

**Universidade Estadual de Campinas**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**  
**Doutorado**

**REGINA PINHEIRO DE OLIVEIRA E SILVA**

**O ensino da argumentação: o enfoque dos livros didáticos de  
Língua Portuguesa no Ensino Fundamental**

**São Paulo**  
**Fevereiro/2010**

**Universidade Estadual de Campinas**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**  
**Doutorado**

**REGINA PINHEIRO DE OLIVEIRA E SILVA**

**O ensino da argumentação: o enfoque dos livros didáticos de  
Língua Portuguesa no Ensino Fundamental**

**Tese apresentada à Banca Examinadora da  
Universidade Estadual de Campinas, como  
exigência para obtenção do título de Doutora em  
Educação, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luci  
Banks Leite.**

**São Paulo  
Fevereiro/2010**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**TESE DE DOUTORADO**

**Título: O ensino da argumentação: o enfoque dos livros didáticos  
de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental**

**Autor: Regina Pinheiro de Oliveira e Silva**  
**Orientador: Luci Banks Leite**

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por  
Regina Pinheiro de Oliveira e Silva e aprovada pela Comissão  
Julgadora.

Data: 23/02/2010

Assinatura:

*Luci Banks Leite*

Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

*Prof. Inês Patrocin*  
*Regina Pinheiro de Oliveira e Silva*  
*Godineus R. J.*  
*amr*

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecária: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

|       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Si38e | <p>Silva, Regina Pinheiro de Oliveira e</p> <p>O ensino da argumentação: o enfoque dos livros didáticos de língua portuguesa no ensino fundamental / Regina Pinheiro de Oliveira e Silva. -- Campinas, SP : [s.n.], 2010.</p> <p>Orientador : Luci Banks Leite</p> <p>Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Argumentação. 2. Escrita. 3. Escolas. 4. Educação. 5. Ensino fundamental. I. Leite, Luci Banks. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p> <p>09-355-BFE</p> |
|-------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

**Título em inglês :** The teaching of argumentation: the focus of textbooks on portuguese language in elementary school

**Keywords :** Argumentation; Writing; Schools; Education; Elementary school

**Área de concentração :** Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

**Titulação :** Doutora em Educação

**Banca examinadora :** Profª. Drª. Luci Banks Leite (Orientadora)  
Profª. Drª. Maria Ines Batista Campos  
Profª. Drª. Cecília Maria Aldigueri Goulart  
Profª. Drª. Roxane Helena Rodrigues Rojo  
Profª. Drª. Ana Luiza Bustamante Smolka  
Profª. Drª. Elizabeth dos Santos Braga  
Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado  
Profª. Drª. Maria Helena Cruz Pistori

**Data da defesa:** 23/02/2010

**Programa de Pós-Graduação :** Educação

**e-mail :** [reginapinheiro27@hotmail.com](mailto:reginapinheiro27@hotmail.com)



## **AGRADECIMENTOS**

À Luci, minha orientadora, pela confiança, carinho, apoio e encorajamento, assim como pela disposição e paciência de, mesmo à distância, acompanhar de perto meu percurso de crescimento pessoal e profissional.

A todos os professores do Programa de Doutorado, por creditarem aos seus alunos a confiança necessária para a realização de seus projetos.

Aos membros dessa banca, Profas. Dras. Roxane Rojo, Maria Inês Campos, Cecília Goulart e Ana Smolka pelos valiosos ensinamentos e contribuições.

Às Profas. Dras. Elizabete Braga, Maria Helena Pistori e ao Prof. Dr. Guilherme Toledo, por aceitarem participar como suplentes na banca de defesa.

A todos os colegas de turma, em especial do GPPL, pelo companheirismo e amizade compartilhadas durante esse anos.

A todos os funcionários, em especial os da secretaria de pós-graduação pela amabilidade e presteza no atendimento das necessidades dos alunos.

À CAPES, pelo apoio recebido sob a forma de bolsa de pesquisa.

A meus pais, Geraldo e Irene, sempre presentes em meu coração, pelo exemplo de luta, perseverança e honestidade, valores que norteiam minha vida.

A todos os meus irmãos, especialmente à Izabel, fonte inspiradora do tema pesquisado, pelo estímulo, acolhimento e afeto em todos os momentos da minha trajetória.

Ao meu filho, Daniel, pela inquestionável certeza de que eu seria capaz de alcançar, com êxito, a realização deste sonho.

À minha filha, Clarissa, pelo inabalável bom humor e alegria que contagiaram e aliviaram meus momentos difíceis.

À minha cara-metade, meu anjo da guarda, Romero, pelo amor, paciência e apoio incondicional em todos os meus projetos de vida.

## RESUMO

O propósito deste estudo foi realizar uma investigação a respeito do tratamento dado aos textos argumentativos no livro didático de Língua Portuguesa (LDP), enquanto objetos de ensino. Exames realizados em diferentes coleções revelam que pouca ênfase vem sendo dada ao ensino, na modalidade escrita dessa forma de discurso, em especial nos anos iniciais de escolaridade. Dentre outras razões que podem ser apontadas para justificar o interesse pelo exame de tais objetos de ensino, especificamente nos livros didáticos, está a importância indiscutivelmente reconhecida da argumentação enquanto prática discursiva que contribui para o processo de desenvolvimento do raciocínio crítico do indivíduo. Outra é o papel destacado que os livros didáticos desempenham nas salas de aula brasileiras. Admitindo, pois, a necessidade da revisão sistemática dos diferentes conteúdos de ensino que fazem parte do programa curricular brasileiro e da carência de investimento e pesquisa sobre argumentação, na modalidade escrita, presume-se que esse estudo possa contribuir para a construção de conhecimentos específicos para essa área. Para realizar a investigação, o foco da análise se concentrou nas atividades e propostas dirigidas ao ensino da produção de textos argumentativos destinados ao segmento compreendido entre o 3º e o 5º ano do Ensino Fundamental. Entre as coleções examinadas, *Projeto Pitangüá – Português* foi a escolhida por apresentar um maior número de propostas de produção escrita cujos gêneros fazem parte do universo da argumentação e por ser uma obra editada no Guia (2010) de referência mais atual. Se comprometendo com a perspectiva de argumentação que a entende como uma atividade crítica promotora do desenvolvimento do pensamento reflexivo, o resultado da análise revelou que a coleção prioriza o gênero *folheto* e a esfera *publicitária* ao propor o ensino da produção escrita argumentativa. No que se refere ao quantitativo de propostas destinadas a cada ano de escolaridade, o 5º ano aparece com o número privilegiado (10) em relação aos dois anos anteriores (4 para cada período correspondente ao 3º e 4º anos). O mecanismo adotado pela coleção para determinar quais aspectos da argumentação serão explorados na produção escrita parece depender da escolha do gênero a ser tomado como objeto de estudo. Partindo, aparentemente, da perspectiva de que determinados gêneros são, mais que outros, dotados de características que favorecem a exploração e o desenvolvimento da capacidade crítica, a coleção investe mais no ensino dos objetos não favorecidos. Quanto ao modo de abordá-los, a análise revelou que a ênfase nos aspectos linguístico-textuais dos gêneros, em detrimento dos aspectos discursivos, dificulta o estabelecimento efetivo do processo de aprendizagem e competência da escrita argumentativa dos aprendizes. Essa realçada importância dada à forma composicional dos gêneros, bem como às técnicas argumentativas, em especial as estratégias linguísticas, permitiu também fortalecer a idéia de que a concepção de argumentação adotada pela coleção estabelece laços de aproximação com os modelos teóricos apresentados por Stephen Toulmin e Chain Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca.

Palavras-chave: argumentação, escrita argumentativa, livro didático, ensino fundamental, escola.

## ABSTRACT

The purpose of this study was a investigation on the treatment of argumentative writings in the Portuguese Language Textbooks (LDP), as objects of teaching. Investigations carried out in different collections show that little emphasis has been given to education, in the written form of this type of discourse, especially in the early years of schooling. Among other reasons that could be identified to justify the interest in the examination of such objects of education, specifically in textbooks, there is the importance undoubtedly recognized of argumentation as a discursive practice which contributes to the development of critical thinking skills of the individual. Another is the prominent role that textbooks play in the Brazilian classrooms. Assuming, therefore, the need for systematic review of different learning content that are part of the Brazilian curriculum and the lack of investment and research on argumentation in written form, it is assumed that this study will contribute to build specific expertise to this area. To conduct the investigation, the focus of the analysis was on the activities and proposals to the teaching of argumentative text production for the segment between the 3rd and 5th year of elementary school. Among the collections examined, *Project Pitangüá - Portuguese* was chosen for the large number of proposals on writing production, which genres are part of the argumentation universe and because it was edited in the 2010 Guide, a current reference. Committing to the perspective of arguing meant as a critical activity which promotes the development of reflective thought, the result of the analysis revealed that the collection emphasizes the *flysheet* genre and the *advertising* sphere which proposes the teaching in argumentative writing. As regards to the quantitative proposals for each school year, the 5th year appears with a privileged number (10) related to the two previous years (4 relative for each period of the 3rd and 4th years). The mechanism adopted by the collection to determine which aspects of the argument will be explored in the writing seems to depend on the choice about the genre that should be taken as an object of study. Starting, apparently, from the perspective that certain genres are, more than others, gifted with characteristics that favor exploration and development of critical capacity, the collection invests more in educating with not so favored objects. As the way of approaching them, the analysis revealed that the emphasis on the genres linguistic and textual aspects, in detriment of discursive aspects, difficulties the effective establishment of the learning process and proficiency of apprentices argumentative writing. This enhanced emphasis on compositional form of the genres and argumentation techniques, in particular linguistic strategies, it has also strengthened the idea that the development of reasoning adopted by the collection establishes approximation ties with the theoretical models presented by Stephen Toulmin and Chain Perelman and Lucie Olbrechts-Tyteca.

**Keywords:** Argumentation, argumentative writing, textbook, basic education, school.

## LISTA DE QUADROS

|                                                                                                                              |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 1 - Excerto da Base de Produção de Textos Escritos que compõem as coletâneas dos títulos de 1ª a 4ª série – PNLD 2007 | 70  |
| Quadro 2 - Coleção Pitangua – Português. Volumes do 3º ao 5º ano                                                             | 73  |
| Quadro 3 - 1ª Proposta – 3º ano                                                                                              | 88  |
| Quadro 4 - 2ª Proposta – 3º ano                                                                                              | 93  |
| Quadro 5 - 3ª Proposta – 3º ano                                                                                              | 95  |
| Quadro 6 - 4ª Proposta – 3º ano                                                                                              | 99  |
| Quadro 7 - 5ª Proposta – 4º ano                                                                                              | 101 |
| Quadro 8 - 6ª Proposta – 4º ano                                                                                              | 103 |
| Quadro 9 - 7ª Proposta – 4º ano                                                                                              | 106 |
| Quadro 10 - 8ª Proposta – 4º ano                                                                                             | 108 |
| Quadro 11 - 9ª Proposta – 5º ano                                                                                             | 110 |
| Quadro 12 - 10ª Proposta – 5º ano                                                                                            | 113 |
| Quadro 13 - 11ª Proposta – 5º ano                                                                                            | 116 |
| Quadro 14 - 12ª Proposta – 5º ano                                                                                            | 118 |
| Quadro 15 - 13ª Proposta – 5º ano                                                                                            | 120 |
| Quadro 16 - 14ª Proposta – 5º ano                                                                                            | 123 |
| Quadro 17 - 15ª Proposta – 5º ano                                                                                            | 125 |
| Quadro 18 - 16ª Proposta – 5º ano                                                                                            | 127 |
| Quadro 19 - 17ª Proposta – 5º ano                                                                                            | 129 |
| Quadro 20 - 18ª Proposta – 5º ano                                                                                            | 131 |
| Quadro 21 - Discriminação das propostas relativas à categoria 1                                                              | 140 |
| Quadro 22 - Propostas efetivamente nomeadas pela coleção de texto argumentativo                                              | 141 |

## **LISTA DE GRÁFICOS**

|                                                                           |    |
|---------------------------------------------------------------------------|----|
| Gráfico 1 - Propostas de produção escrita                                 | 81 |
| Gráfico 2 - Relação entre propostas da coleção e propostas argumentativas | 82 |
| Gráfico 3 - Produção argumentativa – distribuição percentual              | 83 |
| Gráfico 4 - Propostas de produção argumentativa                           | 84 |

## **LISTA DE TABELAS**

|                                                                                                                     |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabela 1 - Propostas de produção escritas oferecidas pela coleção                                                   | 81 |
| Tabela 2 - Propostas de produção escrita oferecidas pela coleção x propostas escritas exclusivamente argumentativas | 82 |
| Tabela 3 – Distribuição quantitativa dos elementos considerados no Quadro 4                                         | 83 |
| Tabela 4 - Propostas de produção escrita argumentativas oferecidas pela coleção                                     | 84 |
| Tabela 5 - Gêneros argumentativos explorados por ano de ensino                                                      | 85 |
| Tabela 6 - Esferas de circulação social explorados por ano de ensino                                                | 86 |

## SUMÁRIO

|                                                                |     |
|----------------------------------------------------------------|-----|
| <b>INTRODUÇÃO</b>                                              | 1   |
| Por que textos argumentativos?                                 | 1   |
| Buscando caminhos                                              | 3   |
| Escolha do objeto de estudo, proposição de questões e objetivo | 5   |
| <b>Capítulo 1 - Livro didático de Língua Portuguesa</b>        | 10  |
| 1.1 Trajetória do ensino de Língua Portuguesa no Brasil        | 10  |
| 1.2. Breve síntese                                             | 25  |
| <b>Capítulo 2 – Linguagem e ensino</b>                         | 28  |
| 2.1. Perspectiva de Bakhtin sobre a linguagem                  | 28  |
| 2.2. Gêneros: uma proposta de didatização                      | 32  |
| <b>Capítulo 3 - Argumentação</b>                               | 37  |
| 3.1. Análise de diferentes concepções de argumentação          | 37  |
| 3.2. Argumentação nas modalidades oral e escrita               | 53  |
| <b>Capítulo 4 - Metodologia de Pesquisa</b>                    | 59  |
| 4.1 Perspectivas adotadas                                      | 59  |
| 4.2 Motivação e questões de pesquisa                           | 62  |
| 4.3 O objeto de análise                                        | 63  |
| 4.4 Justificativa da escolha do segmento de ensino             | 63  |
| 4.5 Critérios adotados para a escolha da coleção de LDP        | 64  |
| 4.6 Refinando a constituição e descrição do <i>corpus</i>      | 71  |
| <b>Capítulo 5 – Análise da coleção</b>                         | 75  |
| 5.1 Perfil da coleção - Projeto Pitangua – Português           | 75  |
| 5.2 Questões de pesquisa                                       | 81  |
| 5.3 Discussão                                                  | 132 |
| <b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>                                 | 144 |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>                              | 150 |
| <b>BIBLIOGRAFIA CONSULTADA</b>                                 | 156 |
| <b>ANEXOS</b>                                                  | 160 |
| 3º ano                                                         | 161 |
| 4º ano                                                         | 175 |
| 5º ano                                                         | 186 |

## **INTRODUÇÃO**

O presente estudo tem por objetivo investigar o tratamento dado aos textos argumentativos no livro didático de Língua Portuguesa (doravante, LDP), enquanto objetos de ensino. No Brasil, embora os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil / PCN, 1997) orientem para a necessidade de se incluir nas práticas didáticas situações que envolvam a leitura, discussão, reflexão, análise e produção desses textos, o que se observa nas ações correntes de sala de aula é uma ênfase mínima no trato desses objetos de conhecimento. O ensino mais sistemático, em especial, na modalidade escrita, dos textos argumentativos nas aulas de Língua Portuguesa, é, em geral, introduzido tardiamente, se observarmos as coleções didáticas que subsidiam o trabalho de muitos professores.

A pesquisa se insere, portanto, na intersecção da Linguística Aplicada, da Pedagogia e da Psicologia. O próprio objeto tomado para estudo já justificaria a inclusão de tais disciplinas. Enquanto manifestação da língua presente nas mais variadas situações do cotidiano dos indivíduos, algumas correntes da Linguística podem oferecer, em conjunto com a Pedagogia, elementos que fundamentem as práticas de ensino. No âmbito da Psicologia, a argumentação, enquanto fenômeno cognitivo, vem sendo investigada sob diferentes perspectivas. No ambiente educacional, por exemplo, a busca pelo entendimento da natureza dos obstáculos que os indivíduos encontram no manejo dos processos e operações específicas para a produção da escrita argumentativa faz parte do programa de estudo tomado por diferentes pesquisadores (GOLDER, 1992; GOLDER e COIRIER, 1994; AKIGUET e PIOLAT, 1996; BERNARDI e ANTOLINI, 1996; FEILKE, 1996; ROUSSEY e GOMBERT, 1996; LEITÃO, 2002). Acreditando que uma investigação voltada para a compreensão das perspectivas e modos de tratamento dados à argumentação seja relevante para a escola brasileira, espera-se que o diálogo interdisciplinar entre essas áreas de conhecimento possa contribuir para o enriquecimento de ferramentas educacionais, dada a carência de trabalhos empreendidos nessa direção.

### **Por que textos argumentativos?**

A escolha do texto argumentativo como objeto de estudo e de investimento a ser requerido nos meios escolares pode ser justificado a partir de diferentes perspectivas. No plano



pessoal, a motivação pelo estudo da argumentação se fez presente no contato com alunos universitários. Ainda que a experiência de 16 anos anteriormente acumulada com alunos de outras faixas etárias/escolares (pré-escolar, jovens e adultos e Ensino Fundamental) tenha proporcionado uma rica vivência, não foi nesse momento que a argumentação, em especial na modalidade escrita, apareceu como alvo de interesse. O fato de estes alunos estarem situados num momento de formação escolar cujas dificuldades seriam, em princípio, melhor aceitas ou pelo menos reconhecidas como fazendo parte do processo de aquisição e desenvolvimento da proficiência escrita foi, provavelmente, o motivo pelo qual a atividade de argumentação escrita não tenha despertado a atenção. No meio universitário, entretanto, ficou evidente a necessidade de se rever, dentre as inúmeras variáveis, aquelas que pudessem estar contribuindo para a baixa qualidade nas produções escritas especialmente aquelas que exigiam a elaboração de um pensamento reflexivo. A hipótese imediata parecia estar relacionada ao pouco domínio dos usos formais da língua, enquanto sistema formal. A explicação, todavia, parecia extremamente simplista. Posicionamentos confusos, sem clareza e sem relação coerente com o tema em estudo, eram frequentes, e apontavam outras lacunas. Qual a origem de tais dificuldades? Em que momento elas se instalaram? Como ajudá-los?

Se a experiência em sala de aula no meio universitário motivou a reflexão mais aprofundada das questões envolvidas no processo de produção da escrita argumentativa, o trabalho desenvolvido no mestrado (Pinheiro, 2000) oportunizou um maior contato com os estudos da argumentação. Buscando investigar em que medida a reflexão sobre a “estrutura argumentativa” exerceria um impacto sobre os elementos que crianças (2ª e 5ª séries do Ensino Fundamental) e jovens adultos (universitários) incorporariam a seus textos, a pesquisa revelou, entre outros dados, que: (1) ponto de vista e justificativa foram os elementos considerados indispensáveis a uma escrita argumentativa; (2) a antecipação de contra-argumentos foi vista como relevante para a consecução do objetivo persuasivo do texto apenas quando eram rebatidos e; (3) a reflexão sobre elementos da “estrutura argumentativa” nem sempre correspondeu à inclusão destes nos textos produzidos. Tal inclusão dependeu primordialmente da avaliação dos elementos que mais contribuiriam para a consecução da finalidade persuasiva do texto.

## Buscando caminhos

No percurso em direção ao permanente interesse em melhor compreender o fenômeno argumentativo, em especial, no contexto escolar, diferentes caminhos foram e continuam sendo trilhados. A participação desde 1998, como membro do NupArg (Núcleo de Pesquisas em Argumentação), é uma delas<sup>1</sup>.

Em paralelo, pode ser assinalada também a participação, desde agosto de 2002, dos encontros promovidos pela Anpepp (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia). Com reuniões bianuais, a Anpepp tem, dentre diferentes objetivos, promover através da realização de congressos, seminários e simpósios, o intercâmbio e a cooperação entre centros de pesquisa e seus pesquisadores para impulsionar a divulgação de trabalhos científicos em Psicologia produzidos no país.<sup>2</sup>

Atualmente, como doutoranda da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), faço parte, ainda, do Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem (GPPL). Em funcionamento na Faculdade de Educação da Unicamp, desde 1992, e atualmente coordenado pela Profa. Dra. Ana Luiza Bustamente Smolka, o trabalho desse grupo fundamenta-se, desde seu início, nos pressupostos teóricos da perspectiva histórico-cultural em Psicologia, mantendo sempre uma intensa interlocução com autores de outras áreas e filiações teóricas. É nele, inclusive, que o presente trabalho se insere. Sob a orientação da Profa. Dra. Luci Banks Leite, membro-líder do GPPL, esse estudo faz parte de um projeto maior dirigido por essa professora, denominado

---

<sup>1</sup> O NupArg é pioneiro no Brasil na investigação, numa perspectiva psicológica, das relações entre discurso e cognição, com ênfase específica na argumentação. Sob a coordenação da Profa. Dra. Selma Leitão, o núcleo funciona desde 1994, na Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da UFPE (Universidade Federal de Pernambuco), e está registrado, desde 2004, no Diretório de Grupos de Pesquisa/CNPq.

<sup>2</sup> O funcionamento dos encontros da Anpepp se dá na forma de grupos de trabalho (GT's). Abordando um tema de interesse da área, cada GT põe em andamento, durante as reuniões, a discussão teórica e metodológica de projetos de trabalhos iniciados ou futuros. O GT do qual participo como membro estudante de Pós-Graduação intitula-se *Argumentação e explicação: modos de construção/constituição do conhecimento* e está, atualmente, sob a coordenação da Profa. Dra. Selma Leitão (UFPE) e da Profa. Dra. Luci Banks Leite (UNICAMP). O objetivo central desse GT é aprofundar a discussão de temas ligados ao estudo da argumentação e da explicação, em diferentes vertentes teórico-metodológicas e às formas específicas como surgem em diferentes ambientes sociais (escola, meio sindical, conversas cotidianas, etc.). De modo específico, tem-se como meta central investigar o potencial epistêmico da argumentação e da explicação, ou seja, seus respectivos papéis enquanto recursos de natureza semiótica e discursiva que servem de mediadores em processos de construção do conhecimento. Uma amostra do esforço de todos os membros desse grupo pode ser apreciado na recente publicação da Revista *Pró-Posições: Dossiê Linguagem e construção do conhecimento: a argumentação em sala de aula* (Pró-Posições, 2007).

“Lingua(gem), subjetividade e práticas psico-pedagógicas”. Nele, o enfoque está direcionado primordialmente para a relação entre linguagem e constituição do sujeito em situações ligadas a diversas práticas pedagógicas.

A participação em diferentes grupos que compartilham do interesse comum em investigar o fenômeno argumentativo reflete, indiretamente, a busca pelo entendimento das possíveis razões que nos levam hoje a observar as dificuldades encontradas por indivíduos universitários que, supostamente já competentes para a elaboração de uma escrita argumentativa efetiva, não atingem a expectativa esperada. Essa preocupação é também assumida nos PCN:

A dificuldade de alunos universitários em compreender os textos propostos para leitura e organizar idéias por escrito de forma legível levou universidades a trocar os testes de múltipla escolha dos exames vestibulares por questões dissertativas e a não só aumentar o peso da prova de redação na nota final como a dar-lhe um tratamento praticamente eliminatório (BRASIL, 1997).

Que variáveis estariam influenciando para o estabelecimento do quadro que vemos hoje? Embora se suponha que algumas das dificuldades encontradas pelos alunos universitários possam estar relacionadas ao modo como o texto argumentativo vem sendo estudado e conduzido no período escolar anterior a essa fase, é importante enfatizar que o interesse em investigar o tratamento dado aos textos argumentativos no LDP não está a serviço do estabelecimento de algum tipo de relação direta de causa-efeito com os problemas enfrentados pelos universitários brasileiros em produzir tais textos. A complexidade desse fenômeno não permitiria tal proposição. Razões inter-relacionadas de natureza múltipla e complexa estão envolvidas na tentativa de compreender as dificuldades dos alunos em produzir, com autonomia, textos escritos, não somente os de natureza argumentativa, mas também as de outras esferas discursivas. Inúmeras proposições apontadas por leigos e especialistas tentam explicar as razões para esse quadro. Localizam-se verdadeiros ‘bodes expiatórios’: o desinteresse do aluno, o despreparo do professor, a desqualificação do livro didático, a artificialidade do ensino formal, o descaso da família, a passividade gerada pelos meios de comunicação, entre outros. Sem dúvida, todos esses fatores merecem reflexão. Daí poder-se avaliar a dificuldade de dar conta efetivamente de todos eles, ao mesmo tempo, com a necessária profundidade, em um espaço de discussão como este, ainda que se possa perceber a inter-relação entre tais fatores.

## **Escolha do objeto de estudo, proposição de questões e objetivo**

Neste momento, a escolha das atividades e propostas de produção da escrita de textos argumentativos no LDP como objeto de investigação pode ser melhor demarcada em função: (1) da necessidade da revisão sistemática dos diferentes conteúdos de ensino que fazem parte do programa curricular brasileiro e (2), num contexto mais específico, a carência de investimento no ensino e pesquisa sobre a argumentação, na modalidade escrita. Presume-se, a partir daí, que essas atividades e propostas que se destinam ao ensino da produção, na modalidade escrita, dos textos argumentativos possam ser melhor conduzidas, se diferentes estudos contribuírem para a construção de conhecimentos específicos para essa área.

Com base em tais constatações, questiona-se: como vem se constituindo no LDP a concepção de argumentação, quando proposto como objeto de ensino? O modo como as atividades e propostas são encaminhadas contribuem na promoção da competência da escrita argumentativa de seus aprendizes? O estudo se propõe, portanto, a mapear no LDP a concepção adotada e/ou os modos de propor atividades que se destinam ao ensino da produção, na modalidade escrita, dos textos argumentativos. Ainda que o professor, enquanto usuário desse instrumento e mediador do processo educativo, possa, em sala de aula, fazer uso desse material de diferentes formas, supõe-se que a relevância do tema esteja no fato de contribuir na necessária revisão sistemática de diferentes conteúdos de ensino, bem como no possível enriquecimento e na qualidade de um dos suportes que fazem parte da realidade da sala de aula brasileira.

Além das razões já apresentadas, outras podem ser elencadas de modo a reforçar a idéia da inclusão dos textos argumentativos como objetos de estudo nos programas curriculares das escolas. Sendo uma prática discursiva que se faz presente nas mais variadas situações do cotidiano, seu valor é indiscutivelmente reconhecido como uma atividade que contribui para o processo de desenvolvimento do raciocínio crítico do indivíduo e consequentemente para a formação da cidadania. Apreender o modo como se estrutura um texto argumentativo e as circunstâncias em que ele pode ser empregado, seja na modalidade oral, seja na escrita, significa desenvolver competências/capacidades<sup>3</sup> para agir no mundo, produzindo efeitos através do

---

<sup>3</sup> Embora as terminologias, *competência*, *capacidade*, *proficiência*, *mestria* possam, sob determinadas circunstâncias, ser tratadas como sinônimas, ou diferentemente, revelar traços de perspectivas teóricas distintas, permanece entre os estudiosos uma discussão sobre o alcance e os limites que tais designações podem e devem ser compreendidos ao se considerar temas como a aprendizagem do aluno. Diante de tal

arranjo dos diversos recursos oferecidos pela língua. Se considerarmos essa evidência, a importância de se instituir a argumentação como conteúdo escolar não se resume, portanto, ao ato exclusivo de promover o desenvolvimento de uma determinada capacidade de produção textual ou porque é uma competência prevista e prescrita pelos PCN. A argumentação é um fenômeno presente nas relações humanas que pode ser identificada como uma atividade discursiva que exerce um papel fundamental na construção e/ou desconstrução dos sentidos que criamos sobre as diferentes realidades que nos cercam. E mais: indo além desse reconhecimento, pode-se dizer, com base em estudos contemporâneos da Psicologia, que esta forma de raciocínio ocupa uma parte significativa do ato de pensar humano e é utilizado como recurso racional para construir e transformar o conhecimento.

Partindo desse pressuposto, algumas teorias psicológicas vêm adotando a ideia de que a atividade argumentativa pode servir como uma alternativa para explicar questões que dizem respeito ao processo de desenvolvimento mental humano. Em outras palavras, a busca por respostas que possam justificar, por exemplo, o que faz com que um indivíduo revise suas perspectivas diante de situações problemáticas ou que mecanismos estão subjacentes ao processo que o impulsiona a realizar possíveis mudanças, têm levado os pesquisadores a investir na argumentação, em especial, do contexto cotidiano. Supõe-se que o contato com o discurso argumentativo, cuja essência é naturalmente dialética conduz o indivíduo a assumir uma forma de pensamento caracteristicamente argumentativa, uma vez que ele estará lidando com opostos, com contradições, com contrários, com obstáculos. Em resposta a essas contraposições, o indivíduo desenvolverá uma forma de pensamento que o levará a assumir uma nova postura, uma nova forma de lidar com essas situações até então não experimentadas. Ou seja, o resultado desse processo natural é a emergência do novo, de uma mudança que reflete no seu modo de agir e pensar.

Billig (1987) pode ser destacado como um autor que, adotando essa perspectiva, invoca a exploração e a análise dos aspectos dilemáticos presentes na vida diária. Para ele, a natureza social do pensamento humano reflete-se nos temas ideológicos de caráter dilemático, pois estes

---

conflito, optou-se por fazer uso desses termos, embora trazendo como referência a noção de que eles se referem a algo construído nas interações sociais. A um saber mobilizar recursos (conhecimentos, práticas, discursos, ações, atitudes), a fim de enfrentar os desafios que a vida nos impõe.

se constituem em pré-condições para que as pessoas se confrontem com as inúmeras situações as quais as levam aos dilemas e dificuldades de decisão.

Considerando que os dilemas traduzem a expressão de elementos que se opõem, Billig (1989) propõe que a análise dos processos argumentativos pode ser tomada como um procedimento que oferece os meios necessários para se examinar mais uma das formas de funcionamento que o pensamento humano pode assumir.

Seguindo essa e outras linhas de pesquisa, diferentes autoras (COLINVAUX, 2007; SANTOS, 2007; LEITÃO, 2007; GOULART, 2007; BANKS-LEITE, 2007) realizam, a partir de diferentes pontos de vista teóricos e metodológicos, reflexões e estudos sobre a relação entre argumentação e construção do conhecimento no espaço escolar. Tais trabalhos constituem-se em objetos de particular interesse, uma vez que se inserem no universo das salas de aula e enfocam os processos de ensino e aprendizagem; as interações; o discurso; a escrita e a produção de textos; a construção do conhecimento, com o objetivo de contribuir para a compreensão do que acontece nesse espaço social, instrucional.

Na resumida apresentação do estudo a seguir, é possível fazer uma ideia de como essa temática é explorada. Leitão (2000a; 2003; 2007), por exemplo, concentra seu interesse na investigação de quais modos de funcionamento cognitivo-discursivo são constituídos à medida que o indivíduo se engaja na produção de gêneros de discurso incontestavelmente argumentativos. Que mecanismos e processos de produção do conhecimento operam na argumentação? Que relações podem ser estabelecidas entre essas duas instâncias?

Partindo de uma perspectiva dialógica, ela propõe que as propriedades semióticas que definem a argumentação lhe conferem um mecanismo inerente de aprendizagem que a institui como recurso privilegiado de mediação no processo de construção do conhecimento (LEITÃO, 2007).

Construir conhecimento pode ser concebido de diferentes maneiras, mas se entendido como um contínuo processo de produção de sentidos/significações sobre o mundo (físico, simbólico, social), a argumentação se insere nesse contexto como um discurso que oferece grandes potencialidades, uma vez que necessariamente demanda uma tomada de posição valorativa a respeito do mundo focalizado a cada instante.

O papel mediador da argumentação na construção do conhecimento é examinado por Leitão (2003) em dois níveis. Por um lado, a argumentação é focalizada como mediadora na

(trans)formação de perspectivas sobre tópicos específicos (ênfase na elaboração de conteúdos). Por outro, o potencial epistêmico da argumentação é investigado no funcionamento de formas autorreguladoras de pensamento que possibilitam ao indivíduo refletir sobre os fundamentos e limites das próprias perspectivas (uma operação de natureza metacognitiva). A reflexão nesse plano é vista por ela como um componente crucial em processos que possibilitam a construção do conhecimento, no sentido acima referido.

Explicitando essa dinâmica, ela defende que os movimentos discursivos de *justificação de pontos de vista e resposta a perspectivas contrárias* criam, no discurso especificamente argumentativo, um processo de negociação no qual concepções a respeito de fenômenos e objetos do mundo físico ou social são continuamente formuladas, revistas e, eventualmente, transformadas. Tomados em conjunto, esses movimentos, ao mesmo tempo em que geram as variadas fases da sequência argumentativa, constituem, eles próprios, um mecanismo de aprendizagem que se postula inerente à argumentação. O confronto com a oposição – real ou potencial – conjugado à necessidade dialógica de a ela responder, ‘abre’ o ponto de vista do argumentador à revisão, processo este que se acredita ser requisito fundamental para que mudanças de perspectiva possam eventualmente ocorrer (LEITÃO, 2000b). No curso dos processos dialógicos de argumentação, posições contrárias interrogam-se e desafiam-se mutuamente, num fluxo dinâmico que compele o argumentador a responder (avaliar) à oposição de modo deliberado e consciente. Nesse sentido, a investigação das formas como a argumentação evolui em ambientes instrucionais oferece à pesquisa do desenvolvimento humano um *locus* privilegiado para o estudo de processos e formação e transformação do conhecimento.

Sem entrar, nesse momento, em detalhes sobre a forma como a articulação entre construção de conhecimento e argumentação vêm sendo operacionalmente investigadas, o que se quer aqui chamar atenção é para as implicações resultantes de estudos dessa natureza. Eles abrem um extenso leque de possibilidades para se observar como a argumentação é, por exemplo, explorada no ambiente de sala de aula e como ela pode ser implementada com vistas à criação de um ambiente de ensino-aprendizagem baseado em formas de diálogo que estimulem a criança a refletir e discutir sobre os mais diversos conteúdos previstos pelo professor.

Pesquisas nessa direção permitem avaliar qual o papel da argumentação nos processos de construção do conhecimento e vão além do objetivo de contribuir para o desenvolvimento do raciocínio crítico dos indivíduos. A busca por articulações entre construção do conhecimento e

argumentação gera, antes de tudo, possibilidades de se examinar mais uma das formas de funcionamento que o pensamento humano pode assumir e, quem sabe, encontrar pistas que auxiliem na compreensão do próprio desenvolvimento mental dos indivíduos.

Os capítulos que seguem aprofundam questões relacionadas ao tema proposto. No primeiro, é apresentado, de forma sucinta, o percurso histórico do processo de disciplinarização da língua portuguesa com o objetivo de estabelecer possíveis relações com as práticas atuais de ensino da produção textual argumentativa que se refletem nos LDP. Considerando que é no contexto de ensino de uma atividade linguística que a investigação se localiza, o segundo capítulo aborda dois assuntos que se inter-relacionam. O primeiro pontua breves noções da teoria de Bakhtin, uma vez que suas proposições vêm sendo continuamente estudadas e traduzidas na forma de princípios e diretrizes metodológicas para o ensino-aprendizagem da língua. O segundo apresenta uma proposta de trabalho com gêneros textuais/discursivos, tendo em conta que tais objetos têm sido, no contexto brasileiro, vistos como uma alternativa promissora no campo de ensino da leitura e produção de textos orais e escritos. Por se tratar de uma forma particular de discurso, o terceiro capítulo é dedicado à apresentação da ideia de argumentação adotada por diferentes teóricos e ao exame das especificidades desse discurso em suas modalidades de produção (oral e escrita). Tomados conjuntamente, os assuntos abordados constituem, no quarto capítulo, o quadro de referência que serve de base para a explicitação da metodologia de pesquisa adotada. O quinto, põe em curso a análise do objeto selecionado para exame, seguido do sexto e último capítulo com a discussão e as considerações finais.



## **CAPÍTULO 1**

### **LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

A pesquisa sobre o livro didático atravessa o tempo e as fronteiras de diferentes regiões do mundo. Segundo Choppin (2004), após terem sido negligenciadas por um longo tempo, as pesquisas históricas e, posteriormente, as edições escolares tiveram, nos últimos trinta anos, um considerável impulso suscitado pela renovado interesse demonstrado por diversos pesquisadores. Hoje a investigação sobre o livro didático constitui-se em um domínio de pesquisa em pleno desenvolvimento, em um número cada vez maior de países.

Na revisão dos estudos realizados sobre essa temática no Brasil, é possível confirmar essa tendência ao se observar a imensa diversidade de publicações veiculadas, principalmente, a partir da década de 70. Embora execrado, tolerado e, até mesmo, consagrado em diferentes épocas da história do nosso país, Val e Marcuschi (2005) atestam que, no contexto atual, o livro didático mantém-se num lugar de destaque na definição das políticas públicas em educação, além de integrar a cultura escolar brasileira. Para elas, ainda hoje, o livro didático desempenha uma função proeminente, seja na delimitação da proposta pedagógica a ser trabalhada em sala de aula, seja como material de apoio ao encaminhamento das atividades de ensino-aprendizagem, seja como suporte (único ou suplementar) disponível de textos de leitura para professores e alunos.

O modo como hoje o LDP se nos apresenta é resultado de um longo percurso de transformações ocorridas no processo de disciplinarização e didatização do ensino da língua portuguesa. Neste capítulo, serão resgatados alguns aspectos que nos auxiliam na compreensão de como esse processo ocorreu e que impactos podem estar a ele relacionados o ensino da produção escrita argumentativa.

#### **1.1 Trajetória do ensino de Língua Portuguesa no Brasil**

O processo que levou a língua portuguesa a adquirir o estatuto de disciplina no currículo escolar atual é, sob a perspectiva histórica, resultante de uma série de transformações ocorridas ao longo de um período que se inicia com a colonização pelos portugueses, no Brasil.

Soares (2002) nos conta que é só nas últimas décadas do século XIX, já no fim do Império, que a inclusão dessa disciplina no currículo escolar acontece.

Segundo essa autora, retrocedendo ao Brasil Colônia, nessa época, nosso país convivia com três línguas. A portuguesa, trazida por nossos colonizadores, a língua geral e o latim. A língua geral compreendia as várias línguas indígenas (que vinham de um mesmo tronco – o tupi) faladas no território brasileiro. No convívio social cotidiano, essa era a língua prevalecente não só na relação de comunicação estabelecida entre portugueses e indígenas, mas também entre religiosos (jesuítas) e indígenas, por ocasião do processo de evangelização e na catequese.

O latim era a terceira língua, e nela se fundava o sistema jesuítico de ensino; dividido em dois cursos: elementar e secundário. O elementar, ainda sem existência legal, caracterizava-se pelas aulas, basicamente, de ler e contar. A escrita não era uma prática comum e constante na rotina escolar por conta do preço elevado do papel, um bem raro e controlado pelo governo português. Isto, é claro, para a grande maioria da população, porque para a mínima e privilegiada elite portuguesa, leitura e escrita eram saberes elementares aprendidos em casa ou via preceptores. De todo modo, nesse período, no curso elementar, ainda que o português não fosse legalizado, seu ensino se prestava como requisito para o ingresso no curso secundário. Neste, valorizava-se a língua da cultura clássica, ou seja, o latim. Além das aulas de gramática latina, propriamente ditas, havia aulas de retórica e os grandes autores clássicos eram estudados em profundidade. O aspirante a um curso superior encontrava-se dessa forma preparado para continuar sua vida acadêmica na Europa. Nessa época, as normas que regulavam o ingresso para o ensino superior não estavam condicionadas à conclusão do ensino secundário. O que vigorava para a admissão era somente a aprovação nos exames de ingresso realizados pelos próprios cursos superiores. Nessa estrutura de ensino, a língua portuguesa ocupava, portanto, uma posição secundária. Como seu uso estava a serviço da necessidade de comunicação e sua aprendizagem como instrumento de apoio para aprender a gramática latina, não havia, dessa forma, razão ou motivação para instituí-la como disciplina curricular.

Com as reformas, entretanto, implantadas no ensino de Portugal e suas colônias, pelo Marquês de Pombal, em meados do século XVIII, o uso da língua portuguesa como idioma-base do ensino no Brasil tornou-se obrigatório<sup>4</sup>. No decorrer do processo de tais reformas, ainda que a

---

<sup>4</sup> É nesse período, também, que os movimentos de estruturação dos dois níveis de ensino (primário e secundário) começam a ser delineados. No caso brasileiro, somente a partir de 1890 apareceriam as primeiras escolas graduadas de ensino primário, com os alunos divididos em classes como as entendemos hoje, ou seja, agrupamentos relativamente homogêneos de estudantes, segundo critérios de idade e nível de conhecimento, com a progressão em graus ou séries. Até então, para o caso do ensino primário, todos os alunos permaneciam juntos na escola dividindo o mesmo espaço.

formação clássica tenha permanecido como modelo de ensino nas escolas, a gramática da língua portuguesa, agora como componente curricular, passou a conviver e dividir espaço com o estudo da gramática latina e da retórica. Embora essa aparente e nova estrutura de ensino possa ser vista como um primeiro passo em direção à valorização da língua portuguesa, permanece, ainda por um longo tempo, o vínculo de dependência em relação à língua latina. Isto é, o estudo da gramática portuguesa como apoio para a aprendizagem da gramática latina. Seu efetivo ensino só foi paulatinamente ganhando autonomia quando o latim foi perdendo seu uso e valor social e as primeiras gramáticas brasileiras foram surgindo ao longo do século XIX. Nesse contexto, a instalação, em 1808, da Imprensa Régia no Rio de Janeiro, aparece como o evento histórico que favorece a criação das condições para a edição não só de obras de autores brasileiros, mas também para o surgimento de várias gramáticas, “ou livros didáticos”, sempre escritos por professores e dirigidos a professores e alunos.

No que se refere à retórica, esta mantém seu lugar de destaque na estrutura curricular de ensino. É o que aponta Soares (2002, p. 163):

Também a retórica persistiu como componente curricular do século XVI ao século XIX. A diferença é que, estudada, no sistema jesuítico, exclusivamente em autores latinos e para fins eclesiásticos, passa a ser progressivamente estudada também em autores de língua portuguesa (embora mantendo-se sempre os autores latinos como os protótipos na área), e já não mais apenas para fins eclesiásticos, mas também para a prática social. Inicialmente a retórica – preceitos relativos à arte de falar bem, à arte de elaboração dos discursos, à arte da elocução – incluía também a poética – o estudo da poesia, das regras de métrica e versificação, dos gêneros literários, da avaliação da obra literária, enfim, daquilo a que hoje chamaríamos literatura ou teoria da literatura; posteriormente a poética desprende-se da retórica, tornando-se um componente curricular independente.

Um outro marco importante na corrente dos acontecimentos subsequentes é a criação, em 1837, no Rio de Janeiro, do Colégio Pedro II. Uma instituição que se tornou durante décadas o modelo e padrão para o ensino secundário no Brasil<sup>5</sup>. Foi nesse período que, sem abandonar a

---

<sup>5</sup> Na análise minuciosa realizada por Razzini (2000) dos Programas de Ensino do Colégio Pedro II, ainda hoje mantido pelo governo federal e com várias unidades no Rio de Janeiro, é possível observar os movimentos de ascensão da formação nacional e de declínio da formação clássica. Seja pelo aumento da carga horária destinada ao ensino de Português e aparecimento da História da Literatura ou pela diminuição e desaparecimento das aulas de Latim, Grego e Retórica e Poética.

influência da cultura européia, o estudo da língua portuguesa passa a fazer parte do currículo escolar sob a forma das disciplinas retórica e poética, abrangendo esta a literatura. É, entretanto, somente no segundo ano de fundação que o regulamento do Colégio passa a mencionar a gramática nacional como objeto de estudo. Posteriormente, nas últimas décadas do século XIX, o *trivium*, ou seja, as disciplinas retórica, poética e gramática, se fundem e dão origem a uma só disciplina, o português.

Essa fusão, porém, não significou o aparecimento de uma outra disciplina curricular, com outro conteúdo ou outros objetivos. Aos olhos de Razzini (2000), nos programas do Colégio Pedro II, o estudo da gramática portuguesa conservou uma forte filiação ao estudo da gramática latina e o ensino de literatura nacional (portuguesa e brasileira) permaneceu sob a custódia da retórica e da poética, embora, como diz Soares (2002, p. 165), sob nova roupagem:

[...] à medida que a oratória foi perdendo seu lugar de destaque tanto no contexto eclesiástico quanto no contexto social, a retórica e a poética foram assumindo o caráter de estudos lingüísticos, tal como hoje os conhecemos, e foram-se afastando dos preceitos sobre o *falar* bem, que já não era uma exigência social, para substituí-los por preceitos sobre o *escrever* bem, já então exigência social.

Já nas primeiras décadas do século XX, Pedrosa (2006) acrescenta que, durante esse período, o material de apoio ao professor era, sobretudo, as antologias organizadas por professores portugueses e, posteriormente, por professores brasileiros. As seletas mais antigas seguiam os preceitos retóricos, apresentando os excertos divididos por gêneros, como é o caso da *Seleta Nacional*, de Caldas Aulete. Uma outra seleta escolar de grande sucesso no contexto brasileiro foi a *Antologia Nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet. Sua permanência no ensino secundário por mais de setenta anos – de 1895, ano de sua primeira edição, até 1969, ano de sua última edição – demonstra o privilégio dado aos clássicos da literatura que eram tomados como ponto de partida, nas aulas de português, para o ensino e o treinamento da norma culta vigente.

O professor de português, nessa época, era, quase sempre, um estudioso da língua e de sua literatura. Seu papel era oferecer bons modelos vernáculos para a *boa* aquisição da língua, além, é claro, de oferecer a seus leitores uma certa formação literária.

Entre as atividades que faziam parte do programa de ensino, concentravam-se exercícios de leitura, recitação, ditado, estudo do vocabulário, da gramática normativa, da gramática

histórica, exercícios ortográficos, análises sintáticas e morfológicas, redação e composição. Fazer composição significava escrever a partir de figuras ou títulos dados, tendo como base os textos apresentados pelo professor como modelos. O ensino da composição, denominação dada aos textos produzidos pelos alunos, era reservado para as últimas séries do ensino secundário nas disciplinas de Retórica, Poética e Literatura Nacional (PEDROSA, 2006).

Para observar, portanto, as transformações que ocorreram durante o período Imperial vivido no Brasil do século XIX e que resultaram, posteriormente, no surgimento da disciplina português e, mais especificamente, nas práticas de ensino da escrita argumentativa, é necessário colocar a retórica num lugar de destaque. O imenso espaço a ela reservado nos diferentes Programas de ensino secundário no Colégio Pedro II pode ser acompanhado em alguns trechos extraídos do estudo desenvolvido por Razzini (2000, p. 37-44):

O estudo da gramática (1830-1840) sempre antecedeu o aprendizado da retórica e da poética (e, mais tarde da literatura), **tidas como matérias mais adiantadas** (grifo nosso).

Dos poucos dados do Regulamento de 1838, salta aos olhos a superioridade das disciplinas clássicas (latim, grego, retórica e filosofia), cuja carga horária somada ocupava 52% do currículo.

Os ‘pontos’ de retórica e de poética eram baseados nos gêneros definidos por Aristóteles (e depois sistematizados por Quintiliano), ressaltando de um lado, o estudo dos tropos e figuras retóricas, e de outro, a epopéia, onde foram introduzidos novos elos à tradição greco-romana, exemplificando a épica européia e já incluindo a épica brasileira.

O currículo de retórica do sexto ano dava uma visão geral da literatura, oferecendo ‘exemplos dos principais escritores, oradores e poetas, antigos e modernos, e mais especialmente dos gregos, latinos e portugueses’, enquanto que o professor de retórica, no sétimo ano, deveria oferecer ‘a seus discípulos os quadros de literatura nacional, fazendo-lhes sentir as belezas dos autores clássicos, tanto poetas, como prosadores’. Além da ‘literatura nacional’, estavam previstos exercícios de composição, no currículo do sétimo ano, a fim de treinar os alunos a ‘escrever elegantemente e procurando imitar os modelos indicados pelo professor’.

Como se pode ver, ao longo do processo de implantação da cultura brasileira na escola secundária, a retórica e a poética sempre tiveram um peso majoritário nos exercícios de uso da língua. Embora, nos Programas de ensino do Colégio Pedro II, introduzidos durante a década de 1860, tornem-se perceptíveis os primeiros sinais de declínio da estrutura clássica de formação, até a década de 1960, o modelo de ensino de escrita permanece apoiado numa concepção de linguagem como uma forma de organizar o pensamento. Produzir texto nesta acepção seria um

substrato direto do raciocínio lógico. Aprender a escrever, portanto, equivaleria a aplicar as regras gramaticais e modelos de texto em harmonia com as técnicas da retórica clássica. O dom era considerado uma propriedade essencial e, nesse sentido, o escritor de literatura, por usufruir dessa qualidade, era tomado como modelo de referência para a arte de *bem escrever*. Os métodos de ensino empregados pautavam-se, fundamentalmente, na idéia de que seria no desenvolvimento e na apropriação dos esquemas básicos de textos – a descrição, a narração e a dissertação - que se formaria um bom escritor. Ao professor, enquanto profissional conhecedor da gramática, cabia treinar seu aluno conferindo a seu texto a direção dada pelo padrão estabelecido pelas estruturas. Nessa perspectiva, nem o contexto, nem as finalidades e nem o interlocutor eram vistos como elementos que afetavam a produção textual.

Quanto aos livros didáticos<sup>6</sup>, estes sempre se fizeram presentes ao longo de todo o processo que levou a língua portuguesa a adquirir o espaço que hoje ela ocupa no contexto escolar. Seja em forma de cartilhas, apostilas, manuais, antologias, compêndios ou gramáticas, o uso desse impresso foi sempre crescente.

Embora o fomento da nacionalização do livro escolar brasileiro só tenha se dado algum tempo depois da Proclamação da República (1889), a filiação da literatura brasileira à tradição clássica e européia, via Portugal, sobreviveria durante décadas nos compêndios do século XX.

Considerando, entretanto, as diferentes medidas de cunho político educacional que foram introduzidas ao longo desse tempo, uma, em particular, chama atenção pelo impacto provocado no modo de organização da produção didática brasileira. Na década de 30, já sob o Estado Novo (1937-1945), a centralização e o controle dos livros didáticos passam a ser exercidos pelo Ministério da Educação e Saúde, função que era, até então, desempenhada pelo Colégio Pedro II. A partir do decreto 1.006 de 30 de dezembro de 1938, que estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático no país, cria-se paralelamente a Comissão Nacional do Livro Didático, encarregada de examinar, julgar e autorizar o uso de todos os livros didáticos do ensino primário e secundário. De acordo com Razzini (2000), o controle estatal dos compêndios era compensado pela proibição da adoção obrigatória, deixando livre a escolha do livro didático a cada professor do secundário e a cada diretor de escola primária. Os livros didáticos autorizados receberiam um número de registro, o qual deveria ser impresso na capa do livro, junto com os

---

<sup>6</sup> Vale observar que embora “livro didático” corresponda a um termo empregado para designar um tipo de produção escolar em circulação ao longo do século XX, nesse contexto, ele está sendo utilizado para caracterizar a “evolução” de toda produção didática anterior a esse século.

dizeres *Livro de uso autorizado pelo Ministério da Educação*, e seu preço de venda não poderia ser alterado *sem prévia licença da Comissão*.

O final dos anos 50 e a década de 60 dão início ao processo de instauração de uma nova ordem mundial: a expansão industrial. Vista como solução para o desenvolvimento do capitalismo, esse novo modelo de organização econômica gera uma série de transformações que irão repercutir nos diferentes níveis das condições sociais e culturais da população. No Brasil, o impacto de tais transformações acarreta mudanças em todo o sistema educacional e, em cadeia, nas disciplinas curriculares, nos livros didáticos, no perfil do alunado e professor.

Paralela à crescente preocupação com o desenvolvimento industrial, há uma progressiva reivindicação, das camadas populares, pelo direito à escolarização. Com a ditadura militar (1964) instaurada nesse período, a proposta educacional brasileira passa a ser determinada pelas expectativas que o governo tem em realizar a pretendida expansão industrial. À escola caberia o papel de preparar a mão-de-obra qualificada como recurso humano para suprir as necessidades agora vigentes. O processo de democratização no que diz respeito ao acesso da população à escola, portanto, não aconteceu por acaso. A abertura e a ampliação das condições de ensino traziam a reboque uma visão de caráter utilitarista sobre a educação. Plantada nessa ideologia, a língua, nesse contexto, era vista como instrumento para o desenvolvimento da nação. Nesse sentido, é sintomático que, com a multiplicação das escolas públicas, o ensino da retórica tenha sido desvalorizado e quase desaparecido, uma vez que não convinha estender o poder de “uso da palavra” a todos aqueles que conseguiam ingressar no sistema educacional. Em contrapartida, o percentual da carga horária destinada ao ensino da gramática é valorizado no programa da disciplina português. Às horas restantes, caberia o desenvolvimento de leitura e interpretação de textos e a (re)produção textual esvaziada de sentido – chamada à época de composição.

Esse período é reconhecido por Soares (2002) como o momento em que a gramática e texto, estudo *sobre* a língua e estudo *da* língua começam a constituir realmente uma disciplina com conteúdo articulado. Confirmando a primazia da gramática sobre o texto - ainda hoje, segundo ela, presente em grande parte das aulas de português, nas escolas brasileiras –, ora se buscava na gramática os elementos para a compreensão e a interpretação de textos, ora se buscava no texto as estruturas lingüísticas para a aprendizagem da gramática.

É nessa fase, também, que se observa uma mudança na forma de organização dos livros didáticos. Se, antes, as aulas de português se orientavam tomando como referência manuais

distintos - uma gramática e uma seleta de textos -, a partir de 1950, gramática e textos passam a constituir um só livro. Essa fusão, entretanto, não diminui o espaço de destaque dado à gramática. Embora separados graficamente, a gramática vinha apresentada numa metade do livro e os textos, em outra metade, conservando, ainda, a tradicional denominação de “antologia”. Só nos anos 1960 é que os livros didáticos passam a se organizar de um modo semelhante a como hoje o conhecemos. Ainda que a ênfase na gramática continue, o livro passa a ser dividido por unidades, cada uma constituída, a partir de então, de um texto para a interpretação e para o estudo de tópicos gramaticais.

Entre outras consequências resultantes do número cada vez maior de alunos das camadas populares que passam a frequentar a escola, uma é a necessidade de ampliação do quadro de professores. A pressão por um recrutamento mais rápido e de grandes proporções provoca, por outro lado, um relaxamento no processo seletivo.

É importante observar que, a essa altura, o perfil da população docente formada para atender a demanda era constituída por uma classe diferente daquela que, detendo o prestígio econômico e cultural, cultivava a língua e as maneiras importadas da Metrópole. Com o acesso às recém-criadas faculdades de filosofia, ciências e letras, o profissional formado era proveniente de uma camada da população que mobilizava esforços para ascender na pirâmide social brasileira. Convivendo com a bipolaridade linguística, as práticas pedagógicas adotadas eram, portanto, marcadas pela transição entre o uso do modelo linguístico decalcado do padrão português (norma culta) e o uso das variedades dialetais (norma popular) existentes no país. Diante de novas políticas educacionais implantadas e em função das necessidades e exigências culturais de então, os jovens professores se viram impostos a uma rápida adaptação às novas condições escolares. É a partir desse momento que se inicia o processo de depreciação da função docente. Com salários rebaixados e sob precárias condições de trabalho, os professores passam a buscar estratégias de facilitação para o desenvolvimento de sua atividade – uma delas é transferir para o autor de livro didático a responsabilidade e a tarefa de formular exercícios e propor questões. Uma estratégia que “vem ao encontro do perfil de despreparo cultural e econômico apresentado por grande parte de professores dessa geração” (PEDROSA, 2006, p.20).

A década de 70 foi, também, marcada por diferentes decisões políticas e econômicas que afetaram o sistema educacional. A introdução da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 5692/71) foi uma delas. A partir dessa lei, o ensino brasileiro passou a ser dividido em 1º



e 2º graus. O ensino fundamental ou de 1º grau, agora com 8 séries, correspondia ao antigo primário e o antigo ginásial. Para as séries iniciais desse grau, a disciplina português passou a ser intitulada de *Comunicação e Expressão* e para as séries finais, de *Comunicação em Língua Portuguesa*. O ensino médio ou ensino de 2º grau, antes chamado de curso colegial, passa a funcionar com 3 séries e a disciplina a receber o nome de *Língua portuguesa e literatura brasileira*.

A mudança de denominação da disciplina reflete o deslocamento do quadro referencial para o estudo da língua. A ênfase na *comunicação* traduz a influência da teoria da comunicação que, naquele momento, compunha a base de estudo para o desenvolvimento de novas tecnologias de informação e de meios eletrônicos e, naturalmente, atendia aos propósitos políticos e ideológicos de avançar no processo de industrialização, preconizados pela ditadura militar.

Retomando o percurso histórico do que se entendia por estudar a língua, Soares (2002) relembra que a concepção da língua como *sistema*, prevalente até então no ensino da gramática, e a concepção de língua como *expressão estética*, prevalente inicialmente no ensino da retórica e da poética e, posteriormente, no estudo de textos, são substituídas pela concepção da língua como *instrumento de comunicação*. Os objetivos são, agora, pragmáticos e utilitários: trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não verbais. Ou seja, já não se trata mais de estudo *sobre* a língua ou do estudo *da* língua, mas de desenvolvimento de *uso* da língua.

O produtor de textos (ainda essencialmente escritos), nessa perspectiva, passa a ser representado não mais por um mero assimilador de regras, mas sim, por alguém que precisa desenvolver uma capacidade textual que o habilite a se tornar um bom comunicador. Embora o dom não seja mais considerado um elemento central, o texto literário se mantém como o protótipo ideal.

No que se refere ao modelo de ensino de escrita, os três tipos de texto tradicionais continuam sendo tomados como referência, assim como as etapas para o desenvolvimento da redação permanecem quase as mesmas da abordagem anterior. O que muda, entretanto, são os princípios, antes prescritivos, para os princípios baseados, agora, no uso eficiente e ‘criativo’ da comunicação. Franchi (1987), posteriormente, faria críticas ao papel atribuído à criatividade nesse momento histórico. Para ele, em nome da renovação do ensino gramatical, esse processo,

presente em todo ato de fala, foi reduzido à exploração de conhecimentos metalinguísticos (principalmente coesão e coerência) que formam o texto e ao modo como ele deve ser organizado para resultar numa mensagem eficaz. O trabalho, portanto, crítico e reflexivo sobre a linguagem foram negligenciados uma vez que o falante/escritor era, nessa concepção, tratado como um indivíduo a-histórico e a-social.

O momento político e econômico era de busca pela consolidação de um ensino de português que cumprisse com o papel de representar a pátria e a cultura brasileira. Contudo, os problemas gerados pelas transformações sociais e culturais da década anterior persistem. A qualidade do ensino permanece comprometida, uma vez que uma mudança de abordagem da língua não é suficiente para aplacar as dificuldades enfrentadas pelos professores em lidar com a heterogeneidade de letramentos e as variedades dialetais que coexistem no universo escolar. Em resposta ao novo paradigma de “que o aluno deve ser capaz de ‘funcionar’ como emissor e receptor de mensagens pela utilização de códigos verbais e não verbais” (CLARE, 2002, p. 4), os professores optam por um ensino menos normativo e, portanto, menos rigoroso em relação aos padrões cultos da língua. Sendo a língua valorizada como instrumento de comunicação, a linguagem oral, outrora enfatizada nos exercícios de oratória, volta a ocupar um lugar de destaque nas atividades de ensino-aprendizagem. Amplia-se o conceito de leitura, abrindo, assim, o espaço para a inclusão de textos não mais escolhidos exclusivamente por critérios literários, mas, sobretudo, por critérios que permitam ao aluno conhecer outras formas de textos presentes no contexto das práticas sociais. Textos jornalísticos, publicitários, científicos, histórias em quadrinho, charges e outros passam a fazer parte do universo de leituras utilizadas para o ensino da língua. Em contrapartida, a importância da gramática passa a ser questionada. Para que estudar gramática? A polêmica em torno dessa questão dura o suficiente para que a indústria gráfica brasileira se desenvolva e o mercado do livro didático se expanda velozmente oferecendo opções de manuais profusamente ilustrados e coloridos. O panorama estabelecido torna-se propício para que a responsabilidade de formular exercícios e propor questões já assumidas pelo autor de livro didático desde a década passada seja, agora, não só reforçada, mas naturalmente esperada pelos próprios professores. Clare (2002, p. 4) testemunha, entretanto, o modo de organização e exploração dos conteúdos:

Seu conteúdo - esse, sim - deixava a desejar. A interpretação dos textos não era mais produzida pelo professor junto a seus alunos. As perguntas, já elaboradas nos livros, eram, em geral, tipo “cavalo branco”, de resposta óbvia, sem exigir nenhum tipo de reflexão. Havia o livro do professor, com as respostas às questões formuladas para que o professor que ingressasse no Magistério sem grande preparação prévia nem precisasse pensar.

