

Ferraz Leal, Telma; Perrusi Alves Brandão, Ana Carolina; Rejane Pereira Torres, Mirela

Leitura em livros didáticos: a argumentação em questão  
Educação, vol. 34, núm. 1, enero-abril, 2011, pp. 86-98  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
Porto Alegre, Brasil

Disponible en: <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=84818591011>



*Educação*

ISSN (Versión impresa): 0101-465X

[reeduc@pucrs.br](mailto:reeduc@pucrs.br)

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande  
do Sul  
Brasil

# Leitura em livros didáticos: a argumentação em questão

## *Reading textbooks: the argument in question*

TELMA FERRAZ LEAL\*

ANA CAROLINA PERRUSI ALVES BRANDÃO\*\*

MIRELA REJANE PEREIRA TORRES\*\*\*



**RESUMO** – O estudo analisou os diferentes tipos de pergunta de compreensão de texto, que podem estimular o desenvolvimento de habilidades argumentativas. Foram analisadas sete coleções de livros didáticos de língua portuguesa, sendo identificados 13 tipos de perguntas. Em cinco coleções, observou-se um baixo investimento de questões voltadas para o desenvolvimento de capacidades argumentativas. No entanto, duas coleções se destacaram pela diversidade das perguntas de compreensão dessa natureza.

**Palavras-chave** – argumentação; leitura; livro didático

**ABSTRACT** – This study analysed the different types of comprehension questions that can contribute for the development of argumentative skills. Seven groups of Portuguese textbooks (each group containing four books) were analysed and 13 types of question were identified. A low investment in the questions aimed for the development of argumentative skills was found in five, out of seven textbook groups. However, two groups of textbooks revealed great diversity in the type of comprehension questions proposed.

**Keywords** – argumentation; reading; textbooks

## INTRODUÇÃO

Neste artigo<sup>1</sup>, discutiremos sobre os tipos de questão de compreensão de textos que estimulam o desenvolvimento de habilidades argumentativas presentes em livros didáticos. Para começar, poderíamos nos questionar sobre a relevância desse objeto de ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Vejamos um extrato do depoimento de uma professora do 2º ano do 2º ciclo atuando em uma Escola Municipal do Recife, ao refletir sobre o papel do ensino da língua portuguesa:

[...] O que eu acho mais difícil na questão da argumentação é que, como eles são crianças, então eles querem colocar tudo que é opinião deles como se fosse certo. Não que não seja certo, pois não existe nada totalmente certo, nem totalmente errado. Não existe nenhuma coisa que não mude, tudo muda... Eles querem argumentar como se aquilo fosse uma verdade universal.

O que nos diz essa professora, ao explicitar as preocupações sobre as habilidades argumentativas de seus alunos? O que, realmente, ela gostaria que seus alunos entendessem? Que habilidades ela desejava ver desenvolvidas pelas crianças?

É interessante perceber que essa, e muitas outras docentes com as quais temos contato, demonstram a preocupação em ajudar seus alunos a aprender a argumentar e a desenvolver a capacidade de ler textos de modo crítico, posicionando-se diante deles. Mais interessante ainda é a evidência de que muitas delas, algumas das quais vimos acompanhando em um projeto de pesquisa sobre ensino da argumentação, apontam questões bastante pertinentes ao tema, ainda que de modo intuitivo, já que, como sabemos, a discussão sobre o ensino da argumentação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no Brasil, é um tópico raramente abordado em cursos de formação inicial ou continuada de professores.

\*Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco (PE, Brasil) e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: <tfleal@terra.com.br>.

\*\*Doutora em Psicologia pela Universidade de Sussex (Inglaterra) e Professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino Centro de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PE, Brasil). E-mail: <carol.perrusi@ufpe.br>.

\*\*\*Aluna de Iniciação Científica, por ocasião da pesquisa na Universidade Federal de Pernambuco (PE, Brasil). E-mail: <torresmi@gmail.com>. Artigo recebido em setembro de 2009 e aprovado em dezembro de 2010.

Apesar disso, a professora citada anteriormente explicita que um dos seus objetivos é levar as crianças a perceber quando algo dito é passível de refutação e, portanto, não pode ser tratado como “verdade universal”. Nas entrelinhas de seu discurso, a professora também aponta a necessidade de levar os alunos a desenvolver argumentos, pois, ao “colocar tudo que é opinião deles como se fosse certo”, os estudantes não tratam as temáticas de forma consistente. Dessa forma, no debate sobre temas polêmicos, eles estariam usando argumentos pouco eficazes para convencer seus interlocutores. Finalmente, a professora reconhece que, no trabalho com argumentação, não é suficiente contrastar ideias certas e erradas, pois tudo pode mudar.

Podemos concluir, portanto, que essa docente, mesmo sem acesso a situações de formação continuada em que tais temas fossem abordados, conforme afirmou na entrevista, revela claramente sua preocupação com o ensino da argumentação e com a complexidade dessa tarefa. Como ela, outras professoras vêm, de modo geralmente solitário, tentando ensinar os alunos a argumentar e a ler textos criticamente.

É considerando esses esforços docentes que nos dedicamos a investigar os processos de aprendizagem e de ensino da argumentação. Concebemos que é imprescindível verificarmos em que medida o ensino mais sistemático das habilidades argumentativas é possível e desejável nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, realizamos, dentre outros estudos, a análise de livros didáticos de língua portuguesa dirigidos aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nosso objetivo era verificar a existência, nesses suportes, de atividades relativas a tais habilidades, seja no eixo da leitura, seja no eixo da produção de textos, seja no eixo da oralidade.

Neste artigo, socializaremos parte dos resultados dessa investigação, apresentando os dados referentes à análise de livros didáticos de língua portuguesa no que se refere aos tipos de questão de compreensão de textos voltados para o desenvolvimento de habilidades argumentativas. 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: GÊNEROS E ENSINO DA LÍNGUA MATERNA**

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, têm refletido sobre argumentação, enfocaremos, neste artigo, apenas as discussões mais recentes no âmbito da Pedagogia.

