

A construção da argumentação por meio do gênero textual resenha crítica no ensino médio integrado: um estudo dos materiais norteadores

Marlice Vera Wolff Barros ⁽¹⁾ e
Rivadavia Porto Cavalcante ⁽²⁾

Data de submissão: 15/8/2019. Data de aprovação: 25/10/2019.

Resumo – Neste artigo analisamos o contexto de ensino do processo de construção da argumentação por meio do gênero textual resenha crítica. A problemática se estabelece em torno do seguinte questionamento: o livro didático e o Projeto Pedagógico do Curso - PPC intenciam ou não ao desenvolvimento da argumentação quando abordam o gênero textual resenha crítica? O nosso *corpus* de pesquisa está constituído por livros didáticos disponibilizados pelo FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação por intermédio do PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático, utilizados por docentes de Língua Portuguesa no 2º e 3º anos do Curso de Informática integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Tocantins – *Campus Paraíso* do Tocantins e o Projeto Pedagógico de Curso do curso em questão. A análise se deu mediante o emprego de uma metodologia de pesquisa documental descritiva e dedutiva. O artigo tem como fundamentação teórica e metodológica os aportes das Ciências da Linguagem oriundos dos estudos de Abreu-Tardelli (2004), Lousada e Machado (2004), Marcuschi (2010), Motta-Roth (2010), Bakhtin (2011), (2016), Koch (2018) e entre outros que subsidiam a pesquisa e a produção didático-pedagógica no domínio do ensino-aprendizagem da textualidade, isto é, a escrita argumentativa. Os documentos balizadores da educação brasileira, DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, BNCC – Base Nacional Comum Curricular e PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio também alicerçaram a pesquisa. Conclui-se com a pesquisa que há uma lacuna nos textos analisados no que se refere ao papel da linguagem escrita argumentativa.

Palavras-chave: Gênero Textual. Linguagem e Argumentação. Livro Didático. Projeto Pedagógico de Curso. Resenha Crítica.

Argument construction through critical review genre in integrated high school: a study of guiding materials

Abstract – In this article we analyze the teaching context of the argument construction process through the critical review textual genre. The problem is established around the following question of the study: do the textbook and the Pedagogical Project of the Course intend or not the development of argumentation when addressing the critical review textual genre? Our research *corpus* is made up of textbooks provided by National Fund for the Development of Education (NFDE) through by National Program Books and Teaching Material (NPBTM) , used by Portuguese Language Teachers in the 2nd and 3rd years of the Informatics Course integrated with the High School of the Federal Institute of Science and Technology of Tocantins – *Campus Paraíso* do Tocantins and Pedagogical Project of the Course of the same course. Analysis was performed using the descriptive and deductive documentary research method. The article has as theoretical and methodological foundation the contributions of language sciences from the studies of Abreu-Tardelli (2004), Lousada e Machado (2004), Marcuschi (2010),

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do *Campus Palmas*, do Instituto Federal do Tocantins – IFTO. [*marlice.barros@ifto.edu.br](mailto:marlice.barros@ifto.edu.br)

² Professor doutor do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do *Campus Palmas*, do Instituto Federal do Tocantins - IFTO. [*riva@ifto.edu.br](mailto:riva@ifto.edu.br)

Motta–Roth (2010), Bakhtin (2011), (2016), Koch (2018) among others that subsidize the research and didactic-pedagogical production in the area of teaching and learning of textuality, that is, argumentative writing. The guiding documents of Brazilian Education like National High School Curriculum Guidelines, (NHCG), Common National Curriculum Base (CNCB) and - National Curriculum Guidelines for High School (NCGH) also supported the research. It is concluded that there is a gap in the analyzed texts regarding the role of argumentative written language.

Keywords: Textual Genre. Language and Argumentation. Textbook. Pedagogical Project of Course. Critical Review.

Introdução

Documentos públicos da Educação brasileira, mais especificamente as legislações vigentes, dispõem sobre a importância do ensino da textualidade em Língua portuguesa mediado por gêneros textuais (doravante GTs), que segundo Dolz e Schneuwly (2011) são instrumentos que possibilitam a apreensão dos conteúdos de linguagem no contexto escolarizado.

Os construtos linguageiros (os gêneros em questão) são tecidos por estruturas linguísticas no momento mesmo do ato comunicativo dos interlocutores. Isso porque, a cada instante de uso dos elementos da língua para se comunicar, os sujeitos mobilizam, em conformidade com seus propósitos comunicativos, os elementos semióticos da linguagem humana que conferem sentidos ao seu dizer (seja oralmente ou por escrito), isto é, a sua ação de linguagem.

Porém, a construção do GT requer capacidades de adoção e adaptação dos construtos linguísticos e semióticos do modelo do GT mobilizado de acordo com as práticas de linguagem. Entre esses elementos da ordem dos sentidos de uso da língua (oral/escrito), destacam-se os tipos textuais definidos como sequências (cf. MARCUSCHI, 2010; BRONCKART; 2009; KOCH, 2018) que possibilitam a formação dos tipos de discursos os quais, por sua vez, constituem a base dos saberes interiorizados pelos sujeitos ao longo de sua vivência na coletividade sociocultural.

No contexto escolar, nem sempre são levadas em consideração as orientações dos documentos de referência para o ensino dos conteúdos. Analisa-se aqui a necessidade de lançar olhares mais críticos sobre os conteúdos prescritos por diretrizes governamentais, considerando que nem toda proposta didática e pedagógica pode ser concretizada, posto que ela depende do contexto de ensino, das limitações do corpo docente, discente e gestor da instituição escolar.

