

## A ARGUMENTAÇÃO NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: ANÁLISE DE UMA UNIDADE DIDÁTICA DA COLEÇÃO *APOEMA*

Elionai Mendes da SILVA

Eduardo Lopes PIRIS

*Universidade Estadual de Santa Cruz*

**Resumo:** Neste artigo, apresentamos um recorte de nossa pesquisa cujo objetivo geral é refletir de que maneira as atividades de uma coleção didática de língua portuguesa produzida para os anos finais do ensino fundamental podem oferecer aos estudantes uma experiência de prática argumentativa. Assim, analisamos uma sequência de atividades didáticas destinada ao ensino de argumentação apresentada em uma unidade didática do volume 6 da coleção *Apoema*, aprovada pelo PNLD/2020. Examinamos o tipo, a finalidade e o objeto dessas atividades, bem como a situação argumentativa suscitada em cada atividade. Para isso, apoiamos-nos na perspectiva interacional da argumentação de Plantin (2008) e na proposta de argumentação no discurso de Amossy (2018), para sustentar o ensino da argumentação como prática de linguagem. Também recorremos aos postulados da argumentação retórica de Aristóteles (2005 [c. 400 a.C.]) e da argumentação linguística de Anscombe e Ducrot (1994 [1983]), para identificar elementos dessas duas tradições nas atividades do livro didático. Desse modo, nossos resultados sugerem que a unidade didática analisada pode oferecer ao estudante a experiência da interação argumentativa monológica, da internalização da estrutura linguística do argumento e do contra-argumento, da identificação dos pontos de vista nos textos, da construção de seus próprios argumentos e ponto de vista. No entanto, percebemos que tais atividades ainda não levam a cabo a argumentação enquanto prática social de linguagem.

**Palavras-Chave:** Argumentação. Ensino. Interação. Letramento. Prática argumentativa.

## ARGUMENTATION IN THE PORTUGUESE LANGUAGE TEXTBOOK: ANALYSIS OF A TEACHING ACTIVITY FROM THE *APOEMA* COLLECTION

**Abstract:** In this article, we present an excerpt from our research whose general objective is to reflect on how the activities of a didactic collection of Portuguese language produced for the final years of elementary school can offer student an experience of argumentative practice. So, we analyzed a sequence of didactic activities aimed at teaching argumentation presented in a didactic unit of volume 6 of the *Apoema* collection, approved by PNLD/2020. We examine type, purpose, and object of these activities, as well as the argumentative situation raised in each activity. For this, we rely on the interactional perspective of argumentation by Plantin (2008) and the proposal of argumentation in the discourse by Amossy (2018) with the view to support the teaching of argumentation as a social practice of language. Also we resort to rhetorical argumentation postulates by Aristotle (2005 [c. 400 BC]) and the Theory of Argumentation in

Language by Anscombre and Ducrot (1994 [1983]) in order to identify elements of these two traditions in the activities of the textbook. In this way, our results suggest that the analyzed didactic unit can offer the student the experience of monological argumentative interaction, the internalization of the linguistic structure of the argument and the counter-argument, the identification of points of view in the texts, the construction of its own arguments and point of view. However, we realize that such activities still do not carry out argumentation as a social practice of language.

**Keywords:** Argumentation. Teaching. Interaction. Literacy. Argumentative practice.

## ARGUMENTATION IN THE PORTUGUESE LANGUAGE TEXTBOOK: ANALYSIS OF A TEACHING ACTIVITY FROM THE *APOEMA* COLLECTION

**Resumen:** En este artículo presentamos un extracto de nuestra investigación cuyo objetivo general es reflexionar sobre cómo las actividades didácticas de una colección de libros didácticos de lengua portuguesa producidos para los últimos años de la escuela primaria pueden ofrecer a los estudiantes la experiencia de la práctica argumentativa. Así, analizamos una secuencia de actividades didácticas orientadas a la enseñanza de la argumentación presentada en una unidad didáctica del volumen 6 de la colección *Apoema*, aprobada por el PNLD/2020. Examinamos el tipo, finalidad y objeto de estas actividades, así como la situación argumentativa planteada en cada actividad. Para ello, nos apoyamos en la perspectiva interaccional de la argumentación de Plantin (2008) y la propuesta de argumentación en el discurso de Amossy (2018) con el fin de sustentar la enseñanza de la argumentación como práctica del lenguaje. También recurrimos a los postulados de la argumentación retórica de Aristóteles (2005 [c. 400 a.C.]) y la teoría de la argumentación en la lengua de Anscombre y Ducrot (1994 [1983]) hacia identificar elementos de estas dos tradiciones en las actividades del libro de texto. De esta forma, nuestros resultados sugieren que la unidad didáctica analizada puede ofrecer al estudiante la experiencia de la interacción argumentativa monológica, la internalización de la estructura lingüística del argumento y el contraargumento, la identificación de puntos de vista en los textos, la construcción de sus propios argumentos y punto de vista. Sin embargo, nos damos cuenta de que tales actividades todavía no llevan a cabo la argumentación como práctica social del lenguaje.

**Palabras clave:** Argumentación. Enseñanza. Interacción. Literacia. Práctica argumentativa.

### INTRODUÇÃO

Ensinar argumentação não é tarefa fácil para o professor de língua portuguesa devido a inúmeros fatores que começam na formação docente, passam pelo sistema de controle de ensino (exames e documentos norteadores) e terminam na sala de aula com um material didático por vezes insatisfatório para abordar a prática argumentativa. Assim, podemos destacar, entre esses fatores, a ausência de disciplinas sobre argumentação na graduação em Letras; a prática escolar da redação dissertativa tomada como ensino de argumentação (PIRIS, 2020); a prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que impõe um modelo de ensino

centrado nos fatores linguístico-textuais da argumentação (VIDON, 2019); os saberes sobre a argumentação produzidos e postos a circular nos livros didáticos que se limitam a atividades de leitura e produção textual de gêneros alijadas da prática de argumentar (SILVA, 2008; COSTA, 2015; SOUZA, 2018); a falta de clareza do atual documento norteador do ensino e da elaboração de materiais didáticos – a Base Nacional Comum Curricular – sobre o que (conteúdos) e como (metodologias) ensinar a argumentação (AZEVEDO; DAMACENO, 2017).