Mais especificamente, ressaltaremos as contribuições que dois autores suíços (DOLZ e SCHNEUWLY, 1996) vêm trazendo para a discussão sobre currículo. Esses educadores defendem que o currículo deve indicar aos professores princípios de progressão orientados por uma perspectiva em que os alunos sejam desafiados, em cada ciclo, a resolver problemas, havendo, portanto, tensões entre as possibilidades internas dos aprendizes e as exigências externas, fontes de aprendizagem. Tal proposição traz, portanto, o princípio de que a aprendizagem promove o desenvolvimento, tal como propunha Vygotsky (1987).

Esses autores sugerem um modelo centrado no interacionismo instrumental, ou seja, assumem uma defesa de que é preciso impulsionar o desenvolvimento das habilidades de modo sistemático. Essa tomada de posição se contrapõe à ideia de que para ensinar a ler e escrever seria suficiente promover boas situações de leitura e escrita. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem, assim, que, além da inserção em práticas de produção e compreensão de gêneros orais e escritos, sejam promovidas atividades de reflexão sistemática acerca das práticas de linguagem, funcionamento, estilo e recursos linguísticos mais usuais nos gêneros estudados.

Para a seleção dos conteúdos, defendem que é preciso considerar os objetivos do ensino, as práticas de linguagem próprias dos diferentes grupos sociais, os saberes e habilidades já desenvolvidos e os que precisam ser aprendidos. Consideram, também, que a organização curricular deve garantir o contato frequente com diferentes gêneros discursivos e, ao mesmo tempo, aprofundamento de alguns deles.

Apoiando-se na Teoria dos gêneros discursivos de Bakhtin (2000), que parte do princípio de que “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2000, p. 279), e conscientes da impossibilidade de contemplarmos todos os gêneros importantes para a vivência social, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) recomendam uma seleção de gêneros a serem ensinados considerando cinco agrupamentos. Tais agrupamentos agregam gêneros semelhantes quanto às finalidades gerais da comunicação humana, às formas composicionais e habilidades linguísticas requeridas, sendo proposta a seguinte classificação: textos da ordem do relatar, do narrar, do expor, do descrever ações e do argumentar.

Os autores alertam, porém, que tal classificação é meramente didática e que alguns gêneros poderiam ser classificados em agrupamentos diferentes. Dolz et

al. (2004) salientam ainda que esse modo de conceber a seleção dos gêneros a serem objetos de reflexão na escola justifica-se pela garantia de condições para que ocorram transferências de aprendizagem entre gêneros do mesmo grupo e transferências entre os diferentes grupos.

Assim, a ideia é de que a cada ano escolar, os alunos participem de situações de ensino sistemático envolvendo pelo menos um gênero de cada agrupamento. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) apoiam-se na Teoria dos Gêneros discursivos de Bakhtin (2000), que parte do princípio de que “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2000, p. 279). Em cada gênero, por sua vez, são encontradas estratégias discursivas que o diferenciam de outro, em função das diferentes finalidades a que se destinam. Tal diversidade quanto às finalidades e fatores relacionados à história das práticas de linguagem em que tais textos circulam provocam as diferenças composicionais.

Partindo dos princípios expostos, defendemos que o contato com os diferentes gêneros discursivos possibilita ao aluno desenvolver capacidades textuais que o auxiliam a melhor conduzir os processos de interlocução. Desse modo, consideramos fundamental que diferentes habilidades e estratégias sejam estimuladas na escola por meio do contato com diferentes gêneros, incluindo os textos da ordem do argumentar desde o início da escolarização.

No entanto, alertamos que esse “contato” deve envolver não apenas a leitura de exemplares de textos da ordem do argumentar. É fundamental desafiar as crianças a refletir sobre eles. Tais reflexões, obviamente, podem ser feitas por meio de questões diversificadas em atividades de interpretação de textos. Além disso, destacamos que o desenvolvimento de habilidades argumentativas pode ser estimulado por meio de questões elaboradas com base em textos de outras ordens (narrar, descrever, expor, relatar).

Por fim, concebemos que diferentes dimensões da argumentação podem ser foco de atenção. Avaliar os textos quanto à consistência argumentativa, emitir opinião sobre os textos ou temáticas mobilizadas com base na leitura dos textos são algumas das habilidades requeridas para um desenvolvimento efetivo da compreensão leitora. Nesta pesquisa, buscamos investigar se algumas dessas capacidades são estimuladas nos livros didáticos aprovados pelo PNLD/MEC. Para tal, iremos identificar os tipos de questão de compreensão de textos voltados para o desenvolvimento de habilidades argumentativas nesses livros. Para melhor fundamentar as análises, apresentaremos, no tópico a seguir, 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 discursivos 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). Andrade, Leal e Brandão (2006) apontaram, por exemplo, que, dos 1.167 textos encontrados em quatro coleções de livros didáticos de 1ª a 4ª série de Língua Portuguesa, apenas 7,2% puderam ser incluídos na categoria de textos da ordem do argumentar. Ou seja, nos livros analisados, apenas em pouquíssimas situações os alunos teriam oportunidade de se deparar com textos dessa natureza. Essa também parece ser característica de livros de outros países. Brassart (1990), por exemplo, aponta a ausência de textos argumentativos contendo contra-argumentos em “handbooks” utilizados em escolas suíças.

Bezerra (2001), analisando a tendência dos livros didáticos de Língua Portuguesa no Brasil quanto à seleção de textos principais e complementares, indica 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 1ª a 8ª séries são compostos por textos predominantemente narrativos. Os gêneros mais frequentes nos livros de 1ª a 4ª séries são os contos infantis e, nos de 5ª a 8ª séries, as crônicas e contos. A autora indica, ainda, que dentre os textos não literários são mais frequentes os jornalísticos (notícias, reportagens, entrevistas) e os instrucionais (regras de jogo, receitas culinárias).

Lopes (1998) também analisou livros para alfabetização que tinham alto grau de aceitação entre as escolas particulares da cidade do Recife (“Eu Chego lá”, “Novo Caminho”, “ALP”, “Palavra em Contexto”). Constatou que, embora tais livros apresentassem riqueza quanto à diversidade e à qualidade dos textos, disponibilizavam poucos textos predominantemente argumentativos (5, 1, 2 e 4 textos dessa espécie, respectivamente).

