SILVA, Sandro Luis da; BOIO, Jeremias Abel Graciano. Oficina de escrita do livro didático de língua portuguesa da 11a. classe de Angola: a produção de texto argumentativo. Dossiê Funcionamentos discursivos de livros didáticos e de materiais didáticos: possibilidades de análise e de trabalho. Cadernos Discursivos, Catalão-GO, v. 1, n. 1, p. 105-121, 2021. (ISSN: 2317-1006 - online).

OFICINA DE ESCRITA DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DA 11a. CLASSE DE ANGOLA: A PRODUÇÃO DE TEXTO ARGUMENTATIVO

WRITING WORKSHOP OF THE 11th. PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING BOOK CLASS OF ANGOLA: THE PRODUCTION OF ARTGUMENTATIVE TEXT

Sandro Luis da Silva[1]
Jeremias Abel Graciano Boio[2]

Resumo: Neste artigo procuramos analisar uma atividade de escrita de texto argumentativo presentes no livro didático da 11ª classe da Educação Básica de Angola. Partimos dos pressupostos teóricos de Amossy (2011 e 2016), Charaudeau (2010), Bakhtin (2003) e, ainda, Maingueneau (2015). Metodologicamente, numa perspectiva qualitativa, concentramo-nos na seção denominada oficina de escrita relativa ao texto argumentativo presente em uma unidade do livro didático de língua portuguesa de Angola. A análise evidencia que o LDLP em Angola , em especial o que constitui o corpus deste artigo, ainda não traz orientações necessárias para que o aluno possa desenvolver sua argumentação de forma persuasiva.
Palavras-chave: Oficina de escrita; Livro didático; Angola.

Abstract: In this article we try to analyze an argumentative text writing activity present in the textbook of the 11th class of Basic Education in Angola. We start from the theoretical assumptions of Amossy (2011 and 2016), Charaudeau (2010), Bakhtin (2003) and, still, Maingueneau (2015). Methodologically, in a qualitative perspective, we focus on the section called writing workshop related to the argumentative text present in a unit of the Portuguese language textbook of Angola. The analysis shows that the LDLP in Angola, especially what constitutes the corpus of this article, does not yet provide the necessary guidelines for the student to develop his argument in a persuasive way.
Keywords: Writing workshop; Textbook; Angola.

Primeiras Palavras

Não pretendemos escapulir da tarefa árdua a que nos propusemos realizar neste artigo: analisar atividades de escrita de texto argumentativo em livro didático de língua portuguesa angolano, ou melhor, aquele utilizado no processo de ensino-aprendizagem de

[1] Professor Adjunto de Língua Portuguesa no Departamento de Letras e nos Programas de Pós-Graduação em Letras (mestrado acadêmico) e em Educação (mestrado e doutorado) da Universidade Federal de São Paulo, Campus Guarulhos. e-mail: sandro.luis@unifesp.br
[2] Doutorando em Língua Portuguesa na PUC/SP. Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (mestrado acadêmico) da Universidade Federal de São Paulo, Campus Guarulhos. e-mail: jeremiaslavista@gmail.com

língua portuguesa em Angola de há muito tempo até os dias atuais. No quadro da cartografia da lusofonia, Angola e os demais países africanos falantes da língua portuguesa têm a língua portuguesa como oficial (de administração e ensino) e as línguas bantu, as chamadas línguas nacionais. Ao pesquisarmos sobre o livro didático de língua portuguesa (doravante LDLP), deparamo-nos com as várias dificuldades, dentre as quais destacamos: um único livro utilizado em todo país e inclusive por alunos que não têm a língua portuguesa como língua materna. Nesse sentido, acreditamos que este estudo torna-se relevante por trazer um olhar voltado para o uso real da língua em diversos contextos a partir do uso do LDLP no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa em Angola. Para evidenciar esta característica, traçamos como objetivo analisar atividades de escrita de texto argumentativo em livro didático de língua portuguesa angolano. Tendo em vista esse objetivo, pretendemos dar resposta à seguinte questão: Como a argumentação é abordada no LDLP da 11ª classe em Angola em atividade de produção escrita de texto?

O *corpus* de pesquisa é o livro ***Língua Portuguesa***, 11ª classe, escrito por Olga Magalhães, Fernanda Costa e Lília Silva, concebido e publicado em Portugal pela Porto Editora (2011). O objeto de análise desta pesquisa é a escrita. Dedicamos nossa atenção à unidade denominada "texto argumentativo" presente no LDLP e analisamos uma oficina de escrita para compreendermos como é abordada a argumentação em proposta de escrita de um texto e seus possíveis efeitos de sentido.

A motivação para a escolha da oficina de escrita deveu-se pelos seguintes motivos: é uma seção do LDLP cujo objetivo principal é incentivar a escrita do aluno; ela nos permite dialogar a escrita dentro dos pressupostos teóricos do círculo de Bakhtin em consonância com a argumentação e a análise de discurso e, por fim, os encaminhamentos para a execução da escrita que se tornam fundamentais para percebemos a abordagem que o LDLP traça sobre a argumentação.

