

ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA TEXTUAL: ASPECTOS DO TEXTO TRANSVERSAIS AOS GÊNEROS

ARGUMENTATION TEACH IN A TEXTUAL PERSPECTIVE: ASPECTS OF THE TEXT TRANSVERSES TO THE TRANSVERSES TO THE GENRES

Luiz Eduardo Mendes Batista¹

RESUMO: Neste artigo, propomos um caminho para o ensino da argumentação partindo de uma abordagem textual. Para isso, utilizamos dois textos retirados da revista VEJA e analisamos, com base em Adam (1992, 2008), como os autores organizaram as sequências argumentativas de modo a atingirem seus objetivos persuasivos. Em seguida, buscamos traçar possibilidades de transposição didática desse conteúdo. De um modo geral, defendemos a necessidade de se trabalhar nas aulas de leitura e produção de textos, não apenas a distribuição do conteúdo temático em parágrafos, por exemplo, mas também sua estrutura tipológica/ organização sequencial, transversal aos gêneros.

Palavras-chave: Texto argumentativo; Gêneros textuais; Sequência tipológica; Ensino de língua portuguesa.

ABSTRACT: In this article, we proposed a way for the argumentation teach, based on a textual approach. For that, we used two texts pulled from VEJA magazine and we investigated, according Adam (1992, 2008), how the authors organized the argumentative sequences for achieving their persuasive objectives. After that, we intended to trace possibilities of didactic transposition of this contend. In general, we advocate the need to work on the reading and textual writing classes, not only the distribution of thematic contend, but also its typological structure/ sequential organization, transverse genre.

KEYWORDS: Argumentative text. Textual genres. Typological sequence. Portuguese teaching.

¹Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Uberlândia. Professor da Secretaria de Educação do Distrito Federal. E-mail: luizedumb@yahoo.com.br.

INTRODUÇÃO

As demandas sociais hoje exigem, cada vez mais, a formação de indivíduos que sejam capazes de compreender textos com os quais deparam ao longo da vida e, a partir da identificação das estratégias de quem produziu um dado texto, espera-se que esse indivíduo consiga produzir textos eficientes em resposta ao(s) texto(s) lidos(s)/ ouvido(s).

Nesse sentido, as aulas de Língua Portuguesa precisam ser um espaço em que os alunos são confrontados com textos – e gêneros – produzidos nas diversas instâncias sociais e com distintas intenções. Desse embate produtivo, é possível que os alunos se movam do lugar de receptores para o de produtores/ autores eficientes.

Neste artigo, pretendemos colaborar com essa discussão fundamentando-nos nos ensinamentos da Linguística Textual como ciência que toma o *texto*, oral/ escrito, como objeto central de investigação. Nossos dois objetivos principais são: (i) analisar como se organiza a sequência argumentativa em textos escritos e (ii) traçar um possível caminho de transposição da análise textual para o âmbito do ensino de língua materna.

Para cumprir nossos objetivos, em primeiro lugar, pareceu-nos necessário delimitar a noção do termo *argumentação* aqui adotada, estabelecendo um diálogo entre as ideias de Koch (1984, 1992), Adam (1992, 2008) e Ducrot (2009). Em segundo lugar, buscamos esclarecer as noções de *texto*, *gênero textual* e *tipo de texto*, partindo das ideias de autores como Bakhtin (1979/ 1992), Adam (1992, 2008) e Marcuschi (2003), para, em seguida, compreendermos a organização da sequência argumentativa. Em terceiro lugar, procedemos à análise de dois textos argumentativos retirados da revista VEJA para, finalmente, propormos um trabalho com a argumentação em sala de aula.

