

<http://dx.doi.org/10.17648/eidea-15-1932>

REFLEXÕES ACERCA DA PROPOSTA DE ENSINO DE ARGUMENTAÇÃO DE UM LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS APROVADO PELO PNLD/2017

Mayana Matildes da Silva Souzaⁱ
Eduardo Lopes Pirisⁱⁱ

Resumo: Considerando o impacto do livro didático sobre as práticas pedagógicas e os esforços de professores e pesquisadores para o aprimoramento do ensino de argumentação na escola, este artigo visa discutir a concepção de ensino de argumentação presente num livro didático de língua portuguesa aprovado pelo PNLD/2017. Para isso, analisamos as atividades sobre os chamados gêneros argumentativos propostas pela coleção didática “Para viver juntos: português”. Assumimos a perspectiva da argumentação retórica postulada por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014 [1958]), bem como a proposta de ensino baseada em gêneros textuais formulada por Dolz e Schneuwly (2004). Nossos resultados apontam que as atividades do livro didático, embora apoiadas nos gêneros textuais do argumentar, não favorecem o desenvolvimento da leitura argumentativa (GRÁCIO, 2013b) nem das capacidades argumentativas (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004; AZEVEDO, 2013, 2016a, 2016b).

Palavras-chave: Ensino. Língua Portuguesa. Livro Didático. Argumentação.

Abstract: Considering the impact of the textbook on pedagogical practices and the efforts of teachers and researchers to improve the teaching of argumentation in school, this paper aim to discuss the conception of argumentation teaching present in a textbook approved by PNLD/2017. To do so, we analyze activities about the so-called argumentative genres proposed by the textbook collection “Para viver juntos: português”. We assume the rhetorical argumentation perspective postulated by Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014 [1958]), as well as the proposal of teaching based on textual genres formulated by Dolz e Schneuwly (2004). Our results point out that the textbook activities, although supported by the textual genres of argumentation, do not favor the development of argumentative reading (GRÁCIO, 2013b) nor of argumentative capacities (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004; AZEVEDO, 2013, 2016a, 2016b).

Keywords: Teaching. Portuguese language. Textbook. Argumentation.

ⁱ Mestre pelo Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Santa Cruz (PROFLETRAS/UESC). Bolsista Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Brasil. Docente da Rede Estadual de Ensino da Bahia. E-mail: mayanamay@hotmail.com.

ⁱⁱ Docente do Mestrado Profissional em Letras e do Mestrado em Letras – Linguagens e Representações, da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Brasil. E-mail: elpiris@uesc.br.

Introdução

Em muitas situações cotidianas, o cidadão é interpelado a mobilizar certas competências e capacidades de linguagem para reivindicar seus direitos, defender-se perante injustiças, conquistar espaços, enfim exercer sua cidadania. Nesse sentido, entendemos que a escola pode contribuir de forma significativa para o desenvolvimento do ensino voltado ao exercício da argumentação, especificamente no componente curricular Língua Portuguesa, por ser a disciplina em que as práticas de linguagem podem e devem ser experiências voltadas ao aprimoramento das competências e capacidades de linguagem das/dos estudantes.

Nesse contexto, uma questão que deve ser considerada é a relação entre a prática pedagógica e seus materiais didáticos. Na escola, o livro didático é o recurso mais utilizado por professoras e professores em suas aulas, uma vez que, fornecido pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), afigura-se como o principal investimento das políticas públicas voltadas para a melhoria do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). A consequência dessa política é que, conforme Choppin (2004) e Munakata (2002; 2012), a presença do livro didático em muitas escolas tem determinado o planejamento dos cursos, a seleção dos conteúdos, a condução das aulas e a formação continuada dos professores, exercendo grande influência na prática docente. Por essas razões, interessa-nos refletir acerca das atividades apresentadas pelo livro didático de Língua Portuguesa que visam suscitar o ensino da argumentação.

A concepção de argumentação que orienta nossa reflexão baseia-se nos trabalhos de Grácio (2013). Portanto, compreendemos a argumentação como “disciplina crítica de leitura e interação entre as perspectivas inerentes à discursividade e cuja divergência os argumentadores tematizam em torno de um assunto em questão” (GRÁCIO, 2013b, p. 47). Trata-se de conceber a argumentação como prática de linguagem específica cujo ensino escolar requer práticas pedagógicas que permitam a/o estudante mobilizar competências e capacidades especificamente argumentativas. Assim, para encampar essa perspectiva de argumentação no ensino de língua materna, partimos da proposta didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), para a melhoria das capacidades de linguagem, por meio do ensino sistemático dos gêneros textuais, recorrendo também aos aportes de Azevedo (2016a; 2016b) sobre os conceitos de competência e capacidades argumentativas.

Com base nesses fundamentos, conduzimos nossa reflexão por meio da análise de uma atividade de leitura e produção de texto em torno do gênero “artigo de opinião”, apresentada no capítulo 7, do volume 8º ano, da coleção didática *Para viver juntos: português*, organizada por Cibele L. Costa et al., publicada, em 2015, pela Editora SM, aprovada pelo PNLD/2017 e adotada pela maioria das escolas de Ibicaraí, cidade da Bahia onde realizamos nossa pesquisa.

Por fim, apresentamos uma síntese da análise das atividades de leitura e produção de textos declaradamente argumentativos presentes no livro didático selecionado. Dessa forma, abordamos considerações gerais sobre o livro didático partindo dos estudos de Choppin (2004) e Munakata (2002; 2012), para em seguida analisarmos as atividades de argumentação na coleção *Para viver juntos: português*.

