

# O gênero *crônica argumentativa* e a construção de sua aprendizagem pelos alunos: a atuação do professor e do livro didático de Português\*

The argumentative chronicle gender and the construction of its learning by students: the practice of the teacher and the Portuguese language manual

---

Sílvio Ribeiro da Silva\*\*

**RESUMO:** Neste texto, apresentamos uma reflexão acerca de como o livro didático de Português – LDP – e o professor propõem o ensino de produção escrita da *crônica argumentativa* numa sala de aula de 8º ano de uma escola pública. A pergunta motivadora é: como a *crônica argumentativa* é trabalhada nas atividades de produção escrita de um LDP e como o professor transmite esse trabalho aos alunos? Para respondê-la, apresentamos um estudo baseado nos procedimentos metodológicos da Linguística Aplicada (LA) com base interpretativista, focalizando o processo de uso da linguagem. O *corpus* de análise é constituído pela proposta de produção escrita apresentada pelo LDP *Português – Linguagens*, pelas aulas em que a professora desenvolveu as atividades relacionadas a essa proposta de produção e pelos textos escritos pelos alunos. A base teórica principal de apoio à análise dos dados é constituída de Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005), Toulmin (2006) e Schnewly (1988). Com a análise dos dados, percebemos que os alunos conseguem, de maneira geral, produzir textos argumentativos escritos, levando para eles reflexos do conhecimento extraescolar sobre sua produção, tendo em vista marcas estilísticas e temáticas, detectadas nos textos, não ensinadas pelo LDP nem pela professora.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino/aprendizagem de língua materna. Argumentação. Livro Didático de Português. Produção de Textos Escritos.

---

\* Este estudo contribui com as investigações referentes às práticas de reflexão sobre a língua desenvolvidas pelos integrantes do Grupo de Estudos da Linguagem: análise, descrição e ensino (UFG/CNPq) e do grupo de pesquisa Livro Didático de Língua Portuguesa – Produção, Perfil e Circulação (UNICAMP/IEL/CNPq).

\*\* Mestre em Linguística (Universidade Federal de Uberlândia), Doutor em Linguística Aplicada (UNICAMP), Professor Adjunto I (Universidade Federal de Goiás/Campus Jataí). shivonda@gmail.com

**ABSTRACT:** In this text, we present a reflection concerning how Portuguese Language manuals - PLM - and teachers develop written text production activities of an "argumentative chronicle" in a classroom of the 8<sup>th</sup> year of a public school. The motivating question is: how the "argumentative chronicle" is worked in the activities of written production of a PLM and how the teacher transmits this work to the pupils? To answer it, we present a study based on the methodological procedures of Applied Linguistics (AL) with an interpretive base, focusing on the process of language use. The corpus for analysis is constituted by the proposal of written production presented by the Portuguese PLM "Português – Linguagens", by classes in which the teacher developed the activities related to this production proposal and by the pupils' texts. The main theoretical base is Perelman & Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005), Toulmin ([1958] 2006), and Schneuwly (1988). With data analysis, we perceived that the students can, in general, produce written argumentative texts, leading to them reflections of extra-school knowledge on their production, considering stylistic and thematic marks found in the texts, not taught by the LDP or the teacher.

**KEYWORDS:** Mother Language teaching/learning. Argumentation. Portuguese language manual. Written text production.

## Introdução<sup>1</sup>

O LDP *Português Linguagens* (Atual Editora/Editora Saraiva), de William Roberto Cereja & Thereza Cochar Magalhães, foi o que ofereceu parte dos dados de análise, sendo a sua escolha feita tendo em vista que, segundo dados da assessoria pedagógica (zona rural e urbana) da Secretaria Municipal de Educação do município onde fica a escola pesquisada, 100% das escolas do Ensino Fundamental (séries/anos finais) adotam este LDP. Já na esfera estadual, segundo a subsecretaria da rede, 91% das escolas o adotam. Os registros equivalentes às aulas ocorreram a partir da sua gravação em áudio, quando foi trabalhado pela professora o capítulo equivalente à produção de texto em análise. Essa gravação, bem como a coleta dos textos dos alunos, foi feita pela professora<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> O estudo que ora apresento é uma pequena parte das considerações que fiz referentes aos estudos de doutorado no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP/IEL).

<sup>2</sup> Convém deixar claro que, apesar de ter gravado aulas, a interação na classe não é meu interesse neste estudo.

A escolha por uma escola pública deveu-se ao fato de que a maior parcela da população estudantil se encontra em instituições de ensino dessa natureza. Além disso, tendo em vista as condições dessas instituições, variados problemas podem ser nelas detectados, o que, para mim, motiva uma série de pesquisas que dizem respeito tanto à organização estrutural e funcional do trabalho docente nessas escolas quanto aos conhecimentos por elas propostos, mediante suas práticas pedagógicas (cf. estudos de FRANCHI, 2002; SOARES, 1986, dentre outros).

Apresentar considerações sobre a produção de textos escritos numa série/ano do 4º ciclo do Ensino Fundamental diz respeito ao fato de que uma maior variedade de gêneros argumentativos circula nas suas séries, conforme dados levantados no LDP e não apresentados aqui, por questão de espaço<sup>3</sup>.

Para atingir o objetivo proposto, mostrado no resumo acima, apresento este artigo em cinco partes. Inicialmente, apresento como o LDP em observação traz para o aluno a proposta de produção escrita do gênero em observação para, em seguida, mostrar o encaminhamento dado pela professora para essa proposta. Feito isso, trago a discussão do texto apresentado pelos alunos a partir da proposta do LDP e do encaminhamento didático da professora para, no final, mostrar a que conclusões cheguei com o estudo.

Convém esclarecer que as considerações sobre os textos dos alunos foram feitas a partir de algumas categorias de análise, a saber: apresentação de opinião/ponto de vista, apresentação de justificativa para a opinião/ponto de vista, uso de dêiticos de pessoa (pronomes indicativos de personalidade), referência ao leitor/interlocutor e modalização (deôntica e apreciativa).

---

<sup>3</sup> Não tenho intenção de generalizar os resultados, uma vez que se trata de um estudo de caso. No entanto, os resultados aqui apresentados poderão incitar outras reflexões acerca de outros contextos escolares.

## **O gênero *crônica argumentativa* no LDP *Português Linguagens***

No livro didático (LD) do 8º ano, todas as unidades trazem, dentre outros, o objetivo de debater temas propostos pelos textos e desenvolver habilidades de expressão e argumentação<sup>4</sup>. Ao longo de todas as unidades, este objetivo é desenvolvido, especialmente, na subseção “Trocando idéias”. Na sequência do *plano de curso*, o *Manual do Professor* traz as sugestões de estratégias para a abertura das unidades, para os capítulos e para a leitura extraclasse.

Em todas as unidades propõe-se, para a produção textual, pelo menos um gênero da ordem do *argumentar*. A maior concentração dessas propostas aparece na Unidade IV, na qual todos os capítulos trabalham a produção de gêneros dessa natureza.

Por mais que todas as unidades do LD apresentem ao menos uma vez a proposta de produção de enunciados em gêneros da ordem do *argumentar*, nas atividades de leitura e interpretação isso não ocorre. Na Unidade II, propõe-se para leitura e interpretação os gêneros argumentativos *artigo de opinião* (p. 97) e *crônica argumentativa* (p. 113). Na Unidade III, o único gênero da ordem do *argumentar* proposto para leitura e interpretação é *artigo de opinião* (p. 179). Na IV, somente um gênero para ler e interpretar é argumentativo: *artigo de opinião* (p. 229).

