

InterteXto	Uberaba	UFTM	v. 2 n. 3	p. 36-53	2009 – jan. / jun.	ISSN 1981-0601
------------	---------	------	--------------	----------	--------------------	----------------

## A PROGRESSÃO DE GÊNEROS ARGUMENTATIVOS ESCRITOS NO LIVRO DIDÁTICO

### THE DIDACTIC PROGRESS OF THE WRITTEN GENRES FROM THE ARGUMENTATIVE ORDER IN THE DIDACTIC BOOKS

Luiz Eduardo Mendes Batista<sup>1</sup>

#### Resumo

Este texto busca verificar e analisar como tem sido trabalhada a progressão didática de gêneros escritos do argumentar no espaço didático. Para isso, selecionamos, como objeto de investigação, os livros do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental II, da coleção mais adotada nas escolas públicas de Uberlândia. À luz da proposta de Dolz e Schneuwly (2004) sobre o “agrupamento de gêneros” e ancorados na idéia de seqüência prototípica argumentativa de Adam (1992), pudemos constatar basicamente que os gêneros são tratados de forma estanque, não dialógica.

**Palavras-chave:** Gênero argumentativo, progressão didática, livro didático, ensino de Língua Portuguesa.

#### Abstract

This paper has the goal to investigate and to analyze how the didactic progress of the written genres from the argumentative order has been worked in the school environment. For this, we selected, as investigation object, the books of 6<sup>th</sup> and 7<sup>th</sup> grades in Elementary School, from most adopted collection in Uberlândia Public Schools. Based on the “genres groups” proposal developed from Dolz and Schneuwly (2004) and the notion of argumentative prototypic sequence from Adam (1992), realized that the genres are treated fragmented way, not dialogical.

**Key-words:** Argumentative genre, didactic progress, didactic book, Portuguese teaching.

#### Introdução

---

<sup>1</sup> Mestre em Lingüística pela Universidade Federal de Uberlândia. [luizedumb@yahoo.com.br](mailto:luizedumb@yahoo.com.br)  
Pode-se considerar o presente trabalho como uma adaptação de parte da dissertação intitulada “Os gêneros escritos do argumentar no espaço didático” (BATISTA, 2008), apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística e Lingüística Aplicada da UFU. Nessa dissertação foram analisados todos os livros da coleção “Português, linguagens”, do Ensino Fundamental II. Aqui, devido ao espaço, escolhemos analisar os livros do 6º e 7º anos.

Em nosso trabalho, priorizamos analisar como se dá o trabalho com os gêneros escritos do argumentar presentes nas seções do manual escolhido, “*Português, linguagens*”, tendo em vista a observação que fizemos a respeito da inexistência de um trabalho progressivo com os gêneros.

Dentre os aspectos a serem verificados, escolhemos as noções de ***esfera de circulação*** e de ***estrutura da seqüência tipológica argumentativa***, definidas a priori em Bakhtin (1979/ 2000) e Adam (1992), respectivamente.

Para delimitarmos nosso *corpus*, pesquisamos no *site* do FNDE<sup>2</sup> 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) e 7º anos (antiga 6ª 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 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.

No livro didático selecionado, os autores optaram por dividir 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*.

### **A noção de gênero textual/ discursivo e seu alcance no espaço didático**

O ensino-aprendizado em língua materna tem ganhado espaço de discussão em nível acadêmico, especialmente com a difusão da Teoria dos Gêneros. É fato que, já no final da década de 70, havia um interesse especial

---

<sup>2</sup>O *site* a que nos remetemos é [www1.fnde.gov.br/pls/simad\\_fnde/simad\\_fnde.sisadweb\\_1\\_pc](http://www1.fnde.gov.br/pls/simad_fnde/simad_fnde.sisadweb_1_pc).

por parte de lingüistas nas questões concernentes à aplicabilidade das teorias lingüísticas ao ensino.

Dentre esses estudiosos, destaca-se Geraldi (1984) que propunha efetivas práticas didáticas que enfocavam o texto, em detrimento da ortografia, da gramática ou mesmo da sentença, como instrumento de trabalho do professor de Língua Portuguesa. O objetivo central, nesse caso, era o de dar status ao texto como objeto de ensino e, por isso, era necessária a assimilação dessas idéias iniciais para que, mais adiante, fossem estabelecidas reformas decisivas em todo o sistema de ensino.

