

INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido sobre o fracasso de nossos alunos, após 8 a 11 anos de escolarização, em redigir de forma coesa e coerente na própria língua e também sobre o papel limitado da escola de “agência” meramente reprodutora dessa realidade, mesmo entre aqueles que estudam ou estudaram em instituições privadas, supostamente porque oferecem educação de “melhor qualidade”.

Nem mesmo a introdução dos PCNs em meados da década de 1990 tem acarretado resultados significativos em relação ao desenvolvimento da leitura e escrita na prática educativa, ou seja, as propostas neles discutidas parecem não ecoar dentro das salas de aula, uma vez que se verifica uma relutância tanto da escola quanto dos profissionais que nela trabalham no sentido de propiciar um ensino-aprendizagem da língua materna que seja mais incisivo na formação de nossos alunos, tornando-os sujeitos críticos e reflexivos, capazes de se posicionar ativamente diante de situações-problema e utilizar-se da argumentação para defender suas opiniões e não deixar-se manipular.

Um dos motivos disso talvez seja a linguagem pouco acessível a muitos professores apresentada pelos PCNs, os quais, elaborados por uma equipe de especialistas, trazem à tona a discussão sobre as principais pesquisas e teorias na área da teoria do discurso e dos estudos de abordagem sociointeracionista, baseados, sobretudo, em Vygotsky e Bakhtin, pouco ou mal compreendidas por muitos professores, dificultando a efetiva “transposição didática”¹, tão discutida não somente entre os pesquisadores que colaboram para a concretização desses parâmetros, mas também entre os profissionais de Educação mais atentos a essa questão.

Mas a linguagem pouco inteligível não parece ser o único motivo da limitada

1. Segundo Machado e Bezerra (2002, p. 3) “o termo **transposição didática** não deve ser compreendido como a aplicação de uma determinada teoria de referência qualquer, mas como o conjunto de transformações que um determinado corpo de conhecimentos invariavelmente sofre, com o objetivo de ser ensinado, o que implica, invariavelmente em deslocamentos, rupturas e transformações diversas”. Há autores que preferem a expressão “mediação didática”.

compreensão dos pressupostos teórico-metodológicos por parte do professor médio.

Não há como ignorar um problema que teve início há quase trinta anos, sobretudo após a “pseudo-universalização” da educação básica: a degradação da formação profissional do professorado, principalmente nas regiões mais afastadas e carentes do Brasil.

Em razão do incremento no número de vagas oferecidas pela rede pública, tornou-se necessário aumentar também proporcionalmente o número de professores, o que deveria ocorrer em um curto espaço de tempo, já que os alunos não poderiam esperar.

Conseqüentemente, surge um crescente descompasso entre quantidade e qualidade, uma vez que a formação para o magistério torna-se pouco consistente – seja em função das limitações do currículo, seja em razão do curto tempo para habilitar esses professores – ou dispensável, em se tratando de Estados menos favorecidos socioeconomicamente.

Assim, muitas práticas ultrapassadas e pouco sustentáveis tanto do ponto de vista tanto teórico quanto prático continuam sendo reproduzidas no dia-a-dia das salas de aula. Isso porque a produção de texto, e mesmo a leitura, ainda têm seu papel reduzido em muitas salas de aula, seja porque o estudo da língua enquanto estrutura é visto como mais importante do o estudo da língua como movimento, como ação de linguagem, como parte integrante do espaço social; seja porque não há como inserir essas atividades em um número mais de aulas sem comprometer o planejamento pedagógico anual.

Ainda que o discurso da escola se manifeste como “didática e pedagogicamente correto” e se posicione muitas vezes a favor de uma mudança de postura frente ao tratamento dispensado aos conteúdos curriculares tanto do ensino médio quanto do fundamental, o que se verifica, principalmente no concerne ao ensino de língua materna, é a cômoda – ou talvez forçada – insistência em exercícios repetitivos e hierarquicamente organizados “do menos para o mais complexo”, a imposição de leituras cuja escolha se mostra suspeita, a “gramaticalização” do ensino da língua, a escrita sistemática e pouco variada de textos consagrados pelos cânones, como a velha conhecida “redação escolar” – ainda exigida pelos exames vestibulares e até pelo Enem – e a utilização pouco consciente dos recursos didáticos, mesmo quando se verifica um acentuada melhoria na qualidade desses materiais.

