



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS – CAMPUS I
CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA

AMANDA DANIELLY ALVES

O ENSINO DO GÊNERO DISSERTATIVO - ARGUMENTATIVO NO LIVRO DIDÁTICO
DE LÍNGUA PORTUGUESA

CAMPINA GRANDE

2016

AMANDA DANIELLY ALVES

O ENSINO DO GÊNERO DISSERTATIVO - ARGUMENTATIVO NO LIVRO DIDÁTICO
DE LÍNGUA PORTUGUESA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Letras, da Universidade Estadual da
Paraíba, como pré-requisito para obtenção do grau
de licenciatura em Letras – Língua Portuguesa.

Área de Concentração: Ensino.

Orientador: Prof. Ms. João Paulo dos Santos de
Andrade.

CAMPINA GRANDE

2016

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

A474e Alves, Amanda Danielly
O ensino do gênero dissertativo - argumentativo no livro didático de língua portuguesa [manuscrito] / Amanda Danielly Alves. - 2016.
66 p. : il. color.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2016.
"Orientação: Prof. Me. João Paulo dos Santos de Andrade, Departamento de Letras e Artes".

1. Gêneros Textuais 2. Gênero Dissertativo-argumentativo
3. Livro Didático 4. Ensino I. Título.

21. ed. CDD 410

AMANDA DANIELLY ALVES

O ENSINO DO GÊNERO DISSERTATIVO – ARGUMENTATIVO NO LIVRO
DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Letras, da Universidade Estadual da
Paraíba, como pré-requisito para obtenção do grau
de licenciatura em Letras – Língua Portuguesa.

Aprovado em: 01 / 07 / 2016

BANCA EXAMINADORA

João Paulo dos Santos de Andrade

Prof^o. Ms. João Paulo dos Santos de Andrade (UEPB)

Orientador

Clara Regina Rodrigues de Sousa

Prof^a. Ms. Clara Regina Rodrigues de Sousa (UEPB)

Examinadora

Larissa Moraes Pedrosa

Prof^a. Ms. Larissa Moraes Pedrosa (UEPB)

Examinadora

Nota: 10,0

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas bênçãos da vida.

A minha família, pelo amor, apoio e incentivo.

Ao professor João Paulo, meu orientador, pelo apoio, paciência e comprometimento, dedicados a esse trabalho.

Aos meus amigos, pelo encorajamento e compreensão.

Aos meus professores, que desempenharam, com dedicação, as aulas ministradas.

A minha turma de graduação, pela amizade, aprendizado e convivência agradável.

Aos membros da banca, pela disponibilidade em participar.

A todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigada.

RESUMO

O propósito desta pesquisa foi realizar uma reflexão acerca da abordagem dos gêneros textuais argumentativos e, sobretudo, do gênero textual dissertativo-argumentativo, nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio, enquanto objetos de ensino. O trabalho com os gêneros textuais se tornou uma necessidade, principalmente, depois dos documentos oficiais ressaltarem a importância de tal trabalho como ferramenta essencial no processo de construção da competência comunicativa do educando. Assim, fundamentamos a nossa reflexão em autores como Bakhtin (1997, 2004), Buzen (2005, 2009), Koch (2004, 2006), Marcuschi (2005, 2007), Motta-Roth (2005, 2011) e outros. A pesquisa é constituída pela análise do seguinte livro: Português: Contexto, Interlocução e Sentido, Vol.03, de Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M.Abaurre e Marcela Pontara (2013), publicado pela editora Moderna. No que diz respeito à abordagem dada ao gênero dissertativo-argumentativo no livro mencionado, observou-se que alguns pontos pertinentes ao trabalho com o gênero em questão, acabaram não sendo explorados ou explorados de forma muito breve. Em contrapartida, observamos aspectos positivos, como o tratamento de elementos sociocomunicativos subjacentes ao gênero explorado, o que, a nosso ver, garantiu abordagem que trouxe importantes contribuições para o desenvolvimento da criticidade do aluno, assim como da sua compreensão acerca do entorno que perpassa a produção textual.

Palavras-chave: Gênero dissertativo-argumentativo; Livro Didático; Ensino.

ABSTRACT

The purpose of this research was to carry out a reflection on the approach of argumentative genre and, above all, of dissertative - argumentative genre, in textbooks of Portuguese high school, while teaching objects. Working with genres has become a necessity, especially after the official documents emphasized the importance of such work as an essential tool in the construction process of communicative competence of the student. Thus, we base our thinking on authors such as Bakhtin (1997, 2004), Buzen (2005, 2009), Koch (2004, 2006), Marcuschi (2005, 2007), Motta-Roth (2005, 2011) and others. The research comprises the analysis of the following book: Portuguese: Context, Interlocution and Direction, Vol.03, Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadette M.Abaurre and Marcela Pontara (2013), published by Modern publisher. With regard to the approach given to dissertative-argumentative kind in the mentioned book, it was observed that some relevant points to work with the genre in question, did not end up being exploited or explored very briefly. In contrast, we observed positive aspects such as the treatment of sociocomunicativos elements underlying explored genre, which, in our view, assured approach that brought important contributions to the development of the criticality of the student, as well as their understanding of the environment that pervades text production.

Keywords: Genre argumentative - dissertative; Textbook; Teaching.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 - Objetivos do capítulo 21 - Texto Dissertativo - Argumentativo I | 29 |
| Figura 2 – Objetivos do capítulo 22 - Texto Dissertativo - Argumentativo II: Elaboração de um projeto | 29 |
| Figura 3 – Estrutura do texto | 32 |
| Figura 4 – Elaboração de um texto dissertativo - argumentativo | 36 |
| Figura 5 – Finalidade da dissertação | 37 |
| Figura 6 – Contexto de circulação | 39 |
| Figura 7 – Os leitores das dissertações | 40 |
| Figura 8 – Recursos da linguagem | 42 |
| Figura 9 – Projeto de texto | 44 |
| Figura 10 – Procedimentos básicos para criar um projeto de texto | 46 |
| Figura 11 – Proposta de Elaboração de um texto dissertativo - argumentativo | 49 |
| Figura 12 – Pesquisa e análise de dados | 50 |
| Figura 13 – Questões que orientam a análise | 51 |
| Figura 14 – Exercícios da seção Análise | 54 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO..... | 09 |
| 1 GÊNERO TEXTUAL | 12 |
| 1.1 Gênero textual e ensino..... | 12 |
| 1.2 A abordagem dos gêneros argumentativos | 15 |
| 1.3 Gênero textual dissertativo - argumentativo | 17 |
| 2 PERCURSO HISTÓRICO DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL..... | 22 |
| 3 ASPECTOS METODOLÓGICOS | 26 |
| 3.1 Natureza e tipo de pesquisa | 26 |
| 3.2 Descrição do livro analisado | 26 |
| 4 O ENFOQUE DADO AO GÊNERO TEXTUAL DISSERTATIVO- ARGUMENTATIVO NO LIVRO DIDÁTICO..... | 31 |
| 4.1 Texto Dissertativo -Argumentativo I – Capítulo 21 | 31 |
| 4.1.1 Reconhecer as características estruturais do texto dissertativo – argumentativo | 31 |
| 4.1.2 Identificar a finalidade da dissertação | 36 |
| 4.1.3 Compreender de que modo o contexto de circulação e o perfil de interlocutor afetam a estrutura desses textos | 38 |
| 4.1.4 Saber escolher os recursos linguísticos adequados à dissertação | 42 |
| 4.2 Texto Dissertativo - Argumentativo II: elaboração de um projeto – Capítulo 22 | 44 |
| 4.2.1 Compreender o que é um projeto de texto | 44 |

| | |
|--|-----------|
| 4.2.2 Interpretar as informações oferecidas em uma proposta de produção de texto de um exame de seleção | 48 |
| 4.2.3 Formular as perguntas que orientarão a análise do tema proposto | 50 |
| 4.2.4 Selecionar e organizar informações e argumentos para elaborar um projeto de texto dissertativo – argumentativo | 52 |
| 4.3 Análise dos aspectos presentes na abordagem do gênero dissertativo - argumentativo | 54 |
| 4.4 Reflexão acerca da abordagem do gênero dissertativo – argumentativo com base nos documentos oficiais | 56 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 61 |
| REFERÊNCIAS..... | 63 |

INTRODUÇÃO

No cenário educacional uma série de teorias circula com a finalidade de contribuir com a eficácia do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Dentre elas, podemos destacar as teorias que chamam a atenção para a importância do trabalho com os gêneros textuais, os quais contribuem para que o aluno tenha acesso à língua em funcionamento e, por extensão, seja capaz de receber e produzir os mais diversos tipos de textos que circulam socialmente.

Apesar do avanço dessas teorias, ao observamos o panorama educacional do nosso país, ainda é possível encontrarmos escolas que mantêm o ensino da língua materna sob o viés tradicional, o qual busca o domínio de conteúdos gramaticais. Assim, nesse contexto, as aulas de Língua Portuguesa acabam formando alunos reprodutores de conhecimento e deixam de lado o trabalho com o texto. Muitas vezes, isso acontece em razão do livro didático, (doravante LD), não atender às recomendações dos documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000), pois, em sua grande maioria, ainda dão pouca ênfase ao trabalho sistematizado com os gêneros textuais, sobretudo, quando se trata de gêneros predominantemente argumentativos.

Diante disso, escolhemos os gêneros textuais argumentativos como objeto de estudo, mas precisamente, como ocorre a abordagem desses gêneros no livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio, uma vez que esses desempenham função importante na construção da consciência crítica do aluno. No entanto, é comum nos depararmos com situações nas quais os alunos não conseguem defender o ponto de vista que acreditam, por não saberem formular argumentos e sustentar suas ideias. Com base nisto, sentimos a necessidade de verificar se os LD's utilizados em nossas escolas seguem as recomendações dos documentos oficiais, contribuindo assim para a formação de alunos críticos e produtores competentes de textos.

Refletindo sobre tal constatação, chegamos ao seguinte questionamento: Que enfoque o gênero textual dissertativo-argumentativo recebe em um livro didático do Ensino Médio?. Para contemplar essa inquietação, selecionamos uma coleção de livros didáticos, tendo sido a segunda mais adotada pelas escolas públicas brasileiras em 2014, e, a partir disso, analisamos

um livro destinado aos alunos do terceiro do ensino médio, que corresponde ao terceiro volume da coleção: Português: contexto, interlocução e sentido.

O nosso objetivo geral é, portanto, verificar o tratamento dado aos gêneros textuais argumentativos em um livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio e, de modo mais específico; i) enfatizar a importância do trabalho com gêneros textuais argumentativos nas aulas de Língua Portuguesa; ii) apresentar as principais características do gênero textual dissertativo-argumentativo; iii) analisar a forma como o gênero dissertativo-argumentativo é trabalhado em um livro didático de Língua Portuguesa; e iv) verificar se o livro analisado atende, de forma satisfatória, às propostas dos documentos oficiais, como PCN +, PCNEM e OCEM, no tocante ao ensino do gênero dissertativo-argumentativo.

Estruturalmente, o presente trabalho, contempla além dessa introdução e das considerações finais, quatro tópicos.

No primeiro tópico, intitulado *Gênero Textual e Ensino*, abordamos a visão dos documentos oficiais (PCN +, PCNEM) e de alguns estudiosos da linguagem, como Koch (2004, 2006), Marcuschi (2005, 2007) e outros, sobre a importância do uso dos gêneros textuais como norteadores do ensino de Língua Materna. Falamos ainda sobre o que é esperado no tocante ao ensino da argumentação nas aulas de língua portuguesa. Sequencialmente, discorreremos sobre o gênero dissertativo-argumentativo, apresentando suas características principais, apoiando-nos nos estudos de Sousa (2003), Machioro (2010), Marcuschi (2007), Silva (2002), Bichibichi (2008), entre outros.

No segundo tópico, cujo título é *Percurso Histórico do Livro Didático no Brasil*, contextualizamos brevemente a história do livro didático no Brasil (como foi criado, em que condições e as mudanças pelas quais passou até chegar aos modelos que temos atualmente). Para realizar tal contextualização, baseamo-nos em autores como Santos (2010), Freitag, Costa, Motta, (1997), Tagliani (2009) e no próprio histórico do Programa Nacional do Livro Didático (2015), disponibilizado pelo Fundo Nacional de Educação – FNDE. Ademais, enfatizamos o livro didático de Língua Portuguesa e a sua relação com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM.

No terceiro tópico, *Aspectos Metodológicos*, tratamos da metodologia do trabalho e, para isso, expomos, de forma breve, a natureza e o tipo da pesquisa empreendida e, em

seguida, descrevemos o livro didático, de forma mais específica, os capítulos utilizados na análise.

No quarto tópico, *O Enfoque dado ao Gênero Textual Dissertativo-Argumentativo no Livro Didático*, efetuamos a análise do *corpus*. Analisamos o livro: Português: Contexto, Interlocução e Sentido, Vol.03, de Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M.Abaurre e Marcela Pontara (2013), publicada pela editora Moderna.

E, por fim, nas Considerações Finais, apresentamos as nossas conclusões sobre os principais pontos decorrentes da reflexão e análise feitas.

1 GENÊRO TEXTUAL

Os gêneros textuais têm se feito presentes em muitas discussões no âmbito acadêmico, assim como, têm alcançado espaço de destaque nas aplicações pedagógicas, principalmente nas aulas de língua portuguesa.

Nos tópicos a seguir, apresentamos os gêneros textuais aliados às propostas de ensino sugeridas pelos documentos oficiais que norteiam o ensino de língua materna no nosso país. Em seguida, discorreremos acerca dos gêneros argumentativos e, de forma mais específica, a fim de favorecer a nossa análise, tratamos do gênero dissertativo- argumentativo e de suas principais características, tendo em vista que a análise recairá sobre a abordagem desse gênero em um livro didático do ensino médio.

1.1 Gênero textual e ensino

Todos os dias, em diferentes situações e contextos, produzimos e lemos textos, sejam eles escritos ou orais. Esse fato é indício de que a comunicação humana acontece sempre por meio de textos e que eles ordenam e estabilizam as atividades comunicativas do dia-a-dia (cf. MARCUSCHI, 2007). Estes, por sua vez, se materializam em gêneros textuais.

Historicamente, temos acompanhado o desenvolvimento de diferentes esferas de atividades humanas, as quais geram diferentes gêneros, que segundo Bakhtin (2003, p. 279), são relativamente estáveis de enunciados. Conforme o filósofo russo (2003, p. 279), “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, mas também, sobretudo por sua construção composicional”. Tal fato corrobora com caráter social e dialógico dos gêneros, já que se efetivam a partir das especificidades das situações em que ocorrem e de uma finalidade comunicativa. Dessa forma, ao elaborar textos, consideramos alguns fatores que influenciam a sua construção, pois todo enunciado é produzido objetivando “uma compreensão ativamente responsiva do ouvido” (IDEM, p.272) e do lido.

É relevante enfatizar que o gênero não pode ser encarado como formas fixas e imutáveis. De acordo com Marcuschi (2008), os gêneros devem ser vistos na relação com as práticas sociais. Sendo, portanto, dinâmicos, situados, históricos e plásticos, o que indica a

impossibilidade de classificá-los. À medida que as atividades humanas ficam complexas e exigem novas formas de se comunicar, novos gêneros vão surgindo. Estes, no entanto, não são inovações absolutas, pois se baseiam em outros já existentes. Bakhtin (2003) já indicava tal fato quando classificou os gêneros em primários e secundários¹, afirmando que os últimos incorporam e reelaboram os primeiros.

Apesar de sua plasticidade e de não se constituírem como modelos de produção textual, os gêneros limitam as nossas ações, pois, ao mesmo tempo, em que nos induzem a escolhas, estilos e variações, determinam padronizações. Unindo estabilidade e instabilidade, permanência e mudança, os gêneros são determinados e caracterizados, sobretudo, pela sua função, a qual abrange os aspectos sociocomunicativos, embora, para a sua análise, seja igualmente importante a forma, que engloba os aspectos estruturais e linguísticos.

O estudo dos tipos relativamente estáveis de enunciados desenvolve as competências escritas e orais do homem, possibilitando maneiras de usar a língua em situações variadas. Quando se ensina a operar com um gênero, ensina-se, de acordo com Marcuschi (2008, p. 17), “um modo de atuação sócio-discursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual”. Assim sendo, o conhecimento acerca dos gêneros textuais é uma ferramenta fundamental de inclusão dos usuários da língua nas atividades sociais das quais participam e, por isso, a escola não pode furtar-se à responsabilidade de promover esse conhecimento (ANTUNES, 2009).

Atualmente, fala-se bastante da urgência e da importância de novas práticas educacionais que utilizem os gêneros “como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio da produção de textos orais e escritos” (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p. 71). Nessa perspectiva, os gêneros devem ser tomados como objetos de ensino.

Não obstante, muitos professores usam os gêneros equivocadamente, pois suas aulas ainda continuam centradas no normativismo subjacente à abordagem gramatical. Esta, por sua vez, foi e ainda é, duramente, criticada pelos estudiosos da linguagem, uma vez que é

¹ Para Bakhtin (2003), os gêneros primários são aqueles que encontramos no momento em que nos inserimos em processos de comunicação verbal, na nossa família ou mesmo na comunidade da qual fazemos parte (bilhetes, cartas pessoais, diálogos etc.). Enquanto que os gêneros secundários estão inteiramente ligados à linguagem escrita, com a qual temos contato oficial na escola, esses circulam nas esferas mais públicas da sociedade, em instituições que não a familiar. Dessa forma, os gêneros secundários se constituem a partir dos primários, que fazem parte da vida de qualquer indivíduo, independentemente do seu nível de letramento.

desvinculada dos usos reais da língua; é fragmentada, posto que se baseia em frases inventadas ou palavras isoladas, sem interlocutores, sem contexto, sem funcionalidade; é voltada para a nomenclatura e para a classificação; e é prescritiva, preocupando-se em marcar o “certo” e o “errado” (ANTUNES, 2003).

