

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE LETRAS

GÊNEROS DE NATUREZA ARGUMENTATIVA: ABORDAGEM EM DOIS LIVROS
DE TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO

Jéssica Mendes de Lima

Rio de Janeiro
2015

JÉSSICA MENDES DE LIMA

GÊNEROS DE NATUREZA ARGUMENTATIVA: ABORDAGEM EM DOIS LIVROS
DE TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO

Monografia submetida à Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel/Licenciado em Letras na habilitação Português/Francês.

Orientador: Profa. Dra. Leonor Werneck dos Santos

RIO DE JANEIRO

2015

LIMA, Jéssica Mendes de.

Gêneros de natureza argumentativa: a abordagem em dois livros didáticos de terceiro ano do ensino médio/Jéssica Mendes de Lima – 2015.

Orientador: Leonor Werneck

Monografia (graduação em Letras habilitação Português - Francês) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Letras e Artes, Faculdade de Letras.

Palavras chave: 1. Ensino de português no Ensino Médio. 2. Abordagem do texto argumentativo em livros didáticos. I. Leonor Werneck. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, 2015. III. Título.

CDD

a aprendizagem *ativa* é preferível à aprendizagem *passiva*, meramente receptiva. Quanto mais ativa, melhor é a aprendizagem: *Compreenda que a melhor maneira de aprender alguma coisa é descobri-la você mesmo.* (PÓLYA, George – grifos do autor)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1. LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO	5
2. TEXTO E CRITÉRIOS DE TEXTUALIDADE	8
2.1. Coesão.....	10
2.2. Coerência	13
3. GÊNERO TEXTUAL	15
4. TIPOLOGIA ARGUMENTATIVA E ARGUMENTAÇÃO	19
5. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DOIS LIVROS DIDÁTICOS DE TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO	26
5.1. <i>Português: contexto, interlocução e sentido</i>	27
5.2. <i>Ser protagonista</i>	34
CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	56

INTRODUÇÃO

Pertencemos a uma sociedade em que informações são transmitidas por meio de suportes diversos. Assim, somos convidados a interpretar a todo instante os mais variados gêneros textuais, que, por sua vez, são compostos por um modo de organização do discurso predominante, que funciona como pilar para a composição de um texto, e por outros secundários, que o enriquecem, aprimorando seu grau de informatividade e fortalecendo a intencionalidade.

Um anúncio publicitário, por exemplo, apesar de ter como principal objetivo persuadir o leitor, fazendo-o comprar um determinado produto, não se apropria apenas da tipologia argumentativa, mas de outras, como: descritiva, ao caracterizar o produto; explicativa, ao apresentar informações interessantes sobre a mercadoria; e injuntiva, ao ensinar a mexer nesse determinado bem de consumo. Sendo assim, todos esses tipos secundários contribuem para o tipo predominante. Desse modo, apesar de ser possível identificar um tipo que se sobrepõe, em razão dos “aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas e estilo” (MARCUSCHI, 2008, p. 154), também é importante saber reconhecer os demais elementos que compõem o gênero que se deseja analisar.

Apesar de não ignorarmos a importância de todos os tipos textuais na construção dos mais diversos gêneros, selecionamos, como norteador de nosso estudo, o argumentativo, que possibilita, de forma mais evidente, o posicionamento crítico dos interlocutores.

Por evidenciarmos a relevância da tipologia argumentativa, consideramos que analisar se os livros didáticos abordam satisfatoriamente nos ajuda a entender se estão sendo aproveitadas as suas propriedades a fim de contribuir para a formação de um cidadão crítico e autônomo, que não apenas consiga ler e interpretar textos compostos a partir dessa tipologia, mas que também seja capaz de produzi-los adequadamente.

Segundo Marcuschi (1996), leitor crítico é aquele capaz de interpretar um texto e não apenas lê-lo. Logo, esse leitor não apenas entenderia as informações que estão evidentes em um texto e reconheceria o significado de palavras e estruturas nele presentes, como também se posicionaria de maneira mais ativa, identificando os não-ditos, isto é, fazendo inferências a partir de seu conhecimento de mundo:

Na atividade de compreensão, geralmente partimos de informações textuais (que o autor ou falante nos dá no seu discurso) e informações não-textuais

(que nós, como leitores, colocamos no texto ou que fazem parte de nossos conhecimentos ou da situação em que o texto é produzido). Com isto construímos os sentidos (inferimos os conteúdos) e estabelecemos uma dada compreensão do texto. Portanto, podemos admitir que a compreensão textual se dá em boa medida como um processo inferencial, isto é, como uma atividade de construção de sentido em que compreender é mais do que extrair informações do texto: é uma atividade de produção de sentidos. [...] Compreender textos não é simplesmente reagir aos textos, mas agir sobre os textos. (MARCUSCHI, 1996, p.74)

Consideramos o texto como uma manifestação dialógica, como um produto comunicativo, em que os interlocutores e também co-autores participam na construção de sentido, de acordo com os conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida, acionando-os no momento de interpretação/compreensão.

Por isso, considerar a situação comunicativa também é imprescindível na construção de sentidos, visto que produzimos enunciados em uma determinada época e lugar, direcionando-nos a um público específico e visamos a determinado fim. Portanto, todos os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, principalmente os que lidam com o ensino de Língua Portuguesa, devem fazer com que seus alunos sejam capazes que reconhecer o contexto em que certo texto é produzido com o objetivo de saber como devem se posicionar no que concerne à postura de leitor/co-autor ou produtor/autor de um gênero.

No que tange ao texto argumentativo, deve ser fornecido ao aluno o máximo de informações possíveis a respeito do contexto sociointeracional para que ele saiba, por exemplo, qual público o autor está querendo persuadir, o que, conseqüentemente, influencia na escolha de seus argumentos, ou quais serão as estratégias linguísticas e extralinguísticas a serem utilizadas ao defender de um ponto de vista. Assim,

O professor que trabalha com textos argumentativos, seja com leitura ou produção, percebe que não pode explicar o funcionamento do discurso argumentativo sem se colocar em uma situação de comunicação que determine sua organização específica. Por conseguinte, as dificuldades encontradas pelos alunos na elaboração de um texto argumentativo são frequentemente ligadas à falta de representação da situação de argumentação ou de suas especificidades. A formulação dos temas que lhes são propostos é a causa provável de certos erros. (MIRABAIL, 1994, p.41. Tradução nossa)¹

¹ L'enseignant qui travaille sur des textes argumentatifs avec des élèves, qu'il s'agisse de lecture ou de rédaction, se rend compte qu'il ne peut expliquer le fonctionnement du discours argumentatif sans le replacer dans une situation de communication qui détermine son organisation spécifique. En effet, les difficultés rencontrées par les élèves dans la rédaction d'un texte argumentatif sont souvent liées à l'absence de représentation de la situation d'argumentation et de ses enjeux. La formulation des sujets qui leur sont proposés est la cause probable de certaines erreurs.

Como visto, seria incoerente cobrar do aluno posicionamento e linguagem apropriados se não lhe foi fornecida a situação de produção, independentemente da modalidade.

Como sabido, a formação dada ao docente em território brasileiro não é a mesma. Além disso, apesar de a tecnologia de informação estar cada dia mais inovadora, não são todos os professores que dispõem de ferramentas tecnológicas. Por isso, chegamos ao consenso de que o livro didático seria um recurso acessível capaz de auxiliar os docentes na elaboração e execução de aulas que estimulem a reflexão crítica de seus alunos por meio de textos de natureza argumentativa.

Todavia, os livros didáticos de português (LDP), do 3º ano do Ensino Médio, estariam oferecendo material diversificado e satisfatório do ponto de vista da leitura, da análise linguística e da produção textual, proporcionando a formação crítica e autônoma dos alunos com relação aos textos de natureza argumentativa? É isso que queremos descobrir em nossa pesquisa ao analisarmos a abordagem de gêneros de natureza argumentativa em dois livros didáticos do terceiro ano do Ensino Médio – *Português: contexto, interlocução e sentido* e *Ser protagonista*. Tais livros didáticos foram selecionados dentre outros por terem sido aprovados pelo Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD) e ainda estarem em vigor no momento em que a pesquisa foi iniciada. É importante ressaltar que não pretendemos julgar ou avaliar tais volumes em relação à sua qualidade, rotulando-os como bons ou ruins.

O terceiro ano do Ensino Médio, por sua vez, foi o período elencado por ter como principal característica o aprofundamento de questões já iniciadas nos anos anteriores da educação básica, a preparação para o mercado de trabalho e a atuação, de forma ética e responsável, na sociedade, como é deliberado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº. 9394/96). Além disso, o Ensino Médio é a terceira e última etapa escolar, logo espera-se que evidencie a importância de um posicionamento crítico frente às diversas práticas sociais encontradas fora da escola.

Nossa hipótese é que os livros selecionados não abordarão satisfatoriamente o tema, focando, por conseguinte, poucos gêneros argumentativos, sobretudo os que são cobrados nos exames de vestibulares, não estimulando o posicionamento reflexivo. Além disso, acreditamos que aspectos linguísticos utilizados na composição desses gêneros não serão evidenciados, salientando a sua estrutura superficial. Logo, supomos que ambos os manuais estarão limitando a formação do aluno do Ensino Médio a um

único propósito: conseguir uma boa nota nas redações de vestibulares e responder a questões superficiais, que não estimulam a compreensão/ co-autoria.

Temos como objetivos: identificar se os manuais analisados apresentam gêneros argumentativos e suportes diversificados; observar se a situação comunicativa em que o texto foi produzido é considerada; analisar se as questões referentes aos textos os aproveitam satisfatoriamente; e, por fim, avaliar se há uma proposta de produção textual que dê suporte à elaboração de um texto de natureza argumentativa de forma coerente.

Para tanto, foi feito um levantamento bibliográfico acerca do ensino de Língua Portuguesa presente nas OCEM (BRASIL, 2006), das noções de textos contempladas em Marcuschi (2008) e em Santos (2013), da definição de gêneros e tipologias textuais defendidas por Bakhtin (1979), Marcuschi (2008, 2011) Koch (2012) e e Souza (2012) da argumentação e linguagem contidas em Denaloy e Barbisan (2012) Fiorin (2015), Garcia (2010) e Koch (2008), e da análise de livros didáticos encontradas em Bunzen (2006), entre outros.

A fim de analisar os livros didáticos e ratificar ou não nossas pressuposições, dividimos a presente pesquisa em seis capítulos. No primeiro, intitulado “Língua Portuguesa no Ensino Médio”, buscamos apresentar a posição de um dos mais reconhecidos documentos oficiais, OCEM (2006), a respeito de como o ensino de língua materna deveria estar presente na terceira fase da educação básica. No segundo capítulo, discutimos “O que entendemos por texto”. Já no terceiro, “Gêneros textuais”, apresentamos a definição de gênero e o relacionamos ao ensino. Na sequência, no capítulo denominado “Noção de tipologia e de tipologia argumentativa”, discutimos brevemente do que se trata as sequências que compõem os gêneros e a que foi escolhida para a produção desta monografia. No capítulo seguinte, pretendemos definir mais detalhadamente o tema “Argumentação” segundo a perspectiva de diferentes autores, apresentar o planejamento da tipologia argumentativa e defender a importância de ler, interpretar e produzir textos dessa natureza. Por fim, o quinto e último capítulo é dedicado à descrição e à análise dos livros didáticos *Português: contexto, interlocução e sentido* e *Ser protagonista*. Esse será seguido por breves considerações a respeito do que foi encontrado nos manuais didáticos.

1. LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO

Conforme as OCEM, O ensino médio deve garantir a inserção dos alunos no mundo existente fora das barreiras escolares. Para que isso ocorra, é necessário que essa etapa da educação básica seja significativa na formação desses indivíduos, a fim de que interajam socialmente, preparando-os para o seguimento de seus estudos, para ingresso no mundo do trabalho e para a o exercício cotidiano da cidadania. Em outras palavras, o aluno deve se sentir apto para atuar nas diferentes esferas sociais, sejam essas públicas ou privadas, de modo que se adapte facilmente às diferentes realidades. Logo, o professor, independentemente da disciplina que leciona, deve tentar superar o desafio de preparar o jovem para interagir socialmente de forma ética, autônoma e crítica.

Ainda segundo o documento, objetivando um ensino funcional e de qualidade, cada vez mais teóricos buscam auxiliar professores na difícil tarefa de mediar aulas construtivas e responsivas. No mesmo panorama, os documentos oficiais oferecem um importante suporte para a pedagogia que se estabelece no âmbito escolar.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/9394, o Ensino Médio deve propiciar um aprendizado que possibilite integração social de forma crítica e consciente, isto é, durante a Educação Básica, devem ter sido oferecidas ao aluno situações em que ele tenha desenvolvido sua capacidade de raciocínio e reflexão a fim de que, quando entre no mundo do trabalho ou prossiga seus estudos, seja capaz de fazê-lo de forma autônoma e crítica.

No capítulo 1, Linguagens Códigos e suas tecnologias, as OCEM abordam o Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, foco de nossas notas. Tanto esse documento quanto os PCNs defendem que o ensino de Língua Materna, para atender aos objetivos do Ensino Médio e a maneira como contemplar o currículo, deve ocorrer com a compreensão de textos que circulem nas diversas esferas sociais e também sejam de natureza semiótica. São os textos, portanto, que estarão presentes nas aulas e por meio dos quais serão elencadas discussões que possibilitem reflexões a respeito da língua, linguagem e sociedade. Além disso, para que o aluno se torne verdadeiramente atuante, é preciso que as atividades relacionadas a essa disciplina propiciem o aperfeiçoamento das quatro habilidades: leitura, escrita, fala e escuta. Em outros termos,

o processo de ensino e de aprendizagem deve levar o aluno à construção gradativa de saberes sobre os textos que circulam socialmente, recorrendo a diferentes universos semióticos, pode-se dizer que as ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa, no contexto do ensino médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta. Isso implica tanto a ampliação contínua de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos quanto ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem.” (BRASIL, MEC, SEB., 2006, p. 18)

Portanto, nossas aulas de Língua Portuguesa devem ser baseadas na leitura, análise e produção de textos multissemióticos e multimodais que estejam circulando na sociedade. Isto é, devemos trabalhar com textos que intercambiem linguagens verbais e não verbais, como filmes e charges, que transmitam sentidos e percepções por meio da trilha sonora, falas e tons de voz, lugar em que as cenas se passam, grafia, comportamento e postura dos personagens etc. e que estejam presentes nas variadas esferas sociais. Devemos abordar como esses textos são construídos e o porquê de determinadas escolhas a fim de que nossos alunos reflitam sobre as informações as quais recebem diariamente e as formas possíveis de transmitir uma mensagem de acordo com a intencionalidade. Percebemos, então, que o que deve reger o ensino de Língua Portuguesa é a compreensão e produção de sentidos.

Desse modo, em nossas palavras, as aulas de Língua Portuguesa que se proponham a ser realmente significativas são planejadas, executadas e avaliadas à luz da Linguística de Texto, que pode ser definida como “o estudo das operações linguísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso.” (MARCUSCHI, 2008, p. 73). Sob tal perspectiva, elementos linguísticos e extralinguísticos, que envolvem a produção, a recepção e a circulação, precisam ser considerados, diferentemente do que ocorre em análises que recaem sobre o estudo de palavras ou frases descontextualizadas. Somente assim estaremos mais próximos de reconhecer o sentido contido em determinado texto, o efeito do funcionamento da língua em situações concretas de uso.

Portanto, evidenciar a importância em analisar elementos que transcendam o aspecto formal do texto, considerando-o como fenômeno sociointeracional, é conduzir os alunos a uma leitura mais ampla e crítica e, portanto, mais eficaz dos documentos que circulam socialmente, colaborando também para uma produção mais consciente e coerente.

Conclui-se que devemos oferecer a nossos alunos os mais variados gêneros textuais possíveis, que contemplem tanto a modalidade oral quanto a escrita e que circulem nas diversas esferas sociais, públicas e privadas. Além disso, precisamos instigar análises capazes de capturar e refletir sobre aspectos linguísticos e contextuais. Não podemos esquecer ainda de fornecer informações pertinentes no momento em que requerermos produções textuais, de maneira que os jovens pratiquem, conscientemente e coerentemente, o que depreenderam da leitura e da análise dos gêneros elencados e trabalhados. A atividade de reescritura tem um importante papel nesse sentido, pois possibilita a verificação de inadequações no plano formal, linguístico e interacional, promovendo a reelaboração desses a partir de comentários feitos pelo professor ou pelos próprios colegas de turma.

