores e realizando plenamente o potencial educativo do estudo da linguagem.

1.2.2 O texto como objeto de ensino de Língua Portuguesa

Na perspectiva contemporânea dos estudos linguísticos, o texto configura-se como unidade fundamental da interação sociocomunicativa (Costa Val, 2016), compreendendo todo conjunto semiótico - verbal, não verbal ou multimodal - que se constitui enquanto produção de sentido em determinado contexto discursivo. Tal concepção supera a visão reducionista que o restringe a uma simples sequência frasal, assumindo-o antes como uma totalidade significativa organizada, onde elementos diversos articulam-se de forma coesa e coerente para efetivar atos comunicativos socialmente relevantes.

Para Koch, (2001, p. 10), o texto é

> uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em sua situação de interação comunicativa, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão.

Nesse sentido, o texto é sempre situado em um contexto sociocultural e situacional, que influencia diretamente sua produção e interpretação. Ressalta-se que

a sua compreensão está intrinsecamente ligada ao contexto histórico, social e cultural em que foi produzido e recebido. O contexto não apenas molda a forma do texto, mas também o significado que é construído e compreendido pelos interlocutores.

Cada texto possui uma intenção comunicativa específica e desempenha uma função social ou comunicativa. A intencionalidade refere-se ao objetivo que o autor busca alcançar, seja informar, persuadir, entreter, instruir, entre outros. A função do texto está relacionada ao papel que ele desempenha na interação social e na realização de atos comunicativos dentro de um determinado contexto.

Marcuschi (2002, p. 24) afirma que o texto apresenta “uma identidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual”. Cada gênero possui características e convenções próprias que orientam sua produção e interpretação. A análise dos gêneros textuais é crucial para entender as diferentes formas de organização e padrões de comunicação utilizados em variados contextos.

Irmanado a essa assertiva, concebe-se o texto como um processo dinâmico de construção de sentido e que a sua didatização possibilita

> a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente e viabilizar o acesso do aluno ao universo de textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e interpretá-los. (Brasil, 2000, p. 30).

Nesse sentido, destaca-se que a BNCC (Brasil, 2017),

> assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (Brasil, 2017, p. 67).

O texto deve ser concebido como objeto de ensino de LP por várias razões. Em primeiro lugar, enfatiza-se que o texto oferece possibilidades eficazes para o desenvolvimento simultâneo das habilidades de leitura, escrita, fala e escuta. Quando os estudantes interagem com textos, eles têm a oportunidade de aprimorar essas habilidades de maneira articulada.

Em segundo lugar, o ensino deve refletir sobre os contextos reais e significativos de uso da língua, e o texto serve exatamente a esse propósito. Ele possibilita trabalhar os diferentes contextos de uso da língua, tornando o aprendizado mais significativo. Ao trabalhar com textos, os estudantes conseguem perceber a

importância da língua em situações cotidianas e em diferentes contextos sociais e culturais, o que enriquece o aprendizado.

Em terceiro lugar, conceber o texto como objeto de ensino possibilita o desenvolvimento da leitura crítica e reflexiva. O estudo de textos permite que os estudantes analisem e interpretem informações de maneira mais profunda, identificando e compreendendo diferentes pontos de vista, avaliando argumentos e refletindo sobre o conteúdo.

Em quarto lugar, o trabalho com o texto permite o desenvolvimento da competência comunicativa. Isso porque os textos possibilitam os estudantes a desenvolverem habilidades necessárias para usar a língua para interagir com diferentes interlocutores e em variados contextos.

Pensando nisso, tornam-se importante “sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses.” (Brasil, 2017, p. 67). Destaca-se também a importância de expor os estudantes a uma variedade de gêneros textuais. Essa prática de ensino permite que eles explorem e pratiquem diferentes textos, conforme proposto por Bronckart (2006), da ordem narrar, descrever, argumentar etc. Isso porque

> ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (Brasil, 2017, p. 67).

Nessa perspectiva, a BNCC (Brasil, 2017) busca desenvolver a competência linguística dos estudantes, que envolve não apenas a aplicação das regras gramaticais, mas também a capacidade de usar a língua de forma eficaz e adequada em diversos cenários (Brasil, 2017). O texto, como objeto de ensino, é fundamental para atingir esse propósito, pois proporciona um meio para a prática e aprimoramento das habilidades linguísticas em situações reais e significativas. Assim, as atividades pedagógicas devem levar os estudantes

> a interrogar os textos que leem e aqueles que escrevem, mediante atividades articuladas de leitura, de produção e dos aspectos gramaticais que estruturam os textos, abordados na perspectiva da interação comunicativa. (Zanini, 2009, p. 20)

Conceber, portanto, o texto como objeto de ensino de LP possibilita oferece uma abordagem integrada e contextualizada para o desenvolvimento das habilidades linguísticas pois, nesse panorama, o texto permite que os estudantes vivenciem “situações reais de uso da linguagem” (Zanini, 2009, p. 15).

1.2.3 O currículo de Língua Portuguesa

O currículo de Língua Portuguesa configura-se como documento orientador fundamental para a educação básica, estabelecendo os conhecimentos, habilidades e competências a serem desenvolvidos pelos estudantes. Como destaca Saviani (2013, p. 47), “o currículo constitui o núcleo articulador do trabalho pedagógico escolar, sendo expressão das finalidades sociais da educação, que devem orientar a seleção e organização dos conteúdos escolares”. Nessa mesma perspectiva, Libâneo (2022) complementa que o currículo escolar representa a sistematização intencional do conhecimento educativo, servindo como diretriz para a definição de objetivos, seleção de conteúdos, escolha de metodologias e implementação de avaliações no processo de ensino-aprendizagem.

Dentre os elementos estruturantes do currículo, destaca-se a organização sequencial dos saberes a serem trabalhados em cada fase da escolarização. Conforme Perrenoud (2000), essa disposição progressiva dos conteúdos não ocorre aleatoriamente, mas segue critérios pedagógicos rigorosos que visam assegurar a construção gradativa e consistente do conhecimento pelos estudantes em cada área do saber. Tal organização revela-se essencial para garantir a efetividade do processo educativo, permitindo que as aprendizagens se articulem de forma coerente ao longo da trajetória escolar.

Além de definir o que deve ser ensinado, o currículo de Língua Portuguesa também estabelece um percurso formativo para os estudantes. Anderson e Krathwohl (2001) afirmam que esse percurso deve ser claro e mensurável. Isso orienta tanto o ensino quanto a avaliação, permitindo que os sujeitos da aprendizagem demonstrem seu progresso.

Conforme destaca Libâneo (2022, p. 45), “o currículo deve considerar as finalidades educativas da escola e os objetivos formativos de uma educação para a cidadania, articulando os conhecimentos escolares com as experiências

socioculturais dos alunos”. Tal perspectiva amplia a função do currículo para além da simples seleção e organização de conteúdos, incorporando sua dimensão ética, política e social.

Outro ponto importante é a metodologia de ensino. O currículo pode oferecer diretrizes sobre as estratégias pedagógicas a serem usadas pelos professores. Segundo Vygotsky (2001), é fundamental que as metodologias escolhidas promovam a participação ativa dos alunos e a aplicação prática do conhecimento. Isso envolve o uso de estratégias que atendam a diferentes estilos de aprendizagem e estimulem a exploração dos temas.

O currículo de Língua Portuguesa desempenha um papel fundamental na definição de critérios e métodos avaliativos que permitem mensurar tanto o progresso discente quanto a eficácia das práticas docentes. Conforme Stiggins (2002), a avaliação deve manter estreita consonância com os objetivos de aprendizagem, valendo-se de instrumentos diversificados capazes de diagnosticar tanto as conquistas quanto as lacunas no processo de aprendizagem. Essa abordagem avaliativa contínua possibilita o monitoramento sistemático do desenvolvimento dos estudantes e o consequente ajuste das estratégias pedagógicas às necessidades identificadas.

A adaptação curricular às particularidades dos estudantes configura-se como imperativo pedagógico contemporâneo. Moreira e Candau (2017) enfatizam a necessidade de o currículo incorporar as múltiplas dimensões que constituem a identidade dos estudantes - culturais, sociais e econômicas - como condição para uma educação verdadeiramente significativa e inclusiva. Essa flexibilidade curricular permite estabelecer um diálogo efetivo entre os conteúdos programáticos e a realidade vivencial dos educandos, respeitando seus saberes prévios, ritmos de aprendizagem e contextos socioculturais específicos.

A perspectiva defendida por Kleiman (2019, p. 34) amplia significativamente a concepção do ensino de língua: "não se trata apenas de ensinar a ler e escrever, mas de proporcionar aos alunos a inserção em práticas sociais de letramento, nas quais a linguagem seja compreendida como forma de agir no mundo". Essa visão encontra ressonância na proposta da BNCC (Brasil, 2017), que preconiza um currículo ancorado nas práticas sociais da linguagem, articulando os usos reais da língua portuguesa com as demandas de participação social crítica e autônoma.

A trajetória do currículo de Língua Portuguesa no Brasil nas últimas décadas foi marcada pela elaboração de documentos normativos em diferentes esferas administrativas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e as orientações das secretarias estaduais e municipais de educação consolidaram-se como referenciais basilares para a organização do ensino da língua materna. Conforme estabelecido pelo Ministério da Educação (Brasil, 1998), essa estrutura teve como objetivo principal promover a padronização curricular e assegurar equidade educacional em todo o território nacional. Contudo, a implementação desses documentos revelou limitações significativas que justificaram a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017. Entre as principais fragilidades identificadas, destacam-se: (1) a abordagem fragmentada das práticas pedagógicas, que resultava em currículos desarticulados e pouco atualizados; (2) a diversidade de interpretações e aplicações nos diferentes entes federativos, que acentuava as desigualdades educacionais regionais; e (3) a falta de especificidade quanto às competências e habilidades a serem desenvolvidas em cada etapa da educação básica (Brasil, 2017).

A BNCC (Brasil, 2017) representa um avanço qualitativo nesse processo, apresentando uma estrutura curricular mais detalhada e sistemática. O documento organiza de maneira clara e progressiva os conteúdos e as competências essenciais a serem alcançados pelos estudantes ao longo de sua trajetória escolar. No que concerne especificamente ao ensino de Língua Portuguesa, a Base estabelece como princípio fundamental a centralidade das práticas sociais de linguagem, vinculando o aprendizado às situações reais de comunicação vivenciadas pelos estudantes.

Para operacionalizar essa perspectiva, a BNCC (Brasil, 2017) propõe uma organização curricular baseada em dois eixos estruturantes:

- **Campos de atuação**: que contextualizam as práticas de linguagem em esferas sociais específicas;
- **Práticas de linguagem**: que articulam o desenvolvimento integrado de habilidades em leitura, produção textual, oralidade e análise linguística/semiótica.

Essa estrutura curricular inovadora - que será detalhadamente analisada na seção 2.2 - configura uma verdadeira transformação paradigmática no ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Ao articular de forma orgânica a prática pedagógica com

as exigências da sociedade contemporânea, a BNCC (Brasil, 2017) estabelece um novo patamar para a formação linguística cidadã no século XXI.

A ênfase no caráter socialmente situado da linguagem e em sua função constitutiva das interações humanas permite superar, de forma consistente, as abordagens reducionistas que historicamente limitaram o ensino da disciplina a perspectivas meramente normativas e descontextualizadas.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta os caminhos metodológicos desta pesquisa. No primeiro momento, a discussão recai sobre o tipo de pesquisa. No segundo momento, discorre-se sobre *corpus* da pesquisa. Em seguida, apresenta-se os procedimentos utilizados para coleta. Por fim, a reflexão centra-se nos critérios de descrição e análise dos dados da pesquisa.

2.1 O tipo da pesquisa

A classificação de uma pesquisa científica pode ser estabelecida a partir de múltiplas dimensões metodológicas (Gil, 2019). Neste estudo, adotamos uma sistemática de caracterização que considera: natureza, gênero, fontes de informação, abordagem e objetivos, conforme detalhado a seguir.

Esta investigação configura-se como pesquisa básica, conforme classificação de Cervo e Bervian (2002), uma vez que seu principal objetivo reside na ampliação do conhecimento teórico sobre a estruturação do conceito de centralidade do texto na BNCC (Brasil, 2017), especificamente no que tange ao ensino do gênero editorial nos anos finais do Ensino Fundamental (6° ao 9° ano). A pesquisa não tem como foco imediato a proposição de aplicações práticas ou intervenções pedagógicas, mas sim a compreensão analítica das diretrizes curriculares oficiais.

Quanto ao gênero, trata-se de pesquisa teórica de caráter documental, que tem como objeto de análise o texto oficial da BNCC (Brasil, 2017). Como destacam Cellard (2008) e Sá-Silva *et al*. (2009), a pesquisa documental trabalha com fontes primárias não manipuladas, o que garante a autenticidade dos dados analisados. Neste caso, o documento normativo serve como fonte primária para investigar como se estrutura a proposta de ensino do gênero editorial no âmbito da centralidade do texto.

A pesquisa adota abordagem qualitativa, conforme orientação de Prodanov e Freitas (2013), adequada a estudos que buscam a compreensão interpretativa de documentos e contextos (Denzin; Lincoln, 2018). O processo analítico compreende:

- Seleção e categorização sistemática dos trechos relevantes da BNCC;

- Organização dos dados conforme os eixos das práticas de linguagem;
- Análise crítica das orientações para o ensino do editorial;
- Confronto com a literatura especializada sobre gêneros textuais.

Quanto aos objetivos, caracteriza-se como pesquisa descritiva (Gonsalves, 2003), visando mapear e analisar como a BNCC (Brasil, 2017) estrutura os objetos de conhecimento e habilidades relacionados ao gênero editorial no campo jornalístico-midiático. O procedimento metodológico inclui:

- Análise documental sistemática (Bardin, 2016);
- Revisão integrativa da literatura (Souza *et al*., 2010);
- Análise crítica das diretrizes curriculares;
- Identificação de convergências e lacunas teóricas.

Como observam Paiva (2019) e Lüdke e André (2018), essa combinação metodológica permite uma avaliação abrangente e aprofundada da proposta curricular, garantindo rigor científico na análise das diretrizes para o ensino do gênero editorial na perspectiva da centralidade do texto. A triangulação entre análise documental e revisão teórica oferece consistência aos resultados, conforme recomendações de Yin (2016) para pesquisas qualitativas em educação.

2.2 O *corpus* da pesquisa

Como ferramenta fundamental para o desenvolvimento de investigações em áreas de estudos diversas, o *corpus* de pesquisa assume caráter relevante para a metodologia científica. A princípio, o *corpus* deve ser estruturado em garantia da veracidade dos dados coletados em observância aos critérios de representatividade e relevância quanto ao problema proposto na pesquisa.

O *corpus* de pesquisa institui-se pela representatividade que expressa no tocante ao fenômeno ou contexto investigativo abordado. A esse princípio se incluem as variações, sejam elas linguísticas, temporais, geográficas ou até mesmo pela existência de grupos sociais divergentes, a depender da natureza de pesquisa em questão. De modo geral, o *corpus* de pesquisa apresenta documentação e metadados detalhados que possibilitam o alcance de informações cruciais sobre a fonte dos

dados selecionados, a metodologia utilizada para a coleta, além de outros detalhes significativos para a interpretação dos resultados da investigação.

No contexto desta pesquisa de mestrado em Estudos de Língua e Interculturalidade, a Base Nacional Comum Curricular configura-se como *corpus* privilegiado de investigação. A escolha deste documento justifica-se por seu caráter normativo nacional, estabelecido por meio de processo formal de elaboração e homologação pelo Ministério da Educação. Como marco regulatório que orienta o currículo em todo o território nacional - da Educação Infantil ao Ensino Médio -, a BNCC (Brasil, 2017) oferece um amplo e representativo conjunto de dados para análise, garantindo a pertinência e abrangência necessárias à investigação proposta.

Outro ponto preponderante quanto ao documento, alude ao fato de que sua composição apresenta uma estrutura detalhada e abrangente que define os objetivos de aprendizagem, habilidades e competências esperadas em todas as etapas da educação básica no contexto educacional brasileiro.

Dessa forma, a BNCC (Brasil, 2017) possibilita ao pesquisador a análise sistemática deste documento nas diferentes disciplinas apontadas pelas diretrizes, sejam na busca por padrões, tendências, lacunas. Aliás, o pesquisador por intermédio dos resultados obtidos, pode contribuir na elaboração de propostas teórico-metodológicas que contribuam para implementação e atualização da BNCC (Brasil, 2017). Nesse cenário, a observação quanto aos métodos de ensino das disciplinas curriculares nos diferentes níveis do ensino fundamental, bem como o acompanhamento do desenvolvimento competências ao longo do tempo caracterizam-se como fundamentais no decurso desse processo.

Além disso, a BNCC (Brasil,2017) traz em seu conteúdo, dados específicos e fundamentais que podem ser representados por: metadados sobre habilidades, objetivos de aprendizagem, objetos de conhecimento e sistematização curricular. Esses dados são essenciais para a análise rigorosa e interpretativa na pesquisa, pois, proporcionam ao pesquisador a fundamentação concisa de suas conclusões a partir de evidências sólidas e representativas.

Ademais, a consolidação da BNCC (Brasil,2017) como *corpus* de pesquisa permite a ampliação de conhecimento e obtenção de informações essenciais sobre as diretrizes educacionais vigentes no Brasil, logo, possibilita a investigação de aspectos tais como: a implementação de políticas educacionais, a adaptação de

currículos a contextos regionais e as necessidades específicas de estudantes em diferentes áreas de conhecimento. Nessa acepção, o referido documento se apresenta como um *corpus* de pesquisa valioso quanto ferramenta para investigação e contribuição para o desenvolvimento e aprimoramento das políticas educacionais no Brasil.

Sabe-se que este estudo tem como objetivo analisar os conhecimentos previstos na BNCC (Brasil, 2017) para o ensino do gênero editorial nos anos finais do Ensino Fundamental, com foco na centralidade do texto. Nesse contexto, será utilizada como parte do *corpus* da pesquisa a seção do documento referente ao componente curricular de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental. O critério de seleção deve-se ao fato de a BNCC (Brasil, 2017) ser

> um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (Brasil, 2017, p. 7).

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), quanto documento oficial e normativo que conduz a educação brasileira, apresenta aspectos essenciais e pertinentes quanto à sua consolidação como *corpus* de pesquisa neste trabalho. A fundamentação desse documento arreiga-se em princípios constitucionais do Brasil, tais como a Constituição Federal de 1988, as Diretrizes Nacionais da Educação Básica (DCNs) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, entre outras.

Vale ressaltar que essas leis têm por objetivo a orientação para as práticas educativas de ensino no contexto brasileiro, dessa forma, essas diretrizes visam promover a formação significativa e integral dos estudantes para a construção de uma sociedade igualitária, democrática e justa, em articulação às políticas educacionais que asseguram o acesso à educação pública e gratuita aos brasileiros, bem como igualdade e o respeito às diversidades, a valorização dos profissionais da educação, dentre outros pontos proeminentes ao desenvolvimento social e educacional do Brasil.

Os fundamentos pedagógicos da BNCC (Brasil, 2017), pautam-se no desenvolvimento de competências e compromisso com a educação integral. Para o alcance desses propósitos, o documento normativo deriva de dois princípios fundamentais que são, pedagogicamente, significativos na educação contemporânea.

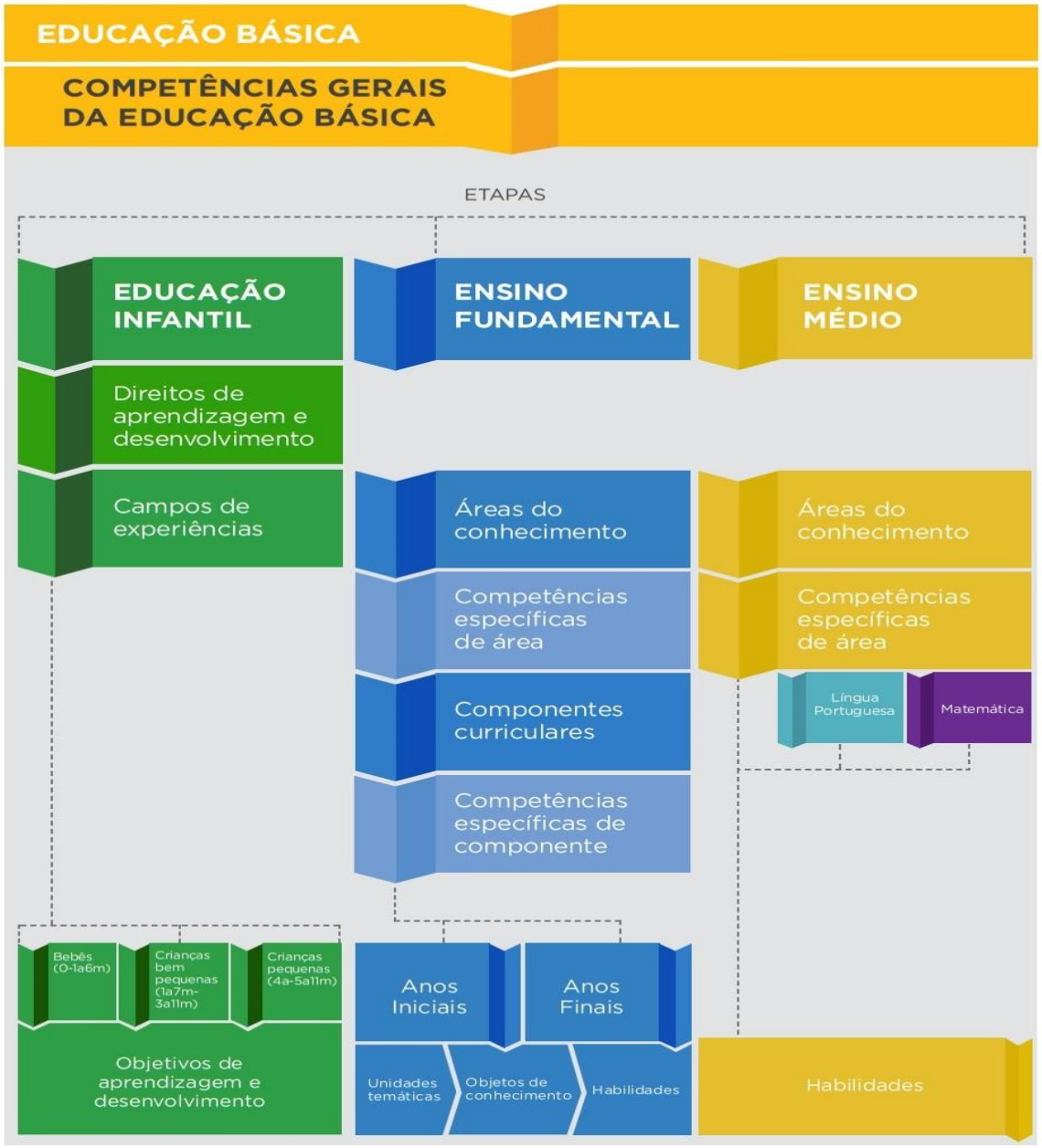
A princípio, a proposta destaca o ensino por competências como elemento central no cenário educacional.

A proposta abarcada no documento preza pelo desenvolvimento de habilidades emocionais, cognitivas e práticas como atributo primordial para o enfrentamento das adversidades do mundo moderno. A essas competências, confere a responsabilidade em proporcionar autonomia, senso crítico, reflexão, além do desenvolvimento da capacidade criativa e resolução de problemas do cotidiano.

Vale acrescentar que a BNCC (Brasil, 2017) assume o compromisso com a formação integral e, nesse sentido, propõe a superação de um ensino tradicional e metódico em direção a um modelo educacional mais moderno, pautado por práticas pedagógicas que estabelecem uma relação efetiva entre os conteúdos disciplinares e a realidade vivenciada pelos estudantes. Além disso, essa proposta tem como base a formação de um cidadão crítico e participativo nas distintas esferas sociais, bem como o desenvolvimento de capacidades que permitam ao indivíduo contribuir positivamente como membro da sociedade à qual pertence.

As diretrizes curriculares propostas pela BNCC (Brasil, 2017) asseguram uma educação integral, voltada à preparação dos estudantes para o enfrentamento e a superação das adversidades sociais. Para atender a seus princípios e fundamentos, o documento organiza-se a partir das competências gerais da Educação Básica, estruturando-se por áreas do conhecimento e componentes curriculares, além de descrever habilidades específicas por etapas e anos de ensino, conforme exibido na figura a seguir:

Figura 04: Organização da BNCC



Fonte: Brasil (2018).

A figura acima apresenta a estrutura organizacional da Educação Básica brasileira conforme a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), abrangendo todos os níveis de ensino desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Essa representação gráfica evidencia a organização sistêmica e articulada das diferentes etapas que compõem a educação formal no país, conforme diretrizes estabelecidas por este documento normativo nacional.