Contudo, apesar da tradição, mudanças ocorreram e vêm ocorrendo, como, por exemplo, o surgimento e a adoção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000), específicos da área de linguagem. Tais documentos enfatizam que a língua não deve ser tomada como um sistema fechado, haja vista que é dinâmica e interativa, como também reforçam a ideia expressa anteriormente: para atuarmos socialmente por meio da linguagem, é fundamental o conhecimento dos gêneros textuais, defendendo-os como fortes aliados no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.

Sendo assim, o objetivo das aulas de português, de acordo com Oliveira (2010, p. 43), deve ser “ajudar o estudante a aprender a se comportar linguisticamente em diversas situações de interação social” ou, em outras palavras, é preciso desenvolver a competência comunicativa dos estudantes. Posto isto, Travaglia (2009, p. 18), propõe como deve ser desenvolvido esse ensino de Língua Materna.

Evidentemente propiciar o contato do aluno com a maior variedade possível de situações de interação comunicativa por meio de um trabalho de análise e produção de enunciados ligados aos vários tipos de situações de enunciação. Em outras palavras, como propõem Fonseca e Fonseca (1977: 84), é preciso realizar a “abertura da aula à pluralidade dos discursos, única forma, além disso, de realizar a tão falada abertura da escola à vida, a integração da escola à comunidade”.

Cabe ao professor a tarefa de planejar atividades sistematizadas que permitam o domínio das características linguísticas e, principalmente, discursivas de gêneros diversos. Para tanto, deve-se discutir o uso, as funções sociais, a composição, o estilo, o tema, dentre outros aspectos (ANTUNES, 2003; MARCUSCHI, 2008).

O trabalho sistematizado é fundamental, porque uma proposta de ensino/aprendizagem, organizada a partir dos gêneros, permite que o professor observe e avalie, antes e durante a realização desta, as capacidades de linguagem dos alunos e, se for o caso, intervenha didaticamente. Quanto aos discentes, o trabalho com gêneros é uma oportunidade em que eles se confrontam com situações efetivas de produção e de leitura dos mais diversos textos que circulam socialmente, além de se constituir como uma maneira de dominá-los progressivamente (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004).

No tocante à escolha dos gêneros a serem abordados em sala de aula, embora qualquer um possa constituir-se como objeto de ensino, os professores devem, preferencialmente, focar aqueles de maior circulação social (no caso, os gêneros secundários). Destes, conforme já mencionado na introdução, interessamo-nos no ensino dos gêneros textuais predominantemente argumentativos² e, de forma mais específica, no gênero dissertativo-argumentativo, acerca dos quais trataremos a seguir.

1.2 A abordagem dos gêneros argumentativos

Em situações cotidianas, poucas vezes, somos solicitados a produzir textos escritos de natureza predominantemente argumentativa, entretanto, a argumentação é inerente à língua. De acordo com Koch (2004, p.17), “o ato de argumentar, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato lingüístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia”. Em outras palavras, a argumentatividade se encontra presente na própria língua, pois “como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor” (KOCH, 2009, p.19).

Considerando que a argumentação é subjacente à língua, as aulas de português devem viabilizar um ensino que possibilite o desenvolvimento da capacidade argumentativa que os alunos já possuem, uma vez que serão cobrados em diversas etapas da sua vida escolar e/ou acadêmica e/ou profissional. Tal desenvolvimento é, de certa forma, exortado pelos PCNEM (2000, p. 22), quando elencam os seguintes objetivos para o ensino de Língua Portuguesa: “o aluno deverá fazer escolhas e previsões adequadas na fala/escrita, olhando para o texto de forma crítica” e “selecionar informações, analisar, argumentar, de forma que participe do mundo social”.

A relevância do desenvolvimento da competência argumentativa é justificada por Aquino (2002), quando afirma que o domínio das estratégias argumentativas é uma condição

² Tratar da argumentação não é tratar de um fenômeno recente. Pelo contrário, a teoria da argumentação remonta ao filósofo grego Aristóteles e à sua obra Retórica, que ressurgiu por volta de 1970, com a Semântica Argumentativa. Esta vem ocupando um espaço de destaque nas aulas de Língua Portuguesa, já que os PCN propõem um ensino baseado nos pressupostos semânticos. Sobre isso, Soares (2002, p. 172) comenta que a necessidade e a conveniência de que a gramática não se limite às estruturas fonológicas e morfossintáticas, mas chegue ao texto, possibilitou a associação entre a Semântica e Língua Textual “para trazer uma nova maneira de tratar a expressão e a compreensão tanto na modalidade oral quanto na escrita”.

que assegura nosso lugar social, já que, através delas, marcamos o nosso espaço, lutamos para constitui-lo, conquistamos o que queremos ou precisamos, mostramos quem somos e rejeitamos, o que não apreciamos, utilizando-se, para tanto, de recursos diversos, sejam eles linguísticos ou não.

Ainda sobre a importância da argumentação, Demo (2000, p. 36) salienta que:

Aprender a argumentar é a pedagogia mais profunda da vida do estudante, porque constitui-se, ao mesmo tempo, pesquisador e cidadão. Enquanto constrói seu espaço e sua chance científica, o estudante constrói principalmente sua autonomia, como sujeito capaz de história própria.

Assim, diante do exposto, é dever dos professores oportunizar o contato dos alunos com os gêneros da ordem do argumentar, ensinando-os a reconhecer as características linguísticas, textuais e, sobretudo, discursivas dos gêneros argumentativos e a produzi-los de modo eficiente. De acordo com Silva (2002, p. 8), o ensino de Língua Portuguesa precisa estimular o pensar crítico, por parte dos discentes, sobre a realidade, principalmente, a partir dos gêneros “que estimulam e levam o aluno mais próximo da sociedade em que está inserido”, ajudando-o a se tornar sujeito de sua própria aprendizagem e não apenas um receptor passivo dos conhecimentos ministrados pelo professor. Quanto a esse aspecto, vejamos as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio - PCN + EM (2002, p. 61):

Na interação que estabelece com o assunto, o professor e os colegas, o aluno deve tornar-se sujeito da própria aprendizagem, revelando autonomia para lidar com a construção do conhecimento. Um exemplo de situação que pode ativar o protagonismo: na produção de um texto opinativo que aborde uma situação-problema, é desejável que o aluno elabore propostas articuladas e pertinentes à sua visão da questão, bem como argumentos que sustentem seu ponto de vista.

A partir da citação acima, podemos depreender que os gêneros da esfera do argumentar podem ser utilizados com vistas ao desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes. Segundo Marcuschi (2002), são vários os gêneros textuais argumentativos que circulam em nossa sociedade, como, por exemplo: o editorial, o abaixo-assinado, o artigo de opinião, a carta de solicitação e a de reclamação, entre outros.

Tais gêneros possuem semelhanças e diferenças notáveis, as quais foram mencionadas por Melo e Pereira (2013), no que diz respeito às semelhanças, as autoras enfatizam que os gêneros argumentativos são próximos pela seguinte razão: pretendem convencer o interlocutor, expor uma tese, de modo que seja aceita, utilizando, para tanto, argumentos

encadeados, sustentados por evidências e, normalmente, ilustrados por exemplos. Também, estruturalmente, são parecidos, já que apresentam introdução, desenvolvimento e conclusão. Já no tocante às diferenças, Melo e Pereira (2013) ressaltam que a temática, bem como o contexto de circulação, podem variar bastante, uma vez que alguns são mais constantes no trabalho e na escola e outros são mais utilizados no exercício da cidadania.

Todavia, o estudo e/ou ensino dos gêneros argumentativos não pode se basear apenas na exposição de tais gêneros. É necessário que o professor realize um trabalho de modo que o aluno compreenda, seja em atividades de leitura ou de escrita, a maneira pela qual se constrói a argumentação de cada texto, identifique a temática abordada, as condições em que o discurso é produzido, enfim, que dê conta dos fatores que proporcionem o entendimento e, por extensão, o domínio do gênero.

Posta a importância do trabalho com os gêneros argumentativos, bem como algumas de suas semelhanças e diferenças, no tópico que segue, discorreremos, especificamente, acerca do gênero enfatizado em nossa análise, qual seja, o gênero dissertativo-argumentativo. Apresentaremos, além de definições, algumas de suas características mais proeminentes.

1.3 Gênero textual dissertativo-argumentativo

Consonante com o que dissemos, no presente trabalho, optamos por analisar a forma como o gênero textual dissertativo-argumentativo é abordado em um livro didático do Ensino Médio, o qual será apresentado e descrito posteriormente. Sendo assim, torna-se relevante tecermos algumas considerações acerca do referido gênero.

Sentimos a necessidade de iniciar esse tópico tratando das questões subjacentes à nomenclatura utilizada para se referir ao gênero mencionado. De acordo com Cruz (2013), é possível encontrarmos, nas referências ao gênero dissertativo-argumentativo, as expressões texto dissertativo-argumentativo e dissertação, as quais são utilizadas como palavras equivalentes.

Para Galvão (2008), a dissertação é um gênero textual que passou por um percurso histórico, iniciado na França e, foi encarada como uma atividade escolar por volta do ano de 1870. No Brasil, nasceu da influência dos vestibulares. Tal fato é corroborado por Sousa

(2003, p. 78), quando afirma que, durante muito tempo, a dissertação era concebida, ao lado da descrição e da narração, como um tipo de texto ensinado na escola com o intuito de possibilitar a aprovação do aluno concluinte do ensino médio no exame vestibular. Dessa forma, como era de se esperar, o ensino da dissertação limitava-se a uma atividade de escrita com finalidade escolar apenas, ou, nas palavras de Antunes (2005, p. 26), “uma escrita reduzida aos objetivos imediatos da disciplina, sem perspectivas sociais inspiradas nos diferentes usos da língua fora do ambiente escolar”³.

Entretanto, de acordo com Cruz (2013, p.154), a proposta de produção textual do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é uma prova indicativa de um novo uso da antiga dissertação. Quanto a isso, a autora (IDEM, p. 154) conclui que

A nomenclatura do gênero no ENEM se tipificou de maneira diferenciada da geralmente ocorrida no ambiente escolar, o qual ainda intitula o gênero como “dissertação”. No ENEM se consolidou como “texto dissertativo-argumentativo”. Essa distinção da nomenclatura, a nosso ver, revela o posicionamento político do exame, que ao acrescentar uma necessária parte “argumentativa” demonstra que a alteração do nome indica mais do que o seu reconhecimento social, implica numa correlação com a grade de correção do exame que, por sua vez, se vincula à ideologia política do mesmo.

Com base na citação acima, depreendemos que, embora o próprio ENEM tenha apresentado, ao longo de suas edições, uma oscilação no que diz respeito ao uso do termo “texto dissertativo-argumentativo” (em alguns anos, sugeriu-se que os candidatos produzissem um “texto dissertativo” e, em outras, uma “dissertação”), o que aconteceu, de fato, é que “a nomenclatura de “texto dissertativo-argumentativo” se fixou de tal maneira no exame que certamente novas provas não voltarão a utilizar o termo dissertação” (CRUZ, 2013, p. 84).

Por meio disso, entendemos que os vestibulares de larga escala, principalmente o ENEM, reconfiguraram o uso clássico da dissertação, já que influenciaram os livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio a se adaptarem no tocante ao ensino desse gênero, acrescentando-lhe características presentes nesses exames de seleção e adotando o termo “texto dissertativo-argumentativo”.

³ Precisamos enfatizar que não concebemos, para efeitos de posicionamento teórico e analítico, a dissertação como um tipo de texto, mas como um gênero textual. Fazendo a distinção entre tipo e gênero textual, utilizamos das palavras de Marcuschi (2000, p. 21), quando afirma que “um tipo textual é constructo ideal que se identifica no contexto de tipologia textual que pretende determinar estruturas linguísticas e formais que constituem esses tipos”. Dessa forma, os tipos são estratégias utilizadas para organizar os gêneros “que são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos” (MARCUSCHI, 2002, p.25)

Ademais, tal reconfiguração justifica o uso dos termos dissertação e texto dissertativo-argumentativo como sinônimos na teoria que embasou o nosso estudo e no livro didático que analisamos. Cruz (2013) indicou esse fato quando assegurou que é possível verificar nos livros uma recorrente oscilação quanto à nomenclatura quando se trata do texto dissertativo-argumentativo: ora dissertação; ora texto dissertativo; ora texto dissertativo-argumentativo.

Cruz (2013, p. 21) afirma que a dissertação é “um gênero textual específico que circula em várias instituições sociais, entre elas a escola e a universidade, cujas características formais e funcionais permitem ao seu usuário demonstrar o domínio de certas habilidades linguísticas e intelectuais”. Entretanto, o contexto de circulação do texto dissertativo-argumentativo tem se tornado cada vez mais amplo, pois, como assevera Sousa (2003, p. 162):

O gênero dissertativo - argumentativo tem assumido uma importância tão grande que vem extrapolando a esfera comunicativa escolar, passando a fazer parte de outras práticas sociais que requeiram as competências linguístico-discursivas necessárias, não apenas como forma de avaliar o candidato a uma vaga em uma instituição de curso superior, ou uma empresa avaliar seu desempenho profissional, como também de articular as práticas discursivas necessárias ao exercício pleno da cidadania, uma vez que favorece a reflexão e tomadas de posições sobre temas da realidade.

Ainda de acordo com a autora, é responsabilidade de a escola valorizar o propósito comunicativo da dissertação, mesmo que sua recepção se restrinja ao contexto de sala de aula ou do estabelecimento de ensino. Cabe à instituição escolar a responsabilidade de criar situações que possibilitem a emergência da voz do indivíduo em formação: “A escola, ao ensinar o texto dissertativo - argumentativo, tem por meta investir o aluno dos recursos linguísticos e discursivos necessários para que ele saiba articular práticas discursivas ao exercício pleno da cidadania” (ABAURRE, 2002)

Outra definição do gênero em estudo pode ser encontrada no texto de Machiuro (2010), que se fundamenta nos pressupostos bakhtinianos. Estes, como já ressaltamos, preveem que a constituição dos gêneros se baseia em três elementos indissolúveis: um conteúdo temático, um estilo verbal e uma construção composicional. Sobre isso, Machiuro (IDEM, p. 16,17) afirma que

1. O conteúdo temático do texto dissertativo-argumentativo está relacionado intrinsecamente com os acontecimentos sociais, ou seja, temas amplos, sobre os quais o aluno reflete e em relação aos quais se percebe como um cidadão;
2. O estilo é argumentativo, pois, através dos argumentos, o aluno age por meios discursivos provocando uma ação sobre o que se pretende modificar;

3. A construção composicional se define pela apresentação temática na introdução; a exposição do ponto de vista, sustentado por argumentos, está no desenvolvimento; e o posicionamento do escritor do texto, de forma indireta, no item conclusão.

4. A esfera de comunicação é a própria escola, pois é nela que se busca aprimorar o conhecimento de mundo, bem como o desenvolvimento crítico sobre ele.

Tal caracterização poderá ser melhor compreendida se pensarmos nos temas das propostas de redação do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. São temas sociais que exigem, além de uma postura crítica, uma postura cidadã. Por exemplo, no ENEM 2015, a proposta de redação exigia que os alunos discorressem sobre a persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira. Esperava-se que os alunos abordassem o assunto, com base em argumentos plausíveis e convincentes, a fim de defender um ponto de vista. Ademais, o texto deveria ser estruturado a partir de uma introdução, de um desenvolvimento e de uma conclusão. Quanto à esfera de comunicação em que o gênero circula, concordamos com Sousa (2003): vai além da escola, embora saibamos que ele vem ganhando destaque nas aulas de Língua Portuguesa, principalmente no 3º ano do Ensino médio, sobretudo, por ser solicitado no exame supracitado.

Como a principal finalidade é a exposição de um ponto de vista, o qual deve ser sustentado por argumentos capazes de convencer o leitor, mas sem a imposição da opinião, faz-se necessário apresentar os tipos de argumentos que podem ser utilizados na construção do texto dissertativo-argumentativo. Podem ser, de acordo com Bichibichi (2008, p. 48), de autoridade, de dados concretos, de exemplificação e de refutação. De acordo com a autora:

Argumento de autoridade ou argumento por citação: São argumentos respaldados por pessoas ou instituições reconhecidas pela sociedade. Os argumentos de autoridade, em outras palavras, consistem em citações que corroborem com a tese adotada no texto;

Dados Concretos: São argumentos que buscam representar a realidade fidedignamente. Eles buscam ilustrar a realidade de modo irrefutável. Dados estatísticos, pesquisas científicas e ocorrências históricas documentadas são exemplos de argumentos concretos;

Argumentos de Exemplificação: São argumentos criados a partir de exemplos. Esses exemplos podem se originar de citações de autoridade ou de dados concretos. O importante é que tenham validade perante o assunto, não reproduzindo senso comum e nem invenção;

Argumentos de Refutação: São argumentos que se originam dos que sustentam o ponto de vista oposto. A refutação pode acontecer por meio de citações de Autoridade, de Dados Concretos ou de Exemplificações. O que importa é que ele refute diretamente a sustentação do ponto vista alheio, corroborando, assim, com a tese pela qual o texto argumentativo se desenvolve.