A partir da segunda metade da década de 90, instaurando-se no bojo dessas reformas, pesquisadores de diversas áreas, especialmente a área da Linguística Textual e da Linguística Aplicada, têm se dedicado ao estudo dos gêneros discursivos/ textuais a fim de ampliar e redimensionar as noções de texto. Além disso, em uma tentativa de estreitar comunicações entre a academia e os ensinos básico e médio, os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) defenderam a concepção de que o ensino deve ser pautado sob uma ótica sócio-discursiva da língua, o que propiciou a assimilação da noção de gênero discursivo como objeto de ensino.

Assim, os pesquisadores mencionados fundamentaram seus estudos principalmente na teoria de Bakhtin (1979/ 2000), apropriando-se da noção de gênero discursivo. Ao construir o conceito de gênero, esse autor, vê a língua não como um sistema abstrato de formas somente, mas também como um elemento fundamental que garante a interação de parceiros na comunicação. Desse modo, os sujeitos, quando inseridos em diferentes esferas sociais, organizam formas concretas de realização da língua, os gêneros discursivos.

Como se percebe, o conceito de “esfera social” é primordial para a compreensão do discurso bakhtiniano. Ela compreende o conjunto de práticas já fixadas e institucionalizadas, em que se dá a realização das ações humanas e, desse modo, agem de modo coercivo, regulador, sobre a utilização da língua. Nesse âmbito, os gêneros são manifestações verbais de produção e

recepção – enunciados concretos –, reguladas por uma instituição, ou mesmo por um grupo de indivíduos e jamais são frutos de uma vontade meramente individual. 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.

Desse modo, os gêneros, com suas características estilísticas, temáticas e composicionais refletem as condições e finalidades das esferas.

Diante dessas considerações, não é difícil perceber a influência da noção de gênero no redimensionamento dos estudos do texto e, conseqüentemente, nas mudanças de paradigmas para o ensino, o que propiciou o surgimento de propostas com o intuito de promoverem reformas curriculares, como veremos no próximo item.

### **A proposta dos estudiosos de Genebra**

Dolz e Schneuwly (2004), professores e pesquisadores em Didática do Francês/ Língua Materna da Universidade de Genebra (Unige), Suíça, propõem uma apropriação das noções de gênero para o ensino, bem como esboçam formas para um trabalho progressivo com os gêneros discursivos.

Antes, porém, Schneuwly (2004) redefine gênero, partindo das idéias de Vygotsky e outros psicólogos do desenvolvimento, como “*instrumentos*”. Esses instrumentos seriam objetos socialmente elaborados que, ao serem apropriados por indivíduos, dão forma a uma atividade. Entretanto, ao perceber a complexidade desse *instrumento*, o autor prefere conceituá-lo como (*mega*)*instrumento*, uma vez que comporta vários elementos lingüísticos e paralingüísticos, que permitem uma ação eficaz em diversas situações.

Consumada essa redefinição, o caminho traçado pelos estudiosos vai ganhando consistência. Eles percebem que os conteúdos a serem ensinados ao longo dos anos devem ser tratados de modo relacional, não fragmentado. Sendo assim, Dolz e Schneuwly (op. cit.) seguem as afirmações vygotskianas para entenderem como se dá o desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem e assimilam a noção de *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP). Vygotsky (1935/ 1998) define a ZDP 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)

Nesse contexto, o gênero seria um potente (mega)instrumento que mediará a interação dos indivíduos, permitindo que eles passem do desenvolvimento proximal para o desenvolvimento real.

Após a defesa dessas concepções, os autores de Genebra constatam que, para a organização progressiva do currículo, torna-se necessário que os gêneros sejam agrupados. Mas de que forma isso seria possível?

Como são em número infinito e por possuírem um caráter de flexibilidade e mutabilidade de acordo com as coerções das esferas onde surgem, faz-se necessário um elemento norteador, capaz de organizar esse agrupamento. Assim, Dolz e Schneuwly (op. cit.) parecem buscar na Lingüística Textual, especialmente nos trabalhos de Adam (1992), elementos para subsidiarem sua proposta, como veremos a seguir.

### **Subsídios lingüísticos para a construção de um currículo progressivo**

Schneuwly (2004) percebe que o trabalho de Adam (1992) sobre os *protótipos de seqüências textuais* poderia ser o elemento central e ordenador de um agrupamento de gêneros. Isso, porque esses protótipos são operações psicológicas da linguagem que constituem os textos e, nesse sentido, são estruturas autônomas que organizam hierarquicamente a constituição interna dos gêneros. Sendo assim, uma seqüência de base argumentativa funciona como uma estrutura 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.

Vejamos um exemplo disso com o agrupamento da ordem do argumentar proposto pelos estudiosos de Genebra:

#### ASPECTOS TIPOLÓGICOS

DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO	CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES	EXEMPLOS DE GÊNEROS 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 01:** “Agrupamento de gêneros do argumentar”. (DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. e SCHNEUWLY, B.: 2004, p. 121).