A proposta de produção da *crônica argumentativa* é feita no Capítulo 3 da Unidade II. O LD apresenta primeiramente ao aluno, nos dois primeiros capítulos da unidade, crônicas narrativas para serem produzidas. Começa por chamar a atenção para as características da crônica. Em seguida aparecem as questões que retomam um texto visto antes. Uma dessas questões diz respeito à estrutura composicional da crônica, e outra ao estilo<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> O volume é constituído de 04 unidades, cada uma com 03 capítulos.

<sup>5</sup> O destaque em itálico, logo após a transcrição das questões, faz referência às respostas propostas pelo LD no *Livro do Professor*.

(1)  
(p. 118)

[...]

6. Essa crônica pode ser dividida em três partes: ideia principal, desenvolvimento e conclusão.

[...]

b) O desenvolvimento da crônica foi construído por meio de exemplos, e a cronista assume duas posições diante do ato de ser livre. Quais são elas? *Na 1ª, ela se coloca inteiramente a favor da liberdade; na 2ª, ser livre é bom, mas ser livre e só, sem interlocutores, é ruim.*

7. Observe a linguagem empregada na crônica.

a) A cronista apresenta seus argumentos sobre a liberdade de forma pessoal, ou de forma impessoal, objetiva, numa linguagem científica ou jornalística? *Os argumentos são apresentados de forma pessoal e subjetiva, numa linguagem artística.*

b) Que tipo de variedade linguística a cronista adota? A variedade padrão ou uma variedade não-padrão? *Predominantemente a variedade padrão.*

[...]

A última questão solicita que o aluno se reúna com os colegas e que juntos concluam quais são as características de uma *crônica argumentativa*. De maneira geral, ao longo da coleção em análise, são comuns questões que solicitam do aluno suas próprias conclusões acerca do gênero em estudo. Essa abordagem feita pelo LD induz o aluno a se apropriar da estrutura composicional do gênero em estudo. Isso pode ser considerado positivo, vez que o aluno terá que fazer uso de seu conhecimento adquirido para conseguir elaborar essa conclusão, favorecendo a formação da zona proximal de desenvolvimento (ZPD) (VYGOTSKY, (1988).

No entanto, o LD poderia ter sugerido ao professor que colaborasse com os alunos nessa tarefa, usando seu conhecimento teórico acerca das características dos gêneros do discurso para esclarecer ao aluno, sem teorizar com os mesmos, obviamente, quais temas são mais recorrentes neste gênero, que estrutura composicional mais comum ele apresenta, como se configura, de maneira geral, o seu estilo.

O LD apresenta ao aluno um plano de desenvolvimento do texto a ser escrito (p. 120). Traz, ainda, uma reportagem sobre trabalho infantil e violência (p. 119) para que sirva de "inspiração" para a produção do texto, cuja proposta é apresentada sob a indicação "siga as instruções".

(2)  
(p. 120-121)

- a. Retire da reportagem uma frase que possa servir de ideia principal para sua *crônica argumentativa*. Por exemplo: "Prevenir custa menos que remediar"; "Falta de atividades culturais, esportivas e de lazer potencializam a violência juvenil"; "Violência: epidemia que mata"; "Jovens: um problema?".
- b. Pense no leitor: sua crônica será "publicada" num livro de crônicas da classe e lida pelos colegas de sua turma e de outras, por professores e funcionários da escola, por pais, amigos, e demais convidados, na mostra O Adolescente ontem e hoje, proposta no capítulo Intervalo desta unidade. Pense também nos seus objetivos. Você quer divertir o leitor, sensibilizá-lo ou fazer com que ele reflita sobre o assunto escolhido?
- c. Antes de escrever, planeje a apresentação do seu ponto de vista sobre o assunto. Liste argumentos que o desenvolvam e, para enriquecê-los, exemplifique, cite frases de especialistas no assunto, retiradas da própria reportagem ou de outras leituras que tenha feito a respeito do tema.
- d. Se quiser, inicie sua *crônica argumentativa* pela ideia principal a ser defendida. Em seguida, acrescente os argumentos e, finalmente, a conclusão. Se possível, dê à crônica um final surpreendente. Lembre-se de dar ao assunto um tratamento subjetivo, isto é, apresentar sua opinião sobre o assunto em discussão. Utilize uma linguagem direta, de acordo com a variedade padrão, mas com certa informalidade, buscando proximidade com o leitor.
- e. Faça um rascunho primeiro e só passe a limpo no livro de crônicas da classe depois de fazer uma revista cuidadosa, seguindo as orientações do boxe Avalie sua *crônica argumentativa*. Refaça o texto quantas vezes for necessário.

Quando o LD solicita que o aluno retire da reportagem uma frase que deverá servir como ideia principal para sua *crônica argumentativa*, indica que deverá fazer uso da *palavra alheia* para sustentar a sua. No dizer de Bakhtin (1979), a palavra existe para o locutor sob três aspectos: como *palavra neutra* da língua e que não pertence a ninguém; como *palavra do outro* pertencente aos outros e que preenche o eco dos enunciados alheios; e, finalmente, como *palavra minha*, pois, na medida em que uso essa palavra numa determinada situação, com uma intenção discursiva, ela já se impregnou de minha expressividade. Assim, ao usar as palavras da reportagem, o aluno fará com que elas deixem de ser *palavra do outro* e passem a ser *palavra minha*, vez que, a partir de então, passarão a ser usadas numa determinada situação, diferente da situação em que foram usadas na reportagem, tendo, com isso, uma intenção específica, também diferente da intenção de outrora, ficando, pois, impregnadas da expressividade do aluno.

Inserir as palavras do outro no seu próprio texto só é possível uma vez que, segundo Bakhtin (1979, p. 317), "podemos introduzir diretamente o

enunciado alheio no contexto do nosso próprio enunciado”, parafraseando-o depois de repensá-lo.

Ainda sobre o fato de o LD sugerir ao aluno usar as frases apresentadas na reportagem, cabe comentar que elas podem servir como *suportes argumentativos convincentes* (GAVAZZI & GUIMARÃES, 2006, p. 94). Para as autoras, ao *argumentar*, não basta apenas dizer algo, é preciso dizê-lo bem. No caso, o aluno, autor do texto a ser produzido, não conta, pelo menos em princípio, com os domínios da verdade social que lhes garantiria *status*, confiabilidade e credibilidade. Assim, para que suas ideias sejam confiáveis e aceitáveis faz-se necessário que sejam comprovadas para poderem ser aceitas. O uso das frases da reportagem como iniciante das ideias a serem desenvolvidas ao longo do texto pode cumprir esse papel.

Nota-se que orientação *b* (*Pense no leitor: sua crônica será "publicada" num livro de crônicas da classe e lida pelos colegas de sua turma e de outras, por professores e funcionários da escola, por pais, amigos, e demais convidados, na mostra O Adolescente ontem e hoje, proposta no capítulo Intervalo desta unidade. Pense também nos seus objetivos. Você quer divertir o leitor, sensibilizá-lo ou fazer com que ele reflita sobre o assunto escolhido?*) se aproxima das teorias bakhtinianas. Segundo Bakhtin (1979), a interação verbal realiza-se por intermédio de enunciados, que são tão variados, heterogêneos e complexos quanto as próprias atividades desenvolvidas pelo homem. Em sua concepção, a linguagem é adquirida por meio desses enunciados, ou seja, do discurso organizado em gêneros específicos, que se adaptam às mais variadas situações de comunicação.

