

De Austin a Rabatel: uma análise pragmático-enunciativa de propostas de produção textual em livros didáticos

From Austin to Rabatel: a pragmatic-enunciative analysis of textual production proposals in textbooks

Guilherme Brambila¹
Jefferson Fernandes²

Resumo: O presente trabalho visa evidenciar o potencial analítico da associação entre a teoria dos atos de fala, de J. L. Austin ([1962] 1990), e a teoria do ponto de vista, de Alain Rabatel (2016), para a análise de propostas de produção textual em livros didáticos. Buscou-se mostrar que a articulação entre esses arcabouços teóricos é capaz de ampliar a compreensão das propostas de atividade para além de descrições operacionais, revelando concepções de ensino e aprendizagem de escrita subjacentes a elas. O referencial teórico foi composto por estudos sobre atos de fala (Austin, [1962] 1990), ponto de vista (Rabatel, 2015, 2016; Cortez, 2011a, 2011b; Carmo, Costa e Cortez, 2026) e escrita (Koch e Elias, 2010; Geraldi, 2015; Lopes, 2025). A análise das atividades extraídas dos livros didáticos é conduzida por uma metodologia qualitativa. Os resultados indicam que a sequência editorial proposta não implica, necessariamente, complexidade crescente na abordagem dada ao ensino da escrita. Essa constatação ratifica a relevância da articulação teórica proposta para a análise crítica de materiais didáticos e para a reflexão sobre práticas de ensino de escrita nas aulas de língua portuguesa.

Palavras-chave: Atos de fala. Ponto de vista. Produção textual. Livro didático. Ensino.

Abstract: This work aims to highlight the analytical potential of combining J. L. Austin's ([1962] 1990) Speech Acts theory with Alain Rabatel's (2016) point of view theory towards the analysis of textual production proposals in textbooks. It seeks to evidence that the articulation between these theoretical frameworks can broaden the understanding of activity proposals beyond operational descriptions, as well as reveal teaching and learning conceptions of writing. The framework includes theoretical studies on Speech Acts (Austin, [1962] 1990), point of view (Rabatel, 2015, 2016; Cortez, 2011a, 2011b; Carmo, Costa & Cortez, 2026), and writing (Koch & Elias, 2010; Geraldi, 2015; Lopes, 2025). The analysis extracted tasks from textbooks is based on a qualitative methodology. The results indicate that the proposed editorial sequence does not necessarily imply greater complexity in the teaching approach on writing. This finding confirms the relevance of this articulation for the critical analysis on teaching materials as well as for considerations on writing teaching practices in Portuguese language classes.

Keywords: Speech Acts. Point of view. Writing. Textbook. Teaching.

¹ Professor da Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Fortaleza, CE, Brasil. Endereço eletrônico: guilherme.brambila@ufc.br.

² Professor Efetivo de Língua Portuguesa da Prefeitura Municipal de Caucaia/CE, Secretaria Municipal de Educação (SME), Caucaia, CE, Brasil. Endereço eletrônico: professorjeffersonfernandes@gmail.com.

Introdução

A produção de textos no contexto escolar brasileiro é uma atividade comumente vivenciada por professores (sobretudo os de língua materna) e estudantes, bem como um objeto investigativo de diversos campos dos estudos da linguagem. Seja como instrumento de avaliação ou prática de interação social ampla, produzir textos na escola básica compõe uma rotina destacada, especialmente no currículo de língua portuguesa. No entanto, persiste um descompasso entre as formulações teóricas mais avançadas sobre o ensino da escrita, que a concebem como processo relacional situado, dialógico e crítico, e a materialidade de proposições em livros didáticos, que não raramente podem reduzir o texto a um conjunto de estruturas formais a serem reproduzidas.

Tal distanciamento suscita um problema de pesquisa relevante, o qual se endereça às concepções de linguagem, de texto e do papel do estudante em propostas de redação efetivamente oferecidas pelos compêndios didáticos. Conjuntamente, a referida questão permite que se reflita sobre os modos como tais proposições, ao instruírem a produção escrita, performam visões específicas pelo detalhamento de suas tarefas.

Diante disso, o presente artigo inscreve-se nessa investigação, ao eleger como objeto de análise duas propostas de produção de texto no gênero artigo de opinião extraídas da coleção didática *SuperAÇÃO*, da Editora Moderna. Especificamente, analisa-se uma proposta destinada ao 9º ano do Ensino Fundamental - Anos Finais (2022), e outra dirigida à 3ª série do Ensino Médio (2024).

A escolha por essa coleção obedece a um critério deliberado de comparabilidade, visto que se trata de um mesmo percurso editorial, concebido como sequencial para a educação básica, o qual propõe o trabalho com um mesmo gênero-alvo em duas etapas formativas distintas. Essa opção metodológica permite flagrar movimentos de continuidade ou ruptura nas perspectivas de ensino da escrita que se assumem, editorialmente, como articuladas.

Para se alcançar essa proposta de análise de natureza qualitativa, delimitou-se a ancoragem teórica em dois eixos aqui defendidos como convergentes. O primeiro é a teoria dos atos de fala, tal qual proposta por Austin ([1962] 1990), enquanto o segundo reside na teoria enunciativo-interacional do ponto de vista, conforme delineada por Rabatel (2016).

Especificamente, o percurso analítico que se segue não separa a descrição dos atos de fala da identificação dos pontos de vista, mas os integra em um movimento único. Busca-se, com isso, demonstrar que a perspectiva performativa da linguagem e a noção enunciativa de ponto de vista permitem compreender os objetos em questão para além de meras descrições de tarefas, assumindo-os como ações materializadas na linguagem que instituem práticas, definem papéis e orientam comportamentos relacionais com o texto no contexto específico do ensino escolar.

Em termos organizacionais, o presente artigo abordará na próxima seção o delineamento de afinidades entre a teoria dos atos de fala e o contexto de investigação selecionado. Sequencialmente, a próxima etapa terá o objetivo de evidenciar esse mesmo enlace pela teoria do ponto de vista. Após esse exercício de construção teórica, parte-se para a seção de análise, em que ambas as perspectivas serão postas em interface na discussão do *corpus* mencionado. Para findar, serão tecidas as impressões conclusivas na seção de considerações finais.

A produtividade da teoria dos atos de fala na investigação de propostas de redação

Nesta seção, propõe-se defender que a teoria dos atos de fala, tal qual proposta por Austin ([1962] 1990) e desenvolvida por seus comentadores, oferece um arcabouço conceitual produtivo para a análise de textos que instruem propostas de redação em livros didáticos, objeto do presente estudo, bem como possui uma disposição interativa com a teoria do ponto de vista, a ser trabalhada em etapa posterior. A tese que orienta a discussão é a de que a perspectiva performativa da linguagem (Austin, [1962] 1990) permite compreender tais enunciados não como meras descrições de tarefas, mas como ações materializadas na linguagem que instituem práticas, definem papéis e orientam comportamentos relacionais com o texto no contexto específico do ensino escolar. Vislumbra-se, assim, resgatar o potencial da teoria austiniana para examinar de que modo tais objetos performam e traduzem concepções de linguagem, de texto e de autor/interlocutor.

A contribuição fundamental de Austin para os estudos da linguagem reside naquilo que Ottoni (1998) denomina como visão performativa da linguagem. Em seu conjunto de palestras publicadas postumamente sob o título *How to do things with words* ([1962] 1990), Austin inaugurou uma ruptura com a tradição que compreendia a linguagem primordialmente como descrição da realidade.

