

GÊNEROS DO DISCURSO ARGUMENTATIVO EM UM LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: CONTEXTO DE PRODUÇÃO E DIÁLOGO ENTRE OS GÊNEROS

Luciano Novaes Vidon¹
Marina Gomes da Silva²

RESUMO: Para Bakhtin (2013), gêneros do discurso são tipos de enunciado relativamente estáveis que se vinculam a situações típicas da comunicação social. Eles se constituem em uma dupla articulação entre linguagem e ideologia, e, por isso, neles se manifestam diferentes visões de mundo. No âmbito escolar, a *dissertação* sempre foi (e continua sendo) o gênero referencial quando o assunto era (é) argumentação. Porém, especialmente com o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000), esse quadro começou a se transformar, por conta de uma concepção textual-discursiva, fundamentada, principalmente, nas proposições de Bakhtin, que vê os gêneros discursivos e as situações de comunicação social como fenômenos heterogêneos e diversos. Este artigo busca refletir sobre os gêneros do discurso argumentativo que são trabalhados por um material didático de Língua Portuguesa. Para isso, duas questões são investigadas: o material didático trabalhado proporciona situações reais de interlocução? O material didático prevê um diálogo entre os gêneros discursivos? Para responder a esses questionamentos, seguiu-se a abordagem teórico-metodológica desenvolvida por Bakhtin e seu círculo de pensadores (BAKHTIN, 2008; 2010; 2013; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2011; MEDEVÍÉDEV, 2012; VOLOCHÍNOV, 2013), auscultando, dialogicamente, um livro didático de língua portuguesa de grande circulação no Brasil e inserindo-o no tenso diálogo existente na atualidade entre uma concepção de linguagem logicista e formalista e a concepção dialógico-discursiva do círculo de Bakhtin.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros do discurso argumentativo. Ensino de língua portuguesa. Análise de Material Didático.

ABSTRACT: Bakhtin (2013) states that text genres are relatively stable utterances that link to typical situations of social communication. They constitute themselves in a double articulation between language and ideology, and, for that reason, they manifest different worldviews. In the field of language education, the argumentative essay has always been the reference genre when it comes to argumentation. However, with the advent of National Curricular Parameters (BRASIL, 2000), this framework seemed to have been changing due to the textual-discursive conception that supports it. This conception is mainly based on the Bakhtin's premises and, therefore, it sees the speech genres and the situations of social communication as heterogeneous and diverse phenomena. This article seeks to analyze how the argumentative speech genres are

¹ Professor Associado II da Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: pfvidon@gmail.com.

² Licenciada em Letras - Português pela Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: maari.gomes@hotmail.com.

pedagogically approached, focusing two aspect that can be represented by the inquiries: does the textbook used provide real situations of interlocution? Does the textbook anticipate a dialogue between the speech genres? In order to answer these inquiries, we followed a theoretical-methodological approach developed by Bakhtin and his circle (BAKHTIN, 2008; 2010; 2013; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2011; MEDEVÍDEV, 2012; VOLOCHÍNOV, 2013) and we investigated dialogically a textbook of Portuguese which is widely used in Brazil and we inserted it in the tense dialogue that exists nowadays between the logical-formalist concept of language and the discursive-dialogical concept of the Bakhtin's circle.

KEYWORDS: Argumentative Genres. Portuguese Language Teaching. Textbook Analysis.

Introdução

A noção de Gêneros do Discurso foi recolocada, no início do século XX, pelos pensadores russos Mikhail Bakhtin, Valentin Volochínov e Pavel Medviédev, que, adotando uma perspectiva discursiva materialista histórico-dialética, caracterizaram-nos como fenômenos inerentes ao processo de comunicação verbal nas diversas esferas sociais da atividade humana. Os gêneros discursivos seriam, então, tipos de enunciado relativamente estáveis que, além de refletirem o contexto sócio-histórico e o cenário ideológico nos quais estão inseridos, apresentariam uma refração desses mesmos contexto e cenário, dada a relativa estabilidade de suas configurações (arquitetônica) temática, estilística e composicional.

Tal posicionamento do Círculo de Bakhtin, como esse grupo de estudiosos tem sido conhecido nos últimos anos, problematizava concepções tanto tradicionais a respeito dos gêneros discursivos, quanto concepções modernas, como as da crítica literária e da linguística daquele período.

