

Artigo / Article

Leitura e argumentação: cronotopos de um manual escolar para o Novo Ensino Médio

Teaching of Argumentation in a Portuguese Textbook's Reading Section: Chronotopes in the Brazilian New High School

Maria Inês Batista Campos Noel Ribeiro 

Universidade de São Paulo, Brasil

maricamp@usp.br

<https://orcid.org/0000-0003-0004-9923>

Nathalia Akemi Sato Mitsunari 

Universidade de São Paulo, Brasil

nathalia.mitsunari@usp.br

<https://orcid.org/0000-0003-1389-9337>

Recebido em: 30/04/2023 | Aprovado em: 17/09/2023

Resumo

No Novo Ensino Médio, os volumes únicos de Língua Portuguesa devem promover o protagonismo juvenil, a partir do ensino da argumentação e de gêneros digitais, tendo em vista seu potencial participativo e colaborativo. Essa proposta didática busca ampliar a participação do aluno nos campos da atividade humana, diante de diferentes tensões discursivas em torno de seu alcance ético. Neste artigo, o objetivo é discutir o alcance ético da proposta de *Ser protagonista: a voz das juventudes* (Moreno et al., 2020) na seção de leitura da unidade "As culturas juvenis e o consumo" com foco no gênero *unboxing*. Dentre os sete livros aprovados no Programa Nacional do Livro e do Material Didático de Língua Portuguesa de 2021, este foi o único manual que incluiu esse gênero. A análise, ancorada nos conceitos de arquitetura (Bakhtin, 2011, 2017b, 2018) e de cronotopo (Bakhtin, 2018), investiga possíveis sentidos construídos nas *relações interativas* entre os textos apresentados, os boxes e as atividades. Como resultado, foram identificados três tipos de espaço-tempo na seção de leitura, que trabalham universalidade e singularidade e promovem distintas formas de participação do estudante nas atividades didáticas: passiva; ativa, com exigências de conhecimentos prévios; ativa, independente do diálogo com a leitura realizada.

Palavras-chave: Protagonismo juvenil • Livro didático • Língua Portuguesa • Unboxing • Bakhtin

Abstract

In the New High School, Portuguese textbooks have to promote youth protagonism by teaching argumentation and digital genres, considering their participatory and collaborative potential. This proposal aims to expand the student's participation in the fields of human activity, in the face of various discursive tensions surrounding its ethical scope. In this paper, the main objective is to discuss it in *Ser protagonista: a voz das juventude's* (Moreno et al., 2020) didactic approach of the argumentative genre 'unboxing', presented in the reading section of the unit "As culturas juvenis e o consumo". Among the seven books approved in the *Programa Nacional do Livro e do Material Didático de Língua Portuguesa - 2021*, only *Ser protagonista* included this genre. The analysis, anchored in the concepts of architectural (Bakhtin, 2011, 2017b, 2018) and chronotope (Bakhtin, 2018), investigates possible meanings constructed through the presented texts, the boxes, and the activities. As a result, three types of space-time were identified in didactic activities: passive; active, with prerequisites of prior knowledge; active, irrespective of dialogue with the conducted reading.

Keywords: Youth Protagonism • Textbook • Portuguese • Unboxing • Bakhtin

Introdução

Uma etapa importante da educação básica é o ensino médio. Vários questionamentos em torno de suas finalidades levaram diferentes governos a propor contínuas mudanças curriculares. Em 2022, o Novo Ensino Médio começou a ser implementado, durante o governo de Jair Bolsonaro, mudando de forma significativa o cenário da educação brasileira. A reestruturação teve início com a aprovação do projeto de lei de conversão 34 de 2016, oriundo da medida provisória 746 de 2016, de Michel Temer¹. Convertida na Lei 13.415 (Brasil, 2017), a proposta era oferecer um ensino público de qualidade, ao mesmo tempo, voltado para o exercício da cidadania e para o mercado de trabalho, segundo propagandas assinadas pelo Ministério da Educação (MEC)². Para tanto, a reforma curricular prevê 1800h para aprendizagens essenciais³ e 1200h para itinerários formativos, disciplinas optativas que integram áreas do conhecimento⁴ ou com foco na formação técnico-profissional.

¹ A medida provisória foi aprovada na Câmara em 7 de novembro de 2016 e, no Senado, em 8 de fevereiro de 2017. Foi sancionada em 16 de fevereiro de 2017. Destaca-se que, de acordo com o artigo 62 da Constituição, a medida provisória brasileira é um dos instrumentos legislativos mais poderosos nas mãos do presidente da república, poder executivo, para alterar unilateralmente o *status quo*, e seus requisitos formais são relevância e urgência. Desse modo, o discurso do Novo Ensino Médio, já em seu início, exigiu o seu reconhecimento de forma impositiva.

² Veiculadas por canais de televisão e pelo Youtube desde outubro de 2016.

³ Língua Portuguesa, Inglês, Matemática, Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da natureza e suas tecnologias e Ciências humanas e sociais aplicadas.

⁴ São quatro: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

LINHA D'ÁGUA

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) defende que essa nova estrutura valoriza o *protagonismo juvenil*, na medida em que sua flexibilidade “permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes” (Brasil, 2018, p. 468), sejam acadêmicos ou técnico-profissionais. As aprendizagens essenciais definidas pela lei, no entanto, não garantem o ensino de Arte, de Sociologia, de Filosofia e de Educação Física, marcado como “estudos e práticas” na lei. Fica assegurado apenas o “ensino obrigatório” (Brasil, 2017) de Língua Portuguesa, de Língua Inglesa e de Matemática.

A escolha dos itinerários formativos, estabelecidos pela lei e descritos pela BNCC (Brasil, 2018), por sua vez, não é, precisamente, do aluno. Conforme o artigo 36, a oferta nas redes de ensino depende do quadro docente e dos espaços físicos disponíveis nas escolas. Quanto ao processo de georreferenciamento, o estudante é obrigado a se matricular na instituição mais próxima de sua residência, o que o impede de buscar uma que ofereça itinerários formativos de seu interesse. Para pesquisadores em Educação, como Costa (2020) e Silva (2023), o protagonismo juvenil desloca-se, desse modo, de uma possibilidade de transformação social via educação, por meio de organizações coletivas, para um *ativismo privado*, o que torna o estudante responsável pelo seu processo formativo – pelo seu próprio sucesso ou fracasso.

Uma das diretrizes da formação para o protagonismo juvenil no Novo Ensino Médio, segundo a BNCC (Brasil, 2018), refere-se à argumentação, sendo uma abordagem comum a três áreas do conhecimento: Matemática e suas tecnologias, Ciências humanas e sociais aplicadas e Linguagens e suas tecnologias. Na primeira área, está ligada à utilização de estratégias para “resolver problemas em diversos contextos, analisando a plausibilidade dos resultados e a *adequação* das soluções propostas” (Brasil, 2018, p. 531, grifo nosso), integrando a competência específica 3. Na segunda área, está associada ao tema “Política e trabalho”, à “discussão sobre os destinos das cidades e [a como] suas leis estimularam a retórica e a abstração como práticas necessárias para o *debate em torno do bem comum*” (Brasil, 2018, p. 567, grifo nosso). Na terceira área do conhecimento – e apenas nessa – a argumentação é objeto de estudo. No componente de Língua Portuguesa, propõe-se

possibilitar aos estudantes condições tanto para o adensamento de seus conhecimentos, alcançando maior nível de teorização e análise crítica, quanto para o exercício contínuo de práticas discursivas em diversas linguagens. Essas práticas visam à *participação qualificada no mundo da produção cultural, do trabalho, do entretenimento, da vida pessoal e, principalmente, da vida pública*, por meio da argumentação, formulação e avaliação de propostas e tomada de decisões orientadas pela ética do bem comum (Brasil, 2018, p. 486, grifos nossos).