Dessa maneira, no que concerne em especial à produção de textos, os livros destinados ao ensino fundamental, tanto de 1.^a a 4.^a séries quanto de 5.^a a 8.^a séries, têm apresentado de modo geral algumas mudanças na abordagem dessas atividades, principalmente, como afirmado anteriormente, a partir do surgimento dos PCNs e da implementação do PNLD. Assim, levando-se em conta o papel do LD no atual contexto educacional e de, muitas vezes, esses manuais constituírem praticamente um dos únicos meios de se promover o letramento, já que de acordo com pesquisas recentes verificou-se que estes são os materiais escritos mais presentes dentro dos lares brasileiros ao lado dos livros religiosos², a revisão da abordagem teórico-metodológica das atividades de produção de texto por eles apresentados se faz cada vez mais necessária.

1.1 Delimitação do tema

No ensino-aprendizagem da língua materna (doravante LM), verifica-se ainda uma supervalorização de conceitos e nomenclaturas bastante distanciados do efetivo uso da linguagem, havendo conseqüentemente uma espécie de “gramaticalização” da escrita, com ênfase à “redação escolar” em detrimento da “produção de gêneros” propriamente dita. Ao mesmo tempo, tem-se o estabelecimento de modelos de escrita a serem seguidos e, assim, quase sempre se exige que os alunos construam textos – heroicamente, é claro, já que, em geral, não se realiza um trabalho sistemático com o uso empírico e a reflexão sobre a língua em sala de aula – cujo estilo e construção aproximem-se de textos literários e/ou editoriais de jornais e revistas.

Apesar de a difusão cada vez mais acelerada de pesquisas tanto na área da lingüística textual e da teoria do discurso quanto da educação e da psicologia genética terem contribuído, sobremaneira, no sentido de se repensar o tratamento teórico-metodológico destinado ao ensino-aprendizagem da língua escrita – e os

2. Trata-se da pesquisa **Retratos da leitura no Brasil**, denominada Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf), realizada pelo Instituto Paulo Montenegro – Ação Social do Ibope e pela ONG Ação Educativa que investigou as habilidades de leitura da população entre 15 e 64 anos. Para mais informações sobre essa pesquisa, consultar ABREU, M. Os números da cultura. In: RIBEIRO, V.M. (Org.) **Letramento no Brasil: reflexões a partir do Inaf 2001**. São Paulo: Global, 2003. pp. 33-45.

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são uma prova incontestável disso –, permanece ainda o desafio de se concretizar um diálogo profícuo entre os estudos e as teorias advindos do universo científico-acadêmico e a prática docente desenvolvida nas salas de aula, a fim de se verificar transformações realmente significativas na forma de se trabalhar com a escrita em sala de aula, tornando a escola de fato um espaço de interlocução entre os sujeitos, investindo na formação do professor e melhorando a qualidade dos livros didáticos (doravante LDs) atualmente distribuídos em escolas públicas de todo o país.

Particularmente no que se relaciona a estes últimos, pode-se verificar que não poucas vezes vêm sendo considerados fator-chave no comprometimento tanto da autonomia do professor quanto da implementação dos projetos educativos pelas escolas, encontrando-se, no que se refere a esse aspecto, aparentemente na “contramão” daquilo que é enfaticamente sugerido no texto dos PCNs. Assim, o LD constitui objeto de não poucas críticas, dividindo opiniões e provocando muitas controvérsias, tanto quanto ao seu conteúdo quanto à sua utilização em sala de aula.

Por essa razão, principalmente a partir da década de 1970 – momento em houve uma aceleração no processo de produção de LDs pela indústria editorial brasileira –, vêm sendo desenvolvidas várias pesquisas, tanto voltadas à ideologia dominante³ veiculada em diversos textos didáticos quanto em relação à abordagem didático-metodológica dos conteúdos, especialmente das áreas de Língua Portuguesa e Matemática, uma vez que quase todos os exames de avaliação oficiais, como o Saeb e o Enem – e também programas internacionais como o Pisa – priorizam um domínio maior das habilidades de compreensão e produção textual e também das habilidades de raciocínio lógico-matemático⁴.