Para o autor, o enunciado, como unidade da língua e da comunicação verbal, distingue-se da oração por ter características estruturais próprias. Dentre as várias especificidades do enunciado, destaca-se sua relação com o locutor e o destinatário.

Quando a atividade solicita que o aluno *pense no leitor* e ainda enumera uma série de possíveis leitores variados, é possível visualizar mais uma provável

aproximação do LD à particularidade do enunciado referente à sua relação com o próprio locutor (autor) e com os outros parceiros da comunicação verbal (BAKHTIN, 1979). Esta particularidade está associada à *expressividade*, a qual constitui um recurso de expressão emotivo-valorativa do locutor, quanto ao tema de seu discurso. No enunciado, a *expressividade* ganha significado, é determinada pelo contexto e não possui valor normativo.

Como no enunciado proposto para elaboração há um destinatário (ou vários), o LD orienta o aluno para que, ao elaborar este enunciado, o qual presume sempre uma resposta que influencia sua fala, leve em consideração o destinatário, as informações que ele tem, suas opiniões, seus conhecimentos e convicções. Segundo Bakhtin (1979), cada gênero do discurso, em cada esfera de comunicação verbal, tem uma concepção de destinatário que, de certa forma, determina o gênero e suas nuances composicionais, estilísticas e temáticas.

Na orientação *c*, o LD solicita que o aluno liste argumentos que desenvolvam o ponto de vista a ser defendido. Faltou apresentar algum esclarecimento acerca do que é um bom ou um mau argumento ou, ao menos, ter sugerido ao professor, no *Manual do Professor*, que discutisse com os alunos alguns “defeitos de argumentação” que fazem com que o texto fique inconsistente.

É positivo solicitar que o aluno use exemplos durante a apresentação de seu ponto de vista. O exemplo é uma ferramenta interessante para a persuasão, como já diziam Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005) e Aristóteles (1998)<sup>6</sup>. Pode servir, ainda, para oferecer ao texto do aluno mais autoridade. Nas reflexões sobre os textos produzidos, será visto que a maioria dos alunos seguiu esta orientação do LD. No entanto, alguns a seguiram equivocadamente. Ainda sobre a orientação *c*, o LD sugere que o aluno cite frases de especialistas

---

<sup>6</sup> Segundo Aristóteles (1998), na Retórica o exemplo é um caso particular que o orador utiliza para apoiar a sua afirmação sobre outro caso anterior, distinto, mas do mesmo gênero, por apresentar características comuns. Há dois tipos de exemplos: os casos verdadeiramente sucedidos e os inventados. Dentre os inventados destacam-se as parábolas e as fábulas.

no assunto, retiradas da própria reportagem ou de outras leituras que tenha feito a respeito do tema. Com isso, ele estará usando o argumento de autoridade. Seu uso é indicado quando a argumentação por si só é fraca. Segundo Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005), o argumento de autoridade utiliza atos ou juízos de uma pessoa ou de um grupo de pessoas como meio de prova a favor da tese.

Na orientação *d*, ao solicitar do aluno que não se esqueça de dar ao assunto um tratamento subjetivo, apresentando sua opinião sobre o assunto em discussão, utilizando uma linguagem direta, de acordo com a variedade padrão, mas com certa informalidade, buscando proximidade com o leitor, o LD parece induzi-lo a se apropriar do estilo do gênero em estudo. No entanto, no *Manual do Professor* não aparecem orientações para chamar a atenção do aluno ao fato de que certos gêneros possuem um estilo característico o qual não deve ser “ferido”, uma vez que, segundo Bakhtin (1979, p. 284-5):

Cada esfera conhece seus gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos. Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico. O estilo é indissociavelmente vinculado a unidades temáticas determinadas e, o que é particularmente importante, a unidades composicionais: tipo de estruturação e de conclusão de um todo, tipo de relação entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal (relação com o ouvinte, ou com o leitor, com o interlocutor, com o discurso do outro, etc.).

Ainda em relação à instrução *d*, nota-se que o LD encaminha o aluno ao uso da *expressividade* ao solicitar uso de informalidade, buscando proximidade com o leitor. A *expressividade*, segundo Bakhtin (1979, p. 308), está presente em qualquer gênero, uma vez que é impossível um enunciado absolutamente neutro. Nas palavras do autor, a relação valorativa com o objeto do discurso determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado. Porém, essa busca de proximidade foi muito pequena, como será visto nas reflexões sobre os textos produzidos. Certamente isso ocorreu pela

falta de mais esclarecimentos do LD, tanto para o aluno quanto para o professor, e da professora acerca de como proceder para o alcance disso.

Em relação à orientação *e*, para que o aluno faça um rascunho primeiro e só depois passe o texto a limpo no livro de crônicas da classe, é possível visualizar que tal orientação aproxima os autores das ideias de Vygotsky (2003). A elaboração do rascunho indica a proposição de uma construção textual mais elaborada. Ainda que o rascunho não seja elaborado em seu sentido empírico, quando se elabora mentalmente o que se vai escrever, produz-se um rascunho mental, sendo esse processo construído por meio da fala interior, mencionada por Vygotsky (2003).

O boxe “Avalie sua *crônica argumentativa*” solicita que o aluno observe o texto produzido, buscando avaliar a qualidade de seus aspectos tanto composicionais quanto estilísticos.

(3)  
(p. 120)

Observe se a crônica apresenta uma visão pessoal do assunto escolhido; se há uma ideia principal, argumentos e conclusão; se os argumentos são convincentes; se o texto ficou curto e leve; se ele sensibiliza e/ou promove uma reflexão crítica sobre o assunto; e, finalmente, se a linguagem empregada está adequada ao gênero e ao contexto.

### **A abordagem da professora para o gênero *crônica argumentativa***

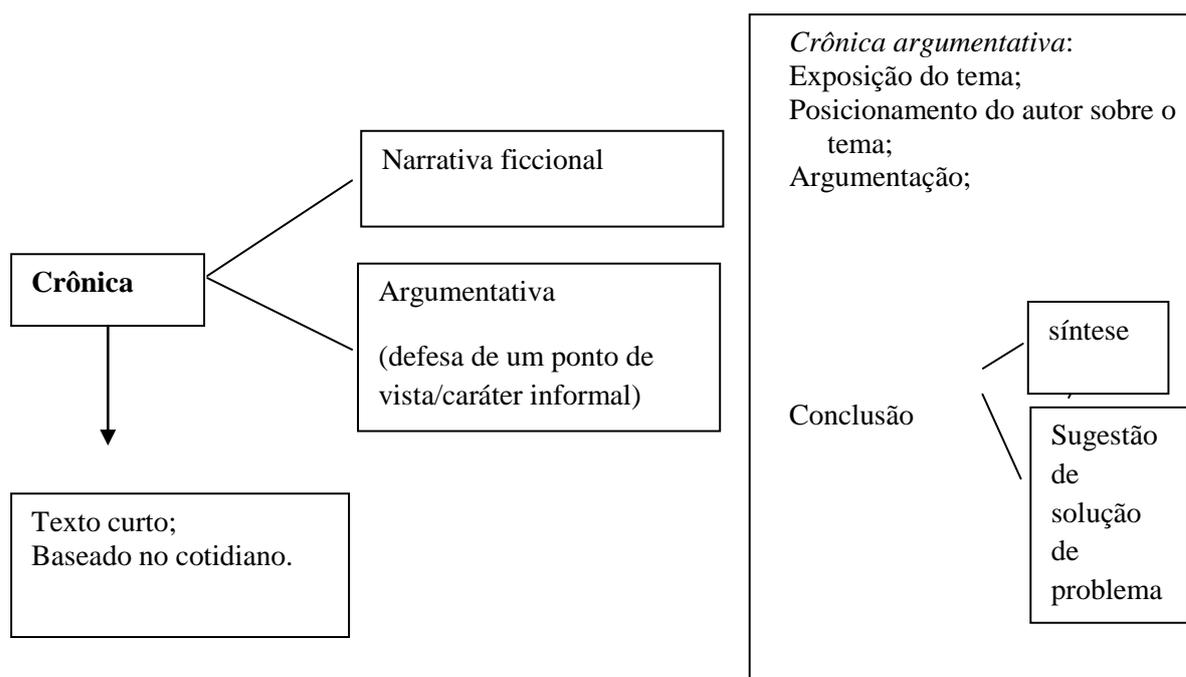
As atividades relacionadas à *crônica argumentativa* foram desenvolvidas em duas aulas geminadas no dia 05 de junho de 2009. A professora principiou sua tarefa perguntando aos alunos se eles se lembravam das crônicas que foram dramatizadas no bimestre anterior.

