UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGÜÍSTICA
CURSO DE MESTRADO EM LINGÜÍSTICA

Os gêneros escritos do argumentar no espaço didático

Luiz Eduardo Mendes Batista

Uberlândia
2008

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

Luiz Eduardo Mendes Batista

Os gêneros escritos do argumentar no espaço didático

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística, Curso de Mestrado em Lingüística, do Instituto de Letras e Lingüística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística.

Área de concentração: Lingüística e Lingüística Aplicada.

Linha de pesquisa: Estudos sobre texto e discurso.

Tema: Estudos textuais/discursivos envolvidos no processo de construção do sentido do texto na recepção e produção de diferentes gêneros discursivos.

Orientadora: Profa. Dra. Luisa Helena Borges Finotti

Uberlândia
2008

Luiz Eduardo Mendes Batista

Os gêneros escritos do argumentar no espaço didático

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística, Curso de Mestrado em Lingüística, do Instituto de Letras e Lingüística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística.

Área de concentração: Lingüística e Lingüística Aplicada.

Banca Examinadora:

Uberlândia, 19 de Setembro de 2008.

_____

Profa. Dra. Luisa Helena Borges Finotti – UFU/MG

_____

Profa. Dra. Maura Alves de Freitas Rocha – UFU/MG

_____

Profa. Irenilde Pereira dos Santos – USP/ SP

Uberlândia/MG
2008

À minha esposa, Juliana, aos meus pais e sogros pelo estímulo, carinho e compreensão.

AGRADECIMENTOS

A Deus que, como Pai, tornou-se meu interlocutor mais próximo e direcionador de minhas escolhas.

À Universidade Federal de Uberlândia e ao Instituto de Letras e Lingüística, pela oportunidade de realizar este curso.

À Profa. Dra. Luísa Helena Borges Finotti, pela orientação com que me conduziu neste trabalho e pela atenção que me deu forças nestes anos.

Às Professoras Dras. Elisete Mesquita e Maura Alves de Freitas Rocha, pelas sugestões e indicações apresentadas por ocasião do Exame de Qualificação.

Aos meus colegas de trabalho do Colégio Nacional, pela compreensão e apoio.

À Profa. Dra. Carmen Agustini pela colaboração e incentivo em minha formação acadêmica.

À minha família e amigos que, como interlocutores passivos, partilharam de meus anseios, apoiando-me em momentos cruciais.

(...) Às vezes, a tese é como um *puzzle*: você dispõe de todas as peças, cumpre fazê-la entrar em seu devido lugar.

Se jogar a partida com gosto pela contenda, fará uma boa tese. Se partir já com a idéia de que se trata de um ritual sem importância e destituído de interesse, estará derrotado de saída. (...)

Se fez a tese com bom gosto, há de querer continuá-la (...) à maneira de Chaplin em *Tempos Modernos*, que continuava a apertar parafusos mesmo depois do trabalho: e será preciso um esforço para se refrear (U. ECO).

FICHA CATALOGRÁFICA

S586s Batista, Luiz Eduardo Mendes, 1982-
Os gêneros escritos do argumentar no espaço didático / Luiz Eduardo Mendes Batista. - 2008.
90 f.

Orientadora : Luisa Helena Borges Finotti.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Lingüística.
Inclui bibliografia.

1.Lingüística - Teses. I. Finotti, Luisa Helena Borges. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduacão em Lingüística. III. Título.

CDU: 801

Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UFU / Setor de Catalogação e Classificação / mg / 08/08

RESUMO

Este trabalho teve por objetivo investigar como os gêneros escritos da ordem do argumentar são abordados no livro didático de Língua Portuguesa “Português, linguagens”, 6° ao 9° ano do Ensino Fundamental II, visto ser esse livro o mais adotado nas escolas públicas de Uberlândia.

A partir da teoria dos gêneros, especialmente as concepções teóricas de Bakhtin (1929/ 1988; 1979/ 2000) e a proposta de ensino de gêneros desenvolvida por Dolz e Schneuwly (2004), buscamos verificar como as noções bakhtinianas de *esfera de circulação* e de *construção composicional* foram tratadas nos livros didáticos, para assim analisar um dos aspectos dessa construção, a estrutura tipológica argumentativa dos gêneros escritos, tendo, nesse caso, como referência a teoria de Adam (1992) sobre tipologia textual. Além disso, de acordo com a proposta de agrupamento de gêneros de Dolz e Schneuwly (2004), ativemo-nos em problematizar como a progressão didática desses gêneros foi realizada no livro didático.

De modo geral, os gêneros são tratados de forma estanque, não dialógica, constituindo-se, na verdade, como mero pretexto para firmar formas já institucionalizadas e cristalizadas de se conceber os conteúdos.

Palavras-chave: Gênero argumentativo, livro didático, ensino

ABSTRACT

This work has the goal to investigate how the written genres from the argumentative order are seeing in a Portuguese didactic book “Português, linguagens”, 6th to 9th grades in Elementary School, seeing that this one is the most adopted at the Public Schools in Uberlândia.

From the genre theory, specially the Bakhtin theoretical conceptions (1929/ 1988; 1979/ 2000) and the genre teaching proposal developed from Dolz and Schneuwly (2004), we tried to verify how the Bakhtin notions of *circulation sphere* and *compositional construction* were shown in didactic books, and so to analyze one of the aspects of this construction, the argumentative typological structure from the written genres, having, in this case, as reference the theory from Adam (1992) about textual typology. Beyond this, according to the proposal of genre group from Dolz and Schneuwly (2004), we kept to problematize how the didactic progression of these genres was done in the didactic book.

In a general way, the genres are treated fragmented way, not dialogical, being, in truth, just as a pretext to base ways already institutionalized and crystallized in conceiving the contents.

Key-words: Argumentative genres, didactic book, teaching.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 01

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 05

1.1 – A noção de gênero em Bakhtin 05
1.2 – Gênero e ensino 08
1.3 – Progressão de gêneros: a proposta de Dolz e Schneuwly 11
1.4 – A seqüência argumentativa nos gêneros discursivos, segundo Adam 16

2. O GÊNERO DISCURSIVO NOS MANUAIS 21

2.1 – A proposta dos PCN 21
2.2 – O processo de escolha do livro didático.....23
2.3 – O livro didático no espaço escolar 26
2.4 – O manual do professor 28

3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS GÊNEROS ESCRITOS DO ARGUMENTAR 30

3.1 – Descrição e análise dos manuais 30

3.1.1 – Livro do 6º ano 33
3.1.2 – Livro do 7º ano 44
3.1.3 – Livro do 8º ano 49
3.1.4 – Livro do 9º ano 64

3.2 – A progressão didática dos gêneros analisados na coleção.....77

3.2.1 – Análise da progressão didática dos gêneros escritos do argumentar no livro didático selecionado 78

CONSIDERAÇÕES FINAIS
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS
ANEXO

ÍNDICE DE QUADROS E ESQUEMAS

Quadro 01 – Síntese das diferenças entre *tipo* e *gênero* 11
Quadro 02 – Agrupamento de gêneros do argumentar 14
Quadro 03 – Síntese das principais questões analisadas no trabalho com os gêneros escritos do arguemntar, na coleção *Português: lingugens*, 6º - 9º.....74
Esquema 01 – Esquema da seqüência didática 15
Esquema 02 – Esquema do funcionamento textual 18
Esquema 03 – Esquema do protótipo da seqüência argumentativa 20

INTRODUÇÃO

O ensino-aprendizagem em língua materna tem ganhado novos rumos, ancorado na Teoria dos Gêneros. Pesquisadores de diversas áreas, especialmente da Lingüística Aplicada e da Lingüística Textual têm voltado suas investigações para o estudo dos gêneros textuais/ discursivos, a fim de redimensionar e ampliar os conceitos relativos ao texto e suas diversas formas de realização na interação social.

No bojo dessas investigações, esses pesquisadores tomaram o discurso de Bakhtin (1979/ 2000) como fundamento que permite compreender o gênero como objeto de estudo. Ao se darem conta da importância dessas idéias, estudiosos, como Dolz e Schneuwly (2004), mostraram que os gêneros poderiam ser *instrumentos* eficazes a serem explorados no ensino. Propuseram, então, que estes fossem organizados em grupos, tendo em vista os aspectos tipológicos comuns aos gêneros agrupados e as necessidades dos alunos ao longo dos anos de ensino. Dessa forma, pautados nos estudos sobre *tipologia*, de Adam (1992), os autores de Genebra elencaram cinco agrupamentos: do narrar, do expor, do argumentar, do relatar e do descrever ações.

As considerações desses autores fizeram-nos perceber a importância de investigarmos como a noção de gênero tem sido transposta para o espaço didático e, para isso, escolhemos para a constituição de nosso *corpus* um manual de ensino, suporte essencial que direciona o trabalho dos professores na maioria das escolas.

A partir dessas idéias, elaboramos o capítulo um de nosso trabalho, “Fundamentação teórica”, a fim de expor a noção bakhtiniana de gênero, a proposta dos autores de Genebra para aplicação desse conceito no ensino e a teorização de Adam (op. cit.) sobre tipos textuais. No capítulo dois, expomos, de modo detalhado, os passos que seguimos na escolha de nosso *corpus*.

Em seguida, elaboramos o capítulo três, “Descrição e análise dos gêneros escritos do argumentar”, e o subdividimos em dois subitens, a fim de atingirmos nossos objetivos. No primeiro subitem, “Descrição e análise dos

manuais” nossa meta primordial se pautou no modo como os autores abordaram, por meio de considerações teóricas no manual o professor e da elaboração de exercícios presentes no manual do aluno, o trabalho com o gênero discurso. Após a descrição, nossa meta foi realizar uma análise, pautada nas seguintes questões: houve coerência entre a teoria sobre o gênero e a prática do gênero no manual do aluno? Especificamente em relação aos gêneros escritos do argumentar, os autores trataram com propriedade os aspectos pragmáticos e tipológicos da argumentação que permitem assemelhar e diferenciar os gêneros de um mesmo agrupamento ou de agrupamentos distintos? Nosso intuito, dado *a priori*, não foi o de responder de modo efetivo a essas questões, mas problematizá-las

Diante disso, instrumentalizamo-nos na noção bakhtiniana de esfera de circulação e na proposta de seqüência tipológica (argumentativa) de Adam (1992), sem perdermos de vista as considerações de Schenwly (2004) e Dolz e Schnewly (2004) que, no espaço escolar, vêem o gênero como “instrumento” ou “(mega)instrumento”.

No segundo subitem do capítulo três, “A progressão didática dos gêneros analisados na coleção”, partimos do estudo de Dolz e Schneuwly (op. cit.) sobre a progressão de gêneros. Para esses autores, ela pode se dar inter ou intraciclos, em um mesmo gênero ou de um gênero para outro, dentro ou não do mesmo agrupamento. Optamos por analisar a progressão dos gêneros escritos do argumentar, tanto no mesmo ano, quanto em anos distintos, apropriando-nos das considerações sobre a esfera e sobre a estrutura tipológica argumentativa dos gêneros escritos, analisados *a priori*.

Como se vê, há uma interdependência entre um e outro subitens, pois, enquanto no primeiro temos um olhar mais detalhado sobre o modo como o gênero escrito do argumentar é trabalhado em cada momento específico, o outro busca investigar a inter-relação dos gêneros trabalhados, ao longo da coleção do Ensino Fundamental II.

Procedimentos metodológicos

Com relação aos procedimentos metodológicos, em nossa pesquisa, de caráter descritivo-analítico, tomamos como objeto de análise os gêneros

escritos da ordem do argumentar presentes nas diversas seções do manual escolhido, *"Português, linguagens"*, tendo em vista duas hipóteses de trabalho: a de que há uma incoerência entre a proposta de trabalho com os gêneros argumentativos escritos no manual do professor e no do aluno, decorrente de uma inadequada assimilação das concepções de gênero e de suas características e a hipótese de que, embora haja um esforço por parte dos autores do LD em explorar a progressão didática dos gêneros, conforme previsto nos PCN, esse trabalho progressivo ao longo dos anos do Ensino Fundamental II é inexistente.

Os questionamentos de pesquisa que nortearam nossa investigação foram: i) Como o livro didático de Português que foi selecionado, incluindo os manuais do professor e do aluno, transpõe a noção de gênero discursivo, especialmente os escritos da ordem do argumentar? e ii) Como o livro didáticos selecionado contempla o trabalho com a progressão de gêneros escritos do argumentar, ao longo dos anos do Ensino Fundamental II?

Essas questões nos levaram aos seguintes objetivos: descrever e problematizar como o LD selecionado trata a noção de gêneros discursivos escritos da ordem do argumentar e como se dá a progressão didática no LD escolhido.

Levando em conta que os livros didáticos abordam a noção de gênero muitas vezes de forma equivocada, priorizamos nossa análise para os aspectos ligados aos elementos que entram na constituição do gênero, principalmente a estrutura tipológica argumentativa e a esfera em que esse gênero circula.

Para delimitarmos nosso *corpus*, pesquisamos no *site* do FNDE[1] que contém informações sobre a adoção dos LD nas escolas do Brasil. Desse modo, selecionamos as escolas estaduais da cidade de Uberlândia que atendem ao Ensino Fundamental II, do 6º (antiga 5ª série) ao 9º ano (antiga 8ª série) para saber qual a coleção mais adotada na cidade.

Das 54 escolas pesquisadas, 27 adotam a coleção "Português: linguagens", correspondendo a 50% das instituições. Os manuais adotados

[1] O *site* a que nos remetemos é *www1. fnde.gov.br/pls/simad_fnde/!simad_fnde.sisadweb_1_pc*.

pelas demais escolas correspondem a um total de 12 obras, o que nos leva a perceber o alto índice de adoção da coleção que escolhemos.

Ao longo dos capítulos de análise adotamos um código que facilita nossa necessidade de referir constantemente ao livro. Por exemplo, o código **CPL6** pode ser interpretado da seguinte forma: **C**, coleção; **PL**, correspondendo ao título do livro **Português: linguagens**; o número do ano vem logo à frente (**6**, referindo-se ao 6º ano, por exemplo)[2] e o número da página, por último.

Quanto ao procedimento utilizado na análise do LD escolhido, partimos do pressuposto de que o trabalho com o ensino de gêneros deve ser organizado de maneira sistemática, por meio de um conjunto de módulos de atividades, as seqüências didáticas.

No livro didático selecionado, os autores dividiram cada livro em quatro unidades, contendo três capítulos cada uma e, no fim da unidade, um capítulo à parte, denominado Intervalo que serve de balanço aos anteriores. Em cada capítulo há cinco seções: *Estudo do texto, Produção de texto, Para escrever com adequação, A língua em foco* e *De olho na* escrita.

Com base na divisão adotada, consideraremos que cada seção é uma seqüência didática e, por sua vez, cada subseção é um módulo de atividades[3]. O trabalho com o gênero surge especialmente em seções de leitura ou produção de texto para trabalhar com o tema da unidade. Por exemplo, no livro do 8º ano, ao tratar do tema do "consumo", na unidade três, os autores exploraram, em um dos capítulos, o gênero "anúncio publicitário", na seção dedicada à produção textual.

[2] Recentemente o MEC aprovou uma lei que visa à permanência do aprendiz por mais um ano no Ensino Fundamental, a fim de garantir maior qualidade e aprofundamento no aprendizado da Educação Básica. Isso acarretou uma mudança na terminologia até então vigente da seriação. Agora, usa-se "ano", sendo que a antiga 5ª série passa a ser denominada de 6º ano, a 6ª série de 7º ano, a 7ª série de 8º ano e a 8ª série de 9º ano. Em nosso trabalho, optamos por seguir a nova terminologia aprovada pelo MEC

[3] Nossa consideração não é aleatória, mas parte do próprio conceito de *seqüência didática* definida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) como "um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito" e constituída por módulos, ou subseqüências, que têm por objetivo expandir as atividades e aprofundar o conteúdo a ser trabalhado.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 – A noção de gênero em Bakhtin

Bakhtin, em toda sua obra, defende a idéia de que as práticas sociais somente são possíveis pela utilização da língua. Para ele, a língua não pode ser concebida como um sistema abstrato, destituído de sua manifestação na interação entre parceiros da comunicação (cf. Bakhtin, 1979/ 2000). Os sujeitos, inseridos em diferentes esferas sociais, organizam formas concretas de realização da língua, os gêneros do discurso. Sobre isso, afirma o autor:

> Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional.
>
> Bakhtin (1979/ 2000, p.279).

A problemática instaurada pelo autor, segundo a citação, se deve à desconsideração da realidade material e concreta da língua, denominada de enunciado. Para ele, todo enunciado comporta um começo e um fim absolutos que permite a comunicação entre os locutores. O autor menciona que um romance é um enunciado por possuir essa característica de acabamento, ou seja, só o reconhecemos como tal, por se constituir dentro de uma formação comum de outros romances que, por sua vez, incita no locutor um ato-resposta. No dizer bakhtiniano, se o que o locutor chamar de enunciado não provocar no

receptor essa atitude responsiva, não possui a característica de acabamento, está incompleto.

Desse modo, o enunciado, unidade acabada e concreta da comunicação, em uma esfera particular de comunicação, passa a se constituir em gênero do discurso. Em outras palavras, os gêneros seriam os "tipos relativamente estáveis de enunciados" (Bakhtin, op. cit., p. 279). Essa definição, por sua vez, se torna abrangente na medida em que não é específica de uma única esfera como a literária, proposta inicialmente na Antigüidade, ou a jurídica, no caso dos gêneros retóricos[4].

No entanto, ao propor essa abrangência, o autor se deparou com o problema da *heterogeneidade*. Bakhtin (1979/ 2000, p. 305) chegou a reconhecer que muitos lingüistas ignoravam estudar os gêneros por possuírem uma intrincada estrutura composicional devido a seu volume (extensão) muito variável. Além disso, a heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos) se dá principalmente devido a sua complexa estrutura composicional, tornando-se um problema para os estudos lingüísticos (cf. Bakhtin, 1979/ 2000). Outro problema para os lingüistas, segundo o autor, deve-se à dificuldade que se tem de precisar o volume (a extensão) de um enunciado, que pode entender-se desde um diálogo simples até um romance.

Dessa forma, como meio de tratar mais sistematicamente essa complexidade, o autor trouxe à discussão a questão dos gêneros de discurso *primário* e *secundário*. Estes se referem aos gêneros que surgem em circunstâncias culturais relativamente mais evoluídas, enquanto aqueles aparecem em circunstâncias mais simples e espontâneas. É importante reforçar que, segundo o autor, esses gêneros secundários dialogam, absorvendo e transmutando os primários, dissolvendo-se em um gênero mais complexo e tornando-se, portanto, um único enunciado. Ao lado dessas considerações, é importante salientarmos, ainda, a noção de esfera ideológica de circulação, também chamada de esfera de comunicação ou mesmo esfera social, que está imbricada na noção bakhtiniana de gênero.

[4] Aristóteles categorizou em três os "gêneros do discurso": o judiciário, o deliberativo e o epidítico. Devemos salientar que, para estes gêneros, Aristóteles já se preocupava com as estratégias e estruturas que os compunham.

A esfera seria o conjunto de práticas já fixadas e institucionalizadas, em que se dá a realização das ações humanas, só possíveis por meio da linguagem. E, como bem observa Todorov citado por Faïta (1997, p. 163), “o gênero está em primeiro lugar do lado do coletivo e do social”. Ou seja, as esferas sociais possibilitam a atuação dos gêneros sob determinadas coerções sociais e condições de produção e recepção. É por causa das coerções sociais que os enunciados dos sujeitos falantes não são livres e totalmente novos, mas controlados por forças sociais (coerções) e, por sofrerem influências sociais diretas, possuem uma forma específica de estruturação, isto é, um gênero. Sobre isso, Bakhtin (op. cit., p. 300) afirma:

> “O intuito, o elemento *subjetivo* do enunciado, entra em combinação com o objeto do sentido – *objetivo* – para formar uma unidade indissolúvel, que ele limita, vincula à situação concreta (única) da comunicação verbal, marcada pelas circunstâncias individuais, pelos parceiros individualizados e suas intervenções anteriores: seus enunciados.”

Seguindo esse pensamento bakhtiniano, o fator social é determinante sobre o individual, na medida em que os indivíduos, por estarem inseridos em uma prática ou esfera social, estão sujeitos a ela. Sobre isso, Bakhtin (1929/ 1988, p. 43) afirma que:

> cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica. A cada grupo de formas pertencentes ao mesmo gênero, isto é, a cada forma de discurso social, corresponde um grupo de temas. [...] Uma análise mais minuciosa revelaria a importância incomensurável do componente hierárquico no processo de interação verbal, a influência poderosa que exerce a organização hierarquizada das relações sociais sobre as formas de enunciação.

Nesse sentido, uma esfera social só pode ser concebida como tal se se levar em conta o grupo social e a época, ou seja, o *contexto sócio-histórico* no qual estão inseridos os sujeitos. E é nesse contexto que se observa a evolução do enunciado, na medida em que este interage polifonicamente com os enunciados anteriores.

A esfera, como vimos, apresenta as condições que estruturam os enunciados em gêneros e estes, por suas características temáticas, estilísticas

e composicionais, refletem as condições e finalidades das esferas. Para Bakhtin (1979/ 2000), a construção composicional é a característica primordial do gênero, talvez porque essa característica responda pela materialidade lingüística, ou seja, ao modo como os elementos da língua estão ordenados na construção do gênero.

Como se percebe, essa noção de gênero proposta por Bakhtin redimensiona os estudos do texto, uma vez que leva em conta os aspectos de ordem social – as esferas sociais – associados ao texto. Isso quer dizer que, ao se descrever e analisar um gênero discursivo, não se pode fazê-lo, desconsiderando as condições de produção e recepção, bem como as características que o compõem.

No item a seguir, exporemos como as considerações teóricas sobre gênero foram redimensionadas quando voltadas para o ensino.

1.2 – Gênero e ensino

Parece ser consenso no meio lingüístico que os gêneros discursivos bakhtinianos devem ser apropriados para o âmbito escolar. Muitos pesquisadores percebem que, se devidamente trabalhados nesse espaço, os gêneros podem garantir, pelo menos, que os aprendizes conheçam melhor os textos que circulam no dia-a-dia em diferentes esferas, além de garantir-lhes, por meio de sua apropriação, uma capacidade de agir socialmente. Para chegar a isso, no entanto, faz-se necessário romper com o estabelecido pelo meio escolar e criar possibilidades de (re)interpretação do trabalho com o texto. Isso nos conduz a duas perguntas: como o gênero, conceituado por Bakhtin, pode se tornar um objeto de ensino? Qual a necessidade de diferenciar gêneros e tipos?

Schneuwly, pesquisador em didática do ensino de francês, discute essas duas problemáticas em seu texto (Schneuwly, 2004, p. 21 – 38). Em resposta à primeira pergunta, o autor parte da idéia de que os gêneros são *instrumentos psicológicos*, baseando-se em autores como Vygotsky (1935/ 1998) e outros da psicologia do desenvolvimento, como Rabardel (1993) para definir o que sejam esses “instrumentos”. Para Schnewly (op. cit.), de um lado, tais instrumentos medeiam a relação entre o indivíduo agente e a situação na qual ele age.

Nesse sentido, esses instrumentos podem ser considerados “objetos socialmente elaborados” que, quando utilizados por um indivíduo, dão forma/ característica a uma atividade, influenciando, por sua vez, a maneira de comportar dos indivíduos diante das situações às quais são submetidos.

De outro lado, Schneuwly (op. cit.) nos mostra uma dupla face do instrumento: a idéia de que ele, como ferramenta, é um produto material simbólico materializado/ produzido socialmente, e não por um sujeito específico; a outra face do instrumento estaria ligada ao uso do objeto por parte desse sujeito que elabora esquemas que articulam seus interesses às situações de atividade. Ou seja, o instrumento, por mais que constitua um material simbólico determinado socialmente, precisa ser apropriado pelo sujeito que, fazendo uso de estratégias, vai agir nas diversas situações dadas.