Nossa reflexão assenta-se sobre uma visão particular de argumentação, pois parte da assunção do ponto de vista de que o ensino da prática de argumentar exige do professor e dos materiais didáticos uma concepção de argumentação como prática social de linguagem, em que, pelo menos, dois sujeitos possam argumentar numa dada situação de comunicação cuja finalidade seja a discussão e a perspectivação de uma questão argumentativa. Considerando que o estudante pode e deve ocupar esse lugar de sujeito argumentador, podemos dizer que a abordagem de ensino da argumentação como prática de linguagem não se vê contemplada pelos enfoques gramático-textuais da argumentação, que priorizam o estudo dos recursos linguístico-textuais como estratégias argumentativas mobilizadas em favor da construção da persuasão. Assim, com o intuito de visibilizar as atividades de ensino-aprendizagem em aulas de língua portuguesa que não restrinjam os estudantes a somente falar de argumentação, mas que os permitam a praticar a argumentação, desenvolvemos uma pesquisa em que voltamos nossa atenção para as propostas de ensino de argumentação produzidas e postas a circular por uma coleção didática de língua portuguesa dirigida aos anos finais do ensino fundamental.

Desse modo, apresentamos aqui um recorte de nossa pesquisa, em que procedemos à análise de uma sequência de atividades didáticas em torno da argumentação presentes em uma das seis coleções aprovadas pelo Plano Nacional do Livro e do Material Didático de 2020 (PNLD/2020), a saber: coleção *Apoema – Português*, de autoria de Lucia Teixeira, Sílvia Maria de Souza e Karla Faria e Nadja Pattresi, publicada em 2018 pela Editora do Brasil.

A fim de compreender como a referida coleção propõe introduzir o estudante aos estudos da argumentação, direcionamos nosso olhar à primeira das duas unidades didáticas do primeiro volume da coleção (volume 6) que contemplam a argumentação. Contextualizando: a Unidade Didática 6 “Pontos de vista” articula atividades didáticas em torno dos gêneros *blogue* e *resenha*, com vistas a promover o estudo da construção dos pontos de vista nos textos,

enquanto que a Unidade Didática 7 “Interações” é organizada em torno dos gêneros abaixo-assinado, carta aberta e carta de reclamação, com vistas a levar o aluno a identificar as estratégias de argumentação exploradas nos gêneros textuais em estudo.

A partir de Cargnelutti (2020), podemos entender que uma unidade didática constitui, no livro didático, um conjunto de uma ou mais sequências de atividades didáticas, o qual está organizado em torno de um motivo – que pode ser um tema, um gênero, um projeto ou uma prática de linguagem – e planifica um projeto de ensino a ser executado pelo professor em um dado número de aulas, para levar o aluno a aprender os conteúdos de certa disciplina conforme o que determina o currículo em vigência no sistema educacional nacional, estadual ou municipal. Dessa maneira, buscamos compreender em que medida as atividades da Unidade Didática 6 “Pontos de vista” podem auxiliar o professor a oferecer aos estudantes a experiência da prática argumentativa nas aulas de língua portuguesa. Para isso, procedemos ao exame das atividades de argumentação, observando nos enunciados das consignas (1) o tipo de atividade (linguística, metalinguística, epilinguística), (2) a finalidade de cada atividade ou exercício, (3) o objeto de ensino de cada atividade e (4) a situação argumentativa suscitada nas atividades.

Para isso, apresentamos, na primeira seção, um panorama das principais concepções de argumentação, começando pela da argumentação retórica tal como inaugurada por Aristóteles (2005 [c. 400 a.C.]), passando pela argumentação linguística de Anscombre e Ducrot (1994 [1983]) e chegando à perspectiva interacional da argumentação de Plantin (2008) e à proposta de argumentação no discurso Amossy (2018). Essa fundamentação teórica permite, de um lado, sustentar nossa proposta de ensino da argumentação como prática de linguagem e, de outro lado, identificar elementos dessas tradições teóricas nas atividades do livro didático. Feito isso, na segunda seção deste artigo, procedemos à análise das atividades didáticas em torno da argumentação encontradas na unidade 6 “Pontos de vista” do volume 6 da coleção *Apoema*.

## 1 CONCEPÇÕES DE ARGUMENTAÇÃO

### 1.1 A ARGUMENTAÇÃO RETÓRICA

Segundo Plantin (2008, p. 9), as teorias da argumentação remontam a uma tradição greco-latina das três artes clássicas, a saber: a lógica, como a “arte de pensar corretamente”, a dialética, que vê a argumentação como a “arte do bem dialogar”; a retórica, para a qual a

argumentação representa “a arte do bem falar”. Para Plantin (2008), esse conjunto disciplinar “forma a base do sistema no qual a argumentação foi pensada, de Aristóteles ao fim do século XIX” (PLANTIN, 2008 [2005], p. 9), período de prestígio e deslegitimação da retórica. Assim, a argumentação não era estudada enquanto ciência autônoma, mas sim de maneira articulada a essa tríade epistemológica.

Sob o ponto de vista da Retórica clássica, a argumentação é reconhecida como um dos conteúdos que integram essa disciplina, caracterizada pela arte da eloquência, da oratória. Dito de outro modo, a arte de bem falar para persuadir, convencer, influenciar (AMOSSY, 2018, p. 8). Nesses termos, argumentar significa oferecer um conjunto de razões em favor de uma conclusão, em que se busca estratégias para persuadir o auditório com base no verossímil, no plausível, não em verdades absolutas e universais.