(1)  
1 Pr: E aí, vocês se lembram que no bimestre anterior a gente fez dramatização de algumas crônicas?  
2 Al: Sim. Foi aquelas de narração?  
3 Pr: Isso. Lembra que a gente fez dramatização de uma crônica do Moacyr Scliar?  
4 Al: Ah sim. Era aquele texto que tinha uma parte que falava antes e outra que falava depois? Assim, o antes era na infância do cara e depois mais velho?

- 5 Pr: Exatamente. Já que vocês se lembram, falem para mim as características mais gerais desse texto.
- 6 Al: Eu entendi que são história curtas.
- 7 Al: É. E são também engraçadas, né?
- 8 Pr: Isso mesmo. Lembram de uma que nós vimos no livro logo no início do ano? Aquela que o título é "Brincadeira"?
- 9 Al: Eu lembro, professora. É a história de um cara que ligou para outro e ficou falando que ele sabia de tudo e tal, né?
- 10 Pr: Sim. Exatamente isso.
- 11 Al: Aquele texto era engraçado.
- 12 Pr: Pois é. Aquilo é uma crônica, porque é um texto que simula uma situação cotidiana e tem um fundo humorístico. Agora, lembram do texto que lemos na aula passada?
- 13 Al: Um que falava sobre liberdade (o aluno se refere ao texto "Entre a Liberdade e a Opressão?", de Danuza Leão)?
- 14 Pr: Sim. E ele falava do quê?
- 15 Al: Falava sobre a liberdade. Que quando a gente é criança é diferente de quando a gente, a gente é adolescente e depois quando fica adulto. Assim, cada fase na vida tem uma liberdade diferente. Acho que era isso.
- 16 Pr: Era isso mesmo. Aquele texto, pessoal, também era uma crônica. Mas sua função não era contar uma história, mas persuadir o leitor de que o ponto de vista de quem a produziu era o correto.

A partir disso, a professora trabalhou as questões da página 118 do LD. Ela não deu tempo aos alunos para que, juntos, concluíssem quais são as características de uma *crônica argumentativa*, atividade sugerida pelo livro. Certamente isso foi feito por conta de anteriormente ela ter solicitado que os alunos resumissem oralmente as características do gênero *crônica*, ou por falta de tempo. Não foi feito por ela a ampliação da discussão sobre o jovem, cujo enfoque foi dado pelo LD no texto-base (p. 119).

Posteriormente, durante o intervalo das aulas, a professora escreveu um pequeno esquema no quadro, exatamente como mostrado a seguir:



**Figura 1:** Componentes da *crônica argumentativa* apresentados pela professora

O esquema proposto pela professora para a *crônica argumentativa* é parecido com o que propõe Toulmin (2006) para a argumentação. A exposição do tema e o posicionamento do autor sobre ele equivaleriam à apresentação dos dados (D). A argumentação equivaleria à justificativa (J) e a conclusão seria a mesma (C) proposta pelo filósofo<sup>7</sup>.

Após o retorno dos alunos, a professora explicou o esquema exposto no quadro e disse que eles deveriam fazer uma *crônica* sobre um texto.

(2)

17 Pr: Bom, turma. Deem uma olhada aqui no esquema que eu fiz no quadro. Vejam que eu pus que existem dois tipos de crônica, né? A narrativa, tipo aquela do Moacyr Scliar, e uma que tem um foco mais argumentativo, assim, que traz a defesa

<sup>7</sup> Segundo Toulmin, a argumentação é composta por pelo menos três elementos: dados (*Data*), justificativa (*Warrant*) e conclusão ou tese (*Claim*). Os dados (D) são formados por informações, fatos e evidências nas quais nos apoiamos para o desenvolvimento de uma tese qualquer. A justificativa (J) são proposições explicativas relacionadas a regras, princípios e inferências que possam dar legitimidade à tese. A conclusão (C) é a proposição final, cujos méritos se buscam estabelecer durante a argumentação e que podem suscitar um novo argumento.

de um ponto de vista, de uma opinião, ok? Ah, prestem atenção aqui onde eu pus que a crônica é um texto curto baseado no cotidiano. Aquilo que vocês já tinham falado, né? Agora, essa outra crônica, tipo aquela do texto da Danuza, não tem assim a ver com ocorrência cotidiana, nem é engraçada, certo? Olha o que eu coloquei aqui sobre as partes dessa crônica mais de ponto de vista. Eu pus que ela tem pelo menos quatro partes, ta? Você vai expor o tema e já colocar se é a favor ou não daquilo que vai escrever, entende? Daí tem que mostrar os argumentos, a posição tem que ser justificada, entende? Depois é só concluir. Você pode sintetizar, retomando, assim, o que apresentou, ou apresentar o que você acha que pode ser a solução para aquele problema, entende? (nenhum aluno se manifesta). Bom, então, quando vocês forem fazer a *crônica argumentativa* não podem sair dessa estrutura, que é básica para esse texto, ta legal? Ah, outra coisa, logo que começarem o texto devem apresentar o tema, que é aquilo sobre o que vocês vão falar. Se é sobre pena de morte, violência urbana, essas coisas.

Posteriormente, foi realizada por ela a leitura do texto "A saída: dar mais chances ao jovem", de Luciana Garbin (p. 119) e feito um breve comentário a seu respeito com os alunos, abordando algumas das informações trazidas pelo texto. Porém, o tema em si não foi abordado por ela, nem pelos alunos.

O próximo passo foi a leitura da proposta de produção textual (p. 120), bem como a explicação dos passos da tarefa, seguindo o que o LD já apresentava. Lamentavelmente essa explicação deixou de explorar algumas nuances importantes abordadas pelo LD para a produção do texto, como pensar no leitor (os colegas da classe e da escola, professores e funcionários, dentre outras pessoas), por exemplo. Em seguida, os alunos fizeram a produção escrita em aula.

Na observação do LD, comentei que, em relação à proposta de produção da *crônica argumentativa*, poderiam ter sido feitas ao professor algumas sugestões no *Manual do Professor* para que ele, usando seu conhecimento teórico acerca das características dos gêneros do discurso, esclarecesse aos alunos que temas são mais recorrentes neste gênero. Além disso, o *Manual do Professor* poderia ter indicado ao professor a tarefa de esclarecer ao aluno que estrutura composicional mais comum o gênero em estudo apresenta, como se configura, de maneira geral, o seu estilo. A professora em questão realizou parte dessas tarefas, o que, possivelmente, colaborou com os alunos para a apropriação do gênero em estudo.