Em relação às concepções tradicionais, pode-se dizer que Bakhtin/Volochinov (2011), em *Marxismo e filosofia da linguagem* (MFL), Medviédev (2013), em *O método formal nos estudos literários* (OMF) e Bakhtin (2013), em *Os gêneros do discurso* [OGD], recusam uma visão idealista dos gêneros, como definida pelos clássicos, em que os gêneros se dividiam em poéticos e retóricos e já estariam previamente determinados, excluindo desse rol os gêneros do cotidiano.

Já em relação a concepções “modernas”, balizadas pelo cientificismo do final do século XIX/início do século XX, os pensadores russos questionavam a visão formalista comum a essas teorizações. Para eles, a crítica literária fetichizava a obra literária e, portanto, os gêneros da literatura, considerados, dessa perspectiva, superiores aos gêneros do cotidiano. Pouco diferente era a posição da linguística dos anos de 1920 a 1950 (período aproximado das escritas de MFL,

OMF e OGD), que adotava uma perspectiva estrutural-formal, analisando os gêneros em forma de tipos de textos, notadamente descritivos, narrativos e argumentativos. A partir dessa tipologia, o trabalho dos poucos linguistas interessados nessa questão seria identificar as macroestruturas desses tipos textuais, suas características formais e suas diferenças estruturais, importando muito pouco suas qualidades funcionais ou sociais e discursivas. Como Bakhtin pondera em “Os gêneros do discurso”, a linguística de sua época estava muito preocupada com ‘objetos linguísticos’, como os fonemas, os morfemas, os sintagmas e as frases, não conseguindo, pois, compreender a natureza das unidades da comunicação discursiva, os enunciados concretos, segundo ele. Eram estes, no entanto, que importavam quando o interesse se voltava para o discurso, isto é, para a língua viva realizada em situações reais e concretas de comunicação.

Nesse sentido, não cabia ao Círculo tratar os gêneros como entidades abstratas idealizadas, como o faziam os clássicos, nem como estruturas, do mesmo modo abstratas, que estariam subjacentes aos textos em uso. O Círculo abordará os gêneros pela via de sua heterogeneidade, de sua interatividade ou dialogicidade, e, também, pela via da historicidade e discursividade (aqui a questão ideológica terá um papel fundamental, especialmente em MFL e OMF).

Porém, como sabemos, essa posição do Círculo de Bakhtin somente encontrará eco muito recentemente entre nós. Ao longo do século XX, seja na academia, seja na prática pedagógica, o que sempre predominou foi uma visão ora tradicional, clássica ou escolástica de texto, ora uma visão estruturalista. Nesse último caso, a ciência linguística deu uma grande contribuição ao propor, nos anos de 1970, uma gramática de textos, em que as macroestruturas textuais, especialmente as descritiva, narrativa e argumentativa, ganharam espaço nos meios acadêmicos, ressoando, por sua vez, nas práticas de leitura e produção de textos nas escolas. Isso não foi diferente no Brasil.

Dos tipos textuais, no entanto, um sempre foi considerado formal e funcionalmente superior aos demais, surgindo como objeto privilegiado de ensino nos anos finais da educação básica e se tornando, no contexto brasileiro dos anos de 1970, instrumento de avaliação do ingresso de estudantes no ensino superior. O Decreto Federal nº 79.298, de 1977, exigiu que as universidades, públicas e particulares, incluíssem a prova de redação em língua portuguesa em seus vestibulares. O gênero escolhido para essa prova foi a *dissertação escolar*. Assim, esse gênero tornou-se referência quando o assunto era argumentação, coroando uma visão

pedagógica positivista que tinha como objetivo principal fazer com que o aluno aplicasse a sua capacidade de argumentar de forma, supostamente, objetiva e imparcial³.

Esse quadro só começaria a mudar vinte anos depois da publicação desse Decreto, com a proposição dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, os PCN, nos idos de 1997, quando outros gêneros passaram a ser trabalhados, uma vez que o ensino da produção textual passou a ser embasado na concepção de linguagem orientada pela visão dialógica bakhtiniana, na qual as noções de Gêneros do Discurso (BAKHTIN, 2013) e de heteroglossia (característica intrínseca a toda e qualquer atividade humana, e conseqüentemente, aos gêneros discursivos) são essenciais. Quando se fala em tornar os gêneros objetos de ensino, investe-se em um processo de ensino aprendizagem que permita ao aluno desenvolver atividades que “envolvam tanto capacidades linguísticas ou linguístico-discursivas, como capacidades propriamente discursivas, relacionadas à apreciação valorativa da situação comunicativa e como, também, capacidades de ação em contexto.” (ROJO, 2002, p. 39).

