

# ENSINO DE PRODUÇÃO ESCRITA DA DISSERTAÇÃO: A ATUAÇÃO DO PROFESSOR E DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS

*Silvio Ribeiro da SILVA<sup>1</sup>*

Este artigo traz uma parte das reflexões que fiz ao longo dos estudos de Doutorado no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Está dividido em sete partes. Inicialmente explico porque é pertinente abordar a produção de textos na escola via LDP. Posteriormente, discuto se as atividades de dissertar e argumentar são iguais, tendo em vista o tratamento dado em geral para a escola como uma sendo sinônimo da outra. Na seqüência, apresento como o LDP em observação traz para o aluno a proposta de produção escrita da dissertação para, em seguida, mostrar o encaminhamento dado pela professora para essa proposta. Feito isto, trago à discussão do texto os alunos apresentados pelos alunos a partir da proposta do LD e do encaminhamento didático da professora.

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 operadores argumentativos, uso de dêiticos de pessoa (pronomes indicativos de pessoalidade), referência ao leitor/interlocutor e modalização (deôntica e apreciativa).

## **1. A produção de textos na escola e no livro didático de Português (LDP)**

O meu interesse pela proposição de um estudo sobre a produção escrita se deve ao fato de ela exercer um papel determinante sobre certos acessos ao mundo tecnologizado no qual vivemos e, além disso, ser um dos conteúdos mais relevantes de que se ocupa a escola.

---

1. Doutor em Linguística Aplicada (UNICAMP/IEL), professor na Universidade Federal de Goiás/Campus Jataí. Este estudo contribui com as investigações referentes às práticas de reflexão sobre a língua a desenvolvida 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).

Seu domínio permite que o sujeito tenha acesso a um vasto conjunto de conhecimentos e capacidades as quais lhe garantirão participação plena no mundo social, além do exercício de sua cidadania de forma consciente e ativa. Mais que isso, segundo Bakhtin ([1952-53]1979), a língua escrita se constitui num sistema extremamente complexo; um gênero do discurso secundário. Por conta dessa complexidade, à escola, a mais importante agência de letramento, cabe o papel fundamental de dotar o aluno de estratégias que o tornarão capaz de ler e produzir esses gêneros complexos.

Na escola, a produção de textos escritos coloca o aluno não apenas como mero espectador ou consumidor passivo de um produto elaborado por outra pessoa. A atividade de produzir um texto pode fazer do aluno o sujeito-autor de um artefato (o texto) por meio do qual se trabalha a língua, dando-lhe a oportunidade de reflexão e diálogo com outros textos. Além disso, a produção de texto é um dos geradores de interação entre o aluno e seus professores, dando a ele o direito de confronto e de experimentar diversas nuances.

A importância da produção de texto na escola, enfatizando aqui o texto escrito, tem sido demonstrada através de algumas propostas de ensino que a colocam em destaque. Porém, essa importância foi realmente evidenciada a partir da publicação dos PCN de Língua Portuguesa (1997 e 1998). Em vários momentos, o referencial enfatiza a importância de desenvolver a produção de textos como aspecto essencial para a garantia do domínio no uso da língua.

Na aula de Língua Portuguesa, o texto escrito produzido pelo aluno é uma unidade de sentido o qual, para sua elaboração, mobiliza um conjunto de saberes lexicais, gramaticais e textuais/discursivos utilizados nas ações sobre a linguagem na relação com o outro, o seu interlocutor. Os PCN de Língua Portuguesa (1998) valorizam a produção do texto pelo

aluno ao afirmar que as ações pedagógicas começam e terminam pelo trabalho com o texto de autoria do aluno. Geraldi (1993) diz que a produção de textos é o ponto de partida e o de chegada de todo o processo de ensino e aprendizagem de língua, uma vez que a totalidade da língua só é revelada no texto, onde o sujeito projeta sua visão de mundo.

Investigar o ensino de produção de textos no LDP e não em outros materiais que circulam no ambiente escolar me interessa pelo fato de que ele é o material mais usado pelo professor, além de ser, também, segundo Batista (2000), a principal fonte de informação impressa utilizada por parte significativa de alunos e professores. Além disso, o LDP é que traz as orientações do trabalho a ser desenvolvido na escola com a escrita.

Segundo Jurado e Rojo (2006), ele é a principal fonte de leitura de grande parcela do alunado, tendo, assim, papel fundamental na formação de leitores. Por essa razão, segundo as autoras, a análise desse material didático é relevante, uma vez que pode contribuir para que o professor passe a olhá-lo de maneira menos imparcial, interferindo na sua composição de forma a melhorá-lo ou complementá-lo segundo suas necessidades.

Outra justificativa para a análise do LDP diz respeito ao fato de que ele, de maneira geral, tem despertado o interesse de muitos pesquisadores. Estes tentam entender não só a sua função como instrumento para o ensino, mas também a sua constituição histórica e o impacto causado por ele no ensino/aprendizagem, sua produção, difusão e uso, bem como as relações que produz entre políticas públicas governamentais, elaboração e desenvolvimento de currículos escolares e indústria editorial (ROJO e BATISTA, 2003).

Apesar de todos os avanços, não só no ensino de produção de textos, mas também na política de elaboração do LDP, ainda é possível perceber lacunas nesses setores, em especial na produção de textos escritos, concretizados em gêneros que exigem maior domínio das capacidades de

escrita, como os gêneros argumentativos, meu interesse neste estudo.

Creio que o resultado de um estudo como este poderá contribuir para uma melhor abordagem acerca dos procedimentos metodológicos adotados no ensino de Língua Portuguesa em relação à questão da produção escrita de gêneros da ordem do argumentar, levando a escola a observar como se dá o seu ensino de forma a colaborar com o desenvolvimento do letramento do aluno. Assim, poderá contribuir para reflexões por parte de professores e de formadores de professores.

## **2. Dissertar e argumentar são iguais?**

Para Travaglia (1991), a argumentação está presente em qualquer discurso, não havendo aquele que seja neutro, imparcial. Nessa mesma linha de pensamento encontra-se Koch (1996), que afirma ser a argumentatividade algo inerente à própria língua, e não acrescentada a ela posteriormente em determinadas situações de interação. Para a autora, as articulações argumentativas são essenciais para a progressão textual, sendo a orientação argumentativa dos enunciados a responsável pela constituição do texto coeso e, principalmente, coerente.

Travaglia (1991) chama o texto argumentativo propriamente dito, aquele em que a defesa de um ponto de vista é clara, de texto argumentativo “*stricto sensu*”. Este texto, nos dizeres do autor, apresenta um caráter argumentativo que se configura de maneira explícita, atingindo, dessa forma, no processo interlocutivo, o grau máximo de orientação argumentativa. Na argumentação, uma posição é tomada e é proposto um debate.

A finalidade da argumentação, para o autor, é convencer ou persuadir o outro a aceitar, “a fazer crer”, ou “a fazer fazer” o que está sendo enunciado. A argumentação difere da dissertação, cujo objetivo de convencer e persuadir não se manifesta explicitamente.