No que concerne ao trabalho didático-pedagógico para o ensino da linguagem, no presente estudo coloca-se em pauta a revisão de conteúdos propostos para o ensino da escrita argumentativa, por meio do GT resenha crítica, mediante análise do PPC do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio de uma instituição federal do interior do Tocantins, contrastando seu teor com a legislação educacional vigente e seus textos complementares.

A resenha crítica (doravante RC), assim como outros gêneros textuais, não tem como acontecer em um processo mecânico, sendo necessária uma metodologia de ensino que direcione o discente a uma construção criativa. A pesquisa está centrada no seguinte questionamento: como é trabalhado nos livros didáticos o ensino do gênero textual resenha crítica no ensino médio integrado? E, ainda, se o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio faz alusão adequada à temática sobre a argumentação nos GTs.

O objetivo da pesquisa é analisar os livros didáticos e o Projeto Pedagógico do Curso-PPC e buscando compreender se e de que forma é trabalhado o processo de argumentação na construção da resenha crítica e se existe um direcionamento para que o aluno possa se manifestar por meio da escrita como um resenhista autônomo, trabalhando o senso crítico e opinativo por meio de estratégias argumentativas.

Para tanto, este trabalho está organizado em cinco seções, a saber: além de sua Introdução, no primeiro momento do artigo, colocam-se em pauta as disposições constantes dos textos oficiais de governos acerca das orientações para o ensino da escrita argumentativa centrado na noção de GT; em seguida, uma abordagem sobre gêneros textuais; e, após, a relevância da linguagem argumentativa com foco na RC. Na sequência, analisam-se documentos institucionais aqui representados pelo PPC e livros didáticos utilizados pelos professores de Língua Portuguesa do 2º e 3º anos. Por último, algumas considerações reflexivas sobre o andamento das propostas curriculares para o ensino da linguagem.

Materiais e Métodos

O *corpus* analisado é o PPC do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, oferecido no *Campus* Paraíso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – IFTO e o livro didático utilizado pelos professores da disciplina de Língua Portuguesa, no 2º e 3º anos do curso supracitado.

Para entender o objeto de estudo – a aprendizagem de RC argumentativa no ensino médio integrado – utilizaram-se como metodologia a análise documental em abordagem qualitativa e descritiva e a pesquisa bibliográfica, tendo como principais referenciais teóricos Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004), Marcuschi (2010), Motta–Roth (2010), Bakhtin (2013, 2016) e Koch (2018).

Resultados e Discussões

Das diretrizes governamentais e locais para o ensino de linguagem

A edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000) e da sua nova versão, PCN+ (BRASIL, 2002), em referência à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, propõe atividades de compreensão e produção de textos como essenciais para a interação do indivíduo no meio social em que vive, “o aluno deve ser considerado como produtor de texto, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano” (BRASIL, 2002).

Os documentos ressaltam que o significado dos elementos necessários à produção textual precisa ser entendido mediante a identificação do contexto coletivo, levando em consideração não somente a relação entre interlocutores, mas também a significação dos sujeitos com o meio social dando sentido ao discurso.

Atualmente, os textos orientadores de práticas de ensino da linguagem passam por processo de atualização na educação brasileira. A Base Nacional Curricular Comum – BNCC, no que concerne às habilidades languageiras, converge com os PCNs atualizando o teor destes, à medida que dispõe sobre a análise da produção textual, e chama a atenção para o fato de que, nos eventos do ensino da língua, é preciso considerar o lugar social assumido pelo aluno e a imagem que ele pretende passar a respeito de si mesmo. (BRASIL, 2018).

Apesar de os documentos balizadores da educação brasileira primarem por uma educação de qualidade, observa-se que, no real contexto prático do ensino de Língua Portuguesa, a interpretação e a construção de textos ainda são altamente deficientes e têm sido empecilhos para que os estudantes brasileiros avancem nos estudos e, por vezes, chegam a excluí-los do processo formativo. Dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, coletados em 2017 e divulgados pelo Ministério da Educação, revelam por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB-que sete de cada dez alunos do 3º ano do ensino médio se enquadram no nível insatisfatório de competência leitora e de produção textual em Língua portuguesa (BRASIL, 2018).

Logo, mediante os dados mencionados, infere-se que, sob o ponto de vista pedagógico, em Língua Portuguesa muitos alunos do ensino médio carecem estar expostos a métodos mais

eficazes que sejam condizentes com suas reais necessidades no que se refere à apropriação da linguagem para finalidades escolares. O ensino da escrita argumentativa norteado pelo trabalho didático fundamentado na noção de GT, quando ocorre de forma recorrente e sistemática, pode ser considerado uma alternativa para amenizar a deficiência na habilidade da interpretação e da escrita. O ensino do GT contribui para a relação social do aluno e, ainda, para sua transformação em sujeito ativo na sociedade em que vive.

Os PCNs documentam os GTs em categorias sociocomunicativas, concedendo a relevância recorrente como objeto de ensino: “Ser falante e usuário de uma língua pressupõe: a leitura plena e produção de todos os significativos, implicando a caracterização dos diversos gêneros e seus mecanismos de articulação” (BRASIL, 2002, p. 61). A Base Nacional Curricular Comum – BNCC converge para essa ideia quando expõe a importância do ensino dos gêneros textuais no ensino médio como a consolidação do domínio desse conteúdo e a ampliação de variedades, principalmente os de maior grau de análise, síntese e reflexão.