No documento oficial, há, desse modo, uma tensão em torno do protagonismo juvenil, que nos leva a colocar uma questão polêmica em torna dela: qual é o alcance ético do encaminhamento dado à leitura no manual escolar? Neste artigo, o objetivo é discuti-lo em *Ser protagonista: a voz das juventudes* (Moreno *et al.*, 2020), na seção dedicada à leitura do

unboxing. Esse volume único dirigido ao ensino médio foi aprovado pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático de Língua Portuguesa para o Ensino Médio (PNLD/2021)⁵. A escolha dessa obra entre os sete livros selecionados pelo Programa deve-se a dois critérios: a) a argumentação é um dos objetos de ensino da seção de leitura “Sua leitura 1” (Moreno *et al.*, 2020, p. 69-75) do capítulo 1, “Consumidor ou consumista: quem sou eu?” (Moreno *et al.*, 2020, p. 69-84), da unidade didática 2, cujo tema é “As culturas juvenis e o consumo” (Moreno *et al.*, 2020, p. 66-107); b) a escolha do gênero digital *unboxing* como texto argumentativo de leitura. *Unboxing*, literalmente, é a retirada de um objeto de dentro da caixa, termo traduzido do inglês. No contexto da internet, trata-se de um registro audiovisual do momento da abertura da embalagem de um produto recebido. Em forma de narrativa pessoal, os vídeos circulam nas redes sociais. Com frequência, a justificativa refere-se a um gasto elevado com um item de luxo (Orlandini *et al.*, 2021).

Como a proposta didática em torno da leitura desse gênero leva o estudante a participar do mundo da cultura, do trabalho, do entretenimento, da vida pessoal e da vida pública? Para responder a essa pergunta e cumprir com o objetivo deste artigo, ele está organizado em três seções. Na primeira seção, retomam-se relações entre o ensino da leitura e a argumentação nas últimas quatro décadas, desde a redemocratização brasileira, quando se passou a defender as aulas de língua materna como a agência que poderia promover a transformação social, e o ensino da argumentação, como um espaço de participação na vida pública. Contextualiza-se, desse modo, a arena em que a seção de leitura voltada para a atuação na vida pública se encontra, e como o gênero digital proposto no manual escolar pode tirar a força da formação para a cidadania em detrimento da força do empreendedorismo. Na segunda seção, exploram-se contribuições da noção de arquitetônica (Bakhtin, 2011, 2017b, 2018) e do conceito de cronotopo (Bakhtin, 2018) para a análise da seção de leitura de um manual escolar de Língua Portuguesa. Na terceira seção, à luz desses fios teórico-metodológicos, são investigados valores associados à coletânea de leitura, às explicações e aos exercícios apresentados na seção, de modo a delinear as relações entre a leitura, a argumentação, a ética e a participação social.

1 Um percurso do ensino da leitura e da argumentação no Brasil

O *Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, coordenado por Jacques Delors e publicado originalmente em 1996, foi elaborado com o objetivo de defender a educação escolar como “um trunfo indispensável para que a humanidade

⁵ O Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD 2021 substituiu o Programa Nacional do Livro Didático, criado em 1985 pelo Decreto n. 91.542. Atualmente, ele avalia e disponibiliza obras didáticas e literárias dirigidas às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e às instituições de educação comunitárias, confessionais ou filantrópicas. O resultado da avaliação de 2021 está presente no *Guia Digital do PNLD* disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em: 14 fev. 2023.

tenha a possibilidade de progredir na consolidação dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social” (Delors, 2010, p. 6). O contexto de produção do documento é de “desilusões do progresso no plano econômico e social [...] confirmado[s] pelo aumento do desemprego e pelos fenômenos de exclusão social” (Delors, 2010, p. 6), o que configurou um contraste com as expectativas pós Segunda Guerra Mundial.

Segundo o relatório, é imprescindível que a educação trabalhe “para além da dimensão do saber, as dimensões do ser, do formar-se, do transformar-se, do decidir, do intervir e do viver e conviver com os outros” (Delors, 2010, p. 6). Deve-se promover a cidadania ativa – isto é, as necessárias reivindicação e consolidação de direitos civis e políticos. Para tanto, compreende-se que “é indispensável o domínio da leitura, uma vez que ele é determinante no desenvolvimento cognitivo, na formação do juízo crítico, no acesso à informação, na expressão e no enriquecimento cultural” (Delors, 2010, p. 6).

Esse texto, assim como a BNCC (Brasil, 2018), sublinha que as profundas mudanças científicas e tecnológicas no século XXI desencadearam novas problemáticas relacionadas às formas de comunicação e de acesso à informação on-line. Nesse cenário, tornou-se indispensável refletir na escola: o que é ser um leitor crítico na contemporaneidade? Para responder a essa questão, é necessário ter em conta especificidades da *web 2.0*⁶ – como pseudônimos, algoritmos e sentidos coconstruídos de forma colaborativa, por ampliação e relacionalidade, em hiperlinks e em hashtags, por exemplo. Mas também é preciso considerar as formas de construção e de apropriação de saberes (como os saberes de referência e a disciplina de Língua Portuguesa mudaram e devem mudar frente aos novos desafios?), que não são unas e prescrevem diferentes maneiras de (não)posicionamento no trabalho de leitura.

No Brasil, o desejo de fazer da sala de aula um espaço de construção e de apropriação de saberes que promovem o posicionamento, em prol de uma cidadania de universalização de direitos, foi impulsionado, sobretudo, no período de redemocratização. Encontrou respaldo na Constituição Federal de 1988, depois de um longo período de autoritarismo e de repressão militar (1964-1985). Essa Constituição ficou conhecida como “Constituição Cidadã” (Fernandes; Santos, 2022), porque retomou o sistema presidencialista com voto direto, obrigações trabalhistas e a liberdade de expressão, além de versar sobre o racismo enquanto crime inafiançável, a demarcação de terras indígenas e os serviços públicos de saúde. Para a educação, apresentou o mais longo capítulo, dentre todas as constituições anteriores (Palma; Franco, 2018, p. 17).

Contrapunha-se, então, à formação para a consciência cívica da ditadura militar, que promovia a defesa de valores morais preestabelecidos por esse regime, considerados superiores e absolutos, diante de ameaças à estabilidade e à ordem, supostamente provocadas por

⁶ Segundo Paveau (2017), é a web que se desenvolve, sobretudo, nos anos 2000, apoiando-se não só em um sistema amplo de distribuição de informações, como também na interação de multiagentes em redes sociais e no compartilhamento multimidiático.

“ideologias alienígenas presentes na sociedade” (Maia, 2013, p. 1). Defendia-se o ensino voltado para a reivindicação e a consolidação de direitos civis e políticos. Para tanto, não serviam os conhecimentos que eram apenas “passaporte para a prossecução de ano ou nível” (Roldão, 2009, p. 586), sem tocarem e atravessarem os alunos. Era necessária a construção de um conhecimento *socialmente comprometido*, que não poderia ser avaliado como uma aplicação de uma forma normativa sempre idêntica, mas que privilegiava as práticas de leitura como modos de apreensão de um contexto singular e de um posicionamento frente a ele.

Contestava-se o ensino de leitura que reproduzia a formação clássica do *trivium* – Gramática, Retórica e Lógica ou Filosofia –, ainda que sob novas roupagens – “Comunicação e Expressão” nas séries iniciais do 1º grau; “Comunicação em Língua Portuguesa” nas séries finais do 1º grau; e “Língua Portuguesa” e “Literatura Brasileira” no 2º grau, estabelecidas pela Lei 5.692 de 1971 (Rojo, 2008). Até meados do século XX, no Brasil, propunha-se identificar a *inventio*, a *dispositio* e a *elocutio* dos bons autores nas aulas de leitura para imitá-los (Fiorin, 1999). Estudavam-se, assim, na *inventio*, o “estoque material, de onde se tiram os argumentos, as provas, e outros meios de persuasão relativos ao tema do discurso” (Mosca, 1997, p. 28). Na *dispositio*, o foco era a maneira de dispor as diferentes partes do discurso – a proposição, a partição, a narração, a descrição, a refutação e a peroração (Mosca, 1997, p. 28). Já da *elocutio*, deveriam ser copiadas as figuras de estilo, as escolhas que poderiam ser feitas no plano da expressão (Breton; Gauthier, 2001, p. 44), sob pretexto de impacto prospectivo na produção textual do estudante e na sua capacidade de se posicionar diante de determinado tema.