Posta a relevância do gênero que estamos explorando, defendemos que o trabalho com este em sala de aula não deve se restringir, à mera preparação dos educandos para a realização das provas de vestibular. Se o planejamento de aulas visa somente isso, podemos concluir que tal planejamento não atende aos reais objetivos do ensino de língua materna.

Caso isso ocorra, quem perde são os estudantes, pois, através do trabalho sistemático com o gênero dissertativo-argumentativo, o aluno poderá ser capaz de construir e apresentar seu ponto de vista frente a temas sociais, fazendo reflexões e argumentando sobre eles. Tal capacidade deve ir além dos muros da escola, ir além do ENEM. Deve ser uma forma de o aluno marcar o seu espaço, enquanto sujeito social e cidadão, por intermédio do texto.

Faz-se necessário estimular o outro a pensar, instigando-o diante de um problema, possibilitando um diálogo. É dessa maneira que as aulas de Língua Portuguesa precisam ocorrer, pois os assuntos trabalhados deverão oportunizar aos alunos a apresentação de suas ideias, as razões de tê-las, os argumentos que possuem para defendê-las. Com isso, estaremos dando voz, de forma inteligente e crítica, aos discentes.

2 PERCURSO HISTÓRICO DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

Há tempos, o livro didático, é usado como principal recurso do professor em sala de aula. Dada à realidade educacional em nosso país, o LD é uma das poucas ferramentas de ensino disponibilizada efetivamente para alunos e professor. Todavia, ele não deve ser visto como uma bússola, como fonte exclusiva de direcionamento do trabalho docente.

A forma como o LD é visto atualmente está relacionada com o momento histórico em que ele ganha espaço de destaque no contexto educacional do Brasil. Para compreendermos melhor a sua historicidade, baseamo-nos em Santos (2010), que apresenta a trajetória que o livro didático percorreu até os dias atuais.

De acordo com a autora, o Brasil, especificamente nos anos 60, passou por uma fase de intensas manifestações políticas e culturais. Em meio às transformações que estavam acontecendo, artistas, dramaturgos, músicos, jornalistas e políticos se apropriaram dos principais assuntos discutidos na época para desenvolver suas obras, cujo foco estava centrado nos oprimidos, os quais passaram a ser vistos como agentes participantes da construção de uma sociedade mais igualitária. Estes, por sua vez, perceberam que a educação era uma das formas para se conseguir melhores posições na sociedade.

Tal ideia foi defendida nos discursos de muitos políticos da época e o resultado disso foi o aumento do número da população escolar nas instituições públicas. Entretanto, as escolas não dispunham de profissionais da educação suficientes para atender à grande demanda de estudantes, o que fez com que muitos participassem de formações rápidas, sem uma boa preparação profissional. Foi, nesse momento, que o livro didático surgiu como suporte teórico e, até mesmo, norteador da prática de ensino.

Durante as décadas de 1970 e 1980, a educação brasileira passa a receber mais atenção e, com isso, prioriza-se o livro didático e os seus conteúdos. O governo cria programas que dão assistência ao processo de ensino - aprendizagem. Uma nova legislação é implantada e traz novas ideias, como “a descentralização administrativa do Programa Nacional do Livro Didático, sugerindo que a escolha do livro seja feita pelo professor que o utiliza em sala de aula.” (FREITAG; COSTA; MOTTA, 1997, p. 17-18).

Embora o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD tenha sido criado em 1985, somente na década de 90, ele passa a desenvolver um processo de avaliação pedagógica das obras nele inscritas, que considerava, sobretudo, “a adequação didática e pedagógica, a qualidade editorial e gráfica e a pertinência do manual do professor para uma correta utilização do LD e a utilização docente” (TAGLIANI, 2009, p. 305).

E, se pensarmos na situação atual, logo perceberemos que diversos outros programas relacionados ao Livro Didático foram criados, como é o caso do SISCORT – Sistema de Controle de Remanejamento e Reserva Técnica –, em vigor desde 2005, que oferece a possibilidade das escolas trocarem livros, atendendo a necessidade do educando e facilitando o trabalho do docente.

Ainda hoje, a escolha do livro didático continua a acontecer por meio do PNLD, que objetiva adquirir e distribuir, de forma gratuita, livros didáticos às escolas públicas do Brasil. Tais obras são disponibilizadas ao professor por meio do Guia do Livro Didático, o qual apresenta resenhas e avaliações de cada livro sugerido.

Faz-se importante apresentar, no presente trabalho, o papel das editoras em meio ao processo de elaboração do LD. Afinal, os livros utilizados nas escolas públicas do Brasil sofrem total influência de aspectos externos ao ensino. Considerando que toda editora almeja produzir um livro que venha a ser comprado pelo governo, ela precisa estar em consonância com os documentos oficiais e com o programa voltado a distribuição de livros didáticos aos estudantes, respectivamente os PCNs e o PNLD.

Bunzen (2009, p. 71) apresenta algumas atribuições referentes aos documentos e a esse programa:

[...] os PCN tem a função de selecionar e organizar determinados objetivos para a construção de materiais didáticos e programas de ensino, enquanto que o PNLD exerceria uma dupla função: avaliação dessas propostas pedagógicas e legitimação pelos critérios de avaliação de formas de selecionar e organizar os objetos de ensino.

Com base no que foi exposto, compreende-se que, embora a avaliação dos livros didáticos produzidos seja a etapa final do processo, desde o início, as editoras já estão preocupadas em produzir livros que se adéquem aos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's bem como ao que é esperado pelo PNLD. Por essa razão, os livros, na grande maioria, apresentam aspectos bem parecidos.

Como vimos, ao longo do tempo, as transformações sociais refletiram na educação e, conseqüentemente, nos meios que ofereciam suporte ao ensino-aprendizagem. As propostas de mudanças qualitativas para o processo de ensino-aprendizagem se davam por meio de documentos, como os PCN's, cujo processo de elaboração começou em 1995, quando foram apresentados como subsídios para o apoio do projeto da escola, na elaboração do seu programa curricular, trazendo orientações para o ensino das disciplinas que formam a base nacional, para os temas transversais, que permeiam todas as disciplinas, e para ajudar a escola a cumprir seu papel constitucional de fortalecimento da cidadania.

Com relação ao livro didático de Língua Portuguesa, ou simplesmente LDLP, pode-se dizer que, logo que os PCN's foram publicados, os LDLP já mostraram notadamente o desejo e a necessidade de se adequarem a esses documentos. De acordo com Rangel (2005), o PNLD, principalmente por meio do critério Avaliação, estabeleceu perspectivas teóricas metodológicas bastantes definidas para o LDLP. Estas perspectivas se concretizaram graças a uma movimentação no campo da reflexão sobre o ensino de língua materna, a quem o autor nomeia de mudança de paradigma.

Todo LDLP inscrito no referido programa deve oferecer ao educador e ao aluno instrumentos didáticos adequados aos desafios da “virada pragmática”⁴. Trata-se, portanto, de saber se o livro:

Oferece ao aluno textos diversificados e heterogêneos, do ponto de vista do gênero e do tipo de texto, de tal forma que a coletânea seja o mais possível representativa do mundo da escrita;

Ensina a produzir textos, por meio de propostas que contemplem tanto os aspectos envolvidos nas condições de produção, quanto os procedimentos e estruturas próprios da textualização. (RANGEL, 2005, p. 19)

Ademais, vale destacar ainda que os documentos oficiais, inclusive o PCNEM, enfatizavam que o LDLP deve oferecer gêneros da ordem do argumentar, encontrados em diferentes esferas.

É importante também a presença de textos pertencentes a outras esferas de uso da linguagem (jornalística, científica e etc), que trabalhem principalmente com capacidades tais como a de argumentar e de compreender criticamente

⁴ Esta expressão foi utilizada, para caracterizar uma ruptura epistemológica ocorrida no campo da filosofia da linguagem. Essa virada qualificou-se como “pragmática” porque fez do uso da linguagem o objeto privilegiado da reflexão do filósofo, em lugar da representação ou do signo, no sentido clássico desses termos (RANGEL, 2005, p. 19).

procedimentos argumentativos dos textos lidos ou ouvidos. (BRASIL/SEMTEC, 2005, p.37)

Como vimos, foram diversos os fatores e os avanços que originaram as tantas mudanças que culminaram nos modelos de LDLP que temos atualmente. Tais considerações são pertinentes nessa discussão porque demonstram que mudanças estão acontecendo e que os livros didáticos de Língua Portuguesa, ainda que minimamente, precisam contemplar o trabalho com os gêneros textuais, já que estar de acordo com os documentos oficiais é um dos critérios para a escolha do livro didático pelo PNLD.

Dito isso, só nos resta lembrar que o livro didático analisado nesse estudo foi *“Português: contexto, interlocução e sentido”*, cujos autores são Maria Luiza M.Abaurre, Maria Bernadete M.Abaurre e Marcela Pontara. Foi aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio – PNLDEM – em 2014, devendo ser utilizado pelas escolas públicas do país durante os anos de 2015 a 2017. Na seção que segue, daremos mais detalhes sobre o livro supracitado.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

A fim de dar continuidade a nossa reflexão, a presente seção tem duas finalidades: i) contextualizar, ainda que brevemente, a natureza e o tipo de pesquisa que foi empreendida; e ii) descrever o livro didático e, de forma mais estrita, os capítulos que serviram como objeto de nossa análise.

3.1 Natureza e tipo de pesquisa

Nosso estudo é de natureza qualitativa, uma vez que depende do nosso trabalho interpretativo, enquanto pesquisador, o qual se baseia nos dados selecionados previamente. Comprovamos isso, nas palavras de Lima (2001, p. 15):

A pesquisa qualitativa possui um enfoque investigativo, cuja preocupação primordial é compreender o fenômeno, descrever o objeto de estudo, interpretar seus valores e relações, não dissociando o pensamento da realidade dos atores sociais e onde pesquisador e pesquisado são sujeitos recorrentes, e por, consequência, ativos no desenvolvimento da investigação científica.

Ademais, o estudo configura-se como uma pesquisa documental, posto o fato de que os dados foram retirados do livro didático Português: Contexto, Interlocução e Sentido, de Abaurre, Abaurre e Pontara (2013). É relevante enfatizar que, como partimos da teoria para análise do *corpus*, a pesquisa realizada configura-se como dedutiva.

3.2 Descrição do livro analisado

O livro aludido faz parte de uma coleção da editora Moderna, que possui três volumes, sendo cada um direcionado a uma série do ensino médio. De acordo com os dados disponibilizados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o livro escolhido (destinado à 3ª série do ensino médio) foi o segundo mais adotado pelas escolas públicas do nosso país em 2014, motivo que nos levou a selecioná-lo para a nossa investigação.

O livro possui oito unidades distribuídas em três eixos: Literatura, Gramática e Produção de Texto. O último eixo, por sua vez, está organizado em três unidades (6, 7, 8), que somam seis capítulos. As unidades estão divididas da seguinte forma: Narração (capítulos 17 e 18), Descrição (Capítulos 19 e 20) e Argumentação (Capítulos 21 e 22). De acordo com os autores (2013), o critério de organização adotado, para cada uma das unidades, baseou-se nas características comuns compartilhadas por alguns gêneros, cuja estrutura se define a partir dos tipos de texto que dão nome às unidades (no caso, narração, descrição e argumentação).

Frente a essa macroestrutura, nosso foco direcionou-se para a unidade oito e, mais especificamente, para os capítulos 21 e 22, respectivamente, “Texto dissertativo-argumentativo I” e “Texto dissertativo-argumentativo II: elaboração de um projeto”, que trazem, como sugerido pelos títulos que abrem os capítulos, uma proposta de trabalho com o gênero dissertativo-argumentativo.

Abaurre, Abaurre e Pontara (2013) iniciam os capítulos apresentando alguns objetivos que precisam ser alcançados ao término daqueles. A nossa análise é norteada por tais objetivos, que servirão como o parâmetro que utilizaremos para realizar as nossas reflexões. Estes serão explicitados mais adiante, uma vez que, nesse momento, é importante a descrição dos capítulos supracitados, já que nos reportaremos a eles na consecução da nossa análise.

O capítulo 21, posterior à apresentação dos objetivos, inicia-se com a sugestão de leitura de uma dissertação, cujo título é “Por trás das paredes”, que foi produzida em resposta a um tema do vestibular da Universidade Estadual de Campinas. A dissertação é seguida por uma série de perguntas, relacionadas a ela, nomeadas de “Análise”.

Em seguida, o gênero dissertativo-argumentativo é abordado a partir dos seguintes tópicos: i) “Dissertação: definição e usos”, ii) “Contexto de circulação”, iii) “Os leitores das dissertações”, iv) “Estrutura” e, por fim, v) “Linguagem”. No tópico que trata da estrutura, outra dissertação é sugerida para leitura: “Cidade: sincretismo do mundo”. Dessa vez, o texto é esmiuçado a fim de possibilitar uma análise dos elementos que estruturam o gênero (introdução, desenvolvimento e conclusão, além do título, tese e dos argumentos utilizados).

O capítulo ainda apresenta uma espécie de roteiro, intitulado “Exposição de ponto de vista: produção de texto dissertativo-argumentativo”, que pode ser utilizado na elaboração do gênero estudado. Divide-se em: 1) “Pesquisa e análise de dados”; 2) “Elaboração”; e 3) “Reescrita de texto”. Além desse roteiro, encontramos uma seção denominada “Tipos de

Argumentos”, a qual destaca alguns tipos de argumentos que podem ser utilizados na formulação e sustentação do ponto de vista. Para tanto, o texto “Exclusão social, o que é isso?” é explorado.

O capítulo 22, por sua vez, inicia-se, após a explicitação dos objetivos, com a sugestão de leitura de uma proposta de redação do ENEM, cujo tema era “Viver em rede no século XXI: os limites entre o público e o privado”. Os mesmos textos que serviram de base, quando o tema foi proposto no exame em 2012, foram utilizados e foram seguidos por algumas perguntas nomeadas, como já dito, de “Análise”.

Em sequência, dando continuidade ao trabalho com o gênero iniciado no capítulo anterior, alguns pontos são discutidos: i) “Como obter informações essenciais”; ii) “Questões que orientam a análise”; e iii) “Projeto de texto: a organização da argumentação”. Este último ponto se subdivide em outro tópico, qual seja, “O resultado de um bom projeto de texto”. Tal como aconteceu antes, encontramos o mesmo roteiro e a mesma divisão anteriormente apresentada (pesquisa e análise de dados, elaboração, reescrita de texto).

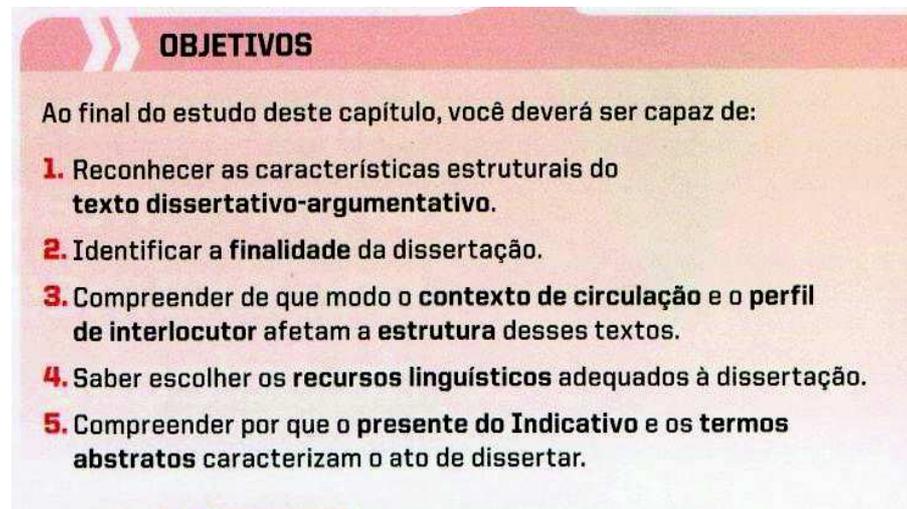
A discussão se finaliza com a abordagem do conteúdo “A introdução e a conclusão”. A partir da leitura e da análise de alguns textos, os autores se debruçam sobre os seguintes pontos: 1) “Primeiro parágrafo: como começar uma dissertação”, que se subdivide em “A apresentação da questão a ser apresentada”, “A abordagem histórica”, “O uso de imagens e metáforas”, “O uso de citações”, “A antecipação da conclusão”; e 2) “Último parágrafo: como concluir uma dissertação”, subdividido em um único ponto, a saber, “Como o desenvolvimento conduz à conclusão”.

É interessante observar que, aparentemente, o livro didático atende ao que é previsto no desenvolvimento de um trabalho pautado na perspectiva dos gêneros de texto. Afinal, aspectos discursivos (como o tratamento do contexto de circulação, dos leitores e da linguagem que deve ser empregada no texto dissertativo-argumentativo, entre outros) e aspectos linguístico-textuais (como a abordagem dos tipos de argumentos e do que deve constar na introdução e na conclusão, entre outros) são contemplados. Ademais, os dois capítulos apresentam um roteiro que sugere a elaboração e a reescrita do texto, contemplando, dessa forma, as orientações dos documentos oficiais.

