

QUESTÕES SOBRE LEITURA: O ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS

LEAL, Telma Ferraz – UFPE – tfleal@terra.com.br

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi – UFPE – carolperrusi@hotmail.com

GT: Alfabetização, Leitura e Escrita / n.10

Agência Financiadora: CNPq

Esta pesquisa objetivou analisar livros didáticos de língua portuguesa destinados a alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com o intuito de refletirmos sobre os modos como as estratégias de compreensão de textos da ordem do argumentar estão sendo ensinadas nesses objetos do saber.

Antes, porém, de expormos a metodologia de trabalho e os resultados, consideramos importante situar o leitor quanto aos fundamentos e concepções que permeiam este trabalho.

1. Argumentação: o texto e o processo

Apesar de termos acesso ao que diversos autores (Toulmin, 1958; Ducrot, 1980; Vogt, 1977; Citelli, 2000; Koch, 1987; Blair e Johnson, 1987; Banks-Leite, 1996; Pécora, 1999; Perelman e Olbrechts-Tyteca 1999; Breton, 1999; Bronckart, 1999; Leitão e Almeida, 2000), ao longo da história da Filosofia e de outras ciências, como a Psicologia e a Linguística, vêm falando sobre argumentação, enfocaremos, neste artigo, apenas as últimas discussões travadas no âmbito da Pedagogia (especificamente na área de didática do ensino).

Utilizamos, nesse campo de saber, a classificação proposta por Dolz e Schneuwly (1996), que consideram os contextos de uso, as finalidades e os tipos textuais dominantes em cada texto e classificam, para fins didáticos, os gêneros textuais em cinco agrupamentos. São eles: textos da ordem do relatar, textos da ordem do narrar, textos da ordem do expor, textos da ordem do descrever ações e textos da ordem do argumentar.

Segundo esses autores, os gêneros da ordem do argumentar são os que têm finalidades direcionadas à defesa de pontos de vista, tais como: textos de opinião, diálogos argumentativos, cartas ao leitor, cartas de reclamação, cartas de solicitação, debates, editoriais, requerimentos, ensaios, resenhas críticas, artigos de opinião, monografias, dissertações, entre outros.

Programa de Pós-Graduação em Educação - UFPE

Colaboração: Úrsula de Andrade Lira (bolsista PIBIC/CNPq); Mirela Rejane Pereira Torres e Rafaela Soares Celestino

Tais autores apóiam-se na Teoria dos Gêneros Textuais de Bakhtin (2000). Esse autor parte do princípio de que “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (Bakhtin, 2000, p. 279). Assim, nas esferas sociais de interação em que ocorrem situações em que as pessoas necessitam defender suas opiniões, convencer as pessoas acerca de alguma coisa e/ou refutar pontos de vista opostos aos seus, circulam textos da ordem do argumentar, cujo tipo dominante é, via de regra, argumentativo, e são constituídos por cadeias de justificativas e/ou contra-argumentações implícitas ou explícitas. Em cada gênero textual são encontradas estratégias discursivas que o diferencia de outro gênero textual. Ou seja, os modos como organizamos as cadeias argumentativas em um artigo científico são bastante diferentes dos modos como argumentamos em uma carta de reclamação, por exemplo.

Partindo dos princípios acima expostos, adotamos pressupostos sócio-interacionistas de que o contato com diferentes gêneros textuais possibilita ao aluno desenvolver capacidades textuais que o auxiliam a melhor conduzir os processos de interlocução, seja por meio de textos orais, seja por meio de textos escritos. No entanto, alertamos para a necessidade de garantir que essa diversificação leve em conta os diversos contextos de interação e aspectos formais dos textos. O contato com textos da ordem do argumentar familiariza os estudantes com situações em que indivíduos ou grupos de indivíduos se engajam em tarefas de convencer “outras pessoas” a adotarem os seus pontos de vista.

Saber introduzir um ponto de vista, defender tal ponto de vista por inserção de justificativas, justificativas das justificativas e contra-argumentação, utilizar articuladores lógicos em atividades de produção de textos; saber identificar pontos de vista, analisar a consistência argumentativa de textos em atividades de leitura são aprendizagens possíveis apenas se forem proporcionadas situações de produção, leitura e reflexão sobre textos da ordem do argumentar. Neste trabalho, buscaremos investigar se algumas dessas capacidades estão sendo estimuladas nos livros didáticos. Para melhor fundamentar tais análises, apresentaremos, no tópico a seguir, alguns estudos sobre a argumentação em livros didáticos.