A necessidade de atuação no processo de desenvolvimento textual argumentativo é abordada na BNCC. De acordo com o documento, uma das habilidades dentro do campo social a ser desenvolvido no aluno do ensino médio é

Analisar, em textos argumentativos, os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos e os argumentos utilizados para sustentá-los, para avaliar sua força e eficácia, e posicionar-se diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários. (BRASIL, 2018, p. 498).

O documento normativo direciona para uma formação de discentes críticos argumentativos. No entanto, em um estudo feito por Lemes (2013), a autora afirma que os estudantes não têm acesso à teoria da argumentação e que os livros didáticos trazem como exemplo de argumentação textos de jornais e revistas, nos quais já vêm opiniões definidas, não induzindo os estudantes a expressar o senso crítico argumentativo.

Uma abordagem sobre GT

Os GTs estão estritamente ligados à vida cultural e social, são entidades sociodiscursivas e proporcionam ordem e estabilidade ao funcionamento da comunicação diária (MARCUSCHI, 2010). Depreende-se que é por meio dos textos materializados em algum GT que o discurso se realiza. Em consonância com a reflexão do linguista, compreende-se a importância do ensino de GT na educação básica, como uma forma de enriquecimento do discurso em circunstâncias de interação social.

Marcuschi (2010, p.23) define GT como “ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo”. A percepção de que, para se comunicar, as pessoas utilizam os mais variados gêneros textuais é confirmada pelo autor, que afirma a impossibilidade de uma comunicação verbal sem a presença de algum gênero textual.

Ao encontro do autor supracitado, Koch (2018) considera os GTs como práticas sociocomunicativas, com modo e função específica em determinados espaços de atuação humana, possibilitando identificá-los e produzi-los sempre que necessário.

Em uma abordagem sociointeracionista, Marchezi e Linz (2011, p. 286) conceituam os GTs como textos orais e escritos que apresentam características intimamente ligadas às práticas sociais. É válido frisar que cada gênero possui uma função social, sendo usados em momentos específicos de interação de acordo com essa função.

Em sua obra, Bakhtin (2016) utiliza o termo gênero do discurso em vez de gênero textual. Acerca dos termos em pauta, com o propósito de adentrarmos na base conceitual sobre a temática, buscamos em Rojo (2005) uma clarificação da terminologia. A autora adverte que a celeuma gira em torno do enfoque dado aos gêneros enquanto práticas discursivas socialmente elaboradas, segundo a obra de Bakhtin (2011). E a noção de que todo texto é a materialização

de uma ação de linguagem, que, por seu turno, enquadra-se no modelo de um gênero (BRONCKART, 2009).

Corroborar para o entendimento acima, Costa (2008) quando afirma que para Bakhtin os gêneros são formas relativamente estáveis de enunciados por circular em novos espaços e novos suportes com o passar do tempo. No segundo enfoque, a centralidade é na teoria do gênero textual de Bronckart (2009), em que a diversidade textual é organizada em gêneros e tipos textuais. A abordagem de Marcuschi (2010, p.23) deixa mais claro o posicionamento do segundo enfoque:

[...] a expressão tipo textual é usada para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. A expressão gênero textual é usada como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros.

Em conformidade com a obra de Rojo (2005), trabalhar a escrita com base na teoria do gênero do discurso ou do gênero textual são igualmente válidas dentro da linguística aplicada, considerando que o que importa é a eficácia social da teoria para a educação e o ensino.

A máxima heterogeneidade de gêneros do discurso existentes é perceptível na sociedade em que vivemos. Nessa perspectiva, Bakhtin (2013, p. 262). considera a imprecisão da historicidade e das fronteiras dos gêneros do discurso, pois

a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

Diante da infinidade de gêneros, a escolha de um gênero do discurso define a vontade do falante, considerando alguns fatores, como temas, contexto da comunicação e integrantes no processo de discurso, para em seguida a individualidade e a subjetividade do enunciante ser implantada no gênero escolhido. (BAKHTIN, 2016).

Ainda evocando aqui Bakhtin (2013, p.15), os gêneros do discurso se dividem em primários e secundários, considerando que a diferença não está em relação a sua finalidade, mas sim devido ao seu processo de formação, segundo o autor

Os gêneros discursivos secundários (complexos romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) ficcional, científico, sociopolítico, etc. No processo de formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata.

Dentro dessa perspectiva, a resenha se encaixa como um gênero secundário complexo, pois mesmo que o seu ensino demonstre uma estrutura padronizada de construção, ele é um gênero textual que representa a individualidade de quem escreve, produzindo um estilo individual. No próximo item, discutiremos sobre a RC como um instrumento que pode ser explorado pelos docentes no estímulo à argumentação dos alunos.

A resenha crítica como instrumento para a prática argumentativa

A resenha “é uma ação linguística, textual e discursiva que retextualiza um texto lido, compreendido, descrito e apreciado, mediante posicionamentos avaliativos de um sujeito que precisa se posicionar como crítico de uma obra” (SILVA; SOUZA, 2017, p. 57). Nessa

perspectiva, percebemos que a RC é um gênero que possibilita ao discente trabalhar a atividade de leitura, a interpretação, o resumo, o senso crítico, a argumentação, a intertextualidade, o processo de enunciação, entre outros segmentos de escrita textual.