2. TEXTO E CRITÉRIOS DE TEXTUALIDADE

Como vimos no tópico anterior, o ensino de Língua Portuguesa deve integrar leitura, análise e produção de textos de caráter multissemiótico que circulem nas diversas esferas sociais. Isso se deve ao fato de não nos comunicarmos por meio de frases ou palavras isoladas, mas por textos, que são um todo significativo, um fenômeno linguístico de caráter enunciativo. Logo, é preciso observar a língua em uso, os eventos reais de comunicação e não as formas consideradas ideais.

Da necessidade de estudar os textos, surgiu a Linguística de Texto (LT), que busca compreender o porquê de determinadas escolhas linguísticas e de registro, comprovando que o sentido do texto só se estabelece quando suas partes não são analisadas isoladamente, mas em sintonia com o restante e quando também são considerados aspectos contextuais de sua produção e seus efeitos de sentido. No entanto, a LT não pretende apresentar regras ou formular manuais de como produzir textos coerentes; trata-se muito mais de analisar o que poderia ter contribuído ou até mesmo determinado as escolhas que fazemos ao elaborarmos textos. Nesse panorama, torna-se muito mais relevante analisar os sentidos que foram gerados por determinados textos do que apenas a sua construção formal. Segundo Marcuschi (2008, p.74), “o sentido é um efeito do funcionamento da língua quando os falantes estão situados em momentos sócio-históricos e produzem textos em condições específicas”. Por isso, a LT é uma “linguística da enunciação em oposição a uma linguística do enunciado ou do significante” (MARCUSCHI, 2008, p.75).

O fato de o texto ser construído segundo uma perspectiva enunciativa, leva-nos a outra conclusão além de como devemos olhar e estudar esse objeto, trata-se da maneira como o produzimos e/ou como fornecemos informações para que nossos alunos os produzam e de como nos posicionamos como leitores/ouvintes dos textos com os quais temos contato.

Isso ocorre pois os autores devem ter em mente, minimamente, quem será o ouvinte/leitor de suas produções, a fim de determinarem suas escolhas estruturais, linguísticas e estilísticas e suporem possíveis opiniões divergentes. No caso dos gêneros argumentativos, foco do nosso trabalho, essa importância torna-se ainda maior, uma vez que utilizar contra-argumentações, prever tomadas de posição divergentes das nossas - e enfraquecê-las, encontrar seus pontos fracos, ajuda-nos na persuasão. Além

disso, precisamos conhecer nossos interlocutores para saber o que podemos dizer ou deixar implícito, que assunto será pertinente abordar, que grau de formalidade devemos usar, se podemos ousar em escolhas lexicais e sintáticas ou seria melhor nos atermos aos vocábulos mais conhecidos e à ordem padrão das orações (sujeito, verbo, predicado), etc.

Ademais, quando assumimos o papel de receptores desses textos, também temos que nos questionar quem são os leitores esperados, os produtores desses registros, que gênero estão produzindo e qual a sua finalidade, qual o assunto está sendo abordado, se as informações são transmitidas de maneira evidente ou se há exigência de um posicionamento inferencial, em que período socio-histórico foram produzidos, etc. Tais percepções nos farão compreender melhor os sentidos produzidos pelos textos. Além disso, também saberemos se nos enquadrados no tipo de interlocutor esperado e se realmente queremos prosseguir na leitura.

O texto, portanto, não é um evento unilateral nem tampouco detém um único sentido. Ao produzirmos ou recepcionarmos um texto, devemos estar dispostos a cooperar para a produção dos significados nele presentes. Logo, apesar de pretendemos certa interpretação e cogitarmos outras, dificilmente saberemos com exatidão qual será a eleita por nosso interlocutor uma vez que a leitura é um processo de co-autoria, em que completamos as “lacunas” com nossos conhecimentos, como os linguísticos, os de mundo, os sobre o gênero, os sobre a tipologia predominante, os sobre o assunto e os sobre o momento histórico de sua produção. No entanto, segundo Marcuschi (1996, p. 76), mesmo essas diversas interpretações devem ser coerentes entre si, de modo que não haja extrapolações, que não se exceda aquilo que o autor quis transmitir ou ainda que o contradiga. Esses múltiplos conhecimentos de que dispomos previamente à leitura e que acionamos quando nos requerido comprovam também que o texto tem caráter interdisciplinar, mesmo quando explora, aparentemente, apenas uma área do conhecimento.

Não podemos deixar de dizer ainda que, diferentemente do que o senso comum defende, a noção de texto não se refere à extensão, mas ao seu caráter funcional, dialógico, inteligível e de articulação. Por isso, podemos ter textos com uma única palavra, como é o caso das placas nos hospitais em que estão escrito “silêncio” ou um texto com várias páginas, como é um caso de um romance que tenha o tema “silêncio” como foco de sua narrativa. Ratificamos, portanto, que o que precisamos considerar não é uma palavra ou frase isolada, mas se tais estão situadas em um contexto

sociointerativo, se há um produtor e um receptor, se fazem parte de um gênero e se têm um propósito discursivo, em suma, se apresentam caráter enunciativo.

Em síntese, o texto, como unidade de sentido, não será elaborado de forma aleatória. Isso quer dizer que todas as escolhas que venham a ser tomadas, tanto no aspecto formal, quando linguístico e contextual, são provenientes de seleções conscientes. Quando isso não ocorre, o texto perde a sua função fundamental, estabelecer interação entre produtor e receptor.

Visando a facilitar a construção de sentidos, dispomos de critérios de textualidade que, segundo Marcurschi (2008, p. 93), apesar de muitas vezes parecerem redundantes e não terem presença arbitrária, ajudam-nos a compreender o todo significativo e enunciativo que denominamos de texto: coesão, coerência, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade e intencionalidade. Devido ao espaço restrito e aos objetivos pretendidos neste trabalho, focaremos nos critérios “coesão” e “coerência”.

Observamos no trecho abaixo a relevância que a coesão e a coerência têm para linguistas como Koch (2008) na concepção de um texto e desse na formação do discurso:

o discurso, para ser bem estruturado, deve conter, implícitos e explícitos, todos os elementos necessários à sua compreensão, deve obedecer às condições de **progresso e coerência**, para, por si só, produzir comunicação: em outras palavras, deve constituir um texto. (KOCH, 2008, p. 19 – grifos da autora)

2.1.Coesão

Conforme Santos (2013, p.17), “A coesão confere legibilidade ao texto, mas não é quesito para caracterizá-lo como tal”. Um poema, por exemplo, pode abdicar de recursos coesivos e mesmo assim exercer adequadamente seu propósito comunicativo.

Atualmente, com a LT, a coesão não é entendida apenas como identificação dos termos utilizados para retomar elementos ou dar prosseguimento ao tema abordado, pois os estudos também têm se voltado para o porquê de certos termos serem elencados em detrimento de outros, o que fortalece a teoria de que o texto é um evento comunicativo, pois os interlocutores precisam agir ativamente em sua compreensão de modo que

consigam depreender satisfatoriamente os efeitos de sentido. Portanto, a coesão está passando a ser interpretada como um dos recursos que contribuem para favorecer o diálogo textual e, conseqüentemente, o seu impacto sobre o interlocutor.

Koch (2012), compreendendo a coesão como uma atividade discursiva, utiliza as nomenclaturas “referenciação” e “progressão sequencial”, substituindo as expressões “coesão referencial” e “coesão sequencial”, utilizadas pelos autores mais tradicionais.

Segundo a autora, quando falamos ou escrevemos, isto é, quanto produzimos textos, estamos frequentemente fazendo referência a algo, mantemos em foco os referentes introduzidos por meio da operação de retomada e desfocalizamos referentes, deixando-os em espera, a fim de que outros sejam introduzidos no discurso ou de que sejam retomados mais adiante. Em Koch (2012, p.132) temos que a referenciação, seria o nome atribuído às diversas maneiras de introduzir novos referentes, enquanto o processo de retomar tais referentes mais adiante ou quando esses servem de base para a introdução de novos, tem-se o que se denomina progressão referencial. Tanto a referenciação, quanto a progressão referencial, permite-nos construir e reconstruir objetos no discurso. Logo, Koch (2012) nos ajuda a perceber que a importância de se substituir o conceito de referência pelo de referenciação se justifica em compreender que construímos e reconstruímos objetos segundo determinado propósito comunicativo e nossas interpretações desses objetos, que estão diretamente relacionadas às nossas experiências pessoais, crenças, ideologias, etc.

Por isso, as escolhas linguísticas que se faz para retomar o que já foi mencionado, mesmo que forma indireta ou implícita, ou antecipar o que ainda será apresentado, evidenciam a interpretação do autor a respeito de certo objeto ou ainda auxiliam no efeito de significado que o autor deseja, como ocorre em um conto de suspense, por exemplo, em que o produtor se apropria de nomes genéricos antes de apresentar o referente, conferindo ao seu texto mais do que o recurso de evitar repetições desnecessárias, causando curiosidade e suspense no leitor, o que contribui para a função comunicativa do gênero.

Ademais, algumas expressões de retomada, como as nominais, assim como Koch (2012) defende, também apresentam importante papel na organização do texto, já que podem: retomar referentes e servir como gancho para a introdução de outros; recategorizar os referentes, quando lhes atribuem uma carga semântica mais interpretativa; explicar termos desconhecidos; resumir o que foi apresentado por meio de rotulações; ou ainda orientar a linha argumentativa do texto.

Tratando-se da progressão sequencial, que, assim como a referenciação, também tem caráter discursivo, essa é construída segundo o propósito comunicativo, refere-se aos meios linguísticos que não só permitem o avanço do texto como contribuem significativamente para a sua construção de sentido.

Um texto pode progredir tomando como base: a repetição de palavras, de estruturas sintáticas – paralelismo – ou de ideias – paráfrases - que, além dos efeitos estilísticos também podem fortalecer o efeito argumentativo, como ocorre em algumas propagandas ou esclarecer o que se pretendia dizer por meio de reformulações, evitando interpretações equivocadas; os recursos de ordem fonológica, que são os fatos suprasegmentais, como ritmos, rimas, entonação ou segmentais, como a aliteração as assonâncias; e a recorrência de tempos verbais, que nos auxiliam na identificação das sequências textuais (narrativa, descritiva, argumentativa, injuntiva e expositiva) e, em efeito, na função principal do texto (contar uma história, atribuir detalhes a fatos ou a personagens, defender um ponto de vista, instruir ou ensinar a fazer algo ou ainda informar.

Outro recurso coesivo que torna o desenvolvimento do texto coerente é a manutenção temática, que é uma das maneiras de apresentar informações que sejam pertinentes ao desencadeamento de um tema. Trata-se da manutenção de um mesmo campo semântico/lexical. Há também a progressão tema/rema (elemento já conhecido do leitor/ algo que se diz sobre esse elemento) e a progressão tópica, que, resumidamente, refere-se à sequenciação dos subtópicos – abordagens de um mesmo tópico (tema) - e de seus segmentos tópicos – blocos ainda menores dentro dos subtópicos.

Compreender a forma como as informações sobre um assunto estão dispostas em um texto nos ajuda também a perceber o porquê de a paragrafação ser importante na elaboração de um texto coeso e coerente, haja vista que identificamos, por meio da análise, que, comumente, cada parágrafo constitui um único segmento tópico a fim de evitar digressões indesejadas, tal como observa Koch (2012, p.184).

Como último recurso de sequenciação textual aqui apresentado, citamos os encadeamentos, que pode se dar por justaposição ou por conexão. Conforme Koch (2012, p. 186) o primeiro tipo de encadeamento é o que concatena enunciados um ao lado do outro, que, apesar de apresentarem relações de semânticas ou discursivas, não contém operador explícito. O segundo, por sua vez, tem essa relação semântica ou

discursiva fortalecida por um conector. Logo, ao utilizarmos conectores em nossos textos, temos que saber se esses estão realmente adequados ao propósito comunicativo.

Assim, o estudo voltado para a referenciação e para a sequenciação leva nossos alunos a reconhecer o posicionamento ou estilo do produtor do texto, a entender melhor o funcionamento dos gêneros textuais, a observar a organização interna de um texto etc., agregando novas construções ao seu repertório linguístico, auxiliando na formação de um leitor crítico, que seja capaz de identificar como tais formas favorecem a construção de sentido e que, conseqüentemente, passe a utilizar a língua de maneira mais consciente, coerente e eficiente.

2.2. Coerência

Como foi possível observar nas explicações a respeito das estratégias coesivas, a noção de “construção de sentido” esteve frequentemente presente. É justamente esse sentido que buscamos, gerado a partir da interação entre produtor e receptor e que é mediada pelo texto oral e escrito que é denominada coerência. A coerência, portanto, está intimamente ligada à coesão, como já havia identificado Santos (2013).

Nesse panorama, por ser a coerência um fenômeno interacional, não está apenas na intenção do autor, nos conhecimentos prévios do leitor ou na materialidade linguística, mas na interação estabelecida por tais elementos do processo comunicativo.

Considerando a coerência como princípio de interpretabilidade, Koch (2012) afirma que tal critério textual é definido por alguns fatores: interação entre autor – texto – leitor, que, como já aludido, trata-se de uma visão interacional da língua; conhecimentos enciclopédicos, também conhecidos como conhecimentos de mundo e metalinguísticos, tanto de quem produz quanto de quem recebe um texto; e focalização e seleção lexical, que evidenciam o julgamento que se tem do objeto discutido, logo é mais subjetivo.

Todavia, não podemos esquecer que o sujeito tratado aqui é o mesmo considerado em Marcuschi (2008, p. 122), isto é, é um sujeito social, que compartilha percepções e vivências culturais; o uso adequado de implícitos, que são sentidos sugeridos pelo autor, mas que não estão claramente presentes no texto. Lembramos, contudo, que deve haver um equilíbrio entre o que é dito e o que é sugerido a fim de que a os sentidos produzidos não sejam prejudicados e de que o leitor consiga seguir as

pistas deixadas pelo autor, o que também irá depender de seus conhecimentos prévios à leitura.

Koch (2012, p. 194) acrescenta a respeito da coerência que os textos possuem dois leitores, um interno e outro externo. O primeiro seria o próprio autor que relê constantemente o seu texto e busca deixá-lo o mais claro possível, fazendo as modificações convenientes. O segundo, por sua vez, é o leitor do resultado final, que pode estar distante do momento e do local de produção de um texto. Desse modo, entendemos que tanto é importante reler e reformular um texto, quando o produzimos, quanto conhecer o momento socio-histórico em que um texto foi produzido, quando o recebemos.

Além dos aspectos linguísticos, para que um texto seja coerente, sua estrutura composicional e sua linguagem precisam estar em sintonia com o gênero e o contexto em que se está inserido. Informações sobre o gênero a ser produzido e o contexto, situação comunicativa em que o gênero se insere, auxiliam, então, na produção de um texto que atenda às expectativas do leitor e que alcance os objetivos pretendidos.

Ademais, como observa Marcuschi (2008, p. 125), “a coerência seria uma espécie de princípio global de interpretação e não localizado”. Isso quer dizer que pode perpassar todo texto e não se prender às relações existentes entre enunciados menores, apesar de que esses também podem influenciar na interpretabilidade em menor escala.

Marcuschi (2008) atenta também para o fato de que, mesmo que haja certos problemas de coerência interna ou externa ou falta de organização que possam dificultar a compreensão de um texto, não podemos afirmar que uma produção não apresenta legibilidade, isto é, que se trata de um não texto, uma vez que mesmo um texto aparentemente incoerente pode servir ao propósito comunicativo se analisarmos as circunstâncias em que foi produzido e os conhecimentos partilhados entre produtor e receptor. Por isso, reafirmamos a importância de conhecer a situação comunicativa.