Já nos fins da década de 1970, com a veiculação dos estudos de diferentes perspectivas das ciências lingüísticas, uma outra tendência metodológica para a produção textual ganha espaço: a textual-psicolingüística.

Concebida a partir dos modelos teóricos de estudos experimentais, esse método se caracteriza pela preocupação em balizar o ensino da produção textual a partir de três estratégias básicas: planejamento, escrita e revisão. Considerando que na perspectiva experimental, leitura e escritura são vistos como processos psicolingüísticos complementares e estratégias, como técnicas de ensino, *escrever consiste, metaforicamente, em elaborar as etapas de uma equação para se chegar a um resultado final, a solução do problema* (BONINI, 2002, p. 4).

Ainda que essa abordagem receba, posteriormente, críticas por não tratar o texto como objeto de ensino e sim *como suporte para o desenvolvimento de estratégias necessárias ao seu processamento* (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 8), percebe-se uma tentativa de, integrando os avanços já alcançados, evoluir na atenção a aspectos até então, não considerados. Entre eles, o entendimento, por exemplo, de texto como uma construção cuja execução se dá por etapas e a partir de habilidades adquiridas. Compreendido dessa forma, a noção de dom como uma propriedade essencial e exclusiva a poucos e hábeis indivíduos perde inteiramente o sentido. Em decorrência dessa concepção de texto, a avaliação, nessa abordagem, se converte num ato processual e não num julgamento com base no certo ou errado.

Bonini (2002) acrescenta ainda que em função dessa maneira de tratar o texto, a tendência textual-psicolingüística foi fomentadora de uma importante discussão sobre a oposição entre ensino baseado no produto e no processo. Segundo esta distinção, o ensino baseado no produto (o texto) tende a ser prescritivista, pois negligencia propriamente o processo de construção do texto pelo aluno. Por outro lado, estudos posteriores demonstraram que só os processos psicolingüísticos não são suficientes para se produzir um bom escritor. Embora alguns autores apostem em um modelo de processamento que integre processo e produto, essa discussão está longe de ser consensual no panorama mais amplo da discussão sobre ensino de produção textual.

Se boa parte dos estudiosos acredita que o processamento psicolinguístico é a base à qual as demais teorias devem ser integradas, outra parte deles acredita que tais processos são auxiliares.

No que se refere, entretanto, ao ensino da produção escrita, persiste o foco de atenção, da mesma forma que a abordagem anterior, sobre os tipos textuais - narração, descrição e dissertação - com ênfase, agora, nas propriedades estruturais. Se conjugados os movimentos de mudança promovidos pelas duas tendências, ensina-se, a partir de agora, não só a gramática normativa, mas também a forma global e local dos textos.

Na evolução dos acontecimentos subsequentes, o destaque, porém, dado ao ensino das propriedades estruturais dos textos passa a ser criticado pelos pesquisadores e estudiosos da área. Na perspectiva deles, embora essa forma de tratar os textos oferecesse conceitos e instrumentos que permitiam a generalização das propriedades de grandes conjuntos de textos (*tipos*) e a abstração de suas especificidades e propriedades intrínsecas em favor de uma classificação geral (*tipologias*), ela acabava por preconizar formas globais nem sempre compartilhadas pelos textos classificados. Em outras palavras, o que se passou a observar é que certos textos não apresentavam as propriedades generalizadas retidas na classificação tipológica e canônica dadas nas narrativas, descrições, dissertações. Em decorrência disso, as práticas ligadas ao uso, à produção e à circulação dos textos, gerava, nessa forma de abordagem textual, uma leitura de extração de informações (explícitas e implícitas) mais do que uma leitura interpretativa, reflexiva e crítica, e uma produção guiada pelas formas e pelos conteúdos mais que pelo contexto e pelas finalidades dos textos.

Entre outras referências importantes que marcam a influência exercida pelos conceitos e concepções difundidos pelas duas tendências (textual-comunicativa e textual-psicolinguística) que dominaram a década de 1970, uma foi a inclusão de redações em provas e exames vestibulares. Enquanto política educacional, buscava-se, com essa medida, controlar a propagação das dificuldades apresentadas pelos alunos em construir textos linguisticamente relevantes e adequados – um problema gerado pela crise estabelecida no ensino que viria a se tornar, futuramente, crônica. Criticando a crença de que a solução para a crise estaria na medida implantada, Clare (2005, p. 5) pontua que:

Esqueceu-se, todavia, de que, para a melhoria da expressão de nossos alunos, não basta o domínio da técnica de redação. Fazer uma boa dissertação não consiste em estar ciente de que se devem utilizar quatro a cinco parágrafos, sendo um de introdução, dois ou três de desenvolvimento, um de conclusão, num espaço de vinte e cinco a trinta linhas. Urge, tão-somente, uma mudança de atitude do professor quanto às atividades de produção textual de seus alunos e como avaliar essa produção.

Na correção das redações, retoma-se a cobrança de obediência aos padrões cultos da língua. Sempre em sintonia com os acontecimentos, as editoras não perdem tempo. Inúmeros manuais de redação são editados e distribuídos entre os professores.

A década de 1980 pode ser identificada pela contribuição cada vez mais intensa das ciências linguísticas ao ensino de português. As significativas reflexões introduzidas inicialmente pela linguística, mais tarde, pela sociolinguística e, mais recentemente, pela psicolinguística, linguística textual, pragmática e análise do discurso respondem pela desarticulação dos pressupostos básicos difundidos pelas tendências prevalentes da década anterior.

Entre as análises dirigidas a ambas as perspectivas (comunicativa e psicolinguística) uma é que nenhuma delas trata o texto propriamente como um objeto de estudo. Na primeira, o texto é tomado como objeto de uso para a leitura, dada a concepção de que o incentivo a esse hábito propiciaria as condições necessárias para que o aluno fosse capaz de produzir textos criativos (ver o significado atribuído a criatividade na p.18). Na segunda, observa-se um pequeno avanço. A leitura de textos passa a ser vista como o espaço fomentador para o aprendizado de estratégias variadas a que o leitor recorre e a produção a constituir-se como espaço para que sejam trabalhadas as estratégias de planejamento, revisão e editoração. Ainda assim, como dito anteriormente, o texto continua a ser tratado como suporte para o desenvolvimento de estratégias para o processamento escrito e não como um objeto de estudo.

É nesse período, também, que a denominação da disciplina *Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa* se depara com veementes protestos. O desejo pelo retorno da antiga denominação *Português* se intensifica deixando clara a rejeição à concepção de língua como instrumento de comunicação e meio de emissão e recepção de mensagens.

Ainda sob a influência dos estudos desenvolvidos pelas teorias linguísticas, Soares (2002) lembra que uma nova concepção do papel e da função da gramática no ensino de português, bem como da natureza e conteúdo de uma gramática para fins didáticos vai, aos poucos, se estabelecendo. A ideia, por exemplo, de que só da língua escrita se tem de conhecer a gramática

passa a ser substituída pela noção de que há de considerar tanto uma gramática da língua escrita quanto uma gramática da língua falada. A necessidade, também, de que o estudo da gramática não se limite às estruturas fonológicas e morfossintáticas, mas que chegue ao texto, considerando fenômenos que escapam ao estudo no nível da palavra e da frase, passam a ser tomados como eixos orientadores no ensino da língua portuguesa.

No contexto dos novos rumos dados às reflexões sobre a produção de textos na escola, diferentes trabalhos foram importantes para o avanço nesse processo. Entre eles, o de Geraldi (2002), Pécora (1992), Franchi (1990), Brito (2002) e muitos outros.

Sobre a distinção entre os termos redação escolar e produção de texto, Geraldi, (2002), por exemplo, esclarece que o primeiro seria apenas um simulacro do segundo. Ou seja, na redação, “não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita”. Produção textual, na perspectiva da concepção de linguagem como forma de interação é um privilégio da geração de alunos da década de 1980 porque, até então, o que havia na escola eram exercícios de redação.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Pécora (1992) reforça a idéia de “inexistência” de um real interlocutor na redação escolar e Brito (2002) complementa afirmando que embora o professor se institua como um interlocutor, seu papel, em vez de possibilitar a intersubjetividade e a troca autêntica, é castrador na medida em que detém uma posição de poder sobre o aluno. Como sabe que o professor é, possivelmente, o único leitor e que seu texto estará sendo julgado, o aluno tende a reproduzir homogeneamente a voz deste, escrevendo a partir do que acredita que o professor gostará e da nota que poderá receber. Da mesma forma, se poderia dizer sobre o próprio professor que, também, não tem voz, considerando que ele repete o livro didático.

Diferentes marcas foram, enfim, deixadas pelas numerosas e variadas questões levantadas na década de 80. A instauração da ideia de que a produção textual do aluno deva se constituir em uma autêntica produção de sentido, mediante a execução de uma ação de linguagem, foi uma delas. As discussões em torno do novo enfoque dado ao texto e seus usos em sala de aula progridem e atravessam a década seguinte.

A compreensão a partir da qual a linguagem, enquanto fenômeno interativo e dinâmico, é fruto de práticas culturais e históricas e que se manifesta a partir de atividades dialógicas e de situações de uso concreto, traduz a essência das reflexões que permearam a década de 90 e continuam prevalecentes até os dias de hoje.

Baseado nos princípios enunciativos, essa perspectiva vem, numa crescente escalada, ganhando adesão de teóricos e professores, por permitir a construção de bases conceituais e metodológicas do ensino da língua que superam em consistência teórica, as abordagens anteriores.

Entre as proposições que, hoje, se configuram como resultado da influência exercida por essa forma de abordar a língua, uma é a convocação dos gêneros (discursivos ou textuais) como um instrumento melhor que o conceito de tipo para favorecer o ensino de leitura e de produção de textos escritos e, também, orais.

No contexto prático do ensino da língua, a orientação de base enunciativa tem sido traduzida tomando-se como base dois eixos metodológicos. Um que enfoca o *uso* da linguagem, por meio de práticas de escuta, leitura e produção de textos orais e escritos. Envolvem, neste caso, aspectos, como a historicidade da linguagem e da língua; aspectos do contexto de produção dos enunciados; as implicações do contexto na organização dos discursos (gêneros e suportes) e as implicações do contexto de produção no processo de significação. É daí que se extrai a ideia de se tomar o texto como unidade básica de ensino e os gêneros como objeto de ensino. O outro eixo, que enfoca as práticas de *reflexão* sobre a língua e linguagem que incluem a gramática, mas superam as práticas de análise que se reduzem ao estudo da gramática normativa. Eles abrangem aspectos ligados à variação linguística; à organização estrutural dos enunciados; aos processos de construção da significação; ao léxico e às redes semânticas e aos modos de organização dos discursos.

O acolhimento aos princípios sociais e discursivos da linguagem e as orientações didático-metodológicas que neles se inspiram representam, entre outros, um modo diferente de olhar o papel desempenhado pelo aluno. Esse passa a ser ativo e construtor de suas próprias habilidades e conhecimentos na medida em que se engaja num processo contínuo de interação com outros interlocutores e com a própria língua.

Buscando incorporar as novas diretrizes metodológicas, os exames vestibulares também mudam. As provas, não mais de múltipla escolha, revelam amadurecimento na elaboração e preocupação com a expressão escrita dos candidatos, em questões que exigem reflexão e conhecimento da língua. Da mesma forma, as redações. Diante de textos variados, em diferentes linguagens, abordando um mesmo núcleo temático, o aluno é incitado a produzir seu próprio texto.

Quanto aos livros didáticos, verificam-se, nos anos 90, duas tendências: uma de abandono ao livro, devido a uma série de aspectos inadequados, tais como a veiculação de preconceitos, o proselitismo ideológico, além de incorreções metodológicas e conceituais; outra, em decorrência da primeira, de controle e avaliação dos vários níveis de ensino pelos órgãos oficiais, incluindo a avaliação dos livros didáticos do ensino fundamental e, posteriormente, do ensino médio (PEDROSA, 2006).

O referido controle e avaliação dos livros lançados no mercado nacional é, no caso do ensino fundamental, uma iniciativa do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, o mais antigo programa do governo voltado à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira. Iniciado em 1929 sob a denominação de Instituto Nacional do Livro (INL), o programa foi se aperfeiçoando, tendo recebido, ao longo de quase 80 anos de existência, diferentes nomes e formas de execução. Hoje, o PNLD é voltado para o ensino fundamental e médio públicos, incluindo as classes de alfabetização infantil.

## **1.2. Breve síntese**

No início deste capítulo foi proposto o resgate de alguns aspectos da história do ensino de português, no Brasil, como forma de auxiliar na compreensão e identificação dos possíveis elementos que influenciaram o modo como as práticas de ensino da escrita argumentativa são hoje exercidas e, naturalmente, refletidas no LDP.

Para realizar essa reflexão, há de se considerar, antes de mais nada, duas questões. Primeiro, tendo em vista que a breve narrativa se constitui, apenas, num recorte de um momento histórico, ela não cobre toda a extensão de possíveis e outras influências exercidas num passado anterior ao que foi relatado. Seja tomando como ponto de partida o surgimento da escrita ou até mesmo o modo de raciocínio que hoje adotamos para realizar nossas análises, elementos múltiplos e complexos estão envolvidos nesse processo. Portanto, as relações que ora se busca estabelecer estão limitadas ao percurso traçado.

Segundo, só faz sentido investir na reflexão que se pretende realizar se formos capazes de compreender os diferentes contextos sócio-históricos que nos separam da época em que se iniciou, no Brasil, o processo de ensino sistemático da escrita e, em especial, da produção textual argumentativa, dos conhecimentos que hoje se tem a respeito dos diferentes aspectos que envolvem a linguagem. É com base nessa evolução que se espera poder apontar alguns indícios



reveladores da estreita relação entre as transformações ocorridas ao longo desse período e as práticas atuais de ensino da atividade argumentativa.

Na trajetória do processo de disciplinarização e didatização do ensino da língua portuguesa, no Brasil, a primazia da retórica como modelo de referência para o ensino de produção textual é, sem dúvida, o aspecto que mais chama atenção. Não seria, portanto, estranho, encontrar nas propostas de produção textual argumentativa dos livros didáticos atuais marcas da herança desse sistema. Constatar, entretanto, que o modelo retórico permanece como referência para o ensino da produção textual argumentativa não diz muito sobre os motivos pelos quais esse sistema se mantém até hoje num lugar privilegiado. É, pois, na recuperação da história da instituição da língua portuguesa como disciplina curricular que alguns motivos se revelam. Eles estão atrelados a razões, por um lado, de natureza social, política, cultural; de outro, por razões inerentes à evolução da própria área de conhecimento sobre a língua. No que se refere a este último aspecto, é possível reconhecer, por exemplo, as concepções de linguagem que, em cada momento, no processo de disciplinarização e didatização da língua, nortearam os princípios e métodos de ensino dos conteúdos de aprendizagem. No movimento dinâmico dessa construção, se percebe por que os conteúdos atribuídos à disciplina português tenham sido, sob determinadas circunstâncias sociais, políticas e culturais, ora uns, ora outros.

Da arte de *falar bem* pela imitação dos consagrados autores clássicos, para a arte de *bem escrever* a partir dos elementos de produção dados pela retórica clássica, pode-se ver configurada a concepção de língua como *sistema*. Posteriormente, do interesse em acompanhar o processo de expansão industrial ditado pela nova ordem mundial, se vê uma concepção de linguagem sintonizada com a idéia de uso da língua como *instrumento de comunicação*. Ainda que nesse período o ensino da retórica possa ter vivido um momento de desvalorização, seus elementos fundamentais, com base em outros critérios de ensino, permaneceram presentes no processo de desenvolvimento das etapas da redação escolar. Mais recentemente, com a evolução de diferentes áreas de conhecimento das ciências linguísticas, temos hoje, ainda em processo de incorporação, a idéia de língua como *enunciação*. Nessa perspectiva, a noção de linguagem se amplia porque nela se incluem as relações da língua com aqueles que a utilizam, o contexto em que é utilizada e as condições sociais e históricas de sua utilização. Nesse novo panorama, a pergunta que agora convém é: qual o lugar da retórica nas práticas de ensino da produção oral e escrita? O que se pode perceber, seja pela observação concreta das práticas em sala de aula ou pelas diretrizes

apontadas pelos PCN e, naturalmente, refletidas nas propostas conduzidas pelos autores de livros didáticos, é que a retórica mantém seu vigor, enquanto modelo de referência para o ensino da produção oral e escrita. O ganho é na aquisição do conhecimento sobre novas formas de abordar a língua e a linguagem, mas os princípios e elementos fundamentais instituídos pela retórica aristotélica (*exórdio, enunciação da tese, prova e epílogo*) permanecem até hoje como modelo de orientação ao ensino do que agora se denomina dissertação ou argumentação (*tese, defesa, conclusão*), no contexto escolar.

Por outro lado, embora a argumentação, enquanto ato linguístico, tenha se mantido atrelada aos movimentos de mudança das concepções de língua, o entendimento que hoje se tem sobre como se processa essa atividade tem evoluído. Sob diferentes perspectivas teóricas, diversos autores da atualidade vêm levando em conta, evidentemente, o contexto substancialmente diferente daquele vivido por nossos antepassados, reacendendo e renovando o interesse pelo tema.

De todo modo, tratar, sob as circunstâncias atuais, do ensino de produção textual, significa levar em conta, como já dito, os eixos que enfocam o *uso* e a *reflexão* sobre a língua e a linguagem. No Brasil, a opção pelos gêneros como objetos de ensino em que se pode ver materializada essa proposição aparece nos livros didáticos de diferentes maneiras.

Essa é, reforçando, a análise que esta pesquisa se propõe. Ela será desenvolvida ao longo do estudo pormenorizado das propostas de produção da escrita de gêneros argumentativos encaminhadas pelo autor de livro didático.

Compreendendo, entretanto, que a orientação teórico-metodológica de um manual didático de língua portuguesa sustenta-se, sobretudo, numa concepção de linguagem, será explicitada a seguir, reflexões que buscam articular algumas noções da teoria bakhtiniana e a argumentação

## CAPÍTULO 2

### LINGUAGEM E ENSINO

#### 2.1 Perspectiva de Bakhtin sobre a linguagem

Há muito o fenômeno da linguagem vem ocupando lugar de destaque no universo daqueles que buscam compreender sua natureza múltipla e complexa. Embora existam várias maneiras de se olhar para esse fenômeno, essa pesquisa tomará como referência, para o desenvolvimento do estudo, as contribuições formuladas por Mikhail Bakhtin. Entre diferentes razões que poderiam justificar essa escolha, duas, em especial, se destacam. Primeiro, suas proposições vêm sendo continuamente estudadas e traduzidas na forma de princípios e diretrizes metodológicas para o ensino-aprendizagem. Segundo, sua visão abrangente dos fenômenos linguísticos permite estabelecer pontos de contato com a atividade argumentativa. Se considerarmos os objetivos definidos nesse trabalho, ele representa, portanto, uma opção justificável.

A obra de Bakhtin é caracterizada pela pluralidade, articulada de visões, todas permeadas por uma concepção dialógica da linguagem. Partindo do princípio de que a *unidade real* da comunicação é o *enunciado*, ele (2003, p. 283) afirma: “Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas)”.

Dando corpo a esse postulado, na perspectiva bakhtiniana, isso significa dizer que cada enunciado, ainda que formulado linguisticamente semelhante a outro, adquire sentidos diferentes, dependendo da situação em que é produzido. Portanto, o enunciado deve ser entendido como uma realização concreta, única e histórica porque ele se dá em uma situação concreta, por sua vez já inserida, como os sujeitos, em uma realidade complexa e dinâmica, determinada pelas condições sócio-históricas e político-econômicas.

Como discurso, os enunciados, materializados linguisticamente, se constituem a partir da relação dialógica que se estabelece em uma situação comunicativa. Ou seja, delimitados pela alternância dos sujeitos falantes, Bakhtin explica que “um locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro”, seja esta expressa pelo silêncio ou por um ato-resposta, a partir de uma determinada compreensão (Bakhtin, 2003).

Na relação dialógica implicada nos enunciados, o ouvinte ou o leitor é o outro, cuja presença física é dispensável. É o que acontece com a produção escrita. Embora esta seja, em geral, realizada individualmente, quem produz o texto escrito entra na rede de comunicação ininterrupta dos enunciados já produzidos como réplica a outros enunciados. Por sua vez, os próprios enunciados de um produtor de um texto escrito, como réplicas solicitadas e previstas por enunciados anteriores, requisitam, igualmente, outras réplicas que, naturalmente, serão enunciadas, e assim sucessivamente. A distância física e temporal do outro, neste caso, o leitor, não elimina a natureza dialógica dos enunciados escritos, sua réplica será apenas adiada. O produtor de um texto configura-se, portanto, como um gerenciador de vozes enunciativas.

As poucas noções apresentadas até o momento, não correspondem à vasta e rica produção elaborada por Bakhtin. Considerando, entretanto, que sua teoria tem sido alvo de profundas reflexões por parte de diferentes obras, trataremos de pontuar apenas alguns aspectos que nos parecem importantes para os propósitos desse trabalho.

Um deles é a relação possível de ser estabelecida entre a perspectiva de linguagem assumida por Bakhtin e a argumentação. Se evidenciada a maneira como ele discorre sobre o que é enunciar/enunciação, pode-se encontrar na atividade argumentativa traços intrínsecos a ela que se identificam com a proposição de Bakhtin e os princípios dela decorrentes. Enquanto fenômeno lingüístico-discursivo, a argumentação se caracteriza como uma forma de discurso que, do mesmo modo como esse teórico trata a linguagem, envolve diálogo entre vozes, réplica e sentidos que diferem em função do contexto em que é produzido.

Por outro lado, no contexto de pesquisas sobre argumentação, há, como veremos no capítulo 3, diferentes maneiras de concebê-la e tratá-la. Nesse caso, tomar a perspectiva de Bakhtin para estabelecer relações com a argumentação vai depender fundamentalmente do modo como cada teórico vai conceber essa forma de discurso. Algumas proposições parecem se aproximar mais que outras da perspectiva de linguagem assumida por Bakhtin. Isto é, de um lado, a argumentação compreendida como um fenômeno lingüístico-discursivo situado em um contexto social e histórico. Um fenômeno dialógico, constituído nas e pelas interações interpessoais; e estas igualmente constituídas pela própria linguagem. É a perspectiva que se filia à proposta de Bakhtin. De outro, a argumentação ancorada numa concepção de linguagem que negligencia o sujeito como ativo participante do evento lingüístico. Nesse caso, o discurso é

tratado como produto e seu produtor um mero assimilador de modelos e regras prontas. Esta se distancia da visão bakhtiniana de linguagem.

Entre outras contribuições dadas por Bakhtin que, hoje, gradativamente, aparecem refletidas em princípios metodológicos adotados pelos profissionais de ensino, é o estudo sobre gêneros. Bakhtin (2003, p. 262) assim os define: “Cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos de gêneros do discurso”.

Compreende-se a partir daí que, na visão desse teórico, todos os enunciados que produzimos, orais ou escritos, trazem em si um conjunto de características *relativamente estáveis*, tenhamos ou não consciência delas.

Essas características configuram diferentes *gêneros discursivos*, que podem ser caracterizados por três aspectos básicos coexistentes: o *tema*, o *modo composicional* (a estrutura) e o *estilo* (usos específicos da língua). Quando estamos numa situação de interação verbal, a escolha do gênero não é completamente espontânea, pois leva em conta um conjunto de coerções dadas pela própria situação de comunicação: *quem fala, sobre o que fala, com quem fala, com qual finalidade*. Todos esses elementos condicionam as escolhas do locutor, que, tendo ou não consciência, acaba por fazer uso do gênero mais adequado àquela situação (Bakhtin, 2003).

Embora o conjunto de gêneros seja considerado potencialmente infinito e essencialmente mutável, há, atualmente, um esforço de diversos linguistas no sentido de se criar um campo e terminologia comuns, para os eventuais usos pedagógicos dos gêneros, bem como há um entendimento crescente no sentido de que é essencial a diferenciação entre tipos e gêneros textuais. Marcuschi (2002) é um dos linguistas que argumenta fortemente em favor dessa diferenciação. Para ele, trata-se de duas noções que devem ser claramente distinguidas, pois sua confusão pode esvaziar a noção de gênero textual da sua carga sócio-cultural, historicamente construída.

Segundo ele, tipos textuais são construtos teóricos definidos pela natureza linguística de suas composições (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Constituídos por sequências linguísticas típicas, os tipos textuais abrangem um conjunto limitado de categorias teóricas. As mais conhecidas são: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Sobre a noção de gêneros, seguindo o mesmo raciocínio de Bakhtin, Marcuschi compreende como realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas.

Referem-se, pois, a textos materializados que realizados em nossa vida diária cumprem funções em situações comunicativas. Os gêneros textuais abrangem um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função. Podem ser citados, como exemplo, o telefonema, o sermão, a carta comercial, a carta pessoal, o romance, o bilhete, entre outros. Marcuschi ainda observa que em todos os gêneros de texto também estão presentes tipos textuais, e que, na maioria das vezes, um gênero realiza dois ou mais tipos, ou seja, em geral, um texto é tipologicamente heterogêneo. Isso acontece, por exemplo, em uma carta pessoal, onde se pode localizar, facilmente, várias sequências tipológicas diferentes. Assim, entre as características básicas dos tipos textuais está o fato de eles serem definidos por seus traços linguísticos predominantes, podendo se dizer ainda que um tipo textual é dado por um conjunto de traços que formam uma sequência e não um texto. Dessa forma, quando nomeamos um determinado texto como “narrativo”, “descritivo” ou “argumentativo”, não estamos nomeando o gênero e sim o predomínio de um tipo de sequência de base.

As implicações decorrentes da forma como Bakhtin aborda a linguagem são importantes para esse trabalho porque demarcam e destacam diferenças entre tendências que nortearam o ensino/aprendizagem de leitura e produção de textos (orais e escritos) ao longo das últimas décadas. Em poucas palavras, Leite (2002, p. 22-24) torna visível tais diferenças ao estabelecer um paralelo entre as distintas concepções que, traduzidas em atividades de promoção do ensino da língua, revelam o discurso que as embasam:

A linguagem não é nem simples emissão de sons, nem simples sistema convencional, como quer um certo positivismo, nem tampouco tradução imperfeita do pensamento, vestimenta das idéias mudas e verdadeiras, como a concebe um pensamento idealista. Pelo contrário, é criação de sentidos, encarnação de significação e, como tal, ela dá origem à comunicação. Na medida em que a escola concebe o ensino da língua como simples sistema de normas, conjunto de regras gramaticais, visando à produção correta do enunciado comunicativo culto, lança mão de uma concepção de linguagem como máscara do pensamento que é preciso moldar, domar para, policiando-a, dominá-la, fugindo ao risco permanente de subversão criativa, ao risco do predicar como ato de invenção e liberdade. Por isso, na escola, os alunos não escrevem livremente, fazem redações, segundo determinados moldes; por isso não lêem livremente, mas resumem, ficham, classificam personagens, rotulam obras e buscam fixar a sua riqueza numa mensagem definida.

As concepções de linguagem que ainda hoje balizam e norteiam a prática pedagógica da maioria dos professores derivam de abordagens que veem a linguagem ou como expressão do pensamento ou como instrumento de comunicação. Traduzido para o ensino da produção de textos escritos, o resultado pode ser visto em propostas que, por exemplo, não se ocupam em oferecer ao aluno referências que o orientem a refletir sobre os objetivos, para quem e em que situação ele escreve. Divorciados das situações reais de uso, em geral, tais propostas levam o aluno, muitas vezes, à sua revelia, escrever sobre temas não discutidos e a endereçar sua produção a um único interlocutor, o professor. São, enfim, propostas que levam o aprendiz a fazer uma cópia da realidade ou a comunicar suas idéias a partir exclusivamente das unidades e regras que constituem a língua.

Na perspectiva atual, a linguagem, oral e escrita, é vista como uma forma de ação que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Ter acesso à escolarização e ao letramento traduz-se, em nossa realidade, na possibilidade de plena participação social. Significa, em outras palavras, partilhar ou construir visões de mundo, produzir conhecimento. Nesse sentido, o eixo de ensino que se oriente por atividades que privilegiem as experiências significativas e que contribuam para a reflexão sobre o funcionamento, bem como as condições nas quais a linguagem é produzida, estará concorrendo para a formação de indivíduos capazes de exercer com autonomia a leitura e a ação crítica dos diferentes desafios presentes na vida diária.

A seguir será contemplada uma proposta de didatização que busca, através do trabalho com gêneros, viabilizar o processo de ensino-aprendizagem de textos orais e escritos.

## **2.2 Gêneros: uma proposta de didatização**

No contexto brasileiro, a proposta de trabalho com os gêneros textuais/discursivos tem sido, atualmente, visto como a alternativa que melhor se adequa ao ensino de leitura e produção de textos escritos e orais.

Entendidos como objetos de ensino, os gêneros ganharam força e destaque, principalmente, após a consideração das formulações teóricas de Bakhtin (1997) em torno do assunto. No tratamento didático dado a eles, tem se buscado, numa perspectiva enunciativa, tomar o texto (oral/escrito) como o lugar e a unidade de trabalho a ser utilizada como suporte de

aprendizagem em que se pode ver não somente materializada a ação dos gêneros, mas também se pode trabalhar outros domínios de ensino da língua materna, tal como a gramática e a ortografia.

Dentre os trabalhos existentes nessa direção, o de Dolz e Schneuwly (2004) é o que tem se destacado, no Brasil. Na intenção de fornecer elementos para que o professor pense e planeje o ensino de diferentes gêneros, eles vêm, já há algum tempo, propondo alguns procedimentos que visam, de algum modo, ajudar na superação da dificuldade de transpor, para a prática de sala de aula, as concepções atualmente difundidas.

Tomando como ponto de partida a questão que trata da progressão - ou seja, a organização temporal do ensino para que se chegue a uma aprendizagem ótima -, esses dois autores reconhecem nesse tema um problema complexo e difícil de resolver. Para eles, a progressão envolve, entre outras coisas, a organização de sequências concretas de ensino realizadas em sala de aula, isto é, no momento em que o professor decide sobre a sequência de atividades e operações com que ele pretende fazer avançarem os alunos: definição e decomposição das tarefas a serem realizadas; caminho e etapas a serem seguidas para se aproximar de um fim; ordem dos diversos elementos do conteúdo etc. O que se tem observado é que, em geral, as orientações contidas numa proposta de progressão curricular global não têm sido suficientes para que o professor possa, em atividades de produção textual, compor uma progressão que atenda as demandas atuais. Por exemplo, se, para as atividades gramaticais, o professor dispõe de uma descrição precisa dos conteúdos que os alunos devem adquirir a cada série, para as atividades de expressão escrita e oral, nas quais os saberes a se construir são infinitamente mais complexos, ele tem tido de se contentar com indicações muito sumárias. Tudo se passa, segundo Dolz e Schneuwly (2004), como se a capacidade de produzir textos fosse um saber que a escola deve encorajar, para facilitar a aprendizagem, mas que nasce e se desenvolve fundamentalmente de maneira espontânea, sem que pudéssemos ensiná-la sistematicamente. Contrariamente a esta concepção, eles argumentam que se comunicar oralmente ou por escrito, pode e deve ser, sim, ensinado sistematicamente. Para isso, eles postulam a *sequência didática*. Ou seja, uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para determinada prática de linguagem. Ou, dito de outra forma, um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito.

As sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um *projeto de apropriação* de uma prática de linguagem e os *instrumentos* que facilitam essa apropriação. Desse ponto de



vista, elas buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem. Essa reconstrução realiza-se graças à interação de três fatores: as especificidades das práticas de linguagem que são objeto de aprendizagem, as capacidades de linguagem dos aprendizes e as estratégias de ensino propostas pela sequência didática.

As especificidades das *práticas de linguagem* dizem respeito às aquisições acumuladas pelos grupos sociais no curso da história. Como no domínio da produção textual da linguagem, o trabalho escolar, quando situado na perspectiva bakhtiniana, deve orientar-se a partir do conhecimento e uso de gêneros, logo, é importante considerar em que dimensões todo gênero se define. Para Dolz e Schneuwly (2004), três dimensões parecem essenciais: (1) os conteúdos que são (que se tornam) dizíveis por meio dele; (2) a estrutura (comunicativa) particular dos textos pertencentes ao gênero; (3) as configurações específicas das unidades de linguagem, que são, sobretudo, traços da posição enunciativa do enunciador, e os conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura.

A noção de *capacidades de linguagem*, segundo Dolz, Pasquier e Bronckart (1993; *apud*, DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), evoca as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação); mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas); dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas). O desenvolvimento das capacidades de linguagem constitui-se, sempre, parcialmente, num mecanismo de reprodução, no sentido de que modelos de práticas de linguagem estão disponíveis no ambiente social e de que os membros da sociedade que os dominam têm a possibilidade de adotar estratégias explícitas para que os aprendizes possam se apropriar deles.

Finalmente, as *estratégias de ensino* supõem a busca de intervenções no meio escolar que favoreçam a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor maestria dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem. Trata-se, fundamentalmente, de fornecer aos alunos os instrumentos necessários para progredir. Para fazê-lo, as atividades comunicativas complexas que os alunos não estão aptos a realizar de maneira autônoma serão, de certa maneira, decompostas, o que permitirá abordar um a um, separadamente, os componentes que colocam problemas para eles. As intervenções sociais, a ação recíproca dos membros e, em particular, as

intervenções formalizadas nas instituições escolares, são fundamentais para a organização das aprendizagens em geral e para o processo de apropriação de gêneros em particular.

O gênero assim definido pode, dessa forma, ser considerado um *megainstrumento* que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes.

A estrutura de base de uma sequência didática se estabelece a partir da seguinte configuração: inicialmente, a *apresentação de uma situação* na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar, estes elaboram um primeiro texto inicial, oral ou escrito, que corresponde ao gênero trabalhado; é a *primeira produção*. Essa etapa permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e os exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma. Além disso, ela define o significado de uma sequência para o aluno, isto é, as capacidades que deve desenvolver para melhor dominar o gênero em questão. Os *módulos*, constituídos por várias atividades ou exercícios, dão-lhes os instrumentos necessários para esse domínio, pois os problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada. No momento da *produção final*, os alunos podem pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados. A produção final serve, também, para uma avaliação de tipo somativo, que incidirá sobre os aspectos trabalhados durante a sequência.

A fim de que o professor possa compor uma sequência didática com base nos pressupostos hoje adotados, os autores propõem, ainda, um agrupamento para os gêneros. Tomando como critério: (1) o domínio social da comunicação a que eles pertencem; (2) as capacidades de linguagem envolvidas na produção e compreensão desses gêneros; e (3) sua tipologia geral, eles propõem cinco *agrupamentos de gêneros*.

a) *gêneros da ordem do narrar* - cujo domínio de comunicação social é o da cultura literária ficcional, enquanto manifestação estética e ideológica que necessita de instrumentos específicos para sua compreensão e apreciação. Alguns exemplos destes gêneros seriam: o conto de fadas, as fábulas, as lendas, as narrativas de aventura, as narrativas de ficção científica, o romance policial, crônica literária etc.

b) *gêneros da ordem do relatar* – cujo domínio de comunicação social é o da memória e o da documentação das experiências humanas vivenciadas. Exemplos destes gêneros seriam: o

relato de experiência vivida, o diário, o testemunho, a autobiografia, a notícia, a reportagem, a crônica jornalística, o relato histórico, a biografia etc.

c) *gêneros da ordem do argumentar* – cujo domínio de comunicação social é o da discussão de assuntos sociais controversos, visando um entendimento e um posicionamento perante eles. Seriam exemplos destes gêneros: os textos de opinião, o diálogo argumentativo, a carta de leitor, a carta de reclamação, carta de solicitação, o debate regrado, o editorial, o requerimento, o ensaio, a resenha crítica, o artigo assinado etc.

d) *gêneros da ordem do expor* – que veiculam o conhecimento mais sistematizado que é transmitido culturalmente – conhecimento científico e afins. Diferentes exemplos destes gêneros seriam: o seminário, a conferência, o verbete de enciclopédia, o texto explicativo, a tomada de notas, os resumos de textos explicativos, os resumos de textos expositivos, a resenha, o relato de experiência científica etc.

e) *gêneros da ordem do instruir/prescrever* – que englobariam textos variados de instrução, regras e normas e que pretendem, em diferentes domínios, a prescrição ou a regulação de ações. Exemplos destes gêneros seriam: as receitas, as instruções de uso, as instruções de montagem, as bulas, os regulamentos, os regimentos, os estatutos, as constituições, as regras de jogos etc.

É importante enfatizar que esta não é a única possibilidade que poderíamos conceber para agrupar gêneros. O essencial em uma classificação de gêneros, seja esta ou qualquer outra, é permitir que se possa efetivar uma progressão temporal do ensino. Dessa forma, como bem lembra Barbosa (2000, p. 171):

O interessante seria que, em todas as séries do ensino fundamental, gêneros orais e escritos pertencentes a diferentes agrupamentos fossem trabalhados mais profundamente. Isso implicaria, por exemplo, trabalhar com gêneros da ordem do argumentar desde as séries iniciais e não somente nas séries finais do ensino fundamental”.

Vale lembrar, finalmente, que entre os estudiosos envolvidos com o ensino de produção textual, atualmente, parece consensual a postura de que, qualquer que seja a abordagem didática, há a necessidade de se desenvolver, no aluno, habilidades que possam fazer dele um autônomo produtor de textos.

A seguir, serão apresentadas as variadas demandas requeridas à elaboração de um texto argumentativo quando produzido nas modalidades oral e escrita. Antes, porém, serão explicitadas diferentes concepções existentes de argumentação, considerando que é a temática central dessa pesquisa.

## **CAPÍTULO 3**

### **ARGUMENTAÇÃO**

#### **3.1 Análise de diferentes concepções de argumentação**

A reflexão e o estudo sobre a argumentação não é recente. Desde o século V a.C., na Grécia antiga, sob o nome de retórica, essa prática vem sendo exercida predominantemente na área judicial. Podendo ser definida, em determinado momento, como a arte do discurso persuasivo, o percurso histórico, entretanto, da palavra *retórica* e de seu significado mostra transformações ao longo dos 2.500 anos que nos separam daquela época. Para se ter uma visão geral da importância que assumiu o tema da argumentação e como seu estudo foi se modificando ao longo dos tempos, Aristóteles pode ser tomado como ponto de partida, não significando, entretanto, dizer que a questão já não tivesse sido tratada por seus antecessores. Por tentar delimitar e explicitar o domínio da retórica, Aristóteles foi um dos primeiros filósofos a apresentar um estudo mais sistemático sobre o pensamento argumentativo.

A influência de sua obra nos estudos contemporâneos sobre argumentação pode ser dimensionada no modo como Doury e Moirand (2004, p. 11) a destacam:

O quadro histórico que funda os estudos sobre argumentação é a retórica. Seja tomando Aristóteles de forma próxima ou distante, a verdade é que a herança da antiga retórica existe como pano de fundo comum entre os estudos que contribuem para estruturar as pesquisas em argumentação.

No exame da literatura corrente que trata sobre o tema, é possível confirmar a declaração acima. Seja em maior ou menor grau, a inscrição da herança aristotélica aparece refletida nos mais diversos campos de conhecimento que tomam a argumentação como objeto de investigação.

Um outro aspecto que chama atenção, ao se debruçar no levantamento dos estudos que abordam esse assunto é a dificuldade de instituir a argumentação num campo preciso e bem delimitado. Na visão de Doury e Moirand (2004), embora as pesquisas que se intitulam de argumentativas busquem definir um campo em si, particular e autônomo, essa tentativa é problemática porque há uma variedade de disciplinas que a abordam sob diferentes perspectivas teóricas e metodológicas. Ela está presente na análise do discurso e da linguística textual, nas ciências da comunicação e da informação, nas ciências cognitivas e de suas relações com a linguagem humana. Sem falar nos domínios de aplicação do ensino, do marketing ou da comunicação política. Não existe, portanto, para essas autoras, um campo unitário da argumentação. Existe, sim, um conjunto de trabalhos teóricos que se confrontam. O resultado desse confronto dá origem a numerosos trabalhos que refletem, cada um à sua maneira, um modo de compreender a argumentação.

Compartilhando dessa mesma percepção, Banks-Leite (1996) confirma a existência, nas últimas décadas, de uma quantidade já razoavelmente extensa de trabalhos na área da argumentação que vêm sendo desenvolvidos por pesquisadores de diferentes disciplinas. Sob perspectivas variadas e com finalidades diversas, os estudiosos têm buscado fundamentar-se em modelos teóricos compatíveis com seus campos disciplinares e têm recorrido a concepções de argumentação, segundo ela, nem sempre claramente explícitas. O que se observa é uma grande heterogeneidade, tanto de temas quanto de abordagens desses estudos, que por sua vez reflete a ausência de um quadro unívoco e homogêneo no que diz respeito ao tratamento da argumentação.

O panorama acima delineado já nos permite antever a dificuldade que se instaura ao se ocupar com a temática em questão. Considerando, entretanto, que é no domínio de aplicação do ensino que essa pesquisa se insere, é possível distinguir, mesmo que parcialmente, um movimento em direção aos interesses dos estudiosos, nessa área. Quando se tratam de questões de ordem mais teórica – relações entre argumentação, retórica e linguagem/discurso –, se observa que o estudo da argumentação tem buscado investir em alternativas que viabilizem a elaboração de uma teoria do raciocínio. Num plano mais prático, grande parte da pesquisa sobre esse tema tem procurado desenvolver métodos que possam aperfeiçoar as habilidades dos alunos para o uso do pensamento crítico.

Sem perder de vista que um dos objetivos da pesquisa é analisar criticamente qual a concepção de argumentação adotada pelo autor de LDP, este capítulo se propõe, sem pretensão a

um levantamento exaustivo da literatura na área, examinar algumas das perspectivas teóricas que são alvo de discussão no meio acadêmico quando o assunto diz respeito ao ensino-aprendizagem da escrita argumentativa. Isso significa dizer que, embora muitos teóricos tratem da argumentação (ADAM, 2004; DECLERC, 2004; DUCROT, 2004; GRIZE, 2004; PLANTIN, 2004; VIGNAUX, 2004), serão destacados aqueles que têm maior representatividade e penetração nos estudos brasileiros. A partir da identificação de aspectos comuns entre as diferentes concepções apresentadas, espera-se ter elementos de referência que possam contribuir no processo de reconhecimento de qual concepção o autor de livro didático se apoia para propor atividades que levem o aluno a produzir textos argumentativos.

Estando de acordo com a idéia de que a construção das mais recentes perspectivas de estudo da argumentação adotam como fonte de inspiração a retórica aristotélica, tomemo-la como ponto de partida.

Aristóteles (1998) conceitua a retórica como: “a capacidade de descobrir o que é adequado a cada caso com o fim de persuadir”. A partir dessa definição, pode-se entender que a retórica trata de discurso. Não qualquer discurso, mas aquele que se destina a persuadir.

Na visão de Barthes (1975), esse filósofo entende discurso (a *oratio*) como mensagem. Sua *Retórica*, se vista de forma ampla, irá tratar, portanto, do emissor (orador), do receptor (auditório/público) e da mensagem propriamente dita. Cada um desses elementos são minuciosamente explorados em suas relações de interdependência formando uma trama muito bem articulada.

Retomando, entretanto, o que já foi dito anteriormente, outros significados foram, em diferentes épocas, sendo atribuídos e/ou incorporados ao uso do termo retórica.

Enquanto prática discursiva, ela foi, em determinados contextos históricos, considerada uma técnica, isto é, uma “arte” por meio do qual a realização de um conjunto de regras permitia convencer o ouvinte do discurso. Um ensino, uma disciplina que era transmitida por um mestre a seus discípulos. Uma ciência, cujo campo de observação seria a linguagem argumentativa. Uma moral, um corpo de prescrições morais cujo papel seria o de permitir ou limitar a linguagem passional. Uma prática social que permitia às classes dirigentes assegurar-se da propriedade da palavra ou, em outras palavras, do poder. Uma prática lúdica traduzida nos jogos, nas paródias ou nas brincadeiras escolares.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Essas considerações foram adaptadas com base nas formulações de Barthes (1975, p. 148).

No que se refere às contribuições de Aristóteles, que hoje são consideradas nos estudos, principalmente, da argumentação dita cotidiana, uma “é o resgate e a valorização da lógica do verossímil que, posta ao lado da lógica da verdade, vem a distinguir os dois campos de aplicação do raciocínio humano” (MAURO, 1999, p. 183). Um que se aplica ao modo de raciocínio por demonstração analítica e outro por raciocínio dialético. O primeiro, em cuja base está apoiada a lógica formal, fundamenta-se na idéia de que as premissas, vistas como elementos imutáveis, permitem ao indivíduo que raciocina chegar a conclusões confiáveis, desde que regras de inferência lhes sejam corretamente aplicadas; o segundo, caracterizado por premissas que sofrem transformações em seu curso, se desenvolve por meio de um argumento sobre enunciados prováveis, que permitem tirar conclusões apenas verossímeis.

Na doutrina aristotélica, a retórica faria parte do domínio dos conhecimentos prováveis e não das certezas e das evidências. Por essa razão, o seu campo estaria constituído no plano da controvérsia, da crença, do mundo da opinião, do embate das idéias e da habilidade de manejo do discurso.

Dentre alguns dos aspectos fundamentais do sistema elaborado por Aristóteles cabe assinalar a matéria que trata sobre a caracterização dos gêneros do discurso (*judiciário*, *deliberativo* e *epidídico*). Nela, são descritas não somente os fins a que se destinam, mas também quais tópicos o orador deve aprofundar seu conhecimento de modo a alcançar seu intento, qual seja, persuadir seu auditório.

. O *Judiciário* teria por finalidade se ocupar com a acusação e a defesa. Ao orador caberia considerar, entre outros assuntos, a natureza e o número das razões pelas quais se comete injustiça, a disposição dos que a cometem (agentes) e o caráter e a disposição dos que a sofrem (vítimas). O entimema<sup>8</sup> era, nesse gênero de discurso, o que predominava.

---

<sup>8</sup> Entimema é um silogismo fundamentado sobre verossimilhanças ou sinais e não propriamente sobre o verdadeiro e imediato (Barthes, 1975, p. 188). Tomemos como exemplo a proposição: Todo pai ama seu filho. Embora a afirmação esteja sendo apresentada como premissa universal, a vida prática nos mostra que há demonstrações paternas que, do ponto de vista afetivo, contradizem a afirmação. Ou seja, o entimema cumpre, muitas vezes, a função de levar o interlocutor a se envolver e se comprometer com seu discurso sem lhe dar oportunidade de raciocinar criticamente sobre o assunto.

. O *Deliberativo* trataria de questões ligadas à coletividade. O orador se ocuparia com o conselho e a dissuasão sobre temas como: finanças, guerra e paz, defesa nacional, importação e exportação e legislação. Discursos baseados em exemplos eram os mais utilizados.

. O *Epidídico* preencheria a função de elogiar ou censurar. Ao orador caberia prover-se de conhecimentos relacionados a questões éticas: virtude e vício, belo e vergonhoso, prudência e sabedoria, coragem, temperança, entre outras. Por explorar recursos literários era comum nesse gênero o uso de figuras tais como a hipérbole, a repetição e a metáfora.

Essenciais para a preparação do discurso, as quatro partes componentes do sistema retórico merecem também ser comentadas.

A *inventio* dispunha sobre achar o que dizer. Seria a fase em que se escolheria um tema e se encontrariam os argumentos. A *dispositio* consistiria na maneira de dispor as diferentes partes do discurso. Em outras palavras, tratar-se-ia do plano de organização interna do discurso. A *elocutio* corresponderia ao estilo ou as escolhas que poderiam ser feitas no plano da expressão para que houvesse adequação na forma e no conteúdo. Por último, a *actio* seria o ato próprio de realização do discurso. Estariam aí incluídos os elementos suprasegmentais (ritmo, pausa, entonação, timbre de voz) e a gestualidade adequada ao auditório.

Embora os elementos até o momento apresentados sobre a *Retórica* de Aristóteles representem uma ínfima parte do que se constitui sua obra, eles nos parecem, para o momento, suficientes para ao final da exposição de todas as outras perspectivas teóricas selecionadas, dispor de um conjunto de noções que possam ser comparadas. Passemos, portanto, a examinar uma abordagem que se aproxima mais da era contemporânea.

Considera-se, geralmente, que o ressurgimento da retórica no século XX e, conseqüentemente, o reinvestimento nos estudos da argumentação foi marcado pela publicação de dois livros independentemente produzidos, Chaim Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca (1996) *Tratado da argumentação: a nova retórica*, e Stephen Toulmin (2001) *Os usos do argumento*.<sup>9</sup> Tratemos do primeiro.

Partindo da concepção de argumentação adotada, vejamos como Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996, p. 6) a compreendem. Admitindo que a idéia de adesão de espíritos aos quais se dirige um discurso é essencial em todas as teorias antigas da retórica, eles não só defendem que

---

<sup>9</sup> Essas obras foram originalmente produzidas em 1958.



“argumentar consiste em fornecer argumentos, ou seja, razões a favor ou contra uma determinada tese”, mas também que “toda argumentação é pessoal e visa à adesão do auditório”.

Nessa perspectiva teórica fica clara a opção pela noção de *adesão* em detrimento da noção de *demonstração* (*evidência*) e, conseqüentemente, a preocupação com o *auditório*, ou seja, o interlocutor.

A contraposição que esses autores fazem entre a idéia de argumentação por eles formulada e a concepção clássica de demonstração (lógica formal) tornam visíveis não somente a afirmação acima, mas também a estreita relação de identificação com a visão aristotélica. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996, p. 16), o lógico efetua a demonstração a partir de seqüências dedutivas e não se preocupa em questionar de onde vêm ou de onde ele tirou os elementos para compor a demonstração.

De onde vêm esses elementos, sejam eles verdades impessoais, pensamentos divinos, resultados de experiência ou postulados peculiares ao autor, eis questões que o lógico formalista considera alheias à sua disciplina. Mas, quando se trata de argumentar, de influenciar, por meio do discurso, a intensidade de adesão de um auditório a certas teses, já não é possível menosprezar completamente, considerando-as irrelevantes, as condições psíquicas e sociais sem as quais a argumentação ficaria sem objeto e sem efeito. Pois toda argumentação visa à adesão dos espíritos e, por isso mesmo, pressupõe a existência de um contato intelectual.

As características que, portanto, diferenciam a argumentação da demonstração podem ser assinaladas pelo emprego, na demonstração, de uma linguagem impessoal, formal e unívoca (sem ambigüidades). Nela, o tempo não interfere na conclusão porque “seus procedimentos ocorrem no interior de um sistema isolado” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 214).

Da mesma forma que outros teóricos, Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) irão oferecer os elementos que consideram necessários para o estabelecimento de uma situação argumentativa. Na visão deles, é, em princípio, imprescindível que haja, num dado momento, a presença de pelos menos, dois ou mais interlocutores (denominado por eles de comunidade intelectual ou *espíritos*) que acordem com a idéia de que é possível haver um debate sobre determinada questão. Para a formação, entretanto, de uma comunidade intelectual, há de se instituir um conjunto de condições prévias. Entre elas, a necessidade da existência de uma linguagem comum, de uma técnica que possibilite a comunicação. É necessário, ainda, o desejo dos envolvidos em entabular uma discussão, ou seja, que haja um acordo a partir do consentimento dado pelo outro de que se

comprometerá a um investimento e uma participação mental na atividade e que o argumentador, isto é, aquele que busca convencer alguém, seja capaz de admitir que o que ele diz é passível de ser questionado. Sem isso, para eles, a argumentação não avança, uma vez que “não esqueçamos que ouvir alguém é mostrar-se disposto a aceitar-lhe eventualmente o ponto de vista” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 19).

Dentre outros elementos centrais da perspectiva aqui tomada, pode ser destacada a análise em torno do conceito de auditório. Concebido como “o conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 22), eles submetem a eficácia de uma argumentação ao conhecimento que o orador tem de seu auditório. Nesse sentido, faz parte desse corpo de conhecimentos, não só projetar a imagem do auditório, mas também moldar o discurso em função dele. Quem são meus ouvintes? Pertencem a um grupo social específico? Que conhecimentos devo pressupor que eles conheçam a respeito do assunto que vou abordar? De que forma devo construir meu discurso de modo a atrair sua atenção? É no universo de questões dessa natureza que o orador deve se questionar ao se ocupar na tarefa de elaborar sua argumentação.

Considerando que essa pesquisa trata de argumentação escrita, cabe, nesse momento, um adendo, para tornar visível a construção da idéia que os autores (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996) fazem a respeito das modalidades em que a argumentação pode ser aplicada. Para eles, o modo como o orador desenvolve uma argumentação é melhor percebido na modalidade oral que na escrita porque, nesta última, não há elementos que permitam ao orador definir com exatidão quem é seu auditório. Essa forma de conceber a oralidade e a escrita nos parece indicativa de uma concepção dicotomizada da linguagem porque não são pelas modalidades, e sim, pelas circunstâncias em que elas ocorrem, que a imagem do auditório pode ser construída pelo orador.

A questão do auditório remete à distinção entre o discurso que visa persuadir e o que visa convencer. Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) os distinguem fundamentados nas características de dois tipos de auditório: o universal e o particular. Para eles, o auditório universal seria aquele constituído pela humanidade inteira, ou pelo menos, pelo conjunto de seres humanos considerados racionais, tal como o argumentador os imagina. O auditório particular seria aquele formado por uma só pessoa ou grupo particular. Embora proponham chamar de *persuasiva* uma argumentação que pretende valer só para um auditório particular e de *convincente* àquela que

deveria obter a adesão de todo ser racional (auditório universal), eles reconhecem que essa diferenciação é bastante delicada, porque, além de depender, essencialmente, da construção imaginária que o orador fará de seu auditório, ela não explica, de fato, a distinção entre convencer e persuadir. O matiz entre esses termos é, segundo eles, impreciso e na prática, deve permanecer assim.

Um outro destaque que pode ser dado ao modelo teórico aqui apresentado são os esquemas argumentativos que dão sustentação as técnicas que o orador se utiliza para conseguir a adesão de seus interlocutores. Os autores as classificam em:

- . Argumentos quase-lógicos: como o próprio nome sugere, aqui, o orador busca a adesão de seus interlocutores baseando-se em argumentos comparáveis a raciocínios formais, lógicos ou matemáticos. O uso no discurso, por exemplo, de cálculos probabilísticos se assenta na idéia de que, sendo um procedimento adotado no campo científico, o auditório não esboçará reações contrárias.

- . Argumentos baseados na estrutura do real: apoiam-se em crenças e concepções do auditório a respeito do real, ou seja, naquilo que o auditório toma como fato, verdade ou no que acredita ser a realidade. O exemplo pode ser extraído no uso de *argumentos pragmáticos*, ou seja, aqueles que se efetuam por meio da transferência de valor entre os elementos da cadeia de causa-efeito. No argumento: *José parou de fumar e beber depois que passou a freqüentar a igreja*. Toma-se o valor da consequência e a transfere para a causa que, não necessariamente, deva ser a real.

- . Argumentos que fundam a estrutura do real: quando o orador, através de exemplos, ilustrações ou casos particulares estabelece generalizações, regularidades ou conclusões que induzam seu interlocutor a estruturar a realidade de uma determinada maneira. Defender que a conduta de vida de determinada pessoa deva ser tomada como modelo para a vida pessoal, é, por exemplo, um desses casos.

Dando prosseguimento ao objetivo já definido, passemos a examinar a forma como Toulmin aborda a argumentação. Assim como Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), Toulmin

(2001) aparece no cenário atual das investigações sobre argumentação como mais um teórico conceituado.

Embora esse autor já tenha escrito sobre uma diversidade de assuntos (lógica, filosofia, epistemologia, história da ciência, ética), foi com a publicação do livro Toulmin (2001) *Os usos do Argumento* que seu nome ganhou notoriedade, principalmente, entre os estudiosos interessados na argumentação.

Ao assinalar que o propósito de seus estudos é o de “levantar problemas, mas não resolvê-los; é chamar atenção para um campo de indagação, em vez de examiná-lo completamente; e provocar a discussão, em vez de ser usado como tratado sistemático” e, ao mesmo tempo, defender que nada do que ele propõe “tem a pretensão de ser conclusivo”, Toulmin (2001) já nos coloca, enquanto leitores, em contato com uma série de expressões que remetem à ideia de argumentação.

Partindo das indagações sobre como aplicamos os argumentos na prática cotidiana ou que métodos adotamos ao avaliar a força e o caráter conclusivo dos argumentos, Toulmin (2001), situa seu estudo no campo da ciência relativa ao conhecimento humano.

Da mesma forma que os autores anteriormente referendados, Toulmin (2001) parte do princípio de que a racionalidade, tal como vista pela lógica formal, não pode ser tomada como modelo para a avaliação de argumentos que se instituem no âmbito da vida prática. Por impedir uma visão mais ampla do contexto real em que os argumentos ocorrem, a estrutura idealizada pelo modelo lógico-dedutivo não reflete a prática real na argumentação cotidiana.

A inviabilidade de se tomar a lógica formal como modelo de aplicação para a avaliação crítica dos argumentos que efetivamente usamos é reforçada nas palavras abaixo:

A ciência da lógica, em toda a sua história, tendeu a se desenvolver numa direção que a afastou destas questões, para longe das questões práticas sobre o modo como temos ocasião de tratar e criticar os argumentos em diferentes campos, e na direção de completa autonomia, em que a lógica se torna estudo teórico autônomo, tão livre de preocupações práticas imediatas quanto certos ramos da matemática pura; e, embora em todos os estágios de sua história tenha havido gente preparada para, outra vez, levantar questões sobre a aplicação da lógica, raramente se levantaram questões vitais para compreender esta aplicação (TOULMIN, 2001, p. 3).

O modelo teórico de Toulmin (2001) representa, portanto, um esforço em construir uma perspectiva não-formal da racionalidade que tenha como suporte a consideração dos modos como

efetivamente usamos os argumentos no dia-a-dia. De forma adaptada, ele tem sido adotado por diferentes pesquisadores que discutem e tratam sobre a construção, análise e avaliação dos argumentos.

Um outro aspecto importante a ser considerado na sua perspectiva é a ideia de que a qualidade dos argumentos produzidos depende sempre dos critérios estabelecidos pelos campos e domínios específicos em que a argumentação é produzida. Isso significa dizer que a estrutura do discurso argumentativo é sensível às características dos contextos em que é produzida. Fatores como crença, motivação, interlocutor, contexto situacional, objetivos imediatos, conteúdo abordado, recursos materiais disponíveis, se estabelecem como variáveis que interferem na maneira como o indivíduo constroi um discurso que tem, por finalidade última, convencer.

Resumidamente, vejamos como, a partir da perspectiva dele, são instituídos os elementos que compõem uma situação argumentativa. Embora o modo como ele construa a idéia sugira uma ênfase maior na estrutura dos argumentos do que na dimensão discursiva, o fato de levar em consideração os aspectos contextuais acima considerados minimiza o distanciamento dessa dimensão.