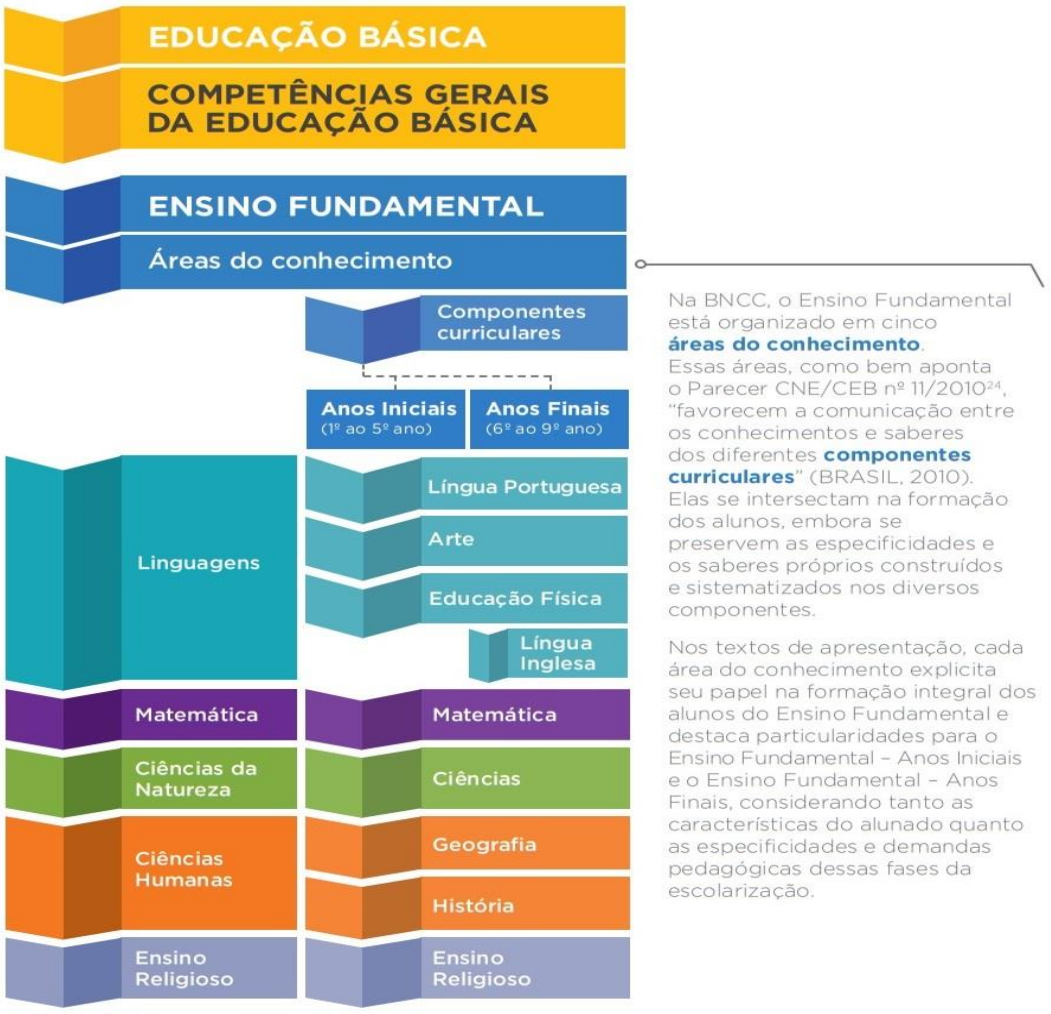
Ademais, o esquema demonstra de forma hierarquizada as Competências Gerais da BNCC (Brasil, 2017), que constituem um eixo integrador fundamental para

o processo educativo. Tais competências representam aprendizagens essenciais e transversais, projetadas para serem desenvolvidas de maneira progressiva e contínua ao longo de toda a Educação Básica, garantindo assim, uma formação integral dos estudantes.

Complementarmente, a estrutura apresentada explicita as habilidades específicas que os educandos devem alcançar em cada etapa de escolarização. Essas habilidades, detalhadas no documento oficial, foram cuidadosamente planejadas para assegurar a construção gradativa do conhecimento, atendendo às particularidades de cada fase de desenvolvimento do aluno e aos desafios educacionais contemporâneos.

Logo, o Ensino Fundamental – Anos Finais em alusão às competências gerais se organiza da seguinte forma:

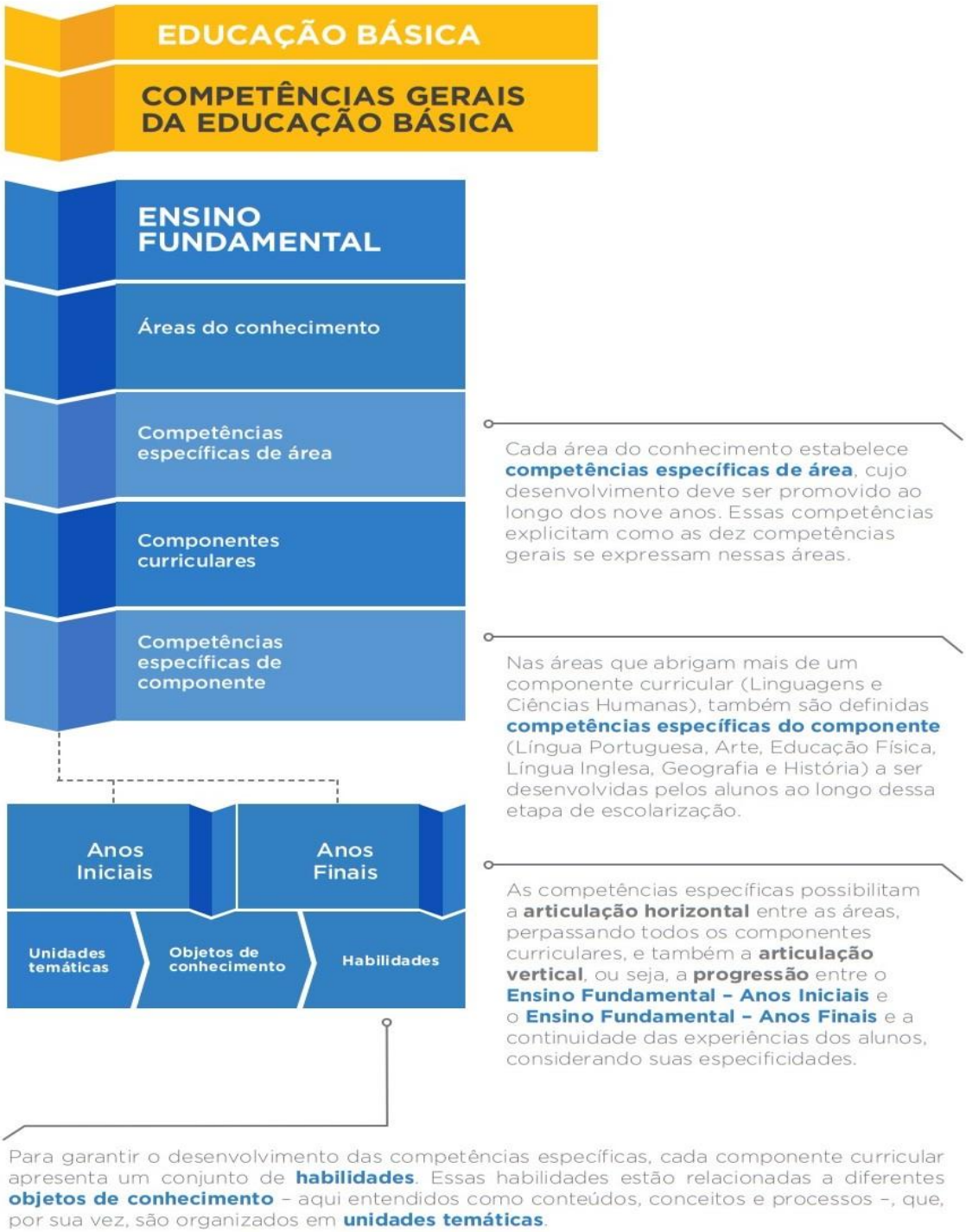
Figura 05: Áreas de conhecimento e componentes curriculares do Ensino Fundamental



Fonte: Brasil (2018).

Neste caso, observa-se na imagem os detalhes quanto à organização do Ensino Fundamental no Brasil segundo a Base Nacional Comum Curricular, com enfoque nas Áreas do Conhecimento e seus Componentes Curriculares. Ademais, a figura abaixo apresenta a distinção entre os componentes curriculares do Ensino Fundamental I e II por meio de áreas do conhecimento.

Figura 06: Organização do Ensino Fundamental

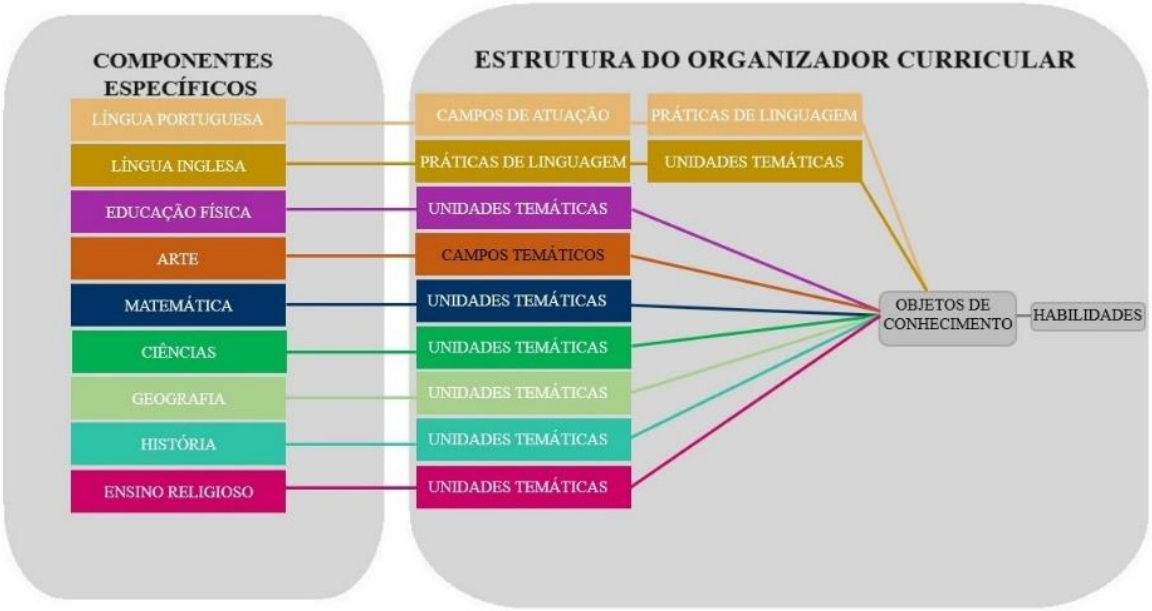


Fonte: Brasil (2018).

A imagem acima ilustra os aspectos organizacionais das áreas de conhecimento, competências e componentes curriculares do Ensino Fundamental – anos iniciais e finais. Ela estabelece a inter-relação entre as áreas, as habilidades e competências a serem desenvolvidas de modo gradual, em consonância com cada etapa escolar. A definição de habilidade apresentada na BNCC (Brasil, 2017) remete às aprendizagens essenciais a serem garantidas aos alunos nas diversas etapas de ensino. Quanto aos modificadores, são descritos como a explicitação da situação ou condição da habilidade a ser desenvolvida em relação à faixa etária dos alunos.

A ilustração a seguir apresenta a organização desses componentes curriculares:

Figura 07: Estrutura do Organizador Curricular



Fonte: Ipojuca (2020)

A figura acima apresenta a estrutura organizacional curricular dividida em duas dimensões fundamentais: (1) “Componentes Específicos” e (2) “Estrutura do Organizador Curricular”. A primeira coluna elenca os diferentes componentes curriculares que compõem a base de formação, enquanto a segunda explicita as particularidades estruturais de cada componente.

Nesse contexto organizacional, destaca-se o componente de Língua Portuguesa, cuja estruturação pedagógica se fundamenta em dois eixos centrais: os campos de atuação e as práticas de linguagem. Essa configuração específica reflete

a abordagem inovadora proposta pela BNCC (Brasil, 2017) para o ensino da língua materna, que articula teoria e prática no processo de aprendizagem.

Tendo em vista as várias possibilidades de sistematização do conhecimento, as unidades temáticas/práticas de linguagem/campos temáticos condicionam os objetos de conhecimento no decorrer do Ensino Fundamental adequando às especificidades implícitas nos diferentes componentes curriculares. Dessa forma, cada unidade temática, prática de linguagem ou campo temático comporta uma quantidade maior ou menor de objetos de conhecimento que se relaciona um número variável de habilidades.

A escolha do componente de Língua Portuguesa justifica-se pela necessidade de adequar o ensino às transformações nas práticas de linguagem decorrentes da expansão das tecnologias digitais. Para BNCC (Brasil, 2017)

> As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. (Brasil, 2017, p. 68).

Além disso, a proposta tem como base a centralidade do texto como objeto de trabalho em uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, ou seja, a relação de um texto sempre em consideração ao seu contexto de produção e circulação e o desenvolvimento das habilidades de uso da linguagem por meio da leitura, escuta, produção de texto (oral e escrito) em várias instâncias discursivas.

Compreender as concepções de gêneros textuais e as abordagens propostas pelo documento acerca do texto no processo de ensino e aprendizagem revela-se fundamental para ampliar as possibilidades metodológicas exigidas por uma aprendizagem significativa.

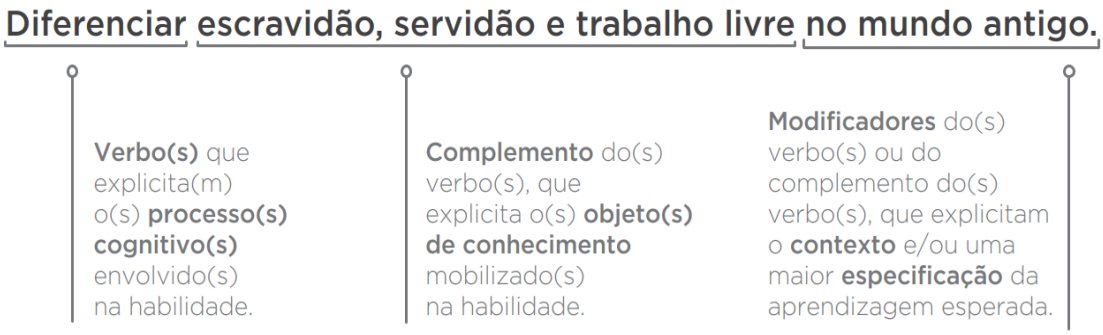
O componente curricular de Língua Portuguesa assume uma função didática essencial ao viabilizar a compreensão de textos que circulam nas diversas esferas da vida escolar e social, sistematizando assim os conhecimentos relativos à língua e às linguagens em suas múltiplas manifestações.

Ao analisar a proposta da BNCC (Brasil,2017) para o ensino do gênero editorial nos anos finais do Ensino Fundamental, torna-se imprescindível examinar tanto a estrutura das habilidades elencadas no documento quanto os aspectos constitutivos desse gênero - particularmente seus elementos de opinião fundamentada,

argumentação coerente, estratégias persuasivas e desenvolvimento do pensamento crítico.

Cabe ressaltar que as habilidades descritas na BNCC (Brasil, 2017) materializam as aprendizagens essenciais a serem consolidadas ao longo da trajetória discente, apresentando uma organização estrutural padronizada, como evidenciado nos exemplos relativos ao componente de Língua Portuguesa. Essa padronização reflete o esforço de sistematização curricular que orienta o trabalho docente.

Figura 08: Estrutura de uma habilidade

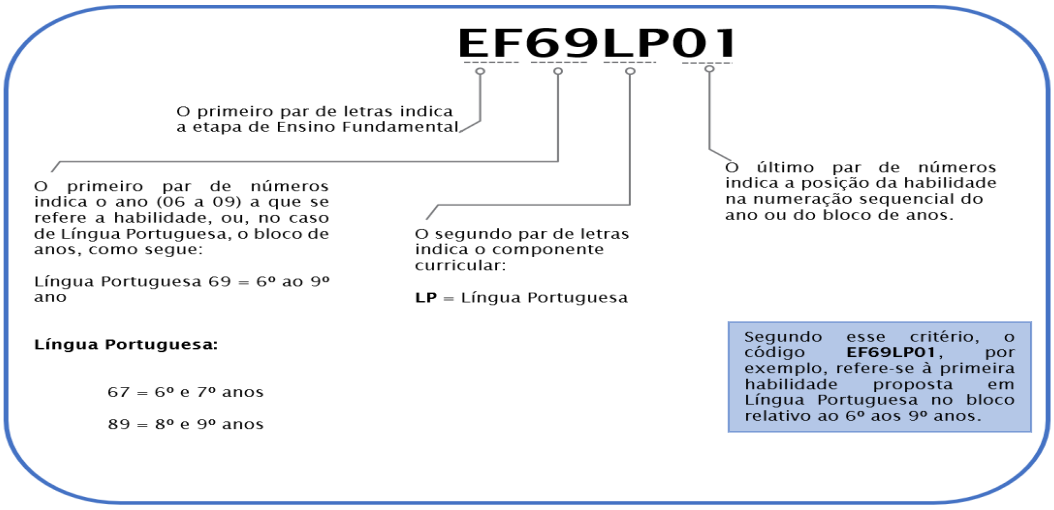


Fonte: Brasil (2018)

Os verbos descrevem precisamente os processos cognitivos que os estudantes devem mobilizar/desenvolver. O complemento verbal, por sua vez, estabelece uma relação intrínseca com o objeto de conhecimento, especificando os conteúdos a serem trabalhados na habilidade em questão. Quanto aos modificadores, estes cumprem a função essencial de especificar os conhecimentos a serem ensinados, seja indicando condições específicas de realização, seja detalhando aspectos particulares de seu desenvolvimento - sempre com a necessária adequação à faixa etária dos discentes.

A organização curricular na BNCC (Brasil, 2017) opera por meio de um sistema de codificação alfanumérico que estrutura as práticas de linguagem, os objetos de conhecimento e as habilidades por ano ou ciclo de aprendizagem. Esse código cumpre a função primordial de identificar e sistematizar cada habilidade a ser desenvolvida, conforme demonstra o exemplo a seguir:

Figura 09: Identificação da habilidade por meio do código alfanumérico



Fonte: adaptação de Brasil (2018)

O sistema de codificação adotado pela BNCC (Brasil, 2017) segue uma estrutura padronizada: as duas primeiras letras identificam a etapa de ensino (EF para Ensino Fundamental), seguidas por um numeral que indica o ano ou bloco de anos (no caso em análise, “69” representa o ciclo do 6º ao 9º ano). A terceira parte do código refere-se ao componente curricular (LP para Língua Portuguesa), enquanto o par numérico final designa a posição sequencial da habilidade no conjunto (o numeral “01” indica tratar-se da primeira habilidade comum a todos os anos desse ciclo).

Importa destacar que essa numeração não implica uma hierarquia rígida no desenvolvimento das habilidades. A progressão das aprendizagens pode ser determinada por múltiplos fatores, como a complexidade dos processos cognitivos envolvidos, a natureza dos objetos de conhecimento ou as especificações contidas nos modificadores. No exemplo em questão, trata-se da habilidade inaugural do componente de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental.

A seleção do *corpus* desta pesquisa recaiu sobre as turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, opção que se justifica por três aspectos fundamentais: (1) trata-se de um período de transição significativo, marcado pela adaptação da organização pedagógica do 5º para o 6º ano e pela preparação para o Ensino Médio; (2) nesta fase, observa-se um acentuado desenvolvimento das capacidades críticas e comunicativas dos estudantes, que passam a interagir com maior variedade de interlocutores e professores especialistas; (3) concomitantemente, verifica-se um crescimento progressivo da autonomia discente e do protagonismo nas práticas de linguagem, tanto no âmbito escolar quanto extraescolar.

Quanto ao aprimoramento das práticas linguísticas, os anos finais do Ensino Fundamental caracterizam-se por: (1) maior exposição e domínio dos gêneros textuais em situações reais de comunicação; (2) ampliação das oportunidades de atuação em diversos campos sociais; (3) consolidação das habilidades de análise e produção textual desenvolvidas nos anos iniciais. Esse contexto favorece a imersão dos estudantes em atividades cada vez mais complexas e contextualizadas de letramento.

2.3 Procedimentos de coleta de dados

Os procedimentos de coleta de dados, nesta pesquisa, referem-se às técnicas e métodos utilizados para identificar os objetos de conhecimento e as habilidades que serão analisados, em busca de compreender como os conhecimentos previstos na BNCC (Brasil, 2017) contribuem para o ensino do gênero editorial, considerando a centralidade do texto no trabalho pedagógico. Tais procedimentos são essenciais para reunir os dados que serão posteriormente analisados e interpretados conforme os objetivos da pesquisa.

Como o *corpus* de pesquisa deste trabalho é a BNCC (Brasil, 2017), sob a égide de Andrade (1999), o processo de coleta de dados iniciou-se com uma leitura informativa ou de estudo. Essa leitura teve como objetivo ampliar o conhecimento do pesquisador sobre o documento, de modo a facilitar a coleta dos dados que serão utilizados nesta pesquisa.

Destaca-se que a realização dessa leitura seguiu as fases apontadas por Cervo e Bervian (apud Andrade, 1999, p. 20-21). Nesse sentido, primeiramente foi feita uma leitura de reconhecimento ou pré-leitura, classificada por outros estudiosos de metodologia científica como leitura prévia ou de contato. Nesta leitura, buscou-se obter uma visão global da BNCC (Brasil, 2017) e o mapeamento de informações úteis sobre o ensino do editorial nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

A seguir, foi realizada uma leitura seletiva (Cf. Andrade, 1999) como o objetivo de selecionar os objetos de conhecimentos e as habilidades do campo jornalístico-midiático e das quatro práticas de linguagem indispensáveis ao ensino do gênero editorial. Além disso, foram selecionados os trechos mais relevantes da apresentação do componente curricular Língua Portuguesa na BNCC (Brasil, 2017).

A coleta de dados foi realizada a partir do levantamento das habilidades da BNCC (Brasil, 2017), no componente curricular de LP para os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). A primeira etapa consistiu na identificação das habilidades relacionadas às práticas de linguagem da leitura, oralidade, produção textual e análise linguística/semiótica dentro do campo jornalístico-midiático.

Em seguida, foram definidos critérios de seleção, baseados na leitura e interpretação dos objetos de conhecimentos e das habilidades à luz das diretrizes para leitura, análise e interpretação de textos propostas por Severino (2013). A seleção priorizou habilidades que abordam aspectos essenciais ao ensino do gênero editorial, como a análise da argumentação e da persuasão nos textos, a distinção entre fato e opinião, a compreensão da função social do editorial e a identificação dos recursos discursivos característicos desse tipo de texto.

2.4 Procedimentos de análise de dados

Os procedimentos para análise de dados em pesquisas sobre o componente curricular LP, particularmente em documentos normativos como a BNCC (Brasil, 2017), consistem em uma série de etapas sistemáticas destinadas a examinar e interpretar os objetos de conhecimento e as habilidades. Essas etapas são fundamentais para uma análise abrangente do *corpus*, possibilitando a exploração e interpretação aprofundada dos aspectos relacionados ao ensino do gênero editorial.

Para alcançar esse propósito nesta pesquisa, conforme proposto por Andrade (1999), foi adotado como procedimento de análise a realização de leitura crítica ou reflexiva e leitura interpretativa. A leitura crítica possibilitou a análise e avaliação das informações sobre o gênero editorial, considerando sua organização na BNCC (Brasil, 2017). Essa etapa envolveu a reflexão a partir da análise, comparação e julgamento das ideias contidas no documento. Já a leitura interpretativa permitiu compreender como a BNCC (Brasil, 2017) apresenta a proposta de ensino para o gênero editorial, evidenciando os conhecimentos mobilizados no documento curricular.

Para a melhor compreensão e caracterização dos conhecimentos que viabilizam o ensino do gênero editorial nas quatro práticas de linguagem, palavras específicas foram destacadas em vermelho nas habilidades selecionadas. A escolha

desses termos seguiu o critério de evidenciar conceitos que mantêm relação direta com o objetivo central da pesquisa, possibilitando a identificação de elementos fundamentais que orientam o trabalho pedagógico com esse gênero textual. Ressalta-se que essa marcação não foi aplicada ao enunciado completo das habilidades, mas apenas aos vocábulos que expressam sua essência, enfatizando os aspectos prioritários a serem considerados no ensino do editorial.

Nessa perspectiva, o *corpus* de pesquisa foi analisado seguindo as etapas propostas por Severino (2018), a saber: análise textual, análise temática e análise interpretativa. A primeira etapa possibilitou ao pesquisador uma visão abrangente da proposta de ensino do gênero textual editorial. Nesse momento, foram mapeados os conhecimentos presentes em cada habilidade e objetos de conhecimento, com enfoque na organização e abordagem do gênero editorial na BNCC (Brasil, 2017).

Aliás, nesta fase, realizou-se o mapeamento do quadro do campo jornalístico-midiático dentro das quatro práticas de linguagem (leitura, produção textual, oralidade e análise linguística/semiótica), selecionando apenas os objetos de conhecimento e habilidades que viabilizam o ensino do gênero editorial. Essa seleção considerou a centralidade do texto como fator crucial para desenvolvimento de práticas pedagógicas e buscou evidenciar os conhecimentos essenciais mobilizados para compreensão e produção desse gênero textual.

Na segunda etapa da leitura, correspondente à análise temática, foi realizada abordagem mais aprofundada do *corpus*. Neste momento, foi realizado o mapeamento dos recortes temáticos presentes no documento, organizando-os conforme cada prática de linguagem proposta na BNCC (Brasil, 2017).

Esta fase da pesquisa envolveu a estruturação e codificação dos objetos de conhecimento utilizando a sigla OC, onde a numeração indica a ordem ocupada pelo OC no quadro e a atribuição de uma letra adicional sinaliza a relação de proximidade ou continuidade entre dois ou mais OCs. Esse critério possibilitou a sistematização dos dados, permitindo a visualização da progressão dos conhecimentos e habilidades dentro da BNCC (Brasil, 2017). Destarte, esse processo foi essencial para compreender como o conteúdo sobre o gênero editorial se distribui e se articula ao longo do documento, e como as diferentes práticas de linguagem são mobilizadas para o desenvolvimento das competências dos alunos, sempre considerando a centralidade do texto como foco do trabalho pedagógico.

No terceiro momento, procedeu-se à análise interpretativa do *corpus*, com o intuito de examinar as ideias enunciadas, bem como os elementos implícitos nas habilidades, a fim de estabelecer compreensão crítica e aprofundada do objeto de estudo. Esse processo demandou avaliação rigorosa dos objetos de conhecimento e das habilidades selecionadas, viabilizando interpretação ampla da proposta de ensino do gênero editorial no âmbito do 6º ao 9º ano. Para embasar essa análise, os dados foram confrontados com os referenciais teóricos discutidos no primeiro capítulo, permitindo a articulação entre teoria e prática no contexto educacional.

Acrescenta-se ainda que, nesta fase, os dados foram sistematizados por meio da elaboração de quadros específicos para cada prática de linguagem. Nessas representações, foram organizadas as habilidades selecionadas em relação aos respectivos objetos de conhecimento. Após essa organização, foram produzidos quadros e figuras que favorecem a melhor visualização das habilidades analisadas, permitindo compreender como a BNCC (Brasil, 2017) estrutura o ensino do gênero editorial em cada prática de linguagem.

Vale frisar que as habilidades foram analisadas em três níveis: textual, temático e interpretativo. Na análise textual, foram observadas as relações entre as habilidades e os OCs, buscando compreender a progressão dos conteúdos e sua articulação dentro da BNCC (Brasil, 2017). Na análise temática, os recortes de conteúdo foram organizados de acordo com cada prática de linguagem, permitindo identificar como o gênero editorial é abordado no documento curricular. Por fim, na análise interpretativa, foram examinados os elementos implícitos e as intencionalidades do documento, considerando as concepções de ensino e aprendizagem que fundamentam a BNCC (Brasil, 2017).