Também influenciava o ensino da leitura o modelo cultural francês (Chartier; Hébrard, 1995, p. 405), cujo objetivo era desenvolver uma cultura estética – a partir da leitura da “riqueza da literatura francesa” (Chartier; Hébrard, 1995, p. 405), considerada patrimônio nacional. Mas esse formato apresentava dois problemas centrais para os estudos que se desenvolveram a partir da década de 1980 (Soares, 1990; Lajolo, 1995; Geraldi, [1995] 2014). Primeiro, projetava-se, na aula de língua materna, a suposta *universalidade* dos valores da ditadura, como se fossem de caráter sagrado e inquestionável. Segundo, podiam ser desenvolvidas, basicamente, cinco capacidades (Rojo, 2004): 1. de compreender as diferenças entre a escrita e outros sistemas de representação; 2. de conhecer o alfabeto; 3. de dominar as relações entre grafemas e fonemas; 4. de dominar convenções gráficas; 5. de ampliar o olhar das palavras para porções maiores de texto, desenvolvendo rapidez de leitura. Não se contribuía, desse modo, para a constituição de uma escola como espaço de posicionamento e efetiva transformação social.

A insatisfação com esse mundo à parte de conhecimentos escolares, que acabava por obscurecer, na aula de língua portuguesa (Geraldi, [1995] 2014, p. 216), objetivos (para que leio/escrevo?), temas (sobre o que leio/escrevo?) e razões (por que leio/escrevo?), culminou na pedagogização de dois conceitos: gênero do discurso e competência. Ambos foram apresentados, no entanto, em documentos oficiais e manuais escolares, de diferentes maneiras. O primeiro oscilou entre flexibilidade/plurisssemia, enfatizando a formação do jovem como protagonista, leitor e produtor crítico; e modelos/referências de estrutura de texto, em uma

abordagem prescritiva e disciplinar (Rojo, 2008). Já o segundo era definido ora como saber aplicado, desenvolvido por treino específico, repetitivo e segmentado, numa interação dinâmica entre saberes prévios e saberes formalizados em novas experiências pelos indivíduos; ora como sistema complexo que agrega conhecimento, dispositivos de operacionalização e capacidade crítica e mobilizadora em situação, de modo a considerar que todos têm competências culturais e interpessoais com as quais podem/devem participar de uma sociedade mais ampla, justa, humana e solidária (Roldão, 2009).

A relação entre a leitura e a argumentação, dessa forma, podia ser estabelecida em um percurso que se fazia da análise para a síntese, da aquisição de fundamentos de língua e de estilo adquiridos via leitura, que “estando vagamente presente[s] na memória, entraria[m], no momento da produção, como um modelo para os novos textos” (Corrêa, 1992, p. 27). Privilegiar-se-ia, assim, a reprodução de uma taxonomia da língua e de pontos de vistas. Mas a relação entre a leitura e a argumentação também podia evidenciar a não passividade do leitor e do produtor de textos. O emissor e o receptor de mensagens – respectivamente, quem utiliza e quem compreende a língua enquanto código – dariam lugar a sujeitos *responsavelmente ativos* pelo sentido. Isso significa abandonar toda a ilusão de transparência imanente, de articulação do mundo, da palavra e do pensamento em uma única relação termo a termo.

O leitor, sob essa perspectiva, renuncia a toda forma de fusão com o autor da obra lida e pode confrontar os valores dominantes presentes nela. Já o autor não aplica, simplesmente, categorias preestabelecidas em sua mensagem, para atender a exigências pretensamente objetivas de inteligibilidade, erudição e clareza. Trata-se de uma orientação ética-estética que dá acabamento a um tema e ao seu interlocutor, a partir de um centro axiológico singular. Não há, desse modo, uma posição abstrata de terceiro que atesta a validade e a veracidade do sentido construído, mas que só é plenamente justificada onde o homem é perfeitamente substituível, em situações e na solução de questões em que ele não atua como ele mesmo, mas como reprodutor do conhecimento e do pensamento abstrato. Unidades sistemáticas atemporais, a-espaciais e a-valorativas, feitas de momentos universais e logicamente necessários são, sob esse viés, apenas *relativamente* possíveis.

Essas diferentes conceituações valorativas de gênero do discurso e de competência são, conforme Figueiredo (2005, p. 107), resultantes de distintas preocupações da sociedade, dividida entre exigências técnicas *mensuráveis* do competitivo mercado de trabalho e o exercício de direitos e deveres políticos, civis e *sociais*, voltados para uma ética da responsabilidade cidadã. Havia a influência crescente de órgãos internacionais⁷ nas escolas do hemisfério sul, empenhados em formar sujeitos capazes de resolver problemas, aplicando soluções a partir de sua certeza interna – o *cogito* –, ampliada numa cadeia dedutiva de verdades

⁷ Figueiredo (2005) destaca, dentre as iniciativas promovidas por órgãos internacionais, a “Conferência Mundial de Educação para Todos”, que ocorreu em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e que teve como um de seus patrocinadores o Banco Mundial. Dentre os países participantes dessa Conferência estava o Brasil. Comprometida em erradicar o analfabetismo e a evasão escolar, principais desafios apontados pelo evento em Jomtien, a Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação iniciou, em 1995, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

adquiridas previamente. O aluno é, nessa perspectiva, auto responsabilizado pelo seu desenvolvimento pessoal e cognitivo, a ser verificado por exames padronizados, como os de vestibular. Em contrapartida, havia um anseio em construir e garantir uma nova sociedade democrática, mais justa, de uma identidade política plural, conduzindo os alunos na produção – não passiva, nem mecânica – do conhecimento em sala de aula e os aproximando de “bens culturais que [lhe] são sonogados e que são um capital indispensável na luta [...] pela participação no poder” (Soares, 1990, p. 39), possibilitando sua ressignificação.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Médio (Brasil, 2000), a tensão entre esses distintos interesses é evidenciada lexicalmente. A expressão “mercado de trabalho” aparece 6 vezes, enquanto “mundo do trabalho” é citado 16 vezes. A palavra “cidadania”, por sua vez, aparece 56 vezes, no sentido de “o conhecimento, o uso e a produção histórica dos direitos e deveres do cidadão e o desenvolvimento da consciência cívica e social, que implica a consideração do outro em cada decisão e atitude de natureza pública ou particular” (Brasil, 2000, p. 21). Frente a esse embate, “leitura”, mencionada 7 vezes no documento, por vezes, é uma prática de identificação “de um comando ou instrução clara, precisa, objetiva” (Brasil, 2000, p. 17) para posterior ação sobre a realidade. Pode, dessa maneira, ser mensurada. Outras vezes, “leitura” está ligada à construção de um conhecimento *socialmente comprometido*, dado que

[...] não há conhecimento que possa ser aprendido e recriado se não se parte das preocupações que as pessoas detêm. O distanciamento entre os conteúdos programáticos e a experiência dos alunos certamente responde pelo desinteresse e até mesmo pela deserção que constatamos em nossas escolas. Conhecimentos selecionados a priori tendem a se perpetuar nos rituais escolares, sem passar pela crítica e reflexão dos docentes, tornando-se, desta forma, um acervo de conhecimentos quase sempre esquecidos ou que não se consegue aplicar, por se desconhecer suas relações com o real (Brasil, 2000, p. 22).

Nesse último sentido, a leitura não pode ser avaliada como a identificação de formas normativas sempre idênticas em um contexto concreto. Seu sentido não se encontra na somatória de identidades de formas, mas no significado que essas formas adquirem em um contexto singular, em um todo complexo.

Duas décadas mais tarde, na BNCC (Brasil, 2018), a tensão entre diferentes interesses no ensino de língua materna está marcada com uso dos seguintes vocábulos: “cidadania”, com 46 entradas; “mercado de trabalho”, com 4 entradas; e “mundo do trabalho”, com 37. Ao responderem a essa tensão, os autores do manual escolar elaborado e aprovado para o Novo Ensino Médio apresentam textos, explicações didáticas, atividades de leitura e de argumentação, de modo que definem não só o corpo de saberes considerados necessários às aulas de Língua Portuguesa, como também determinam a natureza do conhecimento construído em aula e fora dela. Confrontados, assim, esses dois mundos, frequentemente, são apresentados como incomunicáveis e impenetráveis: o da cultura e o da vida, ou, segundo Bakhtin (2017b, p. 43), “o mundo no qual se objetiva o ato da atividade de cada um e o mundo em que tal ato realmente, irrepelivelmente, ocorre, tem lugar”.