No modelo proposto por ele, o primeiro passo para o estabelecimento de uma argumentação é a formulação de um ponto de vista (ex: “o preço do gás de cozinha vai subir”). Para defendê-lo, cabe ao argumentador indicar os fatos sobre os quais baseia seu ponto de vista (segundo passo), ou seja, apontar os dados que dispõe (“o preço do petróleo subiu”). Da necessidade de indicar de que maneira os dados apresentados dão sustentação ao ponto de vista surge o terceiro passo – a produção de uma justificativa (“aumento no preço da matéria-prima geralmente produz aumento nos preços de derivados”). Essa justificativa é entendida aqui como uma “licença para a inferência”, uma estratégia ou regra de raciocínio que autoriza a passagem dos dados para o ponto de vista. Caso a justificativa não se mostre de imediato aceitável, cabe ao argumentador prover novas informações que sirvam de apoio para a mesma (“pesquisas e observações confirmam a existência de relação entre aumento nos preços da matéria-prima, aumento no preço de derivados”). O quinto passo crítico para a construção de um argumento é a consideração de exceções que poderiam limitar o escopo da justificativa, portanto, do argumento proposto (“algum acontecimento pode existir que impeça o aumento no preço de derivados, por exemplo, a intervenção estatal”). Nesse caso, um qualificador – um elemento cujo efeito sobre o

argumento é o de restringir a força do ponto de vista – deveria ser adicionado ao ponto de vista (“o preço do gás de cozinha provavelmente vai subir”) (LEITÃO; BANKS-LEITE, 2006, p. 47).

Para compor o quadro teórico de autores já comentados, uma última abordagem será explorada. A teoria de argumentação da pragma-dialética.

Desenvolvida por Van Eemeren e Grootendorst (1996), essa teoria representa, como as outras, a confirmação da vitalidade e do interesse mantido pelo tema da argumentação ao longo das últimas décadas.

A teoria de argumentação da pragma-dialética, como o próprio nome sugere, estabelece laços de interesse e aproximação entre duas perspectivas.

A construção da idéia de ver na argumentação um modo particular de se instituir uma discussão crítica está ancorada nas elaborações teóricas sobre a racionalidade humana desenvolvidas por filósofos como Karl Popper, Hans Albert e Arne Naess.

A explicitação de um ideal crítico da racionalidade é, na pragma-dialética, baseada na distinção dos procedimentos argumentativos que podem ser considerados racionais dos procedimentos que não são. Tal distinção é, por sua vez, fundada “sobre um conjunto definido de regras funcionais que governam os discursos argumentativos no sentido de resolver um conflito de opiniões quanto à aceitabilidade de uma posição” (VAN EEMEREN; HOUTLOSSER, 2004, p. 57).

A visão, por outro lado, de considerar os processos argumentativos como atos de linguagem está firmemente ancorada não só na filosofia da comunicação verbal de John L. Austin e John R. Searle, mas também, na teoria de racionalidade conversacional de H. Paul Grice.

Tomar como base de sustentação tais perspectivas teóricas significa, na pragma-dialética, afirmar que os processos utilizados nas diferentes etapas de resolução de um desacordo – tomada de uma posição, instituição da dúvida, exposição de argumentos a favor ou contra a uma determinada proposição ou decisão sobre o resultado de uma discussão –, devem ser vistos como atos de linguagem. Do ponto de vista metodológico isso implica em dizer que não somente tais processos são submetidos à análise, mas também o conteúdo do que é dito, o ato comunicativo. Ampliada essa idéia, não só é objeto de análise o que foi dito (o conteúdo proposicional), mas também o que a pessoa fez ao dizer ‘aquilo’, considerando que um mesmo conteúdo proposicional pode produzir diferentes efeitos. Essa forma de abordagem deixa evidenciada a concepção de linguagem como ação.

É com base nessas reflexões que a argumentação, nessa perspectiva, se define como “uma atividade social e de natureza discursiva na qual indivíduos que expressam pontos de vista divergentes sobre um tema, defendem suas posições com vistas ao convencimento de seus interlocutores” (VAN EEMEREN; GROOTENDORST; KRUIGER, 1987, p. 2).

Essa forma de compreender a argumentação é consonante com os quatro princípios, metatéóricos que aparecem formulados no quadro teórico proposto por Van Eemeren. São eles:

. Princípio da externalização: de acordo com este princípio “um ponto de vista não é visto como uma atitude psicológica ou estado mental, mas sim uma posição expressa verbalmente que conduz a comprometer e responsabilidades” (VAN EEMEREN, 2001, p. 31). Ou seja, é um ato expresso que envolve um compromisso e uma responsabilidade assumida com o que está sendo dito. Quando enunciamos um ponto de vista, estamos sujeitos a ser cobrados por ele, caso nosso interlocutor perceba alguma contradição. Quando afirmamos, nos comprometemos com o que estamos dizendo.

. Princípio da funcionalização: como já comentado anteriormente, esse princípio se refere à idéia de que para a análise não é somente a proposição expressa que interessa. É, também, a ação, o ato de fala. Nesse sentido, o ponto de vista não é um atributo da proposição. Ele não tem sentido em si. No princípio aqui evidenciado, o que está em jogo é a função adquirida pelo ponto de vista num determinado contexto e momento. Em outras palavras, a função que o enunciado assume (se é uma contestação, uma concessão ou afirmação) é algo que só vai surgir no contexto da situação.

Princípio da socialização: “o ponto de vista não é somente uma expressão individual de uma opinião subjetiva de alguém, mas uma declaração pública que é apresentada para ser aceita por um ouvinte ou leitor que assume que não concorda, não compartilha com o ponto de vista do falante ou escritor” (VAN EEMEREN, 2001, p. 31). Ou seja, não é uma mera expressão de uma opinião pessoal. É uma expressão da minha opinião para alguém. Este é um aspecto do princípio da socialização. Não só isso. Como proponente assumo que o outro não está convencido, daí ela ser expressa com a pretensão de que seja aceita. Por isso, opino e justifico.

. Princípio da dialetificação: de acordo com esse princípio, “a aceitação de um ponto de vista é somente considerada como sendo justificada quando o ponto de vista se mostra resistente às críticas do antagonista. Críticas essas apresentadas dentro de um procedimento regimentado de uma discussão caracterizada por pró e contra” (VAN EEMEREN, 2001, p. 31). Uma discussão

crítica regimentada ou regulada é aquela que se processa com base no princípio de que os atos de linguagem expressos pelos participantes devem estar submetidos a determinadas regras a fim de que a argumentação possa ser estabelecida. Essas regras, baseadas na teoria de comunicação de Grice, vão desde a tentativa de interditar a expressão da posição do proponente até a de impedir que a discussão chegue a um resultado. Há, portanto, determinados movimentos que são permitidos e legítimos. Qualquer violação a essas regras é, nesta perspectiva, “vista como um entrave à realização do objetivo crítico da discussão, e pode, portanto, ser considerada como falaciosa” (VAN EEMEREN; HOUTLOSSER, 2004, p. 48).

É no conjunto articulado desses principais aspectos que os autores constroem, portanto, um modelo de análise que permite avaliar um discurso argumentativo.

Retomando, entretanto, a ideia inicialmente posta e defendida por essa perspectiva de que a argumentação tem como objetivo “resolver um conflito de opiniões” (VAN EEMEREN; HOUTLOSSER, 2004, p. 57), uma última questão merece ser refletida.

Partir do princípio de que a argumentação tem como objetivo *resolver um conflito de opiniões* traz, a reboque, uma série de implicações. Por exemplo, a ideia de que uma argumentação válida ou bem sucedida é aquela que tem por finalidade última resolver o conflito. Embora essa forma de perceber a argumentação esteja fundamentada em todo o conjunto muito bem estruturado do modelo proposto, essa ideia não é assumida por outros autores. Leitão (2000a; 2003; 2007), por exemplo, compreende que o estabelecimento de uma situação argumentativa não necessariamente precisa estar condicionado à resolução do conflito. Ou seja, se preservar um ponto de vista contestado ao final de uma dada situação é, para a pragmática dialética, visto como a não resolução de um conflito; para Leitão, essa pode ser uma das diferentes formas pelas quais os indivíduos se engajam e se manifestam na argumentação. É, inclusive, com essa percepção que se pode resumir um dos estudos empreendidos por ela.

Numa análise (já referida no início desse trabalho) em que busca relações entre argumentação e construção do conhecimento, essa autora apresenta resultados de pesquisas que identificam no discurso argumentativo movimentos reflexivos (revisão de perspectivas) que, se por um lado, podem resultar, por parte de quem propõe, na aceitação da opinião contrária a sua e, conseqüentemente, no abandono do argumento original; por outro, há a possibilidade de emergir, numa dada situação argumentativa, outras formas de ‘resolução do conflito’. São elas: (1) contestação, não somente do ponto de vista, mas também do contra-argumento e conservação do



ponto de vista (2) aceitação do contra-argumento, seguida da formulação de elementos de apoio ao ponto de vista inicialmente defendido – o que implica, portanto, fortalecimento deste e; (3) aceitação do contra-argumento, com incorporação de aspectos dele ao argumento inicialmente formulado.

Supõe-se, com essa breve exposição, que já se tenham alguns elementos para se elaborar uma análise que permita fazer referência a pontos comuns e diferentes entre as perspectivas teóricas apresentadas.

Dentre os pontos consensuais, um que se destaca é a rejeição ao parâmetro da lógica formal para orientar os estudos no campo da argumentação cotidiana. Em outras palavras, o ponto de partida em todas as abordagens é a contraposição da argumentação à concepção clássica de demonstração. Embora essa ideia se apresente elaborada de diferentes maneiras, cada abordagem, a seu modo, tomando como referência a perspectiva aristotélica, admite que adotar o modelo do ideal cartesiano (modo clássico de demonstração) para investigar sobre o conhecimento humano resulta em contrariar os modos pelos quais o indivíduo faz uso da razão.

Isso não significa dizer que a ciência da Lógica não seja considerada. O que os autores buscam chamar atenção é que o modo como os argumentos são tratados na lógica da ciência matemática ou da física, por exemplo, é diferente do modo como são tratados na vida prática.

Em se tratando de vida prática, de cotidiano, os autores parecem concordar também com Aristóteles de que a argumentação, pelo menos a que se propõem discutir, faz parte do domínio dos conhecimentos prováveis, do plausível. O campo seria aquele instituído no plano da controvérsia, do mundo da opinião, do embate das idéias.

Uma outra semelhança possível de ser assinalada entre as abordagens é a ideia de que todas se desenvolvem, em princípio, sobre postulados democráticos uma vez que a concepção de argumentação por eles adotada está atrelada a espaços que suscitam a expressão de valores, preferências e decisões.

No que se refere à concepção propriamente dita, o traço comum é a curta e objetiva ideia de que a argumentação é um discurso que visa convencer/persuadir.<sup>10</sup> Claro deve estar nessa noção de que estão aí implícitos os outros elementos envolvidos nesse processo. Ou seja,

---

<sup>10</sup> Nenhuma diferença relevante será atribuída a esses dois termos no presente trabalho. Embora Perelman e Olbrechts-Tyteca adotem uma distinção em favor das características do auditório (universal e particular), será compartilhada com eles a ideia de que “o matiz entre esses termos é impreciso e na prática, deve permanecer assim” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 33).

convencer um interlocutor (presente, no diálogo, ou evocado, no monólogo) sobre algum tema ou assunto.

O que os diferencia, por outro lado, é o enfoque dado por cada um no tratamento dado à argumentação.

Resguardando as devidas diferenças quanto ao grau de detalhamento, pode-se dizer que, de um modo geral, tanto Aristóteles como Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) tratam de técnicas de persuasão. Embora não revelado no breve resumo anteriormente apresentado, Aristóteles oferece um amplo quadro, em que descreve minuciosamente não só modos de prova utilizados para a persuasão, mas também as fontes que tais provas podem se fundamentar. Não só isso. Uma análise sobre as formas de argumento, bem como a caracterização de gênero de discurso existentes no domínio da retórica, são cuidadosamente analisados.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), embora se orientem pela apresentação de técnicas argumentativas, dão uma ênfase especial a questões ligadas ao auditório. Embora fique clara a presença dos princípios e concepções aristotélicas norteando as formulações apresentadas por esses autores, pode-se dizer, por outro lado, que há avanços na obra. Seja na forma de abordar a argumentação ou na forma de apresentar outros elementos que a ela remetem, os autores têm o mérito de atualizar as questões levando em conta o contexto histórico em que vivemos. É o caso, por exemplo, da atenção dirigida à escrita argumentativa. Se por um lado, na retórica aristotélica, a análise e o estudo da arte de persuadir concentravam-se no uso da linguagem falada, em Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) essa preocupação é estendida para a linguagem escrita, considerando a importância e o papel que, hoje, os textos impressos representam em nossa sociedade.

Um outro aspecto que pode ser evidenciado é que embora Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) insistam na ideia de que discurso é ação, eles não exploram a argumentação como tal. Ou seja, a argumentação é, na obra deles, mais enfatizada como adesão que ação. Isso remete à questão que se segue.

Considerando que tanto em Aristóteles, como em Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), a concentração dos esforços é nas técnicas de persuasão, caberia nesse momento, a título de reflexão, se indagar: o que pode ser considerado importante para o escritor-aprendiz da argumentação? As técnicas discursivas? Na visão de Dolz e Schneuwly (2004), a argumentação pode e deve, sim, ser tomada como um objeto de ensino. Contudo, argumentar não se reduz a

aprender técnicas. Esta é uma reflexão em aberto que, provavelmente, não encontrará respostas apenas com a análise crítica do LDP. É possível, sim, que a análise dê pistas que auxiliem na possível construção e incorporação da idéia de que argumentar é também agir. Ou seja, é um ato que transforma e modifica nossa visão de mundo.

O foco tomado por Toulmin (2001) é na elaboração de métodos para a análise da estrutura dos argumentos. Embora seu modelo, como anteriormente dito, venha sendo adotado por diferentes pesquisadores que discutem e tratam sobre a construção, análise e avaliação dos argumentos, há uma crítica apresentada por Leitão e Banks-Leite (2006) que a ela nos unimos.

Segundo essas autoras, há de se reconhecer que tanto a proposta de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), como a de Toulmin (2001), constituem-se em avanços por abrirem caminhos para a instauração de uma concepção de argumentação que considera a dimensão discursiva presente na natureza dessa atividade. Por outro lado, admitir esse mérito não significa deixar de lembrar que não há, em nenhum dos modelos, um real enfrentamento de questões relativas ao funcionamento discursivo e às implicações metodológicas que daí advêm. Essa falta reflete, de acordo com elas, na pesquisa psicológica da argumentação infantil.

A proposta teórica elaborada por Eemeren e Grootendorst (2004) vai um pouco mais além. Diferentemente das anteriores, nesse modelo, não só a concepção de argumentação adotada leva em consideração a dimensão discursiva, mas enfrenta efetivamente a questão apresentando uma proposta metodológica de análise do discurso argumentativo harmonizada com o que defende.

Considerando que outras apreciações foram feitas a essa teoria por ocasião da apresentação de seus principais aspectos, o leitor pode a elas se remeter para examinar.

Antes de finalizar este capítulo, porém, alguns aspectos merecem ser considerados. Primeiro, dentre as concepções de argumentação apresentadas, nenhuma em especial estará sendo adotada sob o prévio pretexto de que exista uma que se enquadre perfeitamente ao propósito de ensino da argumentação escrita. Embora o tema em questão não se esgote com a apresentação do conjunto das perspectivas brevemente delineadas, elas se constituem apenas em um quadro de referência e orientação para facilitar a identificação e o reconhecimento de marcas da argumentação presentes nas atividades e propostas sugeridas pelo LDP. Marcas ou características, por exemplo, que nos parecem comuns à maioria das concepções que buscam significar a natureza da atividade argumentativa, tais como: discursividade, dialogicidade,

controvertibilidade, apresentação e/ou confronto de pontos de vista, busca pelo convencimento ou persuasão do interlocutor, entre outras.

Um segundo aspecto diz respeito ao esforço pela busca de uma caracterização e de uma definição das condições pragmáticas e lógico-discursivas prototípicas de uma atividade argumentativa. Levar o aluno a incorporar, na sua prática de produção, elementos que fazem parte da estrutura argumentativa (sustentação e negociação), nos parece um desafio diferente daquele que busca despertar e desenvolver nele a competência/capacidade para um posicionamento crítico diante das situações concretas da vida. Diferentes pesquisas (VASCONCELOS, 1998; PINHEIRO, 2000; LEITÃO e ALMEIDA, 2000; LEITÃO, 2002; ALMEIDA, 2003) já vêm demonstrando que sob condições e orientações pedagógicas bem organizadas, os elementos da estrutura argumentativa aparecem nas produções textuais de alunos nas fases iniciais de escolaridade. De uma outra ordem, entretanto, nos parece diferente o desafio de proporcionar os meios para o desenvolvimento e realização de uma produção textual em que o aluno possa, pelo exame da diversidade dos confrontos de posições, formular juízos de valor. Vista dessa forma, a argumentação teria a possibilidade de, promovendo situações que enriqueçam a visão de mundo do aluno, exercer um papel fundamental na sua formação porque implicaria, da parte dele, uma tomada de posição e ação no mundo. Embora, na prática pedagógica, pareça difícil tratar essas duas dimensões (estrutura e discursividade) separadamente, uma vez que uma remete a outra, é, por outro lado, sabido que, dependendo da concepção de linguagem e metodologia adotada, uma pode privilegiar a outra.

Dando encaminhamento ao que foi proposto, a discussão a seguir tratará das variadas demandas requeridas à elaboração de um texto argumentativo quando produzido nas modalidades oral e escrita.

### **3.2 Argumentação nas modalidades oral e escrita**

Antes de tocar nas questões específicas da argumentação oral e escrita, é válido apresentar, mesmo que de forma breve, algumas reflexões a respeito dos estudos mais recentes que tratam da relação entre oralidade e escrita.

Segundo Matêncio (1994), até bem pouco tempo, a escrita representava para muitos estudiosos somente uma transcrição da fala. A esse respeito, Britto (2002, p. 124) pontua:

Seria difícil pensar que um texto produzido nas condições em que o é a redação escolar possa fundar-se em procedimentos de mera transferência de estruturas da oralidade. A própria natureza do discurso oral não permitiria uma transferência completa, uma vez que a perda de certos recursos, como a mímica, a entoação e a ênfase, próprios do discurso oral, obriga, na escrita, o locutor a recrutar outros que dêem conta desses fenômenos.

Abandonada, portanto, a concepção de que a escrita representaria uma transcrição da fala, hoje, a oralidade e a escrita têm sido estudadas a partir da noção de que cada uma delas apresenta características próprias, mas que se entrelaçam.

Resgatando a forma como alguns estudiosos examinam a relação entre oralidade e escrita, Matêncio (1994) retoma, explicando que alguns autores trabalham com a hipótese de que há um *continuum* entre as duas modalidades linguísticas, pois uma distinção entre as duas modalidades não daria conta dos elementos comuns ou exclusivos de uma ou outra. Outros, por outro lado, acreditam que as modalidades são complementares e estariam vinculadas a uma norma superior, de onde derivariam, o que explicaria, segundo tais estudiosos, situações em que uma modalidade é mais adequada que outra.

Alguns dos parâmetros que se tem buscado, entretanto, para se pensar a relação entre fala e escrita, são as diferenças formais e funcionais existentes entre essas duas modalidades de produção.

Kato (1987, p. 30-31), por exemplo, propõe que “as modalidades oral e escrita da linguagem apresentam uma isomorfia parcial uma vez que ambas se utilizam de um mesmo sistema gramatical e podem expressar as mesmas intenções”. Por outro lado, diz ela (1987, p. 30-31): “há diferenças entre as duas modalidades que são determinadas pelas *condições de produção* tais como: a dependência contextual, o grau de planejamento, a submissão consciente às regras prescritivas convencionalizadas para a escrita. Além destas, cada modalidade apresenta, também, variações internas, determinadas principalmente pelo gênero, ou objetivo retórico”.

Tomando como referência esta análise, podemos então apontar a pouca percepção das diferenças inerentes às duas modalidades como um dos motivos que podem justificar algumas das dificuldades encontradas pela criança ao tentar produzir um texto.

O que se tem observado é que uma vez adquirida a linguagem oral, a criança em processo de aprendizagem da escrita tende a transferir, para esse tipo de modalidade, os modos de falar adquiridos na linguagem oral. Para tornar-se uma competente produtora de texto escrito, ela precisa tomar consciência pouco a pouco das diferenças entre a linguagem oral e a escrita. Ela

precisa, por exemplo, perceber que, na escrita, exige-se um nível de objetivação maior que na linguagem oral, uma vez que ela não dispõe das pistas contextuais.

Essa prática parece ser corroborada por Matêncio (1994) ao revelar que nas recentes pesquisas que tratam da aquisição de língua materna, há ênfase na aprendizagem das estruturas sintáticas pelas crianças, visto que os dados revelam a transferência de hipóteses que a criança tem sobre a fala para o texto escrito e vice-versa.

Dando seguimento a essa análise, o que se tem observado, portanto, é que mesmo contando com as demandas cognitivas básicas (memória, raciocínio, percepção) que se fazem imprescindíveis no uso de qualquer uma das modalidades de produção empregadas pelo indivíduo, a linguagem escrita, diferentemente da linguagem oral, pressupõe o domínio de uma série de requisitos para que a competência escrita possa ser estabelecida.

Admite-se que o processo de elaboração textual impõe ao jovem escritor o conhecimento e o controle intencional de numerosos aspectos da linguagem. Entre tais aspectos podem ser destacados aqueles que se situam na esfera do domínio textual, aqueles que se situam na esfera do domínio semântico e ainda aqueles relativos ao domínio pragmático.

Os recursos textuais referem-se aos aspectos relacionados ao processamento das marcas superficiais que intencionam assegurar a unidade do texto. Ou seja, aqueles elementos de natureza morfossintática que são indispensáveis à construção e organização de qualquer texto. Integração e segmentação de sentenças, escolha de elementos coesivos, busca de um vocabulário, entre outras.

Os recursos semânticos referem-se aos aspectos relacionados ao monitoramento da clareza, consistência e coerência informacional do texto. Ou seja, baseado no conhecimento prévio que o indivíduo tem a respeito do assunto tratado, aqui, incluem-se as habilidades em ele detectar a presença (explícita ou implícita) de contradições que possam vir expressas no texto.

Os recursos pragmáticos referem-se aos aspectos relacionados ao monitoramento contextual. Envolve uma reflexão sobre os aspectos extralinguísticos da situação na qual a produção escrita está sendo realizada. Estão aqui incluídos os significados e as intenções manifestadas pelo escritor no momento em que se propõe a produzir um texto.

Como se pode ver, a aquisição da escrita é um processo complexo. Sob a ótica de Vygotsky (1994), ela está imbricada com as relações entre pensamento, linguagem e construção do conhecimento, e não pode ser compreendida fora do contexto sócio-histórico e cultural.

Quando a competência escrita diz respeito ao texto argumentativo, além das habilidades anteriormente referidas, outras específicas a esse tipo/gênero<sup>11</sup> de texto são também exigidas. Em outras palavras, isto significa dizer que a dificuldade de transpor a linguagem oral para a escrita é um obstáculo que a criança precisa superar não só no texto argumentativo, mas também em qualquer outro tipo/gênero textual. No entanto, há demandas específicas à argumentação escrita que fazem desta, segundo alguns autores, uma tarefa particularmente difícil para o usuário que nela se inicia.

Na análise das diferentes exigências requeridas à elaboração de um texto argumentativo nas modalidades oral e escrita, Bernardi e Antolini (1996), por exemplo, apontam aspectos que são relevantes para o entendimento não só de como se supõe que o processo de desenvolvimento ocorra, mas, também, para a explicitação dos motivos que os levam a considerar a argumentação, na modalidade de produção escrita, uma atividade mais complexa que a forma de produção oral.

A idéia de que a argumentação na modalidade escrita seja uma atividade mais complexa que a forma de produção oral não é assumida nesse trabalho. Compartilhamos, sim, com os autores anteriormente referendados quanto à posição de que as duas modalidades possuem uma forma específica de planejamento e execução. Requerendo esforços cognitivos diferenciados, seja na forma de organização ou no manejo do discurso, essas particularidades acarretarão, naturalmente, efeitos sociais também específicos. Nesse sentido, “do ponto de vista de sua aprendizagem, a língua escrita e a língua oral apresentam dificuldades de natureza distinta” (OSAKABAE, 1982, p. 154-155).

Conceber a argumentação escrita como uma atividade mais complexa que a oral carrega traços de uma ideologia vinculada a diferentes representações.

Uma delas é a que coloca a fala como necessariamente anterior à escrita. Segundo Matêncio (1994) há muita controvérsia e pouca informação sobre a história da escrita. Porém, pode-se pressupor que a hipótese de que a fala precedeu a escrita não seja mais verdadeira do que uma outra que aponta para o fato de que as primeiras marcas humanas, a pintura nos corpos de

---

<sup>11</sup> Sem desmerecer a atenção que deve ser dada a discussão que gira em torno dos estudos que contemplam a questão dos tipos e dos gêneros de texto, mas considerando que o esforço de reflexão e os propósitos dessa pesquisa não estão diretamente dirigidos a esse debate, toda vez que for feito referência ao texto argumentativo, este deve ser entendido com base na idéia de que estão aí incluídas todas as produções textuais que se relacionem de forma direta ou indireta com a argumentação.

nossos ancestrais, ou as primeiras interpretações de índices, rastros de animais, representem a origem da invenção da escrita.

Uma outra representação subjaz à ideia, principalmente em nossa cultura, de que escrever é ascender socialmente. Nos estudos realizados por Scribner e Cole (1981) com culturas diferentes da nossa, o sentido atribuído à escrita é outro. Não se pode, segundo eles, a partir de construtos teóricos que dicotomizam o oral e o escrito, julgar a escrita como uma prática de maior complexidade que a oral. Essa idéia não representa a realidade de outras culturas. Em outras palavras, o parâmetro adotado nos modelos acadêmicos para o estudo das práticas discursivas não abrange o desenvolvimento dos diferentes estilos cognitivos e de aquisição de conhecimentos.

No que se refere aos estudos que buscam compreender o modo como a argumentação infantil se desenvolve, a observação de Leitão e Banks-Leite (2006) nos ajuda a compreender a falta de convergência em relação à maneira como são descritas as possibilidades argumentativas da criança. Segundo elas, enquanto o perfil que emerge de alguns estudos é o de uma criança que, desde muito cedo, se engaja eficientemente em situações argumentativas cotidianas, em outros a argumentação é descrita como uma aquisição tardia no desenvolvimento ontogenético dos indivíduos. Tratar a argumentação como possibilidade precoce ou tardia parece depender, em grande parte, das concepções de argumentação em que se ancoram os estudos, da maneira como, implícita ou implicitamente, são definidas as relações entre as dimensões cognitiva e discursiva da argumentação, bem como de opções metodológicas adotadas na investigação empírica da argumentação infantil.

Como se pode ver, o trato da questão não pode ser resumido a níveis de complexidade entre as duas modalidades. De todo modo, definida a posição assumida nesse trabalho e deixando aparte a digressão que a motivou, será menos impactante se detivermos, para as razões apresentadas a seguir, o nosso olhar para as diferenças não como uma estando subordinada a outra, mas como características que se situam na esfera das diferenças formais e funcionais existentes entre as duas modalidades.

Partindo do pressuposto de que a experiência argumentativa se apresenta no contexto social como um fenômeno que permeia o cotidiano das pessoas, alguns pesquisadores defendem a ideia de que o contato com esse tipo de contexto funcione como facilitador para que a criança adquira, desde cedo, a capacidade de, oralmente, operar com os processos que caracterizam esta forma de discurso. Ou seja, operar com os processos de justificação a um dado ponto de vista e a



consideração de possíveis objeções e/ou restrições à sua posição. Bernardi e Antolini (1996) apresentam uma outra observação. A argumentação oral ocorre tipicamente em situações de diálogo nas quais a presença, na situação imediata em que a argumentação ocorre, dos indivíduos que defendem posições contrárias, possibilita que esta se distribua entre os vários participantes do evento. O que se observa caracteristicamente em tais situações é que, enquanto a produção de justificativas para um ponto de vista fica a cargo de quem o propõe, o levantamento de contra-argumentos é realizado por um ou mais interlocutores que assumem o papel de oponentes em relação ao ponto de vista em questão. Em tais condições, a argumentação se realiza de modo essencialmente colaborativo. À medida que proponente e oponente se alternam na apresentação de argumentos e contra-argumentos, respectivamente, gera-se uma estrutura discursiva em que a conexão entre pontos de vista opostos é construída a partir da própria alternância dos falantes.

Situação bem diversa cerca a produção escrita. Na condição solitária em que esta geralmente ocorre, a produção de justificativas e contra-argumentos depende apenas do escritor. É a este, exclusivamente, que cabe o papel de explicitar e justificar seu ponto de vista bem como o de antecipar e reagir a possíveis objeções e posições contrárias. Neste caso, é possível dizer que cabe ao escritor a tarefa de “*falar por dois*” (SCINTO, 1986), por si mesmo e por um oponente (virtual), de sorte a integrar, no corpo de um único texto, as diferentes vozes que coexistem no discurso argumentativo. Além disso, apenas a consideração de prós e contras não gera por si só argumentação. Para tanto, o escritor deve ainda ser capaz de expressar as idéias produzidas dentro de uma sequência linear que respeite as convenções que regem o uso da linguagem. E mais: é preciso ser capaz de conectar argumentos e contra-argumentos dentro de uma estrutura textual que reflète a dimensão dialógica do discurso argumentativo, ao mesmo tempo que expõe de modo não ambíguo as posições que são defendidas e as que são examinadas e refutadas. A necessidade de gerar um diálogo desta natureza, em uma situação de produção solitária na qual geralmente ocorre a escrita, aumenta consideravelmente o nível de complexidade das operações lingüísticas e discursivas envolvidas no processo de produção da argumentação nessa modalidade, se comparadas às requeridas para a atividade argumentativa oral, posto que esta se dá sempre de forma compartilhada.

A seguir será apresentada a abordagem metodológica adotada, tanto para a seleção do *corpus* e recorte dos dados como para a análise e interpretação dos mesmos.

## **CAPÍTULO 4**

### **METODOLOGIA DE PESQUISA**

Neste capítulo será apresentada a metodologia adotada para a pesquisa. Para a concretização desse propósito, o assunto será desenvolvido a partir da caracterização de aspectos tais como: as perspectivas de natureza metodológica e conceptual de argumentação adotadas, a motivação e as questões de pesquisa, o objeto de análise, a justificativa da escolha do segmento de ensino, os critérios adotados para a escolha da coleção didática e, por fim, o refinamento da constituição e descrição do corpus.

#### **4.1 Perspectivas adotadas**

Como já dito no início desse trabalho, essa pesquisa se insere na interface da Linguística Aplicada, da Pedagogia e da Psicologia. É sob a perspectiva de colocar esses campos de conhecimento num contexto de diálogo cruzado que permita, pela contribuição que cada uma, à sua medida pode oferecer, que se supõe a relevância desse estudo para a área da educação escolar. De outro modo, isso significa também dizer que nenhuma dessas áreas de conhecimento pode, de forma isolada, pretender compreender o ato educativo em sua totalidade. A parceria entre elas é essencial porque o compartilhamento dos pontos de vista propostos por cada uma sobre os fenômenos educativos permite uma análise, se não mais completa, pelo menos mais próxima dos aspectos primordiais que envolvem a construção do conhecimento no cotidiano escolar.

Para a concretização da tarefa a que se propõe esse trabalho, há, além da perspectiva acima assumida, outras duas, de naturezas distintas, que carecem de um maior esclarecimento ao leitor.

Uma diz respeito à orientação metodológica. A realização desta pesquisa assume um enfoque de caráter exploratório e de natureza eminentemente interpretativa. As implicações decorrentes desse posicionamento são várias. Elas se revelam, fundamentalmente, no modo como o pesquisador se comporta frente ao conhecimento que busca construir. Ao contrário do que ocorre em outros campos da ciência, aqui, os elementos envolvidos no curso da elaboração das possíveis interpretações são construídos no próprio processo de análise. Considerando que uma

interpretação é marcada por uma inelutável polissemia, por uma multiplicidade de significações, não se tem, nessa perspectiva metodológica, a pretensão de descobrir alguma verdade absoluta e objetiva, nem muito menos de ser a interpretação definitiva. Afinal, se estamos no campo da argumentação, por mais persuasiva que possa ser uma maneira de olhar, explorar e descrever um fenômeno, ele é sensível ao sentido que cada pesquisador dá a seu objeto de estudo e aos recortes lingüísticos que recorre para se fazer compreendido.

O próprio fenômeno que aqui se busca investigar se encontra numa rede complexa de elementos que se inter-relacionam e mutuamente se influenciam. Nesse sentido, uma interpretação que se baseie em categorias universalistas, torna-se completamente inviável dada a extensão e multiplicidade de articulações que nela estão envolvidas e que ainda desconhecemos.

Ou seja, os modos pelos quais o LDP encaminha as propostas que visam o ensino da produção da escrita argumentativa não se configuram como um fato isolado dentro do contexto escolar. Eles estão atrelados a diversos outros fatores que, articulados entre si, criam numerosas relações de interdependência, difíceis de serem apreendidas e decifradas. Só para citar um deles, basta dizer que as escolhas e formas de apresentar os conteúdos, por exemplo, refletem a apropriação que os autores e outros agentes envolvidos no processo de produção fazem dos conhecimentos tanto da área específica de que trata o livro, como a didática e a metodologia dos processos de ensino-aprendizagem. Isso envolve os conhecimentos dos documentos oficiais, como os PCN, dos produtos gerados pelas avaliações de rede (Saeb, Enem etc), dos critérios do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), entre outros.

Dessa forma, a escolha por uma metodologia cujos princípios se baseiam na construção de reflexões que possibilitem o enriquecimento da compreensão de um desses recursos – livro didático - utilizados no cotidiano da sala de aula, se justifica. A realização do esforço traduz-se, portanto, na busca por elementos que permitam abrir espaço para a uma reflexão crítica sobre o estado da arte em que se encontra o ensino da produção escrita argumentativa no LDP.

No contexto das perspectivas aqui adotadas, há, ainda, uma outra importante a ser explicitada – a concepção de argumentação.

Ainda que tenha sido possível capturar, entre o conjunto de abordagens teóricas anteriormente apresentadas, as características ou aspectos que são comuns ou compartilhadas entre elas, ao tratar sobre argumentação, há de se considerar, porém, o contexto em que ela (a

argumentação), nesse estudo, se aplica - a escola - e, o propósito a que, nesse caso específico, se destina – ensinar os alunos a produzir textos argumentativos na modalidade escrita.

Dada essa particularidade, urge, nesse momento, mais do que prestar alguns esclarecimentos, tomar uma posição quanto à concepção de argumentação que se pretende adotar nesse estudo. No contexto de ensino-aprendizagem e, naturalmente, do fenômeno que aqui se busca investigar, a argumentação pode ser explorada a partir de duas vertentes. Uma que se estabelece a partir da proposição de uma atividade escrita que vise desenvolver a competência especificamente argumentativa e outra que proponha uma atividade que tome a argumentação como o discurso que permeie a construção de conhecimentos diversos. Embora aprender a argumentar e argumentar para aprender mantenha estreitas relações que se entrecruzam, a ênfase da primeira está em assumir a argumentação como uma atividade crítica no desenvolvimento do pensamento reflexivo. A ênfase da segunda, por outro lado, está em adotar a argumentação como um recurso de mediação no ensino-aprendizagem de conteúdos curriculares. A perspectiva adotada nesse trabalho se compromete inteiramente com a primeira e parcialmente com a segunda. Ou seja, parte do princípio de que a argumentação é, sim, uma atividade crítica que promove o desenvolvimento do pensamento reflexivo e que diferentes procedimentos metodológicos podem ser implementados para que, na forma escrita, essa competência (refletir criticamente) seja adquirida. Nesse processo, nada impede que a argumentação seja adotada como um recurso mediador no ensino-aprendizagem, mas não necessariamente o exclusivo.

Como já demonstrado anteriormente, aqui no Brasil, a proposta de trabalho com os gêneros, enquanto objetos de ensino tem sido vista como a alternativa que melhor se adequa ao ensino da leitura e produção de textos escritos e orais. Se, incorporada a essa característica, pensarmos no contexto pelo qual essa proposta se aplica, a observação de Marcuschi e Cavalcanti (2005, p. 257-258) representa um dado importante a ser considerado:

[...] no processo de didatização, os gêneros trabalhados na escrita escolar sofrem um conjunto de adaptações, com traços que se aproximam (características formais dos gêneros) e outros que se afastam daqueles presentes nos textos que circulam no contexto social extra-espço escolar.

Essa forma de tratar didaticamente os gêneros pode ser vista nos LDP e, embora reconhecida pelos especialistas em ensino como um procedimento que resulta numa produção de

texto artificial, ela é considerada legítima dada a função pedagógica assumida pela escola e as condições que lhe são inerentes.

No âmbito da argumentação, os gêneros que com frequência são explorados nos LDP são aqueles que, como veremos mais adiante, fazem parte da esfera publicitária e jornalística. Ou seja, no campo publicitário é comum a presença de gêneros tais como: classificado, cartaz, folheto, anúncio etc e, no campo jornalístico, gêneros como: artigos, carta de leitor, editorial, entre outros.

Diante desse panorama, além da concepção de argumentação aqui assumida, serão preservados, para a análise dos dados, não só os aspectos comuns e presentes na maioria das perspectivas teóricas apresentadas, mas também os modos pelos quais a argumentação é, no contexto escolar, viabilizada. Norteada por essa orientação, isso significa dizer que qualquer que seja a proposta de produção escrita, seja ela da esfera publicitária, jornalística ou qualquer outra que, levando o aluno a fazer uso de sua capacidade/competência linguística o conduza a construir textos que contribuam para desenvolvimento do pensamento reflexivo ou, de outro modo, apresente marcas que nos ajudem a reconhecer e identificar estarmos diante de uma atividade/ação argumentativa, serão incluídas no processo de análise.

## **4.2 Motivação e questões de pesquisa**

O problema que motiva a realização dessa pesquisa parte, em princípio, da constatação da pouca ênfase dada nas séries iniciais, ao ensino, na modalidade escrita, dos textos argumentativos nos livros didáticos de Língua Portuguesa. Admitindo a necessidade da revisão sistemática dos diferentes conteúdos de ensino que fazem parte do programa curricular brasileiro e da carência de trabalhos dirigidos especificamente ao tratamento dado pelo autor de LDP que se dedica a explorar, mesmo que minimamente, a argumentação na modalidade escrita, em sua coleção, o presente estudo se propõe a investir nessa direção.

Para guiar a análise, foram formuladas as seguintes questões de pesquisa:

1. Quais são, na coleção de LDP selecionada para o exame, os gêneros e as esferas de circulação priorizadas pelo autor ao propor o ensino da produção escrita argumentativa?
2. A escolha dos gêneros e a forma de abordá-los contribuem para o desenvolvimento da competência da escrita argumentativa de seus aprendizes?
3. Qual a concepção de argumentação revelada nas propostas de produção de textos sugeridas?

### **4.3 O objeto de análise**

O foco de análise desta investigação concentrar-se-á nas atividades dirigidas ao ensino da produção escrita dos textos argumentativos apresentadas por uma (1) coleção de LDP que se destina ao intervalo compreendido entre a 1ª e a 4ª séries<sup>12</sup> do Ensino Fundamental.

### **4.4 Justificativa da escolha do segmento de ensino**

O intervalo de ensino compreendido entre o 2º e o 5º ano foi escolhido por representar, no contexto das escolas brasileiras, a fatia do Ensino Fundamental em que o investimento no ensino e na pesquisa sobre a argumentação, na modalidade escrita, é, ainda, pouco considerado. Como já comentado no início desse trabalho, se observadas as coleções didáticas no panorama atual, é possível constatar que o ensino mais sistemático da argumentação na modalidade escrita só é iniciado a partir do 6º ano e intensificado no ensino médio por conta das exigências do vestibular. Daí a importância de se dirigir a atenção para os anos iniciais de escolarização.

---

<sup>12</sup> Doravante, 2º ao 5º ano em função das mudanças estabelecidas pela Lei 11.274 de 06/02/2006 que incluindo, a partir de agora, a classe de Alfabetização no ciclo obrigatório do ensino, eleva de oito para nove o número de anos correspondentes ao ensino fundamental.

#### 4.5 Critérios adotados para a escolha da coleção de LDP

O critério adotado para a escolha da obra que foi submetida à análise se fundamentou na identificação daquela que apresentasse o maior número de propostas de produção escrita cujos gêneros fizessem parte do universo da argumentação<sup>13</sup>. Esse processo, entretanto, demandou diferentes decisões ao longo dos anos de realização da pesquisa. Para esclarecer o modo como isso ocorreu, é necessário retroceder no tempo, considerando não só o ano em que a investigação foi iniciada, mas também os elementos de apoio tomados para ajudar nessa escolha. No intervalo compreendido entre os anos da pesquisa (2005 a 2010), duas diferentes fontes foram consultadas:

(1) Resenhas contidas nos *Guias*, documentos oficiais apresentados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)<sup>14</sup> que avaliaram obras destinadas ao segmento do 2º ao 5º ano, nas edições de 2004, 2007 e 2010. Tais publicações são dirigidas aos professores da rede pública de ensino e servem como material de apoio para ajudá-los na escolha da coleção com a qual deverão trabalhar por três anos consecutivos.

O dado importante a ser aqui considerado é que o Guia em vigor existente por ocasião do início da pesquisa era o de 2004. Tendo conhecimento de que os LDP avaliados e aprovados pelo PNLD, nessa edição, só permaneceriam na rede escolar pública até o ano de 2006, considerou-se prudente aguardar pela edição seguinte, ou seja, a de 2007. Nela, seria possível encontrar mudanças que refletiriam na escolha de qual LDP seria o mais adequado para o fim da pesquisa. O Guia 2007, entretanto, conservou sua validade até o ano de 2009, quando em junho desse mesmo ano, foi editado o Guia 2010. Como se pode ver, nos anos de realização da pesquisa, foi possível ter acesso a três diferentes edições (2004, 2007 e 2010). De modo a conferir atualidade aos dados, optou-se por tomar como referência última o Guia 2010 uma vez que sua validade

---

<sup>13</sup> O que está sendo aqui considerado como propostas de produção escrita cujos gêneros fazem parte do universo da argumentação são aquelas que se traduzem na concepção adotada nesse trabalho (ver p.61).

<sup>14</sup> O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem por objetivos básicos a aquisição e a distribuição, universal e gratuita, de livros didáticos para os alunos das escolas públicas do Ensino Fundamental brasileiro. É iniciativa do Ministério de Educação (MEC), por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação (FNDE), autarquia federal vinculada ao MEC e responsável pela arrecadação dos recursos do salário educação, para serem aplicados em programas sociais, voltados para o desenvolvimento do Ensino Fundamental. A fim de assegurar a qualidade dos livros a serem adquiridos, o Programa desenvolve um processo de avaliação pedagógica das obras nele inscritas, executado pela Secretaria da Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (ROJO, 2007, p.2).

estará garantida até o ano de 2012. Isso não significa dizer que as informações colhidas nas edições anteriores tenham sido inválidas. Elas foram de grande relevância não só por permitir conhecer e se familiarizar com as formas de organização de diferentes obras, mas, principalmente, por possibilitar o avanço no processo de amadurecimento que resultou, posteriormente, na decisão de tomar como objeto de análise, uma única coleção.

Ao longo desse período, por diferentes razões, diversas obras foram examinadas. Partindo da suposição de que a escolha de 3 (três) coleções didáticas seria um número significativo para compor o *corpus* da pesquisa, tomou-se inicialmente como referência para ajudar nessa definição, o Guia 2004. Um primeiro critério adotado foi a busca pela hierarquização das coleções didáticas mais solicitadas para as menos solicitadas em todo o território brasileiro. Para isso, foi consultado, no dia 13 de fevereiro de 2006, o site do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). Nele, foi possível visualizar a distribuição de todas as coleções didáticas solicitadas por cada escola brasileira, no segmento do 2º ao 5º ano. Para selecionar uma amostra que fosse representativa do universo existente, o estado de Pernambuco foi o escolhido por ser o local em que as atividades profissionais desta pesquisadora se desenvolviam. O resultado desse primeiro levantamento permitiu, em princípio, assinalar as 3 (três) obras que foram mais solicitadas pelas escolas pernambucanas. Foram elas: *Português – uma proposta para o letramento, Viver e Aprender Português e Bem-te-li – Língua Portuguesa*. Como já previsto, entretanto, a edição do Guia 2007 estava para ser publicada. No dia 20 de novembro de 2006, já adotando como referência essa nova publicação, um outro levantamento foi realizado, tomando, novamente, como fonte de consulta os novos dados apresentados pelo FNDE. O resultado encontrado indicou um novo panorama. As coleções que se destacaram foram: *Porta Aberta – Língua Portuguesa, Projeto Pitangá – Português e Os caminhos da Língua Portuguesa*.

Embora as obras sobressalentes nos Guias 2004 e 2007 não tenham se constituído, naquele momento, em objetos de uma investigação aprofundada, foi possível observar não somente a disposição e ordem com que os elementos essenciais das coleções se estruturam, mas também confirmar o que já se hipotetizava. Um número incipiente de propostas destinadas ao ensino da produção escrita de textos argumentativos.

No dia 15 de abril de 2009, o trabalho foi submetido à banca de qualificação. Sem deixar de considerar as valiosas contribuições dadas, mas com o firme propósito de permanecer com o objetivo traçado desde o início da escolha do tema, foi tomada a decisão de analisar uma única



coleção. Os motivos que justificam essa opção foram baseados nos seguintes aspectos: primeiro, todos os LDP examinados apresentaram uma organização semelhante na estrutura de seus capítulos ou unidades, destinando uma seção específica para a abordagem das atividades de produção escrita. Segundo, todas buscam (embora algumas consigam se aproximar mais que outras) seguir as orientações e determinações definidas pelos PCN e PNLD ao nortear o trabalho pedagógico com base na exploração dos quatro eixos curriculares básicos da área: leitura, produção de textos, linguagem oral e reflexão sobre a língua e a linguagem. Tais orientações servem para qualquer conteúdo de ensino (seja para o ensino-aprendizagem do texto argumentativo, narrativo ou qualquer outro). Pelas regras estabelecidas pelo Programa (PNLD) que as avalia, os LDP que não se ajustam aos critérios claramente definidos para o ensino da língua portuguesa são excluídos. Somando-se a essas observações, no que refere especificamente ao texto argumentativo, todas as coleções apresentam propostas escritas que tomam, como objeto de ensino, gêneros que se relacionam ou fazem parte do universo da argumentação (anúncio, classificado, campanha, editorial, resenha, texto de opinião etc.). Analisar, portanto, mais de uma coleção seria redundante uma vez que todas vão se orientar pelos parâmetros do ensino através dos gêneros, como a alternativa que melhor se adequa ao que se entende por uma aprendizagem que leva em consideração o aluno como autor, como sujeito de seu próprio processo de aprendizagem. Um último argumento que se integra à decisão de analisar uma única coleção é que já existem trabalhos que analisam (BARBOSA, 2001; PADILHA, 2005; PEDROSA, 2006) se e como os autores estão incorporando as novas perspectivas de ensino da língua e, indiretamente, se estão cumprindo com as orientações previstas pelos PCN e PNLD. Embora a análise de tais aspectos seja de suma importância, não é exatamente com a atenção voltada a esses elementos que o presente estudo pretende dar. Ainda que, no universo das coleções didáticas aprovadas pelo PNLD, algumas se aproximem mais que outras das orientações estabelecidas pelo Programa, nesse trabalho, parte-se do princípio de que se foram aceitas é porque de alguma maneira atendem as exigências de selecionar e articular os conteúdos de forma a garantir a progressão do ensino-aprendizagem; de oferecer uma opção didático-metodológica compatível com a concepção de língua/linguagem assumida; de considerar, no caso do desenvolvimento da proficiência escrita, seus usos sociais, levando em conta o processo e as condições de produção, as características próprias dos gêneros abordados, etc. Se consideramos como suficiente a existência de um respeitado Programa (PNLD) que já avalia esses e outros

aspectos e que o não cumprimento de suas exigências resulte na não inclusão de uma obra no Guia em vigência, podemos supor ser confiável tomar como objeto de análise qualquer uma das coleções didáticas aprovadas. Isso não significa dizer, porém, que a forma adotada para a escolha da coleção a ser analisada tenha sido aleatória. A análise das resenhas contidas no Guia 2010 e o exame das coleções anteriormente citadas (GUIAS, 2004 e 2007) se constituíram como uma das etapas que ajudaram na escolha definitiva. Uma outra fonte de consulta foi incluída nesse processo e será descrita no item 2.

Considerados, enfim, os motivos que justificam a opção de realizar a análise em uma única coleção, resta enfatizar o foco pelo qual essa pesquisa pretende convergir. Os aspectos que sob o ponto de vista dos PCN e do PNLD caracterizam uma obra como sendo adequada aos fins educativos aparecem nessa pesquisa como pano de fundo uma vez que a presença deles é não só inquestionável, mas necessária para que a obra possa ser aprovada e ganhe o direito de circulação na rede oficial de ensino. O que diferencia, entretanto, essa investigação de outras formas de análise existentes é exatamente porque, mantendo o foco numa perspectiva de argumentação que contribui para o processo de construção do conhecimento, acredita na possibilidade de oferecer atividades e propostas escritas que promovam o exercício e o desenvolvimento das capacidades de reflexão crítica. Sob essa ótica indaga-se: o modo como a argumentação é, nas séries iniciais, implementada no LDP, contribui para o desenvolvimento da competência escrita argumentativa de seus aprendizes?

Retomando o fato de adotar como referência última o Guia 2010 para compor o critério de escolha da coleção remete a uma informação que merece também ser comentada.

Toda nova edição de um Guia vem sempre acompanhada das transformações sociais que ocorrem no contexto educacional. A publicação do Guia 2010 coincide com o momento final do processo de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos em todo o País, em decorrência da Lei 11.274, de 06/02/2006. A implantação progressiva desse novo modelo de organização reflete, naturalmente, em todas as dimensões ligadas a escolarização, sejam elas de natureza legal, administrativa, curricular ou pedagógica. O fato, por exemplo, de ampliar em um ano o período da escolarização obrigatória, o novo Ensino Fundamental passa a receber, no seu primeiro ano, crianças de seis anos, boa parte delas sem qualquer vivência escolar anterior. Só isso já demanda uma série de mudanças que afetam toda a estrutura de funcionamento da escola. Para que a criança, nessa fase escolar, possa ser acolhida de forma adequada, um planejamento dos objetivos

e necessidades pertinentes a ela precisa ser refletido e elaborado por todos os membros que compõem o corpo escolar.

O PNLD, enquanto programa responsável pelo processo de avaliação pedagógica dos livros didáticos brasileiros, não poderia deixar, também, de absorver as mudanças em curso. Entre os efeitos que aparecem refletidos em função das novas determinações das políticas públicas para o Ensino Fundamental, um é a forma como o Guia 2010 se estrutura ao apresentar as resenhas das obras aprovadas pelo programa. Acompanhando o novo desenho, o Guia 2010 as apresenta com base na divisão atualmente adotada para o Ensino Fundamental. O primeiro segmento corresponde aos “cinco anos iniciais” (denominação oficialmente adotada pela Resolução no.3 do Conselho Nacional de Educação, de 3 de agosto de 2005). Estes, por sua vez, se subdividem em dois: se, por um lado, o 1º e 2º ano (alfabetização e 1ª série, na nomenclatura antiga) respondem pelo ciclo de letramento e alfabetização iniciais; por outro, o 3º, 4º e 5º (antiga 2ª, 3ª e 4ª séries) respondem pela consolidação desse processo. Embora formem um segmento integrado, eles devem receber um tratamento didático-pedagógico próprio. O segundo segmento corresponde aos quatro anos seguintes, ou seja, do 6º ao 9º ano. Isso significa que, na prática, as coleções de Língua Portuguesa voltadas para o primeiro segmento (cinco anos iniciais) do ensino fundamental referem-se, agora, *apenas aos três últimos anos do período*; e devem pressupor, como usuários típicos, crianças de 8 a 10 anos. Nesse sentido, o Guia 2010 apresenta as coleções tomando como referência essa nova forma de estruturação do Ensino Fundamental.

A importância dessas informações será retomada por ocasião da descrição das particularidades da coleção escolhida. Em conjunto com as resenhas contidas nos Guias e os LDP examinados, temos, a seguir, a descrição da outra fonte de consulta adotada.

(2) Base de Dados<sup>15</sup> (consultas pelo site: <<http://homepage.mac.com/rrojo/LDP-Perfil>>) relativos à Produção de Textos Escritos no segmento do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Gerada por ocasião da realização do Projeto Integrado de Pesquisa sobre o Livro Didático de Língua Portuguesa, coordenado por Rojo (2007), essa fonte de consulta foi bastante útil durante a análise dos LDP examinados e aprovados nos Guias 2004 e 2007.

---

<sup>15</sup> Agradecemos a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Roxane Helena Rodrigues Rojo e seus colaboradores a possibilidade de acesso e a autorização para o uso dos dados disponíveis na Base de Dados. O conjunto de informações nela reunidas permitiu o enriquecimento da pesquisa.

Inscrito no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil/CNPq desde 2006, esse projeto é a concretização do esforço do Grupo de Pesquisa intitulado *Livro Didático de Língua Portuguesa: Produção, Perfil e Circulação – LDP – Properfil*. Nele, estão reunidas a colaboração de diferentes equipes de pesquisadores e estudantes<sup>16</sup> da UNICAMP, USP, PUC-SP, UFMG, UFPE e UFCG e cerca-se de uma série de outros Projetos de pesquisadores das Equipes. Com o objetivo de resgatar dados que pudessem revelar as características editoriais, pedagógicas e discursivas da produção destinada ao ensino na alfabetização e na educação fundamental (1ª a 4ª e 5ª a 8ª séries), essas equipes levantaram um conjunto de informações que estão reunidas num relatório que congrega os mais recentes resultados sobre a produção, o perfil e a circulação do livro didático no Brasil, no período entre 1996 e 2006.

Para dar conta, por exemplo, do Perfil Didático-Pedagógico dos LDP já sucessivamente avaliados em relação ao tratamento dos objetos de ensino abordados, quatro tipos diversos de Base de Dados são apresentados:

- (1) Base de dados das sucessivas avaliações do acervo;
- (2) Base de textos que compõem as coletâneas das obras;
- (3) Base de propostas de produção de textos escritos; e
- (4) Base de propostas de produção de textos orais.

A base de propostas de produção de textos escritos (item 3) foi especialmente examinada. Nela, os dados relativos à produção concernente ao segmento de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, embora não completamente sistematizados, dispõem sobre o levantamento das propostas de produção de textos de todas as obras didáticas (43 ao todo) que foram inscritas e avaliadas no PNLD de 2004 e 2007. Ou seja, para cada obra avaliada é possível visualizar um quadro descritivo que, entre outros dados, identifica o texto proposto para a produção escrita e o classifica quanto ao gênero e a esfera de circulação. Para se ter uma idéia do modo como esses elementos aparecem estruturados, um fragmento desse quadro pode ser visualizado abaixo.

---

<sup>16</sup> Os dados referentes às diversas equipes de pesquisadores e estudantes envolvidos nesse projeto podem ser vistos no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq, no Grupo de Pesquisa acima referido que a Profª. Drª. Roxane Helena Rodrigues Rojo lidera sob o acrônimo *LDP-Propertil*.

**Quadro 1 - Excerto (adaptado ao espaço) da Base de Produção de Textos Escritos que compõem as coletâneas dos títulos de 1ª a 4ª série – PNLD 2007**

Fonte: <http://homepage.mac.com/rrojo/LDP-Perfil>

| Livro | Título               | Autoria          | Editora | Menção | Série | Proposta Produção/ Gêneros | Esfera circulação | Pg. |
|-------|----------------------|------------------|---------|--------|-------|----------------------------|-------------------|-----|
| 14740 | Projeto Pitangua     | Ed. Moderna      | Moderna | REC    | 1ª    | Convite                    | Cotidiana         | 20  |
| 14740 | Projeto Pitangua     | Ed. Moderna      | Moderna | REC    | 1ª    | Artigo                     | Jornalística      | 63  |
| 14740 | Projeto Pitangua     | Ed. Moderna      | Moderna | REC    | 2ª    | Poema                      | Literária         | 18  |
| 14740 | Projeto Pitangua     | Ed. Moderna      | Moderna | REC    | 2ª    | Classifica.                | Publicitária      | 29  |
| 14740 | Projeto Pitangua     | Ed. Moderna      | Moderna | REC    | 3ª    | Resumo                     | Escolar           | 43  |
| 14740 | Projeto Pitangua     | Ed. Moderna      | Moderna | REC    | 4ª    | Tira                       | Artes gráficas    |     |
|       | ...                  |                  |         |        |       |                            |                   |     |
| 14622 | Português Linguagens | Cereja Magalhães | Saraiva | RD     | 1ª    | Trova                      | Tradição Oral     | 47  |
| 14622 | Português Linguagens | Cereja Magalhães | Saraiva | RD     | 1ª    | Formulário                 | Burocrática       | 209 |
| 14622 | Português Linguagens | Cereja Magalhães | Saraiva | RD     | 2ª    | Cartaz                     | Publicitária      | 184 |
| 14622 | Português Linguagens | Cereja Magalhães | Saraiva | RD     | 2ª    | Receita                    | Cotidiana         | 126 |
| 14622 | Português Linguagens | Cereja Magalhães | Saraiva | RD     | 3ª    | Texto de Opinião           | Escolar           | 64  |
| 14622 | Português Linguagens | Cereja Magalhães | Saraiva | RD     | 4ª    | Peça teatral               | Artes Cênicas     | 71  |

Entre as obras que apresentaram o maior número de propostas indicativas do universo argumentativo e que não tinham recebido, por ocasião da avaliação realizada pela equipe do PNLD, a menção<sup>17</sup> RR (Recomendada com ressalva), destaca-se a coleção *Projeto Pitangua* –

<sup>17</sup> A forma de apresentação dos processos e critérios adotados para a avaliação, pelo PNLD, das coleções didáticas diferem um pouco entre uma edição e outra. Isso decorre, naturalmente, da experiência acumulada ao longo dos anos e da revisão criteriosa de tais processos. Na edição de 2004, por exemplo, as obras recomendadas recebiam uma classificação (menção) estabelecida pelas seguintes categorias: RD – Recomendadas com Distinção, REC – Recomendadas e RR – Recomendadas com Ressalvas. Na edição de 2007 esta forma de organização foi modificada. Embora os critérios classificatórios e eliminatórios tenham permanecido para efeito de avaliação interna, pelos examinadores, as menções adotadas para a classificação deixaram de existir para o público leitor. Nessa edição, as obras recomendadas foram categorizadas por blocos (conforme descrito abaixo) que buscavam expressar através de quadros visualmente ilustrativos as metodologias de abordagem para diferentes objetos de ensino. Essa forma de

*Português* com 22 propostas e com a menção REC (Recomendada). Com um número um pouco abaixo (19 propostas), merece ser também citada a coleção *Português – Linguagens* por receber a menção RD (Recomendada com distinção).

É importante reforçar que embora o critério para a escolha da obra a ser analisada tenha sido a apresentação em maior quantidade de propostas indicativas do universo argumentativo, os resultados acima se referem, como dito, aos Guias de 2004 e 2007.

Para a escolha definitiva havia de se considerar, ainda, o Guia 2010. O acesso, entretanto, aos dados que permitissem visualizar, nesse Guia, a quantidade de propostas relacionadas à atividade argumentativa não tinham sido, até o prazo limite possível para se realizar a escolha, incluídos na Base de Dados do Projeto Integrado de Pesquisa sobre o Livro Didático de Língua Portuguesa (fonte consultada). Sem essa informação, não se tinha como comparar se no Guia 2010, entre as coleções já existentes ou as lançadas, o número de propostas era maior ou menor que as dos Guias anteriores. Por essa razão, optou-se em permanecer com a coleção que apresentando o maior número de propostas escritas indicativas do universo argumentativo (na Base de dados do PNLD 2004 e 2007) manteve sua presença no Guia de referência mais atual, ou seja, o de 2010. Nessa composição, destacou-se, portanto, a coleção: *Projeto Pitangua – Português*.

#### **4.6 Refinando a constituição e descrição do *corpus***

Sem perder de vista que a coleção *Projeto Pitangua – Português* foi escolhida pela conjunção de informações colhidas pelas duas fontes já citadas, um detalhe não pode ser ignorado.

As publicações dos livros didáticos aprovados pelo PNLD sofrem, a cada edição de um novo Guia, revisões, por parte das editoras. Esse procedimento faz parte de uma exigência que

---

organização foi introduzida por permitir ao professor fazer a escolha da obra a ser adotada em sala de aula, isento da possível influência provocada pela classificação existente na edição de 2004.