3. Como, por exemplo, o trabalho realizado por Nosella no livro *As belas mentiras*, e também por Faria (1995) em seu trabalho *Ideologia no livro didático*, de caráter mais político e sociológico, cujo direcionamento de análise dos LDs se dá em relação aos preconceitos e à ideologia dominante presentes nesses manuais, observando-se desde conceitos até ilustrações utilizadas.

4. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é uma pesquisa amostral realizada desde 1990 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) com o objetivo de conhecer melhor a realidade educacional do país. A amostra dessa avaliação constitui-se de alunos de 4.^a série e 8.^a série do ensino fundamental e 3.^o série do ensino médio. O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), também de responsabilidade do Inep, destina-se a alunos que estão concluindo ou já concluíram o ensino médio. Já o Programme for International Student Assessment (Pisa) é uma avaliação internacional, também realizada por amostragem, dirigida a alunos pertencentes aos países que fazem parte da Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).

No contexto educacional no qual estamos inseridos, seria muito difícil imaginar hoje a escola sem o LD. Até porque, ainda que se argumente haver muitos manuais de má qualidade sendo adotados pelos professores, não se pode negar que, nos últimos anos, a partir das propostas dos PCNs e da implementação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)⁵ tem havido um esforço tanto por parte das editoras quanto dos autores⁶ desses materiais para se adequar às mudanças na concepção de ensino-aprendizagem de LM no Brasil.

Tomando como ponto de partida, portanto, essa nova realidade e os estudos até então realizados sobre as orientações teórico-metodológicas presentes nesses manuais, concebemos a idéia de analisar algumas coleções didáticas disponíveis nas escolas públicas, mais especificamente os livros selecionados pelo PNDL 2005 que apresentassem um discurso de alinhamento com as orientações sugeridas pelos PCNs de Língua Portuguesa do 3.º e 4.º ciclos do Ensino Fundamental, no que concerne ao trabalho com os gêneros discursivos e no tratamento que estes devem receber nas situações de ensino-aprendizagem da produção textual escrita, ainda que não constassem na lista dos livros mais adotados pelos professores.

-
5. O PNLD iniciou-se em 1985 como um projeto que visava substituir o até então vigente Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Pliddef) desenvolvido desde 1971 pelo Instituto Nacional do Livro (INL), órgão subordinado ao Ministério da Educação cuja função principal era gerir os recursos financeiros disponibilizados para esse programa. Apesar de o PNLD ter sido regulamentado por lei em 1985, o processo de avaliação dos LDs iniciou-se somente em 1996 e teve como objeto, a princípio, apenas os livros de alfabetização e os manuais de Língua Portuguesa de 1.ª a 4ª séries do ensino fundamental, com a finalidade de oferecer obras didáticas de melhor qualidade às escolas da rede pública em todo o país. Somente em 1998, na segunda etapa do programa, os livros de 5.ª a 8.ª séries passaram a ser também avaliados para fazer parte do PNLD 1999, que apresentou um número menor de coleções reprovadas, uma vez que quase 50% delas recebeu a menção "Recomendada" da comissão avaliadora. Para Batista (2001, pp. 11-49), o PNLD constitui uma iniciativa concreta do Ministério da Educação (MEC) no sentido de definir características e funções dos LDs comprados e distribuídos pela Secretaria de Educação Básica.
 6. Foram definidos critérios de avaliação, organizados em um documento oficial cuja publicação se deu em 1994 pelo MEC no intuito de promover uma revisão e, conseqüente adaptação, dessas obras às exigências do PNLD por parte de editores e autores de LDs. Após a publicação desse documento, e obviamente estabelecido um prazo para a reedição revisada das coleções, o que provocou de certa forma uma corrida das editoras para atender aos critérios de avaliação, em 1996 o MEC divulgou um edital no qual se estabeleciam as normas para a inscrição das obras no PNLD 1997.