Essa informação é importante porque, como afirma Schneuwly (1988), não há texto propedêutico que prepare o indivíduo a dominar todos os outros gêneros, o que implica a necessidade de um contato efetivo com a variedade de textos.

Além da baixa frequência de tais gêneros, podemos ainda discutir se tais textos são explorados pelos alunos. Bonini (1998), ao realizar uma análise de oito coleções de livros de Língua Portuguesa dirigidos ao Ensino Médio, confirmou a existência de uma variedade de gêneros. No entanto, não havia uma explicação sobre esses gêneros, ou havia apenas uma breve conceitualização.

Tal quadro pode ser decorrência da concepção de que apenas o acesso ao gênero é suficiente para que o aluno, sozinho, apreenda suas características. Conforme temos salientado aqui, questionamos se, de fato, tal contato é suficiente para desenvolver as habilidades textuais do aluno. Além disso, nos perguntamos ainda 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 para as atividades de escrita parecem não conduzir os alunos ao engajamento em situações de interação em que se busca provocar efeitos em diferentes leitores. Isto é, os gêneros discursivos não seriam, ainda, objetos de reflexão, podendo ser, em alguns casos, objetos de prescrição. Os autores também mencionam que a argumentação não tem aparecido com frequência nos livros.

No que se refere ao eixo da leitura, não encontramos, na literatura, estudos que descrevam ou analisem o

tratamento didático dado ao trabalho com compreensão de textos da ordem do argumentar em livros de Língua Portuguesa ou mesmo às atividades propostas nesses livros que possam estimular o desenvolvimento de habilidades argumentativas. Por tal motivo, empreendemos a análise apresentada a seguir.

### 3. A ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS: METODOLOGIA ADOTADA

Foram analisadas sete coleções de livros didáticos aprovados no Programa Nacional do Livro Didático/MEC/2004, voltadas para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Das 42 coleções encaminhadas para a avaliação, 29 foram aprovadas e classificadas segundo quatro menções: RD (recomendada com distinção); REC (recomendada); RR (recomendada com ressalvas); NR (não recomendada).

Optamos por analisar os livros julgados pelos especialistas como os que melhor auxiliariam os professores a conduzir o ensino da Língua Portuguesa nessa etapa da escolaridade – as coleções “recomendadas com distinção”. Entendemos que, desse modo, poderíamos obter informações mais relevantes sobre o potencial desses recursos didáticos para o trabalho com a dimensão argumentativa. As cinco coleções analisadas foram:

Coleção	Título	Editora	Autores
01	Linguagem e Vivência – Língua Portuguesa	IBEP	Tânia Maria Oliveira Antônio de Siqueira e Silva Rafael Bertolin
02	Coleção Vitória Régia – Língua Portuguesa	IBEP	Solange G. Dittrich da Silva
03	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
04	Coleção Português: Uma Proposta para o Letramento	Moderna	Magda Becker Soares
05	Coleção Português na Ponta do Lápis... e da Língua	Dimensão	Rita de Cássia E. Braga Márcia A.F. de Magalhães Ilza Maria Tavares Gualberto

Além dessas cinco coleções, analisamos também duas coleções que tiveram a menção “recomendada”:

Coleção	Título	Editora	Autores
06	Coleção Análise, Linguagem e Pensamento – ALP Novo	FTD	Marco Antonio de A. Hailer Maria Fernández Cocco
07	Coleção com Texto e Trama	Expressão	Maria Mello Garcia Dília Maria A. Glória



Para o tratamento dos dados, foi adotada a análise de conteúdo de Bardin (2002), que permite a construção de categorias a partir da reflexão acerca da reincidência de dados semelhantes agrupados quanto a critérios construídos no trabalho de reflexão qualitativa do material coletado.

As análises foram realizadas em duas grandes etapas. Inicialmente, foi feita a identificação e contagem de todas as questões de compreensão de textos (orais e escritas) das sete coleções. Em seguida, os quatro volumes de cada coleção foram lidos por dois pesquisadores, e as questões que de algum modo pareciam objetivar o desenvolvimento de capacidades argumentativas (mesmo que de modo muito incipiente) foram transcritas para um grande quadro. Outro quadro foi, então, elaborado com o registro da frequência dessas questões de compreensão de textos, considerando cada coleção. Na segunda etapa, as questões selecionadas foram analisadas para a construção de categorias, com a especificação dos diferentes tipos de pergunta de compreensão encontrados nos livros. As categorias elaboradas foram, então, usadas para a classificação das questões, de modo que as perguntas de compreensão dos quatro volumes de todas as coleções foram novamente analisadas e classificadas. Por fim, foi feita a contagem das perguntas encontradas em cada categoria. Os resultados encontrados em cada coleção foram, então, comparados para a conclusão do trabalho. Todas essas análises foram feitas por dois juízes, sendo os casos discordantes avaliados por um terceiro juiz.

Para melhor apresentação dos dados da pesquisa, os resultados serão discutidos em três tópicos. Inicialmente, serão expostas reflexões sobre o perfil das sete coleções analisadas quanto às atividades de interpretação de textos, com foco na argumentação. Tal investigação é importante porque essas coleções são adquiridas pelo Governo Federal do Brasil para uso nas escolas públicas, sendo necessário, portanto, termos consciência sobre suas diferentes potencialidades pedagógicas. No tópico

seguinte, serão expostos, de modo mais detalhado, os tipos de questões de compreensão de textos que se voltavam para o desenvolvimento de habilidades argumentativas, considerando os livros analisados. Tal descrição é extremamente importante, pois na literatura não há estudo que apresente esse tipo de taxonomia. A relevância dessa proposta também reside na tentativa de destacarmos as possibilidades de abordagens da argumentação nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por fim, no último tópico de análise serão aprofundados os dados referentes às duas coleções que mais investiram em questões centradas no desenvolvimento de habilidades argumentativas.