2 A relação entre arquitetônica e cronotopo em Ser Protagonista

Pesquisas de manuais escolares de língua materna reconhecem quatro de suas funções (Choppin, 2004): (i) referencial, de suporte privilegiado de conhecimentos, técnicas ou habilidades; (ii) instrumental, de colocar em prática métodos de aprendizagem, propondo exercícios ou atividades; (iii) ideológica-cultural, de vetor de valores de língua e de cultura; e (iv) documental, de fornecer um conjunto de textos icônicos para determinada sociedade. A atenção tem sido voltada, desse modo, para os objetos de ensino, muitas vezes, em uma “vigilância epistemológica” (Bunzen, 2005, p. 12) das transposições didáticas de conceitos linguísticos e pedagógicos, que não esboça, necessariamente, uma direção metodológica para se refletir sobre os sentidos construídos nas *relações interativas* entre os textos apresentados, as explicações fornecidas pelos autores do manual escolar, os boxes e as atividades.

A partir da noção de arquitetônica (Bakhtin, 2011, 2017b, 2018), é possível percorrer um caminho metodológico para a análise do *todo* da seção de leitura, permitindo explorar as tensões que perpassam cada elemento da seção, valorizando, ao mesmo tempo, pontos de vistas projetados sobre o tema em foco – as culturas juvenis e o consumo –, e sobre o objeto de ensino – a argumentação. O termo arquitetônica, pois, que se refere a uma unidade de sentido, conforme a discussão desenvolvida por Clark e Holquist (2008, p. 35), pode remeter à “edificação, onde tem a ver com mensurações efetivas, proporções de pedras e madeira reais e a infinita variedade que podem assumir em construções específicas”. Na obra de Bakhtin, no entanto, diz menos respeito à “arquitetura do edifício situado no espaço e pronto para ser usado” (Machado, 2010, p. 1), cujo significado – no singular – é *dado*, que a um “espaço de construção, de movimento em que tudo se implica mutuamente e os elementos em ação interferem uns sobre os outros” (Machado, 2010, p. 1), cujos sentidos – no plural –, como em uma arena axiologicamente saturada, recebem um acabamento de um sujeito que assume seu lugar espacialmente, temporalmente e axiologicamente único em relação a eles.

Parte-se, assim, de um princípio epistemológico que traz o mundo dos sentidos na perspectiva antropocêntrica, com um diferencial: a singularidade da objetividade estética da unidade didática – o *todo* no plano de seleção e de organização da seção de leitura – está intrinsecamente ligada à participação insubstituível do autor do manual escolar no mundo, ao seu centro de valores único e à sua capacidade de significar, para o qual não há *álibi* (Bakhtin, 2017). Esse centro de valor do autor, ao mesmo tempo que é uma orientação estética, é uma *orientação ética*, que exige que o sujeito compreenda seu dever em relação à formação para o protagonismo juvenil e à argumentação – isto é, que há algo nelas por ser determinado por ele⁸.

⁸ Em *Para uma filosofia do ato responsável*, Bakhtin (2017) apresenta um problema comum do pensamento teórico da época moderna: a tentativa de fazer objetos de conhecimento teórico se passarem como um mundo dado, objetivo – atemporal, a-espacial e a-valorativo –, que não precisa ser responsabilmente reconhecido por uma unicidade participante. Para o filósofo russo, trata-se de um equívoco, porque mesmo a lógica formal desenvolvida no terreno do kantismo se revela apenas com a ação de reconhecimento da veracidade, a partir de um sujeito em defesa de leis internas a um domínio teórico, que se transformam em meio de defesa racional.

Reconhecer a responsabilidade pela singularidade – em relação a conteúdos, responsabilidade especial, e em relação ao seu próprio existir, responsabilidade moral (Bakhtin, 2017b), de modo que a responsabilidade especial seja um momento incorporado de uma única e insubstituível responsabilidade moral – é uma orientação ética imperativa da consciência do sujeito, que transforma o conhecimento humano teórico em ato esteticamente realizado (Bakhtin, 2017b).

Os textos (re)apresentados em um manual escolar, a despeito de seu contexto de produção, se incorporam às múltiplas funções que esse manual pode assumir. Passam a obedecer a um tempo-espaço escolar quando são divididos e hierarquizados em subseções, em boxes ou em fragmentos de textos em enunciados de atividades. Além disso, na unidade didática, eles não se encontram lado a lado, como se não percebessem uns aos outros. Articulam-se, confrontam-se, de tal modo que seria um equívoco isolar o texto verbal em detrimento do visual no manual escolar, tomando esse como uma mera ilustração, cujo objetivo seria facilitar a leitura daquele (*cf.* Campos, 2012). Na arquitetura, o autor dá *sentido* aos significados teóricos dos mundos da cultura e da vida pública, que “ganham corpo, enchem-se de sangue” (Bakhtin, 2018, p. 226), à medida que se tornam tematicamente visíveis em cronotopos.

O cronotopo é uma categoria de conteúdo-forma de acabamento da arquitetura que denota a materialização de tempo-espaço em torno do qual gravitam “as generalizações filosóficas e sociais, as ideias, as análises das causas e efeitos, etc.” (Bakhtin, 2018, p. 227). Na arquitetura, o tempo se adensa e ganha corporeidade, tornando-se visível no espaço, desvelando *valores*. O espaço, por sua vez, se intensifica e se incorpora ao movimento do tempo de diferentes modos, fornecendo um terreno para a concretização da vida humana. Desse modo, o cronotopo não corresponde a um léxico pertencente a um campo semântico de tempo e/ou espaço específico, mas encaminha-se para a compreensão de *como* o tempo se constitui no espaço na construção da obra e *como* o espaço organiza temporalidades – *como* o tempo-espaço se desenvolve e se transforma (Machado, 2010), marcando posicionamentos axiológicos.

Todo significado do “conhecimento humano teórico *possível*” (Bakhtin, 2017, p. 108, grifo nosso) só tem sentido como conhecimento do homem histórico *real* se é incluído num campo de existência espaço-temporal. “Consequentemente, qualquer entrada no campo dos sentidos só se concretiza pela porta dos cronotopos” (Bakhtin, 2018, p. 236). Trata-se de “um conceito para engajar a realidade” (Clark; Holquist, 2008, p. 296) que, ao mesmo tempo que reflete modos historicamente situados de conceber o mundo e o homem que o habita, os *refrata*, isto é, constrói diversas interpretações (refrações):

Há uma aguda e categórica linha fronteira entre o mundo real como fonte de representação e o mundo representado. O cronotopo é uma ponte, não um mundo, entre os dois mundos. A linguagem não é uma casa de prisão estática, mas uma correia de transmissão constantemente ativada: dos efetivos cronotopos de nosso mundo [...] emergem os cronotopos refletidos e criados no mundo representado (Clark; Holquist, 297).

Se dos efetivos cronotopos de nosso mundo emergem os cronotopos refletidos e criados no mundo representado, esses, por sua vez, selecionam, organizam, relacionam e *recriam* os efetivos cronotopos de nosso mundo, os atualizando em unidades arquitetônicas construídas de forma não só responsiva, como também responsável. Não se trata, desse modo, de uma categoria de conteúdo-forma replicável e previsível, que instaura correlações logicamente necessárias na arquitetura. Inscreve-se, antes, num projeto teórico-metodológico que oferece uma alternativa à análise científica mecânica, na medida em que busca descrever *acontecimentos* ético-estéticos, organizados e desenvolvidos pela *unidade tensamente ativa* construída pelo autor, localizada em um espaço-tempo particular.