1.2 Delimitação do problema e justificativa

Compreendida, é claro, a inviabilidade prática e metodológica de se realizar um mapeamento de todos os gêneros trabalhados em todas as coleções aprovadas pelo PNLD que apresentassem de alguma maneira as características mencionadas, efetuamos alguns recortes a fim de delimitar melhor nosso campo de atuação e os objetivos estabelecidos neste trabalho de pesquisa.

Desse modo, decidimos eleger, a partir das sugestões dos PCNs e dos agrupamentos de gêneros⁷ definidos por Dolz e Schneuwly, o eixo do argumentar⁸, em princípio com o propósito de investigar a presença (talvez ausência) dos gêneros argumentativos e sua abordagem didático-metodológica nas propostas de produção de textos em algumas das coleções didáticas de Língua Portuguesa destinadas ao 3.º ciclo⁹ do ensino fundamental, aprovadas na edição 2005 do PNLD.

A opção pelos gêneros da esfera do argumentar não foi de modo algum aleatória, considerando-se o fato de que após 11 ou 12 anos de escolarização a capacidade de argumentar oralmente ou por escrito revela-se bastante limitada e supondo que a razão disso parece estar na forma equivocada como a produção textual tem sido conduzida durante o processo de ensino-aprendizagem de língua materna. Isso porque, a concepção de gêneros ainda cultivada por grande parte dos professores de Língua Portuguesa encontra-se atrelada à seqüência canônica da tradição escolar – descrição, narração e dissertação, como se a assimilação desta última dependesse diretamente da apreensão das duas primeiras.

O resultado dessa prática contraproducente em sala de aula traduz-se no desempenho pouco satisfatório dos alunos que concluem o ensino médio no que se refere ao desenvolvimento das capacidades lingüístico-discursivas e, sobretudo, argumentativo-reflexivas, mascarando uma realidade e dificultando a formação de sujeitos verdadeiramente proficientes em leitura e escrita, na medida em que se

7. Schneuwly e Dolz estabeleceram os agrupamentos a partir de regularidades lingüísticas recorrentes em determinados gêneros, propondo assim uma classificação que compreende cinco eixos: narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações, de acordo com os domínios sociais de comunicação estabelecidos como objetivos do processo de ensino-aprendizagem.

8. Esse eixo apresenta como capacidades de linguagem dominantes a sustentação, a refutação, a negociação e a tomada de decisão).

9. O 3.º ciclo corresponde a 5.ª e 6.ª séries do ensino fundamental. Trata-se da denominação presente tanto nos PCNs quanto nas demais diretrizes oficiais.

convencionou ser o texto argumentativo (no caso, o dissertativo) complexo demais para ser tratado de maneira mais sistematizada no ensino fundamental, acreditando-se ser mais apropriado, portanto, estudá-lo no ensino médio, quando se supõe terem os alunos maior capacidade de abstração e reflexão sobre a realidade, e por essa razão estarem mais bem preparados para a elaboração desse gênero de texto.

Tomando-se em consideração o fato de que, atualmente, em razão da restrita acessibilidade dos professores aos pressupostos teórico-metodológicos que definem os gêneros discursivos como os novos objetos de ensino-aprendizagem de língua materna e que sintetizam o pensamento de pesquisadores tanto da ciência da Educação quanto dos Estudos da linguagem, como Dolz, Bronckart, Pasquier e Schneuwly, e também Teoria Moderna da Argumentação, como Perelman, o LD, ressalvadas as devidas críticas, constitui um profícuo instrumento tanto no que diz respeito ao fato de, ainda que de maneira “torta”, promover discussões e reflexões que colocam em “xeque” a abordagem da produção textual quanto de ainda servir como referência para as atividades desenvolvidas em sala de aula.

Assim, o LD tem sido no momento atual um dos únicos meios pelo qual bem ou mal é permitido ao professor entrar em contato, de maneira simplificada, é claro, com as discussões teóricas advindas das recentes pesquisas das últimas décadas, uma vez que a partir do surgimento dos PCNs e do PNLN em meados da década de 1990 os autores e editores de LDs passaram a ser pressionados no sentido de tentar se adequar às não tão novas propostas de ensino-aprendizagem de língua materna, ou seja, uma abordagem sociodiscursiva que privilegiasse o estudo dos gêneros textuais e um trabalho mais enfático com os gêneros argumentativos que tivesse início ainda nos primeiros anos do ensino fundamental.