#### 4. ANÁLISE DO PERFIL DAS COLEÇÕES ANALISADAS

Os dados analisados mostram que, das 6.513 questões de compreensão de texto computadas nas sete coleções, apenas 334 (5,13%) pareciam ter alguma intenção em explorar capacidades argumentativas. As coleções 1 (Linguagem e Vivência) e 4 (Português: uma proposta para o letramento) foram as que mais investiram em questões dessa natureza. Na Coleção Linguagem e Vivência, 11,6% (120 questões) das atividades de leitura eram dessa natureza e na Coleção Português: uma proposta para o letramento, 5,3% (60 questões) foram classificadas nos tipos citados. As coleções 5 (Português: na ponta do lápis... e da língua) e 7 (Com texto e trama), por sua vez, investiram menos em questões que tinham alguma exigência relativa às capacidades argumentativas (1,77%, 23 questões, e 3,75%, 24 questões).

Apesar da baixa frequência de questões destinadas ao trabalho com argumentação, foi constatado que havia diversidade de tipos de questões quanto às habilidades demandas aos estudantes e que todas as coleções apresentaram perguntas de diferentes tipos.

Categoria de questões	Linguagem e Vivência	Vitória Régia	Construindo a escrita	Português: uma proposta para o letramento	Português na ponta do lápis e da língua	ALP Novo	Com texto e trama	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

Tipos de questão	Coleções							Total
	Linguagem e Vivência	Vitória Régia	Construindo a escrita	Português: uma proposta para o letramento	Português na ponta do lápis e da língua	ALP Novo	Com texto e trama	
Identificação de pontos de vista e/ou justificativas do autor	12	05	00	12	02	03	04	38
Identificação de pontos de vista e/ou justificativas de personagens do texto	01	02	00	12	00	03	05	23
Opinião sobre o ponto de vista do autor	07	02	03	03	02	01	00	18
Opinião sobre o ponto de vista de personagens do texto	02	00	00	03	01	00	01	07
Análise de estratégias argumentativas do autor	00	03	01	01	02	00	00	07
Análise de estratégias argumentativas de personagens dos textos	00	01	00	00	00	00	00	01
Comparação de diferentes pontos de vista presentes dos textos	01	00	01	01	00	00	00	03
Opinião sobre fatos ou ações de personagens do texto	13	06	05	06	00	10	02	42
Análise da relevância do tema ou informações tratados no texto	02	01	02	02	00	02	00	09
Opinião sobre o tema, com exigência de leitura do texto	03	00	00	03	01	03	00	10
Opinião sobre o tema, sem que seja necessário ler o texto	10	03	00	03	07	04	02	29
Emissão de justificativa de gosto pessoal sobre o texto	50	03	15	04	02	07	08	89
Emissão de justificativa de preferência pessoal sobre temas diversos	09	00	00	10	06	06	01	32
Emissão de justificativa a outros tipos de questões	10	00	01	00	00	14	01	26
Total	120	26	28	60	23	53	24	334

A maior quantidade de questões foi classificada na categoria L (questões que exigem justificativas quanto ao gosto pessoal). As maiores frequências dessas perguntas foram encontrada nas coleções 1 (Linguagem e Vivência) e 3 (Construindo a escrita: textos, gramática e ortografia).

Em segundo lugar, as maiores incidências de atividades foram encontradas no tipo de questão H (questões de opinião sobre fatos ou ações dos personagens). As coleções 1 (Linguagem e Vivência) e 6 (ALP Novo) foram as que mais questões desse tipo tinham.

As questões do primeiro tipo (questões de identificação de pontos de vista e justificativas do autor), que concentravam as que estavam mais diretamente relacionadas às estratégias de leitura de textos foram mais frequentes nas coleções 1 (Linguagem e Vivência) e 4 (Português: uma proposta para o letramento).

Desse modo, podemos verificar que o investimento das coleções 1, 4 e 6 foi maior que o das outras coleções no trabalho voltado para a aprendizagem relativa às habilidades argumentativas. Salientamos, no entanto,

que foram as coleções 1 e 4 que diversificaram mais as questões e as que tiveram, no cômputo geral, mais atividades voltadas para o desenvolvimento dessas habilidades. Destacamos, também, que, além de enfocarem as temáticas propostas, exploravam aspectos textuais típicos dos gêneros em debate.

Para entendermos melhor o tratamento dado a tal dimensão do ensino da língua portuguesa é necessário refletir sobre os tipos de questões presentes nos livros didáticos. Tal debate é o foco do tópico a seguir.

## **5. QUE TIPOS DE QUESTÕES DE LEITURA ESTIMULAM O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES ARGUMENTATIVAS NOS LIVROS DIDÁTICOS?**

Como foi dito, as questões de compreensão, tanto as que estavam previstas para interpretação oral, quanto as previstas para interpretação escrita, foram classificadas quanto aos tipos de capacidades de natureza argumentativa que poderiam ajudar a desenvolver. Foram encontrados, então, 13 tipos de questões. Como veremos a seguir, tais questões eram diferentes não só quanto às habilidades que estimulavam, mas também em relação aos gêneros de texto aos quais estavam vinculadas. Para melhor descrição dos tipos de questões encontradas nos livros didáticos, faremos a exposição de cada uma delas com exemplificação de perguntas que ilustram a definição dada.

### **a) Questões de identificação de ponto de vista e/ou justificativas do autor**

Essas questões levam os alunos a localizar ou inferir informações que dizem respeito ao que o autor do texto defende no texto e/ou às justificativas que ele usa para argumentar a favor de seu ponto de vista. Dois exemplos podem ajudar a esclarecer como são formulados tais itens:

Ex. 1. Qual a opinião de Gilberto Dimenstein sobre os meninos de rua? (Coleção Vitória Régia, v. 4, p. 140)

Ex. 2. Como ele justifica o fato desses meninos muitas vezes tornarem-se violentos? (Coleção Vitória Régia, v. 4, p. 140)

Lima (2006) aponta que essas habilidades são importantes porque

é necessário que o leitor reconheça as proposições que estão sendo defendidas, pois um leitor maduro deve adotar uma postura crítica e ativa diante de um texto argumentativo. Daí a necessidade de reconhecer inicialmente o posicionamento do autor em relação ao tema tratado (p. 170).