Esse tempo-espaço particular só parece restrito – “singular acidental” (Bakhtin, 2017, p. 109) ou *particularizante* – se contraposto a uma “vida de todo um mundo infinito inteiro na sua totalidade, que pode ser conhecido somente objetivamente” (Bakhtin, 2017, p. 109). Isso quer dizer que a irrepetibilidade dos conteúdos-sentidos construídos em formas arquitetônicas não os torna menos válidos:

É um triste equívoco, herança do racionalismo, imaginar que a verdade [*pravda*] só pode ser a verdade universal [*istina*] feita de momentos gerais, e que, por consequência, a verdade [*pravda*] de uma situação consiste exatamente no que esta tem de reprodutível e constante, acreditando, além disso, que o que é universal e idêntico (logicamente idêntico) é verdadeiro por princípio, enquanto a verdade individual é artística e irresponsável, isto é, isola uma dada individualidade. No materialismo isso leva à unidade teórica do ser: é uma espécie de substrato estável, igual a si mesmo e constante, uma unidade passiva <?> inteiramente dada, ou uma lei, um princípio, uma força, que permanecem idênticos a si mesmo. No idealismo, isso leva à unidade teórica da consciência: eu sou uma espécie de princípio matemático unitário da série da consciência, porque esta deve antes de tudo ser constituída pela identidade, concebida como igual a si mesma (Bakhtin, 2017, p. 92).

Investigar os cronotopos, desse modo, é se debruçar sobre “*procesos dinâmicos* de la cultura y de su extrema sensibilidad para interpretar los momentos críticos de la historia” (Arán, 2006, p. 74-75, grifo nosso). O cronotopo se opõe à “concepción kantiana del tiempo y del espacio [...] como formas puras de la conciencia del hombre” (Arán, 2006, p. 60) e permite acessar representações do mundo da cultura, do trabalho, do entretenimento, da vida pessoal e da vida pública no manual escolar como representações acessíveis a coparticipantes de uma parcela da existência, que conhecem, compreendem e, sobretudo, *avaliam* esses mundos, a partir de excedentes de visão distintos, mas sempre um sempre em relação ao outro.

Em “As formas do tempo e do cronotopo no romance”, Bakhtin (2018) descreve como, no âmbito de uma única obra e nos limites da criação de um autor, podem ser observados vários cronotopos que se interrelacionam:

Os cronotopos podem incorporar-se uns aos outros, coexistir, entrelaçar-se, permutar-se, confrontar-se, contrapor-se ou encontrar-se em inter-relações mais complexas. [...] O caráter geral dessas inter-relações é *dialógico* (na ampla acepção do termo). (Bakhtin, 2018, p. 229, grifos do autor).

O cronotopo como categoria de conteúdo-forma, portanto, desvela como a experiência humana do tempo-espaço ocorre menos de forma linear e cronológica que em simultaneidades. Como categoria de conteúdo-forma *da arquitetônica* do manual escolar, indica que esse não é como um edifício estático (Machado, 2010). Encontra-se em relações produtoras de sentido com outros cronotopos, promovendo, no *todo*, determinado tipo de participação social e de ética para o Novo Ensino Médio.

3 Leitura da publicidade: ensino da argumentação para quê?

Em *Ser protagonista: a voz das juventudes*, os autores têm como objetivo a formação de um estudante “protagonista das transformações necessárias às múltiplas realidades e contextos” (Moreno *et al.*, 2020, p. 3). A obra está organizada em seis unidades temáticas e apresenta textos de diferentes campos sociais, a fim de desenvolver os quatro eixos do ensino: leitura, produção de texto, análise linguística/semiótica e oralidade.

Neste artigo, o propósito é analisar o alcance ético do conhecimento construído na leitura e nas atividades didáticas referentes ao gênero argumentativo *unboxing* dentro dessa obra. Para tanto, selecionou-se como objeto de análise a seção “Sua leitura 1” do capítulo 1 – “Consumidor ou consumista: quem sou eu?”, que ganha uma justificativa na “Introdução”:

[...] [na] importância de abordarmos de forma crítica o tema consumismo e refletirmos sobre as estratégias persuasivas utilizadas pela publicidade, de modo a adotar uma postura mais consciente e crítica. Essa criticidade, necessária para a compreensão do conteúdo dos mais variados textos, também é importante para uma participação mais ativa na sociedade (Moreno *et al.*, 2020, p. 68, colchete nosso).

Essa proposta de formação do estudante a participar de forma ativa na sociedade se desenvolve de maneira fragmentada e, algumas vezes, sem considerar o jovem recém-chegado ao ensino médio. O título do capítulo “Consumidor ou consumista: quem sou eu?” sugere uma escolha binária, marcada pelo uso da conjunção alternativa *ou*. O aluno é colocado em uma situação de pouca mobilidade, uma vez que lhe são oferecidas somente duas possibilidades: identificar-se como alguém que compra ou como quem consome excessivamente. Ao apresentar esse título, aquele que não compra está excluído. Ao associar essa temática a uma proposta didática em torno do texto argumentativo, esse aluno acaba, por consequência, também sendo excluído do debate central da unidade: o protagonismo juvenil.

No todo arquitetônico da seção, a tensão se materializa tanto nos posicionamentos apresentados nos textos para leitura – no *que* foi escolhido como objeto de estudo –, quanto no encaminhamento didático dado à leitura desses textos – no *como* o conhecimento acerca desses textos e da argumentação é construído ao longo da seção. O cronotopo, fórmula amálgama de espaço-tempo-valores, evidencia as tensões que submergem da seção.

Em “Texto 1”, a leitura de um vídeo de *unboxing* publicado em 2 de maio de 2018 no canal de YouTube *The nerd* apresenta uma imagem modificada da plataforma de

compartilhamento de vídeos. Nesse processo de alteração do real em circulação, ocorre a tensão, apresentada a seguir.

Figura 1. Captura de tela de *unboxing* do canal *The nerd* (2018)



Fonte: Moreno *et al.* (2020, p. 69).

De um lado, o texto verbovisual parece familiar ao aluno. De outro, simula a captura de tela feita durante a reprodução do *unboxing*. A modificação pode ser identificada facilmente: o título do vídeo no *YouTube* “UNBOXING TÊNIS DC - GUSTAVO DANONE É MEU NOVO CANAL!” passa para “UNBOXING TÊNIS DC BATMAN E LIGA DA JUSTIÇA. Na proposta de recuperar o contexto de produção, de recepção e de circulação do vídeo para o aluno, acaba incluindo, assim, uma significativa alteração do corpo editorial.

Abaixo do texto verbovisual, há um boxe com breves informações do influenciador digital Gustavo Danone (em 2018, com 26 anos), que divulga o “universo *nerd*” (Moreno *et al.*, 2020, p. 69) nas suas várias redes sociais. Essas informações postas em destaque após o texto principal introduzem Danone como voz de autoridade para o texto dele em seguida. Na página seguinte, a transformação da imagem de captura de tela em transcrições de alguns trechos do vídeo segue as normas do Projeto da Norma Urbana Linguística Culta (NURC), utilizadas por pesquisadores em Ciências da Linguagem brasileiros para analisar textos orais. Os sinais de marca de entonação, de expressão, de pausa, de prolongamento, sem nenhuma explicação da materialidade, acabam sem construir sentido para o aluno.

A proposta de leitura de “Texto 2” se organiza em uma composição entre o anúncio publicitário de um tênis de corrida da marca Mizuno e um boxe com informações sobre a agência publicitária responsável pela campanha (data de fundação, prêmios recebidos). As questões de leitura dessa subseção trazem dois confrontos: entre um conhecimento pré-

construído e um conhecimento construído na seção de leitura; e entre um mundo de crenças pessoais e mundo de conhecimentos bem fundamentados.

Figura 2. Anúncio publicitário de tênis Mizuno (s/d)



Fonte: Moreno *et al.* (2020, p. 70).