Para a delimitação do *corpus* do presente estudo, foi de enorme relevância a leitura das resenhas elaboradas pela Comissão de avaliação das coleções para o Guia de livros didáticos de Língua Portuguesa (doravante GLD) 2005¹⁰ para o ensino fundamental, uma vez que em um primeiro momento foi possível eliminar as coleções que se mostraram inadequadas para o intuito da pesquisa; ou porque

10. Trata-se de documento oficial elaborado com o objetivo de orientar os professores de cada disciplina quanto às escolhas mais adequadas acerca dos manuais a serem utilizados durante o ano letivo. Para isso, nesse documento são apresentadas detalhadas resenhas que descrevem e tecem comentários críticos em relação a cada uma das coleções didáticas examinadas e aprovadas pela Comissão especializada de pareceristas criteriosamente selecionada pelo MEC a cada nova edição do programa.

apresentavam uma proposta pedagógica distanciada do que pregam os PCNs ou porque demonstraram pouca fundamentação teórico-metodológica.

1.3 Objetivos e hipóteses

Este trabalho de pesquisa apresenta como objetivos gerais identificar possíveis mudanças ocorridas nos LDs de português, dirigidos ao ensino fundamental, que passam pelo processo de avaliação do PNLD, no que se refere à abordagem dos gêneros discursivos como objetos de ensino-aprendizagem de língua materna, a partir da publicação dos PCNs; observar de que modo os gêneros textuais vêm sendo abordados por esses manuais, em particular no que concerne às atividades de produção de textos; contribuir para futuras investigações acerca da necessidade de contínua melhoria da qualidade dos LDs distribuídos aos alunos da rede pública de ensino.

No que se refere aos objetivos específicos, pretende-se com esta pesquisa verificar qual o espaço reservado aos gêneros da esfera do argumentar nas orientações de produção textual presentes hoje nos LDs a partir da análise das coleções selecionadas pelo PNDL 2005 destinadas a alunos de 5.^a e 6.^a séries do ensino fundamental; investigar de que modo esses gêneros vêm sendo trabalhados nas propostas de produção de texto, no que se refere às orientações quanto às condições de produção do discurso e aos mecanismos de textualização (planificação, revisão e refacção); e, por fim, constatar se essas atividades permitem de fato o desenvolvimento das capacidades argumentativas dos sujeitos (construir argumentos e contra-argumentos de maneira lógica e coerente; antecipar as intenções do autor a partir de seu posicionamento ideológico e seu lugar social).

Partimos da hipótese de que, havendo de fato mudanças na forma de se pensar o estudo da LM ao se definir os gêneros discursivos (doravante GDs) como objetos de ensino, deve ter ocorrido em contrapartida alguma modificação também no que se relaciona à abordagem dos gêneros argumentativos, sobretudo quanto à “crença” de que estes devem ser trabalhados somente no 4.º ciclo do ensino fundamental e de maneira mais sistematizada no ensino médio, uma vez que se supõe um preparo melhor dos alunos desses níveis de ensino para a recepção dos

textos dessa esfera, considerados mais difíceis de serem dominados e de estrutura muito mais complexa que textos narrativos e descritivos.

1.4 Instrumental teórico

Como referencial teórico-metodológico, este trabalho fundamentou-se, sobretudo, na psicologia social de Vygotsky, centrada na importância da interação social para a construção do sujeito e da consciência da existência da zona de desenvolvimento proximal (ZDP) na promoção do desenvolvimento cognitivo; os estudos voltados à lingüística textual, com destaque para as pesquisas de Halliday e Benveniste; os pressupostos teóricos da análise do discurso, principalmente a teoria dos gêneros, da dialogia e da polifonia de Bakhtin; e, também, as pesquisas aplicadas no âmbito das ciências da educação de Schneuwly e do Grupo de Genebra (Dolz, Pasquier e Bronckart)¹¹, sobre os gêneros como objeto de ensino/aprendizagem e suas propostas de modelização e didatização dos gêneros e a teoria do interacionismo sociodiscursivo (ISD) de Bronckart.