Assim, essa seria uma habilidade básica a ser construída, um ponto de partida: compreender o que o autor está defendendo no texto. Obviamente, o nível de dificuldade desse tipo de questão é muito variável, pois o ponto de vista e as justificativas podem estar explícitos ou podem estar implícitos, exigindo elaboração inferencial.

### **b) Questões de identificação de ponto de vista e/ ou justificativa de personagens do texto**

Esse segundo tipo de questão demanda a mobilização de habilidades semelhantes às que estão descritas no tipo acima. Geralmente aparecem em textos da ordem do narrar ou relatar e implicam na identificação de pontos de vista e justificativas usadas por personagens de histórias contadas sob forma de contos, fábulas, notícias, dentre outros. Como pode ser observado, ao reconhecermos tal tipo de questão, assumimos que não apenas os textos da ordem do argumentar apresentam dimensão argumentativa.

Corroboramos, portanto, com a ideia defendida por Koch (1987) e Ducrot (1980), que apontam que a argumentação é a base de todo discurso. Apesar de não minimizarmos o papel que os textos da ordem do argumentar, tal como os descritos no início desse artigo, desempenham na vida cotidiana e na aprendizagem escolar, defendemos que diferentes textos podem ajudar a desenvolver as habilidades argumentativas, desde que bem explorados. Por outro lado, salientamos que mesmo textos da ordem do argumentar podem apresentar trechos narrativos, em que personagens do texto defendem a ideia pretendida pelo autor.

O exemplo abaixo, encontrado na Coleção Vitória Régia, na exploração de uma propaganda de campanha educativa, pode ajudar a ilustrar como tal tipo de questão aparece nos livros.

Ex. 3. Que argumentos o menino analfabeto usa para tentar convencer o empresário a ajudá-lo? (Coleção Vitória Régia, v. 4, p. 143)

No texto a que a questão se refere, a voz que aparece no texto verbal é de um menino analfabeto, que emite opinião acerca da necessidade de haver ajuda das empresas para acabar com o analfabetismo no país. A questão estimula o desenvolvimento da habilidade de localizar informações no texto. Tais informações concernem às justificativas dadas pelo personagem para convencer os leitores.

### **c) Questões de opinião sobre o ponto de vista do autor**

Este terceiro tipo de questão requer do leitor uma tomada de posição acerca do que o autor do texto defende. Dependendo do modo como a questão é formulada ou da forma como o professor encaminha a atividade, possibilita



a identificação da ideia defendida pelo autor do texto e das justificativas por ele levantadas, ou seja, pode exigir a retomada do que está posto no material lido. Além disso pode auxiliar os alunos a desenvolver a habilidade de distinguir entre os pontos de vista do autor e seus próprios pontos de vista, que, segundo Lima (2006), constitui fonte de dificuldade para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa autora, ao realizar uma pesquisa em que propôs que alunos do ano 5 (4ª série) lessem artigos de opinião e respondessem questões de compreensão, verificou que uma das dificuldades das crianças era reconhecer quando o autor estava dando uma opinião, sobretudo, quando essa era diferente do seu próprio ponto de vista<sup>2</sup>. A questão abaixo exemplifica tal atividade:

Ex. 4. 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)

Na questão já está indicado o ponto de vista do autor do texto: “as pessoas ainda hoje tratam e educam os meninos e meninas de forma diferente”. A demanda, portanto, é de emissão de opinião própria acerca desse ponto de vista. Esse tipo de pergunta pode estimular a releitura do texto, a fim de verificar os argumentos usados pelo autor, para que o posicionamento seja mais consistente. Além disso, exige que os argumentos sejam analisados, selecionados e organizados de um modo claro para a defesa do posicionamento das crianças.

#### **d) Questões de opinião sobre o ponto de vista de personagens**

De modo semelhante ao terceiro tipo de questão, também há, neste tipo, uma demanda de análise do que é defendido por uma voz, nesse caso, de um personagem de um texto da ordem do relatar ou do narrar, e tomada de posição a respeito do que é dito. Mais uma vez, exige-se do aluno habilidades semelhantes em textos organizados de maneiras muito diferentes. Abaixo, pode-se verificar um exemplo desse tipo de questão.

Ex. 5. 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)

Assim como no exemplo do item anterior, há também aqui a indicação de um ponto de vista, nesse caso, do ponto de vista de um personagem de um conto. A criança é desafiada a analisar tal posicionamento e emitir sua opinião, concordando ou não com o que é dito pelo personagem.

#### **e) Questões sobre as estratégias argumentativas do autor**

Esse tipo de questão exige do aluno que ele reflita sobre os recursos linguísticos ou sobre as estratégias discursivas usadas para causar efeitos de sentido. No exemplo abaixo, o autor do livro didático pede que as crianças analisem uma paródia de um ditado popular elaborada por Millôr Fernandes. Ao defender um ponto de vista em forma de paródia, tem-se intencionalmente uma retomada de vozes sociais e a indicação de que há controvérsia em torno do tema implicado no ditado. O autor utiliza, então, a estratégia de impor uma relação de intertextualidade. Assume-se, assim, a ideia de Bakhtin (2000) de que todo texto é resposta a outros textos.

Ex. 6. 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)

Na questão formulada neste item, não são exigidas reflexões sobre qual é o ponto de vista e nem sobre a concordância com o ponto de vista. Nesse caso, pede-se uma reflexão sobre o texto, verificando quais efeitos de sentido podem ter sido provocados por meio da estratégia discursiva.

#### **f) Questões sobre as estratégias argumentativas de personagens do texto**

Mais uma vez, identificamos a possibilidade de promovermos o desenvolvimento de habilidades argumentativas na exploração de textos da ordem do relatar ou do narrar. Assim como o tipo de questão citado no item anterior, também há aqui a demanda pela análise das estratégias discursivas usadas para defender um ponto de vista. Diferentemente do tipo anterior, a defesa de um ponto de vista é feita por um personagem em um gênero textual que não é da ordem do argumentar. O exemplo abaixo ilustra tal tipo de questão.