DUAS VISÕES SOBRE ARGUMENTAÇÃO

No campo da Linguística, os estudos relativos à *argumentação* remetem, em muitos casos, aos trabalhos desenvolvidos por Ducrot. Em suas pesquisas, o autor desenvolve o conceito de argumentação partindo de noções da Semântica Enunciativa, que enxerga a linguagem basicamente como meio de interação entre indivíduos dotados de objetivos. Koch sintetiza essa ideia ponderando que

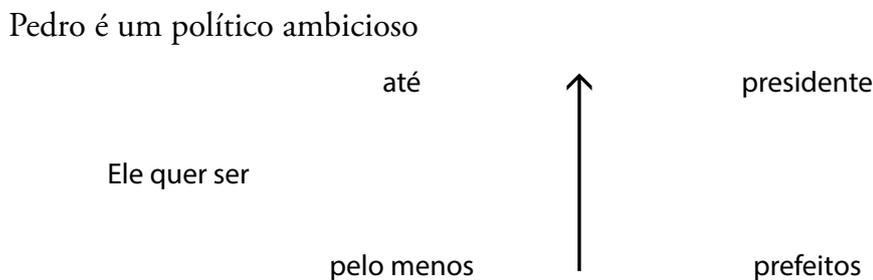
o uso da linguagem é essencialmente argumentativo: pretendemos orientar os enunciados que produzimos no sentido de determinadas conclusões (com exclusão de outras). Em outras palavras, procuramos dotar nossos enunciados de determinada força argumentativa. (KOCH, 1992, p. 29)

Essa “força argumentativa” é constitutiva da própria língua, que dispõe de inúmeros mecanismos – operadores, modalizadores, marcadores de pressuposição etc. – ou, no dizer de Koch (1992, p. 29), “marcas linguísticas da enunciação ou da argumentação”, reveladores das intenções de seus usuários. É por esse motivo que se pode

falar em *argumentatividade da língua* ou *argumentação*, em sentido lato, característica constitutiva dos enunciados que produzimos nas interações verbais.

A título de breve exemplificação dessa característica, adaptamos um exemplo discutido em Koch (1984, p. 103), no capítulo “Uma visão argumentativa da gramática: os operadores argumentativos”: “Pedro é um político ambicioso. Ele quer ser, pelo menos, prefeito” e “Pedro é um político ambicioso. Ele quer ser até presidente”.

Nesses dois exemplos, há orientações de sentido distintas marcadas pelos termos “pelo menos” e “até”, denominados *operadores argumentativos ou discursivos*. Essa orientação, distinta em cada exemplo, pode ser explicada em termos de *escala argumentativa*. Isso quer dizer que o valor argumentativo dos enunciados reside em uma relação gradual do *argumento* que se dirige, com maior ou menor força, para uma mesma *conclusão*. Assim, temos:



Sob outro ponto de vista, que a propósito é o que estamos adotando neste trabalho, a *argumentação* pode ser compreendida como uma atividade de tomada de posição de um determinado locutor/ enunciador diante de um assunto polêmico/ controverso, visando à adesão das opiniões de seus interlocutores – argumentação em sentido estrito – (cf. ADAM, 1992, p. 103, e MOESCHLER, 1985, *apud* ADAM, 2008, p. 233). Nessa visão, enunciados como os do exemplo acima só poderiam ser considerados argumentativos se, ao recuperarmos a situação em que foram ditos, fizessem parte, por exemplo, de uma discussão em que membros de um partido político estivessem reunidos para deliberarem sobre qual seria o candidato ideal do partido para disputar a vaga para prefeito nas próximas eleições. Dentre os vários concorrentes ao pleito, Pedro seria um deles e, em determinado momento, algum participante da reunião dissesse: “Pedro é um político ambicioso. Ele quer ser até presidente”.

O próprio Ducrot (2009) se preocupou em dar esclarecimentos sobre o que ele e seus companheiros, que desenvolveram a chamada “teoria da argumentação na língua”, entendem por *argumentação linguística*, em sentido lato. O autor esclarece que “toda palavra, tenha ela ou não objetivos persuasivos, faz necessariamente alusões a argumentações” (DUCROT, 2009, p. 23). Para esse autor, *argumentar* significa basicamente realizar operações do tipo *Argumento - - - Conclusão*, em que o argumento contém, em si, uma orientação indicando a necessidade de ser completado por uma conclusão.

O exemplo discutido acima mostra essa relação reforçada pelo uso dos operadores *até* e *pelo menos*, evidenciando que a escolha entre uma forma e outra tem a ver com a intenção do enunciador. Isso não quer dizer que não seja possível fazer uso de elementos da “teoria da argumentação na língua” para analisar textos ligados a um discurso persuasivo. Ducrot (2009, p. 25) não descarta essa possibilidade, mas defende ser necessário avaliar antes se os enunciados em análise fazem parte de uma estratégia persuasiva em que os mecanismos linguísticos estejam sendo usados “para melhorar a imagem do orador, seu *ethos*”. Dessa forma, neste trabalho, os estudos desse autor nos interessam, somente se pretendermos verificar como os elementos linguísticos, os operadores discursivos, por exemplo, corroboram com a constituição do discurso persuasivo de dado texto argumentativo.