A partir de então, diversos gêneros contemporâneos passaram a ser objeto de ensino, tanto em materiais didáticos, quanto em práticas didático-pedagógicas de ensino de língua portuguesa. Entretanto, a *dissertação escolar* nunca perdeu sua força, seja nas práticas escolares, sobretudo as avaliativas, seja no imaginário social.

Neste artigo, têm-se duas questões principais, a serem problematizadas a partir da análise de um livro didático de língua portuguesa para o ensino médio, a coletânea *Português: Linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Chochar Magalhães (2010): os gêneros abordados no livro didático proporcionam aos alunos situações reais de interação/interlocução?; e os gêneros, nesse material didático, dialogam entre si, ou são vistos como isolados? Essas duas questões são muito caras aos estudos bakhtinianos, já que os gêneros são fenômenos sociais e históricos, materializados linguisticamente em enunciados concretos realizados em situações reais de interlocução. Outrossim, os gêneros estão em constante diálogo, porque as esferas sociais da atividade humana se interconectam o todo tempo, na arquitetura da vida.

Conforme Vidon (2013; 2014), esta discussão é de extrema relevância, uma vez que os gêneros argumentativos são terrenos para a manifestação da subjetividade, entendida como o trabalho do sujeito na linguagem, entretanto, a visão de mundo positivista e a excessiva pretensão por uma objetividade nas diversas áreas da sociedade fazem com que o subjetivo entre em choque com uma tendência geral pela *dessubjetivação* (VIDON, 2013; 2014). Dessa

³Ver, a esse respeito, em VIDON, 2014.

forma, pode-se discutir a questão do tratamento da argumentação como ferramenta de desconstrução ou construção dos sujeitos produtores de texto/discurso.

O lugar da dissertação no ensino de língua e de texto

Com base em Chartier (2009), podemos argumentar que pressupostos “modernos”, como a impessoalidade, a objetividade e o distanciamento, foram incorporados ao ensino do texto especialmente nos séculos XVIII e XIX, quando práticas de redação ou composição literária se estabeleceram nos meios escolares/acadêmicos. Segundo Chartier (2009), na França, a gênese da atividade escolar de redação, em especial a dissertação, se intensifica justamente no final do século XIX, quando exercícios medievais “escolásticos” de reprodução de modelos textuais clássicos (greco-latinos), no interior de uma concepção retórica de linguagem, predominavam.

Uma perspectiva filológica, epistemologicamente forte em meados do século XIX, dividiria os gêneros, até então ensinados como retóricos e/ou poéticos, em três grandes tipos: narração, descrição e dissertação. Essa análise tipológica visava atender a uma perspectiva cientificista, no interior da qual as tipologias se apresentavam como mais ‘objetificáveis’ do que o tratamento clássico dos gêneros. As tipologias eram uma espécie de ‘raio x’ dos textos concretos que circulavam socialmente.

Por sua vez, em meados do século XX, o advento das correntes estruturalistas e formalistas nas ciências da linguagem, especialmente, claro, na linguística, aprofundaria essa divisão ao se dedicar à análise dessas tipologias em macroestruturas textuais, culminando no que ficou conhecido, principalmente nos anos de 1970 como “Gramáticas de Texto”⁴. O funcionalismo do final do século XX, operando sob a égide das “funções textuais” e das “funções argumentativas”, continuaria trabalhando com a mesma taxonomia tripartite - narração, descrição e dissertação, às vezes argumentação.

A instituição da obrigatoriedade da “prova ou questão de redação em língua portuguesa” nos vestibulares brasileiros, ao final dos anos de 1970, será um grande reforço para a eleição da dissertação como a “forma de composição” ideal para esses exames. É o que defendem, por

⁴A esse respeito, sugerimos a leitura de Koch (2013).

exemplo, Magda Soares e Edson Nascimento Campos, em um manual didático de redação bastante difundido à época:

É que a DISSERTAÇÃO é a forma de REDAÇÃO mais usual. Com mais frequência é a forma de REDAÇÃO solicitada às pessoas envolvidas com a produção de trabalhos escolares, com a administração e produção de pesquisas em Instituições que fazem Ciência, com a administração e execução técnico-burocráticas de serviços ligados à Indústria, Comércio, etc. A prosa dissertativa é, assim, predominante nos textos de trabalhos escolares, nos textos de produção e divulgação científicas (monografias, ensaios, artigos e relatórios técnico-científicos) e nos textos técnicos-administrativos. Raramente é uma pessoa solicitada a produzir uma descrição ou uma narração; frequentemente, ao contrário, é solicitada a produzir uma dissertação. (SOARES; CAMPOS, 1978, p. 5 [destaques dos autores]).