1. Situando o conceito de argumentação

De início, podemos dizer que, segundo Plantin (2010 [1996], p. 38), existem três tipos de respostas clássicas para o que constitui a estrutura das argumentações: uma mais indutiva, baseada na “elaboração de uma tipologia das formas argumentativas empiricamente”; outra mais dedutiva, busca a construção de “um esquema geral do discurso argumentativo”; e uma terceira, “também mais dedutiva, define os tipos de argumentos a partir de um sistema de regras”. As tipologias que representam cada uma dessas três tendências são, respectivamente: a de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1958); a de Toulmin, Rieke e Janik (1984); e a de Van Eemeren e Grotendorst (1992). Assim, ao considerar as classificações existentes, “toda argumentação deve ser analisada de acordo com parâmetros de objetos, de linguagem e de interação” (PLANTIN, 2010 [1996], p. 40). Portanto, neste trabalho, iremos nos filiar à primeira tipologia, a da argumentação retórica, de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2004 [1958]), para relacioná-la ao processo de ensino-aprendizagem das capacidades argumentativas, que vêm preconizado há algum tempo pelo grupo de pesquisa da escola de Genebra, como propõem Dolz e Schneuwly (2004), e como, atualmente, vem se dedicando a essa questão o trabalho de Azevedo (2013, 2016a, 2016b).

De acordo com Ferreira (2010, p. 47), Perelman e Olbrechts-Tyteca observam que os domínios do discurso não se submetem ao arbítrio estrito do racional, mas a uma lógica do razoável, associando convencimento e

persuasão. A razão passa a ser concebida como uma instância histórica e dialética. O provável e o crível ganham destaque na argumentação.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014 [1958]) propõem a renovação da retórica, principalmente no que concerne aos *Tópicos* e à *Retórica* de Aristóteles. Assim, para os autores, constituem objeto de estudo dessa teoria “as técnicas discursivas que permitem provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se lhes apresentam ao seu assentimento” (Ibid., p. 4). Afirmam, ainda, que o *Tratado da Argumentação* “ultrapassará, em certos aspectos, os limites da retórica antiga” (Ibid., p. 6), por não limitar, por exemplo, o estudo à apresentação de uma argumentação oral a uma multidão reunida numa praça, uma vez que passam a analisar também a argumentação escrita, considerando a importância dos textos impressos na modernidade. Conservam da retórica tradicional a ideia de auditório, pois “todo discurso se dirige a um auditório, sendo muito frequente esquecer que se dá o mesmo com todo escrito” (Ibid., p. 7).

Nesse contexto teórico, o movimento em busca do dito e do não dito, possível de ser captado por ser interpretativo, pode ser verificado a partir da função hermenêutica da retórica, que significa a arte de interpretar textos. Segundo Ferreira (2010, p. 46), a retórica contemporânea não pretende mais ensinar apenas a produzir textos, mas, sobretudo, a interpretar os discursos. Não se limita mais apenas à oratória, pois incorpora todas as formas modernas de discurso persuasivo. Considera também os textos produzidos por meio da linguagem não verbal. Não é normativa e, por isso, continua suscitando comentários, discussões e argumentação. Assim, Ferreira conclui que “a retórica possui um novo espírito: o da integração entre as ciências humanas e as ciências dos discursos axiomáticos de demonstração” (Ibid., p.46).

Por sua vez, Grácio (2013b, p. 47) define a argumentação como “disciplina crítica de leitura e interação entre as perspectivas inerentes à discursividade e cuja divergência os argumentadores tematizam em torno de um assunto em questão”. Sob essa perspectiva, o autor evita tomar a linguagem e o discurso como ponto de partida para analisar as situações de argumentação. Uma das consequências dessa ideia para uma didática da argumentação é:

[...] a valorização da leitura argumentativa como uma leitura crítica que se realiza tendo um olho na produção de um contradiscurso, na capacidade de originar um díptico argumentativo onde se confrontam perspectivas e em

produzir sequências contradiscursivas nas quais se verifica a retomada do discurso do outro e em que está em causa a progressão (GRÁCIO, 2013b, p. 51).

Essa proposta considera a noção de interação como essencial. Conforme Grácio (2013b, p. 58), o objetivo do ensino da argumentação deve ser o de envolver os estudantes em sua própria teorização, ajudando-o a aprofundar seus conhecimentos e a ampliar suas competências. Dessa forma, os professores precisam aceitar que os estudantes já possuem competências e capacidades argumentativas que devem ser ampliadas com estratégias que desafiem os alunos a adotarem perspectivas mais afinadas e a alargarem a capacidade de argumentar em diferentes contextos.

Entendemos, portanto, que o ensino da argumentação não pode prescindir de uma prática docente sustentada com base em conhecimentos teóricos que favoreçam a organização de aulas preocupadas com o desenvolvimento da leitura argumentativa e das capacidades argumentativas dos alunos.

Grácio (2013b) apresenta uma síntese do percurso de seus estudos sobre argumentação, partindo de um questionamento central sobre como teorizá-la. Aborda essa questão a partir de duas vertentes: a do apuramento dos fenômenos que a teoria da argumentação estuda e a das suas tarefas descritivas fundamentais.

Em relação aos fenômenos que a teoria da argumentação estuda, buscou investigar: o discurso, o funcionamento da língua, os mecanismos de influência persuasiva, as normas do bom raciocínio, a avaliação de argumentos, a interação argumentativa. De um ponto de vista teórico, constata a existência de duas posturas extremas relativas à teorização da argumentação. Uma tende a entender que em todo texto há uma estratégia argumentativa, simplificada na tese de que a argumentatividade constitui uma característica inerente ao discurso. A outra defende formas muito restritas de abordar argumentação, centrando, por exemplo, nos mecanismos da língua ou no raciocínio.