Essa dedução ganha mais sentido quando vemos os objetivos que abrem os capítulos em destaque, conforme podemos visualizar nas figuras 1 e 2, reproduzidas a seguir. Objetivos

como “Identificar a finalidade da dissertação”, “Compreender de que modo o contexto de circulação e o perfil de interlocutor afetam a estrutura desses textos”, “Saber escolher os recursos linguísticos adequados à dissertação” corroboram que a abordagem do gênero vai além dos aspectos puramente estruturais. Já outros como “Formular as perguntas que orientarão a análise do tema proposto” e “Selecionar e organizar informações e argumentos para elaborar um projeto de texto dissertativo-argumentativo” evidenciam a tentativa de planejamento, anterior a produção textual, bem como a reflexão sobre o que aparecerá na materialidade textual. Vejamos os objetivos mencionados.

Figura 1 – Objetivos do Capítulo 21 “Texto dissertativo-argumentativo I”



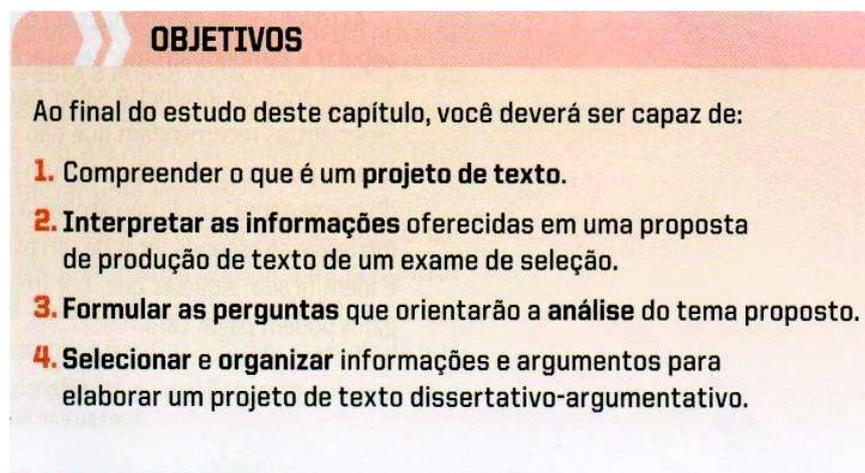
OBJETIVOS

Ao final do estudo deste capítulo, você deverá ser capaz de:

- 1.** Reconhecer as características estruturais do **texto dissertativo-argumentativo**.
- 2.** Identificar a **finalidade** da dissertação.
- 3.** Compreender de que modo o **contexto de circulação** e o **perfil de interlocutor** afetam a **estrutura** desses textos.
- 4.** Saber escolher os **recursos linguísticos** adequados à dissertação.
- 5.** Compreender por que o **presente do Indicativo** e os **termos abstratos** caracterizam o ato de dissertar.

Fonte: ABAURRE, ABAURRE E PONTARA, 2013, p, 366

Figura 2 – Objetivos do Capítulo 22 “Texto dissertativo-argumentativo II”



OBJETIVOS

Ao final do estudo deste capítulo, você deverá ser capaz de:

- 1.** Compreender o que é um **projeto de texto**.
- 2.** Interpretar as **informações** oferecidas em uma proposta de produção de texto de um exame de seleção.
- 3.** Formular as **perguntas** que orientarão a **análise** do tema proposto.
- 4.** Selecionar e organizar informações e argumentos para elaborar um projeto de texto dissertativo-argumentativo.

Fonte: ABAURRE, ABAURRE E PONTARA, 2013, p, 379

Como já anunciamos, a análise que desenvolvemos se baseia nos objetivos acima. O nosso olhar está direcionado para a correspondência que deve existir, de forma mais pontual, entre o que é estipulado como objetivo e o que é feito, no desenrolar dos capítulos, para contemplá-lo. De forma mais ampla, observaremos se há uma correspondência entre o que é realizado nos capítulos e o que é sugerido pelos documentos oficiais que norteiam a prática docente dos professores de Língua Portuguesa.

4 O ENFOQUE DADO AO GÊNERO TEXTUAL DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO NO LIVRO DIDÁTICO

Os tópicos anteriores foram dedicados ao estudo dos pressupostos teórico-metodológicos que serviram como base para a análise desenvolvida, cujo objetivo é verificar o enfoque dado ao gênero textual dissertativo-argumentativo no livro didático apresentado. Para alcançar esse objetivo, apresentaremos a seguir a análise pormenorizada do LD referido, partindo especificamente, dos objetivos elencados no início “dos seus capítulos 21 e 22”.

Em seguida, refletimos acerca de outros aspectos, como, por exemplo, a proposta de reescrita e as seções dos questionários, os quais, apesar de não serem contemplados diretamente pelos objetivos reproduzidos mais acima, são pertinentes para a análise e por fim, discutimos se a abordagem do gênero dissertativo-argumentativo, apresentada pelo livro, atende as orientações dos documentos oficiais para o Ensino Médio.

4.1 Texto Dissertativo-Argumentativo I – Capítulo 21

4.1.1 Reconhecimento das características estruturais do texto dissertativo-argumentativo

O primeiro objetivo do capítulo do livro contempla as características estruturais do gênero. Para tanto, os autores (2013) reservam o tópico intitulado “Estrutura”. Neste, os autores afirmam que o texto dissertativo-argumentativo se estrutura em três etapas, respectivamente, introdução, desenvolvimento e conclusão. Para exemplificar os referidos momentos, apresentam uma dissertação “Cidade: sincretismo do mundo”. Esta foi elaborada em situação de vestibular, que exigia que os candidatos discutissem a cidade como espaço múltiplo. Vejamos a forma como o texto foi explorado.

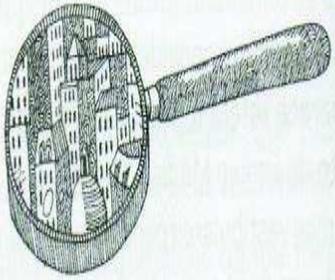
Figura 3 – Estrutura do texto

Título: apresentação concisa da tese a ser desenvolvida no texto. O termo *sincretismo* foi escolhido para representar a multiplicidade característica das cidades.

1º parágrafo: início do texto pela apresentação da **tese** que a autora irá defender por meio de sua análise.
A **introdução** ao tema da *cidade* é feita por meio de termos generalizantes, que orientam o leitor sobre a importância da cidade na vida de seus habitantes. As **antíteses** utilizadas para caracterizar os diferentes modos de a cidade afetar os seres humanos antecipam o desenvolvimento do tema, que será feito a partir do 2º parágrafo.
O 1º parágrafo cria a expectativa do que deverá ser demonstrado pelo texto para comprovar a tese anunciada.

2º parágrafo: início da análise (etapa de desenvolvimento). A autora do texto enumera uma série de características observáveis nas cidades, que, por si sós, já constituem **argumentos** para sustentar a tese de que a cidade é o espaço do múltiplo, "um mundo em miniatura". As **antíteses** continuam a aparecer como afirmação contínua da perspectiva analítica adotada.
Após a enumeração das características, o parágrafo assume um tom mais analítico ("A cidade é o espaço singular...").

Cidade: sincretismo do mundo



Cada cidade é um mundo em miniatura onde coexistem os mais diferentes tipos humanos, arquitetônicos e naturais. Com seu dinamismo, a cidade atrai e expelle, glorifica e massacra, dá a vida e também a tira de seus filhos, sejam eles naturais ou adotivos. Somos nela criados, somos por ela educados, sentimo-nos estrangeiros fora de nossa cidade — ela é o centro da nossa existência.

Miscigenação de raças, classes sociais e profissionais, desenhos habitacionais cotidianos e irregulares, sede do poder e da pobreza, o centro urbano reúne em si vitória e derrota, felicidade e dor, contradição. Há o que busca a vida tranquila na Rocinha, há o que busca apenas o lazer no shopping center, o reduto mundial do consumismo. Cidade é permissão. Cidade é coação. "Faz o que tu queres, mas serás julgado por tudo." A cidade é o espaço singular onde nascemos, vivemos e morreremos; que conhecemos tão bem, mas que explicamos sem explicar. A cidade ou não tem explicação, ou permite todas as explicações.

O espaço urbano é construído com base nos tipos que nele habitam ou são os tipos moldados pelo ambiente? Local da multiplicidade, da integração e da discórdia, o sincretismo urbano é, para muitos, o sonho da mudança acertada, o caminho da felicidade. É São Paulo para os sertanejos. É o Rio de Janeiro para Macabéia: é cidade feita contra pessoas. Visão ingênua desse mundo contraditório, ela representa a realização do sonho das massas. A cidade, em sua grandiosidade, é protetora e é perversa, é a paz e é o inferno, é a certeza e é a contradição. Há a possibilidade de se filosofar sobre ela, de divagar sobre seus prós e seus contras, sobre seu bem e sobre seu mal. Todavia, conhecer uma cidade é como conhecer uma pessoa: é vivê-la, é sofrê-la, é amá-la. A cidade é a nossa própria vida.



ELOAR GUZZELLI

Tanto é a nossa vida que está em nós. Está em nossas roupas, em nosso jeito de ser, em nossos gostos, em nossa falta. O porto-alegrense é um singular. Ao florianopolitano não tem igual: é o mané da ilha, Guga para o mundo. Quem confunde um carioca com um soteropolitano? Cidade é identidade. Somos nossa cidade, somos estrangeiros fora dela. Curitiba em Manaus é brasileiro no Japão — ambos expatriados — porque o fixo e o fluxo de Curitiba e de Manaus são opostos, como os do Brasil o são aos do Japão. Uma cidade forma-se de pessoas, partículas homogêneas que, todas juntas com suas diferenças, dão o ar heterogêneo que é a cara da cidade.

Mundo, vasto mundo: teu início é na minha cidade, ainda que a cidade não seja minha. Com a globalização que conectou todo o globo, as fronteiras fecharam-se mais e mais. O mundo todo está em todas as cidades, enquanto cada uma tenta manter-se sua: espaço múltiplo, porém restrito. Cada cidade é de cada um que a tem como sua. Cidade é propriedade, a cidade é pública.

JUNKES, Larissa. *Vestibular Unicamp: redações 2004*. Campinas: Unicamp, 2004. p. 77-80.

3º parágrafo: introduzido por uma pergunta retórica, este parágrafo continua a enumerar aspectos observáveis nos centros urbanos que reiteram sua diversidade no que diz respeito às condições de vida presente e às perspectivas de vida futura. Mais uma vez, tais aspectos participam da articulação do texto como argumentos para defesa da análise que está sendo construída.

A condução analítica prossegue escorada nas antíteses que reiteram a tese principal.

O parágrafo termina com uma expansão da tese principal, resumida por meio de uma metáfora: a cidade é múltipla, contraditória, porque ela "é a nossa própria vida".

Essa metáfora se apresenta como uma espécie de resolução para o impasse estabelecido, na abertura do parágrafo, pela pergunta retórica (quem determina e quem é influenciado pela diversidade: as pessoas ou a cidade?).

4º parágrafo: demonstração, por meio de exemplos, das justificativas para a metáfora que concluiu o 3º parágrafo.

É importante observar que a estratégia argumentativa desenvolvida no texto segue uma estrutura básica: a autora faz uma afirmação mais generalizante sobre a cidade e, em seguida, reúne os exemplos que visam comprovar o que foi dito. É por este motivo que os exemplos têm uma função argumentativa nesse texto.

Em todos os parágrafos, o que se observa é a reafirmação da tese principal, ainda que ela venha definida por meio de paráfrases.

5º parágrafo: conclusão do texto. A citação de um conhecido verso de Drummond como uma espécie de vocativo para cidade retoma a tese anunciada na abertura do 1º parágrafo: "a cidade é um mundo em miniatura".

Assim como ocorreu ao longo do texto, as antíteses retornam para resumir os muitos aspectos em que a cidade, por ser múltipla, se assemelha ao "vasto mundo". E, assim, a autora conclui a defesa da sua tese.

Sincretismo: fusão de elementos culturais diversos, ou de culturas distintas, ou de diferentes sistemas sociais.

Antes de iniciarmos a nossa reflexão, trazemos as considerações de Ferreira e Viera (2013, p. 95), as quais, nesse momento, são pertinentes. No tocante ao trabalho com a estrutura dos gêneros, os autores ponderam que

Os gêneros textuais costumam se organizar segundo um modelo formal que define quantas partes terão os textos, quais serão essas partes e em que ordem elas aparecerão. Trabalhar em sala de aula com a forma composicional dos gêneros significa levar em conta: a forma, o esquema usual; a composição em partes; a ordenação das partes; a função de cada parte; a articulação das partes em si.

Forma e/ou esquema usual, composição em partes, ordenação das partes, função de cada parte e articulação das partes em si. São estes os elementos que, de acordo com os autores mencionados, podem ser abordados no trato da estrutura dos gêneros de texto. Por meio das imagens reproduzidas acima, percebe-se que os autores do LD (2013) exploram cada parágrafo do texto tecendo comentários sobre cada um deles, além de indicar os momentos que constituem a estrutura composicional do gênero. De acordo com Dantas (2015, p. 26), é importante ter em mente que a função de um gênero é o que o define, porém sua estrutura não deve ser desprezada. Precisa-se apreendê-lo inteiramente, entender seus propósitos e, concomitantemente, compreender o porquê da sua estrutura.

Vemos, portanto, os aspectos mencionados por Ferreira e Viera (2013) são contemplados no livro. Observamos que houve a análise de um texto dissertativo-argumentativo, produzido em uma situação real de exame de seleção. A forma como o trabalho foi realizado apresenta ao aluno: 1) a composição das partes do gênero (título, introdução, desenvolvimento e conclusão); 2) a ordenação das partes; c) a função de cada parte, apresentada nos boxes laterais inseridos na produção; d) a articulação das partes em si.

Quanto a esse último aspecto, notamos que mostrar ao aluno a articulação existente entre os parágrafos do texto é uma preocupação presente no livro. Como exemplo, citamos o que foi dito no 2º boxe: “O 1º parágrafo cria a expectativa do que deverá ser demonstrado pelo texto para comprovar a tese anunciada”. Isso acontece ao longo de todo texto: o parágrafo é apresentado e, no boxe lateral correspondente, é feita uma referência tanto ao parágrafo anterior quanto ao posterior, a fim de que o aluno compreenda que esses se articulam e que o texto se constitui em um todo e não em partes isoladas.

Um outro aspecto que pode ser observado no trabalho com a estrutura é citado por Santos (2009, p. 12)

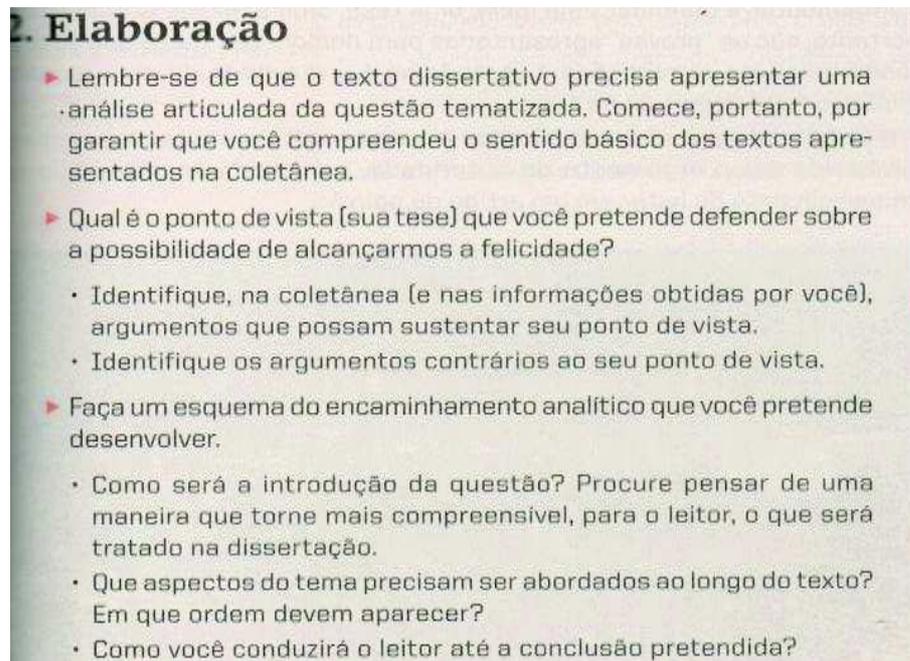
A estrutura composicional corresponde ao modo de estruturar o texto. O aluno deve entender que a forma composicional do gênero textual dissertativo-argumentativo organiza-se seguindo uma linha argumentativa que se inicia com a identificação do tema em questão, e que segue com uma tomada de posição, isto é, com a formulação de uma tese, depois, apresentam-se os diferentes argumentos de forma a justificar esta tese; para encerrar, faz-se uma reafirmação da posição adotada no início do texto.

Retomamos o texto “Cidade: sincretismo do mundo” para verificar se essa linha argumentativa, que segundo Santos (2009) organiza a forma composicional do gênero em questão, é adotada. Observa-se que o texto começa a ser apresentado e especificado a partir do título, mostrando que esse foi escolhido porque representa a multiplicidade característica das cidades, já que “Cidade” era o tema da proposta de redação do vestibular, ou seja, primeiro fez-se a identificação do tema conforme propõe Santos (2009).

Em seguida, temos a tomada de decisão, que é apresentada no 2º boxe ao se destacar a tese defendida pelo autor; segue-se com a apresentação dos argumentos, que é feita no 2º, 3º e 4º parágrafos, nos quais se destacam os argumentos que dão sustentação a tese de que a cidade é o espaço do múltiplo e, por fim, no último parágrafo, a tese anunciada na abertura do texto é retomada. Por meio disso, infere-se que, a forma como o trabalho com as características estruturais do gênero foi realizado, contempla a linha argumentativa proposta pela autora supracitada.