## Os textos produzidos pelos alunos

Inicialmente convém esclarecer que a etapa de geração dos textos produzidos pelos alunos não se deu longitudinalmente. Por conta disso, não houve escolha por somente alguns textos de determinados alunos. O que apresento são recortes de vários textos elaborados por alguns deles. O número de recortes varia pelo fato de que são mostrados somente aqueles que apresentam elementos analisáveis, sendo caracterizados como argumentativos, apresentando, no mínimo, ponto de vista, justificativa e conclusão.

Dos 28 alunos da classe, somente 21 estavam presentes no dia da produção da *crônica argumentativa*. Todos fizeram e entregaram a produção, mesmo sendo sua proposta complexa e as instruções do LD e da professora frágeis. A orientação do LD (letra *a*) era que o aluno retirasse da reportagem apresentada na página 120 uma frase que servisse de ideia principal para sua *crônica argumentativa*. Os exemplos oferecidos eram: “Prevenir custa menos que remediar”; “Falta de atividades culturais, esportivas e de lazer potencializam a violência juvenil”; “Violência: epidemia que mata”; “Jovens: um problema?”.

O que o LD considera como uma ideia principal, os alunos consideraram como tema<sup>8</sup> ou título do texto produzido. 77% deles colocaram uma das sugestões do LD como título do texto e 21% apresentaram como tema<sup>9</sup>. É possível que aqueles que colocaram as sugestões do LD como tema do texto o tenham feito devido à indicação da professora de que a *crônica argumentativa* deveria ser iniciada pela exposição do tema. Essa indicação aparece logo no início do esquema apresentado por ela no quadro (figura 1 apresentada anteriormente).

Outra orientação trazida pelo LD dizia respeito aos objetivos que o aluno teria no momento de produzir a *crônica argumentativa*. O LD pergunta ao aluno

---

<sup>8</sup> Apesar de o LD não ter feito menção à indicação de tema, alguns alunos, no cabeçalho do texto, explicitam o que consideraram tema.

<sup>9</sup> Sem contar os textos em que a indicação não foi feita.

se o que ele deseja com o texto é divertir o leitor, sensibilizá-lo ou fazer com que ele reflita sobre o assunto escolhido. A maioria dos alunos (65%) optou por colocar o leitor para refletir sobre o assunto. Somente 35% quiseram sensibilizá-lo. Certamente, mesmo que inconscientemente, os alunos acharam menos complexo instigar o leitor a refletir do que sensibilizá-lo. Por se tratar de um texto muito menos persuasivo, optar pela reflexão fez com que os alunos construíssem, de fato, um texto com foco maior na convicção. Nas palavras de Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005), na *convicção* o que se pretende é obter uma mudança através do apelo à razão, ao uso de *argumentos*.

O fato de nenhum deles ter optado por divertir o leitor parece compreensível, tendo em vista a maior dificuldade em fazer isso, especialmente levando em conta o assunto sobre o qual deveria ser construído o texto.

Na seção de produção de textos, o LD sugere que o aluno, ao escrever a sua *crônica argumentativa*, use exemplos, cite frases de especialistas no assunto, que poderiam ser retiradas da própria reportagem (p. 119) ou de outras leituras que tenha feito a respeito do que seria discutido. A maioria dos alunos seguiu a sugestão de usar frases, ou trechos inteiros, da reportagem apresentada, certamente pelo fato de não dispor de seus próprios recursos argumentativos, ou de saber que o uso de exemplos, em especial consistentes, pode ser um importante recurso para a argumentação, apesar de o LD não ter mencionado isso, nem a professora. Outra hipótese para o uso dos trechos trazidos pelo LD é a falta de tempo para a elaboração de um texto mais apurado a partir da realização de uma pesquisa acerca do tema, por exemplo.

Assim, 68% apresentaram exemplos (do LD ou não) e 32% não. Dentre os que apresentaram, 62% usaram frases ou trechos da reportagem trazida no LD e 38% usaram outros exemplos, como relatos de reportagens vistas na TV acerca da violência.

Sugerir que o aluno use as frases apresentadas na reportagem é positivo, vez que essas frases podem servir como suportes argumentativos convincentes (GAVAZZI & GUIMARÃES, 2006). Ocorre que alguns alunos

usaram mal esse recurso, certamente por pouca habilidade na produção de textos escritos argumentativos, mas também, certamente, pela ausência de orientação por parte do LD e da professora sobre o uso da citação e da voz do outro dentro do texto como recurso para *argumentar*.

Uma orientação dada pelo LD é que o aluno, se quiser, inicie sua *crônica argumentativa* pela ideia principal a ser defendida. Em seguida, deve acrescentar os argumentos e, finalmente, a conclusão (p. 121). Essa orientação é semelhante à que foi oferecida pela professora, como pode ser visto no esquema mostrado anteriormente (figura 1). Ao apresentar de imediato a ideia principal a ser discutida ao longo do texto, a sugestão é que o aluno recorra à delimitação do tema, para em seguida desenvolvê-lo. Porém a questão de delimitação do tema não é desenvolvida pelo LD, nem pela professora, muito menos indicada pelo *Manual do Professor*. Se o LD e/ou a professora tivessem mencionado esta questão da delimitação do tema, certamente seria mais proveitoso para o aluno o estudo da argumentação, bem como a apropriação de algumas de suas marcas poderia ser mais fácil, resultando um texto de mais qualidade.

Como já dito, faltou ao LD orientar o professor a chamar a atenção do aluno para o fato de que certos gêneros possuem um estilo característico o qual não deve ser "ferido". Digo isso em relação à orientação sobre utilizar uma linguagem direta, de acordo com a variedade padrão, mas com certa informalidade, buscando proximidade com o leitor (orientação *d*, p. 120), o que indica encaminhamento para a apropriação do estilo do gênero em estudo. Em sua explanação, a professora não fez qualquer acréscimo ao que o LD já trouxera acerca dessa questão.

O LD solicita que o aluno pense no leitor, mas não dá orientações sobre como buscar proximidade com ele. Apesar disso, alguns alunos buscam essa proximidade (13%). Nessas ocorrências, percebe-se que o aluno se coloca junto ao leitor, através do uso do pronome *nós*, não só ficando mais próximo dele, mas também se responsabilizando pela diminuição dos índices de

violência no país. Ao se colocar junto ao leitor na busca para a solução dos problemas de violência, os textos dos alunos parecem apresentar uma argumentação diferente daquela apresentada pelos textos em que a responsabilidade é deixada somente para o leitor.

Como mencionei anteriormente, ao solicitar do aluno uso de informalidade, buscando proximidade com o leitor, nota-se certo encaminhamento para o uso da *expressividade*, presente, segundo Bakhtin (1979, p. 308), em qualquer gênero, uma vez que é impossível um enunciado absolutamente neutro. Nas palavras do autor, a relação valorativa com o objeto do discurso determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado. O pequeno número de alunos que fazem uso disso parece indicar que as orientações do LD foram insuficientes. Essa insuficiência poderia ter sido resolvida pela professora. No entanto, ela não fez qualquer menção a isso em sua explanação. Ela também não solicita que os alunos voltem ao LD para que procedam à avaliação da *crônica argumentativa*, atividade indicada pelo LD a ser feita logo após a conclusão do texto.