Apesar de os autores explanarem de modo preciso os três critérios essenciais para a realização da progressão em cada agrupamento, percebemos a falta de aprofundamento na materialidade lingüística, que seria necessária. A nosso ver, o trabalho de Adam (op. cit.) seria a base disso, uma vez que daria subsídios lingüísticos bem mais evidentes para o ensino dos gêneros. Sendo assim cabe-nos, neste momento, esclarecer a proposta teórica desse autor, principalmente referente ao protótipo da seqüência argumentativa.

Antes, porém, de atermo-nos à argumentação deve-se ficar claro que Adam (op. cit.) realiza seus estudos a partir da idéia bakhtinianas de que os gêneros têm caráter flexível e mutável e que, por esse motivo, era preciso uma atenção para a composição dos gêneros que garantia sua relativa estabilidade. Sobre isso, o autor afirma:

“Tout en 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 »<sup>3</sup>”

Além disso, o autor (cf. BAKHTIN: 1929/ 1988, p. 44) considera que o gênero só pode ser concebido quando toma uma “forma” reconhecível, ou seja, quando passa a constituir um “objeto de sentido”. Para Adam (op. cit.), essas “formas” são efetivamente reconhecidas, se levarem em conta uma “tipologia”.

Nesse momento é que esse autor, situado na área da Lingüística Textual, propõe um novo paradigma para pensar e realizar a tipologia. Para isso, questiona outras propostas, como a de Van Dijk, que defende a idéia de

---

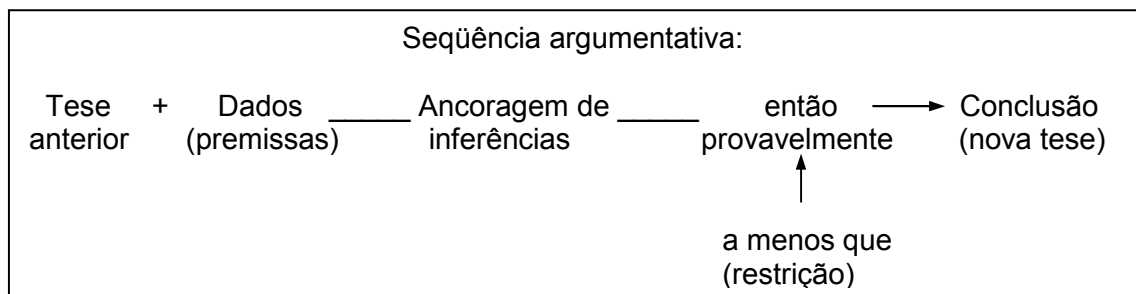
<sup>3</sup> “Considerando os gêneros do discurso como tipos relativamente estáveis de enunciados, Bakhtin insiste no fato de que a característica mutável e flexível dos gêneros do discurso não se traduz, para o sujeito falante, pela aleatoriedade e pela anarquia de sua inspiração: ‘O enunciado, em sua 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].

“superestrutura”. Para ele, essa noção só pode ser vista do prisma de uma configuração *global* do discurso e não elucidada como as seqüências estruturam o processo de realização dos textos. Entendendo desse modo, o autor expandiu cinco seqüências prototípicas possíveis: a *narrativa*, a *descritiva*, a *argumentativa*, a *explicativa* e a *dialogal*.

Diante disso, assimilar esse estudo no quadro de uma proposta de progressão didática é adequado e necessário, uma vez que, ao estudar os gêneros da ordem do argumentar em livros didáticos, é imprescindível levar em conta como no livro de um ano ou nos livros de um ano para outro foi abordada a estrutura argumentativa dos textos.

Adam (op. cit., p. 117) entende que o princípio estrutural da argumentação, como bem definiu Osvald Ducrot leva em conta dois movimentos argumentativos: um movimento no sentido de confirmar uma tese e outro no sentido de refutar uma tese (*DADOS* ----- *ARGUMENTOS* ----- → *CONCLUSÃO*). No entanto, a idéia de Ducrot deveria ser ampliada, a fim de avançar do nível da estrutura oracional para o nível textual.

Nesse sentido, a 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. O esquema da seqüência prototípica da argumentação pode ser resumida assim:



**Esquema 01:** “Esquema do protótipo da seqüência argumentativa”. (ADAM: 1992, p. 118).



Como se percebe, esse protótipo mostra o funcionamento interno dos textos e, é por esse motivo, que a proposta permite-nos avaliar as semelhanças e dessemelhanças dos gêneros de um mesmo agrupamento e, conseqüentemente, podemos identificar os níveis de complexidade que são variáveis de um gênero para outro.