3 O GÊNERO TEXTUAL EDITORIAL COMO CENTRALIDADE DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA BNCC

Este capítulo apresenta como a BNCC (Brasil, 2017) concebe o gênero editorial com objeto de ensino de Língua Portuguesa a partir das práticas de linguagem. No primeiro momento, a discussão recai sobre os aspectos da leitura. No segundo momento, discorre-se sobre os aspectos da oralidade. Em seguida, apresenta-se os Aspectos da análise linguística/semiótica. Por fim, a reflexão centra-se nos aspectos da produção de textos

3.1 Aspectos da leitura

A BNCC (Brasil, 2017) apresenta a prática de leitura no campo jornalístico-midiático como componente essencial da formação leitora nos anos finais do Ensino Fundamental, articulando objetos de conhecimento e habilidades que visam desenvolver nos estudantes capacidades críticas, interpretativas e autonomia leitora.

Essa abordagem não se limita à decodificação textual, mas avança para uma compreensão profunda dos textos em suas dimensões semântica e social, promovendo um letramento integral que abrange tanto aspectos literários quanto culturais. A leitura é concebida como processo ativo de construção de sentidos, exigindo dos estudantes reflexão sobre as características dos gêneros textuais e suas funções comunicativas nas diversas esferas sociais.

O trabalho com o gênero editorial - texto de natureza opinativa que expressa o posicionamento institucional de veículos de comunicação sobre temas socialmente relevantes - deve seguir uma abordagem pedagógica organizada em três dimensões complementares, conforme proposto por Riestra (2014). A primeira dimensão a ser considerada é a comunicativa, que focaliza a finalidade discursiva do editorial como texto persuasivo-institucional, cujo propósito central é influenciar a opinião pública por meio da análise crítica de temas relevantes. Nessa etapa, os estudantes são levados a reconhecer o editorial como um gênero que transcende a função informativa, ao mobilizar estratégias argumentativas que instigam a reflexão crítica do leitor, contribuindo para a formação de posicionamentos fundamentados e socialmente contextualizados.

A segunda dimensão, de natureza temática, concentra-se na análise dos assuntos privilegiados pelos editoriais, que normalmente envolvem questões de impacto social, político ou econômico. A compreensão da relação entre a pauta jornalística e o contexto sociocultural torna-se fundamental. Essa abordagem permite aos estudantes reconhecerem como certos assuntos ganham destaque na mídia e quais são os possíveis interesses subjacentes a essa seleção temática.

Por fim, a dimensão linguístico-discursiva tem como enfoque os mecanismos linguísticos e estruturais que conferem eficácia argumentativa ao texto. Essa análise inclui o estudo da estrutura composicional típica do editorial (com sua introdução contextualizadora, desenvolvimento argumentativo e conclusão enfática), o uso característico de linguagem formal e impessoal como recurso de autoridade, e o reconhecimento das diversas estratégias argumentativas empregadas (como dados estatísticos, exemplificação, comparações e recursos de modalização). A compreensão desses elementos permite aos estudantes não apenas analisar criticamente os textos jornalísticos, mas também produzir argumentações mais consistentes em suas próprias produções textuais.

Essa abordagem pedagógica tem como objetivo central o desenvolvimento do pensamento crítico nos estudantes. Isso se concretiza por meio da capacidade de contextualização sócio-histórica dos textos, permitindo que eles relacionem o conteúdo dos editoriais com seu momento de produção e circulação. Além disso, trabalha-se a análise crítica dos posicionamentos ideológicos subjacentes aos textos, identificando tanto os argumentos explícitos quanto as premissas implícitas que sustentam a argumentação.

Outro aspecto fundamental é o reconhecimento das estratégias persuasivas e seus efeitos de sentido, habilidade que possibilita aos estudantes compreenderem como os textos jornalísticos constroem suas argumentações e quais recursos linguísticos utilizam para isso. Por fim, mas não menos importante, busca-se desenvolver nos estudantes a capacidade de formular posicionamentos próprios fundamentados, superando a mera reprodução de ideias e alcançando uma postura verdadeiramente crítica e autônoma frente aos textos midiáticos.

O quadro a seguir apresenta os objetos de conhecimento e habilidades de leitura dos anos finais do Ensino Fundamental, organizados segundo as três

dimensões analíticas discutidas. Neles podemos observar nas habilidades como as três dimensões são apresentadas:

Quadro 07: Objetos de conhecimento e habilidades - Leitura

<table>
<tr><th></th><th colspan="5">Campo jornalístico – midiático</th></tr>
<tr><th>Prática de linguagem</th><th>Objeto de conhecimento (OC)</th><th colspan="4">Habilidades</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Leitura</td><td rowspan="2">OC1</td><td rowspan="2">Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos. Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital</td><td>6° ano</td><td>7° ano</td><td>8° ano</td><td>9° ano</td></tr>
<tr><td>(EF06LP01) Reconhecer a impossibilidade de uma neutralidade absoluta no relato de fatos e identificar diferentes graus de parcialidade/ imparcialidade dados pelo recorte feito e pelos efeitos de sentido advindos de escolhas feitas pelo autor, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas enquanto produtor de textos.</td><td>(EF07LP01) Distinguir diferentes propostas editoriais – sensacionalismo, jornalismo investigativo etc. –, de forma a identificar os recursos utilizados para impactar/chocar o leitor que podem comprometer uma análise crítica da notícia e do fato noticiado.</td><td colspan="2">(EF89LP01) Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os efeitos das novas tecnologias no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos.</td></tr>
<tr><td rowspan="2"></td><td rowspan="2"></td><td rowspan="2"></td><td>(EF06LP02) Estabelecer relação entre os diferentes gêneros jornalísticos, compreendendo a centralidade da notícia.</td><td></td><td>(EF08LP01) Identificar e comparar as várias editorias de jornais impressos e digitais e de sites noticiosos, de forma a refletir sobre os</td><td></td></tr>
</table>

					tipos de fatos que são noticiados e comentados, as escolhas sobre o que noticiar e o que não noticiar e o destaque/ enfoque dado e a fidedignidade da informação.	
	OC2	Apreciação e réplica/ Relação entre textos			**(EF89LP03)** Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, *posts* de *blog* e de redes sociais, charges, memes, *gifs* etc.) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos.	
						(EF09LP02) Analisar e comentar a cobertura da imprensa sobre fatos de relevância social, comparando diferentes enfoques por meio do uso de ferramentas de curadoria.
	OC3 **OC3A**	Estratégia de leitura	**(EF67LP04)** Distinguir, em segmentos descontínuos de textos, fato da opinião			

		Distinção de fato e opinião	enunciada em relação a esse mesmo fato.		
	OC4 **OC4A**	Estratégia de leitura: identificação de teses e argumentos Apreciação e réplica	**(EF67LP05)** Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e argumentos em textos argumentativos (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), manifestando concordância ou discordância.		
	OC5 **OC5A**	Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto Apreciação e réplica		**(EF89LP04)** Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos do campo (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), posicionando-se frente à questão controversa de forma sustentada.	
	OC6	Efeitos de sentido	**(EF67LP06)** Identificar os efeitos de sentido provocados pela seleção lexical, topicalização de elementos e seleção e hierarquização de informações, uso de 3ª pessoa etc. **(EF67LP07)** Identificar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e perceber seus efeitos de sentido.	**(EF89LP05)** Analisar o efeito de sentido produzido pelo uso, em textos, de recurso a formas de apropriação textual (paráfrases, citações, discurso direto, indireto ou indireto livre). **(EF89LP06)** Analisar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e seus efeitos de sentido.	

Fonte: Adaptação BNCC (Brasil, 2017)

O quadro acima apresenta o Objeto de Conhecimento OC1, cujo foco recai sobre a dimensão comunicativa dos textos, com ênfase na “Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos/Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital”.

Esse objeto de conhecimento, articulado com suas respectivas habilidades, prioriza a análise da situação comunicativa do gênero editorial, abrangendo: os interlocutores envolvidos, as condições concretas de produção e circulação, os suportes textuais utilizados, a seleção do gênero discursivo e sua finalidade social específica.

Dentre os aspectos mais relevantes identificados, destaca-se a centralidade atribuída ao contexto de produção textual. A análise desse contexto deve abranger três dimensões interrelacionadas: (1) o momento histórico em que o texto foi produzido; (2) as intenções e posicionamentos do autor ou da instituição responsável pela produção; e (3) as condições socioculturais, políticas e econômicas que influenciam o processo de produção do texto. No caso particular do gênero editorial - que surge como resposta a eventos sociais e políticos contemporâneos - essa análise contextual se revela imprescindível para compreender os múltiplos fatores que influenciaram sua elaboração e que se materializam nas escolhas linguísticas e argumentativas do texto.

O suporte textual (seja impresso ou digital) constitui outro elemento crucial abordado tanto nos objetos de conhecimento quanto nas habilidades relacionadas. Essa variável exerce influência determinante em três aspectos fundamentais: (1) no próprio processo de produção textual, que se adapta às características do meio; (2) na formatação e organização gráfica do gênero; e (3) na maneira como os leitores percebem e recepcionam o texto. A migração do editorial para o ambiente digital, por exemplo, trouxe significativas transformações em sua composição, circulação e recepção.

O contexto de recepção configura-se como elemento fundamental para uma abordagem integral do gênero editorial, compreendendo quatro dimensões inter-relacionadas: (1) as condições materiais de leitura; (2) o repertório cultural e as experiências individuais dos interlocutores; (3) seus sistemas de valores e referenciais ideológicos; e (4) demais fatores mediadores do processo interpretativo.

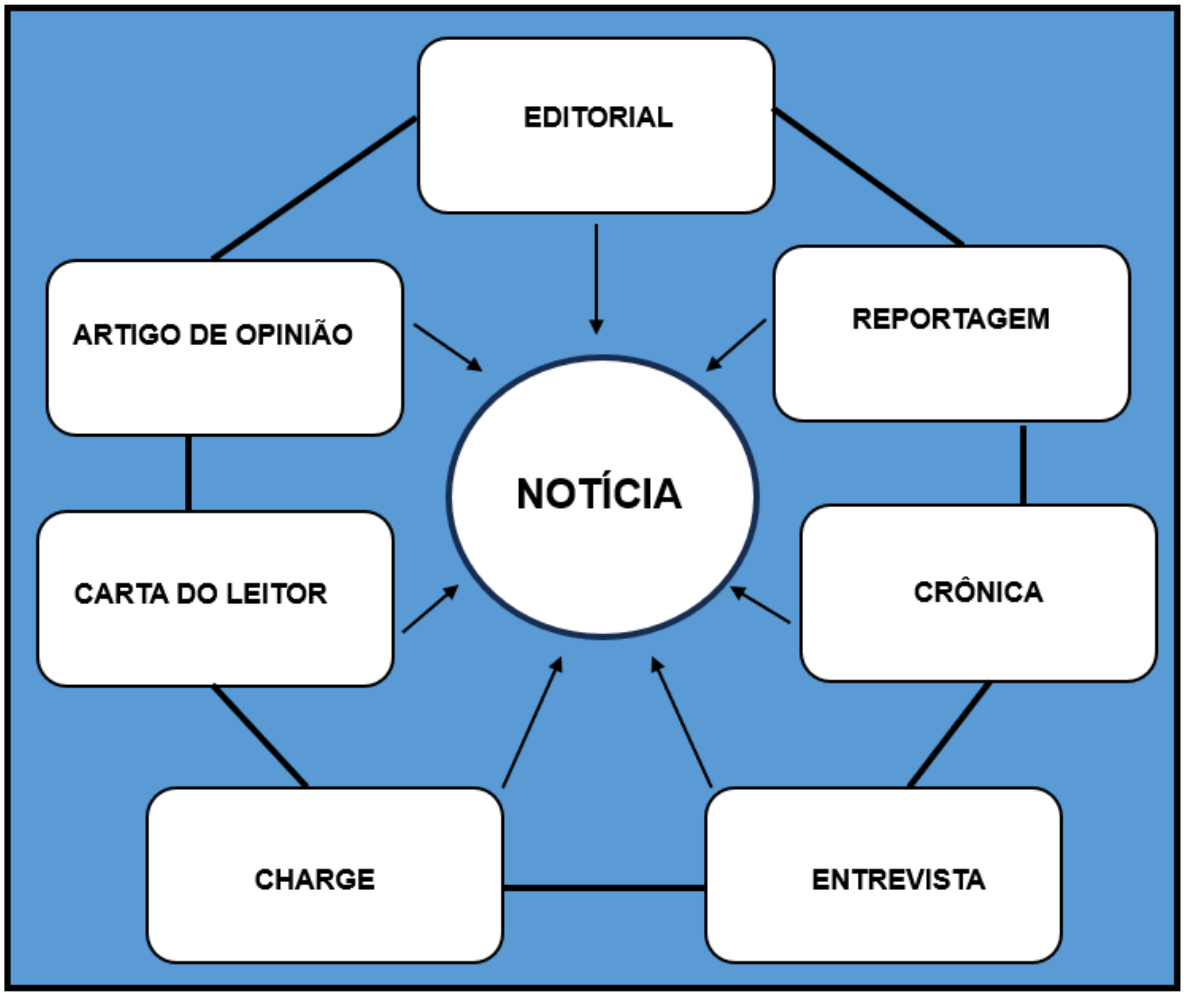
Quando trabalhada pedagogicamente, essa perspectiva favorece a emergência de discussões plurais sobre a diversidade de leituras possíveis, desenvolvendo nos estudantes competências essenciais para: reconhecer a multiplicidade de posicionamentos críticos, respeitar perspectivas divergentes e adotar uma postura dialógica diante dos textos midiáticos - habilidades fundamentais para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea.

A análise da situação comunicativa do editorial é essencial para uma compreensão abrangente do texto, permitindo identificar os múltiplos fatores que influenciam tanto sua produção quanto sua recepção. Esse processo abrange cinco dimensões principais: (1) a intencionalidade discursiva, (2) o perfil dos interlocutores (emissores institucionais e públicos receptores), (3) o contexto histórico-social de produção, (4) os suportes e canais de circulação, e (5) a finalidade sociocomunicativa do gênero. A abordagem mencionada proporciona a base para uma leitura crítica que vai além da superfície textual, permitindo acessar suas determinações contextuais e, assim, aprofundar a compreensão do gênero editorial em sua totalidade.

Ainda nessa perspectiva, a situação comunicativa possibilita compreender como fatores macroestruturais - particularmente o contexto político e social - influenciam tanto o conteúdo temático quanto as escolhas linguístico-discursivas desse gênero textual. Essa abordagem amplia significativamente a capacidade de: (1) analisar os mecanismos de construção do discurso jornalístico; (2) refletir sobre o papel da mídia na formação da opinião pública; e (3) posicionar-se criticamente diante dos debates sociais contemporâneos - promovendo, assim, um letramento midiático efetivo.

Quanto à caracterização do campo jornalístico-midiático proposta no OC1A, observa-se que a notícia ocupa posição central nesse ecossistema discursivo, conforme atesta a habilidade EF06LP02. Como demonstra Bezerra (2017), a notícia funciona como núcleo dinamizador que articula uma complexa “rede de gêneros” - conceito que compreende as múltiplas relações intergenéricas estabelecidas no âmbito do discurso jornalístico. A figura abaixo ilustra essa configuração reticular, demonstrando como os diferentes gêneros se inter-relacionam e se complementam no interior do campo jornalístico-midiático.

Figura 10: Representação da rede de gêneros do campo jornalístico-midiático



Fonte: elaboração própria

A análise da figura acima revela que o trabalho com a habilidade EF06LP02 exige do professor uma abordagem que considere a rede de gêneros jornalísticos, na qual a notícia ocupa posição central. Como gênero da ordem do relatar, a notícia tem como função primordial informar o público sobre fatos relevantes e atuais de maneira objetiva. Já o editorial, pertencente à ordem do argumentar, utiliza a notícia como base factual para construir argumentos que sustentem o posicionamento ideológico do veículo de comunicação, estabelecendo assim uma relação intergenérica fundamental no campo jornalístico-midiático.

No 6° ano, as habilidades EF06LP01 e EF06LP02 se complementam ao proporem o desenvolvimento da leitura crítica de textos jornalísticos opinativos. A EF06LP01 focaliza especificamente a análise da (im)parcialidade na apresentação dos fatos e os efeitos de sentido decorrentes das escolhas linguísticas. Essa

habilidade reconhece a impossibilidade de neutralidade absoluta nos editoriais, uma vez que esses textos representam a posição da empresa jornalística sobre questões sociais, políticas e econômicas. Ao trabalhar essa habilidade, o professor deve incentivar a identificação das estratégias persuasivas empregadas no texto, analisando como as escolhas lexicais, sintáticas e argumentativas revelam o posicionamento editorial.

Uma proposta pedagógica eficaz para desenvolver essa habilidade consiste na análise comparativa de editoriais sobre temas polêmicos, atividade que permite aos estudantes: (1) identificar marcadores linguísticos de parcialidade; (2) analisar como tais escolhas revelam o posicionamento do veículo; e (3) refletir sobre os efeitos dessas estratégias na construção do sentido. Esse exercício favorece a compreensão do caráter necessariamente posicionado do gênero editorial, superando visões ingênuas sobre neutralidade jornalística.

A habilidade EF06LP02, por sua vez, concentra-se nas relações entre os gêneros jornalísticos, destacando a centralidade da notícia como matriz para outros textos do campo. O trabalho com essa habilidade permite analisar o processo de retextualização pelo qual a notícia é ressignificada no gênero editorial, investigando: (1) quais elementos factuais são mantidos; (2) como são reinterpretados argumentativamente; e (3) que novas camadas de sentido são acrescentadas.

No 7° ano, a habilidade EF07LP01 destaca-se por enfatizar as características distintivas do editorial em relação a outros gêneros jornalísticos. Seu estudo sistemático permite: (1) identificar os recursos argumentativos e persuasivos empregados; (2) analisar as estratégias de convencimento; e (3) compreender os mecanismos de construção da autoridade discursiva. A exploração dos recursos linguísticos e estilísticos específicos do editorial - como o uso de modalizadores, estratégias de legitimação e construções sintáticas enfáticas - possibilita aos estudantes decodificarem as intenções comunicativas subjacentes ao texto.

A análise centrada na intencionalidade discursiva dos editoriais contribui significativamente para o desenvolvimento do pensamento crítico, permitindo aos alunos: (1) reconhecer os posicionamentos ideológicos veiculados; (2) identificar as estratégias de influência sobre o público; e (3) construir leituras mais autônomas e fundamentadas. Essa abordagem pedagógica não apenas capacita para a leitura

crítica do gênero, mas também instrumentaliza os estudantes para o exercício de uma cidadania midiática mais consciente e participativa.

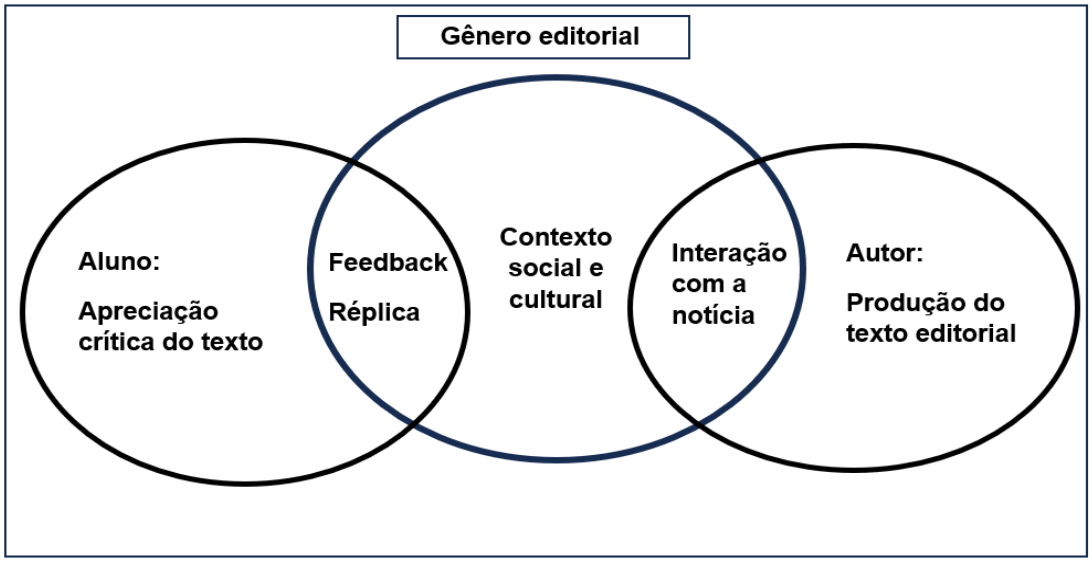
A habilidade EF89LP01 propõe uma análise crítica dos interesses subjacentes à produção editorial, exigindo a capacidade de identificar intencionalidades explícitas e implícitas nesses textos. Essa abordagem deve contemplar três dimensões inter-relacionadas: (1) a relação entre os conglomerados midiáticos e suas orientações ideológicas; (2) os critérios de seleção temática influenciados por interesses políticos e econômicos; e (3) o processo de mercantilização da informação.

Sabe-se que a revolução digital transformou radicalmente a produção e recepção dos editoriais, aspecto que pode ser trabalhado através de três eixos principais: (1) as novas dinâmicas de distribuição e consumo; (2) a ampliação do alcance geográfico e demográfico; e (3) a interatividade possibilitada pelas plataformas digitais. Essa última dimensão merece destaque, pois transforma o leitor tradicional em participante ativo, capaz de comentar, compartilhar e ressignificar os conteúdos editoriais, estabelecendo uma relação dialógica inédita entre produtores e receptores.

O trabalho com a habilidade (EF08LP01) deve enfocar: (1) a recorrência de autorias e temas nos editoriais; (2) as estratégias de inclusão e omissão de informações; e (3) os processos de ressignificação dos fatos noticiados. Uma proposta pedagógica eficaz consiste na análise comparativa de editoriais sobre o mesmo tema publicados em veículos com diferentes orientações ideológicas, complementada pelo cotejo com as notícias originais que deram origem aos textos opinativos. Essa abordagem permite identificar com clareza os mecanismos de construção argumentativa e os posicionamentos editoriais.

O OC2 visa desenvolver nos estudantes a capacidade de: (1) posicionar-se criticamente frente aos argumentos apresentados; (2) identificar técnicas persuasivas; e (3) construir contra-argumentos fundamentados. A habilidade EF89LP03 amplia essa perspectiva ao propor a distinção entre fato e opinião, essencial para a formação de leitores críticos. Estratégias como debates estruturados, réplicas escritas e análise de falácias argumentativas mostram-se particularmente eficazes para desenvolver essas competências.

Figura 11: Esquematização da OC2



Fonte: elaboração própria

A imagem acima ilustra a abordagem pedagógica recomendada para o trabalho com o Objeto de Conhecimento OC2, conforme as diretrizes propostas pela BNCC (Brasil, 2017). Nessa perspectiva, compreende-se o processo de produção editorial como uma prática social situada que demanda do autor muito mais que a simples análise da notícia-fonte - exige um posicionamento crítico fundamentado no contexto sociocultural em que o fato jornalístico está inserido. Essa abordagem reconhece que todo texto editorial emerge de um complexo entrelaçamento entre fatos objetivos e interpretações subjetivas, mediadas por condicionantes históricos e ideológicos.

O professor, no exercício de sua função mediadora, deve partir do repertório cultural e das experiências prévias dos estudantes para desenvolver atividades pedagógicas que ultrapassem a mera compreensão superficial dos textos. Propõe-se um trabalho sistemático que, inicialmente, possibilite a análise crítica da construção argumentativa presente nos editoriais, identificando tanto os elementos explícitos quanto os implícitos no texto.

Em segundo lugar, visa desenvolver nos alunos habilidades sofisticadas de argumentação e contra-argumentação, capacitando-os não apenas para reconhecer, mas também para construir posicionamentos fundamentados. Por fim, mas não menos importante, busca fomentar a reflexão sobre a

multiplicidade de perspectivas possíveis frente a temas socialmente relevantes, superando visões dualistas e simplificadoras da realidade.

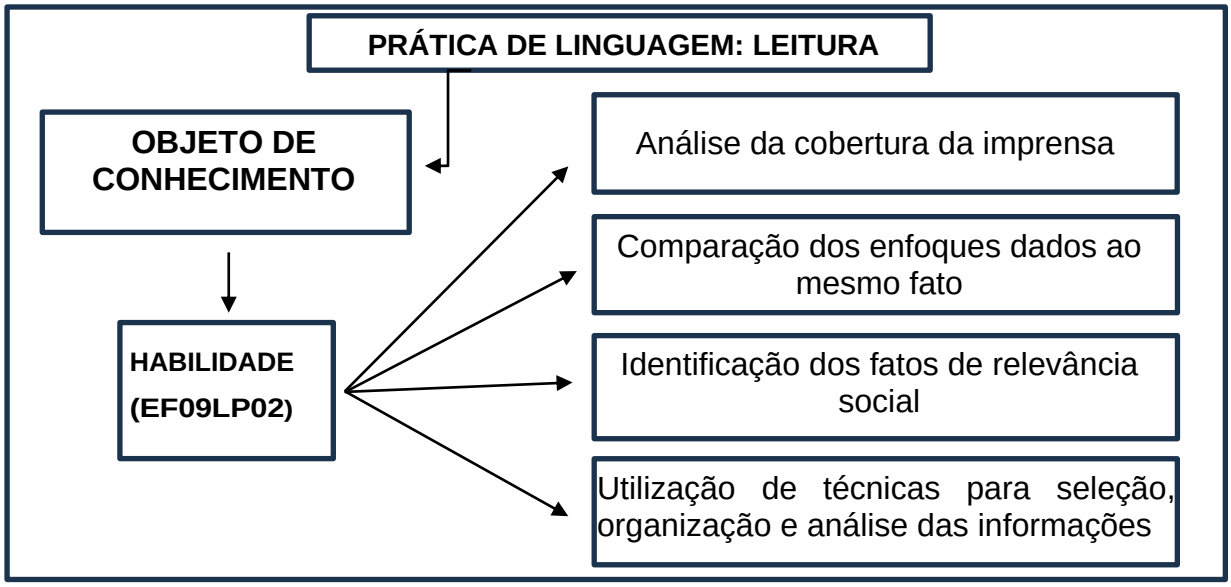
Quando direcionamos a análise para o OC2A, vinculado à habilidade EF09LP02 do 9º ano, o foco desloca-se para as relações intertextuais complexas estabelecidas pelo editorial com outros gêneros do campo jornalístico.

Essa abordagem comparativa revela-se particularmente fértil para identificar o rico dialogismo entre textos de diferentes naturezas - como aqueles da ordem do relatar (notícias, reportagens) e os da ordem do argumentar (editoriais, artigos de opinião). A análise conjunta desses gêneros permite explorar tanto as convergências temáticas quanto as divergências interpretativas, evidenciando como um mesmo fato pode ser enquadrado de maneiras distintas conforme o gênero textual e a linha editorial do veículo.