### **Reflexões a partir das categorias de análise sobre os textos produzidos pelos alunos<sup>10</sup>**

Convém lembrar que os textos dos alunos foram analisados a partir de algumas categorias de análise, a saber, apresentação de opinião/ponto de vista, apresentação de justificativa para a opinião/ponto de vista, uso de dêiticos de pessoa (pronomes indicativos de pessoalidade), referência ao leitor/interlocutor e modalização (deôntica e apreciativa).

A apresentação de ponto de vista acerca do assunto em discussão ocorreu em grande parte dos textos (77%). Em geral, isso se deu logo no seu início, como orientado pelo LD e pela professora. Fica fácil perceber nos trechos abaixo a apresentação da opinião do aluno, pela forma assertiva de seu texto. É

---

<sup>10</sup> Na reprodução dos textos dos alunos, preservei seu uso da linguagem, não fazendo quaisquer alterações para a norma padrão.

como se ele dissesse *eu acho que*, ou *eu penso que*, ou algum equivalente, no início do trecho.

O uso de expressões como *eu acho que*, *eu penso que* são pertinentes. De certa forma, indicam uma entonação expressiva (BAKHTIN, [1952-53]1979). O seu uso dará ao discurso certo padrão avaliativo, uma vez que mostrará claramente que o aluno/autor/locutor está demonstrando o que pensa acerca de algo, demonstrando o conteúdo do enunciado (BAKHTIN, [1952-53]1979). Infelizmente, nem o LD, nem a professora oferecem ao aluno esclarecimentos acerca do funcionamento dessas expressões.

No quadro a seguir, apresento as principais ocorrências para o posicionamento dos alunos acerca do tema em discussão.

Ocorrências
1. [...] O mundo está acabando por causa da violência. [...]
2. Muitos jovens que não estudam e não fazem nada estão prejudicando muitas pessoas [...]
3. [...] A violência é uma coisa ruim para todos nós [...]
4. A violência está demais no nosso país [...] Os mala que rouba, fuma maconha [...] tem que ser preso [...] a polícia não está nem aí, não corre atrás do ladrão, deixa eles ir embora [...] é perigoso, eles [os ladrões] rouba até sua cueca.
5. Os jovens não são o problema. O problema é o governo, que não dá oportunidade para o jovem trabalhar, fazer cultura [...]
6. [...] no tempo vago que eles [os jovens] tem eles acabam tendo ideias que não agrada muito a sociedade brasileira. O governo não faz um teatro, não faz um lugar de coisas esportivas, por isso os jovens estão fazendo coisas erradas [...]
7. O jovem é um grande problema. A maioria deles fuma e bebe [...]
8. Às vezes nem tanto é a falta de atividades culturais e lazer. Muitas das vezes é falta de emprego [...]
9. [...] Em casa os jovens não fazem nada. Só bagunça, bate na irmã e desobedecem, bate na mãe. Isso é um grande problema.
10. Muitas das vezes os jovens morre por causa da violência. [...]

**Quadro 1** - Opinião dos alunos sobre o assunto

Nas orientações para a produção do texto, o LD solicita que o aluno dê ao assunto um tratamento subjetivo, apresentando sua opinião. Para que a opinião surta efeito, convencendo o leitor de que ela é adequada, faz-se necessário o uso de justificativas.

As opiniões expressas pelos alunos nos textos são de duas naturezas basicamente: (1) A violência tem aumentado muito nos dias atuais/violência demais nos dias atuais – 48% das ocorrências; (2) O jovem é violento/comete atos violentos – 52% das ocorrências. Para o primeiro caso, 80% dos textos trazem justificativa para as afirmações. Para o segundo caso, 81% dos textos trazem justificativa. Mostro a seguir as ocorrências.

Opinião	Justificativa
<p>A violência tem aumentado muito nos dias atuais/violência demais nos dias atuais</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. [...] porque os pais não deram aquela atenção que era preciso ou que ele era jogado para o canto [...].</li> <li>2. [...] a culpa é da pessoas por errar e continuar errando, clicando na mesma tecla [...].</li> <li>3. [...] falta de programas educativos ou atividades culturais [...].</li> <li>4. [...] porque a sociedade não está ajudando muito. Eles não ajudam aqueles meninos de rua [...].</li> <li>5. [...] [os policiais] deixa os ladrão solto, matando mais pessoa e roubando carro, jóia, dinheiro, assaltando banco e as polícia não está nem aí [...].</li> <li>6. [...] isso [a violência] é culpa da sociedade, porque a sociedade tem que fazer a sua parte [...].</li> <li>7. [...] por causa de mulheres ou de bebida que enlouquece o homem ou a mulher. É nessa hora que começa as brigas e até vira morte por causa de pouca coisa [...].</li> </ol>
<p>O jovem é violento/ comete atos violentos</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. [...] Eles tem falta de atividades e entra para o mundo da violência. Eles começam a robar e começa a fazer gangue. Eles começam pouco a pouco até ser um grande problema.</li> <li>2. [...] Todas pessoas pensam que alguns são jovens são violentos. Só que eles não tem sustentação própria, sem muito dinheiro, aí não tem como ter um ótimo estudo [...].</li> <li>3. Os jovens não são um problema em geral, porque a sociedade é metade desse problema, porque a sociedade não se preocupa muito com os jovens, ainda mais a sociedade das pessoas mais "ricas" [...].</li> <li>4. Às vezes nem tanto é a falta de atividades culturais e lazer etc. Muitas vezes é a falta de emprego. O jovem vai para as drogas pensando que é um bom caminho, pensando que dá dinheiro, que é um bom fruto, mas não é [...].</li> <li>5. [...] o problema é o governo, porque não dá oportunidade para os jovens trabalhar, fazer cultura [...].</li> <li>6. [...] é causada por situação financeira, que passa até fome e vai para o mundo do crime e acaba gostando, e vai chamando os amigos. Nessas ocasião é melhor andar sozinho do que mau acompanhado [...].</li> </ol>

	<ol style="list-style-type: none"><li>7. [...] eles não tem muito dinheiro para comer porque eles nascem em família pobre [...].</li><li>8. [...] O governo e os pais não deixam eles ter horas de se divertir, sair, ir ao cinema passear com os amigos etc. Eles revolta e cometem a violência, fazem coisas que não devem [...].</li><li>9. A falta de lazer, de ocupação para os jovens e crianças levam o jovem a fazer coisas erradas. Se o jovem tivesse um local, uma atividade, não entraria nas drogas, pois se tivessem mais investimentos neles poderiam ter mais chances de vencer na vida [...].</li><li>10. [...] Falta incentivo para que os jovens não cometam violência [...].</li></ol>
--	--

**Quadro 2** - Opiniões expressas pelos alunos e justificativas

Os dêiticos de pessoa foram usados em pequena proporção. Somente 33% dos textos mostram essa ocorrência. Pela orientação do LD para que os alunos apresentassem sua opinião sobre o assunto em discussão, era de se esperar que as marcas de personalidade fossem mais evidentes no momento da apresentação dessa opinião. Ocorre que alguns alunos apresentaram a opinião de maneira a não se mostrar no texto. Em alguns casos a impessoalidade em um texto argumentativo pretende isentar o autor de quaisquer tomadas de posição. Como os alunos demonstraram um repertório limitado de capacidades argumentativas, essa não-marcação não deve ter sido intencional.

As ocorrências para os dêiticos de pessoa na *crônica argumentativa* foram.