Em síntese, a coerência é um critério textual entendido como as relações de sentidos produzidos a partir do processo comunicativo entre produtor e receptor. Além disso, a coerência não se estabelece apenas pelos conhecimentos a respeito de língua, mas também pelos aspectos sociais e culturais partilhados pelos interlocutores. Por ser uma atividade interpretativa, podemos dizer ainda que a coerência é um relação cognitiva, se estabelece na mente de quem o recebe. Logo, “a coerência está nas relações macrotextual, microtextual e interlocutivas” (Marcuschi 2008, p. 126).

3. GÊNERO TEXTUAL

Atualmente, o gênero é entendido como enunciado de natureza histórica, sociointeracional, ideológica e relativamente estável, que é a interpretação do fenômeno tomada por Bakhtin (1979). Marcuschi (2011), mesmo considerando os elementos que podem condicionar a elaboração dos gêneros, como o léxico adequado, o grau de formalidade a ser empregado ou a natureza dos temas abordados, afirma que

O estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebamos os gêneros como **modelos estanques** nem como **estruturas rígidas**, mas como **formas culturais e cognitivas de ação social** corporificadas de modo particular na linguagem, veremos como atividades dinâmicas. (MARCUSCHI, 2011, p. – grifos do autor)

Por serem construídos historicamente, socialmente e, conseqüentemente, culturalmente, o estudo dos gêneros nos possibilita analisar o funcionamento de uma sociedade, pois nem todas as sociedades se relacionam com os mesmos gêneros da mesma maneira, seja do ponto de vista da sua constituição formal ou da relevância que detêm em uma dada cultura. Por isso, não é só a estrutura de um gênero que pode variar de sociedade para sociedade, como também a forma como essa o categoriza em determinado domínio. Assim, estudar o gênero apenas no que concerne a sua composição estrutural é uma atitude demasiadamente reducionista e pouco proveitosa do ponto de vista cognitivo e comunicativo. Nessa perspectiva, Marcuschi (2008, p. 154) diz que dominar os gêneros significa denominar uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares. Logo, deve-se tratar o gênero segundo a realidade social em que ele se insere e à relação que estabelece com as atividades humanas.

Para Marcuschi (2008, p.155),

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos, e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.(...) Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: *telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais* e assim por diante. Como tal, os gêneros são

formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas. (grifos do autor)

Os gêneros são incontáveis porque correspondem às práticas sociais humanas que também são múltiplas, porém, é equivocado pensar que sejam infinitos.

A multiplicidade das práticas sociais nos faz ainda refletir a respeito das modalidades oral e escrita em que os gêneros se manifestam, em outras palavras, é inadequado pensar que fala e escrita possuem uma relação dicotômica, haja vista que pertencem ao mesmo sistema de língua e atendem às necessidades diárias dos indivíduos. Além disso, há gêneros que apresentam características tanto da língua falada quanto da língua escrita. A esses, Marcuschi (2008, p.193) dá o nome de gêneros mistos, como é o caso dos noticiários de televisão que têm o meio, modo de recepção, sonoro e a concepção, modo ordinário de produção, escrita. O autor postula ainda que temos o domínio do tipicamente falado e o do tipicamente escrito quando o meio e a concepção forem sonoro/oral e gráfico/escrita, respectivamente. Como exemplos desses gêneros típicos, temos a conversação espontânea, como tipicamente falado, e o texto científico, como tipicamente escrito. Marcuschi se baseia nos estudos de Koch & Oesterreicher (1990) para traçar tais conclusões. No entanto, é importante lembrar que há outros fatores que mesclam características das modalidades oral e escrita em determinado gênero, como as circunstâncias contextuais e o suporte em que esse gênero é exposto.

As novas tecnologias são um outro fator que influencia nas relações interpessoais e, conseqüentemente, na forma como os indivíduos lidam com a língua como instrumento de comunicação e, conseqüentemente, com a manipulação dos gêneros textuais. Com o advento na informática e da internet, por exemplo, outros gêneros surgiram a partir da necessidade de se comunicar com a mediação do computador, conhecidos como gêneros digitais, como e-mail, os diferentes tipos de chat, blog, sites diversos, videoconferência etc., sendo, portanto, majoritariamente escritos.

Porém, Marcuschi (2008, p. 199) declara que

Novidades podem até acontecer, mas com o tempo percebe-se que não era tão novo aquilo que foi tido como tal. E, particularmente suas influências não foram tão devastadoras ou tão espetaculares como se imaginava.

Em outras palavras,

Mudam os modos de ler ao longo do tempo, exatamente porque mudam também os modos de vida das pessoas e, portanto, os modos como interagem com os materiais escritos. Assim, junto com as práticas de letramento, mudam os *gêneros discursivos* e surgem novos gêneros. Esses novos gêneros são criados a partir de gêneros já existentes. (SOUZA, CORTI & MENDONÇA, 2012, p. 33 – grifos das autoras)

A importância de se tratar dos gêneros digitais, de acordo com Marcuschi (2008, p. 200), encontra-se em ao menos quatro aspectos:

(1) são gêneros em franco desenvolvimento e fase de fixação com uso cada vez mais generalizado; (2) apresentam peculiaridades formais próprias, não obstante terem contrapartes em gêneros prévios; (3) oferecem a possibilidade de se rever alguns conceitos tradicionais a respeito da textualidade; (4) mudam sensivelmente nossa relação com a oralidade e a escrita, o que nos obriga a repensá-la.

É importante ainda atentar para o fato de que mesmo os gêneros sendo relativamente estáveis, o que permite que se adequem aos variados propósitos comunicativos, há características que constroem sua identidade e que, por conseguinte, nos orientam em sua compreensão e produção. Os gêneros, portanto, são identificados quanto à sua forma, função, estilo e conteúdo, mas sem esquecermos de considerar as propriedades comunicativas que nos fazem identificar a adequabilidade em determinadas situações. É essa identidade peculiar dos gêneros que nos permite reconhecê-los ou produzi-los, fenômeno conhecido como competência metagenérica (KOCH, 2012, p. 56). No entanto, é notável que não produzimos todos os gêneros que reconhecemos, nem os reconhecemos com mesma propriedade, uma vez que tal competência está vinculada às experiências textuais dos falantes de uma língua.

Ademais, não é esperado que os alunos aprendam naturalmente os diversos gêneros escritos que circulam socialmente ou os gêneros orais mais formais. A respeito dos gêneros que devem ser abordados no ensino, Marcuschi (2008, p. 207) afirma que apesar da impossibilidade de haver gêneros ideais a serem trabalhados na escola, “é provável que se possam identificar gêneros com dificuldades progressivas, de nível menos formal ou mais formal, do mais privado ao mais público e assim por diante.” Assim, voltar o olhar didático apenas para os gêneros produzidos na modalidade escrita e para os que são elitizados socialmente, só reforçaria a hierarquização de poder já existente fora da escola. Ainda no que concerne ao ensino baseado em gêneros, Marcuschi (2011, p.32) propõe que esse “deveria orientar-se mais para aspectos da realidade do aluno do que para os gêneros mais poderosos, pelo menos como ponto de partida” e que “gêneros não devem ser imitados ou reproduzidos, mas recriados”.

A respeito de conhecer e considerar os gêneros dos quais os alunos já se apropriam, Souza (2012, p. 15) atesta que

Mapear o que os alunos leem e escrevem além dos muros escolares é, sem dúvida, o primeiro passo para se aproximar dos seus interesses. A partir desse conhecimento, é possível planejar atividades de leitura e escrita de fato significativas para esses estudantes.

Marcuschi (2008) atribui o nome de *intergenericidade* aos gêneros que possuem a forma de outros. Essa intertextualidade de gêneros é comum, por exemplo, em gêneros publicitários e literários, que oferecem mais espaço para a criatividade composicional. Com o objetivo de chamar a atenção do interlocutor e enriquecer a produção estilística, um anúncio publicitário pode, por exemplo, apresentar uma poesia ou fábula. Nesse caso, percebemos o quão falho seria atribuir um nome ao gênero apenas pela sua forma. Devemos, portanto, atentar para a sua função, estilo, além do conteúdo apresentado, meio de transmissão e contexto situacional. Mais complicado ainda seria tentar definir um gênero pela tipologia que o compõe, o que nos faria olhar novamente para a forma e poderia nos deixar ainda mais confusos, posto que, como veremos mais adiante, um gênero pode ser constituído por mais de uma tipologia (sequência textual).

Nesse panorama, dizer aos nossos alunos que eles devem produzir um texto escrito ou oral não é suficiente para que consigam determinar que estruturas linguísticas ou grau de formalidade utilizarão. Em contrapartida, ler um determinado gênero que esteja presente em uma situação real de comunicação, estabelecer uma análise linguística sobre a sua composição que dê conta de perceber os efeitos de sentido transmitidos, entender sua situação de produção e de recepção e, por fim, pedir para que produzam esse gênero, dando-lhes as informações necessárias, além de contribuir para a visão antidicotômica da relação fala-escrita e para a desmistificação da primazia de determinados gêneros em detrimento de outros mais populares, aumentaria seus conhecimentos sobre os diferentes gêneros que circulam em situações reais de uso e o funcionamento social da língua, em outras palavras, “a distribuição da produção discursiva em gêneros tem como correlato a própria organização da sociedade.” (MARCUSCHI, 2008, p. 208)

4. TIPOLOGIA ARGUMENTATIVA E ARGUMENTAÇÃO

Marcuschi (2008) afirma que toda manifestação linguística se realiza por meio de textos, que, por sua vez, quando verbais, só existem se forem materializados em gêneros textuais. Como vimos, não se deve reduzir os gêneros a sua forma estrutural ou a seus aspectos linguísticos, mas também prezar a situação sociointeracional em que estão inseridos. Isso se deve ao fato dos gêneros fazerem parte da constituição social, da maneira com a qual os falantes se relacionam com a língua, e conseqüentemente, com a história e cultura a que pertencem ou que almejam compreender. Em outras palavras, o gênero também nos ajudam a compreender o funcionamento de uma sociedade e, por isso, não pode ser alheio a ela, analisado apartado.

Todavia, há elementos subjacentes à organização interna dos gêneros, como a tipologia textual, também nomeada de sequências textuais (KOCH, 2012, p.62). Gêneros e tipologia, portanto, apesar de poderem ser analisados separadamente para fins didáticos, não podem ser entendidos como polos dicotômicos, mas como complementares e integrados, um só existe se considerarmos o outro.

Segundo Santos (2013, p.35), “os textos são organizados conforme uma tipologia, porém em geral mais de uma aparece na constituição deles”. Um romance, por exemplo, apesar de apresentar a predominância da tipologia narrativa, também pode conter descrições de lugares, personagens e eventos, argumentações nas falas do narrador ou dos personagens, etc.

Uma diferença nítida entre gêneros e tipos textuais diz respeito à sua quantidade: enquanto os gêneros são incontáveis, por corresponderem às práticas sociais, os tipos textuais são numericamente mais restritos. Marcuschi (2008) considera apenas cinco: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. No entanto, Koch (2012) também considera a tipologia dialogal.

Nesta monografia, como declarado, salientaremos a tipologia argumentativa que, segundo Santos (2013, p.36), pode ser identificada por “defender um ponto de vista, uma opinião, por meio de argumentos numa organização lógica, mostrando relações de causa/efeito, contraposição etc.” e que apresenta marcas linguísticas típicas, como operadores discursivos (conjunções, preposições e expressões denotativas), modalizadores e verbos no presente do indicativo.

Para Marcuschi (2008, p.159). “os critérios para distinguir os tipos textuais seriam linguísticos e estruturais”, diferentemente do que ocorre com os gêneros que

não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas em que predominam os aspectos relativos a funções, ações e conteúdos (...) gêneros são designações sociorretóricas e tipos são designações teóricas.

Como observações finais, no que tange ao ensino, concordamos com Santos (2013, p.37) quando afirma que

É na análise, mesclando características dos gêneros textuais e das tipologias, observando como se constituem o texto e que aspectos coesivos se destacam, que podemos integrar leitura e produção textual com análise linguística, como pregam os PCN. Assim, o texto deixa de ser algo abstrato, cujo único objetivo é servir de avaliação do professor, para passar a manifestar ideias, emoções, desejos e descobertas dos alunos.

Segundo Fiorin (2015), comumente, cada vez mais linguistas defendem que a argumentatividade é intrínseca à linguagem humana e que, portanto, todos os enunciados são argumentativos, posição essa baseada, especialmente, nos estudos de linguistas como Oswald Ducrot, que opera com as noções de retórica e de argumentação. No entanto, Fiorin ressalta ainda que o sentido de tais noções se difere daquele contemplado na tradição retórica de Aristóteles. Nesta monografia, não nos estenderemos a este último, apenas ao sentido que é considerado na obra do autor francês.

Ducrot foi um dos linguistas que desenvolveu, atualmente, a Teoria da Argumentação na Língua, “que busca a descrição e a explicação do sentido das entidades linguísticas por meio das relações entre as próprias entidades numa situação de uso da linguagem. Além disso, concebe o sentido como sendo argumentativo.” (DENALOY; BARBISAN, 2012, p.165-166). Ao abordar a argumentação, Ducrot (2009) a divide em: argumentação linguística e argumentação retórica. Segundo o linguista,

argumentação retórica é a atividade verbal que tem por finalidade fazer alguém crer em alguma coisa. Por sua vez, a argumentação linguística (ou argumentação, simplesmente) é o encadeamento de duas proposições ligadas implícita ou explicitamente por um conector do tipo *portanto* ou *no entanto*. Na perspectiva da argumentação retórica, o argumento é apresentado como se justificasse a conclusão, como se a validade de A fosse suficiente para validar C. (DENALOY; BARBISAN, 2012, p.166).

Denaloy & Barbisan (2012, p.166) entendem, assim, “que o argumento e a conclusão teriam sentidos independentes ligados por um *portanto*, que faria o transporte da crença de A para a crença em C, o que garantiria o poder o poder persuasivo da argumentação.”

No entanto, Ducrot não concorda com essa abordagem, uma vez que não acredita na transposição de sentidos, mas na sua interdependência, isto é, o linguista vê a relação existente entre argumento e conclusão como imprescindível na identificação de um sentido. Em outras palavras, o sentido do argumento só pode ser compreendido plenamente quando também consideramos a conclusão e vice-versa. Assim, os termos conclusivos como “portanto” não justificam uma afirmação, mas juntam proposições, dando-lhes caráter argumentativo.

Ducrot define argumentar como defender um posicionamento a respeito de determinado tema. Nessa perspectiva, Koch (2008, p.17) afirma que o princípio da argumentatividade é inerente a qualquer enunciado, haja vista que “O homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor”. Fiorin (2015, p.29) também dialoga com esse modo de pensar quando diz que “todos os discursos são argumentativos, pois são uma reação responsiva a outro discurso”.

Porém, é importante ressaltar que, para Koch (2008, p.17), a retórica está presente no discurso porque “por meio do discurso – ação verbal dotada de intencionalidade - (o homem) tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões.” Koch (2008, p.17) acrescenta ainda que o conceito de neutralidade é um mito, pois até mesmo nesse há uma ideologia embutida, nem que seja a da própria objetividade. Sendo assim, ao abordar a argumentação, a autora considera, além do posicionamento do produtor do texto, a sua intenção em convencer ou persuadir, em maior ou em menor grau, chegando a considerar argumentação e retórica como quase sinônimos, como a própria linguista evidencia.

Em relação à distinção entre convencer e persuadir, Koch (2008, p. 18-19) afirma que

Enquanto o **ato de convencer se dirige** unicamente à razão, através de um raciocínio estritamente lógico e por meio de provas objetivas, sendo assim, capaz de atingir um “auditório universal”, possuindo caráter puramente demonstrativo e atemporal (as conclusões decorrem naturalmente das premissas, como ocorre no raciocínio matemático), o **ato de persuadir, por sua vez**, procura atingir a vontade, o sentimento do(s) interlocutore(s), por meio de argumentos plausíveis ou verossímeis e tem caráter ideológico, subjetivo, temporal, dirigindo-se, pois, a um “auditório particular”: o primeiro conduz a certezas, ao passo que o segundo leva a inferências que podem levar esse auditório – ou parte dele – à **adesão** aos argumentos apresentados. (grifos da autora)

A distinção entre convencer e persuadir é um tema comum quando tratamos de argumentação. Para Abreu (2003, p. 25), convencer significa “saber gerenciar

informação, é falar a razão do outro, demonstrando, provando” e persuadir é “saber gerenciar a relação, é falar à emoção do outro”. Abreu afirma ainda que convencer está no campo das ideias, enquanto persuadir está no das emoções, sensibilizando, fazendo com que o interlocutor aja da maneira pretendida.