No próximo item, a título de exemplificação, realizaremos uma breve análise de como a coleção “*Português: Linguagens*”, especificamente os livros do 6º e 7º anos, tratou o trabalho com a progressão dos gêneros escritos do argumentar, no Ensino Fundamental II.

### 3. Um exemplo de aplicação

Diante do que foi exposto anteriormente, um trabalho progressivo com os gêneros discursivos, a nosso ver, precisa levar em conta dois aspectos fundamentais:

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

Ressaltamos ainda que a progressão deve por possuir uma ordenação temporal – em um mesmo ano ou de um ano para outro – de retomada e acréscimo de conteúdos – em um nível *espiral*.

Assim, procuramos destacar alguns problemas, decorrentes de nossa análise da progressão dos trabalhos com os gêneros argumentativos escritos no livro do 6º ano. A unidade quatro 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).

Acreditamos não haver nenhum problema em se trabalhar com a argumentação já nos capítulos iniciais. Dolz e Schneuwly (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.

Dessa forma, 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 Schneuwly (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. Anexos, p. 200 e 224)<sup>4</sup>, como no caso da avaliação que os alunos devem fazer de sua produção final:

“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.”

(Anexo, p. 200)

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 tipológica 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 somente 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

---

<sup>4</sup> Optamos por deixar a página do próprio livro pesquisado, para facilitar uma possível conferência do leitor no próprio livro didático.

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 proporião 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?*”. 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, esse gênero muito de aproxima do cartaz:

#### O cartaz e outros gêneros

O cartaz pode veicular informações, mas sua finalidade principal geralmente é outra: estimular os leitores a fazer alguma coisa ou agir de determinada forma. Por essa razão, é um gênero que se aproxima de outros gêneros argumentativos, como o anúncio publicitário e o texto de campanha publicitária, entre outros.  
(CPL6<sup>5</sup>, p. 244)

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. 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

---

<sup>5</sup> Lê-se: **C**: coleção; **PL6**: “*Português, linguagens*”, do 6º ano.

apresentada de forma didática aos alunos, estes poderiam melhorar suas capacidades para entender/ ler 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.

### **Considerações finais: o olhar crítico do professor**

O livro didático escolhido como *corpus* deixou em evidência que a transposição da noção de gênero discursivo/ textual para o espaço didático não tem alcançado, até o momento, resultados pertinentes. O trabalho com a progressão didática não se dá de modo eficiente, principalmente porque não há uma comunicação/ relação entre o aspecto da estrutura seqüencial da argumentação de um gênero para outro, bem como não há uma abordagem coerente dos aspectos da esfera de circulação desse gênero.

É importante entender que, no processo de ensino, a figura do professor é fundamental, a fim de ter um olhar crítico sobre o conteúdo a ser ministrado, bem como sobre o material didático utilizado. Nesse sentido, é necessária uma posição clara diante do que é, para esse professor, ensinar língua materna.

Os PCN (1998: p. 39) reforçam essa idéia de que o professor dever intervir na organização do currículo de ensino, ao apontarem que, o professor e a escola precisam ater-se ao grau de *complexidade do objeto* de ensino e às

*possibilidades de aprendizagem, associados ao projeto educativo da escola, bem como aos objetivos de ensino.*

Assim, ser um educador reflexivo em língua materna requer uma constante problematização sobre o que vai ser ensinado. É imprescindível, portanto, que se questione constantemente o seguinte: *qual a relação desse conteúdo com os outros já ministrados e com os que ainda serão, do ponto de vista de sua implicação social e de seus aspectos lingüísticos abordados?*

## Referências

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

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHÍNOV, V.N. *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).

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

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*. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 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*. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

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

InterteXto	Uberaba	UFTM	v. 2 n. 3	p. 36-53	2009 – jan. / jun.	ISSN 1981-0601
------------	---------	------	--------------	----------	--------------------	----------------

SCHNEUWLY, Bernard. “Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas”. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colab. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 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 - 7º.

### **Anexos**



Professor: Antes do início da produção escrita sugerimos que sejam discutidas as duas propostas. Em relação a cada uma delas, anote na lousa os argumentos que os alunos apresentarem. Essa atividade permitirá aos alunos confrontar seus pontos de vista e enriquecer sua argumentação.

## Agora é a sua vez

Há, a seguir, duas propostas para a produção de texto de opinião. Sob a orientação de seu professor, escolha uma delas e discuta-a com seus colegas de classe para, em seguida, produzir seu texto por escrito.