Este trabalho está dividido em quatro partes: na primeira, trazemos alguns conceitos pertinentes à argumentação, análise de discurso e produção textual que sustentam a análise apresentada no artigo. Em seguida, apresentamos de forma panorâmica a organização do livro didático, bem como os saberes linguísticos e as tarefas que constam no *corpus* em análise. Na sequência, voltamos nosso olhar para análise de uma oficina de escrita presente na primeira unidade do LDLP *corpus* deste artigo, e, por fim, procedemos algumas considerações sobre a oficina de escrita proposta.

Evidentemente que, dada a complexidade do assunto, não temos a pretensão de esgotá-lo, tampouco trazer soluções ou receitas para o ensino de língua portuguesa em Angola, mas sim propor algumas reflexões sobre o tema escolhido para este estudo.

Argumentação, análise de discurso e produção textual: um princípio dialógico

Nesta seção, discorremos a respeito dos teóricos que constituem a base para este texto, sobretudo no que diz respeito à análise da oficina de escrita proposta no LDLP. Encetamos esta seção com autores cujo olhar está voltado para a intersecção entre argumentação e análise de discurso, e como os elementos a elas pertencentes desaguam na produção textual. Os estudos que enfatizam a argumentação e análise de discurso num *continum* são vários, no entanto em virtude do espaço que nos cabe, fazemos breves considerações de modo que atendam aos objetivos por nós propostos.

Antes de entrarmos nas questões relativas à interface entre argumentação e análise de discurso, faremos algumas considerações que, a nosso ver, são importantes, pois serão necessárias para a análise do *corpus* deste artigo. Trata-se da concepção de gênero de discurso e livro didático. Buscamos a concepção de Maingueneau (2008, 2011, 2015); quanto ao livro didático, valemo-nos de Bunzen (2005, 2009) e Tardelli (2002).

Para Maingueneau (2011), o gênero de discurso constitui-se em um dispositivo de comunicação. Nas palavras do autor, "dispositivos de comunicação só podem aparecer quando certas condições sócio-históricas estão presentes"(MAINGUENEAU, 2011, p. 67). Ao pensarmos o LDLP, supomos a existência de professor e aluno que o utilizam para desenvolver determinados conteúdos, como o exercício da escrita ou a leitura de um determinado texto. Nesse sentido, ao nos referirmos ao livro didático, nós o consideramos, conforme Bunzen (2005), como um gênero de discurso multifacetado, que possui um estilo, um tema e uma função social. Na maioria das vezes, é o único material didático que auxilia os sujeitos no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa. De acordo com Tardelli (2002),

> O livro didático é presença constante em sala de aula, geralmente, ele assume o estatuto de autoridade, pois sua programação, na maioria das vezes, é seguida fielmente pelo professor. Em geral parece não ser o mestre que ensina, orienta, pensa e reflete com os alunos, mas o livro didático que fala, impõe, determina a todos as suas falas. (TARDELLI, 2002, p. 37).

Essa é a realidade em Angola, também. Com alguns agravantes, como a falta de uma política do LD, regulamentando sua elaboração, avaliação e distribuição nas escolas, para citar alguns exemplos.

O uso do livro didático em sala de aula deveria, a princípio, desenvolver a competência discursiva[3] do aluno, ou seja, ser capaz de reconhecer enunciados como bem formados, isto é, pertencentes à sua formação discursiva e produzir um número ilimitado de enunciados pertencentes a essa formação discursiva. Há de se considerar que o LD constitui em um gênero de discurso multifacetado (Bunzen, 2009), uma vez que, segundo o autor, é possível encontrar gêneros de discurso das mais variadas esferas discursivas com a finalidade pedagógica. Em outras palavras: livro didático é um gênero que possui estrutura, finalidade e temática; os outros gêneros contidos nele não exercem mais a função primeira; auxiliam no processo de ensino-aprendizagem; auxiliam na compreensão dos mecanismos de língua(gem) em situação real de comunicação. De acordo com Maingueneau (2008), se partimos do primado do interdiscurso, devemos pensar na competência interdiscursiva, o que supõe: I) a capacidade para reconhecer a incompatibilidade semântica de enunciados da(s) formação (ões) do espaço discursivo que constitui(em) seu outro; II) a capacidade de interpretar, de traduzir esses enunciados nas categorias de seu próprio sistema de coerções. Não é nosso objetivo discutir a (im)pertinência deste conceito ou aprofundar seu conceito, mas pretendemos evidenciar que as oficinas de escritas precisam levar o aluno ao desenvolvimento da competência (inter)discursiva, já que o primado do discurso é o interdiscurso (Maingueneau, 2015).