Entender as noções de convencer e de persuadir nos ajuda a compreender o porquê de determinados argumentos serem escolhidos na construção da argumentação. Abreu, por exemplo, divide os argumentos que podem ser utilizados em um texto de natureza argumentativa, estratégia também conhecida como “Técnicas argumentativas”, em “argumentos quase lógicos” e “argumentos fundamentados na estrutura do real”. Que, sumariamente, podem ser identificados pelo fato do primeiro tipo de argumento se aproximar da lógica matemática; nesse, forma-se argumentos baseados em definições, proporções, comparações, contra-argumentação etc. enquanto o segundo tipo se relaciona com a realidade; nesse, forma-se argumentos baseados em exemplos, relações de causa/consequência, analogias etc.

Voltando às definições atribuídas à argumentação, Abreu (2003, p. 93) se sustenta nos conceitos de convencer e de persuadir para caracterizar o ato de argumentar quando diz que

Argumentar é, em primeiro lugar, é convencer, persuadir, ou seja, vencer junto com o outro, caminhando ao seu lado, utilizando, com ética, as técnicas argumentativas, para remover os obstáculos que impedem o consenso. Argumentar também é persuadir, preocupar-se em ver o outro por inteiro, ouvi-lo, entender suas necessidades, sensibilizar-se com seus sonhos e emoções.

Garcia (2010) também considera a importância de argumentar respeitando os interlocutores, sem que haja insultos ou arbitrariedade. No entanto, este autor prioriza a consistência dos argumentos, seu desencadeamento e sua natureza lógica, afirmando que “só os fatos provam, só eles convencem” (GARCIA, 2010, p. 381). Prioriza, portanto, o planejamento do texto de natureza argumentativa. Porém, agindo com prudência, o autor acrescenta que “o que era verdade ontem pode não ser hoje. De forma que é indispensável levar em conta essa relatividade para que eles (os fatos) sejam convincentes, funcionem realmente como prova.” (GARCIA, 2010, p. 382). Para Garcia, a argumentação consiste em uma afirmação seguida de prova (fatos, exemplos, dados estatísticos e testemunhos).

O autor diferencia a argumentação informal da formal, considerando, mesmo que brevemente, sem dar muita ênfase, além das diferentes situações comunicativas, a modalidade oral da língua. No entanto, apresenta, basicamente, a mesma estrutura para

ambas, havendo algumas peculiaridades para o planejamento da argumentação formal, que concerne em proposição, análise da proposição, formulação dos argumentos e conclusão. Segundo o autor, a proposição, também conhecida como tese, deve ser argumentável, ou seja, passível de refutação e deve ser expressa de forma clara, explicando, se preciso, algum de seus termos. Será tarefa do produtor do texto aderir-la ou negá-la, podendo ainda concordar ou discordar parcialmente. Segundo Garcia (2010, p. 389), principalmente na argumentação formal, deve-se declarar de maneira inequívoca o que se pretende provar.

A necessidade em se deixar ainda mais evidente o que deseja afirmar e evitar ao máximo os equívocos se torna ainda mais compreensível na língua escrita, haja vista que, nessa, o nosso interlocutor pode não estar presente, dificultando reformulações. Nesse mesmo panorama, Koch (2008, p.21) afirma que

No texto escrito, alguém se fixa como locutor, fixando o(s) outro(s) como destinatário(s), não havendo a possibilidade de uma troca (pelo menos imediata) de papéis entre ambos; predomina, nesse tipo de discurso, uma organização interna, pelo fato de não haver possibilidade de reajustes de relação entre os interlocutores para cada evento particular de enunciação. No diálogo, por sua vez, como o destinatário é o “locutor de daqui a pouco”, há uma constante troca de papéis entre as pessoas envolvidas no evento, possibilitando, a cada momento, tais reajustes.

Dando prosseguimento ao plano padrão de texto argumentativo defendido por Garcia (2010), o autor afirma que a etapa seguinte será a “Formulação dos argumentos”. Nessa, o produtor do texto deve apresentar e desenvolver os argumentos que convergirão para a sua tomada de posição, logo, “é aquele estágio em que o autor apresenta as provas ou razões, o suporte das suas ideias.” (GARCIA, 2010, p.389). Nessa etapa, também é possível prever posições contrárias, utilizando construções concessivas. Garcia (2010) evidencia a importância da ordem dos argumentos no impacto do que se deseja provar. Para ele, a apresentação ideal seria a gradativa, em que o argumento mais forte viria por último.

O estágio final de um texto gradativo seria a “Conclusão”. As partículas que encabeçam as conclusões podem tanto se remeter a um parágrafo, nesse caso, iniciam períodos, quanto se remeter à ideia núcleo do texto, assim, iniciam parágrafos. Conforme Garcia (2010, p.386), “não existe argumentação sem conclusão, que decorre naturalmente das provas ou dos argumentos apresentados”. Entendemos, portanto, que Garcia não se limita a analisar estruturas sintáticas, mas também visualiza a coerência

de toda produção final. No que diz respeito ao objetivo da “Conclusão”, essa poderia, de acordo com Garcia, reportar à situação que a criou como também esclarecer o que pretendia defender, caso não tenha ficado evidente.

Garcia (2010) também aborda a extensão da “Conclusão”, afirmando que essa variará segundo a complexidade do que se está sendo discutido, do “teor da proposição”.

Tratando-se ainda da composição do texto de tipologia predominantemente argumentativa, Fiorin (2015, p.241) afirma que

Na maioria das dissertações começamos a perguntar que é que devemos demonstrar. Ela anuncia um problema e tenta resolvê-lo. Por isso, diz-se, em todos os manuais de redação, que uma dissertação organiza-se da seguinte maneira: a) introdução – enuncia-se o problema; b) desenvolvimento – discute-se o problema e tenta resolvê-lo; c) conclusão – faz-se um balanço da discussão.

Para Fiorin, o que varia é a maneira de organizar o desenvolvimento, posto que “a introdução seria é o exórdio” e “a conclusão é a peroração.” Em outras palavras, enquanto a introdução, comumente, apresenta a *ideia geral*, o problema e a explicitação do problema e a conclusão é “um balanço do que se discutiu”, podendo também o “alargar o problema, inserindo-o numa perspectiva mais geral ou mostrando que ele faz parte de uma problemática mais ampla”, o desenvolvimento pode conter “plano dialético”; “plano de problemas causas e soluções”; “plano do inventário”; “plano comparativo”; “plano de ilustrações e explicações de uma afirmação” ou “combinação de diferentes planos”.

Como foi possível perceber, a nomenclatura utilizada por Fiorin para designar o texto de tipologia argumentativa foi “dissertação”. Apesar de essa não ser bem aceita por linguistas, como Marcurschi (2008) é utilizada com frequência nos manuais didáticos, que, por sua vez, comumente, abordam apenas a argumentação *stricto sensu*. Para Koch (2012, p.72),

As sequências argumentativas *stricto sensu* são aquelas que apresentam uma ordenação ideológica de argumentos e/ou contra-argumentos. Nela predominam elementos modalizadores, verbos introdutórios de opinião, operadores argumentativos, etc.

Como podemos observar, tratar de argumentação não é uma tarefa simples, tampouco haverá apenas uma forma de compreendê-la. O que não é possível negar, no entanto, é a influencia que essa possui em nossas relações com a língua e sobretudo com

o discurso. Aprender a argumentar ajuda-nos a utilizar o discurso com mais propriedade, posicionando-nos de maneira mais eficaz diante do mundo, uma vez que “o discurso constitui uma unidade pragmática, atividade capaz de produzir efeitos, reações” (KOCH, 2008, p.19).

Ademais, é importante saber conversar com as pessoas, saber argumentar, para que exponham seus pontos de vista e para que também possamos fazer o mesmo, como evidencia Abreu (2003, p.9). O autor nos mostra ainda que argumentar nos ajuda a gerenciar melhor a razão e emoção. Além disso, quando praticamos a argumentação com responsabilidade e ética, sem ofensas ou estigmatizações, aprendemos a expressar e defender posicionamentos respeitando as opiniões divergentes as nossas. Aprender a argumentar, portanto, a nosso ver, auxilia-nos nas áreas profissional e acadêmica bem como nas relações interpessoais.

Por outro lado, saber analisar textos de natureza argumentativa também é relevante, porque nos permite interpretar o posicionamento e reconhecer o estilo do autor, evitando que sejamos leitores ingênuos, o que nos tornaria “presas” fáceis ao sermos convencidos ou persuadidos inconscientemente.

5. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DOIS LIVROS DIDÁTICOS DE TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO

As tentativas de aperfeiçoar o ensino de Língua Portuguesa também se estenderam à análise de livros didáticos, ferramenta pedagógica entregue gratuitamente nas instituições públicas de ensino e que, por vezes, em regiões mais carentes, é o único recurso disponível para o trabalho formal ou reflexivo, além dos conhecimentos e tarefas disponibilizados e discutidos no quadro negro. Vale ainda dizer que o livro didático serve de fundamentação e complementação teórica àqueles professores cuja formação não foi satisfatória ou que não dispõem de outros recursos metodológicos, como multimídia, revistas ou livros paradidáticos.

Oficialmente, o PNLD, Programa Nacional do Livro Didático, tem como função avaliar e validar os livros que serão distribuídos e, posteriormente, escolhidos pela comunidade escolar. Tal iniciativa do MEC só passou a incorporar os livros didáticos do Ensino Médio em 2003, quando apresentou os primeiros Princípios e Critérios de Avaliação para o livro didático de Português. Possivelmente, isso se deve ao fato da Lei de Diretrizes e Bases ter incorporado o Ensino Médio à educação básica, o que fez com que, em 2003, os livros didáticos começassem a ser distribuídos gratuitamente para essa etapa da educação Básica.

Nesta pesquisa, analisaremos a abordagem de textos de natureza argumentativa em dois livros didáticos de terceiro ano do Ensino Médio: *Português: contexto, interlocução e sentido* e *Ser protagonista*. Para tanto, seguiremos a seguinte metodologia: (i) analisar a diversidade dos gêneros argumentativos escolhidos e dos suportes em que foram divulgados e averiguar se a situação comunicativa em que tais gêneros estão inseridos foi considerada; (ii) verificar se as informações sobre os gêneros argumentativos trabalhados são fornecidas no momento de leitura ou se há abordagem indutiva; (iii) averiguar se as questões priorizam a forma/teoria dos gêneros argumentativos ou se também contemplam os elementos linguísticos na construção de seu sentido; (iv) atentar para o fato de existir ou não proposta de produção textual e, caso haja, observar se há informações que facilitem uma elaboração coerente.

5.1. *Português: contexto, interlocução e sentido*

As autoras do livro didático *Português: contexto, interlocução e sentido* organizam as unidades e seus capítulos em blocos chamados “Literatura”, “Gramática” e “Produção de texto”. A unidade destinada à argumentação denomina-se “Exposição e argumentação nos exames de seleção”, encontra-se no bloco de “Produção de texto”, última unidade do livro, subdividida em dois capítulos: “Texto dissertativo argumentativo I” e “Texto dissertativo argumentativo II: elaboração de um projeto”.

Esta unidade começa com uma justificativa, na qual temos a informação de que a dissertação argumentativa foi escolhida como gênero base para a elaboração da unidade pela importância dada a esse gênero escolar nas provas de redação do Enem e das principais universidades brasileiras. A apresentação da unidade informa também que foi dedicada “uma unidade especialmente ao estudo das características estruturais da dissertação e à apresentação de diferentes estratégias para o seu planejamento, início e conclusão” (p. 367)

O capítulo “Texto dissertativo argumentativo I” aponta como objetivos: “Reconhecer as características estruturais do **texto dissertativo-argumentativo**; Identificar a **finalidade** da dissertação; Compreender de que modo o **contexto de circulação** e o **perfil de interlocutor** afetam a **estrutura** desses textos; Saber escolher os **recursos linguísticos** adequados à dissertação; e Compreender por que o **presente do indicativo** e os **termos abstratos** caracterizam o ato de dissertar.” (p. 366 – grifos das autoras)

O gênero escolhido na etapa de leitura desse capítulo é uma redação sem alterações produzida em resposta ao tema “cidade” em um exame de seleção da Unicamp (Universidade Estadual de Campinas). Em seguida, temos uma parte destinada à “Análise” dessa redação que contém 8 questões.

As quatro primeiras questões da “Análise” abordam os três primeiros parágrafos do texto, perguntando qual o tema da redação, os recursos argumentativos utilizados pelo autor na composição do texto e o papel desses na apresentação do tema e no desenvolvimento de sua análise. Na sequência, a questão 5 se reporta a um trecho, em que as palavras “distintos” e “incomuns” estão destacadas, com o objetivo de sondar o campo semântico desses termos e a sua importância de sua manutenção no texto de natureza argumentativa. Prosseguindo nas perguntas sobre o texto, as questões 6 e 7 são norteadas pela proposta da redação e pelas instruções fornecidas aos candidatos,

indagando se o autor da redação que serviu de exemplo atendeu ao que lhe foi pedido e como organizou o texto a fim de cumprir as tarefas definidas nas instruções. A oitava e última questão se dirige ao último parágrafo da redação, à conclusão, afirmando que houve uma retomada mais geral do que foi anunciado no primeiro parágrafo e pede para que o aluno explique como isso ocorre.

A unidade continua definindo os usos da dissertação, o seu contexto de circulação e os seus leitores. Primeiro, as autoras do livro declaram que “o contexto escolar cria condições muito particulares de produção de texto” (p.369). Mais adiante, ainda no mesmo parágrafo, dizem que, comumente, solicita-se dos alunos produzir textos que possibilitem o exercício das tipologias narrativa, expositiva e argumentativa. Depois, no parágrafo seguinte, há em destaque um box, com o subtítulo de “tome nota”, no qual há a diferenciação de “dissertação” e de “dissertação-argumentativa”, afirmando que a primeira é caracterizada pela análise, explicação, interpretação e avaliação de aspectos a respeito de uma determinada questão enquanto a segunda, além dos aspectos anteriores, contém argumentos que defendem um ponto de vista. Esse box é ratificado pelos dois parágrafos consecutivos, em que se defende a finalidade do texto como critério decisivo para se distinguir “dissertação” e “dissertação-argumentativa”, isto é, o caráter mais expositivo ou mais argumentativo dependerá dos objetivos pretendidos.

No “contexto de circulação”, é citada a escola, “principalmente nas aulas de produção do Ensino Médio”, os exames de vestibulares e avaliações acadêmicas, como defesa de mestrado. Há ainda a informação de que, apesar de possuir a estrutura semelhante a outros textos argumentativos, como editorial e artigo de opinião, as redações não são encontradas em revistas ou jornais. Ainda na parte destinada ao contexto, é exposto que, nos lugares restritos onde a redação circula, é prioritário que seja utilizada para avaliar a capacidade de exposição e argumentação dos alunos.

Na seção “os leitores das dissertações”, as autoras apresentam os próprios autores, os professores das escolas e universidades e os avaliadores dos exames de vestibulares. Relatam ainda que os textos podem circular entre os colegas de turma, quando produzido em sala de aula, ou ser de interesse de pessoas interessadas no tema, como ocorre com as teses de mestrado. No entanto, as autoras esclarecem que o autor de uma dissertação deve se dirigir a um público genérico, que tenha perfil universal, “não sendo caracterizado por uma perspectiva muito subjetiva” a fim de ser encarada como uma reflexão marcada pelo bom senso e pela razão. Nessa seção há, novamente, a constatação de que o gênero serve para ser avaliado.