Assim, desde o final dos anos de 1970, no Brasil, a prática pedagógica escolar, principalmente no ensino médio e, em especial, nas instituições particulares, passou a se dedicar, em boa parte, à formação de candidatos ao vestibular. Consequentemente, as aulas de Língua Portuguesa se especializaram, no que concerne ao ensino do texto, na preparação desses candidatos para as provas de redação, o que significava (e significa), quase sempre, ensinar as técnicas de escrita de uma “boa dissertação”, tendo como princípios básicos coerência, clareza e precisão.

A concepção tipológica de texto vai ao encontro, também, de uma perspectiva educacional tecnicista, já que permitiria, como no caso do manual didático “Técnicas de redação”, e de inúmeros outros, *objetificar* o ensino de redação, com uma técnica “aplicável” a todo e qualquer contexto de enunciação).

Tal característica irá justificar, ainda, a prática pedagógica voltada para esse tipo de texto, considerado, dentro dessa perspectiva, superior aos outros dois (descrição e narração). Em termos curriculares, esse tipo textual é deixado para o final do ensino médio, ao contrário dos outros dois, frequentemente utilizados no ensino fundamental.

Ainda hoje, a despeito dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCN, e, em especial, os PCNEM, relativos ao Ensino Médio (BRASIL, 1998; 2000, respectivamente), apontarem para um ensino de língua portuguesa fundado na diversidade textual e na heterogeneidade discursiva, esses pressupostos teórico-metodológicos e didático-pedagógicos, e principalmente uma concepção tipológica de texto, permanecem difundidos, muito fortemente, nos cursos e manuais de redação, nos livros didáticos de Língua Portuguesa, nas aulas de muitos professores, não só de língua portuguesa e redação, e em contextos singulares, como é o caso do Exame Nacional do Ensino Médio, o Enem.

Por outro lado, uma perspectiva didático-pedagógica dos gêneros ganhou, também, muito espaço no contexto brasileiro, a partir do final dos anos de 1990, com a divulgação, particularmente pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da PUC-SP, dos trabalhos do chamado grupo de Genebra, destacando-se as figuras de Joaquin Dolz, Bernard Schneuwly e Jean-Paul Bronckart (DOLZ; SCHNEUWLY, 2002; BRONCKART, 1999).

Exemplo dessa apropriação dos trabalhos de Dolz, Schneuwly e Bronckart é a coleção de livros didáticos de língua portuguesa, para os ensinos fundamental e médio, *Português: Linguagens*, de Cereja e Magalhães (2010), objeto de estudo neste trabalho. Os autores deixam claro, no Manual do Professor, as bases teórico-metodológicas de sua proposta didática para o trabalho com produção de texto, referindo-se a Bakhtin (e apenas Bakhtin; não há referência a Volochínov ou Medviédev, nem a comentadores bakhtinianos importantes no Brasil, como Geraldini, Faraco, Brait, apenas para citar alguns), mas, também aos pesquisadores genebrinos (Dolz, Schneuwly, Bronckart e, ainda, Pasquier).

De acordo com Picoli (2012, p. 30),

Cereja e Magalhães optam por expor com mais afinco os estudos de Dolz e Schneuwly a partir da visão de que o gênero textual é “como uma ferramenta, isto é, um instrumento com o qual é possível exercer uma ação linguística sobre a realidade” (CEREJA e MAGALHÃES, 2009, p. 19). Na perspectiva de Dolz e Schneuwly (2002), “[...] os gêneros funcionam como instrumentos semióticos complexos que auxiliam na apropriação e desenvolvimento de capacidades individuais, pois são instrumentos capazes de auxiliar a relação dos aprendizes com as práticas de linguagem” (MORAIS, 2011, p.52).

Também no Manual do Professor, na seção “Produção de Texto”, observa-se a perspectiva de ensino dos gêneros em espiral, proposta por Dolz e Schneuwly⁵. Dessa maneira, os gêneros, no livro em análise, são trabalhados e retomados em diversos trechos da obra, seguindo a perspectiva de ensino dos gêneros em espiral. Mas, afinal de contas, que gêneros do discurso argumentativo são trabalhados no livro didático *Português: Linguagens*, de Cereja e Magalhães (2010)? É o que pretendemos discutir a seguir, perseguindo as duas questões colocadas na introdução deste trabalho: os gêneros abordados nos livros didáticos