Nas palavras de Ruth Amossy (2018), a concepção de retórica advinda de Aristóteles “aparece como palavra destinada a um auditório que ela tenta influenciar, submetendo-lhe posições suscetíveis de lhe parecerem razoáveis”. Assim, a retórica se faz presente em todos os domínios humanos em que seja necessário apresentar um posicionamento, uma opinião, tomar uma decisão, “não com base em uma verdade absoluta fora de alcance, mas fundamentando-se no que parece plausível” (AMOSSY, 2018, p. 16).

A retórica é conhecida como uma arte da persuasão comprobatória, ou seja, da construção e apresentação de provas. Todavia não se trata de provas materiais, mas de provas produzidas por meio da linguagem. Nesse sentido, Amossy (2011, p. 129) lembra que a construção do discurso persuasivo comporta três tipos de provas retóricas: a do *logos* (a argumentação que pretende persuadir por vias do próprio raciocínio); a do *ethos* (a imagem que o orador constrói de si por meio de seu próprio discurso); a do *pathos* (a construção discursiva da emoção que se pretende provocar em seu auditório).

## 1.2 A ARGUMENTAÇÃO LINGUÍSTICA

Jean-Claude Anscombre e Oswald Ducrot apresentam, em 1983, a Teoria da Argumentação na Língua (AnL), postulando que a língua é inerentemente constituída por uma força argumentativa, ou seja, que o valor argumentativo de uma palavra ou de um enunciado

não depende, exclusivamente, de um contexto, de uma situação externa, pois há uma orientação argumentativa em cada palavra, em cada formulação de enunciado.

Ducrot (2009, p. 20) afirma que a argumentação retórica é entendida como “a atividade verbal que visa fazer crer em alguma coisa”, porém, para ele, tal definição apresenta duas limitações no sentido de argumentação. A primeira reside no fato de excluir voluntariamente a atividade que visa levar alguém a fazer alguma coisa, de modo que a ação do fazer só será realizável apoiando-se sobre um fazer crer, sendo que, para Ducrot, há várias maneiras de levar alguém a realizar uma ação, sem que este esteja convencido de que tal ação signifique ser algo bom para si mesmo. E a segunda limitação reside no fato de “considerar a argumentação exclusivamente uma atividade verbal do escritor ou do orador, que utilizam a palavra para fazer crer” (DUCROT, 2009, p. 20), haja vista que há outros meios de fazer crer que não sejam o de apenas falar.

Dito isso, Ducrot (2009, p. 20-21) define a argumentação linguística como “segmentos de discurso constituídos pelo encadeamento de duas proposições A e C, ligadas implícita ou explicitamente por um conector do tipo *donc (portanto)*, *alors (então)*, *par conséquent (consequentemente)*”, onde A se refere ao argumento e C à conclusão. É importante salientar que, para Ducrot, esses encadeamentos ligam proposições sintáticas e, também, sequências de proposições, como dois parágrafos de um artigo. Nesta definição de argumentação linguística, Ducrot (2009) defende a ideia de que as palavras não têm sentido isolado, pois seu sentido é dado na relação de umas com as outras.

Apoiando-se na Teoria da Argumentação na Língua, desenvolvida com Anscombe em 1983, a exposição de Ducrot (2009, p. 21) dedica-se a contestar a interpretação de que, num encadeamento do tipo “A portanto C”, A necessariamente é uma justificativa para C, que o torna “verdadeiro, válido ou mais aceitável do que era antes de seu encadeamento a A”, porque, de fato, a própria conclusão C já está inscrita no próprio sentido do argumento A. Assim, Ducrot (2009, p. 22) conclui que “o sentido de A não pode ser definido independentemente do fato de que A é visto como conduzindo a C”, de modo que não existe “passagem de A a C, [...] não há transporte de verdade, transporte de aceitabilidade, de A até C, já que o encadeamento apresenta *portanto C* como já incluído no primeiro termo A”.

Diferentemente da perspectiva da argumentação na língua, a perspectiva da argumentação na interação nos convida a refletir sobre o processo argumentativo produzido nas interações argumentativas. Passemos à explanação acerca da perspectiva interacional da argumentação.

### 1.3 A ARGUMENTAÇÃO NA INTERAÇÃO

Para dar conta das especificidades da interação na argumentação, passamos, neste ponto, a abordar a perspectiva interacional da argumentação, recorrendo, para isso, ao trabalho de Plantin (2008), cujo postulado central consiste em que a argumentação se desencadeia na interação entre os argumentos no momento em que há uma oposição entre pontos de vista a partir de uma questão argumentativa. Tal oposição é caracterizada pela suspensão do assentimento decorrente do ato de duvidar, realizado pelo interlocutor que se recusa a ratificar um turno de fala, obrigando-o a construir um discurso de justificativas ao realizar a atividade argumentativa frente a uma situação reconhecidamente argumentativa. Segundo Plantin (2008, p. 64), “a situação argumentativa é definida pelo desenvolvimento e pelo confronto de pontos de vista em contradição, em resposta a uma mesma pergunta”, ou seja, a uma mesma questão argumentativa, que suscita, ao menos, duas respostas distintas, dois pontos de vistas.

Plantin (2008) desenvolve sua perspectiva teórica por meio de seu modelo dialogal da argumentação, lembrando que os modelos dialogais têm referência nos trabalhos de Hamblin (1970) e foram desenvolvidos sob a perspectiva da lógica do diálogo como resposta à “insatisfação decorrente dos modelos puramente monológicos da argumentação que surgiu pelo menos desde 1980” (PLANTIN, 2008, p. 65). A partir disso, Plantin (2008) integra à perspectiva interacional os conceitos de polifonia e intertextualidade, na acepção de Ducrot (1987), com o intuito de cobrir a dimensão monológica da argumentação, permitindo, assim, que a argumentação alcance a dimensão dialógica, facilmente identificada no discurso dialogado, mas não no discurso monolítico, pois, na argumentação, “há irredutivelmente o enunciativo e o interacional” e que se trata “de articular um conjunto de noções que permitam levar em conta esse aspecto biface da atividade argumentativa” (PLANTIN, 2008, p. 65).