Partindo desse conhecimento da psicologia do desenvolvimento, Schneuwly (op. cit.) redefine o que Bakhtin (1979/ 2000) chamou de gênero discursivo, mostrando que há um *sujeito*, agindo de um determinado modo (fala/ escrita), em uma *situação definida* e fazendo uso, com base em uma escolha determinada pelos parâmetros dessa situação, de um *instrumento* que é o *gênero*. Este autor ainda usa uma metáfora, a que considera o gênero como um “megainstrumento”, na medida em que o gênero configura uma conjunção de vários elementos lingüísticos e paralingüísticos, que possibilitam uma ação eficaz nas diversas situações.

Nessas considerações, podemos perceber a intenção do autor de nos deixar clara a relação entre o processo de desenvolvimento da linguagem e o importante papel dos gêneros nesse processo e, para ampliar essa relação, ele retoma significativamente a noção de gêneros primários e secundários proposta por Bakhtin (1979/ 2000). No caso dos gêneros primários, que se pautam na troca verbal espontânea em uma situação imediata de comunicação, o indivíduo faz uso deles sem necessariamente ter passado por uma aprendizagem formalizada; a aquisição desses gêneros é mais informal, pois representa as formas simples de comunicação verbal. No caso dos gêneros secundários, o contexto/ a situação de interação é criado/a e, por sua vez, é exigida uma complexa organização textual, pautada na elaboração desse texto, seja ele oral ou escrito. Por esse motivo, os gêneros secundários instrumentalizam o aprendiz, colocando-o em confronto com novas práticas/

situações de linguagem, de modo a permitir sua atuação social. Por sua vez, esse desenvolvimento da linguagem, propiciado pela aquisição desses gêneros, permite que o indivíduo saiba efetuar escolhas dos tipos textuais que constituem os gêneros. Como se vê, a questão centralizada por Schneuwly (op. cit.) é a do aspecto progressivo e dialógico que há entre os dois grupos, uma vez que os gêneros primários se complexificam, passando, dessa forma, aos gêneros secundários.

Para Schneuwly (2004), os tipos de texto, não desconsiderando de todo seu caráter fixo e em número limitado, são operações lingüísticas que só podem ocorrer no processo comunicativo e, nesse sentido, é a situação de interação que implica na escolha que o sujeito faz dos tipos para realização dos gêneros. Desse modo, os tipos, além de regularem as escolhas feitas pelo indivíduo no curso da interação, permitem a ele identificar a complexidade dos gêneros secundários, que se constituem de uma malha tipológica heterogenérica.

Marcuschi (2002, p. 22 – 23) considera a necessidade de distinguir *tipo textual* de *gênero textual*, por uma razão muito mais de ordem terminológica que, a nosso ver, se torna importante devido ao problema posto pelo ensino que tem considerado ambos os termos intercambiáveis, quando, na realidade, não o são. Seguindo sua linha de pensamento, fica evidente a idéia aceitável de que o ensino de textos via gêneros, e não tipos como no ensino tradicional, se torna muito mais eficiente, pois, o texto, nessa perspectiva de sua realização por meio dos gêneros do discurso, passa a ser percebido como uma atividade construída nas e pelas práticas sociais e históricas. O autor, a título de síntese, elabora o seguinte quadro-resumo que diferencia os fenômenos:

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
1. constructos teóricos determinados por propriedades lingüísticas intrínsecas;	1. realizações lingüísticas concretas definidas por características sócio-comunicativas.
2. constituem seqüências lingüísticas ou seqüências de enunciados e não são textos empíricos;	2. constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas.

3. Sua nomeação abarca um conjunto limitado de categoriais motivadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	3. Sua nomeação compreende um conjunto aberto e praticamente limitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função.
4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.	4. exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferencia, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

Quadro 01: "Síntese das diferenças entre *tipo* e *gênero*". (Marcuschi, 2002, p. 23).

Tanto Marcuschi quanto Schneuwly nos mostram duas faces importantes de um mesmo fenômeno, mas com diferenças a serem observadas. As considerações de Marcuschi (op. cit.) tentam sanar as confusões terminológicas presentes no ensino, e são bastante pertinentes, mas são menos relevantes que as de Schneuwly (op. cit.), pelo fato de que este autor, além de considerar o aspecto da distinção terminológica tratado por Marcuschi (op. cit.), acrescenta a idéia de que os tipos textuais oferecem aos sujeitos escolhas de formas discursivas, em níveis cada vez mais complexos, dependendo da exigência da interação, dos gêneros discursivos por parte dos aprendizes ao longo dos anos escolares. Sobre isso, Schneuwly (op. cit. p. 37 – 38) afirma o seguinte:

> Os tipos de textos – ou, psicologicamente falando, as escolhas discursivas que se operam em níveis diversos do funcionamento psicológico de produção – seriam, portanto, construções ontogenéticas necessárias à autonomização dos diversos tipos de funcionamento e, de modo mais geral, da passagem dos gêneros primários aos gêneros secundários...

Essa consideração sobre a relação dos tipos textuais com o desenvolvimento dos gêneros em graus de complexidade conduz nossa discussão para outro fenômeno caro aos estudiosos e pensadores sobre educação: a progressão dos conteúdos de um currículo ao longo dos anos e ciclos escolares. É o que veremos nos próximos subitens.

1.3 – Progressão de gêneros: a proposta de Dolz e Schneuwly

Criar uma proposta que permita um ensino de língua materna pautado na organização temporal de seus conteúdos – a progressão curricular – sempre foi objetivo de pesquisadores e professores. A problemática que se instaura diante desse objetivo se deve ao fato de que há uma tensão posta entre as exigências internas – da instituição de ensino – e externas – o que a sociedade exige do aluno – e as possibilidades que esse aluno tem de adquirir determinado saber aliadas, é claro, ao tempo que ele pode levar até que chegue a uma aprendizagem satisfatória.

Dolz e Schneuwly (2004, p.41 – 67) acreditam que, antes mesmo de se pensar a progressão, deve-se reconhecer que o currículo escolar, o meio que pode garantir um parâmetro de trabalho com essa progressão, deve cumprir o objetivo de estabelecer uma relação coerente entre os conteúdos a serem ensinados, não devendo ser concebidos de modo fragmentado, mas cumprindo a meta de promover o desenvolvimento do aprendiz. Para entender como esse desenvolvimento se dá no processo de aprendizagem, os autores se pautaram na noção de Vygotsky (1935/ 1998) sobre a ZDP (zona de desenvolvimento proximal) definida como:

> " (...) a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar, através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas, sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes."
>
> (Vygotsky, 1935/ 1998, p. 112)

A idéia defendida até aqui é a de que os gêneros são potentes (mega)instrumentos, que medeiam necessariamente a interação dos indivíduos, permitindo que eles passem do desenvolvimento proximal para o desenvolvimento real.

É importante considerar que, no âmbito escolar, os gêneros discursivos das diversas esferas sociais (jornalística, publicitária, jurídica, política etc.) ganham um caráter de *imitação*, já que, ao se pretender estudar gêneros de outras esferas não comuns ao espaço escolar, cria-se de forma lúdica esses gêneros. Vygotsky (op. cit.) defende a idéia de que a imitação deve ganhar

espaço na escola, uma vez que o ato de imitar ações leva os aprendizes a realizar atos que estão além de sua capacidade. Quer dizer que imitar os gêneros do argumentar presentes no jornal, por exemplo, promove um amadurecimento dos processos de desenvolvimento que levarão os alunos à aquisição desse gênero. Dessa forma, a imitação no ensino-aprendizagem garante, por meio de atividades realizadas no nível do social, a internalização no próprio indivíduo dessas atividades que, em um estágio embrionário – inicial –, não eram de domínio do aprendiz. Como se percebe, a noção de "imitação" pode contribuir para melhor esclarecer como se dá a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Mas, afinal, como garantir que o trabalho com os gêneros seja incorporado de modo progressivo em um currículo? Dolz e Schneuwly (2004), para esse objetivo, propõem que os gêneros sejam agrupados. Os autores partem do fato de que a progressão de gêneros deve ser vista de dois modos: a progressão interciclos, que leva o aluno ao desenvolvimento de um ou mais gêneros dentro um ciclo, e a progressão intraciclos, que permite o desenvolvimento dos mesmos gêneros ou de outros em diferentes ciclos do ensino. Os autores reconhecem que os tipos de texto, analisados por Adam (1992), poderiam ser importantes elementos na organização de um agrupamento de gêneros discursivos, visto que, por serem operações psicológicas da linguagem constitutivas de textos, funcionariam como eixos centrais de um grupo.

Esses tipos, também chamados de seqüências, são estruturas autônomas que organizam hierarquicamente a constituição interna dos gêneros. Isso quer dizer que há sempre a predominância de uma seqüência sobre as demais, permitindo a similaridade entre gêneros discursivos com um mesmo aspecto tipológico. Assim, uma seqüência de base argumentativa, como defende Adam (op. cit.), funciona como uma seqüência prototípica de gêneros argumentativos por apresentar um conjunto de premissas das quais o indivíduo se apropria para realizar inferências e, em seguida, refutá-las, direcionando uma conclusão.

Ao lado dos aspectos tipológicos, Dolz e Schneuwly (2004) colocam os aspectos que levam em conta as capacidades de linguagem que seriam relativas aos cinco domínios essenciais de linguagem: o domínio do narrar, do

relatar, do argumentar, do expor e do descrever ações. Vejamos um exemplo disso com o agrupamento da ordem do argumentar proposto pelos estudiosos:

ASPECTOS TIPOLÓGICOS

DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO	CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES	EXEMPLOS DE GÉNEROS ORAIS E ESCRITOS
Discussão de problemas sociais Controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e tomadas de posição	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (adv.) Discurso de acusação adv. Editorial

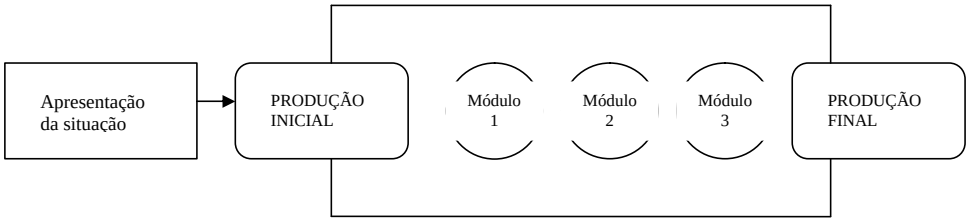
Quadro 02: "Agrupamento de gêneros do argumentar". (Dolz, J.; Noverraz, M. e Schnewly, B., 2004, p. 121).

Segundo os autores, para cada agrupamento é possível delimitar objetivos que levem em conta diferentes níveis de complexidade do trabalho com a linguagem. A esses níveis, os autores denominam "níveis fundamentais de operações de linguagem" (cf. op. cit., p. 63), e se referem aos três critérios que nos servem de elementos para analisar a progressão. São eles: i) a contextualização, que diz respeito às capacidades de ação do indivíduo; ii) a estruturação discursiva do texto, que diz respeito à organização das seqüências tipológicas no interior do texto e iii) a escolha das unidades lingüísticas, que diz respeito às capacidades lingüístico-discursivas dos alunos.

Essa proposta, a nosso ver, direciona forçosamente o olhar de pesquisadores e professores para um ensino que melhor focalize o aprendizado por meio de instrumentos e que viabilizem a construção – o desenvolvimento – das capacidades do aprendiz.

Além disso, cabe aos autores de manuais de ensino a elaboração minuciosa de progressões para garantir o trabalho eficaz por parte dos professores no contexto escolar e, para essa elaboração, tais autores devem estar atentos a, pelo menos, três fatores evidentes.

Primeiro, os manuais devem explorar, em diferentes níveis de complexidade, os aspectos lingüísticos – textuais – dos gêneros selecionados. Dolz, Schneuwly *et. al.* (op. cit. p. 95 – 128) propõem que os problemas de linguagem de um ou vários gêneros do agrupamento sejam explorados via *seqüências didáticas*, ou seja, conjunto de atividades organizadas para trabalhar um gênero, estruturadas da seguinte forma:



Esquema 01: “Esquema da seqüência didática”. (Dolz e Schneuwly, 2004, p. 98).

Em segundo lugar, nos manuais devem estar representados o contexto social, bem como as condições envolvidas nos processos de produção e recepção dos gêneros.

Geraldi (1991), ao pretender mostrar que muitas vezes as produções textuais dos alunos são *na* e *para* a escola somente, em seu texto apresenta, de modo compreensível, essas condições. Assim, para produzir um texto é preciso que:

> a)se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para que dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo); e) se escolham estratégias para realizar a), b) e c).
>
> (Geraldi, 1991, p. 137)

Em terceiro lugar, para realizar efetivamente a progressão, os manuais devem estar firmados em um trabalho espiral com os gêneros de um mesmo agrupamento, cujos objetivos precisam ser retomados em diferentes graus de dificuldade nos diferentes ciclos, permitindo que o aluno perceba quais as capacidades adquiridas no período em que estudou os gêneros.

A proposta dos autores de Genebra, exposta acima, torna viável a aplicabilidade dos conceitos sobre gênero no processo ensino-aprendizagem de língua. No caso específico da proposta de agrupamento de gêneros, notamos que a apropriação dessa idéia permite a construção de propostas de um ensino não fragmentado dos gêneros, e sim por relações, uma vez que estes objetos são considerados na relação de um com os outros de seu grupo. Como vimos, os autores buscaram na noção de tipos de texto, de Adam (1992), a base para a elaboração dessa proposta. Por isso, no próximo item, optamos por expor a noção de seqüência tipológica, para Adam (1992).

1.4 – A seqüência argumentativa nos gêneros discursivos, segundo Adam

Quando Bakhtin (1979/ 2000) considerou a relativa estabilidade dos gêneros e o caráter de mutabilidade que lhes é intrínseco, uma vez que seu aparecimento ou desaparecimento depende das demandas sociais, ele não negava a importância de atentarmos para os elementos que garantem sua estabilidade em uma dada época, em um dado contexto. Além disso, o autor (cf. Bakhtin 1929/ 1988, p. 44) menciona que os temas em uma esfera social de interação só passam a constituir um “objeto de sentido”, ou seja, só ganham o estatuto de gênero, se tomarem uma “forma” reconhecível. Por sua vez, o autor considerou que essas “formas” só poderiam ser cristalizadas, se se levasse em conta uma “tipologia”.

Diante disso, Adam (1992) reforçou, no capítulo um de seu livro, a importância dos estudos sobre os tipos textuais e, para isso, partiu dessas considerações bakhtinianas sobre o caráter estável dos gêneros. Com isso, o que Adam (op. cit.) buscou foi defender as considerações bakhtinianas sobre a relativa estabilidade dos enunciados, em detrimento de sua total instabilidade:

> "Tout em considérant ces genres du discours comme des types relativement stables d'énoncés, Bakhtine insiste sur le fait que le caractèr changeant et souple des genres du discours ne se traduit pas, pour le sujet parlant, par l'aléatoire et l'anarchie de l'inspiration : « L'énoncé, dans sa singularité, en dépit de son individualité et de sa créativité, ne saurait être considéré comme une combinaison absolument libre des formes de langue »[5]"

Nesse sentido, qualquer enunciado, seja o mais singular possível, possui uma constituição tipológica. Mas em que se pautaria essa constituição tipológica? Essa é a pergunta à que o autor se propõe a responder: tal tipologia se pautaria no reconhecimento das *seqüências* enquanto planos de organização da textualidade. Antes, no entanto, de chegar a essa idéia, o autor dialogou com as teorias já existentes sobre tipologia, ou seja, como o próprio autor intitula em seu capítulo introdutório, a proposta teórico-metodológica a que ele sugere, é apenas uma entre várias tipologias existentes.

Adam (op. cit., p. 14) se situa na Lingüística Textual e cita autores dessa área que pretenderam propor tipologias, a fim de apontar seu direcionamento teórico. O autor inicia, citando Halliday e Hasan (1976) que, segundo ele, propuseram uma teoria tipológica com base nas "macroestruturas" textuais que dizem respeito às estruturas globais como princípio classificatório dos textos. Assim, se um texto apresenta o conteúdo global de uma narrativa, ele é considerado narrativo. Além dessa proposta, Adam (op. cit.) cita a tipologia das "superestruturas", conceituada por Van Dijk (1978, 1981a e b, 1984) como estruturas globais do discurso. Adam (op. cit.) reforça que Van Dijk (op. cit.) não desconsidera a noção de macroestrutura e afirma que este propõe não um conteúdo global dos textos, mas, sobretudo, uma "forma" global.

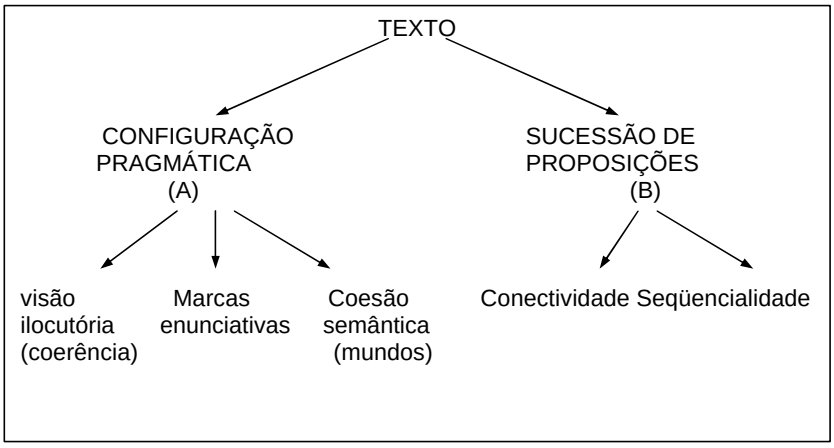
Adam (op. cit.) reconhece que a questão das tipologias gira em torno da idéia de superestrutura, mas defende que essa noção é incapaz de dar conta da estruturação seqüencial no processo de realização dos textos, que permite a compreensão das estratégias de produção e, desse modo, a solução de problemas específicos nos textos. Assim, o autor conclui:

---

[5] "Considerando os gêneros do discurso como tipos relativamente estáveis de enunciados, Bakhtin insiste no fato de que a característica mutável e flexível dos gêneros do discurso não se traduz, para o sujeito falante, pela aleatoriedade e pela anarquia de sua inspiração: 'O enunciado, em sua singularidade, a despeito de sua individualidade e de sua criatividade, não pode ser considerado como uma combinação absolutamente livre de formas da língua'". [Adam, 1992, p. 19 – 20. Tradução nossa].

> "Le passage d'une théorie des superestructures à une hypothèse sur la structure séquentialle des textes et sur les prototypes de schémas séquentiels de base constitui l'objet du présent ouvrage."[6]

Com base nessas considerações, Adam (op. cit., p. 20 – 21) apresenta a complexa definição do que seja o texto e elabora o seguinte esquema:



Esquema 02: "Esquema do funcionamento textual" (Adam, 1992, p. 21)

A partir desse esquema, Adam considera os dois planos de organização do texto: o pragmático e o da sucessão de proposições. Para ele, o nível pragmático se refere basicamente às atividades interpretativas dos locutores em interação. No entanto, o autor afirma que somente no plano das sucessões de proposição é que se podem identificar as propriedades lingüísticas dos enunciados: *"La cohérence n'est pás une propriété linguistique des énoncés, mais lê produit d'une activité interprétative*[7]*"*. Nesse plano, o autor ressalta que a seqüencialidade é o elemento principal do texto que serve à elaboração de um plano tipológico. É nesse momento, portanto, que Adam (op. cit., p. 30) lança mão do que chama de seqüências prototípicas: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal.

[6] "A passagem de uma teoria das superestruturas a uma hipótese sobre a estrutura seqüencial dos textos e sobre os protótipos de esquemas seqüenciais de base constitui o objeto da presente obra." [Adam, 1992, p. 14. Tradução nossa]

[7] "A coerência não é uma propriedade lingüística dos enunciados, mas o produto de uma atividade interpretativa." [Adam, 1992, p. 22. Tradução nossa].

Neste trabalho, pautamo-nos nas considerações desse autor sobre a seqüência argumentativa, a fim de nos guiarmos melhor em nossa análise sobre o aspecto tipológico dos gêneros argumentativos. Além disso, a teoria de Adam (op. cit.) serviu de base à proposta de agrupamento de gêneros para Dolz e Schneuwly (2004), como mencionaremos nos próximos itens. Para nós, a teoria também constituiu-se em base de análise do gênero e da progressão didática no livro didático. Isso porque, para analisar a progressão no manual didático, precisamos levar em conta o modo como em um livro ou de um livro para outro, foi abordada a estrutura argumentativa dos textos.

Além disso, Adam (op. cit.), no capítulo quatro, tece considerações sobre "o protótipo da seqüência argumentativa". Para ele, há duas formas de abordar a argumentação: a dimensão pragmática e a dimensão seqüencial. No primeiro caso, a intenção do locutor é levada em conta, pois esse visa levar o interlocutor a mudar seu posicionamento sobre algo. Sobre isso, o autor afirma:

> "Si l'on définit l'argumentation comme la construction, par um énonciateur, d'une représentation discursive (plan A3 d'organization) visant à modifier la représentation d'un interlocuteur à propos d'un objet de discours donnés, on peut envisager le but argumentatif en termes de visée illocutoire (plan A1)."[8]
>
> (Adam, 1992, p. 103 – 104)

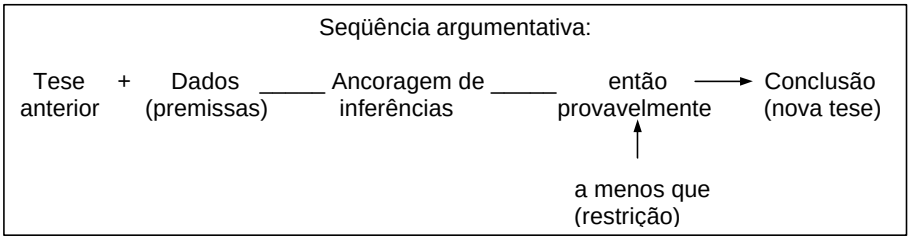
No segundo caso, a argumentação é entendida como forma de composição da estrutura textual e é a de maior interesse para o autor. Ele revela que os estudos sobre a estrutura argumentativa dos textos tem início na obra de Aristóteles e que esse considerava que o movimento argumentativo das proposições poderia ser realizado por indução, em que as premissas/ os dados caminhavam em direção a uma conclusão, ou por silogismo ou dedução, em que se realizava o movimento inverso.

No entanto, Adam (op. cit.) percebeu que o movimento que conduz as proposições dados (premissas) a uma proposição conclusão não havia sido esclarecido pelos estudiosos clássicos. Esse esclarecimento, segundo Adam

[8] "Se definimos a argumentação como a construção, por um enunciador, de uma representação discursiva (plano A3 da organização), visando modificar a representação de um interlocutor a propósito de um dado objeto de discurso, nós podemos considerar o propósito argumentativo em termos de visão ilocucionária (plano A1)." [Tradução nossa]

(op. cit., p. 117), veio com os estudos de lingüistas contemporâneos, como Osvald Ducrot, que, do ponto de vista da estrutura lingüística, considerava que a argumentação levava em conta dois movimentos argumentativos: um movimento no sentido de confirmar uma tese e outro movimento no sentido de refutar uma tese (*DADOS* ---------- *ARGUMENTOS* ----------→ *CONCLUSÃO*). A idéia de Ducrot, na opinião de Adam (op. cit.), deveria ser ampliada a fim de avançar do nível da estrutura lingüística para o nível textual, à luz de um princípio dialógico.