⁵ Nota-se que no material de apoio aos professores a expressão “gêneros discursivos”, conceito de gênero trabalhado por Mikhail Bakhtin, aparece como sinônimo de “gênero textual”: “A produção textual organiza-se pela perspectiva de um trabalho sistematizado e em gradação espiral de gêneros textuais ou discursivos”. (CEREJA e MAGALHÃES, 2010, p. 18). Os autores reconhecem a importância das pesquisas de Bakhtin para os estudos da linguagem e mostram a definição de gênero na perspectiva bakhtiniana. No entanto, ao trabalharem concretamente com o conceito de gêneros, eles o deslocam para as noções de tipo e gêneros textuais. Em Vidon (2017), aprofundamos essa discussão.

proporcionam aos alunos situações reais de interação/interlocução? E os gêneros, nesse material didáticos, dialogam entre si, ou são vistos como isolados?

Essas duas questões nos são cara, dado que, do ponto de vista dos estudos bakhtinianos, os gêneros são fenômenos sociais e históricos, materializados linguisticamente em enunciados concretos realizados em situações reais de interlocução. Outrossim, os gêneros estão em constante diálogo, porque as esferas sociais da atividade humana se interconectam o todo tempo, na arquitetônica da vida.

O que há além da dissertação escolar no livro *Português: Linguagens*?

A coleção *Português: Linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2010), na edição que estamos analisando⁶, é disposta de três volumes, referentes aos três anos do Ensino Médio. Os gêneros argumentativos nela presentes englobam os de natureza escrita e os de natureza oral. No primeiro volume, além do extenso trabalho com a redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que acompanha os mesmos moldes da dissertação escolar, temos os gêneros: debate regrado público e artigo de opinião. No segundo volume, novamente temos um extenso trabalho com a redação do Enem, ou dissertação escolar, e os gêneros de natureza argumentativa são: anúncio publicitário, crítica e editorial. Já no terceiro volume, os gêneros argumentativos são: crônica argumentativa, cartas argumentativas de reclamação e de solicitação, e o debate público. No volume três, além dos gêneros já citados, há a presença de unidades que trabalham, especificamente, a tipologia textual (mais estritamente, a argumentação e a dissertação argumentativa). Isso se dá pela importância histórica atribuída à argumentação no cenário político vigente, uma vez que o texto dissertativo-argumentativo, ou a dissertação escolar, é o modelo avaliativo utilizado pelo Enem e por outros processos seletivos para examinar a competência argumentativa dos indivíduos. O livro didático precisa atender, então, a demandas sociais, mercadológicas, inclusive. Somente no volume um, por exemplo, de um total de trezentas e trinta e quatro (334) páginas, aproximadamente 12% são destinadas a discussões relativas à dissertação argumentativa avaliada pelo Enem, ao passo que só 3,3% (aproximadamente) são destinadas a todos os outros

⁶ Há também uma edição em volume único para o ensino médio.

gêneros argumentativos. O que se constatou foi que os gêneros são mais diversos, entretanto de forma menos enfática do que em relação à dissertação escolar.

Tabela 1: Mapeamento dos objetos de ensino de natureza argumentativa abordados ao longo da coleção

Português: Linguagens, referente ao Ensino Médio

Mapeamento dos objetos de ensino de natureza argumentativa no eixo didático produção de texto na coleção <i>Português-Linguagens</i>	
Volume 1	Debate regrado público; artigo de opinião; redação do Exame Nacional do Ensino Médio (dissertação-argumentativa)
Volume 2	Anúncio publicitário; crítica; editorial; redação do Exame Nacional do Ensino Médio (dissertação-argumentativa)
Volume 3	Crônica argumentativa; cartas argumentativas de reclamação e de solicitação; debate regrado público: estratégias de contra-argumentação; texto argumentativo: a seleção de argumentos; texto argumentativo: a informatividade e senso comum; texto dissertativo-argumentativo; texto dissertativo-argumentativo: o parágrafo

Fonte: Autores.

Dito isso, é importante, agora, analisar de forma mais profunda como o livro didático aborda os gêneros discursivos de natureza argumentativa. Para tanto, foram escolhidos dois capítulos do primeiro volume que trabalham os gêneros artigo de opinião e debate regrado público (um de natureza escrita e outro de natureza oral). Nestes dois capítulos, assim como nos referentes a outros gêneros, a abordagem é conduzida pelo seguinte modelo: nota introdutória acerca do gênero; texto de exemplificação; exercício de construção de conhecimento sobre o gênero; e proposição de produção textual.