Grácio (2013b, p. 34-36) salienta dois pontos relativos ao ensino da argumentação. O primeiro é que a exposição de diferentes perspectivas teóricas sobre argumentação, a exemplificação de certas técnicas argumentativas e de certos esquemas argumentativos não correspondem às expectativas dos alunos. O segundo aponta que a necessidade de se porem à

prova em situações concretas se sobrepõe ao interesse pela capacidade de construir ou analisar um discurso argumentativo.

2. Contribuições para o ensino da argumentação

Considerando que, atualmente, o ensino de língua portuguesa está centrado nos gêneros orais e escritos, conforme recomendam os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998), parece-nos coerente considerar o tratamento dado por Dolz e Schneuwly a essa questão. Esses autores, ao apontarem os gêneros que podem ser trabalhados na escola, propõem um agrupamento de gêneros de acordo com os seguintes critérios: domínios sociais de comunicação, aspectos tipológicos, capacidades de linguagem dominantes. Assim, a partir da proposta de Dolz e Schneuwly, passemos, pois, a pormenorizar as capacidades argumentativas e relacioná-las à competência argumentativa, tal como propõe Azevedo em seus trabalhos sobre ensino da argumentação.

2.1 Gêneros do argumentar em Dolz e Schneuwly

Dolz e Schneuwly (2004) apresentam uma proposta de currículo para ensino de língua materna baseada no “postulado de que comunicar-se oralmente ou por escrito pode e deve ser ensinado sistematicamente” (p. 51). Essa proposta articula-se por meio de sequências didáticas, ou seja, sequências “de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem” (Ibid.).

Para compreender a proposta desses autores, é importante saber que, para eles, as práticas de linguagem consistem em “aquisições acumuladas pelos grupos sociais no curso da história” e que “se cristalizam na forma de gêneros” (Ibid.). Por que é crucial entender isso? Vamos deixar que os próprios autores respondam:

Disso decorre um princípio que funda o conjunto de nosso enfoque: o trabalho escolar, no domínio da produção de linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não. Eles constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade (Ibid.).

Basicamente, a proposta pedagógica de Dolz e Schneuwly é confrontar o aprendiz com práticas de linguagem historicamente construídas, “para lhes

dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem” (Ibid.). Em outros termos, o princípio básico dessa metodologia de ensino consiste em o professor expor o aprendiz aos gêneros que realmente circulam nas práticas sociais, desde os mais informais aos mais formais, dos mais orais aos mais escritos, para que ele explore sistematicamente esses gêneros por meio de atividades de uso e de reflexão voltadas ao desenvolvimento da competência discursiva e à ampliação das capacidades de comunicação.

É importante salientar que Dolz e Schneuwly (2004, p. 55) estão preocupados com uma proposta de ensino que defina um lugar mais claro para os objetos de ensino – os gêneros – e uma concepção de conjunto da progressão curricular.

Para que isso aconteça, os autores afirmam que devemos, primeiramente, agrupar os gêneros e, depois, elaborar as progressões, considerando, evidentemente, as características do alunado. Para o agrupamento dos gêneros, Dolz e Schneuwly (2004, p. 58-59) propõem três critérios, a saber: (1) domínios sociais de comunicação; (2) aspectos tipológicos do gênero; (3) capacidades de linguagem dominantes. No quadro 1, reproduzimos o quadro proposto pelos autores para ilustrar o agrupamento dos gêneros, porém destacamos somente os gêneros do domínio do argumentar.

QUADRO 1 - Proposta provisória de agrupamento de gêneros

| 1. Domínios sociais de comunicação 2. Aspectos tipológicos 3. Capacidades de linguagem dominantes | Exemplos de gêneros orais e escritos | |
|---|--|---|
| 1. Discussão de problemas sociais controversos 2. Argumentar 3. Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição | textos de opinião diálogo argumentativo carta de leitor carta de reclamação carta de solicitação deliberação informal debate regrado | assembleia discurso de defesa e discurso de acusação (advocacia) resenha crítica artigos de opinião editorial ensaio |

Fonte: Adaptação a partir de Dolz e Schneuwly (2004, p. 60-61).

Vale sublinhar que a proposta de Dolz e Schneuwly (2004) extrapola a tradicional concepção tipológica de textos narrativos, descritos e dissertativos. Destaquemos algumas razões para isso.

A primeira delas é que se ultrapassa a simples ideia de ensinar leitura e escrita de textos (geralmente, com uma didática voltada para os aspectos meramente formais do texto), para implantar a ideia de um ensino de língua materna voltado para o aprimoramento das capacidades de linguagem do aluno por meio do ensino de gêneros, que é um dispositivo de comunicação construído por um determinado grupo social, dentro das necessidades de interação que são colocadas por cada campo de atividade humana e, também, de acordo com o momento histórico vivido por esse grupo social.

A segunda razão é que se fortalece a ideia de que não há gêneros puramente narrativos, descritivos ou argumentativos, uma vez que essas tipologias textuais ajudam a compor um gênero, em que, muitas vezes, são predominantes, mas não exclusivas. Por exemplo, o gênero “conto” é composto, predominantemente, de sequências narrativas, mas também é possível reconhecer, no conto, sequências descritivas e argumentativas.