Desse modo, podemos dizer que a base da argumentação na interação é a ideia de oposição entre discursos, em que discurso e contradiscurso interagem, admitindo, portanto, a articulação entre dois discursos contraditórios, em que um é o avaliador do outro. Porém, essa

interação não se limita à interação face a face entre atores da argumentação, mas considera também a interação entre discurso e contradiscurso presente num único texto monologal, em que é possível identificar as vozes de diferentes enunciadore. Assim, “a argumentação é um modo de discurso nem puramente monológico nem puramente dialógico [...] um discurso pelo qual os locutores defendem posições discutíveis” (PLANTIN, 2008, p. 65). Diante disso, é preciso enfatizar que o caráter bifacetado da situação argumentativa é caracterizado pelos conceitos de polifonia e intertextualidade, cuja relevância pode ser compreendida da seguinte maneira:

Os conceitos de polifonia e intertextualidade permitem estender a concepção dialogada da argumentação ao discurso monolocator. Na teoria da polifonia, o “foro interior” é visto como um espaço dialógico, no qual o locutor se situa. Disso resulta um diálogo interior, liberado das restrições do face a face, mas que segue sendo um discurso biface, que articula argumentações e contra-argumentações (PLANTIN, 2008, p. 66-67).

Importa salientar que, na situação argumentativa, os argumentadores devem atuar em colaboração discursiva com o desenvolvimento dos argumentos e pontos de vistas, orientados para uma situação de disputa em que, necessariamente, deve haver no mínimo dois argumentos contrários. Isso, sem perder de vista a problematização geradora da situação argumentativa e o desempenho dos argumentadores ao assumir distintos papéis de atuação na argumentação, definidos em uma situação argumentativa tripolar de três actantes, a saber: o Proponente, o Oponente e o Terceiro (PLANTIN, 2008, p. 76). Esses papéis são dinâmicos e intercambiáveis e, por isso, qualquer argumentador pode assumir diferentes papéis na situação argumentativa que começa a ser desenvolvida quando:

Dois monólogos justapostos, contraditórios, que não fazem alusões um ao outro, constituem um díptico argumentativo. É, sem dúvida, a forma argumentativa de base: cada um repete a própria posição. A comunicação é plenamente argumentativa quando essa diferença é problematizada em uma Pergunta [Questão] e quando são nitidamente distinguidos os três papéis: Proponente, Oponente e Terceiro (PLANTIN, 2008, p. 76).

Nesse quadro, é possível afirmar que nem toda situação interacional pode ser considerada como uma situação interacional argumentativa, pois, para isso, é necessário que a situação argumentativa faça progredir o díptico argumentativo inicial, ou seja, que o discurso seja retomado pelo contradiscurso, e que os interlocutores assumam os papéis actanciais argumentativos de Proponente, Oponente e Terceiro.



Todavia, parece-nos que considerar a interação argumentativa como a oposição entre um discurso e um contradiscurso requer um olhar sobre a dimensão discursiva da argumentação, ou seja, ter em vista que a prática argumentativa está submetida às coerções sócio-históricas, institucionais e ideológicas das práticas de linguagem. Passemos aos postulados de Ruth Amossy sobre a argumentação no discurso.

#### 1.4 A ARGUMENTAÇÃO NO DISCURSO

Piris (2016, p. 100-101) entende que a teoria da argumentação no discurso de Amossy inscreve-se “no paradigma da virada pragmática nos estudos da linguagem”, pois “reforça a abordagem da comunicação e da interação entre os participantes da troca argumentativa e ressalta a dimensão institucional e social da análise argumentativa”. É desse modo que podemos dizer que a argumentação consiste numa prática social de linguagem que envolve ao menos dois argumentadores que trocam discurso e contradiscurso para responder a uma mesma questão argumentativa, tendo em vista que a argumentação se desenvolve numa situação argumentativa definida num tempo-espaço discursivizado sócio-historicamente.

Segundo Amossy (2018), a argumentação explora as formas de influência que as palavras assumem ao agir sobre o outro, numa situação comunicativa, pois, “não há discurso sem enunciação [...], sem apresentação de si mesmo [...], sem o que poderia chamar ‘argumentatividade’ ou orientação mais ou menos marcada no enunciado que convida o outro a compartilhar modos de pensar, de ver e de sentir” (AMOSSY, 2018, p. 12). A partir disso, a autora formula sua proposta de que o discurso, quando procura modificar a orientação dos modos de ver e de sentir, possui uma *dimensão argumentativa*, porém, quando convoca a adesão de uma tese, possui uma *visada argumentativa*. Assim, para Amossy (2018), a argumentação não está exclusivamente nem na língua e nem na interação, pois é parte integrante dos discursos, devendo essas dimensões da argumentação serem concebidas indissociavelmente.

Assim, Amossy (2018, p. 41) apresenta uma perspectiva teórica da argumentação como ramo da análise do discurso, considerando que a “construção da argumentação [...] não pode ser dissociada da situação de comunicação na qual deve produzir seu efeito”, bem como a prática argumentativa “intervém num espaço já saturado de discurso, reagindo àquilo que se disse e que se escreveu antes dela”, sem deixar de ter em vista que a argumentação se inscreve num

gênero de discurso, sendo orientada a atender às suas finalidades e a se submeter às regras e aos rituais de fala de uma dada interação argumentativa institucionalizada socialmente.