Ex. 7. Os trapaceiros foram espertos usando esse argumento? Por quê? (Coleção Vitória Régia, v. 4, p. 168)

Essa questão apareceu no volume 4 da coleção Vitória Régia, após a proposta de leitura do conto “A roupa nova do rei”, de Hans Christian Andersen. No texto, tecelões trapaceiros dizem ao rei que seus tecidos teriam a propriedade de se tornarem invisíveis para pessoas burras ou incompetentes. A questão solicita que os alunos avaliem os efeitos de sentido provocados pela estratégia discursiva do personagem.

### **g) Questões comparando os diferentes pontos de vista do texto**

O estabelecimento de relações sintático-semânticas entre partes do texto, que é fundamental para a apreensão de sentidos gerais, e o reconhecimento de relações de intertextualidade também foram requisitados. Neste tipo de questão, os alunos são convidados a comparar pontos de vista inseridos em um mesmo texto ou pontos de vista presentes em textos diferentes. A questão abaixo exemplifica esse tipo de proposta:

Ex. 8. Encontre no texto, duas máximas ou provérbios. Você está de acordo com essas máximas? Explique. (Coleção Linguagem e Vivência, v. 3, p. 82)

Essa questão pode levar os alunos a perceber a dimensão controversa da temática tratada e a perceber a necessidade de justificarmos nossas ideias e de analisarmos criticamente os textos.

### **h) Questões de opinião sobre fatos ou ações de personagens do texto**

Nesse tipo de questão, havia a solicitação de que os alunos julgassem fatos ou ações de personagens de histórias. Para fazer o julgamento seria necessário conhecer as ações desenvolvidas pelos personagens. Frente a tal conhecimento, os estudantes precisam exercer a habilidade de avaliar/julgar tais fatos ou ações, emitindo opinião. Para emitir opinião, obviamente, faz-se necessário selecionar e organizar justificativas referentes ao posicionamento a ser defendido.

Um exemplo pode ser dado quanto a tal tipo de atividade. O conto “Como se fosse dinheiro”, do volume 3 da coleção Linguagem e Vivência, narra a história de um garoto que, cansado de receber balas como troco, resolve pagar o lanche da cantina com uma galinha, utilizando o mesmo argumento do dono do estabelecimento: “é como se fosse dinheiro”. As outras crianças, então, passam a adotar o mesmo procedimento. Portanto, o conto provoca discussões sobre a validade do argumento do dono da cantina, bem como a estratégia de reivindicação de direitos utilizada pelo garoto e demais crianças. A questão, então, provoca as crianças a opinar sobre as ações dos personagens do texto.

Ex. 9. Os alunos agiram corretamente fazendo valer seus direitos? Por quê? (Coleção Linguagem e Vivência, v. 3, p. 45)

### **i) Questões sobre a relevância do tema ou informações tratados no texto**

Também aqui os estudantes são convidados a produzir opinião após terem lido um texto do livro didático. No entanto, em lugar de emitirem opinião sobre os pontos

de vista dos autores ou sobre opiniões ou ações dos personagens, os alunos precisam julgar a relevância do tema contemplado no texto. Os casos que analisamos, além de ajudar os alunos a enfocar os temas tratados, exigem deles uma tomada de posição. Isto é, a habilidade de identificar o tema do texto ou a habilidade de localizar informações centrais do texto é requerida bem como a de selecionar e organizar argumentos para defender ou não a relevância do tema tratado ou da informação identificada.

Na Coleção Linguagem e Vivência, podemos encontrar um bom exemplo, no volume 1, quando, após os alunos lerem um rótulo de embalagem, no qual aparecem informações sobre o produto, precisam responder à seguinte questão:

Ex. 10. 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**

As questões classificadas neste tipo diferem do tipo acima exposto porque, neste caso, os alunos não são chamados a emitir opinião sobre a relevância do tema e sim sobre alguma polêmica suscitada pelo texto. Os textos aos quais tais tipos de questões estavam vinculados tratavam sobre alguma temática que possibilitava posições diferentes acerca de alguma questão levantada no próprio texto ou sugerida nas entrelinhas do texto. Pode-se exemplificar esse tipo de questão com uma pergunta encontrada na Coleção Português na ponta do lápis... e da língua:

Ex. 11. Que tipo de amamentação vocês consideram melhor para o bebê? (Coleção Português na ponta do lápis e da língua, v. 3, p. 158/2)

Para responder à questão, os alunos precisam identificar no texto os tipos de amamentação citados, o que possibilita que eles busquem, também, os argumentos a favor desses tipos. Para finalizar as ações exigidas na tarefa, eles precisam se posicionar, optando por um tipo de amamentação que considerem a melhor.

### **k) Questões de opinião sobre o tema, sem que seja necessário ler o texto**

Nessas questões, há uma demanda por emissão de opinião acerca de algum tema tratado no texto. No entanto, a pergunta é elaborada de modo que não há exigência real de leitura do texto. A condução do professor, portanto, é que garantirá, ou não, que os alunos dialoguem com o texto. A pergunta abaixo exemplifica esse tipo de pergunta:

Ex. 12. A mãe de Fernando não trabalha fora. Você acha que é uma vantagem para a mulher não trabalhar fora? Justifique. (Coleção Português na ponta do lápis e da língua, v. 3, p. 30)

De acordo com o ponto de vista da personagem do texto referido, é vantajoso para a mulher não trabalhar fora de casa, pois a mãe pode dar atenção a ela e a seu irmão. O professor pode, portanto, sugerir aos alunos que identifiquem o ponto de vista da personagem e confrontá-lo com seus próprios pontos de vista.