O contexto em que o texto publicitário circula foi retirado, e a proposta é que o aluno deduza esse espaço: “Em que tipo de veículo de comunicação você imagina que esse anúncio foi publicado originalmente?” (Moreno *et al.*, 2020, p. 71). Nessa pergunta, exige-se um conhecimento prévio de lugares em que a propaganda do tênis Mizuno circula, marca japonesa tradicional associada a calçados de alta qualidade. A proposta de leitura em torno de famosos e marcas famosas, desse modo, impossibilita o aluno a um protagonismo ético, uma vez que só há duas possibilidades oferecidas: ou você conhece e compra ou você segue quem prescreve a compra. Nesse sentido, a pergunta para a compreensão da leitura acaba por reforçar a desigualdade social.

Essa condução que pressupõe conhecimento prévios prossegue em “Unboxing: uma forma contemporânea de publicidade”, nas dezenove questões que têm como foco o primeiro texto. Nas questões 1 e 2, o aluno deve inferir o que é um vídeo de *unboxing*, a partir de seus conhecimentos prévios de inglês. Só depois, o boxe “Repertório” esclarece o que a palavra estrangeira pode significar no contexto dos *youtubers*:

ato de descaixotar ou de abrir uma embalagem contendo um produto comprado virtualmente ou recebido como presente. Esse ato de descaixotar, de apresentar a embalagem e o produto e de descrever as sensações de quem o recebeu começou a ser filmado por jovens e divulgado em suas redes sociais. Assim, unboxings são gêneros discursivos que se utilizam de múltiplas linguagens, como imagens, textos verbais orais e escritos, em formato de vídeo. São, em geral, produzidos com

recursos digitais de gravação de áudio e imagens tanto de uso pessoal como profissional (Moreno et al., 2020, p. 72).

A definição de *unboxing* apresentada pelos autores visa à objetividade e à clareza de um verbete no uso do presente do indicativo. Mas ainda que indique algumas condições de produção do texto apresentado em “Texto 1”, como recursos digitais de gravação de áudio e de imagem, apaga uma tensão fundamental no gênero: registra-se o desempacotamento de um bem comprado e narrado de forma pessoal e detalhada, frequentemente, como justificativa para um gasto elevado em um *item de luxo* (cf. Orlandini et al., 2021). Os primeiros vídeos deste tipo surgiram há mais de uma década, ligados a produtos de alta tecnologia, segundo Sato (2021). Atualmente, muitas outras categorias de produtos são desembalados em vídeos de *unboxing* – como os tênis de colecionador de Gustavo Danone, pelos quais o *youtuber* pagou R\$215,00 em 2018. De todo modo, a escolha por esse gênero na seção de leitura distancia o estudante que não pode participar desse mundo de consumo da possibilidade de participar de um mundo do entretenimento, a despeito de seu potencial participativo e colaborativo, conforme a BNCC (Brasil, 2018).

Assim como as questões 1 e 2, as questões 3, 4 e 5 partem da ativação de conhecimentos pré-construídos. Nesse último caso, no entanto, há também um conhecimento construído na seção: passa-se pela localização de informações e pela produção de inferências. Pressupondo-se que o aluno pôde refletir com autonomia acerca das condições de produção do texto apresentado em “Texto 1” e que ele entenda o que significa *multimodalidade* – conceito não explicado em unidades anteriores –, os autores exigem que ele responda a três questões sobre o vídeo do YouTube: “De acordo com *as pistas* dadas no unboxing, para quem ele foi produzido?”; “é um exemplo de texto multimodal?”; “foi produzido e publicado de forma espontânea?” (Moreno et al., 2020, p. 71, grifo nosso).

Na questão 6, a construção de conhecimento no todo arquitetônico passa da produção de inferências à competência de produzir generalizações. O aluno deve preencher uma tabela com as ações de Gustavo Danone em três momentos do vídeo – introdução, desenvolvimento e conclusão. Privilegia-se, assim, a forma, a classificação replicável, o conhecimento teórico de um mundo atemporal e a-espacial. Em seguida, na questão 7, o aluno deve revelar a intenção do *youtuber* ao pedir que seus internautas lhe deem um *like*, compartilhem seu canal no *Facebook* e acessem seu *Instagram*, relacionando-a à profissão influenciador digital. A leitura, desse modo, é uma revelação de dados criados pelo autor, de um mundo *dado*, reproduzido em uma mensagem a ser decodificada, que não precisa ser responsabilmente reconhecido pela unicidade participante do aluno leitor.

Tanto a atemporalidade e a-espacialidade da generalização quanto a leitura reduzida à revelação de dados conferem à voz do *youtuber* autoridade. Nas questões 8 a 13, continua-se a apresentar a voz de Gustavo Danone como exemplar. O objetivo é identificar adjetivos utilizados por Danone para descrever os tênis e listar os argumentos apresentados por ele “para despertar no internauta a vontade de adquirir os tênis”. Em contraposição, nas questões 18 e 19,

as perguntas dirigidas ao estudante abordam o seguinte: *Sob seu ponto de vista*, por que as pessoas postariam *unboxings* nas redes sociais? Como se pode avaliar o número de visualização e o número de *likes* do vídeo? Designa-se, dessa maneira, ao estudante, um mundo de crenças pessoais, cujo tempo-espaço é particularizante ao ser comparado ao tempo-espaço pretensamente a-temporal e a-espacial da voz de autoridade apresentada pelo manual escolar – assim, não se exige dele a construção de argumentos a partir da multimodalidade e de recursos extralinguísticos, como o fez Gustavo Danone.

Na questão 14, o aluno deve ordenar os argumentos encontrados no texto “do mais fraco para o mais forte”, tomando ele mesmo “como referência de consumidor” (Moreno et al., 2020, p. 73). Caso não seja capaz de cumprir com essa tarefa, contudo, o estudante se revelará que não possui a competência de realizar aprendizagens significativas por si mesmo – descobrindo, adquirindo e construindo o conhecimento sozinho, de modo autônomo – como também atestará sua distância de um mundo de consumo. No binômio consumidor ou consumista presente no título do capítulo, é como se o aluno se fizesse inexistente.

Sua participação no mundo da cultura (mundo do manual escolar) e sua identidade no mundo da vida pública (mundo do consumo) continuam a ser testadas em três perguntas – 15, 16 e 17 –, envolvendo vários aspectos com foco na linguagem do vídeo. A essas perguntas segue o boxe “É bom lembrar”, que define “recursos extralinguísticos” como uma complementação “[d]os enunciados [qu]e facilitam a comunicação com o interlocutor, auxiliando na construção dos sentidos do texto” (Moreno et al., 2020, p. 73). Nesse conjunto de perguntas e boxe, refere-se à análise da entonação de Gustavo Danone, sua postura corporal, expressão facial, o registro utilizado pelo *youtuber*. Sem orientação prévia desse tipo de estudo de texto, coloca-se um obstáculo para o estudante ler e interpretar de modo responsável o *unboxing*.

Do lado direito das atividades, há o boxe “Para explorar”, com indicação do filme norte-americano *Um senhor estagiário*, de 2015. A sinopse indica se tratar de “uma jovem e bem-sucedida empresária, proprietária de um site de venda de roupas” (Moreno et al., 2020, p. 73). Abaixo do texto, o cartaz do filme traz a atriz Anne Hathaway de vestido vermelho, andando de forma impositiva, em contraste com seu estagiário, Robert de Niro, de azul escuro e atrás dela, ressaltando positivamente a auto responsabilização pelo desenvolvimento econômico-social da empresária.

No entrecruzamento didático das perguntas 15, 16 e 17 e da leitura do boxe “Para explorar”, a valorização do mundo do consumo é associada à qualidade dos serviços prestados pela empresa, a ponto de “mostrar aos funcionários como embalar o produto, de modo que o cliente tenha uma experiência agradável ao receber a mercadoria” (Moreno et al., 2020, p. 73). No mundo dessa visão de auto responsabilização, a aprendizagem é individual, voltada para si mesmo e muito distante dos compromissos éticos. Está em jogo construir uma interpretação unívoca, quando a realidade é dispare, contraditória, com inúmeras contradições e confrontos de valorações e interesses sociais.