Ocorrências
1. [...] aonde <i>nós</i> vamos parar com tanta violência? [...]
2. [...] Por isso, não <i>devemos</i> incentivar violência [...]
3. [...] <i>eu</i> suplico pela sua misericórdia [...]
4. [...] <i>eu</i> mesma já vi vários casos desses [...]
5. [...] <i>na minha opinião</i> , tem que apelar pro lado do prefeito, [...]
6. <i>Eu</i> vou falar um pouco da violência. [...] Muito tempo atrás <i>eu</i> vi no jornal [...]
7. [...] todos <i>nós</i> desejamos que acabe a violência [...]
8. A violência está demais no <i>nosso</i> país [...]

9. A violência hoje está em todo o Brasil, não é só na <i>minha</i> ou na sua cidade [...] Alguns dias atrás <i>eu</i> assisti um jornal [...] Talvez não <i>podemos</i> acabar, mas sim diminuir [...]
10. [...] A violência é uma coisa ruim para todos <i>nós</i> , por isso <i>temos</i> que lutar [...] E com isso <i>devemos</i> fazer [...] Hoje no <i>nosso</i> cotidiano [...]
11. [...] Por isso <i>nós</i> temos que fazer o máximo [...]
12. [...] Para isso melhorar <i>precisamos</i> estudar [...]

### Quadro 3 - Dêiticos de pessoa

Para as ocorrências com o uso do *nós*, visualiza-se uma estratégia indicativa do interesse do aluno em compartilhar situações entre ele e o leitor, demonstrando aproximação, intimidade, solidariedade na relação entre os participantes, fazendo com que ideologias sejam impostas com menor rejeição por parte do leitor.

Sobre a referência ao leitor/interlocutor, o LD não faz considerações em uma seção ou subseção equivalente, no entanto, em vários momentos, dentro da seção de produção, no item intitulado *Agora é sua vez*, solicita que o aluno fique atento ao leitor do texto. Porém, não houve apresentação de esclarecimentos sobre a pertinência de tal observação. A professora não fez qualquer comentário específico sobre a importância de direcionar o foco para o interlocutor no momento de produzir um texto argumentativo.

Houve as seguintes ocorrências quantitativas para essa referência:

Ocorrências	Valor percentual
1. Você(s)/tu	23%
2. Seu/sua	6%
3. Nenhuma marca	71%
<b>Total</b>	<b>100%</b>

### Quadro 4 - Referência ao leitor/interlocutor

Certamente o uso razoável do *você* se deu por conta da orientação do LD para que o aluno pensasse no leitor. Pode ser que, a partir disso, aqueles que o usaram o fizeram na busca realmente por uma proximidade com esse leitor.

Em relação ao uso do pronome *seu/sua* (referente ao possessivo “você” e não a “ele/ela”), o que se percebe no quadro a seguir é que o aluno se refere ao interlocutor para justificar que a violência ocorre em qualquer lugar, imaginando que esse leitor pode ser qualquer pessoa, um auditório universal, nas palavras de Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005). No segundo caso, a ocorrência é de um aluno que se refere ao interlocutor para afirmar que os bandidos, mencionados como “malas”, não são incomodados pela polícia, o que faz com que eles roubem cada vez mais, tornando-se perigosos. Para justificar essa periculosidade, o aluno faz uma menção curiosa ao interlocutor. Vejamos as ocorrências:

Ocorrências
1. A violência hoje está em todo o Brasil, não é só na minha cidade ou na <i>sua</i> , mas em todo lugar. [...]
2. [...] eles cansa de roubar só numa cidade. Os mala pega e vai aproveitar e roubar em outra cidade. A polícia não mexe com eles e eles aproveitam e rouba. É perigoso. Eles rouba até <i>sua</i> cueca.

**Quadro 5** - Ocorrências com o pronome *seu/sua*

Grande número (71%) de *crônicas argumentativas* não apresentou referência ao leitor/interlocutor. Essa ocorrência veio corroborar a ausência de personalidade impressa ao texto. Essa menor referência ao interlocutor demonstra que os alunos não seguiram bem as orientações do LD, uma vez que ele solicita maior aproximação com o leitor, o que, dentre outros fatores, indica maior interlocução com esse leitor. Possivelmente essa baixa ocorrência para a busca de proximidade com o leitor ocorreu por falta de orientação do LD e da professora.

Outra ocorrência em relação à referência ao leitor/interlocutor diz respeito à menção que alguns alunos fizeram ao interlocutor, não apenas se dirigindo a ele de maneira direta. Nessa nova interlocução, houve as seguintes menções: (1) O autor do texto se dirige ao interlocutor, responsabilizando-o pelo fim da violência (32% das ocorrências); (2) O autor do texto se dirige ao interlocutor, solicitando que ele acione um órgão do governo para fazer algo pelo fim da delinquência juvenil (17% das ocorrências); (3) O autor do texto se

dirige ao interlocutor isentando o jovem de qualquer maldade (17% das ocorrências); (4) O autor do texto se dirige ao interlocutor, no caso o próprio jovem, solicitando dele algumas atitudes para sair da delinquência ou não entrar nela (17% das ocorrências); (5) O autor do texto se dirige ao interlocutor, no caso Deus, solicitando sua ajuda para resolver o problema da violência (17% das ocorrências). Em todos os casos, essa nova interlocução foi feita no último parágrafo, o que colaborou com a força argumentativa.

No que diz respeito à modalização deôntica, apenas 10% dos textos analisados a apresentam. Já esperava por esse número, tendo em vista que o texto em destaque não tem objetivo persuasivo. Se fosse persuasivo, a modalização deôntica seria mais previsível, uma vez que o aluno poderia indicar ao leitor algumas posturas a serem tomadas, no intuito de fazer com que ele agisse de certa maneira, sem, contudo, fazê-lo mudar de opinião. No entanto, no texto em que a convicção supera a persuasão, a indicação do que fazer pode ser evitada, tendo em vista a intenção de mudar uma opinião já definida, não apenas trazer o auditório para junto de si. Com isso, simplesmente dizer o que fazer pode ser visto pelo interlocutor como agressivo, autoritário, afastando-o do locutor.

Na apresentação dos modalizadores deônticos na *crônica argumentativa*, os autores dos textos usaram o recurso da modalização fazendo referência a alguém que está fora do texto, mas não é o leitor/interlocutor; é qualquer pessoa que não seja o próprio jovem, vítima da violência, ou autor dela.

Os exemplos dessas ocorrências foram:

Ocorrências
1. [...] os jovens de hoje em dia <i>tem que</i> fazer mais esporte, <i>tem que</i> ir a eventos culturais, <i>tem que</i> praticar lazer [...]
2. [...] o jovem <i>tem que</i> praticar um esporte, um curso, é melhor do que roubar e matar [...]

**Quadro 6** - Modalização deôntica

As ocorrências para a modalização apreciativa foram mínimas (19% do total). Pode ser porque os alunos não sabiam que a indicação de valor é um

importante artefato para convencer. É bom lembrar que as considerações do LD sobre apreciação valorativa só foram feitas na unidade posterior, o que, de certa forma, justifica a baixa ocorrência para modalização apreciativa, uma vez que a professora não fez qualquer menção a isso.

As poucas ocorrências de modalizador apreciativo aparecem a seguir quantitativamente:

Ocorrências	Valor percentual
1. Muito/demais	67%
2. Bem	17%
3. Infelizmente	16%
<b>Total</b>	<b>100%</b>

**Quadro 7** - Modalizadores apreciativos

Para as ocorrências com *muito/demais*, 75% fazem referência ao aumento da violência e 25% fazem referência a outras questões que não estão necessariamente ligadas à violência. Os 17% de ocorrência com *bem* dizem respeito ao fato de que se o jovem mudar de atitude poderá ter um futuro melhor. Para os 16% de ocorrência com o *infelizmente*, a referência é para a violência ser, na opinião dos alunos, um caso sério no mundo todo.