Os estudos sobre argumentação e análise de discurso (AD) tornam-se cada vez mais profícuos no campo das ciências da linguagem. É notória a aproximação dessas duas áreas, ao vislumbramos os componentes argumentativos que visam esclarecer o funcionamento do discurso. Ancorados pelos estudos do círculo bakhtiniano, percebemos a intersecção existente

[3] O termo competência discursiva é tratado por Maingueneau em sua obra Gênese do Discurso (2008). Maingueneau (2008, p. 52) afirma que "o princípio da competência discursiva permite esclarecer um pouco a articulação do discurso e a capacidade dos Sujeitos de interpretar e de produzir enunciados que dele decorrem". O autor acrescenta que um indivíduo, durante sua vida, "pode, sucessivamente e talvez, simultaneamente, inscrever-se em competências discursivas distintas" (p. 53). Além dessa competência discursiva, Maingueneau (2008, p. 55) vai além e destaca a questão da competência interdiscursiva, uma vez que para ele todo discurso é um interdiscurso.

entre a argumentação retórica e a análise de discurso. Conforme Bakthin e Voloshinov (1977, p. 105 [2002, p.98]):

> todo enunciado, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo na cadeia dos atos de fala. Todo enunciado prolonga aqueles que os precederam. Conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as etc..

A relação dialógica que se estabelece entre os enunciados constitui um gatilho para discussões interdisciplinares entre a argumentação e a AD, tendo como suporte a perspectiva dialógica. Amossy (2011) introduz seu pensamento a respeito do diálogo entre a argumentação e a análise de discurso, ressaltando que:

> nessa perspectiva dialógica, a argumentação está, pois, a priori no discurso, na escala de um *continuum* do confronto explícito de teses à co – construção de uma resposta a uma dada questão e a expressão espontânea de um ponto de vista pessoal. (AMOSSY, 2011, p. 131).

Nesse interim, convém destacar os estudos de Amossy (2011 e 2016), em que a estudiosa propõe uma intersecção entre a argumentação e a análise de discurso. O diálogo nesse campo ocorre, fundamentalmente, a partir de uma "abordagem dialética que considera a troca como uma tentativa metódica de resolver uma diferença de opinião" (EEMEREN, 1996, p. 291 *apud* AMOSSY, 2016, p. 168). Ao considerar a troca como tentativa de resolução de diferença de opinião, naturalmente percebemos caminhos que colocam a argumentação e a AD como terreno fértil do diálogo.

Para a autora, apesar das diferenças existentes entre as áreas, "o objeto de investigação é agora a linguagem, e a linguagem em situação, em seus componentes sócio-discursivos e nas numerosas funções possíveis que ela pode desempenhar no espaço social" (AMOSSY, 2016, p.170). Assim, a autora busca elementos comuns entre os dois campos da ciência da linguagem. Tendo por objeto a linguagem em diferentes componentes sócio-discursivos, obviamente são requeridos tanto os estudos da AD como os da argumentação para resolução dos problemas de linguagem na sociedade.

Na mesma esteira de pensamento, Amossy propõe um triplo deslocamento que aproxima a argumentação retórica da AD, a saber: um deslocamento que mergulha os raciocínios abstratos ao funcionamento global do discurso sem dissolvê-los nele; outro que

mergulha a argumentação no espaço social que tem normas, obrigações institucionais e jogos de poder que a restringem sem diluir o empreendimento de persuasão; e finalmente, um terceiro que priva o argumentador de seu domínio absoluto, fazendo destacar as forças sociais que o condicionam sem privá-lo de sua liberdade e sua responsabilidade. No dizer da autora, "é nesta perspectiva que a AD pode retomar, a seu modo, a argumentação retórica, afastando as incompatibilidades que pareciam, à primeira vista, separar irremediavelmente as duas disciplinas" (AMOSSY, 2016, p. 172).

A partir dos estudos de Charaudeau, (2007), Amossy propõe "estudar os processos linguageiros tomando o ponto de vista do sujeito do discurso, examinando os problemas que se apresentam a ele quando busca persuadir alguém: como entra em contato com o outro, que posição de autoridade ele toma face a face com o outro, como atinge o outro e, consequentemente, como organiza o seu dizer".

E tomando por empréstimo a posição de Meyer (2004, p. 11 *apud* AMOSSY, 2016, p. 173), a autora adota a perspectiva da visão "da nova retórica como negociação da diferença que se efetiva pela interação entre indivíduos socialmente situados e responsáveis por suas escolhas".

Resta-nos, no momento, recorrermos aos autores que definem a argumentação na perspectiva que atende às necessidades deste artigo. Para Amossy (2006, p. 38), "argumentação diz respeito à construção de um ponto de vista em que se pretende buscar a adesão". O sujeito, que busca a aderência do outro, organiza o seu dizer com objetivo de atingir um acordo com o destinatário de seu discurso.

Charaudeau (2010, p. 205) afirma que "a argumentação define-se, portanto, numa relação triangular entre um sujeito argumentante, uma proposta sobre o mundo e um sujeito alvo". Continua o autor, "argumentar é, portanto, uma atividade discursiva que do ponto de vista do sujeito argumentante, participa de uma dupla busca: busca de racionalidade e a busca de influência que tende a um ideal de persuasão". O pensamento do autor autoriza a sugerir que a argumentação ocorre no terreno sócio-discursivo em que se pretende construir um ponto de vista para atingir o outro.