Nesse sentido, argumentação se dá sempre em relação a uma tese dita anteriormente por um locutor que, por meio de premissas (dados), pode justificar ou refutar essa tese, dando origem a uma conclusão que serve de uma nova tese, daí o princípio dialógico, mencionado pelo autor. O esquema da seqüência prototípica da argumentação pode ser, assim, resumido:



Esquema 03: "Esquema do protótipo da seqüência argumentativa". (Adam, 1992, p. 118).

Assim como o protótipo desta seqüência, as outras seqüências tipológicas propostas pelo autor mostram o funcionamento interno dos textos, o que implica dizermos que, de um gênero para outro, o modo como essas seqüências estão arranjadas é variável. É por esse motivo que essa proposta se torna importante para o estudo das semelhanças e dessemelhanças dos gêneros de um mesmo agrupamento e, conseqüentemente, para a identificação dos níveis de complexidade que são variáveis de um gênero para outro.

No próximo capítulo, trataremos das questões relativas ao nosso *corpus* que vão desde as considerações dos PCN sobre o gênero inserido no currículo de Língua Portuguesa, passando pelo processo de escolha do livro didático, até as considerações sobre as implicações do livro didático no espaço escolar.

CAPÍTULO 2

O GÊNERO DISCURSIVO NOS MANUAIS

Uma pesquisa que visa investigar como a teoria dos gêneros tem sido assimilada no espaço didático, especialmente nos manuais de ensino – os livros didáticos (LD) –, se faz necessária, uma vez que esses manuais parecem ser o principal material norteador do trabalho do professor com o aprendiz.

Além disso, é nos LD que os conteúdos de cada ano de ensino estão distribuídos, de forma a contemplar idéias de organização de currículo, contempladas pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, os PCN. Estes documentos orientam, sem a pretensão de ditar normas, a organização dos projetos educacionais a serem ensinados nas escolas. Nesse sentido, apontam que os conteúdos devem ser reestruturados, tendo em vista dois aspectos: I) a organização das práticas de uso e reflexão da linguagem, referentes à produção e à recepção dos textos orais e/ ou escritos e à análise lingüística, respectivamente, e II) a progressão didática que visa basicamente à aproximação do sujeito-aluno com o objeto a ser ensinado, em níveis cada vez mais complexos, de modo a levá-lo à utilização criativa desse objeto.

Essas considerações presentes nos PCN levaram-nos à motivação central deste trabalho que diz respeito à necessidade de se ter um olhar mais atento para o modo como tem sido a transposição e assimilação da teoria dos gêneros para os conteúdos desenvolvidos na prática pedagógica. Assim, torna-se importante que o professor não somente se volte para os aspectos da textualidade, como a coesão e a coerência, mas amplie a perspectiva de trabalho com o texto, considerando-o uma realização humana situada em uma época e em um grupo social, o que nos conduz à idéia de que o gênero se materializa em textos.

2.1 – A proposta dos PCN

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* é um documento produzido pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) com o intuito de oferecer referências

nacionais comuns para o ensino das diferentes disciplinas em todas as regiões do país. Em suas bases ideológicas, é colocada a necessidade de a escola propiciar o exercício da cidadania por parte dos alunos para que estes sejam atuantes críticos e transformadores de seu meio.

As discussões explicitadas nos PCN de Língua Portuguesa vão desde a apresentação dos problemas referentes ao ensino de língua, passando pela discussão sobre as mudanças dos conteúdos e, conseqüentemente do currículo, até a apresentação de orientações didáticas e propostas de avaliação.

Os PCN (1998, p. 20), enquanto norteadores dos trabalhos de língua materna, estão firmados em uma abordagem sócio-discursiva do ensino, uma vez que defendem que a linguagem deve ser vista como

> ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história.[...]
>
> Cada uma dessas práticas se diferencia historicamente e depende das condições da situação comunicativa, nestas incluídas as características sociais dos envolvidos na interlocução. [...]
>
> Em síntese, pela linguagem se expressam idéias, pensamentos e intenções, se estabelecem relações interpessoais anteriormente inexistentes e se influencia o outro, alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas (re)ações.

Com essa visão, vai ser esclarecido no documento que o foco de desenvolvimento da competência discursiva dos aprendizes não pode se centrar apenas na análise das classes gramaticais, mas no texto que, organizado dentro de restrições delimitadas por uma esfera social, vai possuir certas configurações temáticas, estilísticas e composicionais que vão caracterizar o texto como sendo de um ou outro gênero, na acepção bakhtiniana do termo.

Com a incorporação dos gêneros como objetos de ensino, os conteúdos a serem ensinados passam a ser repensados especialmente para que sejam transpostos e assimilados nos manuais de ensino. A proposta de reestruturação dos conteúdos do currículo nos PCN passa por dois fatores, a

saber: os *princípios organizadores dos conteúdos* e os *critérios para seqüenciação* desses mesmos conteúdos.

No primeiro caso, os conteúdos devem ser distribuídos em dois *eixos de práticas de linguagem*: as *práticas de uso* que se referem à leitura, à escuta e à produção de textos orais e escritos, e as *práticas de reflexão*, que se referem à análise lingüística, propriamente dita.

No segundo caso, o dos critérios de seqüenciação/ progressão didática, é enfatizado que a escola deve atentar às necessidades e possibilidades do sujeito no ato do aprender para criar, a partir disso, meios de aproximação desse sujeito com o objeto a ser ensinado, avaliando a complexidade desse objeto para produção de tarefas objetivas. Para tanto, os gêneros devem ser selecionados e agrupados com base em sua circulação social: os gêneros literários, de imprensa, de divulgação científica e os publicitários.

Essa forma de agrupamento difere do proposto por Dolz e Schneuwly (op. cit.) especialmente no que concerne aos critérios de seqüenciação dos conteúdos, uma vez que os objetivos são diferentes e não há nos PCN nenhuma sistematização de proposta para o ensino.

Assim, nossa posição é a de que a proposta dos autores de Genebra é mais pertinente e abrangente para nossa análise nos livros didáticos, pois, além de considerarem as características da esfera em que os interlocutores estão interagindo, a proposta tem como eixo organizador as seqüências tipológicas. Essas seqüências, por serem importantes mecanismos de operação psicológica, organizam hierarquicamente os gêneros, funcionando em diferentes graus de complexidade no interior de cada gênero, fornecendo-nos, desse modo, instrumentos mais eficazes para a análise da progressão dos gêneros pertencentes a um mesmo agrupamento ou a agrupamentos distintos.

2.2 – O processo de escolha do livro didático

A organização quanto à distribuição e monitoramento da qualidade dos Livros Didáticos (LD) é assegurada pelo *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD)[9]. O programa se vincula ao Ministério da Educação (MEC) que, com

[9] Qualquer referência ao PNLD e aos órgãos a ele vinculados se encontra no site *www. fnde.gov.br*.

apoio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), arrecada fundos para a distribuição gratuita dos LD para os alunos das escolas públicas do país.

Batista (2003), ao propor um estudo minucioso do Programa a fim de buscar entendê-lo em toda sua amplitude, esboçou um histórico do mesmo. O autor afirma que o PNLD é nada mais do que um meio de o Estado se relacionar com o livro didático brasileiro. Foi criado pelo Ministério da Educação em 1985, com o intuito de centralizar no órgão a compra e distribuição de livros e garantir que essa distribuição fosse gratuita. Foi somente nos anos de 1990 que o MEC propiciou espaço de discussão sobre a qualidade dos livros didáticos. Nesse sentido, em 1993, é formada uma equipe encarregada de selecionar livros de qualidade e estabelecer critérios de seleção que incluem a adequação editorial, metodológica e conceitual dos livros.

No entanto, foi apenas em 1960 que o alcance do PNLD se deu em nível nacional e passou, então, a ser instituída pelo MEC a avaliação e análise dos livros a serem veiculados pelo Programa. Desde então, o livro ganhou um caráter legitimado, por passar a influenciar profundamente o trabalho na escola. A divulgação foi feita, tendo em vista a publicação de um *Guia de Livros Didáticos* pelo PNLD, em formato de catálogo, com a relação dos livros analisados. Nesse catálogo, não era divulgada a avaliação de cada coleção, havia somente uma lista simples. Atentando a essa questão, o MEC publicou no *Guia* uma resenha dos livros, seguindo a seguinte categorização: *recomendados com distinção*; *recomendados* e *recomendados com ressalvas*. Com isso, o PNLD/ 1999, pela primeira vez, lançou uma avaliação das coleções destinadas à adoção nas últimas séries do Ensino Fundamental (5ª a 8ª), já que, até então, a avaliação se voltava às séries iniciais (1ª à 4ª). A partir disso, a comissão analisa com freqüência os livros a serem adotados nas escolas.

Essas considerações de Batista (op. cit.) foram bem propícias para a escolha de nosso *corpus*, visto que nos levaram a entender o contexto de circulação dos livros didáticos e o resultado, com base nas análises, da avaliação feita sobre a coleção que passou a constituir nosso *corpus*.

Vale considerar que, a cada avaliação, a comissão visa esclarecer ao docente todas as etapas da análise, por isso optamos por verificar o *Guia*

referente a 2008. Esse *Guia* considerou somente duas categorias de obras: de um lado, as obras *aprovadas* e, de outro, as obras *reprovadas*.

No processo de categorização feita pela equipe, aspectos que vão desde a escolha do material textual, passando pelo modo como a leitura e a produção textual são exploradas até os aspectos gráficos foram contemplados.

Os critérios que dizem respeito à *natureza do material* buscam possibilitar a análise da coleção para a pertinência da escolha dos textos que compõem essa coleção. Entre os principais critérios, está posto no Guia que é positiva a seleção variada de gêneros discursivos. Já no que concerne ao trabalho com a *leitura*, um bom LD explora a leitura de gêneros não apenas situando as informações, mas, principalmente, explorando propriedades lingüístico-discursivas, permitindo que o aluno reconstrua os sentidos expressos. E, por fim, referente ao trabalho com a *produção textual* (escrita ou oral) também apresenta, como critério para classificação, pontos ligados ao trabalho com os gêneros discursivos como a necessidade de que sejam explorados variados gêneros que circulam socialmente, não deixando de contemplar as especificidades desse gênero.

Esses mesmos critérios estão presentes no *Guia* do PNLD/ 2005. O que percebemos de interessante, foi que, no *Guia* do PNLD/ 2008, houve o acréscimo do item *Princípio Organizador*, que visou classificar as obras quanto ao perfil didático-metodológico de cada uma. Assim, esse princípio levou em conta o modo como cada livro organizou, selecionou e pôs em seqüência a matéria. Isso nos auxiliou consideravelmente na descrição inicial que fazemos da coleção adotada, no capítulo “Descrição e análise dos manuais”. Desse modo, foram observados cinco padrões distintos: por *temas*, por *temas associados a gêneros*, por *tópicos lingüísticos*, por *projetos temáticos* e por *projetos relacionados a gêneros*. Nosso *corpus* está localizado, segundo a avaliação, no quinto bloco, o de *projetos relacionados a gêneros*. Segundo o *Guia* (PNLD/2008, p. 23), as obras desse eixo obedecem às seguintes considerações:

> “Nesse tipo de obra, as atividades propostas para os conteúdos curriculares básicos convergem para a consecução de um objetivo comum final, como a leitura fluente e prazerosa de textos mais longos e exigentes, o planejamento e a execução

> de debates ou a elaboração de um jornal. Em todos os casos desse bloco, um determinado gênero ocupa o centro das atenções didático-pedagógicas, de tal forma que um dos principais objetivos de cada projeto consiste, explicita ou implicitamente, no (re)conhecimento e no domínio, oral e/ou escrito, desse gênero."

2.3 – O livro didático no espaço escolar

A descrição de nosso *corpus* feita anteriormente nos dá pistas para visualizarmos a importância que os programas governamentais dão ao livro didático. Como se viu, nos últimos dez anos, a atenção sobre a qualidade do material tem se tornado meta, não só do PNLD, como também dos próprios PCN e da LDB, Lei de Diretrizes e Bases, que constituem as bases para melhor avaliação do livro didático.

Batista (op. cit., p. 43), visando entender a avaliação feita pelo PNLD dos livros didáticos, destaca algumas alterações importantes na LDB, referentes ao Ensino Fundamental, que se tornaram princípios norteadores da elaboração do livro didático, uma vez que são princípios que reforçam a promoção da formação básica do cidadão, bem como a organização flexível dos conteúdos ao longo dos anos de ensino.

Para isso, o autor levou em conta que o livro didático, especialmente no fim da década de 90, passou a ser notado como um vínculo necessário entre os conteúdos e as práticas sociais, podendo subsidiar a formação do aluno, no sentido de levá-lo a refletir sobre o uso dos conhecimentos. Segundo o autor (op. cit., p. 44),

> "Isso significa colocar o livro didático como subsídio da escola para a consecução do objetivo de promover o exercício da cidadania, vale dizer, a serviço da sua proposta pedagógica que é, em última instância, o projeto coletivo necessário à constituição da identidade da unidade escolar."

É por essa mudança na perspectiva de olhar para o livro didático que o interesse por esse material tem alcançado o espaço acadêmico. Segundo o autor, na década de 70, os pesquisadores se interessavam pelo livro didático mais pelo fato de que o mercado editorial didático e as escolas públicas

estavam em crescimento. Já nos anos 80, o interesse do meio acadêmico se pautou na crítica e denúncia dos conteúdos e dos conceitos presentes no material. Nesse contexto, o livro didático foi visto apenas como uma tecnologia de ensino, como um meio que visava a interesses meramente econômicos e que exercia o controle sobre o currículo e a prática docente.

Ao tratar da importância legítima que se dá ao livro didático no espaço escolar e pretendendo refletir sobre o uso desses por parte dos professores, Coracini (1999) aponta duas posturas que vão ao encontro das considerações de Batista (op. cit.) sobre o uso do material em sala. De um lado, há os que são fiéis a ele e acreditam que todo conteúdo presente deve ser seguido à risca, sem alterações. De outro lado, há os que afirmam sua preferência em não adotar livro, alegando que preferem formular seu próprio material. Para a autora, há problemas em uma e em outras posturas, pois, se o professor opta por não utilizá-lo, não quer dizer que vai abandonar também os princípios que norteiam suas idéias sobre o ensino de Língua Portuguesa ou a imagem que tem do aluno. Em seus estudos, Coracini (op. cit., p. 23 – 24) faz a seguinte consideração sobre o professor que adota qualquer uma das posturas acima:

> "O professor, em nossos registros, raramente se dá conta de que o aluno, mais do que influenciado pela pergunta, se vê influenciado pelas maneiras de proceder, características daquelas aulas ou daquele tipo de atividade; assim, sabendo que, de acordo com a orientação do livro e do professor, as respostas se encontram sempre no texto, é nele que ele procura localizar (ou é a partir dele que ele procura 'chutar') a resposta."

Embora nosso interesse neste trabalho não recaia diretamente sobre a ação pedagógica dos professores, essas observações nos valeram para reforçar uma idéia que perpassa nossa análise: os autores de livro didático, pretendendo inovar o modo de trabalhar com conteúdos, especialmente no que diz respeito ao trabalho com os gêneros discursivos, não revisam a abordagem desses conteúdos, levando a equívocos pontuais, vistos nos módulos de atividades descritos e analisados nos próximos capítulos. No dizer desses autores, apropriamo-nos da idéia de que, se a proposta é trabalhar com um conteúdo determinado, que este o seja de modo coerente e contextualizado. Essa coerência só pode se dar se o que está proposto na teoria e nos próprios

manuais do professor, que vêm anexados no fim de cada livro, for transposto para o manual do aluno.

Nesse sentido, comungamos com as idéias de Batista (op. cit., p. 62 – 63), ao apontar metas que, a seu ver, devem ser visadas na elaboração de políticas do livro na escola. Entre as metas, destacamos a flexibilidade na elaboração do livro e o engajamento entre os autores de livros didáticos, a comunidade científica e os professores que adotarão o material em sua prática pedagógica.

2.4 – O manual do professor

O manual do professor é um guia que visa expor os princípios que organizam uma coleção de LD. Esse manual é organizado pelos autores dos livros didáticos e, de um modo geral, nele contém informações direcionadas somente aos professores sobre o modo como o livro do aluno se estrutura e sobre informações de ordem teórica que fundamentam toda a coleção. Além disso, os manuais trazem as respostas das atividades do manual do aluno, sendo que alguns, inclusive, dão sugestões didáticas para a realização de tais atividades.

No manual do aluno, está disposto o conteúdo a ser aprendido e, em cada coleção, há um princípio particular que seleciona e seqüencia esse conteúdo. O *Guia* do PNLD/ 2008 se encarregou de verificar esse princípio em cada livro aprovado e puderam ser observados cinco blocos distintamente organizados: bloco um, por *tema*; bloco dois, por *temas associados a gêneros*; bloco três, por *tópicos lingüísticos*; bloco quatro, por *projetos temáticos* e bloco cinco, por *projetos relacionados a gêneros*. A coleção que elegemos, “Português: Linguagens”, pertence ao bloco cinco, o de “projetos relacionados a gêneros”, conforme descrevemos no capítulo três, no item referente ao processo de escolha do LD.

Desse modo, a partir dessas considerações sobre os manuais do professor e do aluno, é importante que fique clara uma questão que será observada no próximo capítulo, ou seja, a descrição e a análise propriamente ditas dos gêneros argumentativos escritos não são os únicos instrumentos para que o ensino eficaz aconteça, ao contrário, devem ser abordados no conjunto

de atividades, no que diz respeito ao que se propõem e ao que está proposto na coleção.

CAPÍTULO 3

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS GÊNEROS ESCRITOS DO ARGUMENTAR

Neste capítulo buscamos descrever e analisar como o LD selecionado trabalha com os gêneros escritos do argumentar. Para isso, dividimos o capítulo em dois subitens.

No primeiro subitem, buscamos as seções que tratam pontualmente de um gênero escrito do argumentar para descrevermos e, em seguida, analisarmos o trabalho com esse gênero, à luz da teoria bakhtiniana sobre *esfera de circulação* e da proposta de Adam (1992) sobre a *estrutura da seqüência tipológica argumentativa* nesses gêneros.

No segundo subitem, "A progressão didática dos gêneros analisados na coleção", buscamos estabelecer um diálogo entre os gêneros analisados no subitem anterior, a fim de problematizarmos sobre a progressão didática desses gêneros no mesmo ano ou de um ano para outro.

3.1 – Descrição e análise dos manuais

Iniciamos nossas considerações sobre a coleção CPL, *Português: Linguagens*. No manual do professor, os autores dessa coleção propõem que cada volume seja dividido em quatro unidades constituídas de quatro capítulos, sendo o último, denominado de "Intervalo", um balanço dos outros, com propostas de realização de projetos para aprofundamento do que foi trabalhado – temas e gêneros – ao longo dos outros três capítulos[10]. Cada unidade foi organizada em torno de um tema que, segundo os autores, está de acordo com os temas transversais[11] expostos nos PCN. Os capítulos foram seccionados

[10] Esse capítulo não receberá uma análise à parte, porque as propostas de produção que analisamos já constituem o material utilizado para exposições propostas por esse capítulo.

[11] Os *temas transversais* estão distribuídos ao longo do Ensino Fundamental e têm o objetivo de atravessar as diversas áreas do saber (Língua Portuguesa, Matemática, Educação Física etc.), de modo a promover uma comunicação – interdisciplinaridade – entre essas áreas. Os temas são os seguintes: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo.

em partes, a saber: *Estudo do texto*, *Produção de texto*, *Para escrever com adequação*, *A língua em foco* e *De olho na escrita*; e cada seção possui subdivisões ou subseções.

No caso da seção *Estudo do texto*, foi visado o trabalho com a leitura de textos selecionados pelos autores que, segundo eles, essa seleção foi feita de modo criterioso, conforme percebemos. Dentre os critérios de escolha, os autores apontam que:

> "Os critérios de escolha dos textos levaram em conta não apenas as múltiplas abordagens do tema da unidade, mas também a diversidade quanto ao gênero ou ao tipo de texto, a adequação à faixa etária e o grau de dificuldade que o texto oferece, tendo em vista o processo de desenvolvimento de habilidades e competências de leitura do aluno."
>
> (C01PL – 3)

A partir da citação, nota-se a relativa importância dada ao trabalho com os gêneros discursivos e com os tipos de texto nas atividades de leitura. Essa seção está organizada em seis momentos ou subseções, a fim de abordarem os diversos aspectos da leitura que os autores se propõem. A primeira delas é a subseção C*ompreensão e Interpretação* dos textos que, na concepção dos autores, são tópicos que visam melhorar as habilidades de leitura dos alunos, por meio de atividades que explorem as características do gênero em estudo, o trabalho com o conhecimento prévio dos alunos sobre um assunto e a estrutura global do texto estudado. A segunda das subseções é *A linguagem do texto*, que busca explorar particularidades referentes ao uso da língua e a variedade lingüística, de acordo com o gênero. A terceira é *Leitura expressiva do texto*, que finaliza o trabalho por meio de exercícios que explorem essencialmente a leitura em voz alta. A quarta subseção, *Cruzando linguagens*, surge, quando necessário, no mínimo em um dos capítulos de cada unidade e tem por objetivo

> "proporcionar o estudo comparado entre o texto estudado e outro texto, que apresenta um tipo de linguagem diferente. O cruzamento de linguagens pode se dar tanto no âmbito da linguagem verbal – por exemplo um poema com uma crônica ou um artigo de jornal – quanto no âmbito das linguagens verbal e

> não verbal – por exemplo, um texto literário com uma foto – e ainda no âmbito da linguagem mista – por exemplo, uma narrativa literária com uma tira de quadrinhos ou um cartum."
>
> (C01PL – 4)

A seção subseqüente, *Trocando idéias*, contém propostas de atividades orais que objetivam aprofundar a discussão dos temas suscitados pela leitura dos textos. Os autores deixam claro que essa parte não visa aprofundar o trabalho sistematizado com os gêneros orais que, segundo eles, já seriam focalizados na seção *Produção de texto*.

Finalmente, a subseção *Ler é emoção/ prazer/ reflexão...* visa propor leituras curiosas e prazerosas que, conforme os autores, podem despertar o gosto pela leitura nos alunos.

A segunda seção é a *Produção de texto*. Curiosamente, é a que mais evidencia o trabalho com os gêneros discursivos tendo, inclusive, um item no manual do professor que fornece uma detalhada fundamentação teórica sobre esse trabalho, especialmente com as noções de Bakhtin sobre gênero e de Dolz e Schenewly sobre o ensino dos mesmos. Isso se dá porque, talvez, nessa coleção, essa parte tenha um papel primordial e relevante em relação às outras, uma vez que "procura manter um diálogo efetivo com o tema da unidade e com os textos estudados nos capítulos" (C01PL – 4), organizando todo o trabalho do capítulo. Essa seção é sistematizada em "duas partes", assim apresentadas:

> "A primeira desenvolve o conteúdo do ponto de vista teórico: partindo-se da observação de um texto representativo de determinado gênero, consideram-se suas especificidades quanto ao tema, ao modo composicional (estrutura) e ao estilo (os usos da língua). Além disso, são observados aspectos da situação de produção e de recepção do gênero: quem é o *locutor* (o autor do texto), quem é o *interlocutor*, qual a *finalidade* do texto, qual sua *esfera de circulação*.
>
> A segunda parte, introduzida pelo título *Agora é a sua vez*, está voltada à produção do aluno, desenvolvida de acordo com uma ou mais propostas que permitem a aplicação dos aspectos teóricos desenvolvidos."
>
> (C01PL – 5)

A terceira seção, *Para escrever com adequação/ coerência/ coesão/ expressividade*, considera aspectos relativos à textualidade, tais como coesão, coerência, graus de formalidade ou informalidade etc. É, portanto, uma seção que serve de base às outras e, conseqüentemente, ao próprio trabalho que o manual vem desenvolvendo nelas.

