

A PRODUÇÃO ESCRITA DE TEXTO DISSERTATIVO- ARGUMENTATIVO EM LIVROS DIDÁTICOS: UM ESTUDO COMPARATIVO

Marcos Rogério Martins COSTAⁱ (USP)

Mariana VIELⁱⁱ (USP)

Maria Inês Batista Camposⁱⁱⁱ (USP)

Bem longe de dizer que o objeto precede o ponto de vista, diríamos que é o ponto de vista que cria o objeto; aliás, nada nos diz, de antemão, que uma dessas maneiras de considerar o fato em questão seja anterior ou superior às outras.

Ferdinand de Saussure (1857 - 1913), *Curso de linguística geral*

Resumo:

No ensino médio, a disciplina Língua Portuguesa tradicionalmente vem sendo articulada – e ratificada pelos livros didáticos (doravante LDs) – em três frentes, a saber: literatura, gramática e produção textual. Dessas três vertentes, selecionamos a produção textual. Dentro desse campo de estudo, o objeto de nosso debate é o ensino da argumentação por meio da produção escrita. Para tanto, dois LDs aprovados pelo Programa Nacional de Livro Didático 2012 (PNLD, 2012) constituem o nosso *corpus*, a saber: *Português linguagens*, de Cereja e Magalhães (2010), e *Tantas linguagens*, de Campos e Assumpção (2012). A partir dessas obras, emparelhamos e comparamos os capítulos que introduzem o tema da argumentação e seus gêneros e tipologias textuais. Por meio desse cotejo, confirmamos nosso objetivo que é constatar como está sendo ensinado o objeto de ensino argumentação nos livros didáticos aprovados pelo PNLD 2012 (BRASIL, 2011), para, com isso, fazermos um exame, mesmo que não exaustivo, da realidade didática brasileira no concernente à produção textual.

Palavras-chave: Produção escrita, Argumentação, Livro didático.

Abstract:

In high school, the discipline Portuguese traditionally has been articulated - and ratified by textbooks (henceforth LD) - on three fronts, namely: literature, grammar and textual production. Of these three components, textual production was selected. Within this field of study, the object of our discussion is the teaching of argumentation in written production. Therefore, two LDs approved by the Programa Nacional do Livro Didático 2012 (PNLD, 2012) constitute our *corpus*, namely: *Português Linguagens*, Cereja and Magalhães (2010), and *Tantas Linguagens*, Campos and Assumpção (2012). We put side by side the chapters dealing with the argumentation and their genres and textual types, and compare them. Through this comparison, we confirm that our aim is to see how the subject argumentation is being taught in textbooks approved by PNLD 2012 (BRASIL, 2011), for thereby doing an exam, even if not exhaustive, the Brazilian reality in teaching concerning textual production.

Keywords: Written production, Argumentation, Textbooks.

Introdução

No ensino médio, a disciplina Língua Portuguesa tradicionalmente vem sendo articulada – e ratificada pelos livros didáticos (doravante LDs) – em três frentes, a saber: literatura, gramática e produção textual. Dessas três vertentes, as quais constituem grandes campos de atuação do profissional de ensino de língua materna, selecionamos para este estudo a produção textual. A escolha por essa área se deve ao acolhimento de novas propostas de ensino para esse domínio pelas teorias linguísticas e filosóficas contemporâneas como, por exemplo, a linguística textual (KOCH, 2002) e a filosofia bakhtiniana (FARACO, 1998).

Nesse sentido, a importância de um estudo mais detido sobre o ensino da produção textual no ensino médio é relevante tanto para os docentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, quanto dos pesquisadores dessa área, visto que a produção textual engloba várias competências linguísticas do usuário da língua, a saber: competência leitora, de interpretação e ressignificação, gramatical (na modalidade escrita e falada) etc.

Dentro dessa gama de possibilidades fornecidas por essa área de estudo, selecionamos para o debate o objeto de ensino *argumentação*. Esse objeto se configura dentro do projeto pedagógico do professor tanto como uma ferramenta que auxilia a

articular ideias e conceitos, quanto um processo de (re)criação de diversos tipos de enunciados, os quais constituem variados gêneros. Propomos, então, descrever e analisar duas sequências didáticas com o propósito de ensinar os alunos a escrever textos argumentativos. Ressaltamos, ainda, que não temos a pretensão de apresentar um estudo sobre a argumentação, mas sobre o ensino da argumentação por meio da produção escrita.