Os pressupostos teóricos do círculo de Bakthin acerca da abordagem dialógica da linguagem, em diálogo com a análise de discurso, bem como trabalhos de estudiosos que discutem a escrita na perspectiva da sala de aula, constituem bases a serem desenvolvidas ao

longo dessa discussão. Com isso, abordada a questão da argumentação, tratamos brevemente das questões relacionadas à escrita do campo da argumentação.

Seguindo o raciocínio da produção de um texto, Geraldi (2013) propõe que: a)se tenha o que dizer; b)se tenha uma razão para quem dizer o que se tem a dizer; c)o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que para quem diz; d)se escolham estratégias para realizar (a; b; c). (GERALDI, 2003, p.143).

Não é uma fórmula acabada, pois depende de situações diversas, mas é uma proposta que pode possibilitar uma motivação ao aluno no ato da execução do próprio trabalho, porque haverá uma interação com leitores reais numa situação em que o dito não é algo alheio nem ao produtor nem ao leitor do texto. É um momento em que o aluno toma a posição de sujeito-escritor de maneira a alçar caminhos possíveis para o assunto abordado e as escolhas linguísticas conduzirão para o gênero do discurso que se pretende construir e os objetivos a serem alcançados. A produção textual resultante de uma capacidade criativa da expressão escrita não se limita apenas a técnicas estruturais de exercícios, como afirma Morato (2008):

> em vez de técnicas de redação, exercícios estruturais de habilidade de leitura, o que se deve privilegiar é a produção de textos e discursos, o que equivale a dizer privilegiar práticas escolares que levem à formação de alunos leitores e produtores de textos, conscientes do lugar que ocupam e de sua capacidade de ação (=interação) para subverter o que está estabelecido (MORATO, 2008, p.54).

Todavia, as ponderações apresentadas sobre argumentação, análise de discurso e produção textual apontam de alguma maneira para as conclusões de Bakhtin/Volochinov (2006, p. 97): "a língua em uso é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida". Ou seja, o ato de leitura ou escrita de um texto não está indissociável do meio social de quem escreve ou lê, porque são práticas que implicam a inserção de um contexto específico. Concordamos com Antunes (2009), quando a autora afirma:

> [...] escrever é simultaneamente, inserir-se num contexto qualquer de atuação social e pontuar nesse contexto uma forma particular de interação verbal. Daí que, além das determinações do sistema linguístico, a interação por meio da escrita está sujeita também às determinações dos contextos socioculturais em que essa atividade acontece. (ANTUNES, 2009, p.209).

É nessa relação intrínseca entre contexto, a atuação social e a interação verbal que se dá o processo da produção escrita. Desta feita, a escrita está longe de ser uma atividade inteiramente livre, ou seja, desprovida de qualquer propósito enunciativo. Em se tratando da

produção textual em sala de aula, tal atividade não pode ocorrer sem as orientações do que se espera com a realização de determinada atividade de produção textual. No entanto, não pode ter um fim apenas escolar; deve levar o aluno à abertura para (se) dizer sobre e para o mundo, tornando-o, de fato, um sujeito de discurso.

Descrição geral do corpus: o livro didático Língua Portuguesa da 11ª classe

O processo de seleção e organização do livro didático é uma atividade bilateral que ocorre entre o Ministério da Educação de Angola (MED) e o Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação de Angola (INIDE). O INIDE é órgão responsável para elaboração de currículos e outros materiais pedagógicos em Angola. Sendo assim, o INIDE concebe o livro didático e distribui em todas as escolas do país sem qualquer intervenção dos setores responsáveis pela educação de cada província. As províncias e os respectivos municípios não têm autonomia para avaliarem os livros que pretendem adotar, por se tratar de uma competência exclusiva do Ministério da Educação. Conforme a LDB/Angola (2001), no seu artigo 61, "Os manuais escolares aprovados e adoptados pelo Ministério da Educação e Cultura são de utilização obrigatória em todo o território nacional e nos subsistemas de ensino para que forem indicados". A seguir, apresentamos a descrição geral do LDPL *corpus* deste artigo.

O LDPL da 11ª classe de Olga Magalhães, Fernanda Costa e Lília Silva foi publicado em 2011 pela Porto Editora. O volume é composto pelas seguintes unidades: Unidade 1: texto argumentativo; Unidade 2: texto narrativo e Unidade 3: texto lírico. Ao final encontra-se o bloco informativo, seção destinada ao ensino da gramática normativa.

A capa ilustrada com figuras diversas, cores diferentes traz apenas o nome da disciplina (Língua Portuguesa), nome das autoras (Olga Magalhães, Fernanda Costa e Lilia Salva), nome da editora (Editora do Porto) e uma referência ao Ministério da Educação (REFORMA EDUCATIVA - Ministério da Educação - ANGOLA).