Além disso, propõe-se a elaboração do texto dissertativo-argumentativo, conforme pode ser verificado na figura 4 em seguida, com o tema “Felicidade: estado inalcançável ou resultado de um modo de ser e ver a vida?”. Aos alunos, são disponibilizados sete textos de apoio. Abaurre, Abaurre e Pontara (2013) asseguram que a leitura dos textos permitirá ao aluno refletir sobre o tema em questão, a identificar a ideia principal e a construir seus respectivos textos de forma adequada.

Figura 4 – Elaboração de um texto dissertativo - argumentativo



Fonte: ABAURRE, ABAURRE E PONTARA, 2013, p, 375

Como podemos observar, o aspecto estrutural é novamente mencionado quando os autores orientam que se esquematize o encaminhamento analítico pretendido, quando propõem que os alunos reflitam sobre como será a introdução da questão, a fim de que seja compreensível para o leitor, sobre os aspectos do tema (e em que ordem devem aparecer) que devem ser ressaltados (no caso, o desenvolvimento do texto) e sobre como os alunos conduzirão o leitor até a conclusão.

Logo, a abordagem do livro indica como o gênero deve ser textualmente organizado. Isso é bastante pertinente para o reconhecimento e a produção do gênero textual, pois permite ao aluno ter uma referência da forma composicional, dos modelos que ele deverá utilizar para construir o texto solicitado, atendendo assim o primeiro objetivo, qual seja, reconhecer as características estruturais do gênero.

4.1.2 Identificar a finalidade da dissertação

Com vistas à execução do objetivo acima, encontramos uma definição do que é a dissertação, bem como a explicitação da finalidade que cumpre, tal como comprova a figura 5.

Figura 5- Finalidade da Dissertação

A **dissertação** é um texto que se caracteriza por analisar, explicar, interpretar e avaliar os vários aspectos associados a uma determinada questão. A finalidade da dissertação, portanto, é explicitar um ponto de vista claro e articulado sobre um tema específico. Em alguns casos, além da análise cuidadosa e detalhada de um tema, espera-se que o texto também apresente os argumentos para a defesa de um ponto de vista. Quando isso ocorre, tem-se a **dissertação-argumentativa**.

Fonte: ABAURRE, ABAURRE E PONTARA, 2013, p, 369

De acordo com o exposto, produz-se uma dissertação com a finalidade de explicar um ponto de vista acerca de um tema. Finalidades semelhantes são encontradas em Sousa (2003, p. 45), quando enfatiza que o texto dissertativo-argumentativo busca “emitir um juízo de valor sobre um determinado tema, comparando, discutindo, fundamentando, argumentando a fim de persuadir ou convencer uma platéia”, e em Machioro (2010, p. 12), ao afirmar que expor um ponto de vista, defender uma ideia, questionar um assunto, como também analisar algum tema com argumentos que viabilizem determinado ponto de vista, é a principal função da dissertação.

Também, como pudemos ver, menciona-se a dissertação-argumentativa, que é explicitada como a dissertação em que, “além da análise cuidadosa e detalhada de um tema”, apresenta “argumentos para a defesa de um ponto de vista”. Tal menção nos leva a um outro tipo de dissertação, o qual, embora não tenha sido mencionado explicitamente no capítulo, é comumente apresentada na escola: a dissertação expositiva. Nesta, há a “apresentação e discussão de uma ideia, de forma ordenada, em que não se visa o engajamento do auditório” (ANDRADE E HENRIQUES, 1992, p. 97).

É preciso ressaltar que, ao longo dos dois capítulos, as expressões dissertação e texto dissertativo-argumentativo são utilizadas como equivalentes, o que nos faz afirmar que houve

falta de clareza, por parte dos autores do LD (2013), na explicação dada acerca dos tipos de dissertação.

Essa falta de clareza é reforçada ainda mais quando os autores (2013), no momento em que vão trabalhar a finalidade do gênero, apontam uma diferença entre o termo “dissertação” e o termo “texto dissertativo-argumentativo”. De forma vaga, usam o termo dissertação para se referir ao texto de caráter expositivo e usam o termo texto dissertativo-argumentativo para se referir ao texto em que se apresentam os argumentos para a defesa de um ponto de vista.

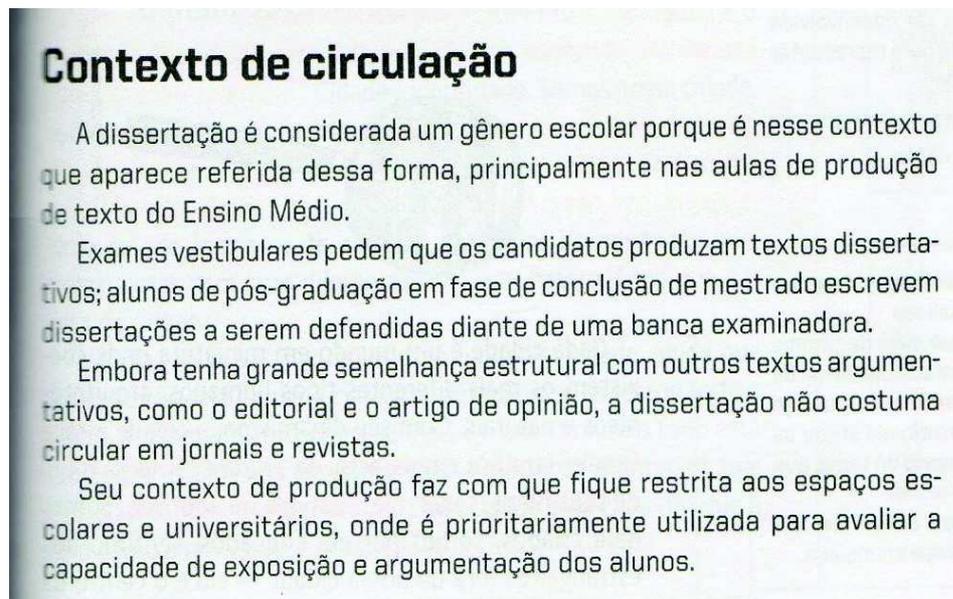
Com isso, indicam que, na dissertação expositiva, não há presença de argumentos, sem esclarecer que, embora, nesse texto não haja um posicionamento explícito, ele não deixa de ser argumentativo, pois, afinal a argumentação é inerente à língua. Ademais, os próprios autores (2013) afirmam que a finalidade da dissertação, entendida como o texto predominantemente expositivo, é a explicitação de um ponto de vista. Essa definição, a nosso ver, é contraditória, podendo ocasionar uma confusão no tocante à compreensão dos tipos de dissertação apresentados.

Percebe-se, portanto, que os autores supracitados foram muito breves na contemplação desse objetivo. Parece-nos que eles partem da ideia de que a sua abordagem não gerou dúvidas nos alunos e, por isso, não retomam tal questão ao longo do capítulo. Mesmo assim, o objetivo foi satisfatoriamente contemplado, a não ser pela ressalva referente à nomenclatura.

4.1.3 Compreender de que modo o contexto de circulação e o perfil de interlocutor afetam a estrutura desses textos

Relacionados ao objetivo acima, encontramos as seguintes orientações:

Figura 6- Contexto de Circulação



Fonte: ABAURRE, ABAURRE E PONTARA, 2013, p. 369

Ao analisar a forma como o contexto de circulação é apresentado aos alunos, podemos pontuar algumas questões. Por exemplo, os autores do LD (2013) definem o gênero como sendo escolar, pois é nesse contexto que o texto aparece. Embora, saibamos que, de fato, esse gênero é muito recorrente na escola, “é importante que o aluno não entenda o gênero com práticas restritas a escola, mas que o perceba como parte da sociedade, somente assim, o aluno será capaz de pensar e produzir seu texto, se colocando como sujeito que interfere na sociedade” (MACHIORO, 2010, p.32).

É dito, também, que o contexto de produção do gênero faz com que fique restrito aos espaços escolares e universitários, onde é prioritariamente utilizado para avaliar a capacidade de exposição e argumentação dos alunos. Para Vidon (2010, p. 15)

O trabalho com os gêneros textuais pode ser estimulado no ambiente escolar não só como uma avaliação do desempenho do aluno, mas como um espaço dialógico em que os alunos reconheçam que seus enunciados podem ser utilizados com funções comunicativas reais. Seria a descolarização da produção de textos.

Com isso, vemos que seria um tanto equivocado fazer com que o aluno entenda que o gênero restringe-se ao ambiente escolar, afinal, todo gênero textual tem função social, vai além dos muros da escola e se faz necessário que o estudante o veja dessa forma e não como uma mera atividade de classe.

Percebe-se ainda que, para mostrar ao discente que o gênero dissertativo-argumentativo é solicitado apenas em situações ligadas ao ensino, os autores acabam equiparando o texto dissertativo-argumentativo, produzido na escola ou solicitado nos exames de vestibulares, com as dissertações produzidas em fase de conclusão de mestrado e, sobre essa última, não dão nenhuma explicação, o que pode fazer com que os alunos pensem que se trata do mesmo gênero textual.

Inferimos que, da forma como o contexto de circulação é apresentado, não é dada ao aluno a possibilidade de refletir sobre a maneira como esse contexto afeta a estrutura do gênero, já que não há, em nenhum momento dessa explicação, uma referência a essa relação. Na realidade, os fatores anunciados no objetivo em questão (contexto de circulação, perfil do interlocutor e estrutura) são tratados de forma isolada, como se não tivessem nenhuma relação.

No tocante ao perfil do interlocutor, como mostra a figura 7, podemos perceber que o trabalho com o texto, a partir de uma perspectiva discursiva, implica a compreensão de que diferentes interlocutores participam do processo de produção textual e que o perfil destes “orienta uma série de escolhas a serem feitas no momento de criação do texto” (ABAURRE, ABAURRE, PONTARA, 2013, p. 29).

Figura 7- Os leitores das dissertações

• Os leitores das dissertações

Um contexto de circulação tão específico faz com que os leitores reais das dissertações tenham características bem particulares. No caso do Ensino Médio, pode-se supor que os textos dissertativos sejam lidos por seu autor e pelo professor que irá avaliar tal produção. Em alguns casos, os textos podem circular entre colegas de turma.

Se pensamos nas dissertações produzidas no contexto dos exames de seleção, sabemos que serão lidas pelos corretores encarregados de avaliá-las. As dissertações de mestrado são lidas pelos professores que compõem a banca examinadora de um candidato ao grau de mestre. Posteriormente, são lidas por pessoas interessadas no tema analisado.

Fonte: ABAURRE, ABAURRE E PONTARA, 2013, p. 369

Segundo a reprodução acima, como o contexto de circulação da dissertação é específico, os leitores reais das dissertações também possuem características específicas.

Além do próprio produtor, são lidas pelo professor e, a depender do caso, por colegas de turma. Em situações de exames de seleção, é lida, exclusivamente, pelos corretores. Mais uma vez, é feita a referência à dissertação de mestrado, a qual é lida pelos professores examinadores e, após a defesa, por qualquer pessoa interessada no tema. Tal como acontece antes, não há nenhuma explicação acerca das particularidades desse gênero acadêmico-científico. É, novamente, exposto como sendo equivalente a dissertação escolar.

Relevante enfatizar que a referida especificidade dos leitores da dissertação escolar pode causar problemas na avaliação desta. Segundo Meyer (2008), a argumentação é sempre uma tentativa de influenciar o interlocutor e sua eficácia consiste em fazê-lo mudar de opinião. No caso do texto dissertativo-argumentativo, o interlocutor fictício é o professor. O objetivo do aluno não é influenciar na opinião dele, mas demonstrar sua capacidade de raciocínio. Além disso, o receio de ser avaliado pode prejudicar o desenvolvimento de suas ideias.

Acrescenta-se a isso o fato de que toda argumentação deve levar em consideração a presença de um interlocutor real. Caso contrário, a atividade argumentativa torna-se muito mais artificial, pois o locutor visa apenas a demonstrar determinadas habilidades a um avaliador, distanciando-se de uma situação real de interlocução. Assim, “para que o aluno fique estimulado com a proposta é preciso que veja sentido nisso. O objetivo é fazer com que um leitor ausente (e não o professor e/ou avaliador) no momento da produção compreenda o que se quis comunicar”. (LIBERALI, 2013, p. 12, acréscimos nossos).

Uma outra orientação que encontramos com respeito aos leitores das dissertações foi a seguinte: “É preciso lembrar, porém, que o perfil do leitor com o qual se deve trabalhar, no momento de produção de uma dissertação, não é o do professor ou do corretor de uma prova de vestibular. Pela natureza expositiva associada a esse gênero, espera-se que a dissertação tenha como interlocutor um leitor de perfil universal” (ABAURRE, ABAURRE, PONTARA, 2013, p. 370).

Como podemos ver, a primeira informação que foi dada (figura 7) acaba dificultando que os alunos levem em consideração esta última sugestão. Afinal, fora dito, de forma muito clara, que o texto dissertativo-argumentativo restringe-se ao meio escolar e aos sujeitos nele envolvidos. O aluno, portanto, escreve sabendo que o professor é o seu único leitor, mas

mesmo assim deve pensar em um interlocutor de perfil genérico. Destacamos, portanto, que não há nenhuma orientação no capítulo sobre como os estudantes devem fazer isso.

4.1.4 Saber escolher os recursos linguísticos adequados à dissertação

No tocante ao objetivo supracitado, precisamos fazer uma observação importante. Ele está diretamente relacionado com o próximo objetivo, a saber, compreender por que o presente do indicativo e os termos abstratos caracterizam o ato de argumentar.

Abaurre, Abaurre, Pontara (2013) começam a tratar da linguagem informando que o texto dissertativo-argumentativo apresenta algumas características bem definidas com relação à linguagem, uma vez que desenvolve, por meio da análise, diversos aspectos associados à questão central. Citam, como exemplo, a presença dos verbos no presente do indicativo e dos substantivos abstratos. Tais mecanismos linguísticos visam “atender esta necessidade de fazer prevalecer o ponto de vista de quem argumenta sobre o ponto de vista do outro” e, por isso, “possibilitam a orientação argumentativa dos enunciados” (SANTOS, 2014, p. 40).

Para tratar dos verbos no presente do indicativo e dos substantivos abstratos, os autores (2013) apresentam um trecho da dissertação examinada no início do capítulo (“Cidade: sincretismo do mundo”) e, em seguida, tecem as seguintes observações

Figura 8 – Recursos da Linguagem

O **presente do Indicativo** não tem, no caso de uma análise, uma conotação temporal, ou seja, ele não faz referência a acontecimentos que ocorrem no momento da enunciação. Sua função é permitir a generalização própria do encaminhamento analítico. Nesse sentido, assume um valor atemporal.

Outra característica distintiva da linguagem das dissertações é a preferência por **substantivos abstratos**. Isso se explica pela necessidade que temos, quando analisamos, de definir, de comparar, de argumentar, sempre buscando a construção de um discurso mais generalizante.

Também como uma necessidade decorrente da construção de um discurso mais abrangente, deve-se evitar o uso das formas de 1ª pessoa no texto dissertativo. Esse cuidado se explica pelo desejo de fazer com que o texto seja encarado não como expressão de um olhar subjetivo, particular, mas sim como uma argumentação racional, válida para todas as pessoas.

Pelo mesmo motivo, espera-se que as dissertações sejam redigidas respeitando as regras da variedade escrita de prestígio do português.

Fonte: ABAURRE, ABAURRE E PONTARA, 2013, p, 372

Conforme os autores (2013), o presente do indicativo não tem, no caso da defesa de um ponto de vista, uma conotação temporal, pois não faz alusão a acontecimentos que ocorrem no momento da enunciação. A função dos verbos no presente é permitir a generalização, assumindo um valor atemporal. Afirmam, ainda, que outra característica da linguagem das dissertações é a preferência por substantivos abstratos, os quais, igualmente os verbos no presente do indicativo, garantem a construção de um discurso mais generalizante. Ademais, fazem menção ao uso indevido da 1ª pessoa do singular e a necessidade de respeitar “as regras da variedade escrita de prestígio do português”.

Não podemos deixar de mencionar que a abordagem aos recursos aludidos é bastante pertinente, já que, consoante com Santos (2014), oferecem ao leitor pistas sobre os aspectos relacionados às intenções do locutor no ato de produção do seu texto, aos seus pressupostos, enfim, a todos os elementos implícitos que deixam no texto marcas linguísticas indicativas do modo como eles são produzidos. São esses recursos linguísticos que tornam possível uma argumentação consistente e a composição de um texto bem estruturado.

Entretanto, outros recursos, igualmente importantes, foram deixados de lado, tais como: os operadores argumentativos, os marcadores espaço-temporais (adjuntos adverbiais), a polifonia e outros (BRESSANIN, 2006).

Além dessa parte, encontramos referência “aos recursos linguísticos à dissertação” no momento de produção do texto, sugerida no roteiro “Exposição de ponto de vista: produção de texto dissertativo-argumentativo”. As questões linguísticas são retomadas ao se propor que o aluno tenha cuidado com o aspecto formal do texto. E, a fim de promover a reflexão, por parte dos alunos sobre os mecanismos utilizados, os autores (2013, p. 375) realizam dois questionamentos: “Os verbos estão no presente do indicativo, favorecendo um tratamento mais “atemporal” do tema? As generalizações foram feitas por meio do uso de termos abstratos?”.

Diante disso, percebemos que o trabalho com os recursos linguísticos é posto de forma muito resumida, uma vez que trata apenas dos verbos e dos substantivos como fossem os únicos presentes no texto dissertativo-argumentativo. Em nenhum momento, faz-se menção a outros recursos que também tem grande importância para a construção do gênero em questão. Logo, conclui-se que o quarto e o quinto objetivos, do capítulo 21, foram atendidos parcialmente.