Para tanto, selecionamos dois LDs aprovados pelo Programa Nacional de Livro Didático (PNLD, 2012): *Português linguagens*, de Cereja e Magalhães (2010), e *Tantas linguagens*, Campos e Assumpção (2012). A partir dessas obras, emparelhamos os capítulos que introduzem o tema da argumentação e seus gêneros e tipologias textuais, principalmente o referente à produção de texto dissertativo-argumentativo – segundo a nomenclatura tradicional. Na obra de Cereja e Magalhães, analisamos o capítulo 2, da unidade 4, intitulado: “O texto dissertativo-argumentativo”. Já no livro de Campos e Assumpção, tratamos sobre o capítulo 14, da unidade 5, chamado: “Redação de vestibular I: dissertação”.

A concepção geral de Cereja e Magalhães (2010, p.4, “Manual do professor”) “parte do princípio de que o ensino de português, no ensino médio, deve estar voltado para a formação de um cidadão autônomo, capaz de interagir com a realidade em que vivemos”. Para tanto, os autores propõem que a disciplina Língua Portuguesa participe de outras habilidades “principalmente daquelas relacionadas com a produção de textos, orais e escritos”. É por ter esse caráter aparentemente integrado à realidade do aluno e disposto a trabalhar com o texto em suas múltiplas modalidades, principalmente oral e escrita, que selecionamos essa obra.

Por sua vez, a concepção da coleção de Campos e Assumpção (2012, p.5, “Manual do professor”) “está voltada para uma ampliação nas possibilidades de interação do aluno com a sociedade e o meio ambiente, um desenvolvimento em seu poder como cidadão”. Dessa forma, torna-se necessário que, na produção textual, o aluno adquira a concepção de gênero discursivo como conteúdo de aprendizado, pois, segundo as autoras, é por meio dele que o aluno adquire liberdade e autonomia para exercer sua cidadania, sua identidade. Embasada pela teoria bakhtiniana, as autoras justificam que os conteúdos estão em diálogo com outras disciplinas, tais como a história da literatura e da arte, formando então enunciados construídos *na* e *pela* interação entre as esferas da atividade humana.

Considerando que o livro didático é um importante suporte para o trabalho do professor, Oliveira, Guimarães e Momény (1994) definem o livro didático como um material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado em um processo de aprendizagem ou formação. Desse modo, devemos observar essas duas propostas, *Português linguagens* e *Tantas linguagens*, como um instrumento didático e como tal deve ter uma organicidade própria que encaminhe os seus interlocutores – principalmente os alunos – a um determinado fim, que, no nosso caso, é construir e articular argumentos.

No entanto, espera-se muito mais de um LD, como prevê o MEC:

Cumprir tanto a função de um compêndio quanto as de um livro de exercícios deve conter todos os tipos de saberes envolvidos no ensino da disciplina e não se dedicar, com maior profundidade, a um dos saberes que a constituem; devem ser acompanhadas pelo livro do professor, que não deve conter apenas as respostas às atividades do livro do aluno, mas também uma fundamentação teórico-metodológica e assim por diante. (BATISTA, 2000, p. 568).

Por isso, nosso estudo versará sobre esse rico material a partir do cotejo de três principais aspectos, a saber: (i) examinar as teorias que embasam os textos e seus exercícios, dando-lhes fomento e estrutura para o processo de ensino e aprendizagem, (ii) observar o conjunto de textos e sua relação e pertinência com a proposta da unidade; e por fim, (iii) analisar os exercícios, de forma geral, verificando se estes estão inseridos na proposta dessa unidade de forma proveitosa e coerente.

Salientados esses aspectos metodológicos, confirmamos nosso objetivo que é constatar como está sendo ensinado o objeto de ensino argumentação nos livros didáticos aprovados pelo PNLD 2012 (BRASIL, 2011), para, com isso, fazermos um exame, mesmo que não exaustivo, da realidade didática brasileira – principalmente no ensino público – no concernente a produção textual.

1. Um estudo do capítulo “Redação de vestibular I: dissertação”, do LD *Tantas Linguagens*: observando teoria, textos e exercícios

Tantas linguagens é uma coleção de três volumes, cada um dos quais é destinado a uma série do ensino médio. Seleccionamos para a análise o terceiro volume, que possui nove unidades desenvolvidas a partir de temas específicos. Cada unidade possui três capítulos: “Leitura & literatura”; “Gêneros do discurso & produção” e, por último, “Língua & linguagem”. Essa sequência abarca os três campos anunciados no subtítulo da obra: literatura, produção de textos e gramática em uso.