O livro não traz a "Apresentação" dos autores, que normalmente encontramos nos LDLP (como pode ser visto nos LDP no Brasil, por exemplo), espaço em que eles posicionam-se em relação aos conteúdos, às atividades, fazendo um convite ao leitor para participar de tudo o que o livro oferece. Nessa parte, é possível perceber a concepção de linguagem e de ensino trazidos pelo livro. Não houve essa preocupação neste volume

(tampouco na coleção: nenhum dos três volumes apresentam esse gênero de discurso Apresentação). No entanto, pela divisão das unidades, é possível perceber uma valorização do texto literário, pois em todas há um predomínio dessa esfera discursiva, inclusive na argumentativa, quando as autoras exemplificam os procedimentos argumentativos com textos de José Mena Abrantes e Manuel Rui Monteiro, autores angolanos. No LDP não existe um trabalho com escritoras angolanas e privilegiou-se apenas um leque de autores do gênero masculino.

Como já apontado no índice, a primeira unidade da coleção é denominada "texto argumentativo" e está organizada nos seguintes tópicos. O primeiro é "informação", que traz subtópicos: "o que é um texto argumentativo", "condições para uma boa argumentação", "marcas predominantes do texto argumentativo", "a estrutura do texto argumentativo" e "tipos de argumentação".

No segundo tópico - Textos Argumentativos -, encontramos diversos gêneros de discurso, como "carta de reclamação", "editorial", "publicidade", "bibliografia", "romances" e "discurso político". Todos esses gêneros de discurso requerem posicionamento crítico do enunciador face a um determinado fenômeno, valendo-se de estratégias argumentativas.

A segunda unidade é denominada "texto narrativo". A topicalização dessa unidade está organizada em: "o que é um texto narrativo", "as categorias do texto narrativo (ação, personagens, espaço, tempo, narrador, modos de apresentação do discurso, modos de expressão). As unidades apresentam uma organização uniforme: após o conteúdo programático, seguem os diversos textos. Nessa unidade encontram-se "biobibliografia," "romance," e "poemas". Os autores que fazem parte dessa unidade são angolanos e moçambicanos, nomeadamente: António Jacinto, Fragata Morato, David Mestre Costa Andrade e o moçambicano Castro Soromenho.

A terceira unidade é denominada texto lírico e está composta pelos seguintes tópicos: "a lírica," "a versificação," "como analisar um texto literário" e "leitura de poemas". Os gêneros que compõem a última unidade são: biografia, crônicas, contos, poemas, romances e poesias de diversos autores angolanos, nomeadamente: António Jacinto, David Mestre, João Tala e José Luís Mendonça. A última unidade do livro é denominada "bloco [in]formativo". Unidade dedicada à gramática.

Quanto aos saberes linguísticos, o livro está organizado da seguinte forma: 1)Linguagem e comunicação (comunicação verbal e não verbal, enunciação, funções da

linguagem); 2)Fonologia (classificação dos sonos e prosódia); 3) formação de palavras; 4) adjetivos, advérbios, o determinante, o pronome, interjeição/locução interjetiva, substantivo; 5) coesão e coerência, gramática do discurso oral, pontuação; 6) glossário de termos literários.

As tarefas propostas no livro didático são as seguintes: Ler e compreender, Comentar, Preenchimento de lacunas e Oficinas de escrita. Nessas linhas, percebemos o foco voltado para leitura, compreensão e escrita. Os dois primeiros eixos do saber dão suporte às atividades dos textos literários. Os dois últimos subsidiam a produção textual tendo como suporte os textos não literários.

É a partir do olhar que lançamos para a organização do LDLP incluindo os saberes linguísticos e as tarefas contidas nele, que na próxima seção, dedicaremos nosso foco a análise de uma oficina de escrita que consta na unidade sobre o texto argumentativo.

Oficina de escrita: a argumentação e o sujeito discursivo

Na seção anterior, em que voltamos nosso olhar para a descrição do livro, observamos que a organização é constituída por três unidades temáticas: argumentativo, narrativo, lírico, seguidas por um bloco informativo voltado para o estudo da gramática normativa. Importa-nos frisar que cada unidade permeia a seção intitulada “oficina de escrita”, na qual destina-se ao aluno para que ele possa produzir texto com base em uma proposta que permite a aplicação dos aspectos teóricos apresentados na unidade.

A oficina de escrita é solicitada em todas as unidades que compõem o livro, mas, atendendo ao espaço que nos cabe neste artigo, faremos a análise apenas de uma oficina de escrita na primeira unidade do livro, denominada “texto argumentativo”. Vários foram os motivos para esta escolha que se justifica pela: 1) a importância do texto argumentativo; 2) pela quantidade de oficina de escrita que consta nesta unidade, totalizando oito (8) oficinas, enquanto que na segunda e na terceira há 10 e 12, respectivamente. Na introdução da unidade que constitui o *corpus* de nossa análise, os autores chamam-nos a atenção para o fato de que os “conceitos gerais sobre o texto argumentativo” elencam as “condições para uma boa argumentação”, debruçam-se sobre as “marcas predominantes do texto argumentativo”; bem como “sua estrutura e os tipos de argumentos”.