Em razão de o presente trabalho tratar mais especificamente da questão do tratamento dos gêneros da esfera do argumentar, houve não somente a preocupação, mas também a necessidade de se rever autores que se dedicam à

11. Grupo Romando de Análise do Francês Ensinado (Grafe), pertencente à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (Fapse) da Universidade de Genebra (Unige), Suíça, que esteve sob a coordenação do professor Jean-Paul Bronckart até o final da década de 1990. Atualmente, além de Bronckart, dele fazem parte Bernard Schneuwly – coordenador do grupo –, Joaquin Dolz, Ann Camps, August Pasquier, entre outros. As pesquisas desse grupo, embora algumas vezes apresentem abordagens teórico-metodológicas diversas, têm contribuído sobremaneira para o ensino-aprendizagem tanto de língua materna quanto de línguas estrangeiras, para cursos de formação de professores e para o desenvolvimento de materiais didáticos mais adequados aos alunos. Em 1994 foi fechado um acordo interinstitucional entre a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC) e a Unige, com o objetivo de promover um intercâmbio no que se refere aos resultados das pesquisas desenvolvidas nas duas instituições. Uma das principais críticas do mencionado grupo faz-se em relação ao tratamento linear atualmente dado aos conteúdos, que deveria ser substituído, segundo proposta de Schneuwly, por um trabalho em “espiral”, ou seja, os conteúdos seriam praticamente os mesmos em todos os ciclos, é claro com variações, mas o que realmente contaria seria o grau de dificuldade das atividades desenvolvidas. Assim, o aluno não chegaria ao final do ensino fundamental deixando para trás o que aprendeu ou não tendo consciência dos usos e potencialidades da língua, e o LD exerceria papel importante nesse contexto, considerando a universalização de seu uso nas escolas da rede pública e seu valor como instrumento de mediação entre o que propõem as diretrizes curriculares oficiais – a partir das pesquisas realizadas no espaço acadêmico – e a condução da prática pedagógica pelo professor.

Teoria Moderna da Argumentação, como Perelman, que se fundamenta na retórica aristotélica para propor uma nova retórica.

Além desses autores, recorreremos ainda aos textos dos mais significativos pesquisadores brasileiros tanto na área da lingüística textual, como Ingedore Koch, quanto dos Estudos da linguagem, particularmente no que se refere ao ensino-aprendizagem de produção textual, como Wanderley Geraldi, Elisa Guimarães, Roxane Rojo, Ângela Kleiman e Magda Soares, com seus estudos sobre letramento.

Evidentemente, o processo analítico desses materiais encontrou-se sempre pautado pelas propostas discutidas nos PCNs de Língua Portuguesa e também pelos pressupostos teórico-metodológicos definidos por Schneuwly e seus colaboradores no que se refere à elaboração de seqüências didáticas, mais especificamente em relação ao trabalho com os gêneros da esfera argumentativa, atendendo aos objetivos deste estudo. Mas, antes da análise propriamente dita das coleções selecionadas para a pesquisa, fez-se necessário discutir a relevância dos gêneros discursivos como objeto de ensino-aprendizagem a partir das propostas dos PCNs de Língua Portuguesa e a pertinência da discussão desse objeto e de sua conceituação para a abordagem que se faz no presente estudo.

Assim, procuramos tecer algumas considerações sobre a fundamentação teórico-metodológica e a proposta pedagógica desses documentos oficiais e, também, discutir os reflexos da divulgação das orientações nele contidas na elaboração das obras didáticas do PNLD.

Houve a preocupação, ainda, em se explicitar a concepção de gênero subjacente ao texto dos PCNs de Língua Portuguesa, retomando o aporte teórico que sustenta o discurso dessas diretrizes, para então tratarmos a questão dos agrupamentos de gêneros e esclarecer nossa opção pelos gêneros da esfera do argumentar e seu lugar nos manuais didáticos utilizados no ensino de língua materna.