Bloco 1: Coleções organizadas por unidades temáticas

Bloco 2: Coleções organizadas por unidades temáticas sensíveis a gênero/tipo de texto

Bloco 3: Coleções que apresentam projetos temáticos

Bloco 4: Coleções organizadas com base em textos

Bloco 5: Coleções modulares, organizadas por eixos de ensino

decorre naturalmente da atualização dos parâmetros e critérios que buscam assegurar a qualidade das obras que se inscrevem ou se reinscrevem no Programa que as analisam. Considerando que a coleção aqui selecionada, foi avaliada no PNLD 2007 e reinscrita no PNLD 2010, foi realizada uma comparação entre as edições publicadas nesse intervalo, com o objetivo de verificar até que ponto as possíveis modificações introduzidas iriam influir na seleção e contagem das atividades e propostas destinadas ao ensino da produção escrita argumentativa uma vez que, na ausência da Base de dados de 2010, foi utilizada a de 2004 e 2007 como referência. De fato, na coleção escolhida, as alterações inseridas refletiram no número de propostas de produção escrita argumentativa encontradas entre a edição anterior e a mais atual.

Entre as mudanças, se pode perceber nitidamente, em todo o conjunto da obra, uma incorporação maior dos objetivos gerais de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, tais como explicitados em documentos oficiais como os PCN e nos princípios e critérios de avaliação propostos pelo PNLD. Melhor caracterização e exploração dos gêneros tomados como objetos de estudo, substituição de alguns textos, por outros, de outros autores, acréscimo nas orientações dadas ao professor e outras, podem ser percebidas claramente ao se realizar a comparação entre as edições.

Entre as alterações, entretanto, que refletiram na quantificação das propostas de produção escrita argumentativa, há duas de naturezas distintas. A primeira se refere a mudanças introduzidas na forma de explorar determinados conteúdos de ensino. Só para citar um exemplo, na edição relativa ao PNLD 2007, do volume destinado ao 4º ano (3ª série, na nomenclatura antiga), na unidade 9, embora o texto de abertura seja o mesmo (*Os inimigos do mar*) que na edição correspondente ao PNLD 2010, o estudo e a proposta de produção sugerida e nomeada pela coleção, deixa de ser a que explora o texto expositivo e passa a ser o texto argumentativo.

Como se pode ver, uma alteração dessa natureza já é suficiente para interferir na quantificação apresentada anteriormente (22 propostas). A relevância dessa informação se dá na medida em que se espera que o leitor compreenda que embora a coleção didática escolhida e tomada como objeto de análise corresponda a uma edição mais recente (PNLD/Guia 2010), na composição da relação de propostas a serem analisadas foi tomado o cuidado em adotar o procedimento de comparação com a edição anterior, em todos os volumes da coleção.

A segunda alteração diz respeito à forma de estruturação da obra. Incorporando a nova configuração do ensino fundamental, a coleção apresenta seus volumes de acordo com a

segmentação dada aos ‘cinco anos iniciais’. Ou seja, os dois primeiros correspondem ao ciclo de letramento e alfabetização e são dirigidos ao 1º e 2º ano. Os demais correspondem ao ciclo que responde pela consolidação do processo iniciado nos dois anos anteriores e são dirigidos ao 3º, 4º e 5º anos. A curiosidade, entretanto, que se toma conhecimento ao analisar o Guia 2010 é que os volumes destinados ao primeiro ciclo não aparecem. Isso significa, em outras palavras, que tais volumes não foram aprovados pelo PNLD. Segundo informações tomadas diretamente com a editora, os motivos que justificam a desaprovação dizem respeito a questões de ordem técnica (não preenchimento de determinadas normas previstas pelo PNLD) e não de ordem conceitual. Enfim, o ponto em que se quer chegar é que embora essas mudanças não invalidem o critério anteriormente adotado para a escolha da obra, a quantidade de propostas a serem analisadas, nessa coleção, diminuiu por conta da ausência, no Guia 2010, do volume destinado ao 2º ano.

Seguindo, portanto, a conjunção das referências das fontes consultadas com os processos acima adotados e, naturalmente, a perspectiva de argumentação possível de ser viabilizada no contexto em que esse estudo se insere - a escola -, segue a relação que descreve as propostas de produção escrita selecionadas para o exame, na coleção.

## **Quadro 2 - Coleção Pitangua –Português. Volumes do 3º ao 5º ano**

Fonte: Guia 2010. Propostas de produção escrita indicativas do universo argumentativo

| <b>Ano</b> | <b>Tipo de texto</b> | <b>Gênero</b>               | <b>Propostas de Produção</b>                                             | <b>Esfera de Circulação</b> | <b>Pg</b>   |
|------------|----------------------|-----------------------------|--------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|-------------|
| 3º         | Persuasivo           | Anúncio classificado        | para vender, comprar, trocar ou encontrar, a partir de imagens sugeridas | Publicitária                | 29          |
| 3º         | Projeto em equipe    | Cartaz                      | para conscientizar os colegas da escola a jogar o lixo no lugar adequado | Publicitária                | 94          |
| 3º         | Argumentativo        | Anúncio publicitário        | para convencer da necessidade de preservar um animal                     | Publicitária                | 125         |
| 3º         | Instrucional         | Folheto informativo         | sobre a higiene bucal                                                    | Publicitária                | 214         |
| 4º         | Projeto em equipe    | Campanha (cartaz e folheto) | para melhorar a convivência na escola                                    | Publicitária                | 130/<br>131 |



|    |                    |                                    |                                                                  |                        |             |
|----|--------------------|------------------------------------|------------------------------------------------------------------|------------------------|-------------|
| 4º | Argumentativo      | e-mail de opinião                  | sobre a instituição do Dia do Saci                               | Jornalística           | 154         |
| 4º | Expositivo         | Guia turístico                     | sobre sua cidade                                                 | Publicitária           | 205         |
| 4º | Argumentativo      | Redação                            | alertando sobre o problema de jogar lixo em lugares inadequados. | Escolar                | 233         |
| 5º | Expositivo         | Pesquisa de opinião /<br>enquete   | sobre um assunto a ser escolhido pelas equipes formadas          | Jornalística           | 28          |
| 5º | Projeto em equipe  | Nome e slogan                      | para programa de rádio                                           | Publicitária           | 33          |
| 5º | Argumentativo      | Resenha                            | sobre um filme                                                   | Escolar                | 106         |
| 5º | Oficina de Criação | Folheto de propaganda              | sobre um lugar para prática de atividades físicas                | Publicitária           | 121         |
| 5º | Argumentativo      | Carta de leitor                    | opinando sobre algo publicado num jornal                         | Jornalística           | 182         |
| 5º | Oficina de Criação | Folheto e logotipo                 | propondo medidas de economia de água                             | Publicitária           | 199         |
| 5º | Argumentativo      | Editorial                          | discutindo se há ou não desperdício de energia na escola         | Jornalística           | 211         |
| 5º | Projeto em equipe  | Campanha (cartaz, folheto, folder) | defendendo o uso de energias alternativas                        | Publicitária           | 215         |
| 5º | Oficina de Criação | Cartaz                             | estimulando a não jogar materiais recicláveis no lixo            | Publicitária           | 226/<br>228 |
| 5º | Argumentativo      | Manifesto                          | sobre um tema a ser escolhido livremente                         | Política               | 235         |
|    |                    |                                    |                                                                  | <b>Total propostas</b> | <b>18</b>   |

## **CAPÍTULO 5**

### **ANÁLISE DA COLEÇÃO**

Será apresentada a seguir a análise pormenorizada das propostas de produção escrita selecionadas na coleção. A forma de organização adotada para expor esse exame se instituiu a partir das seguintes etapas:

- (1) apresentação do perfil da coleção,
- (2) apreciação, em sequência, das questões de pesquisa acompanhadas de uma análise descritiva e interpretativa dos resultados encontrados e,
- (3) discussão e considerações finais

#### **5. 1 Perfil da coleção - Projeto Pitangá - Português**

O perfil dessa coleção pode ser esboçado tomando como ponto de partida o contexto histórico pelo qual ela se encontrava inserida ao ser lançada no mercado brasileiro.

*Projeto Pitangá - Português* é uma produção realizada pela editora Moderna. Fundada em 1968, essa editora, direcionada ao universo docente, publica, desde então, livros didáticos, materiais de apoio e livros de literatura. A partir de 2001, entretanto, a editora Moderna passou a integrar o Grupo Santillana. De origem espanhola, esse Grupo atua também em outras regiões da Europa e das Américas. No Brasil, essa fusão foi sentida mais concretamente quando as políticas de gestão implantadas passaram a refletir no relacionamento entre editor e autor do livro didático. Em contraste com a tradição brasileira, a coleção Pitangá se caracteriza por assumir uma autoria institucional. Ou seja, a autoria de tais livros didáticos é da editora Moderna, e não mais de um autor especialista em uma dada disciplina (Português, Matemática, História, Geografia, Ciências). Essa forma de gerir o processo de produção das obras é uma inovação que aqui, no Brasil, tem provocado insatisfações por parte de diferentes autores que se dedicam a elaborar materiais didáticos. Na visão deles, editores não são profissionais com a formação adequada para a elaboração de qualquer que seja o material de natureza didática. Para isso, há especialistas para cada área de ensino. Argumentam eles que uma autoria institucional não só desconsidera essa questão, mas também cria um problema no que diz respeito aos direitos autorais. Ainda que

especialistas possam ser contratados para prover a lacuna existente na formação dos editores, seus efetivos direitos autorais são negados na medida em que as obras são assinadas pelo ‘dono do negócio’. Considerando isso, há, portanto, uma grande desconfiança de que os interesses pelo lucro do negócio sobrepujem a preocupação em priorizar uma educação não só de qualidade, mas também voltada para os interesses nacionais. A polêmica em torno dessas e outras questões levantadas vêm sendo amplamente discutidas pela Abrale - Associação Brasileira dos Autores de Livros Educativos (site: [www.abrale.org.br](http://www.abrale.org.br)), por órgãos governamentais (MinC – Ministério da Cultura), em fóruns, congressos, por entidades representativas do setor livreiro e por pesquisadores espalhados em diferentes regiões do país.

Embora tal discussão não seja o alvo dessa pesquisa, é possível supor que os efeitos dela reflitam no objeto aqui selecionado para investigação. Entender, portanto, o significado da entrada da Santillana no Brasil e analisar, mesmo que de forma breve, as práticas que a Moderna passou a desenvolver no país após ser adquirida por esse Grupo podem ajudar na compreensão do modo como a coleção se organiza e se nos apresenta.

Cassiano (2007), em sua tese de doutorado, nos relata que o segmento de didáticos em nosso país sempre foi considerado um mercado atrativo para o capital internacional, não só por sua densidade demográfica (188,3 milhões de habitantes, pelos dados do IBGE de fevereiro de 2007), mas também pelo seu potencial econômico. Atualmente, entre as editoras estrangeiras, as espanholas são as que têm maior presença em um maior número de países da América Latina. A Santillana é uma delas. Articulada tanto com o governo espanhol (por meio de vários organismos), como com empresários espanhóis de diversos segmentos, o Grupo Santillana também é o braço editorial do Grupo Prisa, maior conglomerado midiático da Espanha no começo do século XXI.

A entrada da Santillana no mercado brasileiro pode ser justificada por uma série de eventos históricos, políticos, econômicos e sociais que ocorreram, principalmente, entre as décadas de 1980 e 1990. Resumidamente, pode ser destacada a criação do Mercado Comum do Sul (Mercosul em 26/03/1991) que reuniu Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai. Entre os diferentes interesses envolvidos na formação desse bloco, um era de incluir a educação como elemento para o desenvolvimento da integração econômica e cultural. Para isso, seria necessário um redimensionamento do ensino da língua espanhola no Brasil, visando uma maior integração com os países vizinhos. Não é de estranhar, portanto, o interesse e o protagonismo assumido por

empresas espanholas que viram no Brasil um mercado promissor, principalmente, no setor livreiro. Um outro marco importante nesse processo foram as medidas promovidas nas políticas educacionais da gestão de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002). Extremamente atrativas para o capital internacional, elas favoreceram a entrada do empresariado espanhol no país. Entre elas, basta citar as medidas tomadas para a legalização da língua espanhola no currículo escolar nacional.

Em meio às condições favoráveis estabelecidas em nosso país, a opção da Santillana em comprar a Editora Moderna, ao que tudo indica, foi decidida por conta não só desta empresa já estar consolidada no segmento de didáticos no Brasil, mas também porque tal aquisição promoveria o espaço necessário para a penetração da língua e da cultura espanhola. No site do Grupo ([www.gruposantillana.com/home.htm](http://www.gruposantillana.com/home.htm)) é destacado que a empresa possui *tradição e liderança*, e engloba atividades do Grupo Prisa nos setores da educação, editoração e formação, integrado a um conjunto de empresas que operam na área linguística do espanhol e português. É ressaltado que sua equipe editorial incorporou a capacidade de interpretar as diferentes realidades educativas do mundo e de formular respostas ajustadas às circunstâncias de cada país (ordenamento do sistema educativo, programas de ensino, hábitos dos professores etc).

De acordo com Cassiano (2007), em uma declaração feita no *II Congreso Internacional de la lengua española*, em 2001, por Isabel de Polanco – filha de Jesús de Polanco e dirigente do Grupo Santillana, ela explicita que há uma bipolaridade requerida das empresas que atuam em países distintos com a venda de livros didáticos, que é a necessidade de adaptar a elaboração de materiais que tenham qualidade às características e requisitos locais, em que devem também ser levados em consideração aspectos comerciais de preço. Da mesma forma, ressalta ela, que essa bipolaridade se dá igualmente com os materiais destinados ao ensino de idiomas.

A reação não só a esse posicionamento, mas também ao modo como foi e tem sido conduzido, pelos órgãos governamentais brasileiros, o processo de instalação e implantação do Grupo Santillana em nosso país, embora apareça aqui na voz de Cassiano (2007, p. 176), reverbera e representa as múltiplas vozes dos profissionais brasileiros envolvidos e preocupados com uma educação voltada para os interesses nacionais:

Seguindo a lógica da declaração de Polanco, ao adquirir a Moderna, a Santillana também adquiriu a cultura local da empresa, responsável em grande parte pelo sucesso dessa empresa no espaço nacional, sendo estratégico conservar algumas dessas práticas locais que dão a sustentação para a empresa no país. Entretanto, um olhar mais atento para a atuação da Moderna, na gestão Santillana, nos apresenta algumas marcas globais na produção dos livros didáticos, passíveis de serem vistas no pouco tempo da gestão espanhola.

Em resposta a um depoimento feito por uma autora (de identidade omitida) de obra coletiva lançada pela Editora Moderna em que relata como se processou a elaboração de dois livros didáticos de Língua Portuguesa para a 3ª e 4ª série do Ensino Fundamental, Cassiano (2007, p.177) analisa, também, como os processos globais na produção de material didático vão sendo assimilados na educação:

[...] o depoimento nos permite verificar um marco de ação global da Santillana na produção do material didático nele discriminado, na medida em que a estrutura do livro já vem predeterminada, à luz de produto desenvolvido na Espanha e em outros países da América Latina. Ressalte-se que a *obra coletiva* é uma modalidade de livro didático comum da Santillana, ou seja, o livro didático escrito a muitas mãos, sem que o nome do autor seja um valor agregado ao livro. Ou seja, na *obra coletiva*, os autores passam a ter posição diferente no processo produtivo desses livros, que tem a estrutura predeterminada e é escrito por vários autores.

Como se pode ver, as reações ao Grupo Santillana podem ser dimensionadas a partir do impacto provocado por sua instalação no contexto das produções didáticas brasileiras. Nesse sentido, não podem ser desprezadas as constantes manifestações de insatisfação representadas por autores e especialistas genuinamente nacionais que conhecem de perto a realidade de nossa educação. Sem contar com as questões legais que dizem respeito aos direitos autorais, elas provocam indagações em cadeia que põem em xeque o modo como o padrão de ensino espanhol está sendo estabelecido nas instituições educativas brasileiras por meio dos livros didáticos.

Considerando que a obra aqui em evidência se refere à disciplina de Língua Portuguesa, um cuidado adicional deve ser tomado uma vez que se trata do nosso idioma e, como se sabe, a relação entre língua e poder nas sociedades não estão desvinculadas.

Vejamos, portanto, um pouco do histórico de como a coleção *Projeto Pitangüá – Português* foi introduzida no contexto do Programa que avalia as produções didáticas que adquirem o direito de circulação nas escolas brasileiras.

A obra foi lançada no mercado brasileiro a partir do PNLD/Guia 2007. Nessa ocasião a menção a que lhe foi atribuída, internamente, pela equipe de avaliadores, foi REC (Recomendada). No que se refere ao princípio pelo qual a obra se orienta para pôr em sequência e organizar a matéria a ser ensinada, estruturando, assim, uma proposta pedagógica, a coleção, nesse Guia, é identificada como fazendo parte do bloco das obras que modulam seus eixos de ensino em torno de projetos temáticos. Pelo Guia 2010, obras que se organizam em torno de projetos, ligados a gêneros ou temas, traduzem-se nas atividades e/ou propostas que convergem para a consecução de um objetivo comum final, como por exemplo, a montagem de um espetáculo teatral, ou a organização de um livro de narrativas da turma. Em todos os casos desse bloco, um determinado gênero ocupa o centro das atenções didático-pedagógicas, de tal forma que um dos objetivos principais de cada projeto consiste, explícita ou implicitamente, no (re)conhecimento e no domínio, oral e/ou escrito, desse gênero.

No que se refere à estrutura que compõe o corpo da coleção, diferentemente da edição anterior PNLD/Guia 2007 que era constituída por 4 volumes (2º ao 5º ano), a obra é agora apresentada segundo o novo modelo de organização adotado para o Ensino Fundamental. Ou seja, do segmento correspondente aos cinco anos iniciais, somente os 3 volumes finais (3º ao 5º ano) se configuram e respondem pela consolidação do processo de letramento e alfabetização iniciado no ciclo anterior (1º e 2º anos).

Numa visão panorâmica, o Guia 2010 a descreve como uma coleção que se compõe de unidades temáticas, introduzidas por perguntas, curiosidades, desafios e finalizadas por uma *Oficina de criação* e um *Projeto em equipe*, que articula os conhecimentos e capacidades mobilizadas. No que diz respeito à coletânea, esta é marcada pela diversidade de gêneros e tipos, com temas provocativos e adequados à faixa etária dos alunos. As atividades de leitura apresentam muitas questões de localização e cópia de informações, mas também oportunidades para a compreensão global dos textos lidos e o estudo sistematizado de diferentes tipos textuais. Numa análise do trabalho com a **produção de textos** (grifo nosso), a coleção é descrita como oferecendo, de um modo geral, propostas detalhadas, que encaminham a criança num processo de compreensão do funcionamento e da forma estrutural do gênero a escrever. Nesse sentido,

orientam quanto à temática e fazem sugestões quase sempre pertinentes sobre a revisão. Há, também, por outro lado, propostas genéricas, que não definem com precisão as etapas do planejamento e as condições de produção. Quanto ao eixo da oralidade, este é marcado principalmente pelo trabalho com o gênero *debate*. Finalmente, no que se referem aos conhecimentos linguísticos, estes são, segundo a avaliação da equipe do PNLD, trabalhados na perspectiva tradicional, abrindo muito pouco espaço para a observação e a análise do aluno e fazendo grande utilização da nomenclatura gramatical. Esse é o eixo considerado como o de maior ênfase na coleção.

O Manual do Professor apresenta os princípios norteadores da obra, especificando sua estrutura e as sequências de atividades. O Manual traz, ainda, indicações de leitura para o professor, orientações gerais para o trabalho em sala de aula: encaminhamentos sobre a rotina e as tarefas que podem ampliar o letramento do aluno, sugestões de atividades extras de leitura e escrita. As respostas e comentários às atividades vêm na parte do Manual que reproduz o livro do aluno.

Ao indicar o ponto forte da obra, o destaque é dado à exploração articulada de textos expositivos, **argumentativos** (grifo nosso) e instrucionais nas seções de leitura e escrita e na *Oficina de criação*.

O Guia 2010 apresenta, além da visão geral acima apresentada, os gêneros e tipos textuais que são tomados como objeto de estudo para cada ano de ensino. Acrescenta, ainda, elementos que detalham como a coleção apresenta, trabalha e pode contribuir para que os alunos desenvolvam as capacidades dimensionadas pelos eixos de referência para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Ou seja, na leitura, na produção de textos, na oralidade e nos conhecimentos linguísticos. Como tais informações estão disponíveis no próprio Guia (acesso pelo site do FNDE - <<http://www.fnde.gov.br>>), considerou-se desnecessário, nesse momento, expô-las aqui.

A seguir, será concretizada a análise correspondente às questões de pesquisa propostas pelo estudo.

## 5.2 Questões de pesquisa

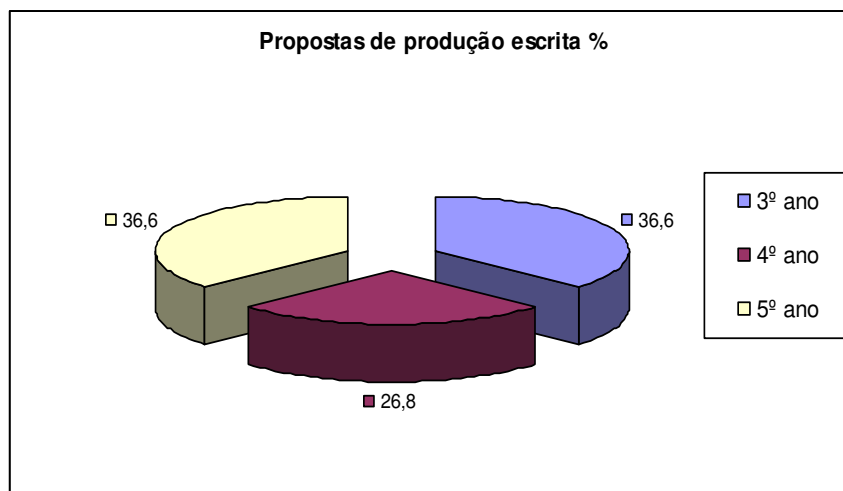
A primeira indagação da pesquisa - *Quais são, na coleção de LDP selecionada para o exame, os gêneros e as esferas de circulação priorizados pelo autor ao propor o ensino da produção escrita argumentativa?* – está inserida no conjunto de informações que se busca levantar com o objetivo de avaliar se o modo como a argumentação é, nas séries iniciais, implementada no LDP, contribui para o desenvolvimento da competência escrita argumentativa de seus aprendizes. Nesse sentido, ela se configura e se estabelece a partir dos dados quantitativos, a seguir, apresentados, para dar solidez às análises qualitativas posteriores.

Para o estudo quantitativo, a Base de Dados relativos à produção de Textos Escritos, PNLD 2004/2007, do Projeto de Pesquisa *Livro Didático de Língua Portuguesa: Produção, Perfil e Circulação – LDP – Properfil* (ver p.68), foi utilizada. Dentre os diferentes dados nela disponíveis, um é a discriminação de todas as propostas escritas oferecidas pela coleção aqui em evidência. Considerando o intervalo de ensino compreendido entre o 3º e o 5º ano, 112 é o número de propostas apresentadas e distribuídas conforme o quadro abaixo:

**Tabela 1 – Propostas de produção escritas oferecidas pela coleção**

| Ano          | Quantitativo | %          |
|--------------|--------------|------------|
| 3º           | 41           | 36,6       |
| 4º           | 30           | 26,8       |
| 5º           | 41           | 36,6       |
| <b>Total</b> | <b>112</b>   | <b>100</b> |

**Gráfico 1 - Propostas de produção escrita**





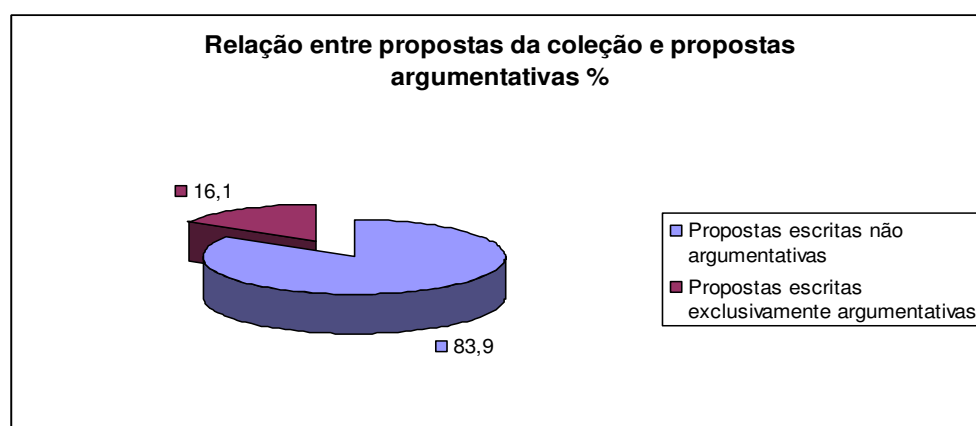
A distribuição dos valores indicados no gráfico revela que o quantitativo maior de propostas de produção escrita oferecidas, nessa coleção, concentra-se no 3º e 5º anos, ambos com um percentual equivalente a 36,6%. Com 26,8%, o 4º ano ocupa a posição seguinte. É importante destacar, entretanto, que no percentual acima apresentado estão inclusas todas as propostas de produção escrita, independente dos gêneros ou esferas sociais em que eles circulem.

Considerando, porém, que no quadro que descreve a relação de propostas selecionadas para exame, 18 corresponde ao total daquelas que se relacionam exclusivamente ao domínio argumentativo, vejamos, como se comporta o gráfico a partir dessa perspectiva.

**Tabela 2 – Propostas de produção escrita oferecidas pela coleção x propostas escritas exclusivamente argumentativas**

| Ano      | Quantitativo propostas escritas na coleção | Quantitativo propostas exclusivamente argumentativas | %    |
|----------|--------------------------------------------|------------------------------------------------------|------|
| 3º ao 5º | 112                                        | 18                                                   | 16,1 |

**Gráfico 2 – Relação entre propostas da coleção e propostas argumentativas**



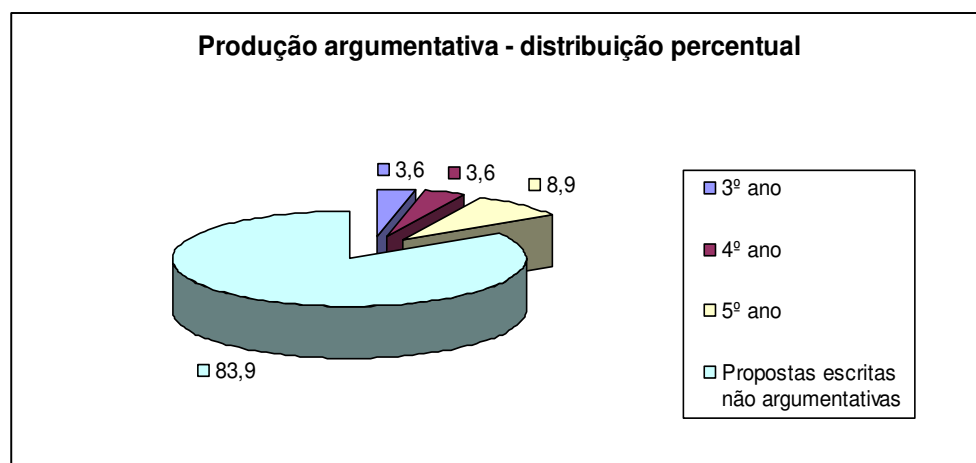
O gráfico acima deixa claro que no universo considerado, 16,1% (aproximadamente 1/6) das propostas escritas são destinadas ao domínio argumentativo. O percentual restante (83,9%), embora corresponda também a propostas escritas, são destinadas a outros domínios (narrativo, informativo, descritivo etc).

Se, porém, tomada a mesma tabela 2, agora, com suas respectivas distribuições quantitativas, temos:

**Tabela 3 - Distribuição quantitativa dos elementos considerados no Quadro 4**

| <b>Ano</b>   | <b>Quantitativo propostas escritas na coleção</b> | <b>Quantitativo propostas exclusivamente argumentativas</b> | <b>%</b>    |
|--------------|---------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|-------------|
| 3º           | 41                                                | 4                                                           | 3,6         |
| 4º           | 30                                                | 4                                                           | 3,6         |
| 5º           | 41                                                | 10                                                          | 8,9         |
| <b>Total</b> | <b>112</b>                                        | <b>18</b>                                                   | <b>16,1</b> |

**Gráfico 3 – Produção argumentativa – distribuição percentual**



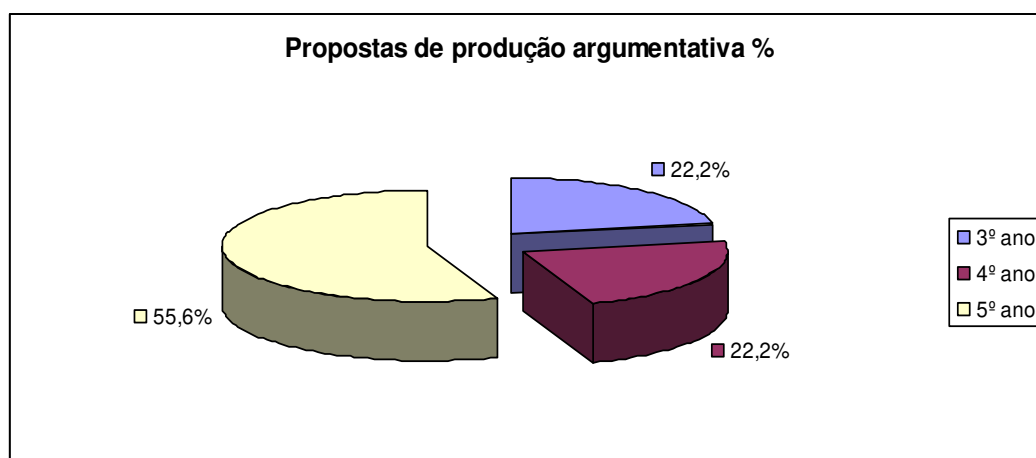
Conjugando os dados oferecidos pela tabela e o gráfico, podemos extrair, em termos quantitativos, a seguinte observação. Do total (112) de propostas escritas oferecidas pela coleção, 41 são reservadas ao 3º ano e, desse subtotal, 4 se configuram como pertencentes ao domínio da argumentação. Em termos percentuais, isso significa dizer que a quantidade de propostas argumentativas reservadas ao 3º ano representa 3,6% das produções escritas oferecidas pela coleção. O mesmo raciocínio pode ser adotado para os demais períodos escolares, observando-se a distribuição na tabela.

Tomando, agora, como foco apenas o universo de propostas escritas argumentativas (18) oferecidas pela coleção, é possível visualizar o quantitativo destinado a cada período escolar, seguido de seus percentuais correspondentes. É o que mostra o próximo quadro:

**Tabela 4 – Propostas de produção escrita argumentativas oferecidas pela coleção**

| <b>Ano</b>   | <b>Quantitativo</b> | <b>%</b>   |
|--------------|---------------------|------------|
| 3º           | 4                   | 22,2       |
| 4º           | 4                   | 22,2       |
| 5º           | 10                  | 55,6       |
| <b>Total</b> | <b>18</b>           | <b>100</b> |

**Gráfico 4 – Propostas de produção argumentativa**



A tabela permite observar, de imediato, que na distribuição quantitativa de propostas de produção de textos relacionados ao universo argumentativo, o 5º ano se destaca. Percentualmente, ele ocupa mais da metade do total do universo considerado (55,6%). A outra metade é igualmente dividida entre o 3º e 4º anos, cabendo, a cada um, o percentual de 22,2%.

Ainda que não se possa, nesse momento, avaliar o conteúdo e a qualidade das propostas, pode-se, por outro lado, determinar, com base no resultado da comparação realizada entre as

edições publicadas no PNLD/Guia 2007 e 2010 (Quadro 2), quais gêneros são priorizados pelo autor ao oferecer propostas que se destinam ao desenvolvimento da competência/capacidade de produzir textos argumentativos. No processo de depuração efetuado, 14 diferentes gêneros foram detectados com esse objetivo. São eles: anúncio classificado, cartaz, anúncio publicitário, folheto, campanha, e-mail de opinião, guia turístico, redação, pesquisa de opinião, slogan, resenha, carta de leitor, editorial e manifesto. O quadro abaixo permite identificar não só os anos de ensino cujo gênero aparece como objeto de exploração, mas também o número de ocorrências correspondente a cada um deles.

**Tabela 5 – Gêneros argumentativos explorados por ano de ensino**

| <b>Ano</b>   | <b>Gêneros</b>       | <b>N ° de ocorrências</b> | <b>%</b>   |
|--------------|----------------------|---------------------------|------------|
| 3º           | Anúncio classificado | 1                         | 5,5        |
| 3º e 5º      | Cartaz               | 1 e 1                     | 11,1       |
| 3º           | Anúncio publicitário | 1                         | 5,5        |
| 3º e 5º      | Folheto              | 1 e 2                     | 16,6       |
| 4º e 5º      | Campanha             | 1 e 1                     | 11,1       |
| 4º           | e-mail de opinião    | 1                         | 5,5        |
| 4º           | Guia turístico       | 1                         | 5,5        |
| 4º           | Redação              | 1                         | 5,5        |
| 5º           | Pesquisa de opinião  | 1                         | 5,5        |
| 5º           | Slogan               | 1                         | 5,5        |
| 5º           | Resenha              | 1                         | 5,5        |
| 5º           | Carta de leitor      | 1                         | 5,5        |
| 5º           | Editorial            | 1                         | 5,5        |
| 5º           | Manifesto            | 1                         | 5,5        |
| <b>Total</b> | <b>14</b>            | <b>18</b>                 | <b>100</b> |

Dentre as observações que podem ser extraídas da tabela acima, uma é que o *folheto* aparece como o gênero que com maior frequência (n=3) é explorado pela coleção, sendo objeto de estudo no 3º e 5º anos. Dividindo o mesmo número de frequência (n=2), o *cartaz* e a *campanha* ocupam a segunda posição, sendo o primeiro dirigido ao 3º e 5º anos e o segundo ao 4º

e 5º anos. Os demais gêneros aparecem em todos os períodos escolares, mas são tomados como objeto de ensino uma única vez.

Reconsiderando, portanto, a questão da pesquisa, pode-se afirmar que o *folheto* é o gênero priorizado pela coleção ao propor o ensino da produção escrita argumentativa. Com um percentual equivalente a 16,6%, ele é dentre os 14 gêneros tomados como objeto de estudo o que ocupa maior espaço em relação aos demais.

Embora no caso aqui considerado, a esfera de circulação social típica para o emprego desse gênero seja a publicitária, é válido observar como os outros gêneros se distribuem entre as outras esferas – jornalística, escolar e política. É o que mostra o quadro, a seguir.

**Tabela 6 - Esferas de circulação social explorados por ano de ensino**

| <b>Ano</b>   | <b>Gêneros</b>                                                                                                                                                            | <b>Esfera de circulação</b> | <b>N ° de ocorrências</b> |
|--------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|---------------------------|
| 3º, 4º e 5º  | Anúncio classificado, Cartaz, Anúncio publicitário e Folheto informativo/ Campanha e Guia turístico / Slogan, Folheto propaganda, Folheto com logotipo, Campanha e Cartaz | Publicitária                | 4, 2 e 5<br>subtotal:11   |
| 4º e 5º      | e-mail de opinião / pesquisa de opinião, carta de leitor e editorial                                                                                                      | Jornalística                | 1 e 3<br>subtotal: 4      |
| 4º e 5º      | Redação / Resenha                                                                                                                                                         | Escolar                     | 1 e 1<br>subtotal: 2      |
| 5º           | Manifesto                                                                                                                                                                 | Política                    | 1                         |
| <b>Total</b> | <b>14</b>                                                                                                                                                                 | <b>4</b>                    | <b>18</b>                 |

Integrando os dados oferecidos pela tabela anterior, essa, permite, por um outro ângulo de visão, acompanhar não só quais gêneros exatamente foram tomados como objeto de estudo, por ano de ensino, mas também em quais esferas de circulação social eles foram explorados.

Como se pode ver, a publicitária (n = 11) é, nitidamente, a esfera priorizada pela coleção ao propor o desenvolvimento da proficiência da escrita argumentativa. Na sequência, o alvo de interesse é ocupado pelas esferas jornalística (n = 4), escolar (n = 2) e, finalmente, a política (n = 1).

No contexto publicitário, o folheto, como visto na tabela anterior, aparece como o gênero mais explorado.

Como já referido anteriormente, os dados quantitativos acima apresentados fazem parte, nessa etapa de análise mais descritiva, do somatório de elementos e informações que possam em conjunto com as demais perguntas de pesquisa, colaborar na construção do conhecimento de como essa coleção busca promover a competência argumentativa escrita dos usuários que nela se iniciam. Seguindo o roteiro previsto, a seguir serão analisadas concomitantemente as próximas proposições. Resgatando-as, elas se definem a partir das seguintes indagações:

*. A escolha dos gêneros e a forma de abordá-los contribuem para o desenvolvimento da competência da escrita argumentativa de seus aprendizes?*

*. Qual a concepção de argumentação revelada nas propostas de produção de textos sugeridas?*

Para realizar essa etapa, 18 quadros-sínteses foram elaborados com o objetivo de facilitar a visualização do modo como cada uma das propostas de produção selecionadas explora as propriedades discursivas e estruturais (ou linguístico-textuais) dos gêneros propostos. Tais propriedades aparecem representadas nos quadros sob a forma de questões que, quando exploradas pela proposta, já se revelam não só em indícios de uma visão enunciativa de língua e linguagem, à qual aderimos, mas também preenchem as condições básicas para se produzir um texto. São elas: *para que? para quem? o que? em qual situação? e como se escreve?* As quatro primeiras refletem as informações capturadas pela leitura e análise do modo como a proposta é apresentada. Ou seja, trata-se de informações resultantes de uma interpretação da pesquisadora uma vez que a coleção não oferece, principalmente, na questão *para que?* detalhes que indiquem claramente a finalidade a que se destinam ou que aspectos busca desenvolver ao propor as atividades preparatórias para produção da escrita argumentativa. Diferentemente é, entretanto, a última questão (*como se escreve?*). Caracterizada pela descrição da instrução tal como encontrada

na coleção, a resposta a essa indagação aparece, nos quadros por nós apresentados, em aspas, com letras azuis.

As referências que intitulam os quadros orientam o leitor quanto à numeração em ordem (1ª a 18ª) da proposta e ao ano de ensino em destaque para exame, a unidade e a página em que está localizada a produção escrita, o tipo de texto e gênero explorado e a esfera de circulação correspondente. Abaixo de cada quadro-síntese segue, ainda, uma análise que integra tanto aspectos de caráter descritivo como interpretativo sobre os dados colhidos. Para conferir a compatibilidade de tal análise o leitor pode recorrer à versão original de todas as propostas que se encontram, na íntegra, na seção de anexos.

### **Análise das propostas de produção escrita relacionadas ao universo argumentativo PNLD/Guia 2010 - Coleção Projeto Pitagorás**

#### **Quadro 3**

##### **1ª Proposta – 3º ano**

Unidade 1: Profissões / Página 27-29

Tipo de texto: Persuasivo/ Gênero: Anúncio classificado

Esfera de circulação: Publicitária

|                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|--------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Para que?</b>         | . Habilitar a construir um anúncio classificado conhecendo os elementos que o compõem.<br>. Desenvolver a capacidade de criar argumentos que alimente no leitor o desejo de comprar, trocar ou encontrar determinado objeto.                                                                                                                                                                                                                      |
| <b>Para quem?</b>        | Professor e colegas de classe.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <b>O que?</b>            | Anúncio classificado para vender, comprar, trocar ou encontrar.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>Em qual situação?</b> | A partir de imagens dadas (livros de literatura infantil, uma bicicleta e um cão)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <b>Como se escreve?</b>  | Atividades anteriores à proposta: análise de um anúncio classificado com suas características e funções peculiares (definição, intenção, elementos comuns).<br>'Escreva um classificado para vender, comprar, trocar ou encontrar o que se vê nas imagens.'<br>a) Um colega da classe irá ler seus classificados.<br>b) Lembre-se de que o espaço ocupado pelo classificado é pequeno. Portanto, utilize poucas palavras ao redigir seu anúncio.' |

Dentre os aspectos que se pode depreender a partir dos elementos presentes na versão completa da proposta, uma é a forma geral de como ela se organiza. No início da página a coleção oferece de imediato ao aluno a referência do tipo e o gênero de texto que pretende explorar. As seções planejadas para isso se dividem em: *Leitura*, *Vamos explorar o texto*, *Hora de escrever* e *Apresentação e avaliação*. Na primeira, o aluno é exposto a um texto representativo do gênero a ser estudado. Ainda nessa mesma seção, no topo, à direita, uma observação (em letras vermelhas) é dirigida ao leitor justificando as razões pelas quais o gênero *classificado* é considerado persuasivo. Segue, abaixo, o excerto da nota.

*Embora estes textos apresentem sobretudo informações – e poderiam, por isso, ser considerados expositivos -, sua intenção é sempre conquistar o leitor e conseguir convencê-lo a comprar um produto ou serviço, ajudar a encontrar algo que se perdeu, etc. Em suma, a intenção final dos anúncios é **persuadir** (grifo nosso) o leitor (a comprar, vender, etc). Por isso aqui são considerados persuasivos. Vale observar que alguns deles apresentam mais elementos de persuasão explícitos: adjetivo, uso do imperativo (“não perca essa oportunidade”, por exemplo), etc.; assim, uns podem ser mais **convincentes** (grifo nosso) que outros. Mas eles se equivalem na intenção.*

Pelo comentário apresentado é possível construir algumas pistas do que é, pela coleção, considerado um texto pertencente ao universo argumentativo. O aspecto destacado é a intenção de *convencer/persuadir*. Sem fazer nenhuma diferença relevante entre tais termos, eles parecem, nessa proposta, ser tratados como sinônimos. Ainda que na perspectiva de Perelman e Olbrechts - Tyteca (1996) haja uma tentativa de teoricamente atribuir características diferentes ao se empregar esses vocábulos, na prática cotidiana é bastante comum o uso deles sem distinção. Isso nos remete a propor a idéia de que a noção de argumentação formulada parece estar mais apoiada na base do conhecimento construído pelo senso comum do que pelo conhecimento científico. Um outro aspecto que pode ser extraído do comentário acima é a ideia de que ao se engajar na elaboração escrita do gênero indicado, é possível lançar mão de recursos linguísticos típicos e diferenciados para tornar os elementos de persuasão *mais convincentes que outros*. Recomendações dessa natureza se referem ao modo de estruturar o discurso argumentativo. Entre



os teóricos, isso equivale a dizer que no domínio específico dessa forma de discurso, há de se considerar variáveis como objetivo, interlocutor, conteúdo abordado, etc.

No que se refere, porém, ao modelo representativo do gênero *classificado* apresentado na abertura do estudo, pode-se levantar algumas questões quanto à adaptação realizada a partir do impresso original (*O Imparcial*, Presidente Prudente, 8 abr 2004). Não tanto pela estratégia metodológica de apresentar exemplos fictícios do gênero em estudo porque dependendo do modo como os elementos criados serão posteriormente tratados, é importante que eles sejam adaptados à realidade e a faixa etária do aluno, bem como aos aspectos contextuais da situação específica que se deseja explorar. No caso dos exemplos dados nessa proposta, entretanto, pode-se indagar: até que ponto faz parte do interesse e da realidade de uma criança que se encontra no 3º ano, produtos tais como *ações de celulares*, *crédito pessoal*, *gerador de energia*, *poços artesianos* etc? E mais: como se poderá ver no decorrer das outras atividades conduzidas com o objetivo de explorar o modelo apresentado, a proposta não se ocupa em oferecer ao aluno em que contexto e em que suporte impresso tal gênero pode aparecer. Nesse sentido, se analisados isoladamente, os exemplos oferecidos são extremamente difíceis para que o aluno perceba que há, no discurso implícito do classificado a intenção de persuadir/convencer.

Na seção *Vamos explorar o texto*, a coleção busca levar o aluno a construir a noção dos elementos importantes à elaboração do gênero em estudo. Priorizando os aspectos relacionados à forma do texto (estrutura composicional), a abordagem metodológica se orienta basicamente por duas formas de exploração (do objeto de ensino). Uma que conduz o aprendiz a inferir qual o objetivo do texto através do modelo tradicional de marcar x para as opções indicadas e outra pela explicitação direta do que se entende por anúncio classificado e dos elementos que devem ser considerados em sua composição (nome, endereço, texto curto, etc).

A seção *Hora de escrever* é, efetivamente, o espaço destinado à proposição da tarefa de construir na forma escrita o objeto eleito pela coleção como alvo de estudo. As razões que determinam uma maior atenção a esta seção são óbvias. Além das etapas anteriores e posteriores girarem em torno dessa atividade específica, ela é representativa do propósito fundamental dessa pesquisa. Daí a apresentação de um quadro-síntese (acima) especialmente construído para a proposição desta atividade. Nele, estão resumidos os elementos discursivos (*para que, para quem, o que, em qual situação*) e linguístico-textuais (*como se escreve*) capturados pela análise realizada.

O termo *capturar* deve ser aqui entendido como uma operação que se baseia não somente nas informações explicitamente dadas na tarefa, mas também em informações implícitas que permitam pelo processo de inferência e pelo juízo de valor formulado ao se analisar a proposta, indicar se houve ou não o preenchimento dos parâmetros orientadores do processo de produção do texto. Um dado que pode, por exemplo, ser antecipado, é que na descrição relativa ao item *para que*, em grande parte das propostas analisadas tais descrições são resultantes de um processo inferencial, uma vez que em poucas aparece a indicação expressa do objetivo que se pretende atingir ao desenvolver a proposta. A finalidade aparece, muitas vezes, representada pela ideia de se escrever com o propósito de ‘mostrar ao professor, aos colegas, à comunidade escolar’ (*para quem*) ou ‘para expor num mural’.

No caso da proposta aqui em análise, é possível, pelo quadro, observar que, em princípio, a proposta se ocupa em oferecer referências que orientam o escritor quanto ao destinatário (*para quem*), ao objeto a ser construído (*o que*) e aos elementos que o aprendiz deve tomar como parâmetro para construir o gênero (*em qual situação*). Apoiando-se provavelmente nas atividades anteriores e na possível orientação do professor, as instruções, ainda que mínimas, do modo *como se escreve*, são também oferecidas.

Embora no quadro acima não apareça, uma última seção intitulada de *Apresentação e avaliação* é exibida. Nela, os alunos são levados a submeter suas produções a uma avaliação realizada pela turma e a decidir por alterações que julgarem necessárias.

Diante do modelo de proposta apresentada, alguns aspectos já podem ser considerados. Não resta dúvida que o gênero escolhido como objeto de estudo faz parte do universo argumentativo. Os elementos que o caracterizam e a natureza que o constitui fazem dele um texto que tem por finalidade última *convencer*, uma característica comum encontrada nas perspectivas teóricas apresentadas. Por outro lado, se conduzir o aluno a construir um classificado a partir de imagens dadas pode não se configurar como o problema da proposta uma vez que a imaginação e a criatividade estão a favor do escritor, por outro, as breves orientações sobre o desenvolvimento do texto parecem se apoiar mais nos aspectos relativos à estrutura textual que nos discursivos. Contando com o modelo previamente ilustrado e com as atividades anteriores à proposta propriamente dita (atividades inferenciais e explicitação direta do que define por anúncio classificado e dos elementos que o compõem), o texto parece ser visto como um produto acabado. Ou seja, as referências que orientam o escritor a produzir o texto aparecem como meros

elementos que ajudam na composição da estrutura. Embora importantes, eles, por outro lado, contribuem pouco para o processo de construção de sentido do texto. Falta, portanto, nessa proposta a exploração do uso efetivo dessa forma de discurso/linguagem uma vez que o texto não é tratado como um enunciado vivo e dinâmico. Ou seja, um texto em que se possa ver materializada a dimensão sócio-histórica refletida nas relações dialógicas, nas marcas dos efeitos de sentido.

Uma boa parte das observações acima diz respeito a aspectos que devem ser levados em conta ao se construir uma proposta que visa desenvolver a competência escrita de seus aprendizes. A questão nuclear desse trabalho, entretanto, é se essa e as demais propostas contribuem para o desenvolvimento da competência escrita argumentativa.

No caso particular dessa proposta, o que se pode afirmar, pelo menos até o momento, é que o gênero estudado aparece aqui como pretexto para explorar aspectos da dimensão argumentativa. Contribuir para a aquisição da competência escrita argumentativa vai além da exploração da função do convencimento/persuasão presente nessa forma de discurso.

## Quadro 4

### 2ª Proposta – 3º ano

Unidade 3: Forças da natureza / Página 94-95

Tipo de texto: Projeto em equipe – Vamos usar o cesto de lixo? / Gênero: Cartaz

Esfera de circulação: Publicitária

|                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|--------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Para que?</b>         | . Treinar a habilidade em construir um cartaz conhecendo alguns elementos que o compõem.<br>. Desenvolver a capacidade de criar argumentos que provoquem a atenção do leitor sobre um dado tema.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| <b>Para quem?</b>        | Professor, colegas de classe e comunidade escolar.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <b>O que?</b>            | Um cartaz para conscientizar os colegas da escola a jogar o lixo no cesto de lixo.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <b>Em qual situação?</b> | Discutindo em equipe sobre como o lixo jogado fora do recipiente apropriado colabora para provocar enchentes e escolhendo um membro da equipe para anotar em uma folha de papel os problemas levantados.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>Como se escreve?</b>  | ‘A equipe escolhe como irá demonstrar no cartaz a relação entre lixo e enchente. Pode fazer uma ilustração, pode criar uma história em quadrinhos. / A equipe deve também escrever uma frase que chame atenção para o problema. / Decidido o que irá entrar no cartaz, a equipe faz um rascunho do que planejou. / Mostrem o rascunho para uma outra equipe para que ela dê suas opiniões e sugestões. / Depois de ouvir a outra equipe, incorporem as sugestões que acharem úteis. / Passem a limpo em uma cartolina. / Com a ajuda do professor, discutam onde vocês acham que deveriam ser colocados: quais os lugares de maior visibilidade da escola que atrairiam a atenção de todos que passassem?’ |

Os projetos em equipe propostos pela coleção se caracterizam pela discussão de algum assunto relacionado ao tema da unidade e à elaboração de um produto final. Dentre os diferentes assuntos que são abordados, alguns estão ligados a problemas que são do interesse da coletividade, tais como: regras de convivência social, cuidados com planeta, com os animais. A inclusão dessa atividade na lista de propostas a serem examinadas se justifica porque no passo a passo do desenvolvimento do projeto há, em geral, um espaço destinado à elaboração escrita de um texto relacionado à situação em debate.

No caso aqui específico o tema sugere a reflexão sobre uma questão ambiental. Para isso, os alunos são, no texto de abertura, levados a entrar em contato com a relação existente entre

jogar o lixo fora do recipiente apropriado e a ocorrência de enchentes. Sem oportunizar o aluno a refletir autonomamente sobre os motivos pelos quais isso ocorre, o autor antecipa os culpados – *nós mesmos*. De todo modo, um problema a ser refletido e resolvido é colocado em questão. A instituição de um ato reflexivo já é, por si, uma operação de natureza argumentativa. Ainda que a proposta não explicita que, entre os objetivos, um seria o de levar o aluno a exercitar o pensamento reflexivo, ele está sendo considerado como uma das metas implicitamente pretendidas pela atividade.

Na sequência planejada, além da reflexão e do debate oral, o projeto avança sugerindo *o que fazer e como fazer*. O cartaz aparece como a estratégia e o suporte de texto adotado para concretizar o objetivo definido, qual seja, conscientizar os interlocutores (comunidade escolar) a jogar lixo no local adequado. Diferentemente da proposta anterior em que o gênero tomado como objeto de estudo pertencia ao universo tipicamente argumentativo, o mesmo não acontece com o cartaz. Ele se institui aqui como um suporte de texto para dar encaminhamento a uma atividade que embora orientada para a exploração e o desenvolvimento de determinadas capacidades argumentativas, não tem como objetivo último tratar a argumentação como objeto de estudo. Do ponto de vista pedagógico, o objetivo do projeto pode ser resumido em dois: discutir um problema e ensinar como se confecciona um cartaz caracterizado por elementos que visem convocar e convencer seus interlocutores a participar do cuidado com o meio ambiente. No que se refere à orientação dos recursos linguísticos possíveis de serem utilizados para se atingir tal propósito, a única sugestão se resume à construção de *uma frase que chame atenção para o problema*.

Afirmar que uma proposta como essa não contribui para a construção de conhecimentos seria infundado. É evidente que no processo de execução do projeto como um todo, diferentes conhecimentos são construídos, bem como diversas capacidades são testadas e desenvolvidas por todos os participantes. O que está aqui em jogo, entretanto, é se a escolha do gênero (ou suporte de texto) e a forma de abordá-lo contribuem para o desenvolvimento da competência escrita argumentativa. Se retomada a perspectiva de argumentação adotada nesse trabalho, essa forma de abordar contribui muito pouco para a promoção da competência escrita argumentativa. Se, por um lado, o debate oral dá um primeiro passo positivo para que o aluno possa refletir criticamente sobre o assunto proposto, por outro, as orientações posteriores exploram pobremente não só a

função do suporte escolhido (cartaz), mas também o funcionamento da escrita argumentativa no contexto criado.

## Quadro 5

### 3ª Proposta – 3º ano

Unidade 4: Animais / Página 123-125

Tipo de texto argumentativo / Gênero: Anúncio publicitário

Esfera de circulação: Publicitária

|                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|--------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Para que?</b>         | . Para convencer os colegas de escola da necessidade de preservar um animal.<br>. Treinar a habilidade para construir um anúncio publicitário conhecendo os elementos que o compõem.<br>. Desenvolver a capacidade de criar argumentos com o objetivo deliberado de convencer o leitor a aderir um determinado comportamento.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <b>Para quem?</b>        | Professor e comunidade escolar                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <b>O que?</b>            | Um anúncio publicitário                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <b>Em qual situação?</b> | Imaginando-se fazer parte de um grupo de defesa ambiental, escolher um animal para divulgar sua preservação com base nas sugestões de imagens dadas (arara-azul, peixe-boi ou tamanduá).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <b>Como se escreve?</b>  | . Atividades anteriores à proposta: análise de um anúncio publicitário com suas características e funções peculiares (objetivo, função, imagem, patrocínio, logotipo etc).<br>'Imaginem que vocês façam parte de um grupo de defesa ambiental. Inventem um nome para o grupo. / Vocês irão criar um cartaz para <b>convencer</b> (grifo nosso) seus colegas de escola da necessidade de preservar um animal. / Reunidos em grupo, escolham o animal. Vejam as sugestões (imagens de uma arara-azul, um peixe-boi e um tamanduá). / O anúncio deve conter alguns elementos básicos para informar ou <b>persuadir</b> (grifo nosso) os leitores sobre algum assunto. No anúncio que você leu, há uma imagem, uma frase que compõe a parte de maior destaque e um texto complementar. Em seu anúncio devem aparecer a imagem do animal escolhido e uma frase em destaque. Vocês podem também registrar outras informações para <b>convencer</b> as pessoas da necessidade da preservação. / Coloquem o nome do grupo ambiental a que pertencem. Se puderem, criem alguma marca que identifique o grupo.' |

O modo de organização das seções nessa proposta segue a mesma estrutura da primeira. Ou seja, uma seção destinada à *Leitura* de um modelo representativo do gênero que se pretende estudar; outra que explora os elementos considerados fundamentais à elaboração do texto; uma reservada especificamente à produção escrita e, finalmente, uma última dedicada à apresentação e avaliação da atividade proposta.

Da mesma maneira, também, a referência do tipo e do gênero de texto que se pretende explorar é oferecida ao leitor aprendiz. Comparada à anterior, tudo indica que a coleção não faz diferença entre texto persuasivo e argumentativo. Como será visto mais adiante pelas pistas apresentadas e pelo processo de desenvolvimento da proposta, ambos reúnem as mesmas propriedades que os identificam como textos que se propõem a persuadir/convencer.

No que se refere aos aspectos linguístico-textuais e discursivos, embora a ênfase permaneça no primeiro, é possível observar um pequeno avanço. Tomando como modelo um anúncio publicitário, a seção *Vamos explorar o texto* instiga o aprendiz a observar os elementos que o compõem (imagem, frase que resume a mensagem/*slogan*, texto, patrocinador) e, a partir deles, diferenciar um anúncio publicitário de um anúncio classificado. Chamando atenção para a função de cada um, convoca-o a inferir sobre que tipo de anúncio trata o texto em estudo.

Uma atenção diferenciada, porém, deve ser dada ao modo como o aluno é, através das perguntas subsequentes, levado a refletir sobre o significado que está posto na frase de efeito (*Projeto Tamar. Este patrocínio não está ameaçado de extinção*). Levando-o a analisar a relação que o anúncio busca estabelecer entre a imagem dada e o patrocinador, a coleção deixa escapar propósitos que vão além da explícita intenção de tratar sobre o tema da preservação do ambiente, via *Projeto Tamar-Ibama*. Seja no modo como as perguntas estão elaboradas ou na expectativa das respostas que o professor deve se orientar (em letras vermelhas), o foco incide sobre a empresa patrocinadora (*Petrobrás*). Abaixo, o excerto de algumas das perguntas, seguidas da prescrição das respostas:

*Procure no dicionário o significado da palavra **patrocínio**.*

***Este patrocínio** se refere a quê? (Espera-se que os alunos percebam que o pronome indica o patrocínio concedido ao Projeto Tamar, mencionado anteriormente).*

*O que significa a afirmação de que o patrocínio não está em extinção?(Significa que ele não vai terminar).*

*Quem patrocina o Projeto Tamar-Ibama? (A Petrobrás)*

*Que benefícios esse patrocínio trouxe à sociedade? (Espera-se que os alunos percebam que o patrocínio manteve um projeto que evitou a extinção das tartarugas).*

*No trecho “Esta é a **nossa** maneira de colaborar com o meio ambiente e cumprir **nosso** compromisso com a sociedade”, a quem se referem as palavras **nossa** e **nosso**? (Referem-se à Petrobrás).*

*Qual seria o compromisso que a Petrobrás afirma ter? (Oferecer qualidade sem limites)*

*Considerando todas as informações do anúncio, o que faz parte desse compromisso? (Espera-se que os alunos percebam que faz parte desse compromisso contribuir na preservação do meio ambiente. Se houver necessidade, ler novamente com os alunos o trecho em letras miúdas e ajudá-los a perceber que nele também é mencionado o compromisso da empresa).*

*Ao ler o anúncio, que ideia temos da Petrobrás? (Espera-se que os alunos percebam que a ideia transmitida pelo anúncio é a de que a Petrobrás é uma empresa que colabora com o meio ambiente e com a preservação da natureza).*

Considerando a excessiva ênfase dada à empresa financiadora do Projeto, pode-se, nesse ponto, levantar alguns questionamentos que trazem à tona a análise realizada sobre o perfil da coleção (ver p. 75). A Editora Moderna faz parte, agora da Santillana, a mais potente organização corporativa da indústria editorial espanhola. Indaga-se: que interesses estão ocultos no modo como a proposta é conduzida? Que significados podem ser extraídos dos grifos (em negrito) na palavra *patrocínio*? Qual o interesse em tornar visível a notabilidade da Petrobrás no contexto não só brasileiro, mas mundial? Qual a importância de destacar o compromisso da Petrobrás? Que retornos podem ser esperados de um investimento (na forma de proposta didática) em uma empresa que gera tanta riqueza e que tem poder de decisão nas questões políticas e econômicas do nosso país? A resposta a essas e outras perguntas podem ser interpretadas levando-se em conta, como já referido anteriormente, as estratégias de gestão adotadas pela Santillana/Editora Moderna. Sem perder de vista que a autoria da coleção é institucional, a proposta aqui em evidência evoca um discurso ideologicamente voltado para interesses que não se concretizam no desejo único de levar o aluno a elaborar reflexivamente sobre um anúncio publicitário. O que está em pauta, nesse caso não é, propriamente o anúncio e, muito menos a argumentação.