Segundo Travaglia (1991), na relação interlocutiva, em que a argu-

mentação se institui como a forma de interação, o locutor experimenta o lugar do(s) interlocutor(es), a partir de seu próprio lugar. É nessa instância que se constrói o jogo de imagens entre os interlocutores. O locutor tem a habilidade de imaginar, de prever a imagem que o interlocutor faz dele, do assunto, do objeto do dizer, da situação. O interlocutor para quem o texto argumentativo se refere, em geral, é específico.

Na relação dialógica entre locutor e interlocutor, no texto argumentativo, o interlocutor pode concordar com o que está sendo enunciado, com o discurso produzido pelo locutor, ou discordar dele. Nesse caso, podem-se estabelecer, segundo Travaglia (1991), duas formas de interlocução que caracterizam dois tipos de discursos argumentativos: o discurso da transformação e o discurso da cumplicidade. No primeiro caso, o locutor vê o interlocutor como discordando dele e assume, assim, a posição de transformar o seu interlocutor em cúmplice, buscando, para isso, estratégias discursivas eficientes com o fim de influenciá-lo, convencê-lo, ou persuadi-lo, fazê-lo crer em algo ou fazê-lo realizar algo, agindo de certo modo. No segundo caso, o “locutor vê o interlocutor como concordando com ele, como adepto de seu discurso, e assume a posição de cúmplice que se identifica com o locutor” (TRAVAGLIA, 1991, p. 58).

Pela forma com que Travaglia (1991) apresenta a argumentação, deixa transparecer filiação às idéias de Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958]2005), segundo os quais, para argumentar, é preciso ter apreço pela adesão do interlocutor, pelo seu consentimento, pela sua participação mental. A argumentação, nas palavras dos autores, visa à obtenção da adesão daqueles a quem se dirige. Ela é, por inteiro, relativa ao auditório<sup>2</sup> que procura influenciar. Dizem ainda que, se a argumentação é uma ação que tende sempre a modificar um estado de coisas preexistentes, seu objetivo é, então, provocar ou aumentar a adesão dos espí-

---

2. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958]2005), auditório é o conjunto daqueles que o orador quer influenciar pela sua argumentação.

ritos às teses que apresentam a seu assentimento: uma argumentação eficaz é a que consegue aumentar essa intensidade de adesão, de forma que desencadeie [...] a ação pretendida (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA: 2005, p.50).

Toulmin ([1958]2006), outro teórico da argumentação, como se sabe, diz que argumentar é defender idéias não deduzidas necessariamente das premissas, sendo que as conclusões não são obrigatoriamente implicadas por elas. O orador/produtor precisa argumentar em favor da probabilidade de que o seu ponto de vista esteja correto.

Na escola, a argumentação ocorre principalmente mediante o consumo e a produção do texto argumentativo, o qual passou por um processo de didatização, tornando-se escolarizado (BAZERMAN, 2006). Sua produção e circulação não se dão naturalmente no ambiente escolar. Ele se tornou objeto de ensino, tendo em vista as novas funções atribuídas à escola, tais como dotar o aluno de capacidades/habilidades para o pleno exercício de sua cidadania, dominando o maior número de gêneros para leitura e produção.

A argumentação na escola é prevista pelos PCN de Língua Portuguesa (1998) nas afirmações apresentadas pelo referencial quando este sugere o seu trabalho como forma de desenvolver atividades voltadas para a cidadania.

Os aspectos polêmicos inerentes aos temas sociais, por exemplo, abrem possibilidades para o trabalho com argumentação – capacidade relevante para o exercício da cidadania, por meio da análise das formas de convencimento empregadas nos textos, da percepção da orientação argumentativa que sugerem, da identificação dos preconceitos que possam veicular no tratamento de questões sociais, etc (ênfase adicionada por mim). (PCN: 1998, p.41)

Ao propor um trabalho com a argumentação na escola, o profes-

sor precisa oferecer ao aluno alguns conhecimentos acerca da situação argumentativa e dos principais elementos que constituem esse tipo de discurso. Segundo Souza ([2003]2007), esses elementos são:

- O tema deve gerar desacordo ou controvérsia (professor e alunos divergem quanto ao horário do jogo de futebol, por exemplo);
- O argumentador deve tomar uma posição em relação à questão (o professor adota uma posição com base na opinião da maioria dos alunos);
- O argumentador deve convencer o interlocutor, apelar para seus sentimentos ou fatos e procurar modificar suas atitudes e opiniões;
- O argumentador deve conhecer e antecipar a posição do interlocutor (no exemplo, o professor, sabendo das preferências de horário, antecipa a opinião da maioria dos alunos);
- O argumentador deve saber que o interlocutor é o elemento regulador do discurso argumentativo, uma vez que não se consegue mudar a opinião de alguém sem conhecer sua posição e seus interesses; ele deve dar ênfase ao lugar social em que se realiza o discurso, porque esse condiciona os papéis, tanto do argumentador, como do seu interlocutor; por exemplo, a escola determina os papéis dos alunos e dos professores. (SOUZA: 2007, p.73)

Já a dissertação é produzida e consumida muito mais em ambiente escolar, sendo apresentada ao aluno concretizada num texto em que um juízo de valor sobre um determinado tema é emitido. Permite-se comparação, discussão, fundamentação, rejeição, na tentativa de persuadir alguém. As idéias expostas na dissertação evoluem a partir de um raciocínio lógico. Por conta disso, diz-se que ela é um texto temático, dotado de análise, interpretação, comparação, estabelecimento de relações discursivas.

Concordo com Souza ([2003]2007) quando diz que a dissertação não é um texto, mas um mecanismo de que se vale o locutor para apresen-

tar seus julgamentos ao interlocutor. Ela poderá estar inserida em qualquer texto, contudo, os textos temáticos são predominantemente dissertativos, pois têm como característica central expor um ponto de vista.

Para Travaglia (1991), com quem concordo, dissertar não é o mesmo que argumentar, uma vez que para cada um dos modos tem-se uma enunciação específica, em relação ao referente para o qual o texto é destinado, ao assunto, ao objeto do dizer.

Nessa relação, o modo enunciativo se constrói segundo a perspectiva de atualização temporal e espacial que o enunciador assume em relação ao próprio objeto do dizer. Assim, o enunciador coloca-se na dissertação na perspectiva do conhecer, abstraindo-se do tempo e do espaço.

O autor diz, ainda, que o modo enunciativo da dissertação estabelece um objetivo da enunciação, o qual se traduz na atitude do enunciador em relação ao seu objeto de dizer, buscando-se refletir, explicar, avaliar, conceituar, expor idéias para dar a conhecer, para fazer saber, associando-se à análise e à síntese de representações. Geralmente, na dissertação, o interlocutor é genérico, uma vez que o texto é feito para qualquer leitor<sup>3</sup>.

Essas relações mencionadas pelo autor se entrecruzam, definindo o tipo de interação, o modo enunciativo que se estabelece numa dada situação discursiva, instaurando-se posições distintas entre locutor e interlocutor no processo de enunciação. Para o autor, a posição do interlocutor na dissertação se configura da seguinte forma: “a dissertação instaura o interlocutor como um ser pensante, que raciocina” (TRAVAGLIA: 1991, p.50).