Por fim, entendemos que os postulados de Amossy são importantes para o desenvolvimento de uma concepção de ensino de argumentação, porque propõem uma perspectiva de argumentação que está em constante funcionamento com as práticas sociais de linguagem, implicando uma prática argumentativa de acordo com as situações de comunicação. Passemos, pois, à seção de análise.

## 2. ANÁLISE DE UMA UNIDADE DIDÁTICA SOBRE ARGUMENTAÇÃO

A coleção didática *Apoema – Português* apresenta, em seu volume 6, duas unidades didáticas que mobilizam atividades em torno da argumentação. Procedemos aqui à análise da Unidade Didática 6 “Pontos de vista”, a qual articula atividades didáticas de leitura do gênero blogue com atividades de leitura e produção textual do gênero resenha, em que o estudante deve persuadir seu leitor a assistir ao filme recomendado na resenha.

### 2.1 AS ATIVIDADES DE ARGUMENTAÇÃO EM TORNO DA PRÁTICA DE LEITURA DO BLOGUE

Acompanhemos as consignas agrupadas na atividade 4, da Unidade Didática 6 “Pontos de vista”, do volume 6, da coleção didática *Apoema – Português*:

4) Releia este trecho:

Livros são na verdade sem idade. Mas organizamos aqui em tipos de leitor para o conteúdo ficar mais organizado [...]

a) [...]

b) Que expressão, nessa primeira oração, indica que se trata de uma alternativa sobre a qual não há dúvida?

c) A oração seguinte confirma ou contraria a informação da primeira? Por quê?

d) A palavra que introduz a oração em torno do verbo organizar já aponta para o efeito de sentido indicado na questão anterior? Explique.

e) [...]

f) [...]

g) Resuma o modo como o blogueiro argumentou em favor de uma ideia copiando no caderno, na ordem em que foram usados, os procedimentos a seguir.

- Negou a afirmação usando uma oração introduzida por **mas**.
- Usou a repetição para reforçar a ideia que defendia.

- Fez uma afirmativa considerada de aceitação geral (TEIXEIRA *et al*, 2018, p. 176-177).

Lembrando que buscamos examinar o tipo de atividade ou exercício, a finalidade da atividade, o conteúdo de ensino da atividade, bem como a situação argumentativa suscitada pela atividade, podemos dizer que a atividade 4 da Unidade Didática 6 de *Apoema – Português 6* apresenta, nas consignas (b) e (c), um tipo de exercício de identificação e comparação de informações, cuja finalidade é levar o aluno a identificar o ponto de vista argumentativo (ou a tese) e os argumentos utilizados pelo locutor na construção do seu discurso, bem como comparar a construção de distintas perspectivas argumentativas presentes no texto. Assim, na consigna (b), o estudante deve identificar a estratégia argumentativa que sustenta o ponto de vista do locutor do blogue, solicitando-lhe que localize a expressão “na verdade” que não deixa dúvida quanto à tese levantada, a de que “livros são sem idade”. E, na consigna (c), o estudante deve identificar e comparar pontos de vista divergentes (“confirma ou contraria?”), bem como justificar sua resposta (“por quê?”), para mostrar compreensão leitora.

A consigna (d) apresenta um exercício de reflexão epilinguística cuja finalidade é levar o aluno a refletir sobre a língua em uso, mais especificamente o efeito de sentido que palavra “mas” desencadeia na interpretação do texto, selecionando, como conteúdo de ensino, o operador argumentativo “mas” enquanto mecanismo linguístico de construção de pontos de vista distintos, que, neste caso, podem ser representados, assim:

- E<sub>1</sub>: Livros são sem idade (livros são para leitores de todas as idades);  
E<sub>2</sub>: Livros são com idade (livros **não** são para leitores de todas as idades).

Vale dizer que o discurso de E<sub>1</sub> e o contradiscurso de E<sub>2</sub> respondem a uma questão argumentativa (*livros são para leitores de todas as idades?*) que é apagada pelo discurso retórico dos blogueiros Padmini e Victor, do blogue Bamboleio, ao antecipar uma possível reserva (*livros são sem idade*) que pode ser feita ao seu argumento (*organizar os livros por tipo de leitores para facilitar a busca no blogue*). Se a questão argumentativa é apagada pelo discurso retórico monologal, a instituição de uma situação argumentativa pelo professor em sala de aula poderia propiciar aos estudantes a oportunidade de elaborar e expressar duas respostas antagônicas, dois pontos de vista distintos, a essa mesma questão, apontando para o desenvolvimento de

dois discursos opostos premissas de justificativas. Contudo, as consignas (b), (c) e (d) circunscrevem atividade didática à perspectiva linguística da argumentação.

Na consigna (g), o percurso da atividade 4 encerra-se com um exercício de reescrita, tendo por objetivo levar o aluno a compreender e internalizar a estrutura de apresentação de um contra-argumento. Elegendo a estrutura de um contra-argumento como conteúdo de ensino, a atividade solicita ao estudante que reorganize a ordem dos procedimentos de construção do argumento e, então, reescreva-o na forma de um resumo. Essa atividade de reescrita textual também é uma atividade de organização do raciocínio argumentativo, nos termos do paradigma clássico vinculado à lógica como a arte do pensar corretamente que se caracteriza pela apreensão e juízo de conceitos e pelo encadeamento de proposições (PLANTIN, 2008, p. 11-12).

Assim, na sistematização do conhecimento apreendido pelo enunciado (g), o estudante deve (1) hierarquizar a sequência de argumentos apresentados pelo autor do texto; (2) identificar a contraposição aos argumentos apresentados (contra-argumentos), produzidos, neste caso, com a inserção do operador argumentativo ao discurso do orador, sinalizando, no contexto de enunciação, para uma mudança de perspectiva em relação ao argumento anterior; (3) finalizar com a conclusão a partir dos argumentos e dos contra-argumentos apresentados ao passo que internaliza a estrutura argumentativa do texto em estudo; (4) mobilizar a capacidade de apreensão dessas estruturas.