O capítulo “Texto dissertativo-argumentativo I” prossegue detalhando a estrutura do gênero – introdução, desenvolvimento e conclusão – utilizando como base outra redação elaborada para o vestibular da UNICAMP em resposta ao mesmo tema (cidade). As autoras destrincham os parágrafos do texto evidenciando em que momento as partes da estrutura se iniciam, qual a sua função e as estratégias argumentativas utilizadas e o importante papel que têm para: apresentar o tese na introdução, de modo que gere expectativa do que será debatido no decorrer do texto; analisar a tese no desenvolvimento, a fim de que os argumentos justifiquem a tese de forma coerente e; retoma a tese na conclusão. As estratégias encontradas na redação foram: antíteses, perguntas retóricas e metáfora. Por fim, após comentar todos os parágrafos, as autoras do livro *Português: contexto, interlocução e sentido* explicam a linha argumentativa concebida pela candidata – “encaminhar o olhar do leitor para aspectos que demonstram a diversidade como um elemento constitutivo das cidades” - e como a estratégia mais utilizada – uso de antíteses – contribui para a sua materialização.

O capítulo prossegue relatando a linguagem própria da dissertação. As autoras reproduzem o segundo parágrafo da redação utilizada para abordar a Estrutura com o intuito de comprovar que o presente do indicativo, com valor atemporal, e os substantivos abstratos estão constantemente presentes nesses gêneros textuais e têm a função de “permitir a generalização própria do encaminhamento analítico”. Acrescentam também que, visando a contribuir para uma argumentação racional e válida para todos os públicos, deve-se evitar o uso da 1ª pessoa do singular e respeitar “as regras da variedade escrita de prestígio do português”. (p. 372)

O capítulo se encerra com uma proposta de produção textual na qual o aluno deverá redigir uma dissertação a partir do tema “Felicidade: estado inalcaçável ou resultado de um modo de ser e de ver a vida?”. A proposta é dividida em: “Pesquisa e análise de dados”, em que textos de diferentes gêneros são fornecidos, visando a gerar reflexão a respeito do tema; “Elaboração”, em que instruções são oferecidas para facilitar a construção do texto, como estabelecer análise articulada à temática, apresentar de tese, identificar argumentos favoráveis e contrários, pensar como será a introdução, a distribuição dos aspectos relevantes e dos argumentos na conclusão e como o leitor será conduzido à conclusão, verificar se os verbos estão no presente do indicativo e se as generalizações foram feitas por meio dos temas abstratos e criar um título que sintetize o tema e o foco da análise tomada e; “Reescrita do texto”, em que é sugerido que os alunos troquem os textos entre os colegas, formulem observações a

respeito do mesmo e o reescrevam com base nas anotações que foram efetuadas em suas produções.

O capítulo conta ainda com outra análise de texto, o artigo de opinião “Exclusão social: o que é isso”, de Ferreira Gullar, mostrando como todas as etapas do texto são construídas e que tipo de argumentos são utilizados pelo autor a fim de fortalecer seu ponto de vista. A função de cada um desses argumentos (perguntas retóricas, argumentos por raciocínio lógico e citação) no texto também é explicitada.

O capítulo “Texto dissertativo argumentativo II: elaboração de um projeto”, por sua vez, aponta como objetivos: “Compreender o que é um **projeto de texto**; **Interpretar as informações** oferecidas em uma proposta de produção de texto; **Formular as perguntas** que orientarão a análise; e Selecionar e organizar informações e argumentos para elaborar um projeto.” (p. 379 – grifos das autoras)

Os gêneros escolhidos na etapa de leitura são textos motivadores extraídos da proposta de redação do vestibular do ENEM 2011 cujo tema foi “Viver em rede no século XXI: os limites entre o público e o privado”. Em seguida, temos uma parte destinada à “Análise” desses textos, que contém 6 questões.

A primeira questão da “Análise” pergunta qual tarefa deve ser cumprida pelos participantes do ENEM, a segunda e a terceira demandam as funções do primeiro e do segundo textos motivadores em relação ao tema, a quarta pergunta o sentido do terceiro texto – uma tirinha – e a quinta pergunta qual seria a relação entre o teor crítico presente na tirinha e o tema proposto, por fim, a sexta e última questão indaga ao aluno qual seria o procedimento a ser tomado depois de ler analiticamente os textos que acompanham o tema.

A unidade prossegue explicando como obter informações essenciais e quais as questões que orientam a análise. Nessa etapa, as autoras evidenciam a importância de buscar informações sobre o que desejamos analisar por meio de perguntas, pois “as perguntas certas são ferramentas necessárias ao raciocínio e à reflexão. Segundo elas, as possíveis indagações que ajudariam no momento de compreensão de uma questão em uma proposta de produção de texto seriam aquelas referentes diretamente ao tema, como “O que é isso?”, “O que isso faz?” e “Quando isso veio a acontecer?”, e aquelas referentes à análise da questão tematizada, como “Por que isso veio a acontecer?” e “Quais as consequências provocadas por isso?”

Depois de refletir sobre o tema e o contexto em que se insere, a próxima etapa da elaboração de um projeto de texto seria a organização da argumentação. No livro

didático, o projeto de texto é definido como “um mapa, no qual estabeleceremos os principais pontos pelos quais deve passar a exposição a ser feita. Nele também devem ser determinados os momentos de introduzir argumentos e a melhor ordem para apresentá-los, de modo a garantir que o texto seja articulado, claro e coerente.” Em seguida, apresentam procedimentos básicos que podem auxiliar no momento de criar um projeto de texto. A fim de mostrar um bom projeto de texto, é apresentado uma redação divulgada pelo MEC como sendo uma das melhores em resposta ao tema apresentado na abertura do capítulo. Os parágrafos dos textos são dissecados expondo as estratégias tomadas pela autora, como caracterizar, relacionar, especificar etc. para construir um texto coerente com introdução – desenvolvimento e conclusão.

O capítulo também finaliza com uma proposta de produção textual, agora sobre o tema “Padrões de beleza e distúrbios alimentares: como enfrentar esse problema?” Nesse, os textos motivadores também pertencem a gêneros e suportes diversificados. As orientações para a produção textual, presentes em “Elaboração”, e a sugestão de como pode proceder a “Reescrita”, são as mesmas das do capítulo anterior.

Assim como o primeiro capítulo da parte destinada à argumentação, o segundo também apresenta um “bônus”, no entanto, o que temos nesse são dicas de como iniciar uma dissertação – elaborar a introdução – e como finalizá-la – elaborar a conclusão. São utilizados fragmentos de sete textos como exemplos, dos quais seis são redações do vestibular da UNICAMP.

Nos objetivos pretendidos pela unidade, percebemos que o ensino da argumentação está voltado para o domínio do gênero “dissertação” tanto no que diz respeito à sua estrutura, quanto à sua finalidade, ao seu o contexto de produção, público algo ao qual se dirige e às estratégias linguísticas que podem ser utilizadas. Logo, já é de se esperar que a “dissertação” seja o norteador do ensino dessa tipologia, atendo-se portanto, ao gênero segundo perspectivas situacionais, comunicativas e linguística as. Adiante discuremos se esses objetivos foram cumpridos.

Ao reduzir o ensino do texto argumentativo ao aprendizado de um gênero, as autoras entendem de modo restrito as atividades dos alunos após a formação escolar, encarando como única possibilidade o ingresso no vestibular, deixando de lado a capacitação para o mundo do trabalho e outras atuações na sociedade. Assim, o terceiro volume do livro Português: interlocução e sentido acaba não dialogando com o que a Lei de Diretrizes e Bases preconiza como função do ensino básico.

Ademais, além da unidade conter predominantemente o gênero “dissertação”, a análise e a produção textual recaem apenas sobre esse gênero. Observamos ainda que o suporte das dissertações presentes no capítulo também não foram diversificados, resumindo-se ao exame de vestibular da UNICAMP e ao do ENEM. Por isso, o leque de possibilidades dos alunos fica limitado, uma vez que, além de serem orientados a fazer uma exame de seleção a fim de cursar uma faculdade, não têm contato com um leque de opções de universidades, não conhecendo um número significativo de propostas de redação.

O público alvo da dissertação, apesar de ser considerado pelas autoras, não auxilia os discentes na compreensão da linguagem e, conseqüentemente, do texto enquanto evento comunicativo, pois, como é constatado no livro, esse gênero deve ser destinado a um público genérico, indeterminado. Quem efetivamente lê esses textos - - professores, bancas examinadoras ou colegas de turma - terá papel de interlocutor, mas de avaliador/corretor, que, atribuirá uma nota ao gênero elaborado. Isso resulta, muitas vezes, em uma produção artificial, que não corresponde ao que o autor realmente defende. Além disso, quando não se sabe o destinatário, torna-se muito mais difícil selecionar argumentos fortes e prever posições contrárias.

Cabe ainda ressaltar que, prendendo-se à dissertação, os alunos perdem a possibilidade - de interpretar e produzir textos multissemióticos, haja vista que as dissertações presentes dos vestibulares são produzidas apenas na modalidade escrita da língua, só apresentam a linguagem verbal para promover significado.

No que diz respeito à maneira como o aluno é orientado a interpretar as dissertações, os textos motivadores na etapa de produção textual e os textos e fragmentos que são trabalhados com o intuito de exemplificar recursos linguísticos, as informações são fornecidas quase sempre gratuitamente, sem questionamentos, com exceção dos textos que inauguram os capítulos, não explorando o raciocínio crítico dos alunos. Oferecer todas as informações de modo que os alunos não sejam convidados a participar do processo de ensino-aprendizagem também diminui as chances de ele identificar sozinho essas informações da próxima vez que for ler o um texto de mesmo gênero. Como vimos com Marcurschi (1996) a compreensão textual é um processo ativo de co-autoria, logo, o aluno deve ser conduzido a interpretação autônoma e consciente.

Referente às questões que servem como análise dos textos que inauguram os capítulos, percebemos que essas consideram: aspectos estruturais (relação do texto com

a proposta que o gerou e dos textos motivadores com o tema); características da tipologia argumentativa e do gênero (tese e argumentos que a sustentam, estratégias para convencer o leitor, substantivos abstratos); e organização interna dos textos (informações que compõem as etapas de introdução, desenvolvimento e conclusão). Percebemos com essas questões que, apesar da sua aparente variedade temática, abordam superficialmente o texto. Além disso, não constatamos outras questões importantes, como as que analisam palavras, expressões e estrutura em seu contexto de uso.

Dessa forma, mesmo que tenha existido uma intenção de também considerar a coerência interna do texto e a externa, sua adequação ao contexto de produção, isso foi feito de forma rasa. O que ocorreu foi a primazia da forma em detrimento do conteúdo, do sentido do texto e de sua intencionalidade. Além disso, não é estabelecida a relação da análise linguística com o tema, em outras palavras, não é perguntado, por exemplo, qual a ligação entre palavras e estruturas com os sentidos produzidos pelo texto, com a tese defendida pelo autor. A única questão que se volta para o vocabulário é a quinta questão, no entanto, ocorre apenas a correspondência entre o vocabulário e o ato de argumentar. A compreensão também não ultrapassa o nível superficial, não exigindo o entendimento de implícitos, por exemplo. A impressão que temos é que poderíamos substituir a dissertação lida por qualquer outra que atendesse à proposta e contivesse as mesmas estratégias argumentativas. Nesse panorama, o texto não é aproveitado, não serve de questionamento para deciframos o porquê de determinadas escolhas, o que acontece é uma tentativa de reproduzir um gênero textual.

Diferente do primeiro capítulo, que foca mais na leitura e análise de uma dissertação, o segundo se direciona para a produção desse gênero, para o entendimento de propostas de dissertações cobradas no vestibular, para como os alunos/candidatos devem ler e entender o tema e apreender informações pertinentes nos textos motivadores e como selecionar e organizar o que abordará.

As questões que iniciam o segundo capítulo também se apoiam em textos, agora, os gêneros escolhidos foram textos motivadores. Resumidamente, as questões referentes a esses gêneros buscam identificar a sua relação com o tema pedido no vestibular. Assim, o aluno é conduzido a perceber que as propostas contêm textos que ajudam na captação de informações pertinentes. Acreditamos que, há, portanto, em orientar o aluno na produção de uma dissertação que corresponda ao que lhe é pedido. Todavia, não é aludido, por exemplo, a perda no processo comunicativo caso o autor da

dissertação tangenciasse ou não abordasse o tema. Supomos que, se a pena de não seguir a proposta fosse mencionada, essa corresponderia apenas ao baixo rendimento em relação a nota alcançada no texto produzido. O texto é entendido segundo essa perspectiva como ferramenta de avaliação e não como produtor de sentidos e mediador do processo comunicativo.

No que diz respeito às informações propiciadas para a produção de uma produção coerente, observamos que essas seguiram a mesma linha de raciocínio da unidade: compreender a proposta de uma dissertação cobrada no vestibular, que conta com apresentação do tema e fornecimento de textos motivadores. Além disso, os alunos contam ainda com orientações sobre a elaboração – seleção e organização de ideias – e sugestão de reescrita. O fato da proposta de produção textual dialogar com o que foi discutido ao longo da unidade a torna coerente e facilita a produção do gênero. No entanto, seria interessante o professor mediar a compreensão tanto da proposta quanto dos textos motivadores, já que, se foi seguida a metodologia do livro, ele ainda não o fez sozinho. Na reescrita, apenas os colegas de turma são mencionados, acreditamos na importância do auxílio entre pares, no entanto, também cremos na orientação do professor, escritor e leitor mais experiente que detém conhecimentos didáticos e pedagógicos.

Acrescentamos que, entendemos que o que se mostra relevante na leitura, análise e produção de uma dissertação argumentativa, segundo a percepção das autoras, é apresentação de fatos, informações, dados, etc. que comprovem determinada tese. Essa interpretação condiz com a de Garcia (2010) no que tange à argumentação. O caráter persuasivo da dissertação também não é contemplado, haja vista que o convencimento toma posição de destaque.

5.2. *Ser protagonista*

As unidades e os capítulos do livro didático *Ser protagonista* são organizados em blocos chamados “Literatura: autonomia e competência expressiva”, “Linguagem: arquitetura da língua” e “Produção de texto: a pluralidade em destaque”.

A unidade destinada à argumentação denomina-se “Argumentar”, encontra-se no bloco de “Produção de texto: a pluralidade em destaque”, última unidade do livro, subdividida em três capítulos: “Anúncio publicitário”, “Artigo de opinião” e “Dissertação para o Enem e para o vestibular” e se inicia abordando o tema

“argumentação”, “A argumentação está presente em diferentes contextos do dia a dia” (p.369)”, resumindo os gêneros que serão trabalhados, apresentando a maneira como cada um manifesta a argumentação e seus objetivos, e exibindo a diferença entre eles: “seu objetivo (do anúncio publicitário) é despertar no leitor o desejo de consumir os produtos e serviços anunciados ou agir em nome de uma causa”; “Embora também tente seduzir o leitor, (o artigo de opinião) expressa uma opinião assinada, que procura convencer com estratégias de raciocínio e argumentos bem fundados”; e “é preciso, antes de tudo, estar antenado com os principais fatos do presente, sobretudo em novas formas de pensar e ver o mundo.” (p.369). A abertura da unidade conta ainda com uma propaganda que visa a incentivar a doação de livros para que esses sejam entregues junto com cestas básicas. A propaganda alega que “leitura alimenta”.

O capítulo “Anúncio publicitário” apresenta o que os alunos estudarão: “como identificar e produzir um anúncio” e “intertextualidade e interdiscursividade.”

Os gêneros escolhidos na etapa de leitura desse capítulo foram três anúncios publicados em mídia impressa, que divulgam três produtos diferentes – uma conta universitária no Banco Real, a esponja de aço Bom Bril e as sandálias havaianas. Os gêneros são seguidos por perguntas interpretativas. Todo o capítulo conta com 13 questões.

A primeira e a segunda questões se voltam para o anúncio da conta universitária, perguntado o seu público-alvo e os dados fornecidos sobre a época em que foi veiculado. Após essas questões, os autores explicam as funções do público-alvo, de se ter em mente em quem se deseja atingir, pois isso determinará escolhas uma vez que, para atingi-lo, “o anúncio utilizará sua linguagem verbal, seus valores, imitará suas roupas e acessórios, tentará aludir a seus gostos e referências culturais.” E o porquê de considerar a época ser importante, “Para aproximar-se de seu leitor, o anúncio publicitário emprega referências a outros discursos sociais com os quais o leitor se identifique.” (p.371) Essas explicações aparecem em boxes com título “anote”.