Nas notas introdutórias, o material didático aponta aspectos muito importantes no estudo dos gêneros do discurso como, por exemplo, funcionalidade, contexto de produção e de circulação. Assim, vê-se que existe, por parte do livro, um apelo ao aspecto social quando o assunto é produção de texto, o que condiz com a perspectiva bakhtiniana dos gêneros do discurso. Fica claro, por parte do material didático, que o aluno deve argumentar para assumir uma posição em uma determinada situação discursiva na sociedade, o que pressupõe uma relação entre linguagem e esferas sociais da atividade humana. Entretanto, essa argumentação,

no material didático *Português: Linguagens*, é sempre direcionada pelos textos-base, que não apresentam discrepâncias relevantes entre pontos de vista e induzem o aluno produtor a argumentar de acordo com as proposições do livro. Assim, o educando acaba sempre argumentando de acordo com o posicionamento do livro, o que inibe a sua subjetividade, até mesmo no gênero argumentativo, no qual se espera que ele argumente e expresse um ponto de vista próprio, ainda que construído dialogicamente. O resultado disso são redações que sempre repetem o mesmo discurso, sem acrescentar algo diferente, o que não é muito enriquecedor no processo educacional. Ou seja, “não há um aluno que diz, mas um aluno que devolve a palavra que lhe foi dita pela escola” (GERALDI, 2001, p. 128). Entretanto, deve-se considerar também que a motivação por tal postura, em determinados casos, é aceitável e até espetável, uma vez que um discurso contrário ou muito divergente poderia fugir aos direitos humanos e/ou ao considerado politicamente correto. No caso do artigo de opinião, por exemplo, trabalhado no capítulo cinco (5) do volume um (1), que aborda o tópico das cotas para o ingresso nas universidades, a adoção de um ponto de vista completamente contrário a tal proposta poderia culminar em um discurso politicamente incorreto por parte de algum(ns) dos discentes.

Sobre os textos de exemplificação, constatou-se que eles apresentam uma linguagem simples, de fácil entendimento; e abordam questões cotidianas na vida dos estudantes como, por exemplo, relações amorosas na adolescência (no capítulo que trata do debate regrado público), e adoção ao sistema de cotas para ingresso nas universidades (como já foi citado, no artigo de opinião). Isso acaba aproximando o texto, utilizado como objeto em um processo formal de aprendizagem, das vida dos estudantes, ou seja, das situações concretas de interlocução vivenciadas por eles.

No exercício de construção de conhecimento acerca do gênero, o aluno deve responder quais são as características de determinado gênero a partir dos seguintes critérios: finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, suporte ou veículo, estrutura e linguagem. De acordo com Paulo Freire, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p.21). Assim, o ponto interessante de tal exercício reside no fato de o aluno construir, por meio do que ele entendeu com a leitura das notas introdutórias e do texto de exemplificação, o próprio conhecimento acerca do gênero. Ou seja, o conhecimento não é imposto, e sim construído, e isso revela uma postura inovadora por parte do livro didático.

Já na proposição de produção textual, que marca o fechamento de cada capítulo, o aluno é levado a exercitar a argumentação, avaliação e reescrita do próprio texto. Um dos objetivos

de tal atividade é fazer o produtor de textos olhar/analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio. Aprendendo a ser crítico, o aluno estará aprimorando uma das competências que, de acordo com os PCNs, devem ser adquiridas pelos discentes: a capacidade de confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens em suas manifestações.

Desse modo, em relação à inserção do gênero em uma atividade interlocutiva concreta e tomando como exemplo o gênero *debate regrado público*, constatou-se que os interlocutores são postos presentes desde o início no texto de contextualização: “nas conversas com familiares, professores, vizinhos e amigos, assim como em outras situações cotidianas, nos vemos muitas vezes em situações de necessitar opinar sobre certos assuntos.” (CEREJA & MAGALHÃES, 2010, p. 270). Do mesmo modo, no gênero *artigo de opinião*, também há a preocupação com a presença do outro no processo de produção de texto, como se pode ver na página 292 do capítulo “artigo de opinião”: “Ao redigir um texto, leve em conta o interlocutor: jovens como você”. A prática discursiva de colocar o interlocutor concretamente presente é de extrema importância, pois se o discurso sempre é dialógico e a presença do outro é imprescindível, sem alteridade não há comunicação, não há discurso. Para Bakhtin (2013, p. 395) “o ser da expressão é bilateral; só se realiza na interação de duas consciências (a do eu e a do outro)”. Assim, e de acordo com o que está proposto como objetivo principal dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no eixo de Língua Portuguesa, colocar o outro (um outro locutor responsivo/ativo) como parte integrante de um mesmo discurso é tornar o exercício de produção de textos contextualizado e próximo de situações reais de interação em sociedade.