Levantamos, ademais, algumas questões teórico-metodológicas acerca do desenvolvimento da capacidade argumentativa e os gêneros da esfera argumentativa, a partir das teorias de Bronckart, Schneuwly, Dolz e Pasquier sobre a importância de um ensino precoce da argumentação e a necessidade de se desmistificar a idéia já sedimentada nas aulas de língua materna de que o ensino da narrativa e da descrição deve preceder o da dissertação, uma vez que supostamente existe uma hierarquia a ser obedecida posto que fundamentada nos cânones e na

tradição retórica clássica e no pensamento de que a dissertação e, por tabela, os demais textos argumentativos seriam demasiadamente complexos para serem estudados já nos primeiros anos do ensino fundamental.

É importante destacar que tivemos necessidade de construir nossa fundamentação também nos pressupostos Teoria Moderna da Argumentação ou Nova Retórica, de Chaïm Perelman, em razão de esta valer-se de muitos conceitos e reflexões muito discutidos na Análise do Discurso, como a natureza essencialmente argumentativa da linguagem, o conhecimento das particularidades e características do interlocutor / auditório para a eficácia do discurso, a dialogia e a polifonia bakhtinianos.

1.4 Procedimentos metodológicos

Após tais considerações, preocupamo-nos em descrever de que maneira se deu o processo de seleção e delimitação do *corpus*, a partir das obras aprovadas pelo PNLD, e quais foram os critérios utilizados em nossas escolhas. Para isso, valemo-nos de uma revisão da literatura relacionada ao objeto da pesquisa e de uma análise documental, partindo-se de publicações oficiais sobre o desenvolvimento e implementação do PNLD, a dimensão do programa, suas características e finalidade, passando ainda pela interpretação das resenhas produzidas pelos especialistas da Comissão de Avaliação Pedagógica, contidas no Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa 2005 e também pela análise das propostas dos PCNs acerca do trabalho com os gêneros.

Chegando-se à conclusão sobre quais coleções deveriam ser analisadas, procedemos à identificação dos gêneros apresentados em cada uma delas nas orientações de produção de texto, a fim de selecionar quais poderiam pertencer à esfera argumentativa, seguindo as sugestões dos PCNs e as pesquisas realizadas por Dolz, Bronckart e Schneuwly, visando identificar o tipo e a incidência de propostas de produção de texto apresentados por esses livros no que se refere ao eixo do argumentar.

Trata-se de pesquisa baseada tanto na análise qualitativa, uma vez que o objetivo do estudo está mais direcionado para a investigação e interpretação da

natureza das propostas de produção de textos do gênero argumentativo apresentadas pelos atuais LDs, especialmente os do PNLD 2005, quanto de análise quantitativa posto que existe preocupação em se verificar qual o gênero ou gêneros mais recorrentes entre as coleções didáticas objeto de pesquisa.

Evidentemente, o ponto de partida foi a realização de uma revisão da literatura sobre o tema, havendo um afunilamento no que concerne à questão dos gêneros do discurso como objeto de ensino-aprendizagem de língua materna e do tratamento que tem sido destinado aos gêneros da esfera argumentativa nos LDs. Além disso, investigou-se ainda quais seriam as perspectivas teórico-metodológicas que determinam a mudança de paradigma na abordagem da produção textual nesses manuais e a influência de diretrizes curriculares oficiais, como os PCNs, para que isso ocorra.

A hipótese aqui cogitada é de houve sim uma mudança de postura, ainda que pouco lenta, em relação às orientações de produção de textos orais e escritos¹² nos LDs aprovados pelo PNLD, mas que se mostra um pouco tímida no que se refere à esfera do argumentar, sobretudo, em relação às coleções dirigidas ao ensino fundamental. O grande impasse estaria relacionado a uma suposta rejeição dos professores no que diz respeito às coleções didáticas que apresentem propostas mais significativas em relação ao trabalho com a produção de texto tanto oral quanto escrita, seja porque prefiram não “arriscar” e continuar a reproduzir uma prática pedagógica questionável, mas cômoda, ou porque não se sentem preparados para um ensino-aprendizagem de língua materna mais voltados para os usos efetivos da linguagem.