A consequência dessa perspectiva de trabalho é que podemos ampliar o foco sobre nosso objeto de estudo. Os autores, além de ampliar e revisar as tipologias textuais, passando de três para cinco, consideram não só o aspecto tipológico dos textos, como também seus aspectos sociais e cognitivos, uma vez que eles entendem que cada agrupamento de gêneros é dominado por determinadas capacidades psicológicas (Ibid., p. 62).

Uma vez apresentadas as linhas gerais da proposta pedagógica de Dolz e Schneuwly, passemos a detalhar as noções de competência e de capacidades argumentativas.

2.2. Perscrutando as noções de competência e capacidades argumentativas

Para entendermos como a compreensão do discurso conduz ao desenvolvimento das competências e capacidades argumentativas, faz-se necessário, em um primeiro momento, uma distinção conceitual desses termos abordados. Segundo Azevedo (2013, p. 40), esses conceitos podem ser analisados a partir dos estudos de Xavier Roegiers e Jean Marie De Ketele, para os quais a capacidade se desenvolve segundo o eixo do tempo; evolui com o tempo; relaciona-se a um conjunto não limitativo de conteúdos;

constitui uma atividade que pode ser realizada livremente; possui caráter integrador, não necessariamente presente, e a especialização é possível, mas em termos sensoriais e cognitivos. E, por sua vez, a competência, para os mesmos autores, se desenvolve segundo o eixo das situações; é interrompida em determinado momento; relaciona-se a uma categoria determinada de situações; é uma atividade finalizada, que entra no âmbito de uma tarefa; mobiliza um conjunto integrado de recursos, especialmente de capacidades; constitui-se uma especialização em termos de qualidade da execução de uma tarefa (“desempenho”).

Azevedo (2013, p. 40) afirma que, a partir da comparação entre esses conceitos, podemos verificar que as capacidades possuem três características principais: transitividade, evolutividade e transformação. Por seu turno, as competências possuem quatro características essenciais: mobilização de recursos; caráter finalizado; ligação à família de relações e avaliabilidade. Assim, a autora define da seguinte forma as capacidades argumentativas de negociação e de sustentação:

Na perspectiva dialógica e histórico-cultural, a capacidade argumentativa é desenvolvida por meio do processo de negociação e de sustentação. Na **negociação** ocorre o jogo entre perspectivas contrárias, revelando as vozes que constituem o fenômeno dialógico; a revisão e até a transformação de concepções individuais e o exercício da autorregulação do pensamento. Concomitantemente, a **sustentação** – entendida como atividade social que se realiza por meio da justificativa de pontos de vista – mobiliza operações específicas de raciocínio, acontece em uma sequência das fases teóricas e empiricamente distinguíveis, estimula respostas às possíveis críticas e solicita a previsão de perspectivas alternativas aos posicionamentos apresentados (AZEVEDO, 2013, p. 43-44).

Azevedo (2016a, p. 167) afirma que, ao adotar o termo capacidades argumentativas para analisar o ensino-aprendizagem da argumentação na escola, articula três áreas do conhecimento: a filosofia, a psicologia e a educação. Nesse processo, destaca três operações complexas na produção dos discursos: as formas de organização do pensamento e a expressão verbal; o entendimento conceitual de capacidade argumentativa e os desafios e possibilidades para o desenvolvimento da capacidade argumentativa de professores e estudantes.

Azevedo (2016a) propõe conceber o conceito de capacidade argumentativa, considerando-a, ao mesmo tempo, uma condição humana, uma expressão discursiva e uma ação de linguagem. Salienta, ainda, que

pensar a argumentação enquanto prática de linguagem requer estabelecer a diferença em relação à argumentatividade.

Assim, segundo Grácio (2013a, p. 36-37), a argumentatividade é inerente aos discursos e pode ser focalizada em três níveis principais: como “força projetiva” inerente ao uso da língua cuja ênfase é posta nos “mecanismos de orientação como nos mecanismos de orientação enunciativa”, como “força configurativa” inerente ao discurso cuja ênfase está nos “mecanismos de influência discursiva que preparam a recepção dos discursos em termos de interpretação” e como “força conclusiva ou ilativa” que se concentra nos “mecanismos de influência discursiva que preparam a recepção do discurso em termos de interpretação”. De outro lado, a argumentação consiste em uma interação que tem como base uma situação argumentativa caracterizada pelos seguintes aspectos: a) uma oposição entre discursos; b) a alternância entre turnos de palavra polarizados num assunto em questão; c) uma possível progressão para além do díptico argumentativo inicial em que ocorre uma interdependência discursiva. Em suma, na argumentação, se destacam “discursos em confrontação polarizados num assunto em questão”.

Desse modo, Azevedo (2016a) considera que o desenvolvimento das capacidades argumentativas na escola implica em “aprender os mecanismos linguísticos-discursivos que oferecem sustentação a um ponto de vista e meios para a elaboração de respostas aos apontamentos que emergem da discussão” (p. 175). Assim, o aprimoramento das capacidades argumentativas depende também do domínio de recursos linguístico-discursivos que contribuem para a definição de um posicionamento perante o outro e para a variedade na construção de argumentos para defender um ponto de vista.

3. Análise das atividades de argumentação nos materiais didáticos de língua portuguesa

Segundo Oliveira e Silva (2010, p. 10), “a investigação sobre o livro didático constitui-se em um domínio de pesquisa em pleno desenvolvimento, em um número cada vez maior de países.” No Brasil, essa tendência se confirma a partir da década de 1970. Embora não deva ser tomado como único parâmetro para nortear o trabalho em sala de aula, refletir sobre o LD torna-se importante porque ele se destaca na definição das políticas públicas em educação, “seja na delimitação da proposta pedagógica a ser trabalhada em sala de aula, seja como material de apoio ao encaminhamento das atividades

de ensino-aprendizagem, seja como suporte (único ou suplementar) disponível de textos de leitura” (Ibid., 2010, p. 10).