A terceira, quarta e quinta e sexta questões contemplam o anúncio da esponja de aço Bom Bril. A terceira, dividida em a e b, questiona o público-alvo do anúncio e o fato político que serviu de inspiração e pede para que o aluno escreva o que sabe a respeito desse fato. A quarta questão se reporta à chamada “Se você também quer a casa branca, use Good Bril” contida no anúncio e também se desdobra em a e b. A letra a questiona os dois sentidos diferentes da expressão “casa branca” e a letra b pede para que o aluno explique “como a opção por formatar todo o texto em maiúsculas (caixa-alta) contribui

para preservar o duplo sentido da frase. Logo após a quarta questão, há a definição de ambiguidade e a afirmação de que apesar de poder significar prejuízo à comunicação, pode permitir a formulação de trocadilhos e associações inusitadas, que é o que acontece com os anúncios publicitários. A quinta questão demanda o porquê de, segundo o anúncio em pauta deve-se consumir o produto anunciado.

A sexta questão também se refere aos motivos citados para que o leitor adquira o que está sendo oferecido, no entanto, reporta-se ao primeiro gênero lido, que oferece um serviço e não um produto físico como o segundo.

Antes de continuar as questões a respeito dos anúncios, os autores apresentam outro box com o título “anote” em que é construído que o anúncio procura passar um conceito, que pode ser apresentado na chamada (título) e também pode ser veiculado pela imagem. As questões sete, oito e nove se apropriam dessa constatação. Na sétima questão, voltando-se para o primeiro gênero lido, é afirmado que esse apresenta uma ação social. Em seguida, nas letras a e b dessa questão, indaga-se quem é o responsável pela ação citada e qual o papel do banco na ação realizada. A oitava questão pede para que o aluno observe as características da personagem do anúncio e pergunta o porquê de ela ter sido escolhida para protagonizá-lo. A nona questão se reporta ao balão que aparece no primeiro anúncio e se divide em a, b e c. A letra a pergunta se as imagens as imagens correspondem às palavras expressas na lousa e pede para que o aluno explique sua resposta, a letra b questiona que elemento da imagem indica tratar-se de um sonho e a letra c pede para que o aluno descreva a imagem que representa o conteúdo do sonho e interroga a sua composição e a mensagem que sua ordenação produz.

A décima questão versa sobre o seguinte trecho do primeiro anúncio: “Que mundo você quer? / Reinvente. Faça com a gente.” E também se subdivide em a, b e c. A letra a demanda quem deve agir sobre o mundo segundo o anúncio e qual o papel do banco, a letra b pede para que o aluno observe as construções linguística e destaque as características mais marcantes e a letra c pergunta que apelo a frase contém e se ela “fisgou” o discente. Logo após essa questão, há outro box “anote”. Nesse, é ressaltado a importância do slogan – frase curta e sonora – que, muitas vezes, vem seguida da assinatura do anunciante, isto é, da marca.

A décima primeira questão pergunta quais os benefícios que o banco promete a quem adquirir a conta bancária e se eles atraíram o aluno e o porquê. Na décima segunda, volta-se para as letras miúdas presentes na propaganda, perguntando se essas interferem na vantagens propostas pelo banco e, se depois de ler essas limitações, o

aluno mudou sua opinião a respeito das vantagens desses serviços. Há um box “anote” imediatamente depois desta questão que resume o que pode ser encontrado no texto principal de um anúncio, que possui valor argumentativo, oferecendo esclarecimentos e reforçando os pontos positivos do produto, podendo ser, criativo e recorrer à linguagem literária, humorística, jornalística, etc. e reafirma a importância das letras miúdas na retificação de exageros e possíveis ilusões que possam ter sido causadas tanto pelo texto verbal, quanto pelo não-verbal.

A última questão sobre o gênero anúncio se reporta ao terceiro anúncio deste capítulo, o das sandálias Havaianas. Nessa, os autores desejam saber qual a qualidade da sandália escolhida como conceito do anúncio e como o texto escrito no pé que está presente no anúncio combina com esse conceito. Em seguida, há mais um box “anote” que aborda novamente a linguagem do anúncio, que faz com que a publicidade se aproxime da poesia e da literatura em geral e que também é comum utilizar o humor, por meio de sátiras e paródias, por exemplo.

A parte de leitura deste capítulo se encerra com um box cujo título é “Observatório da língua”. Nesse, disserta-se sobre a intertextualidade e a interdiscursividade, afirmando que a publicidade se aproveita de outros discursos, como do jornalístico e o da poesia, o que configura a intertextualidade. Acrescenta-se ainda que, muitas vezes, a publicidade se refere a outros textos explicitamente, evidenciando a intertextualidade. Em seguida, cita-se um exemplo do terceiro anúncio em que isso ocorre. Por fim, postula-se que a intertextualidade está presente em todo texto ou discurso, mesmo que de forma inconsciente, haja vista que se “dialoga com textos anteriores” (p.373). Os autores propõem ainda que os alunos encontrem nas propagandas lidas outros exemplos de intertextualidade e os expliquem e que produzam um trecho de texto publicitário que faça menção explícita a um texto conhecido por eles e pelos colegas.

É importante ressaltar que todos os anúncios publicitários presentes nessa unidade são acompanhados por pequenos quadros intitulados “Texto do anúncio” que contempla a linguagem verbal contida no gênero e o seu papel estrutural, isto é, se se refere a assinatura, ao slogan, à chamada, ao texto principal, às letras miúdas, aos atributos do produto, ao autor, etc.

No que concerne à situação de produção dos anúncios publicitários, os autores da ferramenta pedagógica *Ser protagonista* atestam que esse gênero é veiculado em meios de comunicação e que “atendem à necessidade de empresas e instituições de divulgar seus produtos e serviços ao público. Podem ainda promover campanhas de

interesse público ou políticas.” (p.370). Adicionam ainda que as empresas contratam publicitários para que esses criem o conceito e os textos do anúncio e formulem a apresentação gráfica. Em relação ao público leitor desse gênero, afirmam que o primeiro a ser impactado será o próprio anunciante e, caso o projeto seja bem recebido e receba investimento, chegará ao consumidor. Segundo os autores, é comum o impacto do produto ser avaliado, que consiste na observação das vendas e em como “o consumidor se recorda do anúncio, do produto e da marca.” (p. 370)

A parte destinada à produção de um anúncio publicitário é subsequente a de leitura. Essa é organizada em: “Proposta”, “Planejamento”, “Elaboração”, “Avaliação” e “Reescrita”.

Na “Proposta”, os autores fornecem o gênero que será elaborado – anúncio publicitário” e o suposto suporte em que será veiculado – mural de alta visibilidade na escola -. Além disso, texto e imagem devem produzir discurso argumentativo de modo que promova a sedução do consumidor. Como tema da proposta, oferecem duas possibilidades de produtos – produto tecnológico (“**celular** que apresenta recursos inovadores” ou “**laptop**, desenvolvido especialmente para estudantes do Ensino Médio e universitários” p. 374 – grifos dos autores) e produto sustentável (“uma nova marca de roupas que aposta na sustentabilidade” ou “uma **marca reconhecida mundialmente** que inicia uma campanha para mudança hábitos, com o objetivo de preservar o meio ambiente (e vender produtos) p. 374 - grifos dos autores).

No “Planejamento”, os autores orientam que se observe um quadro que contém “Gênero textual – anúncio publicitário -; Público – comunidade escolar -; Finalidade – produzir um texto **argumentativo** que realize um apelo ao **desejo** do leitor -; Meio – mural de alta visibilidade na escola -; Linguagem – variedade adequada ao público-alvo, recursos poéticos e de humor; Evitar – erros de informação ou linguagem, má-fé nas promessas do produto; e Incluir – imagem, referências a outros discursos sociais. Em seguida, cita como etapa a definição do produto, suas características, logomarca e slogan.” (p. 374)

Em seguida, o próximo processo da produção de um anúncio publicitário seria a definição do produto, suas características, logo-marca e slogan. O passo seguinte seria delimitar o público-alvo, suas características pessoais, gostos e valores. Depois, o aluno deveria pensar no conceito do produto, nos argumentos que poderia utilizar para cativar o público determinado. O quinto passo se refere à chamada, que deve expressar o conceito de maneira instigante. Posteriormente, a imagem que acompanha o produto

deve ser criada. A sétima etapa do lanejamento é escrever o texto principal, que pode ser informativo, criativo ou ambos. Se necessário, deve-se acrescentar as letras miúdas. Os autores sugerem que, antes de produzir de fato o gênero, testar a sua aceitabilidade com amigos e familiares e fazer as modificações pertinentes.

Em seguida, tem-se a “Elaboração”, que se traduz em certificar a existência das partes que compõem a estrutura de um anúncio – chamada, texto principal, nome, marca, slogan e assinatura e incluir a “autoria em letras diminutas na lateral direita” (p.375)

A “Avaliação”, procedimento subsequente, consiste em formar dupla com um colega e tocar os textos produzidos. Os autores apresentam um quadro que facilitaria a avaliação do texto do outro e vice-versa.

Por fim, viria a “Reescrita”, parte responsável pela devolução dos textos e pela reformulação do texto, adequando-o às observações feitas pelo colega. Os autores aconselham que os alunos releiam seus textos tendo em mãos um lápis, a fim de ir anotando o que poderia ser modificado segundo as observações realizadas. Por fim, o aluno reescreveria o anúncio alterando o que julgasse necessário a respeito da variedade linguística. É ressaltado que “diferenças na ortografia, pontuação e construção sintática em relação à norma devem ser intencionais.” (p.375). Outros elementos que precisa ser revistos é a imagem e a sua relação com a linguagem verbal e adequação ao público-alvo.

A etapa de “Reescrita” é retomada ainda pelo box “Foco na reescrita” que ratifica a importância de fazer as alterações necessárias de modo que o anúncio atinja com mais precisão o público que se deseja impactar.

A unidade conta ainda com dois boxes chamados “Repertório”. O primeiro esclarece o termo “sedução”, enquanto o segundo explica a distinção entre “propaganda x publicidade”.

O próximo capítulo a trabalhar a argumentação chama-se “Artigo de opinião”. Esse apresenta, como conteúdos que os alunos estudarão: “Como identificar e produzir um artigo de opinião”, “Estratégias argumentativas: as citações e o argumento de autoridade” e “Orações subordinadas adverbiais na argumentação”.

Os gêneros escolhidos na etapa de leitura desse capítulo foram três artigos de opinião que abordam temas diferentes. O primeiro intitula-se “Favela não é problema, é solução”, foi escrito por Jaime Lerner e publicado na revista Galilleu, o segundo, “O não artigo: sem opinião definida”, foi escrito por Bruna Rocha e publicado no blog Casa

do Galo e o terceiro artigo, “O dor fugaz do sexo das meninas, foi escrito por José Miguel Winik e publicado no livro de ensaios “Sem receita”.

Todo o capítulo conta com 10 questões interpretativas que contemplam apenas os dois primeiros textos, pois, como veremos mais adiante, o terceiro foi utilizado para extrair exemplos de estratégias argumentativas.

Da primeira à oitava questão os autores do livro didático abordam o primeiro artigo. A primeira questão que se divide em a, b e c fala sobre a autoria do texto, interrogando o autor, os dados a seu respeito contidos no artigo e relação entre esses dados e o tema tratado no texto. Essa questão é seguida pelo box que tem como título “anote” e explica a relevância da ficha bibliográfica fornecida no artigo.

A segunda e a terceira questões contemplam a linguagem do texto em análise. A segunda pede para que o aluno a descreva segundo os itens: vocabulário, dificuldade de compreensão, nível de formalidade e tipo de relação com o leitor. Já a terceira solicita que o aluno explique o significado das palavras “infraestrutura”, “zona franca” e “gueto” segundo o contexto em que estão inseridas. Em seguida, temos novamente a presença de um box “anote”. Esse relaciona a linguagem utilizada em um artigo de opinião à credibilidade do texto e ao seu público-alvo.

A quarta questão, que também se subdivide em a, b e c, requisita a releitura do primeiro capítulo e demanda a tese do autor, o que a justifica e a ressalva que o autor faz a seu respeito. O box “anote” que segue essa questão afirma que “o artigo de opinião defende uma opinião defende uma tese” (p.378), que, muitas vezes, é analisada pelo autor, que lhe atribui limites e qualidades.

As questões 5, 6 e 7 tratam da organização dos parágrafos. A 5 pede para o aluno observe do segundo ao quarto parágrafo e lhe atribua um título e um pequeno resumo. A questão 6, que contém a e b, demanda a justificativa apresentada pelo autor para medida propostas e deseja saber se o aluno está de acordo. A questão 7, que também se desdobra em a e b expõe uma passagem que relata problemas presentes nas favelas – “lixo, infraestrutura, empregos e segurança” (p.378) e pergunta, na letra a, para qual desses problemas o autor apresenta soluções e o momento em que o faz. Na letra b, os autores da ferramenta pedagógica questionam o modo como o tema da segurança é abordado no texto. O box “anote” no tocante a essas questões assegura que o artigo deve ser “**crível, coerente e consistente**” (p.378 – grifos dos autores) e que, por isso, “os argumentos devem se apoiar em dados convincentes, experiências generalizáveis e discursos valorizados.” (p.378)

A oitava questão também parte de um fragmento e se subdivide em a e b. Na letra a, temos a indagação do porquê de o autor do texto ter utilizado a expressão “a minha cidade”. Na questão b, o que se deseja saber é a opinião do aluno a respeito do uso dessa expressão.

A nona questão se reporta ao segundo artigo de opinião da unidade. As letras a, b, c e d versam sobre o fato de a autora se propor no primeiro parágrafo a “não defender uma opinião”, perguntando se esse objetivo constatado ao longo do texto, sobre a relação da imagem de um muro presente no blog, plataforma digital em que o artigo foi publicado, e o tema “opinião”, sobre resumos dos parágrafos e sobre o efeito de sentido produzido pela citação contido na conclusão.

A décima e última questão se refere à maneira como Jaime Lerner conclui seu raciocínio e o artigo “Favela não é problema, é solução”. Abaixo dessa questão há um box “anote” reiterando o caráter de encerramento do raciocínio argumentativo e do próprio texto na conclusão de um artigo de opinião. Há ainda a constatação de que o autor de um artigo pode terminá-lo com reflexões mais abrangentes, citações e frases de efeito.

Como citado, o terceiro artigo de opinião serve de exemplo de como as estratégias argumentativas podem estar dispostas nesse gênero e quais os efeitos gerados. Alguns dos recursos encontrados foram: uso de aspas, de perguntas retóricas, análise de palavras, de expressões coloquiais, de neologismo, de citação, de alusão ao universo científico, etc.

Na página seguinte, a estratégia argumentativa “argumento de autoridade” é esclarecida, assim como o fato de conferir credibilidade ou aceitação das opiniões sustentadas. A fim de exercitar tal estratégia, demanda-se que os alunos reescrevam argumentos de autoridade, transformando-os em citação

O momento de leitura deste capítulo também se encerra com um box cujo título é “Observatório da língua”. Nesse, os autores do livro *Ser protagonista* elucidam o que as orações adverbiais, que, como eles mesmos constatam, têm função de advérbio e são um importante elemento de coesão textual, expressam – “circunstância do processo verbal. Como foi? Com que instrumento? Com que intenção? Quando? Por quê?” (p.381). Depois de citar um exemplo que ilustra como isso ocorre, há dois exercícios solicitando que os alunos encontrem conjunções adverbiais nos textos dos capítulos, identifiquem que circunstâncias informam e escrevam frases que contenham algumas

conjunções/locuções conjuntivas adverbiais selecionadas pelos autores da ferramenta didática.

Referente à situação de produção do gênero explorado no capítulo, sua explicação se inicia com o título “Forma de participação social”. O título é justificado pelo texto uma vez que afirma que o artigo permite que autores e leitores interajam em uma comunidade maior que a que já conhece. Além disso, é informado que comunicar não se resume a informar, já que “implica relações entre as pessoas, com o objetivo de **fazê-las crer e agir** de determinado modo.” (p. 377 – grifo dos autores). A linguagem, por sua vez, é vista como instrumento de ação entre as pessoas, “e a argumentação mostra essa face ativa ao procurar concenecer as pessoas” (p.377). O artigo de opinião, texto de natureza argumentativa, teria como função transmitir um ponto de vista particular. Para isso, esse gênero se apropria de estratégias argumentativas e argumentos fortes. Em relação ao suporte em que é veiculado, é contatado que pode ser tanto jornais e revistas, que possibilitam especialistas de diferentes áreas debaterem sobre uma questão social, quanto blogs, que, por circular em comunidades virtuais ou em publicações especializadas, tendem a direcionar os assuntos e maneira como os aborda de acordo com o público-alvo.