Machado, Lousada e Tardelli (2010, p. 14) citam a resenha como “um texto sobre outro texto, de outro autor”. Diante das suas características, da relação com o seu texto-fonte e com outros textos³, percebe-se que por meio da resenha ocorre a exigência de que o aluno crie associações entre os seus saberes, adquiridos ao longo do tempo, assim como os discursos do meio social com o qual o discente se identifica. (Sugestão de redação para o trecho, verificar com autor se o sentido é mantido: Machado, Lousada e Tardelli (2010, p. 14) citam a resenha como “um texto sobre outro texto, de outro autor”. Diante das suas características, da relação com o seu texto-fonte e com outros textos⁴, percebe-se que por meio da resenha ocorre a exigência de que o aluno crie associações entre os seus saberes, adquiridos ao longo do tempo, e os discursos do meio social com o qual o discente se identifica).

Possibilitar aos alunos práticas da escrita argumentativa se faz necessário na sociedade atual, plena de atos comunicativos, diversificados e voláteis. Principalmente no contexto de formação profissional do ensino médio integrado que, do nosso ponto de vista, deveria ser o locus de preparação omnilateral dos alunos diante dos desafios e das exigências da sociedade do conhecimento. A capacidade de argumentação crítica por meio do escrito e do oral é imprescindível para a sua emancipação.

Assim posto, no ensino da língua, as atividades de leitura e escrita de um dado gênero textual devem possibilitar o desenvolvimento de capacidades do ato de argumentar. Isso porque o processo de produção do gênero de texto contribui para que o sujeito produtor amplie outros saberes, tal como a intertextualidade. A esse respeito, a obra de Ingedore Koch (2018, p. 24) traz posicionamento relevante sobre a função da argumentação na produção textual,

[...] argumentar é o resultado textual de uma combinação entre diferentes componentes que exige do sujeito que argumenta construir, de um ponto de vista racional, uma explicação recorrendo a experiências individuais e sociais, num quadro espacial e temporal de uma situação com finalidade persuasiva

A abordagem da autora permite compreender a importância do resgate das vivências dos alunos na formação de estudantes argumentativos e críticos. Koch (2018, p. 33) destaca ainda a responsabilidade dos operadores argumentativos no “encadeamento dos enunciados, estruturando-os em texto e determinando sua orientação discursiva”. Nessa mesma linha de pensamento, o trabalho de Leitão (2016, p.75) assevera que:

[...] uma atividade discursiva que se caracteriza pela defesa de pontos de vista e consideração de perspectivas contrárias. A necessidade comunicativa de defender um ponto de vista e responder à oposição cria, no discurso um processo de negociação, nos quais concepções sobre o mundo (conhecimento) são formuladas, revistas e transformadas.

A reflexão de Leitão (2016) vai ao encontro do pensamento dos autores supramencionados. Em um contexto em que a argumentação contribui para a emancipação cidadã do aluno, Santos (2015 p.33) explana que argumentar é uma “condição para o sujeito se engajar no exercício de sua cidadania, tendo em vista que ela é imbuída de força enunciativa, de intencionalidade para influenciar as pessoas a aderirem aos argumentos apresentados”. Em sua definição, o autor emite a importância do desenvolvimento da capacidade argumentativa dos alunos como uma possibilidade para o crescimento de sua autonomia enquanto cidadão.

³ O termo *texto* refere-se a manifestações de ideias que podem se concretizar nos mais variados objetos (filmes, livros, peças de teatro, obras de arte, etc.).

⁴ O termo *texto* refere-se a manifestações de ideias que podem se concretizar nos mais variados objetos (filmes, livros, peças de teatro, obras de arte, etc.).

A argumentação está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento da RC, na medida em que as características de um texto resenhado são: descrever seu conteúdo temático; expor ao interlocutor a organização do texto-fonte; avaliar e argumentar sobre o conteúdo; apresentar a recomendação ou a desqualificação do texto-fonte; intertextualizar o texto-fonte com outros conteúdos. Essas características do gênero RC, quando desenvolvidas em sala de aula, podem proporcionar ao discente a construção do seu pensamento crítico. Para Furlanetto e Ribeiro (2016, p. 779), a resenha oferece uma “oportunidade de expressar opiniões e de compartilhar interesses sobre o que de fato vivenciam por sua própria iniciativa. Uma prática do professor é a de despertar os alunos para a pesquisa sobre o elemento resenhado”. Do nosso ponto de vista, a proposição dos atores mencionados colabora para o entendimento de que o ensino da textualidade requer a pesquisa sobre os textos que constituem e que motivam a produção do gênero resenha.

Em outro contexto, percebemos a importância da RC, por ser um instrumento da linguagem que permite o desenvolvimento do discente de forma ampla, integral ou omnilateral. O trabalho de Saviani (1989) dá respaldo a esse posicionamento, pois considera a educação omnilateral uma possibilidade ao homem para trabalhar com humanização e transformação social. Percebemos, assim, que trabalhar com o gênero resenha crítica em sala de aula em qualquer disciplina, tendo como base a argumentação, proporciona uma autonomia que contempla a formação plena e omnilateral.

Diante da base teórica exposta, percebemos a relevância do ensino de forma recorrente da RC em sala de aula, não somente por professores de língua portuguesa, mas também por aqueles atuantes no ensino de outras disciplinas, pois o domínio da língua (VYGOTSKY, 2000; BRONCKART, 2009; MARCUSCHI, 2010; BAKHTIN, 2013) se converte em instrumento que direciona para a abertura de caminhos para que os discentes se tornem cidadãos autônomos, críticos, argumentativos e autores do seu discurso. Nesse sentido, o gênero em questão, pode contribuir não somente com as atividades de ensino-aprendizagem, mas igualmente auxiliar o processo de desenvolvimento, de forma mais holístico, de suas capacidades para uma formação omnilateral dos discentes.