A oficina objeto de análise está contida na unidade denominada "texto argumentativo" na primeira unidade do LDLP da 11ª classe. Os critérios utilizados para seleção são os seguintes:

- Quantidade de oficinas de escrita: embora nem sempre a quantidade implique aprofundamento e consistência das atividades, acreditamos que, no caso em específico, recai no enfoque que a unidade sobre o texto argumentativo dá quanto à escrita. Depreende-se o fator relevância atribuído na escrita de diversos gêneros com predominância argumentativa.
- Relevância do tema: a 11ª classe é comumente frequentada por alunos que se encontram na faixa etária dos 16 aos 20 anos. E o tema sobre novas tecnologias é de relevância, não apenas a esta faixa etária, mas principalmente, em se tratando de grupo de jovens que vivem o impacto das ferramentas tecnológicas dentro e fora da sala de aula.
- Aspectos sócio-discursivos e argumentativos: a organização estrutural da oficina é fundamental para a compreensão da materialidade linguística que contribui para a execução da oficina de escrita. Queremos com isso dizer que a oficina de escrita nos revela em que medida os aspectos sócio-discursivos e argumentativos encontram-se evidenciados na materialidade linguística, evidenciando um discurso.

Ao contemplarmos os critérios mencionados, pretendemos dar resposta à seguinte pergunta de pesquisa: Como a argumentação é abordada do LDLP da 11ª classe do ensino de Angola? Vale ressaltar que a argumentação predomina em vários gêneros de discurso, principalmente, nos chamados gêneros opinativos, que é o solicitado na atividade por nós analisada.

1. Respeitando as indicações que já te fornecemos acerca do texto argumentativo (ver páginas 10-11), realiza o exercício seguinte:
   Num texto bem estruturado, com um mínimo de 200 e um máximo de 300 palavras, apresenta uma reflexão sobre a tese relativa às preferências culturais dos jovens, exposta no excerto a seguir transcrito.

   "Cultura clássica é o conjunto de géneros estabelecidos: o livro, o cinema, o teatro, as exposições. Assiste-se progressivamente à substituição destes domínios instalados pelas tradições e pelas escolas por uma outra forma de cultura, particularmente apreciada pelos jovens e, claro, por eles veiculada, e que é constituída pelo vídeo, pelas magias informáticas, pelos modos de comunicar ou de ouvir música ou por essas mesmas músicas, o rap ou tecno."
   Bernard Pivot, in os Livros e as Leituras – Novas ecologias da informação, Lisboa, Livros e Leituras, 2000.

fonte: MAGALHÃES, Olga.; COSTA, Fernanda; SILVA, Lília. **Língua Portuguesa – 11ª classe**. Porto Editora, 2008, p. 17

A proposta da oficina de escrita[4] vale-se da linguagem verbal e da não-verbal. Ela traz, no texto não verbal, uma máquina de escrever e um computador. Duas ferramentas para produção de texto com recursos diferentes. A imagem ratifica a ideia do texto verbal: "Assiste-se progressivamente à substituição destes domínios instalados pelas tradições e pelas escolas por uma outra forma de cultura" - palavras de Bernard Pivot. Evidencia-se a mudança de hábitos dos jovens - da máquina de escrever ao computador; do leitor, ao nvagador, parafraseando Chartier (2009).

A oficina de escrita solicita ao aluno um posicionamento a respeito da substituição da "cultura clássica" pelas mídias - sobretudo pelos vídeos. Primeiramente, chama-nos atenção a delimitação da quantidade de palavras (200 a 300) que devem conter no texto. A nosso ver, a quantidade de palavras reduz a atividade em práticas de redação meramente mecânica, em que o aluno restringir-se-á a certo número de caracteres, comprometendo, muitas vezes, o posicionamento a ser colocado diante de um fenômeno, dificultando seu posicionamento crítico como pede a argumentação. Nesse sentido, recorremos às palavras de Amossy (2011, p. 4), quando a autora afirma que

[4] Por questões de direitos autorais, não foi possível colocar as figuras relativas ao LDLP. Por esse motivo, fazemos, nos limites de artigo, uma descrição a fim de que o leitor possa visualizar, mentalmente, os elementos descritos ao longo da análise do *corpus.*

> é preciso ainda considerar aqui a questão da divergência de pontos de vista, que está na base da argumentação. Essa só surge, de fato, quando é possível haver uma discordância, ou, no mínimo, uma forma alternativa de ver as coisas. Como já sublinhava Aristóteles, não se argumenta sobre o que é evidente – nesse caso, sobre o que, numa determinada comunidade, parece ser evidente e oferecer-se como a única resposta possível a uma pergunta.

O importante no texto expositivo-argumentativo é o posicionamento daquele que enuncia, sobretudo no que diz respeito às divergências de ideia, o que exige um maior conhecimento do tema. Por meio do texto expositivo-argumentativo, o enunciador também se torna um sujeito de discurso. Ratificando: argumentar é levar o destinatário a aderir a concepção daquele que o ouve/lê. Esta oficina pode levar o aluno a desenvolver sua competência discursiva, uma vez que exercita não só as questões língua(gem), como também a temática, que o torna um sujeito de discurso face à realidade da qual ele faz parte.