A quarta seção, *A língua em foco*, explora os diversos aspectos do ensino de gramática, dando ênfase: à língua como processo interativo e ao ensino das gramáticas normativa, reflexiva, descritiva e de uso. Para isso, os autores propõem subseções que valorizem a construção das teorias gramaticais, a visualização de aspectos lingüísticos na construção do texto (*As variedades lingüísticas estudadas, O substantivo na construção do texto, O sujeito e o predicado na construção do texto*). Além disso, há uma subseção, *Semântica e discurso*, que busca ampliar a abordagem da gramática estudada com a incursão de exercícios que mostrem, por exemplo, os usos do diminutivo nas diversas situações de comunicação.

A última seção, *De olho na escrita*, busca especialmente propor exercícios que enfoquem questões ortográficas e de acentuação mais problemáticas.

Como se observa, em cada seção descrita acima, há habilidades específicas a serem desenvolvidas – de leitura, escrita etc. –. Por isso, chamaremos essas seções de *seqüências didáticas* de determinado capítulo e as subseções de *módulos de atividades*, para nos apropriarmos dos termos usados por Dolz e Schnewly (2004)[12]. Vale ainda considerar, como observamos no manual do professor, que os gêneros discursivos são objetos de ensino que perpassam toda a coleção, com atenção notória nas seções que exploram a leitura e produção de textos.

3.1.1 – Livro do 6º ano

Nesse livro, o gênero do agrupamento do argumentar somente é estudado no capítulo 1 da última unidade, que trata do tema “meio ambiente”,

[12] As “seções” do livro didático em análise (*Estudo de Texto; Produção de Texto; Para escrever com adequação/ coesão...* etc.) possuem a mesma função do que os autores de Genebra chamam de *seqüências didáticas*, pois têm o intuito de desenvolver nos alunos as habilidades de leitura, produção etc. de um gênero oral ou escrito, por meio de módulos de exercícios.

especificamente na seção *Produção de texto*, intitulada pelos autores de “O texto de opinião”.

Há uma consideração inicial nessa seção que define argumentação do ponto de vista pragmático (cf. Adam, 1992, p. 104), esclarecendo ao aluno qual é o objetivo do “texto de opinião”.

> “Opinar é, enfim, tomar uma posição diante das coisas que existem ou acontecem no mundo, seja para apoiá-las, seja para rejeitá-las. Opinar é não só um direito de cada cidadão, mas também um dever: o dever de transformar o mundo e torná-lo melhor para todos.”
>
> (C01PL – 198).

Em seguida, é apresentado o primeiro módulo em que se solicita a leitura de um texto que diz respeito ao posicionamento contrário do autor referente ao tratamento humanizado que as pessoas dão aos animais e à valorização que tem sido dada aos bichos virtuais (cf. Anexos, p. 198 – 201). As atividades decorrentes deste texto visam esclarecer as características do gênero. A primeira delas pede que o aluno identifique a opinião do autor do texto no primeiro parágrafo. A segunda, após esclarecer em um boxe as várias formas de argumentação (justificativas, motivos, explicações etc.), solicita que o aluno identifique três exemplos que fundamentam o ponto de vista do autor.

Os exercícios subseqüentes, três e quatro, seguem a mesma linha de perguntas (“identifique argumentos”), deixando claro aos alunos que os argumentos, em um texto, estão distribuídos por parágrafos. O exercício cinco solicita ao aluno sua opinião sobre o assunto “é saudável ou não cuidar de um bicho virtual em vez de cuidar de um animal ou de gente de verdade”. O exercício seis explora a variedade lingüística do texto, levando o aluno a concluir que, em um texto de opinião, geralmente a linguagem usada está na variedade padrão da língua e aponta uma ressalva a isso: a variedade pode depender do veículo em que foi escrito o texto e do público a quem o texto foi destinado.

Na seqüência, o exercício sete pede ao aluno que identifique expressões que garantem o posicionamento do locutor e dá exemplos delas (“eu penso que”, “eu acho”, “no meu ponto de vista”, “na minha opinião” etc.). Por fim, o

último exercício funciona como uma espécie de “exercício-resumo”, em que a classe de aprendizes deve anotar as principais características de um texto de opinião.

Esse tipo de atividade está sempre presente nos primeiros módulos da seção *Produção de texto*, visando ao entendimento das características do gênero em estudo. Espera-se, pois, que o aluno chegue às seguintes conclusões, dadas no manual do professor sobre o “texto de opinião”:

> “É um texto que defende a opinião do seu autor sobre um assunto geralmente polêmico. O ponto de vista do autor é fundamentado com argumentos. A linguagem é clara, direta e precisa, com expressões como *Eu penso que*, *Eu acho que*, *Na minha opinião*, etc., e geralmente está de acordo com a variedade padrão, podendo ser mais ou menos formal, dependendo do veículo em que é divulgado e do público que tem em vista.”

Após trabalhar nesse módulo com as características do que os autores do LD estudado chamam de “texto de opinião”, nos é apresentado o segundo módulo, *Agora é a sua vez*, que contém os passos para que o aluno produza um texto de opinião.

De início, dois temas são apresentados: tema 1 – “é correto ou não tratar os bichos como gente e por que” e tema 2 – “você concorda ou não com a presença de animais na praia e, se não, o que fazer para evitar que as pessoas levem seus animais a esse local público”. No fim da apresentação desses temas, há uma observação que o aluno deve atentar para o perfil dos leitores de seu texto, já determinado pelos autores da coleção como sendo os pais, colegas de classe e demais pessoas, que visitarão a escola para uma mostra com os textos dos alunos.

Em seguida, são apresentadas as seguintes orientações para a produção do texto, com base no que foi explorado nas atividades do módulo 1: a – posicionar-se a favor ou contra; b – anotar os argumentos que vão fundamentar o ponto de vista; c – deixar clara a opinião (do aluno-produtor do texto) já no início (primeiro parágrafo); d – desenvolver cada um dos argumentos, organizando, para cada argumento, um parágrafo; e – fazer uso de “recursos lingüísticos” como *em primeiro lugar, em segundo lugar, além disso* etc., a fim de ordenar logicamente as idéias; f – dar um título ao texto e

revisá-lo, conforme os seguintes critérios, expostos em um boxe, para a avaliação:

> "Verifique se o texto deixa claro seu ponto de vista sobre o tema; se apresenta argumentos bem-desenvolvidos, capazes de convencer os leitores; se os argumentos estão bem distribuídos em parágrafos; se a linguagem é clara e está de acordo com a variedade padrão e adequada ao perfil dos interlocutores; se o título é atraente."

No fim dessas orientações há, ainda, a sugestão do envio de um dos textos a um jornal da cidade ou a fórum de debates da Internet ou, até mesmo, a um *blog* construído pela classe.

Essa seqüência didática é a primeira a considerar efetivamente o trabalho com um gênero do argumentar. O objetivo dessa seção, de acordo com o que foi exposto no manual do professor (CPL – 27), é explorar o "texto de opinião" na produção textual como **gênero discursivo**, levando em conta suas características composicionais e suas condições de produção.

No entanto, se partirmos da definição e características do gênero expostas anteriormente, verificamos incoerências nessa seqüência didática referentes à explicitação das condições de produção e às características do gênero.

No caso das condições de produção, o máximo que se solicita é a identificação do veículo de comunicação onde o texto foi publicado (caderno de informática do jornal *O Estado de São Paulo*) e qual o tipo de público a quem foi dirigido (leitores jovens que se interessam por informática) – exercício 06. E, ainda assim, esse exercício foi elaborado com o intuito de mostrar que a variedade lingüística empregada em um texto depende desses dois fatores: veículo e público. Por esse motivo, percebemos que não há uma associação das condições de produção diretamente com o gênero, ou seja, o exercício não permite visualizar a influência que o veículo exerce sobre o "texto de opinião", bem como não esclarece o papel social do enunciador dentro da esfera jornalística, especialmente no caderno de informática.

Essa lacuna influencia diretamente no módulo 2 dessa seção, *Agora é a sua vez*. Como descrito acima, após os temas para produção serem dados ao aluno, este deve atentar ao perfil dos leitores de seu texto e ao veículo onde

este será produzido. O problema é que o veículo e o público são bem distintos nos dois módulos da seção *Produção de texto*. O veículo no primeiro momento é um pertencente à esfera do jornal, particularmente onde são publicados gêneros de um universo temático – o mundo virtual. No entanto, neste módulo, a esfera é da escola e esta possui suas organizações e coerções próprias bem diferentes do jornal. Primeiro, porque o jornal não se limita a um pequeno grupo de pessoas como a escola e, segundo, porque a intenção do jornal primariamente é divulgar opiniões e informações sobre temas sociais em discussão. Já na esfera escolar, a produção, na maioria das vezes, parece possuir basicamente o objetivo de verificar, acompanhar etc. a aprendizagem do aluno.

No caso desse exercício de produção, a intenção não é a de confrontar a opinião dos alunos com a de um público leitor que poderia interagir com a produção deles, mas apresentar o que eles fizeram, sem solicitar, de quem lê, uma ação responsiva, no dizer bakhtiniano. Assim, os destinatários/ enunciatários possuem os tradicionais papéis da esfera escolar: o professor corrige, os colegas simplesmente lêem e os pais apreciam a produção do filho. Não há atitude responsiva típica dos leitores de jornal e, portanto, não há trabalho eficaz com a esfera do gênero argumentativo. Diante dessa problemática, retomamos a importância que Vygotsky confere à *imitação* no espaço didático, uma vez que, no caso desse exercício, a esfera do jornal poderia ter sido reinventada no espaço didático e os leitores, fossem os professores, colegas ou pais, poderiam, por exemplo, cumprir um papel semelhante ao dos leitores reais, emitindo opiniões e comentários para os alunos-produtores. Ressaltamos que, nesse caso, a correção do professor poderia ser mais um fator a contribuir com a escrita eficaz e não um fim em si.

Vale considerar, ainda, referente a esse item das condições de produção, que, no fim do segundo módulo, como já descrevemos, os autores da coleção sugerem que os “textos” dos alunos sejam enviados para diferentes esferas de atuação, jornalística, mídia virtual (como internet, blog) sem, no entanto, dar orientações consistentes que dêem conta da problemática que envolve cada uma dessas esferas.

No que diz respeito à estruturação da seqüência tipológica argumentativa do gênero “texto de opinião”, destacamos problemas nas orientações *d* e *e*

para produção textual. Os autores consideram que a organização dos argumentos por parágrafo e a presença de recursos lingüísticos que dão seqüência ao texto – “Em primeiro lugar, em segundo lugar etc.” – são fatores que entram na composição desse gênero. No entanto, sabemos que essa organização não é a única estrutura possível.

Seria mais coerente explicitar as proposições argumentativas, apresentadas por Adam (1992), e solicitar que o aluno as identificasse e percebesse como elas se apresentam no texto.

Nesse sentido, no caso das atividades do primeiro módulo, seria pertinente a identificação da *tese anterior*, mesmo não estando explícita: os bichos virtuais poderão assumir o lugar dos animais; dos *dados*, relativos aos argumentos que o autor usa para direcionar à conclusão: exemplos, informações etc. explorados nos exercícios dois, três e quatro; da *restrição*, que diz respeito à oposição, contra-argumento do autor, marcada pelo *mas* em: “Mas em poucos anos a tecnologia vai nos colocar diante de seres cibernéticos capazes de desafiar nossa inteligência e confundir nosso coração.”; da *conclusão*, que se refere à tese defendida pelo autor e que, no caso desse “texto de opinião”, está implícita na própria restrição e da *regra de* inferência, que revela quais os “princípios” que ancoraram os *dados* à *restrição* e à *conclusão*. No caso desse texto, pode-se inferir, por exemplo, que a tecnologia ainda não garante a substituição dos animais pelos bichos virtuais.

Dadas essas considerações, observamos que as características composicionais do gênero não foram trabalhadas adequadamente nas questões do módulo um. Há somente exercícios que pedem a identificação de exemplos que servem como argumentos/ dados ao autor, como no caso do exercício dois. A problemática é que isso não foi trabalhado de modo detalhado, por não terem sido sistematizadas as perguntas a fim de exigirem que o aluno tenha consciência de como se dá a construção da seqüência argumentativa no “texto de opinião”.

Entendemos que os autores poderiam ter organizado melhor um trabalho com a *tipologia argumentativa* que perpassa todos os gêneros do argumentar, e não pretensiosamente com um gênero específico. Isso, porque percebemos que o gênero em si não foi o real objeto explorado nessa seqüência didática e que o trabalho pareceu ser muito mais voltado a identificar e a perceber a

organização dos argumentos em textos de opinião, e não em um “texto de opinião” específico.

No capítulo dois da quarta unidade deste livro do 6º ano, há uma nova seqüência didática de trabalho com os gêneros argumentativos escritos. Neste caso, na seção *Estudo do texto* (cf. Anexos, p. 217 – 222), já aparecem módulos que visam a esse trabalho.

No módulo *Compreensão e Interpretação*, é apresentado um texto inicial, intitulado “Quem tem o nome na lista?”, tendo por finalidade conscientizar os leitores sobre o problema da “extinção animal”, publicado na revista *Ciência Hoje das Crianças*, por Adriano Chiarello, em co-autoria com Antônio D. Brescovit e Mara Figueira, da PUC/MG.

A partir da leitura do texto, os alunos devem resolver seis questões, descritas a seguir. A primeira questão solicita que os alunos identifiquem a fonte/ lugar onde foi publicado o texto. Na segunda, os alunos devem fazer uma leitura da imagem que acompanha o texto, a fim de identificarem os animais da imagem que estão em extinção. Logo após, o enunciado da questão três considera o público-alvo da revista – crianças e adolescentes interessados em assuntos científicos – e pede que os alunos marquem a opção que contém a finalidade do texto.

Na questão quatro, “faça de acordo com o texto”, os alunos devem identificar informações do texto, a fim de que seus conhecimentos sobre o assunto “animais em extinção” sejam expandidos. A questão cinco trata de duas perguntas sobre os critérios de extinção usados pelos cientistas para identificar os animais que estão “em perigo”, “criticamente em perigo” ou “vulnerável”. Por isso, essa questão segue a mesma linha da anterior. Por fim, a sexta questão solicita que os alunos levantem os meios de comunicação, em que a lista dos animais em extinção poderia ser divulgada de modo a atingir toda a população, uma vez que a revista onde foi publicada tal lista é dirigida a um público restrito.

Ainda dentro da seção/ seqüência didática *Estudo do texto*, há um módulo, *A linguagem do texto*, com quatro questões direcionadas a trabalhar aspectos da variedade lingüística, especificidades do uso da língua de acordo com o gênero. Primeiro, é dado um exercício sobre a grafia das palavras “extinção” e “extintas” como deverbais do verbo “extinguir”, em que o aluno

deve, a partir da observação desse fenômeno lingüístico, identificar palavras que se originam do verbo “distinguir”.

O exercício dois contém uma breve consideração sobre as partes em que o texto é dividido – subtítulos e um boxe – e, na seqüência, propõe três perguntas que tratam de expressões utilizadas pelos autores. A pergunta *a)* pede o significado, de acordo com o senso comum, da expressão que serve de subtítulo a uma parte do texto, “Cada macaco no seu galho”; as perguntas *b)* e *c)* pedem, respectivamente, que o aluno justifique a adequação do uso das expressões “Cada macaco no seu galho” e “Mil e uma utilidades”. O terceiro exercício solicita que os alunos identifiquem a importância das perguntas retóricas, levantadas pelos autores ao longo do texto e para as quais eles próprios dão respostas, por meio da observação e levantamento de inferências.

A última questão desse módulo pede que, a partir da identificação da expressão “Ué”, presente no texto, significando espanto e surpresa, os alunos compreendam que ela é de uso menos formal em textos escritos.

O último módulo, *Cruzando linguagens*, dessa seqüência didática – *Estudo do texto* – trabalha comparativamente com dois gêneros, o anúncio e o gênero apresentado na abertura do capítulo, que não é nomeado pelos autores. Foram elaboradas cinco questões descritas a seguir. Na primeira, há um anúncio emitido pela Renctas (Rede Nacional contra o Tráfico de Animais Silvestres), apoiada pela empresa de transportes, o Grupo Itapemirim, tratando do tráfico de animais. Em seguida, nessa questão, exigem-se do aluno interpretações da parte não-verbal do anúncio, a identificação do objeto (uma armadilha formada por uma mala executiva, contendo uma forquilha presa a uma corda para ser puxada quando o animal entrar na mala).

A segunda questão considera que o anúncio faz parte de uma campanha e, a partir da leitura do enunciado verbal “Ajude o Grupo Itapemirim acabar com esta armadilha”, os alunos devem: *a)*, identificar a referência que o termo “armadilha” faz; *b)* levantar hipótese sobre quem está na outra ponta da corda (segundo o manual do professor é o traficante de animais); *c)* deduzir sobre a presença da imagem da mala, e *d)* interpretar o que significa a sombra projetada sobre a mala (no manual do professor espera-se que seja dada uma resposta que tenha a ver com a ilegalidade que é o tráfico de animais, uma vez que é feito às escondidas).

A questão três é uma comparação entre o texto “Quem tem o nome na lista?” e o anúncio, para que o aluno deduza que o tráfico de animais colabora com a inclusão de certas espécies na lista dos animais em extinção.

A próxima questão, a partir do enunciado retirado do anúncio, “Nossa fauna silvestre não deverá ser passageira”, pede-se que sejam identificados os dois sentidos para ele, apresentados como: 1 – Nossa fauna não será passageira nesse tipo de transporte, o do tráfico – passageira com sentido de “viajante” e 2 – Nossa fauna não desaparecerá – passageiro com sentido de algo breve).

A questão cinco, a última desse módulo, antes de passar à seqüência *Produção de Texto*, inicia com uma afirmação sobre a ONG Renctas e a empresa Grupo Itapemirim para, em seguida, solicitar que os alunos dêem sua opinião sobre o que a empresa ganha em apoiar a ONG (espera-se que o aluno perceba que a empresa, apesar de não lucrar diretamente com a campanha, visa passar uma imagem de responsabilidade e consciência ecológica).

Na parte de compreensão e interpretação foram enfocadas praticamente questões sobre o assunto do texto. São basicamente os exercícios em que é solicitada a identificação de idéias, seja pela interpretação de imagens, como na questão dois, seja pela identificação de informações, como nas questões quatro e cinco. Referente a esse fato, o interessante foi perceber que os mesmos exercícios direcionam o aluno a compreender que essas idéias, presentes ao longo do texto, foram construídas com uma intenção de promover a argumentação, conscientizando para o problema da extinção de animais. Essa intenção poderia ter levado ao trabalho com o gênero argumentativo, mas isso não se deu nas atividades. Primeiro, porque em nenhum momento é mencionado o aspecto argumentativo do gênero, o que nos leva a afirmar que os autores objetivam explorar características do texto, sem relacioná-los ao gênero, nem o aspecto tipológico argumentativo, nem as condições de produção/ recepção foram abordadas.

A questão um, ao solicitar que o aluno indique a fonte, parece sugerir que os outros exercícios abordarão melhor os aspectos das condições de produção, mas, como vimos, isso não foi feito. A partir da identificação da fonte, poderia ter sido explicitada de modo mais evidente para o aluno a esfera

em que o gênero se situa: a esfera científica. Assim, poderia ter sido discutido e mostrado nas atividades que, apesar de na esfera científica a intenção dos enunciadores estar mais voltada à exposição de fatos da ciência do que para a argumentação desses fatos, pode haver gêneros em que estejam expressas as opiniões de autores sobre algum tema desse campo de discussões, classificando-os como da ordem do argumentar.

A partir do momento em que os alunos tomassem conhecimento disso, poderia ter sido desenvolvido um trabalho com a estrutura da seqüência argumentativa do gênero. Nesse caso, seria relevante mostrar a longa exposição de *dados* no início do texto referente à lista que inclui os animais em extinção e as pesquisas que se têm feito para garantir ou não o nome dos animais extintos nessa lista. Esses dados, por sua vez, servem de argumentos à *conclusão* que garantem o status argumentativo desse gênero. A *conclusão* corresponderia à seguinte proposição do texto:

> "Quem sabe um dia, os bichos saiam da lista não só porque há mais pesquisas, mas, também, porque as pressões sobre eles – como a caça e a coleta – ou sobre o local onde vivem – como o desmatamento e a poluição – diminuíram."

Desse modo, com a explicitação dos dados diretamente ancorados à conclusão, fica mais clara a percepção da *inferência*: a garantia da preservação de espécies só pode ser efetivada se preservarmos o habitat onde cada espécie habita.

Além disso, com a especificação da esfera, os alunos poderiam entender que o tema constituiu um objeto de sentido que foi explorado de um modo bem peculiar por um grupo, o dos pesquisadores acadêmicos, e que se o mesmo tema fosse abordado por outro grupo poderia ter outro enfoque, outra abordagem.

Esses problemas, referentes ao trabalho com o gênero, repercutem em outros módulos, como no módulo *A linguagem do texto*. Esse, por ter o objetivo específico de explorar recursos lingüísticos, poderia ter ampliado a visão do aluno sobre a composição do gênero. No entanto, como já observamos, a intenção dos autores, não recai sobre o trabalho com as finalidades do gênero, de modo pontual. Esses mesmos exercícios, ou até a elaboração de outros,

serviriam ao trabalho com o gênero argumentativo. Por exemplo, poderia ter sido mostrado ao aluno que a presença de expressões cotidianas como “Cada macaco no seu galho”, “Mil e uma utilidades”, “Ué!”, dentre outras, se justificam pela intenção dos autores em alcançarem o público-alvo, os adolescentes.

O módulo *Cruzando linguagens* que, a priori, deveria comparar gêneros, contrastando as semelhanças e dessemelhanças entre o anúncio e o gênero de abertura do capítulo, atém-se apenas a aspectos conteudísticos, não levando o aluno a interpretar de modo reflexivo as características de cada gênero, sua organização interna. Vale, no entanto, ressaltar a pertinência da questão número cinco em que, após o aluno tomar conhecimento sobre o que vem a ser a Ong Renctas e a relação desta com a empresa Grupo Itapemirim, que elaborou o anúncio, ele deve opinar sobre a intenção de uma empresa em apoiar uma Ong.

Após essa longa seção/ seqüência didática, *Estudo do texto*, que compreende os módulos descritos e analisados, passamos à seção *Produção de texto* (cf. Anexo, p. 223 – 224).

Nessa seqüência, os alunos devem produzir um texto de opinião, partindo da leitura inicial de um texto motivador, intitulado “Os humanos são meus amigos”, extraído da revista feminina *Capricho*, uma crítica dos vegetarianos aos que consomem carne. Para o autor, a justificativa de que *“Os animais são nossos amigos, não comida”* é uma falácia, já que *“estamos todos os seres vivos numa intensa competição, (...) cada um come quem consegue e salve-se quem puder”*. É importante considerar que, antes da leitura desse texto, os autores da coleção pedem que os alunos leiam a Declaração dos Direitos dos Animais que está logo acima da seção *Produção de texto*.

Esse “texto”, pertencente ao primeiro módulo, serve somente como motivador para o próximo e não há exercícios, visto que, no capítulo anterior, foram exploradas as características do gênero “texto de opinião” antes que o aluno produzisse esse gênero. Dessa forma, são dados três assuntos para que os alunos escolham um e tomem uma posição a favor ou contra.

O primeiro solicita que os alunos concordem ou não com o autor do texto da revista, quando este diz que os animais não são nossos amigos. O segundo apresenta a informação de que há animais que são fonte de proteína e solicita que os alunos se posicionem a favor ou contra nossa alimentação desses

animais. O terceiro expõe o artigo IV da Declaração dos Direitos dos Animais que defende que os animais selvagens não podem ser privados de seu direito de liberdade da selva.