3.1. Considerações gerais sobre o livro didático

Munakata (2012) descreve resumidamente a constituição do campo de pesquisa sobre os livros didáticos apontando alguns referenciais teóricos e metodológicos e enumera algumas pesquisas recentes que exemplificam a diversidade temática. Nesse contexto, encontram-se pesquisas que analisam o livro didático como elemento importante “das políticas públicas de educação, das práticas didáticas e da construção e transmissão de saberes e da cultura escolar” (MUNAKATA, 2012, p.179).

De acordo com Choppin (2004, p. 553), o livro didático assume múltiplas funções:

1. Função *referencial*, também chamada de curricular ou programática, desde que existam programas de ensino: o livro didático é então apenas a fiel tradução do programa [...];
2. Função *instrumental*: o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades [...];
3. Função *ideológica e cultural*: é a função mais antiga. A partir do século XIX, com a constituição dos estados nacionais e com o desenvolvimento, nesse contexto, dos principais sistemas educativos, o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. [...].
4. Função *documental*: acredita-se que o livro didático pode fornecer [...] um conjunto de documentos textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno.

O LD nos permite analisar essas questões por conter os conteúdos de cada disciplina, além de atividades e exercícios. Neste artigo, destacamos a seleção e organização do conteúdo argumentação no livro didático de língua portuguesa e seus efeitos na aprendizagem da leitura e produção de textos. Sobre esse aspecto, investigamos qual a concepção de argumentação adotada na coleção e qual a ênfase atribuída às atividades de leitura e produção de texto, voltadas para o ensino da argumentação.

3.2. Análise das atividades com gêneros argumentativos em *Para viver juntos: português*

A fim de visualizar, de maneira panorâmica, como a coleção didática *Para viver juntos: português* distribui e organiza, ao longo de seus quatro volumes, as atividades que potencialmente podem promover entre os educandos a discussão de problemas controversos, por meio da argumentação, relacionamos, no Quadro 2, as ocorrências de atividades organizadas em torno dos gêneros orais e escritos da ordem do argumentar:

Quadro 2 – Ocorrências de gêneros do argumentar em *Para viver juntos*

| Ano | Cap. | gênero oral | gênero escrito | seção |
|-----|------|----------------|---------------------|--|
| 6° | - | - | - | - |
| 7° | 7 | - | Carta do leitor | Leitura 1/Produção de texto |
| | 7 | - | Carta de reclamação | Leitura 2/Produção de texto |
| | 8 | - | Artigo de opinião | Leitura 1/Produção de texto Leitura 2/Produção de texto |
| | 8 | Assembleia | - | Oralidade |
| 8° | 7 | - | Artigo de opinião | Leitura 1/Produção de texto Leitura 2/Produção de texto |
| | 7 | Debate regrado | - | Oralidade |
| | 8 | - | Carta ao leitor | Leitura 1/Produção de texto |
| | 8 | Debate | - | Leitura 2/Produção de texto |
| | 8 | Mesa-redonda | - | Oralidade |
| 9° | 6 | - | Artigo de opinião | Leitura 1/Produção de texto Leitura 2/Produção de texto |
| | 7 | - | Resenha Crítica | Leitura 1/Produção de texto Leitura 2/Produção de texto |
| | 7 | Júri-simulado | - | Oralidade |

Fonte: Elaboração própria, a partir de Costa et al (2015a, b, c, d).

A coleção, como um todo, não apresenta atividades voltadas para o ensino dos gêneros textuais da ordem do argumentar no volume do 6° ano. Os autores introduzem o estudo de alguns conceitos sobre argumentação a partir do estudo do gênero entrevista (COSTA et al, 2015a, p. 258-285). Entretanto, de acordo com a classificação proposta por Dolz e Schneuwly (2004, p. 60-61), a entrevista pertence ao agrupamento da ordem do expor.

Além disso, em conformidade com os estudos de Grácio (2013b), poderíamos afirmar que esse gênero pode, eventualmente, apresentar marcas de argumentatividade e não de argumentação. Do ponto de vista do desenvolvimento das aprendizagens dos educandos, é bastante desfavorável, pois permite projetar uma lacuna de um ano letivo inteiro na formação dos educandos no que diz respeito ao aprimoramento das competências e das capacidades argumentativas.

E, no que se refere à seleção dos gêneros textuais, entendemos que há uma distribuição equilibrada entre gêneros orais e escritos, o que pode possibilitar o ensino de argumentação tanto nas práticas de escuta e produção de gêneros orais quanto nas práticas de leitura e produção de textos escritos.

De modo geral, as atividades estão organizadas em três seções, a saber: (1) “Leitura”; (2) “Estudo do texto” (subdividida em “Para entender o texto”, “O contexto de produção” e “A linguagem do texto”); (3) “Produção de texto” (subdividida em “Proposta”, “Planejamento e elaboração do texto” e “Avaliação e reescrita do texto”). Não podemos deixar de notar que esse tipo de organização didática, em que as atividades de leitura precedem as atividades de produção de texto, para construir o repertório do estudante, reproduz uma concepção de ensino-aprendizagem em que o professor ou o livro didático – e não o estudante – é o agente da construção do conhecimento, o que, no caso do ensino de argumentação, significa dizer que tal organização didática orienta a seleção, a construção e a organização dos argumentos a serem recuperados na atividade de produção textual, norteando, inclusive, o lugar de sujeito de onde deve falar o estudante, bem como a posição ideológica a defender.