Diante dessa macroestrutura, nosso foco concentrou-se no décimo quarto capítulo “Redação de vestibular I: dissertação”, presente na unidade cinco “Entre guerras e mundos: a consciência social e produção cultural”, que pertence ao campo da produção textual, nomeado na obra como: “Texto, gênero do discurso & produção”. O tema do capítulo, então, será o período de entre guerras e sua produção cultural.

Nesse capítulo, como dissemos acima, observaremos três aspectos: a teoria, os textos e os exercícios. No concernente à base teórica, as autoras, de imediato, já anunciam sua perspectiva nas primeiras páginas do “Manual do professor”:

O embasamento teórico dessa coleção segue a abordagem da teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos, o que orienta ao encaminhamento nos diferentes campos da linguagem – leitura, literatura, produção de texto e uso da língua - a partir das esferas de circulação, de produção e de recepção. (CAMPOS; ASSUMPÇÃO, 2012, p.3, “Manual do professor”)

Todavia, as autoras alertam que no que se refere à concepção de uma teoria da linguagem, elas dialogam com “diferentes vertentes teóricas, sempre orientadas por aquela situação particular de comunicação, perseguindo os sentidos criados e os mecanismos linguísticos desencadeados para isso” (CAMPOS; ASSUMPÇÃO, 2012, p.3). Notamos, assim, que as autoras se guiam por uma abordagem bakhtiniana, mas não se esquivam das demais teorias, que, quando necessárias, serão utilizadas.

Verifiquemos, então, como essa abordagem teórica orienta a produção textual proposta no capítulo em análise. Essa perspectiva fica mais evidente se considerarmos como as autoras nomearam esse capítulo, bem como a seção na qual ele se encontra. A seção, como salientado, intitula-se “Texto, gênero do discurso & produção”. Essa sequência de termos já indica uma orientação metodológica sobre os conteúdos, uma vez que eles

partem do texto para se compreender o gênero do discurso ao qual pertencem e, com isso, o aluno terá informações para produzir textos desse gênero. Outro fato que demarca esse posicionamento teórico acontece quando as autoras, embasadas em Brait e Rojo (2003), distinguem gênero *redação de vestibular* da tipologia textual *dissertação*.

Seguindo essa sequência teórico-metodológica, as autoras apresentam os seguintes textos: as propostas concretas de dissertação de dois vestibulares nacionais, UNICAMP/2002 e UFBA/2003. A partir deles, elas discutem a arquitetura do gênero discursivo *redação de vestibular* emparelhada à tipologia textual *dissertação*. Após essa discussão, as autoras encaminham o aluno para uma proposta de produção. Dessa forma, constatamos, de fato, a sequência didática: texto > gênero discursivo > produção.

Além disso, ressaltamos que as autoras intercalam esse exame da arquitetura do gênero *redação de vestibular* com a própria proposta de produção do aluno, fazendo, assim, que o discente apreenda as estruturas composicionais do gênero durante o processo de produção, principalmente nas seções, "Praticando o gênero" e "Em atividade". Salientamos também que, na última seção, "Em atividade", é apresentada as propostas de vestibular de Alfenas, ENEM e ESPM-SP, todas do ano de 2005.

Abaixo apresentamos de maneira tabelada e sumária a sequência didática desenvolvida por essas autoras. Separamos em quatro campos específicos essa apresentação: nome da seção, instrumento didático, tarefa e complementos. Desse modo, podemos observar como as autoras seccionaram sua sequência didática (número de seções), quais foram os objetivos norteadores dessas etapas (tema abordado, assunto desenvolvido etc.), quais instrumentos didáticos foram utilizados (leitura, interpretação de texto, discussão em grupo etc.) e se houve atividades complementares a linha principal da seção (box, dicas de leitura complementar, indicação de filmes, atividades em grupo etc.).

TABELA 1. Sequência didática do capítulo 14, da unidade 5, de Campos e Assumpção (2012)