Em seguida às questões apresentadas, a subseção intitulada “Anúncio publicitário: uma conhecida forma de publicidade” traz perguntas referentes ao anúncio da Mizuno (“Texto 2”) – da 20 a 29. A sistemática didática da subseção anterior se repete nas perguntas 20, 21 e 22. A pergunta 20 exige a identificação do público-alvo na imagem do anúncio. Novamente, a empreitada está delegada ao estudante: exige-se dele um conhecimento prévio. As questões 21 e 22 pedem que ele aponte as intenções do anunciante do tênis na forma como o apresenta, conduzindo-o a uma leitura como revelação de dados criados pelo autor, que compõem um mundo *dado*, que não precisa ser responsabilmente reconhecido pela unicidade participante do aluno leitor.

As perguntas 23, 24 e 25 são questões de análise linguística e focam no *slogan* “Só a gente estuda tanto o seu corpo antes de fazer um tênis”. O aluno deve identificar que argumento é apresentado nesse slogan para convencer o público a comprar o produto; como o *slogan* demonstra que o fabricante do tênis se diferencia dos demais fabricantes; e como o *slogan* se dirige diretamente ao leitor do anúncio. Não se explica, contudo, o que é um slogan, nem se demonstra como diferentes materialidades linguísticas constroem diferentes sentidos nesse gênero. Insiste-se, assim, na construção individual do conhecimento, em que apoiado na cogito, certeza interna que possibilita aplicar verdades para resolver problemas, o aluno poderia ler e interpretar sentidos responsabilmente. Nesse percurso, no entanto, lhe é colocado um entrave: parte-se da ativação de conhecimentos que o manual escolar não oferece.

No boxe “É bom lembrar”, define-se o anúncio publicitário como um texto que utiliza diferentes linguagens para promover um produto ou serviço:

Para isso, valem-se de um argumento (conceito) que visa persuadir o consumidor, fazendo uso da *função conativa* da linguagem, também chamada de *função apelativa*, caracterizada pela intenção de convencer o interlocutor sobre uma ideia ou a realizar uma ação. Observa-se o uso dessa função quando se emprega, por exemplo, a segunda ou terceira pessoa do singular ou do plural para falar diretamente com o interlocutor (Moreno *et al.*, 2020, p. 74, grifos do autor).

Para esse boxe, que remete às funções da linguagem da Teoria da Comunicação de Jakobson – à classificação replicável, às definições atemporais e a-espaciais –, há quatro perguntas. Na primeira, questão 26, o aluno deve identificar qual é a “afirmação correta” (Moreno *et al.*, 2020, p. 75) entre quatro, acerca do contexto de produção do anúncio publicitário. Na segunda, questão 27, ele deve identificar “qual das linguagens empregadas (a verbal ou a visual) produz maior impacto no leitor” (Moreno *et al.*, 2020, p. 75). Em ambos os casos, não se relaciona a linguagem do texto em estudo com o seu respectivo contexto de produção ou de recepção. Desse modo, é como se o contexto fosse mero cenário, no qual se desenvolvem práticas da vida social, explicadas de forma mecânica e causal, em uma coisificação do homem e de sua posição semântica no mundo.

Tanto as questões 28 e 29, sobre a linguagem verbovisual empregada pelo *youtuber*, quanto a subseção “Estabelecendo relações entre textos”, que apresenta três perguntas e um boxe, exigem do aluno a leitura e a interpretação responsável pelos sentidos, ou seja, a

construção de um conhecimento a partir de um espaço-tempo axiologicamente singular, para a qual ele não foi preparado ao longo da seção de leitura. Apesar do título da subseção, apenas a primeira questão, pergunta 30, relaciona os textos apresentados anteriormente pela seção. Essa pede que o aluno indique e compare os aspectos dos tênis destacados em cada um dos textos, relacionando-os com seus respectivos interlocutores. A questão 31 exige que o estudante identifique a área do conhecimento com a qual o anúncio do tênis Mizuno dialoga. Já a questão 32 lhe propõe uma pesquisa: ele deve procurar dois anúncios que estabeleçam diálogo com a área de Arte e deve fazer uma análise comparativa.

No boxe “O que você pensa disto?”, foca-se na origem dos vídeos de *unboxing*. Pergunta-se ao aluno: Podem ser considerados uma forma de publicidade? Se sim, devem ser controlados por órgãos reguladores da propaganda infantil? Por quê? Se por um lado, como nas questões 18 e 19, requer-se a opinião do estudante, por outro, diferentemente dessas questões, o boxe exige uma justificativa para o ponto de vista expresso. No todo arquitetônico da seção de leitura, no entanto, há uma ausência de direcionamento para a fundamentação de posicionamentos, já que identificar e avaliar argumentos não necessariamente forma um argumentador – ao contrário, pode levar ao mero conhecimento de estruturas e de esquemas e/ou à reprodução de vozes de autoridade.

Na seção “Sua Leitura 1” do capítulo 1, “Consumidor ou consumista: quem sou eu?”, de *Ser protagonista: a voz das juventudes* (Moreno *et al.*, 2020), podem ser identificados três distintas formas de participação nas atividades didáticas, relacionadas a diferentes cronotopos:

1. passiva, que reproduz esquemas e discursos alheios, revestidos de autoridade por um tempo-espaço pretensamente objetivo, atemporal e a-espacial – relacionado às categorias linguísticas replicáveis, à revelação de dados recriados pelo autor, ao contexto como mero cenário e ao mundo de fatos objetivos;
2. ativa, com exigência de conhecimentos prévios, pois a seção não visa a proporcionar condições para todos os estudantes defenderem seus pontos de vista, reivindicarem e consolidarem seus direitos civis e políticos, conforme se idealiza desde o período de redemocratização do país. Essa forma de participação é fundada em um tempo-espaço singular, espaço da leitura e da interpretação responsáveis pelos sentidos apreendidos, feitas pela orientação imperativa do leitor e do espaço de formulação de opinião, bem como da argumentação;
3. ativa, mas independente do diálogo com a leitura realizada – relativa a um mundo de crenças pessoais, que contrasta com um mundo objetivo e que não exige justificativas, fundada, desse modo, em um tempo-espaço particularizante.

Considerações finais

A compreensão da seção de leitura como um todo arquitetônico possibilita identificar relações tensamente construídas entre cronotopos e formas de participação na atividade didática, cujos sentidos ultrapassam os limites da aula de língua portuguesa. Eles exprimem posicionamentos acerca das culturas juvenis, do consumo e do protagonismo juvenil.

LINHA D'ÁGUA

As culturas juvenis, na verdade, são representadas como uma única cultura ligada ao consumo: ou você é consumidor ou você é consumista e é preciso conhecer quem consome. A seção não considera aqueles que não fazem parte desse mundo de consumo. O consumo – de produtos supérfluos, já que estão em destaque tênis de marcas exclusivas, ora porque têm edição limitada para colecionadores, ora porque têm tecnologia elaborada a partir de estudos sobre o corpo humano – é desejável, porque permite se aproximar da voz de autoridade de quem argumenta (ou reproduzi-la); torna possível participar ativamente das propostas de leitura que exigem um conhecimento prévio; e confere o status da auto responsabilização pelo seu desenvolvimento, tal qual o da personagem de Anne Hathaway. Desse modo, o protagonismo juvenil é limitado, quando não é inexistente.

O cronotopo particularizante em oposição ao cronotopo pretensamente atemporal, a-espacial e a-valorativo localiza o estudante que não pôde identificar fatos objetivos ou que não tem afinidade com um conhecimento teórico universal, estritamente, no mundo das crenças pessoais. O contraste entre o cronotopo singular e os cronotopos particularizante e pretensamente atemporal, a-espacial e a-valorativo, por sua vez, revela que a argumentação, a defesa de um ponto de vista a partir de um centro único concreto, diz respeito somente àqueles que são capazes de receber uma formação que só pode ser recebida por quem têm a formação que a seção não fornece.

Apenas no caso em que a participação na atividade didática é ativa, fundada em um tempo-espço singular (tempo-espço da leitura, da interpretação responsável pelos sentidos apreendidos e da defesa do ponto de vista), é que se constrói uma ponte entre o ensino da leitura e o protagonismo juvenil nos campos da atividade humana. Essa ponte, contudo, tem um obstáculo: conhecimentos prévios, isto é, conhecimentos que o manual escolar não oferece. A seção, desse modo, não proporciona condições para todos os estudantes defenderem seus pontos de vista, se engajarem em questões de seu tempo-espço concreto, reivindicando e consolidando seus direitos civis e políticos, conforme se idealiza desde o período de redemocratização do país.