Como se pode notar, ainda nesta mesma seção, a não ser pela indicação do tipo de texto (no topo da página) que se pretende tomar como objeto de estudo, em nenhuma outra ocasião é explicitado ao aluno que a orientação proposta pelo anúncio publicitário é argumentativa. Embora isso possa ser inferido por ele, é só na seção de produção escrita (*Hora de escrever*) que esse aspecto é mais claramente revelado ao se definir para que (*para **convencer** – (grifo nosso) seus colegas de escola da necessidade de preservar um animal*) e que elementos devem ser considerados (*o anúncio deve conter alguns elementos básicos para informar ou **persuadir** (grifo nosso) os leitores sobre algum assunto*).

Para a execução do produto propriamente dito, o modelo de orientação apresenta as mesmas lacunas. No que se refere aos aspectos linguísticos-textuais explorados, estes, se resumem a elementos que o anúncio deve conter e ao modo de organizá-los. Nenhum trabalho sistematizado e consistente que leve o aluno a construir e articular os conhecimentos e as operações linguísticas (coerência, coesão verbal e nominal, progressão temática, estilo) que perpassam a produção e estão implicados na apropriação desse gênero, são considerados. O mesmo ocorre para os aspectos discursivos. A proposta se preocupa em oferecer as referências que indicam *o que*, *para quem* e *para que*, mas não realiza efetivamente nenhum trabalho que mobilize a compreensão do sentido e do valor social que esse gênero exerce no contexto da situação comunicativa criada.

Sem deixar de concordar que o gênero selecionado pertença ao universo argumentativo, a proposta escrita e o modo como é implementada estão mais a serviço dos significados do discurso ideológico que as atividades anteriores buscam veicular e a determinados aspectos que remetem à dimensão argumentativa do que propriamente ao estudo da argumentação enquanto atividade promotora do raciocínio reflexivo e crítico.

## Quadro 6

### 4ª Proposta – 3º ano

Unidade 7: Saúde / Página 210-214

Tipo de texto: Instrucional / Gênero: Folheto informativo

Esfera de circulação: Publicitária

|                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|--------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Para que?</b>         | . Treinar a habilidade em construir um folheto conhecendo os elementos que o compõem.<br>. Desenvolver a capacidade de criar argumentos com o objetivo deliberado de convencer o leitor a aderir um determinado comportamento.                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <b>Para quem?</b>        | Professor e colegas de classe.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <b>O que?</b>            | Criar um folheto com orientações sobre a higiene bucal.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <b>Em qual situação?</b> | Com base no texto instrucional sobre a higiene bucal previamente dado e lido pelo aluno                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <b>Como se escreve?</b>  | . Atividades anteriores à proposta: análise de um folheto com suas características e funções peculiares (objetivo, função, títulos, autores, definição etc).<br><br>'Com base nas informações do texto, você vai criar um folheto simples com orientações sobre a higiene bucal. Combine o formato com o seu professor. / O folheto deverá conter as seguintes informações a seguir: o que é a higiene bucal / Por que é importante manter os dentes saudáveis / Qual a função do fio dental / Ilustração ou fotos.' |

O critério adotado para realizar o exame das propostas de produção escrita nessa coleção se baseou na seleção daquelas cujo domínio de comunicação social pertencesse ao universo argumentativo. Embora a indicação (no topo da página) do tipo e o gênero textual (*instrucional / folheto informativo*) tomado como objeto de estudo possa, aparentemente, ser incompatível com esse critério, a intenção de instruir ou informar não está desarticulada do propósito de convencer, principalmente no suporte escolhido (*folheto*). Embora na proposta, aqui em evidência, tais aspectos sejam superficialmente evidenciados e explorados, seria ilegítima e contraditória a não inclusão dela na relação escolhida para exame.

Na composição das atividades preparatórias para a produção escrita, o aluno é, primeiramente, exposto a um modelo representativo do gênero proposto. A metodologia adotada, na etapa seguinte, para explorar o objetivo do folheto, a função e suas características (título, palavras e frases usadas para chamar atenção, recursos de pontuação, instituição elaboradora),

variam entre atividades que ora conduzem o aprendiz a inferir sobre esses elementos, ora a explicitação direta dos contextos pelos quais esse gênero costuma circular e dos diferentes formatos que ele pode assumir.

Na condução da proposta propriamente escrita, o aluno é exposto a um texto instrutivo/argumentativo utilizado como pretexto para o tema do folheto a ser elaborado. Incentivando o aprendiz a ‘criar’ um protótipo do gênero estudado, as instruções se resumem a indicações de caráter procedimental e bastante delimitadas, que não contribuem para o processo de formação de um escritor autônomo e, muito menos, crítico.

## Quadro 7

### 5ª Proposta – 4º ano

Unidade 5: Convivência / Página 130-131

Tipo de texto: Projeto em equipe – Vamos ser amigos?

Gênero: Campanha (cartaz e folheto) / Esfera de circulação: Publicitária

|                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|--------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Para que?</b>         | <ul style="list-style-type: none"><li>. Treinar a habilidade em produzir uma campanha conhecendo alguns elementos que a compõem e os passos para sua elaboração.</li><li>. Desenvolver a capacidade de criar argumentos com o objetivo de convencer o leitor a aderir um determinado comportamento.</li><li>. Melhorar a convivência na escola</li></ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <b>Para quem?</b>        | Professor e comunidade escolar.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <b>O que?</b>            | Confeccionar 4 cartazes e 1 folheto como parte da produção de uma campanha para melhorar a convivência na escola.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <b>Em qual situação?</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>. Selecionando diferentes assuntos com base na elaboração de uma lista resumo dos principais problemas da escola levantados durante o debate realizado na unidade.</li><li>. Dividindo a classe em 4 equipes em que cada uma confeccionará um cartaz com um assunto diferente e 1 equipe para confeccionar o folheto.</li></ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>Como se escreve?</b>  | <p>Atividades anteriores a proposta: debate promovido durante os exercícios propostos na unidade, breves orientações sobre o que é e como se faz uma campanha.</p> <p><u>Cartaz:</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>. ‘Para elaborar o cartaz, escolham o(s) assunto (s) de que cada um irá tratar. Por exemplo, um assunto pode ser o uso da quadra no recreio.</li><li>. Cada cartaz deve ter uma frase que chame a atenção dos alunos. Por exemplo: “Todos têm direito de usar a quadra na hora do recreio. Vamos fazer um rodízio?”.</li></ul> <p>Em seguida, apresentem <b>argumentos que justifiquem a afirmação</b> (grifo nosso). Por exemplo: (modelo-guia) Se muitos gostam de jogar bola, não é justo apenas uma turma usar a quadra. A quadra é da escola e, portanto, de todos os alunos.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>. Proponham uma solução. Por exemplo: Vamos fazer um rodízio?</li><li>. Ilustrem o cartaz para chamar a atenção. / Podem também escolher um papel colorido para tornar o cartaz mais atraente. / Para escrever a mensagem, usem lápis ou canetas de cores diferentes, que apareçam bastante no papel que vocês escolheram. / Afixem no local combinado.’</li></ul> |

|  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <p><u>Folheto:</u></p> <p>. ‘Para escrever o folheto, a equipe pode fazer uma lista de todos os problemas que a classe acha importante discutir com outros alunos da escola. Escrevam sobre cada um deles <b>justificando sempre as afirmações</b> (grifo nosso). Por exemplo: Precisamos manter o pátio limpo no recreio. Sujeira, além de deixar a escola muito feia, é um problema de higiene: limpeza garante a saúde de todos.</p> <p>Se puderem, reproduzam o folheto para que ele seja distribuído para todos os alunos da escola.’</p> |
|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

O encaminhamento dado para o desenvolvimento desse projeto segue a mesma sequência da proposta (produção de um cartaz publicitário) apresentada no 3º ano. Ou seja, *o que fazer e como fazer* aparecem como as operações de planejamento para por em andamento o plano de elaboração e execução do gênero escolhido como objeto de estudo – *campanha*.

O tema escolhido (*problemas de convivência na escola*) e a abertura de um espaço para a discussão já se configuram como elementos que favorecem a reflexão e o desenvolvimento da capacidade de posicionar-se diante de um assunto. A elaboração, em conjunto, de uma lista dos principais problemas de convivência na escola funciona, também, como uma interessante estratégia para extrair dos alunos as questões que são, a partir do ponto de vista e da realidade deles, importantes ser considerados. Do mesmo modo, a escolha dos gêneros/suportes (*cartaz e folheto*) para compor a campanha, parecem adequados ao objetivo definido.

Partindo da perspectiva, entretanto, de que a campanha é, por natureza, um gênero que invoca a argumentação, se observa que pouca atenção é dada a esse aspecto. Ainda que a própria definição explicitada – *campanha é um conjunto de ações e mensagens que têm um objetivo determinado* – siga uma precisão dicionarizada, um espaço insuficiente e insignificante é destinado a explorar um elemento fundamental que caracteriza a campanha, ou seja, a ideia de convencer interlocutores. Isso pode ser confirmado, por exemplo, nas orientações dadas por ocasião do processo de elaboração dos cartazes e do folheto. Elas se reduzem a prescrições como: *cada cartaz deve ter uma frase que chame a atenção dos alunos, apresentem argumentos que justifiquem a afirmação, ilustrem o cartaz para chamar atenção, escrevam sobre cada um deles (o folheto) justificando sempre as afirmações*.

Embora se compreenda que o objetivo desse projeto não esteja orientado especificamente para o estudo do texto argumentativo, se supõe que uma vez escolhido um gênero cujo foco

remeta à ideia do que fundamentalmente caracteriza a argumentação, seus processos de produção discursiva e lingüístico-textual precisam ser melhor explorados.

## Quadro 8

### 6ª Proposta – 4º ano

Unidade 6: Folclore / Página 153-154

Tipo de texto: Argumentativo / Gênero: e-mail de opinião para jornal

Esfera de circulação: Jornalística

|                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|--------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Para que?</b>         | Desenvolver a capacidade de expressão do pensamento sobre um assunto                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <b>Para quem?</b>        | Colega de classe                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>O que?</b>            | e-mail de opinião                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <b>Em qual situação?</b> | Como se estivesse escrevendo um e-mail para um jornal apresentar a opinião a respeito da instituição do Dia do Saci.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <b>Como se escreve?</b>  | Atividades anteriores à proposta: leitura e exploração de um texto que trata sobre um movimento que busca substituir o Dia das Bruxas ( <i>Halloween</i> ) pelo Dia do Saci, como forma de preservar as tradições locais e ‘barrar a invasão cultural’. / Apresentação de um modelo de e-mail em que uma garota escreve para um jornal dando sua opinião a respeito do assunto.<br><br>‘Imagine que você fosse escrever um e-mail para o jornal apresentando a sua opinião a respeito desse assunto. / Escreva em seu caderno o texto defendendo o seu ponto de vista. Se possível, envie o e-mail para um colega de classe. / lembre-se de usar argumentos convincentes para defender sua opinião.’ |

Tomando como objeto de exploração o estudo do texto argumentativo, as seções que antecipam a proposta de produção escrita permitem, diferentemente de outras que não estão diretamente orientadas para esse objetivo, construir mais algumas pistas sobre a concepção de argumentação adotada por essa coleção.

A estratégia para o desenvolvimento do estudo difere um pouco do modo empreendido pelas outras anteriormente apresentadas porque não há, de início, preocupação em indicar para o

aluno qual o gênero representativo do tipo de texto proposto que se pretende, posteriormente, na proposta escrita, explorar.

A seção é aberta com a apresentação de um texto que, segundo o autor, não tem relação com o texto que os aprendizes irão produzir. Segue a observação dirigida ao leitor-professor:

*O título desta seção refere-se não ao texto que os alunos irão ler, mas ao que irão produzir: escreverão um texto argumentativo em que defenderão pontos de vista. O texto a seguir NÃO é um texto argumentativo. Trata-se de um artigo de jornal que aborda assuntos relacionados ao folclore. Não defende abertamente uma idéia, embora apresente pontos de vista de outras pessoas. Se julgar pertinente, esclareça isso aos alunos.*

De fato, no que se refere aos elementos que constituem a estrutura do texto (subtítulo e fonte de origem) é possível identificá-lo como um artigo de jornal. No que diz respeito, entretanto, ao modo como o assunto é tratado, este apresenta uma orientação argumentativa na medida em que a matéria abre espaço para uma discussão. Na concepção acima revelada, tudo leva a crer que, para ser efetivamente argumentativo, um texto precisa defender *abertamente uma ideia* apresentando *pontos de vista*. Embora esta noção não esteja distanciada das marcas que distinguem o texto argumentativo de outros, ela não reflete as possibilidades existentes de se construir essa forma de discurso sem que necessariamente os pontos de vista sejam abertamente franqueados. É, inclusive, o que acontece com o texto de abertura. O marcador linguístico ‘chega’ indica, de forma indireta, a oposição que o autor faz à importação de festas e uso de símbolos norte-americanos que não fazem parte da cultura brasileira. A inclusão, também, de depoimentos de ‘autoridades’ (diretora de escola) que são favoráveis ao tema posto em discussão se configura como uma estratégia argumentativa para conseguir a adesão de seus leitores ao ponto de vista implicitamente defendido. Essa rápida análise representa uma pequena amostra do que se pode explorar num discurso argumentativo. Diferentemente de uma análise que prioriza as propriedades do texto e suas formas de composição, ela contempla a real dimensão enunciativa do texto.

A seção seguinte, *Vamos explorar o texto*, apresenta dois itens. O primeiro se subdivide em três perguntas. As duas primeiras conduzem o aprendiz essencialmente a localizar e copiar literalmente às informações contidas no texto e a terceira solicita a opinião do aluno a partir da seguinte questão: *Você acredita que as pessoas que participam do movimento de Ipoema não gostam das tradições estrangeiras?* Ou seja, uma indagação que se situa no âmbito discursivo-

enunciativo e exige do aprendiz uma reflexão metacognitiva. Vejamos, entretanto, a resposta oferecida pelo livro (em letras vermelhas) que orienta o professor a analisar a questão com os alunos:

*Espera-se que os alunos percebam que o movimento apenas quer valorizar o nosso folclore, em vez de importar celebrações que nada têm a ver com a nossa história, com a nossa cultura.*

O movimento não quer **apenas** (grifo nosso) valorizar, mas convencer o interlocutor a adotar um outro comportamento diante de nossas festas culturais. Embora esse discurso possa ser construído de diferentes maneiras, o modo escolhido para abordá-lo, no mínimo, provoca o leitor a, indiretamente, se opor e a não gostar das tradições estrangeiras. No tocante, portanto, a orientação dada ao professor, esta se limita a uma única interpretação e evita que os aprendizes explorem outros significados que acompanham o discurso.

O segundo item, ainda nesta mesma seção, busca introduzir o aprendiz no contexto da situação que posteriormente será usada para levá-lo a produzir o texto escrito. A partir da apresentação de um modelo de e-mail escrito para um jornal por uma criança de 9 anos opinando a respeito da instituição do Dia do Saci, as perguntas clássicas (*Qual o objetivo desse texto e Você concorda com ela? Por quê?*) se impõem como estratégias preparatórias para que o aluno possa, enfim, concretizar na seção *Hora de escrever*, o texto argumentativo.

A situação criada é imaginária e as referências oferecidas para a produção escrita se resumem, sob o ponto de vista argumentativo, a orientar o aluno a construir um *texto defendendo o seu ponto de vista e a usar argumentos convincentes para defender sua opinião*.

A proposta é finalizada com uma atividade que leva os alunos a trocarem entre si, os textos construídos e a avaliar se os argumentos usados pelo colega são convincentes. Refazer seu próprio texto e, se julgar necessário melhorar os argumentos.

O encaminhamento dado a essa proposta recai nas considerações já anteriormente apontadas. Ela contribui, sim, para a construção de algum conhecimento sobre o texto argumentativo, mas um conhecimento que não o habilita a se tornar um autônomo e competente escritor dessa forma de discurso porque a ênfase se mantém na forma do texto. A dimensão discursiva se limita à indicação de parâmetros descritores que em nada ajudam o aluno a vivenciar e a compreender o alcance e as possibilidades que a atividade argumentativa pode oferecer.



## Quadro 9

### 7ª Proposta – 4º ano

Unidade 8: Outras cidades, outros países / Página 203-205

Tipo de texto: Expositivo / Gênero: Guia Turístico

Esfera de circulação: Publicitária

|                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|--------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Para que?</b>         | . Treinar a habilidade em construir um guia turístico conhecendo os elementos que o compõem.<br>. Desenvolver a capacidade de criar argumentos que alimente no leitor o desejo de conhecer um lugar.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <b>Para quem?</b>        | Professor e colegas de classe                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <b>O que?</b>            | Construir uma página de um guia turístico sobre a cidade que mora.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>Em qual situação?</b> | A partir de um modelo de guia turístico previamente apresentado e explorado.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <b>Como se escreve?</b>  | Atividades anteriores à proposta: análise de um guia turístico com algumas de suas características e funções peculiares (estrutura, intenção, público-alvo, elementos que devem ser destacados).<br><br>'Em grupo, escreva uma página de um guia turístico sobre sua cidade. Pode seguir a mesma estrutura do texto que você leu. Veja o exemplo.<br><br>Nome da cidade: apresentação da cidade, onde fica, o que tem de especial, informações gerais.<br><br>Programe-se: Como ir, quando ir, o que ver e fazer, o que levar, o que comprar, o que comer.' |

O critério adotado para incluir no exame essa proposta segue o mesmo padrão de raciocínio utilizado para a proposta identificada pelo número 4, no 3º ano (Texto Instrucional: Folheto Informativo). A orientação argumentativa presente no guia turístico e a esfera em que ele circula (publicitária) foram os elementos determinantes para sua inclusão na lista selecionada para análise.

A seção é aberta sem a indicação do gênero de texto que se pretende explorar. Provavelmente como estratégia metodológica para gerar no aluno a curiosidade de não só se lançar na leitura do modelo representativo que se segue, mas também de oferecer-lhe a oportunidade de construir as primeiras pistas sobre o gênero que será estudado com base em seu

conhecimento prévio. A reprodução do modelo, entretanto, apresenta recortes que não ajudam o aprendiz a compreender como esse gênero aparece inserido no contexto real da vida prática. Embora haja a indicação de que se trata de um fragmento extraído do Guia Quatro Rodas, nesse caso, teria sido importante a coleção sugerir a apresentação e exploração do impresso de origem.

No espaço destinado ao estudo do texto, os questionamentos permanecem concentrados na extração e cópia literal das informações contidas no modelo apresentado. As poucas indagações que conduzem o aluno a formular uma ideia sobre o público-alvo e a intenção do texto se traduzem em tentativas que pouco promovem a real reflexão sobre a natureza discursiva do texto. Entre elas, porém, uma merece especial atenção. Ela se apresenta da seguinte maneira: *Com que intenção foi produzido esse texto? Considere a publicação de que ele faz parte (grifo nosso) e as características das cidades nele destacadas.* A frase sublinhada pode ser compreendida como uma indicação de que a proposta em questão não pretende se comprometer com a exploração de possíveis elementos argumentativos que o gênero possa conter. Sim, porque se consideramos que o guia turístico posto como modelo foi extraído de uma publicação que não tem, em princípio, objetivo de seduzir o leitor, mas sim, informá-lo sobre características marcantes das cidades, pode-se, com base nessa interpretação entender que não há, nessa proposta específica, interesse em levar o aluno a aprofundar o estudo do gênero em dimensões outras que não sejam a expositiva ou informativa. Esse entendimento pode ser confirmado pela completa ausência da exploração de qualquer aspecto relacionado à intenção argumentativa presente, de forma direta ou não, nessa forma de construção textual. Seja nas atividades que, minimamente, encaminham o aprendiz a manter contato com alguns elementos linguístico-textuais e discursivos, seja nas orientações destinadas à produção escrita do gênero em estudo ou na seção reservada à avaliação, nenhuma referência à argumentação é encontrada. Diante de tais observações, nenhuma oposição pode ser feita em relação à escolha da coleção. Embora o gênero tomado como objeto de ensino permita a exploração de aspectos ligados à argumentação, esta não foi a opção assumida. De todo modo, vale o registro do modo como a proposta escrita é encaminhada.

Na *Hora de escrever*, a orientação é claramente dirigida aos aspectos essencialmente estruturais. Indiferente ao processo de construção do texto pelo aluno a proposta não deixa espaço para que a competência escrita realmente se instale. A persistência em abordar o trabalho de produção textual a partir dessa perspectiva reforça a imagem de que a coleção continua, como já

dito, apostando numa visão de ensino baseado no produto, na prescrição, uma vez que negligencia os processos de significação envolvidos no ato de escrever. É, retomando as palavras de Geraldi (2002) um texto em que “não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita”.

## Quadro 10

### 8ª Proposta – 4º ano

Unidade 9: Aventuras e desventuras no mar / Página 233-235

Tipo de texto: Argumentativo / Gênero: Redação

Esfera de circulação: Escolar

|                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|--------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Para que?</b>         | Desenvolver a capacidade de expressão do pensamento sobre um assunto e exercitar a produção de argumentos.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <b>Para quem?</b>        | Professor, colegas de outra classe                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <b>O que?</b>            | Construir um texto de alerta (natureza argumentativa) sobre o problema de jogar lixo em lugares inadequados.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>Em qual situação?</b> | Tomando como modelo o texto anteriormente estudado ( <i>Os inimigos do mar</i> ).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>Como se escreve?</b>  | Atividades anteriores à proposta: leitura e exploração (conteúdo e intenção) de um texto que trata sobre atividades humanas que tem interferido negativamente no ambiente em que vivemos. / Apresentação de uma tabela que mostra o tempo necessário para a haja a decomposição de diferentes materiais produzidos pelo homem.<br><br>‘Escreva no caderno um texto para ser lido para alunos de outra sala. / Escreva, junto com um colega, um texto alertando sobre o problema de jogar lixo em lugares inadequados. / Se necessário, você e seu colega podem fazer uma pesquisa para buscar dados sobre o assunto.’ |

Dado o interesse nessa seção em tomar, pela segunda vez, no 4º ano, o texto argumentativo como objeto de estudo, é de se esperar que os elementos considerados e os meios empregados para tal possam, mais que outras propostas não diretamente orientadas para esse objetivo, contribuir para o desenvolvimento da competência escrita dessa forma de discurso.

Mantendo o mesmo princípio norteador previsto pela própria coleção, a leitura e a produção de texto aparecem sempre articuladas entre si. O texto desencadeador desse processo oportuniza a discussão de um tema que faz parte do interesse da coletividade: falta de cuidados com o planeta.

O conteúdo do texto, ainda que sempre minimamente explorado, é, desta vez, abordado a partir de questões que se apoiam não só na capacidade inferencial do aluno, mas também no exercício de expressão da linguagem e do pensamento. Na orientação dada (em letras vermelhas, para o professor) ao se discutir sobre a intenção do texto, a palavra convencimento aparece como a propriedade fundamental presente na voz do discurso. A recorrência não somente nessa proposta, mas em outras em assumir esse termo como o traço distintivo dessa forma de construção textual, não está equivocada. A argumentação é, sim, uma atividade que visa convencer. Quando se trata, entretanto, de construir estratégias pedagógicas que busquem desenvolver a competência escrita, seja argumentativa ou qualquer outra, não basta oferecer ao aprendiz oportunidades de contato com as propriedades do texto e de suas formas de composição. É, além disso, necessário expô-lo a atividades que o permitam exercitar a capacidade de relacionar a estreita ligação existente entre os elementos constituintes do gênero em estudo e a dimensão significativa do próprio ato enunciativo presente no texto.

A produção escrita proposta nessa seção reflete, como as outras, a ausência desse aspecto acima citado. Ao aluno é disponibilizada uma tabela demonstrativa do tempo necessário para que haja a decomposição de diferentes materiais produzidos pelo homem. É com base nela e no modelo de texto anteriormente apresentado e superficialmente explorado que o aprendiz é orientado a construir um texto alertando sobre o problema de jogar lixo em lugares inadequados. O produto realizado é, com a ajuda do professor, avaliado pelos colegas para que dentre todos os textos produzidos, seja selecionado aquele mais convincente.

## Quadro 11

### 9ª Proposta – 5º ano

Unidade 1: Arte / Página 26-29

Tipo de texto: Expositivo / Gênero: Pesquisa de opinião (enquete)

Esfera de circulação: Jornalística

|                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Unidade /<br/>Página</b> | 1/28                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <b>Para que?</b>            | . Treinar a habilidade para preparar uma enquete (pesquisa de opinião) e uma reportagem conhecendo os elementos e os passos que as compõem.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <b>Para quem?</b>           | Professor, colegas de classe e comunidade escolar.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>O que?</b>               | Em equipe, realizar uma pesquisa de opinião sobre um assunto (música, programas de televisão, filmes, brinquedos, jogos) para escrever uma reportagem.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <b>Em qual situação?</b>    | <p>Sob as instruções dadas e a orientação de modelos-guias oferecidos na própria seção do LD.</p> <p><u>Instruções:</u></p> <p>Cada equipe fará a pesquisa em uma das classes da escola.</p> <p>Cada componente da equipe fará uma pergunta diferente para todos os alunos.</p> <p>As perguntas podem ser parecidas com as da pesquisa que vocês leram ou outras que julgarem mais interessantes.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <b>Como se escreve?</b>     | <p>. Atividades anteriores a proposta: análise das diferenças entre enquete e reportagem (definição, objetivo, função do título e olho)</p> <p>‘Cada componente montará uma tabela para marcar as respostas da pesquisa. A cada resposta, assinalará um quadrinho. Veja o exemplo (modelo-guia): / Reúna-se com sua equipe e apresentem os dados. / A equipe escreverá a reportagem de acordo com as conclusões obtidas na enquete. A reportagem deve conter: título e olho; informações a respeito dos entrevistados (quantos foram entrevistados, idade, escola em que estudam, série que estão cursando); resultados da enquete; trechos de depoimentos dos entrevistados (entre aspas e acompanhados do nome do entrevistado); se acharem que pode ser uma boa conclusão, registrem a opinião ou o comentário da equipe a respeito dos resultados.’</p> |

*Pesquisa* pode ser definida como um processo sistemático de atividades orientadas e planejadas pela busca da construção de algum conhecimento. O gênero escolhido como objeto de ensino nesta seção é a pesquisa de opinião. Visto isoladamente, o vocábulo *pesquisa* não se configura em um gênero que remeta, necessariamente, a uma atividade, digamos, explicitamente argumentativa. Pode-se, por exemplo, realizar uma pesquisa com o objetivo de tomar informações sobre um determinado assunto para aplicá-lo em uma dada circunstância, para ajudar na resolução de um problema etc. As razões que nos levaram a incluir no exame essa proposta se assemelham aos critérios adotados e já anteriormente mencionados nas propostas de números 4 (no 3º ano) e 7 (no 4º ano). Isto é, a orientação da pesquisa é dirigida ao universo argumentativo (opinião) e a esfera de comunicação social que ela aparece aqui circulando é a jornalística (informação extraída da própria Base de Dados formulada pelo Grupo de Pesquisa: *Livro Didático de Língua Portuguesa: Produção, Perfil e Circulação – LDP – Properfil* (ver p. 68).

No decorrer da análise, entretanto, foi possível constatar que o foco de ensino não se reveste no interesse em propriamente formar um escritor autônomo e, muito menos crítico. Como se poderá ver na descrição a seguir, a atividade preparatória e a proposta escrita se concentram nos elementos estruturais e nos procedimentos necessários para a reprodução de um modelo padrão de pesquisa de opinião. Esta, inclusive, se estabelece como gênero intercalado porque funciona como um texto desencadeador para a construção de um outro gênero – a reportagem.

A seção que dá início ao estudo é introduzida pela apresentação, bem representada, do modelo do gênero definido como objeto de ensino-aprendizagem. Mesmo se tratando de um fragmento, os recortes efetuados foram cuidadosos. Eles não comprometem o sentido pretendido e a compreensão do leitor.

A pergunta que desencadeia o estudo do texto leva o aluno a inferir o que é uma enquete, mas aquelas que exploram o conteúdo e os elementos que a compõem são caracterizadas pelo típico padrão de localização e cópia das informações. Utilizando-se dessa mesma abordagem metodológica, conduz o aluno a estabelecer relações de diferença entre enquete e reportagem. O estudo é finalizado com uma indagação em que se espera que o aluno perceba que a inclusão do depoimento (um gênero que evoca elementos que fazem parte da dimensão argumentativa) é um recurso para dar credibilidade à reportagem, mas não apresenta elementos suficientes para que ele chegue a essa conclusão.

A proposta de produção escrita, como já dito, é construída com a ênfase voltada nos elementos que compõem e no passo-a-passo de cada etapa do processo de elaboração da pesquisa de opinião. No que se refere à argumentação, esta, apenas margeia a atividade e não se compromete, como na proposta 7, em explorar possíveis aspectos pertinentes a dimensão argumentativa que poderiam ser levantados no contexto da situação. Quanto à concepção de ensino, a proposta parece partir do princípio de que com um modelo padrão o aluno será capaz de generalizar sua produção escrita para outras esferas de comunicação. Uma visão estreita que não o ajuda a participar ativamente do processo de construção de seu próprio conhecimento.

## Quadro 12

### 10ª Proposta – 5º ano

Unidade 1: Arte / Página 32-33

Tipo de texto: Projeto em equipe - Arte no rádio

Gênero: Nome e Slogan / Esfera de circulação: Publicitária

|                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|--------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Para que?</b>         | . Treinar a habilidade em redigir um roteiro para um programa de rádio conhecendo os elementos que o compõem.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>Para quem?</b>        | Em princípio para o professor e os colegas de classe. A decisão se será apresentado para a comunidade escolar ou apenas para outras turmas aparece como uma possibilidade a ser analisada.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <b>O que?</b>            | Organizar um roteiro para um programa de rádio sobre o mundo das artes.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <b>Em qual situação?</b> | Sob as instruções dadas e as orientações descritas no próprio projeto.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>Como se escreve?</b>  | <p>. Orientações e definições anteriores a atividade de escrita do roteiro: divisão da classe em grupos e atribuição de papéis para cada um dos diferentes blocos do programa (entrevista, dicas culturais, programa musical, nome e slogan), tempo de duração do programa, definição de locutor, sonoplasta e pesquisador de matéria.</p> <p>‘Escrever o roteiro: Agora organizem as idéias num roteiro. Façam uma tabela de duas colunas. Na da esquerda, escrevam o nome dos locutores, dos apresentadores, a indicação de execução de músicas. Na outra, o texto que cada um vai dizer e os nomes das músicas. Veja um exemplo de como pode ser o início do programa (modelo-guia):</p> <p>Apresentar o programa: Reservem um tempo para o ensaio. Dele vai depender o sucesso do programa. / Arrumem o local da “transmissão”: usem cortinas, pois os ouvintes não podem ver quem fala. / Divulguem o programa, distribuindo cartazes pela escola. Os cartazes devem informar o nome da rádio, o assunto do programa, o dia e a hora da apresentação.’</p> |

Diferentemente dos projetos anteriormente analisados, este não se caracteriza pela discussão de algum tema. Ele se propõe ao ensino e à elaboração de um produto final: um roteiro de programa para rádio. Sua participação aqui na lista de propostas selecionadas para exame não foi motivada pelo gênero tomado como objeto de ensino, mas sim pela escolha dos recursos a



serem utilizados para a organização dos blocos do programa. Entre as diferentes sugestões encaminhadas, o projeto recomenda que os grupos divididos construam tais blocos a partir da inclusão de entrevistas, dicas culturais, programa musical, **nome** e **slogan** (grifo nosso). Considerando que no contexto dessa atividade, esses dois últimos elementos se configuram como recursos argumentativos instituídos com a finalidade de atrair o público ouvinte, eles serão aqui objetos de análise. Como já previsto pela perspectiva adotada nesse trabalho, propostas que não tratassem a argumentação como o objeto de estudo, mas que contivessem marcas ou elementos que nos ajudassem a reconhecer estar diante de uma atividade/ação argumentativa, seriam incluídas no processo de análise. É o caso desse projeto.

No que se refere às estratégias didáticas adotadas para explorar o que é um roteiro, a coleção opta pela explicitação direta de sua definição. Do mesmo modo, define, de partida, qual a função do locutor, do sonoplasta, do redator e do pesquisador.

É nas orientações, porém, relativas aos possíveis blocos, que o programa de rádio pode conter que está o interesse de nossa análise. Entrevistas, dicas culturais, programa musical, nome e slogan aparecem como elementos que, em conjunto, contribuem para a realização do programa. Para cada um desses elementos, as recomendações são de natureza procedimental. Para a composição, entretanto, do nome e slogan do programa, a coleção se detém um pouco mais por supor, possivelmente, que o aluno e o professor não estejam familiarizados com a utilização de tais recursos nessa situação específica de produção. Extraído do original, segue, abaixo, o fragmento dessa orientação:

*Nome e slogan. O grupo cria para a “estação de rádio” um nome e um slogan, isto é, uma frase que seja a sua marca; por exemplo “a rádio que só faz artes”. O slogan pode ser uma pequena canção, como um jingle de propaganda (grifos nossos).*

Em letras vermelhas, dirigidas ao professor, as seguintes notas:

*Essas são apenas sugestões. Os alunos podem decidir por outras matérias ou atrações, como “a hora do conto”, ou mesmo propagandas de produtos que eles mesmos inventem.*

*Esclarecer que jingle é uma mensagem publicitária musicada que consiste em estribilho simples e de curta duração, próprio para ser lembrado e cantarolado com facilidade (grifo nosso).*

A preocupação em esclarecer e exemplificar para o leitor o que está sendo compreendido por nome e slogan no contexto em questão é um ponto positivo. Da mesma forma, são elogiáveis as informações prestadas ao professor sobre o que é um *jingle* e a indicação de que os elementos destacados são sugestões e variações de diferentes recursos que se pode lançar mão para incrementar um programa de rádio.

A expectativa de que com a inclusão e exploração de tais recursos argumentativos no projeto fosse possível capturar alguma pista que sinalizasse o modo pelo qual a coleção entende a argumentação não se realizou. Os dados oferecidos só permitem afirmar que as funções atribuídas ao nome e ao slogan são adequadas ao contexto criado.

Sem perder de vista que o objetivo estabelecido nessa proposta era de levar o aprendiz a construir um roteiro para um programa de rádio, esperava-se, também, que na etapa de produção escrita, os recursos argumentativos tomados como objetos de atenção e estudo fossem incluídos. Não é o que acontece. A escrita do roteiro é determinada por instruções que especificam, através de um modelo dado em tabela, as posições dos principais participantes envolvidos e o texto sugerido para a fala de abertura do locutor. Considerando que nenhuma menção é feita aos recursos argumentativos anteriormente trabalhados, eles parecem, nessa proposta, cumprir apenas a função de levar o aluno a conhecer, mesmo que superficialmente, meios de enriquecer o programa de rádio.

## Quadro 13

### 11ª Proposta – 5º ano

Unidade 4: Nossos povos / Página 105-106

Tipo de texto: Argumentativo / Gênero: Resenha

Esfera de circulação: Escolar

|                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|--------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Para que?</b>         | . Treinar a habilidade de redigir uma resenha crítica conhecendo os elementos e os passos que a compõe.<br>. Desenvolver a capacidade de emitir opiniões acompanhadas de justificativas com o objetivo de alimentar o desejo do leitor a adotar um determinado comportamento.                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <b>Para quem?</b>        | Professor e colegas de classe.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <b>O que?</b>            | Uma resenha para ser afixada num mural.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <b>Em qual situação?</b> | Numa 1ª etapa, elaboração na lousa e sob a orientação do professor, de uma lista de filmes preferidos pela turma. Numa 2ª etapa, em dupla, escolher e escrever uma resenha sobre um dos filmes da lista. Numa 3ª e última etapa afixar todas as resenhas construídas num mural intitulado: ‘Indicações dos melhores filmes de acordo com a turma.’                                                                                                                                                                                            |
| <b>Como se escreve?</b>  | ‘A resenha deve indicar:<br>. qual o gênero do filme: animação, aventura, suspense, ficção científica, romance, comédia, drama, documentário, etc.<br>. qual o tem tratado: amor, viagem, guerra, esporte, etc.<br>. o que chama mais atenção: o cenário, o figurino (as roupas), as músicas, alguma personagem, o final da história, os efeitos especiais, etc.<br>Você e seu colega devem registrar na resenha suas opiniões sobre o filme e escrever argumentos que justifiquem essa opinião. / A linguagem deve ser adequada ao público.’ |

O gênero tomado como objeto de estudo nessa seção é a resenha. Assumindo a estratégia já adotada em outras propostas, a coleção oferece de início, ao aluno, apenas a indicação do tipo textual (argumentativo) que se pretende explorar seguido pela apresentação de um texto representativo desse domínio social de comunicação.

Na seção seguinte (*Vamos explorar o texto*) a coleção abre o estudo definindo para o aprendiz o que é uma resenha crítica. Se, de início, a não indicação do gênero parecia se

constituir em uma estratégia para que o aluno pudesse com seu conhecimento prévio e sua capacidade de observação levantar pistas sobre qual objeto seria estudado, com a definição explicitada, a coleção perde essa oportunidade de descoberta.

Por outro lado, se algumas perguntas que se seguem mantêm o padrão metodológico de localização e cópia sobre o conteúdo do texto, outras, porém, oportunizam o aluno a refletir sobre a que público o texto se dirige, a adequação e uso de alguns recursos linguísticos utilizados para o alcance do objetivo pretendido etc.

Na *Hora de escrever*, os alunos são orientados a produzir uma resenha sobre um filme. Na condução das referências a serem observadas pelo escritor, as que se relacionam mais diretamente ao tipo de texto proposto como estudo e ao interesse dessa investigação são assinaladas com as seguintes recomendações:

*Você e seu colega devem registrar na resenha **suas opiniões** sobre o filme e **escrever argumentos que justifiquem sua opinião**. A linguagem deve ser adequada ao público (grifos nossos).*

No espaço destinado à apresentação e avaliação, os alunos são levados a trocar entre si o produto escrito e a avaliar se:

Os argumentos usados por eles criam no leitor o desejo de ver o filme?

Dentre as propostas dirigidas especificamente ao estudo do texto argumentativo, essa é, provavelmente, a que mais se aproxima da perspectiva de argumentação adotada nesse trabalho. A resenha em si já é um gênero que favorece o exercício da produção de argumentos e, conseqüentemente, do pensamento crítico. Na captura do que está sendo considerado pela coleção como um texto escrito de natureza argumentativa, as recomendações acima parecem confirmar a concepção já revelada em outras propostas de que se trata de um discurso que busca convencer. O modo de abordar e explorar, entretanto, apresenta as mesmas lacunas já repetidamente apontadas. Os aspectos relativos à composição textual têm primazia sobre os discursivos e a argumentação nesse sentido aparece apenas como pano de fundo para a execução do produto final. Dito de outro modo, o que está em jogo não é o interesse em proporcionar ao

aluno propostas que promovam o exercício da reflexão, mas sim o exercício de elaboração de um texto-objeto.

## Quadro 14

### 12ª Proposta – 5º ano

Unidade 5: Esportes / Página 120-121

Tipo de texto: Oficina de criação / Gênero: Folheto de propaganda

Esfera de circulação: Publicitária

|                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|--------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Para que?</b>         | Treinar a habilidade em construir um folheto de propaganda conhecendo alguns elementos que o compõem.<br>. Desenvolver a capacidade de criar argumentos que alimente no leitor o desejo de adotar determinado comportamento.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <b>Para quem?</b>        | Professor e colegas de classe                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <b>O que?</b>            | Um folheto de propaganda                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| <b>Em qual situação?</b> | Imaginando um lugar ideal para a prática de atividades físicas dirigidas a pessoas com idade, interesses e preferências compatíveis com as do aluno escritor.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <b>Como se escreve?</b>  | . Atividades anteriores à proposta: exploração e análise de um folheto de propaganda com algumas de suas características e funções peculiares (intenção, público-alvo).<br>'Imagine que lugar poderia ser esse: uma praça, um parque, etc. Que atividades poderiam ser realizadas ali? Quando? Onde estará esse local?<br>Para escrever o folheto, primeiro elabore um rascunho. / Escreva uma ou duas frases que contenham argumentos para estimular o leitor a frequentar o lugar escolhido. / Escreva um texto, de no máximo dez linhas, explicando como é o lugar. / Anote outras informações que possam fazer parte do folheto: local, atividades, preço das atrações pagas, preço dos ingressos, etc. / Com o texto e a ilustração definidos, organize a sua distribuição no papel (uma folha de sulfite). Você pode usar os dois lados da folha. / Planeje o tamanho das letras para cada parte. Informações como local, acesso, endereço do site, etc. podem ficar em letras pequenas; a frase chamativa deve ser escrita em letras grandes. / Passe o texto para a folha definitiva. Fique atento para: fazer letras legíveis; usar cores, traços, contornos e quadros para dar destaque às informações.' |

O objeto de ensino aqui escolhido – *folheto de propaganda* - pela coleção guarda semelhanças com o gênero Guia turístico, explorado no 4º ano (proposta 7). Em ambos aparece a localização e imagens sugestivas das atrações existentes de um determinado lugar. A opção, porém, realizada pela coleção quanto ao modo de conduzir o estudo entre eles, foi diferente. Embora o guia turístico faça parte de uma esfera social de comunicação (publicitária) que remete a elementos característicos da dimensão argumentativa, a análise realizada demonstrou que a coleção não parece estar interessada em dirigir o estudo com o olhar voltado para tais aspectos. O lembrete para o leitor-aprendiz de que para responder a indagação sobre a intenção do texto em estudo deve ser considerada *a publicação de que ele faz parte* parece confirmar essa posição. No caso do gênero aqui em evidência, essa escolha não pode nem sequer ser posta em discussão. O folheto de propaganda é, como o próprio nome sugere, um suporte textual que tem por intenção despertar no leitor o interesse e/ou o desejo de agir em favor da aquisição de um determinado produto. Por outro lado, podem ser postos em questão os recursos pedagógicos utilizados para implementar o ensino-aprendizagem desse gênero.

No que se refere ao conjunto de atividades preparatórias para a produção escrita, o esquema de abordagem permanece invariante. Indicação do gênero tomado como objeto de estudo, exposição de um modelo representativo e exploração do conteúdo com a ênfase voltada para a capacidade cognitiva de extração do significado literal do texto. Na categoria das poucas indagações que conduzem o aprendiz a manter contato com a dimensão discursiva, uma nota (em letras vermelhas) dirigida ao professor revalida a concepção de que argumentar é convencer.

*[...]. Professor: comentar que todo folheto apresenta argumentos para convencer o leitor de alguma coisa relacionada àquilo que é nele apresentado.*

Para a execução da proposta escrita, as orientações, da mesma forma, se destacam pela demasiada importância às propriedades formais e pouca atenção aos aspectos discursivos. Seja pela situação de produção inventada ou a quem está sendo dirigida, a artificialidade da proposta, embora não invalide, compromete a formação de um escritor efetivamente autônomo.

Das poucas indicações que se relacionam com a dimensão discursiva da argumentação, o aprendiz é conduzido a escrever no folheto *uma ou duas frases que contenham argumentos para estimular o leitor a freqüentar o lugar escolhido* e a formular *uma frase chamativa que deve ser escrita em letras grandes*. Para a avaliação parece ser também suficiente levar os alunos a julgar

se os produtos expostos num mural cumprem a função de despertar o desejo e a vontade de conhecer o lugar.

Diante dessas observações, é possível antecipar que a proposta não tem como propósito desenvolver a capacidade crítica do aluno. Do ponto de vista da argumentação, o gênero estudado aparece, como em outras, apenas como pano de fundo para explorar superficialmente alguns aspectos relativos a essa forma de discurso.

## **Quadro 15**

### **13ª Proposta – 5º ano**

Unidade 7: Viagens e transportes / Página 180-182

Tipo de texto: Argumentativo / Gênero: Carta de leitor

Esfera de circulação: Jornalística

|                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|--------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Para que?</b>         | . Treinar a habilidade em construir uma carta de leitor conhecendo alguns dos elementos que a compõem.<br>. Desenvolver a capacidade de se posicionar criticamente a respeito de um determinado assunto.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <b>Para quem?</b>        | Professor, um colega de classe e um jornal.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>O que?</b>            | Uma carta de leitor                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| <b>Em qual situação?</b> | Levando o aluno a selecionar num jornal que esteja acostumado a ler, uma seção, um artigo, tira ou notícia para escrever uma carta opinando a respeito do assunto por ele escolhido.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>Como se escreve?</b>  | . Atividades anteriores à proposta: exploração e análise de uma carta de leitor com algumas de suas características e funções peculiares (objetivo, intenção, destinatário, data, assinatura).<br><br>‘Escreva uma carta para o jornal dando sua opinião a respeito da seção, tira ou artigo selecionado. Justifique com argumentos a sua opinião. Empregue a linguagem adequada aos leitores da publicação. / Na carta, identifique o texto sobre o qual está escrevendo (ex: Escrevo para reclamar da tira ‘Brux’, de Ma. Andrade, publicada no sábado passado). / Não esqueça de colocar a data e de assinar a sua carta.’ |

As atividades preparatórias para a escrita, nessa seção, encaminham o aluno a produzir uma carta de leitor. Tomando como ponto de partida uma tira extraída da *Folhinha*, suplemento semanal do jornal *Folha de S. Paulo*, o aprendiz é, primeiro, levado a interpretar diferentes elementos contidos na mensagem transmitida. Em seguida, uma carta de leitor é apresentada. Nela, o autor faz críticas à tira publicada.

De forma articulada, a seção seguinte trata de explorar diversos elementos presentes nos textos (tira e carta). Diferentemente de outras propostas, as questões colocadas se apoiam mais em aspectos que exigem do aluno uma compreensão do significado transmitido pelos textos do que na capacidade de extração literal de seus conteúdos. Em outras palavras, a administração do estudo relativo às propriedades textuais e discursivas aparece, no caso aqui específico, de modo mais equilibrado.

Na *Hora de escrever*, alguns progressos são, também, perceptíveis. O parâmetro adotado, por exemplo, para criar a situação de produção se baseia numa referência mais próxima a uma realidade concreta. Fugindo do clássico destino dado às produções realizadas (expor num mural para os colegas de classe, para o professor ler etc), nessa proposta o aluno tem a possibilidade de fazer circular sua produção num contexto social (jornal) cuja potencialidade de troca viva de enunciados é palpável e real. Os planos e roteiros para a elaboração escrita seguem o modelo comum adotado em propostas anteriores. Ou seja, são organizados tomando como base o estudo e a exploração realizada com os textos preparatórios.

No que se refere à argumentação, da mesma forma que a proposta 11 (resenha), essa parece, também, assumir uma perspectiva que busca, pela promoção de atividades que conduzam o aprendiz a apresentar e justificar seus argumentos, desenvolver sua capacidade crítica. O fragmento abaixo extraído das orientações confirma isso:

*Escreva uma carta para o jornal dando **sua opinião** a respeito da seção, tira ou artigo selecionado. **Justifique com argumentos a sua opinião**. Empregue a linguagem adequada aos leitores da publicação (grifos nossos).*



No processo de avaliação, do mesmo modo, os alunos, ao trocar entre si suas produções, são levados a identificar:

*[...] as observações feitas por ele (colega) e os argumentos empregados para defendê-las. Verifique se é possível perceber claramente a que a carta dele está se referindo. Faça sugestões se achar necessário.*

Essa forma de encaminhar e explorar a argumentação não está presente nas propostas destinadas ao 3º ano. Isto é, não há neste período escolar propostas escritas que estimulem os aprendizes a incorporar em suas produções a formulação de argumentos acompanhados de justificativas. Essa ausência parece refletir a ideia ainda presente no meio escolar de que crianças dessa faixa etária não estariam ainda suficientemente preparadas para o uso e manejo dessas operações. Não é, contudo, o que os estudos nessa área revelam. Como já dito no capítulo 3, sob condições e orientações pedagógicas bem organizadas, é possível mesmo nas fases iniciais de escolaridade desenvolver não só essas, mas outras diferentes habilidades específicas da argumentação escrita.

Se comparada às propostas analisadas até o momento, essa, portanto, oferece uma oportunidade preciosa para que o aluno reflita e se posicione a respeito de um determinado assunto. Favorecido pelo gênero escolhido, ela efetivamente trata a argumentação como objeto de estudo.

## Quadro 16

### 14ª Proposta – 5º ano

Unidade 8: Energia / Página 197-200

Tipo de texto: Oficina de criação / Gênero: Folheto e Logotipo

Esfera de circulação: Publicitária

|                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|--------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Para que?</b>         | . Treinar a habilidade em construir um folheto conhecendo os elementos que o compõem.<br>. Desenvolver a capacidade de criar argumentos com o objetivo deliberado de convencer o leitor a aderir um determinado comportamento.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| <b>Para quem?</b>        | Alunos, pais e funcionários.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <b>O que?</b>            | Folheto propondo medidas de economia de água.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <b>Em qual situação?</b> | Com base no modelo-guia de um folheto que trata sobre a limpeza do rio Tietê e na análise dos elementos que o compõem.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>Como se escreve?</b>  | . Atividades anteriores à proposta: análise de um folheto com suas características e funções peculiares (objetivo, função, destinatário, títulos, subtítulos, logotipo, patrocinadores, ilustrações, etc).<br><br>‘Trabalhe com mais dois colegas. Tomando como modelo o folheto que você analisou. O seu folheto deverá ter duas faces e ser dobrado ao meio, ficando, portanto, com uma capa, duas páginas internas e o verso. / Pensem primeiro no que o grupo irá sugerir como medida de economia de água. Lembrem-se das situações cotidianas em que a água é usada (na cozinha, no banheiro, no quintal ou na área de serviço das casas, no cozimento de alimentos, etc.) e quais delas podem gerar desperdício. Pesquisem em livros, revistas, jornais e na internet a quantidade de água desperdiçada nas casas e as situações em que ela é desperdiçada. / Em seguida, façam uma lista do que irão sugerir para que as pessoas economizem água. / Escrevam o texto elaborando uma introdução e propondo a lista de medidas que a equipe preparou. / Pensem no título maior e se colocarão títulos menores para dividir o texto. Decidam também se no texto haverá destaques, que podem ser marcados, por exemplo, por cores diferentes nas palavras que quiserem destacar. / Elaborem o texto do verso do folheto. Esse texto pode servir de conclusão ao que foi dito no miolo ou ser um estímulo para que as pessoas acatem as medidas sugeridas. / Escolham o tamanho do papel do folheto, os tipos e cores de letras que vão usar. / Passem o texto a limpo nesse papel usando as letras e cores que escolheram. Ilustrem o |

|  |                                                                                                                                                         |
|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | folheto se acharem necessário. / Façam uma mostra dos folhetos produzidos, para que todos os alunos da classe conheçam a produção de todas as equipes.’ |
|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Folheto é um gênero recorrente entre as propostas examinadas. Tendo sido explorado em todas as fases escolares aqui destacadas (propostas 4, 5 e 12), ele é, pela quarta vez, tratado num universo de 18 propostas.

O tema abordado no folheto que serve como modelo para a produção do aluno é de interesse coletivo – preservação do rio Tietê. No espaço destinado ao estudo do texto, nota-se, nessa proposta, um aprimoramento no modo de conduzir as perguntas que exploram as propriedades linguístico-textuais e discursivas do texto. Em vez de oferecer definições explícitas ou de levar o aluno a extrair informações literais, a maior parte dos questionamentos levam-no a buscar respostas com base em sua capacidade de observação, análise e reflexão sobre o gênero proposto.

Mantendo relação com essas atividades prévias, na proposição escrita os aprendizes são orientados a construir um folheto sugerindo medidas para a economia de água. O destino dado ao produto realizado, ainda que restrito a pessoas que estejam diretamente envolvidas com a escola, permite, da mesma forma que a proposta anterior, a abertura de uma interlocução mais dinâmica e ativa que o exclusivo ambiente de sala de aula. No que se refere às orientações dadas para o desenvolvimento da proposta, estas são claras e detalhadas.

Quanto à argumentação, o que se pode dizer é que o gênero escolhido como objeto de estudo e o assunto tratado já abrem caminho para que vozes argumentativas se estabeleçam. Nessa proposta, ainda que o objetivo não esteja diretamente voltado para o estudo da argumentação em si, a didática adotada para que o aluno possa incorporar na sua produção escrita essa forma de discurso apresenta aspectos positivos porque o modelo representativo apresentado para explorar os elementos característicos e funcionais mobiliza no aluno o exercício de reflexão sobre o papel e a importância da função argumentativa nessa forma de texto/discurso. Nesse sentido, são válidas as proposições que o conduzem a interpretar os significados contidos nas ilustrações, no destaque dado ao título e subtítulos, nos recursos e símbolos linguísticos utilizados etc.

## Quadro 17

### 15ª Proposta – 5º ano

Unidade 8: Energia / Página 208-211

Tipo de texto: Argumentativo / Gênero: Editorial

Esfera de circulação: Jornalística

|                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|--------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Para que?</b>         | . Treinar a habilidade em construir um editorial conhecendo os elementos que o compõem.<br>. Desenvolver a capacidade de reflexão e expressão do pensamento sobre um assunto e de criar argumentos com o objetivo de convencer o leitor a aderir um determinado comportamento.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <b>Para quem?</b>        | Comunidade escolar                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <b>O que?</b>            | Editorial para o jornal da escola discutindo se há ou não desperdício de energia na escola.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>Em qual situação?</b> | Com base no estudo e exploração de um editorial que trata sobre Protocolo de Kyoto.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <b>Como se escreve?</b>  | ‘Ande pela escola e verifique: há luzes acesas em ambientes desocupados? Por quanto tempo essas luzes permanecem acesas sem motivo? Há fiação elétrica que pareça precisar de manutenção? Há equipamentos eletroeletrônicos ligados sem necessidade? / De acordo com o que você observou, conclua: há ou não desperdício de energia na escola? Por quê? Relacione argumentos que possam justificar a sua conclusão. Se possível, peça a um engenheiro ou a um eletricitista dicas de como economizar energia elétrica em sua escola. / Planeje como irá escrever o texto. Se quiser, organize suas idéias em um esquema como o que você copiou no exercício 6.’ |

Editorial é o gênero tomado como objeto de ensino-aprendizagem nesta seção. Identificado como um texto pertencente à esfera de comunicação social argumentativa, a proposta é iniciada com a apresentação de dicas de fontes de consulta em que o aluno poderá encontrar informações sobre o assunto que será alvo de discussão – *Protocolo de Kyoto*. Deflagrada e desenvolvida essa pesquisa, um texto representativo do tema e do gênero proposto como estudo é disponibilizado ao aprendiz. É partindo desse exemplar que as características linguístico-textuais e discursivas passam a ser exploradas na seção seguinte.

No contexto da abordagem de tais aspectos, observa-se nessa proposta que os exercícios e atividades que conduzem o aluno a interpretar os significados do conteúdo do texto e a reconhecer os principais elementos que compõem o gênero apresentam-se bem equilibrados. As vozes e os argumentos presentes no discurso são explorados pelo padrão comum de perguntas, mas são construídas de modo a mobilizar a capacidade reflexiva do aluno. Do mesmo modo, parece positiva a atividade que o leva a articular o esquema estrutural disponibilizado com a busca, no texto, dos elementos (*opinião*, *justificativa(s)* e *conclusão*) que dele fazem parte. Antes de partir para a proposição escrita, a seção ainda destina produtivamente um espaço para explorar a especificidade linguístico-discursiva (uso da 3ª pessoa do singular) utilizada nessa forma particular de texto e o porquê de sua adoção.

Mantendo a articulação com o estudo anteriormente realizado, o aluno é levado a escrever um editorial para o jornal (da escola) discutindo se há ou não desperdício de energia na escola. Para realizá-lo, entretanto, o aprendiz é orientado a tomar como parâmetro uma pesquisa pessoal que lhe permita verificar se no ambiente escolar ocorre ou não desperdício de energia. Embora essa situação criada esteja limitada a um espaço reduzido, ela é pautada numa referência real e palpável para o aluno. Além deste parâmetro, o aluno é também estimulado a contar com o esquema teórico proposto e estudado na seção antecedente.

Na avaliação, são tomados como objeto de reflexão e discussão as conclusões e os argumentos relacionados e registrados nos textos produzidos pelos escritores aprendizes.

Considerando a análise acima apresentada, é possível identificar nessa proposta o interesse efetivo em tratar a argumentação como objeto de estudo. Ainda que muitos outros aspectos relacionados à construção da escrita argumentativa pudessem ser explorados, ela contribui positivamente para que o aluno exercite sua capacidade de reflexão e expressão do pensamento sobre um assunto, bem como para o acesso e conhecimento de noções estruturais importantes e necessárias a qualquer escritor que se engaje na produção de um discurso argumentativo.

## Quadro 18

### 16ª Proposta – 5º ano

Unidade 8: Energia / Página 214-215

Tipo de texto: Projeto em equipe - É hora de mudar!

Gênero: Campanha (cartaz, folheto, folders) / Esfera de circulação: Publicitária

|                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|--------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Para que?</b>         | Desenvolver a capacidade de criar argumentos com o objetivo de convencer o leitor a aderir um determinado comportamento.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <b>Para quem?</b>        | Comunidade escolar                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <b>O que?</b>            | Campanha defendendo o uso de energias alternativas.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| <b>Em qual situação?</b> | Sob as orientações de ‘como fazer’ e ‘organizar o trabalho’.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <b>Como se escreve?</b>  | <p>‘Como fazer: Definir o assunto da campanha. / A classe deverá escolher, por votação ou sorteio, uma forma alternativa de produção de energia e buscar informações sobre ela. Veja alguns exemplos: Tema 1 – energia solar (utiliza os raios solares), Tema 2 – energia eólica (utiliza a força do vento), Tema 3 – energia geotérmica (utiliza o calor do interior da terra). / Em seguida, a turma deve escrever argumentos a favor do emprego da energia alternativa que escolheram.</p> <p>Organizar o trabalho: A classe se divide em quatro equipes. Cada equipe será responsável pelo desenvolvimento de uma parte da campanha. Equipe 1 – elabora um cartaz com título, ilustração e os argumentos a favor da utilização do tipo de energia escolhida, Equipe 2 – Cria um folheto explicando o que é e como se obtém essa energia e quais são suas aplicações e vantagens, Equipe 3 – produz mensagens conscientizando o leitor sobre a importância da forma de energia escolhida e Equipe 4 – elabora uma apresentação do trabalho para os colegas da escola.’</p> |

O gênero campanha aparece aqui pela terceira vez. No 3º ano (proposta 2), embora o foco esteja dirigido ao ensino da elaboração de um cartaz, o projeto preserva as mesmas características de organização e encaminhamento de uma campanha. No 4º ano (proposta 5), o trabalho desenvolvido acompanha o tema da unidade: convivência. Seguindo essa mesma estrutura, a proposta aqui em evidência compartilha do assunto que orienta a unidade: energia.

Na etapa que define *o que fazer*, o projeto sugere a elaboração de uma campanha defendendo o uso de energias alternativas. Nesse mesmo contexto, estabelece, também, a comunidade escolar como o alvo a ser atingido (*para quem*). Antes de partir para a etapa seguinte, a coleção explícita, ainda, o que está sendo entendido por campanha.

Na sequência, os alunos são levados a escolher, dentre as três formas de alternativa de produção de energia apresentadas e ilustradas, apenas uma para ser tomada como objeto de pesquisa. A participação mais visível da argumentação aparece nessa fase, quando os aprendizes são conduzidos a *escrever argumentos a favor do emprego da energia alternativa que escolheram*.

Para organizar o trabalho, a proposta sugere a divisão da classe em quatro equipes sob a expectativa de que cada uma possa se responsabilizar pela construção de uma estratégia comunicativa que viabilize a campanha. Entre tais estratégias estão o folheto, o cartaz, as mensagens e a apresentação do trabalho para os colegas da escola. Na orientação dada para a elaboração desses suportes de texto, a argumentação se faz presente ao solicitar que o aluno elabore um cartaz com *argumentos a favor da utilização do tipo de energia escolhida*, ao lembrar que o folheto criado deve explicar *como se obtém essa forma de energia e quais são suas aplicações e vantagens* e ao sugerir que as mensagens produzidas devem conscientizar *o leitor sobre a importância da forma de energia escolhida*.

No processo de avaliação, o resultado alcançado é julgado com base em perguntas que levam os alunos a refletir sobre os argumentos utilizados, a eficácia da comunicação e o interesse despertado pelos interlocutores.

Se comparada às propostas oferecidas ao 3º e 4º anos, essa, sob o ponto de vista da progressão dos aspectos relacionados à argumentação, apresenta uma abordagem que permite ao aluno conhecer um pouco, apenas um pouco mais sobre os possíveis usos dessa forma de discurso.