Nome da seção	Objetivo	Instrumento didático	Tarefa	Complementos
Desconstruindo o gênero: Primeira condição ser bom leitor	Apresentar o objeto de ensino por meio da leitura de textos do gênero	Há apresentação de uma proposta de redação de vestibular da UNICAMP, do ano 2002, cujo tema central é <i>trabalho</i>	Dispõe de três exercícios – alguns com subtópicos – que solicitam a compreensão das instruções, do público-alvo e dos argumentos da proposta de redação de vestibular	Há um box que diferencia tipologia textual (dissertação) de gênero discursivo (redação para vestibular), por meio de uma citação de Brait e Rojo (2003). Tendo, também, uma citação do linguista José Luiz Fiorin, que explica o que é argumentar
Linguagem do gênero: Como construir um juízo de valor	Discutir diferentes estratégias argumentativas para assim construir um juízo de valor	Traz uma prova de redação da UFBA, de 2003, cujos textos apresentam material verbal e visual sobre o tema <i>As relações do homem brasileiro com as realidades urbana e rural</i>	Há três exercícios, os quais tratam respectivamente dos critérios de avaliação, as estratégias argumentativas que são empregadas e, por fim, a seleção dos argumentos principais	Há um box, o qual apresenta uma entrevista com o linguista Carlos Alberto Faraco para a revista <i>Gazeta do Povo</i> , em 2004. Essa entrevista trata sobre o tema <i>a escrita como questão cultural</i>
Praticando o gênero: Vamos ao texto!	Produzir textos dissertativos	Traz atividades individuais e em grupo	Há uma sequência de exercícios – no total seis atividades –, as quais apresentam paulatinamente ferramentas linguísticas e discursivas para produzir um texto dissertativo	Há um box que aborda a polêmica sobre a letra ilegível. Para essa discussão, as autoras trazem o vice-diretor executivo da FUVEST e o coordenador executivo do vestibular da UNICAMP, entrevistados pela Folha de S. Paulo, em 11/11/2004
Em atividade	Produzir textos dissertativos	Apresenta três diferentes propostas de redação: Alfenas, ENEM, ESPM-SP, todos do ano de 2005	Ler as propostas de redação e produzir textos dissertativos	

De forma geral, o que apreendemos dessa sequência didática é a sua organicidade. As autoras conseguem a partir da sequência texto > gênero do discurso > produção, demonstrar, na efetiva produção escrita de textos dissertativos, as esferas de circulação, produção e recepção do gênero *redação de vestibular*. O que não deixa de lado a variedade de formas de produção do gênero *redação de vestibular*, posto que ele é apresentado ao aluno por meio de variadas e diferentes propostas de redação de distintos órgãos institucionais: UNICAMP, UFBA, Alfenas, ENEM, ESPM-SP.

Ressaltamos, ainda, que não somente a dissertação argumentativa é tratada. Temos, como no caso da proposta da UNICAMP, os seguintes textos solicitados: carta argumentativa e narração. Por isso, as autoras têm nesse volume outros dois capítulos que tratam em específico desses dois outros tipos textuais: o capítulo 17, da unidade 6, que se intitula “Redação de vestibular II: narração” e o capítulo 26, da unidade 9, nomeado “Redação de vestibular III: carta argumentativa”.

Além disso, em relação aos exercícios do capítulo em análise, eles se mostram interpretativos e descritivos. Isto é, os exercícios de caráter interpretativo dedicam-se a conferir a leitura dos textos, observando se os alunos compreenderam o sentido, a temática e os conteúdos dispostos e discutidos nas materialidades dos textos abordados; enquanto os de caráter descritivo trazem informações complementares e instrucionais sobre o gênero *redação de vestibular* e sobre a tipologia textual *dissertação*.

Para tanto, além da abordagem bakhtiniana, que permeia e constitui as orientações dos exercícios, os quais solicitam dos alunos que eles apreendam o público-alvo dos textos – “1. b. Que tipo de leitor se espera dele?” (CAMPOS; ASSUMPÇÃO, 2012, p. 230) – e a historicidade desses textos e suas correlações – “2.a. Identifique-os e explique a relação de cada um com o tipo de texto e com as coletâneas” (CAMPOS; ASSUMPÇÃO, 2012, p. 230) –, temos um viés teórico da linguística textual que buscar demonstrar e descrever os marcadores, os organizadores e os modalizadores argumentativos de um texto, como se pode notar pelos quadros explicativos das páginas 234 e 235 do volume em análise.

FIGURA 1. Sob o prisma da linguística textual: quadros da página 234

Marcadores de coesão sequencial:

1. Entre orações de um argumento (conectivos/conjunções)

- a) **temporais:** quando, assim que, depois que, antes que, enquanto, logo que, desde que, até que
- b) **causais e consecutivos:** porque, pois, como, já que, uma vez que, visto que, por isso, então
- c) **condicionais:** se, caso
- d) **proporcionais:** à proporção que, à medida que
- e) **conformativos:** conforme, segundo, como
- f) **finais:** a fim de que, para que, para

Obs.: as conjunções integrantes, basicamente “que” e “se”, fazem articulação sintática, não semântica, entre as orações conectadas; o sentido é dado pelo conjunto do enunciado; os pronomes relativos funcionam como elementos de coesão referencial por retomada (anáfora), pois substituem elementos anteriormente citados.