Após a apresentação das propostas, os alunos devem redigir seus textos para serem expostos na mesma mostra proposta no capítulo anterior para membros da comunidade escolar e pais.

É notável que os mesmos problemas, já destacados na seção de *Produção de texto* do capítulo anterior, se repetiram.

3.1.2 – Livro do 7º ano

Passemos, agora, à descrição e análise do livro do 7º ano, CPL7. Nesse livro, o trabalho com o gênero do argumentar escrito se dá somente no primeiro capítulo da unidade três, mais especificamente na seção *Produção de texto* (cf. Anexos, p. 135 – 138).

No primeiro módulo dessa seção, é apresentado o gênero mencionado pelos autores da coleção como "texto de campanha comunitária" e, em seguida, há vários exercícios com intuito de explorar as características desse gênero.

A primeira questão apresenta uma afirmação sobre o objetivo de um texto de campanha comunitária, *"incentivar a população a participar de uma causa de interesse da comunidade..."* (Anexo, p. 135)). Nessa questão há três perguntas que solicitam, respectivamente, que os alunos identifiquem a finalidade da campanha – combater o preconceito que se tem contra portadores da síndrome de talidomida –, a entidade responsável pelo texto e pela campanha (aparece na parte inferior da campanha) – a Associação Brasileira dos Portadores da Síndrome de Talidomida (ABPST) – e o que se pressupõe da expressão "pode ir guardando a carteira", presente no início do texto.

A segunda questão pede que os alunos atentem à imagem da campanha – um saci desenhado no canto esquerdo na parte inferior e um homem, desenhado no canto direito superior – e ao enunciado em branco – "O Saci tem uma perna só mas todo mundo gosta dele. Por que com a gente tem que ser diferente?". A seguir, pede que os alunos apontem as semelhanças entre o saci

e o homem para, depois, relacionar a imagem ao enunciado. A questão três solicita a identificação de informações que servem de argumentos para o texto da campanha: quais obstáculos os portadores da síndrome enfrentam e quais deles que, para serem vencidos, dependem de outras pessoas.

A questão quatro explora o sentido do trocadilho “bater o pé” e “bater a muleta”. A quinta questão pede que os alunos realizem inferências a partir da proposição: *“já conseguimos que muitos vivam com o mínimo de dignidade”* – dentre as possíveis respostas o manual do professor sugere que *“as pessoas conseguiram trabalho e, assim, passaram a ter uma renda melhor, sentiram-se úteis e integraram-se socialmente”* (Anexo, p. 135). A sexta questão considera a leitura do logotipo da Associação ABPST, em que há o desenho de uma mão aberta com uma pessoa sentada com as pernas amarelas.

A sétima questão apresenta uma breve informação que destaca o texto de campanha comunitária como parte do grupo de gêneros argumentativos. A justificativa posta na questão para isso é que os gêneros pertencentes a esse grupo apresentam argumentos e, em seguida, solicita-se que os alunos identifiquem argumentos empregados no texto como as comparações. A questão oito é quase uma extensão da sétima, pois é afirmado que a linguagem do texto depende do gênero e do perfil do público a que este se destina para que, em seguida, os alunos identifiquem a variedade lingüística empregada, o tipo de público a quem o gênero se dirige e o motivo pelo qual o anunciante usa o tratamento “você”, ao se dirigir ao leitor.

A questão nove considera que os verbos usados em uma campanha como a apresentada geralmente estão no modo imperativo, mas aponta que, no caso específico dessa campanha, não foi usado esse modo verbal, e sim, formas verbais equivalentes como em “pode ir guardando a carteira” e “queremos que você olhe”. A partir dessa observação, é solicitado aos alunos que substituam essas formas por verbos no imperativo como “guarde” e “olhe”, respectivamente. A questão subseqüente pede que os alunos, a partir da observação do enunciado final do texto *“A gente quer mais. E se você conseguiu aceitar o Saci, que nem existe de verdade, não deve ser assim tão difícil”*, identifiquem a que se refere a expressão “não deve ser assim tão fácil” e dêem sua opinião sobre as possíveis iniciativas que devem ser tomadas para os portadores dessa síndrome sejam socialmente aceitos.

O último exercício é semelhante a todos os exercícios do primeiro módulo da seção *Produção de texto*, uma atividade posta aos alunos para que estes, após responderem às questões anteriores, levantem as características do gênero do texto de campanha comunitária. No manual do professor, espera-se que os alunos cheguem à seguinte resposta:

> "Em um texto argumentativo que objetiva estimular a população a participar de uma campanha, colaborando numa causa coletiva; apresenta argumentos que visam convencer o leitor; geralmente apresenta imagens de apoio ao texto verbal e um título atraente; tem estrutura variável, mas normalmente esclarece em que consiste a campanha, qual é a sua finalidade e o que fazer para participar; a linguagem é clara, direta, geralmente de acordo com a variedade padrão da língua e emprega verbos no imperativo."

Antes de passarmos à análise, é imprescindível a descrição do segundo módulo, *Agora é a sua vez*, que diz respeito efetivamente à produção textual do aluno. Há duas propostas de trabalho apresentadas. A primeira fornece um "anúncio de campanha publicitária" e solicita que os alunos, de início, criem um texto que acompanhe o anúncio, detalhando os objetivos da campanha referentes ao desperdício de alimentos. Para isso, são dadas as seguintes instruções:

> "a) Planeje bem seu texto, pensando nos argumentos que vai utilizar para convencer seu leitor.
> b) Pense num título ou numa chamada que atraia o leitor.
> c) Utilize uma linguagem clara, direta e adequada ao perfil dos leitores.
> d) Se quiser, acrescente outras imagens relacionadas com o tema da campanha.
> e) Deixe claro para o leitor o modo de participar da campanha.
> f) Quando concluir o texto, pense na melhor forma de apresentá-lo: em papel sulfite, em cartolina ou em papel *kraft*."

Vale citar a pequena parte textual que já vem no anúncio seguido da entidade que o promoveu, o Instituto Akatu pelo Consumo Consciente:

> "Se um milhão de famílias reduzissem pela metade a quantidade de alimentos que jogam no lixo, seria economizada comida suficiente para alimentar 260 mil pessoas a cada ano."

A segunda proposta sugere que seja feita em grupo uma campanha na escola ou na comunidade. Para isso, cada grupo deve escolher um dos temas apresentados, como, por exemplo, “valorização e apoio aos idosos”, “doação de roupas e alimentos às comunidades carentes”, “a importância de selecionar e reciclar o lixo”, “apoio às vítimas de secas, enchentes e outras catástrofes naturais” etc. Em seguida, os alunos devem elaborar o texto da campanha para, no final, avaliarem-no, conforme os critérios de um boxe, citado abaixo:

> “**Avalie seu texto de campanha comunitária**
>
> Verifique se seu texto esclarece o leitor quanto aos objetivos da campanha; se apresenta argumentos convincentes e se deixa claro qual é o modo de participar da campanha; se o título é atraente; se a linguagem é clara, objetiva e persuasiva, de acordo com a variedade padrão da língua e adequada ao público leitor; se há verbos no imperativo ou outras formas verbais equivalentes.”

A exposição dos trabalhos deve ser feita na escola em pontos estratégicos para que as pessoas leiam. Descrita a seqüência didática acima, passemos à análise de como o gênero foi explorado nos módulos.

Analisando o caso do primeiro módulo, verificamos que houve um trabalho interessante de análise das características do gênero anúncio de campanha comunitária, mas com alguns problemas.

Referente à esfera de produção desse gênero, o exercício um prioriza de modo coerente que o aluno perceba a finalidade de um anúncio de campanha comunitária, bem como quem divulga uma campanha como essas.

Outro ponto importante diz respeito ao público-alvo, no exercício oito. Fica evidente que a campanha se direciona a todo tipo de público de qualquer instituição. Mas vale conferir a resposta do item *d*, dessa questão, no manual do professor (Anexo, p. 136) que ressalva a possibilidade de haver um público específico, caso a linguagem do gênero fosse própria de uma esfera.

No entanto, esse módulo deixa de mostrar os fatores que dependem dessa especificação, o tema, as características composicionais etc. No caso do tema, por exemplo, se houvesse uma campanha em que o tema fosse a arrecadação de livros para constituir o acervo da biblioteca, poderia se

restringir a uma esfera escolar ou acadêmica e não faria sentido se essa campanha estivesse em locais públicos como um terminal rodoviário.

O problema, a nosso ver, de maior grau no caso desse módulo se refere às questões, três e sete, que pedem ao aluno a identificação de informações/ dados que serviram de argumento para a campanha. Nesse caso, como já mencionamos em outro momento, acreditamos na ausência de um trabalho efetivo com a estrutura da seqüência tipológica argumentativa a que o gênero está ligado. No manual, há uma tentativa de fazer com que o aluno perceba como os argumentos estão organizados na parte escrita do gênero, mas a tentativa é falha porque não é explorada de forma sitemática. O exercício três, por exemplo, é bem parecido com exercícios "retire do texto", pois não mostra ao aluno que os dados ancoram-se à tese que o produtor textual defende por meio de inferências, deduções implícitas. Apenas o exercício cinco pede que os alunos realizem inferências a partir de um dado. Vejam:

> "3. A respeito do trecho 'já conseguimos que muitos vivam com o mínimo de dignidade', levante hipóteses: Que tipo de apoio você acha que esses deficientes receberam?"

No caso do exercício sete há uma tentativa de se trabalhar com tipos de argumentos, mas os *dados* são elencados sem que se esclareça ao aluno qual a função desses para o gênero, como a exemplificação atua nesse convencimento, ou seja, não fica claro o que se quer demonstrar. Vejam:

> "7. O texto de campanha comunitária, por procurar convencer as pessoas a aderir à campanha, pertence ao grupo dos gêneros argumentativos. Por essa razão, ele apresenta **argumentos**, como, por exemplo, a referência aos obstáculos enfrentados pelos deficientes: preconceito, falta de rampas, de emprego, de respeito de apoio. Identifique outros argumentos empregados no texto."

Poderia ter sido solicitado que os alunos identificassem a proposição *restrição*, *"Mas isto é só o começo"*, e a *conclusão*, *"A gente quer mais. E se você conseguiu aceitar o Saci, que nem existe de verdade, não deve ser assim tão fácil"*, visto que também poderiam desencadear novos argumentos.

Valeria ainda mostrar que a conclusão do enunciador da campanha se liga diretamente à proposição destacada em branco e presente na introdução

do texto, *"O Saci tem uma perna só mas todo mundo gosta dele. Por que com a gente tem que ser diferente?"*. Nesse caso, seria pertinente esclarecer que a pergunta serviu para provocar uma atitude no leitor e "convidá-lo" a ler o texto, servindo como estratégia argumentativa.

Os problemas referentes ao segundo módulo, *Agora é a sua vez*, em que se solicita uma produção efetiva dos alunos, são decorrentes dessas falhas no primeiro módulo. Na proposta um, por exemplo, ao dar as instruções para a produção de um anúncio de campanha, os autores instruem aos alunos que planejem seu texto "pensando nos argumentos que vai utilizar para convencer seu leitor" (Anexo, p. 137). Na verdade, o que está sendo solicitado é o levantamento de dados que vão se ancorar a uma conclusão.

Além disso, os autores solicitam que a linguagem seja de acordo com o "perfil dos leitores", sem especificar a esfera, como a esfera de empresários de produtos alimentícios, por exemplo. O mais coerente é que a esfera seja do domínio público para seguir a mesma linha de pensamento do módulo um.

A segunda proposta, a nosso ver, parece ser mais coerente, ao fornecer idéias de temas que têm alcance público e não de uma esfera limitada a um grupo. Nos critérios, o único elemento esclarecido aos alunos é quanto ao uso do verbo – no imperativo ou formas equivalentes a esse modo. É nesse sentido que acreditamos que deve haver nas seções de produção textual desta coleção um melhor trabalho do primeiro módulo que apresenta os gêneros e suas características que podem servir de modelo à produção do aprendiz no segundo módulo.

3.1.3 – Livro do 8º ano

Neste livro, o trabalho com os gêneros escritos da ordem do argumentar é o mais intenso de toda a coleção e já tem início na primeira unidade, no capítulo três, explorando o gênero "crítica" de um filme, intitulado "Doutores da alegria", da diretora de cinema Mara Mourão. A crítica foi publicada no jornal *Estado de S. Paulo*, por Luiz Zanin Oricchio com o título "Esses doutores emocionam sem chantagear".

Após a exposição dessa crítica, há uma seqüência de oito questões que seguem o mesmo princípio organizacional dos livros anteriores, partindo das

características do gênero até chegar a um exercício final, que tem por objetivo coletar os dados das demais questões para formar um quadro com as características principais do gênero em estudo. A primeira questão apresenta uma introdução que define o gênero crítica, do ponto de vista pragmático:

> "Esse tipo de texto tem como finalidade orientar o leitor de um jornal ou revista, estimulando-o ou desestimulando-o a consumir um objeto cultural, isto é, um livro, um filme, uma peça de teatro, um concerto de música clássica, um *show* de *rock* ou de outro tipo de música, uma exposição de artes plásticas, etc."

Após essa observação, há duas perguntas em que o aluno é solicitado a identificar o objeto cultural dessa crítica – o filme "Doutores da Alegria", de Mara Mourão – e a perceber qual foi o objetivo da cineasta ao fazer o filme comentado.

A segunda questão apresenta introdutoriamente uma informação ao aluno sobre a estrutura da crítica:

> "A crítica apresenta uma estrutura relativamente livre, que varia muito, dependendo do autor, do público e do veículo em que é publicada. Apesar disso, apresenta alguns elementos essenciais, como a descrição da obra em exame, sua situação no conjunto das obras do autor, diretor ou músico, a opinião sobre a qualidade da obra, etc."

Em seguida, há uma seqüência de três perguntas em relação à crítica lida. A primeira pede que o aluno defina a palavra "documentário"[13], a segunda, que encontre no texto o sentido do que o autor quis dizer com "documentários de utilidade pública" e a última solicita o parágrafo em que o autor começa a tratar da produção "Doutores da Alegria".

A questão três considera que, no gênero crítica, o autor ora elogia ora aponta possíveis defeitos do objeto cultural e, logo após, solicita que o aluno identifique a impressão central do autor sobre o filme criticado; e que o aluno perceba qual a principal qualidade e o ponto fraco deste. A questão quatro considera que no gênero crítica o enunciador situa o objeto em análise no conjunto das demais obras do autor resenhado e pede que os alunos

[13] É importante considerarmos que os autores do livro didático intercambiam os termos "filme" e "documentário", como se fossem os mesmos gêneros, embora acreditamos que não o são.

identifiquem se no texto foi citado outra produção cinematográfica de Mara Mourão.

A quinta questão aborda pontos específicos sobre a linguagem do texto, como: a identificação do tempo predominante das formas verbais, a variedade lingüística empregada e o tipo de público a que se destina a crítica. A sexta questão solicita que os alunos respondam se a crítica é ou não impessoal e, para isso, o enunciado do exercício considera que, para um texto ser considerado pessoal, deve haver uso de forma que marquem a posição explícita do enunciador como “na minha opinião”, “eu acho que” etc. A questão sete, após enfatizar a finalidade que o gênero crítica, pede que o aluno atente aos argumentos de Luiz Zanin Oricchio e responda se assistiria ou não ao filme e por quê. O último exercício solicita a identificação das características desse gênero que, segundo o manual do professor (p. 60), são:

> “Trata-se de um texto que informa sobre um objeto cultural, destacando aspectos positivos e negativos dele, com a finalidade de orientar o leitor a consumi-lo ou não. Tem estrutura relativamente livre. Descreve o objeto e avalia seus aspectos mais significativos. Apresenta verbos predominantemente no presente do indicativo e linguagem geralmente impessoal.”

A partir disso, os alunos são levados ao segundo módulo para efetivarem a produção de uma crítica, a partir de duas propostas distintas. Na primeira, eles devem se reunir em grupos escolher um objeto cultural de que gostem e tenham conhecimento sobre ele para produzirem a crítica. Na segunda proposta, devem ler peças teatrais produzidas pelos colegas em capítulos anteriores e elaborarem uma resenha crítica.

Após a escolha de uma das propostas, os alunos devem iniciar a produção, atentando às instruções referentes aos dados técnicos (diretor, título, atores ou outros dados necessários), à descrição do objeto, ao público leitor e ao veículo – mural ou jornal da escola, à elaboração de argumentos que levem os leitores a desejarem conhecer e consumir o objeto. Depois da produção, os alunos são orientados avaliar a própria produção, tendo em vista o boxe “Avalie sua crítica”, citado abaixo:

> "Observe se o texto apresenta uma descrição do objeto cultural em exame; se destaca seus pontos positivos e negativos; se estimula o leitor a conhecer ou consumir o objeto em questão; se os verbos estão predominantemente no presente do indicativo; se a linguagem empregada está adequada ao veículo em que será publicada e ao público a que se destina."

A partir do que descrevemos, notamos, em primeira análise, que esse gênero, dentre os que já analisamos até aqui, foi o mais bem explorado. No caso do módulo um, por exemplo, houve esclarecimento da finalidade do gênero, bem como do lugar de produção – jornal ou revista –, de características composicionais importantes como uso de verbos predominantemente no presente do indicativo, uso de uma linguagem mais pessoal e de acordo com a variedade padrão da língua. Isso refletiu no segundo módulo dessa seção, *Produção de texto*, uma vez que são apresentadas propostas coerentes com o que foi explorado no módulo anterior, delimitando as instruções e os critérios de avaliação descritos acima que configuram o gênero crítica.

Entretanto, há alguns problemas no módulo um, mais especificamente nas questões dois e três, em que os autores da coleção pretendem trabalhar com a estrutura argumentativa de uma crítica. O exercício não cobra dos alunos necessariamente que estes reconheçam como os argumentos estão estruturados na crítica, apesar de que, pelo enunciado da questão esse é o objetivo. Os autores afirmam que a estrutura (argumentativa) da crítica depende do autor, do público e do veículo – lugar da produção. Consideram também que há elementos essenciais que devem fazer parte da construção de toda e qualquer crítica/ resenha crítica, como a descrição da obra cultural em análise sem evidenciar, no entanto, como tal aspecto está estruturado. Se isso fosse feito, os alunos poderiam perceber que a descrição na crítica funciona como subsídio para a argumentação ou, utilizando a terminologia de Adam (1992), os elementos descritivos servem de *dados* para a *conclusão* que corresponde a uma apreciação essencial sobre a obra. Por sua vez, poderia ser mostrado, inclusive, que a proposição *tese anterior*, geralmente diz respeito à opinião de outrem sobre a mesma obra resenhada. E as proposições do texto

que contêm a unidade de sentido “qualidade” e “defeito” constituem as proposições de *restrição*.

Essa lacuna no trabalho desse módulo pode afetar diretamente a produção do aluno solicitada no módulo dois. Ou seja, sem reconhecer essa organização, fica difícil para o aluno compreender o modo como é estruturado o texto no gênero, quais relações de hierarquia que se estabelece entre uma e outra proposição, de modo a constituir o todo do enunciado. Isso, estando bem esclarecido, permite que o aluno reconheça a configuração específica desse gênero, que o diferencia dos demais gêneros que vêm sendo estudados.

A próxima unidade, que considera um gênero escrito da ordem do argumentar, é a unidade três, no capítulo um, em que se trabalha com o gênero “anúncio publicitário”, na seção *Produção de texto* (cf. Anexos, p. 145 – 148). O capítulo traz como tema o “consumismo” e trata o anúncio publicitário como um gênero que busca promover uma marca, um produto, levando o leitor ao consumo.

No módulo um da seção, é apresentado, de início, um anúncio publicitário, de uma campanha contra o desperdício de água, publicada no jornal *O Globo*, no ano de 2004, e produzida pela FIRJAN (Federação das Indústrias do Rio de Janeiro) com apoio do SESI (Serviço Social da Indústria).

Em seguida, são dados seis exercícios, a fim levar o aluno a conhecer melhor o gênero. O primeiro exercício apresenta um enunciado que define o gênero anúncio publicitário como

> “um gênero textual que tem a finalidade de promover a marca de um produto ou o nome de uma empresa. Os anúncios publicitários mais conhecidos são os comerciais, que circulam na TV, no rádio, em jornais e revistas.”

A partir disso, o aluno deve identificar que o anúncio promove uma idéia, e que idéia é essa, deve indicar qual o enunciador do anúncio, o público-alvo, por fim, deve refletir e responder sobre o motivo pelo qual foi criado um Dia Mundial da Água.

O exercício dois considera que o anúncio se constitui de linguagem verbal e não verbal e solicita que o aluno descreva a imagem do anúncio,

relacionando essa imagem à parte verbal superior do anúncio – *"Se nós gastamos toda a água da Terra, é só isso que vai sobrar: terra"*.

A questão três busca explorar os aspectos tipológicos do gênero, afirmando que o anúncio visa persuadir o interlocutor, solicitando que o aluno identifique o argumento principal que estimula o leitor ao não desperdício da água. O exercício quatro continua tratando da organização dos argumentos e sua localização.

A quinta questão solicita que o aluno identifique a variedade lingüística – padrão – e, na seqüência, considera que o público do jornal, onde foi publicado o gênero é de um nível cultural de médio para alto e pede que o aluno responda se há adequação entre o público e a variedade usada.

Por fim, os alunos devem anotar no caderno as principais características de um anúncio publicitário.

Após esse trabalho que pretende explorar algumas características do gênero, seguem as propostas de produção textual no módulo *Agora é a sua vez*. A primeira proposta apresenta para os alunos duas imagens retiradas de anúncios publicitários, sem seus respectivos enunciados. Solicita-se que os alunos criem enunciados que sirvam aos anúncios e, para isso, são dadas quatro instruções para a produção. A primeira pede que os aprendizes criem um enunciado curto para cada anúncio e, em seguida, façam o levantamento de argumentos (dados) que sirvam de base a esse enunciado. A segunda instrução é para que esse enunciado esteja na ordem direta (sujeito, verbo e complementos). A terceira é para os alunos pensem em como devem fazer para que o público adquira o produto. A quarta pede que seja feita uma avaliação do anúncio, atentando para os critérios do boxe que direciona essa avaliação aos seguintes aspectos: relação da parte visual com a verbal; se atrai o leitor; se apresenta os argumentos suficientes para convencê-lo a adquirir o produto e se a linguagem está de acordo com o público e com o gênero.

Na segunda proposta, pede-se que os alunos observem o tipo de desperdício que há com freqüência (de alimento, água, luz etc.) na escola a fim de elaborarem um anúncio para uma campanha contra o desperdício. As instruções para a produção desse anúncio são as mesmas dadas na proposta anterior e, depois de pronta, a mesma deverá ser afixada em murais da escola.

A última proposta, é que os alunos escrevam uma *antipropaganda* a partir de três instruções: *a)*, os alunos devem escolher um produto que considerem prejudicial à saúde física ou mental da população ou imaginar um produto que não existe no mercado e que seja enganoso; *b)* devem ter sempre em mente os leitores de suas antipropagandas; *c)* avaliar sua produção tendo em vista os mesmos critérios dados na primeira proposta[14].

Analisando o trabalho com o gênero anúncio publicitário, já de início, nos questionamos sobre o modo como os autores abordaram a finalidade desse gênero. Segundo a introdução ao exercício um (Anexo, p. 145), o anúncio publicitário visa promover uma marca, uma idéia ou o nome de uma empresa. Ou seja, a intenção, por exemplo, de uma empresa produzir anúncios é quase sempre garantir uma imagem positiva para o público-alvo, como no caso do próprio exercício do livro, em que a Federação das Indústrias do Rio de Janeiro faz uma campanha contra o desperdício de água. Não houve, em nenhum momento do módulo de atividades, um exercício que permitisse que os alunos constatassem essa questão. O que se tem, de igual modo nos outros exercícios analisados anteriormente, são exercícios do tipo "identifique no texto", em que o aluno deve identificar o público-alvo e o enunciador. Mas qual a posição social que a FIRJAN desempenha no quadro das indústrias? E qual a responsabilidade do SESI em apoiar a campanha da FIRJAN? São questões não tratadas de modo sistemático.