### Considerações finais

Na proposta de produção em discussão, o LD solicitou que o aluno colocasse sua opinião, ou seu ponto de vista, acerca de um tema. Ao dar a opinião, ou ponto de vista, a justificação é favorecida, o que é positivo, porém não se dá o processo de negociação, tão necessário nos textos argumentativos. Segundo Souza (2007), instruir o aluno a dar opinião ou expor ponto de vista pouco contribui com a negociação, porque o leva a apenas basear-se no próprio ponto de vista.

Um ponto positivo notado na proposta em discussão diz respeito à orientação dada quanto ao interlocutor do texto, quando buscou chamar a atenção do aluno para a pessoa a quem ele se destinava, por mais que essa pessoa fosse o professor, ou os colegas, demais professores e funcionários da

escola<sup>11</sup>. Sobre isso, convém lembrar as ideias de Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005), para quem o discurso argumentativo consistiria em um espaço em que se busca um efeito imediato sobre a audiência (o auditório), de modo a levá-la a concordar com os pontos de vista apresentados. Assim, é imprescindível que o orador tenha uma imagem adequada do auditório.

Cada vez que o LD solicitou atenção do aluno para o interlocutor, de certa forma, o encaminhou à apropriação da imagem desse interlocutor, bem como da força que ele tem sobre o enunciado. Esses são fatores que determinam a composição e o estilo do enunciado. Segundo Bakhtin (1979, p. 325), cada gênero do discurso, elaborado em cada uma das áreas da comunicação verbal, tem sua concepção padrão da pessoa a quem se destina, sendo que esta pessoa é quem determina o enunciado enquanto gênero.

Ter um destinatário, dirigir-se a alguém é uma particularidade constitutiva do enunciado, sem a qual não há, e não poderia haver, enunciado. As diversas formas típicas de dirigir-se a alguém e as diversas concepções típicas do destinatário são as particularidades constitutivas que determinam a diversidade dos gêneros do discurso.

A respeito das aulas, a professora assumiu a função de organizadora do contexto pedagógico, dando as coordenadas sobre que atividade do LD os alunos deveriam fazer e como desenvolvê-la a partir das instruções dele. Um ponto a ser destacado diz respeito às suas tentativas em estimular nos alunos a construção do conhecimento. No tocante aos textos escritos pelos alunos, de maneira geral, seus produtores demonstraram capacidade para sua construção, havendo apresentação de ponto de vista, justificativa, conclusão e tentativa de interlocução com o leitor/interlocutor.

Alguns alunos demonstraram que a escrita parece ter a única finalidade de cumprir uma tarefa escolar e não desempenha as funções maiores de comunicação e interação. Houve consideráveis ocorrências de textos iguais, um copiado do outro, e de textos que não passavam de cópia de partes do texto-

---

<sup>11</sup> A orientação do LD era: *Pense no leitor: sua crônica será "publicada" num livro de crônicas da classe e lida pelos colegas de sua turma e de outras, por professores e funcionários da escola, por pais, amigos, e demais convidados (...).*

base apresentado pelo LDP. O que esses alunos acabaram realizando foi uma atividade de escrita, uma redação escolar, mas não uma atividade de produção de texto.

Alguns alunos demonstraram, também, dificuldade na construção de um texto argumentativo escrito. Isso não significa que esse percentual de alunos não saiba argumentar. Certamente eles elaboram textos argumentativos orais (gêneros primários do discurso) eficientemente, mas ainda encontram dificuldade na sua produção escrita. Essa dificuldade para a escrita pode ser decorrente de certa ineficiência do LDP e da abordagem da professora no momento de oferecer aos alunos condições de produção eficientes para a elaboração de um bom texto argumentativo escrito.

Mesmo alguns alunos sendo capazes de argumentar, convém enfatizar que é na escola que eles mais podem refletir sobre estratégias diversificadas para apresentação e defesa de ponto de vista (LEAL & MORAES, 2006). É na escola, também, que eles devem aprender e desenvolver outras estratégias argumentativas, ampliando o seu letramento; estratégias essas que sejam adequadas às variadas finalidades que nos exigem a elaboração de textos em diversas esferas de atividade humana.

Para que a escola consiga ampliar as capacidades argumentativas do aluno, não é necessário apenas um LDP qualificado. Compartilho do pensamento de Pedrosa (2006), para quem um material didático qualificado não produz efeitos positivos se o professor não souber ensinar os objetos apresentados por ele. É preciso investir na formação do professor, para que ele saiba “o que fazer em sala quando se deparar com desafios de qualquer ordem” (PEDROSA, 2006, p. 210) e para que saiba ampliar as orientações do LDP a fim de desenvolver os letramentos do aluno para a produção e consumo de variados gêneros do agrupamento do argumentar (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004). Seria preciso a implantação de um programa de formação acadêmica e continuada que produzisse efeitos na qualidade da prática do trabalho do professor, como o PNLD produz na qualidade do material enviado às escolas.

Acredito que este estudo aponta o fato de que muito do conhecimento sobre argumentação que o aluno mostra no texto não vem da contribuição direta do LDP, nem do professor. Vem de suas experiências extraescolares. Esta afirmação encontra suporte nos pressupostos de Van Dijk & Kintsch (1983), para quem os processos interacionais nos quais o sujeito se encontra envolvido o tornam capaz de produzir textos coerentes e bem estruturados linguisticamente. Nesses processos interacionais, um conjunto de habilidades sobre os variados textos vai sendo construído. Essas habilidades dizem respeito à superestrutura e ao funcionamento discursivo específico de cada um desses textos, incluindo aí os argumentativos, os quais, neste estudo, demonstraram um frágil desenvolvimento da sua aprendizagem na escola.

## Referências

ARISTÓTELES. *Retórica*. Lisboa: INCM, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1979. p. 277-326.

CEREJA, William Roberto & MAGALHÃES, Thereza Cochar (1998). *Português – linguagens: 5ª à 8ª séries*. São Paulo: Atual, 2002.

DOLZ, Joaquim & SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. *et al. Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 41-70.

FRANCHI, Eglê. *E as crianças eram difíceis... A redação na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GAVAZZI, Sigrid & GUIMARÃES, Cristiane O ensino da argumentação nas aulas de língua portuguesa: três propostas de trabalho. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino & SANTOS, Leonor Werneck dos. *Estratégias de leitura: texto e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p. 93-103.

LEAL, Telma Ferraz & MORAIS, Artur Gomes de. *A argumentação em textos escritos: a criança e a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PEDROSA, Maria Cristina Necho Salta. *As atividades de produção textual escrita em livros didáticos de português: caminhos e descaminhos na formação de produtores de textos*. 2006. 230 f. Dissertação (Mestre) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP, 2006.

PERELMAN, Chaïm & OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986.

SOUZA, Edna Guedes de. Dissertação: gênero ou tipo textual? In: DIONÍSIO, Ângela Paiva & BESERRA, Normanda da Silva (org.) *Tecendo textos, construindo experiências*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 163-183.

TOULMIN, Stephen Edelston. *Os usos do argumento*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

VAN DIJK, Teun. A. & KINTSCH, Walter *Strategies of discourse comprehension*. Nova Iorque: Academic Press, 1983.

VYGOTSKY, Levy. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Recebido em abril de 2010.  
Aceito em junho de 2010.