Modos de organização das ideias:

• por progressão temática;	• por enumeração;
• por organização temporal/espacial;	• por refutação e/ou defesa de posição.

Alguns tipos de argumentos:

- provas concretas: dados estatísticos, fatos, experimentos;
- credenciamento do autor;
- citações de autoridades no assunto (argumento de autoridade);
- deduções silogísticas;
- generalizações;
- exemplificações;
- analogias pertinentes;
- crenças e valores legitimados socialmente;
- definições.

Fonte: CAMPOS; ASSUMPÇÃO, 2012, p. 234

FIGURA 2. Sob o prisma da linguística textual: quadros da página 235

2. Entre argumentos (articuladores discursivo-argumentativos)

- a) **de inclusão/exclusão:** até, até mesmo, inclusive
- b) **de adição:** até, até mesmo, além de, não só... mas também, além disso
- c) **de conclusão:** logo, portanto, por isso, por conseguinte, então, assim, pois
- d) **de comparação:** de igualdade: como, do mesmo modo que, tanto como, assim como, tanto quanto, tal qual, tal como, tão... como, tão... quanto, que nem (coloquial), não só... como também, assim também; de superioridade: mais... que, mais... do que; de inferioridade: menos... que, menos... do que
- e) **de explicação/justificativa:** isto é, quer dizer, pois, pois que, ou seja
- f) **de contraposição/contraste:** conjunções adversativas: mas, porém, todavia, contudo, no entanto, entretanto; advérbios: diversamente, inversamente; locuções prepositivas: diversamente de, inversamente a, ao contrário de; conjunções e locuções concessivas: embora, ainda que, mesmo que, apesar de que, conquanto, se bem que, por muito que, nem que; preposições e locuções prepositivas: apesar de, não obstante; outras partículas ou expressões: ainda assim, malgrado, (para) uns, (para) outros, por outro lado
- g) **de especificação/exemplificação:** por exemplo, como
- h) **outros tipos não estudados:** de alternância (ou... ou, seja... seja, quer... quer), de retificação (isto é, ou melhor), de generalização/amplificação (aliás, também, realmente)

Organizadores textuais:

- a) **de abertura:** primeiramente, para começar, o primeiro, um fator, por um lado
- b) **de intermediação:** em segundo lugar, em terceiro lugar, uma outra questão, de maneira secundária, outro fator, depois, em seguida, por outro lado
- c) **de fechamento:** finalizando, por fim, finalmente, para encerrar, por último, enfim

Marcadores da posição do autor (modalizadores):

- a) **possibilidade de existência:** é possível, é provável
- b) **grau de certeza:** evidentemente, não há como negar, é certo, obviamente, talvez, parece razoável; emprego do futuro do pretérito
- c) **grau de imperatividade:** é indispensável, opcionalmente, é preciso, é obrigatório
- d) **avaliação:** curiosamente, inexplicavelmente, brilhantemente
- e) **afetividade:** lamentavelmente, infelizmente
- f) **atenuação:** talvez fosse melhor, ao que parece, creio, no meu modo de ver

Fonte: CAMPOS; ASSUMPÇÃO, 2012, p. 235

Contudo, esses quadros, embora muito práticos e condizentes com a abordagem da linguística textual, proposta por Koch (1991) e Koch e Vilela (2001), – referências bibliográficas citadas pelas autoras –, eles limitam-se a fornecer exemplos. Não temos explicitamente uma definição do que seja um marcador de coesão sequencial, um organizador textual, ou ainda, um marcador de posição do autor (modalizadores). Todos esses termos próprios da linguística textual – portanto técnicos e especializados – são jogados nesses quadros, como se os alunos pudessem, de imediato, deduzir o sentido dessas expressões pelos exemplos elencados. Fato que enfraquece a proposta didática, bem como engessa a interpretação dos enunciados postos, visto que as autoras pressupõem um repertório técnico que, em muitos casos, os interlocutores dessa obra não têm acesso. Lembremos: o público-alvo, prioritariamente, são os alunos de ensino médio, em sua maioria da rede pública.

Constatamos, dessa maneira, que, apesar desse uso de termos especializados – fato recorrente em toda a obra –, a sequência didática é profícua e muito eficiente, principalmente no capítulo analisado. Profícua, porque cumpre a proposta bakhtiniana de compreender e debater as esferas de circulação, produção e recepção dos gêneros discursivos apresentados, no caso *redação de vestibular*. Eficiente, posto que é prático, o aluno apre(e)nde o gênero e sua tipologia textual, produzindo nela (exercício 1, da página 234), corrigindo o texto do colega (exercício 5, da página 235) e reelaborando seu próprio texto (exercício 6, da página 235).