A prática pedagógica mais adequada para desenvolver essa competência envolve um conjunto articulado de estratégias: análise comparativa entre notícias e seus respectivos editorais, para observar o processo de ressignificação dos fatos; estudo contrastivo entre crônicas jornalísticas e textos editoriais que abordem os mesmos temas, destacando diferenças de abordagem; mapeamento sistemático dos recursos linguísticos característicos de cada gênero; e discussões guiadas sobre os critérios de seleção e hierarquização dos fatos nos diferentes veículos. Esse trabalho minucioso possibilita aos estudantes compreenderem a construção social da notícia e a natureza necessariamente posicionada do texto editorial.

Essa proposta de trabalho, que encontra pleno respaldo nas orientações curriculares atuais, está sintetizada na figura subsequente. A representação visual apresenta de maneira clara o percurso metodológico recomendado para a análise intergenérica no âmbito do discurso jornalístico-midiático, destacando os momentos-chave do processo de ensino-aprendizagem e as competências específicas a serem desenvolvidas em cada etapa. A imagem serve assim como um roteiro prático para o professor implementar em sala de aula as diretrizes teóricas aqui discutidas.

Figura 12: Conhecimentos do OC2A



Fonte: elaboração própria

Essa ilustração demonstra a relação entre os eixos da Prática de Linguagem: Leitura, do Objeto de Conhecimento e da Habilidade (EF09LP02) que incluem alguns pressupostos para o trabalho pedagógico direcionado ao ensino do gênero editorial nas turmas de 9° anos.

O OC3 e OC3A interrelacionam com a habilidade (EF67LP04) pertinente às turmas do 6° e 7° anos, nesse âmbito, o professor pode utilizar em suas aulas, estratégias de leitura na identificação de palavras-chave, expressões e estruturas típicas que constituem e diferenciam o fato da opinião. O uso de estratégias de leitura contribui como ferramenta que possibilita a compreensão e interpretação do texto, como ilustrado no quadro seguinte que apresenta a coluna com as estratégias de leitura abarcada no OC3, seguido da descrição que envolve cada uma dessas estratégias, o objetivo proposto pela habilidade quanto a esse OC, e por fim, como as estratégias mencionadas podem ser trabalhadas na sala quanto ao ensino do gênero editorial.

Quadro 08: Conhecimentos do OC3

Estratégia de Leitura	Descrição	Objetivo da habilidade	Aplicação no gênero editorial
Pré-leitura (leitura de contato)	Fazer previsões sobre o texto a partir do título e imagens.	Gerar interesse no aluno e ativar conhecimento prévio sobre o tema.	Apresentação e discussão sobre o título e imagem do texto editorial trabalhado.

Leitura seletiva	Ler o texto com atenção e sem interrupções.	Compreender a ideia principal e os detalhes que compõem o texto.	Identificação do tema central com enfoque na relevância do tema para a sociedade.
Anotações	Anotar ou sublinhar partes importantes	Facilitar a revisão e ampliar a retenção de informações.	Identificar e selecionar palavras que apresentam aspectos objetivos (fato) dos subjetivos (opinião).
Discussão em grupo	Discutir com os colegas com intermediação do professor.	Compartilhar opiniões e interpretações distintas.	Apontar e comparar quais trechos do editorial remetem ao fato e quais remetem a opinião em editoriais.
Análise crítica	Analisar os seguimentos do texto, avaliar argumentos, posicionamentos e evidências	Desenvolver habilidades que possibilitem a distinção entre fato e opinião dispersos no texto.	Reconhecer quais partes do texto são marcadas pelos fatos e quais se manifestam como opinião do autor.

Fonte: Elaboração própria

No editorial, fatos e opiniões muitas vezes se entrelaçam ao longo do texto. Diante disso, a BNCC (Brasil, 2017) ressalta a necessidade de ensinar os alunos a distinguirem entre esses dois elementos — habilidade fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico. Para tanto, a aplicação de estratégias de leitura específicas torna-se essencial nesse processo de identificação.

O OC4, correspondente à habilidade EF67LP05, voltada para os 6º e 7º anos, propõe o uso de estratégias de leitura para reconhecer teses e argumentos em textos argumentativos. Os verbos centrais dessa habilidade — “identificar” e “avaliar” — demandam a prática da leitura crítica, que permite a análise, reflexão e julgamento do texto, competências essenciais para a compreensão de argumentos, especialmente em editoriais.

A identificação, conforme definido na habilidade, consiste na capacidade do aluno em reconhecer os elementos textuais que expressam a ideia central e a maneira como a argumentação sustenta o posicionamento do autor, considerando também as ideologias associadas ao veículo de comunicação. Por sua vez, a avaliação envolve a análise da estrutura argumentativa, examinando a solidez dos argumentos e sua eficácia em reforçar a tese e persuadir o leitor.

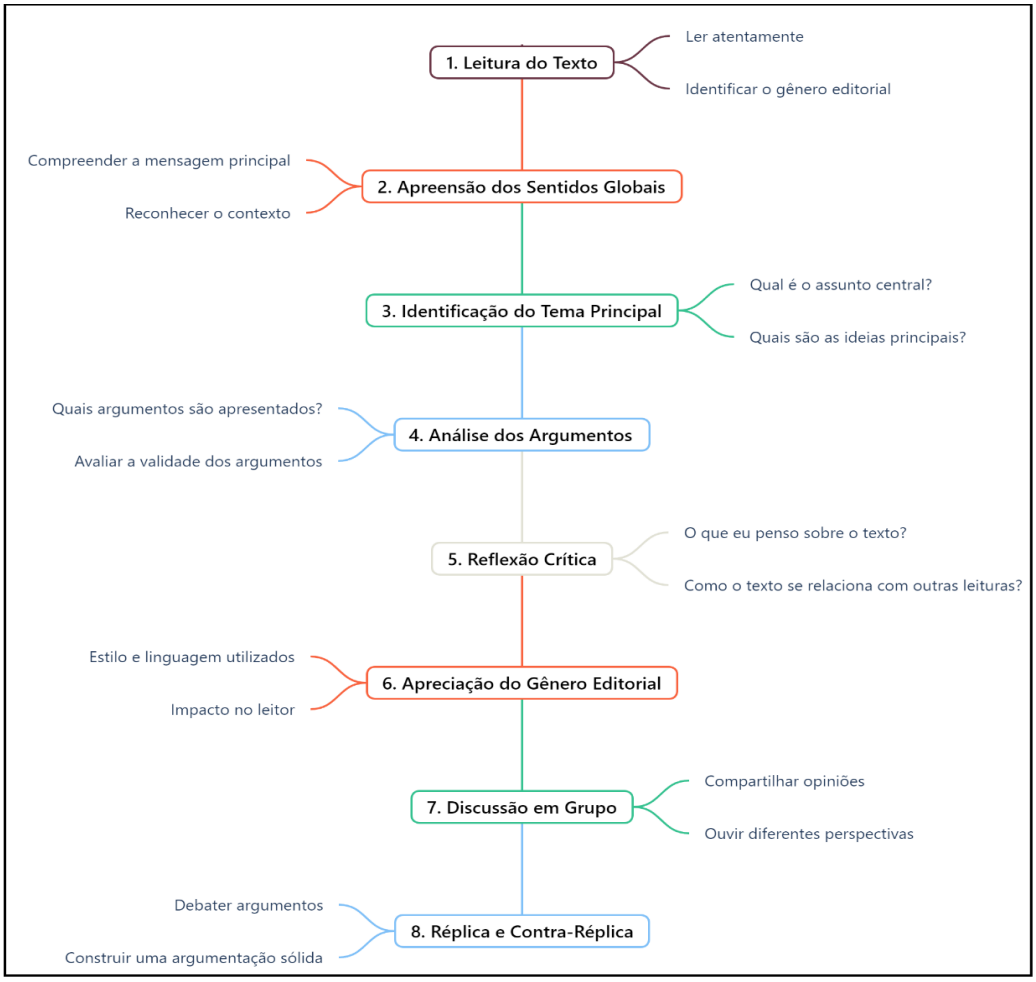
O OC4A busca fomentar a reflexão sobre a qualidade argumentativa do texto por meio de atividades que incentivem o julgamento crítico dos alunos. Para isso, leva em conta suas experiências pessoais, permitindo que

assumam uma postura convergente ou divergente em relação ao pensamento do autor.

No 8º e 9º anos, o OC5, alinhado à habilidade EF89LP04, visa à apreensão do sentido global do texto, ou seja, à compreensão de sua ideia central. O OC5A complementa esse processo, uma vez que a avaliação requer uma interpretação prévia. Dessa forma, a análise da estrutura textual e dos fatos apresentados só ocorre após a realização das atividades relacionadas ao OC5.

Além disso, o OC5A introduz a réplica como estratégia para o desenvolvimento de respostas e posicionamentos críticos, estimulando a elaboração de argumentos ou contra-argumentos em relação à tese defendida pelo autor. A figura a seguir ilustra a inter-relação entre o OC5, o OC5A e a habilidade EF89LP04, com foco no ensino do gênero editorial para essas turmas.

Figura 13: Interrelação dos OC5, OC5A e a habilidade EF89LP04



Fonte: elaboração própria

A figura acima ilustra os processos pedagógicos alinhados aos Objetivos de Conhecimento (OCs) e habilidades mencionados anteriormente. Ela apresenta de forma sequencial e contínua diversas estratégias didáticas que podem ser implementadas pelo professor em sala de aula, especificamente para o trabalho com o gênero editorial na perspectiva do desenvolvimento da leitura crítica. Essas estratégias visam facilitar a compreensão das características peculiares desse gênero textual e sua função social.

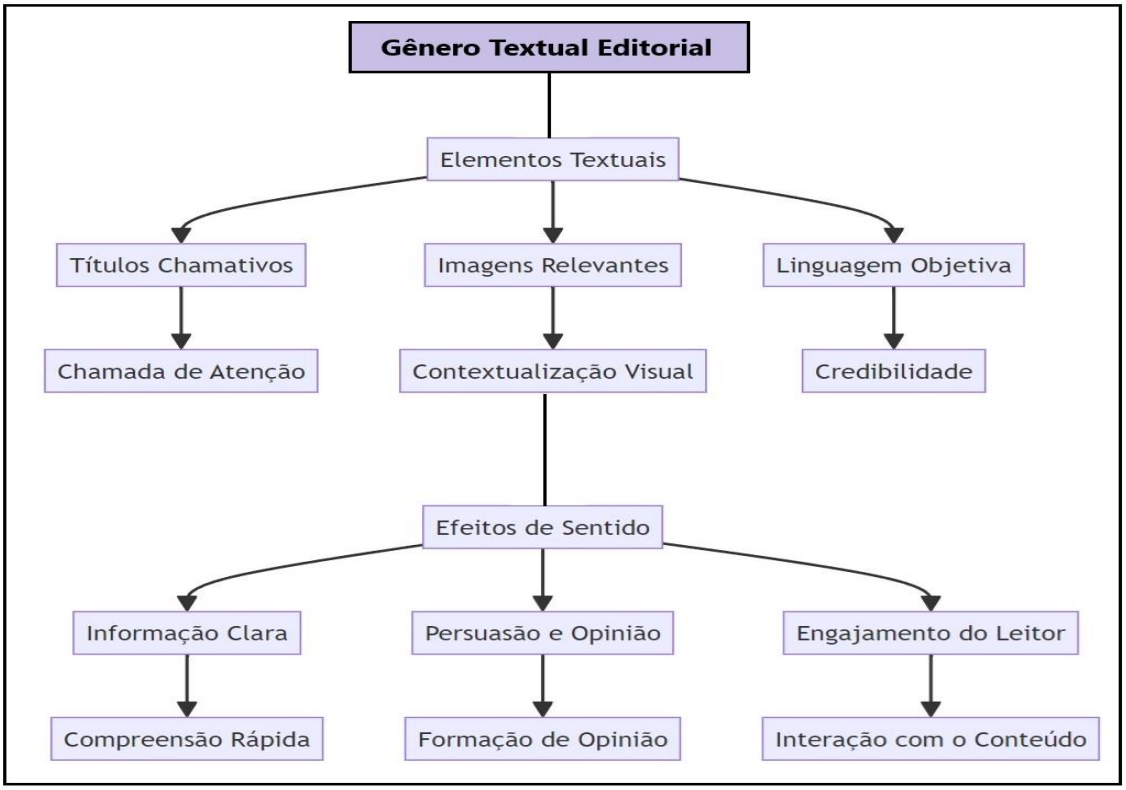
O OC6, que abrange todos os anos do ciclo (do 6º ao 9º ano), enfatiza as escolhas autorais realizadas na construção do texto editorial. Essas escolhas - que podem ser linguísticas, estruturais ou contextuais - são determinantes na criação de significados específicos e no impacto causado no leitor em relação aos fatos abordados. Para trabalhar esse objetivo em sala de aula, é fundamental desenvolver atividades que estimulem a interpretação textual crítica, permitindo aos estudantes identificarem as escolhas intencionais do autor e analisar os efeitos de sentido decorrentes dessas decisões.

As habilidades EF67LP06 e EF67LP07, destinadas aos 6º e 7º anos, apresentam similaridades conceituais com as habilidades EF89LP05 e EF89LP06 do 8º e 9º anos. A principal diferença reside no nível de complexidade e aprofundamento exigido em cada etapa. Todas essas habilidades abordam os efeitos de sentido produzidos pela intencionalidade autoral e os mecanismos linguísticos e argumentativos empregados com o objetivo de persuadir o público-leitor.

Os elementos constitutivos do gênero editorial desempenham papel fundamental na construção de sua força argumentativa. Entre esses elementos destacam-se: a estrutura textual específica, os recursos linguísticos empregados, o contexto social de produção e a linguagem característica. Esses componentes atuam de forma integrada, permitindo ao autor desenvolver estratégias argumentativas eficazes que visam persuadir o leitor acerca de determinado posicionamento - seja do próprio autor ou da instituição jornalística que representa. A figura seguinte demonstra graficamente a

relação entre esses elementos textuais e os efeitos de sentido por eles produzidos no gênero editorial.

Figura 14: Elementos textuais que estruturam o texto editorial



Fonte: elaboração própria.

A imagem acima evidencia como a seleção criteriosa dos elementos textuais que compõem o gênero editorial é determinante para produzir os efeitos de sentido pretendidos pelo autor e garantir a recepção desejada por parte dos leitores. A escolha adequada dos aspectos composicionais, estilísticos e temáticos, somada às estratégias argumentativas bem articuladas, atua como um conjunto de ferramentas que garantem não apenas a fluidez da leitura, mas também a eficácia comunicativa do texto.

No âmbito escolar, o professor deve desenvolver um trabalho pedagógico que permita aos alunos compreenderem e analisarem esses elementos constitutivos do editorial. É fundamental que eles identifiquem como o emprego estratégico desses recursos linguísticos e discursivos opera na construção do texto. Além disso, precisam reconhecer os mecanismos de

construção de significados específicos e perceber como tais recursos podem influenciar a interpretação dos fatos pelo público leitor.

A adoção dessa abordagem crítica, revela-se essencial para o desenvolvimento da competência leitora analítica. Ao explorar o editorial sob essa perspectiva, o professor propicia aos alunos a oportunidade de desvelar as estratégias argumentativas e persuasivas mobilizadas na tessitura textual, favorecendo a formação de leitores mais autônomos, conscientes e críticos frente aos discursos veiculados pela mídia. Com isso, os alunos passam a dispor de instrumentos teóricos e analíticos que os habilitam tanto a reconhecer argumentos consistentes quanto a identificar possíveis estratégias de manipulação presentes nesse tipo de texto.

3.2 Aspectos da oralidade

No contexto da prática de linguagem oralidade vinculadas ao campo jornalístico-midiático, destacam-se dois Objetos de Conhecimento (OCs) fundamentais para o trabalho com o gênero editorial nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Esses OCs, conforme ilustrado no quadro abaixo, estabelecem uma relação direta com quatro habilidades específicas da BNCC (Brasil, 2017).

A articulação entre esses Objetos de Conhecimento e as habilidades correspondentes deve ser desenvolvida de forma progressiva e sistemática ao longo do ciclo, iniciando no 6º ano e consolidando-se até o 9º ano. Essa progressão permite aos estudantes construírem, ano a ano, as competências necessárias para a análise e produção de textos do gênero editorial, considerando tanto suas características textuais quanto seu contexto de circulação midiática.

O primeiro OC aborda a compreensão dos aspectos estruturais e linguísticos do editorial, enquanto o segundo enfatiza os processos de produção e recepção desses textos no contexto jornalístico. As quatro habilidades associadas, por sua vez, desdobram-se em eixos complementares que englobam desde a identificação de recursos argumentativos até a reflexão crítica sobre os efeitos de sentido produzidos.

Quadro 09: Objetos de conhecimento e habilidades - oralidade

<table>
<tr><th></th><th colspan="5">Campo jornalístico – midiático</th></tr>
<tr><th>Prática de linguagem</th><th colspan="2">Objeto de conhecimento</th><th colspan="3">Habilidades</th></tr>
<tr><th rowspan="2">Oralidade</th><th></th><th></th><th>6° ano</th><th>7° ano</th><th>8° ano</th><th>9° ano</th></tr>
<tr><td>OC1</td><td>Planejamento e produção de textos jornalísticos orais</td><td colspan="4">(EF69LP12) Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/ redesign (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregada, os elementos relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc., os elementos cinésicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.</td></tr>
<tr><td>OC2</td><td>Participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social</td><td colspan="4">(EF69LP13) Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social.

(EF69LP14) Formular perguntas e decompor, com a ajuda dos colegas e dos professores, tema/questão polêmica, explicações e ou argumentos relativos ao objeto de discussão para análise mais minuciosa e buscar em fontes diversas informações ou dados que permitam analisar partes da questão e compartilhá-los com a turma.

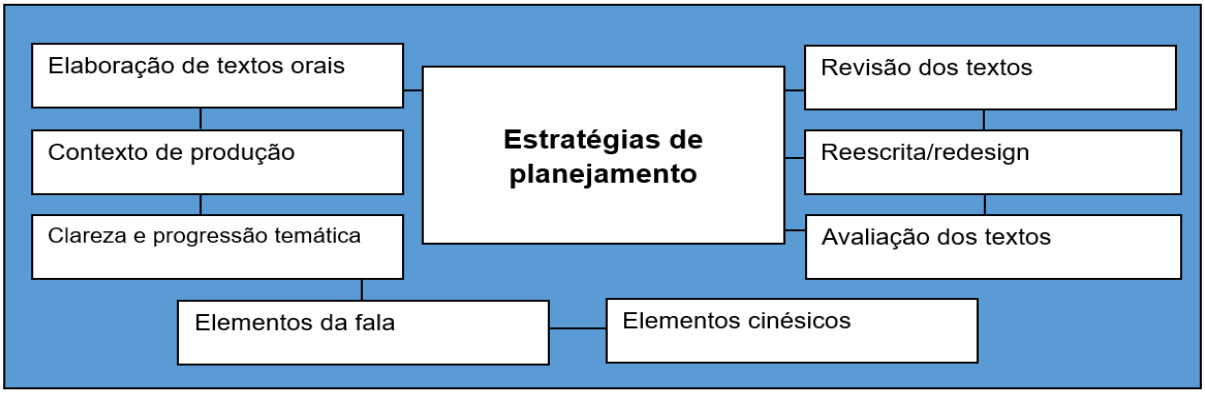
(EF69LP15) Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos.</td></tr>
</table>

Fonte: adaptação Brasil (2017)

A prática da oralidade situada pelo OC1 ao abarcar a situação comunicativa, ao contemplar a situação comunicativa, orienta-se para o ensino de habilidades que envolvam tanto a escuta ativa quanto a produção de textos orais, considerando os diversos contextos comunicativos. Nesse panorama, o professor deve propor atividades que versem a organização e planejamento de materiais informativos como forma de incentivo à participação dos alunos em apresentações orais orientadas pelas características específicas do gênero textual.

O modelo apresentado a seguir demonstra como o ensino do gênero editorial pode ser trabalhado em anuência ao OC1 e habilidade EF69LP12. Haja vista que, deve se realizar a adequação necessária às atividades propostas conforme o nível de cada turma.

Figura 15: Representação da prática da oralidade como caminho para o ensino do gênero editorial



Fonte: elaboração própria.

A habilidade mencionada propõe o desenvolvimento estratégico de planejamento e produção de textos orais em consideração ao contexto de produção. No caso dos textos editoriais e em conformidade com a ilustração, confere ao planejamento a identificação e seleção dos temas relevantes e polêmicos alinhados aos aspectos sociais, econômicos e culturais em que o texto circula. Nessa categoria, cabe ainda o processo de análise dos textos editoriais escritos pelos diversos veículos de comunicação sobre determinado fato em comum. Esse processo viabiliza aos alunos, a identificação de características pertinentes ao gênero, como a tese central, as estratégias de argumentação e persuasão do autor para com o público-leitor.

O campo de elaboração e produção de textos oportuniza a adequação de textos escritos para formatos orais, como nas apresentações e debates sobre textos editoriais, por exemplo, a serem escolhidos pelos alunos e pelo professor. É imprescindível considerar determinados aspectos no processo de produção dos editoriais orais, como a clareza na apresentação das informações, a entonação, a modulação vocal e os elementos da multimodalidade textual. Nesse último caso, destacam-se recursos como gestualidade, expressões faciais e contato visual, os quais desempenham papel fundamental na construção de sentidos em textos orais.

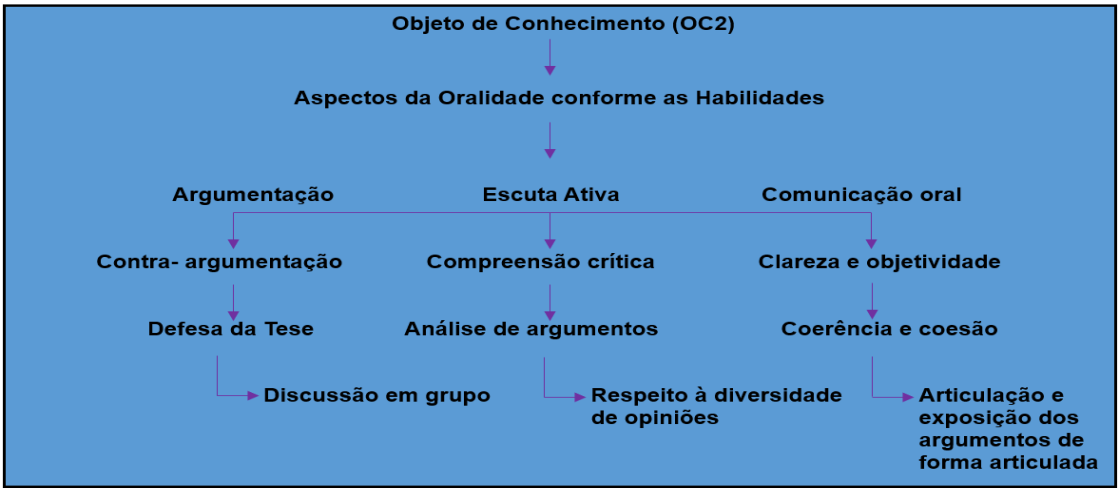
Quanto aos aspectos de revisão e reescrita/*redesign*, podem ser realizados pelos alunos após as exposições orais dos textos produzidos. No momento da revisão dos textos, é essencial considerar os elementos constitutivos do gênero editorial, tais como a clareza na apresentação dos argumentos, a progressão temática e a adequação da linguagem ao campo jornalístico. Na etapa de reescrita, realizam-se ajustes nos trechos que demandam correção, bem como a reformulação de passagens específicas, quando necessário.

Por fim, os elementos de apresentação e avaliação consolidam-se por meio da exposição dos textos orais ou audiovisuais produzidos pelos alunos. Nesse momento, o professor pode promover debates sobre os temas abordados nos editoriais elaborados pela turma. Dessa forma, o trabalho com essas práticas no ambiente escolar contribui tanto para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos em relação aos elementos constitutivos do gênero editorial, quanto para o domínio das características da linguagem oral.

O OC2, relacionado à prática de oralidade, tem como objetivo fomentar a interação entre os alunos por meio de discussões sobre temas relevantes que emergem das situações comunicativas das esferas sociais. Esse Objeto de Conhecimento destaca dois aspectos fundamentais para o trabalho pedagógico: primeiro, a seleção de temas controversos - definidos pelo dicionário Aulete Digital como “aqueles que suscitam opiniões divergentes ou despertam sentimentos conflitantes”; segundo a relevância social desses temas, que permite compreender como o posicionamento jornalístico se constrói no texto para captar a atenção do leitor.

Assim, tanto a escolha de temas polêmicos socialmente relevantes quanto os debates gerados pelas diferentes perspectivas sobre esses assuntos tornam-se elementos essenciais para o ensino do gênero editorial nos Anos Finais do Ensino Fundamental. A figura a seguir ilustra a articulação entre o OC2 e as habilidades que possibilitam o trabalho com o gênero editorial sob a perspectiva da oralidade.

Figura 16: Relação entre as habilidades contempladas pelo OC2



Fonte: elaboração própria.

A figura acima elucida a organização das habilidades selecionadas em associação ao Objeto de Conhecimento as quais pertence, além disso, aponta quais as competências a serem desenvolvidas pelos alunos no campo da oralidade, com ênfase nos aspectos da argumentação, escuta ativa e comunicação oral.