Entretanto, se retomada a análise apresentada nessas propostas (2 e 5), o mesmo parecer formulado para elas pode ser aqui adotado. Enquanto produto a ser construído pelo aluno, as referências e os procedimentos encaminhados parecem suficientes para a elaboração e execução da campanha. Por outro lado, do ponto de vista do desenvolvimento da competência escrita argumentativa, o projeto elege alguns aspectos, mas não os aprofunda em seus aspectos discursivos. Sem o investimento nessa dimensão, o resultado é o que se pode ver. Um projeto

marcado por um conjunto de etapas e prescrições que pouco ajudam no processo de desenvolvimento da capacidade de refletir e ter o que dizer sobre um assunto.

## Quadro 19

### 17ª Proposta – 5º ano

Unidade 9: Planeta Terra / Página 226-228

Tipo de texto: Oficina de criação / Gênero: Cartaz

Esfera de circulação: Publicitária

|                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|--------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Para que?</b>         | . Treinar a habilidade em produzir um cartaz conhecendo alguns elementos que o compõem.<br>. Desenvolver a capacidade de criar argumentos com o objetivo de convencer o leitor a aderir um determinado comportamento.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <b>Para quem?</b>        | Professor, colegas de classe e comunidade escolar                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <b>O que?</b>            | Um cartaz que estimule as pessoas da comunidade escolar a não jogarem materiais recicláveis no lixo.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <b>Em qual situação?</b> | Com base no estudo e exploração de um cartaz que trata sobre a idéia de reciclar papel e um quadro que mostra produtos recicláveis e não-recicláveis.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <b>Como se escreve?</b>  | ‘Escolha alguns dos materiais do quadro que podem ser reciclados. / Escreva um <i>slogan</i> , isto é, uma frase chamativa para defender sua idéia. / Escreva um texto curto que possa explicar ou completar a idéia do <i>slogan</i> . / Pense nas imagens que acompanharão as idéias que o cartaz defende: faça desenhos ou use figuras recortadas de revistas. Você pode usar fotos também. / Planeje a disposição das frases e das imagens no cartaz. Pense nos destaques que você irá dar para algumas palavras ou frases. / Cole as imagens e escreva o texto. / Apresente seu cartaz à classe. Peça opiniões e sugestões. / Converse com o professor sobre o melhor lugar para afixar o cartaz na escola. |

Embora essa proposta faça parte da seção Oficina de Criação, ela apresenta características semelhantes à proposta 2 (Cartaz), destinada ao 3º ano. O que diferencia é o modo de abordar e o grau de aprofundamento ao explorar o mesmo tema - *lixo* - e a indicação de que se trata de um trabalho individual.



Tomando como modelo um cartaz publicitário que trata sobre reciclagem de papel, o estudo é iniciado sob a orientação do professor (em letras vermelhas), que explora junto aos alunos o significado da sigla IBAMA, sua função e o conceito dos três R's (reduzir, reaproveitar e reciclar).

Com as duas perguntas que se seguem, o aluno é levado a usar sua capacidade de observação para responder qual a ideia defendida no cartaz e os elementos que o compõem. De modo a confirmar sua observação, lhe é solicitado que o *slogan* e o pedido da campanha sejam copiados no caderno. Essa etapa de estudo é finalizada com a apresentação de um quadro ilustrado que mostra *o que pode ou não pode ser reciclado*.

A proposta escrita encaminhada ao aluno é a de escolher alguns dos materiais recicláveis representados nesse quadro e produzir um cartaz que estimule as pessoas da comunidade escolar a não jogarem tais materiais no lixo. Se observadas as orientações e procedimentos que definem quais recursos devem ser adotados para a construção do cartaz é possível identificar a presença da linguagem argumentativa. Eis algumas: *escreva um slogan, isto é, uma frase chamativa para defender sua idéia; escreva um texto curto que possa explicar ou completar a idéia do slogan; pense nas imagens que acompanharão as idéias que o cartaz defende etc.*

Nessa proposta o aluno é exposto a uma quantidade de recursos linguísticos argumentativos maior que na proposta 2, dirigida aos aprendizes do 3º ano. Essa constatação permite supor que a coleção entende que o ensino dos conteúdos deve progredir numa escala de volume de informações que respeite a faixa etária dos alunos. Embora essa preocupação seja pertinente e válida, a quantidade se distingue da qualidade. O modo de abordar o funcionamento da linguagem argumentativa permanece, tanto nessa proposta como na outra que a ela se assemelha, concentrado em orientações vagas, soltas e superficiais que, desprovidas do cuidado em explorar os reais propósitos enunciativos acabam por contribuir mais para a elaboração e execução de um produto que para o exercício da análise e reflexão crítica autônomas.

## Quadro 20

### 18ª Proposta – 5º ano

Unidade 9: Planeta Terra / Página 233-235

Tipo de texto: Argumentativo / Gênero: Manifesto

Esfera de circulação: Política

|                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|--------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Para que?</b>         | . Treinar a habilidade em construir uma carta- manifesto conhecendo os elementos que o compõem.<br>. Desenvolver a capacidade de reflexão e expressão do pensamento sobre um assunto e de criar argumentos com o objetivo de convencer o leitor a tomar ações em favor do que defende.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <b>Para quem?</b>        | Para um jornal ou para ser afixado num mural                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <b>O que?</b>            | Uma carta-manifesto                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <b>Em qual situação?</b> | Elegendo, através da discussão em classe, um tema que seja do interesse de todos.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <b>Como se escreve?</b>  | ‘Sob a orientação do professor, você e seus colegas vão decidir a respeito do que querem se manifestar. Podem fazer uma reivindicação, uma denúncia, etc. O importante é que o texto expresse a opinião da classe e que todos estejam dispostos a assumir a responsabilidade pelo manifesto. / Planejem como será o texto. Lembrem-se de que vocês devem apresentar argumentos que justifiquem suas afirmações e que esses argumentos devem ser reforçados por exemplos, dados estatísticos, etc. / Elaborem uma conclusão que reforce as idéias apresentadas no texto. / Não se esqueçam de colocar a data, de indicar a quem a carta se dirige, de identificar o grupo que a escreve, de assinar o manifesto e de dar um título a ele.’ |

O objetivo previsto nesta seção é levar o aluno a produzir um manifesto. Um gênero que tem por natureza uma intenção argumentativa.

O estudo é aberto com orientações ao professor. Nelas estão contidas as informações que devem ser transmitidas aos alunos antes da apresentação e leitura do texto representativo do gênero a ser estudado.

O espaço destinado à exploração dos aspectos linguístico-textuais e discursivos é, como em todas as outras propostas, bem reduzido. A forma de abordá-los, entretanto, parece pautada

em estratégias pedagógicas mais efetivas que outras já analisadas. Os questionamentos construídos não só mobilizam processos que exigem do aluno a capacidade de interpretação dos significados e dos efeitos de sentido presentes no discurso, mas oferecem oportunidade de análise e reflexão sobre a escolha e o porquê do uso de determinados recursos linguísticos e não outros para esse tipo específico de texto. Da mesma forma são tratados os elementos prototípicos da estrutura argumentativa. Ou seja, o aprendiz é levado a analisar e a refletir sobre os argumentos e não simplesmente localizá-los no texto.

A estratégia de deixar livre a escolha sobre *o que e para quem* o aluno deseja construir um manifesto parece, também, produtiva. As orientações retomam e reforçam alguns aspectos da estrutura argumentativa estudados por ocasião das atividades anteriores e acrescentam outros.

Do ponto de vista da metodologia adotada e dos aspectos abordados, essa proposta dá um passo adiante em relação a outras propostas que também direcionam o estudo com o olhar voltado para o desenvolvimento da competência escrita argumentativa. O enfoque dado sobre os efeitos de sentido do discurso pode ser considerado o ponto forte nas atividades que preparam o aluno para a produção escrita. Mesmo que o espaço destinado a esse e outros aspectos seja, ainda, muito reduzido, essa forma de tratar e encaminhar o estudo do texto argumentativo parece mais promissor que outros cujo foco é mantido na estrutura e forma do gênero.

### 5.3 Discussão

Analisando as propostas como um todo, uma primeira observação que se pode depreender é que a coleção parece compreender que o ensino da argumentação escrita deve ser conduzido tomando-se como referência o período escolar em que a criança se encontra. Ou seja, parte-se do princípio de que as operações que estruturam essa forma de discurso apresentam graus de dificuldades e, por conta disso, devem ser paulatinamente apresentadas ao aluno em função do seu nível de desenvolvimento cognitivo e social. Essa forma de conceber sugere que a coleção compartilha da ideia defendida por Golder e Coirier (1994). Esses dois autores partem de uma proposta que hipotetiza uma sequência evolutiva no processo de desenvolvimento da competência para lidar com os processos envolvidos na elaboração do texto argumentativo. De um estágio denominado de pré-argumentativo para um estágio elementar de argumentação até chegar a um estágio de argumentação elaborada, os autores, baseados nessa sequência, buscam

respostas que expliquem como funciona o processo de aquisição das estruturas de sustentação (justificativa) e negociação (contra-argumento). Abaixo, estão descritos os 6 (seis) níveis de estrutura textual que, segundo eles, correspondem aos diferentes graus em que um texto se aproxima do esquema argumentativo.

- Nível pré-argumentativo

1. Nenhum ponto de vista é manifestado.
2. Um ponto de vista é manifestado, mas sem a apresentação de uma justificativa.

- Nível elementar de argumentação

3. Um ponto de vista é manifestado e sustentado por uma justificativa centrada no interesse pessoal.
4. Um ponto de vista é manifestado e sustentado por uma justificativa não mais centrada no interesse pessoal

- Nível elaborado de argumentação

5. Um ponto de vista é manifestado e sustentado por uma justificativa acompanhada de um ou mais marcas de negociação (contra-argumentos).
6. Um ponto de vista é manifestado e sustentado por uma justificativa acompanhada de um ou mais contra-argumentos e uma réplica.

Se comparada essa hierarquização teórica com as propostas promovidas pela coleção é possível encontrar semelhanças. Em nenhuma das atividades escritas dirigidas ao 3º ano há a preocupação em apresentar propostas que mobilizem a capacidade do aluno de apresentar argumentos acompanhados de justificativas. Elas se caracterizam por orientações que evitam o uso de termos técnicos, mas que o leve a produzir textos cujas frases remetam à ideia de atrair a atenção do interlocutor sem necessariamente explorar o que está subentendido no processo de elaboração de um discurso dessa natureza. Orientações tais como: *utilize poucas palavras para redigir o anúncio; uma frase que chame atenção para o problema; uma frase em destaque; informações para convencer as pessoas* etc. No 4º ano, o aluno é exposto a indicações mais precisas dos termos relacionados à argumentação e as propostas já exigem a apresentação de

argumentos acompanhados de justificativas. Eis alguns exemplos: *o cartaz deve ter uma frase que chame a atenção; apresentem argumentos que justifiquem a afirmação; lembre-se de usar argumentos convincentes para defender sua opinião; verifique com os colegas se acharam o texto convincente* etc. Progredindo no grau de dificuldade, as propostas dirigidas ao 5º ano solicitam elementos que vão além da apresentação de argumentos com justificativas. Nelas, não somente conclusões relacionadas aos argumentos apresentados são exigidas, mas estratégias linguísticas e visuais que incidem sobre o destinatário são também exploradas. É o que se pode ver nos seguintes fragmentos: *escrevam um ou duas frases que contenham argumentos para estimular o leitor; a linguagem deve ser adequada ao público; a frase chamativa deve ser escrita em letras grandes; pense em imagens que acompanharão as idéias que o cartaz defende; justifique com argumentos sua opinião; relacione argumentos que possam justificar a sua conclusão; esses argumentos devem ser reforçados por exemplos, dados estatísticos; elaborem uma conclusão que reforce as idéias apresentadas no texto* etc.

Como se pode ver, a hierarquização dos elementos que gradativamente vão sendo explorados pela coleção guarda semelhanças com a sequência proposta por Golder e Coirier (1994) até o nível elementar de argumentação. Nessa categoria, os autores apresentam, ainda, subníveis que enquadram as produções escritas em função da inclusão, pela criança, de justificativas centradas ou não no interesse pessoal. Considerando que o desenho metodológico adotado nessa análise não prevê o acesso as produções escritas das crianças, essa informação não pode ser obtida.

Quanto ao último nível proposto (argumentação elaborada), a coleção opta, para esse segmento de ensino, por não explorar elementos que considerem as marcas de negociação (contra-argumentos). No cenário de pesquisas que investigam os processos subjacentes ao desenvolvimento da competência da escrita argumentativa, o contra-argumento é reconhecido como um elemento de importância fundamental por ser sua presença um bom indicador do manejo de ‘vozes’ que coexistem no texto, ou, nos termos de Bakhtin, da presença do *plurilinguismo*. Que razões poderiam justificar a não exploração de tal elemento nas propostas apresentadas pela coleção? No conjunto dos volumes examinados, a obra não oferece pistas que indiquem os motivos. Uma hipótese seria o compartilhamento com diferentes estudiosos da área (MILLER, 1987; GOLDER, 1992; GOLDER e COIRIER, 1994; BERNARDI e ANTOLINI, 1996; SANTOS, 1997) que defendem a ideia de que as habilidades relativas à produção de

contra-argumentos na escrita parecem desenvolver-se mais tardiamente. De fato, várias pesquisas apontam o contra-argumento como um obstáculo diferenciado que as crianças enfrentam quando convocadas a produzir o discurso argumentativo na modalidade escrita. Entre as hipóteses existentes na literatura da área que busca apreender os fatores responsáveis por essa tendência, supõe-se, pela constatação anteriormente evidenciada, que a de Golder e Coirier (1994) exerça também influência na forma de administrar as atividades e propostas promovidas pela coleção.

Baseados na teoria piagetiana quando trata sobre a capacidade de centração cognitiva, esses autores entendem que o retardamento da presença de contra-argumentos na escrita se deve à inabilidade cognitiva da criança em refletir a partir da perspectiva daquele que se contrapõe. Ou, em outras palavras, de descentrar, colocando-se no lugar do outro. Essa dificuldade vai, segundo eles, diminuindo gradativamente desde os 7-8 anos, sendo finalmente superada por volta dos 14-16 anos, período coincidente com o domínio das operações formais. Não é, portanto, por acaso, que a proposta defendida por tais autores apresenta níveis ou estágios de desenvolvimento no processo de aquisição da capacidade de elaboração da argumentação escrita. Se comparadas às demandas específicas a cada uma das estruturas - justificação e negociação - e os fatores de desenvolvimento envolvidos nesses processos, Golder e Coirier (1996) acreditam que os elementos de justificação seriam mais sensíveis a fatores contextuais, enquanto que os elementos de contra-argumentação estariam na dependência de fatores internos àquele que produz.

Sem desconsiderar que a capacidade de descentrar seja um fator fundamental para a produção de contra-argumentos, outros pesquisadores (SANTOS, 1997; VASCONCELOS, 1998; PINHEIRO, 2000; LEITÃO, 2000b; ALMEIDA, 2003) entendem que fazer referência apenas ao desenvolvimento no plano-intrapsíquico de funcionamento das crianças não é suficiente para explicar o surgimento tardio de contra-argumentos, especificamente em produções escritas infantis. Se assim fosse, como explicar que em textos produzidos por adultos, teoricamente descentrados e com uma competência escrita, supõe-se, já plenamente adquirida, muitas vezes não apareça contra-argumentos? O que dizer, também, de crianças que estando ainda numa faixa etária de suposto centramento conseguem, em situações orais, produzir e articular tal elemento?

No campo da didática, Dolz (1996) reforça a visão de que as explicações centradas nas crianças não explicam por completo as dificuldades encontradas por elas no manejo do contra-argumento. Atribuindo ao fato de o discurso argumentativo não ser tratado sistematicamente nas

escolas, ele entende que as crianças são capazes, sim, de considerar objeções, entretanto não sabem que deveriam fazê-lo quando solicitadas a argumentar na escrita.

O estudo realizado por Leitão e Almeida (2000) pode ser representativo dessa perspectiva. Admitindo que uma das dificuldades de produção de contra-argumentos seria fruto do desconhecimento da importância de se considerar esse elemento, essas pesquisadoras conduziram uma investigação em que crianças de 2ª, 4ª e 7ª<sup>18</sup> séries eram convidadas a produzir um texto argumentativo sob duas condições: a partir de uma instrução que enfatizava diretamente a necessidade de considerar contra-argumentos (grupo experimental) e de uma instrução isenta de tal ênfase (grupo controle). Os resultados mostraram que o grupo que recebeu uma instrução que enfatizava a unidade de contra-argumentação produziu escritas argumentativas mais elaboradas do que o grupo que não contou com a ênfase na instrução. O efeito da instrução com ênfase no contra-argumento se refletiu de modo particularmente marcante no desempenho das crianças da 2ª série, as mais jovens da amostra.

Resultados como esses apontam para, pelo menos, três direções. Primeiro, põem em xeque o poder explicativo da hipótese da centração cognitiva que coloca os fatores internos como responsáveis pela baixa frequência de contra-argumentos nas produções infantis. Segundo, que sob intervenções pedagógicas sistemáticas e bem organizadas, é possível, já em fases iniciais de escolarização, levar a criança a considerar o contra-argumento em suas produções. Em terceiro lugar, enfim, reforça o que a literatura na área já vem documentando. O desempenho dos indivíduos expostos à escrita argumentativa é sensível à influência de variáveis contextuais diversas como: a natureza do tópico em discussão, conhecimento disponível sobre o assunto, o que e a quem se destina a argumentação, tipo de instrução, dentre outros.

A não exploração de elementos que consideram as marcas de negociação (contra-argumentos) nas propostas conduzidas pela coleção pode, portanto, ser interpretada como uma opção metodológica baseada na crença de que crianças dessa faixa etária não seriam capazes de se colocar na perspectiva de um outro, um opositor, no curso da argumentação; ou como um desconhecimento sobre os resultados de pesquisa que rebate tal crença.

---

<sup>18</sup> Na ocasião em que foi realizada essa pesquisa não se encontrava em vigor a divisão atualmente adotada pelo Ensino Fundamental (Lei 11.274, de 06/02/2006).

Prosseguindo na análise do modo de abordar o ensino da escrita argumentativa, uma outra observação relevante diz respeito a aproximações possíveis de serem estabelecidas com os modelos teóricos apresentados no capítulo 3.

Dentre as perspectivas assinaladas, duas, em especial, chamam atenção. A de Toulmin (2001) e a de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996).

Entre os traços que revelam uma identificação com a posição teórica assumida pelo primeiro está, numa visão geral das propostas, a ênfase recorrente aos aspectos relativos à estrutura do texto. Embora reconheça a importância e a interferência dos aspectos contextuais presentes na natureza da atividade argumentativa, Toulmin (2001) se destaca no cenário da área por elaborar um modelo que focaliza a análise da estrutura dos argumentos. As propostas apresentadas pela coleção estabelecem um elo com essa forma de olhar para a atividade argumentativa na medida em que leva o aluno a priorizar sua atenção no modo de compor a estrutura do gênero em estudo em detrimento dos aspectos que fazem dele um discurso que tem significados e intenções envolvidas. Oferecer ao escritor referências sobre as condições de produção (para que, para quem, o que, em qual situação) do texto é indiscutível. Numa análise global, pode-se dizer que as propostas, de um modo geral, oferecem tais referências, mas pouco se ocupam em transformá-las em marcas que permitam ao aluno dar significado ao que realizam como escritores.

Um outro aspecto que permite identificar o modelo de Toulmin (2001) com as propostas da coleção são aquelas pelas quais o aluno, a partir do 5º ano, é orientado a construir seu texto com base na sequência prototípica definida por esse teórico. Ou seja, aquela constituída pela passagem: ponto de vista → justificativa → conclusão. Não por acaso, uma sequência que preserva a influência de um dos gêneros clássicos da retórica – *dissertação* – e que se encontra sedimentada até hoje nas práticas de escrita da esfera escolar. No campo de pesquisa da argumentação, embora esta sequência seja, segundo Leitão (2001), reconhecida por um número expressivo de pesquisadores da área, ela tem sido expandida por autores que consideram ser o esquema argumentativo necessariamente contra-argumentativo, ou seja, ele envolveria também a reação do argumentador a restrições e contra-argumentos para as posições que defende. Isso não significa, naturalmente, dizer que a posição contra-argumentativa deva obrigatoriamente fazer parte do esquema considerado invariante mínimo da atividade argumentativa. Embora, como já referido anteriormente, a presença desse elemento sinalize um hábil manejo das ‘vozes’ que



coexistem num discurso argumentativo e indique um cuidado que o escritor tem nas reflexões sobre sua própria posição, não se pode esquecer que as condições de produção são variáveis que interferem na escolha, por ele, da ordem e do grau de explicitação com que cada um desses elementos deve aparecer em seu texto.

A relação de aproximação com o modelo de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) acaba por ser decorrente da realçada importância dada aos aspectos que ajudam na composição da estrutura textual. Da mesma forma que Toulmin (2001), Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), embora admitam a influência da dimensão discursiva presente na atividade argumentativa, concentram seus esforços nas técnicas de persuasão. As propostas da coleção se orientam por procedimentos semelhantes. Ao longo de todo o segmento de ensino, o aluno é exposto a diferentes formas e estratégias linguísticas que colaboram para o objetivo último da argumentação, isto é, convencer. Convém reforçar que as estratégias linguísticas e as formas composicionais características dessa forma de discurso são fundamentais e não devem deixar de fazer parte dos conteúdos destinados ao ensino do texto argumentativo. O que se espera, entretanto, é que nos processos e procedimentos adotados para a exploração, haja um maior equilíbrio entre as dimensões estruturais e discursivas do texto. Ensinar técnicas ajuda o aluno a aprimorar a qualidade de seu texto, mas contribuem pouco para mobilizar capacidades reflexivas que o incite a ter o que dizer sobre um assunto.

Esse último comentário remete ao próximo aspecto que se deseja por em discussão. Uma outra forma de olhar o modo adotado pela coleção ao abordar a argumentação é observando a relação de aproximação e distanciamento com que pode ser considerada uma proposta que visa contribuir para o desenvolvimento da capacidade crítica reflexiva. Essa é, inclusive, só para relembrar, a perspectiva de argumentação assumida nesse trabalho. Sendo fundamentalmente uma atividade crítica que promove o desenvolvimento do pensamento reflexivo, seja qual for a metodologia empregada e/ou os recursos utilizados, a aquisição da competência argumentativa escrita é atravessada em maior ou menor grau por essa perspectiva. A análise descritiva realizada para cada proposta permitiu levantar algumas observações. No que se refere à marca comum – *convencimento* - encontrada na maioria das concepções de argumentação apresentadas no capítulo 3, não se pode deixar de reconhecer que ela aparece de forma direta ou indireta em todas as propostas. Quanto ao modo, entretanto, de conceber e abordar a argumentação escrita, as

propostas, viabilizadas através do trabalho com gêneros, podem, *grosso modo*, ser decompostas em, pelo menos, cinco categorias:

(1) Propostas cujos gêneros/tipos textuais, embora façam parte do universo argumentativo, não estão orientadas para o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica do aluno. Se, por um lado, exploram aspectos que remetem à dimensão argumentativa tais como: recursos linguísticos típicos, elementos da estrutura particular do gênero, função primordial, por outro, a preocupação relevante é a de levar o aluno a apreender um modelo que o habilite a generalizá-lo para outras situações. A argumentação, nesse sentido, não parece ser tomada como foco principal de atenção. O que está em jogo é o gênero tomado como objeto de ensino. Sendo este pertencente ao universo argumentativo, seus elementos e forma de composição são, naturalmente, explorados. Fazem parte desta categoria as propostas indicadas pelas seguintes numerações: 1 e 3 (3º ano); 5 (4º ano); 9, 12, 14 e 16 (5º ano)

(2) As propostas inseridas aqui preservam quase todas as características apresentadas na categoria anterior. O que as diferenciam é que embora os gêneros/tipos textuais escolhidos como objeto de ensino não façam parte do universo argumentativo, eles são tomados como suportes para desenvolver um texto orientado para o discurso argumentativo. São elas: 2 e 4 (3º ano); 17 (5º ano)

(3) Proposta que não objetiva tratar a argumentação como objeto de estudo, mas inclui, no processo de exploração e execução do produto final, elementos que fazem parte do universo argumentativo. É o caso do projeto em equipe: Arte no rádio. Os alunos são levados a escrever um roteiro para um programa de rádio e no processo de execução, *slogan* e *jingle* aparecem como elementos a serem considerados. Proposta de número 10 (5º ano).

(4) Propostas cujos gêneros/tipos textuais embora se prestem, pela sua própria característica, para o desenvolvimento da capacidade reflexiva do aluno, são pouco exploradas nessa perspectiva. A ênfase, principalmente no ato da execução da produção escrita, recai sobre aspectos relativos às propriedades do texto e suas formas de composição, pouco promovendo a reflexão sobre a natureza discursiva do texto. Propostas de número: 6 e 8 (4º ano); 11 (5º ano)

(5) Propostas cujos gêneros/tipos textuais são diretamente orientados para o desenvolvimento da capacidade crítica reflexiva do aluno. Apresentam um maior equilíbrio no estudo e exploração das propriedades linguístico-textuais e discursivas. Propostas: 13, 15 e 18 (5º ano)

A categorização acima sugerida se constitui apenas numa tentativa de apreender a forma como a argumentação é abordada pela coleção. Sem a pretensão de tomá-la como algo rígido ou definitivo, ela funciona como recurso que permite observar, sob outro ângulo, o tratamento dado ao ensino da argumentação escrita.

Dentre as observações possíveis de serem extraídas, uma é que a coleção concentra a abordagem da argumentação se apoiando na categoria 1. Isto é, em todos os segmentos de ensino, diferentes gêneros pertencentes ao universo argumentativo são explorados com o objetivo de levar o aluno a primordialmente conhecer os elementos que os compõem. Examinemos, abaixo, como a coleção discrimina cada uma dessas propostas quanto ao tipo e ao gênero textual:

#### **Quadro 21 - Discriminação das propostas relativas à categoria 1**

| <b>Proposta/Ano</b> | <b>Tipo</b>                    | <b>Gênero</b>               |
|---------------------|--------------------------------|-----------------------------|
| 1 / 3º ano          | Persuasivo                     | Classificado                |
| 3 / 3º ano          | Argumentativo                  | Anúncio Publicitário        |
| 5 / 4º ano          | Não indica. Projeto em equipe  | Campanha (cartaz e folheto) |
| 9 / 5º ano          | Expositivo                     | Pesquisa de opinião         |
| 12 / 5º ano         | Não indica. Oficina de criação | Folheto de propaganda       |
| 14 / 5º ano         | Não indica. Oficina de criação | Folheto                     |
| 16 / 5º ano         | Não indica. Projeto em equipe  | Campanha (cartaz e folheto) |

Observando o quadro, se percebe que a coleção não oferece a indicação do tipo de texto para as propostas 5, 12, 14 e 16. Por outro lado, é possível, seja pela evidência do gênero escolhido como objeto de estudo ou pelo exame detidamente realizado em cada uma, incluí-las na relação de propostas que fazem parte do universo argumentativo. O mesmo raciocínio pode ser adotado para a proposta 9, ainda que a coleção a intitule de texto expositivo. O interesse em

expor tais informações se justifica porque elas reforçam alguns pontos já levantados. Primeiro, parece cada vez mais claro que o propósito primeiro da coleção é oferecer oportunidade ao aluno de manter contato com diferentes modelos de gêneros argumentativos. Nesse sentido, ela se adequa aos princípios apontados pelos PCN e aos critérios exigidos pelo PNLD, uma vez que pauta o ensino da produção de textos através da diversidade de gêneros que circulam nos contextos sociais. Se a diversidade, entretanto, pode ser reconhecida como algo positivo a ser explorado, por outro, o enfoque reincidente sobre os aspectos linguístico-textuais dados pela coleção empobrece o estudo. Segundo, os gêneros argumentativos escolhidos como objetos de exploração e o modo de abordá-los sugere um interesse em tomar como foco principal de atenção modelos prontos que se prestam mais para uma possível generalização em outros contextos do que para o desenvolvimento do pensamento crítico reflexivo. Esta capacidade, como vimos, só será incrementada no 5º ano.

Sob um outro ângulo de análise, se pode considerar quais, dentre as propostas apresentadas, são aquelas que efetivamente nomeia a coleção de texto argumentativo. Segue abaixo essa relação.

#### **Quadro 22 – Propostas efetivamente nomeadas pela coleção de texto argumentativo**

| <b>Proposta/Ano</b> | <b>Tipo</b>              | <b>Gênero</b>                 |
|---------------------|--------------------------|-------------------------------|
| 1 / 3º ano          | Persuasivo <sup>19</sup> | Classificado                  |
| 3 / 3º ano          | Argumentativo            | Anúncio Publicitário          |
| 6 / 4º ano          | Argumentativo            | e-mail de opinião para jornal |
| 8 / 4º ano          | Argumentativo            | Redação                       |
| 11 / 5º ano         | Argumentativo            | Resenha                       |
| 13 / 5º ano         | Argumentativo            | Carta de leitor               |
| 15 / 5º ano         | Argumentativo            | Editorial                     |
| 18 / 5º ano         | Argumentativo            | Manifesto                     |

<sup>19</sup> O texto persuasivo aparece nesse quadro porque a análise indicou que coleção não parece fazer distinção entre os termos persuasivo e argumentativo.

O quadro acima pode ser abordado de diferentes formas. Uma delas é levantando a seguinte indagação: o que é considerado, pela coleção, um texto argumentativo? Na lista acima estão incluídas propostas das categorias 1, 4 e 5. Devemos entender que são argumentativos somente os textos pelos quais houve a preocupação em oferecer uma indicação precisa do tipo textual? E o que dizer (ver quadro 21) da campanha, do folheto de propaganda e da pesquisa de opinião? Embora façam parte também da categoria 1 e sejam claramente participantes dos contextos de circulação social típicos do universo argumentativo, não há, por parte da coleção, a indicação expressa de que são textos argumentativos. Essa é uma dentre outras dificuldades encontradas para determinar o que está sendo considerado pela coleção como texto argumentativo.

Mantendo o olhar para o quadro, uma outra forma de abordar os textos denominados pela coleção de argumentativos é observando o contraste evidenciado no modo de tratar a argumentação. Enquanto o *classificado* e o *anúncio publicitário* são representantes de uma categoria (a de número 1) de propostas que não estão deliberadamente orientadas para o exercício e a construção de um raciocínio crítico autônomo, os demais gêneros (*e-mail de opinião*, *redação*, *resenha*, *carta de leitor*, *editorial e manifesto*) são representantes de categorias (4 e 5) de propostas que orientam o estudo da argumentação na perspectiva do desenvolvimento da capacidade crítica do aluno.

Partindo desse contraste observado, o que então está sendo entendido como argumentação? Uma hipótese razoável seria considerar que a coleção admite que essa forma de discurso pode, através dos diversos gêneros que circulam nesse contexto específico, ser ensinada de diferentes maneiras. Uma, através de propostas que não necessariamente precisem orientar o estudo para o exercício e a construção, pelo aluno, de um raciocínio crítico autônomo e outras efetivamente dirigidas a esse objetivo último. Se for essa a concepção de ensino da argumentação escrita, ela é perfeitamente aceitável, ainda que se distancie da perspectiva de argumentação assumida nesse trabalho. Ou seja, a que se compromete com o princípio de tratá-la como uma atividade crítica que promove o desenvolvimento do pensamento crítico. Nesse ponto se retoma a questão levantada no início dessa discussão. Por que não introduzir desde os anos iniciais da escolaridade atividade e propostas que promovam essa competência? Basear-se na ideia de que o aluno dessa faixa etária não seria capaz de operar com processos argumentativos de naturezas diversas é infundada. Priorizar o ensino e a exploração de modelos estáticos de gêneros

argumentativos não colabora de forma significativa para que a competência argumentativa escrita de um verdadeiro autor possa ser estabelecida.

Uma última questão que se deseja colocar em discussão é como e até que ponto as formulações de Bakhtin vêm sendo incorporadas pela coleção ao propor o ensino da argumentação escrita.

Bakhtin não é um teórico que se propõe a tratar especificamente a argumentação e/ou os processos de ensino-aprendizagem, muito menos, pelo livro didático. Como filósofo da linguagem seu interesse é compreender o exercício da linguagem humana. Para ele, a língua em funcionamento produz significados que circulam ideologicamente nas interações sociais que estabelecemos com o mundo. A argumentação, enquanto realização específica de modos de pensar e de se expressar se insere nesse campo. Portanto, adotar a perspectiva bakhtiniana para compreender como nós, humanos, usamos essa forma de discurso é algo não só cabível, como possível de ser teoricamente tratado. Do mesmo modo, é aceitável assumi-lo como referência para orientar didático e metodologicamente o ensino da língua no contexto escolar.

A coleção Pitangá busca construir as atividades e propostas destinadas ao ensino da argumentação escrita inspirada nos princípios sociais e discursivos apresentados por Bakhtin. Nem poderia ser diferente. Considerando que os PCN e o PNLD assumem tal opção teórica, as coleções didáticas brasileiras empreendem esforços para se adequar às orientações sugeridas por esses documentos. Dentre as indicações explícitas, por exemplo, nos PCN, sobre como desenvolver o ensino da produção e compreensão de textos orais e escritos, os gêneros (à luz da teoria bakhtiniana) ganham destaque nesse documento por serem considerados instrumentos que favorecem a articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares.

A coleção busca realizar esse processo. Ou seja, ela procura, através dos gêneros, transpor, para o ensino da produção escrita de textos argumentativos, os postulados defendidos por Bakhtin. Ao interpretar, porém, o modo de conceber a linguagem e os conceitos apresentados por esse teórico, ela permanece na superficialidade (das técnicas e na forma de composição dos gêneros) e não ajuda o aluno a, se apropriando do discurso alheio, construir seu próprio discurso. Isto é, o modo de propor e conduzir as atividades e propostas não se institui num movimento que ofereça ao aluno a oportunidade de executar uma ação de linguagem que se reverta numa autêntica produção de sentido. A concepção de linguagem adotada pela coleção ainda guarda traços de práticas de escrita que costuma tratar o texto como suporte para o desenvolvimento de

estratégias para o processamento escrito e não como um objeto interativo e dinâmico que se manifesta a partir de atividades dialógicas e de situações de uso concreto.

Por outro lado, incorporar e transpor para o ensino da produção escrita argumentativa os postulados defendidos por Bakhtin não é algo simples. Como vimos no capítulo que trata a trajetória do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, os movimentos de mudança de concepção de língua vêm acontecendo de forma lenta e gradual. É preciso, portanto, reconhecer que embora as propostas destinadas ao ensino da argumentação escrita promovidas pela coleção preservem características de uma tendência hoje superada, é possível admitir que nos encontramos ainda num processo de transição.

Finalmente, um último aspecto a ser comentado é o baixo investimento em propostas que propiciem ao aluno o exercício da reflexão e do pensamento crítico. Preocupada em atender as exigências definidas pelos PCN e pelo PNLD, a coleção parece interpretar as diretrizes e orientações dadas por esses documentos com base na ideia de que explorar o discurso argumentativo significa dirigir o ensino para formas composicionais e/ou técnicas de convencimento. Levar o aluno a conhecer como se constroi um discurso que busca convencer através dos gêneros (anúncio, classificado, editorial, campanha, folder etc) não é suficiente para desenvolver no aluno a competência para refletir e criticar sobre temas diversos. Definir as condições de produção de um texto (para que, para quem, como e em qual situação) é importante, mas mal conduzido, não se configura como elemento que alcance a dimensão e o potencial daquilo que a argumentação pode contribuir para o desenvolvimento da capacidade crítica reflexiva.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O propósito deste estudo foi realizar uma reflexão a respeito do tratamento dado aos textos argumentativos no livro didático de LDP, enquanto objetos de ensino. Dentre diferentes coleções examinadas, *Projeto Pitangua - Português* foi escolhida por apresentar um maior número de propostas de produção escrita cujos gêneros fazem parte do universo da argumentação e por ser uma obra editada no Guia (2010) de referência mais atual. Para desenvolver a pesquisa três perguntas foram elaboradas com o objetivo de orientar o estudo e ampliar a compreensão

sobre como se processa o ensino dessa forma de discurso num material didático que se mantém em destaque no dia-a-dia da sala de aula.

*Quais são, na coleção de LDP selecionada para o exame, os gêneros e as esferas de circulação priorizadas pelo autor ao propor o ensino da produção escrita argumentativa?*

De cunho mais quantitativo, os resultados decorrentes da análise realizada revelam que a coleção prioriza o gênero *folheto* e a esfera *publicitária* ao propor o ensino da produção escrita argumentativa. Considerando que nenhuma justificativa palpável é oferecida para justificar a predileção por esse gênero, a hipótese levantada é a de que esse suporte de texto permite, a crianças que se iniciam na escrita, a oportunidade de integrar no processo de elaboração elementos visualmente coloridos, lúdicos e provocativos. A preferência pela esfera publicitária acaba por ser decorrente da prioridade dada ao folheto como objeto de ensino, mas parece influenciada também pelo período identificado como a *virada pragmática*<sup>20</sup> ocorrida na década de 70, nos currículos escolares. Quanto ao quantitativo de propostas destinadas a cada ano de escolaridade, o 5º ano aparece com o número privilegiado (10) em relação aos dois anos anteriores (4 para cada período correspondente ao 3º e 4º anos). As razões que explicam essa diferença parecem, de acordo com a análise qualitativa, estar relacionadas à suposição de que operar com processos argumentativos de naturezas diversas exige da criança certas capacidades (sociais e cognitivas) que ela, no início da escolarização, não desenvolveu suficientemente. Tal crença é rebatida por estudos que demonstram que sob intervenções pedagógicas sistemáticas e bem organizadas o desempenho da criança é sensivelmente modificado.

Indo além dessas pontuais informações, a análise permitiu também confirmar a tendência já esperada de encontrar no LDP um baixo investimento em atividades e propostas que promovam o ensino da argumentação escrita. Tomando o segmento considerado, nessa coleção, de um total de 112 propostas escritas oferecidas, apenas 18 são destinadas à exploração de textos relacionados ao universo argumentativo. Isso porque foram incluídas no processo de análise

---

<sup>20</sup> *Virada pragmática* aqui, está sendo referida à mudança histórica ocorrida entre as tendências metodológicas quanto ao modo de tratar o ensino da produção textual. Se, antes, a prática pedagógica privilegiava elementos estruturais da língua, com o advento de diferentes correntes da pragmática, elementos da situação em que o texto é produzido, passaram também a ser levados em conta e são enfatizados.



propostas que apresentavam marcas que as identificavam como pertencentes ao universo argumentativo. Se selecionadas apenas aquelas pelas quais a coleção as nomeou efetivamente de texto argumentativo, esse número cairia para 8, como se pode ver no Quadro 22.

*A escolha dos gêneros e a forma de abordá-los contribuem para o desenvolvimento da competência da escrita argumentativa de seus aprendizes?*

Embora na análise quantitativa o estudo tenha revelado que 14 diferentes gêneros pertencentes ao universo argumentativo foram tomados como objeto de estudo, não se pode afirmar que todos, sem exceção, tenham sido escolhidos pela coleção com o objetivo deliberado de explorar e desenvolver a competência escrita argumentativa.

Essa percepção fica evidente ao se deparar com as diferentes maneiras pelas quais essa forma de discurso é abordada ao serem encaminhadas as propostas escritas. Ainda que o efeito dessa análise tenha resultado numa forma de contemplar tais propostas a partir de cinco diferentes categorias, elas podem, tomando a perspectiva de argumentação assumida nesse trabalho, ser reagrupadas e sintetizadas em três:

(1) Propostas cujos gêneros, fazendo parte ou não do universo argumentativo, não estão orientados para o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica do aluno. Caracterizam-se pelo olhar voltado para a exploração de aspectos relacionados à dimensão argumentativa, em particular, a estrutura e a forma composicional do gênero. Aspectos discursivos do fenômeno argumentativo são, nesse caso, negligenciados.

(2) Propostas cujos gêneros, embora dotados de características que favorecem a exploração e o desenvolvimento da capacidade crítica do aluno, permanecem com a ênfase voltada para o exercício da extração das propriedades linguístico-textuais do gênero tomado como modelo a ser reproduzido na proposta de produção escrita.

(3) Propostas cujos gêneros são diretamente orientados para o desenvolvimento da capacidade crítica reflexiva do aluno. Apresentam um maior equilíbrio no estudo e exploração das propriedades textuais e discursivas.

Essa forma de abordar os gêneros argumentativos abre espaço para a formulação das seguintes proposições:

Primeiro, o mecanismo adotado pela coleção para determinar quais aspectos da argumentação serão explorados na produção escrita parece depender da escolha do gênero a ser tomado como objeto de estudo. Se comparados os objetos representativos das categorias 1 e 3, por exemplo, essa suposição ganha corpo. Em contraste com os gêneros (carta de leitor, editorial e manifesto) pertencentes à categoria 3, estão inseridos na categoria 1 os gêneros (classificado, anúncio publicitário etc) que, aparentemente, parecem ser dotados de características que não favorecem a exploração e o desenvolvimento da capacidade crítica reflexiva. Por outro lado, mesmo que fosse esse o critério adotado pela coleção para abordar os textos argumentativos, caberia o questionamento sobre as razões pelas quais os gêneros da categoria 1, ainda que menos favorecidos, seja por sua natureza ou característica, não poderiam ser explorados de um modo que a capacidade crítica e reflexiva do aluno pudesse ser contemplada. Dependendo do modo como é construída a proposta e o modo de abordar o objeto, qualquer gênero pode ser estudado com a orientação também dirigida para o desenvolvimento dessa capacidade.

Esse comentário nos conduz à segunda proposição formulada. O que dizer, não sobre a escolha dos objetos a serem explorados, mas sobre as formas de abordá-los? Elas contribuem para o desenvolvimento da escrita argumentativa de seus aprendizes? Ainda que o desenvolvimento dessa competência estivesse sendo compreendido sob uma perspectiva igual à assumida nesse trabalho, a forma encontrada pela coleção de abordar os objetos escolhidos não parece satisfatória. A falta de equilíbrio no processo de exploração dos aspectos discursivos e linguístico-textuais é a lacuna mais evidente. Mais produtivo do que treinar a habilidade de redigir, por exemplo, uma resenha conhecendo os elementos e os passos que a compõe, é levar o aluno a compreender como esse gênero funciona em nossa sociedade, quais os valores que ele carrega em sua materialidade discursiva, quais as implicações que todo um dado contexto sócio-histórico lhe confere. Explorar um gênero e todas as suas possibilidades de investigação apenas por meio de exercícios de leitura, extração de informações contidas num modelo e uma produção textual não parece ser o meio ideal para se promover a autonomia crítica dos aprendizes. Contribuir, enfim, para a aquisição da competência escrita, seja ela argumentativa ou não, prevê, antes de tudo, o acolhimento a uma concepção de língua e linguagem baseada em princípios enunciativos. Sob a

perspectiva de Bakhtin, isso significa tratar a linguagem como processo de interação entre vozes que dialogam, polemizam, discutem e desafiam. Significa, enfim, tratar a linguagem como um espaço de construção do conhecimento.

*Qual a concepção de argumentação revelada nas propostas de produção de textos sugeridas?*

Apreender a concepção de argumentação revelada nas propostas de produção de textos sugeridos pela coleção demandou uma atenção apurada. A dificuldade em capturar esse dado é, em certa medida, compreensível se considerarmos que, no contexto contemporâneo, não há, no momento, uma teoria de argumentação consistentemente construída com o propósito de atender as necessidades exigidas pelo modelo de escola que temos hoje. O método comumente adotado para o ensino da escrita argumentativa permanece ancorado no modelo aristotélico.

De todo modo, dentre as perspectivas teóricas apresentadas no capítulo que trata as diferentes concepções de argumentação, foi possível estabelecer laços de aproximação com duas delas.

Se, de um lado, a ênfase reincidente nos aspectos relativos à estrutura do texto e a sequência prototípica constituída pela passagem: ponto de vista → justificativa → conclusão presente nas propostas dirigidas ao 5º ano criam elos de identificação com a proposta de Toulmin, por outro, a realçada importância dada às técnicas argumentativas, em especial, as estratégias linguísticas, revela uma estreita relação de aproximação com a proposta de Perelman e. Olbrechts-Tyteca. O destaque dado pela coleção a esses aspectos só fortalece a ideia de que a concepção de argumentação assumida está ancorada numa perspectiva de língua e linguagem que negligencia os processos discursivos e sociais que se estabelecem entre os indivíduos.

Para dar um acabamento a esse estudo é importante reafirmar dois pontos. Primeiro, o esforço empreendido para a elaboração desse trabalho não teve como propósito e/ou pretensão oferecer soluções ou alternativas que viabilizassem a construção de propostas relevantes e efetivas para o ensino da produção da escrita argumentativa no LDP. Isso, por outro lado, não invalida a possibilidade de tomar a leitura crítica aqui realizada como referência para estudos que se dediquem a esse intento.

Segundo, todas as reflexões geradas a partir desse trabalho não devem ser entendidas como afirmações únicas, absolutas e definitivas. Os questionamentos levantados podem ser

revertidos em outras formas de significar o fenômeno aqui abordado. Afinal, se compartilhamos da ideia de que “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (Bakhtin, 2003, p. 272), o discurso aqui produzido não se institui como um ato finalizado. Ele apenas “passa a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva” (Bakhtin, 2003, p. 275).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, Jean-Michel. *Une approche textuelle de l'argumentation: 'schema', sequence et phrase périodique*. In: L'Argumentation aujourd'hui: positions théoriques em confrontotion. Paris: Press Sorbonne Nouvelle, 2004.

AKIGUET, Sylvie; PIOLAT, Annie. Insertion of connectives by 9 to 11 year old children in a argumentative text. *Argumentation*. v. 10, p. 253-270, 1996.

ARISTÓTELES. *Retórica*. Tradução de Manuel Alexandre Júnior. Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 1998.

ALMEIDA, Eliana Gomes da Silva. *A escrita argumentativa: avaliação de um programa de ensino com alunos das 2ª e 4ª séries*. Recife: UFPE, 2003. Dissertação de Mestrado.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. Mikhail. *Marxismo e Filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997.

BANKS-LEITE, Luci. *Aspectos Argumentativos e Polifônicos da Linguagem da Criança em Idade Pré-Escolar*. Campinas. IEL, 1996. Tese de Doutorado.

\_\_\_\_\_. O discurso argumentativo em aula de História: topoi, estereótipos e construção de conhecimento. *Pró-Posições: Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação*. Campinas. v. 18, n. 3 (54), set/dez, 2007.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. *Trabalhando com os gêneros do discurso: uma perspectiva enunciativa para o ensino de Língua Portuguesa*. São Paulo: PUC, 2001. Tese de Doutorado

BARTHES, Roland. A retórica antiga. In: COHEN, Jean et al. *Pesquisas de Retórica*. Petrópolis: Vozes, 1975.

\_\_\_\_\_. *Pesquisas de Retórica*. Petrópolis: Vozes, 1975.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ROJO, Roxane. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth. (Orgs.). *Livros Didáticos de Língua Portuguesa: letramento, inclusão e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

BERNARDI, Bianca de; ANTOLINI, Emanuela. Structural differences in the production of written arguments. *Argumentation*, v. 10, p. 175-196, 1996.

BILLIG, Michael. *Arguing and thinking: a rhetorical approach to socil psychology*. [S.l.]: Cambridge University Press, 1987.

\_\_\_\_\_, Michael, et al. *Ideological Dilemmas: a social psychology of every thinking*. London: Sage Publications, 1989.

BONINI, Adair. Metodologias do Ensino de Produção Textual: a perspectiva da enunciação e o papel da psicolingüística. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 20, n. 1, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Guia do Livro Didático 2007: Língua Portuguesa: série/anos iniciais do ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: 1ª a 4ª Séries: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Guia do Livro Didático 2004: PNLD 2004. Língua Portuguesa: 1ª a 4ª séries*. Brasília: MEC/SEF, 2003.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Guia do Livro Didático 2008: PNLD 2008. Língua Portuguesa: 5ª a 8ª séries*. Brasília: MEC/SEF, 2007.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Guia de Livros Didáticos: PNLD 2010: Letramento e Alfabetização / Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Em terra de surdos-mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002. p. 117-131.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueredo. *O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007. Tese de Doutorado.

CARPANEDA, Isabella Pessoa de Melo; BRAGANÇA, Angiolina Damanico. *Porta Aberta: Língua Portuguesa para alunos de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental*. São Paulo: FTD, 2005. 4 v.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. *Bem te li: Língua Portuguesa para alunos de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental*. 2. ed. São Paulo: FTD, 2005. 4 v.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: Linguagens para alunos de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental*. 4. reimp. São Paulo: Atual, 2005. 4 v.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. *Português: Linguagens para alunos do 1º ao 5º ano*. 2. ed. reform. São Paulo: Atual, 2008. 5 v.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, set/dez, 2004.

\_\_\_\_\_. *Les manuels scolaires: histoire et actualité*. Paris: Hachette Éducation, 1992.

CLARE, Nícia de Andrade Verdini. 50 anos de ensino de Língua Portuguesa (1950-2000). In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOSOFIA, 6, 2002. *Anais...* Disponível em: <http://www.filologia.org.br/vicnf/anais/cadernos06-05.html> >.

COLE, Michael, et al. (Orgs.). *Liev Semiónovitch Vygotsky. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

COLINVAUX, Dominique. Aprendizagem e construção/constituição de conhecimento: reflexões teórico-metodológicas. *Pró-Posições: Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação*. Campinas, v. 18, n. 3 (54), set/dez, 2007.

DECLERC, Gilles. *Une approche cognitive de l'argumentation*. In: *L'Argumentation aujourd'hui: positions théoriques em confrontotio*n. Paris: Press Sorbonne Nouvelle, 2004.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard, et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

DOURY, Marianne; MOIRAND, Sophie. *L'Argumentation aujourd'hui: positions théoriques em confrontotio*n. Press Sorbonne Nouvelle, 2004.

DUCROT, Oswald. *Argumentation rhétorique et argumentation linguistique*. In: *L'Argumentation aujourd'hui: positions théoriques em confrontotio*n. Paris: Press Sorbonne Nouvelle, 2004.

\_\_\_\_\_. *O Dizer e o Dito*. Campinas: Pontes, 1987

FEILKE, Helmuth. From syntactical to textual strategies of argumentation. Syntactical development in written argumentative texts by students aged 10 to 22. *Argumentation*, 10, 1996. p. 197-212.

FRANCHI, Carlos. *Criatividade e gramática*. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada 9*. Campinas: Mercado de Letras, 1987

FRANCHI, Eglê Pontes. *E as crianças eram difíceis...(a redação na escola)*. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

FREITAG, Bárbara, et al. *O estado da arte do livro didático no Brasil*. Brasília: INPEP, 1987.

\_\_\_\_\_, Bárbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderley Ferreira da. *O livro didático em questão*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GERALDI, João Wanderley. (Org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

GOLDER, Caroline. Production of elaborated argumentative discourse: The role of cooperativeness. *European Journal of Psychology of Education*, 7, p. 51-59, 1992.

\_\_\_\_\_, Caroline; COIRIER, Pierre. Argumentative Text Writing: Developmental Trends. *Discourse Processes*. France. 18, p. 187-210, 1994.

GOULART, Cecília. Enunciar é argumentar: analisando um episódio de uma aula de História com base em Bakhtin. In: *Dossiê Linguagem e construção de conhecimento: a argumentação em sala de aula. Pró-Posições: Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação*. Campinas, v. 18, n. 3 (54), set/dez, 2007.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. *Os caminhos da Língua Portuguesa para alunos da 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental*. 3. ed. rev. e atual. São Paulo: Atual, 2006. p. 187-210.

GRIZE, Jean-Blaise. *Le point de vue de la logique naturelle: démonstrer, prouver, argumenter*. In: L'Argumentation aujourd'hui: positions théoriques em confrontotion. Paris: Press Sorbonne Nouvelle, 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Novas Perspectivas*. Brasília, 2001.

KATO, Mary Aizawa. *No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolingüística*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1987.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1984.

LEITÃO, S. The potential of argument in knowledge building. *Human Development*, n. 43, 2000a. p. 332-360.

\_\_\_\_\_. O manejo de contra-argumentos na escrita argumentativa infantil. *Temas em Psicologia*. Ribeirão Preto, SP, v. 8, n. 1, p. 79-92, 2000b.

\_\_\_\_\_. Processos de construção do conhecimento: a argumentação em foco. *Pró-Posições: Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação*. Campinas, v. 18, n. 3 (54), set/dez, 2007.

\_\_\_\_\_. Aquisição da escrita argumentativa: um estudo sobre a organização de conteúdos na produção textual. In: SPINILLO, Alina G.; CARVALHO, Glória; AVELAR, Telma (Org.). *Aquisição da Linguagem: teoria e pesquisa*. Recife: Ed. da UFPE, 2002. p. 101-132.

\_\_\_\_\_. Argumentação como processo de construção do conhecimento. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DA LINGUAGEM, 2, 2003, Campinas. *Anais...*Campinas: Graf, 2003.

\_\_\_\_\_; ALMEIDA, Eliana Gomes da Silva. A produção de contra-argumentos na escrita infantil. *Psicologia: reflexão e crítica*. v. 13, n. 3, p. 351-361, 2000.

\_\_\_\_\_; BANKS-LEITE, Luci. Argumentação na linguagem infantil: algumas abordagens. In: DEL RÉ, Alessandra. (Org.). *Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística*. São Paulo: Contexto, 2006.

LEITE, Lígia Chiappini de Moraes. Gramática e Literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002. p. 22-24.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. Bezerra. *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucena, 2002.

\_\_\_\_\_; CAVALCANTE, Marianne. Atividades de escrita em livros didáticos de Língua Portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In: VAL, M. G. Costa; MARCUSCHI, B.(Orgs.). *Livro didático de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, 2005.

MARTOS, Cloder Rivas; AGUIAR, Joana D'Arque Gonçalves de. *Viver e aprender Português para alunos de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental*. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2002. 4 v.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1994.



MAURO, Maria Adélia Ferreira. *Argumentação e Discurso*. In: Lineide do Lago Salvador Mosca (Org.). *Retóricas de ontem e de hoje*. São Paulo: Humanitas, 1999.

MODERNA, Editora. *Projeto Pitangüá: Português*. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna; editora responsável Tereza Rangel Arruda Campos. Obra em 4 v. para alunos de 1ª a 4ª série. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2005.

MODERNA, Editora. *Projeto Pitangüá: Português*. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna; editora responsável Áurea Regina Kanashiro. Obra em 5 v. para alunos do 1º ao 5º ano. 1ª ed. impressão revista. São Paulo: Moderna, 2005 (2008).

MOSCA, Lineide do Lago Salvador. Velhas e Novas Retóricas: convergências e desdobramentos. In: MOSCA, Lineide do Lago Salvador (Org.). *Retóricas de ontem e de hoje*. São Paulo: Humanitas, 1999.

OSAKABE, H. Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita. In: ZILBERMAN, R. (Org.) *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

PADILHA, Simone de Jesus. *Os gêneros poéticos em livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental: uma abordagem enunciativo-discursiva*. São Paulo: PUC, 2005. Tese de Doutorado.

PÉCORA, Alcir. *Problemas de Redação*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PEDROSA, Maria Cristina Necho Salta. *As atividades de produção textual escrita em livros didáticos de Português: caminhos e descaminhos na formação de produtores de texto*. São Paulo: PUC, 2006. Dissertação de Mestrado.

PERELMAN, Chain; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado de argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PINHEIRO, Regina. *Consciência da estrutura textual e produção de texto argumentativo*. Recife: UFPE, 2000. Dissertação de Mestrado.

PLANTIN, Christian. *Situation des etudes d'argumentation: de délégitimations en reinventions*. In: L'Argumentation aujourd'hui: positions théoriques em confrontation. Paris: Press Sorbonne Nouvelle, 2004.

PRO-POSIÇÕES: REVISTA QUADRIMESTRAL DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO. Campinas: UNICAMP. v. 01, n.1 (1) março, 1990.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. *O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de português e literatura (1838-1971)*. Campinas: IEL/UNICAMP, 2000. Tese de Doutorado.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. *O Livro Didático de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental: Produção, Perfil e Circulação*. Campinas: IEL/Unicamp, 2007 (Relatório de pesquisa).

\_\_\_\_\_; CORDEIRO, Gláís Sales. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, Bernard, et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

ROUSSEY, Jean-Yves; GOMBERT, Anne. Improving argumentative writing skills: effect of two types of aids. *Argumentation*, v. 10, p. 283-300, 1996.

SANTOS, Clara Maria M. Inferências na argumentação e na construção de conhecimento: explorando situações escolares. *Pró-Posições: Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação*. Campinas, v. 18, n. 3 (54), set/dez, 2007.

SANTOS, Selma Leitão. A construção de argumentos no cotidiano. In: BOMPASTOR, M.G.; SPINILLO, A. G. (Orgs.). *Tópicos em Psicologia Cognitiva*. Recife: Ed. da UFPE, 1996a.

\_\_\_\_\_, Selma Leitão. Perspectivas no estudo da argumentação quotidiana. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 12, p. 11-21, 1996b.

SCINTO, Leonard F. M. *Written language and psychological development*. Orlando: Academic Press, 1986.

SCRIBNER, Sylvia; COLE, Michael. *The psychology of literacy*. Massachusetts: Harvard University Press, 1981.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 11. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Ed. da UNICAMP, 2003.

SOARES, Magda. *Português: uma proposta para o letramento para alunos de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental*. São Paulo: Moderna, 1999. 4 v.

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

TOULMIN, Stephen Edelston. *Os usos do argumento*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

UNICAMP. *O que sabemos sobre o livro didático?* Catálogo analítico. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1989.

VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth (Orgs.). *Livros Didáticos de Língua Portuguesa: letramento, inclusão e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

VAN EEMEREN, Frans H. (Ed.). *Crucial concepts in argumentation theory*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2001.

\_\_\_\_\_. et al. *Fundamentals of argumentation theory: a handbook of historical backgrounds and contemporary developments*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

\_\_\_\_\_. GROOTENDORST, Rob; KRUIGER Jark. *Handbook of Argumentation Theory*. Holland: Foris, 1987.

\_\_\_\_\_; HOUTLOSSER, Peter. Une vue synoptique de l'approche pragma-dialectique. In: DOURY, Marianne; MOIRAND, Sophie. *L'Argumentation aujourd'hui: positions théoriques en confrontation*. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle, 2004.

VASCONCELOS, S. B de A. *Produção de monólogos escritos: o desenvolvimento de habilidades argumentativas*. Recife: UFPE, 1998. Dissertação de Mestrado.

VIGNAUX, Georges. *Une approche cognitive de l'argumentation*. In: L'Argumentation aujourd'hui: positions théoriques em confrontotio. Paris: Press Sorbonne Nouvelle, 2004.

VYGOTSKY, Liev Semiónovitch. *Pensamento e Linguagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ABAURRE, Maria Bernadete Marques, MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade; FIAD, Raquel Salek (orgs.). *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Mercado das Letras, 1997.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. (Orgs.). *Estilo e Gênero na Aquisição da Escrita*. Campinas: Komedi, 2003. (Coleção ALLE).

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, Roxane. (Org.). *A Prática de Linguagem em Sala de Aula*. Praticando os PCNs. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado das Letras, 2000.

BAZERMAN, Charles. Gêneros textuais, tipificação e interação. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss. (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. Gênero, agência escrita. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss. (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. Escrita, Gênero e Interação Social. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss. (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2007.

BENVENISTE, Émile. Natureza do signo lingüístico. In: o autor. *Problemas de Lingüística Geral*. São Paulo: Ed. Nacional/EDUSP, 1976.

BERNARDO, Gustavo. *Educação pelo argumento*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2007.

BRASIL. *Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado: parâmetros em ação*. primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental (1ª a 4ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRONCKART, Jean Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. SP: PUC, 1999.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

COLEÇÃO Grandes Educadores: Lev Vygotsky. Direção de Marta Kohl de Oliveira. São Paulo: Atta Mídia e Educação, [199-]. 1 fita de vídeo.

CORREA, Jane; LEITÃO, Selma; SPINILLO, Alina. *Desenvolvimento da linguagem: escrita e textualidade*. Rio de Janeiro: Nau, 2001.

CORREIA, Mônica (Org.). *Psicologia e escola: uma parceria necessária*. Campinas: Alínea, 2004.

DE PIETRI, Émerson. *Práticas de leitura e elementos para a atuação docente*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DUCROT, Oswald. *Les mots du discours*. Paris: Minuit, 1980.