Faz-se importante ressaltar, por fim, que este trabalho não pretende esgotar as discussões sobre a questão nem menosprezar a necessidade de outros estudos direcionados ao tratamento dos gêneros argumentativos nos LDs de Língua Portuguesa do PNLD destinados ao ensino fundamental e suas implicações teórico-metodológicas, uma vez que, dada a restrita atenção dispensada atualmente a atividades que visem não apenas expor o sujeito a uma diversidade de gêneros discursivos, mas também despertar uma maior preocupação, desde dos primeiros

12. Destacando a importância de um trabalho mais criterioso no que concerne à oralidade, à adequada seleção dos gêneros que devem ser estudados no espaço escolar e à atenção às necessidades e características dos alunos. Dolz e Schneuwly vêm desenvolvendo pesquisas sobre a elaboração de seqüências ou “módulos didáticos”.

anos do ensino básico, com o desenvolvimento da capacidade argumentativa e reflexiva desses alunos, para que mais tarde não enfrentem tantas dificuldades nas relações sociais, políticas e culturais.

Antes de nos determos na análise do corpus propriamente dita, julgamos necessário tecer algumas considerações sobre a assunção dos gêneros discursivos como os “novos” objetos de ensino-aprendizagem de língua materna. Assim, no Capítulo 2, procuramos explicitar de que maneira os PCNs foram responsáveis por essa mudança de paradigma no ensino de português, sobretudo no que se refere ao trabalho com a produção textual, a partir da difusão da Teoria dos gêneros de Bakhtin, dos pressupostos de Vygotsky sobre o papel da interação social para o desenvolvimento cognitivo e para a constituição das subjetividades dos sujeitos e, ainda, das propostas de transposição didática de Schneuwly e de seus colaboradores do Grupo de Genebra, com base no Interacionismo sociodiscursivo de Bronkhardt.

No Capítulo 3, buscamos delimitar ainda mais o objeto desta pesquisa, apresentando algumas reflexões sobre a necessidade de uma abordagem mais precoce dos gêneros argumentativos, já nas séries iniciais do processo de escolarização, contrariando a opinião de que se trata de textos muito complexos para serem trabalhados com alunos mais novos. Para isso, mostramos que, embora não haja uma orientação mais específica nos PCNs acerca da questão dos textos argumentativos e quais seriam os gêneros mais adequados para as atividades de produção textual entre alunos da 5.^a e da 6.^a série do ensino fundamental, é possível, a partir da indicação dos gêneros privilegiados socialmente para o ensino-aprendizagem de língua materna, selecionar aqueles que podem ser mais bem explorados entre os alunos desse nível de ensino.

Além disso, julgamos necessário buscar uma teoria que fundamentasse nossa abordagem e nossa análise dos gêneros argumentativos. Dessa maneira, chegamos à Teoria da argumentação de Perelman, uma vez que este autor discute conceitos essenciais à Análise do discurso e aos estudos sociointeracionistas, como a noção de auditório / interlocutor e a importância da interação no processo discursivo.

A metodologia de seleção e delimitação do corpus e a análise propriamente dita foram apresentadas no Capítulo 4, no qual explicitamos o que determinou a escolha das coleções didáticas objeto de análise e quais foram as hipóteses por nós

levantadas. Além disso, preocupamo-nos em definir as categorias de análise adotadas para a finalidade do presente trabalho e de que maneira o estudo das propostas de produção de textos seria conduzido.

No Capítulo 5, por fim, procuramos apresentar os resultados encontrados nesta pesquisa e, ainda, tecer algumas considerações tanto em relação às perspectivas vislumbradas para questão tão controversa como a do livro didático, quanto no que se refere à necessidade de uma abordagem mais sistematizada dos gêneros discursivos desde as séries iniciais.

Esperamos que este trabalho de pesquisa possa contribuir para outras reflexões acerca da questão da argumentação, da importância de seu ensino-aprendizagem principalmente no ensino fundamental, e da necessidade da presença cada vez maior, no livro didático de língua materna, de atividades que priorizem as capacidades de reflexão e argumentação do aluno.