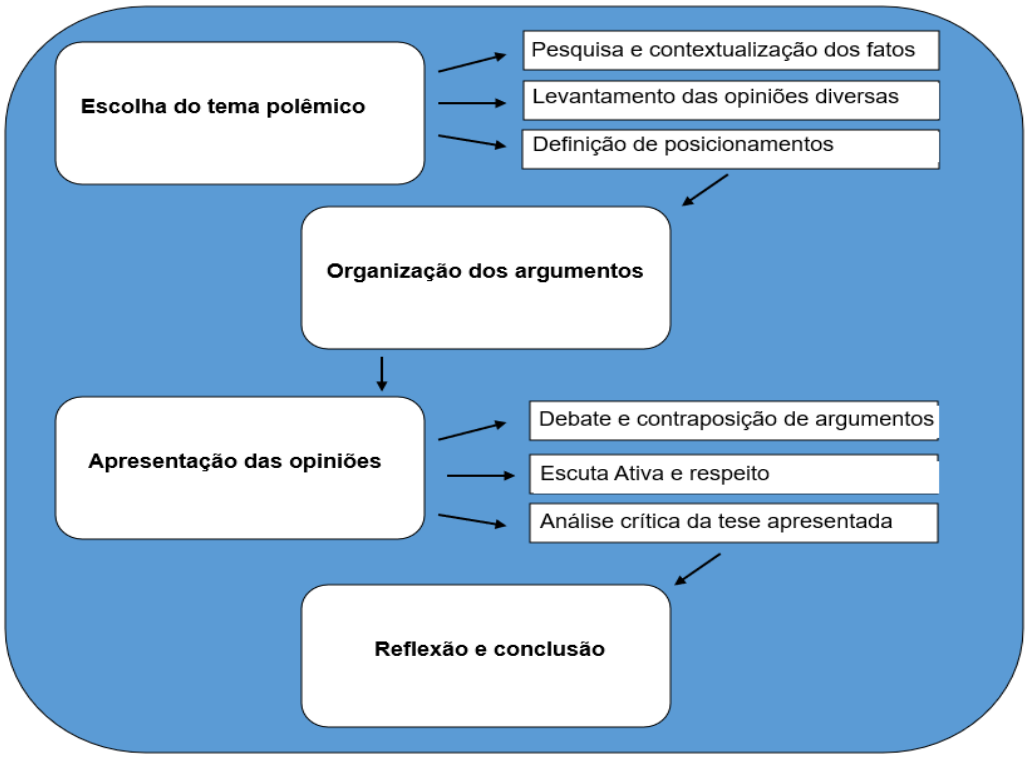
Em consonância com esse Objeto de Conhecimento, a habilidade EF69LP13, ao destacar o "engajamento dos alunos na busca por conclusões comuns relativas a problemas ou temas polêmicos", propõe que o trabalho com a oralidade privilegie a construção de consensos entre os alunos. Essa proposta busca o desenvolvimento de competências essenciais para o convívio social, como a prática do diálogo, a escuta ativa, a empatia e o uso de estratégias argumentativas consistentes.

A habilidade EF69LP14 promove o desenvolvimento do pensamento crítico nos alunos por meio da formulação de perguntas pertinentes e da análise detalhada de temas polêmicos. Essa abordagem não apenas estimula a reflexão aprofundada, como também incentiva a pesquisa em diversas fontes de informação sobre o assunto em questão. Tais aspectos são particularmente relevantes para o trabalho com o gênero editorial, pois capacitam os estudantes a elaborarem questionamentos investigativos que explorem os elementos fundamentais dos temas abordados nos textos.

Complementarmente, a habilidade EF69LP15 prioriza a participação efetiva dos alunos em debates, enfatizando o domínio das técnicas de argumentação e contra-argumentação, bem como a prática da escuta ativa. Esses elementos constituem a base para a construção de argumentos coerentes e bem fundamentados.

Como demonstra o fluxograma apresentado, essas habilidades mantêm uma relação direta com o OC2, organizando de maneira sistemática as etapas do trabalho pedagógico voltado para o desenvolvimento da oralidade. O processo inclui discussões sobre temas socialmente relevantes e potencialmente controversos, criando oportunidades para os alunos aplicarem na prática as competências adquiridas.

Figura 17: Esquema do desenvolvimento das competências argumentativas do campo da oralidade



Fonte: elaboração própria

Em síntese, o trabalho pedagógico com o OC2 e suas respectivas habilidades possibilita o desenvolvimento de competências fundamentais para a formação de alunos como sujeitos ativos e participativos na sociedade. Essa abordagem não apenas aprimora a oralidade e a capacidade argumentativa, mas também promove a construção de consensos a partir de opiniões divergentes, cultivando o respeito pelos diferentes posicionamentos que emergem nos debates em sala de aula.

É importante destacar que, quando articuladas ao ensino do gênero editorial, essas práticas educativas ampliam a compreensão dos alunos sobre seu papel social. Especificamente, elas fortalecem a capacidade de participação crítica em situações

reais que demandem reflexão e discussão sobre temas socialmente relevantes e potencialmente controversos, preparando os jovens para o exercício pleno da cidadania.

3.3 Aspectos da análise linguística/semiótica

A organização dessa prática de linguagem visa desenvolver nos alunos a capacidade de identificarem e analisarem os elementos constitutivos tanto da linguagem verbal quanto não verbal, bem como a multimodalidade presente nos textos que integram diversas modalidades linguísticas em sua composição.

Conforme demonstra o quadro apresentado a seguir, a análise linguística e semiótica estrutura-se de forma hierárquica no âmbito do campo jornalístico-midiático, que engloba catorze Objetos de Conhecimento (OCs) vinculados a habilidades específicas para cada etapa: três habilidades para o bloco de 6° e 7° anos, duas habilidades direcionadas especificamente ao 7° ano, catorze habilidades para o 8° ano, oito habilidades para o 9° ano e mais oito habilidades comuns ao bloco de 8° e 9° anos.

Dessa forma, o Quadro 10 estabelece uma seleção criteriosa dos OCs e das habilidades que, como ferramentas pedagógicas, viabilizam o ensino do gênero editorial nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Portanto, entende-se que o trabalho com as competências específicas relacionadas a essas habilidades contribui de maneira significativa para o processo de ensino e aprendizagem desse gênero no contexto escolar.

Quadro 10: Objetos de conhecimento e habilidades do campo de análise Linguística/ Semiótica

	Campo jornalístico – midiático					
Prática de linguagem	**Objeto de conhecimento**		**Habilidades**			
			6° ano	**7° ano**	**8° ano**	**9° ano**
	OC1	Coesão	**(EF67LP36)** Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.		**(EF08LP15)** Estabelecer relações entre partes do texto, identificando o antecedente de	**(EF09LP10)** Comparar as regras de colocação pronominal na norma-padrão

Análise Linguística/ Semiótica					um pronome relativo ou o referente comum de uma cadeia de substituições lexicais.	com o seu uso no português brasileiro coloquial.
				(**EF07LP13**) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos), que contribuem para a continuidade do texto.		
	OC2	Sequências textuais	**(EF67LP37)** Analisar, em diferentes textos, os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos linguístico-discursivos de prescrição, causalidade, sequências descritivas e expositivas e ordenação de eventos.			
	OC3	Modalização		**(EF07LP14)** Identificar, em textos, os efeitos de sentido do uso de estratégias de modalização e argumentatividade.	**(EF08LP16)** Explicar os efeitos de sentido do uso, em textos, de estratégias de modalização e argumentatividade (sinais de pontuação, adjetivos, substantivos, expressões de grau, verbos e perífrases verbais, advérbios etc.).	
					(EF89LP16) Analisar a modalização realizada em textos noticiosos e argumentativos, por meio das modalidades **apreciativas**, viabilizadas por classes e estruturas gramaticais como adjetivos,	

					locuções adjetivas, advérbios, locuções adverbiais, orações adjetivas e adverbiais, orações relativas restritivas e explicativas etc., de maneira a perceber a apreciação ideológica sobre os fatos noticiados ou as posições implícitas ou assumidas.
					(EF08LP16) Explicar os efeitos de sentido do uso, em textos, de estratégias de modalização e argumentatividade (sinais de pontuação, adjetivos, substantivos, expressões de grau, verbos e perífrases verbais, advérbios etc.).
	OC4	Figuras de linguagem	**(EF67LP38)** Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, dentre outras.		**(EF89LP37)** Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem como ironia, eufemismo, antítese, aliteração, assonância, dentre outras.
	OC5	Argumentação: movimentos argumentativos, tipos de argumento e força argumentativa			**(EF89LP14)** Analisar, em textos argumentativos e propositivos, os movimentos argumentativos de sustentação, refutação e negociação e os tipos de argumentos, avaliando a força/tipo dos argumentos utilizados.
	OC6	Estilo			**(EF89LP15)** Utilizar, nos debates, operadores argumentativos que marcam a defesa de ideia e de diálogo com a tese do outro: concordo, discordo, concordo parcialmente, do meu ponto de vista, na perspectiva aqui assumida etc.
					(EF69LP17) Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do relato, a morfologia do verbo, em textos noticiosos e argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros

					textuais (por exemplo, as formas de pretérito em relatos; as formas de presente e futuro em gêneros argumentativos; as formas de imperativo em gêneros publicitários), o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens).	
					(EF69LP18) Utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos ("primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão" etc.).	
	OC7	Fono-ortografia			**(EF08LP04)** Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: ortografia, regências e concordâncias nominais e verbal, modos e tempos verbais, pontuação etc.	**(EF09LP04)** Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período.
	OC8	Léxico/morfologia			**(EF08LP05)** Analisar processos de formação de palavras por composição (aglutinação e justaposição), apropriando-se de regras básicas de uso do hífen em palavras compostas.	

	OC9	Morfossintaxe			**(EF08LP06)** Identificar, em textos lidos ou de produção própria, os termos constitutivos da oração (sujeito e seus modificadores, verbo e seus complementos e modificadores).	**(EF09LP05)** Identificar, em textos lidos e em produções próprias, orações com a estrutura sujeito-verbo de ligação-predicativo.
					(EF08LP07) Diferenciar, em textos lidos ou de produção própria, complementos diretos e indiretos de verbos transitivos, apropriando-se da regência de verbos de uso frequente.	**(EF09LP06)** Diferenciar, em textos lidos e em produções próprias, o efeito de sentido do uso dos verbos de ligação "ser", "estar", "ficar", "parecer" e "permanecer".
					(EF08LP08) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, verbos na voz ativa e na voz passiva, interpretando os efeitos de sentido de sujeito ativo e passivo (agente da passiva).	**(EF09LP07)** Comparar o uso de regência verbal e regência nominal na norma-padrão com seu uso no português brasileiro coloquial oral.
					(EF08LP09) Interpretar efeitos de sentido de modificadores (adjuntos adnominais – artigos definido ou indefinido, adjetivos, expressões adjetivas) em substantivos com função de sujeito ou de complemento verbal, usando-os para enriquecer seus próprios textos.	

					(EF08LP10) Interpretar, em textos lidos ou de produção própria, efeitos de sentido de modificadores do verbo (adjuntos adverbiais – advérbios e expressões adverbiais), usando-os para enriquecer seus próprios textos.	
					(EF08LP11) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, agrupamento de orações em períodos, diferenciando coordenação de subordinação.	
					(EF08LP12) Identificar, em textos lidos, orações subordinadas com conjunções de uso frequente, incorporando-as às suas próprias produções.	**(EF09LP08)** Identificar, em textos lidos e em produções próprias, a relação que conjunções (e locuções conjuntivas) coordenativas e subordinativas estabelecem entre as orações que conectam.
					(EF08LP13) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial: conjunções e articuladores textuais.	

	OC10	Elementos notacionais da escrita/morfossintaxe				**(EF09LP09)** Identificar efeitos de sentido do uso de orações adjetivas restritivas e explicativas em um período composto.
	OC11	Semântica			**(EF08LP14)** Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão sequencial (articuladores) e referencial (léxica e pronominal), construções passivas e impessoais, discurso direto e indireto e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.	
	OC12	Variação linguística				**(EF09LP12)** Identificar estrangeirismos, caracterizando-os segundo a conservação, ou não, de sua forma gráfica de origem, avaliando a pertinência, ou não, de seu uso.
	OC13	Construção composicional			**(EF69LP16)** Analisar e utilizar as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar, tais como notícias (pirâmide invertida no impresso X blocos noticiosos hipertextuais e hipermidiáticos no digital, que também pode contar com imagens de vários tipos, vídeos, gravações de áudio etc.), da ordem do argumentar, tais como artigos de opinião e editorial (contextualização, defesa de tese/opinião e uso de argumentos) e das entrevistas: apresentação e contextualização do entrevistado e	

					do tema, estrutura pergunta e resposta etc.
	OC14	Efeito de sentido			**(EF69LP19)** Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc.

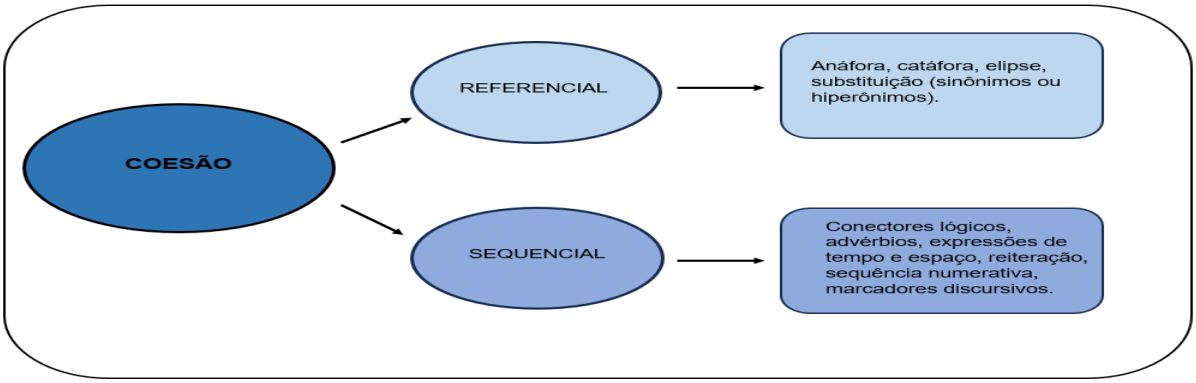
Fonte: adaptação Brasil (2017)

O OC1 da análise linguística/semiótica tem como ênfase principal a coesão para o desenvolvimento das competências e habilidades a serem atingidas pelos alunos. Vale frisar que esse OC ao contemplar todos os anos do Ensino Fundamental - Anos finais, deve ser trabalhado conforme o nível de cada turma.

Sendo assim, performa como eixo central na construção da textualidade e produção dos efeitos de sentidos no texto, pois, a coesão como instrumento linguístico, é responsável pela conexão textual e, garante dessa forma, a legitimidade do texto como unidade básica da comunicação e sentido.

No caso de textos argumentativos, como o caso do gênero editorial, a coesão assegura que as teses e os argumentos estejam sistematizados de modo lógico, claro e objetivo na construção da tessitura textual. Vale salientar que esse fenômeno linguístico possui duas funções: estabelecer ligação entre as partes do texto (coesão sequencial) e evitar a repetição de termos palavras (coesão referencial). Logo, os conectores argumentativos, a referenciação, a reiteração, a sinonímia, a elipse e a progressão temática são alguns exemplos de elementos coesivos que contribuem para a fluidez do texto. A seguir, a imagem apresenta a distinção dos tipos de coesão: referencial e sequencial, permitindo uma visualização clara dessas duas categorias fundamentais na construção de textos coesos.

Figura 18: Tipos de coesão



Fonte: elaboração própria

A imagem demonstra, segundo Halliday e Hasan (1976), a constituição da coesão textual, dividida em dois subtipos fundamentais. A coesão referencial caracteriza-se como o mecanismo linguístico que estabelece conexões entre as diferentes partes do texto por meio do uso de termos ou expressões que retomam elementos anteriormente mencionados. Já a coesão sequencial consiste na utilização de recursos que garantem a organização lógica e progressiva das ideias, sendo esses elementos cruciais para assegurar a fluidez e a compreensão textual.

No que diz respeito às habilidades associadas ao OC1, destaca-se a EF67LP36, voltada para as turmas de 6° e 7° anos. Essa habilidade abrange tanto os mecanismos de coesão referencial quanto sequencial, possibilitando o desenvolvimento das competências necessárias para a produção e interpretação de textos coesos. Além disso, promove o domínio progressivo das estratégias linguísticas essenciais para a construção textual adequada.

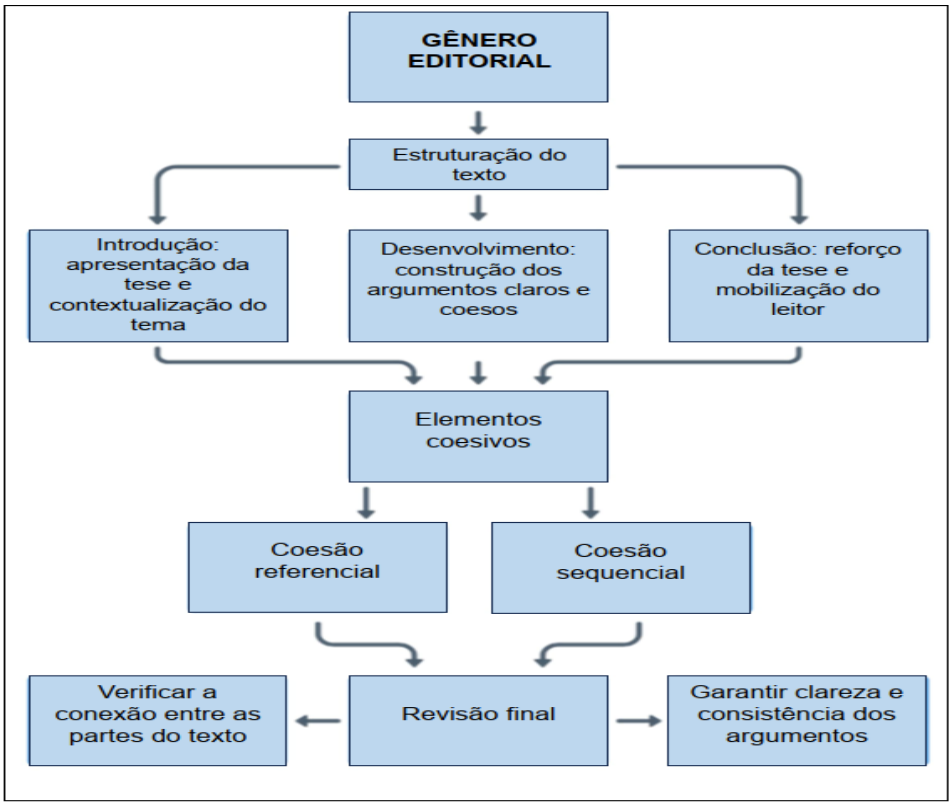
A habilidade EF07LP13 e a habilidade EF09LP10 concentram-se nos elementos coesivos referenciais e sequenciais. Ambas buscam desenvolver competências voltadas à compreensão do uso desses recursos, além de destacar as funções desempenhadas por cada um na construção de sentido do texto. Vale destacar que a proposta dessas habilidades apresenta maior complexidade para a prática pedagógica em sala de aula, pois exige a consideração de um número mais amplo de mecanismos coesivos a serem trabalhados pelo professor.

Quanto à habilidade EF08LP15 tem como enfoque a coesão referencial como mecanismo responsável pela conexão entre as diversas partes do texto. O desenvolvimento das competências nesse aspecto fundamenta-se em diversos elementos, como: a capacidade do aluno de identificar a relação de referência entre o

pronome relativo e seu antecedente no texto, o reconhecimento de termos semelhantes que se referem a um mesmo elemento e a habilidade de utilizar esses recursos coesivos na construção de textos fluidos e coerentes. Diante disso, o gênero editorial, por exigir a organização do pensamento e a elaboração de um texto lógico, claro e objetivo, torna o uso de mecanismos coesivos essencial.

A coesão, nesse cenário, auxilia na conexão dos argumentos, na exposição de opiniões, no uso da persuasão, bem como na construção da tessitura do texto. O esquema abaixo ilustra como esses mecanismos contribuem para a elaboração de textos editoriais eficazes, com o propósito de persuadir o leitor e influenciar a opinião pública:

Figura 19: Utilização de mecanismos coesivos aplicados ao gênero editorial



Fonte: elaboração própria.

Conforme a ilustração, todas as partes que constituem a elaboração textual do editorial jornalístico necessitam de mecanismos coesivos para garantir a clareza e objetividade do texto, a organização da progressão textual, a eficácia da persuasão e argumentação, retomada de ideias e elementos existentes. Haja vista que a ausência

desses recursos prejudica a eficácia do texto quanto aos objetos que a natureza desse gênero textual exige.

A abordagem das sequências textuais no OC2 mediante a habilidade EF67LP37 do bloco do 6° e 7° anos, enfatiza o trabalho direcionado aos efeitos de sentido pelo uso dos recursos linguísticos discursivos. Por meio deste OC, o professor pode estimular os estudantes com atividades que envolvam análises sobre a influência causada no texto através da escolha ou não escolha de determinados recursos e diante desse cenário, compreender a relevância das sequências textuais como garantia da coesão e progressão textual. Os conceitos basilares da habilidade em equivalência às sequências textuais orientadas pelo OC podem ser visualizados com maior clareza a partir do quadro seguinte. Além disso, cada campo apresenta as características e exemplos de cada recurso linguístico pertinente à habilidade.

Quadro 11: Relação entre os recursos linguístico-discursivos e as Sequências Textuais

Recurso linguístico-discursivo	Sequência textual	Características e exemplos
Prescrição	Injuntiva	Uso de verbos no imperativo, instrução ou comando. Exemplo: “Corte a fruta em fatias e separe em um recipiente.”
Causalidade	Expositiva e argumentativa	Uso de conectores de causa e consequência (porque, portanto, pois, devido a, por isso). Exemplo: “O cachorro fugiu porque o portão estava aberto”.
Sequência Descritiva	Descritiva	Uso de adjetivos, detalhamento, enumeração de características. Exemplo: O jardim era belo, com árvores enormes e flores vermelhas e amarelas”.
Sequência Expositiva	Expositiva	Explicação de conceitos e fatos, uso de linguagem objetiva. Exemplo: “O Sistema Solar é composto por oito planetas”.
Ordenação de eventos	Narrativa	Uso de marcadores temporais (primeiro, depois, em seguida, finalmente), sequência cronológica. Exemplo: João viu Ana na padaria e a cumprimentou”.

Fonte: elaboração própria.

O quadro demonstra como a relação entre os recursos linguísticos-discursivos e as sequências textuais de Adam (2019) contribuem para a organização e fluidez do texto. Diante dessa visão, a prescrição associada à sequência injuntiva orienta para ações. A causalidade presente nos textos argumentativos e expositivos associam-se aos eventos de causa e efeito. A descrição refere-se à caracterização dos elementos do texto enquanto a exposição sistematiza as ideias organizando-as de forma clara e objetiva. Quanto à ordenação de eventos tem a sequência narrativa como intrínseca, que nesse panorama, se encarrega da estruturação cronológica dos fatos.

No gênero textual editorial esses conceitos contribuem efetivamente na leitura, compreensão e produção de texto, pois, a argumentação e exposição são elementos típicos desse gênero. Embora predominantes, podem conter traços de outras sequências textuais nesses tipos de texto, como por exemplo, a causalidade pelo uso de conectores de causa e consequência e a sequência descritiva pelo uso de adjetivos ao caracterizar certo cenário ou evento.

A modalização abarcada pelo OC3 na prática de linguagem da análise linguística/semiótica aplica-se aos efeitos de sentidos provocados pelo posicionamento, grau de certeza e proximidade do autor quanto ao que é dito.

A habilidade EF07LP14 proposta para as turmas do 7° ano, nesse contexto, corrobora para o desenvolvimento da capacidade dos alunos em compreenderem como as marcas linguísticas influenciam na construção dos efeitos de sentido ocasionados pela percepção do autor quanto ao tema escolhido.

Quanto à habilidade EF08LP16 estabelecida para os 8° anos, traz o aprofundamento da modalização, à vista disso, além da identificação das estratégias argumentativas, os alunos precisam analisar e perceberem os sentidos implícitos no texto.

Por fim, a habilidade EF89LP16 pertinente ao bloco de 8° a 9° anos, busca desenvolver competências que abordem a análise da modalização por intermédio de modalidade apreciativa que ocorre quando o texto manifesta algum juízo de valor sobre determinado fato. Logo, o uso desse mecanismo linguístico tende a acentuar a argumentatividade e corroborar para o convencimento do leitor.

O quadro a seguir relaciona o OC3 com quatro habilidades que frisam as competências a serem desenvolvidas no decorrer dos anos escolares. Além disso, apresenta alguns pressupostos quanto a aplicação desses mecanismos no trabalho pedagógico referente ao ensino do gênero textual editorial.

Quadro 12: Modalização, habilidades, competências e aplicação no gênero editorial

Modalização OC3	Habilidade	Competências a serem trabalhadas em sala	Aplicação em textos do gênero editorial
Modalização e os efeitos de sentido nos textos	**EF67LP37** (bloco 6° e 7° ano)	Analisar o impacto dos recursos linguístico-discursivos na construção do sentido do texto.	No editorial, a exposição e a causalidade sistematizam os argumentos, e a ordenação de eventos organiza a progressão do texto.

Modalização e argumentatividade	**EF07LP14** (7º ano)	Identificar os efeitos da modalização e da argumentatividade nos textos.	O editorial emprega modalizadores para expressar opinião e persuadir o leitor.
Estratégias linguísticas da modalização	**EF08LP16** (8º ano)	Explicar os efeitos de sentido dos recursos linguísticos na construção do texto.	No editorial, esses recursos reforçam juízos de valor e posicionamentos, que tornam o texto mais persuasivo.
Modalização apreciativa e ideologia	**EF89LP16** (bloco 8º e 9º ano)	Analisar como recursos gramaticais expressam apreciação ideológica em textos.	No editorial, a escolha lexical reflete a posição do veículo de comunicação e influencia a interpretação do leitor.

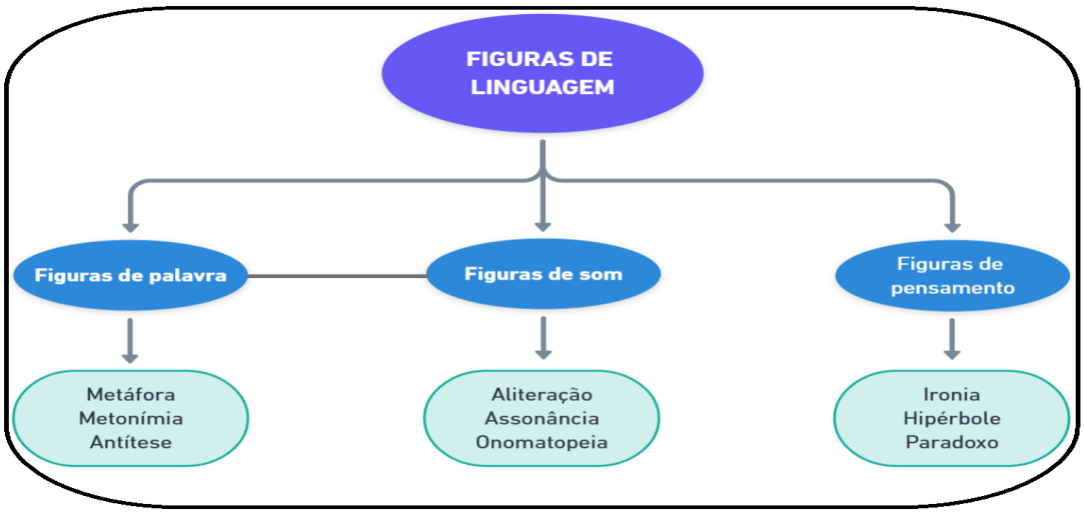
Fonte: elaboração própria.