2. Os livros didáticos e o ensino da língua portuguesa

Observações informais levam a crer que os gêneros textuais escritos mais presentes no livro didático destinado a crianças na fase inicial da escolarização são os predominantemente narrativos (contos, relatos históricos) e os dissertativo - expositivos

(nos livros de História, Geografia, Ciências), o que poderia ser um indício de que não é comum o contato com textos da ordem do argumentar.

Andrade, Leal e Brandão (2006) apontaram, por exemplo, que, dos 1.167 textos encontrados em quatro coleções analisadas, apenas 7,2% puderam ser incluídos na categoria de textos da ordem do argumentar. Ou seja, em pouquíssimas situações os alunos se deparariam, nos livros didáticos, com textos dessa natureza.

Essa também parece ser uma característica de livros didáticos de outros países. Brassart (1990) aponta uma ausência de textos argumentativos com dimensão dialógica contendo contra-argumentos em "handbooks" utilizados em escolas suíças. Essa autora também faz referência à lacuna em relação aos textos de opinião em que um autor apenas expõe o seu ponto de vista sobre uma questão particular.

Bezerra (2001), ao analisar a tendência dos livros didáticos de Língua Portuguesa no Brasil quanto à seleção de textos principais e complementares, aponta que:

Enquanto os livros mais antigos se restringem a um texto principal e dois ou três complementares (quando há), os mais recentes (dos anos 90) abordam o tema com uma coletânea de textos de variados gêneros, predominantemente autênticos, ou seja, não escritos com finalidades didáticas, mas com uso constante na nossa sociedade letrada (p. 38).

No entanto, conforme informa a autora, os livros de 1^a à 8^a série são compostos por textos predominantemente narrativos¹. Os gêneros textuais mais frequentes nos livros de 1^a à 4^a séries são, segundo esse estudo, os contos infantis e nos de 5^a à 8^a séries, as crônicas e contos. A autora indica, ainda, que dentre os textos não - literários são mais frequentes os jornalísticos (notícias, reportagens, anúncios, entrevistas) e os instrucionais (regras de jogo, receitas culinárias, manual de instruções). Em relação aos textos argumentativos, Bezerra (2001) afirma que são encontrados os textos de opinião e as redações, que são gêneros tipicamente escolares.

Lopes (1998) também analisou livros didáticos de Língua Portuguesa para alfabetização, indicados pelo PNLD/ MEC (Ministério de Educação e Cultura, 1998) e que tinham alto grau de aceitação entre as escolas particulares da cidade do Recife ("Eu

¹ Não há descrição dos dados encontrados. A autora, nesse artigo, apresenta apenas as conclusões gerais.

Chego lá", "Novo Caminho", "ALP", "Palavra em Contexto"), e constatou que, embora tais livros apresentassem riqueza quanto à diversidade e à qualidade dos textos, não disponibilizavam grande quantidade de textos argumentativos, pois continham apenas 5, 1, 2 e 4 textos argumentativos (respectivamente). Tal resultado dá indícios de que pelo menos nas aulas destinadas ao ensino da Língua Portuguesa na alfabetização, os alunos com pouca frequência são expostos a textos argumentativos. Essa informação é importante porque, como afirma Schneuwly (1988), não há texto propedêutico que prepare o indivíduo a dominar todos os outros gêneros textuais, o que implica a necessidade de um contato efetivo com a variedade de gêneros e tipos textuais.

Além da pouca frequência de tais gêneros textuais apontada pela autora, podemos ainda discutir se tais textos são explorados pelos alunos quanto à sua organização estrutural. Bonini (1998), ao realizar uma análise de oito coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa dirigidos ao Ensino Médio, detectou que existia em tais coleções uma variedade de gêneros textuais, tais como cartas, anúncios, notícias, quadrinhos. No entanto, não havia uma explicação sobre esses gêneros, ou havia apenas uma breve conceituação, sem exploração de suas características linguísticas.

Tal quadro pode ser decorrência da concepção de que o simples acesso ao gênero é suficiente para que o aluno, sozinho, apreenda suas características. Além de questionarmos se, de fato, tal contato é suficiente para desenvolver as habilidades textuais do aluno, podemos, ainda, acrescentar preocupação sobre se os textos disponibilizados realmente abarcam as diferentes esferas de uso da linguagem.

Em relação às atividades de produção de textos, vários autores, como Silva (1999); Reinaldo (2001) e Mendonça (2001) apontam que as orientações dos livros didáticos para as atividades de produção de textos parecem não conduzir os alunos ao engajamento em situações de interação em que se busca provocar efeitos em diferentes leitores. Nesses, os gêneros textuais não são, ainda, objetos de reflexão, podendo ser, em alguns casos, objetos de prescrição. Além disso, eles detectam que a argumentação não tem aparecido com frequência nos livros didáticos.