O texto utilizado como mote para o desenvolvimento da atividade pelo aluno apresenta especificidades do gênero de discurso a que pertence, viabilizando seu uso nas aulas de língua portuguesa como modelo ou motivador para a escrita de texto argumentativo. É possível observar, por exemplo, a abordagem para as preferências culturais a partir das mídias que se fazem presentes no cotidiano da sociedade. Ao desenvolver a argumentação, abre-se a possibilidade de assunção da autoria. Para isso, é preciso que a escola viabilize textos motivadores que vão ao encontro dos interesses dos alunos, considerando faixa etária, condição social, dentre outros fatores.

Promover atividades com temas relevantes para os jovens, leva-o a se tornar sujeito de discurso, sem apagar ou silenciar a situação tratada no texto motivador; vislumbra-se o questionamento, a argumentação, o posicionamento crítico do aluno, fazendo com que se evidencie a criatividade. De acordo com Pacífico (2008, p. 183),

> Analisando vários textos que circulam em livros didáticos diferentes, encontramos temas muito interessantes, cuja leitura e interpretação podem proporcionar aos alunos um contato e, por que não, um confronto com o contexto sócio-histórico-ideológico que os cerca.

Há de se observar que a atividade proposta no LDLP objeto deste estudo não solicita ou sugere, em momento algum, a verificação, por exemplo, do efeito de sentido que os operadores argumentativos podem gerar no texto a ser produzido. Ressalte-se que esses operadores

são utilizados para contrapor posicionamentos em relação ao tema proposto. A oficina proposta pelo LDLP poderia oferecer aos alunos a oportunidade de perceber as nuances de sentido - verdade, obrigação, certeza - como também o funcionamento argumentativo dos moralizadores discursivos, que não são explorados ou mencionados na proposta da oficina.

Um aspecto que também nos chama atenção na oficina proposta é o tempo verbal com que a oficina se dirige ao aluno, "apresenta". O verbo conjugado na segunda pessoa do modo imperativo indica uma relação de distanciamento entre o autor da atividade e o aluno e, também, uma ordem que requer execução. Assim, o verbo colocado no modo imperativo representa também lugares em que o enunciador estabelece com o destinatário, no caso, o aluno.

Cabe ressaltar o que representa o emprego do verbo apresentar: um ponto de vista implica o posicionamento pessoal do sujeito-aluno, com base no diálogo com outros textos e com a própria realidade em que ele está inserido; o aluno precisa acionar o seu repertório, sua memória discursiva, a fim de tornar o tema proposto mais pragmático. Por esta razão, Amossy (2011, p. 131) considera que "a argumentação está, pois, a priori no discurso, na escala de um *continuum* do confronto explícito de teses à co–construção de uma resposta a uma dada questão e a expressão espontânea de um ponto de vista pessoal."

Ao concebermos que argumentação ocorre no terreno sócio-discursivo, em que se pretende construir um ponto de vista para persuadir o outro, não fica evidente na oficina a quem se pretende persuadir ou construir uma argumentação. Certamente nem todos os textos produzidos em sala de aula terão como fim a leitura de outros sujeitos, pois sendo a redação escolar um gênero de discurso, ele é produzido na escola e para a escola. Entretanto, o apagamento do sujeito alvo em proposta de oficina de escrita poderia, em certa medida, ser melhor explicitado e conforme nos referimos, de acordo com Charaudeau (2010, p. 205). Segundo o autor francês, "a argumentação define-se, portanto, numa relação triangular entre um sujeito argumentante, uma proposta sobre o mundo e um sujeito alvo". Dessa maneira, o aluno como sujeito argumentante carece de uma proposta sobre o mundo e um sujeito alvo para que ele (o aluno) possa construir seu ponto de vista e utilizando estratégias para persuadir o sujeito alvo.

Sumarizando a oficina de escrita no quadro proposto por Charaudeau (2010), teremos o seguinte:

Quadro 1

Sujeito argumentante	Proposta sobre o mundo	Sujeito Alvo
Aluno	Preferências culturais dos jovens	Professor? Colegas de escola? Comunidade escolar? Comunidade virtual (blogger da escola, facebook, youtuber, etc.)?

Fonte: Autores do artigo, 2020.

Interessa-nos destacar, também, o plano de trabalho sugerido para que o aluno efetue com primazia a atividade produção textual. Trata-se de instruções que subsidiam e encaminham o aluno à construção de um ponto de vista dentro das orientações almejadas. É solicitado o recurso a "**dois argumentos"** e a busca de "pelo menos **um exemplo"** para a fundamentação do ponto de vista ser apresentado. Segundo Amossy (2018, p. 152),

> O exemplo ou a analogia, estabelece a "relação da parte à parte e do semelhante ao semelhante, é o segundo pilar sobre o qual a retórica de Aristóteles funda o logos. Sua força persuasiva deve-se ao fato de colocar em relação um objeto problemático com um objeto já integrado pelas representações do coenunciador

A orientação que subsidia a oficina de escrita possibilita ao sujeito argumentante (aluno) esquemas argumentativos capazes de auxiliar na construção do texto e para melhor persuadir o sujeito alvo, pois o exemplo tem a força persuasiva de colocar o objeto problemático com um objeto já conhecido e relevante dentro da doxa[5] do coenunciador.