Outro aspecto que nos propomos a analisar na coleção didática em questão é a relação (ou não) que os gêneros têm entre si. Sabe-se que os gêneros discursivos situam-se numa zona de estabilidade apenas relativa, assim, convivem neles, concomitantemente, regularidades e variações. Mesmo colaborando para organizar e estabilizar as práticas comunicativas do cotidiano nas diversas esferas da atividade humana, não se pode vê-los como ferramentas limitadoras da ação criativa dos falantes. Isso ocorre, pois, os locutores, durante o processo discursivo, podem moldar e modificar os gêneros, fazendo com que estes se tornem fenômenos híbridos e heterogêneos. Existem, então, diversas possibilidades enunciativas como, por exemplo, “uma propaganda no formato de carta, novelas que são intercaladas por documentos” (BUNZEN, 2006, p. 154), entre outros. Ainda de acordo com Bunzen (2006, p. 154), não podemos “associar o conceito de gênero a uma noção meramente textual ou pragmática (...) sem levar em conta o hibridismo e a intercalação” das formas composicionais e do estilo. No material didático analisado, constatou-se, em relação a essa questão do diálogo entre os gêneros,

uma postura mais tradicional no/para o ensino dos gêneros. Os gêneros de natureza argumentativa são trabalhados em capítulos isolados, de forma intransponível e sem nenhuma relação significativa ou diálogo entre si. Isso nos diz que o ensino dos gêneros ainda segue, nesse ponto, uma perspectiva normativa e tradicional.

Dell'Isola (2007, p. 20) alerta

para o perigo de se categorizar os gêneros, partindo-se de uma mentalidade normativa, reguladora, em que os textos são simplesmente rotulados e, daí para frente, ensinam-se formas engessadas como se houvesse uma configuração rígida para cada gênero textual.

No caso do livro didático em tela, gêneros como, por exemplo, a reportagem, o artigo de opinião e o editorial (referentes à esfera jornalística) são apresentados sem nenhuma relação. O que prova tal assertiva é o fato de não haver, ao longo dos três volumes em análise, atividades que trabalhem o hibridismo de gêneros ou mesmo as esferas discursivas em que são trabalhados. Para Marcuschi (2002, p. 31), o "aspecto da hibridização ou mescla de gêneros em que um gênero assume a função de outro" é algo inerente ao processo comunicacional cotidiano, e os PCNs, assumindo uma postura sócio-interacional, também acabam englobando tal fenômeno. Assim, vemos então, um exemplo de dificuldade de aplicação dos postulados propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Conclusões

Os dados analisados, neste trabalho de pesquisa, mostram que a utilização dos gêneros discursivos realmente tem caminhado para uma diversificação com o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Assim, hoje, vários gêneros são usados como objetos de ensino na Língua Portuguesa. Entretanto, a *dissertação escolar* ainda é trabalhada de forma mais significativa por conta da sua adoção como instrumento avaliativo no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e em diversos vestibulares do país. Dessa forma, o livro didático, sendo também um produto capitalista, tende a atender às demandas mercadológicas e a dar mais importância ao gênero que funciona como porta de entrada nos cursos de Ensino Superior e, conseqüentemente, no mercado de trabalho. Na coleção didática analisada, o conjunto de livros *Português-Linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Chochar Magalhães, o cenário não é diferente. Vemos, por exemplo, que, no eixo produção textual, dá-se mais importância à redação do ENEM (que também segue os moldes da *dissertação escolar*) e a noções referentes às tipologias textuais do que a outros gêneros e a noções discursivas. Para Bunzen (2006, p.

151), “é decisão política escolher se teremos como objetivo principal e final a formação de alunos no EM que produzem na escola (e nos cursinhos) apenas as propostas de redações do vestibular das principais universidades de cada estado ou investiremos em um processo de ensino-aprendizagem que leve em consideração a prática social de produção de textos em outras esferas de comunicação.”