Além disso, observamos que o trabalho com o gênero artigo de opinião aparece nos volumes dos 7º, 8º e 9º anos, ampliando-se, em cada ano, a complexidade das atividades. Se levarmos em conta que as competências apresentadas no Manual do Professor do Livro Didático em questão são as mesmas exigidas pelo ENEM, é possível concluir que a escolha desse gênero tem também como propósito preparar o estudante progressivamente para a produção de um texto de opinião, gênero escolar solicitado nesse exame.

Desse modo, voltemos nossa atenção para a análise das atividades em torno do gênero “artigo de opinião”, presentes no capítulo 7, do 8º ano (COSTA et al., 2015c, p. 204-233). Na seção de “Leitura 1”, a subseção “Para entender o texto” apresenta um conjunto de seis questões sob a rubrica

“Argumentos dirigidos a um público específico”, as quais procuram explorar a dimensão subjetiva da argumentação, abordando o perfil da revista em que o artigo de opinião foi publicado, bem como o perfil do leitor e do próprio articulista.

Na primeira seção de “Produção de texto”, a subseção “Aquecimento 1” solicita que o aluno preencha com argumentos, de forma coerente, um quadro no qual já constam a tese e a conclusão de um artigo do jornalista Nelson Motta sobre os livros da internet. Como os argumentos devem ser a favor da tese, entendemos que o aluno é conduzido a defender um ponto de vista já pré-determinado. Na segunda seção de “Produção de texto”, a subseção “Aquecimento 2” solicita que o aluno preencha um texto com determinados tipos de argumentos: exemplo e de autoridade. Na sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para o ensino dos gêneros textuais, essas atividades seriam mais adequadas para um dos módulos com tarefas simplificadas de produção de textos, com a finalidade de trabalhar dificuldades observadas, comumente, nos textos dos estudantes.

Nas duas seções de “Produção do texto”, a subseção “Proposta” orienta o aluno a escrever um artigo de opinião, conduzindo-o a aderir à tese defendida pelo LD, uma vez que não apresenta textos de apoio com posicionamentos opostos.

Proposta 1:

[...] Suponha que, sem sua autorização, seu livro, álbum ou filme tenha sido disponibilizado na internet e esse fato esteja prejudicando a comercialização de sua obra, afetando, portanto seus rendimentos.

[...] O texto a seguir, extraído de um site de notícias, pode lhe sugerir alguns argumentos úteis, mas não deve ser sua única fonte de pesquisa (COSTA et al, 2015c, p. 212).

Proposta 2:

[...] Com base no que leu sobre moda sustentável, com o objetivo de convencer os leitores a aderir à sua causa. [...] O trecho da reportagem a seguir ajudará você a elaborar argumentos (COSTA et al, 2015c, p. 224).

Além disso, ao sugerir a leitura da notícia *Música digital cresce 40%, mas não compensa perdas com CDs* (“Proposta” 1) e da reportagem *Moda sustentável* (“Proposta” 2) como textos de apoio, embora a intenção seja contribuir para a seleção de argumentos, a atividade não deixa clara a diferença entre: os gêneros textuais da ordem do relatar (notícia e

reportagem), com suas marcas de argumentatividade, e o gênero textual da ordem do argumentar (artigo de opinião), com suas marcas da argumentação.

Tendo em vista o espaço limitado desse artigo, optamos por analisar mais especificamente os enunciados da subseção “Planejamento e elaboração do texto” das duas seções de “Produção de texto” desse capítulo. Na primeira seção de “Produção de texto” (COSTA et al., 2015c, p. 213), temos os seguintes enunciados:

1. Assuma uma posição a respeito da pirataria eletrônica. Converse com outras pessoas e aprofunde suas pesquisas em sites, jornais e revistas, a fim de entender as causas, as consequências, o alcance dessa prática e as saídas que vem sendo propostas.
2. Elabore sua tese, ou seja, o ponto de vista que pretende defender. Lembre-se de que você deve assumir a posição de um escritor, de um músico ou de um diretor de cinema que teve sua obra publicada publicamente.
3. Registre no caderno, na forma de tópicos, no mínimo três argumentos. Lembre-se de que diferentes tipos de argumentos (baseados na autoridade, em fatos concretos, no raciocínio lógico, no consenso, etc.) promovem diferentes efeitos sobre o leitor.
4. No caderno, organize suas ideias conforme o esquema a seguir: tese, argumento 1, argumento 2, argumento 3, conclusão.
5. Redija o texto usando linguagem adequada ao público que você escolheu como alvo e ao veículo no qual o seu artigo poderia ser publicado.
6. Lembre-se de finalizar o texto com uma conclusão coerente com os argumentos que foram desenvolvidos.

Comparando com a subseção “Planejamento e elaboração do texto” da segunda seção de Produção de texto deste capítulo do LD, podemos observar que os passos são praticamente os mesmos como vemos a seguir:

1. Pesquise em outras fontes (jornais, revistas, sites) exemplos, dados numéricos e citações sobre o tema e selecione aqueles que você pode utilizar em seu artigo, sempre levando em conta o público leitor e as estratégias argumentativas possíveis.
2. Consulte um jornal em que o texto poderia ser publicado e observe a linguagem empregada. Utilize-a como parâmetro para escrever seu texto.
3. Defina sua posição sobre o tema antes de começar a escrever.
4. Ao elaborar seu texto, considere os tópicos a seguir.
 - a) O artigo de opinião requer um título. Crie-o depois que o texto estiver escrito.