FIDALGO, Sueli Salles; LIBERALI, Fernanda Coelho (Orgs.). *Ação Cidadã: Por Uma Formação Crítico-Inclusiva*. Taboão da Serra: UNIER, 2006.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. *Vygotsky & Bakhtin*. Psicologia e Educação: um intertexto. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

FUCHS, Catherine. As problemáticas enunciativas: esboço de uma apresentação histórica e crítica. *Alfa*. São Paulo. 29, p. 111-129, 1985.

GARCIA-DEBANC, Claudine, et al. Argumentation et langue. *Pratiques Revue Trimestrielle*. n. 84, Décembre, 1994.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Caderno Cedes*. Ano. 20, n. 50, abr. 2000.

LANE, Silvia Tatiana Maurer; CODO, Wanderley (Orgs.). *Psicologia Social: o homem em movimento*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

LEAL, Telma Ferraz. *Produção de textos na escola: a argumentação em textos escritos por crianças*. Recife: UFPE, 2004. Tese de Doutorado.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia (Org.). *Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos*. Taubaté: Cabral, 2002.

MALDIDIER, Denise. *A inquietação do discurso: (re)ler Michel Pêcheux hoje*. Campinas: Pontes, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Gêneros Textuais: Configuração, Dinamicidade e Circulação. In: KARWOSKY, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória: Kaygangue, 2005.

MARKOVÁ, Ivana. *Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente*. Petrópolis: Vozes, 2006.

MEURER, José Luiz; BONINI, Adair MOTTA-ROTH, Désirée. (Orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

MORATO, Edwiges Maria. *Linguagem e Cognição*: as reflexões de L.S. Vygotsky sobre a ação reguladora da linguagem. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (Orgs.) *Introdução à lingüística*: domínios e fronteiras. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004. v. 1-2.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *A linguagem e seu funcionamento*: as formas do discurso. 2. ed. rev. e aum. Campinas: Pontes, 1987.

\_\_\_\_\_. *Análise de discurso*: princípios e procedimentos. 5. ed. Campinas: Pontes, 2003.

PALANGANA, Isilda Campaner. *Desenvolvimento & Aprendizagem em Piaget e Vygotsky*. São Paulo: Plexus, 1994.

PÊCHEUX, Michel. Sobre a (des)construção das teorias lingüísticas. *Revista Línguas e Instrumentos Lingüísticos*. Pontes, n. 32. jul/dez, 1998.

PINO, Angel. A Psicologia Concreta de Vigotski: implicações para a educação. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (Org.). *Psicologia & Educação*: revendo contribuições. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2002.

\_\_\_\_\_. O Social e o Cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedad: Revista Quadrimestral de Ciência da Educação*. Campinas, n. 71, 2000.

POMPÍLIO, Berenice Wanderley, et al. Os PCNs: uma experiência de formação de professores do Ensino Fundamental. In: ROJO, Roxane. (Org.). *A Prática de Linguagem em Sala de Aula*. Praticando os PCNs. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado das Letras, 2000.

ROJO, Roxane. (Org.). *Alfabetização e letramento*: perspectivas lingüísticas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. (Org.). *A Prática de Linguagem em Sala de Aula*: praticando os PCNs. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado das Letras, 2000.

SAUTCHUK, Inez. *A produção dialógica do texto escrito*: um diálogo entre escritor e leitor interno. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: o \_\_\_\_\_, et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SOARES, Ricardo Pereira. Lei do Direito Autoral e a concorrência entre as Editoras. In: SOARES, Ricardo Pereira. *Compras governamentais para o Programa Nacional do Livro Didático*: uma discussão sobre a eficiência do Governo. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA, 2007.

VYGOTSKY, Liev Semiónovitch. *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

\_\_\_\_\_; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988.

\_\_\_\_\_. Liev Semiónovitch. Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade: Revista Quadrimestral de Ciência da Educação*. Campinas, n.71, 2000.

# **Anexos**

**3º ano**





## 1ª Proposta

### TEXTO PERSUASIVO

Classificados

### Leitura

#### 1 Leia estes anúncios.

Os números de telefone dos anúncios são fictícios.

Embora estes textos apresentem sobretudo informações — e poderiam, por isso, ser considerados expositivos —, sua intenção é sempre conquistar o leitor e conseguir convencê-lo a comprar um produto ou serviço, ajudar a encontrar algo que se perdeu, etc. Em suma, a intenção final dos anúncios é persuadir o leitor (a comprar, vender, etc.). Por isso aqui são considerados persuasivos. Vale observar que alguns deles apresentam mais elementos de persuasão explícitos: adjetivos, uso do imperativo ("não perca essa oportunidade", por exemplo), etc.; assim, uns podem ser mais convincentes que outros. Mas eles se equivalem na intenção.

## DIVERSOS

### APROVEITE!

Celular nokia, ótimo estado Videokê novíssimo, c/cartucho./Videocassete seminovo Tr. F: 1122-3344 João ou Carlos.

**AR-CONDICIONADO VENDE-SE** Novo, Brastemp 7500 PTU, frio, cor branco, Tr. F: 1122-3344

**ARCO-ÍRIS DECORAÇÃO DE FESTA INFANTIL** Vários temas infantis p/ a decoração de sua festa. Faça-nos uma visita. Orçamento sem compromisso. Tr. F: 1122-3344 Tratar com Tatiana.

**ARTE VASOS** Comprar na fábrica é mais barato. Fabricamos em cimento: vasos, jardineiras, colunas, floreiras, bancos, jogos de mesas, fontes, chafaris, estátuas, barri-gudinhos, venda atacado e varejo. Tratar com Maurício no telefone: 1122-3344

**AÇÕES DE CLUBES** Vendas: Meridional remido, comple-

to. Compra-se Ipanema remido, Luso-Brasileira remido. Tr. F: 1122-3344

**BRINQUEDOS ALUGAMOS** Infantis, tobogã, pisc. de bolinha, castelo, touro inflável, cama elástica. Tr. F: 1122-3344 Falar com Maria ou Fernando

**CLORO P/ PISCINA** O Melhor preço da cidade. Balde 10 kg, granulado R\$ 75,00, grátis 1 clarificante. Disk entregas. F: 1122-3344 Tratar com Elaine

**COZINHAS, BANHEIROS E ARMÁRIOS** Melhor preço e qualidade, Marcenaria JC Artes. Tratar com Veridiana F: 1122-3344

**CRÉDITO PESSOAL** Está precisando de dinheiro e tem carro/ moto/ caminhão/ ônibus/ carreta quitado em seu nome? Faça um refinanciamento. Você levanta o dinheiro em cima do próprio veículo! OMNI Financeira. Tr. F: 1122-3344

**FÊNIX LOCADORA DE CDS E DVDS** Hoje DVD R\$ 2,50 - Aberta das 12h00 às 20h00 Tr. F: 1122-3344

**FIQUE SÓCIO DA AABB** Por apenas R\$ 35,00 mensais/ família Tr. F: 1122-3344

**GERADOR DE ENERGIA** Marca Toyama, TC220, gas., R\$ 800,00, facilito pagamento. Tr. F: 1122-3344

**GINÁSIO E MINICAMPO - ALUGUEL** Tr. F: 1122-3344

**JOGO DE SOFÁ VENDENDO** 3 peças, detalhe em mogno R\$ 300,00 2 sofás c/ 2 lugares R\$ 100,00 (cada), rack em mogno R\$ 80,00, máquina fotográfica R\$ 100,00, bo-te inflável usado R\$ 120,00 Tr. F: 1122-3344

**MESAS DE BILHAR E PE-BOLIM VENDE-SE** P/ residências, ver Av. Tancredo Neves, 2004 Tr. F: 1122-3344

**OVOS DE PÁSCOA** Caseiros, caixinhas de bombons, ovos e corações trufados. Requite Cestas. Tratar no telefone: 1122-3344

**PAPS POÇOS ARTESIANOS** Recuperadora de bombas submersas e perfuração de poços. Tr. F: 1122-3344

**SALÃO DE FESTAS - ALUGO** 450/200 Pessoas Tr. F: 1122-3344

**SAX-SOPRANO VENDE-SE** Weril Master, dourado, ótimo estado. Sax Tenor Spectra, dourado, ótimo estado (quase zero) Tr. F: 1122-3344 Falar com Aguinaldo.

**TINTAS VAREJÃO DAS TINTAS** Pinte c/ a gente e fique contente. Confira os nossos preços. Cobrimos qualquer orçamento. Av. Brasil, 55 Tr. F: 1122-3344

**TINTAS** Belon Tintas. Massa Corrida R\$ 19,00, grafiato R\$ 59,00, saldo Real Latex GL R\$ 20,00, saldo Wandamur GL R\$ 20,00 Tr. F: 1122-3344

**VIDENTE DO AMOR** Trago seu amor de volta em 24 horas, gamado e amarrado a seus pés. Faço o que os outros só prometem. [www.videntedoamor.kit.net](http://www.videntedoamor.kit.net) Tr. F: 1122-3344

*O Imparcial, Presidente Prudente, 8 abr. 2004. (Texto adaptado).*

## Vamos explorar o texto



**2** Com que objetivo foram criados os classificados que você leu?

- Contar uma história.
- Anunciar alguma coisa. ✗
- Convidar para uma festa.

**Anúncios** são textos escritos para divulgar a compra, a venda ou a troca de um produto ou serviço, para informar algo e pedir ajuda às pessoas.

Pequenos anúncios são chamados de **classificados**.



**3** Qual destes objetivos não é possível encontrar nos anúncios lidos?

- Vender um objeto.
- Oferecer um emprego. ✗
- Oferecer um serviço.

**4** Transcreva no caderno a alternativa com a informação que está presente em todos os anúncios.

- O preço.
- O local.
- O número de telefone para contato. ✗





## 5 Que outras informações acompanham os anúncios lidos?

Observar com os alunos a variedade de informações que os anúncios apresentam.

O texto do classificado deve ser curto, mas deve conter informações que são indispensáveis: O significado da palavra *indispensável* está nas atividades referentes ao texto *O quarto que virou circo*.

- **O que se pretende fazer:** vender, trocar ou comprar algo?  
Contratar alguém? Encontrar um objeto perdido?
- **Os meios para entrar em contato:** endereço, telefone, etc.

Outras informações dependem do que o responsável pelo anúncio quer que os leitores saibam.

## 6 Escreva no caderno o que seria importante informar em um anúncio, se quiséssemos:

Não é necessário informar o indispensável, como o que se pretende fazer ou os meios de contato.

Como é a mochila, quando e onde foi perdida.

Encontrar uma mochila.

Trocar um livro.

O título do livro e o objeto pelo qual queremos trocá-lo.

De que tipo e de que tamanho (aro) ela é, qual o preço, eventualmente qual o estado de conservação.

Vender uma bicicleta.

Professor: comentar a diferença entre um texto com apenas o indispensável (vendo bicicleta, tratar pelo telefone X), outro com informações importantes (vendo bicicleta aro 22. R\$ 80,00. Tratar pelo telefone X) e outro com informações supérfluas (vendo, por necessidade de dinheiro — estou querendo comprar um videogame — uma bicicleta verde com listas vermelhas e um freio que às vezes dá problema). Pode ser muito importante dizer o estado da bicicleta, mas em um classificado o texto tem de ser econômico; um simples “em bom estado” bastaria.

## Hora de escrever

## 7 Escreva um classificado para vender, comprar, trocar ou encontrar o que se vê nas imagens.

- Um colega da classe irá ler seus classificados.
- Lembre-se de que o espaço ocupado pelo classificado é pequeno. Portanto, utilize poucas palavras ao redigir o seu anúncio.



## Apresentação e avaliação

- Leia seus classificados para um colega.
- Ele entendeu o que os classificados pretendem anunciar?
- Há informações suficientes para que os interessados entrem em contato?
- Com base na avaliação de seu colega, faça nos seus textos as alterações que julgar necessárias.
- Afixe seus anúncios no mural da classe.

Sugerimos criar na classe um mural de classificados. Pedir aos alunos que afixem os anúncios em uma cartolina, que deve ser colocada em um local visível da classe. Escolher um responsável para afixar os anúncios, estabelecendo um prazo para que eles fiquem expostos. Passado o prazo, o responsável devolve o anúncio para seu autor, liberando espaço para novos anúncios.

# PROJETO EM EQUIPE



## Vamos usar o cesto de lixo?

Quando chega a época das chuvas e com ela as enchentes, é muito comum ouvir pessoas culpando as chuvas pelos problemas que ocorrem. A verdade é que os grandes culpados pelas enchentes somos nós mesmos. Um dos sérios problemas que causam as enchentes é o lixo jogado nas ruas. O que fazer para resolver esse problema?

### O que fazer

Um cartaz para conscientizar os colegas da escola a jogar o lixo no cesto de lixo.

Explicar aos alunos que, a partir do momento em que cada um de nós se conscientiza da importância de jogar o lixo na lixeira, fica mais fácil passar esse exemplo às outras pessoas (da família, da rua, do bairro).



### Como fazer

Organizar a classe em equipes.

#### 1. Esclarecer a relação entre lixo e enchente

- Divididos em equipes, discutam sobre como o lixo jogado fora do recipiente apropriado colabora para provocar as enchentes. ①
- Uma pessoa da equipe, escolhida pelos colegas, anota em uma folha de papel os problemas levantados pela equipe.

① Caso os alunos tenham dificuldades, transformar este item em atividade oral, com toda a classe discutindo a questão. Sugestões: jogar lixo na rua (o lixo acaba entupindo a entrada de algum bueiro), jogar lixo em córregos ou rios (com a chuva eles transbordam e o lixo acaba inundando as ruas e impedindo o escoamento da água).

#### 2. Elaborar o cartaz

- A equipe escolhe como irá demonstrar no cartaz a relação entre lixo e enchente. Pode fazer uma ilustração, pode criar uma história em quadrinhos.
- A equipe deve também escrever uma frase que chame a atenção para o problema.
- Decidido o que irá entrar no cartaz, a equipe faz um rascunho do que planejou.

Lembrar os alunos de que, se as pessoas não entendem o problema, não podem ser conscientizadas. Lembrar também que, neste projeto, apenas um aspecto está sendo abordado. Há outras questões, como a sujeira (restos de alimentos atraem ratos e baratas, por exemplo), que o lixo jogado na rua traz.



- Mostrem o rascunho para outra equipe para que ela dê suas opiniões e sugestões.
- Depois de ouvir a outra equipe, incorporem as sugestões que acharem úteis.
- Passem a limpo em uma cartolina.

### 3. Onde colocar o cartaz

- Com a ajuda do professor, discutam onde vocês acham que os cartazes deveriam ser colocados: quais os lugares de maior visibilidade da escola que atrairiam a atenção de todos que passassem?



Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

### Avaliar o trabalho

- Vocês acham que o cartaz consegue chamar a atenção para o problema do lixo e da enchente?
- Daria para melhorar? O quê?
- O que foi mais difícil fazer?
- O trabalho trouxe satisfação a vocês? Por quê?

## TEXTO ARGUMENTATIVO



### 3ª Proposta



Anúncio publicitário

### Leitura

REPRODUÇÃO



Imagem

**PROJETO TAMAR. ESTE PATROCÍNIO NÃO ESTÁ AMEAÇADO DE EXTINÇÃO.**

Frase que resume a mensagem / Slogan

A Petrobras está completando 16 anos de patrocínio do Projeto Tamar-IBAMA. Durante todo esse tempo, conseguimos garantir que mais de 2 milhões de filhotes de tartarugas chegassem ao mar em segurança. São 23 estações de proteção em mais de mil quilômetros de praias, num esforço para que a espécie seja preservada por muitos e muitos anos. Esta é a nossa maneira de colaborar com o meio ambiente e cumprir nosso compromisso com a sociedade.

Texto

**BR PETROBRAS**

www.petrobras.com.br

Patrocinador

**QUALIDADE SEM LIMITES. COMPROMISSO PETROBRAS.**

### Vamos explorar o texto

#### 1 Que imagem é apresentada nesse anúncio?

Uma tartaruga nadando no mar.



#### 2 Descreva essa imagem.

Pontuar as descrições dos alunos com perguntas como: de que cor é a água? Ela é cristalina ou turva, escura? Há raios de sol iluminando a água? E a tartaruga, parece grande ou pequena? Ela está parada ou em movimento? Espera-se com isso que os alunos percebam que a água é azul e cristalina, iluminada por alguns raios de sol e que a tartaruga parece nadar em direção à luz.

123



**3** Alguns anúncios são criados para vender produtos como carros, alimentos, etc. Outros são elaborados para divulgar ideias ou criar uma imagem para uma instituição.

- Leia todo o anúncio e responda: ele foi criado para vender um produto? *Espera-se que os alunos percebam que não. Não explicar ainda que o anúncio é institucional, pois isso será mostrado aos alunos ao longo dos exercícios. Pretendemos que neste ponto ele apenas perceba que não se trata de um anúncio de produto.*

**4** Logo após a imagem da tartaruga, aparece o seguinte texto:

“Projeto Tamar. Este patrocínio não está ameaçado de extinção”.

a) Procure no dicionário o significado da palavra **patrocínio**.

*Apoio oferecido por uma organização a uma atividade artística, cultural, científica, etc.*

b) Este patrocínio se refere a quê?

*Espera-se que os alunos percebam que o pronome indica o patrocínio concedido ao Projeto Tamar, mencionado anteriormente.*

c) Quando dizemos que uma espécie animal está em extinção, queremos dizer que ela corre perigo de desaparecer. O que significa a afirmação de que o patrocínio não está em extinção?

*Significa que ele não vai terminar.*

d) Qual a razão de a tartaruga aparecer neste anúncio?

*Espera-se que os alunos percebam que a tartaruga poderia estar em extinção. Explicar que as tartarugas marinhas já estiveram, de fato, ameaçadas de desaparecer.*

**5** Leia novamente a parte do anúncio em letras miúdas que aparece abaixo da imagem.

a) Que animal o Projeto Tamar-Ibama defende?

*A tartaruga marinha.*

b) Quem patrocina o Projeto Tamar-Ibama?

*A Petrobras.*

c) Que benefícios esse patrocínio trouxe à sociedade?

*Espera-se que os alunos percebam que o patrocínio manteve um projeto que evitou a extinção das tartarugas.*

d) No trecho “Esta é a **nossa** maneira de colaborar com o meio ambiente e cumprir **nosso** compromisso com a sociedade”, a quem se referem as palavras **nossa** e **nosso**?

*Referem-se à Petrobras.*

**6** No final do anúncio, vemos o logotipo da Petrobras e o seguinte texto: “Qualidade sem limites. Compromisso Petrobras”.

a) Qual seria o compromisso que a Petrobras afirma ter?

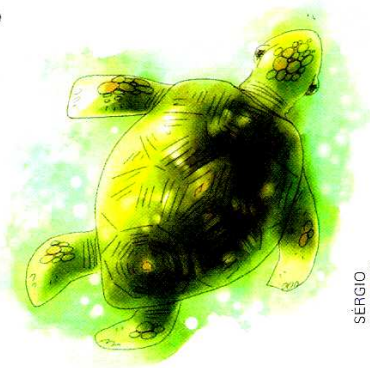
*Oferecer qualidade sem limites.*

b) Considerando todas as informações do anúncio, o que faz parte desse compromisso?

*Espera-se que os alunos percebam que faz parte desse compromisso contribuir na preservação do meio ambiente. Se houver necessidade, ler novamente com os alunos o trecho em letras miúdas e ajudá-los a perceber que nele também é mencionado o compromisso da empresa.*

**7** Ao ler esse anúncio, que ideia temos da Petrobras?

*Espera-se que os alunos percebam que a ideia transmitida pelo anúncio é a de que a Petrobras é uma empresa que colabora com o meio ambiente e com a preservação da natureza.*



SÉRGIO PALMIRO

Explicar aos alunos que o petróleo é um óleo negro encontrado, principalmente, nos solos dos oceanos. Ele é usado para a fabricação de gasolina, querosene, parafina, entre outros produtos, e é ainda a principal fonte de energia combustível no mundo. Se a extração e o transporte não forem feitos de modo responsável, podem poluir os oceanos e matar diversas espécies marinhas.

## 8 A Petrobras é uma empresa de exploração de petróleo e deve agir de modo responsável para não poluir o oceano.

- O anúncio contribui para que as pessoas confiem mais nessa empresa? Explique por quê. Espera-se que os alunos percebam que o fato de a empresa afirmar ter uma preocupação com o meio ambiente pode indicar que ela se preocupará em não poluir a natureza ao realizar suas atividades. Apesar de afirmar essa preocupação na propaganda, devemos lembrar que a Petrobras já foi responsável por desastres ecológicos de repercussão internacional.



## 9 Pense e conclua: qual o objetivo principal desse anúncio?

Espera-se que os alunos percebam que o objetivo principal do anúncio é divulgar a imagem da Petrobras como a de uma boa empresa, porque se preocupa com o meio ambiente, ou seja, trata-se de uma empresa responsável, que não irá poluir o meio ambiente.

### Hora de escrever

- Imaginem que vocês façam parte de um grupo de defesa ambiental. Inventem um nome para esse grupo.
- Vocês irão criar um anúncio para convencer seus colegas de escola da necessidade de preservar um animal.
- Reunidos em grupos, escolham o animal. Vejam estas sugestões.



Arara-azul.



Peixe-boi.



Tamanduá.

- O anúncio deve conter alguns elementos básicos para informar ou persuadir os leitores sobre algum assunto. No anúncio que você leu, há uma imagem, uma frase que compõe a parte de maior destaque e um texto complementar. Em seu anúncio devem aparecer a imagem do animal escolhido e uma frase em destaque. Vocês também podem registrar outras informações para convencer as pessoas da necessidade da preservação.

Orientar os alunos a desenhar ou recortar a imagem do animal de alguma revista.

- Coloquem o nome do grupo ambiental a que pertencem. Se puderem, criem alguma marca que identifique o grupo.

### Apresentação e avaliação

- Antes de expor o anúncio, peça a outro grupo que verifique se a mensagem está clara e se o anúncio é convincente.
- Com a ajuda do professor, escolham um lugar na escola onde possam afixar o anúncio.
- Se puderem, façam uma espécie de inauguração da exposição dos anúncios que vocês criaram.



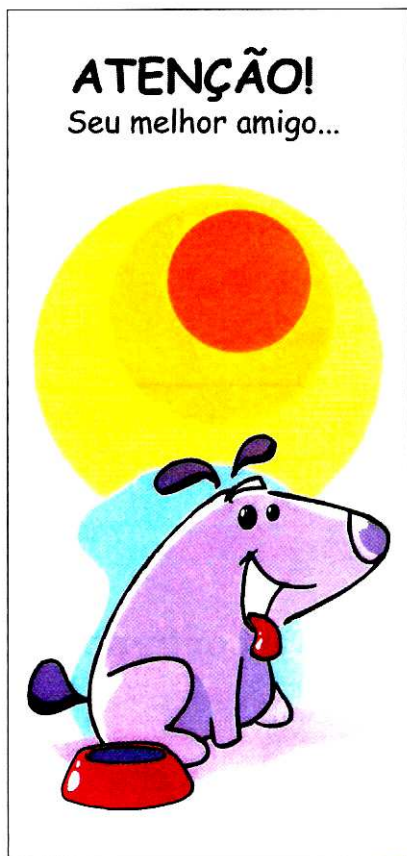
## TEXTO INSTRUCIONAL

Folheto informativo

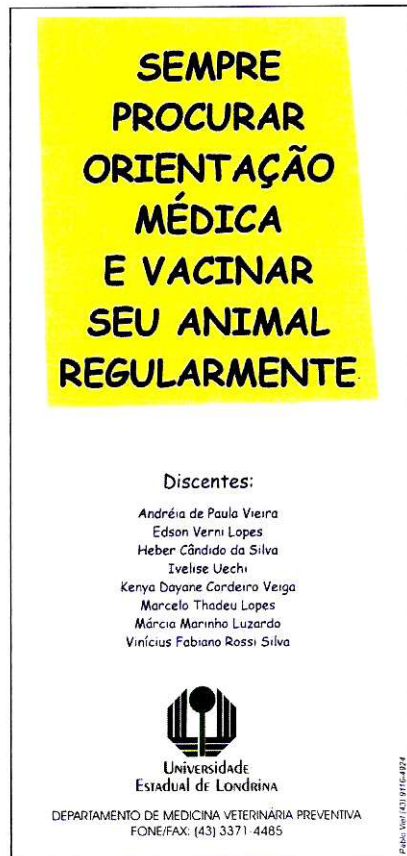


### Leitura

Frente



Verso



## Partes internas

... pode ser uma ameaça!  
Saiba como prevenir!



### RAIVA

O que é...?

É UMA DOENÇA CONTAGIOSA, CAUSADA POR VÍRUS, QUE PODE AFETAR OS ANIMAIS E O HOMEM LEVANDO À MORTE.

Como se transmite??

Pela mordida.



Apresenta agressividade incontrolável.



O animal não consegue comer nem beber, apresentando salivação exagerada.



O QUE FAZER QUANDO AGREDIDO?

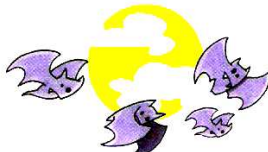
Lavar o local da lesão com bastante água e sabão.



Pela lambedura em boca ou feridas.



Os morcegos hematófagos (que se alimentam de sangue) também são importantes transmissores da raiva. Sempre desconfiar de morcegos com alteração de comportamento habitual. Ex.: Morcegos voando à luz do dia.



COMO RECONHECER UM ANIMAL COM RAIVA?

Mudança de hábitos e/ou comportamento. Ex.: O animal foge da luz.



Procurar imediatamente assistência médica.



Não matar o animal, deixando-o em observação por 10 dias.



Como evitar a raiva?

Não deixar seu animal solto na rua (cães vadios).  
Não se aproximar de animais estranhos.  
Vacinar cães e gatos.



REPRODUÇÃO

Cortesia Departamento de Medicina Veterinária Preventiva da Universidade Estadual de Londrina.

## Vamos explorar o texto

- 1** Esse folheto foi distribuído gratuitamente para a população de uma cidade. Qual pode ser o objetivo da produção desse folheto?

Alertar a população sobre os problemas causados pela raiva e aconselhá-la quanto a sua prevenção.

- 2** A primeira página do folheto, aquela que vemos antes de desdobrá-lo, precisa provocar no leitor a curiosidade sobre seu conteúdo.

- a) Nela, há uma palavra que provoca o leitor, que o estimula a ler o folheto. Que palavra é essa e como ela é apresentada?

Atenção. É apresentada em negrito, em letras grandes e com ponto de exclamação.

- b) Nessa primeira página, há uma frase incompleta (“Seu melhor amigo...”). Por que ela está incompleta? Espera-se que os alunos percebam que ela está incompleta para provocar no leitor o desejo de abrir o folheto e de continuar a lê-lo.

- c) Quem é o melhor amigo mencionado na frase?

O cão.

- d) Como você identificou o melhor amigo?

Espera-se que os alunos percebam que a identificação ocorre por meio da ilustração e pela ideia comum de que o cão é o melhor amigo do homem.

- 3** Observe agora o folheto aberto. A primeira frase que lemos é: “... pode ser uma ameaça!”.

- a) O que pode ser uma ameaça?

Seu melhor amigo. Professor: espera-se que os alunos identifiquem a sequência de texto no folheto.

- b) Explique por que houve uma modificação na ilustração do cachorro. Espera-se que os alunos percebam que o cão dessa primeira dobra do folheto é portador de raiva. Ele representa a ameaça.

- c) O que o leitor precisa saber prevenir?

A ameaça representada pelo melhor amigo, o cão, que pode ser um portador de raiva.

- 4** Os títulos a seguir são apresentados em destaque no folheto.

- “O que é...?”
- “Como se transmite??”
- “Como reconhecer um animal com raiva?”
- “O que fazer quando agredido?”
- “Como evitar a raiva?”

- a) O que esses títulos indicam?

Indicam as informações que serão apresentadas sobre a raiva e

- b) Por que estão em destaque? a sua prevenção.

Para chamar a atenção do leitor para o conteúdo do folheto.

- c) Por que são todos em forma de pergunta?

Representam as possíveis dúvidas do leitor. Professor: as perguntas criam certa proximidade, pois estabelecem uma espécie de diálogo com o leitor. Explicar aos alunos que não é obrigatório usar frases interrogativas em casos como esses; essa é uma opção do autor do folheto.





**5 Observe atentamente as ilustrações. Qual a função delas no folheto?**

Espera-se que os alunos percebam que as ilustrações reforçam as informações apresentadas no texto.

**6 Verifique o que seu colega do lado aprendeu sobre essa doença. Faça-lhe uma das perguntas do folheto.**

Os alunos podem organizar-se em grupos também. Cada equipe faz uma das perguntas do folheto à outra.

**7 Que ideias são retomadas no final do folheto?**

As principais: procurar orientação médica e vacinar o animal regularmente.

**8 No final do folheto, há uma lista com os nomes dos alunos (discentes) da Universidade Estadual de Londrina responsáveis pela elaboração do folheto. Há também o nome e o número de telefone de um departamento.**

- Qual a importância dessas informações?
- Espera-se que os alunos percebam que essas informações dão credibilidade ao folheto, pois indicam a sua origem e a seriedade das pessoas que o elaboraram.

Os **folhetos** fazem circular propagandas de produtos, de serviços ou de eventos, campanhas, etc.

Há vários formatos de folhetos: bem simples e pequenos, desdobráveis, como o que você leu, coloridos, em preto-e-branco, etc.

Explicar que a escolha do folheto é em grande parte determinada pelas possibilidades econômicas. O folheto já é uma opção mais econômica do que os anúncios em jornais e revistas. E, quanto mais papel e tinta ele usar, mais caro será. A impressão em cores é também mais cara do que a impressão em preto-e-branco.

**Hora de escrever**

**9 Leia o texto abaixo.**

## Higiene bucal



A higiene bucal é a melhor forma de prevenir cáries, gengivite, mau hálito e outros problemas na boca. A higiene bucal ajuda a deixar os dentes saudáveis. Dentes saudáveis têm menos cáries, são limpos e ajudam a falar bem e a mastigar corretamente os alimentos.

[...] A escova de dente é o principal instrumento para a higiene bucal. Com a orientação de um dentista, você deve escolher a escova ideal para você. É importante que a escova de dente não machuque os músculos da bochecha nem da língua, e que consiga alcançar o fundo da boca. O correto é escovar os dentes sempre após as refeições, durante, no mínimo, 5 minutos e num local com boa iluminação e sempre de frente a um espelho.

O fio dental também é essencial para uma boa higiene bucal. É o fio dental que remove a placa bacteriana e os restos de alimentos das áreas onde a escova dental não alcança, como, por exemplo, a linha da gengiva e as áreas entre os dentes. [...]



A prevenção é a maneira mais econômica e menos dolorida de se cuidar da saúde bucal. Com os cuidados básicos da higiene bucal evita-se o tratamento de problemas que se tornariam graves, como cáries, gengivites e outras doenças.

Disponível em: <[http://www.smartkids.com.br/pergunta/higiene\\_bucal/index.html](http://www.smartkids.com.br/pergunta/higiene_bucal/index.html)>. Acesso em: 3 jan. 2008. (Fragmento).

- Com base nas informações do texto, você vai criar um folheto simples com orientações sobre a higiene bucal. Combine o formato com o seu professor.

## 10 O folheto deverá conter as informações a seguir.

- a) O que é a higiene bucal. É a melhor forma de prevenir cáries, gengivite, mau hálito e outros problemas na boca.
- b) Por que é importante manter os dentes saudáveis. Porque ajudam a falar bem e mastigar corretamente os alimentos.
- c) Quando e como se usa a escova de dente. Se usa sempre após as refeições e a escova não pode machucar as gengivas e a língua.
- d) Qual é a função do fio dental. Remove a placa bacteriana e os restos de alimentos das áreas onde a escova dental não alcança, como, por exemplo, a linha da gengiva e as áreas entre os dentes.
- e) Ilustrações ou fotos.

## Apresentação e avaliação

- a) Troque o folheto com o colega e compare-os.
- b) Peça e dê sugestões e opiniões.
- c) Verifique se contém todas as informações necessárias e se a linguagem está adequada.
- d) Passe a limpo o folheto.
- e) Afixe-o no mural para ser apreciado por toda a classe. Há também a possibilidade de escolher um lugar da escola (banheiro, pátio, outra sala de aula) para afixá-lo e ser apreciado por todos.

**4º ano**



# PROJETO EM EQUIPE



## Vamos ser amigos?

### O que fazer

Você e seus colegas vão fazer uma campanha para melhorar a convivência na escola. Esse será o projeto para esta unidade.

### Como fazer

#### 1. Selecionar os assuntos da campanha

<sup>(a)</sup> Se possível, levar para a sala de aula cartazes e folhetos que possam ser usados como modelo.

- A classe vai fazer um resumo, na lousa, dos principais problemas de convivência na escola.
- Depois de levantados os principais problemas discutidos, a classe deve ser dividida em quatro equipes.
- Agora você e seus colegas vão criar uma campanha para levar essa discussão para outros alunos e professores da escola.

**Campanha** é um conjunto de ações e mensagens que têm um objetivo determinado.

- A campanha deverá contar com pelo menos quatro cartazes e um folheto.<sup>(a)</sup>
- Antes de começarem a criar os elementos da campanha, resolvam onde irão colocar os cartazes. Lembrem-se de que esse local deve ser adequado à finalidade do cartaz. Portanto, o lugar precisa ser de fácil acesso a todos os alunos.  
*Sugerir, por exemplo, o pátio, alguns corredores, algum espaço ao lado da cantina, se houver na escola, etc.*
- A classe deve dividir-se para elaborar os elementos da campanha: quatro equipes elaboram cartazes (um por equipe, já que eles podem ser colocados em vários lugares da escola) e um folheto, que pode ser reproduzido.

#### 2. Elaborar o cartaz

- Para elaborar o cartaz, escolham o(s) assunto(s) de que cada um irá tratar. Por exemplo, um assunto pode ser o uso da quadra no recreio.
- Cada cartaz deve ter uma frase que chame a atenção dos alunos. Por exemplo: "Todos têm direito de usar a quadra na hora do recreio. Vamos fazer um rodízio?"
- Em seguida, apresentem argumentos que justifiquem a afirmação. Por exemplo:

**SE MUITOS GOSTAM DE JOGAR BOLA, NÃO É JUSTO APENAS UMA TURMA USAR A QUADRA. A QUADRA É DA ESCOLA E, PORTANTO, DE TODOS OS ALUNOS.**

- Proponham uma solução. Por exemplo:

### **VAMOS FAZER UM RODÍZIO?**

- Ilustrem o cartaz para chamar a atenção.
- Podem também escolher um papel colorido para tornar o cartaz mais atraente.
- Para escrever a mensagem, usem lápis ou canetas de cores diferentes, que apareçam bastante no papel que vocês escolheram.
- Afixem no local já combinado.

### **3. Escrever o folheto**

- Para escrever o folheto, a equipe pode fazer uma lista de todos os problemas que a classe acha importante discutir com outros alunos da escola.
- Escrevam sobre cada um deles justificando sempre as afirmações. Por exemplo:

**PRECISAMOS MANTER O PÁTIO LIMPO NO RECREIO. SUJEIRA, ALÉM DE DEIXAR A ESCOLA MUITO FEIA, É UM PROBLEMA DE HIGIENE: LIMPEZA GARANTE A SAÚDE DE TODOS.**

- Se puderem, reproduzam o folheto para que ele seja distribuído para todos os alunos da escola.

### **4. Lançar a campanha**

- Combinem com o professor um dia para lançar a campanha. Podem, por exemplo, lançá-la na hora do recreio para chamar a atenção dos alunos de toda a escola.
- Expliquem por que estão lançando a campanha.
  - Se puderem, deixem um espaço para que outros alunos registrem os problemas que, na opinião deles, também deveriam ser discutidos por todos.

Sugerimos deixar uma folha em branco afixada em um pátio coberto ou em algum corredor por onde a maioria dos alunos passe. Professor: há muitas outras possibilidades de ação que os alunos podem desenvolver, somando-se às sugeridas ou substituindo-as. Se julgar adequado, sugerir as que lhe parecerem mais interessantes. Os alunos podem:

- confeccionar cartazes com as regras da boa convivência na sala de aula;
- confeccionar cartazes ou folhetos com as regras da boa convivência para a hora do recreio;
- entrevistar os alunos da classe e da escola para saber quais os principais pontos a serem resolvidos em relação à boa convivência na escola;
- criar um grupo que se ocupe das discussões e brigas da escola, e determinar tarefas para ele; dar um nome para o grupo;
- escrever uma carta à diretoria da escola propondo projetos que contribuam para uma melhor convivência; exemplos de projetos: festas em que grupos formados por diferentes classes tenham tarefas conjuntas, festas de confraternização, jogos amistosos, etc.;
- escrever uma carta aos professores sugerindo uma lista de providências a serem tomadas por eles; exemplos: organizar mais tarefas em equipes, fazer rodízio dos lugares nas carteiras, etc.

### **Avaliar o trabalho**

- Quais foram os resultados da campanha?
- A organização do texto no folheto facilitou a comunicação da mensagem?
- O que funcionou melhor? O que poderia ter funcionado melhor? Por quê?
- Como foi a convivência entre os membros de sua equipe? E entre as equipes?



## 6ª Proposta

### TEXTO ARGUMENTATIVO

#### Leitura

O título desta seção refere-se não ao texto que os alunos irão ler, mas ao que irão produzir: escreverão um texto argumentativo em que defenderão pontos de vista. O texto a seguir NÃO é um texto argumentativo. Trata-se de um artigo de jornal que aborda assuntos relacionados ao folclore. Não defende abertamente uma ideia, embora apresente pontos de vista de outras pessoas. Se julgar pertinente, esclareça isso aos alunos.

## Nas trilhas do Saci

*Movimento valoriza identidade brasileira e prepara atividades baseadas em personagens da mitologia rural para o mesmo dia do Halloween norte-americano*

Itabira – Chega de *Halloween*, bruxas, vampiros, abóboras e fantasias pretas! No lugar dos símbolos da festa norte-americana, que invadem este mês as capitais e até os mais longínquos grotões do país, entram os personagens da mitologia rural brasileira, como o saci-pererê, a mula-sem-cabeça, a mãe-do-ouro, o cavalinho-de-osso, o lobisomem e outros. No distrito de Ipoema, a 42 quilômetros de Itabira, na Região Central de Minas, ganha força um movimento para valorizar as tradições locais e barrar a invasão cultural. “Não é um ataque de aversão aos estrangeiros. Queremos preservar a nossa identidade, crenças, lendas, histórias e superstições. Enfim, o patrimônio imaterial”, afirma a diretora do Museu do Tropeiro, Eleni Cássia Vieira, que ganhou apoio irrestrito da diretora da Escola Estadual Professor Manoel Soares, Maria de Fátima Lisboa.

Em vez do Dia das Bruxas, comemorado no dia 31, a comunidade de Ipoema, um dos pontos turísticos importantes da Estrada Real e rota dos tropeiros que viajavam pelo interior do século 17 ao início do 20, quer se divertir com o saci e seus amigos. Para tanto, os estudantes participam de oficinas que incluem pesquisa, colagem, desenhos, poesias, redações, confecção de fantoches, de objetos e de trajes em papel colorido e leitura de causos que atravessam gerações, sem falar nas brincadeiras. O resultado dessa mobilização vai compor o mural da escola e integrar a programação especial

do museu, que vai durar uma semana (de 25 a 31 deste mês) e terminar com um desfile pelo distrito.

[...]

#### Glossário

**Mitologia:** conjunto das narrativas tradicionais de um povo, nas quais aparecem seres e acontecimentos imaginários que simbolizam forças da natureza, aspectos da vida humana, etc.

**Mãe-do-ouro:** ser fantástico que, segundo a crença popular, guarda as minas de ouro.

**Cavalinho-de-osso:** representação de cavalo feita com os ossos do espinhaço de rês morta.

**Aversão:** antipatia.

**Patrimônio imaterial:** parte da cultura de um povo, transmitida de geração em geração, que reúne suas práticas, técnicas, conhecimentos e rituais.

GUSTAVO WERNECK. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 15 out. 2007. (Fragmento).

Disponível em: <<http://www.iepha.mg.gov.br>>. Acesso em: 13 dez. 2007. (Fragmento).



## Vamos explorar o texto

RICARDO  
DANTAS



### 1 Segundo a notícia que você acaba de ler, um movimento vem ganhando força em Itabira.

- a) Que movimento é esse? O movimento liderado pela diretora do Museu do Tropeiro, Eleni Cássia Vieira, e pela diretora da Escola Estadual Professor Manoel Soares, Maria de Fátima Lisboa, em favor da valorização da cultura nacional.
- b) O que esse movimento propôs para substituir a comemoração do Dia das Bruxas? Uma semana de programação especial com oficinas, confecção de objetos, leitura de causos, etc. em torno das personagens da mitologia rural brasileira, tais como o saci-pererê, a mula-sem-cabeça, a mãe-do-ouro.
- Você acredita que as pessoas que participam do movimento em Ipoema não gostam das tradições estrangeiras? Espera-se que os alunos percebam que o movimento apenas quer valorizar o nosso folclore, em vez de importar celebrações que nada têm a ver com a nossa história, com a nossa cultura.

### 2 Uma garota de 9 anos escreveu um e-mail para um jornal e deu sua opinião a respeito da instituição do Dia do Saci. Leia o que ela escreveu.

Algumas cidades brasileiras já aprovaram leis que instituem o dia 31 de outubro como o Dia do Saci.

“Seria muito legal festejar uma coisa típica do Brasil, da nossa história e de seus mitos. Mas o *Halloween* também é legal e acho que deve continuar a ser festejado porque as crianças gostam de pedir doces, de se fantasiar, etc.

Como mudar um costume num lugar onde tem tantas coisas dos Estados Unidos? Seria igual mudar uma lanchonete que serve hambúrguer por um restaurante de comida brasileira? A calça *jeans* por uma calça normal? Seriam tantas mudanças! E que mudanças!

Agora se seria legal mudar a festa, só dá para saber experimentando!”

J. R. K., 9. Por e-mail para o caderno Estadinho de O Estado de S. Paulo, agosto de 2003.

- a) Qual é o objetivo desse texto? A autora teve o objetivo de defender seu ponto de vista: ela gostaria que houvesse festejos tipicamente brasileiros, mas é a favor de que se continue festejando também o Dia das Bruxas, porque é muito divertido.
- b) Você concorda com ela? Por quê? Resposta pessoal.

## Hora de escrever

### 3 Imagine que você fosse escrever um e-mail para o jornal apresentando a sua opinião a respeito desse assunto.

- a) Escreva em seu caderno o texto defendendo o seu ponto de vista. Se possível, envie o e-mail para um colega de classe.
- b) Lembre-se de usar argumentos convincentes para defender sua opinião.

## Apresentação e avaliação

- a) Troque de texto com um colega ou leia o e-mail enviado por seu colega.
- b) Os argumentos usados por seu colega são convincentes?
- c) Refaça seu texto se achar necessário melhorar seus argumentos.

Reprodução proibida. Art. 184, do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.



## 7ª Proposta

### TEXTO EXPOSITIVO



Como se trata de um gênero textual (guia turístico) com o qual os alunos provavelmente ainda não têm familiaridade, é importante que a leitura seja compartilhada, explicando-se qual a intenção de cada item.

### Leitura

# Santarém e Parintins

## Cultura e ecologia dentro da exuberante Floresta Amazônica

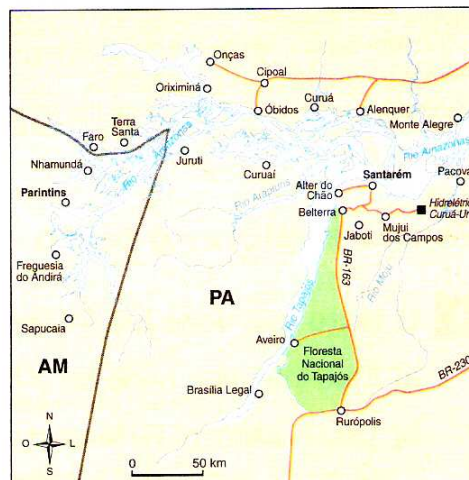


MILTON MICHIDA/AGÊNCIA ESTADO

Festa do Boi-Bumbá.

### • Santarém

É uma típica cidade amazônica, banhada pelos rios Tapajós, de águas azuladas, e o barrento Amazonas. Apresenta florestas, igapós (matas inundadas), muitos lagos e igarapés, tudo a poucos minutos do Centro. Na Vila de Alter do Chão, formam-se, na época da vazante (de agosto a dezembro), praias fluviais. [...]



ALESSANDRO PASSOS DA COSTA

Mapa em que estão localizadas Santarém e Parintins.

### • Parintins

Ganha as páginas dos jornais e muitos visitantes na época do Boi-Bumbá, em junho. É o Carnaval amazônico, com música, dança e desfile de alegorias. [...]

## PROGrame-se

### Como ir

O acesso a Santarém ou Parintins é feito por via fluvial ou aérea, partindo das duas principais capitais da região (Belém e Manaus).

### Quando ir

Em junho, na época do Boi-Bumbá, Parintins está com tudo funcionando.

Já Alter do Chão é mais interessante durante a Festa do Sairé, em setembro, quando as praias fluviais no Tapajós surgem, permanecendo assim até meados de fevereiro.

### O que ver e fazer

Em Parintins, a Festa do Boi-Bumbá. Em Alter do Chão, a grande

atração são as praias do Tapajós.

### O que levar

Chapéus, repelentes e roupas leves.

### O que comprar

Artesanato indígena nas lojas de Parintins.

### O que comer

Peixes amazônicos, servidos na brasa ou no tucupi. [...]

### Glossário

**Igarapés:** riosinhos.

**Vazante:** época em que o rio apresenta menor volume de água.

**Fluviais:** de rios.

**Tucupi:** molho feito a partir da fermentação do suco da mandioca.

GUIA Quatro Rodas  
Brasil 2004.  
São Paulo: Abril,  
2004. p. 149.  
(Fragmento).

Procurado e encontrado. Art. 104 do Código Penal e Lei 8.610 de 19 de fevereiro de 1998.

## Vamos explorar o texto

### 1 O texto que você leu foi extraído de um guia turístico.

- Que interesse pode ter o leitor que lê esse tipo de publicação? *Espera-se que os alunos percebam que o leitor desse tipo de publicação é alguém interessado em obter informações para viajar.*
- Leia novamente o texto e verifique o que ele apresenta a respeito das cidades. O que é abordado: a paisagem, os problemas, as qualidades? *Espera-se que os alunos percebam que ele apresenta algo da paisagem e destaca a beleza natural e os recursos culturais.*
- Com que intenção foi produzido esse texto? Considere a publicação de que ele faz parte e as características das cidades nele destacadas. *Espera-se que os alunos percebam que o texto foi produzido com a intenção de dar informações ao leitor a respeito das duas cidades.*

### 2 Escreva no caderno os nomes das cidades e os períodos de visita recomendados pelo guia, de acordo com as opções apresentadas a seguir.

- Conhecer a Festa do Boi-Bumbá. *Parintins, em junho.*
- Ir às praias fluviais. *Alter do Chão (Santarém), de setembro até meados de fevereiro.*

### 3 Como é o clima nessas duas cidades: frio ou quente? Como você chegou a sua resposta? *Quente, porque o texto diz para levar chapéus, repelentes e roupas leves.*



Caso nenhum aluno conheça a história, pedir que pesquisem em livros e/ou sites da internet. Depois, os alunos contam o que descobriram. A Festa do Boi-Bumbá (ou Bumba-Meu-Boi) tem origem no Nordeste, mas se espalhou pela região Amazônica, especialmente no



#### 4 Você conhece a história do Boi-Bumbá? Conte para a classe o que sabe.

Amazonas. Em Parintins, a festa atrai milhares de turistas e acontece em uma arena, o bumbódromo, onde duas agremiações — o Boi Garantido (de cor vermelha) e o Boi Caprichoso (de cor azul) — se apresentam desenvolvendo o enredo. O enredo conta a história do negro Francisco, empregado de uma fazenda, cuja mulher, Catirina, está grávida. Esta fica com desejo de comer a língua do boi preferido do dono da fazenda. Para que seu filho não nasça com cara de língua de boi, Francisco satisfaz o desejo da mulher. Quando o patrão descobre o que aconteceu, ele manda índios caçarem o empregado, que procura a ajuda de um pajé. Tudo vira festa quando o boi ressuscita.

### Hora de escrever



#### 5 Em grupo, escreva uma página de um guia turístico sobre sua cidade.

Pode seguir a mesma estrutura do texto que você leu. Veja o exemplo.

Uma outra opção seria cada equipe escolher uma cidade do estado para escrever o guia.

#### NOME DA CIDADE

Apresentação da cidade, onde fica, o que tem de especial, informações gerais.

#### PROGRAME-SE

Nesta parte, a equipe escreve dicas para quem quiser visitar a cidade.

##### Como ir

Verificar se os alunos sabem se na cidade há aeroporto ou estrada de ferro; se eles conhecem o nome das principais estradas de rodagem; se eles sabem qual a cidade importante mais próxima. Essas são informações que eles já podem ir armazenando.

É possível ir de avião, de carro, de ônibus, de trem? Ou apenas de barco?

##### Quando ir

Seria interessante que os dados do guia fossem discutidos previamente, em conjunto. É uma forma de trocar informações, pois é possível que um aluno conheça um lugar bonito para se visitar, outro conheça um lugar para se divertir, etc.

Qual é a época mais gostosa para visitar a cidade ou quando é que acontece algo bem interessante de se ver, como uma festa, por exemplo?

Se não há festas locais, pode-se pensar na melhor época quanto ao clima. Por exemplo, no inverno, porque chove menos, ou no verão, para aproveitar as praias.

##### O que ver e fazer

Que atrações há na cidade? Museus e monumentos ou belezas naturais, como rios e cachoeiras?

A atração não precisa ser exatamente na cidade, mas nos arredores.

##### O que levar

É preciso levar algum apetrecho especial na visita à cidade, por exemplo, um casaco bem quente, porque faz frio, ou repelente, porque tem muito mosquito?

##### O que comprar

Há algo bem interessante ou bem barato que se fabrica na cidade? Onde se pode comprar isso?

Algumas cidades têm indústrias (de chocolates, brinquedos, malhas), o que barateia o preço do produto; outras têm artesanato típico local. As crianças, no entanto, podem responder livremente, por exemplo, dizendo que há "lojas de R\$ 1,99" na avenida ou que o pipoqueiro vende barato as gomas de mascar; isso pode ser interessante, na opinião delas.

##### O que comer

A cidade tem pratos ou doces típicos? Onde eles podem ser saboreados?



ELOAR GUZZELLI

### Apresentação e avaliação

- As equipes trocam os textos e fazem sugestões, se for o caso. Nessa leitura, é importante verificar se alguma informação importante foi esquecida. Por exemplo, geralmente em cidades litorâneas, algumas atrações ficam fechadas no inverno.
- A equipe avalia as sugestões e faz as mudanças que achar pertinentes.
- Cada equipe coloca seu texto no mural da classe.
- A classe lê os guias e faz uma avaliação: Qual foi o mais interessante? E o que deu informações mais completas? Qual apresentou atrações mais curiosas?





## Os inimigos do mar

A ganância e o descaso do homem são os grandes inimigos dos mares e oceanos. O que a natureza formou em bilhões de anos tem sido destruído em pouco tempo por pessoas sem preocupações ecológicas, colocando em risco e acabando com a vida de espécies animais. Algumas atividades têm provocado mudanças no clima do planeta, que interferem no ambiente e, por consequência, afetam a vida de todos nós. Um exemplo é o efeito estufa, que causa aumento da temperatura. Com isso, o gelo dos polos derrete, o nível dos oceanos se eleva e cidades à beira-mar podem sofrer inundações e até sumir.

### • Poluição

Cada vez mais, os mares têm sido transformados em enormes esgotos a céu aberto. Por falta de medidas básicas de saneamento, vários países simplesmente despejam detritos tóxicos nos oceanos, contaminando a água. Além disso, muita gente joga garrafas, papel, plástico e muitas outras coisas no mar, como se ele fosse um depósito de lixo. Só para se ter uma idéia, uma simples garrafa plástica leva 450 anos para se desfazer na água. Por isso, não custa nada, quando você for à praia, levar um saquinho de lixo para recolher o que usou.

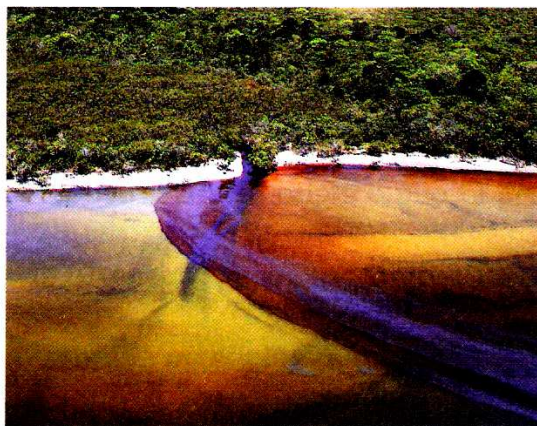
TIAGO QUEIROZ / AGÊNCIA ESTADO



Esgoto a céu aberto na praia das Astúrias, no Guarujá, litoral sul de SP.

### • Derramamento de óleo

Os vazamentos de óleo ou petróleo dos navios são terríveis para o ambiente marinho. Eles envenenam peixes e mamíferos. As aves também morrem, pois suas penas se encharcam de petróleo. Muitas vezes, são usados potentes detergentes para limpar o petróleo, mas eles podem ser ainda mais venenosos para a vida do mar. Além disso, muitos pescadores ficam vários meses sem rendimento com o desaparecimento dos peixes.



MAURILIO CHELI / EPA - CORBIS - LATINSTOCK

Vazamento de metanol e petróleo de cargueiro chileno no Porto de Paranaguá joga 1,5 milhão de litros na Ilha do Mel, PR.





Vista aérea de pesca predatória de salmão em navio pesqueiro no sudoeste do Alasca.

### Glossário

**Ganância:** cobiça, vontade de ganhar sempre mais.  
**Interferem:** afetam.  
**Saneamento:** higiene.  
**Detritos:** resíduos, lixo.  
**Predatórias:** destrutivas.

### • Caça e pesca predatórias

Muita gente depende da pesca para sobreviver, mas existem regras que muitas vezes não são cumpridas. Por exemplo, na pesca do atum são usadas redes ilegais que matam golfinhos acidentalmente. Já a captura da lagosta deve acontecer em períodos do ano pré-determinados, para dar tempo de os filhotes crescerem. Em muitas regiões, porém, eles não são respeitados, pondo em risco de extinção várias espécies.

*Mistérios do mar.*  
 São Paulo: Abril, 2000.  
 p. 34-35, v. 15.  
 (Col. De olho no mundo.)

## Vamos explorar o texto

**1** Segundo o texto, “a ganância e o descaso do homem são os grandes inimigos dos mares e oceanos”.

- a) Explique essa afirmação no seu caderno.
- b) Os exemplos de poluição, derramamento de óleo e caça e pesca predatórias reforçam ou discutem essa afirmação? **Reforçam.**

- c) Com que intenção foi escrito esse texto?  
 Espera-se que os alunos percebam que ele foi produzido com a intenção de convencer o leitor de que “a ganância e o descaso do homem são grandes inimigos dos mares e oceanos”.

**2** O que o efeito estufa provoca? **Aumento da temperatura. Com isso, o gelo dos polos derrete, o nível dos oceanos se eleva e cidades à beira-mar podem sofrer inundações e até sumir.**

**3** Pesquise: quais as causas do efeito estufa?

Orientar para que os alunos procurem livros de Geografia, enciclopédias ou dicionários na biblioteca; na internet também há vários sites sobre o assunto.

**4** Pergunte a amigos ou pessoas da família que não tenham lido esse texto:

- a) Quanto tempo uma garrafa plástica leva para se desfazer na água: 3 meses, 1 ano ou 450 anos? **450 anos.**
- b) Comente as respostas com seus colegas da classe.

A intenção é provocar uma discussão a respeito de como as pessoas em geral não têm consciência dos malefícios que causam ao jogar uma simples garrafa no mar. Sugerimos pesquisar o tempo de degradação de outros materiais (embalagens de sorvete, latinhas de refrigerantes, etc.) e elaborar um cartaz para a escola, no intuito de despertar a consciência dos alunos sobre os danos causados ao ambiente por mero descuido.



## Hora de escrever

**5** Leia esta tabela, que mostra quanto tempo leva um material para se decompor.

| Lixo               | Tempo de decomposição |
|--------------------|-----------------------|
| Cascas de frutas   | 1 a 3 meses           |
| Papel              | 3 a 6 meses           |
| Pano (algodão)     | 6 meses a 1 ano       |
| Chiclete           | 5 anos                |
| Filtro de cigarro  | 5 anos                |
| Náilon             | Mais de 30 anos       |
| Plástico           | Mais de 100 anos      |
| Tampa de garrafa   | 150 anos              |
| Fralda descartável | 600 anos              |
| Vidro              | Mais de 4.000 anos    |
| Borracha           | Indeterminado         |
| Alumínio           | Não se decompõe       |

ILUSTRAÇÕES: RICARDO DANTAS

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Fonte: [www.amavida.org.br](http://www.amavida.org.br)

**6** Escreva no caderno um texto para ser lido para alunos de outra sala.

- Escreva, junto com um colega, um texto alertando sobre o problema de jogar lixo em lugares inadequados. Tomem como modelo o texto “Os inimigos do mar”.
- Se necessário, você e seu colega podem fazer uma pesquisa para buscar dados sobre esse assunto. *Seria interessante que, entre a leitura da proposta e a produção de texto, os alunos tivessem tempo para buscar outras informações. Por isso, sugerimos que a produção seja feita em casa ou em uma aula depois da dedicada à leitura.*

**7** Escolha um dos exemplos acima para mostrar como esse problema é grave.

## Apresentação e avaliação

- Com a ajuda do professor, deve ser escolhido um dia para a leitura dos textos.
- Você e seus colegas devem decidir se todos os textos serão lidos ou se uma seleção será feita. *Se quiserem selecionar, pode-se fazer a leitura em grupos e cada grupo escolhe um texto; ou todos os alunos leem e a classe escolhe dez textos para serem lidos para outros colegas.*
- Verifique com os colegas se acharam o texto convincente.
- Pergunte ainda se os exemplos apresentados foram adequados.



**5º ano**



Pesquisa de opinião

Leitura

## Rock e pop são o topo da parada de sucessos

*Enquete mostra que maioria dos entrevistados toca instrumentos*

Em enquete realizada pela *Folhinha* com 188 crianças de seis escolas paulistanas particulares, o *rock* foi eleito o estilo musical predileto delas. Sabe o que mais a *Folhinha* descobriu? Que 75% das crianças, ou seja, 141, tocam instrumentos musicais.

Outras não pouparam críticas na hora de falar que as músicas para crianças não são boas. "São infantis demais", diz Gabriela Zimberg, 10.

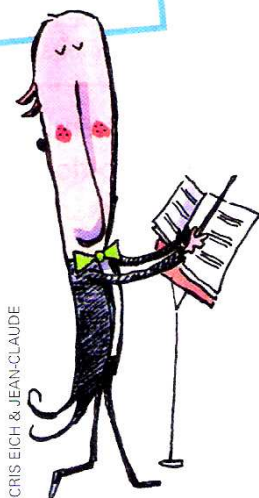
Bandas nacionais, como Charlie Brown Jr., CPM 22 e Detonautas, dividem o pódio quando o assunto é *rock* nacional. Entre os ídolos internacionais, Linkin Park, Avril Lavigne e The Beatles foram eleitos os prediletos. [...]

### ROCK GANHA A PREFERÊNCIA DE QUEM TEM DE 8 A 12 ANOS

NÚMERO DE PARTICIPANTES

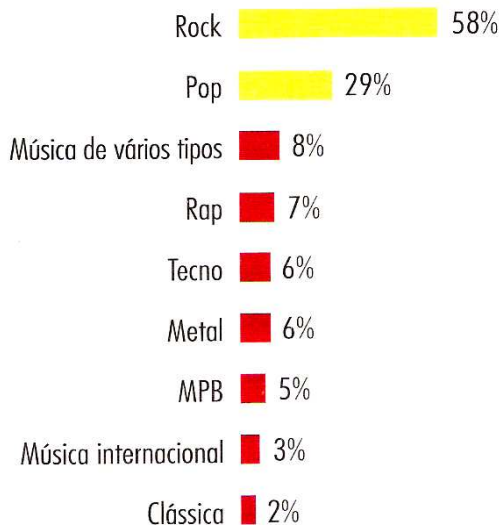
188 crianças  
(100%), de 2ª a 6ª série

Quando a pesquisa foi realizada, em 2004, o Ensino Fundamental de nove anos ainda não havia sido implantado.