O quadro ilustra o Objeto de Conhecimento, neste caso, representado pelo OC3, a segunda coluna comporta as habilidades atribuídas aos anos ou bloco de anos escolares, a terceira explicita as competências a serem adquiridas pelos alunos no decorrer das análises acerca dos recursos linguísticos-discursivos, já a última coluna aponta a composição de cada habilidade no gênero editorial, além disso, evidencia a relevância das escolhas lexicais e o uso dos recursos linguísticos para o convencimento do leitor quanto à tese defendida.

A abordagem do OC4 trata das figuras de linguagem como recurso fundamental para a construção e interpretação dos sentidos do texto, as habilidades desse fenômeno linguístico compõem-se em dois blocos de anos: 6° e 7° (habilidade EF67LP38) e 8° e 9° (habilidade EF89LP37). Este OC3 atua como mecanismos de expressão que possibilitam a alteração do modo de percepção da mensagem transmitida, que por conseguinte, gera efeitos de sentido no leitor.

Os principais tipos de figuras de linguagem para se trabalhar no campo da análise linguística/semiótica são três: figuras de pensamento, figuras de palavra e figuras de som. Essas categorias oportunizam que os alunos percebam como o discurso se molda em consequência das escolhas lexicais e recursos linguísticos e como os efeitos de sentido são construídos. A abordagem das habilidades EF67LP38 e EF89LP37 alude ao desenvolvimento da interpretação e análise crítica dos textos, o destaque nesse cenário, advém do uso desses elementos como meio de expressão de pensamento, emoções e percepções. Diante disso, pode-se observar na imagem a seguir as características típicas dos três principais tipos de figuras de linguagem mencionados:

Figura 20: Principais tipos de figuras de linguagem



Fonte: elaboração própria

A imagem exibe as principais figuras de linguagem categorizada em três grupos maiores compostos pelas figuras de palavra, figuras de som e figuras de pensamento. Quanto aos subgrupos, detalham aspectos específicos dos tipos de figuras de linguagem pertencente aos três grandes grupos.

Vale ressaltar que o traço na ilustração demonstra a correlação existente entre as figuras de palavra e figuras de som, pois no primeiro grande grupo vinculam-se os aspectos que remetem à estrutura lexical e semântica da linguagem, ou seja, como a escolha de palavras e a forma que serão combinadas contribuem para o surgimento de novos significados. No que tange ao segundo grande grupo, o enfoque maior decorre dos efeitos sonoros da linguagem, não para alterar o significado das palavras, mas no sentido de favorecer a criação de efeitos de ritmo, musicalidade e imitação de sons. Quanto às figuras de pensamento, envolvem questões acerca do conteúdo e construção de sentidos mais amplos, além do envolvimento da reflexão crítica ou emocional. Logo, as figuras de som trabalham com o efeito sonoro e rítmico enquanto as figuras de palavra e pensamento focam essencialmente com a construção de sentidos das ideias.

No contexto do ensino do gênero editorial, as figuras de linguagem mencionadas possibilitam que os alunos aprimorem suas habilidades de análise crítica e perceptiva, compreendendo como os mecanismos linguísticos devem ser empregados na organização do discurso, especialmente em textos opinativos ou argumentativos, como os editoriais.

A abordagem do OC5 objetiva que o trabalho pedagógico transcorra a partir de três pontos primordiais da argumentação: os movimentos argumentativos, os tipos de argumento e a força argumentativa. A habilidade EF89LP14, exclusiva do 9° ano, em adequação a esse OC propõe que o estudante seja capaz desconstruir e reconstruir textos argumentativos com o objetivo de reconhecer e analisar os movimentos argumentativos, tipos de argumentos utilizados, além de avaliar a legitimidade e solidez desses elementos como fator determinante para convencimento do público-alvo.

No editorial, que pertence ao gênero argumentativo, os movimentos argumentativos organizam a defesa da tese, enquanto os tipos de argumento asseguram a fundamentação, e a força argumentativa influencia o impacto do texto na opinião pública. Dentro da Análise Linguística/Semiótica, essa perspectiva promove a leitura crítica, e desse modo, capacita o aluno a reconhecer estratégias discursivas, interpretar marcas linguísticas de posicionamento e analisar a persuasão dos textos, contribuindo para a formação de leitores e escritores reflexivos.

Sendo assim, o quadro seguinte ao reiterar a afirmação anterior define cada etapa de trabalho da OC2, habilidade e respectiva proposta de aplicação quanto ao ensino do gênero editorial nas turmas de 9° anos.

Quadro 13: Proposta de aplicação do OC2 no ensino do gênero editorial

Etapas da habilidade EF89LP14	Aplicação ao gênero editorial
Movimentos Argumentativos	- Identificação da tese defendida. - Observação quanto aos elementos de sustentação e argumentação do texto. - Verificar a existência de refutação em atenção à estruturação dessas ideias. - Analisar se há tentativas de consenso quanto às opiniões divergentes.
Tipos de Argumentos	- Identificar a existência de argumentação de autoridade. - Verificar a presença de dados adicionais (exemplos, gráficos) para apoiar o ponto de vista defendido. - Observar se há argumentação baseada em causa e efeito. - Analisar o uso de argumentação lógica e apelativa para persuadir o leitor.
Força Argumentativa	- Avaliar se os argumentos apresentados são críveis, com fontes confiáveis. - Verificar a coerência e a clareza na estrutura da argumentação. - Analisar a consistência do texto na defesa da tese. - Observar a relevância dos argumentos usados na sustentação da tese.

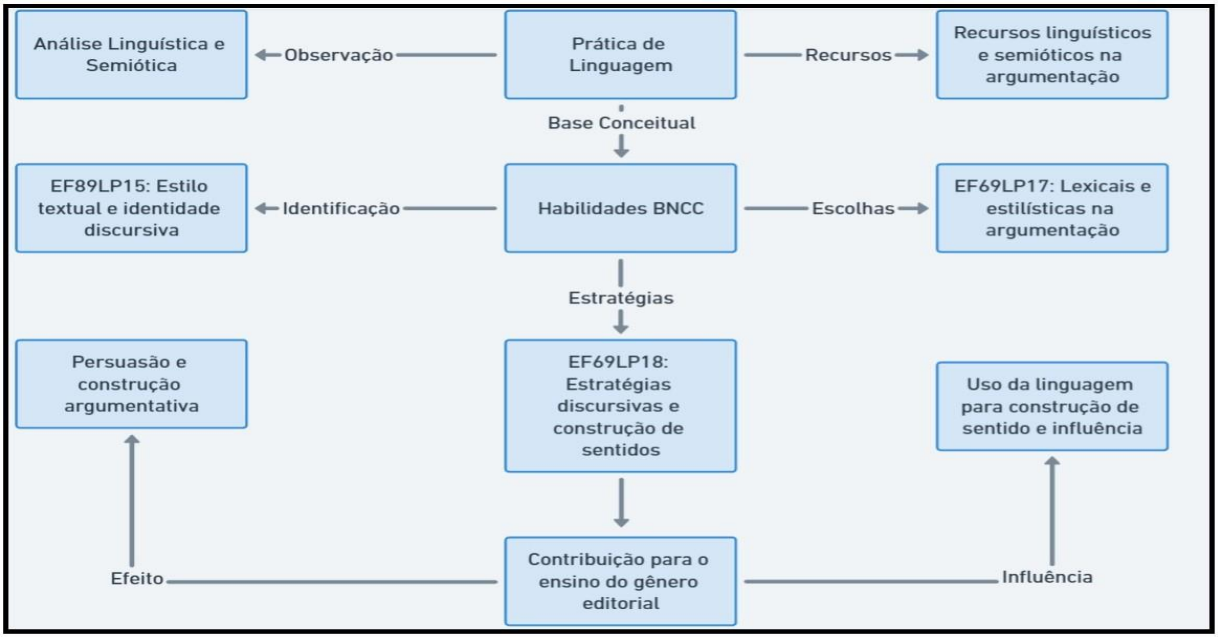
Fonte: elaboração própria

O quadro apresenta a relação entre a argumentação (movimentos argumentativos, tipos de argumento e força argumentativa) e a habilidade EF89LP14, aplicada ao ensino do gênero editorial. Ele evidencia como os editoriais organizam os argumentos por meio da sustentação, refutação e negociação, ao empregar diferentes tipos de argumentos para tornar o texto persuasivo. Além disso, ressalta a importância de analisar a força argumentativa, e considerar a credibilidade, coerência e impacto dos argumentos no público-leitor.

Com relação ao OC6, compete ao estilo a abrangência a três habilidades do bloco do 8° e 9° anos. Este OC estabelece relação com as habilidades EF89LP15, EF69LP17 e EF69LP18 do campo de Análise Linguística e Semiótica ao promover a compreensão e o uso consciente dos recursos linguísticos na construção de sentidos e efeitos de significado nos textos. Portanto, nessa acepção, a habilidade EF89LP15 estimula a análise do uso da linguagem em diferentes contextos, enquanto as habilidades EF69LP17 e EF69LP18 abordam a variação linguística e a adequação do discurso a distintas situações comunicativas. Juntas, essas habilidades permitem aos alunos identificar e utilizar estratégias estilísticas voltadas ao aprimoramento da coerência, da persuasão e da expressividade textual.

O gênero editorial caracterizado como argumentativo-opinativo, em conformidade com as habilidades mencionadas, incentiva os alunos a perceberem como o estilo e as escolhas linguísticas refletem na construção da tese e da argumentação no texto. Na ilustração a seguir, pode ser observado como essas habilidades da BNCC (Brasil, 2017) contribuem para a interpretação e compreensão do estilo no gênero editorial: explorando a identidade discursiva, as escolhas lexicais e as estratégias discursivas para identificar como os recursos linguísticos e semióticos são usados para persuadir e construir argumentação.

Figura 21: Contribuições das habilidades na construção do estilo do gênero editorial



Fonte: elaboração própria.

Em síntese, a imagem demonstra de que forma as três habilidades propostas no campo da análise linguística/semiótica corroboram na análise do estilo textual do gênero editorial, enfatizando a identificação dos recursos linguísticos e semióticos empregados na construção da argumentação e na persuasão do leitor.

A fono-ortografia (OC7), enquanto Objeto de Conhecimento no âmbito da Análise Linguística/Semiótica da BNCC (Brasil, 2017), desempenha o papel de explorar os conhecimentos linguísticos e gramaticais na produção de textos, bem como aspectos da ortografia, das regências, das concordâncias nominais e verbais, dos tempos e modos verbais, além da pontuação. Para concretização desse processo, faz-se necessário a compreensão aprofundada da relação entre fonética e grafia, facilitando uma escrita precisa e apropriada.

Por outro lado, a habilidade EF09LP04 exige que os estudantes elaborem textos com correção ortográfica e em conformidade com a norma-padrão da língua, integrando estruturas sintáticas mais complexas, tanto no nível da oração quanto no período. Essa habilidade reflete a progressão no domínio das regras gramaticais, à medida que os alunos começam a empregar construções mais elaboradas e sofisticadas, com ênfase na coesão e coerência textual.

Quanto ao contexto de análise do gênero editorial, essas habilidades permitem que os alunos aprimorem as técnicas de escrita no que se refere à precisão e

alinhamento aos padrões da norma culta da língua. Nesse panorama, a correção ortográfica, o uso adequado de tempos e modos verbais, além da pontuação correta, asseguram a clareza e a eficácia quanto ao propósito comunicativo esperado.

Destarte, ao trabalhar com estruturas sintáticas mais complexas, como exigido no 9° ano, os estudantes têm a oportunidade de produzir textos mais coesos e persuasivos, elementos essenciais para a argumentação típica do gênero editorial. Dessa forma, como mostra o esquema visual a seguir, essas habilidades linguísticas capacitam os alunos a compreenderem e a replicar a precisão e a formalidade características desse tipo de texto.

Quadro 14: Representação do OC7

OC7	Descrição da habilidade	Aspectos de destaque na habilidade	Aplicação no gênero editorial
Fono-Ortografia	EF08LP04 (8° ano): Uso de ortografia, regências, concordâncias, tempos e modos verbais, pontuação.	• Ortografia; • Regências; • Concordâncias; • Tempos e modos verbais; • Pontuação.	Aplicação dos conhecimentos linguísticos na produção do texto editorial com enfoque na ortografia, regências, concordâncias, tempos verbais e pontuação.
	EF09LP04 (9° ano): Escrita correta, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período.	• Estruturas sintáticas complexas; • Norma culta da língua; • Articulação das ideias.	Utilização de estruturas sintáticas complexas para enriquecer o editorial, promovendo clareza e uma argumentação eficaz conforme a norma culta da língua.

Fonte: elaboração própria.

O quadro exibido conecta diretamente o OC7 com as habilidades descritas, destaca ainda como as normas de fono-ortografia se aplicam no contexto do gênero editorial de acordo com as exigências de cada ano escolar.

Vale acrescentar que no gênero editorial, a fono-ortografia desempenha um papel essencial na construção do texto, ao garantir clareza, fidedignidade e efetividade argumentativa e persuasiva. A correção ortográfica, nesse sentido, torna-se fundamental para que as ideias sejam expressas de maneira clara, de modo que evite ambiguidades ou ruídos que possam prejudicar a compreensão. Além disso, o uso correto das regências, concordâncias e pontuação asseguram que os argumentos sejam apresentados de forma lógica e contínua.

A prática de linguagem Análise Linguística/Semiótica envolve a compreensão e o uso de recursos linguísticos e semióticos na construção de sentidos e interpretação de textos. Nesse âmbito, o OC8 (Léxico/Morfologia) se destaca por abordar o estudo do léxico e das estruturas morfológicas, como a formação de palavras, a flexão e a variação linguística.

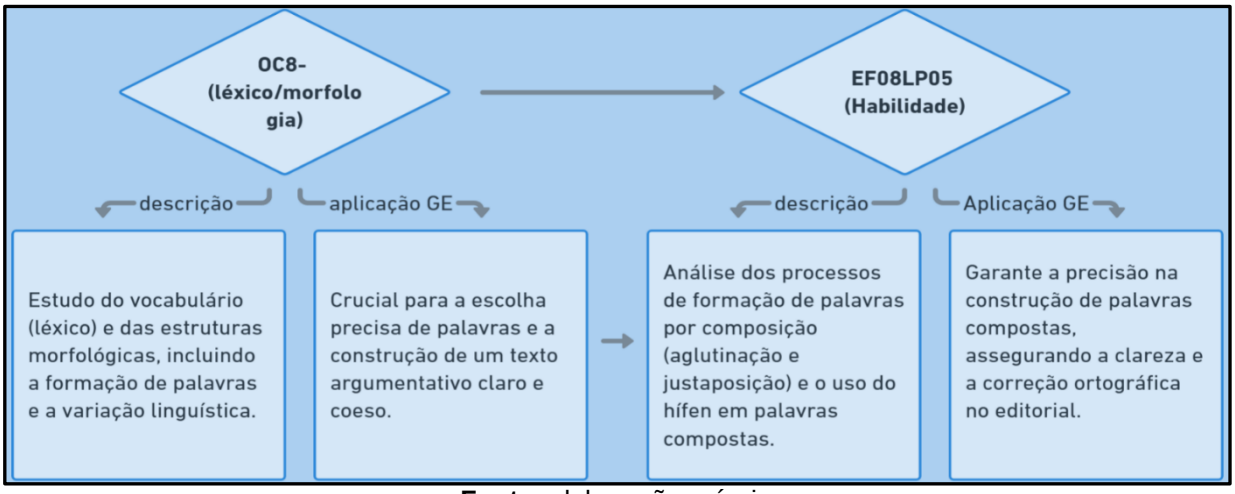
A habilidade EF08LP05 propõe a análise dos processos de formação de palavras por meio da composição (aglutinação e justaposição) e aplicação das regras básicas de utilização do hífen em palavras compostas. Ao explorar a formação de palavras e os elementos que constituem a estrutura das palavras compostas, os alunos desenvolvem vocabulários amplos e apropriados para textos formais e argumentativos, como editoriais. Esse conhecimento linguístico atua como fator basilar na elaboração de textos mais claros e coesos, em conformidade com a norma culta da língua portuguesa.

Esses aspectos abordados atuam em consonância aos elementos que constituem o gênero editorial de jornal, em específico, no que tange à clareza e coesão como mecanismos elementares nesse tipo de texto. O processo de formação de palavras por aglutinação e justaposição, discutido na habilidade EF08LP05, permite a compreensão de como as palavras compostas impactam a fluidez e a autenticidade do texto.

Vale salientar que a utilização correta das palavras compostas além de evitar ambiguidades, favorecem a solidez do texto. Destarte, a aplicação das normas referentes ao uso do hífen em palavras compostas, comumente desconsiderada, garante que o texto esteja em conformidade com as regras ortográficas da língua portuguesa, como fator imprescindível para a credibilidade dada ao editorial.

Em observação à figura seguinte, os campos maiores da esquerda para direita correspondem hierarquicamente à prática de linguagem, seguido do Objeto de Conhecimento e, por fim, pela habilidade a ser desenvolvida na turma do 8° ano do E.F. Anos Finais. A definição e a aplicação de cada campo ao gênero editorial (representado pela sigla GE), constitui-se na parte inferior de cada macrocampo.

Figura 22: Descrição e relevância do OC8 e da habilidade EF08LP05 quanto ao gênero editorial



Fonte: elaboração própria.

A ilustração demonstra a inter-relação entre os conceitos do OC8 e da habilidade EF08LP05, destacando a contribuição desses elementos na eficaz elaboração do texto editorial. A análise linguística/semiótica como prática de linguagem, serve como base para a produção textual, enquanto o OC8 se concentra na seleção e construção do vocabulário apropriado. Por sua vez, a habilidade EF08LP05 envolve a compreensão da formação das palavras compostas, utilizando os processos de aglutinação e justaposição, bem como as regras do hífen, que são fundamentais para a norma ortográfica da língua portuguesa.

O OC9, no contexto da morfossintaxe, investiga as interações entre a morfologia (as estruturas das palavras) e a sintaxe (a formação de frases e orações), considerando-as elementos fundamentais para a compreensão da forma de organização e da interação das palavras em um texto específico. No 8º ano, as habilidades EF08LP06 a EF08LP13 a análise ressalta a estrutura sintática. Desse modo incluem aspectos como concordâncias, regências, o uso das vozes passiva e ativa, os efeitos de sentido dos modificadores do verbo e do nome, a distinção entre orações coordenadas e subordinadas, bem como a aplicação de conjunções para promover a coesão textual.

No 9º ano, as habilidades EF09LP05 a EF09LP08 ampliam esses conhecimentos e ressaltam a complexidade sintática na escrita, a regência verbal e nominal, os efeitos dos verbos de ligação e a função das conjunções na construção lógica do texto. Esses conhecimentos favorecem o desenvolvimento da argumentação

no gênero editorial, pois permite que os alunos elaborem textos com clareza, articulação e persuasão. Já habilidade EF09LP05 prioriza a produção de texto direcionada ao aprendizado de estruturas sintáticas mais elaboradas, a utilização de períodos compostos e orações subordinadas.

Em alusão ao gênero editorial, essas competências são indispensáveis para a produção de textos argumentativos, visto que proporcionam ao aluno a capacidade de formular frases mais precisas e bem estruturadas, em adequação às normas da língua e em contribuição para a coerência do texto. A relevância do OC9 e das habilidades a ele associadas torna-se evidente quando aplicadas ao trabalho com textos editoriais, uma vez que a competência na construção de orações bem elaboradas, assim como o uso adequado da sintaxe e da morfologia, são aspectos fundamentais para a conformidade com as características próprias desse gênero textual.

O domínio das competências morfossintáticas é fundamental para a produção de textos editoriais bem elaborados, que não apenas atendam às normas da língua culta, mas também empreguem de forma estratégica os recursos linguísticos capazes de enriquecer a argumentação.

A distinção entre voz ativa e passiva (EF08LP08), por exemplo, possibilita ao autor destacar ou omitir agentes conforme a intenção discursiva, reforçando ou atenuando determinados pontos de vista. Por sua vez, os efeitos de sentido produzidos pelos modificadores do nome e do verbo (EF08LP09, EF08LP10) conferem maior precisão e sutileza às ideias desenvolvidas no texto.

Além disso, a estruturação adequada de períodos compostos e o emprego da coesão sequencial (EF08LP11 a EF08LP13, EF09LP08) asseguram a progressão lógica e a conexão fluida entre os argumentos, elementos cruciais para a persuasão no editorial.

No 9º ano, o trabalho com estruturas sintáticas mais complexas e a análise dos efeitos produzidos pelos verbos de ligação contribuem para a sofisticação textual. Assim, o conhecimento morfossintático revela-se indispensável para que os alunos produzam editoriais coesos, persuasivos e linguisticamente adequados.

O quadro a seguir detalha as habilidades específicas e suas aplicações no gênero editorial, destacando o papel da morfossintaxe na organização argumentativa, na progressão textual e no refinamento da linguagem. Entre as estratégias essenciais,

incluem-se: a distinção entre orações coordenadas e subordinadas, o uso apropriado da regência verbal e nominal, a seleção criteriosa entre voz ativa e passiva, a aplicação adequada de conectores e a construção de estruturas sintáticas complexas – todos recursos fundamentais para a elaboração de um editorial coeso e impactante.

Quadro 15: O papel da morfossintaxe no ensino do gênero editorial

Habilidade	Descrição da habilidade	Relevância ao gênero editorial
EF08LP06	Analisar orações e períodos, identificando funções sintáticas e aplicando regras de concordância verbal e nominal.	- Garante a construção de frases bem elaboradas, essenciais para clareza e coesão do texto.
EF08LP07 e EF09LP07	Diferenciar complementos verbais e aplicar a regência verbal e nominal na norma-padrão e no português coloquial.	- Evita ambiguidades e assegura a adequação formal do texto editorial.
EF08LP08	Identificar e interpretar os efeitos de sentido da voz ativa e passiva nos textos.	- Permite destacar ou suavizar agentes no editorial, influenciando o tom e a força argumentativa.
EF08LP09 e EF08LP10	Interpretar efeitos de sentido de modificadores do nome e do verbo.	- Enriquece a construção textual e confere precisão aos argumentos do editorial.
EF08LP11 e EF08LP12	Diferenciar orações coordenadas e subordinadas, reconhecendo conjunções de uso frequente.	- Favorece a organização lógica dos argumentos, estruturando períodos mais complexos.
EF08LP13 e EF09LP08	Inferir os efeitos de sentido do uso de conjunções e articuladores textuais.	- Garante a progressão coerente das ideias e fortalece a coesão sequencial no editorial.
EF09LP05	Produzir textos com estruturas sintáticas complexas, utilizando períodos compostos e orações subordinadas.	- Contribui para a elaboração de um editorial mais sofisticado e argumentativamente consistente.
EF09LP06	Diferenciar os efeitos de sentido dos verbos de ligação “ser”, “estar”, “ficar”, “parecer” e “permanecer” em textos.	- Permite ajustes no tom do editorial, variando entre afirmações mais objetivas ou subjetivas.

Fonte: elaboração própria.

Em síntese, o quadro demonstra e descreve as habilidades do 8º e 9º anos que contribuem para a construção do gênero editorial, acrescenta-se ainda a ênfase dada ao papel da morfossintaxe na organização dos argumentos, na progressão textual e na adequação da linguagem típicos desse gênero textual. Por fim, o estudo da morfossintaxe possibilita a construção de frases bem estruturadas, favorecendo a progressão lógica das ideias e assegurando a adequação formal exigida no editorial.

O campo da Análise Linguística/Semiótica, com ênfase no objeto de conhecimento OC10 (Elementos Notacionais da Escrita/Morfossintaxe), relaciona-se com a habilidade EF09LP09, que envolve a identificação dos efeitos de sentido do

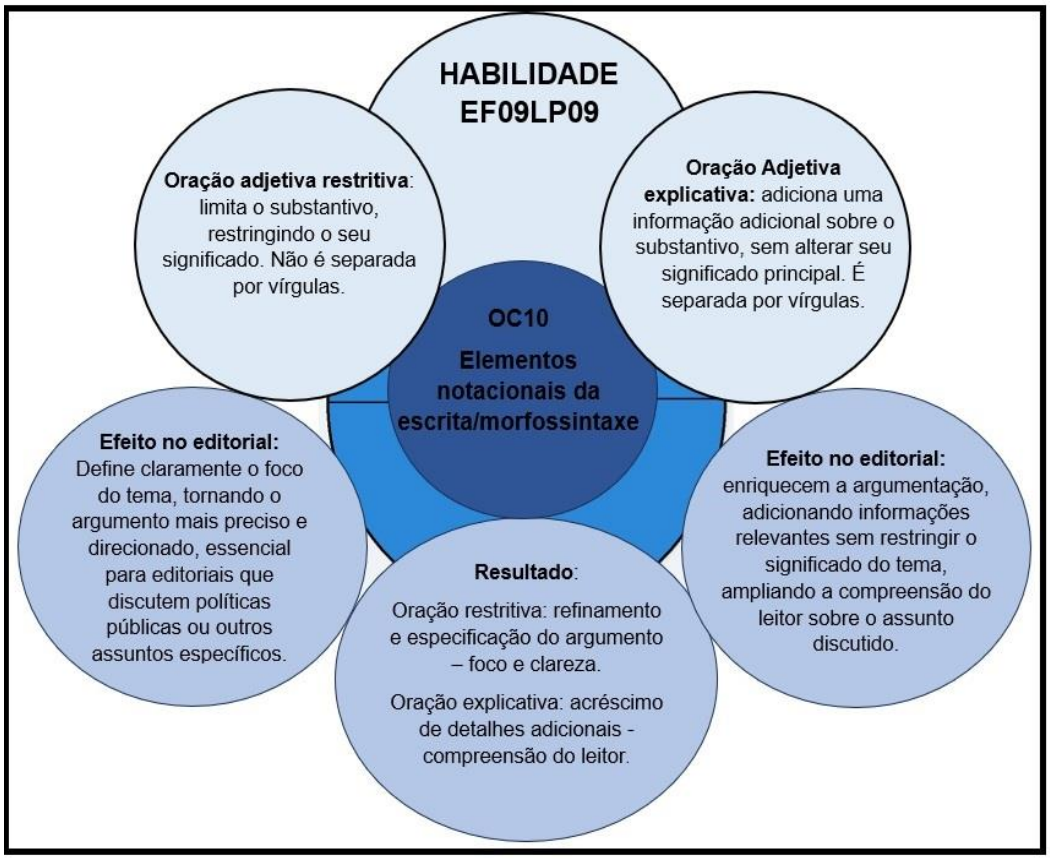
uso de orações adjetivas restritivas e explicativas em um período composto. A habilidade se refere à percepção de como as orações adjetivas, em sua forma restritiva ou explicativa, modificam o substantivo, acrescentando informações importantes sobre o sujeito ou o objeto. As orações adjetivas restritivas limitam o significado do substantivo, enquanto as explicativas oferecem uma explicação adicional, sem alterar o seu sentido principal. No contexto do gênero editorial, o trabalho da competência que visa a percepção da estrutura dessas orações é fundamental para o desenvolvimento da argumentação no texto, pois permite durante a escrita, a manipulação de informações adicionais de forma clara e estratégica, influenciando a persuasão e o impacto do discurso.