Análise dos materiais norteadores

As análises dos materiais norteadores foram feitas de forma individual, levando em consideração a temática relacionada ao gênero textual RC e à presença do processo argumentativo. Temos ciência de que cada professor tem sua didática para ministrar o conteúdo e muitas vezes não segue de forma linear os instrumentos norteadores, em virtude da necessidade de aprofundamento do conteúdo para ampliação do conhecimento dos alunos, por isso consideramos somente o conteúdo do material citado para a pesquisa. Ressaltamos que o Projeto Pedagógico do Curso – PPC é público e pode ser encontrado no site do IFTO. Quanto aos livros didáticos, o IFTO os disponibilizou para análise.

Projeto Pedagógico do Curso

O Projeto Pedagógico do Curso é um documento construído de forma coletiva com os segmentos da comunidade escolar. O envolvimento de profissionais de cada área tem como objetivo, entre outros, um estudo dos conteúdos a serem trabalhados nas disciplinas para elaboração das ementas. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – DCNEM, o PPC⁵ é mais do que um documento, é um caminho para viabilizar uma escola autônoma e democrática com qualidade social.

⁵ O Projeto Político Pedagógico é também um documento em que se registra o resultado do processo negocial estabelecido por aqueles atores que estudam a escola e por ela respondem em parceria (gestores, professores, técnicos e demais funcionários, representação estudantil, representação da família e da comunidade local). É, portanto, instrumento de previsão e suporte para a avaliação das ações educativas programadas para a instituição

O PPC do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio foi construído em 2012. Segundo o documento, a carga horária do curso é de 3.465 horas, sendo 2.432 para base comum, 1.033 para a base técnica e mais 200 horas para Estágio Supervisionado. O recorte analisado é o item que faz alusão aos planos de trabalho por componentes, definido no documento como: “os planos que apresentam o itinerário formativo em sua totalidade. Caberá ao docente em conjunto com a equipe pedagógica, a sua distribuição por unidades bimestrais, anuais, mensais conforme plano de ensino discutido em conjunto nas reuniões de integração” (IFTO, 2012, p.36).

Assim posto, o documento propõe um plano de trabalho por componentes curriculares para cada série do ensino médio. No 2º e 3º anos, o itinerário formativo para Língua Portuguesa segue estruturado nas competências/habilidades conforme demonstra o Quadro 1:

Quadro 1 – Orientações do PPC do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio

Orientações para o 2º ano	Orientações para o 3º ano
<ol style="list-style-type: none"> 1. Aperfeiçoar os conhecimentos linguísticos e as habilidades de leitura e produção de textos orais e escritos; 2. Favorecer a leitura, o estudo e a apropriação da estrutura e da linguagem de textos que pertencem ao domínio do narrar, do relatar, do expor e do argumentar; 3. Exercitar as habilidades de relacionar textos; 4. Buscar e ordenar informações; sintetizar dados e elaborar planos de apresentação; 4. Verificar, por meio de análises textuais, a função semântico-estilística de elementos mórficos, de processos de formação de palavras e das concordâncias verbal e nominal na construção do texto; 5. Reconhecer marcas linguísticas que evidenciam a adequação da linguagem à situação. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aperfeiçoar os conhecimentos linguísticos e as habilidades de leitura e produção de textos orais e escritos; 2. Favorecer a leitura, o estudo e a apropriação da estrutura e da linguagem de textos que pertencem ao domínio do narrar, do relatar, do expor e do argumentar; 3. Exercitar as habilidades de relacionar textos, buscar e ordenar informações, sintetizar dados e elaborar planos de apresentação; 4. Verificar, por meio de análises textuais, a função semântico-estilística de elementos mórficos, de processos de formação de palavras e das concordâncias verbal e nominal na construção do texto; 5. Reconhecer marcas linguísticas que evidenciam a adequação da linguagem à situação; 6. Aprimorar a leitura oral, exercitando-a a partir de orientações quanto à pontuação, entonação e ênfase. 7. Reconhecer e aplicar adequadamente o conteúdo gramatical ao texto; 8. Revisar tópicos de língua portuguesa do Ensino Fundamental; 9. Relacionar informações constantes do texto com conhecimentos prévios, identificando valores implícitos e pressuposições do momento em que foi produzido.

Fonte: PPC do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, 2012

Observamos que no PPC das duas séries aparece a mesma oração, que intenciona o estímulo à leitura e à escrita. Percebemos que o objetivo proposto é trabalhar o entendimento de tipos textuais (narrativo, descritivo, expositivo e argumentativo), para em sequência identificar as marcas linguísticas dos diversos gêneros existentes. Marcuschi (2010, p. 25) afirma que tipos textuais são “sequências de enunciados e não são empíricos, e gêneros são empíricos e têm funções em situações comunicativas”.

Os gêneros são instrumentos que propiciam o desenvolvimento da capacidade de linguagem, quanto mais domínio do gênero o discente desenvolver, mais capacidade de

como um todo; referencia e transcende o planejamento da gestão e do desenvolvimento escolar, porque suscita e registra decisões colegiadas que envolvem a comunidade escolar como um todo, projetando-as para além do período do mandato de cada gestor. (BRASIL, 2013, p.46)

produção ele terá. O GT como instrumento da linguagem formal precisa da atuação escolar para desenvolver o pensamento efetivo (VYGOTSKY, 2000). Por isso, a importância de ampliar o uso dos GTs, em especial a resenha crítica, em outras disciplinas, possibilitando uma formação integral, transformando os alunos em indivíduos argumentativos e críticos.