Em relação ao eixo da leitura, não encontramos, na literatura, estudos que descrevem ou analisam o tratamento didático dado ao trabalho com compreensão de textos da ordem do argumentar. Por tal motivo, empreendemos este estudo.

3. Metodologia de análise

Em trabalho anterior, foram realizadas análises de quatro coleções de livros didáticos, para exploração inicial e construção de categorias de classificação das atividades. Posteriormente, essas e mais três coleções foram detalhadamente investigadas. As categorias de análise foram refinadas, alteradas, e os dados foram categorizados.

Todos os livros didáticos que foram foco de investigação na presente pesquisa foram aprovados pelos pareceristas contratados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PMLD/ MEC) para circular em 2004. Das 42 coleções destinadas às séries iniciais do Ensino Fundamental encaminhadas para a avaliação do MEC, 29 foram aprovadas e classificadas segundo quatro diferentes menções: RD (recomendada com distinção); REC (recomendada); RR (recomendada com ressalvas); NR (não recomendada). O resultado desse processo avaliativo está registrado no Guia de Livros Didáticos que teve por finalidade apoiar o professor no momento de decisão sobre o livro a adotar na série que lecionava.

Nesta pesquisa, foram analisados os livros didáticos classificados como “recomendado com distinção”. Optamos, assim, por analisar os livros julgados pelos especialistas como os que melhor auxiliariam os professores a conduzir o ensino da língua portuguesa nesses graus de escolaridade. As coleções de 1^a à 4^a “recomendados com distinção” e, portanto, objeto de análise nesta pesquisa, foram:

Coleção	Editora	Autores
Linguagem e vivência – Língua Portuguesa	IBEP	Tânia Maria Oliveira Antônio de Siqueira e Silva Rafael Bertolin
Coleção Vitória Régia – Língua Portuguesa	IBEP	Solange G. Dittrich da Silva
Coleção Construindo a Escrita: Textos, Gramática e Ortografia	Ática	Carmem Sílvia C.T. Carvalho Maria da Graça B. Baraldi Deborah Panachão Sarina Bacellar Kutinikas Sílvia Maria de A. Salmoso
Coleção Português: Uma Proposta para o Letramento	Moderna	Magda Becker Soares
Coleção Português na Ponta do Lápis... e da Língua	Dimensão	Rita de Cássia E. Braga Márcia A.F. de Magalhães Ilza Maria Tavares Gualberto

A primeira etapa da pesquisa constou da identificação e contagem de todas as atividades de compreensão de textos das sete coleções. Os dados foram inseridos em uma tabela, onde eram marcadas as questões que de algum modo pareciam objetivar ajudar os alunos a desenvolver capacidades argumentativas. As análises foram feitas por dois juízes, que compatibilizavam as respostas no grupo de pesquisa.

Em um segundo momento, todas as questões selecionadas foram analisadas para constituição das categorias a serem usadas para a classificação das questões. Após a construção das categorias, todas as questões foram novamente analisadas e classificadas. Por fim, foi feita a contagem das questões, por tipo, em cada coleção. As coleções, então, foram comparadas para conclusão do trabalho.

4. Análise das atividades de leitura nas coleções de língua portuguesa

Como foi dito acima, as questões de compreensão de textos, tanto as que estavam previstas para interpretação oral, quanto as previstas para interpretação escrita, foram classificadas quanto aos tipos de capacidades que poderiam ajudar a desenvolver. Foram encontrados 13 tipos de questões, que foram agrupados em três blocos: questões que exigem que os alunos analisem dimensões argumentativas dos textos; questões que exigem que os alunos argumentem acerca de valores, informações ou temas mobilizados no texto; questões que exigem dos alunos justificativas diversas.

As questões que exigem que os alunos analisem dimensões argumentativas dos textos são formuladas de tal modo que os estudantes precisam centrar a atenção nas estratégias argumentativas usadas pelos autores e nos componentes freqüentemente inseridos nessas espécies textuais. Nesse bloco, foram encontrados sete tipos de questões:

(a) questões de identificação de ponto de vista e/ou justificativas do autor;

Ex. Qual a opinião de Gilberto Dimenstein sobre os meninos de rua?
(Coleção Vitória Régia, V. 4, p. 140)

Ex. Como ele justifica o fato desses meninos muitas vezes tornarem-se violentos? (Coleção Vitória Régia, V. 4, p. 140)

(b) questões de identificação de ponto de vista e/ou justificativa de personagens do texto;

Ex. Que argumentos o menino analfabeto usa para tentar convencer o empresário a ajudá-lo? (Coleção Vitória Régia, V. 4, p. 143)