Esse percurso é marcado por uma movimentação interna que, nas palavras de Rajagopalan (1990), ocorre em forma de espiral. Inicialmente, o filósofo britânico propôs uma distinção entre enunciados constativos, isto é, passíveis de avaliação por critérios de verdade ou falsidade, e enunciados performativos, os quais realizam a ação que enunciam. No entanto, como demonstrado por Arbo (2018, p. 186), “no decorrer de suas conferências, Austin percebeu que a dicotomia constativo/performativo era inadequada, pois um proferimento como ‘Está chovendo’ é, também, uma forma de realizar uma ação, seja alertar alguém para o fato, ou justificar o cancelamento de um compromisso”.

A superação dessa dicotomia leva à formulação do conceito de ato de fala total, que compreende três dimensões interdependentes. Austin ([1962] 1990, p. 147) dedica especial atenção a essa questão, esclarecendo a relação entre as dimensões analíticas e o fenômeno concreto:

O ato de fala total considerado em uma situação em sua totalidade é o único fenômeno real que estamos, em última análise, engajados em elucidar. De qualquer forma, os atos locucionários, ilocucionários e perlocucionários estão interligados de tal modo que cada um deles só pode ser isolado por um processo de abstração. O importante, entretanto, é que não devemos separá-los de forma radical.

Nesse bojo da proposta austiniana, estão dispostos os atos locucionários, os ilocucionários e os perlocucionários, explicitando que a relação do sujeito com a linguagem excede a mera aplicação instrumental do código e contempla a performatividade que se realiza no enlace da materialidade linguística com intencionalidades socialmente situadas, bem como efeitos de sentido engatilhados e desdobrados do ato. Nessa direção, a síntese de Marcondes (2012, p. 20) é esclarecedora, ao situar que “o ato locucionário é constituído, portanto, por convenções essencialmente linguísticas e logo variáveis de língua para língua; o ato ilocucionário por convenções sociais que instituem, por exemplo, a prática de prometer; e o ato perlocucionário é o efeito não convencional produzido pela promessa”.

Implica-se desse cenário alguns encaminhamentos pertinentes ao trabalho analítico de textos que instruem propostas de redação em livros didáticos, o *corpus* escolhido para o presente estudo. Se o objeto de análise é concebido como ato de fala total, e não apenas o enunciado em sua materialidade linguística, depreende-se que examinar uma instrução como “Escreva uma redação dissertativa sobre o tema proposto” exige considerar, além da estrutura sintática, sua força ilocucionária (o ato diretivo de ordenar ou solicitar), as convenções institucionais que a legitimam (a autoridade historicamente construída sobre o livro didático) e seus efeitos perlocucionários sobre o aluno (que pode sentir-se orientado, coagido ou desafiado pela tarefa).

No interior da teoria austiniana, o ato ilocucionário ocupa posição acentuada, pois é nele que se manifesta a força performativa da linguagem. Como esclarece Ottoni (1998, p. 36), “[a]ção, para Austin, tem um significado muito preciso pelo fato de ser um dos elementos constitutivos da performatividade. Para ele, a ação é uma atitude independente de uma forma linguística: o performativo é o próprio ato de realização da fala-ação”. Tal independência em relação à forma linguística é um dos aspectos mais desafiadores dessa vertente, mas também um de seus maiores potenciais para a análise em objetos diversos, sobretudo o escolhido para a presente investigação.

Em retomada às considerações de Arbo (2018, p. 187), “os atos ilocucionários são convencionais, pois possibilitam a existência de enunciados performativos sem que seja possível identificar uma forma gramatical para eles”. Com isso, depreende-se que a força ilocucionária de uma proposta de produção textual não se reduziria à presença ou ausência de determinados marcadores linguísticos, como o modo imperativo. Ela emerge, por outro lado, da interação entre o enunciado, o contexto institucional para o qual foi produzido (escola básica regular, comumente) e as convenções que regulam a relação entre livro didático, o estudante e a mediação advinda do professor em contexto.

A classificação posterior dos atos ilocucionários de Searle (1976), mencionada por Castim (2017), pode oferecer um horizonte analítico útil para a análise de propostas de redação. No contexto dos livros didáticos, os enunciados que instruem a produção textual configuram-se predominantemente como atos diretivos, pois buscam orientar o comportamento do aluno-escritor. No entanto, a análise da força ilocucionária desses enunciados pode revelar diferentes graus de diretividade, assim como diversas formas de

engajamento do aluno e concepções distintas sobre o que significa escrever na escola, especificamente dentro dos enquadres de um ordenamento acerca do que ou de como será escrito.

Um aspecto fundamental para a análise desse objeto reside na dimensão argumentativa inerente a todo ato de fala. Mari e Mendes (2008, p. 88) defendem que “argumentar deve ser visto como um metapredicado que orienta o uso de muitas dessas formas prefixais”, referindo-se aos diferentes padrões que servem para prefixar uma proposição, como os performativos, as atitudes proposicionais e os estados mentais. Conforme apontam os autores, “a argumentação pelo seu teor diverso [...] é um procedimento discursivo que deve ser explicitado em termos da efetivação do processo interlocutivo”. Sustenta-se desse posicionamento que, ao formular uma instrução para a produção textual, o livro didático, além de descrever uma tarefa, assume uma posição argumentativa sobre o que é escrever, sobre o papel do aluno e sobre os critérios que orientam a avaliação do texto produzido, a ser administrada por um professor ou por um avaliador. Por sua vez, essa última percepção ganha aprofundamentos ainda mais produtivos por meio do enlace da teoria do ponto de vista, escolhida para interface nesta proposta investigativa na próxima seção.

Austin ([1962] 1990), ao discutir a natureza convencional dos atos ilocucionários, estabelece uma aproximação fundamental entre argumentação e outros atos:

Dissemos que muitos atos ilocucionários levam, em virtude de uma convenção, a uma resposta ou sequela, que pode ter uma ou duas direções. Assim, podemos distinguir, por um lado, argumentar, ordenar, prometer, sugerir e pedir, e por outro lado oferecer, perguntar a alguém se deseja algo, e perguntar “sim ou não?”. Se a resposta é concedida, ou a sequela levada adiante, isso requer um segundo ato por parte do protagonista do primeiro ato de outra pessoa. E é lugar comum na linguagem com que se expressam as consequências que isso não pode ser incluído na parte inicial da ação Austin, [1962] 1990, p. 100).

Evidencia-se, portanto, que os atos diretivos, categoria na qual se inserem convencionalmente as propostas de produção textual, não se esgotam em si mesmos. De outra forma, esses atos projetam uma resposta, isto é, uma sequela que depende da ação do interlocutor. No caso dos enunciados de proposta de redação em livro didático, a sequela esperada é a produção textual do estudante, enquanto a análise da força

ilocucionária da instrução pode revelar o tipo de engajamento que se espera do aluno, como a mera execução de uma ordem, a adesão a uma proposta, a reflexão sobre um processo etc.

Outra contribuição significativa da teoria dos atos de fala ao presente contexto de investigação é a noção de encadeamento ilocucional. Conforme discutem Mari e Mendes (2008, p. 96), “a versão ‘clássica’ da lógica ilocucional constitui um modelo explicativo das forças ilocucionais possíveis nas línguas naturais, tendendo a focalizar como objeto de estudo os atos ilocucionais elementares enquanto unidades de significação isoladas”. No entanto, e seguindo ressalvas apontadas pelos autores, entende-se que enunciados que compõem as atividades de produção textual em livros didáticos não devem ser reduzidos a atos ilocucionários isolados. Ao contrário, esses objetos se constituem como sequências complexas de atos articulados, em que diferentes forças ilocucionárias se combinam e se hierarquizam. Uma instrução típica pode ser iniciada com um ato assertivo que apresenta um tema ou um gênero textual-alvo (exemplo: “A crônica é um gênero que mistura narrativa e reflexão”), seguida de um ato diretivo que orienta a produção (“Escreva uma crônica sobre o cotidiano da sua cidade”) e concluída com um ato compromissivo que estabelece critérios de avaliação (“Seu texto será avaliado considerando a adequação ao gênero e a criatividade na abordagem do tema”). Ainda que se trate de uma configuração recorrente, toma-se a cautela de não assumir tal sequência como um paradigma estanque, justificando a necessidade do presente estudo e de iniciativas futuras que visem compreender tendências performativas e abordagens recorrentes dentro desse escopo temático.