No ensino do gênero editorial, a compreensão e a aplicação das orações adjetivas restritivas e explicativas são essenciais, pois impactam diretamente a clareza e a precisão da argumentação. Nesses tipos de texto, o uso adequado dessas orações permite ao autor inserir detalhes importantes ou fazer distinções entre diferentes elementos, sem perder a coesão e a fluidez do texto.

A capacidade de interação com essas estruturas linguísticas por parte dos alunos contribui para a sofisticação do texto que, dessa forma, consegue impactar positivamente na transmissão da mensagem e em consonância à norma culta da língua. Além disso, a aquisição dessas competências oportuniza o desenvolvimento da capacidade crítica e analítica dos alunos quanto ao reconhecimento das técnicas de argumentação e persuasão utilizadas pelos editorialistas.

Diante disso, a imagem apresentada a seguir estabelece a definição entre as orações adjetivas restritivas e explicativas, além disso, destaca as características principais, os efeitos no significado do substantivo e o impacto na construção de argumentos em um editorial. A compreensão dessas orações permite ao escritor do gênero editorial usar informações adicionais de forma clara e estratégica, melhorando a argumentação e a persuasão do texto a fim de alcançar o objetivo esperado:

Figura 23: Impacto das orações adjetivas na construção da argumentação de textos editoriais



Fonte: elaboração própria.

A figura acima sintetiza a relação entre a habilidade EF09LP09 e sua aplicação no gênero editorial, bem como os possíveis resultados esperados. Ao identificar os efeitos de sentido das orações adjetivas restritivas e explicativas, o aluno pode perceber como essas estruturas linguísticas contribuem para a construção de argumentos mais precisos e eficazes no editorial. A clareza e a organização das informações são elementos significativos que garantem a persuasão do texto e favorecem a compreensão do leitor.

No âmbito da análise linguística e semiótica, o Objeto de Conhecimento (OC12) trata dos aspectos da semântica textual e corresponde a habilidade EF08LP14 da turma do 8° ano. Esse fenômeno desempenha papel fundamental para a compreensão das variações e manipulações dos significados que as palavras adquirem no texto. Nessa perspectiva, a habilidade EF08LP14 alude à identificação dos efeitos de sentido resultantes do uso de palavras e expressões, logo esse OC atua como ponto central para o desenvolvimento da competência linguística dos alunos.

O estudo dessa habilidade tem como objetivo instrumentalizar os alunos para uma leitura crítica e reflexiva, capacitando-os a identificar tanto as mensagens explícitas quanto as implícitas nos textos, além de analisar as relações lógicas de sentido estabelecidas entre palavras e frases. No caso específico do gênero editorial, torna-se imprescindível um trabalho pedagógico que desenvolva nos estudantes a capacidade de reconhecer as nuances argumentativas presentes no texto – seja por meio da polissemia, da ambiguidade ou da seleção estratégica de vocábulos, recursos que influenciam diretamente a mensagem transmitida e o tom adotado.

A habilidade EF08LP14 enfoca justamente a seleção e organização intencional de palavras para produzir efeitos de sentido específicos, os quais podem servir tanto para esclarecer e persuadir quanto, em certa medida, para direcionar a interpretação do leitor acerca do tema em discussão. No ensino do editorial jornalístico, essa abordagem assume especial relevância, uma vez que se trata de um gênero essencialmente argumentativo, no qual a linguagem é empregada de forma estratégica para posicionar o público frente a determinada perspectiva e influenciar sua compreensão sobre questões polêmicas.

Diante disso, a compreensão dos efeitos semânticos gerados pelas escolhas lexicais revela-se fundamental para uma leitura verdadeiramente crítica desse tipo de texto, permitindo desvelar os mecanismos linguísticos utilizados na construção argumentativa.

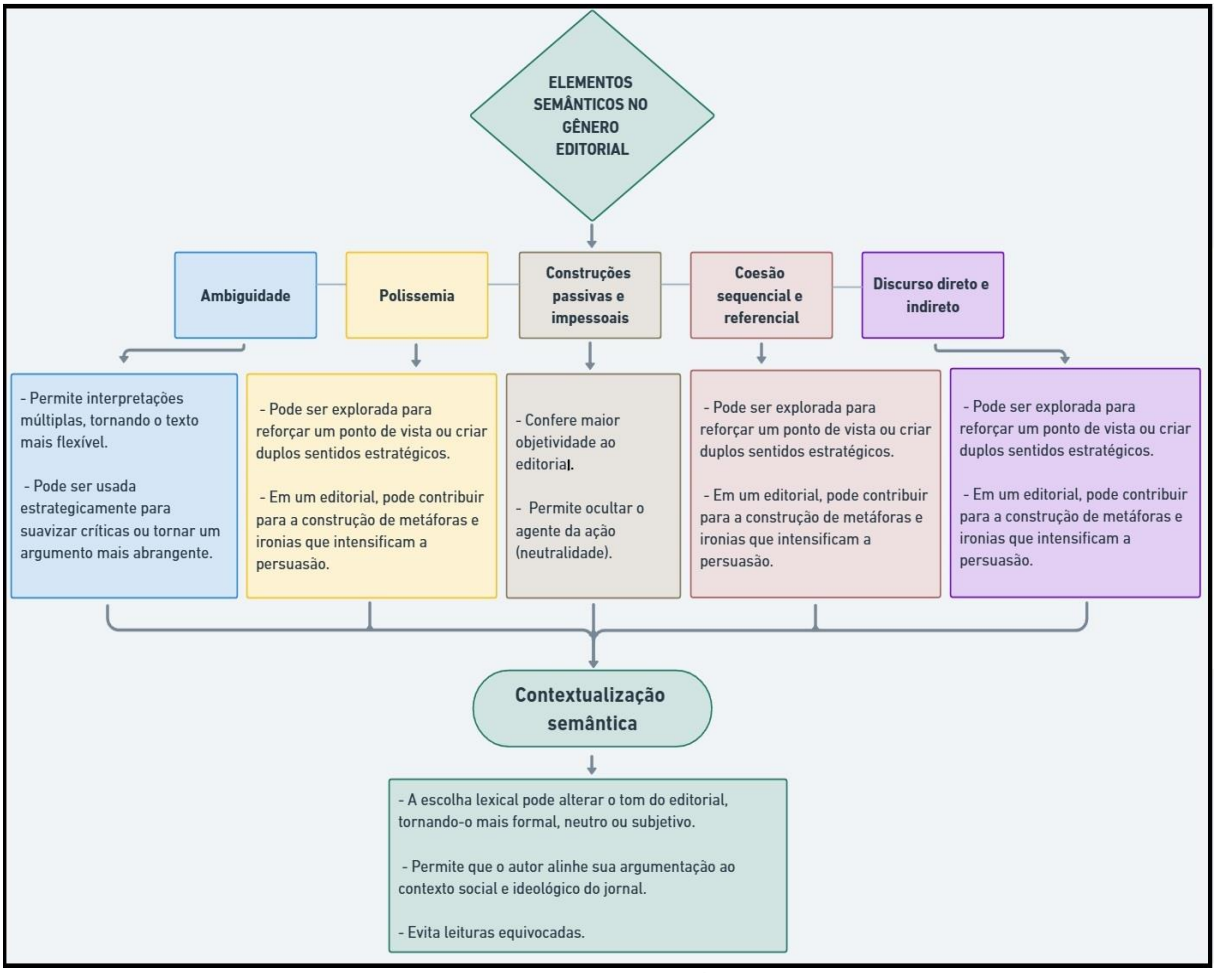
No gênero editorial, a coesão sequencial organiza e conecta ideias por meio de articuladores textuais, enquanto a coesão referencial mantém a continuidade do texto, evitando repetições com sinônimos e pronomes. O uso da voz passiva e das construções impessoais contribui para um tom mais objetivo e neutro, fortalecendo a credibilidade argumentativa. Já a alternância entre discurso direto e indireto influencia a construção de sentidos, permitindo ora a reprodução fiel de falas externas, ora sua reformulação para alinhar-se à argumentação do editorial.

Vale frisar ainda que os elementos como polissemia e ambiguidade são recursos frequentemente utilizados no jornalismo para compor textos com múltiplas interpretações, ampliando a flexibilidade da argumentação e seu impacto. Nesse cenário, o domínio das competências que circundam essa habilidade além de capacitar os alunos para decifrarem as intenções do autor, ainda o habilita a perceber como a escolha do léxico pode alterar o tom e a força dos argumentos.

Dessa maneira, ao integrar as competências dessa habilidade na análise do gênero editorial, os estudantes tendem se tornarem cidadãos mais críticos, capazes de identificar as estratégias linguísticas que visam influenciar a opinião pública.

A ilustração abaixo demonstra como os cinco elementos semânticos intervêm na construção do argumento no gênero editorial. Cada um desses elementos semânticos constitui-se como ferramenta essencial na elaboração de textos argumentativos eficazes quanto ao propósito comunicativo. Esses mecanismos possibilitam ainda ao autor o emprego de palavras e expressões estratégicas para manipulação de significados com intuito de atingir os efeitos desejados sobre o leitor.

Figura 24: Elementos semânticos na constituição de editoriais de jornais



Fonte: elaboração própria.

Esse modelo evidencia como os aspectos semânticos e estruturais da linguagem influenciam a construção argumentativa do editorial, reforçando sua função persuasiva e informativa. O trabalho desses elementos aplicados ao gênero editorial,

potencializam as habilidades argumentativas dos alunos, e como consequência, promove a evolução das técnicas de escrita, interpretação e leitura pelo viés crítico e reflexivo.

No âmbito da Análise Linguística/Semiótica, o OC12 – Variação Linguística – aborda fenômenos como os estrangeirismos na língua portuguesa, que evidenciam influências culturais e contextuais no léxico brasileiro. A habilidade EF09LP12 visa desenvolver nos alunos a capacidade de identificar esses empréstimos linguísticos em textos, analisando tanto sua forma gráfica quanto sua adequação ao contexto comunicativo. Essa análise inclui o reconhecimento de termos que preservam sua grafia original (como “*online*” e “*delivery*”) e daqueles adaptados ao português (como "futebol", derivado de "*football*").

Além da identificação, a habilidade enfatiza a importância de avaliar a pertinência desses estrangeirismos em diferentes situações comunicativas, considerando os impactos que produzem tanto na linguagem formal quanto na informal. O trabalho com essa habilidade em sala de aula possibilita aos estudantes desenvolverem uma visão crítica sobre o processo de incorporação de vocábulos estrangeiros, contribuindo para a ampliação do seu letramento linguístico e para a compreensão das variações do português contemporâneo.

No contexto específico do gênero editorial, a análise dos estrangeirismos mostra-se particularmente relevante, uma vez que esses recursos lexicais desempenham papéis significativos na construção do discurso jornalístico e na adequação do texto ao seu público-alvo. Ao abordar temas sociais, políticos ou econômicos de caráter polêmico, o editorial pode empregar estrangeirismos para transmitir noções de modernidade, precisão conceitual ou sofisticação linguística.

Contudo, é fundamental considerar que o uso excessivo ou inadequado desses termos pode comprometer a compreensão textual. Por isso, o estudo sistemático dos estrangeirismos nos editoriais permite aos alunos não apenas reconhecer tendências linguísticas no âmbito jornalístico, mas também desenvolver a capacidade de avaliar criticamente sua funcionalidade - distinguindo entre usos que de fato contribuem para a clareza e objetividade do texto daqueles que representam meros modismos linguísticos.

O quadro apresentado a seguir explora detalhadamente os diversos usos de estrangeirismos no gênero editorial, contemplando aspectos como sua origem

linguística, exemplos concretos de emprego e seus efeitos na construção do discurso jornalístico, oferecendo assim um panorama abrangente desse fenômeno linguístico no contexto da imprensa escrita.

Quadro 16: Descrição, exemplos e impactos do estrangeirismo nos textos editoriais

Tipo de estrangeirismo	Descrição	Exemplos	Impactos na compreensão do leitor	
			Positivos	Negativos
Estrangeirismos mantidos	Palavras estrangeiras que preservam a grafia original, geralmente em áreas técnicas, tecnológicas ou culturais.	*Streaming, marketing, feedback, home office.*	Atualiza o vocabulário e reflete a globalização, tornando o editorial mais moderno e conectado com tendências internacionais.	Pode dificultar a leitura para pessoas menos familiarizadas com a língua estrangeira, criando barreiras de compreensão.
Estrangeirismos adaptados	Termos estrangeiros que foram incorporados ao português com ajustes fonéticos e gráficos.	Futebol (*football*), batom (*bâton*), chope (*chopp*).	Facilita a assimilação e integração do termo na língua portuguesa, tornando o texto mais acessível.	Em alguns casos, a adaptação pode alterar levemente o significado original do termo, causando confusão.
Calques linguísticos	Tradução literal de expressões estrangeiras, mantendo a estrutura original.	Mão de obra (*workforce*), peso pesado (*heavyweight*), tempo real (*real-time).*	Mantém o sentido original sem necessidade de recorrer ao termo estrangeiro, preservando a clareza do editorial.	Pode resultar em traduções forçadas ou estranhas ao uso natural do português, comprometendo a fluidez do texto.
Hibridismo linguístico	Mistura de um termo estrangeiro com elementos da língua portuguesa.	Crescer no *ranking*, fazer um *upgrade*, dar um *reset*.	Pode criar um tom dinâmico e informal, aproximando o editorial do público mais jovem ou de determinados nichos.	O excesso pode descaracterizar a norma-padrão, tornando o texto confuso e comprometendo sua credibilidade.
Uso inadequado de estrangeirismos	Emprego de palavras estrangeiras sem necessidade, quando há equivalentes diretos no português.	"O *delivery* do restaurante é eficiente." (Em vez de "A entrega do restaurante é eficiente.").	Nenhum - a substituição pelo termo equivalente em português tornaria o texto mais acessível.	Dificulta a compreensão e pode ser percebido como um modismo desnecessário, afastando leitores que não dominam a palavra estrangeira.

Fonte: elaboração própria.

O quadro apresentado demonstra as diversas formas de utilização de estrangeirismos no gênero editorial, evidenciando tanto seus benefícios quanto seus possíveis prejuízos à compreensão leitora. Enquanto certos termos estrangeiros conferem atualidade e precisão ao discurso, outros podem comprometer a acessibilidade do conteúdo ou criar barreiras interpretativas. Manter o equilíbrio nesse uso é fundamental para preservar a clareza e adequação do editorial ao seu público.

Quanto ao OC13 - Construção Composicional, este trata diretamente da organização estrutural e do funcionamento dos gêneros textuais. A habilidade EF69LP16, quando aplicada ao editorial, orienta a análise e o emprego consciente de estratégias composicionais como: contextualização temática, defesa de tese, argumentação fundamentada em dados e aspectos sociais, além de recursos linguísticos e estruturais que intensificam a persuasão.

A arquitetura do editorial fundamenta-se em três pilares essenciais: a contextualização inicial do tema, a apresentação clara de uma tese ou posicionamento e a sustentação argumentativa dessa perspectiva. Diferentemente da notícia, que se mantém imparcial na apresentação dos fatos, o editorial assume explicitamente a função de influenciar a opinião pública, refletindo o posicionamento institucional do veículo jornalístico.

Essa construção composicional apoia-se numa organização lógico-persuasiva que integra não apenas elementos linguísticos, mas também recursos visuais e hipertextuais - especialmente em sua versão digital. O domínio dessa estrutura é crucial para o ensino do gênero, pois capacita os alunos a desenvolverem tanto a criticidade na leitura quanto a competência argumentativa na produção textual. A análise composicional permite identificar:

I. Como a contextualização inicial prepara o leitor para o tema abordado;
II. De que maneira a tese central direciona todo o desenvolvimento argumentativo;
III. Como os argumentos selecionados sustentam e reforçam o ponto de vista defendido.

No contexto digital, a estrutura do editorial adquire maior complexidade com a integração de elementos como *hiperlinks*, infográficos e recursos multimídia, os quais ampliam consideravelmente seu poder persuasivo e interativo. Ao analisar sua construção composicional, os alunos não só compreendem a organização interna do

texto, mas também refletem sobre como essas escolhas estruturais influenciam a recepção e interpretação por parte do leitor.

A análise da estrutura composicional em editoriais jornalísticos envolve o exame minucioso de sua organização interna - introdução, desenvolvimento e conclusão - bem como dos recursos semióticos empregados (imagens, tipografia, diagramação) que reforçam a mensagem persuasiva. Essa investigação permite avaliar como a arquitetura textual contribui para alcançar seus objetivos comunicativos, podendo, em muitos casos, moldar a opinião do leitor através de narrativas que podem conter vieses ideológicos, estratégias de manipulação ou apelos à ação.

No âmbito da Análise Linguística/Semiótica, o estudo dos efeitos de sentido (OC14) concentra-se nos modos como elementos linguísticos e extralinguísticos (pausas, entonação, gestualidade) contribuem para a construção de significado. A habilidade EF69LP19 (8° e 9° anos), originalmente voltada para gêneros orais argumentativos, focaliza as marcas linguísticas que revelam o posicionamento do locutor, como variações de ritmo e manipulação discursiva.

Embora concebida para a oralidade, essa habilidade mostra-se pertinente para o estudo do editorial escrito. Apesar da ausência dos aspectos físicos da fala, o gênero editorial emprega estratégias discursivas equivalentes: a seleção lexical cuidadosa e a estruturação argumentativa podem produzir no leitor sensações de urgência ou convicção, similares aos efeitos causados por entonações e pausas na comunicação oral.

Esses elementos são fundamentais para o ensino do editorial, pois permitem aos alunos perceberem como a linguagem pode ser manipulada para gerar efeitos específicos. No texto escrito, recursos como pontuação estratégica e rupturas sintáticas simulam as pausas da oralidade, enquanto o uso de vocabulário enfático e construções sintáticas específicas reproduzem a entonação persuasiva do discurso falado.

Da mesma forma, aspectos não-verbais como gestualidade e expressão facial encontram seu correlato escrito em recursos gráficos (negrito, itálico, caixas de texto) que destacam pontos-chave e direcionam a atenção do leitor, cumprindo função análoga à dos elementos visuais na comunicação oral. O quadro apresentado a seguir ilustra precisamente essas correspondências entre os elementos linguísticos e

semióticos dos gêneros orais e do editorial escrito, com especial atenção à habilidade EF69LP19 e sua aplicação na análise dos efeitos de sentido nos textos argumentativos.

Quadro 17: Elementos linguísticos/semióticos na constituição de gêneros orais e escritos.

Elementos do OC14	Gênero oral	Gênero escrito (editorial)
Pausa	Usada para enfatizar ou gerar suspense, fazendo o ouvinte refletir sobre o que foi dito.	Uso de pontuação (vírgulas, pontos finais, etc.) para criar ritmo e separar argumentos.
Entonação	Mudança de tom de voz que indica emoção ou intenção.	Uso de palavras com conotação emocional ou de intensidade para gerar um efeito de tom.
Gestualidade	Movimentos corporais que complementam a mensagem oral.	Uso de elementos gráficos como negrito, itálico e listas para destacar partes do texto.
Hesitações	Interrupções ou pausas que indicam dúvida ou incerteza.	Uso de reticências ou frases que introduzem uma perspectiva incompleta ou reflexiva.

Fonte: elaboração própria.

A análise comparativa entre as modalidades oral e escrita, apresentada no quadro, revela como os elementos característicos da fala - pausas, entonação, gestualidade e hesitações - encontram correspondências precisas no gênero editorial. Essa transposição de recursos demonstra como o texto escrito emprega estratégias textuais e visuais sofisticadas para reproduzir os efeitos argumentativos típicos do discurso oral, evidenciando a relevância desses elementos para o ensino e compreensão desse gênero jornalístico.

De fato, ao examinar os paralelos entre os efeitos de sentido da oralidade e a construção do editorial, torna-se evidente que ambos compartilham uma intenção comunicativa comum: persuadir e engajar seu público. No contexto educacional, é fundamental que os estudantes desenvolvam a capacidade de identificar como as marcas da oralidade se traduzem na escrita - seja através de escolhas lexicais específicas, padrões sintáticos particulares ou recursos gráficos e sonoros.

Essa abordagem comparativa não apenas enriquece o estudo do gênero editorial, mas também possibilita aos alunos compreenderem com maior profundidade como a estrutura textual pode influenciar a recepção e interpretação do leitor. Ao desvendar esses mecanismos linguísticos e semióticos, os alunos desenvolvem

competências analíticas essenciais para a leitura crítica de textos argumentativos, habilidades estas que transcendem o ambiente escolar e se mostram valiosas para sua atuação como cidadãos na sociedade contemporânea.

3.4 Aspectos da produção de textos

As habilidades de Língua Portuguesa na BNCC (Brasil, 2017) concebem a escrita como fator indispensável para o desenvolvimento da capacidade de reflexão, argumentação e interação social. Esses componentes reúnem características próprias dos textos editoriais, pois o trabalho com esse gênero textual em sala de aula, além de estimular os alunos para a prática da escrita, contribui para a formação de escritores críticos e conscientes de seu papel como cidadão.

Na BNCC (Brasil, 2017), a produção textual, de modo hierárquico, subjaz ao campo jornalístico-midiático que é composto por dois OCs e três habilidades específicas. O trabalho das competências específicas dessas habilidades selecionadas, possibilitam o ensino do gênero editorial nas turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, como observado no quadro a seguir:

Quadro 18: Objetos de conhecimento e habilidades referentes ao campo da produção textual

	Campo jornalístico – midiático					
Prática de linguagem	**Objeto de conhecimento**		**Habilidades**			
			6° ano	**7° ano**	**8° ano**	**9° ano**
Produção textual	**OC1**	Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais	**(EF69LP06)** Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, *podcast*s noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como *vlogs* e *podcasts* culturais, *gameplay*, detonado etc.– e cartazes, anúncios, propagandas, *spots*, *jingles* de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentador, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de *booktuber*, de *vlogger* (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o			

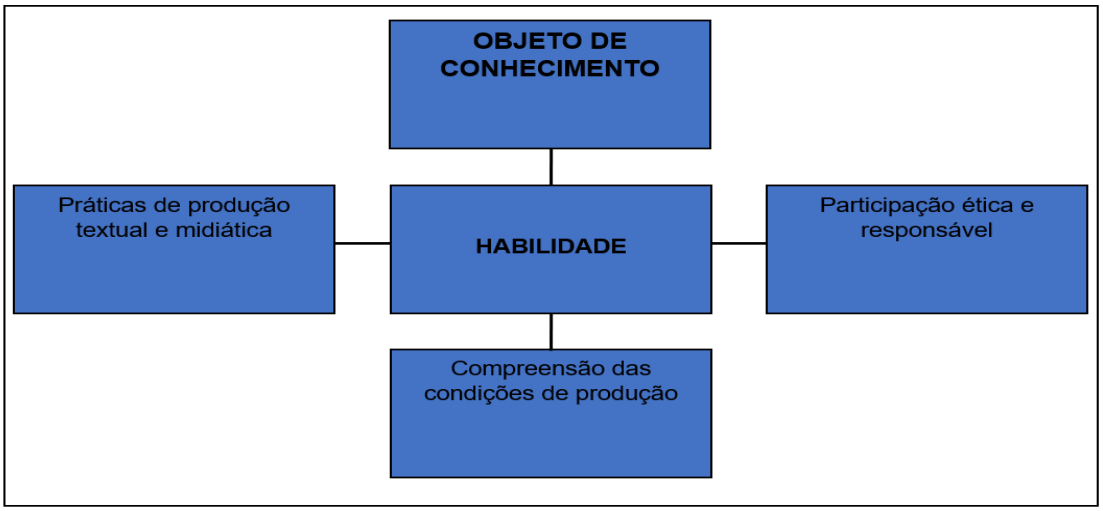
			contexto da *Web* 2.0, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e "funde" os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor.
	OC2	Textualização	**(EF69LP07)** Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc.
	OC3	Revisão/edição de texto informativo e opinativo	**(EF69LP08)** Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta.

Fonte: adaptação Brasil (2017)

O OC1 desta prática de linguagem alinha-se à habilidade EF69LP06 ao enfatizar a importância do contexto de produção que antecede a escrita, bem como a experimentação de papéis sociais. No caso específico dos textos editoriais, esse Objeto de Conhecimento possibilita aos alunos o desenvolvimento de produções textuais argumentativas com consciência ética e responsabilidade social. Ao assumirem o papel de autores sociais, os alunos são levados a considerar tanto as estratégias argumentativas empregadas quanto o potencial impacto social de seus textos, levando em conta seu contexto de produção e circulação.

Essa articulação entre OC1 e EF69LP06 pode ser representada conforme demonstrado na imagem a seguir:

Figura 25: Representação do Objeto de Conhecimento e Habilidade



Fonte: elaboração própria

A imagem ilustra que o Objeto de Conhecimento atua como um elemento norteador para o desenvolvimento da prática pedagógica, indicando o que deve ser trabalhado pelo professor, enquanto a habilidade orienta os três conhecimentos a serem desenvolvidos ao longo do processo educativo. Esses conhecimentos promovem o avanço do processo de ensino-aprendizagem no contexto da proposta de ensino do gênero editorial no ambiente escolar.

O quadro a seguir apresenta os três conhecimentos abarcados pelo OC1 e pela habilidade EF69LP06, bem como alguns pressupostos para o ensino desse gênero em sala de aula.

Quadro 19: Relação entre competências da habilidade e aplicação no gênero editorial

Práticas de produção textual e midiática	Produção de editoriais com base em temas polêmicos e socialmente relevantes.
	Análises crítica e tomada de posição sobre problemas e acontecimentos atuais.
	Produção de editoriais para diversos tipos de plataforma (suporte) sejam elas digitais ou impressas.
Compreensão das condições de produção	Análise de produção, veiculação e recepção dos textos editoriais na esfera jornalística.
	Reconhecimento da fusão do autor/produtor com o leitor/consumidor na elaboração de editoriais.
	Reflexão crítica sobre a ética quanto editor no sentido de garantia da veracidade dos fatos e imparcialidade do texto.