4.2 Texto Dissertativo-Argumentativo II: elaboração de um projeto – Capítulo 22

O segundo capítulo, por sua vez, é constituído por quatro objetivos. Diferentemente do que aconteceu antes, os referidos objetivos estão, exclusivamente, voltados para a prova do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Conseqüentemente, todo o capítulo visa à preparação para a avaliação supracitada.

4.2.1 A compreensão o que é um projeto de texto

Como podemos verificar, o primeiro objetivo faz referência a um projeto de texto, o qual é definido da seguinte forma:

Figura 9 – Projeto de Texto

Projeto de texto: a organização da argumentação

O que é um projeto de texto? É uma espécie de mapa, no qual estabelecemos os principais pontos pelos quais deve passar a exposição a ser feita. Nele também devem ser determinados os momentos de introduzir argumentos e a melhor ordem para apresentá-los, de modo a garantir que o texto final seja articulado, claro e coerente.

Fonte: ABAURRE, ABAURRE E PONTARA, 2013, p, 382

Observa-se que os autores do LD (2013) conceituam projeto de texto de forma bem clara, indicando que este é constituído pelos principais pontos que irão compor o texto. Ademais, fazem alusão aos argumentos que deverão ser introduzidos, sempre respeitando a melhor ordem para apresentá-los, pois, afinal, disso dependem a coerência e a clareza textual. É interessante salientar que a definição de projeto, acima apresentada, relaciona-se com a definição de Simões e Dutra (2004, p. 44), para quem “o projeto de texto é a organização de

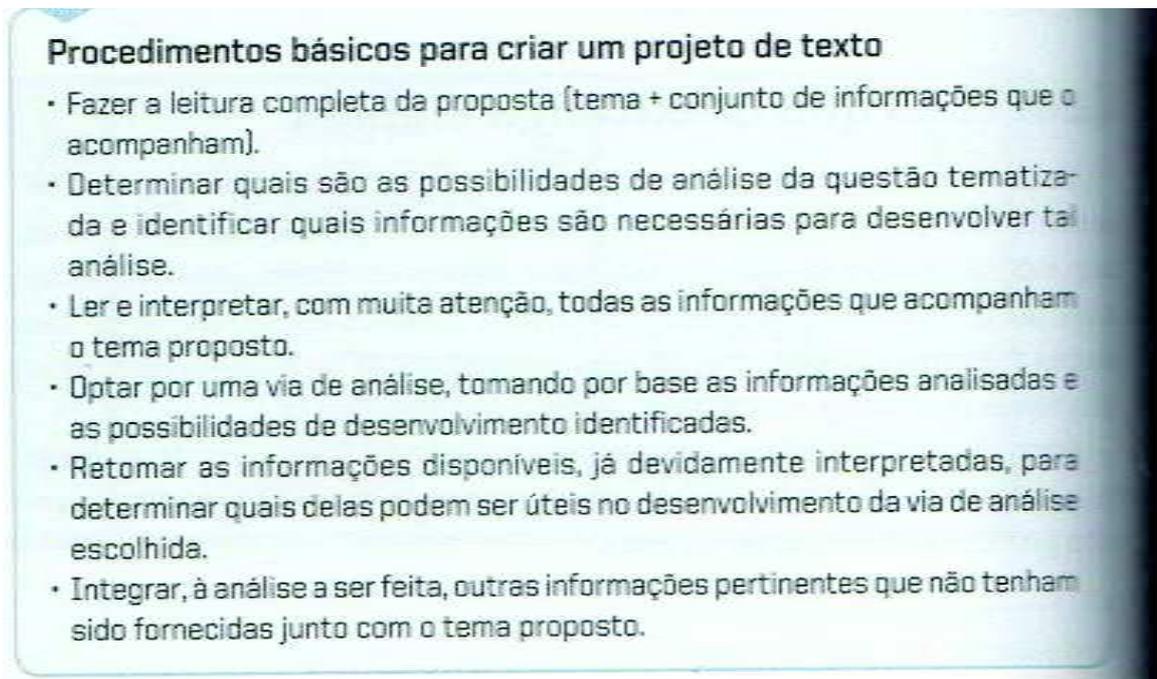
um esqueleto textual que sustentará toda a composição sígnica verbal que materializará a informação por meio da representação linguística das noções a serem veiculadas”.

Com isso, compreendemos que a utilização do projeto de texto pode contribuir para o processo de produção textual, já que implica o planejamento. No entanto, de acordo com Rodrigues (2009), a elaboração de um projeto de texto, embora se constitua como um importante passo para o seu desenvolvimento, não é o suficiente para garantir que o resultado final seja, de fato, um texto perfeitamente articulado e claro. É preciso, ainda, que o autor domine todos os recursos textuais necessários para estabelecer as relações de sentido entre as ideias que pretende expor.

Logo, depreende-se que a escolha da ordem para apresentar os argumentos não tem condições, por si só, de garantir a clareza e a coerência do texto, como sugere os autores do LD (2013). Atentamos ainda para outra questão: embora se fale em coerência do texto, que o “texto final” precisa desse recurso para ser considerado adequado, esta não é abordada nos capítulos, assim como não se faz menção alguma aos recursos coesivos. Ao que parece, Abaurre, Abaurre e Pontara (2013) partem da ideia de que os alunos já dominam tais recursos. Isso acaba causando preocupação, uma vez, que “a coesão e a coerência são responsáveis pela construção do sentido de qualquer texto e, portanto, de uma de suas características essenciais: a textualidade” (MACHADO, 2013. p. 77), e, por essa razão, no momento de produção textual, tais critérios textuais precisam ser devidamente explorados.

Ainda sobre o projeto de texto, encontramos, em seguida, alguns procedimentos que devem ser utilizados no momento da criação do projeto.

Figura 10 – Procedimentos básicos para criar um projeto de texto



Fonte: ABAURRE, ABAURRE E PONTARA, 2013, p, 382

De acordo com a reprodução, os procedimentos priorizam a atividade da leitura. A orientação é que os alunos leiam e interpretem a proposta de produção e as informações, advindas dos textos que acompanham a proposta, para que dessa forma consigam estabelecer uma via de análise a ser desenvolvida. Embora os procedimentos estejam voltados para a elaboração de um projeto de texto (produção escrita), percebe-se que esses não se constituem de atividades escritas propriamente ditas, pois o foco é a leitura e a releitura das informações.

A relação entre essas duas atividades, a saber, a leitura e a escrita é, de acordo com Souza (2010, p. 06),

Imprescindível quando se desenvolvem de produção de projetos de textos, já que estes requerem sempre um intenso trabalho de leitura para aprofundar o conhecimento dos conteúdos sobre os quais se está escrevendo e as características do gênero em questão; da mesma forma, no âmbito de muitas das situações didáticas que se colocam, a escrita se constitui em um instrumento que está a serviço da leitura, seja porque é necessário tomar notas para lembrar os aspectos fundamentais do que se está lendo, ou porque a compreensão do texto requer que o leitor faça resumos ou esquemas que ajudam a reorganizar as informações.

Assim, confirma-se o que pontuamos anteriormente: há uma preocupação em orientar o planejamento do texto e, por extensão, em fazer com que os alunos percebam da importância desse delineamento textual. Tanto é que os autores do LD (2013) ressaltam que

seguir a ordem dos procedimentos sugeridos permitirá que os estudantes articulem a sua argumentação de forma adequada, produzindo um texto condizente com a proposta de redação. De fato, percebemos que esses procedimentos trazem algumas contribuições para o planejamento de um texto, como, por exemplo, o segundo, o quarto e o sexto pontos, os quais implicam na reflexão sobre a temática e requerem, além da interpretação das informações que aparecem nos textos de apoio, a mobilização do conhecimento de mundo do estudante.

Ainda observamos que os referidos procedimentos estão relacionados com uma das habilidades que são exigidas na produção textual do ENEM, a saber: compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema e selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista. Logo, podemos depreender que os autores do LD (2013), realmente, buscam tratar do assunto de forma a ajudar os alunos a perceberem as particularidades inerentes à produção textual no contexto do exame.

Porém, alguns aspectos de suma relevância para a produção de textos do gênero em questão são esquecidos. Por exemplo, o último procedimento – Integrar, à análise a ser feita, outras informações pertinentes que não tenham sido fornecidas junto com o tema proposto – pressupõe o conhecimento de mecanismos de inserção de vozes e dos articuladores/operadores argumentativos, os quais não são, em nenhum momento, apresentados e/ou discutidos.

Com relação à inserção de vozes, Nóbrega e Abreu (2015, p. 252) afirmam que as vozes discursivas são importantes para a elaboração dos argumentos e do posicionamento autoral que, provenientes do embate entre muitas vozes sociais, são gerados em um universo responsivo caracterizado “pela posição do autor como regente do grande coro de vozes que participam do processo dialógico.” (BEZERRA, 2005, p. 194). Complementando a reflexão acerca da relevância das vozes, Silva e Paula (2009, p. 47) lembram que o discente deve compreender que, ao se posicionar e defender sua opinião objetivamente, como sujeito produtor, ele se arrisca a uma rejeição por parte do interpretante, mas, mesmo assim, precisa argumentar bastante com o uso de sua própria voz, de argumentos de autoridade e ainda se valer do discurso relatado para acrescentar vozes alheias ao seu próprio discurso.

Assim, esperava-se que o gerenciamento de vozes fosse um aspecto discutido na abordagem do gênero dissertativo-argumentativo. Sinalizar os limites das vozes que se

manifestam na materialidade textual, a saber, a do produtor do texto, a dos textos que são sugeridos para ajudar na construção dos argumentos e a dos autores que, por ventura, podem ser retomados pelo produtor, é uma habilidade requerida, ainda que implicitamente, pelo ENEM e por outras situações comunicativas.

Sobre os articuladores, podemos dizer que a progressão e articulação do texto é conseguida, sobretudo, através do uso de conectores ou articuladores do discurso. Garcia (2013, p. 3) afirma que “em textos argumentativos, a articulação das informações constrói o raciocínio a ser defendido para a comprovação do ponto de vista sob o qual o texto é construído. Essa articulação vale-se de elementos gramaticais (conjunções, locuções conjuntivas, pronomes e advérbios)”.

Sabemos que, embora esses conteúdos tenham sido abordados na seção do livro destinada aos assuntos gramaticais, era preciso retomá-los nesse momento em que se realiza o trabalho com a produção escrita, não para explorar suas características gramaticais, afinal, pressupõe-se que isso já tenha sido feito anteriormente, mas para apresentar a sua função dentro do texto, apresentar a forma como eles podem ser usados para garantir a progressão articulada das ideias e/ou informações. Charolles (1997, p. 43) defende a necessidade dos alunos saberem usar os articuladores com precisão, “tanto no interior da frase quanto ao passar de um enunciado a outro”, haja vista que são “responsáveis pela coesão do pensamento” e “tornam a leitura mais fácil e fluente”. Sem eles, “o pensamento não flui, não se completa, e o texto torna-se obscuro, sem nenhuma coerência”.

As considerações feitas anteriormente reiteram a ideia de que, embora os procedimentos analisados permitam a execução de uma produção textual satisfatória, eles “pecam” por não tratarem de outros recursos, com funções igualmente relevantes para a concretização da finalidade do texto dissertativo-argumentativo, que, sem dúvida alguma, atrelados à abordagem já realizada, possibilitariam melhores condições de produção ao aluno.

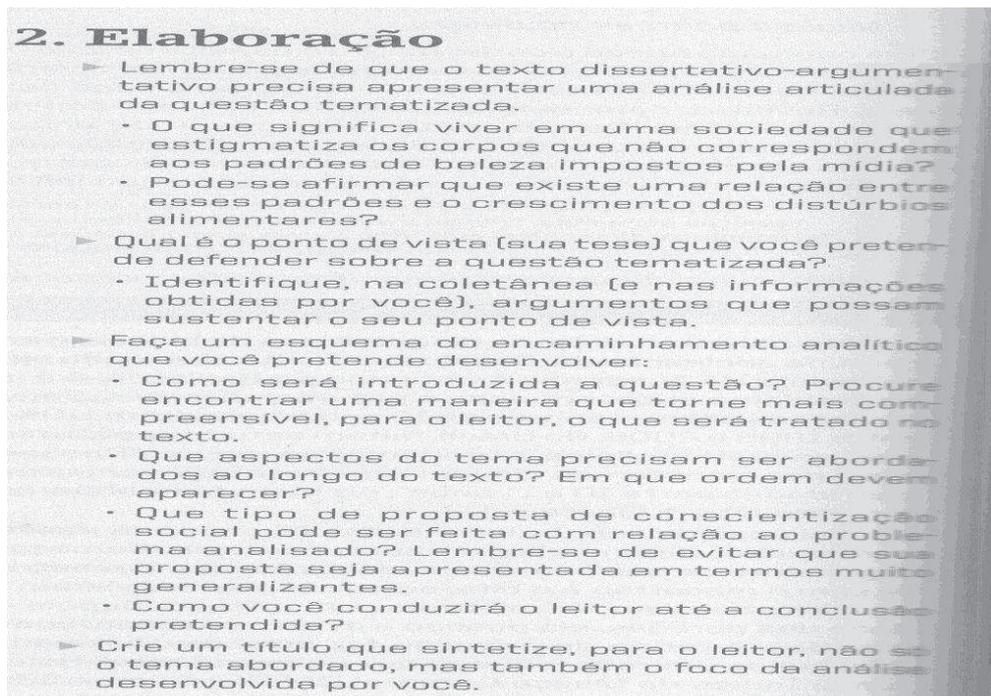
4.2.2 Interpretar as informações oferecidas em uma proposta de produção de texto de um exame de seleção

Para atender esse objetivo, os autores (2013) reservam o espaço de “Pesquisa e análise de dados”. Nesse espaço, faz-se a apresentação de um tema para a produção de um texto, a

saber, “Padrões de beleza e distúrbios alimentares: como enfrentar esse problema?”. Tal como acontece no ENEM, são disponibilizados alguns textos motivadores.

É solicitado aos alunos a seleção e organização das informações. Para tanto, os alunos poderiam utilizar os procedimentos explicitados anteriormente. Além disso, poderiam se basear nas orientações encontradas na seção denominada “Elaboração”, como mostra a figura 11. Nessa parte, sugere-se aos discentes que identifiquem, nos textos de apoio, argumentos que possam sustentar seu ponto de vista. Em seguida, é proposto que façam um encaminhamento analítico do que pretende desenvolver. Esse encaminhamento apresenta algumas questões centrais que, se devidamente refletidas, oferece ao aluno condições de interpretar a temática e as informações dos textos, que ajudarão na condução da produção. Vejamos as recomendações dadas:

Figura 11 – Proposta de Elaboração



Fonte: ABAURRE, ABAURRE E PONTARA, 2013, p, 386

Outro aspecto que pode ser observado é que o enunciado da proposta encontrada no LD apresenta semelhanças com o enunciado do ENEM, tal como corrobora a figura 12. Nessa proposta podemos encontrar apenas um aspecto que as diferenciam, o livro solicita uma proposta de conscientização social, enquanto que o ENEM requer sugestões interventivas, que

tragam soluções exequíveis para solucionar o problema, se afastando assim, do plano da conscientização.

Figura 12 – Pesquisa e análise de dados

Exposição de ponto de vista: produção de texto dissertativo-argumentativo

1. Pesquisa e análise de dados

Com base na leitura dos textos motivadores seguintes e nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema **Padrões de beleza e distúrbios alimentares: como enfrentar esse problema?**, apresentando proposta de conscientização social que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para o desenvolvimento de seu ponto de vista.

Fonte: ABAURRE, ABAURRE E PONTARA, 2013, p, 384

Conforme pode ser visto acima, os autores (2013) sugerem que os alunos se baseiem nos textos motivadores e nos conhecimentos que já possuem para redigir um texto dissertativo-argumentativo, fazendo uso da norma padrão da Língua Portuguesa, sobre um determinado tema.

Com isso, simula-se, em nosso entendimento, uma situação semelhante a que acontece no ENEM, fazendo-nos inferir que a proposta referida possui uma função social, é contextualizada e associada a uma situação real. Nesse momento, pertinentes são as considerações de Cruz (2013, p,76), quando afirma que o ENEM é um fato social consolidado, que se utiliza de uma proposta de produção textual – uma prova que já carrega um prestígio social diferenciado – e sempre usa um texto dissertativo-argumentativo que dialoga diretamente com a agência escolar e com a atividade humana do ensino.