A unidade tensamente ativa da seção de leitura desvela, desse modo, tanto no quê – nos textos, nas categorias de leitura e de análise linguística – quanto no como – no encaminhamento didático que se dá a esses textos e a essas categorias em subseções, boxes e atividades – que o acabamento ético-estético que se dá ao tema do consumo e das culturas juvenis na seção é, ao mesmo tempo, epistemológico. Responde, pois, às perguntas: o que deve ser objeto de reflexão de um ensino de leitura voltado à formação do protagonismo juvenil? Como deve ser o ensino da argumentação e do posicionamento crítico? Qual é o perfil do aluno que participa do mundo da cultura, do trabalho, do entretenimento, da vida pessoal e da vida pública a que me dirijo nas escolhas e na organização da seção de leitura? Nesse sentido, na elaboração do manual escolar, não há teoria separada de prática.

Financiamento

Nathalia Akemi Sato Mitsunari agradece à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento de pesquisa de doutorado – bolsa nacional (nº do processo: 88887.928199/2023-00) e internacional (nº do processo: 88887.716701/2022-00).

Referências

- ARÁN, P. O. Nuevo diccionario de la teoría de Mijaíl Bajtín. Córdoba: Ferreyra Editor, 2006.
- BAKHTIN, M. O autor e a personagem na atividade estética. In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011, p. 3-194.
- BAKHTIN, M. Fragmentos dos anos 1970-1971. In: BAKHTIN, Mikhail. Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas. Organização, tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra. São Paulo: 24, 2017a.
- BAKHTIN, M. Para uma filosofia do ato responsável. Organização Augusto Ponzio e Grupo de Estudos do Gênero do Discurso – GEGE/UFSscar. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos, Pedro&João, 2017b.
- BAKHTIN, M. Teoria do Romance II. As formas do tempo e do cronotopo. Tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra. Organização da edição russa Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: 34, 2018, p. 11-236.
- Brasil. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e 11.494, de 20 de junho 2007; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEB, 2018.
- Brasil. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 2000.
- BRETON, P.; GAUTHIER, G. História das teorias da argumentação. Tradução Maria Carvalho. Lisboa: Editorial Bizâncio, 2001, p. 17-48.
- CAMPOS, M. I. B. A questão da arquitetura em Bakhtin: um olhar para materiais didáticos de língua portuguesa. Filologia e linguística portuguesa, n. 14, v. 2, p. 247-263, 2012. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v14i2p247-263>.
- CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Educação e pesquisa, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000300012>.
- CHARTIER, A.-M.; HÉBRARD, J. Discursos sobre a leitura (1880-1980). Tradução Osvaldo Biato e Sérgio Bath. Revisão técnica Maria Thereza Fraga Rocco. São Paulo: Ática, 1995.
- CLARK, K.; HOLQUIST, M. Mikhail Bakhtin. Tradução J. Guinsbug. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- CORRÊA, M. L. G. Da leitura à produção do texto: uma modalidade de ensino de redação. Alfa, v. 36, p. 25-38, 1992. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3903>. Acesso em: 20 abr. 2023.
- COSTA, C. G. dos S. BNCC, flexibilização curricular e protagonismo juvenil: movimentos atuais de construção do ensino médio brasileiro a partir da lei 13.415/2017. Margens, v. 14, n. 23, p. 43-60, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18542/mri.v14i23.9510>.

DELORS, J. A educação ou a utopia necessária. In: UNESCO. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. Revisão Reinaldo de Lima Reis. Brasília: UNESCO, 2010.

FIGUEIREDO, L. I. B. de. Gêneros discursivos/textuais e cidadania: um estudo comparativo entre os PCN de língua portuguesa e os Parâmetros em Ação. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

FIORIN, J. L. Para uma história dos manuais de Português: pontos para uma reflexão. Scripta, v. 3, n. 4, p. 151-161, 1999. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/10283>. Acesso em: 24 abr. 2023.

GERALDI, J. W. Por que práticas de produção de textos, de leitura e de análise linguística? In: SILVA, L. L. M. da; FERREIRA, N. S. de A.; MORTATTI, M. do R. L. (Orgs.). O texto na sala de aula: um clássico sobre o ensino de língua portuguesa. Campinas: Autores Associados, [1995] 2014. p. 207-221.

LAJOLO, M. P. Educação e cidadania. Jornal da Tarde, São Paulo, p. 4 - 4, 25 nov. 1995.

MACHADO, I. A questão espaço-temporal em Bakhtin: cronotopia e exotopia. In: PAULA, L. de.; STAFFUZA, G. (Orgs.). Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável. São Paulo: Mercado de Letras, 2010, p. 1-19.

MAIA, T. de A. Civismo e cidadania num regime de exceção: o conhecimento histórico ensinado e seus usos políticos na ditadura civil-militar (1969-1985). In: XXVII Simpósio Nacional de História, 2013, Natal. Anais. São Paulo: ANPUH, 2013, v. 1, p. 1-13.

MORENO, A.; ALENCAR, A. G. de; MARCHETTI, G.; GONÇALVES, L. B.; CLETO, M.; SOUSA, W. Ser protagonista: a voz das juventudes. Língua portuguesa. São Paulo: SM, 2020.

MOSCA, L. do L. S. Velhas e novas retóricas: convergências e desdobramentos. In: MOSCA, L. do L. S. (Org.). Retóricas de ontem e de hoje. São Paulo: Humanitas, 1997, p. 18-54.

ORLANDINI, R.; PERUZZO, A.; PETRY, I. R.; SILVA, N. S. A jornada por uma Birkin: os rituais de consumo na constituição de sentidos da bolsa. In: PEREZ, C.; TRINDADE, E. (Orgs.). Cultura (i)material e rituais de consumo. São Paulo: ECA-USP, 2021, p. 65-83.

PALMA, D. V.; FRANCO, M. I. S. M. A década de 1980: suas características principais. In: BASTOS, N. M.; PALMA, D. V. (Orgs.). Língua Portuguesa na década de 1980: linguística, gramática, redação e educação. São Paulo: Terracota, 2018, p. 9-28.

PASSEY, D.; HOBRECHT, P. ICT and the Development of a Cross-national Curriculum. In: WATSON, D., Andersen, J. (Orgs.). Networking the Learner. Boston: Springer, 2002, v. 89, p. 835-842. Disponível em: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-0-387-35596-2_84#citeas Acesso em: 20 ago. 2022.

PAVEAU, M.-A. L'Analyse du Discours Numérique. Dictionnaire des formes et des pratiques. Paris: Hermann Éditeurs, 2017.

ROJO, R. H. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: Um retorno ao trivium? In: SIGNORINI, I. (Org.). [Re]Discutir texto, gênero e discurso. São Paulo: Parábola, 2008, p. 73-108.

ROJO, R. H. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. São Paulo: Rede do Saber/CENP-SEE-SP, 2004.

ROLDÃO, M. do C. O lugar das competências no currículo – ou o currículo enquanto lugar das competências? Educação Matemática Pesquisa, v. 11, n. 3, p. 585-596, 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/2833>. Acesso em: 15 jan. 2023.

SATO, S. Rituais de ciberconsumo e os unboxing vídeos. In: PEREZ, C.; TRINDADE, E. (Orgs.). Cultura (i)material e rituais de consumo. São Paulo: ECA-USP, 2021, p. 258-269.

SILVA, R. R. D. da. A questão do protagonismo juvenil no Ensino Médio brasileiro: uma crítica curricular. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, v. 31, n. 118, p. 1-22, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362022003003427>.

SOARES, M. A importância da leitura no mundo contemporâneo. Ozarfaxinars, n. 16, p. 1-13, 2010. Disponível em: https://www.cfaematosinhos.eu/Ed_ozarfaxinars_n16.htm. Acesso em: 07 jun. 2023.

SOARES, M. B. Universidade, Cidadania e Alfabetização. Caminhos, Belo Horizonte, n.1, p. 37-41, 1990.