## 2.2 AS ATIVIDADES DE ARGUMENTAÇÃO EM TORNO DA LEITURA DA RESENHA

Na unidade didática 6 “Pontos de vista” de *Apoema – Português 6*, a atividade didática organizada a partir da resenha apresenta uma sequência de atividades de leitura (subseção 2.2) e produção textual (subseção 2.3). Transcrevemos, portanto, as duas atividades que suscitam o ensino da argumentação:

- 5) De acordo com a resenha, que ponto de vista sobre a solidão o livro apresenta?
- 6) A resenhista parece concordar com o ponto de vista que é defendido no livro? Justifique sua resposta

(TEIXEIRA *et al*, 2018, p. 186).

A atividade 5 consiste num exercício de identificação, cujo objetivo é levar o estudante a identificar o ponto de vista da resenhista, explorando, como conteúdo de ensino de argumentação, a apreensão do ponto de vista, a tese, do orador. Por sua vez, a atividade 6 apresenta um exercício de identificação e comparação, pois o aluno deve identificar informações e compará-las, para poder reconhecer no texto se há consenso ou dissenso entre os pontos de vista do locutor resenhista e do locutor autor do livro, ratificando a conclusão ao mostrar sua compreensão da leitura argumentativa por meio da escrita de uma justificativa para sua resposta.

Limitando-se ao exercício da identificação e comparação de pontos de vista de locutores distintos, tais atividades didáticas não oferecem ao estudante a oportunidade de vivenciar a prática de argumentar, mas apenas de falar de argumentação. Ainda que identificar e comparar pontos de vista sobre uma questão argumentativa sejam capacidades importantes para a prática argumentativa, tal dinâmica não é suficiente para inseri-lo na prática argumentativa, pois o ensino da análise da argumentação pode favorecer o desenvolvimento de certas capacidades de linguagem da ordem do argumentar, contudo não insere ainda o estudante na prática da construção e da expressão de um contradiscurso numa situação concreta de argumentação.

Conforme o enunciado da atividade em análise, é possível afirmar que o tema em questão é o ponto de vista que o autor do livro traz sobre a solidão. Para apreendê-lo é necessário identificar as diferentes vozes que constitui o discurso do resenhista, observando a voz do locutor do *A* e a voz do locutor do *B*, para, assim, identificar tanto o ponto de vista do autor quanto do resenhista e, logo, confrontá-los, para, daí, chegar a uma conclusão. Nesses termos, é possível dizer que se o estudante for orientado a realizar uma leitura argumentativa do texto, ele será capaz de reconhecer a polifonia constitutiva do discurso do locutor resenhista, como também a intertextualidade promovida pela mescla dos elementos linguísticos da resenha e do livro, ou, ainda, nos termos de Plantin (2008, p. 65), como esses elementos se articulam e interagem na construção do discurso monolocutor, considerando, portanto, o caráter bifacetado da atividade argumentativa. Um professor atento a essas questões pode potencializar os aspectos argumentativos não explorados nessas duas atividades.

Notamos, ainda, que esse tipo de atividade se repete nas páginas seguintes do livro didático:

3) Leia a seguir o trecho de uma resenha publicada em um *blog* especializado em cinema. Ela fala do filme *Viva – A vida é uma festa* (EUA, 2017).

a) Logo no início da resenha, é possível saber o ponto de vista do resenhista a respeito do filme. Comente isso mostrando os argumentos que ele usa.

(TEIXEIRA *et al*, 2018, p. 188).

Novamente, trata-se de uma atividade de identificação de ponto de vista que se soma à identificação dos argumentos que sustentam tal ponto de vista. A repetição do tipo, finalidade e conteúdo de atividade configura um reforço na construção da estratégia de leitura do texto argumentativo, porém não alcança ainda um tratamento prático e contextual da argumentação que pudesse promover a construção de argumentos a partir de uma avaliação crítica dos discursos apresentados.

### 2.3 AS ATIVIDADES DE ARGUMENTAÇÃO EM TORNO DA PRODUÇÃO DA RESENHA

A unidade didática 6 “Pontos de vista” de *Apoema – Português 6* apresenta, em sua seção “Oficina de produção”, uma proposta de produção textual, com a seguinte consigna:

Você fará a resenha de um livro indicado pelo professor para ser publicada no *blog* da turma. Para isso, desenvolva as etapas de trabalho indicadas a seguir. (TEIXEIRA *et al*, 2018, p. 192).

Uma vez enunciada a consigna da atividade, seguem-se as instruções para os alunos. Tais instruções estão organizadas nas etapas de “preparação”, “escrita” e “revisão” do texto. Nas consignas de 1 a 5, abaixo, podemos notar que, em termos argumentativos, a etapa de preparação visa a auxiliar o estudante a levantar dados (consignas 1, 2 e 3), a construir seu ponto de vista e argumentos que o sustentam, tendo em vista a finalidade persuasiva desse projeto argumentativo (consigna 4), bem como a projetar seu auditório e a considerar o lugar argumentativo (consigna 5):

1. Anote no caderno os dados sobre o livro que vai resenhar [...]
2. Faça uma pesquisa sobre o autor e a obra [...]
3. Registre uma síntese do enredo [...]. Anote também uma observação sobre a linguagem usada [...]. Fale do narrador e das emoções [...]. Essas notas podem se transformar nos parágrafos de desenvolvimento de sua resenha.

4. Anote então suas impressões. Lembre-se de justificar seu ponto de vista e argumentar em favor dele. Se você vai indicar a leitura da obra ao leitor da resenha, ele deverá ser convencido disso.