Saindo da problemática que envolve a massiva aplicação da *dissertação escolar* como objeto de ensino, buscou-se, neste trabalho de pesquisa, analisar criticamente o modo como os gêneros de natureza argumentativa são colocados e trabalhados no/pelo livro didático à luz das proposições de Mikhail Bakhtin e dos PCNs. Pode-se dizer que a coleção didática escolhida como *corpus* apresenta pontos positivos e negativos no que cerne ao ensino da argumentação. Além da diversidade de gêneros, que é muito enriquecedora para o ensino de produção de textos, constatou-se que há uma preocupação com o aspecto social e interacional da língua, e é por isso que se pôde ver que os interlocutores (os outros seres sociais que complementam a cadeia de interação verbal) são colocados como parte elementar do processo de comunicação verbal. Tal atitude é interessante, pois, coloca a linguagem (e, mais especificamente, a língua) como um fenômeno inerentemente dialógico. Por outro lado, a coletânea *Português-Linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Chochar Magalhães ainda apresenta uma visão tradicional no que cerne à relação que os gêneros podem estabelecer entre si. Se o processo comunicacional é essencialmente dialógico, os gêneros discursivos, então, também o são. Assim, vê-se que o livro os ensina a partir de suas regularidades, e não a partir de sua mescla e heterogeneidade. Como já foi dito, gêneros relativos à mesma esfera de produção (a esfera jornalística e/ou midiática) como o artigo de opinião, a reportagem e o editorial, não dialogam uns com os outros. Esse diálogo poderia ser interessante, principalmente se considerarmos que o livro didático atende a demandas capitalistas e tem como um dos objetivos a formação dos jovens para a introdução no mercado de trabalho. Pois, se um trabalho fosse feito tendo como ponto de partida a esfera de produção, conforme previsto pela própria teoria bakhtiniana de gêneros, poder-se-ia explorar discussões como, por exemplo, sobre o que são meios jornalísticos e quais são suas funções em sociedade. Fazendo isso, fomentar-se-ia o interesse pela própria profissão e pela entrada nos cursos de nível superior, além de praticar-se a aprendizagem de produção de textos por meio da interação verbal e do uso de gêneros.

Por fim, a reflexão realizada nos permite perceber que, em muitos aspectos, o material didático analisado não está em conformidade com o que é proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, e isso nos mostra que há dificuldade na aplicação dos postulados dos

PCNs. Falta, ainda, estabelecer os gêneros do discurso como aspecto essencial da linguagem (e da língua), pois, sempre que falamos estamos utilizando um determinado gênero discursivo. Ou seja, a comunicação só se manifesta a partir dos gêneros. É preciso “pensar em aulas e materiais didáticos (...) que estabeleçam uma inter-relação entre atividades de leitura, produção de texto e análise linguística e que não fragmentem a relação entre língua e vida.” (BUNZEN, 2006, p. 159). É preciso abordar os gêneros considerando a prática e a relevância social da produção de textos em outras esferas de comunicação, e não apenas no âmbito escolar, formando leitores e escritores autônomos e críticos, capazes de manifestar uma responsabilidade ética discursiva.

Referências

BAKHTIN, M. [VOLOSHINOV]. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2011.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2010.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 1998.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais - Ensino Médio (PCNEM)*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC; SEMTEC, 2000.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: Educ, 1999.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In BUNZEN, C; MENDONÇA, M. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 139-180.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: Linguagens*. 7. ed. reform. Volumes 1, 2, 3. São Paulo: Saraiva, 2010.

CHARTIER, A. M. *Práticas de leitura e escrita – história e atualidade*. Belo Horizonte-MG: Ceale/Autêntica, 2007.

DELL'ISOLA, R. L. P. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, J. W. *Escrita, uso da escrita e avaliação*. In: GERALDI, W. J. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2001, p.127-131.

KOCH, I. *Introdução à Linguística Textual*. São Paulo: Contexto, 2013.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P. et al. (org.) *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

MEDVIÉDEV, P. *O método formal nos estudos literários*. São Paulo: Contexto, 2012.

PICOLI, L. Os gêneros do discurso dissertativo-argumentativo em um livro didático de português do ensino médio. Trabalho de conclusão de curso. Vitória-ES: DLL/UFES, 2013.

ROJO, R. Concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: Ler é melhor do que estudar. In: _____. *Leitura e Escrita na Formação de Professores*. São Paulo: Editora Musa, 2002. p. 31-52.

SOARES, M.; CAMPOS, E. N. *Técnica de redação*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1978.

VIDON, L. N. A prática escolar de ensino de gêneros do discurso dissertativo-argumentativo: pedagogia da *dessubjetivação*. *Revista Estudos Linguísticos*, São Paulo: GEL, n. 42, 2013.

_____. Letramento escolar: entre a tipologia textual e os gêneros do discurso. *Revista (Con) Textos Linguísticos (UFES)*, v.8, p.328 - 343, 2014.

VOLOCHÍNOV, V. V. *A construção da enunciação*. São Carlos, SP: Pedro&João Editores, 2013.