Consideramos, ainda, a questão temática proposta na oficina de escrita: pressupõe-se que o LDLP traz uma questão bastante pertinente ao tratar das questões ligadas às tecnologias da informação. Causa-nos, estranheza, no entanto, as orientações dadas para o desenvolvimento do texto, sobretudo quando a proposta afirma: "a importância das novas tecnologias de informação como veículos difusores culturais". O aluno precisa concordar com esta afirmação, uma vez que não é dada a ele (o aluno) a oportunidade de usar as estratégias argumentativas da contra-argumentação para esta ideia.

[5] Nos limites deste artigo, entendemos por *doxa* crença comum ou opinião popular. Palavra de origem grega (δόξα). Utilizada pelos retóricos gregos como ferramenta para formação de argumentos através de opiniões comuns, a *doxa* (em oposição ao saber verdadeiro, *episteme)*[3] foi utilizada pelos sofistas para persuadir as pessoas, levando Platão a condenar a democracia ateniense.

A conclusão também leva o aluno a evidenciar "acções a desencadear para generalizar o uso destas novas tecnologias". Tendo em vista essa proposta de finalização do texto, para que o texto fique coeso e coerente, e corrobore para a progressão argumentativa, o aluno deve defender a substituição de um domínio marcado pela tradição face às novas tecnologias. Essa orientação faz com que o aluno apague sua voz, seu posicionamento, uma vez que a ideia já vem estabelecida na proposta. Ora, o aluno é obrigado a aceitar esta substituição e defendê-la? Será que o contexto de todos alunos angolanos vai ao encontro do uso das tecnologias no dia a dia? Evidentemente que não temos a pretensão de responder a essas perguntas, mesmo porque não se trata de nosso objetivo. Levantamos esse questionamento para ratificar que acreditamos que para termos sujeitos de discurso no processo de ensino-aprendizagem, eles precisam fazer valer seu posicionamento, seu ponto de vista, sua visão de mundo, refletindo sua formação discursiva.

Algumas palavras finais

Da discussão empreendida, consideramos que o diálogo entre a Argumentação e a AD, em certa medida, é profícua para compreensão dos estudos sobre a escrita na área da ciência da linguagem, pois demonstra que a intersecção entre as áreas é capaz de nos conduzir a uma perspectiva dialógica proposta pelo círculo de Bakhtin.

O *corpus* apresentado neste artigo mostrou que o LDLP precisa trazer atividade que evidencie a escrita de texto argumentativo em que os conteúdos semântico-discursivos sejam priorizados, alertando o aluno para os possíveis efeitos de sentido que a produção textual pode assumir.

Importa salientar que, ao analisar a oficina de escrita no LDLP, não tivemos por objetivo estabelecer um "juízo de valor" do que é certo/errado, adequado/inadequado, ou ainda no dizer de Bunzen (2005) "fazer uma transposição teórica com olhares de ciência moderna". Assim, do que nos coube efetuar neste trabalho, entendemos que por um lado, constitui uma preocupação com encaminhamento da oficina de escrita e, do outro, a possibilidade de um trabalho com argumentação no LDLP que leve em consideração o sujeito-enunciador e o destinatário, bem como demais elementos da argumentação que possam instaurar o ato da produção textual dentro da perspectiva dialógica.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino***.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

AMOSSY, Ruth. Argumentação e Análise do Discurso: perspectivas teóricas e recortes disciplinares. Trad. Eduardo Lopes Pires e Moisés Olimpo Ferreira. *EIDA&A* – Revista Electrônica em Estudos Integrados em Discurso e Argumentação, Ilhéus, n.1. p. 129-144, nov, 2011.

_____. *Argumentação no discurso.* São Paulo: Contexto, 2018.

BAKTHIN, Mikahil. *Estética da Criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Pauo: Martins Fontes, 2003.

BUNZEN, Clécio. *Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso***.** Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2005.

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e Discurso* **-** modos de organização**.** Coordenação da equipe de tradução Angela M. S. Correa & Ida Lúcia Machado. São Paulo: Contexto, 2010.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem.* 5. ed. São Paulo: Matins Fontes, 2013.

MAGALHÃES, Olga.; COSTA, Fernanda; SILVA, Lília. *Língua Portuguesa – 11ª classe*. Porto Editora, 2008.

MAINGUENEAU, Dominique. *Discurso e Análise de Discurso*. São Paulo: Parábola, 2015.

MAINGUENEAU, Dominique. *Gênese dos discursos***.** São Paulo: Parábola, 2008.

MORATO, Edwiges Maria Morato. Da noção de competência no campo da linguística in SIGNORINI, Ines. (org.) *Situar a lingua(gem).* São Paulo: Parábola, 2008, p. 39-66.

PACÍFICO, Soraia M. R. Leitor e efeitos de leitura dos textos midiáticos e didáticos in ROMÃO, L. M. S. & GASPAR, N. R. (orgs.). *Discurso midiático:* sentidos de memória e arquivo. São Carlos: Pedro e João Editores, 2008, p. 25-49.

TARDELLI, M. C. *O ensino de língua materna: interações em sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2002.

Recebido em agosto de 2020.

Aceito em dezembro de 2020.