Além disso, a dissertação pressupõe uma temporalidade que se evidencia pela ordenação das situações expressas no texto, caracterizando-se, também, pela simultaneidade em relação ao tempo referencial. Segundo Travaglia (1991), de modo geral, as relações que as situações estabelecem

---

3. Infelizmente, apesar de o texto dissertativo ser destinado a alguém, na escola ele não proporciona um momento dialógico de fato, uma vez que sua função escolar é meramente avaliativa e, nessa perspectiva, punitiva na maior parte das vezes

entre si na dissertação são de natureza lógica: premissa e conclusão; problema e solução; tese e evidência; definição e exemplos; causa e efeito, etc. Como é um texto que se presta mais à análise, à interpretação, a fazer conhecer uma dada realidade por meio de conceitos e generalizações, ele se apresenta, muitas vezes, abstraído de tempo e espaço.

O autor diz, também, que na dissertação a perspectiva do enunciador é a do conhecer; um conhecer conceitual, que diz o que é, envolvendo a reflexão e o raciocínio, portanto a razão. Esse conhecer ao qual o autor se refere é abstrato, por ser concretizado a partir de um modelo, e sempre genérico.

Dissertar é uma atividade tipicamente escolar, como já disse antes. O texto dissertativo está na escola, e foi criado por ela, com a finalidade de desenvolver a competência lingüístico-discursiva argumentativa escrita do aluno (SOUZA, [2003]2007), sendo considerado, pois, um gênero escolar (DOLZ e SCHNEUWLY [1996]2004), uma vez que sua circulação ocorre nessa esfera de atividade humana<sup>4</sup>.

### **3. A dissertação no LDP Português: linguagens**

Para a realização de um estudo acerca da produção escrita proposta pelo LDP, inicialmente é necessário que se tenha um parâmetro de observação a respeito do que seria um LDP eficaz no ensino de produção de textos (orais ou escritos), independente do agrupamento ao qual os textos concretizados em gêneros do discurso estudados se enquadrem.

Uso como parâmetro as idéias de Marcuschi e Cavalcanti (2005), defensoras de que o bom LDP é aquele que permite a problematização das práticas de letramento, oferecendo ao usuário, no caso o aluno, a oportunidade de participar de momentos diversificados de trabalho textual em contextos de uso. Além disso, o bom LDP opera com gêneros do discurso que circulam socialmente, considerando-se aí as práticas

---

4. Apesar disso, segundo Souza ([2003]2007), a dissertação tem extrapolado o universo escolar, passando a fazer parte das práticas sociais de escrita, tendo em vista sua requisição em exames vestibulares, concursos públicos, exames avaliativos propostos pelo MEC (ENEM) e no processo seletivo de algumas empresas públicas e privadas.

discursivas<sup>5</sup> dos interlocutores. Esse enfoque, segundo as autoras, está diretamente interligado à noção de letramento, visto como “o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 1998 Apud MARCUSCHI e CAVALCANTI: 2005, p. 240). A noção de língua enquanto atividade histórica e situada, na qual se acham envolvidos os usuários para construir e reconstruir permanentemente uma versão pública do mundo, também é imprescindível, segundo as autoras, para o enfoque necessário a um trabalho eficaz feito por um LDP.

A proposta de trabalho com a dissertação aparece na Unidade IV, Capítulo 1. Inicialmente o LD traz algumas reflexões acerca do texto dissertativo, o que é bastante pertinente, uma vez que, segundo Souza ([2003]2007), com quem concordo, o ensino da dissertação fornece ao aluno habilidades necessárias para que ele possa produzir outros gêneros expositivos. Por conta disso, o trabalho com a dissertação na escola constitui-se em um excelente momento para o desenvolvimento da competência comunicativa escrita do aluno. Além disso, a partir do domínio das habilidades para a produção do texto dissertativo o aluno poderá evoluir para a produção de outros textos com viés argumentativo.

O LD faz a seguinte pergunta: dissertar é argumentar? Para respondê-la, apresenta um texto feito por uma candidata do exame vestibular da UNICAMP (2000; p.232 do LD). Após o texto, o LD apresenta questões relacionadas à estrutura composicional do texto dissertativo, mas não só. Algumas delas dizem respeito ao estilo do texto.

(1)

1. O texto dissertativo escolar geralmente apresenta uma estrutura organizada em três partes: a introdução, o desenvolvimento e a conclusão.

a) Identifique os parágrafos que constituem essas partes. A intro-

---

5. As autoras usam a noção de gênero textual. Porém, por concordar com as idéias desenvolvidas pelos estudos voltados para a noção discursiva, usei o termo discursivo, uma vez que considero gênero discursivo todas as formas de enunciado que variam de acordo com as esferas sociais de comunicação, levando em conta a interação entre interlocutores e a enunciação.

dução é constituída pelo 1º parágrafo; o desenvolvimento pelo 2º e pelo 3º; e a conclusão pelo 4º parágrafo.<sup>6</sup>

[...]

2. Observe os parágrafos do desenvolvimento, que dão sustentação à tese.

[...]

3. Observe a conclusão do texto.

[...]

5. Observe a linguagem do texto:

a) A autora emprega uma linguagem pessoal e subjetiva ou impessoal e objetiva? Justifique sua resposta. Uma linguagem impessoal objetiva, pois, ao usar, a 3ª pessoa, a autora não se coloca diretamente no texto. Professor: comente com os alunos que, em “Vivemos”, a 1ª pessoa do plural generaliza, e a expressão tem sentido equivalente a “todos vivem”.

b) Que tipo de variedade lingüística foi empregado? A variedade padrão. (CEREJA e MAGALHÃES: 2002, p.233)

A última dessas questões pede para que o aluno troque idéias com os colegas para que concluam se há diferenças entre o texto argumentativo e o texto dissertativo escolar<sup>7</sup>. A forma como o LD aborda os dois coloca os mesmos realmente como gêneros escolares, indicando que a escola, nas atividades de produção escrita, acabou construindo para si modelos de gêneros que não encontram referência nas práticas de linguagem escrita fora da sala de aula. A dissertação escolar concretiza uma dessas práticas.

Na seqüência, aparece a exposição do que seria a dissertação escolar e a argumentação (CEREJA e MAGALHÃES: 2002, p.234). A conclusão trazida sobre o assunto é que nas situações escolares, quando se vir perante uma solicitação de produção de um texto dissertativo, o aluno deve, na verdade, produzir um texto argumentativo. Como orienta-

---

6. A parte em negrito é o que o LD propõe como resposta.

7. O LD responde, para o professor, que não há diferenças. Diz, ainda, que, embora o vestibular solicite uma dissertação, geralmente a expectativa, pelos temas propostos, é que o candidato produza um texto argumentativo.

serta-

ção para o professor a respeito dessa questão, o LD esclarece que o texto dissertativo é pertencente ao grupo do expor, citando como exemplos relatório escolar, verbete de enciclopédia, dentre outros.