- b) Trabalhe o parágrafo de introdução. Você pode usar uma definição, elaborar uma pergunta, expor uma tese, contar um pequeno caso, etc.
 - c) Os parágrafos de desenvolvimento devem articular os argumentos, mostrando suas inter-relações. Para explicitá-las, podem-se utilizar expressões como: apesar disso, além disso, conforme o exposto, etc.
 - d) A conclusão pode sintetizar os tópicos principais de sua argumentação, propor um comportamento, surpreender o leitor, etc.
5. Utilize o esquema a seguir para organizar suas ideias: sua opinião, argumento 1, argumento 2, argumento 3, conclusão (COSTA et al., 2015c, p. 225).

Nas duas subseções de “Planejamento e elaboração de texto”, os passos das atividades seguem, em parte, a tradição dos manuais de redação, incluindo os esquemas de organização das ideias para os gêneros textuais argumentativos, as orientações sobre o uso dos tipos de argumentos e dos elementos coesivos.

É interessante, ainda, observar a preferência pelo estudo de determinados tipos de argumentos e a progressão na escolha dos que devem ser aprendidos em cada ano de ensino. Há, ainda, alguns tipos de argumentos não mencionados por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014 [1958]), por exemplo, argumento de competência linguística.

Destacamos, ainda, nessas subseções, a indicação para o uso de alguns tipos de argumentos (baseados na autoridade, em fatos concretos, no raciocínio lógico, no consenso exemplos, dados numéricos, citações, comparações); além da preocupação com a organização das ideias (introdução, desenvolvimento, conclusão) no texto escrito. Alguns desses tipos de argumentos são encontrados em Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014 [1958]). Nesse capítulo do LD, há uma tentativa de estudá-los como recursos argumentativos que compõem os gêneros do grupo do argumentar. Alguns recebem denominações diferentes e em determinados enunciados da seção de “Estudo de texto” não são identificados e classificados adequadamente.

A questão 5 da seção “Para entender o texto” 1, por exemplo, solicita a identificação das comparações explícitas e implícitas no texto, mas não deixa claro que a comparação é uma técnica argumentativa. Por sua vez, a questão 6, pela resposta esperada, parece confundir a noção de argumento por senso comum (modo de pensar da maioria, noções comumente aceitas) com a noção de argumento por consenso (tipo de acordo em que há consentimento

entre todos os membros do grupo ou entre a maioria) que aparece no boxe “Lembre-se”.

6. [...] a) O que a expressão “dizem que” revela a respeito das fontes consultadas pelo articulista ao afirmar que os jovens só pensam no presente?

Resposta: Essa expressão revela que ele se baseou no senso comum (COSTA et al, 2015c, p. 209).

Lembre-se: Vários tipos de argumentos podem ser utilizados para convencer e influenciar o leitor: entre os mais frequentes estão argumento baseado na **autoridade**, argumento baseado no **consenso**, argumento fundamentado em **provas concretas** e o argumento que se constrói com o **raciocínio lógico**. (COSTA et al, 2015, p. 209).

Além disso, os enunciados não estabelecem de forma clara, nas duas subseções de “Planejamento e elaboração do texto”, a relação existente entre alguns recursos argumentativos estudados nas seções de “Leitura 1 e 2”. Assim, por exemplo, não evidenciam que: as citações são argumentos baseados na autoridade; dados numéricos são argumentos baseados em fatos concretos; causas e consequências são argumentos baseados no raciocínio lógico.

É importante notar, ainda, que o enunciado mencionado na subseção “A linguagem do texto (Anote)” da seção de “Estudo do texto” 1, não deixa muito claro que o argumento de competência linguística não se refere a um tipo de argumento propriamente dito, mas ao conhecimento sobre o registro linguístico e à capacidade de adequação ao contexto de argumentação, como podemos observar a seguir:

[...] Dependendo do público-alvo de um texto, a transgressão de algumas normas [...] podem fortalecer o vínculo e a identificação entre a ideia defendida e o leitor que se pretende convencer. Nesse caso, o autor está se valendo do recurso do argumento de competência linguística (COSTA, 2015c, p. 211).

Destacamos ainda o enunciado 4, letra b, que chama a atenção para a articulação dos argumentos mostrando suas inter-relações e orienta que, para esse fim, sejam utilizadas expressões (operadores argumentativos) como: apesar disso, além disso, conforme exposto, etc. Entretanto, não há, na subseção “Avaliação e reescrita do texto”, propostas de atividades que trabalhem com possíveis erros que podem ser encontrados na produção de artigos de opinião dos estudantes, no que se refere ao uso desses operadores argumentativos, como propõe a sequência didática de Dolz, Noverraz e

Schneuwly (2004), a fim de ajudá-los no processo de reescrita. Em seguida, os textos são apenas lidos e discutidos em aula, com o objetivo de evitar a escrita realizada apenas para correção do professor, sem um direcionamento mais específico para o uso adequado dessas unidades linguísticas importantes na construção dos gêneros textuais argumentativos, comprometendo o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva.

Entre as capacidades de linguagem apontadas por Dolz e Schneuwly (2004), que precisam ser desenvolvidas no trabalho com os gêneros do grupo do argumentar (sustentação, refutação e negociação de tomada de posição), as atividades do capítulo 7 do LD do 8º ano buscam desenvolver mais a capacidade de sustentação por meio de atividades de identificação das justificativas para a tese na seção de “Estudo do texto” (modelo do gênero artigo de opinião) e por meio das atividades de elaboração de argumentos para defender um ponto de vista na produção textual. A capacidade de refutação é, de certa forma, comprometida, na medida em que o estudante já está sendo orientado a defender uma determinada tese. Além disso, não há oportunidade para o desenvolvimento da capacidade de negociação de tomadas de posição, uma vez que as atividades de produção de textos não possibilitam o confronto entre perspectivas contrárias, seguido de revisão e possível mudança de concepções individuais em uma situação de interação.