Na BNCC, no eixo Linguagens e suas tecnologias, nas competências e habilidades a serem desenvolvidas no ensino médio, é recorrente a presença de incentivo aos discentes de ações como: produzir criticamente discursos em textos; compreender e posicionar-se criticamente; analisar diferentes argumentos e opiniões manifestados; sustentar posições; analisar criticamente.

Considerando que as DCNEM afirmam que o PPC precisa estar em consonância com as legislações e as normas educacionais, reconhecemos uma lacuna de informações e conteúdos no recorte do documento analisado, tendo em vista ser este um documento norteador para a construção dos planos de ensino dos docentes. Compreendemos a necessidade de uma reformulação do PPC criado em 2012, haja vista a sua criação ser anterior à constituição da BNCC.⁶

Livros didáticos

Nas práticas escolares, o livro didático assume um lugar de destaque no conjunto dos materiais orientadores que guiam as atividades do professor, principalmente, no planejamento de suas aulas e na organização dos conteúdos a serem trabalhados com os alunos. Embora o livro didático não seja o único instrumento que subsidia a implementação do processo ensino-aprendizagem, nesse contexto, o material citado se torna relevante para a qualidade do trabalho educacional. Segundo Rocha (2016, p.40):

No cotidiano escolar o livro didático transformou-se num elo de comunicação e interação entre professores e alunos, em parte por configurar-se como suporte teórico e prático para o aluno e, por outro lado, por ser um instrumento de apoio e sistematização dos conteúdos para o professor.

As considerações de Rocha (2016) esclarecem a funcionalidade do livro didático no contexto escolar, enquanto mecanismo norteador das ações do docente em serviço, sem deixar de fora o professor iniciante e a aprendizagem dos alunos da educação básica.

Os livros didáticos analisados foram do 2º e 3º anos do ensino médio integrado do Instituto Federal do Tocantins do *Campus* Paraíso. Os dois possuem o mesmo título: *Português Contemporâneo: Diálogo, Reflexão e Uso*, dos autores William Cereja, Carolina Dias Vianna e Christiane Damien (2016). Os livros são fornecidos pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD, e, segundo consta na capa, é para uso nos anos de 2018, 2019 e 2020. Os livros são divididos em 4 unidades, cada unidade possui 3 capítulos, e, em cada capítulo, há um item que aborda em média de um a cinco GTs.

Para melhor entendimento, resolvemos tabular os conteúdos dos livros didáticos analisados para entender quais gêneros textuais são trabalhados em cada ano:

⁶ O processo de elaboração da BNCC começou em julho de 2015 e só terminou em dezembro de 2018, quando o Ministério da Educação homologou o capítulo referente à etapa do ensino médio.

Quadro 2 – Argumentação no livro didático

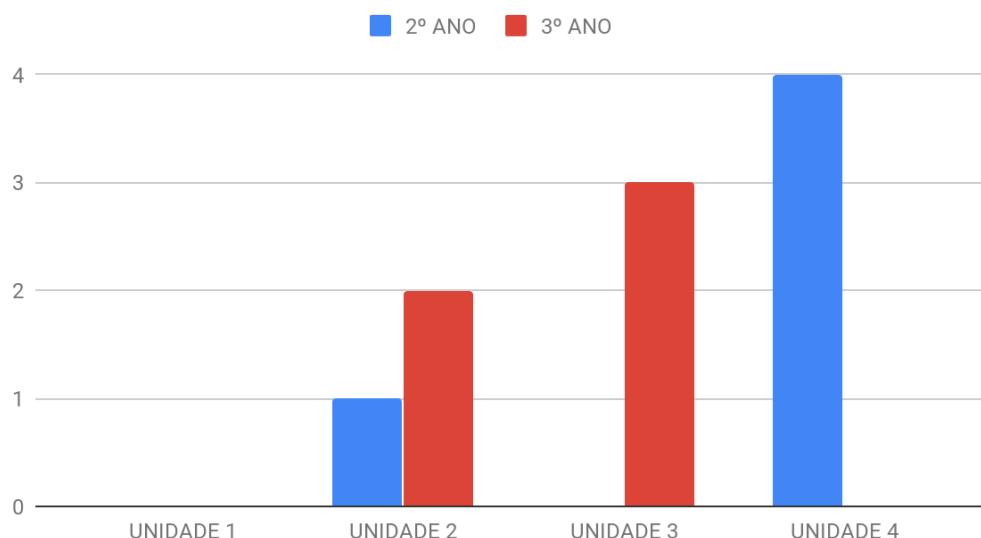
LIVRO DIDÁTICO DO 2º ANO				
	Unidade 1	Unidade 2	Unidade 3	Unidade 4
cap. 1	relato de memória; diário de campo; relato de viagem; boletim de ocorrência; depoimento	crônica	notícia	editorial
cap. 2	cartaz; anúncio publicitário	crônica ficcional	entrevista	<i>resenha crítica</i>
cap. 3	documentário	edital; estatuto; ata	reportagem	carta aberta; carta ao leitor
LIVRO DIDÁTICO DO 3º ANO				
cap. 1	conto	debate deliberativo	dissertação	verbetes; projeto de pesquisa
cap. 2	conto moderno e contemporâneo	relatório e currículo	dissertação: construção de argumentos	carta de apresentação
cap. 3	conto fantástico	carta de solicitação; carta de reclamação	dissertação: contexto de avaliação	entrevista de emprego

Fonte: Os autores

Baseado no livro do Linguista Sérgio Roberto Costa (2008), *Dicionário de Gêneros Textuais*, catalogamos as informações do Quadro 1 em um gráfico que mostra a dimensão dos gêneros trabalhados nos 2º e 3º anos, considerando somente os que têm como característica comum a argumentação, como uma forma de observar a presença dessa capacidade de linguagem no objeto da pesquisa:

Gráfico 1 – Gêneros Textuais com a presença da argumentação

Gêneros Textuais com a presença da argumentação



Fonte: Os autores

Por meio dos dados do Quadro 2, observamos que nos livros didáticos a RC é abordada somente no 2º ano. No Gráfico 1, concluímos que dos 37 gêneros textuais trabalhados nos dois anos, somente 10 possuem algumas características relacionadas ao processo argumentativo.