2. Um estudo do capítulo “O texto dissertativo-argumentativo”, do LD *Português Linguagens*: observando teoria, textos e exercícios

Português linguagens também é uma coleção de três volumes, sendo cada volume, igualmente, destinado a uma série do ensino médio. Seleccionamos para a análise o terceiro volume, que possui quatro unidades, cujo fio condutor é a sequência dos estilos de época na literatura. Cada unidade possui pelo menos nove capítulos, os quais intercalam os conteúdos dos três campos anunciados no subtítulo da obra: *literatura, produção de texto e gramática*.

Diante dessa macroestrutura, nosso escopo abarca o segundo capítulo “O texto dissertativo-argumentativo”, presente na unidade quatro, “A literatura contemporânea”, que pertence ao campo de produção textual, nomeado no livro como: Produção de texto. A partir desse material discutiremos, como fizemos na obra anterior, a teoria, os textos e os exercícios contidos nesse capítulo.

Abaixo apresentamos de maneira tabelada e sumária a sequência didática desenvolvida por esses autores, como fizemos na seção anterior, explicitando as seções do capítulo, seus objetivos, seus instrumentos didáticos, as tarefas solicitadas e os conteúdos complementares apresentados:

TABELA 2. Sequência didática do capítulo 2, da unidade 4, de Cereja e Magalhães (2010)

Nome da seção	Objetivo	Instrumento didático	Tarefa	Complementos
Trabalhando o gênero	Apresentar o objeto de ensino e sistematizá-lo	Há inicialmente um texto informativo que apresenta o tema e, em seguida, existe o texto 1, <i>A cultura da amizade</i> , que é uma redação de um vestibulando publicada no <i>Guia dos Estudantes – Redação vestibular</i> , 2008	Oferece seis atividades que, embasadas no texto 1, solicitam sua leitura e interpretação.	A atividade 6 propõe um discussão em grupo sobre as características de um texto dissertativo-argumentativo (finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, suporte/veículo, tema, estrutura e linguagem)
Produzindo o texto dissertativo-argumentativo	Produzir um texto dissertativo-argumentativo	Traz o texto 2, <i>O novo caipira</i> , de Xico Graziano, retirado do <i>O Estado de S. Paulo</i> , 22/06/2004, com a figura da personagem Jeca Tatu, por Belmonte, o texto 3, <i>As pessoas sem instrução falam tudo errado</i> , de Marcos Bagno (1999); além de duas tirinhas que retomam o tema do preconceito, uma do Chico Bento (Maurício de Sousa) e outra do	Temos duas subseções, uma chamada <i>Opinando e debatendo</i> , a qual traz um debate sobre o tema do preconceito por meio da interpretação dos textos 2 e 3, e outra intitulada <i>Produzindo o texto</i> , que traça um roteiro de como escrever um texto dissertativo-argumentativo, solicitando, em	Há um box que se chama <i>Avalie seu texto dissertativo-argumentativo</i> , que retoma o conteúdo, com o intuito que o aluno tenha instrumentos para analisar seu próprio texto

		Xaxado (Antonio Cedraz)	seguida, que se faça um texto desse tipo	
--	--	-------------------------	--	--

Como se pôde verificar, os autores segmentaram sua sequência didática em dois momentos: “Trabalhando o gênero” e “Produzindo o texto dissertativo-argumentativo”. Nesses momentos, podemos observar a seguinte correlação entre os textos e os exercícios solicitados.

No primeiro, temos uma apresentação do tema e sua relação com sua esfera de produção. Para tanto, os autores trazem um texto escrito por um candidato no exame de vestibular da FUVEST de 2007, publicado no Guia dos Estudantes, em 2008, solicitando que os alunos examinem e dissequem esse texto conforme as ferramentas e as medidas dadas nos cabeçalhos dos exercícios. Assim, no primeiro exercício, os alunos devem dividir o texto em introdução, desenvolvimento e conclusão; no segundo, os alunos achar a tese da redação; no terceiro, os alunos classificar os parágrafos segundo a tipologia de argumentos apresentada e assim segue até a atividade 6.

No segundo, toda essa discussão parte para uma dimensão mais prática. Expõe-se uma sequência de textos verbais (*O novo caipira*, *As pessoas sem instrução falam tudo errado*) e visuais (figura do Jeca Tatu, tirinha do Chico Bento e a do Xaxado) que retratam o tema do preconceito, fomentando assim temática e figurativamente os alunos sobre o tópico abordado. Os elementos linguísticos e discursivos são elencados de maneira sucinta na seção “Produzindo o texto escrito” e retomados no box “Avalie seu texto dissertativo-argumentativo”.