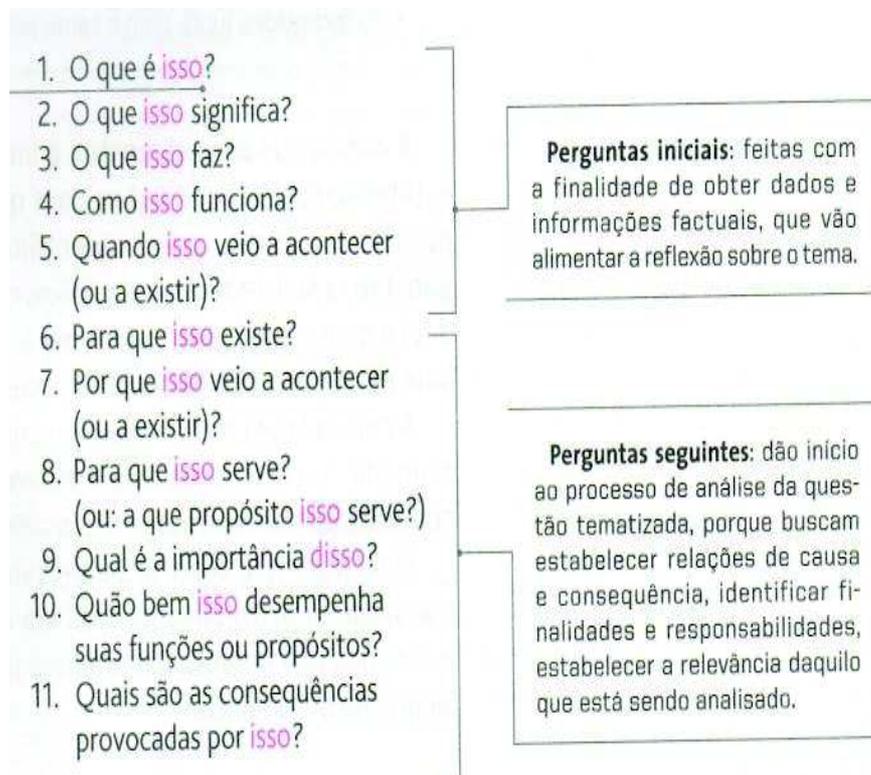
4.2.3 Formular as perguntas que orientarão a análise do tema proposto

Associado a esse objetivo, encontramos alguns direcionamentos que visam ajudar os alunos no momento de obtenção de informações sobre um possível tema sugerido na proposta

de redação do ENEM. Esses mesmos questionamentos poderiam ser usados no planejamento da proposta mencionada no tópico anterior.

Abaurre, Abaurre e Pontara (2013) lembram que os temas propostos em provas de seleção apresentam um desafio analítico que deve ser enfrentado com método e que a primeira providência que deve ser tomada, para a realização de uma análise, é a busca de informações sobre o que desejamos analisar. Estas, por sua vez, são levantadas por meio de algumas indagações. Observemos, na figura 13, os questionamentos que foram sugeridos.

Figura 13 – Questões que orientam a análise



Fonte: ABAURRE, ABAURRE E PONTARA, 2013, p. 381

Segundo os autores supracitados, as perguntas apresentadas tem a finalidade de produzir um conjunto de dados e, também, de dar início ao processo analítico.

Ao analisar as questões, percebemos que o pronome “isso” é utilizado em todas elas e a sugestão é que esse pronome seja substituído pela identificação daquilo que se pretende

analisar. Por exemplo, se o tema for “redes sociais”, o aluno deverá perguntar “o que é rede social”, “o que rede social significa” e assim por diante. São onze perguntas que orientarão a análise, sendo que as primeiras perguntas têm “a finalidade de obter dados e informações factuais”, que promovem a consideração do tema. As demais perguntas, por sua vez, “dão início ao processo de análise da questão tematizada, porque buscam estabelecer relações de causa e consequência, identificar finalidades e responsabilidades, além de estabelecer uma relevância daquilo que está sendo analisado”.

No entanto, ao observar as questões, inferimos que elas, embora possam contribuir na reflexão sobre a temática, parece engessar o gênero, uma vez que lembram uma fórmula, já que, independentemente do tema abordado, os alunos teriam sempre que fazer as mesmas indagações, seguindo a mesma ordem. Tal mecanismo pode comprometer o desenvolvimento da criticidade do aluno que, a depender do tema, poderia muito bem suscitar outros questionamentos. Ademais, vai contra a natureza dos gêneros textuais, que, como vimos na fundamentação teórica, são dinâmicos, situados, históricos e plásticos (MARCUSCHI, 2008).

Assim, percebemos que há uma incoerência entre o objetivo proposto e o que é feito no capítulo, pois, se a intenção é que os alunos formulem as perguntas que orientarão à sua respectiva análise, não faz sentido determinar, dentro de uma ordem pré-estabelecida, tais questionamentos, ou seja, não é oferecida aos alunos uma atividade que permitisse que eles mesmos formulassem as perguntas.

4.2.4 Selecionar e organizar informações e argumentos para elaborar um projeto de texto dissertativo- argumentativo

Vimos que, na descrição do objetivo anterior, trabalhou-se com a organização das informações, que podem ser levantadas pelas questões apresentadas na figura 13. No entanto, no capítulo em análise, não se trabalha com os argumentos. No momento de elaboração do projeto de texto, questiona-se o aluno acerca de qual ponto de vista ele pretende defender, para isso, sugere-se que os alunos identifiquem, na coletânea de textos indicados, argumentos que possam sustentar o seu ponto de vista, introduzindo-os na tessitura textual e atentando para a ordem que são apresentados. Logo, são feitas apenas rápidas menções, pois, o assunto não é explorado.

Vale ressaltar que, no capítulo anterior (no caso, o capítulo 21), os autores do LD (2013), na seção “Tipos de Argumentos”, conceituam brevemente o que são argumentos e apresentam dois tipos: o argumento por raciocínio lógico e o argumento por citação.

De acordo com eles, argumentos “são as “provas” apresentadas para demonstrar que o que se pretende defender corresponde à verdade ou é o resultado de um processo analítico fundamentado na razão” (IDEM, p. 376). No tocante aos tipos de argumentos, conceituam o argumento por raciocínio lógico como aquele que “busca demonstrar, por meio da criação de nexos causais (relações de causas e efeitos) que a conclusão a que chegou é necessária, e não fruto de uma interpretação pessoal facilmente contestável”, e o argumento por citação (ou de autoridade), como sendo aquele que “recorre à “autoridade” de outra pessoa, geralmente um autor consagrado (...) com o intuito de “emprestar” ao texto a confiabilidade de que goza o autor citado (IDEM, 377 - 378, grifos do autor). Os referidos tipos são explorados por meio do estudo do texto “Exclusão social, o que é isso?”.

Com base no que foi dito, percebe-se que a abordagem dos argumentos, bem como dos seus tipos, é artificial, vaga. Tal fato reforça a posição de Driver, Newton e Osborne (2000), que afirmam que as práticas pedagógicas em sala de aula dão pouca oportunidade para os alunos desenvolverem suas habilidades na construção de argumentos.

Sabe-se que são vários os tipos de argumentos que podem ser utilizados na produção de um texto, a exemplo dos que foram mencionados por Bichibichi (2008) e expostos na fundamentação teórica. Por isso, cabe ao professor, além de expô-los, “mostrar de que maneira cada tipo de argumento funciona como recurso para tornar a sustentação da tese defendida mais eficiente, caso contrário, o efeito será inverso”, isto é, além da apresentação dos tipos de argumentos, espera-se que o professor mostre em que situações eles são melhores empregados, a fim de que os alunos se sintam seguros quando surgir uma boa oportunidade para usá-los (CORTE, 2012, p. 34, 36).

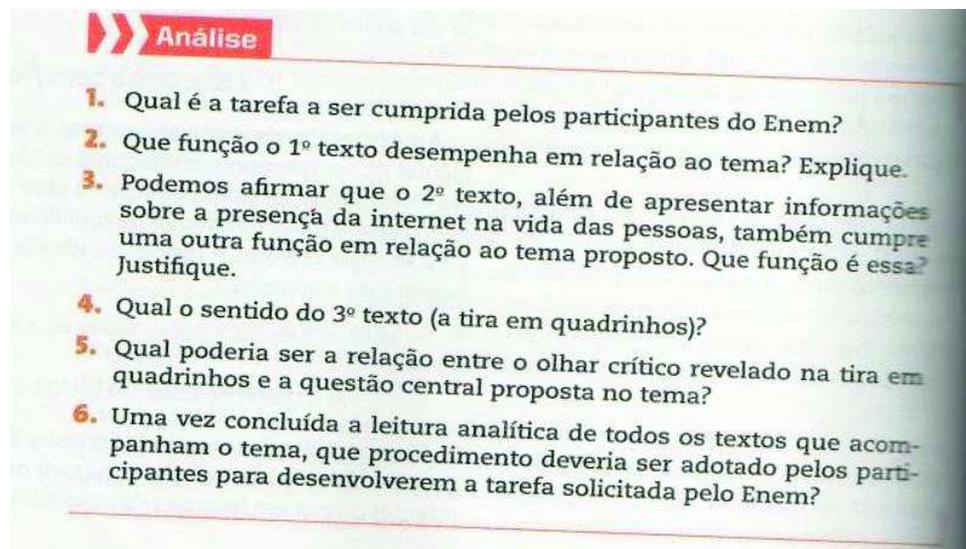
Logo, inferimos que o tratamento dado aos argumentos no livro deixou muito a desejar, pois, além de não contemplar em que situações devem ser utilizados, não ajuda no desenvolvimento das competências argumentativas dos alunos que, possivelmente, por terem contato com apenas dois tipos, usarão, em suas produções, apenas os tipos que conhecem.

4.3 Análise dos aspectos presentes na abordagem do gênero dissertativo-argumentativo

Atentando para as seções de atividades, podemos observar que, em ambos os capítulos, as questões se baseiam nos textos introdutórios destes e se pautam em suas respectivas interpretações. Percebe-se que a questão estrutural, embora não seja a única preocupação apresentada nas perguntas, ainda é a mais forte. As questões vão levantando discussões acerca de cada parágrafo, levando o aluno a refletir sobre as informações que constituíram o texto, ao mesmo tempo em que detalham a estrutura. Se retomarmos os objetivos elencados no início dos capítulos, perceberemos que a forma como as atividades foram pensadas não contempla os objetivos propostos. As atividades não apresentam contribuições pertinentes ao desenvolvimento das competências argumentativas do aluno.

O que se percebe, no entanto, é que as atividades, embora façam referência aos aspectos elencados como objetivos a serem alcançados, da forma como são postas, não oferece ao aluno condições necessárias para alcançá-los.

Figura 14 - Exercícios da seção Análise



Fonte: ABAURRE, ABAURRE E PONTARA, 2013, p, 380

Após apresentar aspectos referentes à estrutura, contexto de circulação, perfil do leitor e linguagem, o livro dá espaço para a produção do texto e divide esse momento em três partes. Primeiro, temos a “Pesquisa e análise de dados”, no qual é apresentado o tema da produção e alguns textos de apoio que permitirão a reflexão sobre esse tema. A apresentação desses

textos assemelha-se a proposta de redação do ENEM, na qual também são disponibilizados aos alunos textos motivadores.

Para Silva (2015, p.13) os textos motivadores “funcionam como ponto de referência para a reflexão que antecede o momento da escrita, podendo direcionar a tomada de decisão dos argumentos e pontos de discussão a serem elencados ao longo da redação”. Com isso, entendemos que a leitura dos textos motivadores se apresenta como uma forte ferramenta de direcionamento para o tema a ser discutido no texto e, por essa razão, faz-se importante trazê-los no momento da produção.

Em seguida, temos a “Elaboração”, onde são postas informações acerca da forma como os alunos deverão conduzir a produção. Sugere-se que o aluno faça uso das informações dos textos disponibilizados para sustentar a defesa de seu ponto de vista; ressalta-se a importância de se fazer um esquema do encaminhamento analítico que pretendem seguir, do aspecto formal do texto e da criação de um título, que sintetize para o leitor o tema abordado e o foco da análise que foi desenvolvida.

E, por fim, a proposta de reescrita, sobre a qual teceremos algumas considerações. De acordo com a proposta do livro, os alunos deverão trocar os textos entre si, para que façam observações no texto do outro. Posteriormente, cada aluno deverá ler as observações apresentadas pelo colega e reescrever o seu texto.

A reescrita do texto é uma prática extremamente necessária, nas palavras de Rocha (2003, p.05), pois, durante a primeira produção de um texto, os alunos ficam centrados em questões como: o que dizer, como dizer, que palavras usar. Já na segunda versão, o estudante tem aumentadas as possibilidades de dizer mais, dizer de outro jeito, analisar ou corrigir o que foi dito, tencionando aumentar sua eficácia linguística escrita.

Ao analisar a proposta de reescrita, vemos que o professor não é citado, ou seja, não sabemos que função ele vai desempenhar nesse momento e sabemos que ele se constitui como sujeito de grande importância para essa prática. Com a ajuda do professor, o aluno aprende a analisar se ideias e recursos utilizados foram eficazes e de que forma o material pode ser melhorado (GURGEL, 2015, p. 15).

Com respeito à forma de avaliar os textos dos alunos, as quais não foram tratadas nos capítulos analisados, Bazarim (2009, p. 03) lembra que:

O docente pode lançar mão de diferentes instrumentos para fazer as intervenções nas produções dos alunos em qualquer nível de ensino, tais como: bilhetes orientadores, listas de controle e etc. Esses instrumentos serão mais ou menos eficientes dependendo do tipo de articulação entre eles e as práticas desenvolvidas em sala de aula.

Ainda de acordo com Bazarim (2009), se a intervenção no texto do aluno ocorrer dessa forma, amplia-se a concepção de correção de textos, conhecida, tradicionalmente, como sendo uma atividade isolada por meio da qual o professor apenas marca os “erros” cometidos pelos alunos. Esse momento passará a ser concebido como uma atividade sistematizada que utiliza diversos instrumentos que podem contribuir para a melhora na produção textual.

Dessa forma, inferimos que a proposta de reescrita posta no livro seria aceitável se houvesse uma progressão na atividade, se, ao pegar o texto com as observações do colega, o aluno tivesse tempo para reescrevê-lo e depois entregá-lo ao professor. Este, por sua vez, faria mais uma revisão e devolveria ao aluno. Só depois disso, se entregaria a “versão final” para ser avaliada.

4.4 Reflexão acerca da abordagem do gênero dissertativo-argumentativo com base nos documentos oficiais

O objetivo desse tópico é analisar se a abordagem dos gêneros textuais argumentativos apresentada pelo livro didático de Língua Portuguesa, explorado nas páginas anteriores, contempla as recomendações dos documentos oficiais, já que sabemos que o trabalho escolar que visa direcionar o ensino de língua deve se orientar pelo o que está posto nesses documentos.

De acordo com os PCNEM (2000, p.11), o desenvolvimento da competência linguística do ensino médio que, como vimos, deve ser o objetivo das aulas de Língua Portuguesa, pauta-se no “saber utilizar a língua, em situações subjetivas e/ou objetivas”. O “saber utilizar a língua”, ainda de acordo com o documento, pode ser possibilitado através do trabalho com os gêneros textuais, cujo conhecimento e domínio são exigências que vão além da escola. O trabalho pedagógico com gêneros textuais deve possibilitar ao aluno um maior desempenho no processo de leitura, produção textual e, conseqüentemente, um maior domínio da linguagem em diversas situações de comunicação. Quanto a isso, os PCNEM (2000, p. 25) lembram que:

(...) nas inúmeras situações sociais do exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola – a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões – os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros.

Assim sendo, faz-se necessário que os alunos compreendam que escrever bem vai além do domínio da norma padrão, que não pode ser desconsiderada, pois implica a mobilização de diversos outros aspectos que conferem qualidade ao texto. No trabalho com os gêneros, os alunos devem compreender que a escrita adequada a um determinado gênero depende do conhecimento das características do mesmo.

A utilização dos gêneros textuais no ensino de língua materna não deve assumir uma forma estruturalista, rígida, pois dessa maneira o trabalho com os gêneros acaba descontextualizado das práticas sociais e não alcança êxito no aprendizado (PCNEM, 2000).

Agora, atentamos para a abordagem destinada ao gênero textual dissertativo-argumentativo no livro analisado “Português: contexto, interlocução e sentido”. Como já vimos e apresentamos nos tópicos anteriores, Abaurre, Abaurre e Pontara (2013) estabelecem objetivos a serem alcançados e desenvolvem a abordagem visando contemplá-los. Concordamos, em virtude do que foi feito, de que o trabalho realizado se afasta da forma estruturalista, mencionada nos PCNEM (2000), que acaba retirando a função social do gênero, uma vez que, na abordagem realizada no livro, os alunos têm o contato com o contexto de circulação, o perfil do interlocutor, a linguagem, a finalidade, entre outros aspectos, que propiciam ao discente a compreensão da funcionalidade do gênero.

Após analisar os capítulos destinados ao trabalho com o texto dissertativo-argumentativo, pode-se afirmar que a abordagem realizada deu ênfase as atividades de leitura, como mostrou a figura 10, em que foi sugerida, aos alunos, a organização de um projeto de texto por meio de alguns procedimentos. Estes se baseavam na leitura e, conseqüentemente, na interpretação da temática e do conjunto de informações presentes nos textos disponibilizados ao longo do capítulo.

A abordagem realizada enfatizou também as atividades de escrita. De acordo com o que foi exposto, a produção textual escrita era o objetivo central dos capítulos. Dessa maneira, concordamos que o tratamento oferecido pelo livro amplia a competência do aluno com relação à produção escrita e a leitura, uma vez que os capítulos utilizaram vários meios, a exemplo da elaboração de um projeto de texto, questões para orientar a análise da temática,

textos motivadores, entre outros, a fim de conduzir o estudante a realizar leituras reflexivas, que contribuíssem para o processo de escrita do texto.

Outro documento que apresenta orientações para a educação básica, mas precisamente, para o Ensino Médio, são os Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio - PCN + (2002). Neste, encontramos algumas concepções quanto ao trabalho com os gêneros, por exemplo: “o texto verbal pode assumir diferentes feições, conforme a abordagem temática, a estrutura composicional, os traços estilísticos do autor – conjunto que constitui o conceito de gênero textual” (BRASIL, 2002, p. 20). Ao longo do documento, identificamos um enfoque para os gêneros como objeto de ensino, quando se diz que, “como os textos ganham materialidade por meio dos gêneros, parece útil propor que os alunos do ensino médio dominem certos procedimentos relativos às características de gêneros específicos.” (BRASIL, 2002, p. 78).