TEXTO, GÊNERO E TIPO

Nas atuais pesquisas no campo da Linguística Textual, é comum depararmos com certas confusões relacionadas às definições das terminologias *texto*, *gênero textual* e *tipo de texto*. Entretanto, para evitar essas confusões, que podem tanto prejudicar aspectos dos estudos científicos quanto das práticas pedagógicas², é preciso delimitar a abordagem que melhor atenda às intenções do pesquisador. Por esse motivo, nesta seção, buscamos esclarecer as concepções terminológicas que adotamos.

Fundamentamos nossa concepção de *gênero* nos estudos de Bakhtin (1979/ 2000, p. 279) que, a nosso ver, representa o discurso fundador dos atuais estudos sobre o assunto. Ele define *gêneros* basicamente como “tipos relativamente estáveis de enunciados” que circulam em dada *esfera de atividade humana*. Ou seja, os gêneros são “formas-padrão” determinadas pelas situações sócio-históricas, podendo desaparecer, transmutar em outros gêneros ou mesmo sofrer modificações em sua constituição, dependendo das intenções dos enunciadores envolvidos em uma situação de comunicação.

O *texto*, por sua vez, pode ser considerado como sendo a realidade material do gênero, consoante a definição dada por Marcuschi (2003, p. 24), que o considera como “uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual”. Dessa forma, podemos considerar um gênero como um *texto nomeado/ rotulado* pelos interactantes em uma dada esfera comunicativa. Ao falarmos, por exemplo, em *editorial*, *carta de leitor* e *conferência acadêmica*, associamos ao lugar onde circulam, aos enunciadores que se utilizam desses gêneros e às intenções desses enunciadores ligadas ao papel social que representam.

Com base nessas duas definições, consideramos que ao pretender trabalhar com gêneros, é importante levar em conta os diversos aspectos ligados à *esfera de circulação*, isto é, ao espaço onde circulam (suporte e instituição), ao papel social que cada

²Acreditamos que uma das explicações, senão a principal delas, para muitos dos equívocos referentes à aplicabilidade de teorias e métodos científicos no espaço didático (especialmente na Educação Básica) se deve às incoerências e às definições imprecisas dos objetos de estudo pelos pesquisadores no âmbito acadêmico.

participante representa e quais os valores e crenças são defendidos pelos atores nesse processo. Além disso, é possível explorar os aspectos materiais/ textuais que entram na constituição do gênero em evidência. É essa ampla dimensão, a um só tempo social e linguística do trabalho com gêneros, que possibilita uma *instrumentalização*, no dizer de Schneuwly (1994/ 2004), bastante eficaz, especialmente no que diz respeito ao aprendizado da leitura/ escuta e da escrita/ oralidade em sala de aula.

Entretanto, embora a escolha por se trabalhar com gêneros na escola propicie um enorme aparato instrumental, eles são em quantidade inumerável e bastante flexíveis, pois, como exposto acima, a todo momento, emergem novos gêneros, modificam-se outros e desaparecem outros. Diante desse impasse, surgem questões como: quais gêneros escolher para se trabalhar na escola? Como encaixar tantas possibilidades de gêneros na grade curricular, de modo que todos sejam *bem explorados* ao longo do ano, ou dos anos, e não apenas sejam estudados superficialmente?

Para essas questões, existem algumas propostas que levam em conta uma seleção criteriosa dos objetos de ensino. Embora não faça parte de nosso objetivo discutir a fundo cada uma delas, merecem destaque duas que têm sido bastante divulgadas no espaço pedagógico e por meio de manuais didáticos. A primeira proposta está exposta nos PCN (BRASIL, 1998) e reconhece os gêneros textuais das linguagens oral e escrita, distribuídos e agrupados, em função de sua circulação social, em gêneros literários, de imprensa, publicitários e de divulgação científica e de acordo com o tipo de atividade, seja de leitura/ compreensão ou de produção de textos.