### **l) Questões que exigem que os alunos justifiquem gosto pessoal sobre o texto**

Esse tipo de questão é composto por perguntas que solicitam dos estudantes que eles indiquem se gostaram ou não de um texto ou que escolham, entre dois ou mais textos, um de que gostaram mais. Na verdade, a principal habilidade argumentativa em jogo é a de apresentar uma justificativa para uma resposta dada. No entanto, uma boa condução da atividade pode propiciar aos alunos momentos ricos de discussão sobre os textos lidos, pois ao justificarem suas preferências, os alunos podem focar o conteúdo textual, resgatando pontos de vista defendidos no texto, ou mesmo estratégias discursivas que tenham causado efeitos de sentido especiais. Pode-se encontrar um exemplo desse tipo de questão na pergunta transcrita abaixo:

Ex. 13. Qual dos dois textos causou mais emoção em você? Por quê? (Coleção Português na ponta do lápis e da língua, v. 1, p. 77)

Nesse caso, os alunos são convidados a ler dois textos que falam sobre o tema “cidade”, sendo o primeiro um poema e o segundo um verbete de dicionário. Dessa forma, pode-se levantar a discussão da escolha do gênero como recurso argumentativo do autor: um poema, caso o autor queira emocionar, um verbete de dicionário, caso o autor tenha o objetivo de informar, entre outros.

### **m) Questões de justificativa de preferência pessoal sobre temas diversos**

O último tipo de questão encontrado foi o de justificar preferências pessoais gerais. Nesses casos, via de regra, os alunos não tinham realmente que abordar dimensões argumentativas dos textos, mas precisavam opinar sobre temas diversos. Um exemplo desse tipo de pergunta está descrito abaixo.

Ex. 14. Você acha que a curiosidade é uma coisa boa ou ruim? Por quê? (Coleção Linguagem e Vivência, v. 2, p. 135)

Além dos tipos descritos, foram encontradas mais 26 questões que exigiam justificativas para as respostas

dadas. Eram perguntas inferenciais ou de localização de informações, mas que exigiam que os alunos justificassem por que consideravam que suas respostas às perguntas estariam certas.

Como foi dito anteriormente, apesar de haver um percentual baixo de atividades destinadas ao desenvolvimento de habilidades argumentativas, há, nas obras analisadas, diferentes tipos de questão.

Apenas duas coleções trataram de modo mais sistemático o trabalho com argumentação, apresentando uma maior incidência de perguntas dos tipos analisados anteriormente. No próximo item falaremos brevemente sobre cada uma delas.

## **6. A COLEÇÃO LINGUAGEM E LIVÊNCIA**

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 envolvem a 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 discursivos e apresenta um grande número 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 às capacidades argumentativas, sendo o número de questões dessa natureza maior que o das outras coleções.

A maioria das questões exige dos alunos que justifiquem gosto pessoal, perfazendo um total de 50 perguntas, dentre as 120.

Ex. 15. Leia para os seus colegas o pedacinho de um dos textos de que você gostou mais. Explique por que você gostou mais desse trecho. (v. 2, p. 29)

Ex. 16. Você leu dois textos: “O Curupira” e “Macunaíma e o curupira”. De qual você gostou mais? Por quê? (v. 3; p. 118)

Essas perguntas têm o potencial de conduzir os alunos a voltar ao texto e fazer uma apreciação geral, resgatando tanto as ideias defendidas pelo autor quanto as estratégias discursivas e outros recursos usados para causar efeitos nos leitores.

A coleção também investiu bastante em questões nas quais o aluno deveria opinar sobre valores defendidos no texto ou apreciação de fatos ou ações de personagens do texto (1,26%).

Ex. 17. Martin merecia mesmo ser deposto? Por quê? (v. 4, p. 75)

Ex. 18. O pai estava certo em dar bronca no filho? Por quê? (v. 5, p. 135)

Nos dois exemplos dados, os alunos estariam diante de uma história em que um personagem realizava ações que deveriam ser julgadas à luz de valores e princípios que estavam em foco nas narrações.

Doze questões foram classificadas como “perguntas de identificação dos pontos de vista e justificativas dos autores do texto”. Os exemplos abaixo evidenciam que as atividades explicitam para os alunos a necessidade de reconhecer a posição e a consistência dos pontos de vista adotados nos textos.

Ex. 19. Por que o poeta não quer que a mata seja derrubada? Você acrescentaria outros motivos? Quais? (v. 3, p. 28)

Ex. 20. Os autores do texto dão início à matéria fazendo uma afirmação: *O lixo de uma pessoa pode afetar muito o meio ambiente*. Que argumentos ou justificativas eles apresentam para nos convencer de que estão certos? (v. 4, p. 62)

Ao buscarmos entender se havia progressão na inserção das questões que exploravam habilidades argumentativas, pudemos verificar que a maior incidência de itens dessa natureza era encontrada no volume 4 (41 perguntas) e a menor incidência, no volume 1 (16). No entanto, no volume 2 as questões eram mais frequentes (37) do que no volume 3 (26).

## 7. A COLEÇÃO “PORTUGUÊS, UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO”

Segundo o “Guia de Livros Didáticos”, a Coleção “Português, uma proposta para o letramento” apresenta uma proposta pedagógica fundamentada nos estudos sobre o letramento, que consideram a língua como 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 de modo ativo 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 envolviam grande variedade de gêneros

discursivos, 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 20 textos, com mais de 200 questões voltadas para desenvolver habilidades de compreensão textual. Sessenta dessas questões são voltadas para o desenvolvimento de habilidades argumentativas.

24 questões (2,12%) dessa coleção são de identificação de pontos de vista/ justificativa dos autores ou de personagens do texto.

Ex. 21. O carteiro Américo é perseguido pelos cachorros. Ele acha que há duas possíveis razões. Quais? (v. 4, p. 102)

Ex. 22. Observem o balão de pensamento no quadro da página 184. Qual é a opinião de Jaime Sabartés sobre o retrato dele que seu amigo Picasso pintou? (v. 4, p. 185).

Dez questões da coleção exigem o uso de habilidades de expressar justificativa para preferências sobre temas gerais.

Ex. 23. Em sua opinião, qual é a profissão melhor: funcionário da triagem ou carteiro? Por quê? (v. 4, p. 64)

Ex. 24. Vocês gostaram dos quadros de Magritte? Por quê? E gostaram de uma história ilustrada com os quadros de um pintor famoso? (v. 2, p. 65).