Outro ponto a destacar é o que se refere à visão da estrutura composicional do gênero que os autores abordaram nos exercícios três e quatro. A elaboração verbal de um anúncio, por apresentar uma economia necessária, até para atingir o propósito da composição do gênero, requer um cuidado, um anúncio é composto geralmente de um argumento principal que fica em destaque e outros argumentos que lhe servem de base. Mas como tais

[14] O livro não traz a distinção entre publicidade e propaganda. Enquanto a publicidade é responsável pela elaboração de anúncios que visam atingir de modo persuasivo o interlocutor, a propaganda é o meio responsável pela propagação, divulgação desses anúncios. Seguindo a definição, os autores deveriam nomear o que eles chamam de *antipropaganda*, de *antipublicidade*, mesmo porque não mencionamos "anúncio propagandístico", e sim "anúncio publicitário". Ao lado desses dois setores, há um terceiro elemento, o marketing, que é responsável pela administração da publicidade, envolvendo a pesquisa de mercado, a adequação e promoção junto aos consumidores. Desse modo, os três elementos agem juntos para a venda de um produto. Dadas as informações, os autores poderiam aplicar atividades em que os alunos simulassem a produção de anúncios, seguindo as três etapas, desenvolvidas por cada elemento definido acima, a fim de tomar conhecimento dos papéis ocupados pelo responsável do marketing, pelo publicitário e pelo propagandista.

argumentos estão realmente sistematizados, organizados nesse gênero? No protótipo da seqüência argumentativa de Adam (1992), entendemos que nem sempre todas as proposições aparecem explícitas no texto. No caso do anúncio, partindo do que o manual do aluno em análise nos apresenta, entendemos que a *proposição principal* constitui a *tese (conclusão)* defendida pelo autor do texto e os outros *argumentos que servem de base* são, na verdade, as proposições *dados*. Nesse sentido, as *premissas*/ *tese anterior* e a *restrição* em um anúncio vêem implícitas, pressupostas e poder-se-ia haver exercícios que exigissem dos alunos a identificação dessas proposições.

Nesse sentido, dada a proposição *"Se nós gastarmos toda a água da Terra, é só isso que vai sobrar: Terra"*, os alunos identificariam, por exemplo, como *tese anterior*: "a população mundial tem gastado muita água" ou "O grande desperdício de água tem levado a população mundial a sentir sua falta" etc. Como *restrição*, os alunos poderiam aventar proposições como: "Mas é preciso conscientizarmos e agirmos contra o mau uso da água" ou "Em um futuro próximo poderá faltar água, a menos que nós façamos algo contra o mau uso dessa fonte de vida".

Com esse exercício, os alunos poderiam ter a noção de que o anúncio possui uma construção textual elaborada e, a partir disso, ter uma visão mais clara de como produzir um anúncio desses. Seria, inclusive, interessante que houvesse um exercício em que fosse solicitada, após a identificação das proposições implícitas, a construção de um texto com as devidas conexões entre essas proposições. Para isso, deveria ser mais bem explicitado, por exemplo, o papel dos conectores, como "mas" e "portanto", a fim de garantir uma construção ordenada dos argumentos.

Sem dúvida, as lacunas que pretendemos destacar referentes ao segundo módulo, *Agora é a sua vez*, estão diretamente relacionadas a esses problemas já identificados no primeiro módulo. Nesse sentido, no que diz respeito à primeira proposta, por exemplo, ao instruir que os alunos "construam frases curtas e chamativas" ou "que escrevam com simplicidade e na ordem direta (sujeito, verbo e complementos)" para constituírem a parte verbal de um dado anúncio, eles incorrem no mesmo problema já posto: como sistematizar os argumentos da parte verbal? O que deve ser evidenciado e o que deve estar implícito no anúncio?

No capítulo dois, da mesma unidade da seção analisada anteriormente, há duas seções que trabalham com o gênero do argumentar: a seção de leitura – *Estudo do texto* – e a seção de produção textual – *Produção de texto*. Nesta, há um trabalho com o gênero "carta de leitor" e naquela, um com o gênero "texto de opinião", como nomeado pelos autores da coleção. Iniciemos, pois, pela primeira seção, o *Estudo do texto*.

Nessa seção (cf Anexo, p. 159 – 164), há a apresentação de um texto inicial intitulado "Anúncios sutis como elefantes", de Marcelo Coelho, publicado na Folha de S. Paulo, em 2003, em que o autor descreve e critica vários anúncios que não exploram os valores humanos condizentes.

No módulo um, *Compreensão e interpretação*, há um conjunto de dez atividades sobre o texto lido. A atividade um apresenta brevemente que o texto lido foi publicado em uma coluna semanal do jornal e pede, no item *a*, que os alunos classifiquem o texto quanto ao gênero, o item *b*, que eles assinalem a opção que contém a finalidade principal do texto, e os demais exercícios abordam a opinião do autor sobre os anúncios publicitários.

O segundo exercício é de interpretação do sentido do texto, direcionado para a questão moral da afirmação "Não quero ser moralista demais", referente ao primeiro anúncio, assim como ocorre no exercício três que solicita que os alunos entendam a razão de ele dizer que ficou chocado com o primeiro anúncio. No item *b*, os alunos devem perceber que tipo de inversão de valores há no anúncio; no item *c*, solicita-se a identificação da visão do anunciante quando este chama o telespectador de hipócrita.

O exercício quatro, também de interpretação, pede o sentido da expressão "brutalidade" e questiona por que a publicidade é associada à prostituição. O exercício cinco cita a pergunta retórica – "Que valores, hein?" – usada pelo autor, ao criticar o segundo anúncio, e pede que os aprendizes deduzam quais possíveis valores estariam sendo criticados.

O enunciado do exercício seis pede que o aluno leia um outro texto, apresentado em um boxe, sobre a invasão dos EUA, em 2003, no Iraque e, sem qualquer menção ao autor, fonte ou parte do excerto, apresenta o que acredita ser a temática desse texto, a fim de propor o questionamento do vocábulo "valores".

A próxima questão, referente ao último anúncio, pede o sentido de "étnico" e o posicionamento do aluno sobre as ações do rapaz com as tradições de seu país.

O oitavo exercício pede que os alunos interpretem a informação contida no terceiro anúncio, símbolo da "comédia da globalização e do colapso das economias nacionais do Terceiro Mundo".

Os exercícios nove e dez são questões comparativas entre os anúncios criticados no "texto de opinião". O nove pede, no item *a*, que os alunos respondam o que há em comum com os três anúncios; no item *b*, que dêem uma razão para o fato de que a publicidade interfira nos valores ideologias das pessoas; o item *c*, solicita que os alunos percebam a que condição a mulher do primeiro anúncio fica relegada.

O último exercício pede que os alunos respondam se as perguntas retóricas feitas pelo autor no fim do texto confirmam ou não o que ele chama de "comédia da globalização" e, no fim, justifiquem a resposta.

O próximo módulo, *A linguagem do texto*, o intuito é explorar aspectos lingüísticos do texto a partir de cinco questões em que se pede, na primeira questão, *a)*, que os alunos identifiquem quais das palavras indicam que o autor trata o leitor de modo informal; *b)* o significado do sufixo "-aço(a)"; *c)* leva em conta os adjetivos "irresistível" e "espetacular" e pede que os alunos encontrem a referência dos adjetivos e dêem um motivo para o fato de o autor ter isolado tais adjetivos com o ponto.

A segunda questão do módulo destaca o trecho "Puf, a loira some e o rapaz volta à situação de início" e pede que, segundo o contexto, os alunos identifiquem o que a onomatopéia "puf" pode sugerir. Na terceira questão, há a citação do trecho *"O que faz de pior é tratar a situação 'normal' do personagem [...] como sinal de perda"* e a solicitação para que os alunos interpretem por que o termo "normal" aparece entre aspas.

A quarta questão aborda o sentido do termo "delete" e, na última questão, é introduzida a afirmação de que o texto lido é crítico e, em vários momentos, irônico. Em seguida, na pergunta *a)*, o aluno deve explicar por que o título, "Anúncios sutis como elefantes", é irônico e, na pergunta *b)*, o aluno deve citar outro trecho que mostra a ironia do autor.

O último módulo, *Cruzando linguagens*, explora a leitura comparativa entre um anúncio publicitário sobre venda de carro e o "texto de opinião" de Marcelo Coelho. Na verdade, as questões de um a seis trabalham somente com o anúncio; a questão sete é a única que contém efetivamente uma comparação entre os dois gêneros discursivos.

A primeira atividade destaca a marca do automóvel, "CrossFox", e a parte verbal, "Coloque um pouco de off-road na sua vida", e pede o significado do termo "cross" e da expressão "off-road".

As questões dois, três e quatro exploram detalhadamente a parte não-verbal do anúncio – detalhes da casa, como tamanho da garagem, o porquê de o carro estar estacionado no jardim e ter danificado o canteiro de plantas etc. O exercício cinco também explora detalhes visuais, mais ligados ao carro – como o logotipo da raposa, que pressupõe um carro de pequeno porte, mas veloz – e sua relação com outra parte verbal – "Compacto pra que vê, valente pra quem anda".

O exercício seis é introduzido por uma afirmação que leva em conta a importância da situação de produção/ condições de produção para melhor interpretação do que se lê. Em seguida, pede que os alunos identifiquem o perfil do interlocutor do anúncio – provavelmente, o público jovem, segundo resposta no manual do professor –; quais argumentos usados para promover o produto – *"o design esportivo do carro e as idéias de irreverência, contestação, liberdade (ligadas a estacionar no jardim) e aventura (off-road)"*, conforme está no manual do professor (Anexo, p. 164). Por fim, há uma pergunta em que espera que o aluno perceba que esses argumentos são persuasivos, por serem direcionados ao público jovem.

A última questão remete, como dizemos anteriormente, aos dois gêneros e pede que os alunos respondam se o anúncio do "CrossFox" trabalha com ideologias e valores como os anúncios criticados por Marcelo Coelho.

A partir da descrição feita, problematizamos alguns pontos do trabalho com a leitura nos três módulos descritos. No que se refere ao gênero, os exercícios do módulo um, *Compreensão e Interpretação*, seguiram o mesmo padrão de exercícios anteriores, nos quais os autores se preocuparam muito mais em levar o aluno a identificar os argumentos presentes no texto, do que com o funcionamento dos mesmos no gênero.

A questão um desse módulo, ao pedir que o aluno identifique que o texto lido é pertencente ao gênero que os autores chamam de “texto de opinião”, dá três outras opções de possíveis gêneros (relato pessoal, notícia, conto), sem estabelecer quaisquer diferenças entre eles.

Nesse sentido, para que os alunos pudessem fazer a escolha certa entre um gênero e outro, ele deveria ter sido confrontado com esse instrumento de modo significativo. Retomamos aqui as duas faces do instrumento vista em Schenewly (2004), o *esquema de utilização* e o *artefato material simbólico*. Esse material simbólico, que existe fora do sujeito e é, portanto, dado pela sociedade, diz respeito ao gênero que, se fosse trabalhado de modo eficaz em sala de aula, passaria a fazer parte do conhecimento do sujeito que, quando precisasse, elaboraria esquemas para utilizar tal gênero em dada situação.

Os exercícios dois a oito, embora trabalhem com elementos conteudísticos necessários na apresentação dos argumentos dados, não os correlacionam com o ponto de vista do autor do texto e o modo como ele organiza de modo a atingir a finalidade do gênero em questão.

O módulo *A linguagem do texto* trabalha de modo bem coerente com questões lingüísticas bem pontuais do texto, no entanto, há ausência do trabalho com questões ligadas às características do gênero.

O módulo *Cruzando linguagens*, apesar de ter o propósito prioritário de comparar gêneros de texto, não o faz em momento algum. Ao apresentarem inicialmente um anúncio, os autores trabalham a composição desse anúncio, no que concerne à relação da parte visual/ imagética à parte verbal, a fim de que os alunos percebam o modo como tal anúncio visa vender o carro. Acreditamos que, diante do que os autores propuseram no manual do professor (Anexo, p. 04) seria pertinente que fosse mais bem explorado o modo como cada enunciador fez uso da linguagem para atingir o objetivo.

Passemos, então, à segunda seção, *Produção de texto*, que trabalha com o gênero “carta de leitor” (cf. Anexos, p. 165 – 168).

No início do primeiro módulo da seção, há uma introdução considerando que as cartas de leitores são publicadas em alguns jornais e revistas e, em seguida, há uma exposição de quatro cartas, que foram escritas para os seguintes periódicos: revista mensal *Terra da Gente*, revista mensal *Superinteressante*, revista jornal diário *Jornal da Tarde*. Abaixo das exposições

dos textos, há uma consideração sobre o público leitor e/ ou o tema de cada revista.

Logo após, há uma seqüência de seis questões que exploram a leitura das cartas para que depois os alunos produzam esse gênero, no segundo módulo. Na introdução da questão um há uma definição do gênero textual "carta de leitor" e os objetivos do gênero: "solicitar, discutir, discordar, elogiar, etc.". Esse enunciado serve aos propósitos das questões um e dois, em que o aluno é solicitado a identificar as cartas que elogiam, comentam e fazem um pedido e, considerando que há muitas cartas com o intuito de denunciar, pede que os alunos identifiquem qual delas faz isso, qual foi a denúncia feita e se o autor dessa carta acredita ou não na solução do problema exposto. Os próximos exercícios visam explorar mais a estrutura argumentativa da "carta de leitor" e sua linguagem.

O exercício três, por exemplo, considera que a carta de leitor geralmente tem estrutura semelhante à da carta pessoal, mas as cartas lidas não apresentam tal estrutura por suprimir alguns elementos presentes na carta pessoal, a questão quatro solicita que o aluno identifique a variedade predominante usada nas cartas lidas e o exercício cinco afirma que as cartas de leitor são argumentativas e coloca duas perguntas ao aluno: *a)* pede a finalidade principal da carta e *b)* que o aluno dê sua opinião sobre o fato de a carta de leitor ser ou não um exercício de cidadania, comprovando a resposta com exemplos retirados das cartas.

O próximo módulo, *Agora é a sua vez*, apresenta duas propostas de produção.

Na primeira, é dada uma reportagem sobre a Rejuma, Rede da Juventude pelo Meio Ambiente e Sustentabilidade, explicando como funciona essa rede e convidando jovens a fazerem parte dela. Em seguida, os alunos devem supor que leram a reportagem no jornal e vão enviar uma carta fictícia, manifestando-se sobre algo que lhes chamou a atenção sobre o tema, seja elogiando ou não.

Na segunda, os alunos devem, em grupos, escolher uma revista ou jornal e, em seguida, selecionarem uma matéria interessante e escrever uma carta de leitor, levando em conta o leitor da carta, que poderá ser o jornalista ou editor e, posteriormente, o leitor do periódico.

No final da produção, tanto no que se refere à primeira quanto à segunda proposta, os alunos devem atentar-se ao boxe que contém os critérios de avaliação da carta:

> "**Avalie sua carta de leitor**
>
> Observe se a carta apresenta: local e data, vocativo, corpo do texto (assunto), despedida e assinatura; uma opinião sobre uma matéria publicada no jornal ou revista, uma reclamação ou uma reivindicação; argumentos que expliquem ou fundamentem os motivos da opinião, da reclamação ou da reivindicação; linguagem e tratamento de acordo com o perfil do(s) interlocutor(es) e com o gênero."

A partir do que foi descrito, queremos problematizar e analisar alguns aspectos do que foi explorado pelos autores nos módulos. No que diz respeito aos aspectos da esfera de circulação houve um trabalho coerente, seja do ponto de vista pragmático, referente à intenção desse gênero – elogiar, criticar, solicitar, reclamar etc., seja do ponto de vista das condições de produção de uma carta de leitor. Os autores apontaram muito apropriadamente quem é o enunciador de uma carta – leitores, em geral –; quem é o interlocutor – editor de um periódico – e qual o lugar de circulação – jornais e revistas.

No módulo dedicado à produção, os autores não desconsideraram essa esfera, antes propuseram coerentemente que os alunos enviassem cartas a um periódico de onde eles tivessem lido a matéria. Esse exercício leva o aluno a reconhecer os papéis ocupados por cada participante da interação. Nesse caso, o aluno tomaria o lugar do "cidadão", a fim de posicionar-se diante de uma problemática que o incomoda ou, no dizer bakhtiniano do termo, que provoca nele uma *atitude responsiva*.

O problema, a nosso ver, se dá na inadequada concepção da estrutura argumentativa. Com relação a esse gênero, os autores se preocuparam em apresentar a estrutura global da carta de leitor. Eles afirmam que, de modo semelhante à carta pessoal, as cartas de leitores têm local e data, vocativo, despedida e assinatura. No entanto, levar em conta essa estrutura, não permite ao aluno diferenciar o gênero carta pessoal do gênero carta de leitor. Adam (1992, p. 14) questiona o trabalho de diversos teóricos, como Van Dijk, que se propõem somente a estudar essa estrutura global como forma de determinar a

tipologia de um texto. A partir da estrutura global, como diferenciar, por exemplo, carta pessoal de carta de leitor? Para o autor, somente reconhecendo as seqüências no interior dos diferentes gêneros de texto, é que se pode reconhecer de fato as diferenças de funcionamento dessas seqüências em cada gênero argumentativo. Considerando isso, acreditamos que deveria ter sido mostrado aos alunos como as proposições argumentativas estão ordenadas nas cartas de leitor.

O capítulo três contém o último trabalho efetivo que os autores realizaram com um gênero escrito da ordem do argumentar, no livro do oitavo ano. Esse capítulo faz parte da unidade três, que trata do tema do consumismo e que explorou gêneros argumentativos, como anúncio publicitário e carta de leitor, já analisados. O gênero trabalhado na seção *Produção de texto*, é a "carta-denúncia", como chamam os autores, descrito e analisado a seguir (cf. Anexos, p. 180 – 182).

No módulo um, há uma introdução ao gênero carta-denúncia, que, segundo eles, é um instrumento de uso da população para reclamar ou solicitar algo diretamente para as autoridades competentes ou, fazendo uso da imprensa, a fim de tornar pública a reclamação. Logo após, são expostas três cartas-denúncias escritas por diferentes leitores do jornal *O Estado de S. Paulo*. Depois de lidas as cartas, os alunos devem responder a seis questões que visam explorar o gênero.

A questão um enfatiza, na introdução, que as cartas foram publicadas em jornal paulista, na seção intitulada "São Paulo Reclama" e solicita que os alunos identifiquem o objetivo da seção e o motivo de as cartas serem enviadas para o jornal e não para os órgãos responsáveis.

Os exercícios dois, três e quatro exploram as seguintes questões: o que cada leitor reclamou; se há ou não pedidos, sugestões e quais seriam os argumentos utilizados. O exercício cinco solicita que os alunos observem qual a variedade lingüística predominante nas cartas lidas e, o último, a partir do que foi explorado, apontar quais as principais características de uma carta de leitor.

Após a explanação do gênero, há uma proposta de produção de carta-denúncia no segundo módulo *Agora é a sua vez*.

Com base na descrição, notamos alguns pontos positivos relativos aos exercícios propostos. Dentre eles, esclareceu-se o destinatário das cartas, ficou claro que o fato de divulgar a reclamação em um meio público, como o jornal, e não dirigi-la diretamente às autoridades, é uma estratégia que garante uma tomada de providências mais rápida, pelo fato de intimidar os responsáveis pelo problema denunciado. Porém, acreditamos que outras questões poderiam ser abordadas, tais como: por que o meio é, necessariamente, o jornal e não a revista? Talvez porque as reclamações exigem uma atitude responsiva mais rápida e o jornal pode garantir a rapidez, por ser, na maioria, diário e não semanal ou mensal, como muitas revistas?

No módulo dois, os autores propuseram que os alunos produzissem cartas-denúncia, a partir de um problema real: buracos no asfalto, vazamento de água etc., o que propiciou o reconhecimento, por parte deles, do papel de cada participante inserido nesse contexto.

Quanto à estrutura tipológica da argumentação, queremos voltar a questionar a inépcia dos autores quanto à elaboração dos argumentos que fornecem subsídios para a construção do gênero.

3.1.4 – Livro do 9º ano

Após o trabalho com os gêneros discursivos no livro do 8º ano, passemos à descrição e análise de nosso objeto de investigação no livro do 9º ano, que fecha o ciclo do Ensino Fundamental II. Somente no capítulo três da unidade um é que há um trabalho com o gênero escrito do argumentar, o editorial, mais especificamente na seção *Produção de texto* (cf. Anexo, p.61 – 65).

No módulo um, há uma definição/ caracterização do gênero, situando-o na esfera jornalística. Nessa consideração, há a informação de que o editorial pertence à família de gêneros argumentativos, porque visa opinar sobre um assunto relevante, buscando a impessoalidade. Em seguida, há a apresentação de um editorial, que aborda o “cerco à pichação de São Paulo, realizado pela Prefeitura”. Para o jornal, levar os infratores a uma punição pelo

vandalismo não é suficiente, o necessário é que sejam demandadas algumas medidas sócio-educativas.

Na primeira atividade do módulo um, há uma seqüência de quatro perguntas que exploram o conteúdo do texto e, em uma dessas perguntas, é solicitado ao aluno que este identifique a opinião do jornal.

A segunda atividade considera que a estrutura do editorial é composta de *introdução*, *desenvolvimento* e *conclusão*. Na introdução, segundo os autores, contém o posicionamento do jornal sobre um assunto e os alunos são levados a identificar, na pergunta *a)*, qual o parágrafo que contém a idéia central do texto e que idéia é essa; na *b)*, os alunos devem identificar os parágrafos que constituem o desenvolvimento do texto e, por fim, eles precisam identificar qual o parágrafo que constitui a conclusão.

O exercício três aborda perguntas sobre os parágrafos que comportam o desenvolvimento, exigindo que o aluno identifique a idéia desenvolvida por ele para a defesa da opinião veiculada pelo texto.

O exercício quatro trata dos argumentos trabalhados nos terceiro e quarto parágrafos e o posicionamento do jornal, que fundamenta por meio de uma comparação.

O quinto exercício considera a conclusão do editorial, elencando os tipos de conclusões possíveis desde *sintetizar* as idéias defendidas em parágrafos anteriores, a *propor* sugestões para a solução de um problema. Em seguida, os alunos devem identificar e justificar o tipo de conclusão presente no editorial lido.

No exercício seis há três perguntas que têm por objetivo, respectivamente, levar o aluno a identificar a variedade lingüística adotada no editorial lido, identificar a pessoa gramatical usada e levar o aluno a perceber que, além do uso da terceira pessoa, expressões como “O cerne da proposta” e “Não há dúvida de que” reforçam a presença da impessoalidade do editorial.

O último exercício, como todos os outros exercícios que fecham o primeiro módulo da seção *Produção de texto*, solicita que os alunos apontem as principais características do editorial. A resposta esperada, presente no manual do professor é:

> "É um texto de natureza argumentativa, que expressa a opinião de um jornal ou de uma revista sobre um assunto da atualidade. Tem por finalidade convencer o leitor a respeito de determinado ponto de vista. Apresenta normalmente três partes essenciais: introdução, desenvolvimento e conclusão. A tese ou ponto de vista que defende se fundamenta em comparações, exemplificações, depoimentos, pesquisas, dados estatísticos, etc. A linguagem é impessoal e segue a variedade padrão da língua."

Após esse módulo, os autores, no segundo módulo, *Agora é a sua vez*, propõem a produção, em grupos, de um editorial a partir de um debate com jovens, em que os mesmos deveriam dar sua opinião sobre questões relevantes a eles.