A segunda, desenvolvida por estudiosos de Genebra, Dolz e Schneuwly (2004), reforça que os gêneros podem ser agrupados de acordo com três fatores: os domínios sociais de comunicação (finalidades sociais do gênero), os aspectos tipológicos (narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações) e as capacidades de linguagem dominantes exigidas por cada aspecto tipológico (no caso do argumentar, por exemplo, as capacidades dominantes dizem respeito à sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição).

Concordamos com a ideia de que agrupar gêneros seja uma forma de sistematizar melhor o trabalho na escola; entretanto, defendemos que, antes de se ensinar um ou outro gênero, seja mais eficiente explorar as características que são *transversais* a um grupo de gêneros. Nessa direção, acreditamos que, antes de se trabalhar com os editoriais, a carta de leitor, o artigo de opinião, a crônica argumentativa e tantos outros gêneros argumentativos disponíveis à escolha do professor, seja importante esclarecer com os alunos como os textos argumentativos, de um modo geral, são planejados, organizados, de modo a atenderem à finalidade persuasiva. Trata-se de ater-se, em um primeiro momento, ao estudo atento da estrutura sequencial/ tipológica dos textos. Mas o que são os tipos – e as seqüências – textuais?

Marcuschi (2003, p. 22-23) basicamente os considera como sendo “constructos teóricos determinados por propriedades linguísticas intrínsecas”. No dizer de Adam (1992), são constituídos de sequências linguísticas que entram na organização dos textos, diferenciando-os em narrativo, argumentativo, dialogal, descritivo e explicativo.

As observações de Schneuwly (2004) a respeito dos *tipos* reforçam a ideia de que são elementos indispensáveis à compreensão de como os interlocutores planejam seus textos. Para esse autor, os tipos são operações psicológicas/ cognitivas de linguagem escolhidas pelos interactantes, a fim de atenderem as necessidades da interação – relatar, expor, argumentar etc. Além disso, Schneuwly (2004, p. 38) deixa bem claro que essas operações constituem construções necessárias e garantem “um domínio mais consciente dos gêneros”. Segundo o autor, os tipos podem ser considerados “reguladores psíquicos poderosos, gerais, que são transversais em relação aos gêneros”.

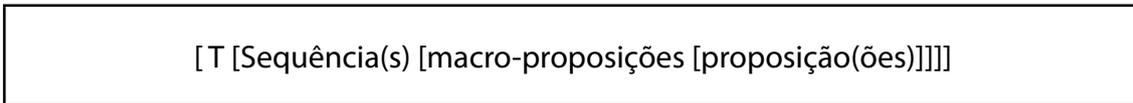
A ESTRUTURA TIPOLÓGICA DOS TEXTOS, SEGUNDO ADAM

Conforme esclarece Adam (1992), o estudo das tipologias de texto foi bastante difundido por pesquisadores como Van Dijk (1983), que definiu o conceito de *superestruturas/ macroestruturas*, a fim de compreender a organização global dos textos. Adam considera a relevância das pesquisas de Van Dijk, mas defende que a noção de superestrutura diz respeito à forma global dos textos e não leva em conta a sua sequenciação interna. Por esse motivo, o modelo das superestruturas não reconhece as possibilidades dialógicas entre diferentes sequências, ou seja, não consegue mostrar que sequências narrativas ou explicativas, por exemplo, podem aparecer conectadas entre si em um mesmo texto. Isso não quer dizer, como mostra Adam (2008, p. 269), que não haja uma forma de composição dominante em um texto, permitindo-nos reconhecê-lo como predominantemente argumentativo, explicativo, narrativo etc.

Após apontar problemas referentes às tentativas de alguns estudiosos elaborarem uma teoria tipológica dos textos, Adam (1992, p. 20) explica que uma pesquisa sobre o plano de organização da textualidade precisa levar em conta as características heterogêneas dos tipos, mesmo compreendendo que eles são mais estáveis. Para ele (ADAM, 1992, p. 30), o aspecto estável dos gêneros discursivos, correspondente a sua estrutura composicional regular, como definiu Bakhtin (1979/2000), dizem respeito à base da organização dos textos, ou seja, às *sequências tipológicas*. Portanto, uma *sequência* é uma “entidade relativamente autônoma, dotada de uma organização interna que lhe é própria, e, portanto, numa relação de dependência-independência com o conjunto mais amplo do qual faz parte (o texto)”. (ADAM, 2008, p. 204).