Participação ética e responsável	Conscientização quanto a responsabilidade de um editor com contribuinte para a formação de opinião pública.
	Análise minuciosa dos temas abordados como forma de respeito às opiniões distintas.

Fonte: elaboração própria.

O quadro exibe as competências indicadas pela habilidade EF69LP06 como elementos fundamentais para o ensino do gênero editorial nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Cada competência deve ser trabalhada pelo professor de acordo com o nível da turma, e seguindo critérios específicos para o efetivo aprendizado dos alunos. A primeira competência pode ser abordada pelo professor a partir da seleção de editoriais recentes que tratem de temas polêmicos e relevantes como política, saúde, segurança pública, e que sejam de interesse dos alunos. A partir disso, torna-se possível a realização da análise crítica dos editoriais lidos como recurso válido para a produção autoral a ser realizada pelos alunos.

Outro ponto que vale destacar refere-se ao suporte, que se caracteriza como o meio ao qual a informação produzida é organizada e distribuída ao público-alvo, nesse contexto, podemos citar os suportes impressos como jornais e revistas, os suportes digitais como *site* de notícias e *blogs*, e os suportes híbridos que integram inúmeros formatos de linguagens, como *sites* interativos com *links*, vídeos, imagens etc.

Por conseguinte, a competência "Compreensão das condições de produção" propõe uma reflexão sobre os objetivos que motivam a produção do texto. Nesse contexto, busca-se compreender a quem e a que o texto se destina, além de refletir sobre as expectativas do público-alvo em relação ao tema escolhido. Quanto ao cenário, o suporte e as condições de produção do texto assumem total influência no processo de produção, distribuição e recepção do texto nas distintas esferas sociais. Vale ressaltar ainda que nessa dinâmica, os alunos passam a experienciar outras vivências, ou seja, passam a assumir outros papéis sociais, antes de leitor/consumidor para autor/produtor.

Por fim, o trabalho da última competência apresentada, garante a compreensão dos valores éticos que percorrem a elaboração do texto editorial. Dessa forma, o trabalho deve ser voltado à conscientização dos alunos quanto a responsabilidade social atribuída à escrita do texto, além de suas consequências. Nesse sentido, o professor deve abordar questões que possibilitem a reflexão quanto aos termos

pejorativos a serem evitados, ao respeito às diferentes opiniões, à imparcialidade na escrita, a legitimidade dos fatos etc.

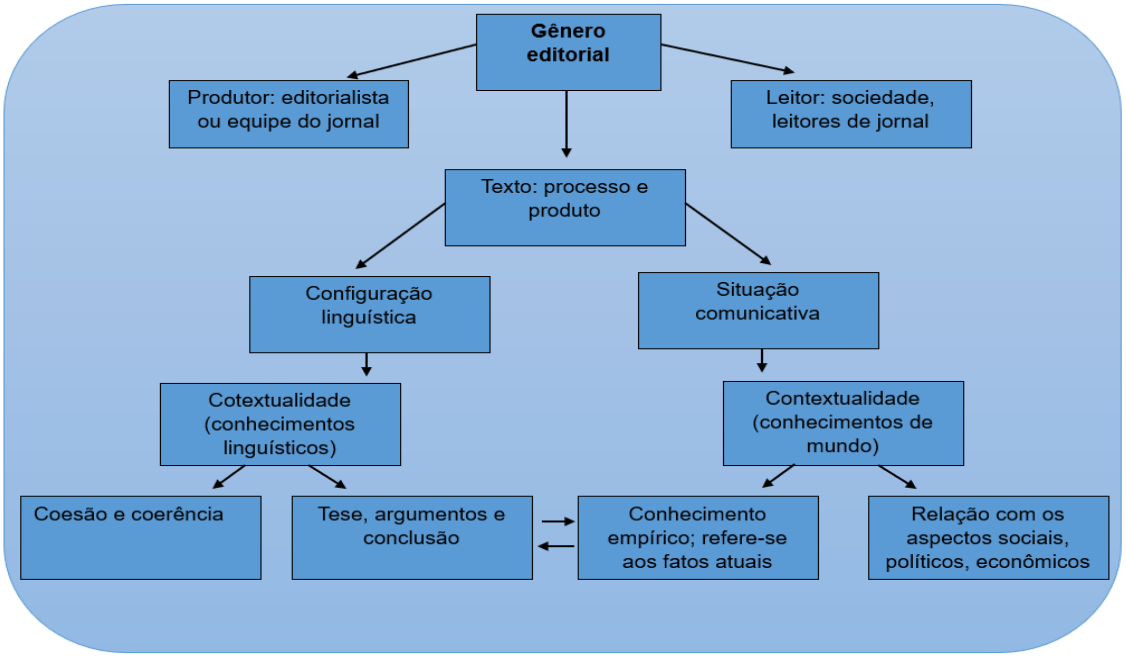
Quanto ao OC2, trata da textualização como foco central para o desenvolvimento da habilidade EF69LP07 e, conduz o trabalho pedagógico para a centralidade do texto considerando-o um evento comunicativo constituído pelos aspectos linguísticos (ato verbal), sociais (situação comunicativa) e aspectos cognitivos (conhecimentos aplicados), de modo que, nesse panorama, a relação entre autor e leitor interfere de forma significativa nos aspectos de produção e recepção do texto.

Esses elementos são pertinentes quando se trata do trabalho direcionado ao ensino do gênero editorial, pois, nesse tipo de texto, os aspectos da textualidade garantem a compreensão, a lógica a coerência e adequação do propósito comunicativo ao qual o texto se destina.

Conforme os postulados de Marcuschi (2008), os critérios de textualização na produção textual não devem ser guiados apenas pelos padrões linguísticos, haja vista que outros elementos não-linguísticos como imagens, por exemplo, podem interagir entre si para a construção do efeito e do sentido esperado. Destarte, o texto como um evento comunicativo não é apenas um sistema formal, mas uma realização linguística e, por isso, deve seguir certos critérios de textualização (esquematização e figuração), (Marcuschi,2008).

Segundo o modelo de textualização proposto pelo autor e em conformidade com o OC2 que abarca a textualização como elemento essencial para o desenvolvimento da habilidade EF69LP07, o gênero editorial pode ser representado do seguinte modo:

Figura 26: Textualização no gênero editorial segundo postulados de Marcuschi (2008)

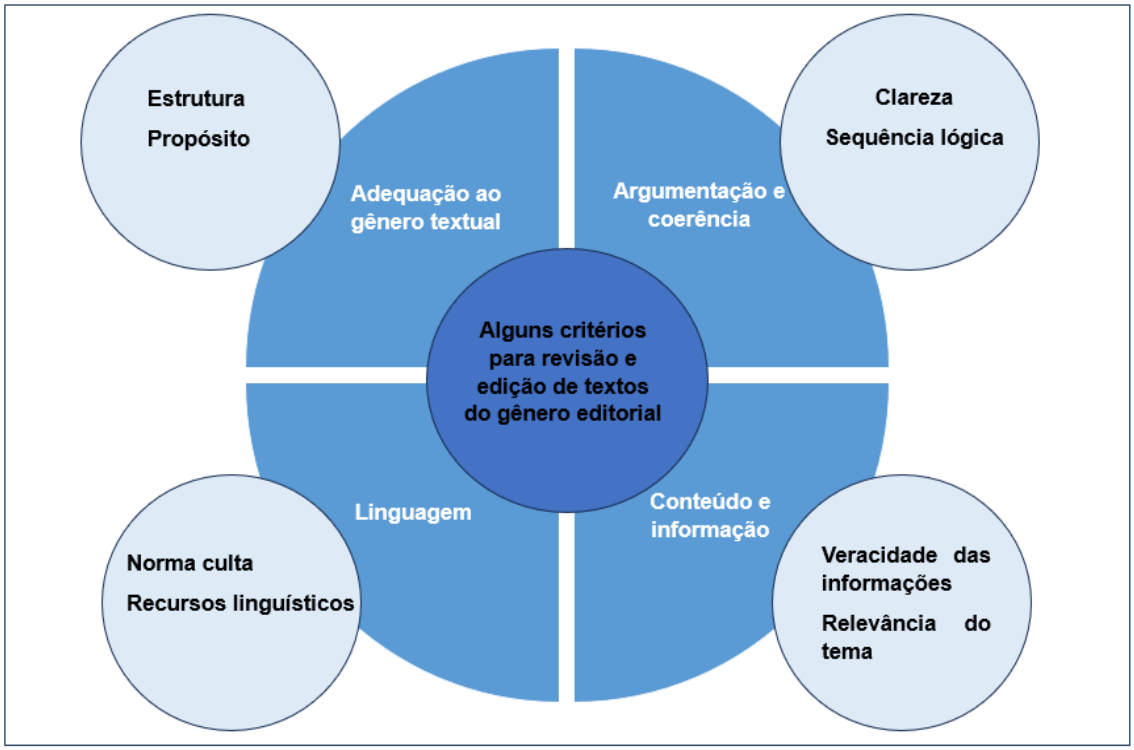


Fonte: adaptado de Marcuschi (2008, p. 96)

A imagem exibe os três pilares principais da textualidade no gênero editorial, o produtor (autor), o texto (evento comunicativo) como processo e não como produto acabado e o leitor (receptor). A referência ao lado esquerdo denominada como Cotextualidade, trata dos aspectos linguísticos que antecedem a produção do texto e exige conhecimentos linguísticos específicos e das regras que compõem o sistema global. O outro lado concebe-se pelo aspecto da Contextualidade que exige conhecimentos prévios interligados aos aspectos sociais, históricos, cognitivos, além de outros conhecimentos como os que emergem do sociointeracionismo.

Em conformidade com a habilidade EF69LP08, o OC3 alude aos procedimentos pós-produção de textos informativos e opinativos. Logo, confere a esse processo, etapas específicas para o refinamento do textual que no caso do gênero editorial, contribui de modo significativo para o aperfeiçoamento e adequação do texto quanto às características específicas e ao propósito comunicativo que esse gênero implica. Portanto, a revisão dos textos editoriais possibilita ainda, o aprimoramento da escrita, o fortalecimento da argumentação, persuasão, objetividade, clareza, além dos ajustes estruturais, discursivos e linguísticos, conforme pode ser observado na figura a seguir:

Figura 27: Critérios básicos para revisão e edição de textos editoriais



Fonte: elaboração própria

Como observado, a revisão e edição de textos do gênero editorial implicam critérios específicos que busquem a clareza, a objetividade e o propósito comunicativo.

O círculo ao centro da imagem compreende em sua volta quatro critérios básicos e essenciais para o processo de refinamento do texto. Em relação à adequação ao gênero textual, o professor deve se atentar tanto pelos elementos que compõem a estrutura textual (introdução, desenvolvimento e conclusão), quanto ao propósito, atribuída pela impessoalidade presente no texto (opinião da empresa jornalística).

A coerência textual advém da clareza e objetividade advinda do posicionamento defendido pelo veículo de comunicação, que por meio do encadeamento lógico das ideias sistematiza os argumentos de forma concisa e eficiente ao proposito ao qual o texto se destina. A linguagem formal é exigida nesse contexto, a revisão textual deve pautar-se pelos critérios da norma culta e pelo uso adequado dos conectivos argumentativos, responsáveis pela ligação entre as partes do texto. O conteúdo deve ser atual e relevante socialmente e a informações embasadas em fontes confiáveis de modo a conferir veracidade ao tema levantado.

Desse modo, a revisão e a edição de textos editoriais exigem não apenas domínio das normas linguísticas, mas também atenção aos critérios específicos que asseguram a qualidade argumentativa, a fidelidade ao gênero e a eficácia comunicativa. Ao considerar aspectos como estrutura, coerência, linguagem formal e veracidade das informações, o processo de refinamento textual torna-se essencial para garantir que o editorial cumpra sua função social de formar opinião com responsabilidade e clareza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo central analisar como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017) apresenta os conhecimentos essenciais para garantir a centralidade do texto no ensino de Língua Portuguesa, com ênfase no gênero editorial nos anos finais do ensino fundamental. Partindo da perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, que compreende o texto como unidade concreta de interação social, o estudo buscou investigar de que maneira a BNCC (Brasil, 2017) opera essa reorientação paradigmática, superando abordagens tradicionais fragmentadas em prol de uma perspectiva discursiva e contextualizada.

Os resultados demonstraram que a BNCC (Brasil, 2017) organiza os conhecimentos linguísticos em torno das quatro práticas de linguagem - leitura, produção textual, oralidade e análise linguística/semiótica -, contemplando as dimensões comunicativa, temática e composicional/estilística dos gêneros textuais. Essa estrutura revela um alinhamento consistente com as teorias contemporâneas sobre gêneros discursivos, especialmente no que diz respeito à compreensão da língua como atividade social e historicamente situada.

No caso específico do gênero editorial, pertencente ao campo jornalístico-midiático, a análise evidenciou que sua centralidade na BNCC (Brasil, 2017) está diretamente relacionada ao seu potencial formativo. Como texto argumentativo complexo, o editorial exige dos estudantes não apenas domínio linguístico, mas também capacidade de análise crítica, construção de argumentos fundamentados e compreensão dos contextos sociopolíticos em que circula. Essas características o tornam particularmente eficaz para o desenvolvimento de competências comunicativas mais amplas.

Apesar dos avanços conceituais presentes na BNCC (Brasil, 2017), a pesquisa também identificou desafios significativos para sua implementação efetiva. Entre eles, destaca-se a necessidade de maior clareza nas orientações sobre a progressão das habilidades e articulação das quatro práticas de linguagem ao longo dos anos finais do ensino fundamental, bem como a carência de materiais didáticos que traduzam adequadamente essa abordagem textual para a prática docente. Essas lacunas podem dificultar a consolidação da proposta em sala de aula.

Outro aspecto relevante diz respeito à formação docente. Os resultados sugerem que a efetiva adoção dessa perspectiva exige investimentos contínuos na

formação de professores, tanto no que se refere à compreensão teórica dos gêneros textuais quanto no desenvolvimento de estratégias didáticas adequadas. Sem esse suporte, há risco de que as inovações propostas pela BNCC (Brasil, 2017) se limitem ao plano discursivo, sem se materializar nas práticas pedagógicas cotidianas.

Esta pesquisa contribui para o campo dos estudos linguísticos e educacionais ao mapear e analisar criticamente as proposições da BNCC (Brasil, 2017) sobre o gênero editorial, oferecendo subsídios para reflexões sobre o ensino de língua portuguesa na contemporaneidade. Os resultados reforçam a importância de se conceber o texto como eixo estruturante do trabalho pedagógico, em consonância com as demandas sociais por letramento crítico e participação cidadã.

Além de suas contribuições teóricas, esta pesquisa também oferece subsídios que auxiliam no planejamento pedagógico do professor de Língua Portuguesa. Ao sistematizar e analisar os conhecimentos linguísticos e discursivos associados ao gênero editorial, o estudo favorece a organização sequencial das habilidades coerentes com os objetivos da BNCC (Brasil, 2017) pertinentes ao ensino desse gênero textual. Desse modo, os resultados aqui apresentados podem facilitar a construção de propostas pedagógicas mais alinhadas às práticas sociais da linguagem, promovendo maior intencionalidade no ensino e fortalecendo a atuação crítica do professor em sala de aula.

No entanto, ao longo da análise da BNCC (Brasil, 2017), foram identificadas algumas limitações importantes que merecem ser consideradas. A principal delas refere-se à pouca clareza do documento quanto à articulação entre as práticas de linguagem e à progressão sistematizada dos conteúdos ao longo dos anos finais do ensino fundamental. Essa imprecisão pode gerar dificuldades na compreensão do percurso formativo previsto, comprometendo a coerência curricular. Soma-se a isso o uso de terminologias nem sempre precisas ou bem delimitadas, o que pode dificultar a apropriação efetiva por parte dos professores, sobretudo na ausência de materiais complementares ou de formação continuada que operem essas mediações de forma crítica e contextualizada.

Como desdobramentos deste estudo, sugere-se a realização de pesquisas que investiguem a recepção e aplicação dessas diretrizes em contextos escolares reais, analisando tanto as possibilidades quanto os obstáculos encontrados pelos professores. Igualmente relevantes seriam estudos focados na produção de

sequências didáticas que exemplifiquem concretamente como trabalhar o editorial em sala de aula, considerando as especificidades dos diferentes anos escolares.

Por fim, reafirma-se a relevância da BNCC (Brasil, 2017) como documento orientador de políticas educacionais que buscam superar o tradicionalismo gramatical no ensino de língua. Contudo, sua efetiva implementação exigirá esforços conjuntos de pesquisadores, educadores e gestores, visando criar condições materiais e formativas que permitam traduzir suas proposições em práticas pedagógicas transformadoras. Somente assim será possível consolidar um ensino de língua portuguesa verdadeiramente comprometido com a formação de cidadãos críticos e competentes em suas práticas discursivas.

REFERÊNCIAS

ADAM, J.M. **A linguística textual:** introdução à análise textual dos discursos. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ADAM, J. M. **A Linguística Textual:** introdução à análise textual dos discursos. Trad. Maria das Graças Soares Rodrigues, João Gomes Silva Neto, Luis Passegi e Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin. São Paulo: Cortez, 2011.

ADAM, J.M. **Textos, tipos e protótipos**. São Paulo: Contexto, 2019.

ALVES FILHO, F. A autoria institucional nos editoriais de jornais. **ALFA: Revista de Linguística,** São Paulo, v. 50, n. 1. 2006.

ALVES FILHO, F; SANTOS, E. P. O tema da enunciação e o tema do gênero no comentário online. **Fórum linguístico (Online),** Florianópolis, v. 10, p. 78-90, abr./jun. 2013.

ANDERSON, L. W.; KRATHWOHL, D. R. (Eds.). **A taxonomy for learning, teaching, and assessing:** A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. Complete edition. Pearson, 2001.

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

AULETE, CALDAS. **Dicionário digital**, 2024. Disponível em: https://www.aulete.com.br/controverso#:~:text=adj.,a%20mat%C3%A9ria%20indeterminada%20ou%20controversa. Acesso em: 27 out. 2024.

AZEVEDO, F. A. Mídia e democracia no Brasil: relações entre o sistema de mídia e o sistema político. **Opinião Pública,** Campinas, v. 12, n° 1, p. 88-113, 2006.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 279-326.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003. 476 p.

BAKHTIN, M. M; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso.** Organização, tradução posfácio e notas Paulo de Bezerra; notas da edição russa Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAZERMAN, C. **Gêneros, agentes e sistemas de atividade**: aproximando uma perspectiva sociocognitiva da teoria de atividade. *In*: BAZERMAN, C.; BONINI, A.; FIGUEIREDO, D. (Orgs.). Gêneros: teoria, métodos e debates. São Paulo: Cortez, p. 133-154, 2004.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação.** Judith C. Hoffnagel; Ângela P. Dionísio (Orgs.). 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BEZERRA, B. G. **Gêneros no contexto brasileiro:** questões (meta)teóricas e conceituais / Benedito Gomes Bezerra. -- 1. ed. -- São Paulo: Parábola Editorial, 2017. 136 p.

BHATIA, V. K. **Worlds of written discourse:** a genre-based view. London: Continuum, 2004.

BELTRÃO, L. **Jornalismo opinativo.** Porto Alegre: Sulina, 1980.

BONINI, A. **Gêneros textuais e cognição:** um estudo sobre a organização cognitiva da identidade dos textos. Florianópolis: Insular, 2002.

BONINI, A. A noção de seqüência textual na análises pragmático-textual de Jean Michel Adam. *In*: MEURER, J. L; BONINI, Adair; DÉSSIRÉE MOTTA-ROTH (Orgs.). **Gêneros teorias, métodos, debates.** São Paulo: parábola, 2007.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sócio-discursivo. 1ª ed. 3ª reimp. MACHADO, A. R.; CUNHA, P. (trad.). São Paulo: EDUC, 2003.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sócio-discursivo. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

CASTELLS, M. **Communication power**. New York: Oxford University Press, 2009.

CAVALCANTE, M.C.B. **Situação comunicativa**. *In*: Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte- MG: UFMG, 2014. Disponível em: https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/ verbetes/situacao-comunicativa. Acesso em: 21 dez. 2023.

CELLARD, A**.** A análise documental. *In*: POUPART, Jacques; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Louis-H.; LAPIERRIÉRI, André; MAYER, Rainer; PIRES, Áurea P. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295–316.

CERVO, A. L; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

COSTA VAL, M. G. *et al*. **Produção escrita:** trabalhando com gêneros textuais. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2007.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2016. 133 p.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). **The SAGE Handbook of Qualitative Research**. 5. ed. Los Angeles: Sage Publications, 2018.

DORETTO, S. A; BELOTI, A. Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem. **Encontros De Vista**, v.8. n.2, p.79–94, 2011.

FUZA, A. F; OHUSCHI, M. C; MENEGASSI, R. J. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Linguagem & Ensino,** Pelotas, v. 14, n. 2, p. 479-501, jul./dez. 2011.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula:** leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, J. W. **O texto na Sala de Aula.** São Paulo: Ática, 2006.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOMES, R. **As concepções de linguagem e o ensino de língua materna:** um percurso. Macapá, v. 3, n. 1, 1º semestre, 2013. Disponível em: https://periodicos.unifap.br/index.php/letras/article/view/534. Acesso em: 06 jan. 2024

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica.** 3. ed. Campinas: Alínea, 2003.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.

JAKOBSON, R**. Linguística e comunicação**. Tradução de José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1970.

KLEIMAN, Ângela B. **Letramento e práticas de linguagem**: do cotidiano à sala de aula. 3. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos.** 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

KOCH, I. V. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Contexto, 2015.

KOVACH, B.; ROSENSTIEL, T. **Os elementos do jornalismo**. São Paulo: Geração Editorial, 2003.

LAGE, N. **A reportagem:** teoria e técnica de entrevista e pesquisa jornalística. Rio de Janeiro: Record, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 32. ed. São Paulo: Cortez, 2022.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MAINGUENEAU, D. Diversidade dos gêneros. *In*: MACHADO, Ida Lúcia & Mello, Renato de (Orgs). **Gêneros: reflexões em análise do discurso.** Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso/FALE/UFMG, 2004.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. (org.) **Gêneros Textuais e Ensino.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

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

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

MELO, J. M. **Opinião do jornalismo brasileiro.** Petrópolis: Vozes. 1985, p.166.

MIRANDA, F. **Análise interlinguística de gêneros textuais:** contribuições para o ensino e a tradução. Delta. 33.3, 2017, p. 811-842.

MIRANDA, Florencia. **Textos e géneros em diálogo** – uma abordagem linguística da intertextualização. s.l.: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

MOREIRA, A. F. D.; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Currículo, conhecimento e cultura**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

NECKEL, M; MELO, B. R. S. Bakhtin: um diálogo interdisciplinar a partir de relações dialógicas – **Faculdade EDUFOR,** 2017, p.52.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1. ed. - São Paulo: Parábola, 2019.

PERRENOUD, P. “Construir competências é virar as costas aos saberes?” In: **Revista Pátio**, Porto Alegre: ARTMED, ano 03, nº 11, jan. 2000. p. 15-19

PINTO, R. B. W. S. **A heterogeneidade constitutiva do *ethos* no editorial português.** Calidoscópio, São Leopoldo, p. 25-32, 2004.

PREFEITURA MUNICIPAL DE IPOJUCA. **Estrutura do organizador curricular**. Disponível em: https://www.educacao.ipojuca.pe.gov.br/sme/conteudo instiucional/menuesquerdo/SandBoxItemMenuPaginaConteudo.ew?idPaginaItemMenuConteudo=7800. Acesso em: 08 fev. 2024.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E.C. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. rev. e ampl. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RECUERO, R. **Difusão de desinformação em redes sociais**. Revista Famecos, v. 25, n. 3, p. 1-15, 2018.

RIESTRA, D. **Las consignas de enseñanza de la lengua:** um análisis desde el interacionismo socio-discursivo. Buenos Aires: Miño y Dávila editores, 2014.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental**:** pistas teóricas e metodológicas**. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais,** São Leopoldo, v. 1, n. 1, p. 1–15, jul. 2009.

SAVIANI, D. **Educação escolar, políticas e currículo**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico [livro eletrônico].**1. ed. São Paulo: Cortez, 2013. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/ccaab/images/AEPE/Divulgação/LIVROS/Metodologia_do_Trabalho_Científico_-_1ª_Edição_-_Antonio_Joaquim_Severino_-_2014.pdf. Acesso em: 23 abr. 2024.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2018.

SILVA, E.M; PINHEIRO, R. C. Concepções de linguagens e leitura nos objetos educacionais digitais no livro didático digital Português: linguagens em conexão. **Entrepalavras,** Fortaleza, v. 11, n. 3, e2208, p. 130-147, set./dez. 2021.

SILVA, F. M. Gêneros textuais como ferramenta para o ensino da língua. **Revista De Educação Da Universidade Federal Do Vale Do São Francisco,** [s.l.]**,** v. 2, n. 3, 2012.

SILVEIRA, M. I. M. **Análise de gênero textual:** concepção sociorretórica. Maceió: Edufal, 2005

SOUSA, S. C. T. A distribuição de informações em editoriais de jornais: uma análise a partir do modelo CARS. **Pesquisas em linguística e literatura: descrição, aplicação, ensino.** Fortaleza: Universidade Federal do Ceará-GELNE, p.256-258, 2006.

SOUSA, S. C. T. **A argumentação em editoriais de jornais.** Ed. Blucher, 2012 - 1ª edição.

SOUZA, M. T. D.; SILVA, M. F.; CARVALHO, R. D**. Revisão integrativa: o que é e como fazer.** *Einstein (São Paulo)*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102–106, 2010.

STIGGINS, R. **Assessment crisis**: the absence of assessment for learning. 2002. Disponível em: < www.pdkintl.org/kappan/k0206sti.htm >. Acesso em: 24 ago. 2024.

TRAQUINA, N. **Teorias do jornalismo**. Florianópolis: Insular, 2005.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1997.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez,1998.

TUCHMAN, G. **Making news:** a study in the construction of reality. New York: Free Press, 1978.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Martins Fontes, (2001).

WARDLE, C.; DERAKHSHAN, H. **Information disorder**. Strasbourg: Council of Europe, 2017.

WOLF, M. **Teorias da comunicação**. Lisboa: Presença, 2012.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim.** Tradução de Daniela Bueno; revisão técnica de Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2016

ZANINI, M. **O texto como objeto de ensino**. *In*: Antônio & Navarro: O texto como objeto de ensino, de descrição linguística e de análise do discurso. Maringá- PR: EDUEM, 2009.