- (c) questões de opinião sobre o ponto de vista do autor (posicionar-se quanto ao que o autor defende);

Ex. Podemos dizer que o autor do texto está certo quando afirma que as pessoas ainda hoje tratam e educam os meninos e meninas de forma diferente? (Coleção Linguagem e Vivência, V. 1, p. 36)

- (d) questões de opinião sobre o ponto de vista de personagens (posicionar-se quanto ao que o personagem defende)

Ex. O pai de Leonor diz que o hospital é algo que assusta a gente. Você concorda com ele? Por quê? (Coleção Português na ponta do lápis e da língua, V. 3, p. 131)

- (e) questões sobre as estratégias argumentativas do autor;

Ex. Na sua opinião, Millôr Fernandes mudou o sentido do ditado ao dar a ele uma nova redação? Justifique sua resposta. (Coleção Português na ponta do lápis e da língua, V. 4, p. 13)

- (f) questões sobre as estratégias argumentativas de personagens do texto;

Ex. Os trapaceiros foram espertos usando esse argumento? Por quê? (Coleção Vitória Régia, 4, p. 168)

- (g) questões comparando os diferentes pontos de vista inseridos no texto;

Ex. (após a leitura de duas versões da cantiga Atirei o pau no gato) De que cantiga você gostou mais? Por quê? (Livro Minhas descobertas, Alfabetização, p. 49).

O segundo bloco de questões foi construído por itens que demandavam a construção de argumentos dos alunos, mas não exigiam do aluno a identificação de partes do texto ou mesmo de estratégias discursivas do autor. Na verdade, os alunos eram solicitados a emitir opinião própria e não a analisar os textos da ordem do argumentar. Quatro tipos de questão foram encontradas:

- (h) questões de opinião sobre fatos ou ações de personagens do texto;

Ex. O que você pensa a respeito da atitude do pai de Maria ao tê-la abandonado na floresta? (Livro Letra, palavra e texto – Alfabetização e projetos, Alfabetização, p. 81).

- (i) questões sobre a relevância do tema tratado no texto;

Ex. Você acha que todas essas informações são importantes? Por quê?

(Coleção Linguagem e Vivência, V. 1, p. 187/ 2)

(j) questões de opinião sobre o tema, com exigência de leitura do texto;

Ex. Que tipo de amamentação vocês consideram melhor para o bebê?

(Coleção Português na ponta do lápis e da língua, v. 3, p. 158/ 2)

(k) questões de opinião sobre o tema, sem que seja necessário ler o texto;

Ex. O medo das crianças é igual ou diferente do medo dos adultos? Por quê?

(Livro Minhas descobertas - Alfabetização, p. 63/ questão a)

O último bloco, relativo às questões que exigem dos alunos que justifiquem gosto pessoal, mas que não abordam os textos em si, foi constituído por dois tipos de questão:

(l) questões que exigem que os alunos justifiquem gosto pessoal sobre o texto

Ex. Qual dos dois textos causou mais emoção em você? Por quê? (Coleção Português na ponta do lápis e da língua, vol. 1, p. 77)

(m) questões de justificativa de preferência pessoal – questões não polêmicas.

Ex. O que você prefere: Sol brilhando, chuva caindo ou dia nublado? Por quê? (Livro Novo Roda, Pião!, Alfabetização, p. 57/ 3)

Coleção 1: Linguagem e vivência

De acordo com o Guia Nacional do Livro Didático (PNLD/2004), as práticas de leitura são consideradas o ponto alto da coleção, pois as questões exploratórias são bem elaboradas, propiciando o desenvolvimento das capacidades necessárias a um bom leitor. São questões que vão além da localização de informações; levantam conhecimentos prévios relativos ao texto a ser trabalhado, recuperam o seu contexto de produção, estimulam a construção e verificação de hipóteses interpretativas, a análise e a comparação de informações (de um mesmo texto e de textos inter-relacionados), a produção de inferências e generalizações e tratam do envolvimento afetivo do aluno com as obras literárias.

Essa coleção tem como proposta possibilitar o trabalho com uma grande diversidade de gêneros textuais e apresenta uma vasta diversidade de questões de compreensão de textos, tanto orais quanto escritas. Das 1030 questões de compreensão em toda coleção, 120 (11, 6%) tinham alguma exigência relativa as capacidades

argumentativas. O número de questões dessa natureza é maior que o das outras coleções.

Apontamos que 22 questões, ou seja 2,13 %, são realmente voltadas para analisar dimensões argumentativas nos textos. Dessas, as questões que apareceram com maior frequência foram as que exigem a identificação de pontos de vista ou justificativas do autor (1,16%). Em seguida, aparecem aquelas em que se exige a análise dos pontos de vista ou justificativa dos autores (0,67%).