Assim como ocorre no capítulo anterior, o momento de produção textual é organizada em: “Proposta”, “Planejamento”, “Elaboração”, “Avaliação” e “Reescrita”.

Na “Proposta” são oferecidas três opções para elaboração de um artigo de opinião. Em todas as propostas os alunos devem reagir a um texto. O primeiro é um Editorial cujo tema é adoção feita por casais homossexuais, o segundo é uma notícia que aborda uma manifestação estudantil e o terceiro texto é uma frase sobre conhecimento atribuída a Ernesto “Che” Guevara.

No “Planejamento”, os autores, assim como no capítulo anterior, pedem para que os alunos se orientem por um quadro que informa “Gênero textual – artigo de opinião -; Público – comunidade virtual -; Finalidade – produzir um texto **argumentativo** que defenda uma opinião pessoal -; Meio – blog na internet -; Linguagem – nível de linguagem adequado ao público-alvo, conjunções e locuções conjuntivas adverbiais; Evitar – contradição nas ideias, confusão na forma; e Incluir – argumentos consistentes, citações, ficha biográfica.” (p. 382 – grifo dos autores)

O aluno deveria prosseguir no planejamento de seu texto definindo o tema e a posição que tomará, os principais argumentos que justificarão sua tese e a ordem lógica em que esses argumentos estarão dispostos no texto. Em seguida, conteúdo deveria ser

fortalecido com fatos, dados, exemplos e testemunhos. Depois de definir o tema e pensar em que posição tomar e como o sustentar o que defente, o aluno poderia começar a pensar na conclusão de seu raciocínio argumentativo e de seu texto como um todo. Posteriormente, ele poderia verificar se há em seu texto citações ou argumentos de autoridade e, caso não haja, inseri-los. A última etapa referente ao planejamento seria acrescentar a ficha biográfica do autor, no caso, o próprio aluno.

Na “Elaboração”, os autores do livro *Ser protagonista* recomenda que o aluno escreva o artigo e, ao fazê-lo, use estratégias discursivas, como citações, perguntas retóricas, pontuação expressiva, humor, clareza, etc.

Neste capítulo, a etapa intitulada “Avaliação” é semelhante a do capítulo anterior. No entanto, como tratam de gêneros diferentes, têm quadros que orientam a análise do texto do colega com perguntas que se voltam para os gêneros, isto é, as quadros avaliativos com perguntas próprias de cada gênero.

Outra diferença marcante entre as instruções de “produção textual” dos dois capítulos está na etapa de “Reescrita”. Na “Reescrita” do artigo de opinião, aconselha-se que o aluno recorra ao professor no caso de dúvidas ao realizar as edições de seu texto. O box “Foco na reescrita” também é peculiar, uma vez que pede para que o aluno observe o uso das conjunções adverbiais, ratificando a sua importância coesiva, logo, no bom desenvolvimento da argumentação.

O último capítulo que explora a argumentação é intitulado “Dissertação para o enem e para o vestibular” e traça os pontos que serão estudados pelos alunos: “Como exercitar e produzir uma dissertação para o vestibular”, “Estratégias conclusivas: ‘fechar com chave de ouro’” e “Estereótipos e preconceitos”.

Na etapa de leitura desse capítulo, foram considerados cinco textos ao todo, dos quais quatro são dissertações produzidas no vestibular Fuvest 2009 e um é a proposta que originou as dissertações desse mesmo ano. As questões interpretativas referentes a esses gêneros totalizam 14.

O capítulo se inicia com duas redações sem edições produzidas em resposta à proposta de redação do vestibular Fuvest 2009. A primeira questão apresenta a proposta do vestibular e indaga como cada um se relaciona com o que foi pedido e pede para que o aluno indique seus respectivos temas.

A segunda questão diz respeito aos fatos da atualidade que podem ser associados ao tema “fronteiras” e pede para que o aluno cite ao menos um. Essa mesma questão é acompanhada pelo box “anote”, no qual afirma-se que a dissertação pressupõe uma

preparação, que se traduz pela compreensão da proposta e pela delimitação do tema, pela reflexão sobre a proposta: “ela se relaciona a algum fato atual? Que problema ético ela apresenta?” (p. 386)

A terceira questão interroga a tese declarada pelo autor da primeira redação no primeiro parágrafo do seu texto. Já a questão quatro se refere à segunda redação e pergunta em que momento do texto fica clara para o leitor a posição do autor e relação ao tema. Nesta questão, o aluno deverá justificar sua resposta. O box “anote”, imediatamente posterior a essas questões, relata que a introdução costuma vir nos primeiros capítulos e conter a tese do autor, podendo ainda contextualizar, explicar ou relativizar esse ponto de vista.

As questões 5, 6 e 7 contemplam o desenvolvimento e, por conseguinte os argumentos utilizados para defender os pontos de vista. Na quinta questão, deseja-se que o aluno identifique os dois momentos em que os argumentos são desenvolvidos na primeira redação. Na sexta questão, indaga-se “que fronteiras são ultrapassadas por pelo ser humano em *Os Lusíadas*, de Camões” (p.386), segundo o texto. Também versando sobre as afirmações contidas nesse texto, na sétima questão, demanda-se “que fronteiras são ultrapassadas pela personagem Fabiano em *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos. Como já era se prever, essas questões são acompanhadas pelo box “anote” que aborda o momento de desenvolvimento. Nesse box, os autores do livro didático postulam que tal momento é caracterizado por “uma sequência de argumentos construídos com base em informações, dados, exemplos, testemunhos, conhecimentos, etc.

As questões de 8 a 11, exploram algumas das estratégias argumentativas presentes na segunda redação. A oitava questão questiona o objetivo “dos muros da vergonha” segundo o texto. A nona questão constata que as expressões “em menor escala” e “de forma análoga” são usadas a fim de associar os “muros da vergonha” a outras fronteiras. Em seguida, o desdobramento da questão, letra a e b, demandam que fronteiras seriam essas e qual seria importância dessa situação. A décima questão pede para o aluno retomar o trecho do texto que cita a canção “imagine”, de John Lennon. Em seguida, também em questões a e b, pergunta o que a canção fala segundo o texto e qual seria a função dessa citação. A décima primeira questão, dividida em a, b e c, afirma que “o penúltimo parágrafo intensifica a argumentação do texto, apontando uma causa para a existência das criticadas fronteiras” (p.387). Depois, deseja saber qual a causa apontada, qual é a sua principal consequência que antecipa a conclusão da dissertação e pede para que o aluno explique a ligação do penúltimo parágrafo com o

parágrafo anterior a ele. No final dessas questões, temos um box “anote” que diferencia as estratégias argumentativas – que constroem a aceitabilidade e credibilidade do texto – dos argumentos.

A décima segunda questão destaca um fragmento que da primeira redação que contempla os conceitos de ideologia, literatura e história e, nas letras a e b. pede para o aluno explicar a relação entre tais conceitos estabelecida na frase e pergunta se o texto como um todo é coerente com essa relação. O box “anote” subsequente a essa questão oferece exemplos de estratégias argumentativas – citar informações relacionadas a notícias e a temas atuais, demonstrar conhecimentos de áreas diversas, demonstrar articulação de conceitos de diferentes áreas, explorar técnicas argumentativas, como citações, etc.

A décima terceira questão e a décima quarta são referentes a conclusão das duas redações. Esta pede para que o aluno releia o último parágrafo do segundo texto e pede para que identifique as estratégias utilizadas pelo autor para concluir o texto e pergunta se, na opinião do aluno foram eficientes. Aquela deseja saber se o aluno achou a conclusão da primeira redação convincente. O box “anote” relativo às questões anteriores ratifica o que já havia sido constatado a respeito dessa etapa textual, em outros termos, que essa pode ser encontrada em dois momentos, no fechamento do raciocínio argumentativo e no do texto como um todo.

O capítulo “Dissertação para o Enem e para o vestibular” continua com mais duas redações, focando em suas conclusões, as utilizando como exemplo de estratégias conclusivas. O primeiro texto apresenta uma conclusão menciona o título de um poema enquanto o segundo conclui apresentando uma solução palpável e retoma o título do texto.

A seção “Conclusão: fechar com chave de ouro”, que inaugura a página seguinte, defende que “Quando um trecho final de um texto, um filme ou um discurso convence o leitor ou espectador, deixando uma impressão agradável e favorável em relação ao que foi apresentado, diz-se que ‘fechou com chave de ouro’”. (p. 386). Ademais, volta-se a declarar que a argumentação pode vir em dois momentos e que estratégias como citação conhecida, um provérbio, proposta de solução ou generalização da questão “podem intensificar o efeito produzido pela argumentação”. (p.389). Visando debater e exercitar a construção de uma conclusão, os autores do livro *Ser protagonista* interrogam qual das quatro redações lidas ao longo do capítulo “fechou com chave de ouro” e propõe a construção de uma conclusão com base nos nas

seguintes orientações: escrever um silogismo, elaborar uma conclusão utilizando esse silogismo como resumo da argumentação, acrescentar estratégias de conclusão vistas no capítulo e, caso queira, escrever um texto completo e revisar a conclusão original.

No box “Observatório da língua”, que encerra a etapa de leitura, os autores debatem a questão dos estereótipos e dos preconceitos, que, de acordo com eles, prejudicam a expressão de pensamentos autônomos e originais, o que é exigido em vestibulares e no Enem. Para confirmar tal assertiva, contrapõem dois exemplos. O primeiro elabora afirmações baseadas em estereótipos, o segundo baseia suas afirmações no conhecimento da causa, logo, é bem fundamentada e o terceiro falha ao tentar desmontar estereótipos sociais, resultando em uma visão preconceituosa. O box termina pedindo para que o aluno releia o texto produzido na atividade anterior, identificando e eliminando afirmações vagas, estereótipos e preconceitos.

A parte que trata da situação de produção das dissertações para o Enem e para o vestibular apresenta seguinte frase como título: “Limitação de tempo”. Os autores citam que a possibilidade de o aluno vir a cursar uma universidade é um assunto corrente no ensino médio e, às vezes, nas etapas anteriores da educação básica e que o fato de se preparar durante anos e seu sucesso depender do desempenho que teve em poucas horas pode ser um intenso fator de pressão. Acrescentam ainda que, como o tempo para compreender a proposta de produção e o tema e terminar o texto é curto, é impotente que o aluno treine para que esteja preparado, pois “É preciso desenvolver a capacidade de organizar e de planejamento para o bom uso desse tempo, o que envolve mais do que o domínio da técnica de construção de texto.” (p.385) Além disso, segundo os autores, o Enem e os exames de vestibulares em geral não costumam avaliar apenas a habilidade de escrever textos e formular raciocínios, mas também o alcance de sua compreensão do mundo. Mesmo que não se espere que o aluno saiba de tudo, é indispensável que seja informado. Nessa perspectiva, a dissertação avalia se os candidatos estão antenados sobre assuntos recorrentes e se sabem relacionar conhecimentos. Por fim, os autores do livro *Ser protagonista* comentam a respeito de quem produz e corrige esses textos: “são pessoas envolvidas diretamente no universo da educação”(p.385), o que reflete na forma como olham para os textos dos alunos, esperando que os mesmos aprendam com o tema proposto, que reflitam de maneira autêntica e autônoma.

Apesar do momento de produção textual do capítulo “Dissertação para Enem e para o vestibular” apresentar a mesma estrutura da dos capítulos anteriores - “Proposta”, “Planejamento”, “Elaboração”, “Avaliação” e “Reescrita – não oferece opções de

temas. O aluno deverá elaborar um texto dissertativo sobre o tema “A formação universitária deve ser requisito obrigatório para o exercício profissional?” baseando-se em dois textos motivadores – duas notícias que abordam a questão e nas diversas profissões existentes. Além do tema, os autores também estipulam o número de linhas manuscritas que o texto deve ter – de 20 a 35.

Na parte destinada ao planejamento, também há um quadro que informa características do texto a ser produzido. Esse se encontra preenchido do seguinte modo: “Gênero textual: dissertação para o Enem e para o vestibular; Público – examinadores (banca de professores da escola) -; Finalidade – produzir um texto **argumentativo** que se posicione eticamente diante de um problema -; meio – simulado na escola -; linguagem – terceira pessoa, clareza, coesão, precisão no vocabulário; Evitar – estereótipos, preconceitos, afirmações vagas; e Incluir – estratégias argumentativas e de conclusão, reflexões pessoais, título.” (p. 390)

Os autores prosseguem o momento da proposta textual orientando o aluno a fazerem o projeto da dissertação após ler cuidadosamente a proposta. Segundo eles, o projeto no texto concerne em delimitar o tema, escrever a tese. Definir os principais argumentos e a sua sequência lógica, fundamentar o conteúdo com fatos, dados, exemplos, citações, informações e reflexões e definir a conclusão, que deve fechar o raciocínio argumentativo e o texto.

Na “Elaboração”, os autores prescrevem outros elementos que devem compor o texto e o instrumento com o qual o aluno o escreve: fazê-lo em folha pautada, com caneta azul ou preta, usar estratégias argumentativas e não assinar o texto, identificando-o com uma senha que deve ser anotada no caderno.

Na “Avaliação”, o que difere o capítulo em análise dos anteriores é o fato de sugerir que o aluno faça duas fotocópias de seu texto ou o copie duas vezes e entre a dois amigos a fim de que eles avaliem, de acordo com um quadro, a pontuação de cinco itens – tema, conteúdo, estrutura da dissertação, coesão textual e expressão, atribuindo de uma nota de 0 a 10 para cada item. O aluno deveria fazer o mesmo com os textos que recebesse dos colegas.

Na “Reescrita”, a diretriz é que os textos avaliados sejam colocados na mesa do professor e que o aluno “Recupere suas cópias; Leia os quadros preenchidos por seus colegas-examinadores; Releia o texto buscando compreender as avaliações; Some os dois resultados, chegando a uma pontuação de 0 a 100; Considere a sua pontuação como

uma porcentagem de acerto e qualidade em seu texto.” (p. 391). É sugerido ainda que os alunos aproveitem o quadro para avaliar seus próximos textos.

Só depois de entender as avaliações e somar sua pontuação os alunos são instruídos a reescrever seus textos, modificando-os caso seja necessário, a fim de adequá-lo à norma-padrão, à clareza consistência e credibilidade e ao refinamento do ponto de vista.

A última etapa da produção textual seria se propor um novo desafio, ou seja, depois de estar satisfeito com seu texto, o aluno escrever outro adotando um ponto de vista contrário ou divergente.

O box “foco na Reescrita”, que encerra o momento de produção. Aconselha que os alunos, ao reescreverem a dissertação, analisem as afirmações e os argumentos, a fim de verificarem se condizem com o que defendem de maneira fundamentada ou apenas refletem o senso comum, evitando estereótipos e preconceitos. Para evitá-los, também é recomendado que os alunos se informem e reflitam sobre a realidade e se posicionem eticamente.

Além dos boxes “anote”, que sistematiza conteúdos, durante a unidade, é possível ainda encontrar outros: “Hipertexto “, que fornecem informações extra sobre determinado assunto; “Repertório”, que esclarecem determinado termo; “Lembrem-se”, que topicaliza informações anteriormente fornecidas e “Atenção”, que sinaliza acrescenta o que não pode ser negligenciado segundo os autores.

A nomenclatura utilizada no livro *Ser protagonista* para designar as unidades que o organizam nos convida a entender os conteúdos didáticos de uma maneira mais ampla. A unidade referente à argumentação relaciona à produção de texto à pluralidade. Entendemos com isso que o ensino da argumentação se dará por meio de gêneros diferentes, que contêm objetivos e pontos de vistas também diversos, possibilitando uma aprendizagem reflexiva. Veremos a seguir se o desenvolvimento do capítulo confirma o que sugere.