A abordagem teórica que embasa toda essa sequência didática é a proposta de Schneuwly e Dolz (2004) – referência bibliográfica da obra em análise – que compreende o gênero textual como uma ferramenta, ou seja, como um meio que possibilita exercer uma ação linguística sobre a realidade. Esse prisma teórico, no campo da linguagem, segundo a perspectiva de Cereja e Magalhães (2010, p.12, “Manual do professor”), faz com que o ensino dos diversos gêneros textuais amplie a competência linguística e discursiva dos alunos, “aponta-lhes inúmeras formas de participação social que eles, como cidadãos, podem ter fazendo uso da linguagem”.

Aparentemente um projeto didático bem articulado e prático para o ambiente escolar. Todavia, essa proposta didática, teoricamente, não fornece, de maneira satisfatória, dois tópicos estruturais para qualquer redação de vestibular: coesão e coerência.

Coesão insatisfatória – compreendendo coesão como “a ligação das frases por certos elementos que recuperem passagens já ditas ou garantem a concatenação das partes” (PLATÃO; FIORIN, 1996, p.6) –, porque não temos uma unidade didática. O aluno tem acesso a uma produção de texto dissertativo-argumentativo nos modelos apresentados pelos autores: apenas o texto 1, posto que o texto 2 e 3 não são redações de vestibular, pertencem a outras esferas de atividade humana - o texto 2 é da esfera jornalística e o 3 é voltado para a esfera acadêmica. Não há, desse modo, a manutenção dos elementos apreendidos. Parte-se para a proposta de redação de forma abrupta, não discutindo de modo eficiente os arredores discursivos que envolvem e permeiam um texto dissertativo.

Assim, o aluno é envolto em uma bolha discursiva, que não lhe dá ferramentas para desenvolver sua criatividade, entendendo esta como a capacidade de criar marcas de autoria no texto; isto é, um posicionamento crítico a partir de um juízo de valor – proposta que Campos e Assumpção (2012) adotam na seção “Linguagem do gênero: como construir um juízo de valor”. O aluno é levado, mais uma vez, a decorar e a repetir a fórmula: introdução + desenvolvimento + conclusão = redação.

Coerência prejudicada – entendendo coerência como “a continuidade de sentido, ou seja, a ausência de discrepâncias” (PLATÃO; FIORIN, 1996, p.6) –, porque, ao invés de apresentar um contexto concreto de proposta de vestibular, como faz Campos e Assumpção (2012), o que iria ao encontro da pretensão dos autores – “os projetos propostos nesta coleção visam criar o mais próximo possível da realidade as condições da situação em que socialmente o gênero é produzido e lido/ouvido pelos interlocutores” (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p.13, “Manual do professor”) –, eles apresentam uma proposta fictícia que retoma o modelo tradicional, sem discutir as possibilidades múltiplas que um texto dissertativo-argumentativo permite. O que contradiz a proposta didática desses autores.

Essa sequência didática está concentrada no modelo, introdução, desenvolvimento e conclusão, fórmula tratada pelos autores em sua exposição. Os debates intergenéricos promovidos durante a sessão dão maior flexibilidade à execução pedagógica. No entanto, os autores apresentam apenas um exemplo de redação de vestibular, transformando-o em

modelo, sem proporcionar ao aluno um cenário crítico dos fios discursivos que atravessam e constituem a arquitetura de um texto dissertativo-argumentativo. Deficiência que se repete no segundo momento da sequência didática, o qual apresenta um contexto fictício de proposta de redação, idealizando um arquétipo de dissertação que mais acorrenta do que estimula a produção textual dos alunos.

Considerações finais

Comparando os dois LDs e seus respectivos capítulos analisados, capturamos semelhanças e diferenças. Embora as duas obras tragam como plano de fundo uma teoria dos gêneros, suas concepções e aplicações divergem de maneira contundente.

No caso de Campos e Assumpção (2012), temos uma afiliação bakhtiniana explícita que embasa toda a metodologia das autoras. Assim, os textos e os exercícios dialogam coerentemente com a teoria adotada. Mas, de outro lado, as autoras se utilizam de muitos tecnicismos, que tendem ao academicismo, os quais são explícitos nas referências adotadas: Brait e Rojo, Fiorin, Faraco etc.– todas essas são vozes de autoridade acadêmica. Essa característica das autoras pode comprometer em certa medida a compreensão dos enunciados, bem como a apreensão dos conteúdos pelos alunos. Não nos contrapomos à presença dessas citações acadêmicas, mas a ausência de parágrafos explicativos para essas citações, os quais tornariam esses termos técnicos mais claros e acessíveis ao público leitor dessas obras: alunos do ensino médio.