A RC no livro do 2º ano foi abordada na seguinte sequência: exposta uma RC retirada do jornal Folha de São Paulo e baseado nesse texto, é solicitado ao aluno identificar a sua finalidade, as características e a percepção de linguagem formal ou informal. Em seguida, é sugerida uma proposta de produção de RC de três formas: um produto que se queira recomendar, outro que gerou uma experiência negativa e não se queira recomendar e a leitura de algum livro da literatura brasileira.

As informações que o livro passa sobre as principais características que a RC abrange são:

1. clareza quanto ao objetivo principal do texto (recomendar ou não);
2. mencionar pontos positivos e negativos;
3. apresentar o produto ou bem cultural contextualizando no meio em que ele faz parte; evitar *spoiler*;
4. presença de outras vozes para fundamentar a opinião;
5. fatos e situações do cotidiano para fundamentar a argumentação; e
6. clareza do ponto de vista.

Em análise ao conteúdo do livro, percebemos que nas seis páginas que descrevem o gênero, é repetido 4 vezes sobre a importância de evitar os *spoilers* e sobre a inserção no texto dos pontos positivos e negativos. Na abordagem sobre argumentação, sua forma de construção é muito vaga. Para Koch (2018), todo texto apresenta uma intencionalidade e a autora propõe relações argumentativas que objetivam apresentar explicações e justificativas relativas aos atos de enunciações anteriores – uma abordagem que poderia ser explicitada no livro.

Inferimos, assim, que no livro didático do 2º ano, o único que aborda sobre RC, a parte que se refere à construção de argumentos no desenvolvimento do gênero é superficialmente comentada, resumindo-se em uma única oração solicitando ao aluno que verifique se relatos de fatos e situações do cotidiano foram trazidos para fundamentar a argumentação. Nesse sentido, a abordagem no livro didático utilizado na pesquisa, considera de forma mais enfáticas, outras características da RC.

Para Koch (2018, p. 24), argumentar é mais do que relatar um fato, é “a atividade discursiva de influenciar o nosso interlocutor por meio de argumentos, apresentando ideias, bem como estruturação do raciocínio que será orientado em defesa do ponto de vista.

A resenha crítica é um gênero de texto que tem como propósito implementar o ato de comunicação argumentativa. Assim, o desenvolvimento do senso argumentativo dos alunos, mediado por essa categoria de gênero, é de suma importância para que possam avançar nos processos de apropriação e de produção dos conhecimentos necessários à construção de sua cidadania em tempos de mudanças de paradigmas sociopolíticos e culturais da sociedade brasileira desta década.

No que diz respeito à avaliação feita sobre o livro didático, observamos que as atividades propostas potencializam vagamente a construção do senso argumentativo do aluno. Isso porque, entre as dimensões ensináveis do gênero, os conteúdos necessários ao desenvolvimento da capacidade linguístico discursiva e argumentativa do aluno não foram contemplados no único capítulo da coleção de livros analisada (páginas 303-304 do volume 2) que propõe o trabalho com RC.

Entre esses construtos ausentes, com base nos aportes de Marcuschi (2010) e de Koch (2018), identificamos a inexistência de atividades com as escolhas dos elementos linguísticos (léxico e/ou vocabulário) próprios do gênero resenha, a orientação de como elaborar enunciados argumentativos que são requeridos na produção do texto, o emprego dos elementos de coesão textual, tempos verbais, ortografia de acordo com as normas-padrão da resenha. A falta desses conteúdos, que são centrais na construção do tipo textual argumentativo, torna frágil a proposta do estudo dessa categoria de texto no livro didático examinado.

Por meio do referencial teórico mobilizado para a realização deste trabalho, no que tange à função da RC (MACHADO; LOUSADA; TARDELLI, 2010; FURLANETTO; RIBEIRO, 2016), verificamos que a RC é um gênero que pode ser utilizado para o estudo de diversas disciplinas, promovendo a interdisciplinaridade, uma oportunidade que o livro didático, aqui sob análise, poderia promover. Em vez de sugerir como atividades apenas resenhas críticas da literatura brasileira, como é caso do *corpus* analisado neste artigo: “Escolha um poema de Castro Alves, um capítulo de Noite na taverna, de Álvares de Azevedo, ou um conto de Machado de Assis e faça uma resenha crítica sobre o texto”(CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, p. 305), os autores do material didático poderiam propor, também, temáticas de outras áreas.

Ademais, não se pode perder de vista que, devido às diferenças existentes entre culturas, classes sociais, contextos e objetivos educacionais, nem sempre os conteúdos e as estratégias de ensino dos livros didáticos são aplicáveis. No campo escolar pesquisado, o livro didático utilizado deixa lacuna nos construtos necessários à produção de RC, gênero que pode fomentar práticas de letramentos para uma educação mais inclusiva, centrada no desenvolvimento da consciência e da autonomia crítica do aluno na busca dos conhecimentos necessários para a construção de sua identidade e de sua cidadania.