Abordagem confusa esta feita pelo LD ao afirmar que não existem diferenças entre argumentar e dissertar. Se o texto dissertativo é da ordem do expor, conforme o próprio LD, como não haver diferença entre ele e o texto argumentativo, da ordem do argumentar? Na proposta de agrupamento de gêneros de Dolz e Schneuwly ([1996]2004), o agrupamento da ordem do argumentar prevê a discussão de problemas sociais controversos, tendo sua sustentação na refutação e na negociação de tomadas de posições, ao passo que o agrupamento da ordem do expor prevê a transmissão e construção de saberes, sendo sustentado pela apresentação textual de diferentes formas dos saberes. Na proposta do grupo de Genebra, o que aparece no grupo do expor é o texto expositivo em LD, mas os proponentes não o categorizam como dissertação, nem as tradutoras fazem qualquer menção a isso<sup>8</sup>.

O que o LD demonstra é o desconhecimento de que a dissertação é um texto que apresenta uma questão a ser desenvolvida, construindo-se uma opinião que responda a uma questão proposta. Na dissertação, a tentativa é de ganhar a adesão do outro, fazê-lo concordar com a enunciação do locutor (orador segundo Aristóteles ([350 a.C.]1998) sem, no entanto, mudar sua atitude. Para Delforce (1992), a dissertação é um texto no qual a atividade enunciativa fundamental consiste em interrogar e responder, e não em afirmar ou refutar.

A característica principal da dissertação, nas palavras de Delforce, é a atenção que se dá ao exame de uma questão, pela sua relevância, tornando-se inadequado apresentar de imediato uma resposta. Já para Travaglia (1991), na dissertação busca-se o refletir, o explicar, o avaliar, o conceituar, o expor idéias para dar a conhecer, para fazer saber, asso-

---

8. As tradutoras são Roxane Rojo (professora, na época em que foi feita a tradução, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC/SP. Atualmente ela é integrante do corpo docente do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas) e Gláís Sales Cordeiro (professora da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra).

ciando-se à análise e à interpretação.

A proposta de escrita do Capítulo 1 é a seguinte.

E você, o que pensa sobre o tema em debate: Deve haver ou não censura na TV? Tome uma posição, sim, não ou em termos – e, a exemplo do texto "Cultura e Sociedade", produza um texto dissertativo escolar, isto é, um texto argumentativo, defendendo seu ponto de vista<sup>9</sup>. Ao produzir o texto, sugerimos que você siga as orientações que se encontram na página 163, dadas a propósito do texto argumentativo. Escreva levando em conta o perfil dos interlocutores: o professor, os colegas da sua e de outras classes, professores e funcionários da escola. Procure escrever de modo a atrair a atenção deles, de levá-los à reflexão crítica sobre o tema.

Concluído o texto, dê a ele um título interessante e faça uma revisão cuidadosa, seguindo as orientações do box Avalie seu texto argumentativo, que se encontra na página 163, e reescreva-o se necessário. Em seguida, reúna-se com os colegas de seu grupo e troquem o texto, de modo que um leia o do outro e faça sugestões. Se achar conveniente, refaça o texto e exponha-o no mural, para que todos possam lê-lo. (CEREJA e MAGALHÃES: 2002, p.236)

No final da apresentação da proposta, ao solicitar que o aluno troque o texto com os colegas, percebe-se um destino mais interessante para o mesmo do que apenas o professor, cuja tarefa principal será avaliá-lo. Porém, concordo com Costa Val (2003) ao afirmar que, quando a única possibilidade de socialização do texto se limita à sala de aula, esse procedimento pode perder o caráter de promoção de interlocução para assumir um ritual obrigatório e sem sentido.

Na proposta de produção, mais uma vez a confusão entre as duas "modalidades textuais" se estabelece, tendo em vista que no texto explicativo apresentado sobre o que é a dissertação escolar e argumentação, o LD afirma que "dissertar é discorrer sobre um assunto, é expor um conjunto de informações sobre ele, seja explicando ou descrevendo,

---

9. O texto deverá ser produzido após a leitura de um pequeno conjunto de textos (p. 235) que trazem opiniões variadas sobre a TV.

seja detalhando ou exemplificando” (CEREJA e MAGALHÃES: 2002, p.234). Nessa explicação, não se fala sobre o fato de que na dissertação ocorre defesa de ponto de vista, tão comum no texto argumentativo segundo o próprio LD (CEREJA e MAGALHÃES: 2002, p.234). Essa relação feita pelo LD entre o texto dissertativo e o argumentativo pode gerar dúvidas no aluno.

Quando o LD propõe ao aluno que “produza um texto dissertativo escolar, isto é, um texto argumentativo, defendendo seu ponto de vista” (CEREJA e MALHÃES: 2002, p.236), coloca as duas modalidades no mesmo patamar. Porém, ao explicitar o que cada uma demonstra, não diz que na dissertação podem ser apresentados argumentos, uma vez que, na produção de um texto dissertativo o autor é orientado a procurar idéias a partir de leituras, para desenvolvê-las discursivamente num processo de construção. Essas idéias poderão gerar argumentos e exemplos em torno da questão examinada (no caso aqui se a censura deve ou não haver na TV). Segundo Garcez (2001), no texto dissertativo especifica-se e detalha-se o ponto de vista em relação a uma idéia preliminar, não só pelo aprofundamento da reflexão, mas também pelo esclarecimento de posições em relação ao assunto. Porém, não existe tentativa de mudança de opinião, o que entraria no campo de atuação da convicção e do texto argumentativo.

Seguindo o modelo estrutural mais comum de dissertação (GONÇALVES, 2002), no caso em observação, as partes do texto a ser produzido pelo aluno seriam: situação-problema: “muitas pessoas defendem a criação de um órgão que censure a programação; outras preferem medidas mais leves, como a criação de um código de ética a ser respeitado pelos canais, outras ainda acham que essa é uma questão que cabe a cada família resolver” (CEREJA e MAGALHÃES: 2002, p. 234); discussão: “Deve haver ou não censura na TV?” (CEREJA e MAGA-

LHÃES: 2002, p.236); solução-avaliação: “Tome uma posição, sim, não ou em termos e produza um texto dissertativo escolar, isto é, um texto argumentativo, defendendo seu ponto de vista” (CEREJA e Magalhães: 2002, p.236).

#### 4. A abordagem da professora para a dissertação

A professora usou duas aulas geminadas (dia 04 de dezembro de 2007) para desenvolver a seção de produção de textos com os alunos. Sua aula começa com a solicitação para que os alunos façam a leitura oral do texto apresentado pelo LD (CEREJA e MAGALHÃES: 2002, p.232). Em seguida, ela solicita que comen tem o tema do texto. Alguns se prontificam a comentar do que trata o texto, destacando pontos isolados do que foi apresentado por ele<sup>10</sup>.

Em seguida, a professora complementa a fala dos alunos e pergunta que texto é aquele que acabara de ser lido. Com essa atitude, ela já favorece a instauração da ZPD (VYGOTSKY: ([1933]1988))<sup>11</sup>.

(1)

1 Pr: Que texto é esse que a gente acabou de ler, pessoal?

2 Al: É um texto informativo, professora.

3 Al: É um texto dissertativo.

4 Pr: Certo. Os dois tão certos. É um texto informativo e é um texto dissertativo. Agora, por que ele é um texto dissertativo?

5 Al: Porque tem introdução, desenvolvimento e conclusão.

A resposta da aluna dá indícios de que o método de ensino do LD estava sendo apropriado por ela, uma vez que em vários momentos ele afirma para o aluno que um texto argumentativo é composto pelas três partes mencionadas<sup>12</sup>.

(2)

6 Pr: Muito bem. Na introdução do texto dissertativo apre-

---

10. O texto trata da importância da água ao longo da história da humanidade

11. Vygotsky ([1933]1988, p.97) diz que ZPD “é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com os companheiros capazes”.

sentase o assunto a ser discutido, no desenvolvimento as informações acerca do que é pertinente para a construção da argumentação e por fim a conclusão, momento que pode-se retomar a idéia geral apresentada na introdução ou apresentar uma solução, ou possível solução, para determinado problema discutido ao longo do texto.

Pelas considerações da professora, é possível perceber que ela compartilha das idéias teóricas apresentadas pelo LD, ambos, aparentemente, orientados pelas afirmações de Toulmin ([1958]2006).

Dando continuidade à aula, a professora lança nova pergunta aos alunos.

(3)

7 Pr: Ok, turma, agora me digam o que é argumentar.

8 Al: É questionar.

9 Al: Eu acho que é assim, comentar alguma coisa.

10 Al: É expor as idéias, professora.

11 Pr: Tá. E o que se pretende quando se argumenta?

12 Al: Pretende mostrar um ponto de vista.

13 Pr: Ok. E o que é persuasão?

14 Al: Persuadir é convencer, professora.

15 Pr: Exatamente isso.

O aval positivo da professora, mais uma vez, indica a forte influência do LD, tanto na sua prática, quanto no conhecimento prévio dos alunos. Digo isso pelo fato de que o LD já havia dado indícios de confusão entre os conceitos persuasão e convicção, como já discuti antes. A professora não percebeu que houve confusão por parte do LD na forma de encarar o que é persuadir e o que é convencer.

Ocorre que a professora apresenta outra opção de modalidade textual: o texto dissertativo argumentativo, não apresentado pelo LD. Certamente por conta das afirmações do LD sobre o fato de a dissertação e

---

12. Isso ocorre nas considerações do LD sobre o editorial, o artigo de opinião e a dissertação escolar (9º ano).

a argumentação serem iguais. Em sua explanação, a professora melhora as considerações do LD em relação à confusão entre a persuasão e a convicção.

(4)

16 Pr: Bom, pessoal, até agora a gente tava vendo esses textos e tem falado do texto dissertativo, que é esse texto que traz a apresentação de um ponto de vista, mostrando o que a pessoa pensa sobre alguma coisa, né? É uma dissertação mais expositiva. Ok. A partir de agora a gente vai falar de um outro texto, diferente, o texto dissertativo argumentativo. O que é esse texto? É aquele que tem a finalidade de convencer, ou fazer o outro olhar certo fato com outro olhar. Convencer, pessoal, é fazer com que o outro aceite um ponto de vista como sendo verdadeiro, ta? Então essa dissertação argumentativa tem uma idéia e defesa de um ponto de vista com a apresentação de argumentos, certo?

Como ela não menciona o fato de que no campo da convicção é preciso que haja mudança de um ponto de vista já definido, indica diferença quanto ao que alguns teóricos entendem ser persuadir e convencer<sup>13</sup>.

A professora então lembrou com os alunos a leitura feita em aulas anteriores do texto “Ela tem alma de pomba”, de Rubem Braga (In: CEREJA e MAGALHÃES: 2002, p.226). O texto, apesar de ser uma crônica, apresenta alguns argumentos de seu autor acerca do fato de que para alguns a televisão é pura diversão, ao passo que para outros é uma forma de manipular e controlar as pessoas. A intenção da professora era fazer com que os alunos percebessem que a argumentação e a apresentação de pontos de vista são inerentes a qualquer texto, indo ao encontro das idéias de Koch (1996), para quem a argumentatividade é algo inerente à própria língua, não podendo ser acrescentada a ela, posteriormente, em determinadas situações de interação.

---

13. Persuadir (do lat. *persuadere* – per + *suadere*, sendo que per significa “de modo completo”, e *suadere* “aconselhar” [não impor]) consiste em levar alguém a crer, a aceitar ou decidir fazer algo, agir, sem que daí decorra, necessariamente, uma intenção de iludi-lo ou prejudicá-lo, tampouco a de desvalorizar a sua aptidão cognitiva e acional (AUGUSTO, 2006). Convicção vem de cum+*vicere* = vencer o opositor com sua participação. Tecnicamente denota convencer a mente através de provas lógicas: indutivas (exemplos ou dedutivas (argumentos), levando alguém a acreditar naquilo que dizemos. Assemelha-se, nas palavras de Augusto (2006) a *docere* (ensinar). Convencer é fazer alguém pensar como nós, mas não só. Ao se convencer, esse alguém muda de atitude, de postura, sua opinião primária é vencida.

Em seguida ela retorna à discussão do texto lido na aula atual

(5)

17 Pr: [...] Agora vamos achar aí no texto onde é que ta a introdução, o desenvolvimento e a conclusão, certo? (os alunos começam um pequeno tumulto e vários falam ao mesmo tempo. A professora faz com que se acalmem para que ela possa falar). Bem, a introdução é o primeiro parágrafo, ta? Porque é quando o autor fala da importância da água e do desperdício das pessoas. E o desenvolvimento?

18 Al: Uai, deve ser o segundo parágrafo.

19 Pr: Só o segundo?

20 Al: Não. Deve ser o segundo o terceiro, porque o texto só tem quatro parágrafos. Pela lógica o último é a conclusão.

21 Pr: Espertinha você, heim? (risos de todos) Não é porque é o último que tem que ser ele a conclusão. Pode ser que a conclusão comece no penúltimo. Cuidado para não fazer bobagem achando que é tudo assim tão simples, heim!? O segundo e o terceiro são o desenvolvimento porque apresentam argumentos que dizem respeito à idéia central do texto. O último conclui, porque a autora apresenta uma proposta para resolver o problema da água no planeta, ta? Agora me digam: este texto é argumentativo? Por quê?

22 Al: É. Porque tem ponto de vista e defesa desse ponto de vista, né?

23 Pr: Né!

Os alunos foram solicitados a ler o que aparece na página 234<sup>14</sup>. Por fim, a professora lê a proposta de produção (CEREJA e MAGALHÃES: 2002, p.236), solicitando que os alunos não deixem de apresentar argumentos para defender o ponto de vista assumido. Os alunos iniciam e concluem, na classe, a produção do texto.

---

14. Nesta página aparece um texto cuja intenção é mostrar o que o LD pensa ser a diferença entre a dissertação escolar e a argumentação.

## 5. Os textos produzidos pelos alunos

Dos 28 alunos presentes, somente 24 entregaram o texto. Como o LD solicita que o texto dos alunos seja a resposta a uma questão, era de se esperar que essa resposta ficasse explícita. A maioria dos textos (75%) foi feita apresentando essa resposta, o que fez com que fossem muito mais a apresentação dela do que um texto com viés<sup>15</sup> argumentativo.

Dos textos que indicam favorabilidade à censura na TV, 17% são iniciados com o uso explícito do sim. O próprio LD indica que a decisão do aluno pode ser sim, não ou em termos. Assim, foram constatadas as seguintes ocorrências para essa resposta.

Tabela 1: Respostas dos alunos à questão feita pelo LD

Ocorrências	Valor percentual
1. Sim	33%
2. Não	42%
3. Em termos	25%
Total	100%

O LD solicita que o aluno dê título ao seu texto quando o mesmo for concluído. Assim, 67% dos textos trazem título. Outra solicitação do LD era para que esse título fosse interessante. No entanto, os títulos dos alunos não trouxeram atrativos. Do total de textos que trazem título, 62% mencionam a censura. 56% deles mencionam a TV, incluídos os que também mencionam a censura.

Alguns alunos mostraram nos textos que não entenderam o que é censura. Em 8% deles ela foi tratada como um programa ou algo parecido. Essa ocorrência prejudicou a construção da argumentação, uma vez que o encaminhamento dado pelos alunos acabou sendo diferente do que se esperava: a apresentação de uma argumentação que indicasse ao leitor/interlocutor a posição favorável ou não à instauração da censura

15. Como mostrado no item 3, a proposta para o texto é a seguinte: “E você, o que pensa sobre o tema em debate: Deve haver ou não censura na TV? Tome uma posição, sim, não ou em termos – e, a exemplo do texto “Cultura e Sociedade”, produza um texto dissertativo escolar, isto é, um texto argumentativo, defendendo seu ponto de vista”.

na TV. Pelos exemplos abaixo, fica perceptível o equívoco do percentual de alunos mencionado.

Ocorrências
1. Na minha opinião, a censura deve ser mostrada, mas na hora adequada. [...]
2. Na minha opinião não deve haver censura na TV, pois pode haver crianças assistindo, apesar que a maioria dorme cedo [...]. A censura leva muitas coisas para as crianças de ruim [...]

**Figura 1: Equívoco dos alunos**

A apresentação da opinião/ponto de vista era esperada num grande percentual de textos, tendo em vista que os alunos deveriam demonstrar sua opinião acerca da questão deve haver ou não censura na TV? Minha expectativa foi prontamente atendida, uma vez que todos os alunos demonstraram sua opinião.

33% dos alunos indicaram serem favoráveis à implantação da censura na TV, 42% contra e 25% parcialmente a favor e parcialmente contra. Na indicação dessa opinião, exatamente 50% dos alunos a fez explicitamente com o uso de na minha opinião ou algum equivalente. Os demais indicam a opinião de maneira implícita, mas possibilitando que se perceba sua favorabilidade ou não à implantação da censura na TV.

Dos alunos que apresentam a opinião com o uso de na minha opinião, 67% fazem isso logo no início do texto. Iniciar apresentando a opinião acerca da pergunta feita pelo LD pode ser mais persuasivo do que trazê-la no final do texto, uma vez que o leitor/interlocutor, de imediato, saberia a opinião do aluno/locutor e, lendo a dissertação, detectaria o que ele colocou como sendo as justificativas para aquela opinião. Por outro lado, apresentá-la no final pode ser também bastante persuasivo, por conta de o leitor/interlocutor do texto ter que lê-lo por completo para visualizar essa opinião, conhecendo os argumentos usados e, quem sabe, aceitando-os.

Como dito antes, todos os alunos indicaram sua opinião a favor ou contra a implantação da censura na TV. No entanto, não foram todos que apresentaram justificativa para essas opiniões. A ausência dessa justificativa em cerca de 65% dos textos enfraqueceu a argumentação, uma vez que o LD solicita que os alunos defendam seu ponto de vista e a professora explicou que a argumentação ocorre quando existe a apresentação de ponto de vista e posterior defesa. As ocorrências para apresentação de justificativas foram.

Opinião	Justificativa
1. Não deve haver censura na TV	[...] A TV não tem que tirar programas sem censura para que as crianças não assistem programas inadequados. E os que querem assistir o programa na TV? [...] cabe a cada um o que deve ou não assistir na TV, pois cada um é livre e ninguém é obrigado a assistir um programa que não quer ou que acha inadequado assistir [...]
	[...] tem que partir de cada pessoa que tem seus filhos em casa ir lá e desligar a TV, porque isso não é culpa das emissoras e sim de quem assiste, porque todo programa tem no começo a especificação da idade de quem pode assistir [...]
	[...] o que ver na TV é decisão das pessoas que assistem [...] nós que temos que decidir o que queremos ou não queremos assistir na televisão [...]
	[...] mesmo censurando os programas, as pessoas podem recorrer a internet e a outros recursos. [...] é melhor você assistir junto com seu filho do que ele assistir sozinho e entender algumas coisas erradas. [...] as pessoas são mais liberais, hoje em dia coisas que antes eram proibidas são comuns. Depois do movimento rip não existe mais repressão. Por isso não deve haver censura e sim mostrar tudo, melhor aprender assim do que de outra forma.

2. Deve haver censura na TV	[...] para se saber o que tem em um filme antes de iniciá-lo, por exemplo, se você e sua família estiver vendo um filme e derrepente os personagens começam a se despir, com certeza você vai ficar constrangido, o que não vai acontecer se houver censura antes de iniciar.
	[...] tem cenas inadequadas em certos horários que podem ser mostradas para as crianças. [...] a televisão também é um meio de aprendizagem [...] deveria passar cenas em horários adequados para cada tipo de idade.
	[...] há programas na TV que mostram ação, terror, sexo e isso tudo é muito prejudicial [...]
	[...] as crianças aprendem coisas que não são para a sua idade [...]
	[...] crianças e adolescentes vêem pornografia [...]

**Figura 2: Apresentação de justificativas para os argumentos**

As justificativas dos alunos para o fato de que não deve haver censura na TV foram mais elaboradas. Isso se deu, certamente, pelo fato de eles considerarem que para ser favorável a não censura era preciso justificar melhor a fim de persuadir ou convencer o auditório, tendo em vista que essa não deve ser a opinião mais comum em sociedade. A esse respeito, temos a opinião de Breton (1999 Apud LEAL e MORAIS, 2006), para quem devem ser mais bem justificadas mudanças do que permanências; rupturas de conduta do que hábitos. Isso significa que se um ponto de vista defendido se distancia do que em geral a sociedade aceita, faz-se necessário uma justificação mais elaborada. Como a professora, nem o LD, abordam nada a respeito de que justificativas para pontos de vista diferentes devem ser mais elaboradas, fica uma evidência de que os alunos trouxeram para a classe seu conhecimento extra-escolar acerca da construção de um texto argumentativo consistente.

Para apresentar a justificativa, a maioria dos alunos usou o porque ou o pois na apresentação do porquê ser favorável ou não à aplicação da censura na TV.

**Tabela 2: Operadores argumentativos – texto argumentativo: dissertar é argumentar?**

Ocorrências	Valor percentual
1. Porque	29%
2. Pois	21%
3. Mas	17%
4. Então	12%
5. Por isso	10%
6. Apesar de	5%
7. Enfim	1%
8. Mas também	1%
9. Diante disso	1%

1% dos textos produzidos usa o operador “mas também”, o qual, segundo Koch (1996), encadeia duas ou mais escalas orientadas no mesmo sentido, sendo seus elementos encadeados por meio de tal operador. Já na conclusão do texto, 1% apresenta o operador “enfim” ou o “diante disso”, para concluir a apresentação das idéias e encaminhar o texto para o fim.

Pela forma como o LD encaminhou a proposta de produção, era esperado um alto número de dêiticos de pessoa (indicativos de pessoalidade) nos textos dos alunos, o que de fato ocorreu. O uso dessas marcas não deve ter sido motivado pelo entendimento dos alunos acerca do efeito que causa no texto o uso de mais pessoalidade e subjetividade ou não. Digo isso porque as atividades de exploração do texto-base (Cf. CEREJA e MAGALHÃES: 2002, p.233) traziam uma questão sobre a pessoalidade, mas não foram trabalhadas pela professora.

Assim, 67% dos textos trouxeram essas marcas explicitamente e 33% não, caracterizando-se, pois, como impessoais. Dos textos que trazem a marca de pessoalidade explícita, 50% o fazem com o uso da ex-

pressão na minha opinião. As ocorrências mostro a seguir.

Ocorrências
1. Na <i>minha</i> opinião [...]
2. Se não <i>estamos</i> satisfeitos com a programação de nossa TV, [...]
3. <i>Eu</i> não acho que tem que por mais censura [...]
4. No <i>meu</i> ponto de vista, [...]
5. <i>Eu</i> sou contra a censura, [...]
6. <i>Eu</i> sou a favor, porque [...]
7. E também <i>a gente</i> adolescente temos direito. [...]
8. <i>Eu</i> acho que é muito bom proibir as crianças [...]

**Figura 3: Dêiticos de pessoa**

Mesmo tendo usado o recurso da personalidade, é provável que os alunos desconheçam de fato o emprego da 1ª pessoa, bem como os efeitos de sentido que estão por trás da explicitação feita pelo sujeito enunciador em seu enunciado, como forma de persuadir o leitor e de mostrar claramente sua opinião.

Era esperada ainda ausência de referência ao interlocutor, tendo em vista o encaminhamento do LD para que o texto fosse a resposta a uma pergunta dirigida diretamente ao aluno. Assim, somente 8% dos textos trazem essa referência, com o uso do você. Em um dos casos, o aluno se refere aos pais, seus interlocutores, dizendo “é melhor você assistir [TV] junto com seu filho”. No outro caso, não fica claro se a referência é aos pais ou aos filhos: “se você e sua família estiver vendo um filme e derrepente os personagens começarem a se despir, com certeza você vai ficar constrangido”. Em ambos os casos, a construção foi interessante, porque acabou por imprimir ao texto uma nuance diferente dos que não trouxeram marcas de interlocução e acabaram se configurando como realmente feitos exclusivamente para a professora.

Foi pequeno o número de modalizadores deônticos, ocorrendo em apenas 12% dos textos produzidos. Minha hipótese para isso é que o texto, eminentemente persuasivo, intencionava apenas apresentar a opinião do seu autor sobre determinado fato, não tendo a intenção de manipular vontades e modificar opiniões, ou então faltaram instruções do LD e da professora. As ocorrências foram.

Ocorrências
1. [...] <i>com certeza</i> você vai ficar constrangido, o que não vai acontecer se houver censura antes de iniciar.
2. [...] <i>Com certeza</i> a censura <i>tem que</i> ter somente depois que termina o horário nobre [...]
3. [...] Por isso <i>tem que</i> mostrar na televisão sim [...]

**Figura 4: Modalização deôntica**

Para a modalização apreciativa, a ocorrência não foi muito marcante, aparecendo em apenas 37% dos textos produzidos. Esse tipo de modalização era importante na dissertação dos alunos, uma vez que eles deveriam apresentar ao leitor sua apreciação de valor a respeito do que estava sendo discutido. Ao fazer tal apresentação, a indicação de valor é quase imprescindível. Foram detectados os exemplos abaixo.

Ocorrências
1. [...] A televisão sem censura pode facilitar a vida de alguns pais [...]. A censura <i>é inútil nos dias de hoje</i> [...]
2. [...] então <i>é melhor</i> proibir.
3. [...] Na televisão tem coisas <i>muito sem cabimento</i> [...]
4. A TV tem sido um meio de comunicação <i>muito bom</i> ao longo dos anos [...]
5. [...] Existem na televisão <i>programas fabulosos</i> [...]
6. [...] De um lado <i>é bom</i> [a censura]. Mas por outro lado <i>é ruim</i> [...]
7. [...] A censura <i>é essencial</i> para a televisão [...]
8. [...] <i>É melhor</i> você assistir junto com seu filho do que ele assistir sozinho [...]

**Figura 5: Modalização apreciativa**

## 6. Considerações finais

Na proposta de produção da dissertação, o LD solicitou que o aluno colocasse sua opinião, ou seu ponto de vista, acerca de determinado tema. Ao dar a opinião, ou ponto de vista, a justificção é favorecida, porém não se dá o processo de negociaç3o, t3o necess3rio nos textos argumentativos. Segundo Souza ([2003]2007), instruir o aluno a dar opini3o ou expor ponto de vista pouco contribui com a negociaç3o, porque o leva a apenas basear-se no pr3prio ponto de vista. N3o favorecer a negociaç3o foi um ponto negativo.

Um aspecto positivo no trabalho do LD para a proposta do texto em observaç3o diz respeito 3 explicitaç3o do contexto de circulaç3o do texto, apesar de ele ser a classe ou a pr3pria escola. O contexto escolar ser o mais privilegiado traz certos problemas. Para Marcuschi e Cavalcante (2005), restringir o texto ao ambiente escolar d3 a ele a característica b3sica da redaç3o. As autoras chamam essa redaç3o de end3gena, uma vez que se origina e se esgota nela mesma. Afirmam, ainda, que o professor, ao agir dessa forma, faz com que a produç3o de um texto pelo aluno tenha como meta o cumprimento de uma tarefa meramente escolar. O professor l3 o texto, visando atribuir a ele uma nota, e o devolve ao aluno, que considera o processo encerrado e n3o retoma a produç3o feita outrora. 3 essa abordagem meramente pedag3gica que d3 ao texto produzido pelo aluno a caracterizaç3o de redaç3o, tornando-o assim, para Marcuschi (2004 Apud MARCUSCHI e CAVALCANTI, 2005), um novo g3nero do discurso.

A respeito das aulas, percebi que poucas contribuiç3es foram trazidas pela professora em relaç3o ao que o LD j3 apresentava, especialmente a respeito da ampliaç3o dos assuntos apresentados. A forma como ela abordou o assunto em discuss3o na aula n3o chegou a propiciar uma reflex3o mais detida acerca das inst3ncias (política, ideol3gica, social)

que ele podia suscitar. Sua função foi a 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.

Em sua aula, a professora se prendeu mais à exploração dos aspectos estruturais e composicionais do texto argumentativo ou às considerações do LD sobre o texto-base. 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-base apresentado pelo LD. O que esses alunos acabaram realizando foi uma atividade de escrita, uma redação escolar, mas não uma atividade de produção de texto.

Um dado marcante diz respeito ao fato de que grande parte dos alunos apresentou opiniões/pontos de vista semelhantes uns aos outros em relação ao tema discutido nos seu texto. Essa opinião estava em torno daquilo que é considerado pela maioria como o mais adequado à instituição. A esse respeito, Rojo (1999) afirma que a relação assimétrica entre professor e aluno na classe tende a fazer com que este assuma a voz institucional, apresentando aquilo que ele pensa ser a opinião da escola, muitas das vezes anulando a sua própria opinião, deixando de se manifestar, apagando o sentido de arena atribuído por Bakhtin/Volochínov ([1929]1981) à palavra, isto é, de confronto entre valores sociais contraditórios.

Tendo em vista o fato de que o LD e a professora não enfatiza-

ram efetivamente possibilidades de levar os alunos à construção da argumentação efetivamente, adotando estratégias pedagógicas que intervissem na construção do texto escrito pelos alunos, pode-se concluir que eles levaram para esse texto reflexos de seu conhecimento extra-escolar sobre a produção de gêneros argumentativos escritos. A esse respeito, Abaurre, Mayrink-Sabison e Fiad (2003) dizem que existe a possibilidade de, na produção de textos escritos, ocorrer um processo de transformação dos conhecimentos acerca dos gêneros próprios de esferas de interlocução que apresentam similaridade com a situação proposta, adaptados às novas situações.

Alguns alunos demonstram dificuldade na construção de um texto argumentativo escrito. Isso não significa que esse percentual de alunos não sabe 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 LD e da abordagem da professora no momento de oferecer aos alunos condições de produção eficientes para a elaboração de um bom texto argumentativo escrito.

A afirmação anterior de que os alunos conseguem argumentar bem oralmente baseia-se no fato de que parte dos alunos inicia o texto pela resposta afirmativa ou negativa (sim ou não) à questão feita pelo LD. Em geral é com sim ou não que damos início à apresentação de uma opinião oralmente, seguida das justificativas para essa opinião. Isso indica que mesmo que eles não dominem bem os mecanismos de argumentação na escrita, ainda é possível que saibam lidar com os característicos da linguagem oral, apesar de o LD se constituir como um gênero secundário escrito e os alunos virem de uma razoável experiência de letramento a partir dele, bem como do convívio com outros gêneros secundários escritos. Apesar do razoável contato com esses

gêneros escritos em outras esferas públicas de atividade humana, Rojo (1999) diz que os alunos trazem para a classe pouca ou nenhuma experiência dessas esferas, o que justificaria pouca habilidade na elaboração de textos argumentativos escritos na escola.

Como a professora não abordou em sua fala a argumentação em si, nem o LD deu maiores explicações sobre isso no Manual do Professor, temos outra indicação de que os alunos que argumentaram o fizeram adotando e adaptando o seu conhecimento extra-escolar sobre a argumentação.

Mesmo os 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 e 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 gêneros argumentativos variados. 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 extra-escolares. Esta afirmação encontra suporte nos pressupostos de Van Dijk e 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 o frágil desenvolvimento da sua aprendizagem na escola.

## Referências

ABAURRE, M. B.; MAYRINK-SABISON, M. L. T. e FIAD, R. S. Considerações sobre a diferenciação de gêneros discursivos na escrita infantil. In/ ROCHA, G. e VAL, M. G. Reflexões sobre práticas escolares de produção de textos: o sujeito autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 167-184.

ARISTÓTELES. Retórica. Lisboa: INCM, 1998.

AUGUSTO, F. de F. A produção e a compreensão de um texto dissertativo-argumentativo: a estrutura problema-solução nas redações do SARESP. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: PUC-SP, 2006.

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

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. N. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1981.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental. Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

-----, Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental. Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In ABREU, M. (Org). Leitura, história e história da leitura. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 2000. p. 529-575.

BAZERMAN, C. Gênero, agência e escrita. São Paulo: Cortez, 2006.

CEREJA, W. R. e MAGALHÃES, T. C. Português: linguagens: 5ª à 8ª séries. São Paulo: Atual, 2002.

DELFORCE, B. La dissertation et la recherche des idées ou: le retour de l'inventio. In: Pratiques, n 75, 1992. p.3-16.

DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. 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.

GARCEZ, L. H. do C. Técnicas de redação: o que é preciso saber para bem escrever. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GERALDI, J. W. Portos de passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GONÇALVES, A. V. O interacionismo na produção de textos dissertativos. Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística. Assis: Universidade Estadual Paulista 2002.

JURADO, S. e ROJO, R. H. R. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. (Orgs.). Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.37-55.

KOCH, I. G. V. Argumentação e linguagem. São Paulo: Cortez, 1996.

LEAL, T. F. e MORAIS, A. G. A argumentação em textos escritos: a criança e a escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MARCUSCHI, E. e CAVALCANTE, M. Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In VAL, M. da G. C. e MARCUSCHI, B. (Orgs). O livro didático de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 237-260.

PEDROSA, M. C. N. S. As atividades de produção textual escrita em livros didáticos de português: caminhos e descaminhos na formação de produtores de textos. Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: PUC-SP, 2006.

PERELMAN, C. e OLBRECHTS-TYTECA, L. Tratado da argumentação: a nova retórica. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ROJO, R. H. R. Interação em sala de aula e gêneros escolares do discurso: um enfoque enunciativo. In: Anais do II Congresso Nacional da ABRALIN. CD-ROM. Florianópolis, ABRALIN, 1999.

ROJO, R. e BATISTA, A. Apresentação – cultura da escrita e livro escolar: propostas para o letramento das camadas populares no Brasil. In: ROJO, R. H. R. e BATISTA, A. A. G. (Orgs.). Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 7-24.

SOUZA, E. G. de. Dissertação: gênero ou tipo textual? In: DIONÍSIO, A. P. e BESERRA, N. da S. (Orgs.) Tecendo textos, construindo experiências. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 163-183.

TOULMIN, S. E. Os usos do argumento. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

TRAVAGLIA, L. C. Um estudo textual-discursivo do verbo no português. Tese de Doutorado em, Lingüística. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1991.

VAL, M. da G. C. C. Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5ª à 8ª séries do ensino fundamental. In ROJO, R. e BATISTA, A. A. Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 125-152.

VAN DIJK, T. A. e KINTSCH, W. Strategies of discourse comprehension. Nova Iorque: Academic Press, 1983.

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