No que se refere a questões que exigem que os alunos argumentem acerca de valores, informações ou temas mobilizados no texto, a coleção trouxe uma quantidade um pouco maior 4,85%, ou um total de 50 questões. Dentro desse bloco, as questões que apareceram com maior frequência foram aquelas em que o aluno deve opinar sobre valores defendidos no texto ou apreciação de fatos ou ações de personagens do texto (1,26%).

As questões que, embora não abordem a exploração de textos, levam à produção de textos da ordem do argumentar (respostas a perguntas de opinião) são em maior quantidade: 70 (6,79% ao todo).

Dentre as questões categorizadas neste estudo, as que aparecem com uma maior frequência na coleção são aquelas em que o autor solicita que os alunos realizem comentários gerais sobre os textos que eles lêem (4,85%). O segundo tipo de questão mais solicitado pelos autores é o de opinião sobre valores defendidos no texto ou de apreciação de fatos ou ações de personagens do texto (1,26 %).

Coleção 2: Vitória Régia

Segundo o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2004), a coleção Vitória Régia possui uma proposta correta e consistente, que prioriza o uso e a reflexão sobre a língua. O material textual é vasto e diversificado e as atividades são interessantes e bem elaboradas. Em suma, é descrita como uma obra de qualidade, justificando sua recomendação com distinção pelo Programa.

As atividades de compreensão leitora são consideradas consistentes, com boa exploração de estratégias diversificadas de compreensão de textos escritos. O PNLD observa, ainda, um cuidado em elaborar atividades que estimulem a produção de inferências e a ativação de conhecimentos prévios. Também estão presentes na coleção questões de localização de dados no texto, questões de síntese, de generalização,

atividades de antecipação de informações do texto, de comparação de elementos de um mesmo texto ou de textos que se aproximam pelo tema ou pelo gênero.

Nesta coleção, foram identificadas 992 questões de exploração dos textos. Dentre essas, 26 (2,62%) eram de questões que tinham alguma exigência relativa às capacidades argumentativas. Como podemos perceber, o percentual é muito baixo, dificultando que tais habilidades de fato sejam desenvolvidas.

Na análise dessa coleção, verificamos que as questões que exigem que os alunos analisem dimensões argumentativas dos textos foram poucas (1,31%). Dentro desse bloco, as questões que apareceram com maior frequência foram aquelas que exigiam que os alunos identificassem o ponto de vista e/ou justificativa apresentada pelo autor do texto (0,5%).

As questões de análise dos pontos de vista ou justificativa dos autores foram poucas (0,2%). Nessas questões, há uma solicitação de que os alunos tentem reconhecer as justificativas para o ponto de vista defendido. Por exemplo, no volume 2, página 12 (quesito 2, item d), encontramos a seguinte questão: *“Por que, na sua opinião, o poeta não mandaria ladrilhar a rua?”* .

As questões identificação de pontos de vista ou justificativa de personagens do texto totalizaram 0,2%. Diferentemente das questões em que os alunos iriam julgar um fato ou personagem do texto há, aqui, uma busca de identificação de pontos de vista dos personagens ou de suas justificativas para defender tal ponto de vista. Por exemplo, no volume 4, página 167 (quesito 09), indaga-se: *“Que argumentos os trapaceiros usaram para iludir o rei?”*

Verificamos que as questões relativas à argumentação mais frequentes, em toda a coleção, foram aquelas em que os alunos tinham que refletir sobre valores defendidos no texto ou apreciação de fatos e ações de personagens do texto (0,6%). Em segundo lugar, aparecem as questões em que se exige identificação do ponto de vista e/ou justificativa utilizadas pelo autor (0,5%).

Coleção 3: Construindo a escrita: textos, gramática e ortografia

De acordo com PNLD, as estratégias de leitura e compreensão são diversificadas e contextualizadas, havendo atividades de leitura adaptadas a desenvolver as capacidades de fazer inferências, relacionar, comparar e generalizar informações, aplicar seus conhecimentos prévios na produção do sentido do texto, o que contribui para a formação do leitor competente.

Nesta coleção, foram identificadas 479 atividades de exploração de texto. Comparando com as outras coleções, podemos verificar que o número é mais reduzido. Conseqüentemente, a quantidade de questões voltadas para o ensino de leitura que levam de algum modo ao desenvolvimento de habilidades de argumentação é ainda menor. Apesar da menor quantidade de questões de compreensão de textos na coleção em relação às outras já apresentadas, a quantidade de perguntas que exploram alguma dimensão argumentativa é muito próxima: 28 (5,84%). Nesse bloco, apenas 3 questões (0,62%) são realmente voltadas para a criança analisar os textos analisando pontos de vista ou justificativa dos autores.