A essa organização interna, o autor denomina *protótipo*, que são estruturas cognitivas reconhecidas pelos indivíduos no processo de interação. Esse reconhecimento, por seu turno, permite que os indivíduos compreendam e sejam capazes de contar

histórias (narrar), discordar de um ideia (argumentar), explanar um assunto (expor) etc. Assim, Adam (1992, p. 30) define cinco sequências prototípicas, a saber: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal. Essas sequências são formadas de proposições-enunciado, que são as unidades mínimas de um texto que, mesmo aparecendo isoladamente, se ligam a outras proposições e formam *macroproposições*. Na hierarquia textual, esses elementos apreem da seguinte forma:



Esquema da hierarquia textual elementar (ADAM, 1992, p. 30)

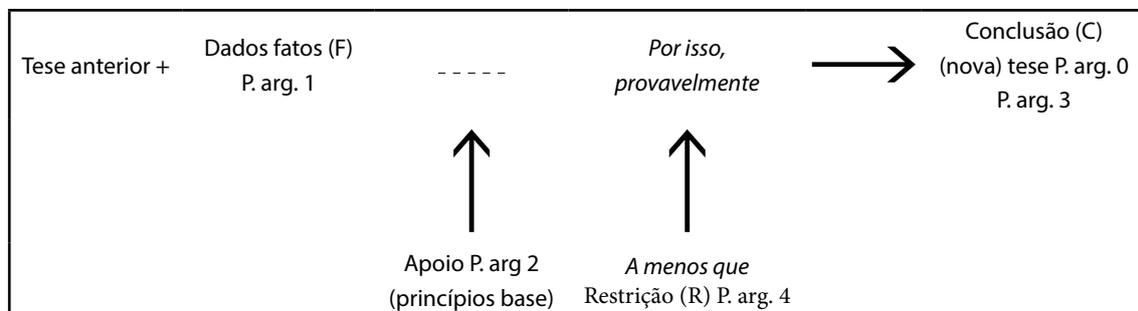
A proposta de Adam (1992, 2008), como vimos, não desconsidera a relatividade da organização das sequências no plano do texto. Essa constatação abre-nos caminho para enxergarmos o texto como uma composição heterogênea, ao mesmo tempo em que nos permite identificar a estrutura tipológica global à qual esse texto pertence.

No espaço didático, um estudo mais acurado da organização textual sob a perspectiva tipológica possibilita que o professor e o aluno não vejam o texto apenas do ponto de vista de sua organização temática, realizando exercícios de distribuição de conteúdos em parágrafos. Ao compreender o planejamento de um tipo de texto a partir da organização de suas sequências, o aluno torna-se competente para produzir textos cada vez mais complexos e em situações que exigem diferentes habilidades. Sobre essa questão, concordamos com Charolles (1988, p. 4) ao defender que “a simples coerência temática (entendida no sentido vago da convergência de conteúdos) não é suficiente para garantir a boa formação textual”³⁴. Para o autor, a má organização das sequências no processo de elaboração de um texto influencia diretamente no processo de interpretação deste.

EXEMPLO DE ANÁLISE DA ESTRUTURA TEXTUAL: A SEQUÊNCIA ARGUMENTATIVA

A sequência argumentativa prototípica pode ser esquematizada da seguinte forma:

Quadro 1: (ADAM 2008, p. 233)



³⁴La simple cohérence thématique (entendue au sens vague de convergence des contenus) ne suffit donc pas à garantir la bonne formation textuelle”.

É importante reforçar que esse esquema, justamente por seu caráter prototípico, não necessariamente está estruturado dessa forma nos textos, podendo a *nova tese (conclusão)*, por exemplo, aparecer no início. Além disso, a *tese anterior*, os *dados* e os *apoios* podem estar subentendidos.

Adam (2008, p. 233-234) explica ainda que esse esquema comporta duas possibilidades essenciais da argumentação: a *justificativa* e a *dialógica/ contra-argumentativa*. No primeiro caso, o locutor visa basicamente aderir à opinião do outro, apresentando justificativas a ela. Para isso, de maneira geral, o locutor se vale de *dados* – P.arg. 1 –, *apoios* (princípios depreendidos dos fatos/dados) – P.arg. 2 – e *conclusão* – P.arg. 3. No segundo caso, o locutor, em atitude marcadamente dialógica/ responsiva, visa transformar conhecimentos, através da negociação com um interlocutor/ receptor que está em uma posição de contra-argumentador. Neste caso, o locutor geralmente se vale de uma *tese anterior* – P.arg. 0 – questionada por uma *restrição/ contra-argumentação* – P.arg. 4. Devido a esse alcance, o esquema proposto por Adam vai ao encontro do sentido de *argumentação* que adotamos, uma vez que representa a estrutura textual de um discurso persuasivo, polêmico (cf. seção “Duas visões sobre argumentação”).

Consideremos, então, os dois textos argumentativos a seguir. Ambos são dois posicionamentos de leitores sobre a opinião da revista VEJA, de 20 de abril de 2011, a respeito do *desarmamento no Brasil*. Esse assunto polêmico foi abordado no periódico, a propósito da tragédia que ocorreu em uma escola do bairro do Realengo, no Rio de Janeiro, em abril de 2011. Na ocasião, um ex-aluno (de 23 anos) havia entrado disfarçadamente no colégio portando arma de fogo. Sem motivos aparentes, o ex-aluno sacou a arma e atirou em diversos alunos, causando ferimentos e mortes; em seguida, suicidou-se.

A opinião da revista basicamente passa pela ideia de que uma lei que proíba a posse de armas no Brasil não resolveria massacres como esses, pois o problema estaria no atirador, e não no objeto-arma. Passemos, então, aos textos dos leitores e, em seguida, à análise do plano de organização da argumentação:

Texto 1: [P.arg. 3 (C)] Parabéns a VEJA pelo equilíbrio na análise da questão da recente tragédia no Rio. [P.arg. 1a (F)] Sou professor e dei aula na periferia de São Paulo. Nas escolas entravam traficantes e crianças armadas que eram passadores de drogas. [P.arg. 2a] Daqui a pouco algum esquerdista de butique vai fazer um filme sobre as mazelas na vida do psicótico assassino da escola em Realengo. [P.arg. 1b (F)] Sou atirador esportivo e campeão paulista, brasileiro e pan-americano, em minha modalidade. [P.arg. 2b] Nunca matei ninguém. [P.arg. 1c (F)] Agora, pretendem ignorar um referendo democrático e constitucional. [P.arg. 2c] Nessa lógica, se tem viciado, proíbe-se a seringa; se há atropelamento de ciclista, proíbe-se o carro; se se pegar a mulher com outro, jogue-se a cama fora. Estranho, no Japão um psicótico – que foi julgado e enforcado – matou nove crianças e feriu doze com uma faca de sushi. Devemos proibir a comida japonesa...

Texto 2: [P.arg. 3 (C)] Discordo de VEJA quanto ao desarmamento da população.
 [P.arg. 4 (R)] Se esse assassino portasse uma faca, com certeza faria menos vítimas.
 [P.arg. 1 (F)] E essas armas usadas um dia foram legais e compradas por uma pessoa 'de bem'. [P.arg. 2] Cabe perguntar: uma arma de fogo, em toda sua vida útil, poupa ou ceifa mais vidas?

Como vimos acima, o esquema prototípico da sequência argumentativa não se organiza em uma ordem rígida e linear (*tese anterior--- dados--- apoios* etc.). Além disso, há que se considerar os dois níveis elementares de argumentação que podem estruturar os textos argumentativos: o justificativo e o dialógico/ contra-argumentativo.

Podemos afirmar que o texto 1 apresenta estrutura semelhante à do nível justificativo, uma vez que o locutor concorda com a opinião da revista e acrescenta ideias para sustentar essa opinião. Como se observa, o texto 1 não se inicia com uma *tese anterior* (P. arg. 0). Estrategicamente, o locutor apresenta primeiro a *conclusão* (P. arg. 3), parabenizando a revista pelo equilíbrio na análise da tragédia ocorrida no Rio de Janeiro. Essa conclusão vem conectada a um conjunto de três *dados/ fatos* que permitem o locutor inferir três *princípios/ base* para justificar seu posicionamento a favor da opinião da revista.