Por meio deste breve passeio teórico, afirma-se que a teoria dos atos de fala é relevante para a investigação de propostas de produção textual em livros didáticos na medida em que permite detectar, por meio da análise da força ilocucionária e do encadeamento dos atos que compõem os enunciados instrucionais, as concepções de linguagem, de texto e de ensino que subjazem essas elaborações.

Especificamente, o exame dos atos de fala performados no referido contexto possibilita identificar com quais noções de linguagem a proposta estabelece afinidades. Quando a instrução se organiza predominantemente em torno de atos assertivos que definem características formais do gênero a ser produzido, seguidos de atos diretivos que orientam tal aplicação, evidencia-se um alinhamento com uma concepção de escrita

centrada no produto, na qual o texto é visto primordialmente como artefato a ser moldado segundo estruturas predefinidas. Por outro lado, quando a instrução mobiliza atos diretivos que abrem espaço para escolhas do aluno, atos compromissivos que situam o professor como parceiro no processo e atos expressivos que evidenciem a voz do estudante, observa-se mais afinidade com uma visão sociointeracional de texto, em que a escrita é concebida como prática situada em contextos de interlocução.

Em suma, a teoria dos atos de fala fornece instrumentos para a análise de configurações ilocucionárias distintas, permitindo, assim, mapear concepções de produção de texto que orientam propostas em contextos didáticos, bem como oferecer subsídios para uma avaliação crítica da qualidade das atividades de redação presentes nos livros escolares por professores, gestores e estudiosos da linguagem em geral.

A teoria rabateliana do ponto de vista e sua relevância no ensino da escrita

Nesta seção, será apresentada e discutida a abordagem enunciativo-pragmática do ponto de vista (PDV), da forma como é delineada por Alain Rabatel (2016) e repercutida em trabalhos de pesquisadores da área. O diálogo que se propõe neste trabalho entre a teoria austiniana e a perspectiva rabateliana se justifica pela compreensão de que as propostas de escrita performam atos de fala que, simultaneamente, instauram pontos de vista sobre linguagem, texto e autor/interlocutor, como elencado anteriormente. Passa-se, com isso, a uma percepção não apenas do tipo de comando, mas do regime de posicionamento imposto ao estudante.

O conceito de ponto de vista encontra, na obra de Rabatel, uma nova abordagem. Tradicionalmente circunscrito ao domínio dos estudos literários, principalmente devido às análises realizadas em narratologia, o ponto de vista é reinterpretado por Rabatel (2016)³ como uma categoria transversal, ancorada em múltiplas expressões languageiras e capaz de ser observada em diversos tipos de texto e gêneros.

³ Os tradutores explicam, na apresentação da obra, que o livro *Homo narrans* foi lançado na França em 2008 por Rabatel e começou a ser publicado em 2016, em língua portuguesa, no Brasil.

Essa ampliação conceitual é operada por Rabatel a partir do entendimento de que o ponto de vista não se reduz à mera identificação de uma instância que sabe ou que fala, como observa Cortez (2011a, p. 61), mas implica “uma questão de fazer ver e fazer saber por parte da instância que conduz a orientação argumentativa do texto”. O foco analítico é deslocado para a observação do modo como as instâncias constroem e organizam seus pontos de vista no texto a partir dos movimentos linguageiros que realizam.

Para conceituar, Cortez (2011a, p. 61) sintetiza que o PDV “consiste na maneira como um sujeito apreende um objeto de discurso na relação com outros enunciadores”, ou seja, o ponto de vista surge da construção que alguém faz de um determinado objeto de discurso no texto. Assim, depreende-se que essa complexa operação de conceber certa entidade no mundo acontece motivada pelo encaminhamento argumentativo que se pretende dar ao texto, estando longe de apenas refletir uma posição de alguém sobre algo.

É evidente, pois, que Rabatel toma, dentre muitos mecanismos, a referenciação como forma de perceber diferentes PDVs nos textos. Em entrevista concedida a Débora Massmann (2015), o autor propõe um deslocamento teórico em relação às abordagens mais tradicionais do ponto de vista. É por meio da configuração de objetos de discurso nos textos que Rabatel (2015, p. 161) fundamenta sua proposta de “uma dimensão argumentativa da enunciação ligada à referenciação dos PDVs”.

Nessa mesma publicação, Rabatel assinala que passa a considerar enunciados que não se apresentam como explicitamente opinativos, mas que, ainda assim, veiculam um ponto de vista. Essa ampliação decorre do reconhecimento de que as escolhas referenciais selecionam, recortam e organizam aspectos do objeto de discurso em função de uma determinada orientação argumentativa. Logo, diferentes modos de apreensão de um mesmo referente podem coexistir, se sobrepor ou entrar em confronto, evidenciando o caráter dinâmico e relacional dos pontos de vista nos enunciados.

Essa natureza dialógica é apontada por Rabatel (2016) como condição de possibilidade da emergência dos PDVs, pois o enunciador não produz sentidos de forma isolada, mas os elabora em permanente relação com outras vozes, posições e dizeres que atravessam o discurso. Desse modo, o teórico demonstra que o ponto de vista é intrinsecamente dialógico, na medida em que se constitui a partir de relações de concordância, tensão ou confronto com outros PDVs. Sobre essas relações, Cortez (2011b,

p. 87-88) destaca que a construção dialógica do ponto de vista se dá na articulação entre diferentes instâncias enunciativas e explica que isso não acontece de maneira pré-determinada, mas variada:

A dimensão dialógica do ponto de vista faz com que o locutor/enunciador primeiro (L1/E1) ponha em cena diferentes pontos de vista (pdvs), o que é feito por maneiras diferenciadas. Essa variação é determinada não só pela interpretação de L1/E1 em relação à posição dos demais enunciadore (concordância, discordância e efeito de neutralidade), mas também pelas diferentes maneiras de assumir para si um conteúdo ou de imputá-lo aos demais enunciadore.

Dito isso, é por uma lente dialógica que entra em cena a discussão sobre as instâncias enunciativas manifestantes de PDVs nos textos. Conforme expõem Carmo, Costa e Cortez (2026), essa disjunção é um ponto-chave para a compreensão da teoria rabateliana do PDV, que opera uma diferenciação entre o locutor e o enunciador. Segundo os autores, o locutor corresponde à instância responsável pela produção material do enunciado, sendo, por isso, sempre portador de voz própria. Por sua vez, o enunciador é definido como a fonte dos atos de enunciação e, conseqüentemente, dos pontos de vista.

A distinção entre locutor e enunciador permite descrever com mais precisão os modos de inscrição e circulação dos PDVs no discurso. É conhecida na área a asserção de Rabatel (2016) de que todo locutor é um enunciador, mas nem todo enunciador é um locutor. Isso acontece porque todo locutor, enquanto produtor físico do enunciado no mundo, corresponde a um determinado enunciador no texto, mas nem todo enunciador corresponde a um locutor. Um mesmo locutor pode manifestar no texto posições diversas e associadas a diferentes enunciadore, ou seja, pode veicular PDVs relacionados a mais de um enunciador.