As questões que, embora não abordam a exploração de textos, levam à produção de textos da ordem do argumentar (respostas a perguntas de opinião) aparecem em maior quantidade (3,34%).

Dentre as questões categorizadas nesse estudo, as que aparecem com uma maior frequência, na coleção, são aquelas que o autor solicita que os alunos dêem opinião sobre aspectos gerais/ formais dos textos (cerca de 3,13%). Em seguida, aparecem as questões de opinião sobre valores defendidos no texto ou apreciação de fatos ou ações de personagens do texto (1,04%).

Coleção 4: Português: uma proposta para o letramento

Segundo o “Guia de Livros Didáticos”, a Coleção 4 apresenta uma proposta pedagógica fundamentada predominantemente nos estudos sobre o letramento, que consideram a língua como comunicação ou interação e mostram como a escrita e a oralidade ocorrem no interior das diferentes práticas sociais.

Essa coleção, segundo o PNLD/2004, apresenta uma proposta criativa, inovadora e instigante, que permite inserir a criança na cultura escrita e a auxilia tanto no domínio dos temas e conhecimentos associados a essa cultura, quanto no desenvolvimento das habilidades necessárias para o uso da língua.

Foram encontradas 1125 questões de exploração de textos. As questões envolvem uma grande variedade de gêneros textuais, com questões de antecipação, de elaboração e verificação de hipóteses, de localização de informações e de elaboração de inferências. Em cada volume são inseridos mais de vinte textos, com mais de 200 questões voltadas para desenvolver habilidades de compreensão textual.

Apesar dessa grande quantidade de questões voltadas para o ensino de leitura, as perguntas que levam de algum modo ao desenvolvimento de habilidades de

argumentação são poucas. Das 1125 questões de compreensão em toda a coleção, apenas 32 (2,84%) são realmente voltadas para a análise de dimensões argumentativas no texto, sendo a maioria (24 questões, 2,12%) de identificação de pontos de vista/ justificativa dos autores ou de personagens do texto. Apesar de baixo, o número de questões dessa natureza é maior que o das outras coleções.

Quanto às questões que exigem argumentação acerca de temas mobilizados pelo texto, foram encontradas 14 (1,24%). As demais (15 questões, 1,33%) referem-se àquelas que pedem justificativas diversas, podendo o aluno responder de forma argumentativa ou não. Desta forma, a coleção totaliza 61 questões (5,42%) que estimulam, de algum modo, o desenvolvimento de capacidades argumentativas.

Dentre as questões categorizadas nesse estudo, as que aparecem com uma maior frequência são aquelas que pedem para que os alunos identifiquem o ponto de vista/ justificativa do autor do texto (12 questões, 1,06%) ou que identifiquem o ponto de vista/ justificativa de personagens do texto (12 questões, 1,06%). O segundo tipo de questão mais solicitado pelos autores é aquela em que os alunos têm que justificar preferência pessoal sobre temas diversos (10 questões, 0,88%). Na maior parte dos casos, nesse tipo de questão os alunos não precisam necessariamente ter lido o texto, bastando apenas que tenham conhecimentos prévios acerca do tema de que o texto trata.

Coleção 5: Português na ponta do lápis... e da língua

Segundo o PNDL, as atividades de leitura promovem o desenvolvimento de habilidades necessárias a um leitor competente, incluindo a localização e comparação de informações, a formulação e checagem de hipóteses interpretativas, a produção de inferências e de generalizações, e também favorecem o estabelecimento de relações intertextuais.

A coleção 5 tem 1296 questões de compreensão de textos. Apesar dessa grande quantidade de questões de compreensão de textos na coleção, a quantidade de perguntas que exploram alguma dimensão argumentativa é a menor em relação às outras já apresentadas 23 (1,77%).

Após a análise, verificamos apenas 7 questões em que é necessário que os alunos analisem dimensões argumentativas dos textos, representando 0,54%.

No que se refere às questões que exigem que os alunos argumentem acerca de valores, informações ou temas mobilizados no texto e aquelas em que se exige dos

alunos, justificativas diversas para perguntas formuladas, apontamos 8 cada, representando 0,61%.

Em toda coleção, apontamos a maior frequência de questões de opinião sobre o tema sem que seja necessário que o aluno leia o texto: 7 (0,54%). Esse tipo de pergunta é gerado principalmente quando temas passíveis de discordância são inseridos no livro. Para exemplificar, podemos citar, no volume 4, página 170 (quesito 3), a seguinte questão: “*Quem vocês acham que deve fazer o trabalho doméstico de uma casa: a mulher, o homem, ou ambos? Por quê?*”

Em seguida, aparecem as questões de justificativa de preferência pessoal sobre temas diversos (0,46%). E empatadas com 0,15%, estão as questões de identificação de ponto de vista e/ou justificativa do autor; as questões de reflexão sobre o ponto de vista do autor e as questões de apreciação de aspectos gerais do texto.