Ao lermos a apresentação da unidade responsável pela argumentação, ficamos cientes que três gêneros serão trabalhados: anúncio publicitário, artigo de opinião e dissertação. Somos informados ainda que a argumentação está presente no nosso cotidiano e que se manifesta nesses gêneros com diferentes objetivos: despertar o interesse por um produto, procurar convencer o leitor por meio de argumentos bem fundados e se posicionar de forma autêntica.

Ao considerar três gêneros e apresentar a diferença entre eles, constata-se que há uma preocupação em formar um aluno que seja capaz de ler e produzir num número variado de gêneros textuais, logo, de se inserir em diferentes situações comunicativas. A preocupação em colaborar com uma aprendizagem reflexiva se sustenta ainda quando observamos a diversidade de suportes em que os textos foram veiculados. Com exceção do último capítulo, que apenas considera redações extraídas de um vestibular, a parte destinada à argumentação exibe o cuidado em se explorar suportes impressos, como jornais e revistas, e digitais, que é o caso do blog utilizado no capítulo “artigo de opinião”. Com isso, as escolhas dos gêneros se mostram coerentes com a abertura do capítulo, que afirma que encontramos a argumentação em nosso dia a dia. A inclusão do blog, suporte que veicula gêneros em plataforma digital, também se mostra relevante por partir de um universo possivelmente conhecido pelo aluno, promovendo um ensino inclusivo, favorecendo um ensino realmente significativo. Além disso, a plataforma digital também nos faz refletir sobre formas próprias que o gênero “artigo de opinião assume” assume, fato esse já identificado por Marcuschi (2008).

Constatamos ainda que além dos gêneros e suportes diversificados, os textos dos dois primeiros capítulos contemplavam públicos e temas diferentes entre si, o que proporciona aos alunos bagagem cultural e os leva a considerar textos que circulam nas múltiplas esferas sociais.

No capítulo “Anúncio publicitário” os autores do livro *Ser protagonista* escolhem gêneros multissemióticos no momento de leitura, isto é, gêneros em que tanto a linguagem verbal quanto a não verbal estão presentes e se auxiliam na transmissão de significado. Logo, a imagem e outros aspectos visuais como o tamanho das letras e a escrita são adquirem significado contextualizado, tornando-se, assim, discurso.

Um possível equívoco dos autores seria não ter explorado nenhum gênero oral. Dessa forma, não são aperfeiçoadas as quatro habilidades - leitura, escrita, fala e escuta – como preconiza as OCEM.

No que diz respeito à situação comunicativa dos gêneros de natureza argumentativa, a ferramenta pedagógica nos informa, nos três capítulos sobre o tema, quem produz cada um dos gêneros, com que finalidade, a importância do público que o recebe, em que ele influencia na elaboração do texto, em que circunstância podemos encontrá-los e seus respectivos suportes. Assim, o contexto sociocomunicativo em que o gênero se insere é considerado, não apenas seu aspecto estrutural assim como o fato de ter surgido em resposta a uma prática social.

A variedade de gêneros, suportes e funções sociais dos gêneros argumentativos presentes no livro *Ser protagonista* nos leva ainda a inferir que seus autores pensam em fornecer uma formação ampla, capaz de dar suporte para o aluno em sua vida fora do ambiente escolar, seja em seu trabalho, em sua participação social ou na continuação de seus estudos.

No entanto, o fato de trabalhar no capítulo “Dissertação para o Enem e para o vestibular” com redações resultantes de um único vestibular, em um mesmo ano, o livro não apenas contradiz o título, posto que esse considera vestibulares no plural e contempla o Enem, como também a ideologia de pluralidade que parece defender, uma vez que restringe a possibilidade de o aluno conhecer diferentes propostas de redação, o que pode limitar a sua escolha em relação à faculdade para a qual prestará o vestibular.

Informações sobre os textos, como aspectos estruturais que caracterizam os anúncios, estratégias argumentativas que compõem os artigos de opinião e estratégias de conclusão de dissertações, são fornecidas gratuitamente sem que o aluno precise reconhecê-las. Isso é prejudicial do ponto de vista do letramento, isto é, a partir momento em que não há esforço para reconhecer elementos de um texto, seu entendimento pode ficar comprometido e, conseqüentemente, a sua produção, pois dificilmente se produz com eficácia o que não se conseguiu compreender. Em suma, pode afetar o domínio total do gênero.

No entanto, a interpretação dos textos, o entendimento do significado que produzem por meio da interação entre imagens, tamanho das letras e escrita, a compreensão de implícitos, a correspondência dos argumentos com a tese, etc. são primeiro perguntados por meio de questões interpretativas e depois sistematizados em boxes intitulados “anote”. Ao forçar a participação do aluno na compreensão desses elementos que contribuem para a intencionalidade, o livro didático favorece a postura crítica dos alunos, o que poderá mudar a maneira como olham para os gêneros trabalhados e aumenta a possibilidade de produzirem de forma mais consciente. A aprendizagem autônoma também é estimulada, pois o aluno reflete sobre suas respostas a partir dos boxes “anote”.

Assim, observamos que houve uma preferência por parte dos autores em focar nos efeitos produzidos pelos elementos do texto, em atentar para o fato de que esses elementos que o compõe devem dialogar entre si e com os objetivos pretendidos. Assim, não se espera que os gêneros trabalhados sejam reproduzidos, mas sim compreendidos e produzidos conscientemente.

Falando mais especificamente do tipo de questões que o livro apresenta para a compreensão dos textos, verificamos que há aquelas que se reportam a: elementos contextuais (público-alvo, situação socio-histórica, papel do anunciante e do público-alvo, relação do texto com a proposta que o gerou); relação de aspectos formais aos sentidos produzidos (tamanho das letras, compreensão de imagens e de seu funcionamento no texto); análise linguística (uso de ambiguidades e formas verbais; variedade linguística, compreensão de significados de palavras e expressões segundo o contexto em que se inserem); e características da tipologia argumentativa e do gênero (tese e argumentos que a sustentam, estratégias para convencer ou persuadir o leitor); organização interna dos textos (informações que compõem as etapas de introdução, desenvolvimento e conclusão, resumos de parágrafos, identificação do tópico frasal); e opinião do aluno referente à eficiência de recursos e estratégias argumentativas empregados).

Foi constatado também a existência de atividades que proporcionavam o exercício de critérios de textualidade (intertextualidade e interdiscursividade, orações subordinadas adverbiais como recurso coesivo).

Julgamos as questões quanto as atividade produtivas do ponto de vista pedagógico, uma vez que contemplam composição, conteúdo, estilo, situação comunicativa e interação do aluno/leitor. Logo, colaboram tanto para a compreensão do gênero como para o seu entendimento enquanto texto que está inserido em um momento histórico-social, que apresenta estrutura relativamente estável e que serve a um propósito comunicativo, assim como se importam com a participação do discente e da construção de sua subjetividade, mostrando que o ensino da argumentação nos ajuda tanto a nos posicionar em uma determinada situação, sobre um dado tema, quanto atuar conscientemente em nossa sociedade, não sendo facilmente convencidos e reconhecendo o porquê de algumas escolhas.

Do ponto de vista da metodologia adotada nas questões e nas atividades, entendemos as primeiras como mais interessantes porque instigam a interpretação autônoma do aluno antes de sistematizar o conteúdo.

Trataremos agora da produção textual referente à unidade em que se estuda a argumentação. No final de cada capítulo há uma proposta que condiz com o gênero trabalhado. Além disso, com exceção do capítulo “Dissertação para o Enem e para o vestibular”, os autores oferecem opções temáticas para os alunos, fazendo que eles se sintam mais à vontade no momento de escrita, atividade por vezes entendida como

pouco prazerosa ou que serve apenas para que ele seja avaliado. Consideramos ainda que as informações oferecidas no momento de produção proporcionam a elaboração de um texto coerente linguística e extralinguisticamente, pois orientam a respeito das etapas de produção, do que essa deve conter ou evitar, de onde será veiculada etc. Outro aspecto interessante é o fato de ser considerado a troca do texto entre pares, no primeiro capítulo, mas também a participação do professor nos dois subsequentes.

Por fim, acrescentamos que tanto o caráter persuasivo da argumentação quando o de convencimento por argumentação lógica são considerados do livro *Ser protagonista*. Assim, o aluno tem uma visão ampla de como a argumentação está presente em seu cotidiano, como pode ser manifestada. O aluno pode ainda refletir sobre que estratégias deseja usufruir caso deseje incitar sensibilizar, promovendo a mudança de atitudes ou que apenas mostrar que seu ponto de vista é plausível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta monografia investigou como dois livros didáticos de português do terceiro ano do Ensino Médio - *Português: contexto, interlocução e sentido* e *Ser protagonista* – exploraram os gêneros de natureza argumentativa. Almejávamos verificar se havia uma abordagem realmente significativa, que considerasse o texto enquanto evento comunicativo e que promovesse a aquisição de conhecimentos que pudessem ser utilizados fora do ambiente escolar, independentemente das escolhas tomadas pelos alunos.

Para tanto, tivemos como aporte teórico as obras de autores como Bakhtin (1979), Bunzen (2006), Denaloy e Barbisan (2012), Fiorin (2015), Garcia (2010), Koch (2008), Marcuschi (2008, 2009), Santos (2013), Souza (2012), entre outros.

Antes de analisarmos os livros didáticos, acreditávamos que ambos não realizariam um trabalho relevante com os gêneros argumentativos, isto é, não apresentariam material diversificado, não estimulariam o conhecimento crítico e autônomo e não veriam a língua como produtora de sentidos. Acreditávamos ainda que haveria uma supervalorização da leitura e da produção do gênero “redação”, comumente cobrado em exames de seleção para o vestibular, limitando, conseqüentemente, o ensino da argumentação no Ensino Médio a um único fim: alcançar uma boa nota no vestibular.

Depois que a análise dos dois livros didáticos foi efetivada, constatamos que nossas hipóteses foram parcialmente confirmadas. O livro *Português: contexto, interlocução e sentido* é conivente com o que achávamos que encontraríamos nas ferramentas didáticas enquanto o livro *Ser protagonista* se distancia, chegando até mesmo a nos surpreender positivamente.

O livro *Português: contexto, interlocução e sentido* apresenta somente o gênero “dissertação”, limitando não apenas o ensino da argumentação, como também a possibilidade de escolha do aluno depois que concluir a educação básica, resumindo-se em cursar uma universidade. Ademais, esse gênero, principalmente como é apresentado no livro, não possibilita a compreensão do texto como um evento comunicativo, já que tem como principal foco a avaliação.

As questões sobre os textos presentes nesse livro não evidenciam adequadamente aspectos linguísticos, formais ou contextuais, pois, apesar de haver uma tentativa em diversificar o tema de cada questão, essas são poucas e não dão conta de

analisar com eficácia o texto em toda a sua complexidade interna e externa. Logo, esse livro acaba lidando com o ensino do gênero escolhido de uma maneira pouco precisa. O aluno pouco consegue refletir a respeito das escolhas feitas e como elas contribuem para a produção de sentido.

Observamos ainda que não é estimulada a co-autoria, ou seja, como os textos são na maioria das vezes, dissecados e analisados, sem que o aluno seja convidado a participar do processo de interpretação e identificação de estratégias e recursos argumentativos, acaba assumindo uma postura passiva, tendo que aceitar a análise que é realizada por outros. Desse modo, o aluno acaba reproduzindo o que “aprendeu” em vez de produzir de forma autoral.

Em contrapartida, o livro *Ser protagonista* nos mostra que as ferramentas pedagógicas já estão apresentando uma perspectiva que defende um ensino de língua realmente significativo. O livro de *Ser protagonista* apresenta o gênero “Dissertação para o Enem e para o vestibular” apenas como um dos gêneros possíveis que são construídos a partir da argumentação. Prova disso é o fato de também contemplar o anúncio publicitário e o artigo de opinião, que são gêneros com objetivos comunicativos diferentes, veiculados em diferentes esferas sociais. Com isso, ampliam-se os horizontes dos alunos, que têm a possibilidade de ver outras formas de atuar na sociedade depois que encerrar a educação básica. Além disso, o entendimento da argumentação também é favorecido, uma vez que se percebe a sua importância, a sua presença nos mais variados ambientes físicos e digitais.

Os textos escolhidos por esses autores também traduzem o que pensam a respeito de se trabalhar com produções multissemióticas. O texto apenas escrito está presente, mas também temos os que se apropriam de recursos visuais, como imagens e tamanho das letras, para a produção de significado e fortalecimento da intencionalidade. Assim, mostra-se uma preocupação em formar um leitor crítico.

Consideramos as questões desse livro, referentes à unidade de argumentação, bem formuladas e abrangentes. As questões, assim como as atividades, contemplam temas diversos, não focando apenas na estrutura superficial do gênero ou em suas características primárias, mas, principalmente, nas escolhas que foram tomadas para que o leitor fosse convencido ou persuadido. Além disso, essas estão presentes em um número significativo, fazendo com que o aluno exercite seu posicionamento crítico.

A autonomia também é considerada como fator importante no livro *Ser protagonista*, pois o aluno é convidado muitas vezes a participar do processo de ensino-

aprendizagem, a tentar compreender antes de ter os conhecimentos sistematizados. Acreditamos que, quando isso não ocorre, é porque os autores se sensibilizam com o tempo das aulas, que, infelizmente, quase sempre não dão conta de se trabalhar o que se gostaria.

Seria ilusão pensar que não há mais nada a ser feito a respeito do ensino de gêneros de natureza argumentativa. Como foi possível observar, pouco ou nada se fala a respeito de gêneros orais, tão presentes em nosso cotidiano. Poderia ser fornecida, por exemplo, uma sugestão de trabalho com o gênero “debate eleitoral”. Isso ajudaria os alunos não apenas entender o gênero, coo também votar de forma mais consciente. Essa seria uma formação considerada completa, que considera o sujeito enquanto indivíduo detentor de gostos, valores e crenças e que almeja um determinado futuro, mas também lhe atribui o caráter de cidadão, de participante social, de capaz mudar a realidade da qual faz parte.

A atenção ao gênero “dissertação”, por sua vez, apesar de estar mudando sua configuração e seu entendimento, sendo entendido não apenas como ferramenta avaliativa, mas de caráter pedagógico, ainda aparece por meio de exemplos de textos originados de uma única proposta. As ferramentas pedagógicas não disponibilizam um número considerável de vestibulares e propostas a fim de que sejam entendidas e comparadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Antônio Suárez. *A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. In: MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL, MEC, SEB. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Conhecimentos de língua portuguesa*. Brasília: MEC, 2006, p. 7-45. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf> Acesso em 28 de fevereiro de 2016.

BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

DENALOY, Cláudio Primo; BARBISAN, Leci Borges. Argumentações e sentido: uma aplicação da teoria da argumentação na língua. In: SELLA, Aparecida Feola; BUSSE; Sanimar; CORBARI, ALCIONE TEREZA (orgs.). *Argumentação e texto: revisando conceitos, propondo análises*. São Paulo: Pontes, 2012. p. 165-188.

DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. In: FIORIN, José Luiz. *Argumentação*. São Paulo: Contexto, 2015.

FIORIN, José Luiz. *Argumentação*. São Paulo: Contexto, 2015.

GARCIA, Othon. M. *Comunicação em prosa moderna*. São Paulo: FGV, 2010.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 2008.

_____; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2012.

MARCUSCHI, L. A. *Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua?* Revista em Aberto. Brasília: INEP-MEC, n. 69, p. 64-82, jan./mar. 1996.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. *Linguística de texto: o que é e como se faz?* São Paulo: Parábola, 2012. Reimpressão.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mario; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola, 2011.

MIRABAIL, Huguette. *Argumenter au lycée, Séquences et modules*. Bertrand-Lacoste, 1994, p.41.

RIBEIRO, R. M. *A construção da argumentação oral no contexto de ensino*. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia Souza. *Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2012. (Coleção Linguagem & Ensino)

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CORTI, Ana Paula; MENDONÇA, Márcia. *Letramentos no ensino médio*. São Paulo: Parábola, 2012.

Livros didáticos:

ABAURRE, M.L.M.; ABAURRE, M.B.M.; PONTARA, M.. *Português: contexto, interlocução e sentido*. Vol.3: Livro do professor. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2013.

PENTEADO, A. et al. . *Ser protagonista*. Vol.3: Livro do professor. 2. ed. São Paulo: SM, 2014.