5. Antes de escrever, defina o público a quem sua resenha se destina, o local onde será publicada [...].

- Como a resenha será publicada no *blog* da turma, você pode escrever em 1ª pessoa para estabelecer uma interação mais próxima com o leitor

(TEIXEIRA *et al*, 2018, p. 192).

Essa atividade de produção textual consiste num exercício complexo que envolve a mobilização de muitas capacidades, tais como pesquisar o objeto sobre o qual se argumenta, selecionar e registrar informações sobre esse objeto, constituindo, assim, o processo de levantamento de dados para a formulação de argumentos para concordar ou discordar dos elementos que compõem o objeto resenhado, como o tema, a indicação, a linguagem, a ilustração, dentre outros. Podemos perceber que a finalidade da atividade da consigna 4 é levar o aluno a justificar seu ponto de vista, para persuadir seu leitor, enfatizando, portanto, que um dos objetivos da argumentação é convencer o outro.

Neste ponto, atividade didática concebe a argumentação como um instrumento a serviço da persuasão, inscrevendo-se na tradição da argumentação retórica. Em termos didáticos, essa atividade pode inserir o estudante em uma prática de linguagem argumentativa, pois propõe expô-lo a uma situação de argumentação em que pode defender seu ponto de vista sobre o livro lido, mobilizando estratégias argumentativas e argumentos contrários ou favoráveis à recomendação de sua leitura. Além disso, o estudante é solicitado a considerar e projetar seu auditório, já que o veículo de publicação da resenha seria um blogue (cf. consigna 6) previamente criado para publicar as produções da turma. Dessa forma, o estudante estaria exposto a uma situação argumentativa que lhe possibilitaria desenvolver não apenas os papéis actanciais da argumentação – proponente, oponente e terceiro – como também assumir o lugar de fala do blogueiro que recomenda a leitura de livros, contribuindo para a disseminação de conhecimentos culturais e literários e também para a melhoria do ensino público brasileiro.

Para além da mobilização desses conhecimentos, na realização dessa atividade, o estudante terá a oportunidade de realizar novas descobertas, principalmente sobre a obra resenhada, o autor, o gênero a que a obra pertence, além dos elementos essenciais que compõem uma obra literária. O estudante poderá se qualificar para expressar, consistentemente,

a sua opinião e, assim, fazer uso do argumento de autoridade, um dos principais argumentos utilizados nesse tipo de texto argumentativo.

Assim, podemos ver que as instruções para realização da atividade deixam entrever que *Apoema - Português 6* coloca em circulação também a concepção retórica de argumentação, pois, ao instruir o aluno a como levantar e registrar dados, argumentos para sua argumentação, reproduz a ideia de que a força da persuasão está na consistência do discurso (*logos* retórico), e, conforme a consigna 5, também está na construção da imagem do orador (*ethos* retórico) e da disposição do auditório (o *pathos* retórico), criando estratégias para manter proximidade, conquistar empatia do leitor.

Entendemos que essa atividade – ainda que não explicita termos teóricos – mobiliza elementos retóricos da argumentação, tais como o gênero retórico epidíctico (a produção da resenha visa a construir um discurso elogioso a respeito da obra literária) e as orientações para a construção das provas retóricas do *ethos*, *pathos* e *logos*. Outro fator que inscreve tal atividade didática na tradição da argumentação retórica diz respeito à característica de o gênero resenha ser uma prática discursiva que tem por finalidade oferecer uma resposta ao auditório, omitindo dele o problema, ou seja, evitando problematizar a questão argumentativa que subjaz à resposta apresentada pelo orador resenhista da obra literária, o que inviabiliza o desenvolvimento de uma situação argumentativa em que o diferendo seja exposto, tematizado e aprofundado.

Acreditamos que seria possível sugerir adaptações a esta atividade, com vistas a inserir o estudante do 6º ano do ensino fundamental à argumentação como prática social de linguagem. Inicialmente, seria importante desenhar uma atividade que considere a relação concreta entre a vida dos estudantes e o objeto a ser resenhado, neste caso, um filme, um livro, um poema, preferencialmente sugerido pelos próprios estudantes. O passo seguinte seria promover uma discussão sobre esse objeto, mediando a interação entre pontos de vistas conforme o posicionamento de cada estudante, incentivando os estudantes a realizar a leitura da argumentação apresentada por seus colegas por meio da exploração, ainda que de forma introdutória, da polifonia enunciativa que constituem seus pontos de vista, seus argumentos, seus contra-argumentos, bem como dos operadores argumentativos, seus efeitos de sentido e suas conclusões. Para finalizar, seria necessário propor, além da produção, a publicação da resenha em um blogue ou em qualquer outro suporte que os alunos tenham acesso, conforme



suas realidades permitam, para que se rompa com a artificialidade das atividades meramente escolares.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propusemo-nos a discutir os saberes sobre argumentação que circulam em uma unidade didática do livro 6º ano dos anos finais do fundamental da coleção *Apoema*, a fim de verificar de que maneira suas atividades didáticas podem possibilitar aos estudantes a vivência da argumentação enquanto prática social de linguagem.

Mostramos que as atividades didáticas de *Apoema* em torno da argumentação podem favorecer o estudo do texto argumentativo, pois possibilita aos estudantes a apreensão dos argumentos e dos contra-argumentos, das estratégias argumentativas, dos tipos de argumentos e dos pontos de vista presentes nos textos, com base em elementos linguístico como os operadores argumentativos.

Mostramos que as atividades de leitura colaboram para o ensino da argumentação ao possibilitar ao estudante que identifique e compare pontos de vista, argumentos e contra-argumentos, mas que poderiam mobilizar a leitura argumentativa se tivessem apresentado ao estudante do 6º ano do ensino fundamental consignas que pudessem levá-lo a discutir o ponto de vista do texto, objeto da atividade de leitura, a levantar pontos de concordância e de discordância com os argumentos do texto de leitura, de modo a explorar e a trocar com seus colegas discurso e contradiscurso em oposição numa interação argumentativa. Quanto à atividade de produção textual, mostramos como ela se alinha à perspectiva retórica da argumentação, ainda que não nomeie as noções retóricas mobilizadas. Trata-se de uma atividade que mostra ao estudante que é necessário pesquisar e estudar para poder formular argumentos, bem como justificar seu ponto de vista para persuadir seu leitor.