Entre as instruções dadas, os alunos devem pesquisar o assunto antes de produzir o editorial, fazer um planejamento para a produção que leve em conta a escolha de uma idéia principal para a introdução e a escolha dos argumentos para fundamentarem a idéia principal, bem como o tipo de conclusão do editorial. Além disso, os autores instruem no manual que os alunos-produtores tenham em mente o público leitor – público este definido *a priori* como sendo composto por pais, familiares de alunos, professores, funcionários da escola – e a linguagem informal e conforme a variedade padrão da língua. Após a produção, a proposta é que os textos sejam publicados em um jornal da escola elaborado pelos alunos. No fim, foi dado um boxe que serviu como guia para os alunos se direcionarem e avaliarem sua produção:

> "**Avalie seu editorial**
>
> Observe se seu editorial expressa a opinião do grupo a respeito do assunto abordado; se o texto é persuasivo, isto é, se consegue convencer os leitores com bons argumentos; se apresenta uma introdução (com a idéia principal), parágrafos de desenvolvimento e uma conclusão; se a linguagem é impessoal e se está adequada aos leitores e ao gênero textual."

A partir dessas considerações, de caráter descritivo, podemos problematizar alguns pontos que observamos no tratamento dado ao gênero editorial.

De início, acreditamos ter sido muito importante os autores terem situado o editorial como pertencente à "mesma família de outros gêneros

argumentativos" (vejam Anexo, p. 61), justificando ser um gênero que visa expressar a opinião sobre um assunto. Ficou claro também que o editorial pertence à esfera do jornal, mas seria mais pertinente mostrar que o gênero também circula na revista.

Com relação às condições de produção, faltou esclarecer que o editorial, por conter, em princípio, a opinião não de um editor, mas da equipe de editores do jornal como um todo, em muitos periódicos não está presente o nome de um específico produtor. A partir daí, os autores poderiam explorar melhor a importância que devemos dar a um gênero como o editorial, por conter a idéia central da instituição/ empresa onde está publicado. Diante dessa importância, é imprescindível o trabalho na escola com esse gênero.

No módulo dois, *Agora é a sua* vez, os autores, ao solicitarem que o editorial produzido seja exposto no mural da escola, leva-nos a questionar: seria mais pertinente a simples exposição em um mural dos textos dos alunos ou a criação de condições para que os alunos pudessem entender qual é a importância desse meio na sociedade e qual o estatuto que os textos ganham ao circularem na esfera em questão? A nosso ver, valeria um trabalho que enfocasse a elaboração de um contexto que representasse/ *imitasse*, no dizer vygotskyano, as reais condições de circulação sob as quais o gênero se localiza. Nesse caso, o espaço didático seria reinventado pela apropriação de um *(mega)instrumento*, conforme Schnewly (2004), capaz de subsidiar os aprendizes em suas atuações *na* e *fora da* escola.

Além dos cuidados com o modo de conceber a esfera, é importante focalizarmos um problema na composição do gênero editorial tratado equivocadamente pelos autores, referente à organização dos argumentos no editorial que, em nossa análise, com base em Adam (1992), diz respeito à construção das proposições da seqüência tipológica argumentativa no texto. Para os autores do livro didático, é inevitável que cada parágrafo contenha um argumento: o primeiro e o último parágrafos corresponderiam sempre à introdução e à conclusão, respectivamente, e os parágrafos centrais, ao desenvolvimento. Isso funcionou com o modelo de editorial dado no exercício, mas seria necessário modalizar a afirmação. A questão é: como os argumentos poderiam estar organizados especificamente no gênero editorial, diferenciando-

o de outros gêneros? Daí, partindo do editorial dado, os autores poderiam fornecer subsídios à produção dos alunos.

Nesse caso, os alunos poderiam, por exemplo, identificar que a estrutura tipológica argumentativa do editorial dado apresenta, como proposição incial, não uma proposição *tese anterior*, mas uma proposição *restrição – "Embora pautado pela idéia de frear a impunidade..."* (cf. (Anexo, p. 61) –, seguida de várias proposições dados. Com isso, os autores poderiam mostrar que, no editorial citado, ao apresentar a restrição já na introdução do texto, o jornal deixa clara sua posição sobre o assunto, evidenciado no título, "Cerco à pichação".

Além disso, poderiam ser expostos outros gêneros do argumentar já trabalhados na coleção, a fim de comparar a estrutura da seqüência tipológica argumentativa deles e tratar de questões como: quais as diferenças da estruturação argumentativa em um e outro gêneros? Vale ressaltar ainda que antes de solicitar a produção de um editorial propriamente dito, os autores pedem que os alunos façam uso do gênero debate, como ferramenta para a coleta de argumentos. Esse gênero oral tem enorme relevância no conjunto de atividades do módulo, uma vez que se mostra indispensável para a produção do editorial. No entanto, não são dadas instruções, referentes às características do gênero, para que pudessem debater de modo efetivo no grupo. Essa inépcia se deve, talvez, ao problema de os autores não terem focalizado como devessem os gêneros orais[15].

Após explorar o editorial, o trabalho com os gêneros do argumentar em toda a coleção tem seu fim com o trabalho do gênero escolar "texto dissertativo". Esse trabalho ocorre em três momentos e tem início no capítulo três da unidade três, na seção *Produção de texto*, sob o título de "O texto dissertativo-argumentativo", passando por todos os três capítulos da unidade quatro, na mesma seção, sob os títulos "O texto dissertativo-argumentativo: a informatividade", "O texto dissertativo-argumentativo: a qualidade dos argumentos" e "O texto dissertativo-argumentativo: continuidade e progressão".

[15] Essa observação é importante para nosso trabalho, porque o gênero debate fez parte dos exercícios solicitados aos alunos para a produção escrita, funcionando como meio de planejar a escrita do editorial.

Vale salientar que, em um boxe, ao lado dos exercícios, há uma informação sobre a relação da dissertação escolar com os textos do grupo argumentativo. Segundo o que está exposto, em princípio dissertar é apenas expor de modo detalhado um determinado assunto, mas, no espaço/ na esfera escolar, especialmente no vestibular, a dissertação ganhou um caráter essencialmente argumentativo, justificando o fato de esse gênero pertencer ao agrupamento do argumentar.

Na seqüência, é apresentado aos alunos o módulo *Agora é a sua vez*, em que efetivamente os alunos devem exercitar a escrita do gênero.

Antes de propor uma produção, propriamente dita, os autores apresentam uma série de textos, cuja finalidade é mostrar aos alunos as distintas opiniões sobre o tema do "racismo". Em seguida, eles sugerem que os alunos escrevam um "texto dissertativo-argumentativo" sobre esse tema, seguindo algumas instruções como: a) planejar o texto, parafraseando argumentos retidos dos textos lidos; b) organizar o texto em parágrafos, de acordo com a estrutura *introdução/ tese*, *desenvolvimento* e *conclusão*; c) usar uma linguagem impessoal e de acordo com a variedade padrão da língua; d) ter em vista que o público-alvo são os colegas, tendo em vista que será exposto no mural da escola.

Após realizarem a produção textual, os alunos devem avaliar o próprio texto, pautando-se no boxe exposto ao lado das instruções.

Como base na descrição feita, o trabalho com o gênero do argumentar em questão foi explorado de modo adequado em, pelo menos, dois aspectos. Primeiro, porque ficou claro ser um gênero específico da esfera escolar, em que os alunos produzem a fim de serem avaliados principalmente, enquanto sua competência textual, pelo professor. Segundo, porque o texto dissertativo-argumentativo escolar possui uma organização mais ou menos fixa da distribuição dos argumentos: o primeiro parágrafo corresponde à tese/ introdução que pode conter as principais idéias a serem desenvolvidas nos parágrafos subseqüentes e, por fim, o último parágrafo que corresponde à conclusão que, segundo os autores, pode ser tanto uma síntese do que foi dito, como uma proposta. No entanto, há um aspecto que desejamos enfatizar.

Percebemos que, quando os autores solicitam a produção do gênero e expõem critérios de avaliação da argumentatividade (cf. Anexo, p. 195), há

uma generalização, não muito diferente do que foi explorado em gêneros anteriores, do modo como seria o que eles chamam de argumentos “claros e bem desenvolvidos”. Isso se deve pela falta de um trabalho específico que vimos notando, referente à necessidade de mostrar as particularidades da organização da seqüência argumentativa de um gênero para outro. Se o aluno já estivesse esclarecido das proposições que constituem essa seqüência, conforme Adam (1992), poderia haver uma produção mais eficaz. No entanto, a única forma de ordenação dos argumentos no texto dissertativo-argumentativo apresentada é a distribuição por parágrafos. Talvez, realmente essa estrutura seja regular desse gênero, mas como os argumentos, de fato estão hierarquizados nesse texto?

Como a introdução do texto dissertativo-argumentativo serve de planejamento para o que será dito no desenvolvimento, os autores deveriam ter esclarecido essa função da introdução de um gênero como este, uma vez que, planejar a construção do texto demonstra maturidade na escrita. Para garantir uma eficácia nessa produção, o critério avaliativo, portanto, não deveria ter se pautado em afirmações tão genéricas, como exposto acima, mas na demonstração de como as proposições argumentativas estão ordenadas no interior do gênero.

Passemos, pois, à próxima seqüência didática que continua a explorar esse gênero, no capítulo um da unidade quatro.

Na seção *Produção de Texto*, é explorado o aspecto da “informatividade” presente no gênero “texto dissertativo-argumentativo” (cf. Anexo, p. 219 – 224). No módulo um há um *cartum* que abre a seção e, em seguida duas questões referentes a esse *cartum* e uma explicação a respeito do grau de informatividade presente nos textos, de um modo geral. Segundo os autores, só é possível compreender efetivamente um texto, se tivermos um conhecimento de mundo que nos permita assimilar todas as informações do texto.

Após esse trabalho introdutório é dado um “texto dissertativo-argumentativo” produzido por um aluno no contexto do vestibular, retirado do livro “Redação e textualidade”, de Maria da Graça Costa Val, a fim de explorar o grau de informatividade veiculado.

As questões um, dois e três, além de solicitar que os alunos identifiquem quais as informações presentes, pedem que estes avaliem tais informações quanto à clareza das informações transmitidas. Espera-se que os alunos constatem a generalização das informações, a má distribuição dessas informações por parágrafo e o que poderia ser feito para melhorar essas informações.

As questões quatro, cinco e seis têm por objetivo mostrar aos alunos que, sem uma clareza das informações veiculadas, fica praticamente impossível levar o interlocutor ao convencimento ou mesmo à persuasão.

Esse trabalho se fez pertinente, especialmente pelo modo como foi solicitado no módulo um dessa seção, enfocando a importância de se aprofundar os argumentos para deixá-los mais claros para quem lê o texto. Para os autores, a informação expressa no texto o torna mais rico de idéias. Por isso, a informatividade, segundo eles, estaria ligada ao conhecimento de mundo do locutor e não seria necessariamente um fator de ordem estritamente estrutural.

Embora, no primeiro módulo, os autores apresentaram de modo consistente como a informatividade está presente nos textos, dando exemplos de textos com um grau maior de informação e textos com um grau menor, no entanto, dentre os critérios exigidos para a produção textual, não notamos a presença de um critério específico que avalie se o aluno conseguiu ou não imprimir com clareza as informações em seu texto.

Após trabalhar com a informatividade no gênero texto dissertativo-argumentativo, os autores buscam explorar como garantir a qualidade dos argumentos nesse gênero, na seção *Produção de texto*, do capítulo dois, da mesma unidade (cf. Anexo, p. 238 – 241).

O primeiro módulo é iniciado por meio da definição do que seja senso comum. Segundo os autores, os argumentos retirados do senso comum são impressionistas e desprovidos de qualquer embasamento teórico e crítico. Em um texto que faz uso da variedade padrão da língua, como o texto dissertativo-argumentativo, é imprescindível que os argumentos sejam embasados em evidências comprováveis. Os autores, ainda, consideram que afirmações como: “Fumar é prejudicial à saúde” e “Devemos proteger os animais”, apesar de apresentarem bom senso e se basearem em reflexões determinadas

socialmente, devem ser evitadas nos textos dissertativo-argumentativos por apresentarem baixa informatividade. As questões propostas nesse módulo referem-se a aspectos do senso comum.

No segundo módulo, os alunos devem, primeiro, ler dois textos motivadores, publicados nos jornais *Folha de S. Paulo* e *O Estado de S. Paulo*, que tratam do tema da eutanásia. Em seguida, devem produzir o gênero texto dissertativo-argumentativo, atentando-se para as mesmas orientações dadas para a produção textual nos capítulos anteriores.

No último capítulo do livro do 9º ano há outro estudo do texto dissertativo-argumentativo na mesma seção em que se exploraram os outros, a seção *Produção de texto*, e são abordados os aspectos da "continuidade e progressão".

Os autores já iniciam o primeiro módulo considerando que, ao lermos um texto, esperamos avançar nossa leitura, à medida que as idéias vão sendo desenvolvidas. Esse desenvolvimento, segundo eles, se dá por retomada e progressão dos conteúdos expressos. Em seguida, é dado um texto, de Marcello Migliaccio, retirado da *Folha de S. Paulo*, que, ao abordar os grupos que criticam a televisão, tem por finalidade explorar como se dá a continuidade e a progressão das idéias.

Os exercícios ressaltam a necessidade de que, na retomada da idéia já expressa, é importante haver acréscimo de uma idéia nova e, para isso, os alunos devem identificar os parágrafos que contêm as idéias centrais que fazem o texto evoluir.

No fim, os autores apresentam algumas afirmações sobre a idéia da continuidade e da progressão. Conforme o que apontam, a continuidade diz respeito à retomada de expressões, palavras e idéias e a progressão é responsável pelo andamento do texto. Em seguida, é apresentado outro exercício em que se expõe uma redação de aluno, retirada do livro "Redação e textualidade", de Maria da Graça Costa Val, a fim de mostrar os problemas de progressão presentes.

O segundo módulo, *Agora é a sua vez*, expõe o tema da violência urbana no Brasil com a apresentação de três textos que servem de motivadores para a produção de texto solicitada. Os alunos devem se posicionar frente à questão "Você, como cidadão, o que pensa a respeito da violência urbana em nosso

país?". A fim de colaborar com os alunos na escolha do enfoque do tema, os autores apresentaram seis questões a ele relacionadas. Por fim, os alunos são instruídos a seguirem as mesmas orientações apresentadas em seções anteriores de *Produção de texto*.

Partindo da intenção dos autores em trabalhar os aspectos da continuidade e da progressão textual, notamos que, no primeiro módulo, em que esses aspectos são apresentados por meio da leitura de um texto e de exercícios sobre ele, houve um trabalho coerente ao abordar, pelo menos, dois pontos essenciais. O primeiro, explicitado pelo exercício dois (cf. Anexo, p. 255), nos mostra que, em um texto, as palavras ou expressões servem muitas vezes para retomar outras palavras ou mesmo idéias já expressas anteriormente, acrescentando novas informações. O segundo ponto diz respeito ao fato de que, a cada parágrafo, há sempre uma idéia que, mesmo fazendo referência a uma idéia mencionada anteriormente, acrescenta novas instruções. Dos exercícios solicitados, os alunos podem concluir, pelo menos, que sem progressão, o texto pode apresentar informações repetitivas e tornar as idéias superficiais.

O problema que notamos nesta seqüência didática é que, no segundo módulo, ao pedir que os alunos produzissem um "texto dissertativo-argumentativo", não houve uma elaboração de critérios e orientações que permitissem que os alunos pudessem ter uma atenção especial sobre os aspectos focalizados na seção, a continuidade e a progressão. Nesse sentido, os alunos, ao terem que se basear em critérios presentes nas seções anteriores, não puderam assimilar de modo mais consciente o que os autores pretenderam focalizar. Além disso, nos questionamos: se o trabalho é com um gênero do argumentar, por que não mostrar aos alunos como a continuidade e a progressão podem colaborar com a construção das proposições de uma seqüência tipológica argumentativa? Seguramente não é difícil fazê-lo e acreditamos ser, inclusive, necessário, uma vez que defendemos um aprendizado relacional, em que, ao termos em jogo o gênero como objeto de ensino, todos os aspectos ligados a ele devem vir à tona no processo ensino-aprendizado.

Nesse caso específico do trabalho com os fatores que podem garantir a continuidade e progressão textual, seria pertinente mostrar que os elementos

de coesão servem para conectar significativamente as proposições de um texto argumentativo. Adam (1992, p. 21) chama esse processo e *conectividade* e, em forma esquemática, nos mostra como todos esses elementos, em especial a conectividade e as seqüências textuais, estão diretamente relacionados. Como vimos no capítulo teórico, para esse autor, o texto possui dois planos de organização: o pragmático, que inclui a coerência, as marcas enunciativas e a coesão semântica e o nível das proposições, que inclui a conectividade e a seqüencialidade. Seria importante ainda que, no exercício do módulo um que trata de um texto dissertativo-argumentativo de um aluno (cf. Anexo, p. 256), os autores mostrassem que os problemas de progressão se dão justamente pela falta de elementos de coesão que poderiam garantir a conexão das proposições argumentativas.

Com base em todos os apontamentos acima, direcionemo-nos à análise da progressão dos gêneros do argumentar no livro “Português: linguagens”. Antes, porém, faz-se necessário expormos abaixo um quadro sintético das análises realizadas nos quatro livros:

QUADRO 03: "SÍNTESE DAS PRINCIPAIS QUESTÕES ANALISADAS NO TRABALHO COM OS GÊNEROS ESCRITOS DO ARGUMENTAR, NA COLEÇÃO *PORTUGUÊS: LINGUAGENS*, 6º - 9º"

GÊNEROS	QUESTÕES REFERENTES À ABORDAGEM DA ESFERA	QUESTÕES REFERENTES À ESTRUTURA TIPOLÓGICA ARGUMENTATIVA DO GÊNERO
- Texto de opinião - Texto de campanha comunitária - Crítica/ resenha crítica - Anúncio publicitário - Carta de leitor - Carta-denúncia - Editorial - Texto dissertativo-argumentativo	Questões quanto à/ ao: • *lugar de produção do gênero*: os autores não mostraram possibilidades de lugares institucionais e públicos onde o gênero pudesse circular, muito menos as implicações ideológicas que cada um desses lugares confere ao gênero. Houve, também, restrição à produção *na* e *para a* escola, em vários momentos. Somente em alguns momentos, os autores propuseram que o gênero fosse divulgado em um jornal (cf. gênero crítica/ resenha crítica, livro do 8º ano); • *Destinatário*: Em alguns momentos, os autores não mencionaram qual o destinatário da produção. Em outros momentos, os destinatários foram limitados à esfera escolar, com objetivos bem restritos – o professor, de avaliar; o colega, de ler, sem opinar; os pais, de apreciar. • *Tema – objeto de sentido*: os autores propuseram vários temas que instigaram a crítica dos alunos, mas, em muitos casos, os temas não foram associados às intenções da esfera de circulação.	• Em vários casos, os autores explicitaram aos alunos, de modo equivocado, que cada argumento deve, necessariamente, corresponder a um parágrafo do texto; • Houve mais menção à intenção argumentativa do gênero que às proposições estruturais que caracterizam o gênero; • Nos exercícios, os autores solicitaram, na maioria das vezes, que os alunos simplesmente identificassem argumentos, sem esclarecer a sistematização de cada proposição de um gênero para outro. Desse modo, o trabalho não propicia uma produção textual consistente; • Os autores, na maioria dos casos, exploraram a macro-estrutura da argumentação, e não as proposições, conforme Adam (1992), reforçando que os argumentos se distribuem da seguinte forma: na *introdução*, há a presença da idéia central a ser defendida; no *desenvolvimento*, os parágrafos constituem de argumentos, como exemplos, comparações, explicações etc. e, na *conclusão* os alunos podem sintetizar as idéias apresentadas no

	• *Enunciador*: faltou delimitar o papel social que o enunciador ocupa em dada esfera. • *Finalidade do gênero*: Nesse aspecto, os autores se preocuparam em expor a função de um dado gênero na atividade comunicativa. Inclusive, a finalidade do gênero introduziu o trabalho das seqüências didáticas.	desenvolvimento, como apresentar propostas. Isso não permitiu que eles pudessem diferenciar o modo como a argumentação ocorre nos diferentes gêneros. • Os autores não mostraram a apropriação que, muitas vezes, um gênero faz de outros, como no caso do texto de opinião, em que o autor se apropriou de anúncios para construção de seu texto (cf. Anexo 8º ano, p. 159 – 160). • No caso específico do trabalho com o gênero "editorial" (cf. Anexo do 9º ano, p. 63 – 64), os autores solicitaram que os alunos, antes da produção escrita, fizessem uso do gênero oral debate, mas não orientam sistematicamente a produção desse gênero e, muito menos, relacionam-no com aquele.

3.2 – A progressão didática dos gêneros analisados na coleção

Na sessão anterior buscamos responder a nossa primeira pergunta de pesquisa que diz respeito ao modo como o livro didático selecionado explora os gêneros escritos da ordem do argumentar. Nesta sessão, procuramos responder à segunda questão a que nos propomos em nosso trabalho sobre o modo como a coleção escolhida tratou da progressão desses gêneros.

No subitem "Progressão de gêneros: a proposta de Dolz e Schnewly", do capítulo três, levamos em conta os princípios fundamentais sobre os quais esses autores se pautaram para pensar o ensino de gêneros ao longo de um dado período do processo de ensino-aprendizagem. A questão da progressão tem sido pensada, sobretudo, a partir da idéia vygotskyana de que a aprendizagem deve ser vista como um processo de desenvolvimento que se dá por retomada e acréscimo de novos conteúdos. Dolz e Schnewly (2004) tomaram esse conceito para pensar a progressão do gênero como objeto de ensino-aprendizagem, reforçando a idéia corrente de que o currículo da escola deve abolir a fragmentação de conteúdos e optar pela progressão dos mesmos.

Assim, o princípio fundamental que deve nortear a aprendizagem progressiva parte da idéia de que a progressão deve ocorrer em *espiral*, ou seja, deve, ao mesmo tempo, retomar o que foi trabalhado, mas sem deixar de agregar novos conteúdos a cada vez que o mesmo for retomado.

A partir desse princípio, buscamos instrumentos para analisar a progressão de nosso objeto de estudo no livro escolhido. Dolz e Schnewly (op. cit.) nos deram as bases, ao estabelecerem que os gêneros poderiam ser agrupados por formas tipológicas que lhes são semelhantes, familiares. Além disso, percebemos a necessidade de termos um olhar atento para as esferas em que cada gênero circula, uma vez que, a esfera elabora os gêneros, no dizer de Bakhtin (1979/ 2000, p. 279), e possui um grau de complexidade distinta. Podemos ter, por exemplo, esferas de atividades públicas e esferas de atividades institucionalizadas, em que as atividades são bastante reguladas.

A partir das considerações, podemos aventar dois instrumentos para a análise da progressão:

- a composição dos gêneros, especialmente a *estrutura tipológica argumentativa* que apresenta níveis de complexidade diferentes de um gênero para outro;
- a *esfera de circulação* dos gêneros que, de igual modo, pode ser mais ou menos complexa, influenciando diretamente na complexidade da composição do gênero.

3.2.1 – Análise da progressão didática dos gêneros escritos do argumentar no livro didático selecionado

Dolz e Schnewly (op. cit., p.43) consideram que a progressão possui uma ordenação temporal e, segundo eles, na escola essa organização se dá em nível do trabalho realizado com os conteúdos em cada ciclo – progressão intraciclos – e de um ciclo para outro – interciclos. Diante disso, consideraremos em nossa análise que a progressão deve ocorrer, primeiro, em cada ano e, somente depois, de um ano para outro. No caso da coleção em análise, a unidade quatro do livro do 6º ano explora, em três momentos, alguns gêneros escritos do argumentar. No capítulo um dessa unidade, é explorado o "texto de opinião", na seção *Produção de texto*. No capítulo dois, os autores trabalham com um gênero, que não foi nomeado, na seção *Estudo do texto* e, no mesmo capítulo, na seção *Produção de texto*, é explorado novamente o gênero "texto de opinião". Por fim, no capítulo três, é explorado o gênero "cartaz", especificamente na seção *Produção de texto*.