Essa concepção de ponto de vista afasta-se da ideia de existência de qualquer neutralidade nos textos, como reforça Cortez (2011a, p. 109), ao afirmar que “o PDV integra julgamentos e conhecimentos que o enunciador projeta sobre o referente”. A autora evidencia que o referente não preexiste ao discurso como entidade estável e objetiva, mas é reconstruído no interior da atividade enunciativa, a partir de escolhas languageiras que delineiam traços pertinentes a certo objetivo. Essa postura teórica está associada à defesa

rabateliana de que “por trás da ausência explícita de posicionamento, realizam-se estratégias implícitas de dizer sem dizer” (Rabatel; Massman, 2015, p. 154).

Há, atualmente, estudos que mobilizam a teoria rabateliana do PDV para a análise de produções textuais de candidatos em avaliações escolares e de larga escala, como redações de vestibulares e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Porém, ainda é tímido o avanço de trabalhos que se preocupam em analisar a outra face do processo: as atividades de produção textual de livros didáticos e as propostas de redação ligadas aos grandes exames avaliativos educacionais.

Dada a relevância dessa empreitada, acentua-se a contribuição da teoria do PDV aqui apresentada para a análise das atividades de produção escrita que compõem o *corpus* selecionado. Entende-se que as atividades de escrita, ao performarem determinados atos de fala, possibilitam depreender o ponto de vista do locutor/enunciador (L1/E1) sobre múltiplos aspectos do ensino e da aprendizagem da escrita, como a concepção de texto subjacente e os critérios de legitimidade textual mobilizados, o tipo de formação acadêmica projetada para o estudante, o grau de autonomia que lhe é atribuído e, ainda, o estatuto da escrita enquanto mero produto formal ou prática social situada.

Esses aspectos não são esgotáveis, isto é, são diferentes facetas do processo de ensino-aprendizagem da escrita que podem ser observados a partir da análise de diferentes métodos e instrumentais, como é o caso dos livros didáticos de língua portuguesa analisados neste trabalho. Ao se refletir, por exemplo, sobre o tipo de formação acadêmica que está sendo projetada para o estudante que utilizará esse material, é de se esperar que essa instrução seja a mais refinada possível e, por consequência, que o livro didático contemple atividades que busquem desenvolver a competência escrita do estudante de forma crítica e contextualmente situada. Seria contraproducente, contudo, encontrar atividades que se restringissem à identificação e à reprodução de estruturas linguísticas para atender unicamente a certos padrões estéticos.

Essa situação de estranheza surge porque há, de modo recorrente, um descompasso entre o ideal formativo projetado para o estudante de cada etapa e a configuração efetiva das atividades propostas nos livros didáticos, que são o material essencial de que dispõe o professor, principalmente nas escolas públicas brasileiras. Diante disso, instaura-se a concepção de que negligenciar propostas mais complexas em prol de

uma simplificação excessiva significa reduzir o potencial de desenvolvimento de uma escrita ativa e crítica em que o papel do estudante se resumiria a preencher espaços com “esqueletos” pré-determinados. Portanto, é cabível e necessária a observação atenta dos pontos de vista mobilizados pelo *corpus*, na medida em que essa análise permita descrever as representações enunciativas que sustentam tais atividades.

Pontos de vista e performatividade em propostas de redação de livros didáticos: um percurso analítico

Nesta seção são analisadas duas propostas de produção de texto no gênero artigo de opinião: uma destinada ao 9º ano do Ensino Fundamental (doravante LD9) e outra à 3ª série do Ensino Médio (doravante LD3). Com base nas teorias dos atos de fala (Austin, [1962] 1990) e do ponto de vista (Rabatel, 2016), bem como nos comentadores mobilizados no referencial teórico, a tese que orienta a discussão é a de que a perspectiva performativa da linguagem alinhada à noção enunciativa de ponto de vista permite compreender esses objetos instrucionais para além de meras descrições de tarefas, assumindo-os como ações materializadas na linguagem que instituem práticas, definem papéis e orientam comportamentos.

Nessa esteira, a análise das representações construídas acerca dos múltiplos aspectos do ensino e da aprendizagem da escrita que serão enfatizados nas atividades será desenvolvida por meio de um diálogo entre a teoria dos atos de fala de Austin ([1962] 1990) e a teoria do ponto de vista, conforme delineada por Rabatel (2016). Essa articulação parte da orientação de que as propostas de atividade fazem emergir pontos de vista da própria organização enunciativa dos comandos e da maneira como instruem a ação do estudante.

Desse modo, advoga-se que não seria produtivo projetar uma análise dividida em duas partes, embora sejam duas teorias distintas. Houve, por outro lado, a escolha por se adotar um movimento integrado dessas duas direções, no qual a descrição dos atos de fala e a identificação dos pontos de vista ocorrem de forma aglutinada, embora as duas noções não se confundam.

Conforme mencionado na seção introdutória, o *corpus* corresponde a duas propostas de produção de artigo de opinião retiradas de livros da coleção *SuperAÇÃO*, da Editora Moderna, sendo um do 9º ano do Ensino Fundamental – Anos finais, aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2024, e outro da 3ª série do Ensino Médio, de obra aprovada no PNLD de 2026. A opção por essa coleção se deu pelo interesse em realizar um estudo comparativo em propostas de atividade que pertencessem ao mesmo percurso formativo do estudante, do Ensino Fundamental ao Médio, em que houve o trabalho com um mesmo gênero-alvo, neste caso o artigo de opinião. Essa abordagem possibilitará perceber de forma mais apurada as diferenças de direcionamento em atividades de produção escrita, no sentido de se detectar que continuidades ou rupturas se estabelecem nas proposições que se assumem editorialmente como sequenciais.

Antes de proceder à análise das atividades propriamente ditas, cabe refletir sobre aspectos enunciativos ligados ao livro didático. Neste estudo, compreende-se o referido objeto como um “agrupamento de gêneros para compor uma unidade maior”, definição dada por Bonini (2011, p. 681), ao entendê-lo como um hipergênero. Essa asserção teórica é importante para se pensar que o livro didático compõe uma unidade de comunicação, ou seja, há um locutor/enunciador primeiro (L1/E1) responsável por sua organização, apesar de ser formado por inúmeros outros gêneros, e seus respectivos locutores e enunciadore, em seu interior.

O locutor/enunciador primeiro das obras corresponde aos autores, os quais, por vezes, são tratados cotidianamente sob o rótulo de “livro didático”, como se tal artefato pudesse se autoelaborar. Na verdade, os autores, alinhados à editora e ao percurso formativo projetado para a coleção, elaboram o material e, desse modo, atuam na seleção e na organização de informações e textos que darão suporte às atividades propostas. Busca-se, com isso, sublinhar que por trás de cada obra há, sim, a ação de um locutor/enunciador primeiro, coletivo, neste caso, que realiza um projeto de dizer.

Tal observação fundamenta-se em Cortez (2011b, p. 66), para quem “a dimensão dialógica do PDV possibilita, então, analisar a manifestação das instâncias no discurso como manifestação de subjetividades, o que se dá por diferentes procedimentos”. Reafirma-se, dessa forma, o potencial do livro didático em ser admitido como um objeto

que veicula pontos de vista por meio de seus próprios mecanismos de organização, mesmo que de modo mais implícito.

Feitos esses esclarecimentos, procede-se à análise das propostas de atividades selecionadas a partir dos livros escolhidos. Para favorecer a precisão da leitura, foram incluídas descrições das seções examinadas, as quais foram extraídas das versões digitais das obras que estão disponíveis no site da Editora Moderna.

No LD9, a seção intitula-se “Você é o autor!”. Ao enunciar tal declaração, o material não descreve uma condição preexistente, mas a institui. Conforme Ottoni (1998), a ação é constituinte da performatividade, logo, a atribuição de autoria não é meramente informativa, mas realiza a ação de conferir ao aluno um papel ativo no processo de escrita a ser designado. Diante disso, a escolha da nomenclatura “Você é o autor!” como forma de nomear as seções que apresentam propostas de produção escrita instaura, de maneira geral, um ponto de vista que projeta o estudante, enunciador interlocutor⁴ do livro didático como sujeito investido de autoria.

Esse ponto de vista acerca da figura do estudante que lidará com o livro é organizado por L1/E1 desde a denominação da coleção, que recebe o rótulo de “SuperAÇÃO”, um referente que está diretamente associado à ideia de progresso, haja vista que o termo “superação” é grafado com destaque para “AÇÃO”, em letras maiúsculas. Nesse sentido, o título da seção de produção escrita, “Você é o autor”, associado ao termo “SuperAÇÃO”, que nomeia a coleção didática, inscreve uma orientação enunciativa que valoriza a agentividade do estudante, o qual deve ser protagonista frente aos desafios (e às atividades, por consequência). Fica demonstrado, nesse aspecto, que a escolha desses termos obedece a uma orientação que se quer dar ao texto, como reflete Koch (2005), ao afirmar que o sujeito realiza escolhas significativas para representar a realidade, orientado pelo sentido que se quer construir.

Na parte de instruções para o professor, localizada na lateral da página, há o seguinte direcionamento: “Explique aos estudantes que o tema está sugerido nesta

⁴ Utilizamos o termo “enunciador interlocutor” no mesmo sentido de Pinto e Cortez (2017, p. 58), quando o definem como “destinatários diretos”. No contexto em que aparece, as autoras analisam o conteúdo de um manifesto em formato de vídeo e delimitam dois grupos de enunciadore com quem o locutor/enunciador primeiro dialoga, sendo um deles o enunciador interlocutor, recortado, no contexto do artigo, como “destinatário direto do vídeo”. Da mesma forma se dá a relação entre o estudante e o livro didático: o primeiro é o enunciador interlocutor preferencial do segundo.

atividade, mas que a abordagem sobre a temática será definida pelos grupos”, como se vê a seguir:

ATIVIDADES DE DESENVOLVIMENTO

1. Explique aos estudantes que o tema está sugerido nesta atividade, mas que a abordagem sobre a temática será definida pelos grupos. Como pretendem desenvolver o conteúdo? Quais perspectivas pretendem explorar? Quais serão as fontes de pesquisa?, entre outras perguntas que podem ser levantadas pelo grupo.

2. Estimule-os a buscar informações em locais confiáveis e que possam trazer forças aos argumentos a serem utilizados nos artigos. Oriente-os a fazer os fichários para que possam saber do que cada livro, artigo etc. trata e quais informações podem ser úteis para o artigo de opinião. Nos fichários, eles devem anotar no cabeçalho o nome da obra, o nome do autor, a editora e o ano de publicação. Se forem fazer alguma citação direta, oriente-os a anotar o número da página para poder identificar de onde a informação foi retirada. Os fichários os ajudarão a organizar o material selecionado durante a leitura. (Rossi e Bertoletti, 2022, p. 180, grifos no original).

O ato diretivo “Explique” projeta uma cadeia de atos que envolve o estudante, enquanto o enunciado subsequente estabelece uma oposição performativa entre o tema sugerido e a abordagem definida pelos grupos. Diante disso, é possível traçar, nos termos austinianos, que a sequência dessa proposição será a negociação coletiva de perspectivas, fontes e estratégias.

Essa negociação coletiva representa a valorização da ação autêntica do estudante frente à postura de orientação sugerida ao professor e ao próprio tema indicado pela atividade. Vê-se que há uma supervalorização da ação horizontalizada dos grupos, expressa pela oposição performativa citada anteriormente. Assim, as orientações instituem um ponto de vista do professor como mediador, e não como única fonte ou perspectiva de saber, já que está inserido em um processo no qual o ensino e a aprendizagem se darão por negociação juntamente aos estudantes.

O PDV sobre professor como orientador não é tão novo, pois já repercute há algum tempo em trabalhos e em documentos oficiais a importância de focalizar o próprio estudante em seu processo de aprendizagem (cf. Brasil, 2018). Segundo Geraldi (2015), é por meio da mediação que o professor de produção escrita pode auxiliar o seu aluno a potencializar suas capacidades, uma vez que estará participando, junto aos estudantes,

das etapas de planejamento, escrita e avaliação do texto, inclusive intervindo quando se fizer necessário.

As perguntas “Como pretendem desenvolver o conteúdo?”; “Quais perspectivas pretendem explorar?” e “Quais serão as fontes de pesquisa?” não buscam informação descritiva, mas, sim, realizam atos ilocucionários interrogativos que, ao serem endereçados aos grupos, exigem uma resposta performada sob a forma de planejamento explícito.

Além disso, a orientação sobre fichários merece um exame mais detido. Em “Oriente-os a fazer os fichários para que possam saber do que cada livro, artigo etc. trata [...] Se forem fazer alguma citação direta, oriente-os a anotar o número da página”, o fichário materializa um ato compromissivo, visto que, diferentemente de atos diretivos que ordenam a execução de uma tarefa, vislumbra registrar fontes e páginas na perspectiva de instituir um comprometimento do aluno com a rastreabilidade e a honestidade intelectual.

Trata-se, portanto, de um ato ilocucionário que não depende de um verbo performativo explícito (como o “prometer”, por exemplo), mas emerge da convenção social que associa o registro sistemático de fontes à credibilidade, prática social que será reiterada em outras esferas de atividade humana, como a acadêmica, por exemplo. O destaque à credibilidade demonstra o delineamento de um PDV sobre a produção do texto que ultrapassa o exercício formal e caminha em direção à projeção de uma escrita comprometida com critérios de validação socialmente reconhecidos. Isso pode ser visto, por exemplo, no trecho “para poder identificar de onde a informação foi tirada”, que constitui a finalidade da produção dos fichários e, mais amplamente, uma preocupação em se evitar o plágio, uma prática socialmente reprovável de apropriação intelectual indevida.

A proposta de produção é introduzida por: “Proposta: produzir, em grupos, um artigo de opinião para ser publicado no jornal da turma sobre o tema ‘A eficácia da rotulagem de produtos alimentícios’, tendo como público-alvo a comunidade escolar”, tal como citamos a seguir:

1. **Proposta:** produzir, em grupos, um artigo de opinião para ser publicado no jornal da turma sobre o tema “A eficácia da rotulagem de produtos alimentícios”, tendo como público-alvo a comunidade escolar.
2. Para o **planejamento**, estabeleça alguns critérios, como os sugeridos a seguir.

- a) Pensem no recorte que farão do tema.
- b) Decidam se irão se posicionar a favor ou contra.
- c) Identifiquem o que já sabem sobre o tema e o que precisam saber. Com base nisso, pesquisem na biblioteca ou on-line as informações necessárias. Ao fazerem as consultas, chequem os fatos e verifiquem a qualidade das informações.
- d) Seleccionem as informações que serão utilizadas e as organizem em fichários, por exemplo, colocando também a fonte de onde foram retiradas para o caso de citações.
- e) Grifem ou deixem destacadas as partes que poderão servir de argumentos.
- f) Definam qual será a tese de vocês. (Rossi e Bertoletti, 2022, p. 180, grifos no original).

A especificação do público-alvo (“comunidade escolar”) e do veículo (“jornal da turma”) inscreve a atividade em uma situação de comunicação concreta. Desse modo, entende-se que a força ilocucionária de um enunciado, o artigo de opinião que será produzido, depende do contexto institucional e das convenções que regulam a relação entre os interlocutores. O referido texto destinado à comunidade escolar não realiza os mesmos atos que uma produção exclusiva para avaliação docente. Assim, a expectativa de circulação pública introduz uma camada perlocucionária, admitindo-se que o texto produz efeitos diversos sobre leitores reais, como persuasão, debate ou mobilização.

Os itens de planejamento (“a” até “f”) configuram um encadeamento ilocucionário. Seguindo a orientação de Mari e Mendes (2008), elabora-se a compreensão de que os enunciados que compõem atividades de produção textual não devem ser reduzidos a atos ilocucionários isolados, mas constituem sequências complexas em que diferentes forças se combinam e hierarquizam. No LD9, atos diretivos (“Pensem”, “Decidam”, “Pesquisem”, “Seleccionem”, “Grifem”, “Definam”) articulam-se com atos compromissivos (a decisão de posicionar-se a favor ou contra implica comprometimento com uma tese) e com atos preparatórios para a argumentação. Especificamente, o item “f) Definam qual será a tese de vocês” é ressaltado por sua relevância, visto que a tese é o núcleo ilocucionário do artigo de opinião. Em outras palavras, é por meio dela que o autor assume uma posição em um campo de discordância potencial.

O que se propõe na seção de planejamento do texto reitera o PDV que se instaura sobre o estudante, aqui observado como enunciador interlocutor do livro didático. A demanda pela tomada de um posicionamento argumentativo revela que o livro, de fato,

projeta um estudante capaz de tomar decisões, se não de forma inteiramente autônoma, mas de modo orientado. Isso se evidencia em comandos como “Pensem no recorte que farão do tema” e “Decidam se irão se posicionar a favor ou contra”, estímulos que atribuem responsabilidade sobre escolhas que são centrais para o texto.

A seção de escrita propriamente dita, pós-planejamento, é intitulada “Elaboração”, como apresentada a seguir:

3. Elaboração: esboquem os argumentos que vocês podem usar a favor da tese para sustentá-la; alguns que podem ser usados em uma negociação e os que podem ser usados para refutar algum argumento do adversário. Levem em conta a estrutura do artigo de opinião. Vejam o modelo sugerido.

Introdução:

Contextualização

Apresentação da tese

Desenvolvimento:

Apresentação de argumentos I

Apresentação de argumentos II

Apresentação de argumentos III

Conclusão:⁵

- a) Pensem na ordem em que os argumentos serão apresentados, nos movimentos argumentativos que serão utilizados, nos modalizadores e nos operadores argumentativos, bem como na escolha das palavras, nos modos e tempos verbais, entre outros.
- b) Criem um título atrativo para o leitor e coerente com o texto produzido.
- c) Ao terminarem, leiam o texto produzido em voz alta para que todos do grupo percebam se as ideias ficaram claras e se é necessário algum ajuste. (Rossi e Bertolotti, 2022, p. 181, grifos no original).

Nesse ponto, a representação que se tem do estudante parece se complexificar, visto que é proposto como agente que mobiliza saberes e completa lacunas, apresentadas de forma literal, por assim dizer, já que a configuração da atividade oferece como estrutura do artigo de opinião uma tabela com a divisão do gênero em “introdução”, “desenvolvimento” e “conclusão”. As lacunas oferecidas demandam do estudante a escrita de parágrafos elaborados inteiramente a partir do seu repertório de mundo, delimitado na seção de planejamento, e linguístico, pois a configuração dos parágrafos não é sugerida a

⁵ Os itens introdução, desenvolvimento e conclusão são apresentados em formato de tabela no livro didático. Na lacuna da conclusão, há uma espécie de tracejado, sugerindo que não é cobrado um movimento específico, como são apontados na introdução e no desenvolvimento.

princípio. Assim, a atividade abre espaço para que o estudante elabore seu parágrafo da maneira que entender ser mais convincente e eficaz, independentemente da estrutura.

A orientação sobre revisão ao professor que aparece na lateral da página 181, em “4. Ajude-os a atualizar a pauta de revisão [...] Oriente-os a ler o artigo antes de trocar com outro grupo para a revisão. Combine como devem fazer anotações e comentários”, introduz ilocucionariamente o estabelecimento de regras compartilhadas. O verbo “combinar” é performativo: ao combinar como fazer anotações, professor e alunos instituem coletivamente normas para a revisão colaborativa. A recomendação de “usar as margens para não rabiscar o trabalho dos colegas” pode parecer trivial, mas realiza a ação de respeitar o texto do outro como propriedade simbólica, determinando uma convenção social que regula a interação dos pares.

A seção final sobre a publicação digital, em “transforme a produção do jornal em uma atividade coletiva dividindo as tarefas e definindo com os estudantes como será a capa, o nome do jornal”, completa um ciclo performativo, como se observa a seguir:

4. Revisão e edição: utilizando a pauta de revisão, troquem o artigo com outro grupo para revisar. Combinem como e onde devem ser feitos os comentários e as sugestões.

- a) Leiam as observações dos colegas e façam os ajustes que considerarem pertinentes.
- b) Digitem o artigo utilizando um processador e editor de texto, etapa necessária para a publicação digital. Lembrem-se de assinar o texto.

5. Publicação: com os colegas e o professor, produzam o jornal digital da turma para ser publicado na plataforma que vocês escolherem. Depois, divulguem a produção! (Rossi e Bertolotti, 2022, p. 181, grifos no original).

A publicação é o ato que insere o texto na esfera pública, tornando possível a sequela perlocucionária. Diante disso, o LD9 aproxima-se desse ideal, ao trabalhar de maneira explícita e concreta com as três dimensões: a locucionária (a materialidade do artigo), a ilocucionária (a força de argumentar e sustentar uma tese) e a perlocucionária (os efeitos sobre os leitores da comunidade escolar).

A organização da atividade, nesse sentido, está diretamente relacionada a um PDV de escrita com foco na interação, tal qual se lê em Koch e Elias (2010), ao explicarem que o sentido da escrita, nessa concepção, depende necessariamente de múltiplos fatores, como uma gama de conhecimentos sobre a situação comunicativa em que se situa o texto e seus

interlocutores. Nesse cenário, o estudante, como cidadão do mundo real, terá como preocupação primeira a eficiência e a eficácia de comunicação das suas ideias, tendo em vista seus leitores pressupostos, e não apenas o caráter avaliativo da atividade.

Essa concepção produtiva do ensino de escrita é um reflexo do refinamento das pesquisas em torno do tema. Como bem observa Lopes (2025, p. 77), é uma exigência do PNLD que “novas ideias, provenientes de pesquisas desenvolvidas pela academia no Brasil e no mundo, cheguem às escolas”, e esse movimento implica propostas de atividades cada vez mais capazes de sustentar práticas de escrita que sejam condizentes com a formação do estudante para uma postura crítica na sociedade em que está inserido.

Contrastivamente, na atividade do LD3, cuja seção intitula-se “Experimentando produzir”, observa-se uma configuração distinta. A primeira orientação, contida em um box informativo e citada integralmente a seguir, em “Evite iniciar seu texto afirmando que determinada situação ou problema é típico da atualidade”, constitui um ato diretivo de proibição. Diferentemente de LD9, que abria espaço para negociação, no LD3 são fechadas essas possibilidades sem oferecer justificativa contextual.

Dica de professor

Evite iniciar seu texto afirmando que determinada situação ou problema é típico da atualidade. A contextualização já deve incluir uma informação produtiva. (Ormundo e Siniscalchi, 2024, p. 42, grifos no original).

É importante considerar que a etapa do Ensino Médio sofre, no Brasil, influência direta do modo de organização e cobrança das provas do Enem, visto que o exame constitui a maior forma de ingresso em universidades públicas e privadas no país. Por isso, grande parte dos estudantes, dos professores e das escolas volta o olhar para os conteúdos e para a abordagem que é dada nesse cenário, o que implica adequações curriculares e também metodológicas. Assim, não raramente, o ensino, principalmente o de redação⁶, torna-se um espaço resumido a comandos mais estratégicos e unilaterais.

A restrição trazida em “Evite iniciar seu texto [...]” parece evidenciar um PDV sobre a escrita orientado por padrões avaliativos, já que delimita o que não deve ser feito. A escrita

⁶ A prova de redação do Enem concentra em sua avaliação muita expectativa dos estudantes, porque equivale à maior nota das cinco áreas avaliadas. Sendo assim, além de variar do zero ao mil, o que causa uma apreensão considerável, também contribui significativamente para o cálculo da média com que os estudantes vão se candidatar às vagas em universidades públicas e privadas do país.

passa a ser vista, por esse olhar, com foco no código linguístico, já que, segundo Koch e Elias (2010), prioriza-se a língua quando se vê no que está escrito tudo aquilo que pode ser entendido, sem espaço para outros sentidos. A caixa lateral nomeada “Dica do Professor” ignora que o artigo de opinião a ser escrito tem como tema um contexto atual, que é a oferta de equipamentos e produções culturais para a juventude, o que não invalida a expressão a ser evitada. A seguir, é apresentada a seção que orienta a escrita:

Elaborando meu artigo de opinião

1. Elabore o artigo de opinião de acordo com o plano de texto, lembrando que pode ser alterado caso você identifique soluções melhores.
2. Cuide para que sua opinião esteja bem sustentada. Pode ser utilizada a primeira pessoa do discurso, e experiências pessoais e impressões podem ser incluídas desde que contribuam, efetivamente, para a caracterização do problema em discussão. Nesse gênero textual, o foco é a discussão consistente do assunto, e não o autor do artigo.
3. Marque seu posicionamento, utilizando, por exemplo, adjetivos e advérbios, como em *infelizmente*, muitos municípios carecem de equipamentos indispensáveis, como salas de cinema. Note que eles contribuem para o caráter argumentativo do período; eliminando-os, o período seria expositivo.
4. Esteja atento ao uso de palavras e expressões que evidenciem ao leitor a relação entre as ideias. Por exemplo, marque as relações de causa, com *porque*, *uma vez que*, *já que* etc.; as oposições, com *embora*, *ainda que*, *porém*, *no entanto* etc.; as conclusões, com *portanto*, *logo*, *dessa forma* etc.; as hipóteses, com *se*, *caso* etc.
5. Procure evidenciar, igualmente, o grau de certeza com que faz a afirmação. Use palavras e expressões como *com certeza*, *indiscutivelmente*, *provavelmente* etc.
6. Empregue vocabulário variado e preciso. Para evitar repetições, use pronomes e hiperônimos ou expressões resumitivas.
7. Inclua, se achar conveniente, algumas construções mais criativas, como metáforas. Expressões coloquiais são válidas se usadas pontualmente para criar efeitos de sentido.
8. Faça, ao finalizar, uma leitura atenta do texto para verificar se a linha de raciocínio presente nele está clara. Pergunte-se: em que parte do texto está minha tese? Ela expressa de modo sintético e claro meu ponto de vista? Os argumentos apresentados referem-se a essa tese ou preciso reformulá-la? Como cada um dos argumentos se articula com essa tese? A conclusão do texto retoma os pontos fortes da argumentação, sem repetir construções?
9. Pergunte-se, após os ajustes de conteúdo: o texto tem uma adequada segmentação em parágrafos e destes em períodos? Os períodos estão completos sintaticamente? Usei palavras para evidenciar as relações de

sentido entre as partes do texto? Não há repetições que poderiam ser evitadas?

O texto está isento de falhas na ortografia, acentuação, concordância verbal e nominal e regência verbal e nominal?

10. Elabore um título que informe o tema do artigo e o ângulo de abordagem e assine o texto. (Ormundo e Siniscalchi, 2024, p. 42, grifos no original).

No item 2, estabelece-se: “Pode ser utilizada a primeira pessoa do discurso [...] Nesse gênero textual, o foco é a discussão consistente do assunto, e não o autor do artigo”. A última sentença, em específico, revela uma compreensão problemática da performatividade, visto que a tentativa de separar o autor do ato de argumentar é insustentável sob um viés performativo, considerando-se não haver discussão consistente sem um sujeito que a realize.

Os itens 3 a 5 concentram-se em marcadores linguísticos de superfície, em “Marque seu posicionamento, utilizando, por exemplo, adjetivos e advérbios”, “Esteja atento ao uso de palavras e expressões que evidenciem ao leitor a relação entre as ideias” (seguido de listas de conectores) e “Procure evidenciar o grau de certeza [...] Use palavras e expressões como com certeza, indiscutivelmente, provavelmente”. O LD3, ao focar excessivamente nesses marcadores, opera como se a performatividade pudesse ser lida na superfície gramatical, o que se contrapõe à percepção de que a força ilocucionária emerge da interação entre enunciado, contexto e convenções sociais.

O item 8 propõe um roteiro de autoavaliação: “Pergunte-se: em que parte do texto está minha tese? [...] Os argumentos apresentados referem-se a essa tese?”. Como se nota, as perguntas referem-se à estrutura interna do texto. Não se detecta atenção sobre o interlocutor, o contexto de circulação ou os efeitos de sentido, quando o material inquirido do aluno-autor uma autoavaliação sobre o texto que produziu. No item 9, aprofunda-se essa ênfase locucionária, em “o texto tem uma adequada segmentação em parágrafos? [...] Não há repetições? O texto está isento de falhas na ortografia, acentuação, concordância?”. Conclui-se, assim, que a ausência de qualquer referência ao destinatário ou à situação de comunicação é notadamente sistemática.

O roteiro de autoavaliação proposto nos itens 8 e 9 parece funcionar como uma espécie de *check-list*, ainda que não explicitado como tal, o que contribui para um PDV

sobre o estudante como mero cumpridor de itens previamente estabelecidos. Desloca-se, com isso, o foco da construção de um projeto de dizer para a execução de procedimentos, majoritariamente referentes à estruturação do texto, seja na formação dos parágrafos ou na própria sintaxe das sentenças.

Emerge como dado desta análise a constatação de que o PDV sobre o estudante construído pelo LD3 sugere menos autonomia em comparação ao construído pelo LD9. A atividade proposta pelo livro da 3ª série do Ensino Médio é preparada para um estudante que não precisa tomar tantas decisões quanto precisa confirmar se atendeu a determinadas exigências linguísticas.

A sistematização excessiva de critérios a serem atendidos colabora também para confirmar o PDV da escrita com foco na língua. O texto, por sua vez, é visto como estrutura, ou seja, um protocolo a ser seguido, o que limita a emergência de um posicionamento mais autoral do estudante, que precisa, antes de tudo, controlar o que pode e o que não deve fazer. O material faz um aceno (breve, em nossa análise) à possibilidade de publicação do texto em um blog, quando sugere, em uma última seção intitulada “Divulgando meu artigo de opinião”, que “Se o texto for postado no blog da turma, será preciso produzir uma versão digital [...]”. Contudo, essa menção, observada desde a configuração da frase na condicional, não adquire, no desenvolvimento da atividade, a relevância que mereceria para garantir a projeção comunicativa necessária à circulação do texto.

Por fim, conforme Marcondes (2012), o ato ilocucionário é constituído por convenções sociais que instituem práticas como a de prometer, enquanto o perlocucionário é o efeito não convencional produzido. Considerando tais aspectos, o LD3 ignora ambas as dimensões, reduzindo o artigo de opinião a um conjunto de propriedades formais verificáveis.