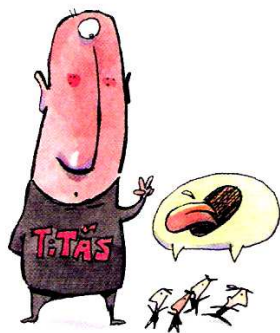


CRIS EICH & JEAN-CLAUDE

Que tipo de música você mais gosta?



### Qual é a sua banda ou o(a) seu(sua) cantor(a) internacional preferido(a)?



|                       |     |
|-----------------------|-----|
| Linkin Park           | 27% |
| Avril Lavigne         | 17% |
| The Beatles           | 7%  |
| Red Hot Chili Peppers | 6%  |
| Evanescence           | 6%  |
| Blink 182             | 5%  |
| Nirvana               | 4%  |
| Eminem                | 3%  |
| Britney Spears        | 3%  |
| Iron Maiden           | 2%  |
| Madonna               | 2%  |
| U2                    | 2%  |

### Há boas músicas para crianças?

**47%** SIM **43%** NÃO

Não responderam **11%**

Das 88 crianças que afirmaram que não há boa música para crianças, 40 disseram que nem sequer gostam de música feita só para crianças.



### Qual é a banda ou cantor(a) nacional de que você mais gosta?

|                   |     |
|-------------------|-----|
| Charlie Brown Jr. | 28% |
| CPM 22            | 23% |
| Jota Quest        | 9%  |
| Detonautas        | 8%  |
| Skank             | 8%  |
| Capital Inicial   | 7%  |
| Felipe Dylan      | 6%  |
| Titãs             | 5%  |
| Sandy & Junior    | 4%  |
| Tribalistas       | 3%  |
| Kid Abelha        | 3%  |
| Pitty             | 2%  |
| Racionais         | 2%  |



### Você toca algum instrumento?



#### Dos que tocam

|          |     |
|----------|-----|
| Flauta   | 41% |
| Violão   | 23% |
| Teclado  | 16% |
| Piano    | 10% |
| Guitarra | 7%  |
| Bateria  | 5%  |
| Pandeiro | 3%  |



### O gosto musical de seus pais influencia o seu?

**62%** SIM **38%** NÃO

Folha de S.Paulo, São Paulo, 20 mar. 2004. Folhinha. (Fragmento).

Se possível, levar para a sala de aula reportagens completas e explorá-las com os alunos. Esse procedimento será útil para a etapa de produção do texto expositivo.

## Vamos explorar o texto

### 1 Leia novamente.

“Enquete mostra que maioria dos entrevistados toca instrumentos.”

- Pelo que se pode compreender a partir do texto, o que é uma **enquete**?

*Espera-se que os alunos percebam que enquete é uma pesquisa junto a determinado público sobre determinada questão.*

### 2 Quantas crianças foram ouvidas nessa enquete?

*188 crianças.*

### 3 Qual a faixa etária, ou seja, a idade delas?

*Elas têm entre 8 e 12 anos.*

### 4 Qual o tipo de música preferido dessas crianças?

*O rock.*

### 5 A reportagem que você leu foi escrita a partir das informações obtidas na enquete. Observe de que maneira a enquete e a reportagem foram organizadas.



#### A enquete

- Qual foi o tema da enquete? *A preferência musical de um grupo de crianças.*
- Quais as características do grupo de crianças pesquisado e qual o tamanho do grupo? *188 crianças de escolas paulistanas particulares.*
- Os pesquisadores queriam obter principalmente três informações: de que tipo de música as crianças mais gostavam, o que pensavam sobre música infantil e quantas delas tocavam algum instrumento. Escreva as perguntas feitas às crianças para obter essas informações. *De que tipo de música você mais gosta? Qual é a sua banda ou o(a) seu (sua) cantor(a) internacional preferido(a)? Qual é a banda ou cantor(a) nacional de que você mais gosta? Você toca algum instrumento? Qual? O gosto musical de seus pais influencia o seu? Há boas músicas para crianças?*

#### A reportagem

- A reportagem apresenta **título** (“Rock e pop são o topo da parada de sucessos”) e **olho** (“Enquete mostra que maioria dos entrevistados toca instrumentos”). Qual a diferença entre o título e o olho? *Espera-se que os alunos percebam que o título resume a conclusão da enquete e que o olho apresenta uma informação para despertar a atenção do leitor.*
- Todos os dados obtidos na enquete são apresentados na reportagem? *Não. Somente as conclusões da enquete são apresentadas.*
- Além das informações apresentadas nos gráficos, um outro elemento foi incluído na reportagem. Que elemento foi esse e que efeito a sua inclusão causa no texto? *Foi incluído o depoimento de uma das crianças entrevistadas. Espera-se que os alunos percebam que a inclusão do depoimento é um recurso para dar mais credibilidade à reportagem. Professor: comentar que ainda poderia ser incluída uma análise do repórter a respeito dos dados obtidos; ele poderia ter expressado a sua opinião ou a de outras pessoas.*

#### Hora de escrever

### 6 Você e sua equipe vão fazer uma pesquisa de opinião na sua escola para escrever uma reportagem. Dividir a classe em equipes de aproximadamente 5 alunos.

- A reportagem será afixada em um mural para que toda a comunidade escolar possa lê-la.



- b) Cada equipe deverá escolher um assunto: música, programas de televisão, filmes, brinquedos ou jogos, etc.
- c) Cada equipe fará a pesquisa em uma das classes da escola.
- d) Cada componente da equipe fará uma pergunta diferente para todos os alunos.
- e) As perguntas podem ser parecidas com as da pesquisa que vocês leram ou outras que julgarem mais interessantes.
- f) Cada componente montará uma tabela para marcar as respostas da pesquisa. A cada resposta, assinalará um quadradinho. Veja um exemplo.

Classe: 3ª B

Número de alunos: 16

Pergunta: qual é seu estilo de música preferido?

|                 |   |   |   |   |   |   |   |  |   |   |   |   |   |   |   |
|-----------------|---|---|---|---|---|---|---|--|---|---|---|---|---|---|---|
| <b>Rock</b>     | X | X |   |   |   |   |   |  |   |   |   |   |   | X |   |
| <b>Pop</b>      |   |   | X |   |   |   |   |  |   | X | X |   |   |   |   |
| <b>Clássica</b> |   |   |   | X |   |   | X |  |   |   |   | X |   |   | X |
| <b>Funk</b>     |   |   |   |   |   | X |   |  | X |   |   |   | X |   |   |
| <b>MPB</b>      |   |   |   |   | X |   | X |  |   | X |   |   |   | X |   |



- g) Reúna-se com sua equipe e apresentem os dados.
- h) A equipe escreverá a reportagem de acordo com as conclusões obtidas na enquête. A reportagem deve conter:
  - título e olho;
  - informações a respeito dos entrevistados (quantos foram entrevistados, idade, escola em que estudam, série que estão cursando);
  - resultados da enquête;
  - trechos de depoimentos dos entrevistados (entre aspas e acompanhados do nome do entrevistado);
  - se acharem que pode ser uma boa conclusão, registrem a opinião ou o comentário da equipe a respeito dos resultados.



CRIS EICH & JEAN-CLAUDE

## Apresentação e avaliação

- a) As equipes trocarão as reportagens.
- b) Você e seus colegas verificarão se a reportagem contém todos os elementos requisitados (título, olho, tema da reportagem, características dos entrevistados, resultados da enquête e depoimentos de entrevistados, que devem estar entre aspas e acompanhados do nome de quem deu o depoimento). Façam sugestões se acharem necessário.

# PROJETO EM EQUIPE



Decidir com a classe se o programa será apresentado para a escola, para outras turmas ou só para a própria classe que realizou o projeto.

Os alunos podem apresentar o programa na hora do recreio, por exemplo.

Conversar com os alunos sobre o rádio, esse importante veículo de comunicação, especialmente no

## Arte no rádio

Brasil, um país de população pobre e de baixa escolaridade. O rádio é barato e de simples funcionamento. Informe sobre a história dessa invenção e sua história no Brasil. Dicas de leitura: em Ligia Chiappini e Adilson Citelli, *Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática*, Editora Cortez, volume 6, ver os textos de Adilson Citelli, "Educação e mudanças: novos modos de conhecer" e Ynaray Joana da Silva, "Meios de comunicação e educação – o rádio, um poderoso aliado".

### O que fazer

Você e seus colegas vão fazer um programa de rádio. O tema do programa será o mundo das artes.

Antes é preciso fazer o **roteiro**. Um **roteiro** contém o texto e as informações técnicas que orientam a produção de novelas, filmes, vídeos, programas de rádio e televisão.

### Como fazer

- (a) Orientar os alunos. Eles podem questionar o entrevistado a respeito, por exemplo, de como escolheu a carreira, como a iniciou, o que precisou estudar, quais as maiores alegrias e dificuldades do trabalho que realiza, o que ainda pretende realizar, o que sugere para quem deseja desenvolver o mesmo tipo de trabalho, etc.

#### 1. Organizar o trabalho

O programa não deve ser muito longo: 15 a 20 minutos são suficientes. Seu professor dividirá a classe em grupos. Cada um será responsável por um bloco do programa. Cada grupo precisa também eleger um **locutor** — aquele que vai falar; um **sonoplasta** — aquele que vai cuidar da seleção e execução das músicas de fundo; um **redator** da matéria que será lida; e **pesquisadores** da matéria — aqueles que irão em busca das informações.

**Os blocos do programa podem ter os seguintes formatos:**

- **Entrevista.** O entrevistado será alguém relacionado às artes. Pode ser um artista (ator, músico, escritor, etc.) ou um estudante de Artes (um colega que estude piano, por exemplo). Também é possível incluir, entre as artes, manifestações da arte popular; o artesanato, por exemplo, pode ser uma atividade importante em certas comunidades.
  - Definido o entrevistado, elaborem as perguntas. (a)
  - Combinem com antecedência o dia e a hora para o entrevistado comparecer à escola e dar a entrevista.
  - Não deixem de escrever uma pequena apresentação para o entrevistado. Ela será lida antes de ser iniciada a entrevista.
- **Dicas culturais.** O grupo deve selecionar e escrever sobre o que está acontecendo na vida cultural da cidade (uma exposição, uma estreia de filme, etc.) ou na escola (uma peça de teatro, uma exposição de trabalhos).
  - Se necessário, busquem informações em jornais locais.
  - Lembrem-se de informar não só o que está acontecendo, mas também o local, horários, preços dos ingressos e tudo o que possa orientar o ouvinte.
- **Programa musical.** O grupo deve selecionar músicas para um programa, que terá um tema definido; por exemplo: música para crianças, música brasileira, música para dançar, etc.



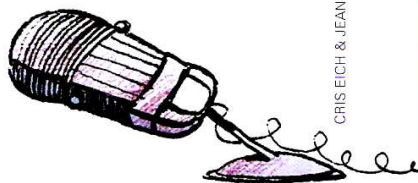
ⓑ Esclarecer que *jingle* é uma mensagem publicitária musicada que consiste em estribilho simples e de curta duração, próprio para ser lembrado e cantorolado com facilidade.

- O grupo também deve selecionar trechos de músicas para tocar entre as diferentes matérias.
- Para elaborar a programação, aproveitar, se possível, as informações obtidas na enquête feita nesta unidade.
- **Nome e *slogan*.** O grupo cria para a “estação de rádio” um nome e um *slogan*, isto é, uma frase que seja a sua marca; por exemplo “a rádio que só faz artes”. O *slogan* pode ser uma pequena canção, como um *jingle* de propaganda. ⓑ

Essas são apenas sugestões. Os alunos podem se decidir por outras matérias ou atrações, como “a hora do conto”, ou mesmo propagandas de produtos que eles mesmos inventem.

## 2. Escrever o roteiro

Agora organizem as ideias num roteiro. Façam uma tabela de duas colunas. Na da esquerda, escrevam o nome dos locutores, dos apresentadores, do entrevistado, a indicação de execução de músicas. Na outra, o texto que cada um vai dizer e os nomes das músicas. Veja um exemplo de como pode ser o início do programa:



CRIS EICH & JEAN-CLAUDE

|                          |                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|--------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Nome do locutor: Marcelo | Texto: Bom dia! Esta é a rádio da escola, a rádio que só faz artes! Fizemos este programa especialmente para falar sobre as artes. Estamos aqui com uma pessoa muito especial que vai nos dar uma entrevista. (Apresenta o entrevistado e faz a primeira pergunta.) |
| Som de música ao fundo   | (Nome da música)                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Entrevistado: Mariana    | (Resposta)                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Entra música             | (Nome da música)                                                                                                                                                                                                                                                    |

## 3. Apresentar o programa

- Reservem um tempo para o ensaio. Dele vai depender o sucesso do programa.
- Arrumem o local da “transmissão”: usem cortinas, pois os ouvintes não podem ver quem fala.
- Divulguem o programa, distribuindo cartazes pela escola. Os cartazes devem informar o nome da rádio, o assunto do programa, o dia e a hora da apresentação.

## Avaliar o trabalho

- Discutam como foi planejar e apresentar o programa.
- Se colegas de outras classes tiverem ouvido, perguntem-lhes o que acharam do trabalho e anotem as principais observações.
- Avaliem se o produto correspondeu às expectativas do grupo.



## Abelha encantada

*Bee Movie* conta a história deste filhote de abelha que descobre que sua vida será uma longa e ininterrupta jornada de fazer mel. Ele quer voar, conhecer o mundo e acha o jeito de fazê-lo, terminando por cometer o pior dos pecados para um “abelho”. Apaixona-se por uma humana e termina levando ao tribunal os exploradores de colmeias.



Cena de *Bee Movie*.

Parece uma coisa absurda. Na verdade, é absurdo, mas é irresistível, pelo humor e pela beleza da animação. As cenas de voo são espetaculares, comprovando que o computador é uma ferramenta insuperável na solução dos problemas da perspectiva aérea. E a história da abelha veicula mensagens sobre o respeito pelo outro e a defesa do meio ambiente que vão fazer você pensar.

### Glossário

**Ininterrupta:** sem pausa, constante.

**Perspectiva aérea:** aspectos de uma paisagem como se fossem vistos de um avião em voo.

LUIZ CARLOS MERTEN.  
O Estado de S. Paulo, São Paulo,  
5 jan. 2008. Estadinho.  
(Fragmento).  
(Texto adaptado).

### Vamos explorar o texto

**1** O trecho que você leu é parte de uma resenha crítica. Uma resenha crítica pode trazer informações e opiniões sobre um filme, um livro ou um espetáculo qualquer.

- Segundo o autor dessa resenha, a história parece absurda, mas é irresistível. Por quê? *Porque o filme tem humor, as animações são muito bonitas e as cenas de voo são espetaculares.*

**2** Qual é a opinião do autor em relação ao uso do computador nas cenas aéreas?

*Ele afirma que é uma ferramenta insuperável na solução dos problemas da perspectiva aérea.*

**3** Segundo o crítico, o filme veicula duas mensagens. Quais são elas?

*Respeito ao próximo e defesa do meio ambiente.*

**4** Observe a fonte de onde foi extraída a resenha. A que público ela se dirige?

*Espera-se que os alunos percebam que a resenha se dirige a crianças.*

- Você acha que a resenha está adequada ao público que pretende atingir? Por quê?

*Espera-se que os alunos percebam que a resenha foi escrita em uma linguagem simples. Com isso busca proximidade com o público infantil para garantir a compreensão da resenha por esse público.*



**5** Observe os adjetivos que aparecem no texto.

- a) Quantos adjetivos você pôde identificar? Escreva-os no caderno.  
*Longa, ininterrupta, absurda, absurdo, irresistível, espetaculares e insuperável.*
- b) Segundo o que você pôde observar, que importância teria o uso de adjetivos em uma resenha? *O de atribuir valor, de caracterizar o filme. Professor: explicar que, muitas vezes, as resenhas são acompanhadas por informações a respeito do autor ou são frequentemente publicadas em seções específicas de jornais, revistas ou sites em que especialistas escrevem a respeito de cultura e de bens culturais. (a)*

**6** Se você já assistiu ao filme, escolha quais foram os fatos mais marcantes. Caso não o tenha visto, você ficou com vontade de vê-lo? Por quê?

*Resposta pessoal.*

*(a) Esses profissionais em geral são socialmente reconhecidos por seu notório saber, e esse reconhecimento dá credibilidade ao texto e faz com que os adjetivos empregados pelo autor ganhem maior atenção do leitor.*

**Hora de escrever**

**7** Você e sua classe vão preparar resenhas para um mural intitulado “Indicações dos melhores filmes de acordo com a turma (nome da sua turma)”.

- a) Sob orientação do professor, toda a turma contribuirá para elaborar, na lousa, uma lista dos filmes preferidos da classe. Podem ser filmes que estejam em cartaz ou que possam ser encontrados em locadoras.
- b) Feita a lista, a classe deve dividir-se em duplas. Cada dupla ficará responsável por fazer a resenha de um dos filmes da lista. Não pode haver repetições.
- c) A resenha deve indicar:
- qual o gênero do filme: animação, aventura, suspense, ficção científica, romance, comédia, drama, documentário, etc.
  - qual o tema tratado: amor, viagem, guerra, esporte, etc.
  - o que chama mais a atenção: o cenário, o figurino (as roupas), as músicas, alguma personagem, o final da história, os efeitos especiais, etc.
- d) Você e seu colega devem registrar na resenha suas opiniões sobre o filme e escrever argumentos que justifiquem essa opinião.
- e) A linguagem deve ser adequada ao público.

**Apresentação e avaliação**

- a) Você e seu colega devem trocar o texto com outra dupla e verificar se a resenha de seus colegas apresenta as informações combinadas.
- b) Os argumentos usados por eles criam no leitor o desejo de ver o filme?
- c) Façam as alterações que acharem necessárias. Passem o texto a limpo.
- d) Sob orientação do professor, a classe organizará o mural.







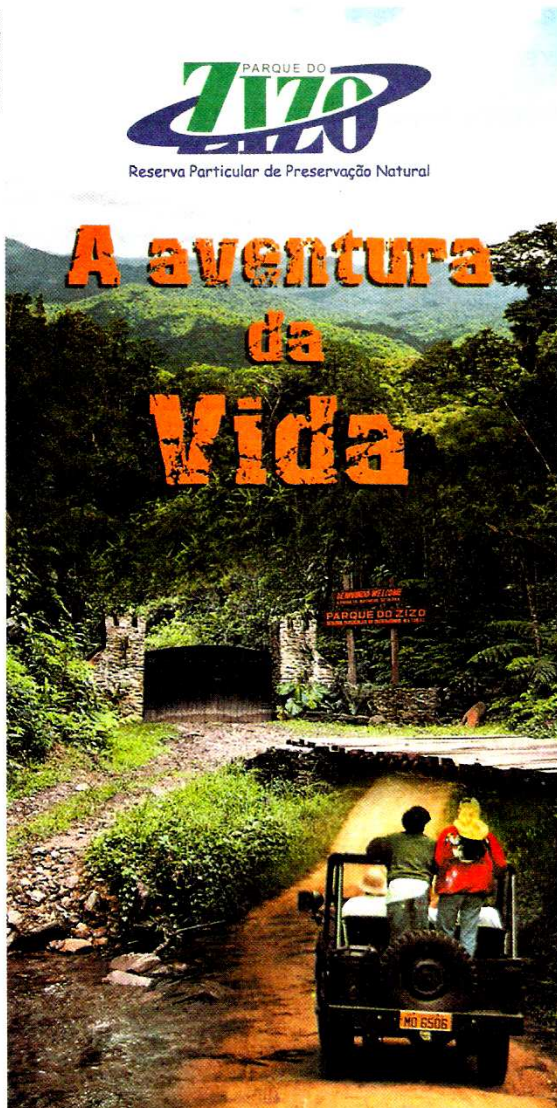
## OFICINA DE CRIAÇÃO

Folheto de propaganda

## 12ª Proposta

**1** Leia a frente e o verso do folheto a seguir.

REPRODUÇÃO



REPRODUÇÃO



Reprodução proibida: Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

a) O que é o Parque do Zizo? O Parque do Zizo é uma reserva de preservação natural.

b) Onde está localizado? Está localizado no município de São Miguel Arcanjo, na região de Sorocaba, a cerca de 200 km da capital paulista.

c) Com que recursos foi construído o Parque do Zizo?

Foi construído com o dinheiro da indenização paga pelo Estado à família do rapaz, morto em 1969 durante a ditadura militar.

d) O nome do parque é uma homenagem a quem?

O parque tem esse nome em homenagem a Luiz Fogaça Balboni, o Zizo.

e) O que um visitante pode fazer nesse parque?

Espera-se que os alunos percebam que, no parque, é possível fazer passeios em trilhas, visitar nascentes de rios, parcelas originais da Mata Atlântica e cachoeiras. É possível, ainda, ver onças e mono-carvoeiros (espécie de macaco).



**2** O anúncio não é feito para qualquer público, mas para pessoas que tenham certos interesses que são destacados no texto. Que interesses seriam esses? <sup>(a)</sup>

■ A existência de animais em extinção pode também ser considerada atraente?

Por quê? *Espera-se que os alunos percebam que sim, pois a visita ao parque pode proporcionar uma das últimas chances de ver o animal antes que ele desapareça.*

**3** Fatos da história do parque são apresentados com o objetivo de atrair o interesse do leitor e de aguçar a sua curiosidade. Que fatos são esses?

*A utilização da indenização paga pelo governo à família do estudante Luiz Fogaça Balboni, morto em 1969 pela ditadura militar, para financiar o parque.*

### Hora de escrever

**4** Você vai criar um folheto a respeito de um lugar ideal para a prática de atividades físicas para pessoas que tenham a sua idade e os seus interesses e preferências.

a) Imagine que lugar poderia ser esse: uma praça, um parque, etc. Que atividades poderiam ser realizadas ali? Quando? Onde estaria esse local?

b) Para fazer o folheto, primeiro elabore um rascunho.

- Escreva uma ou duas frases que contenham argumentos para estimular o leitor a frequentar o lugar escolhido.
- Escreva um texto, de no máximo dez linhas, explicando como é o lugar.
- Anote outras informações que possam fazer parte do folheto: local, atividades, preço das atrações pagas, preço dos ingressos, etc.
- Procure uma foto, uma figura ou faça um desenho que possa ilustrar o folheto.

c) Com o texto e a ilustração definidos, organize a sua distribuição no papel (uma folha de sulfite). Você pode usar os dois lados da folha.

d) Planeje o tamanho das letras para cada parte. Informações como local, acesso, endereço do *site*, etc. podem ficar em letras pequenas; a frase chamativa deve ser escrita em letras grandes.

e) Passe o texto para a folha definitiva. Fique atento para:

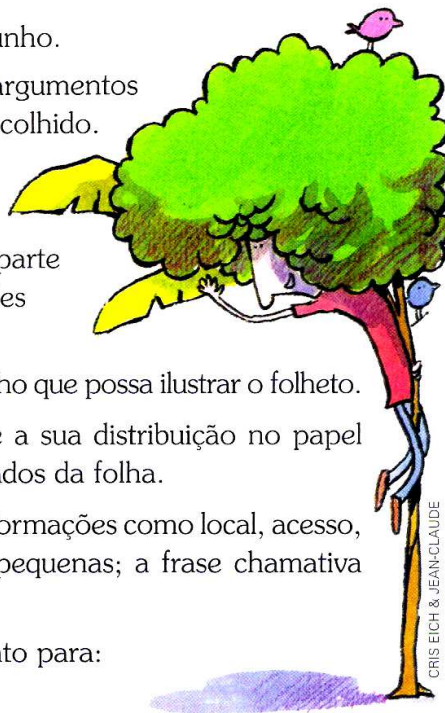
- fazer letras bem legíveis;
- usar cores, traços, contornos e quadros para dar destaque às informações.

<sup>(a)</sup> *Espera-se que os alunos percebam que o anúncio está voltado para pessoas interessadas em "trocar o asfalto da cidade por um cenário colorido por nascentes de rios, parcelas originais da Mata Atlântica, cachoeiras espetaculares e até onças". Elas devem ter interesse especial em aventuras, apreciar trilhas e ter curiosidade sobre o ecossistema local. Professor: comentar que todo folheto apresenta argumentos para convencer o leitor de alguma coisa relacionada àquilo que é nele apresentado.*

### Apresentação e avaliação

a) Afixe seu folheto no mural da classe.

b) Verifique se seu folheto despertou, entre seus colegas, vontade de conhecer esse lugar. Se a resposta for sim, seu folheto terá cumprido bem sua função.



CRIS EICH & JEAN-CLAUDE



Pense e responda

- 1 Observe a tira a seguir.

BRUX

Maria Andrade

Aproveitando a onda de alagamentos na cidade BRUX e BABY BRUX incentivam os cidadãos a jogar lixo nas ruas com seu MPA- Movimento Pró-Alagamento.



CORTESIA MARIA ANDRADE

Folha de S. Paulo, São Paulo, 10 abr. 2004. Folhinha.





- a) De acordo com a tira, o que contribuiria para os alagamentos?  
 Jogar lixo nas ruas contribuiria para os alagamentos.
- b) A maneira como as personagens foram desenhadas sugere o que a respeito delas? (a)
- c) De acordo com a tira, o leitor que não quer ser como elas deve então fazer o quê? Espera-se que os alunos percebam que a tira sugere que o leitor que não deseja se identificar com as personagens não deve jogar lixo nas ruas.

## Leitura

São Paulo, sábado, 17 de abril de 2004.

### Crítica

Escrevo para reclamar da tira “Brux”, de Maria Andrade, publicada no sábado passado. Ela “ensinava” as crianças a jogar lixo nas ruas e a entupir bueiros. Entendo que isso seja uma sátira, mas me preocupa saber se os leitores compreendem dessa mesma forma. Não quero desqualificar o trabalho da autora, mas acho os desenhos de mau gosto. Mesmo que a intenção seja desenhar bruxos, eles poderiam ser menos pesados.

W.T.C., Campinas (SP).

### Glossário

**Sátira:** troça, zombaria, ironia.  
**Desqualificar:** tirar ou fazer perder as boas qualidades.

Folha de S.Paulo, São Paulo, 17 abr. 2004. Folhinha.

- (a) Resposta pessoal. Professor: espera-se que os alunos percebam que as personagens foram desenhadas como bruxas, em geral associadas à maldade, e que seus traços e expressões sugerem maldade, sujeira. Professor: ainda que alguns alunos possam achar que algum leitor poderia ter o desejo de imitá-las, é interessante destacar que elas foram construídas para parecer más, porque fazem parte de um discurso social que associa a barba malfeita, a cara amarrada, as roupas pretas, as olheiras e a figura da bruxa ao mal.

## Vamos explorar o texto

- 2** A carta e a tira foram publicadas na “Folhinha”, suplemento semanal do jornal *Folha de S.Paulo*.

- Quem escreve a carta? Ele parece ser o leitor visado pelo suplemento?  
 W. T. C., Campinas (SP). Não. Ele parece ser pai/mãe de alguém que seria leitor do suplemento.

- 3** Qual o objetivo do leitor ao escrever a carta?

Reclamar da tira *Brux*, de Maria Andrade, publicada no sábado anterior.

- 4** Leia.

“Ela ‘ensinava’ as crianças a jogar lixo nas ruas e a entupir bueiros.”

- a) Por que o leitor usou a palavra **ensinava** escrita dessa maneira, entre aspas?  
 Porque ele sabe que a intenção da tira não é ensinar as crianças a jogar lixo nas ruas e a entupir bueiros.
- b) O autor da carta tem medo de que outros leitores, as crianças, entendam a tira de que maneira?

Espera-se que os alunos percebam que o leitor teme que as crianças entendam a tira como um estímulo às ações que levam ao alagamento.

**5 De que forma o leitor caracteriza os desenhos da tira?**

Ele os considera de mau gosto e pesados.

- a) Você acha que ele desqualificou o trabalho da autora? *Resposta pessoal. Professor: comentar que, de certo modo, o leitor desqualificou o trabalho da autora, mas amenizou sua ação ao afirmar que não pretendia fazê-lo.*
- b) O que ele sugere para que a qualidade da tira melhore?

Ele sugere que os desenhos sejam “menos pesados”.



**6 O que aconteceria se as personagens da tira fossem “menos pesadas”?**

Espera-se que os alunos percebam que isso mudaria o sentido do texto, as personagens não seriam/pareceriam tão más.

## **Hora de escrever**

**7 Você também vai escrever uma carta para um jornal expressando sua opinião sobre algo que o jornal tenha publicado.**

- a) Escolha um jornal que você esteja acostumado a ler ou uma publicação em que esteja interessado. *Se achar que a dinâmica fica mais eficiente, traga alguns jornais para a sala de aula para que os alunos possam folheá-los e pesquisar algo sobre o qual queiram opinar.*
- b) Selecione uma seção, artigo, tira ou notícia que lhe pareça adequado.
- c) Se puder, faça uma cópia da seção ou do artigo escolhido.
- d) Escreva uma carta para o jornal dando sua opinião a respeito da seção, tira ou artigo selecionado. Justifique com argumentos a sua opinião. Empregue a linguagem adequada aos leitores da publicação.
- e) Na carta, identifique o texto sobre o qual está escrevendo (Exemplo: “Escrevo para reclamar da **tira ‘Brux’, de Maria Andrade, publicada no sábado passado**”).
- f) Não se esqueça de colocar a data e de assinar a sua carta.

## **Apresentação e avaliação**

- a) Troque de texto com um colega e entregue a ele também a cópia do texto sobre o qual você escreveu.
- b) Leia o texto selecionado por seu colega e também a carta escrita por ele.
- c) Identifique as observações feitas por ele e os argumentos empregados para defendê-las. Verifique se é possível perceber claramente a que a carta dele está se referindo. Faça sugestões se achar necessário.
- d) Re-escreva seu texto, considerando as observações do colega.
- e) Passe a carta a limpo e envie-a para o jornal ou publicação escolhida. Não se esqueça de preencher o envelope adequadamente (com destinatário e remetente). Acompanhe as novas edições para ver se sua carta, ou uma parte dela, será publicada.





## OFICINA DE CRIAÇÃO

Folheto

## 14ª Proposta

### Leitura

**1** Você vê a seguir as duas faces de um folheto que, para ser entregue ao leitor, é dobrado ao meio. Leia as duas partes, começando pela da direita, e responda às questões no caderno.

a) Quem produziu o folheto? A quem ele se dirige?

A Sabesp (Companhia de Saneamento Básico do Estado de São Paulo), a Secretaria de Energia, Recursos Hídricos e Saneamento e o Governo do Estado de São Paulo produziram o folheto, que é dirigido à população em geral.

b) Qual é o objetivo do folheto?

Persuadir as pessoas a preservar a "saúde", ou seja, a limpeza do rio Tietê.

Parte externa

**Trate bem do nosso rio. Ele agradece e retribui com muito mais qualidade de vida.**

PROJETO TIETÊ  
2ª ETAPA

Para saber tudo sobre a saúde do nosso rio, ligue  
**0800-13 34 99**

**A saúde do rio é a nossa saúde.**

PROJETO TIETÊ  
2ª ETAPA

**sabesp**

SECRETARIA DE ENERGIA  
RECURSOS HÍDRICOS  
E SANEAMENTO

GOVERNO DO ESTADO DE  
**SÃO PAULO**  
CUIDANDO DE GENTE

ad studio

REPRODUÇÃO

# A saúde do Tietê depende de todos nós.



Em 1992, um grande movimento da população a favor da preservação do Rio Tietê e seus afluentes resultou em 1 milhão de assinaturas coletadas.

O Governo do Estado de São Paulo abraçou a causa junto com várias empresas e organizações, como a **Sabesp** (saneamento básico), **Cetesb** (controle de poluição industrial) e **SOS Mata Atlântica** (programa de educação ambiental).



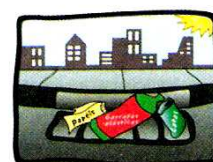
## Nascia, assim, o Projeto Tietê.

A Sabesp imediatamente começou a fazer sua parte. Ampliar os sistemas de coleta, afastamento e tratamento de esgotos. Muitas obras foram feitas e muitos benefícios alcançados. Hoje, o Projeto Tietê já está em sua 2ª Etapa.



Agora, é necessário que a população se mobilize novamente em um grande exercício de cidadania.

**Faça urgente a ligação do esgoto da sua casa na rede coletora da Sabesp,** evitando assim poluir o rio.



**Não jogue lixo nas ruas.**

A sujeira vai para os bueiros, causando entupimentos, enchentes e poluirá o rio.

**Não jogue lixo no rio.**

Atualmente 25% da poluição do Tietê é resultado do lixo jogado em suas águas.



PROJETO TIETÊ  
2ª ETAPA

## 2 No folheto, há logotipos tanto na parte externa quanto na interna.

**Logotipo** é o símbolo que serve para identificar uma empresa, instituição, organização, produto, marca, etc. Esse símbolo pode ser elaborado com desenho, letra, palavra ou com uma combinação desses elementos.

- A que empresas ou instituições os logotipos que aparecem no folheto se referem? *Projeto Tietê, Sabesp, Governo do Estado de São Paulo.*

## 3 Observe a parte interna do folheto.

- Para que servem as ilustrações?

*Espera-se que os alunos percebam que as ilustrações tornam o folheto mais atraente e ajudam a comunicar algumas das ideias ali apresentadas.*





**4** Na parte interna do folheto, há um título principal e quatro subtítulos. Em seu caderno, relacione esse título e os subtítulos às funções descritas a seguir.

- Destacar ações que ajudem a preservar o Tietê.
- Destacar o surgimento do Projeto Tietê.
- Alertar o leitor de que ele também deve ajudar a preservar o rio.
- Explique por que a função representada pelo título principal mereceu esse destaque.

Destacar ações que ajudem a preservar o Tietê: os três últimos subtítulos; destacar o surgimento do Projeto Tietê: o primeiro subtítulo; alertar o leitor de que ele também deve ajudar a preservar o rio: o título principal.

Espera-se que os alunos percebam que essa função, alertar o leitor para sua participação na preservação do rio, é o próprio objetivo do folheto e que, por isso, o título que coincide com ele tem maior destaque que os demais.

**5** Observe, agora, a parte da frente e o verso do folheto e escreva no caderno os elementos que compõem cada parte.

Parte da frente: Título, ilustração e logotipo do Projeto Tietê. Verso: Texto, logotipo e telefone do Projeto Tietê, logotipos dos patrocinadores da campanha.

- O que se pretende com o texto que aparece no verso do folheto?

Observar, com os alunos, o uso do imperativo “*Traia*”, por exemplo. O texto pretende chamar a atenção do público para a vantagem de se tratar bem o rio, ou seja, de mantê-lo limpo.

**6** Releia este trecho do texto do folheto.

“Agora é necessário que a população se mobilize novamente em um grande exercício de cidadania.”

- a) O que exatamente a população deve fazer?
- b) O texto fala “novamente”. O que a população já fez antes e fará novamente?

Fazer a ligação do esgoto de casa à rede coletora da Sabesp, não jogar lixo nas ruas nem no rio.

Mobilizou-se em favor da qualidade do Tietê quando um milhão de pessoas assinou um documento defendendo a preservação do rio. Agora a população precisa mobilizar-se novamente, tomando outras atitudes.

## Hora de escrever

**7** Agora, você vai produzir um folheto para ser distribuído em sua escola para alunos, pais e funcionários. Nesse folheto você irá propor medidas para a economia de água.

Explicar aos alunos que a economia de água pode garantir energia, pois boa parte da energia que consumimos em nosso cotidiano é gerada nas usinas hidrelétricas, onde a força da água é transformada em eletricidade.

- a) Trabalhe com mais dois colegas. Tome como modelo o folheto que você analisou. O seu folheto deverá ter duas faces e ser dobrado ao meio, ficando, portanto, com uma capa, duas páginas internas e o verso.
- b) Pensem primeiro no que o grupo irá sugerir como medida de economia de água. Lembrem-se das situações cotidianas em que a água é usada (na cozinha, no banheiro, no quintal ou na área de serviço das casas, no cozimento de alimentos, etc.) e quais delas podem gerar desperdício. Pesquisem em livros, revistas, jornais e na internet a quantidade de água desperdiçada nas casas e as situações em que ela é desperdiçada.
- c) Em seguida, façam uma lista do que irão sugerir para que as pessoas economizem água.
- d) Escrevam o texto elaborando uma introdução e propondo a lista de medidas que a equipe preparou.



- e) Pensem no título maior e se colocarão títulos menores para dividir o texto. Decidam também se no texto haverá destaques, que podem ser marcados, por exemplo, por cores diferentes nas palavras que quiserem destacar.
- f) Elaborem o texto do verso do folheto. Esse texto pode servir de conclusão ao que foi dito no miolo ou ser um estímulo para que as pessoas acatem as medidas sugeridas.
- g) Escolham o tamanho do papel do folheto, os tipos e cores de letras que vão usar.
- h) Passem o texto a limpo nesse papel usando as letras e cores que escolheram. Ilustrem o folheto se acharem necessário.
- i) Façam uma mostra dos folhetos produzidos, para que todos os alunos da classe conheçam a produção de todas as equipes. *Orientar os alunos para algumas possibilidades de elaboração do folheto: ele pode ser feito à mão ou no computador, pode ser xerocopiado ou impresso (50 cópias pode ser um bom número), em papel sulfite ou menor, com gramatura maior. Apresentar algumas destas sugestões a eles.*



## Apresentação e avaliação

- a) Observem se os folhetos apresentam, de fato, sugestões de economia e se todos entenderam as propostas.
- b) Se puderem, reproduzam o folheto para distribuí-lo. O plano é que as pessoas que circulam na escola sigam as dicas de economia. Cada grupo pode reproduzir uma parte do número total de folhetos pretendido pela classe. Marque uma data para distribuir os folhetos. *Seria interessante que pudessem distribuir na entrada e/ou saída da escola.*
- c) Leve também o folheto para sua casa e tente convencer sua família a seguir as medidas sugeridas por pelo menos um mês.



## 15ª Proposta

### TEXTO ARGUMENTATIVO



### Pesquise e responda

#### 1 O que é o Protocolo de Kyoto?

Explicar aos alunos o que é o Protocolo de Kyoto. O protocolo surgiu em 1997 e entrou em vigor em 2005, estabelecendo as primeiras regras para a emissão de gases poluentes no planeta.

Os países industrializados se comprometeram a realizar a redução dessas emissões em pelo menos 5% até 2012. Até setembro de 2007, estava claro que essa meta não seria atingida, e que ainda haveria um aumento, até 2012, de 10% nas emissões. A eficácia das medidas sugeridas pelo protocolo é muito discutida, por causa da não adesão dos EUA, responsáveis por 25% das emissões, e porque há um consenso de que seria necessária uma redução de 60% das emissões para que fossem evitadas as piores mudanças climáticas.

#### Dicas de fontes que você pode consultar para realizar essa pesquisa

Os **manuals** são textos didáticos úteis para se obter uma informação básica sobre um assunto. Os manuais de Geografia podem trazer alguma informação sobre o Protocolo de Kyoto, já que o assunto é uma preocupação mundial e diz respeito a questões muito importantes para a humanidade.

Os **jornais e revistas** atualizam as informações e podem ser boas fontes de consulta. Há também **jornais e revistas especializados**: são publicações periódicas que trazem informações atualizadas sobre determinado assunto.

Atualmente, a **internet** coloca a nosso dispor informação de vários graus de profundidade e qualidade. Lá você irá encontrar muitas informações a respeito desse assunto. É preciso, porém, selecionar aquelas que merecem confiança. Para isso, procure escolher as ligadas a uma instituição (empresa, universidade, jornal, ONG, etc.) conhecida.

A **entrevista** também pode ser uma boa fonte de informação. Selecione, para entrevistar, pessoas que possam ter conhecimento no assunto de sua pesquisa. Antes de entrevistá-las, organize as questões, deixando claro qual informação você busca.

## Um ano de Kyoto

Não há muito a comemorar após um ano da entrada do Protocolo de Kyoto em vigor. Embora politicamente importante, o acordo impõe medidas modestas para frear a emissão de gases que, aprisionados na atmosfera, causam elevações da temperatura da Terra.

Tomando por base os níveis de emissão registrados em 1990, o acordo obriga os países mais industrializados a reduzir em 5,2% a descarga de gases de efeito estufa até 2012. Enquanto corre esse prazo, nações emergentes, como o Brasil, ficam isentas do cumprimento das metas.

Embora o protocolo tenha sido ratificado por 161 países, ele continua a esbarrar nos mesmos obstáculos de sete anos atrás, quando foram iniciadas as negociações acerca das medidas a serem tomadas. O principal entrave continua a ser a recusa do governo norte-americano, que, pressionado por grupos internos do país, negou-se a ratificar o tratado.

A ausência dos norte-americanos entre os participantes do acordo compromete significativamente a sua eficácia. Estima-se que os EUA sejam responsáveis por 25% das descargas dessas substâncias.

Não é, pois, precipitado dizer que a ratificação do protocolo não será suficiente para desacelerar o avanço do efeito estufa. O acordo é uma medida importante, que sinaliza a disposição de seus signatários para combater o problema, mas se trata apenas de um primeiro passo.



Descongelamento da maior massa glacial da Islândia, Vatnajökull, causada pelo aquecimento global que afeta todo o planeta.



## Glossário

**Protocolo:** acordo.

**Emissão:** liberação.

**Emergentes:** países que estão caminhando rumo ao desenvolvimento.

**Isentas:** livres, dispensadas.

**Ratificado:** confirmado, reafirmado.

**Entrave:** obstáculo.

**Signatários:** aqueles que assinam um documento.

**Indícios:** sinais.

Não faltam indícios de que o aquecimento global é um problema urgente. Seu controle exige novos acordos e medidas enérgicas. Que sirva de alerta o estudo publicado nesta semana pela revista *Science*, segundo o qual, nos últimos cinco anos, a quantidade de gelo que se desprende da Groenlândia dobrou devido ao aumento do calor.

Folha de S. Paulo. São Paulo, Opinião, 17 fev. 2006.

## Vamos explorar o texto

### 2 O texto que você leu é um editorial.

**Editorial** é um texto que cada jornal publica para expressar sua opinião a respeito de algum assunto ou acontecimento. Em geral, trata de questões atuais, ou seja, que fazem parte do universo de interesse do leitor na data de publicação do texto.

a) Quando foi publicado o editorial?

Em 17 de fevereiro de 2006.

b) De que questão trata o editorial?

O texto aborda o fato de as medidas impostas pelo protocolo não terem sido suficientes para impedir o avanço do efeito estufa, mesmo um ano depois de o acordo ter entrado em vigor.

### 3 No segundo parágrafo, o que é comentado

a respeito das regras do protocolo relativas a

países como o Brasil?

É comentado que, de acordo com as regras do protocolo, países emergentes como o Brasil estão isentos de controlar a descarga de gases até 2012.

■ Essas regras poderiam ser consideradas uma das medidas modestas mencionadas no primeiro parágrafo? Por quê?

Sim, poderiam, pois retardam a interrupção do avanço do efeito estufa.

### 4 De acordo com o texto, a recusa dos EUA em ratificar o protocolo compromete a eficácia do documento.

a) Por que essa recusa é tão comprometedora?

A recusa do governo norte-americano implica o enfraquecimento do protocolo, porque os EUA são responsáveis por 25% das descargas dos gases poluentes.

b) De acordo com o texto, o governo dos EUA cedeu à pressão de grupos internos do país. Que grupos você imagina que seriam esses?

Espera-se que os alunos percebam que esses grupos certamente estão relacionados à indústria, pois a redução na emissão de gases poderia implicar a diminuição de lucros.

### 5 De acordo com o editorial, qual o grau de importância do protocolo no combate ao avanço do efeito estufa?

O protocolo é apenas um primeiro passo.

a) Que outras medidas o editorial sugere?

Novos acordos e medidas enérgicas.

b) De que maneira essa sugestão é justificada?

Para justificar essa sugestão, é mencionada a publicação de um estudo de uma renomada revista científica, segundo o qual a quantidade de gelo que se desprende da Groenlândia teria dobrado, em um período de 5 anos, devido ao aumento do calor.



- 6** Copie o esquema a seguir em seu caderno, completando-o com as informações pedidas. Considere as respostas e as reflexões feitas até agora.



- 7** O editorial não expressa a opinião de uma pessoa, mas a posição do jornal diante de questões atuais.

- Considerando essa informação, responda: é adequado que ele seja escrito na 3ª pessoa do singular? Por quê? *Espera-se que os alunos percebam que sim, pois, além de tornar o texto mais formal, o emprego da 3ª pessoa torna o texto impessoal.*

### Hora de escrever

- Você vai escrever um editorial para o jornal de sua escola discutindo se há ou não desperdício de energia na escola.
- Ande pela escola e verifique: há luzes acesas em ambientes desocupados? Por quanto tempo essas luzes permanecem acesas sem motivo? Há fiação elétrica que pareça precisar de manutenção? Há equipamentos eletroeletrônicos ligados sem necessidade? *Sugerir aos alunos que, se possível, visitem a escola também em outros períodos.*
- De acordo com o que você observou, conclua: há ou não desperdício de energia na escola? Por quê? Relacione argumentos que possam justificar a sua conclusão. Se possível, peça a um engenheiro ou a um eletricista dicas de como economizar energia elétrica em sua escola.
- Planeje como irá escrever o texto. Se quiser, organize suas ideias em um esquema como o que você copiou no exercício 6.

(a) As medidas propostas pelo protocolo não são suficientes para desacelerar o avanço do efeito estufa. Argumento I: os países emergentes não precisam controlar as descargas de gases até 2012. Argumento II: os principais emissores, os EUA, não ratificaram o acordo. Conclusão: o protocolo é o primeiro passo para combater o problema do efeito estufa, mas são necessários ainda novos acordos e medidas enérgicas.

### Apresentação e avaliação



- Sob orientação do professor, reúna-se com alguns colegas. Façam a leitura dos textos e relacionem as principais conclusões e argumentos neles expressos.
- Um representante de cada grupo colocará na lousa as conclusões e os argumentos relacionados. A classe discutirá a respeito do resultado.



# PROJETO EM EQUIPE



## É hora de mudar!

### O que fazer

Você e seus colegas vão fazer uma campanha defendendo o uso de energias alternativas. O alvo dessa campanha será a comunidade escolar.

Uma **campanha** é o esforço coerente e coordenado para comunicar uma ideia por diferentes meios. Assim, uma campanha pode ser composta de diferentes estratégias de comunicação: *outdoors*, cartazes, propaganda para TV, revista, rádio, etc.

### Como fazer

#### 1. Definir o assunto da campanha

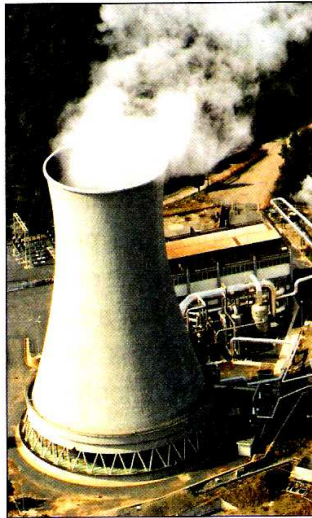
- A classe deverá escolher, por votação ou sorteio, uma forma alternativa de produção de energia e buscar informações sobre ela. Veja alguns exemplos.
  - **Tema 1** – energia solar (utiliza os raios solares)
  - **Tema 2** – energia eólica (utiliza a força do vento)
  - **Tema 3** – energia geotérmica (utiliza o calor do interior da terra)



Placas para recepção de energia solar na Alemanha.



Hélices produtoras de energia eólica na Alemanha.



Usina de energia geotérmica na Itália.

- Em seguida, a turma deve escrever argumentos a favor do emprego da energia alternativa que escolheram.

## 2. Organizar o trabalho

- A classe se divide em quatro equipes. Cada equipe será responsável pelo desenvolvimento de uma parte da campanha.

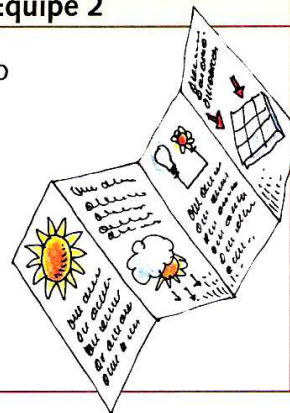
### Equipe 1

Elabora um cartaz com título, ilustração e os argumentos a favor da utilização do tipo de energia escolhida.



### Equipe 2

Cria um folheto explicando o que é e como se obtém essa forma de energia e quais são suas aplicações e vantagens.



### Equipe 3

Produz mensagens conscientizando o leitor sobre a importância da forma de energia escolhida.



### Equipe 4

Elabora uma apresentação do trabalho para os colegas da escola.



Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

ILUSTRAÇÕES: RICARDO DANTAS

## 3. Apresentar o trabalho

- A apresentação da campanha para os colegas da escola pode ocorrer no pátio, na biblioteca, no auditório ou em outros espaços sugeridos pelo professor.
- A turma deve, com o professor, estabelecer uma data para a apresentação.

## Avaliar o trabalho

- Vocês encontraram bons argumentos para a campanha?
- Acreditam que a comunicação foi clara e que todos compreenderam a mensagem?
- Acham que conseguiram despertar o interesse de seus colegas? Sentem-se satisfeitos com o trabalho realizado? Por quê?





## 17ª Proposta



### OFICINA DE CRIAÇÃO

Cartaz

### Leitura

#### 1 Observe o cartaz.

A reciclagem é uma das destinações mais econômicas e ambientalmente adequadas para o lixo. Os principais materiais recicláveis são: papel, plástico, metal, vidro e composto orgânico (ver o quadro nesta seção).

Explicar que Ibama significa Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis. Conversar com os alunos sobre a função dessas instituições brasileiras. Sugerir visita ao site <www.ibama.gov.br>.

Trabalhar com os alunos o conceito dos três Rs: Reduzir (por exemplo, evitar o desperdício, não jogar lixo no chão, etc.); Reaproveitar (doar roupas, livros, brinquedos velhos para instituições de caridade, etc.); e Reciclar.



REPRODUÇÃO

STYLUS

O cartaz foi publicado antes de as novas regras do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa entrarem em vigor, razão pela qual a palavra **ideia** aparece no cartaz com acento.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

a) Que ideia o cartaz defende?

A reciclagem do papel.

b) Quais os elementos que compõem o cartaz?

O slogan, o texto, as imagens e o nome das instituições responsáveis pelo cartaz.

#### 2 Copie no caderno o slogan e o pedido da campanha.

PAPEL RECICLADO. LONGA VIDA PARA AS ÁRVORES. Plante Uma Ideia em Defesa do Meio Ambiente.

Explicar aos alunos que a escolha de letras maiúsculas é importante para destacar as mensagens.

**3** Leia agora um quadro que mostra o que é possível ser reciclado.

## O QUE PODE OU NÃO SER RECICLADO

### Reciclável

#### Papel

Jornais e revistas  
Folhas de caderno  
Formulários de computador  
Caixas em geral  
Aparas de papel  
Fotocópias  
Envelopes  
Rascunhos  
Cartazes  
Papel de fax



#### Vidro

Embalagens  
Garrafas  
Copos  
Cerâmicas  
Porcelanas



#### Metal

Latas de alumínio



#### Plástico

Embalagens de refrigerantes  
Embalagens de materiais de limpeza  
Copos  
Sacos plásticos  
Embalagens de margarinas



### Não-reciclável

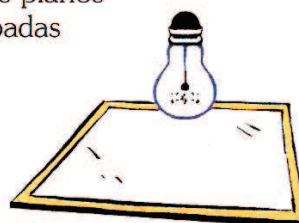
#### Papel

Etiquetas adesivas  
Papéis carbono  
Fitas crepe  
Papéis higiênicos  
Papéis plastificados  
Papéis metalizados  
Papéis sujos  
Guardanapos  
Cigarros  
Fotografias



#### Vidro

Espelhos  
Vidros planos  
Lâmpadas



#### Metal

Clipes  
Grampos  
Esponjas de aço



#### Plástico

Cabo de painéis  
Tomadas  
Embalagens de biscoitos



O Estado de S.Paulo, São Paulo, 4 fev. 2002, Estadinho, p. 7.



## Hora de produzir um cartaz

**4** Crie um cartaz pequeno que estimule as pessoas da comunidade escolar a não jogarem materiais recicláveis no lixo.

Recomendamos que o cartaz seja pequeno para que todos os cartazes possam ter espaço para serem afixados na escola.

- a) Escolha alguns dos materiais do quadro que podem ser reciclados.
- b) Escreva um *slogan*, isto é, uma frase chamativa para defender sua ideia.
- c) Escreva um texto curto que possa explicar ou completar a ideia do *slogan*.
- d) Pense nas imagens que acompanharão as ideias que o cartaz defende: faça desenhos ou use figuras recortadas de revistas. Você pode usar fotos também.
- e) Planeje a disposição das frases e das imagens no cartaz. Pense nos destaques que você irá dar para algumas palavras ou frases.
- f) Cole as imagens e escreva o texto.
- g) Apresente seu cartaz à classe. Peça opiniões e sugestões.
- h) Converse com o professor sobre o melhor lugar para afixar o cartaz na escola.

de fevereiro de 1998

## 18ª Proposta

### TEXTO ARGUMENTATIVO



Explicar aos alunos que eles vão ler agora a carta escrita com a cooperação de cerca de 800 crianças do Distrito Federal, com o objetivo de participar da mobilização internacional pelo bem-estar dos animais. A carta

#### Manifesto

foi entregue ao presidente da Câmara dos Deputados no Dia Mundial dos Animais, que se comemora em 4 de outubro. Informar também que a palavra manifesto é empregada na seção referindo-se à declaração pública em que uma pessoa ou um grupo de pessoas expõe ideias, decisões, posicionamentos. Se possível, levar para a sala de aula outros manifestos.

#### Leitura



## Carta das crianças do DF pelos animais

Brasília, 4 de outubro de 2007.

Excelentíssimos senhores deputados,

### Para nós os animais importam

Somos crianças de várias idades, estudantes de escolas públicas e particulares do Distrito Federal.

Durante o mês de setembro estudamos e pensamos muito, junto com os nossos professores, sobre a vida dos animais do nosso Planeta e, principalmente, do nosso País. O motivo de escrevermos para os senhores é para implorarmos que elaborem leis para que possamos criar uma convivência melhor entre nós e os outros animais.

ALEXANDRE DUBIELA



Nosso mundo é muito bonito e rico em recursos naturais. Os animais fazem parte do equilíbrio da natureza, mas as pessoas se esquecem de como eles são importantes para as nossas vidas. As pessoas se esquecem que, assim como nós, eles também devem viver sem sofrimento.

Nós queremos que toda natureza fique bacana, cheia de amor entre os seres vivos. Porém, estamos vendo muitas coisas ruins acontecendo.

Descobrimos que os animais estão se sentindo desconfortáveis com as atitudes de muitos seres humanos. Por exemplo, estamos desmatando as florestas e tirando o lugar onde vivem muitos animais. E cada um precisa da sua casa para morar. Estamos tirando a liberdade dos animais.

As aves existem para viver voando, colorindo o céu, os répteis para rastejar, os mamíferos para andar, correr e os peixes para nadar.

Não podemos levar animais para rodeios, rinhas, circos ou laboratórios. Lá não é a casa deles. Lá eles sentem dor, sede, fome, frio, são chicoteados, amarrados e sofrem com os maus-tratos.

[...]

A melhor maneira de aprender é perguntando. Por isso, gostaríamos de saber algumas coisas. Os senhores sabem quantas espécies estão em extinção? Quantos animais são abandonados e mortos por mês nas nossas cidades? Por que as autoridades deixam que matem a nossa fauna? Por que vemos tantos cavalos maltratados, puxando carroças nas ruas? As leis que existem para proteger a nossa fauna e flora são suficientes? [...]

Os animais sentem tudo que nós sentimos. Eles sentem quando são maltratados. Eles precisam de amor, água, comida, local ideal para morar. Precisam ser livres.

Somos crianças, mas descobrimos muitas coisas e por isso pedimos solenemente a ajuda dos senhores para proteger os animais do nosso Cerrado e do nosso País. Achamos que devem existir mais leis, mais campanhas e fiscalização para proteger os animais. Nós sabemos que juntos podemos mudar as leis e o comportamento das pessoas.

Ajudem, senhores parlamentares, a manter a alegria da gente salvando os animais e o nosso meio ambiente. Se ajudarem os animais, eles ficarão muito felizes e nós também. Precisamos acabar com o sofrimento e o abandono dos animais. Como se fossem filhos que precisam de proteção e não podem ser abandonados.

Se pedimos a ajuda dos senhores é porque para nós os animais importam.

Obrigado pela atenção.

As crianças do Distrito Federal

Disponível em: <[http://www.plenarinho.gov.br/noticias/agencia\\_plenarinho/cartas-das-criancas](http://www.plenarinho.gov.br/noticias/agencia_plenarinho/cartas-das-criancas)>. Acesso em: 12 mar. 2008. (Fragmento).



## Vamos explorar o texto

- 1** Que pedido é apresentado pelas crianças no início da carta? *Elas pedem que os deputados elaborem leis que contribuam para uma convivência melhor entre os seres humanos e os animais.*
- Para fazer esse pedido, elas escolheram o verbo **implorar**. Consulte o dicionário: por que a escolha desse verbo deu ainda mais força ao pedido?  
*Espera-se que os alunos percebam que implorar significa pedir com insistência, de maneira mais contundente.*

- 2** Após apresentar o pedido, as crianças começam a justificá-lo.

- a) Primeiro argumento: os animais estão sendo expulsos de seu *habitat*. Que fato elas mencionam para dar força a esse argumento? *O desmatamento das florestas.*
- b) Segundo argumento: os animais estão sendo maltratados. Que fatos as crianças escolheram para sustentar esse argumento?  
*O sofrimento imposto aos animais que são levados a rodeios, rinhas, circos e laboratórios.*



- 3** Há um parágrafo com uma série de perguntas que questiona a situação atual dos animais. Qual o efeito produzido por essas perguntas?  
*Resposta pessoal. Espera-se que os alunos percebam que as perguntas servem para exigir dos deputados uma ação mais efetiva em relação à maneira como os animais são tratados.*

- 4** Para concluir a carta, as crianças fazem uma proposta e um apelo.

- Qual é a proposta e qual é o apelo?

*Proposta: que os deputados ajudem a proteger os animais do Cerrado fazendo mais leis, mais campanhas e aumentando a fiscalização para proteger os animais. Apelo: que os deputados ajudem a manter a alegria das crianças e dos animais.*

## Hora de escrever

- 5** Você e seus colegas vão escrever um manifesto que será enviado para um jornal ou afixado em um mural, dependendo do que e para quem vocês decidirem escrever.

- a) Sob orientação do professor, você e seus colegas vão decidir a respeito do que querem se manifestar. Podem fazer uma reivindicação, uma denúncia, etc. O importante é que o texto expresse a opinião da classe e que todos estejam dispostos a assumir a responsabilidade pelo manifesto.
- b) Planejem como será o texto. Lembrem-se de que vocês devem apresentar argumentos que justifiquem suas afirmações e que esses argumentos devem ser reforçados por exemplos, dados estatísticos, etc.
- c) Elaborem uma conclusão que reforce as ideias apresentadas no texto.
- d) Não se esqueçam de colocar a data, de indicar a quem a carta se dirige, de identificar o grupo que a escreve, de assinar o manifesto e de dar um título a ele.

*Chamar a atenção dos alunos para o fato de que o manifesto das crianças de Brasília foi escrito na 1ª pessoa do plural, pois representa todas as crianças que participaram de sua elaboração. Dessa maneira, o manifesto do grupo também deverá ser escrito na 1ª pessoa do plural. Outro aspecto que merecerá atenção também é a forma de tratamento que será usada. Lembrar que, no de Brasília, foi usada*

## Apresentação e avaliação

- a) Coletivamente, leiam e corrijam o texto, verificando se ele expressa claramente as ideias do grupo.  
*uma expressão formal de tratamento ("Excelentíssimos senhores deputados"), pois o manifesto se dirigia a autoridades políticas.*
- b) Com a ajuda do professor, vocês enviarão o texto para um jornal escolhido pelo grupo ou o afixarão no mural.