No referente à obra de Cereja e Magalhães (2010), depreendemos que há uma proposta didática que não condiz com o projeto apresentado ao professor e ao aluno. Embora se trate de uma sequência didática que expõe diversos gêneros textuais em sua apresentação – como é proposto no “Manual do professor” –, esses autores trabalham de modo insatisfatório no capítulo analisado, principalmente em relação ao tipo textual que se propunham: o texto dissertativo-argumentativo. Dessa forma, não temos uma orientação educadora crítica sobre o tipo de texto ensinado, isto é, o aluno não é estimulado a criar um senso crítico sobre o texto, não contribuindo, portanto, para a construção das marcas de autoria e identidade dentro da produção textual. Isso é consequência da retomada do

modelo *introdução, desenvolvimento e conclusão* que induz seus interlocutores (alunos do ensino médio) a (re)produzirem um arquétipo de texto dissertativo-argumentativo – modelo este não adotado por Campos e Assumpção (2012).

Assim, de forma geral, enquanto em Campos e Assumpção (2012) temos uma organicidade da sequência didática, bem como uma coerência teórica – ressaltando-se as nossas observações sobre os tecnicismos –, de outro, temos em Cereja e Magalhães (2010), uma aparente didática, mas um déficit teórico e prático consideráveis.

Diante dessas abordagens tão distintas, faz-se necessária a afirmação saussuriana, que abriu nossa discussão: em se tratando do campo da linguagem, o objeto não precede o ponto de vista. Portanto, o que se apreende, na discussão de como os LDs apresentam o objeto de ensino *argumentação*, em especial o conteúdo texto dissertativo-argumentativo, é que não se pode apenas expor uma estrutura composicional do gênero, como faz Cereja e Magalhães; deve-se também dar um instrumental investigativo ao aluno, como faz Campos e Assumpção. Enfim, ensinar a pescar ao invés de dar o peixe.

Referências

- BAGNO, M. *O preconceito linguístico*. O que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.
- BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras: ALB; São Paulo: Fapesp, 2000.
- BRAIT, B.; ROJO, R. *Gêneros: artimanhas do texto e do discurso*. São Paulo: Escolas Associadas, 2003.
- BRASIL. *Guia de livros didáticos: PNLD 2012. Língua Portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.
- CAMPOS, M. I.; ASSUMPÇÃO, N. *Tantas linguagens*. Língua Portuguesa: literatura, produção de textos e gramática. vol. 3. São Paulo: Scipione, 2012.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português linguagens*. Literatura, produção de texto, gramática. São Paulo: Saraiva, 2010.

FARACO, A.; CASTRO, Por uma teoria lingüística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). *Educar em Revista*. vol. 15. 1999. p. 1-9. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewArticle/2061>>. Acesso em: 21/11/2012.

KOCH, I. V. Parâmetros curriculares nacionais, lingüística textual e ensino de línguas. *Revista do GELNE*. Vol. 4, n. 1, 2002. Disponível em: <http://www.gelne.ufc.br/revista_ano4_no1_02.pdf>. Acesso em: 31/10/2012.

KOCH, I. V.; VILELA, M. *Gramática da língua portuguesa*: gramática da palavra, gramática da frase, gramática do texto/discurso. Coimbra: Almedina, 2001.

KOCH, I. V. *A coesão textual*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

OLIVEIRA, J. B. A.; GUIMARÃES, S. D. P.; MOMÉNY, H. M. B. *A política do livro didático*. São Paulo: Summus; Campinas: Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 1994.

PLATÃO, F.; FIORIN, J. L. *Lições de texto*: leitura e redação. São Paulo: Ática, 1996.

SAUSSURE, F. de. *Curso de lingüística geral*. Tradução por Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blinkstein. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1971.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Os gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ⁱ **Marcos Rogério MARTINS COSTA, Mestrando**
Universidade de São Paulo (USP)
Departamento de Linguística
marcosrmcosta15@gmail.com

ⁱⁱ **Mariana VIEL, Graduanda**
Universidade de São Paulo (USP)
mariviel.usp@gmail.com

ⁱⁱⁱ **Maria Inês BATISTA CAMPOS, Dra.**
Universidade de São Paulo (USP)
maricamp@usp.br

Recebido: 02.09.13
Aprovado: 29.09.13