Dessa maneira, podemos assim sintetizar os dados obtidos na análise da coleção didática *Para viver juntos: português*:

- A coleção não é organizada seguindo rigorosamente as etapas da sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Além disso, adota uma organização didática, em que as atividades de leitura precedem as atividades de produção de texto, para construir o repertório do estudante, orientando a seleção, construção e organização dos argumentos a serem recuperados na atividade de produção textual, norteando, inclusive, o lugar de sujeito de onde deve falar o estudante, bem como a posição ideológica a defender.
- Alguns tipos de argumentos encontrados nos estudos de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014 [1958]) são trabalhados. Há uma tentativa de estudá-los como recursos argumentativos que compõem os gêneros da ordem do argumentar de acordo com o que

recomendam Dolz e Schneuwly (2004). Entretanto alguns recebem denominações diferentes e há algumas classificações equivocadas.

- As atividades não contribuem para desenvolver de forma adequada a leitura argumentativa, de acordo com as concepções teóricas de Grácio (2013b) sobre ensino de argumentação, prejudicando o desenvolvimento das capacidades de linguagem que precisam ser trabalhadas no estudo dos gêneros da ordem do argumentar (sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição), apontadas por Dolz e Schneuwly (2004) e desenvolvidas nos estudos de Azevedo (2013, 2016).

Considerações finais

A análise realizada sobre as atividades propostas para o ensino da argumentação na coleção selecionada proporciona uma reflexão acerca do tratamento dado às propostas de atividades para o ensino de argumentação na coleção *Para viver juntos: português*. A utilização da proposta de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) como parâmetro metodológico utilizado para analisar as atividades permite observar que o LD selecionado não atende a maior parte dos requisitos considerados importantes em uma proposta didática voltado para o ensino dos gêneros textuais argumentativos.

Além disso, as atividades não proporcionam de forma adequada o trabalho com a leitura argumentativa, prejudicando o desenvolvimento das capacidades argumentativas na produção escrita. Dessa forma, compreendemos que seria necessário realizar algumas adaptações nas atividades da coleção, a fim de que ela viesse a proporcionar o ensino da argumentação de forma mais eficiente, contribuindo para a formação de cidadãos mais críticos e competentes capazes de defender seus pontos de vista em diferentes situações de interação argumentativa.

Fontes

COSTA, Cibele Lopresti et al. (Org.). **Para viver juntos: português, 6º ano:** anos finais: ensino fundamental. 4.ed. São Paulo: SM, 2015a.

COSTA, Cibele Lopresti et al. (Org.). **Para viver juntos: português, 7º ano:** anos finais: ensino fundamental. 4.ed. São Paulo: SM, 2015b.

COSTA, Cibele Lopresti et al. (Org.). **Para viver juntos: português, 8º ano:** anos finais: ensino fundamental. 4.ed. São Paulo: SM, 2015c.

COSTA, Cibele Lopresti et al. (Org.). **Para viver juntos: português, 9º ano:** anos finais: ensino fundamental. 4.ed. São Paulo: SM, 2015d.

Referências

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. Desenvolvimento de competências e capacidades de linguagem por meio da escrita de textos de opinião. **EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n.4, p.35-47, jun.2013. Disponível em: <http://periodicos.uesc.br/index.php/eidea/article/viewFile/419/426>. Acesso em: 15 jan.2017.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. Capacidades Argumentativas de Professores e Estudantes da Educação Básica em Discussão. In: PIRIS, Eduardo Lopes, FERREIRA, Moisés Olímpio (Org.). **Discurso e Argumentação em múltiplos enfoques**. Grácio Editor, 2016a.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. O papel da argumentação na construção de competências discursivas no ambiente escolar. In: MOSCA, Lineide Salvador. **Retórica e Argumentação em Práticas Sociais Discursivas**. Coimbra: Grácio Editor, 2016b. p. 159-185.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Trad. Maria Adriana C. Cappello. **Educação e pesquisa**, São Paulo, p. 549-566, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3>. Acesso em: 15 mai.2017.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

FERREIRA, Luiz Antônio. **Leitura e persuasão**: princípios de análise retórica. São Paulo: Contexto, 2010.

GRÁCIO, Rui Alexandre. **Vocabulário crítico de argumentação**. Coimbra: Grácio Editor, 2013a.

GRÁCIO, Rui Alexandre. **Perspetivismo e Argumentação**. Coimbra: Grácio Editor, 2013b.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 12, n. 3, p. 179-197, set./dez.2012.

OLIVEIRA E SILVA, Regina Pinheiro de. **O ensino da argumentação**: o enfoque dos livros didáticos de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Campinas, 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br>. Acesso em: 12 jun.2016.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. Trad. Maria Ermantina Galvão. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014 [1958].

PLANTIN, Christian. **A argumentação**. Trad. Rui Alexandre Grácio e Martina Matozzi. Coimbra: Grácio Editor, 2010.

Forma de citação sugerida:

SOUZA, Mayana Matildes da Silva; PIRIS, Eduardo Lopes. Reflexões acerca da proposta de ensino de argumentação de um livro didático de português aprovado pelo PNLD/2017. **EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 15, p. 175-195, jan./jun.2018.

Recebido em: 28/03/2018

Aprovado em: 10/06/2018