O texto dissertativo-argumentativo, assim como qualquer gênero textual, possui características específicas que precisam ser compreendidas pelo aluno do ensino médio por ser solicitado nas provas de redações do ENEM e dos vestibulares da maioria das universidades do nosso país, entre outras razões.

A partir do pressuposto de que o texto pode ser uma unidade de ensino, o PCN + (2002, p. 60) sugere abordá-lo a partir de dois pontos de vista:

- Considerando os diversos aspectos implicados em sua estruturação, a partir das escolhas feitas pelo autor entre as possibilidades oferecidas pela língua.
- Na relação intertextual, levando em conta o diálogo com outros textos e a própria contextualização.

Os autores do LD (2013) realizam a abordagem do gênero, tal qual é sugerida pelo documento acima referido, haja vista que fazem referência aos recursos linguísticos, aos momentos que estruturam o texto e ao uso dos argumentos. Realiza-se, também, o diálogo intertextual, já que o aluno deve utilizar-se dos textos de apoio disponibilizados para construir o seu próprio.

O documento sugere ainda que o professor de Língua Portuguesa deve propor situações que incentivem a produção de textos orais e escritos nas quais se considerem: “um público ouvinte ou um leitor específico; a situação de produção em que se encontram os interlocutores; as intencionalidades dos produtores”. Esses aspectos, como já citamos, foram explorados quando, no LD, se apresentam os prováveis leitores específicos do texto

dissertativo-argumentativo e as intencionalidades dos produtores. Não obstante, também é sugerido que os alunos pensem em um leitor de perfil universal e não é dada nenhuma orientação com respeito a esse ponto. Concordamos que tais orientações podem dificultar que os alunos considerem a presença de um leitor real para o seu texto, ocasionando a artificialidade da produção.

Os PCN + (2002, p. 61) afirmam que, embora a figura do professor seja essencial para a construção de conhecimento do aluno, não se pode tomar o aluno como um receptor passivo dos conhecimentos ministrados pelo docente.

Na interação que estabelece com o assunto, o professor e os colegas, o aluno deve tornar-se sujeito da própria aprendizagem, revelando autonomia para lidar com a construção do conhecimento. Um exemplo de situação que pode ativar o protagonismo: na produção de um texto opinativo que aborde uma situação-problema, é desejável que o aluno elabore propostas articuladas e pertinentes à sua visão da questão, bem como argumentos que sustentem seu ponto de vista (competência V do Enem).

Tal aspecto, é explorado no trabalho com o texto dissertativo- argumentativo, pois este oferece ao aluno condições para que ele desenvolva o seu pensamento crítico, compreenda a temática em questão, reflita sobre ela, apoiando-se em outros textos e, assim, consiga optar por um caminho a defender, ou seja, a tese, fazendo uso de argumentos que embasem e sustentem o seu ponto de vista. Sendo assim, contribui para que o aluno construa a sua autonomia, deixando de ser mero repetidor das informações passadas pelo professor.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (2008) também fazem menção ao trabalho com diferentes gêneros e defendem que é necessário levar para a sala de aula textos que circulam na sociedade, considerando que é na compreensão e na produção de textos que o aluno, enquanto sujeito, estabelece uma relação íntima com a leitura (e, por extensão, com a escrita), falando de si mesmo e do mundo que o rodeia.

Apresentamos até aqui alguns recursos abordados no estudo do gênero dissertativo-argumentativo, relacionando-os com as orientações dos documentos destinados ao Ensino Médio. Agora, trataremos do momento da reescrita do texto que é sugerida no livro. Segundo as indicações dos autores (2013), os textos deveriam ser trocados entre os próprios alunos, que corrigiriam os textos um dos outros.

Sabe-se que além da elaboração de texto, o processo de reescrita passou a ser visto como uma prática tão importante quanto à própria produção. Dessa forma, fomos verificar o que os documentos oficiais dizem sobre essa prática.

[...] compreendemos aqui a atividade de reescrita como uma forma de reflexão sobre a língua que, por sua vez, se enquadra no contexto de um processo maior, o processo de revisão: Chama-se revisão de texto o conjunto de procedimentos por meio dos quais um texto é trabalhado até o ponto em que se decide que está, para o momento, suficientemente bem escrito. Pressupõe a existência de rascunhos sobre os quais se trabalha, produzindo alterações que afetam tanto o conteúdo como a forma do texto. (PCN, 1997, p. 80).

As OCEM (BRASIL, 2008), igualmente, apontam para um trabalho que toma à escrita como uma atividade processual-discursiva, em que a revisão e a reescrita exercem papel fundamental para o aprimoramento do texto e para desenvolvimento da habilidade de escrita do aluno. Sugerem, ainda, que as atividades de reflexão sobre os textos produzidos pelos próprios alunos podem envolver a revisão e reescrita com o objetivo de torná-los (mais) adequados ao quadro previsto para seu funcionamento.

Quanto à proposta de reescrita do texto, verificou-se que a forma como a atividade é elaborada não oportuniza ao autor do texto fazer considerações a respeito do mesmo, o que chamaríamos de autocorreção. Isso porque a tarefa é delegada apenas aos colegas. Outro aspecto que não fica claro é como o professor deve se comportar diante dessa atividade. Ao que parece, a reescrita não faz parte do trabalho do professor, que ficará responsável (como de costume) pela correção, que envolve apenas o apontamento dos “erros” que ainda permanecem na visão final do texto.

Observou-se, portanto, que os documentos oficiais destinados ao Ensino Médio (PCNEM, 2000; PCN +, 2002 e OCEM, 2008), embora não apresentem orientações específicas para o trabalho com os gêneros textuais argumentativos, trazem considerações gerais que descrevem como deve ser o trabalho com o gênero textual em sala de aula. Por meio dessas considerações, concluímos que o trabalho proposto por Abaurre, Abaurre e Pontara (2013), embora contemple alguns aspectos em detrimento de outros, se aproxima bastante das recomendações dos documentos supracitados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito geral desse estudo foi refletir acerca do tratamento dado aos gêneros argumentativos no livro didático de Língua Portuguesa, mas precisamente, do gênero textual dissertativo-argumentativo, enquanto objeto de ensino. Para tal, escolhemos analisar o terceiro volume da coleção “Português: contexto, interlocução e sentido” (ABAURRE, ABAURRE, PONTARA, 2013). Posto isso, buscamos, dentre outras finalidades, verificar a forma como o gênero supracitado é trabalhado no livro didático aludido. Para tanto, trilhamos o seguinte caminho: partimos dos objetivos postos na abertura dos dois capítulos que tratavam do texto dissertativo-argumentativo a fim de verificar se eles são contemplados por meio da abordagem desenvolvida ao longo dos mesmos. Ademais, buscamos verificar se esta atende as recomendações dos documentos oficiais PCNEM, 2000, PCN +, 2002, OCEM, 2008.

Os resultados decorrentes da análise realizada revelam que o livro apresenta uma abordagem do gênero em questão, de maneira contextualizada, se afastando da forma tradicional que ainda estamos acostumados a ver nas aulas de Língua Portuguesa. Trabalha-se com aspectos pertinentes a produção do gênero, como, por exemplo, o contexto de circulação, a linguagem, o perfil dos interlocutores, entre outros. Isso nos fez identificar uma abordagem didática que permite ao estudante se apropriar das principais características do gênero, refletir acerca de suas condições de produção e de circulação, além de oportunizar uma melhor compreensão dos aspectos sócio-discursivos do gênero.

Percebe-se, ainda, que o trabalho comunga com algumas recomendações dos documentos oficiais pelo fato de, entre outras razões, explorar o gênero com vistas à preparação dos alunos para a realização da prova de redação do ENEM, o que não deixa de ser uma situação real e social de produção de texto.

Todavia, ficou perceptível, em certos momentos de nossa análise, que a abordagem de alguns recursos, a saber, os argumentos, os articuladores, a inserção das vozes, entre outros, de suma importância para a tessitura do texto dissertativo-argumentativo, deixaram de ser explorados ou foram explorados de forma muito vaga.

Ao saber que o trabalho com os gêneros deve contribuir para a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel social e, ao nos basearmos nos pressupostos teóricos que conduziram esse trabalho, concluímos que o enfoque dado ao gênero dissertativo -

argumentativo no livro analisado se aproxima bastante do que se espera desse trabalho nas aulas de Língua Portuguesa, com ressalva de alguns pontos, expostos na análise, que precisam ser melhorados, a fim de garantir que o aluno compreenda, de forma efetiva, o gênero e a função social que este desempenha, podendo, inclusive, utilizar as habilidades adquiridas para produzir outros gêneros predominantemente argumentativos, que são requeridos em outras situações comunicativas.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. L. **As redações do Enem de 1998 a 2001: o que revelam sobre a competência discursiva.** In: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto de Pesquisas Educacionais. Coordenadoria Geral do exame Nacional do Ensino Médio. Revista do Enem. Ano II, nº 2, 2002.
- ABAURRE, Maria Luiza M; ABAURRE, Maria Bernadete M.; PONTARA, Marcela. **Português: Contexto, Interlocução e Sentido.** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2013.
- ANDRADE, Maria Margarida e HENRIQUES, Antônio. **Redação Prática: planejamento, estruturação e produção de texto.** São Paulo: Atlas, 1992.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação.** 2ª Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____. **Lutar com palavras: coesão e coerência.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- _____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- AQUINO, Z. G. O. O espaço da argumentação no ensino de língua materna. In: SILVA, E. R. (org.) **Texto e ensino.** Taubaté, SP: Cabral, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da Criação Verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 278-326.
- BAZARIM, M. **Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco.** São Carlos: Editora Claraluz, 2009.
- BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros Textuais e Ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- BICHIBICHI, Maria Amélia Santana Lugão. **A argumentação em textos orais e escritos.** 2008. 23 f. TCC (Graduação) - Curso de Letras, Utfpr, Piraquara, 2008.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio – linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília, 2002.
- BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2014: língua portuguesa, ensino médio.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.
- BRESSANIN, Joelma Aparecida. **Prática de Leitura e Produção Textual no Ensino Médio: aperfeiçoando a capacidade de argumentar.** 2006. 161 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Estudos de Linguagem., Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2006.
- BUNZEN JÚNIOR, Clécio dos Santos. **Dinâmicas discursivas na aula de Português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorias.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)

Instituto de Estudos da Linguagem – IEL – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2009.

CHAROLLES, Michel. **Introdução aos problemas de coerência de textos**. São Paulo: Pontes, 1997.

CORTE, Simone Dalla. **Tipos de Argumentos utilizados nos textos dissertativo-argumentativos de pré vestibulandos**. Ideias, Santa Maria, v. 8, n. 4, p.34-38, jun. 2012.

CRUZ, Samelly Xavier da. **Um novo uso para a “antiga” dissertação: caracterização da proposta de redação no Enem, à luz da sociorretórica**. Dissertação de mestrado. UFCG: 2013.

DANTAS, Wallace. Gêneros textuais: teoria e aplicação às aulas de Língua Portuguesa. **Revista Crátilo**, Natal, v. 1, n. 8, p.25-33, ago. 2015.

DEMO, P. **Conhecer e Aprender – Sabedoria dos Limites e Desafios**. Artemed: Porto Alegre, 2000.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernand. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. 278 p. (Tradução e organização: Roxane Rojo; Gláís Sales Cordeiro).

DRIVER, R; NEWTON, P. and OSBORNE, J. Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. **Science Education**, v. 84(3), 2000.

FERREIRA, Helena Maria. **Gêneros textuais e discursivos: guia de estudos** / Helena Maria Ferreira, Mauricéia Silva de Paula Vieira. – Lavras : UFLA, 2013.

FREITAG, Bárbara; COSTA, Wanderly F. da; MOTTA, Valéria R. **O Livro Didático em Questão**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GALVÃO, S. Do percurso sócio-histórico do gênero dissertação. In: **Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações**.Org: OLIVEIRA, M.; KLEIMAN, A. Natal: EDUFRN, 2008.

GARCIA, Júlio César. **Elementos coesivos e articuladores de argumentos**. 2013. TCC (Graduação) - Curso de Letras, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2013.

GURGEL, Thais. **Produção de texto: como ensinar os alunos a escrever de verdade**. 2015. Disponível em: <<http://novaescola.org.br/lingua-portuguesa/fundamentos/escrever-verdade-427139.shtml?page=3>>. Acesso em: 20 maio 2016.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Argumentação e Linguagem**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____; Elias, Vanda Maria. **Ler e Compreender: Os Sentidos Do Texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____; Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBERALI, F. C. **Argumentação em contexto escolar**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

LIMA, P. G. **Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional**. 2001. p. 317f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2001.

MACHADO, Áurea Maria Bezerra. A Importância da Coesão e da Coerência em nossos Textos. In: CNLF, 4., 2013, Rio de Janeiro. **Anais...** . Rio de Janeiro: Unigranrio, 2013. p. 76 - 83.

MARCHIORO, Marina Zvierzikovski. **A análise linguística e o texto dissertativo-argumentativo: um olhar sobre o ensino de língua portuguesa**. Uniletras, Ponta Grossa, v. 1, n. 32, p.9-30, jan. 2010.

MARCHUSCHI, Luiz Antônio. “Gêneros textuais: definição e funcionalidade”. In DIONÍSIO, Â. et al. **Gêneros textuais e ensino**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In DIONÍSIO, Angela Paiva; Machado, Anna Rachel; Bezerra, Maria Auxiliadora. **Gêneros Textuais e Ensino**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MELO, Bárbara Olímpia Ramos de; PEREIRA, Letícia Queiroz. **Gêneros da esfera do argumentar em livros didáticos de língua portuguesa da EJA: desafios a vista**. Letras, Piauí, v. 1, n. 32, p.52-61, jun. 2013.

MEYER, Bernard. **A arte de argumentar**. Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.

NÓBREGA, Adriana Nogueira Accioly; ABREU, Adriana Rodrigues de. Vozes argumentativas e posicionamento autoral na produção escrita escolar. In: Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 8., 2015, Niterói. **Anais...** . Niterói: Puc-rio, 2015. p. 247 - 267.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo o professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

RANGEL, Egon. Livro Didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O Livro Didático de Português**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. Cap. 1. p. 13-20.

ROCHA, G. O papel da revisão na apropriação de habilidades textuais pela criança. In: VAL, M.G.C.; ROCHA, G. (Orgs.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 96-83.

RODRIGUES, Francieli Socoloski. **Apostila De Comunicação Técnica - Português**. Araranguá: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, 2009.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Documento Base De Orientação Pedagógica Administrativa: Educação Básica E Profissional**. Florianópolis: IOESC, 2005.

SANTOS, Vanessa dos Anjos dos. A Importância Do Livro Didático. **Candombá**, Salvador, v. 7, n. 1, p.20-33, dez. 2010.

SANTOS, Aline Renée Benigno dos. As marcas lingüísticas da sequência argumentativa no gênero artigo de opinião. In: XIX SEMINÁRIO DO CELLIP, 19., 2009, Paraná. **Anais**. Cascavel: Unioeste, 2009. p. 10 - 19.

SANTOS, Nelson dos. **O significado do trabalho com o texto dissertativo-argumentativo escrito em sala de aula**. 2014. 128 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2014.

SILVA, Clícia Aparecida; PAULA, Flávia Marques F.. **Vozes do Discurso do Texto Argumentativo: O Discurso Relatado**. 2009. 67 f. TCC (Graduação) - Curso de Letras, Faculdades Integradas Fafibe, Bebedouro, 2009.

SILVA, Cristiane Peres. **O texto dissertativo argumentativo no ensino médio**. Monografia (Especialização) - Curso de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SILVA, Elizabeth Ramos da. (org.). AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira. **O Espaço da Argumentação no Ensino da Língua Materna**. In: Texto & Ensino. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002. p. 69-80.

_____. O desenvolvimento do pensar crítico no ensino da língua materna: um objetivo de natureza transdisciplinar. In: _____. **Texto e ensino**. Taubaté-SP: Cabral Editora, 2002.

SILVA, Bruna Costa. **Os textos motivadores da proposta de redação do ENEM e a produção escrita do candidato: um caminho para a análise**. 2015. 57 f. TCC (Graduação) - Curso de Letras, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SIMÕES, Darcilia; DUTRA, Vânia Lucia R. A iconicidade, a leitura e o projeto do texto. **Linguagem e Ensino**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p.37-63, set. 2004.

SOARES, Magda. Português na Escola: História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (org.) **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, p. 155-177, 2002.

SOUSA, E. G. de. Dissertação: gênero ou tipo textual? In: DIONÍSIO, A. P; BESERRA, N. da S. **Tecendo textos, construindo experiências**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

SOUZA, Maria Dovaneide. A leitura no processo de escrita na fase da alfabetização. **Aems**, Mato Grosso do Sul, v. 2, n. 5, p.1-10, ago. 2010.

TAGLIANI, Dulce Cassol. O Processo de Escolha do Livro Didático de Língua Portuguesa. **Linguagem em (Dis)curso**, Santa Catarina, v. 9, n. 2, p. 303-320, maio 2009. Quadrimestral.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VIDON, Luciano Novaes et al. **Subjetividade e dessubjetivação em textos dissertativo argumentativos: concepções, propostas pedagógicas e práticas de produção de texto**. Letras, Espírito Santos, v. 6, n. 2, p.10-27, jul. 2010.