Seis perguntas eram de opinião sobre fatos ou ações de personagens do texto.

Ex. 25. Você acha que Emília fez bem em reformar a vaca Mocha? Justifique sua opinião. (v. 2, p. 189).

Ex. 26. Vocês concordam com o que Junim faz, para ter um cartão de telefone raro? Por que sim ou por que não? (v. 4, p. 36)

Como já foi dito, 60 questões estimulavam, de algum modo, o desenvolvimento de capacidades argumentativas. Ao analisarmos a distribuição dessas questões por volume, pudemos perceber que sete questões estavam no volume 1, sete, no volume 2, 22 atividades, no volume 3 e 24, no volume 4. Percebe-se, pois, que há investimento nesses tipos de questão com maior sistematicidade nos volumes 3 e 4, havendo, no entanto, presença das situações envolvendo habilidades argumentativas desde o primeiro volume.

## CONCLUSÕES

Diferentes estudos vêm evidenciando que desde muito cedo as crianças já demonstram capacidades de argumentar, contra-argumentar e compreender textos argumen-



tativos (MILLER, 1987; ORSOLINI, 1994; BANKS-LEITE, 1996; BRASSART, 1996; LEITE e VALLIM, 2000; LEAL e MORAIS, 2006). Desse modo, é possível e necessário ajudá-los a ampliar tais potencialidades.

A principal contribuição desse estudo foi mostrar que é possível propor, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, atividades que ajudem os alunos a desenvolver habilidades argumentativas. Como foi constatado, os livros didáticos aprovados no PNLD 2004 para as séries iniciais contemplam, de modo geral, variados tipos de perguntas que estimulam o desenvolvimento de habilidades argumentativas.

Treze tipos de questão foram identificados nas obras e todas elas contribuem para que as crianças possam lidar com os textos de modo crítico. Algumas perguntas estimulam as crianças a identificar pontos de vista e argumentos presentes nos textos, outras desafiam os estudantes a analisar a consistência argumentativa e as estratégias discursivas utilizadas. Há, ainda, as que requerem a análise do texto, sobretudo, quanto às temáticas abordadas. Por fim, há aquelas que solicitam que os estudantes justifiquem suas preferências pessoais. Desse modo, podemos constatar a existência de questões de diferentes níveis de complexidade e que demandam distintos conhecimentos e habilidades.

Apesar de termos encontrado essa variedade quanto aos tipos de questão, alertamos que, do ponto de vista da frequência, as atividades desse tipo são escassas. É preciso, portanto, investigar as razões que possam justificar a pequena atenção conferida a um aspecto tão importante do desenvolvimento infantil.

Por fim, as análises aqui realizadas evidenciam claramente a necessidade de investirmos mais no debate sobre o trabalho com argumentação, dado que, com frequência, 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, reforçamos o desafio de lançar propostas e planejar boas situações didáticas para levar os alunos a se tornarem leitores autônomos e críticos. Esperamos, assim, que as reflexões feitas neste artigo, possam dar pistas aos professores que acreditam que a formação de um leitor crítico começa no início da escolaridade e não ocorre de forma espontânea. Ao contrário, é fundamental o papel de mediador que precisa ser assumido pelo docente nesse processo.

## REFERÊNCIAS

- 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.
- BAKHITIN, M. *Estética da criação verbal*. 3. ed. (1. ed. 1992). São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BANKS-LEITE, L. *Aspectos argumentativos e polifônicos da linguagem da criança em idade pré-escolar*. Tese (Doutorado) – UNICAMP/IEL, Campinas, 1996.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.
- 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*, n. 1, p. 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*, Campinas, n. 31, p. 7-20, 1998.
- BRANDÃO, A.C.P. *How do you know this answer? – Children's use of text and prior knowledge in answering comprehension questions*. Tese (Doutorado) – University of Sussex, Inglaterra, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Guia de livros didáticos – 1ª a 4ª séries*. PNLD. Brasília: MEC, 1998.
- BRASSART, D. Does a prototypical argumentative schema exist? Text recall in 8 to 13 years olds. *Argumentation*, v. 10, n. 2, p. 163-174, 1996.
- BRASSART, D. Explicatif, argumentatif, descriptif, narratif et quelques autres, notes de travail. *Recherches*, n. 13, p. 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 sociodiscursivo*. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.
- CITELLI, A. *Linguagem e persuasão*. 15. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Genres et progression en expression orale et écrite – Eléments de réflexions à propos d'une expérience romande. *Enjeux*, n. 37-38, p. 31-49, 1996.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G.S. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- DUCROT, O. *Les Échelles argumentatives*. Paris: Minuit, 1980.
- KOCH, I. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1987.
- LEAL, T.F.; MORAIS, A.G. *A argumentação em textos escritos: a criança e a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- LEITÃO, S.; ALMEIDA, E.G.S. A produção de contra-argumentos na escrita infantil. *Psicologia: reflexão e crítica*, v. 13, n. 3, p. 1-19, 2000. Disponível em: <www.scielo>.
- LEITE, S.A.S.; VALLIM, A.M.C. O desenvolvimento do texto dissertativo em crianças da 4ª série. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 109, p. 173-200, 2000.
- LOPES, S.F. *Dissertar: uma perspectiva possível na alfabetização*. Monografia (Finalização de Curso de Especialização) – Centro de Educação, UFPE, Recife, 1998.



MENDONÇA, M.C. Língua e ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A.C. **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. v. 2.

MILLER, M. Culture and collective argumentation. **Argumentation**, n. 1, p. 127-154, 1987.

ORSOLINI, M. Dwarfs do not shoot: na analysis of children's justifications. **Cognition and Instruction**, n. 11, p. 281-297, 1994.

PÉCORA, A. **Problemas de redação**. 5. 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.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jéferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

## NOTAS

<sup>1</sup> Este artigo teve apoio do CNPq e da FACEPE.

<sup>2</sup> A dificuldade de leitores iniciantes em distinguir seus conhecimentos, experiências e crenças dos conteúdos veiculados pelos textos também foi apontada por Brandão (2004) na leitura de histórias e textos didáticos que informam sobre determinados temas.