Considerações finais

Hoje, vários gêneros são usados como objetos de ensino da Língua Portuguesa. Com base no que foi apresentado, percebemos a importância do ensino da RC como um caminho para o desenvolvimento de discentes argumentativos. Esse ensino contribui para os educandos se transformarem em sujeitos ativos de sua história.

A resenha crítica é citada como um gênero acadêmico, por ser frequentemente solicitado na academia, mas nada impede que os docentes da educação básica se livrem das amarras do livro didático e busquem formas de trabalho mais promissoras ao seu público-alvo. Explorar o formato da RC como um estímulo em atividades na sala de aula contribui para tornar os discentes cidadãos mais críticos, argumentativos e autônomos.

Conforme demonstra o resultado das análises feitas sobre os textos que compõem o *corpus* estudado, esta pesquisa mostra que os conteúdos dos materiais norteadores do ensino da escrita argumentativa, o livro didático e o PPC do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do *Campus* Paraíso, do IFTO, ainda possuem uma deficiência no que diz respeito à construção da argumentação no gênero RC. Dito isso, infere-se que há uma lacuna nos textos analisados com relação ao papel da linguagem escrita no desenvolvimento humano em processo de formação profissional. Por essa razão, insistimos, com base nos aportes teóricos metodológicos aqui revisados e nos resultados do levantamento dos documentos analisados, de que se faz premente e é crucial buscar alternativas didáticas e pedagógicas com vistas ao melhoramento do ensino da escrita argumentativa. Os dados por ora analisados sinalizam para o entendimento de que o trabalho com a linguagem é complexo, o que requer acompanhamento contínuo, com pesquisas e estudos criteriosos sobre as necessidades dos docentes e dos discentes na construção de métodos mais eficazes para a apropriação da escrita enquanto prática social.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

_____. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio>. Acesso em: 18 maio 2019.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 maio 2019.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>. Acesso em: 5 maio 2019.

_____. Ministério da Educação. **PCN + Ensino Médio Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 5 maio 2019.

_____. Ministério da Educação. **Português tem apenas 1,6% de aprendizagem adequada no Saeb**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ultimas_noticias/389-ensino-medio-2092297298/68271-apenas-1-6-dos-estudantes-do-ensino-medio-tem-niveis-de-aprendizagem-adequados-em-portugues. Acesso em: 30 jul. 2019.

BRONCKART, Jean Paul. [1999]. **Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução: Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2009.

CEREJA, William; VIANNA, Carolina Dias; DAMIEN, Christiane. **Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso**. São Paulo: Saraiva, 2016. v. 2, 352 p.

CEREJA, William; VIANNA, Carolina Dias; DAMIEN, Christiane. **Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso**. São Paulo: Saraiva, 2016. v.3, 352 p.

COSTA, Sergio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. São Paulo: Autêntica Editora, 2008. 208 p.

FURLANETTO, Maria Marta; RIBEIRO, Vinicius Valença. Índícios de autoria na produção de resenhas de estudantes de ensino médio. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, v. 55, n. 3, p.777-804, maio 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132016000300777&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 4 maio 2019.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e Argumentar**. São Paulo: Contexto, 2018.

LEITÃO, Selma. Processos de construção do conhecimento: a argumentação em foco. **Proposições**, [s.l.], v. 18, n. 3, p. 75-92, fev. 2016. ISSN 1982-6248.

LEMES, Noemi. **Argumentação, Livro Didático e Discurso Jornalístico**: vozes que se cruzam na disputa pelo dizer e silenciar. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, São Paulo, 2013.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouveia; ABREU-TARDELLI, Lilia Santos. **Resenha**: Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MARCHENZI, N. M. e LINZ, M. P. P. Por uma abordagem de gêneros textuais em sala de aula: o trabalho com entrevistas. In: **Congresso Nacional de Linguística e Filologia, 15, 2011, Rio de Janeiro**. Anais [...], v. XV, n.5, t.3. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais, definição e funcionalidade. In: ONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MOTTA-ROTH, Desirée; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ROCHA, Regina Lúcia Faig Torres Pinto da. **Livro didático e recursos tecnológicos**: desafios na prática docente. 2016. 123 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2016.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Org.). **Gêneros**: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. cap. 3 p. 184-207.

SANTOS, Adjani Porcino dos. **O ensino aprendizagem do ato de argumentar na resenha crítica de filme**. 2015. p 151 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras), Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira Paraíba, 2015. Disponível em: file:///C:/Users/veraw/Downloads/PDF%20-%20Adjan%C3%AD%20Porcino%20dos%20Santos%20(3).pdf. Acesso em: 5 mar. 2019.

SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

SILVA, Williany Miranda da; SOUZA, Clara Regina Rodrigues de. A resenha como produto de retextualização em (re)escrita acadêmica. **Trama**, Recife, v. 13, n. 28, nov. 2017, p. 54-85 Disponível em: file:///C:/Users/veraw/Downloads/15597-59055-1-PB.pdf. Acesso em: 5 maio 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS. **PPC**: Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio [Palmas, TO]: Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Tocantins, 2012. Disponível em: <http://www.ifto.edu.br/ifto/colegiados/consup/documentos-aprovados/ppc/campus-paraiso-do-tocantins/tecnico-em-informatica>. Acesso em: 11 maio 2019.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.