Coleção 6: ALP Novo

De acordo com o PNLD (2004), essa coleção possui propostas de atividades voltadas para compreensão da leitura, para a construção de significados das palavras, para o estabelecimento de relações contextuais e intertextuais. Nas atividades de leitura predominam estratégias de localização de informações, produção de inferências e avaliação subjetiva, mas são também contemplados: a antecipação, o levantamento e checagem de hipóteses, a compreensão global.

Nessa coleção foram encontradas 961 questões de exploração de textos. Em toda a coleção, apenas 8 questões (0,83%) são realmente voltadas para a criança analisar as dimensões argumentativas dos textos. Dessas, aparecem empatadas com (0,31%) as questões de identificando pontos de vista ou justificativa dos autores e dos personagens do texto.

As questões que, embora não abordem a exploração de textos, levam à produção de textos da ordem do argumentar (respostas a perguntas de opinião) aparecem em maior número (2,73%).

Desse modo, 53 (aproximadamente 5,6%) questões estimulam, de algum modo, o desenvolvimento de capacidades argumentativas.

Coleção 7: Com texto e Trama

Essa coleção é inteiramente norteadas a partir do estudo das características dos diferentes gêneros textuais. Segundo o Guia Nacional do Livro Didático (2004),

apresenta uma boa seleção de tipos e gêneros de textos, bem como atividades de leitura, escrita e reflexão gramatical diversificadas e adequadas para o desenvolvimento das competências lingüísticas dos alunos. A seção “Preparando a Leitura”, antes de cada texto, privilegia a recuperação do contexto de produção, os objetivos pretendidos e a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos em relação ao conteúdo e à forma do texto. As questões de compreensão foram consideradas adequadas e satisfatórias, sendo enfatizadas as questões de localização, cópia e comparação de informações. As questões de interpretação por processos inferenciais foram descritas como poucos freqüentes nesta coleção.

Nesta coleção, foram identificadas 640 questões de exploração dos textos. Dentre essas, 24 (3,75%) eram questões que tinham alguma exigência relativa às capacidades argumentativas. De modo similar às outras coleções, há poucas atividades de exploração da dimensão argumentativa dos textos.

Na análise dessa coleção, verificamos 10 (1,56%) questões que exigem que os alunos analisem dimensões argumentativas dos textos. Dentro desse bloco, 5 (0,78%) questões que exigiam que os alunos identificassem o ponto de vista e/ou justificativa de personagens do texto apareceram com maior freqüência.

Apenas 04 questões (nos quatro volumes), representando 0,62%, estimulam a argumentação acerca de valores, informações ou temas mobilizados no texto.

Apontamos, ainda, 10 (1,56%) questões que exigem dos alunos justificativas diversas a perguntas formuladas. Nesse bloco que questões, encontra-se aquela que apareceu com maior freqüência nessa coleção: as questões de apreciação de aspectos gerais do texto. Esse tipo de questão muitas vezes não chega a exigir dos respondentes uma construção de argumentos ou mesmo a preocupação em convencer interlocutores sobre temas específicos, embora algumas delas exijam a elaboração de justificativa das respostas dadas.

5. Conclusões

Os dados analisados nas sete coleções mostram que há realmente um baixo investimento em questões para exploração de questões para o desenvolvimento de capacidades argumentativas. A tabela 1 mostra que, das 6513 questões de compreensão de texto nas sete coleções analisadas, apenas 334 (5,13%), tinham alguma intenção em explorar capacidades argumentativas.

A coleção 1 foi a que mais investiu em questões dessa natureza, 11,6 %, que corresponde a 120 questões. A coleção 5 investiu menos em questões que tinham alguma exigência relativa às capacidades argumentativas (1,77%).

Tabela 1: Percentual de questões por categoria geral e coleção

Categoria de questões	Coleção 1:	Coleção 2:	Coleção 3:	Coleção 4:	Coleção 5:	Coleção 6:	Coleção 7:	TOTAL	
								Freq.	%
Argumentativas	120	26	28	60	23	53	24	334	5,13
Outras	910	966	451	1065	1273	898	616	6179	94,8
Total	1030	992	479	1125	1296	951	640	6513	100

Ao analisarmos os três blocos de questões de compreensão de textos que objetivavam ajudar os alunos a desenvolver capacidades argumentativas (Tabela 2), podemos verificar que a maior quantidade de questões foi classificada no terceiro conjunto de questões: as que exigiam dos alunos que justificassem gosto pessoal. As questões do primeiro bloco, que concentravam as questões que estavam mais diretamente relacionadas às estratégias de leitura de textos só foram mais frequentes nas coleções 2 e 4. Na realidade, foram as que menos apareceram.