1. Para muitas pessoas, os animais são como membros da família: cães, gatos, ratos, pássaros, tartarugas e até iguanas dividem o espaço familiar, sobem nos sofás e nas camas, comem comida de gente, tomam banho quente e vivem no colo como se fossem bebês. Para você, é correto tratar os bichos assim? Por quê?
2. Infelizmente, alguns cães e gatos podem transmitir, através do pêlo, da saliva, das patas, das fezes e da urina, doenças como toxoplasmose, micose, bicho geográfico, sarna e raiva. Apesar de ser proibido levar cães à praia em vários pontos do litoral brasileiro, muitas pessoas insistem em caminhar com eles na areia, ou nadar com eles no mar, pondo em risco a saúde de muitas pessoas que ali descansam, tomam sol, divertem-se e caminham descalças. Você concorda com a presença de animais na praia? Caso não, o que poderia ser feito para evitar que as pessoas levem seus cães a esse local de lazer?

Ao escrever seu texto, leve em conta o perfil dos leitores, que serão colegas de classe ou de outras séries, pais, professores e pessoas que visitarão a escola para ver a mostra a ser realizada no final da unidade.

Professor: Supomos que, com os preparativos para esta produção, os alunos tenham condições de criar o texto individualmente. Contudo, se julgar mais conveniente, proponha que esta primeira produção seja feita em duplas ou coletivamente.



Annie Griffin/Beir/Corbis



PhotoDisc/Getty Images

### Orientações passo a passo

- a) Primeiramente, posicione-se sobre o tema proposto, isto é, decida se você será a favor ou contra a prática considerada.
- b) Entre os argumentos surgidos na discussão com a classe, selecione e anote num papel aqueles que melhor fundamentam seu ponto de vista.
- c) Inicie a redação do texto, deixando clara, desde o início, sua opinião sobre o tema.
- d) Desenvolva um a um os argumentos selecionados para fundamentar seu ponto de vista. De preferência, cada argumento deve equivaler a um parágrafo.
- e) Disponha os argumentos em seqüência lógica. Para isso, entre um parágrafo e outro, procure utilizar recursos lingüísticos como **Em primeiro lugar**, **Em segundo lugar**, **Além disso**, **Outro aspecto**, **Em síntese**, etc.
- f) Concluído o texto, dê a ele um título e revise-o conforme as orientações do box **Avalie seu texto de opinião**. Depois, troque-o com um colega e, se necessário, façam sugestões de mudança um ao outro. A seguir, passe o texto a limpo e guarde-o para expor na mostra do final desta unidade.

### Avalie seu texto de opinião

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.

## *Agora é a sua vez*

Há, a seguir, três propostas para a produção de um texto de opinião. Leia-as e escolha uma delas.

1. Segundo Antônio Prata, autor do texto reproduzido acima, “os animais não são nossos amigos”. Além disso, diz ele, “estamos todos os seres vivos numa intensa competição, cada um come quem consegue e salve-se quem puder”. Você concorda com o ponto de vista do autor? Por quê?
2. Sabemos que alguns dos animais citados no texto, como a galinha, o peixe e a vaca são uma importante fonte de proteínas na alimentação dos seres humanos. Ao menos nesses três casos, você concorda com a possibilidade de o ser humano se alimentar desses animais? Por quê?
3. De acordo com o artigo IV da Declaração dos Direitos dos Animais, os animais selvagens não devem ser privados da liberdade, mesmo com fins educativos. Apesar disso, você certamente já foi a um zoológico e conheceu ali muitos animais selvagens, como a onça, o jacaré, a girafa, o orangotango e outros, que vivem no cativeiro para que as pessoas, sobretudo as crianças, possam conhecê-los de perto. E talvez tenha visto também muitos animais, como elefantes, ursos, pôneis e cães, trabalhando em circo. Você é a favor ou contra a existência de zoológicos? Por quê? Você é a favor ou contra a utilização de animais nos circos? Por quê?

Depois de escolher uma das propostas, tome uma posição diante da pergunta feita e prepare-se para redigir um texto de opinião. Ele será lido por colegas da sua série e de outras séries, por familiares, amigos e visitantes da mostra **Se é meio ambiente, estou no meio**, a ser desenvolvida no capítulo **Intervalo** desta unidade.

Planeje seu texto e redija-o, seguindo as “Orientações passo a passo” dadas no capítulo anterior (página 200). Depois troque-o com um colega, a fim de que um leia e avalie o texto do outro, fazendo sugestões de mudanças. A seguir passe o texto a limpo e guarde-o para expor na mostra.

Se quiser, envie seu texto a um jornal da cidade ou a um fórum de debates de um dos provedores da Internet. Ou, ainda, hospede-o num *blog* da classe.