Considerações finais

A análise desenvolvida ao longo deste artigo procurou demonstrar a produtividade do diálogo entre a teoria dos atos de fala (Austin, [1962] 1990) e a teoria enunciativo-interacional do ponto de vista (Rabatel, 2016), para a investigação de propostas de produção textual em livros didáticos de uma mesma editora. O exame comparativo das

duas atividades de elaboração de artigo de opinião revelou diferenças substanciais na configuração performativa dos enunciados instrucionais e, por conseguinte, dos pontos de vista sobre o ensino da escrita que instauram.

No LD9, observou-se uma organização ilocucionária mais marcadamente dialógica e processual. O ponto de vista que emerge é o de uma escrita concebida como prática social situada, na qual o estudante é projetado como agente capaz de tomar decisões orientadas, e o professor, como mediador, não como única fonte de saber. Em contraste, o LD3 apresentou uma configuração performativa sensivelmente distinta, já que seu ponto de vista subjacente alinha-se a uma concepção de escrita centrada no produto e na qual o texto é visto como artefato formal cuja qualidade se verifica por critérios predominantemente locucionários. O estudante, por sua vez, é projetado como cumpridor de exigências predefinidas, e não como autor que negocia sentidos com um interlocutor.

A relevância dessas descobertas para o ensino-aprendizagem da produção de textos é ampla, mas cabe destaque a, pelo menos, dois itens. Primeiramente, evidencia-se que a progressão editorialmente anunciada como sequencial não corresponde necessariamente a um aprofundamento na complexidade das práticas de ensino da escrita. Ao contrário, o LD3, sob influência provável dos formatos de cobrança de exames de larga escala, como o Enem, tende a reduzir o gênero-alvo a um conjunto de propriedades formais verificáveis, empobrecendo o desenvolvimento da argumentação sob uma perspectiva performativa. Em segundo lugar, os resultados indicam que a análise pragmática das propostas de redação não é um exercício meramente acadêmico, mas uma ferramenta crítica indispensável para professores, gestores e formuladores de políticas educacionais.

Defende-se, assim, a importância de uma visada pragmática ao contexto do ensino da escrita. A perspectiva performativa da linguagem oferece subsídios teórico-aplicados ao debate de abordagens meramente formalistas ou prescritivistas. Ao examinar propostas de redação como atos de fala totais, que integram dimensões locucionárias, ilocucionárias e perlocucionárias, o professor e o pesquisador podem identificar o que se pede para escrever, bem como as relações de autoridade, as margens de autonomia disponibilizadas e as concepções de interlocução performativamente instituídas. Do mesmo modo, a análise do ponto de vista permite flagrar as representações enunciativas que sustentam tais atividades acerca do estudante, do texto e do próprio ato de escrever.

Em suma, o percurso analítico empreendido confirma a tese inicial de que a teoria dos atos de fala e a teoria do ponto de vista, em diálogo, constituem um arcabouço conceitual robusto para a investigação de objetos didáticos. Longe de esgotar as possibilidades analíticas, o presente estudo aponta para a necessidade de ampliação do *corpus* e de aprofundamento da articulação teórica, sobretudo no que diz respeito aos modos como as forças ilocucionárias e os pontos de vista se combinam em sequências instrucionais mais longas.

Espera-se, por fim, que o esforço empreendido nestas linhas seja útil à contínua discussão sobre a necessidade de se posicionar a produção textual, seja como atividade humana, seja como objeto do ensino escolarizado, como lugar de interação, construção e constante (re)negociação de sentidos.

Referências

ARBO, Jade Bueno. A teoria dos atos de fala: desafios e possibilidades. **Revista Lampejo**, v. 7, n. 1, p. 183-194, 2018.

AUSTIN, John L. **Quando dizer é fazer**: palavras e ação. Porto Alegre: Artes Médicas, [1962] 1990.

BONINI, Adair. Mídia/suporte e hipergênero: os gêneros textuais e suas relações. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 11, p. 679-704, 2011.

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

CARMO, Estevão Eduardo Cavalcante; COSTA, Cássia Fernanda de Oliveira; CORTEZ, Suzana Leite. A construção do ethos do ChatGPT a partir da representação de pontos de vista. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 26, p. 1-19, 2026. e-1982-4017-26-05.

CASTIM, Fernando. **Tempos modernos na linguística**: a teoria dos atos de fala. *Ágora Filosófica*, Universidade Católica de Pernambuco, ano 17, n. 1, p. 83-95, jan./jun. 2017.

CORTEZ, Suzana Leite. **A construção textual-discursiva do ponto de vista = vozes, referenciação e formas nominais**. 2011. Tese de Doutorado - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2011a.

CORTEZ, Suzana Leite. Ponto de vista em representação: a construção dos objetos de discurso em reportagens de revista feminina. **Revista Investigações**, v. 24, n. 2, p. 81-101, 2011b.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João, 2015.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Referenciação e orientação argumentativa. In: KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina (Ed.). **Referenciação e discurso**. Editora Contexto, 2005.

KOCH, Ingedore Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

LOPES, Gustavo Henrique Viana. **Estudo das propostas de produção textual escrita dos livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio do PNLDEM de 2006 a 2025**. 2025. 184 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2025.

MARCONDES, Danilo. **Filosofia, linguagem e comunicação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARI, Hugo; MENDES, Paulo Henrique Aguiar. Argumentação na teoria dos atos de fala. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 12, n. 22, p. 84-113, 1º sem. 2008.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Moderna SuperAÇÃO!** Português: Ormundo e Siniscalchi. Manual do professor. Volume 3 - Ensino Médio. São Paulo: Moderna, 2024.

OTTONI, Paulo. **Visão performativa da linguagem**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.

PINTO, R.; CORTEZ, S. L. Do pathos retórico à 'empatia rabateliana': argumentação emocionada em textos/discursos polêmicos. **Revista de Letras**, Fortaleza, v. 2, n. 36, p. 51-62, jul./dez 2017.

RABATEL, Alain; MASSMANN, Débora. Re-torno sobre um percurso em enunciação [Entrevista com Alain Rabatel, por Débora Massmann], **Entremeios** [Revista de Estudos do Discurso], Seção Entrevista, Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL), Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre (MG), vol. 11, p. 147-164, jul. - dez. 2015.

RABATEL, Alain. **Homo narrans**: por uma abordagem enunciativa e interacionista da narrativa (Volume 1). Pontos de vista e lógica da narração, teoria e análise. São Paulo: Cortez, 2016.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Dos dizeres diversos em torno do fazer. **D.E.L.T.A.**, v. 6, n. 2, p. 223-254, 1990.

ROSSI, Júlio Silvana; BERTOLETTI, Márcia Lenise. **SuperAÇÃO!** Português. Manual do professor. Volume 9 - Ensino Fundamental. São Paulo: Moderna, 2022.

SEARLE, John R. A classification of illocutionary acts. **Language in Society**, n. 5, p. 1-23, 1976.

Sobre os autores

Guilherme Brambila

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7978-5020>

Professor do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal do Ceará. Doutor em Linguística. Líder do Grupo de Pesquisa TESE. Realiza pesquisas na área de Linguística Textual em diálogo com o paradigma indiciário sobre temas como desinformação, leitura e ensino de textos em contexto escolar e científico.

Jefferson Fernandes

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4003-6097>

Professor Efetivo de Língua Portuguesa da Prefeitura Municipal de Caucaia/CE. Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Membro dos grupos de pesquisa Protexto (UNILAB/CNPq) e Tese (UFC/CNPq). Tem interesse por Linguística Textual, sobretudo por temas como análise do ponto de vista, referência, dimensão argumentativa, leitura, produção e ensino de texto(s).