Por fim, apontamos que os saberes sobre argumentação presentes na unidade didática 6 de *Apoema – Português 6* estão vinculados a duas grandes escolas estudadas na área de Letras, a retórica e a linguística, cuja solidariedade se constitui na relação entre o estudo da orientação argumentativa da língua e do estudo da construção da persuasão retórica.

## REFERÊNCIAS

AMOSSY, Ruth. Argumentação e Análise do Discurso: perspectivas teóricas e recortes disciplinares. Tradução: Eduardo Lopes Piris e Moisés Olímpio Ferreira. **EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 1, p. 129-144, 2011.

AMOSSY, Ruth. **A argumentação no discurso**. Coordenação da tradução: Eduardo Lopes Piris e Moisés Olímpio-Ferreira. Tradução: Ângela M. S. Corrêa *et al.* São Paulo: Contexto, 2018.

ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução e notas: Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. Lisboa: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 2005 [c. 400 a.C.].

ANSCOMBRE, Jean-Claude; DUCROT, Oswald. **La argumentación en la lengua**. Tradução: Julia Sevilla y Marta Tordesillas. Madrid: Gredos, 1994 [1983].

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; DAMACENO, Taysa Mercia dos Santos Souza. Desafios do BNCC em torno do ensino de língua portuguesa na educação básica. **Revista de estudos de cultura**, São Cristóvão, n. 7, p. 83-92, 2017.

CARGNELUTTI, Joceli. A unidade didática e seus objetos de ensino: deslocamentos ao longo das décadas. **Caminhos em Linguística Aplicada**, Taubaté, v. 22, n.1, p.139-160, 2020.

COSTA, Thiago Magno de Carvalho. **A Argumentação nos livros didáticos de língua portuguesa para o ensino médio**: uma concepção retórica ou linguística? 2015. 139f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

DUCROT, Oswald. Esboço de uma teoria polifônica da enunciação. *In*: \_\_\_\_\_. **O dizer e o dito**. Tradução: Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1987. p. 161-218.

DUCROT, Oswald. A argumentação retórica e a argumentação linguística. **Letras de hoje**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 20-25, 2009.

HAMBLIN, Charles Leonard. **Fallacies**. Londres: Methuen, 1970.

PIRIS, Eduardo Lopes. A argumentação numa perspectiva materialista do discurso. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 97-121, 2016.

PIRIS, Eduardo Lopes. (Im)Posibilidades de enseñanza de la argumentación en la escuela. **Revista Iberoamericana de Argumentación**, Madrid, n. 20, p.30-56, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.15366/ria2020.20.002>

PLANTIN, Christian. **A argumentação**: história, teorias, perspectivas. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.



SILVA, Sílvio Ribeiro da. **Ensino de produção escrita da ordem do argumentar: o papel do livro didático e a atuação do professor**. 2008. 272f. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

SOUZA, Mayana Matildes da Silva. **A argumentação no ensino de português: entre o material didático e a sala de aula**. 2018. 259f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2018.

TEIXEIRA, Lucia; SOUSA, Silvia Maria; FARIA, Karla, PATTRESI, Nadja. **Apoema: Português 6**. São Paulo: Editora do Brasil, 2018.

VIDON, Luciano Novaes. O ensino de texto nos anos de 1970 no Brasil: das técnicas linguístico-cognitivas como políticas linguísticas. **Conexão Letras**, Porto Alegre, v. 14, n. 22, p. 93-104, 2019.

### ***Elionai Mendes da SILVA***

Licenciada em Letras Língua Portuguesa, Língua Espanhola e suas respectivas Literaturas pela Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC (2010-2014). Pós-graduada (Lato senso) em Língua Portuguesa e sua Literatura pela Faculdade Campos Elíseos - FCE (2018). Pós-graduação (Lato senso) em Educação Inclusiva (2019), pela mesma Instituição de Ensino Superior. Pós-graduada (Lato senso) em Docência do Ensino Superior (2020) também pela Faculdade Campos Eliseos. Mestre pelo Programa de Pós - graduação em Letras (PPGLLR) - Linguagens e Representações (Linha de pesquisa: Linguística Aplicada) da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC (2019-2021), onde desenvolve pesquisa no campo de conhecimento da Argumentação, sob a óptica da Nova Retórica.

### ***Eduardo Lopes PIRIS***

Possui graduação em Letras/Português (2001), mestrado em Semiótica e Linguística Geral (2006) e doutorado em Letras (2012) pela Universidade de São Paulo. Realizou estágios de pós-doutorado na Universidade Federal de São Carlos (2014), Universidade de Buenos Aires (2018) e Universidade de São Paulo (2021). Desde 2010, é docente da Universidade Estadual de Santa Cruz, onde coordena o Centro de Estudos sobre Argumentação e Discurso e o Grupo de Pesquisa "Estudos de Linguagem, Argumentação e Discurso" (ELAD/CNPq). Integra os grupos de pesquisa GPARA/UFS, TEAR/UFG e ObsPLE/PL2/UFBA. É coeditor da Revista de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação (EID&A). É fundador do GT Argumentação na ANPOLL. É Professor Permanente dos Programas de Pós-Graduação em Letras, Linguagens e Representações (UESC) e em Estudos Linguísticos (UEFS), desenvolvendo pesquisa sobre argumentação no ensino de português como língua materna e adicional e sobre argumentação no discurso político.

*Recebido em 29/julho/2020. - Aceito em 30/agosto/2021*