Tabela 2: Frequência e percentagem de questões por tipo

Categoria de questões	Coleção 1	Coleção 2	Coleção 3	Coleção 4	Coleção 5	Coleção 6	Coleção 7	TOTAL	
								Freq.	%
Questões que exigem que os alunos analisem dimensões argumentativas dos textos	22	13	5	32	7	8	10	97	1,48
Questões que exigem que os alunos argumentem acerca de valores, informações ou temas mobilizados no texto.	50	10	7	14	8	19	4	112	1,71
Questões que exigem dos	70	3	16	15	8	26	10	148	2,27

alunos justificativas diversas									
Outras	910	966	451	1065	1273	898	616	6179	94,8
Total	1030	992	479	1125	1296	951	640	6513	100

As análises aqui realizadas evidenciam claramente a necessidade de investirmos mais no debate sobre o trabalho com argumentação, dado que, com freqüência, é construído, na escola, um discurso a favor da formação de leitores críticos, capazes de apreender as intenções dos autores dos textos e se posicionarem frente a eles. A partir deste estudo, encontramos o desafio de lançar propostas e fornecer evidências de que é possível e necessário planejar boas situações didáticas para levar os alunos a se tornarem leitores autônomos e críticos.

6. Bibliografia

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. 3ª ed. (1953 – 1ª ed.) Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BANKS - LEITE, L. Aspectos argumentativos e polifônicos da linguagem da criança em idade pré-escolar. *Tese de Doutorado*. Campinas: UNICAMP / IEL, 1996.

BEZERRA, M.A. Textos: seleção variada e atual. In Dionísio, A.P. & Bezerra, M.A. *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

BLAIR, J. A. & JOHNSON, R. Argumentation as dialectical. *Argumentation*, nº 1, 41-56, 1987.

BONINI, Adair. O ensino de tipologia textual em manuais didáticos de 2º grau para a Língua Portuguesa. In *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 31. Campinas. 7-20, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Guia de livros didáticos - 1ª a 4ª séries*. PNLD. Brasília, MEC, 1998.

BRASSART, D. Explicatif, argumentatif, descriptif, narratif et quelques autres, notes de travail, *Recherches*, nº 13, 21-59, 1990.

BRETON, P. *A argumentação na comunicação*. Trad. Viviane Ribeiro. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

BRONCKART, J.P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. Genres et progression en expression orale et écrite - Eléments de réflexions à propos d'une expérience romande. *Enjeux*, nº 37-38, p. 31-49, 1996.

DUCROT, O. *Les Échelles argumentatives*. Paris: Minit, 1980.

- KOCH, I. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1987.
- LEITÃO, S. & ALMEIDA, E.G.S. A produção de contra - argumentos na escrita infantil. *Psicologia: reflexão e crítica*, vol. 13, nº 3. (versão disponível em www.scielo - p.1 a 19), 2000.
- LOPES, S.F. Dissertar: uma perspectiva possível na alfabetização. *Monografia de Finalização de Curso de Especialização*. Recife: UFPE / Centro de Educação, 1998.
- MENDONÇA, M. C. Língua e ensino: políticas de fechamento. In Mussalim, F. & Bentes, A.C. *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras - vol. 2*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- PÉCORRA, A. *Problemas de redação*. 5ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- PERELMAN, C. & OLBRECHSTS - TYTECA, L. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. Trad. Maria Emantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- REINALDO, Maria Augusta G.M. A orientação para produção de texto. In Dionísio, A.P. & Bezerra, M.A. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- SCHNEUWLY, B. *Le langage écrit chez l'enfant - La production des textes informatifs et argumentatifs*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1998.
- SILVA, I.P.O. A escrita na escola: exercício escolar ou interação verbal? In *Anais do 12º Congresso de Leitura do Brasil*. Campinas: Associação de Leitura do Brasil, 1999.
- TOULMIN, S.F. *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press, 1958.
- VOGT, C. *O intervalo semântico*. São Paulo: Ática, 1977.
- CITELLI, A. *Linguagem e persuasão*. 15ª ed. São Paulo: Ática, 2000.
- ANDRADE, R. L. LEAL, T. F. & BRANDÃO, A.C. A presença do texto da ordem do argumentar no livro didático destinado às séries iniciais. *Anais do ENDIPE*. Recife: 2006.