Diante disso, colocamos o primeiro problema no tratamento da progressão de gêneros: por que, somente na última unidade do livro do 6º ano é que surge um trabalho com a argumentação? Os gêneros do argumentar não poderiam ter sido explorados desde a primeira unidade? Um olhar observador nos levou a perceber que, especialmente nos livros do 6º e 7º anos, esses gêneros só foram considerados nos últimos capítulos de cada livro. Em ambos os livros, os capítulos iniciais foram dedicados, principalmente, ao trabalho com os gêneros do narrar e do relatar (conto maravilhoso, relato pessoal, carta pessoal, mito). E, mesmo nos livros do 8º e 9º anos, os autores não abordam os gêneros do argumentar, pelo menos, nos dois capítulos iniciais. Acreditamos não haver nenhum problema em se trabalhar com a argumentação já nos

capítulos iniciais. Dolz e Schnewly (2004) enfatizam que, na verdade, a assimilação de um gênero pelos aprendizes se dá por fatores como: a correta adaptação do gênero ao nível de ensino; a antecipação das transformações que poderão ocorrer nos aprendizes; o modo como a tarefa é elaborada, a fim de simplificar a complexidade do gênero em estudo, dentre outros fatores. Em outras palavras, o que deve ser levado em conta no ensino de um conteúdo, é o modo como as dificuldades desse conteúdo devem ser tratadas.

Desse modo, negar o trabalho com os gêneros argumentativos nos capítulos iniciais, reforça a concepção tradicional de que se deve ensinar primeiro a narração e a descrição e, por último, a dissertação e, quando muito, a argumentação. E esse é o problema da concepção de progressão didática posto por Dolz e Schnewly (2004, p. 55 – 56):

> "A escola cria, assim, sua própria norma textual, aliás, pouco explícita: os gêneros escolares. Quanto à progressão, esta é definida por uma seqüência quase imutável de gêneros, baseada ou em considerações sobre a complexidade do objeto a ser descrito (descrição *versus* composição à vista de gravura; narração *versus* dissertação), ou em considerações de inclusão."

Ressaltamos alguns problemas, decorrentes da análise da progressão dos gêneros no livro do 6º ano. Com relação ao gênero "texto de opinião", os autores, ao solicitarem sua produção em dois capítulos distintos, instruem os alunos a seguir as mesmas orientações, tanto em um momento, quanto em outro (cf. Anexo, p. 200 – 2001 e 224). Embora o fato de ter explorado o mesmo gênero em dois capítulos distintos sugira que os autores pretenderam trabalhar a progressão desse gênero, isso não se deu. No caso da estrutura argumentativa, por exemplo, os alunos devem, basicamente, escolher argumentos e distribuí-los em parágrafos nos dois momentos e, no caso da esfera, os alunos devem produzir seus textos para serem expostos na escola.

Como este é o primeiro contato dos alunos com a argumentação proposto pelo livro didático, os autores poderiam explorar, primeiro, características gerais da estrutura argumentativa de um texto de opinião, que consiste em apresentar uma *tese* e utilizar *dados* para explicá-la. No segundo momento, os autores poderiam retomar esse trabalho, mas acrescentar, por

exemplo, que os *dados* podem ser elaborados em forma de comparações ou exemplos e que, além de explicar, podem haver proposições que servem de *restrição* a uma *tese*. Como se percebe, desde o início, a proposta tipológica de Adam (1992) já poderia ser explorada.

Além disso, seria interessante que os autores mostrassem, em cada um dos momentos distintos de trabalho com o gênero texto de opinião, a influência da esfera em sua composição. Na primeira produção desse gênero, eles proporiam uma esfera de circulação menos complexa para a produção, já, na segunda, poderia ser solicitada uma esfera mais complexa, em que seria apresentado um tema polêmico que exigisse do aluno um reconhecimento de seu papel, enquanto emissor que possui um posicionamento, o reconhecimento do papel do destinatário, que vai se posicionar a favor ou contra sua opinião e o reconhecimento do lugar de publicação de seu texto.

Ao mostrar a estrutura da seqüência tipológica argumentativa do gênero – texto de opinião –, os autores poderiam evidenciar que as mesmas proposições podem estar presentes nos outros gêneros do argumentar. Os alunos poderiam visualizar que há várias proposições "*dados*" que fornecem informações estatísticas, comparações e informações cientificamente comprovadas desde o início do texto e que é no final do texto que se mostra sua intenção: convencer leitores a combaterem maus tratos que podem levar à extinção de animais.

Com relação ao gênero cartaz, os autores poderiam esclarecer para os alunos que as proposições argumentativas estão ordenadas de modo bem diferente dos outros gêneros. Primeiro, porque elas se articulam à linguagem não-verbal do gênero e apresentam geralmente, já no início, a proposição *nova tese*, a fim de deixar bem clara a posição do enunciador. Segundo, porque os *dados* são proposições curtas, acompanhadas de ilustrações, a fim de proporcionar uma leitura mais rápida que a do texto de opinião. É importante deixar evidente para os alunos que a marca lingüística que mais evidencia esse posicionamento é o uso de verbos no imperativo e o emprego de segunda pessoa – uso de "você" –, que levam o enunciador a se dirigir diretamente para o leitor do cartaz – *"Abrace esta causa"; "E você, vai ficar fora dessa?"* (cf. Anexo, p. 243).

Além disso, os autores poderiam mostrar que a esfera de produção de um cartaz é pública, por conter a idéia de um enunciador que deseja o alcance de um público bem diversificado.

O trabalho com esse gênero nos leva a comentar sobre o gênero “texto de campanha comunitária”, presente no livro do 7º ano, no capítulo um, da unidade três, pois, como afirmam os próprios autores (cf. Anexo, p. 244), esse gênero muito de aproxima do cartaz. Mas, mencionar o grau de familiaridade dos gêneros não garante um trabalho com a progressão didática. Como vimos, para que isso ocorra, é necessário que se realize o movimento de retomada e aprofundamento das características – progressão em *espiral*, conforme Dolz e Schnewly (2004). Sendo assim, os autores da coleção deveriam realizar um estudo comparado dos gêneros cartaz e texto de campanha comunitária, explorando elementos já evidenciados, mas aprofundando outras características. Além disso, faz-se necessário uma identificação da ordenação da estrutura argumentativa desse gênero, a fim de situá-lo no agrupamento do argumentar.

Por esse motivo, é que vimos defendendo que os autores tomassem a proposta tipológica de Adam (1992). Se, desde o início, essa proposta fosse apresentada aos alunos, estes poderiam melhorar suas capacidades para entender e produzir gêneros argumentativos em diversas situações. No caso, por exemplo, do texto de campanha comunitária, a primeira questão aventada seria o modo de estruturação da parte verbal do gênero. Os alunos perceberiam que: no gênero cartaz as proposições estão dispostas de forma mais aleatória e a parte não-verbal é indispensável para a compreensão da parte verbal. Já no texto de campanha publicitária, as proposições estão mais bem conectadas na tessitura do texto e a parte verbal do texto de campanha comunitária funciona somente para ilustrar. Além disso, poderia ser esclarecido que a esfera de circulação do texto de campanha comunitária é pública, como no gênero cartaz, o que justificaria a presença de informações partilhadas por um grande número de pessoas.

No livro do 8° ano no trabalho com o gênero do argumentar, crítica/ resenha crítica, os autores não situam o gênero no contexto dos outros gêneros já trabalhados e, conseqüentemente, não se exploram as características da estrutura argumentativa, muito menos da esfera de

circulação, mostrando os níveis de complexidade dessas características. Por exemplo, seria importante mostrar que as proposições em uma crítica são ordenadas, conforme analisamos no capítulo anterior (p. 58 – 59), de modo distinto dos gêneros trabalhados anteriormente. A proposição *tese anterior* constitui a opinião de outro indivíduo sobre o objeto criticado; a proposição *dados* constitui-se de uma sucessão de descrições desse objeto, acrescentando novas idéias ao que esse "outro" disse sobre o objeto, seja por meio de uma *restrição* ou por meio de *justificativa* sobre a opinião desse outro e a proposição *conclusão* apresenta um posicionamento a favor ou contra. Ou seja, no mínimo, os alunos adquiririam conhecimento sobre novos modos de ordenar práticas argumentativas, como: elaborar contra-argumentos, escolher entre refutar ou concordar com a tese defendida por outros.

Além disso, os alunos teriam contato com outras esferas de atividade, onde é circulada a crítica, como os espaços culturais de um jornal ou revista, por exemplo. Nesse sentido, os alunos não se limitariam à esfera escolar, pois, mesmo produzindo na escola, eles teriam que simular situações em que exporiam sua opinião sobre um filme ou um livro. Com isso, a idéia de que a resenha/ crítica deve ser produzida especialmente na esfera acadêmica seria desmistificada.

Na seqüência dos trabalhos com os gêneros em análise, temos um estudo do "anúncio publicitário" e, não diferente, a pergunta a ser feita é: qual o lugar desse gênero no bojo dos outros do grupo do argumentar? Os autores não se voltaram a responder essa pergunta que concerne à progressão e isso percebemos claramente no tratamento dado ao trabalho com as proposições que constituem esse gênero. Em todos os gêneros tratados anteriormente, o máximo que os autores consideraram foi que os argumentos estão distribuídos em parágrafos – introdução, desenvolvimento e conclusão –, como nos casos do "texto de opinião", do "texto de campanha comunitária" e na "crítica". No caso de gêneros que exploram essencialmente a linguagem não-verbal, os autores, nem sequer, mencionam um modo de estruturação dos argumentos. Esse seria o caso do "anúncio publicitário".

Sobre a argumentação, os autores só pedem que os alunos indiquem a finalidade do gênero – levar a consumir um produto ou aderir a uma idéia – e a estrutura global do gênero: *"Tem estrutura variável, normalmente composta de*

enunciado principal (manchete), de corpo do texto e de assinatura, logotipo ou marca do anunciante" (cf. Anexo, p. 146). Não desconhecemos a importância de se levar em conta a estrutura global, mas ela não permite que o aluno visualize como as proposições se ordenam e constituem o gênero.

Por exemplo, poderia ser mostrado aos alunos que geralmente as proposições explicitadas na parte verbal do gênero, como analisamos acima (p. 62 – 63), são a proposição *conclusão (nova tese)*, que constituiria a tese principal defendida, e as proposições *dados*, que servem de fundamento da idéia principal. As proposições *tese anterior* e *restrição* deveriam ser inferidas pelos alunos, nesse sentido, eles perceberiam a diferença entre a complexidade desse gênero em relação aos estudados. Ou seja, eles perceberiam que, ao ler um anúncio, é necessária a realização de complexas inferências, o que já não ocorre com alguns dos gêneros explorados em que se tem uma clara explicitação de todas as proposições.

Ao lado desse trabalho estrutural, seria pertinente que os autores considerassem melhor o papel social de quem produz anúncios, bem como o lugar onde o anúncio foi divulgado – no jornal, na televisão, na internet etc. –, a fim de mostrar a quem os anunciantes pretendem atingir e qual a intenção destes.

No capítulo posterior a este, que trabalha o anúncio publicitário, foram dados, na seção *Estudo de texto*, alguns exercícios de interpretação de um "texto de opinião", cujo assunto era o modo como a mídia televisiva, por meio de anúncios, persuade as pessoas a consumirem. Embora tenha sido retomado o gênero que já havia sido trabalhado antes, não houve progressão. Como analisamos no capítulo acima (cf., p. 64 – 66), os autores basicamente solicitaram que os alunos identificassem as idéias do texto, sem explorar a constituição dos argumentos nesse gênero. Seria, pois, importante, que os autores mostrassem diferenças fundamentais entre a organização das proposições argumentativas neste momento de estudo do texto de opinião e nos outros momentos em que esse gênero foi abordado.

Nesse sentido, poderiam ter sido evidenciados alguns elementos que não aparecem nos textos de opinião trabalhados. Os autores mostrariam, por exemplo, que as proposições *dados* se constituem de diversas descrições, seguidas de posicionamentos/ julgamentos do autor sobre anúncios que

circulam na mídia. Além disso, no módulo *A linguagem do Texto*, poderia ter sido enfocada, por exemplo, a contribuição de certos elementos para a constituição das proposições argumentativas, a saber: o uso de certas figuras de linguagem como “Anúncios sutis como elefantes” e o uso de perguntas retóricas como “Que valores, hein?”.

Na seção seguinte, em que se explora o gênero “carta de leitor”, a falta de progressão é notada, sobretudo, porque os autores se preocuparam em explicitar a forma global do gênero “carta de leitor”: *“a carta de leitor tem estrutura semelhante à da carta pessoal. Ela contém: local e data, vocativo, assunto, expressão cordial de despedida e assinatura.”*. Mas como se dá a constituição da estrutura tipológica argumentativa desse gênero que o diferencia dos demais de seu grupo? Essa questão não é respondida em momento algum.

Para respondê-la, seria necessário considerar, por exemplo, que, na carta de leitor, a *tese anterior* apresenta o tema da controvérsia e, não necessariamente, a opinião de alguém, como no gênero texto de opinião ou na crítica, estudados anteriormente. Com relação à esfera, seria pertinente esclarecer que a carta de leitor, por ser o único gênero em que os leitores podem emitir julgamentos sobre matérias de jornais e revistas, propicia que as pessoas tomem o lugar social de cidadãos.

Foi adequado os autores abordarem, no capítulo subseqüente ao estudo da carta de leitor, o gênero carta-denúncia. A proximidade de um e outro gêneros permite que os alunos percebam as várias formas de se posicionar por meio de cartas. Mas, como em todos os casos verificados, não se concentrou no modo de estruturação das proposições argumentativas. Seria necessário o esclarecimento de que, na carta-denúncia, a presença da proposição *restrição* é praticamente obrigatória, pelo fato de que esta é uma carta em que o produtor sempre se posiciona contra um acontecimento.

Com relação à delimitação da esfera, os autores esclareceram, de modo coerente, que, apesar de o lugar de publicação desse gênero ser em um periódico, ele é destinado a autoridades. O essencial, a nosso ver, foi o fato de os autores terem explicitado que essa atitude é intencional, uma vez que os cidadãos visam, com isso, tornar público o problema e, conseqüentemente, levar as autoridades a agirem com rapidez e precisão.

O gênero acima é o último a ser explorado no livro do 8º ano e, somente no capítulo três da primeira unidade do livro do 9º ano é que outro gênero escrito do argumentar, o editorial, é explorado.

Tanto do ponto de vista da esfera quanto da organização das proposições argumentativas, esse gênero é um dos mais complexos de toda a coleção. Por esse motivo, seria importante que os autores fizessem considerações sobre outros gêneros desse agrupamento, trabalhados nos livros dos anos anteriores, mas isso não foi feito.

Estruturalmente, os autores definiram o editorial como um gênero composto de introdução, desenvolvimento e conclusão (cf. Anexo, p. 63). Mas essa não seria exatamente a mesma estrutura do gênero texto de opinião? Então, não há diferença no modo de organização dos argumentos? Para esses autores não, e, por isso, esse foi mais um gênero tratado de modo fragmentado em relação aos outros gêneros.

Como constatamos na análise do capítulo anterior (cf. p. 81 – 82), em um editorial a tese defendida pelo autor, logo no início, pode constituir uma proposição *restrição*, em que o autor antecipa um refutação, antes de apresentar as proposições *dados*, por exemplo. Essas proposições *dados*, por sua vez, apresentam diferentes teses sobre uma mesma questão, mas a proposição *conclusão* reforça novamente a posição do enunciador do editorial. Com relação a isso, os autores poderiam esclarecer que, no texto de opinião, a proposição *dados* não possui geralmente diferentes teses sobre o assunto, mas informações que servem de exemplos, comparações ancoradas a uma conclusão. Já na crítica, esses *dados* correspondem a descrições e julgamentos qualitativos ou não sobre o objeto criticado, como pontuamos nos parágrafos anteriores.

Essas considerações não poderiam vir dissociadas da esfera de circulação do gênero, uma vez que o editorial é produzido sob uma situação argumentativa em que este sofre restrições – coerções – institucionais que cerceiam o posicionamento de quem escreve o texto, justamente porque a opinião não pode ser individual, mas deve satisfazer ao conselho editorial do periódico. É por esse motivo que a maioria dos editoriais, se não todos, não são assinados por uma pessoa. A partir dessas considerações, os autores poderiam retomar que o gênero “texto de opinião”, apesar de submeter-se a

certas exigências do lugar institucional de publicação, não faz parte da mesma situação argumentativa do editorial, pois há a opinião de um indivíduo expressa e, por isso, recebe assinatura de seu produtor.

Após estudar esse gênero, os autores exploram o gênero “texto dissertativo-argumentativo”. Este é trabalhado no capítulo três da quarta unidade e é retomado nos capítulos um, dois e três, da última unidade.

Em princípio, afirmamos que esse é o único gênero em que, de fato, a progressão se torna mais visível, pelo fato de que, em cada capítulo, ser explorado um aspecto do gênero. No primeiro capítulo, são exploradas as características gerais do gênero, referentes à estrutura, os autores mostram que o texto dissertativo-argumentativo é dividido em introdução, que contém a idéia central, desenvolvimento, que contém argumentos em forma de exemplos, comparações e conclusão e que finaliza em forma de síntese ou proposta. Essa estrutura se liga à finalidade do gênero: apresentar um problema, posicionando-se diante dele. No entanto, não fica claro como as proposições argumentativas estão ordenadas, o que não permite que os alunos o diferenciem dos demais gêneros estudados.

No entanto, o maior problema que observamos foi no momento em que o gênero foi retomado nos capítulos subseqüentes do livro. Ainda que aspectos como a informatividade e a continuidade e progressão textual tenham sido focalizados em momentos distintos, não houve, no momento da solicitação de produção, critérios que avaliassem especificamente esses aspectos.

CONCLUSÃO

Conforme expusemos em nosso trabalho, em muitos casos, a transposição da noção de gênero discursivo/ textual para o espaço didático não tem alcançado, até o momento, resultados pertinentes. O livro didático escolhido como *corpus* deixou em evidência essa constatação, especialmente porque, por ser o livro mais adotado nas escolas de Uberlândia, reflete diretamente no precário conhecimento por parte dos profissionais de educação sobre o assunto.

Diante disso, nossas duas hipóteses foram confirmadas. Por um lado, porque os conceitos de esfera e estrutura tipológica dos gêneros do argumentar foram tratados equivocadamente. No caso da esfera, por exemplo, faltaram ser exploradas efetivamente as condições de produção e recepção em que os gêneros se dão, ou seja, os papéis que os locutores ocupam, o lugar de publicação do gênero, o tema veiculado pelos gêneros selecionados para compor a coleção e as implicações ideológicas dessas condições. Diante dessa lacuna, fica difícil para os alunos perceberem a funcionalidade do gênero em estudo e as intenções do locutor sobre o interlocutor, como pôde ser constatado nas seqüências dedicadas à leitura, denominadas no livro de *Estudo do Texto*.

Já no que diz respeito à produção textual, os alunos não foram devidamente orientados a produzirem seus textos em diferentes esferas, devendo, na maioria das vezes, produzirem meramente *na* e *para a* escola. Isso reforça a ausência de uma produção de texto significante para os alunos, especialmente no que concerne à dimensão de um aprendizado voltado às práticas sociais do aluno enquanto sujeito-cidadão.

No caso da estrutura tipológica, constatamos maiores problemas em sua exploração, pois os autores basicamente se ativeram às características macroestruturais dos textos argumentativos, muitas vezes voltados para a tradicional delimitação paragráfica, não explicitando como as proposições argumentativas estão ordenadas no gênero, não correlacionando textos do mesmo agrupamento, ou seja, deixando de mostrar as características definidoras daquele gênero, que o diferenciam dos demais de seu grupo, mas

que permitem dispô-lo em um mesmo agrupamento. Esse problema implicou diretamente nas seqüências dedicadas principalmente à produção textual, denominadas no livro de *Produção de Texto*, uma vez que os alunos somente eram confrontados com a idéia pré-estabelecida de que um texto argumentativo possui uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão e que os argumentos selecionados para a produção deveriam ser corretamente distribuídos em cada uma dessas partes.

Essa lacuna deixada pelos autores, referente ao trabalho com a estrutura tipológica e com a esfera, levou-nos a confirmar nossa segunda hipótese, a da ausência de progressão didática de gêneros intra e interciclos, já que não houve uma relação direta do trabalho de um novo gênero com os outros de seu grupo. No caso específico do trabalho com o gênero "dissertação argumentativa", no livro do 9º ano, a progressão foi apresentada de forma distinta das demais, provavelmente, porque é um dos gêneros mais solicitados em concursos e vestibulares, independentemente de sua importância nos diversos contextos em que esse gênero é requerido.

Diante disso, verificamos que a maior incoerência se dá entre o que os autores explicitaram como proposta na parte teórica do manual do professor e o que eles realmente exploraram nas seqüências didáticas do livro, especialmente nas partes dedicadas à leitura e à produção textual. Nessa parte teórica, os autores apresentam para os professores as propostas de Dolz e Schneuwly (2004), inclusive expõem o quadro do agrupamento de gêneros como norteador necessário para a organização dos conteúdos a serem ministrados, mas praticamente nada do que foi apresentado na teoria pôde ser verificado na prática. Além disso, se pensarmos que os autores do LD pesquisado consideraram as propostas dos autores genebrianos, fica difícil entender a razão de terem neglicenciado as propostas de trabalho com a progressão de gêneros ao longo dos anos de ensino e o total desmérito em relação aos gêneros argumentativos orais.

Como pode ser percebido, ainda há muito o que se fazer, acreditamos, todavia, que um trabalho como esse possa ter contribuído com as discussões que se tem travado nos espaços acadêmico e pedagógico sobre a transposição de teorias lingüísticas para o ensino. Além disso, acreditamos que nossa pesquisa possa ajudar a refletir sobre a produção de material didático, ou seja,

pensar em como romper com os paradigmas curriculares engendrados em nossa cultura.

REFERÊNCIAS:

ADAM, J. M. *Les textes: Types et prototypes*. Paris, Nathan, 1992.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988 (1929).

_____. "Os gêneros do discurso". In: M. Bakhtin. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000 (1979).

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. "A avaliação dos Livros Didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)". In: BATISTA, A. A. G. e ROJO, R. (orgs.). *Livro Didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p. 25 – 67.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa.* Brasília, MEC/ SEF, 1998.

CORACINI, Maria José. "O Livro Didático nos discursos da Lingüística Aplicada e da sala de aula". In: CORACINI, Maria José (org.) *Interpretação, autoria e legitimação do Livro Didático*. Campinas/ SP: Pontes, 1999, p. 17 – 26.

DOLZ, Joaquim e SCHNEUWLY, Bernard. "Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)". In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colabs. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim, NOVERRAZ, Michele e SCHNEUWLY, Bernard. “Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento”. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colabs. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

GERALDI, João Wanderlei. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MARCUSCHI, Luiz A. “Gêneros textuais: definição e funcionalidade”. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora, DIONÍSIO, Ângela e MACHADO, Anna, Rachel (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

SCHNEUWLY, Bernard. “Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas”. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colab. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998 (1935).

LIVRO DIDÁTICO UTILIZADO COMO *CORPUS* DA PESQUISA

CEREJA, William Roberto & MAGALHÃES, Tereza Cochar. *Português: linguagens*. São Paulo: Atual, 2006, v. 6º - 9º.

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo