

# Ensino de língua portuguesa mediado por gêneros discursivos da esfera argumentativa em um livro didático

*Portuguese language teaching mediated by discursive genres of the argumentative sphere in a textbook*

Jobson Jorge da Silva<sup>1</sup>

*Universidade Federal Rural de Pernambuco*

Rossana Regina Guimarães Ramos Henz<sup>2</sup>

*Universidade de Pernambuco*

♦ **RESUMO:** Este estudo objetiva analisar os gêneros discursivos da esfera argumentativa do primeiro capítulo de um Livro Didático de Língua Portuguesa (Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem: manual do professor) à luz da teoria da enunciação e da perspectiva da progressão de gêneros. Desse modo, percebemos a visão didática e metodológica desse instrumento pedagógico a partir do trabalho com gêneros textuais da esfera argumentativa na perspectiva do argumentar para convencer. Assim, de modo geral, entendemos o livro didático como algo que faz parte de nosso cotidiano: é adquirido, em geral, no início do ano, em livrarias e papelarias quase sempre lotadas (ou adquirido gratuitamente nas escolas públicas); que vai sendo utilizado à medida que avança o ano escolar. Nesse sentido, organizamos, metodologicamente, o nosso estudo a partir de uma análise qualitativa de cunho bibliográfico e documental, a partir aceções analíticas, quanto à enunciação, ao trabalho progressivo com gêneros e com relação à estratégia tipológica utilizada. Fundamentamos nosso estudo em Bakhtin (1997), Batista (2009), Bunzen; Rojo (2005) e Leffa (2012). Em termos gerais, concluímos que esta pesquisa aponta para uma proposta crítica e formativa, tendo em vista, o trabalho com o Livro Didático. Entendemos que, o material analisado pode contribuir para a ampliação dos conhecimentos dos/as alunos/as e está diretamente relacionado com as diretrizes oficiais para o ensino de língua portuguesa.

♦ **PALAVRAS-CHAVE:** Livro Didático. Gêneros Discursivos. Ensino de Língua Portuguesa.

♦ **ABSTRACT:** This study aims to analyze the discursive genres of the argumentative sphere of the first chapter of a Portuguese Language Didactic Book (Learning in the language: reading, text production and language: teacher's manual) in the light of the theory of enunciation and the perspective of the progression of genres. In this way, we perceive the didactic and methodological vision of this pedagogical instrument from the work with textual genres of the argumentative sphere in the perspective of arguing to convince. Thus, in general, we understand the textbook as something that is part of our daily life: it is acquired, in general, at the beginning of the year, in bookstores and stationery stores that are almost always crowded (or acquired free of charge in public schools); which is used as the school year

<sup>1</sup>Doutorando em Ensino na Rede Nordeste de Ensino (RENOEN/UFRPE. Mestre em Educação pela Universidade de Pernambuco (PPGE/UPE). Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Licenciado em Letras Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela Universidade de Pernambuco e Licenciado em Pedagogia pelo Cento Universitário Venda Nova do Imigrante (UNIFAVENI). Professor efetivo da rede estadual de Pernambuco na área de Língua Portuguesa. jobson.jorge@upe.br.

<sup>2</sup>Especialista em Língua Portuguesa pelo Centro Universitário Barão de Mauá. Professora na rede estadual de educação, Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco e da rede municipal de Jaboatão dos Guararapes. E-mail: nay\_araujo15@hotmail.com.



progresses. In this sense, we methodologically organized our study based on a qualitative analysis of a bibliographic and documental nature, based on analytical meanings, in terms of enunciation, progressive work with genres and in relation to the typological strategy used. We based our study on Bakhtin (1997), Batista (2009), Bunzen; Rojo (2005) and Leffa (2012). In general terms, we conclude that this research points to a critical and formative proposal, considering the work with the Textbook. We understand that the analyzed material can contribute to the expansion of the students' knowledge and is directly related to the official guidelines for the teaching of the Portuguese language.

♦ **KEYWORDS:** Textbook. Discursive Genres. Portuguese Language Teaching.

## Introdução

O ensino de língua portuguesa tem sido foco de debates e objeto de estudo de muitos Bunzen (2005) Rojo (2005) e Leffa (2012). A partir do ano de 1960, segundo aponta Leffa (2012), os/as pesquisadores/as passaram a refletir sobre a necessidade, naquele momento, de mudanças nos métodos de ensino pautado nas concepções tradicionais de língua, como a exposição e transmissão de conteúdo. Nesse momento, o padrão dito culto carregava o prestígio social para promover a dominação linguística e cultural na escola e na sociedade da época. O/a professor/a como transmissor/a de conceitos normativos e metalinguísticos e o conceito de certo e errado dominavam as salas de aula de Língua Portuguesa e, de certa forma, as perspectivas formativas em instituições de ensino e formação profissional.

Na década de 1990, os esforços de estudiosos/as no ensino de língua materna tentavam costurar tanto teoria quanto prática, dando ênfase na interlocução e refletindo sobre a construção da história e experiências vividas pelos sujeitos em interação. Assim, o ensino de língua portuguesa teria uma ênfase em criar oportunidades para valorizar os saberes silenciados oportunizando o uso dos variados textos circulantes no mundo. A palavra de ordem seria a concepção interacionista, considerando o compartilhamento de saberes entre os/as estudantes e o/a professor/a. A partir de então, segundo Zanini (1999), nessa concepção horizontal de formação, os/as docentes são considerados/as mediadores/as do processo de aprendizagem.

Diante disso, este estudo objetiva analisar o primeiro capítulo de um Livro Didático de Língua (Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem: manual do professor) doravante (LDP), à luz da teoria da enunciação e na perspectiva da progressão de gêneros entendendo a visão didática e metodológica desse instrumento pedagógico e do trabalho com gêneros discursivos do tipo argumentativo na perspectiva do argumentar para convencer.

Quanto ao percurso metodológico deste estudo, entendemos necessária uma análise qualitativa de cunho avaliativo-analítico, a partir de três acepções analíticas com relação à enunciação; ao trabalho com gêneros e à estratégia tipológica utilizada para análise da referida coleção. Portanto, as acepções analíticas organizadas são: (1) o conteúdo temático, estilo e construção composicional, em relação à enunciação; (2) a progressão de gêneros, quanto ao trabalho com gêneros e (3) argumentar para convencer, quanto à estratégia tipológica. O estudo desenvolveu as análises a partir de leitura crítica do primeiro capítulo do LDP, ‘‘Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem’’, manual do professor, 9º ano, dos autores Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi da editora Moderna (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018).

Diante do exposto, todo texto pode ser tomado como gênero discursivo constituído pela enunciação em sua composição, pois, segundo BAKHTIN (1997) a enunciação é o resultado da interação entre dois indivíduos, é por essa razão que a análise será realizada com o Livro Didático de Português (LDP) na perspectiva da recepção do/a aluno/a e do/a professor/a.

Assim, organizaremos nossa investigação desde a gênese do livro didático, suas primeiras aparições e os métodos utilizados nesses primeiros manuais até a atualidade e suas formatações mais modernas, levando em consideração o livro didático como um gênero discursivo composto de enunciados e inúmeras possibilidades de debates e reflexões, assim sendo, os gêneros usados na composição do livro didático trazem marcas apoiado no pensamento Bakhtiano na construção do **conteúdo temático, estilo e construção composicional**. O acesso aos estudantes de forma democrática e divulgado através dos programas da aquisição do livro didático, e a função social desse material de divulgação do pensamento ideológico e científico.

### **Livro Didático em foco: da gênese à função social**

O livro didático constitui-se, enquanto recurso pedagógico, por sua função didático-metodológica em um ambiente que compreende relações de troca, ou seja, de ensino e aprendizagem entre os sujeitos que aprende um determinado conteúdo. A partir disso, após ter sido negligenciado, tanto pelos historiadores/as quanto pelos/as bibliógrafos/as, os livros didáticos vêm suscitando um vivo interesse entre os/as pesquisadores/as de uns trinta anos para cá. (BATISTA, 2009) “Desde então, a história dos livros e das edições didáticas passou a constituir um domínio de pesquisa em pleno desenvolvimento, em um número cada vez maior de países” (BATISTA, 2009, p. 549).

Nessa perspectiva, esse tipo de material estabelece uma proposta para mediar a aprendizagem dos/as estudantes e acompanhar/ o trabalho do/a professor/a ao longo do ano letivo. Sendo assim, Batista (2009), afirma que, a impossibilidade de identificar o “livro didático” como objeto “livro” fica evidenciada quando levamos em conta a existência de várias obras didáticas que acompanham outros objetos que não o livro, por exemplo, as cartilhas utilizadas entre os anos de 1940 a 1980<sup>3</sup>.

Sobre as cartilhas, especialmente, podemos considerá-las parte fundante, quanto à gênese dos materiais didáticos no Brasil.

Uma hipótese para o surgimento da cartilha, que deve ser reconhecida de fato como nada menos que um paradigma da alfabetização, é, justamente, a percepção do saber como uma relação de poder: o significado é secundário, porque permitir ao alfabetizando a construção de significados é o mesmo que lhe conferir um poder no ato do conhecimento. Ora, em sociedades caracterizadas pelo domínio de uns sobre outros, o ato de definir significados deve permanecer como atribuição dos primeiros, para que aquela característica se conserve. Nelas, o estímulo à construção autônoma de significados só pode surgir como ato de resistência, contestação, conflito, contradição. (RAMOS, 2005. p, 47).

Seguindo o percurso da discussão acerca do conceito didático, dicionarizado ou pedagógico do LD, apontamos para o surgimento da imprensa como ferramenta de

<sup>3</sup> Ver ramos (2005). RAMOS, Rossana Regina Guimarães et al. **Cartilhas: um paradigma didático-linguístico da alfabetização no Brasil**. 2005.

veiculação de informações e, portanto, impulsionadora das primeiras publicações e produções de livros didáticos. Sendo assim, a invenção da imprensa teria provocado a revolução na produção de material didático nas escolas. Contudo, a possibilidade de reproduzir ou construir os próprios materiais não significou grandes avanços em inovação pedagógica, tendo em vista, a instauração da cópia de outros materiais para as atividades escolares. A partir dessa reflexão sobre a gênese do LD, no Brasil e no mundo:

(...) muitos[as] estudiosos[as] do LD como Alaíde Lisboa de Oliveira (1968) Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1998) e Magda Soares (1996), defendem a inclusão, na categoria dos livros didáticos, de um conjunto de textos anteriores à invenção da imprensa. Para Magda Soares, por exemplo, o livro didático teria sido uma criação grega e obras como Elementos de Geometria, de Euclides, teriam circulado desde o século 300 a.C. como textos escolares. (BATISTA, 2009, p. 45).

Pensando na invenção do livro didático, conforme apontamos em Batista (2009), podemos refletir sobre a utilização de inúmeros materiais pela escola que não foram produzidos para ela, como a Bíblia e o Código Penal no LD, segundo a Constituição do Império. Além das ordenações legais ou religiosas, conforme registra a história do contexto colonial, outros produtos acabaram sendo utilizados pela escola em contexto comercial ou político, como é o caso das editoras de obras literárias, atualmente. A partir desse cenário histórico, construímos, um conceito raso sobre o livro didático, entendido, segundo Batista (2009) como problemática.

Trata-se desse tipo de livro que faz parte de nosso cotidiano: é adquirido, em geral, no início do ano, em livrarias e papelarias quase sempre lotadas; que vai sendo utilizada à medida que avança o ano escolar e que, com alguma sorte, poderá ser reutilizado por outro usuário no ano seguinte. Seria afinal, aquele livro ou impresso empregado pela escola, para o desenvolvimento de um processo de ensino ou de formação. (BATISTA, 2009, p. 41).

A partir dessa explanação histórica sobre o LD, consideramos relevante apontá-lo como um instrumento de dominação ideológica e cultural. Diante deste contexto, entendemos que, quanto aos textos e impressos didáticos e a diversidade de suas características materiais, discursivas e estruturais decorrem, “de pelo menos três condições: aquelas ligadas a fatores de ordem econômica e tecnológica, de ordem educacional e pedagógica e de ordem social e política”. (BATISTA, 2009, p. 27)

A produção sistemática de material didático para o acompanhamento de professores/as nas escolas está inserida em um contexto de articulação política, ideológica e de dominação curricular que denota intenções propositivas quanto à formação dos/as estudantes em nível básico. Assim, consideramos que certas propostas didáticas não promovem articulações efetivas para a formação integral dos/as educandos/as, mas objetivam centralizar a formação desses sujeitos nos conteúdos curriculares voltados para o universo do trabalho e da atuação técnica.

## **Livro Didático como Gênero do Discurso**

A presente seção objetiva apresentar a concepção de livro didático como gênero do discurso. Expõem-se neste espaço enunciativo a perspectiva que toma o LDP como enunciado num gênero discursivo, no sentido atribuído ao conceito de gênero pelo Círculo de Bakhtin Para abordar o LDP como enunciado em gênero, adotaremos,

portanto, a perspectiva sociológica bakhtiniana de análise, segundo a qual o analista reflete, em primeiro lugar, sobre

as formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza, as formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal, a partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual. (BAKHTIN, 1929, p. 124).

Neste sentido, em primeiro lugar, discutimos, anteriormente, as condições históricas e sociopolíticas em que se dá o surgimento deste tipo de manual didático no Brasil e no mundo e “as reconfigurações em suas esferas de produção e de circulação (escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio), devido às mudanças educacionais mais amplas, ocorridas no país, no início da década de 70”. (BUNZEN; ROJO, 2005, p. 1-2).

A partir das mudanças históricas que compuseram o campo do estudo, ensino e produção de livros didáticos na área da língua materna, o Português, e dos novos perfis de alunado e de professorado, “diminuí o beletismo do ensino de Português. Constituiu-se um ensino mais preocupado com a realidade prática, que enfatiza sobretudo gêneros que circulam na comunicação de massa e nas mídias”. (BUNZEN; ROJO, 2005, p. 6)

Assim, entende-se a produção de novos materiais didáticos para apoio aos/as professores/as uma necessidade decorrente das transformações sociais e políticas que interferiram diretamente na estruturação de currículos educacionais, na organização e estruturação de componentes curriculares e, portanto, na produção de materiais didáticos para o desenvolvimento de atividades escolares.

Batista (2001, 2003) mostra que este novo tipo de material, que conhecemos hoje como livro didático, propõe-se a estruturar e facilitar o trabalho de um/uma professor/a, apresentando não somente os conteúdos, mas também as atividades didáticas e organizando-se conforme a divisão do tempo escolar, em séries/volumes e meses ou bimestres/unidades, por exemplo.

Essa concepção de livro didático e os materiais educacionais que dela resultam, por tudo isso, são pouco adequados para responder às exigências apresentadas pelo contexto educacional contemporâneo. Como já se evidenciou anteriormente, esse contexto é marcado pela afirmação da diversidade e flexibilidade das formas de organização escolar, originadas pela necessidade de atender aos diferentes interesses e expectativas gerados por fatores de ordem cultural, social e regional. Para isso, é necessário dispor de um livro didático também diversificado e flexível, sensível à variação das formas de organização escolar e dos projetos pedagógicos, assim como à diversificação das expectativas e interesses sociais e regionais (BATISTA, 2003, p. 49).

Por essa razão, Bunzen (2005), com base nos estudos do Círculo de Bakhtin sobre a intercalação de gêneros defende a ideia de que a origem da configuração atual do gênero LDP advém justamente de uma confluência, para o LDP, de três outros gêneros: a antologia, a gramática e a aula.

Como afirma Bakhtin (1929, p. 106), “um gênero é e não é o mesmo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo”. A gramática e a coletânea de textos são fundidas com um conjunto de instrumentos de normalização das atividades (observar, ler e responder

questionários) e com as explicações didáticas, agora não mais realizadas pelo/a professor/a, mas pelos/as novos/as autores/as de livro didático.

A partir do discutido, podemos indicar que a questão para Bakhtin (1929) não é a problemática da "transmutação" dos gêneros, como sugere Marcuschi (2003), mas do processo de produção de um enunciado num gênero do discurso, no caso deste texto, compreendido como o livro didático de língua portuguesa, que pode trazer para o seu interior outros gêneros, outras vozes e outros estilos, compondo, então, o cenário ideal defendido por Bakhtin (1929), enquanto gênero do discurso.

Assim, "estamos diante de uma discussão sobre a re(a)apresentação, declarada ou não, do discurso de outrem, que, mais ainda no discurso didático, deve ser vista como um procedimento normal" (BUNZEN; ROJO, 2005, p. 16). Por essa razão, entendemos os textos em gêneros diversos presentes no LDP como uma forma de discurso reportado típica do gênero, ou seja, "como uma forma específica de apreensão didática do discurso de outrem, em que o autor constrói o seu texto através da intercalação de outros". (BUNZEN; ROJO, 2005, p. 16-17).

Agora aqui, faz um parágrafo ligando esta seção para a próxima, contando o leitor porque vocês criaram uma seção sobre enunciação. Vocês sabem o porquê mas o leitor não. Lembre-se: avaliador ad hoc AMA esses adornos em textos.

### **Nas fronteiras da enunciação: diálogos possíveis**

Na perspectiva da teoria da enunciação, abordada por Bakhtin, acerca da concepção de linguagem a partir dos estudos de uma língua viva e real debruçada em um capítulo de um livro didático de língua portuguesa da coleção "Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem", livro do mestre, 9º ano, dos autores Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi, 2018) como fonte de investigação demonstrou que o livro é um objeto complexo, ideologicamente multifacetado e recheado de possíveis interpretações. Logo, esse espaço integra o cenário para o trabalho com a perspectiva enunciativa do gênero em questão. Então, segundo Fanti (2003, p. 96) "talvez seja por isso que ainda existem muitos espaços a serem explorados nessa teoria".

Segundo Machado (1996), o aprofundamento das teorias de Bakhtin fortifica a prática docente e o processo de ensino e aprendizagem voltada para o crescimento linguístico, principalmente do estudante. Assim, são construídos elos a partir dos repertórios culturais e valorados nas atividades sócio discursivas significativas no processo comunicativo, desenvolvidas no âmbito do contexto escolar.

Conforme afirma, Bakhtin/Volochinov, 1997[1929], p. 294) "o discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma", corroborando com essa definição, Chaguri (2010, p. 231) afirma que "o pensamento Bakhtiniano decorre do pressuposto de que nos constituímos à medida que nos relacionamos com o outro. Questão central de todo o trabalho de Bakhtin reside no fato de que a linguagem é fruto da interação entre sujeitos falantes".

Nessa perspectiva, as construções dos conhecimentos linguísticos são desatadas nesse processo de trocas dialógicas. Trazendo a partir das reflexões as relações de sentido entre os sujeitos participantes do processo educativo, ancorado na formação sólida e robusta. Assim, retroalimentando a teoria da enunciação com esse processo de construção dos saberes, "desenvolvemos um espaço de entremeio de noções inter-relacionais, que auxiliam no entendimento da linguagem em Bakhtin". (FANTI, 2003, p. 96).

Nessa construção enunciativa, o caminho traçado por Bakhtin aponta para uma teoria que considera a linguagem como atividade, instituindo os processos reais que "o

signo se instaura ideológico e dialógico”. (FANTI, 2003). Assim sendo, tomará como arena de discussão e construção real “o texto como evento que acontece entre discursos e em enunciações precisas”, (MACHADO, 1996, p. 90) junto com os atores dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Diante do processo de interação educativa, o livro didático vem sendo um potente instrumento, o qual, ao lado dos estudantes, às vezes, tem sido o único material de acesso aos conhecimentos. O material didático torna-se uma bússola para o educando no desenvolvimento intelectual e sistemático dos conteúdos propostos. Assim, aliado à teoria da enunciação de Bakhtin abrirá as portas do processo de ensino e aprendizagem significativo.

Todo texto se constitui nas fronteiras do dito e do não dito, do verbal e do não-verbal na situação comunicativa concreta. Foi escrito por um eu (autor) para um tu (um leitor ou um outro alguém), assim, a palavra encontra os dois, como ponte no campo do discurso no qual tais fios são guiados pelas construções polifônicas e dialógica pelo fator social, segundo afirma, Bakhtin/Volochinov,1997[1929]. Diante disso, ratifica Ferreira (2004) que a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno eminente social, fator determinante para entendermos o que acontece na interação e desenvolvimento linguístico do falante de língua materna. Assim sendo, estabelece um território compartilhado e comum entre quem faz e quem lê o texto.

Nessa abordagem, surgem algumas inquietações de como os textos discursivos na esfera do argumentar para convencer estão postos no livro didático e como são encaminhados para, no processo de aprendizagem, no cotidiano da sala de aula. Como os questionamentos de partida estão posicionados, como o lugar de fala do estudante é valorizado, e como a sequência é construída nessa perspectiva interacional da língua.

A proposta, então, é criar possibilidades e novas maneiras de ver como o produto da interação entre o texto e o estudante na construção desse projeto linguístico o leva a ser um leitor crítico e responsivo, capaz de reter aquilo que debate com seus pares e compreender a proposta reverberada no livro didático. Os gêneros discursivos nos livros didáticos são entidades carregadas de sentidos e conforme, Bazerman (2006), situados em determinadas enunciações de uso. Por essa razão, “em se tratando da prática docente, pressupõe uma articulação assentada na relação dialógica entre os sujeitos do processo: professor/a e alunos/as” (FERREIRA, 2004, p. 75), construindo uma consciência aberta sobre o entendimento e as trocas interativas para a construção sólida de um ensino de língua eficiente e emancipatório.

Nesse mosaico de intenções do trabalho com textos discursivos, a esfera do argumentar para convencer ganha força nessa construção ideológica, assim, os encaminhamentos teóricos-metodológicos e as escolhas dos textos para o trabalho, o grau de reflexão e leitura, dos estudantes são ampliados junto com o ângulo de entendimento linguístico.

Um dos principais objetivos dos estudos Bakhtinianos é colocar no centro da reflexão o desenvolvimento da linguagem na sua totalidade, ou seja, a construção realizada pelas trocas entre o/a locutor/a e o/a interlocutor/a. É, por isso, então, que Bakhtin/Volochinov,1997[1929]. Afirma que, “a verdadeira substância da língua não é constituída de um sistema abstrato e nem pela enunciação monológica, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações”.

As ocorrências e circulações dos gêneros discursivos (orais e escritos) estão presentes no cotidiano de todos os falantes da língua materna. Dentro do ambiente escolar não é diferente, circulam cartazes, poemas, avisos, divulgações de trabalhos, além desses textos escritos circulam os textos orais, produzidos dentro do ambiente escolar e fora do

cotidiano dos/as estudantes, ou seja, somos bombardeados por inúmeros gêneros discursivos. Dessa maneira Bakhtin (1997) descreve três aspectos caracterizadores dos gêneros:

Esses três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos de gêneros do discurso (BAKHTIN, 1997, p. 158).

Os estudos de Bakhtin (1997), portanto, compreendem esses três elementos fundamentais para ocorrências dos gêneros. O conteúdo temático, o estilo e a construção composicional encontrados nos diversos gêneros discursivos com suas formas específicas de circulação social. O enunciado (já realizado) e a enunciação (ação de produzir o enunciado) e as categorias da enunciação que nos constituem como ser social.

### **Conteúdo temático, Estilo e Construção Composicional: análise do LDP**

O livro selecionado, “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem”, livro do mestre, 9º ano, dos autores Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi (ORMUNDO; CRISTIANE, 2018), editado pela da editora Moderna, atende as principais exigências do ensino de língua portuguesa para o ensino básico e conta com uma organização didática progressiva para o entendimento e construção do conhecimento linguístico do/a aluno/a. O livro organiza os conteúdos por bimestre e os subdividem em eixos que são relacionados às habilidades e competências, baseados na Base Nacional Comum Curricular, (BRASIL, 2017).

A partir das discussões realizadas, conforme vimos, Bakhtin (1997), aponta três elementos para a ocorrência dos gêneros; o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Além disso, abordamos na presente análise, a perspectiva da progressão de gêneros da esfera do argumentar para convencer e da sistematização de atividades no LDP escolhido para análise nesse estudo.

O primeiro capítulo traz como tema gerador o “Protesto” e organiza diversos gêneros, atividades e conteúdo em uma perspectiva didático-progressiva e crítica. A seção do livro, subdivide-se em blocos que propõem atividades distintas como leituras críticas e reflexivas de textos e imagens, proposta de produção textual, questionários, notas complementares e pesquisas na *web*.

#### **QUADRO 01: Poema-protesto**

Quem fala em flor não diz tudo.  
Quem me fala em dor diz demais.  
O poeta se torna mudo  
sem as palavras reais.  
No dicionário a palavra  
10 é mera ideia abstrata.  
Mais que palavra, diarreia  
é arma que fere e mata.  
Que mata mais do que faca,  
mais que bala de fuzil,  
15 homem, mulher e criança  
no interior do Brasil.

Fonte: ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 18



A abertura do capítulo apresenta um poema-protesto, nomenclatura utilizada pelos autores afim de juntar e dar voz ao poema introdutório do capítulo. A partir da análise, observamos que o capítulo traz a proposta de promover a reflexão/criticidade nos/as estudantes a partir do gênero protesto que circula na esfera discursiva argumentativa caracterizada pelo viés tipológico do argumentar para convencer.

Com relação a organização composicional o poema-protesto utiliza-se de uma estrutura de estrofes, versos, tendo em vista a exposição do gênero, entendemos que esse organiza-se, a partir da estrutura do gênero-primário, poema e, portanto, apresenta métrica, rimas, figuras de linguagem. Diante da temática é preciso ancorá-lo no tempo, no espaço e na relação com o/a interlocutor/a para a mensagem ser compreendida. Na combinação de tipologias para promover uma reivindicação social, o poema-protesto, caracteriza-se, pela combinação tipológica com o prolongamento da voz do eu lírico.

Este é um exemplo de como os/as autores/as do livro didático propõe a apresentação do conteúdo temático (poema-protesto), na esfera argumentativa dando voz para os/as interlocutores/as discutirem inicialmente sobre questões sociais. Pode-se observar que existe o uso de palavras não polidas como ‘diarreia’ no quadro 1, até então, não usadas na literatura clássica, mas necessária no encaminhamento da reflexão proposta. Contudo, na esfera escolar que o/a locutor/a está inserido, exige a seleção de palavras e formas cabíveis à proposta reivindicatória.

Após a apresentação do primeiro gênero discursivo (poema-protesto), o livro propõe uma sequência de atividades sobre este gênero e os seus sentidos. O livro deixa explícita que se trata de uma crítica social e propõe questionamentos relevantes para a reflexão e o desenvolvimento crítico do/a estudante/a.

### QUADRO 02: atividade

#### COMO FUNCIONA UM POEMA-PROTESTO?

Como você percebeu, o poema lido discute um problema social. Para aprofundar suas observações, responda também às seguintes questões.

1 Observe os dois grupos sociais opostos a que o texto se refere.

- a) Quais são eles?
- b) Na quarta estrofe, citam-se homens, mulheres e crianças atingidos pela doença. Que palavras se referem a eles nas três estrofes finais?
- c) Na penúltima estrofe, que palavra identifica os responsáveis pela doença?

Com a análise das questões que formam uma atividade didática no livro e de outras propostas de atividades, entende-se que o livro, apresenta uma configuração relevante para o trabalho do/a professor/a de língua portuguesa. Aborda os questionamentos de forma dialética na arena da construção dos conhecimentos linguísticos. São expostos para os/as estudantes/as os problemas com intenção da resolução e o levantamento de hipóteses, os quais, na interação da aprendizagem fundamenta as bases de uma leitura crítica. Desse modo, o material didático, é uma exceção entre tantos materiais que não promove articulação eficiente nos quesitos; letramento social, leitura crítica, produção escrita e eixos curriculares.

Em uma perspectiva vazia de conteúdo e de sentido na escola, de acordo com Geraldini (2002, p. 127), “a redação escolar implica numa imposição do contexto, não decorrente de uma real necessidade vivenciada pelo aluno. Escreve-se apenas para

cumprir exigências”. É uma prática meramente pautada em momentos de artificialidade”. Ensinar redação significa abordar a escrita a partir do que Dolz e Schneuwly (2011, p. 65) denominaram de “gêneros escolares”, ou seja, produtos autênticos da escola que têm como pretensão o desenvolvimento e a avaliação sistemática das capacidades de escrita dos/as alunos/as.

Trata-se do ensino das tipologias: sequências textuais, como descrição-narração-dissertação. Sob essa ótica, o trabalho de produção desses gêneros é feito através de condições artificiais, que não fazem sentido para quem escreve, ou seja, não se leva em consideração o contexto em que se realiza a escrita; os/as alunos/as acabam escrevendo apenas por escrever ou para obterem uma nota. A produção independe do que se escreve, de quem escreve e para quem se escreve.

Em contrapartida, entende-se que um caminho possível para um ensino da escrita enquanto prática social seja a opção pelo ensino de produção textual sob o viés da progressão de gêneros discursivos, estratégia inspirada na sequência didática (SD), para o ensino da escrita, visto que proporciona ao/a aluno/a possibilidades de ter contato com os gêneros discursivos ou com textos de diferentes ordens dos domínios sociais discursivos.

### IMAGEM 1: Variedades Linguísticas



Fonte: (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 18)

Nessa perspectiva de progressão de gêneros discursivos, a imagem 1, apresentada na seção variedade linguística do livro, conteúdo atrelado ao eixo análise linguística e semiótica na BNCC (2017), apresenta uma tirinha composta de linguagem verbal e não-verbal.

As imagens configuram uma narrativa articulada, sequenciando os usos da língua, nos primeiros quadrinhos (“como você não para com isso, vai pra cama”), (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 18) na sequência (“me avise quando quiser falar sério”) (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 18) a forma coloquial e a segunda sequência configurada com uma abordagem normativa (“uma vez que não paras, com isso, vais para a cama”), e (“chama-me quando quiseres falar a sério”, ORMUNDO SINISCALCHI, 2018, p. 18). Contrapondo assim, os usos das variedades linguísticas.

Acerca do tema, Bakhtin (1997), afirma que este é “determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entonações), mas igualmente pelos elementos não verbais da

situação”. Assim, consideramos que a construção do conteúdo temático se dá pela necessidade e a finalidade da produção a que se presta. Atrelada ao conteúdo temático do capítulo (protesto), ou seja, a atitude de Calvin estabelece um ato de reivindicação com relação a ordem de dormir, momento de descanso e que algumas crianças não conseguem cumprir.

**QUADRO 3:** Agrupamento de gêneros proposto por Dolz e Schneuwly (2011)

Domínios sociais de comunicação	Capacidades de linguagem Dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
Protesto	Argumentar para convencer	Poema-protesto; Tirinha; Carta.

*Fonte:* (DOLZ & SCHNEUWLY, 2011, p. 51)

Acima, apresentamos um quadro proposto por Dolz e Schneuwly (2011), para agrupar os gêneros apresentados pelo livro didático em questão. O quadro organiza os textos a partir do domínio social de comunicação que é o gênero protesto. Isso significa dizer que o capítulo orienta uma prática social crítica. Em seguida, organizamos no quadro, a capacidade maior de linguagem introduzida por essa abordagem, a argumentação. Nesse sentido, pensa-se, especificamente, em uma proposta argumentativa voltada para o convencimento sobre um ponto de vista. Por fim, elencamos os três gêneros principais que circulam em destaque ao longo do capítulo do livro. Assim, o protesto surge como tema central progredindo para o trabalho com os gêneros; poema, tirinha e carta.

Posteriormente, são apresentadas algumas atividades, as quais buscam desenvolver a habilidade escrita para o domínio discursivo do gênero protesto, atividade proposta em equipe indicado na seção (momento de produzir). A atividade, apresenta tópicos e definições subsidiando a produção textual de cada estudante. Nessa proposta, é perceptível a tentativa de conduzir os/as alunos/as à reflexão sobre uma temática considerada atual e polêmica, são apresentados elementos necessários para a construção de um poema protesto. Diante do percurso estabelecido pelos/as autores/as do livro didático, as atividades proporcionam aos/às estudantes um percurso construtivo com relação à temática do capítulo.

### Considerações finais

Para concluir, entendemos relevante a necessidade de revisão de diversos materiais didáticos para utilização em sala de aula e apoio ao trabalho do/as professor/as. Assim, observamos que o LDP pode ser um aliado do/a professor/a apoiando-o/a em diversas situações de ensino e aprendizagem, promovendo estratégias necessárias e úteis para o ensino de língua portuguesa.

Além disso, entendemos a necessidade de afirmar o LDP como gênero do discurso uma vez que a organização de um material didático parte de princípios ideológicos claros que apontam para uma perspectiva de ensino e aprendizagem e para a dominação curricular que todo estado tem de sua educação. Assim, o ensino de língua e os materiais didáticos utilizados nesse contexto estão inseridos no cenário e, portanto, visam promover, no caso do livro analisado, o pensamento crítico, a possibilidade democrática de se protestar, a ampliação dos conhecimentos linguísticos dos estudantes em gêneros distintos com fins próximos.

## REFERÊNCIAS

- BUNZEN, C. **Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso**. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Ensino Fundamental**. Brasília, MEC. Livro Eletrônico. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 out. 2017.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1989. (publicação original em 1929).
- BAKHTIN, M. M./MÉDVEDEV, P. N. El método formal en los estudios literarios: introducción crítica a una poética sociológica. Tradução Tatiana Bubnova. Madrid: Alianza Editorial, 1994. (publicação original em 1928).
- BAKHTIN, M. **Questão de literatura e estética**. São Paulo: UNESP/Hucitec, (1992).
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- BAZERMAN, Charles. **A vida do gênero, a vida na sala de aula**. Gênero, agência e escrita. Tradução e adaptação Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, p. 23-34, 2006.
- BATISTA, A. A. G. **O conceito de “livros didáticos”**. Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história, p. 41-73, 2009.
- BATISTA, A. A. G. **Recomendações para uma política do livro didático**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.
- BUNZEN, Clécio; ROJO, Roxane. **Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo**. Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Ceale, p. 73-118, 2005.
- BATISTA, A. A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, R. H. R. e BATISTA, A. A. G. (Org.). **Livro didático de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, letramento escolar e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 25-67.
- CHAGURI, J. P. As Vozes de uma Política de Ensino de Língua Estrangeira Moderna na Educação Básica do Estado do Paraná. **Acta Scientiarum**. Education, Maringá, v. 32, n. 2, p. 225-236, 2010.
- DOLZ, Joaquim; SCNHEUWLY, Bernard; NOVERRAZ, Michelle. **Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um documento**. In.: DOLZ, Joaquim; SCNHEUWLY, Bernard. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2011.
- GERALDI, João Wanderley. et al. (orgs.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2002.
- FANTI, M. G. C. **A Linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos**. VEREDAS - Rev. Est. Ling, Juiz de Fora, v. 7. n. 1-2, p. 95-111, 2003.

- FERREIRA, M. B. **A Linguagem e os Processos de Enunciação, Dialogismo e Polifonia.** Olhar de Professor, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, 67-75, 2004.
- LEFFA, V. **Ensino de Línguas:** passado, presente e futuro. Revista Estudos Linguísticos, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, 2012.
- MACHADO, Irene A. **Texto como enunciação.** A abordagem de Mikhail Bakhtin. Língua e Literatura, n. 22, p. 89-105, 1996.
- MARCUSCHI, L. A. **A questão do suporte dos gêneros textuais.** Recife: Departamento de Letras do Centro de Comunicação e Artes da UFPE, 2003. (versão preliminar, inédita).
- ORMUNDO, Wilton; CRISTIANE Siniscalchi. **Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem:** manual do professor. São Paulo: Moderna, 2018.
- RAMOS, Rossana Regina Guimarães et al. **Cartilhas:** um paradigma didático-linguístico da alfabetização no Brasil. 2005.
- ZANINI, M. **Uma Visão Panorâmica da Teoria e da Prática do Ensino de Língua Materna.** Acta Scientiarum, Maringá, v. 21, n. 1, p. 79-88, 1999.

---

**Como citar este trabalho:**

SILVA, J. J. da; HENZ, R. R. G. R. Ensino de língua portuguesa mediado por gêneros discursivos da esfera argumentativa em um livro didático. **Traços de Linguagem**, v. 6, n. 1, p. 9-21, 2022.

---