O primeiro conjunto de *dados* (P.arg. 1a) diz respeito à experiência do locutor como professor de uma escola de periferia em São Paulo e à realidade violenta em que os alunos dessa escola estavam inseridos. Ancorado nesses fatos, o locutor apresenta uma proposição que serve de *apoio* a sua ideia (P.arg. 2a). Em outras palavras, usa os dados de sua experiência pessoal para criticar a atitude de qualquer pessoa (“esquerdistas de boutique”) que, a seu ver, analisa os problemas sociais superficialmente, tratando um “psicótico assassino” apenas como produto das mazelas sociais e não como um indivíduo dotado de vontades e escolhas.

Na sequência, o locutor apresenta um novo *dado* (P. arg. 1b) referente a sua habilidade como atirador esportivo e campeão pan-americano em sua modalidade. Esse fato serve de fundamento para que ele apresente outro *princípio* (P.arg. 2a), o de que ter uma arma não é obrigatoriamente sinônimo de ser violento, assassino.

O último *dado* (P.arg. 1c) se refere ao fato de existir uma lei, em fase de discussão para ser aprovada, que pretende ignorar um referendo antigo que manifestou a opinião da população brasileira contra o desarmamento civil. O locutor toma esse dado e reforça o *princípio* já defendido pela revista de que se deve punir o agressor e não proibir a posse do objeto. Para isso, o locutor apresenta várias proposições (uma macroproposição) que servem de *apoio* (P.arg. 2c) a esse princípio. Essas proposições, por sua vez, são ligadas entre si por meio de *conectores do tipo lógico*⁴, *se...então...*, a fim de tornar sua opinião praticamente inquestionável.

⁴Koch (1989, p. 68) explica que há duas formas básicas de encadeamento por conexão nos textos, as relações do tipo lógico-semânticas e as relações discursivas ou argumentativas. Dentre os diversos significados que essas relações podem estabelecer nos textos, os conectores do tipo lógico estabelecem relações de condicionalidade (se p então q) e causalidade (p porque q).

Diferentemente do texto 1, o texto 2 é uma manifestação contrária à opinião da VEJA sobre o desarmamento no Brasil. O locutor, estrategicamente, inicia seu texto adiantando a *conclusão/ nova tese* (P.arg. 3), como fez o locutor do texto 1. Para isso, faz uso do verbo *discordo* e já marca sua opinião de início. Na proposição argumentativa posterior, há um encadeamento do tipo lógico (*se...então...*), mostrando que, se o assassino usasse um objeto (faca) menos perigoso que uma arma de fogo, as consequências seriam menos desastrosas. Nesse momento, o locutor redireciona toda a discussão proposta pela revista, tirando o foco do assassino e dando relevo à arma em si. Esse redirecionamento foi realizado justamente para apresentar uma *restrição/ contra-argumentação* (P.arg. 4) aos argumentos do periódico.

Enfim, no conjunto de proposições subseqüentes, é apresentado um *dado* (P.arg. 1) e, em seguida, um *princípio* (P.arg. 2) baseado nesse dado. O locutor lembra que, inicialmente, as armas usadas foram adquiridas legalmente e por pessoas ditas idôneas, cidadãos “de bem”. Com base neste fato, a questão final colocada (“Cabe perguntar: uma arma de fogo, em toda sua vida útil, poupa ou ceifa mais vidas?”) deixa subentendido que, independente se quem possui a arma é uma pessoa “de bem” ou se esta pessoa a adquiriu legalmente ou não, o problema que pode gerar resultados desastrosos é o simples fato de se permitir, por tanto tempo, que uma arma de fogo esteja à disposição de um cidadão comum.

PROPOSTA DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

Como nos mostra Bronckart (2006, p. 205), o exercício de transposição didática deve levar em conta “o que parece ser possível fazer em uma determinada situação didática”. Ou seja, as escolhas pedagógicas devem considerar, além da necessidade de aprendizagem, o nível de conhecimento dos alunos sobre o assunto e os instrumentos (materiais didáticos) de que o professor dispõe para ensinar.

Esse exercício de autorreflexão da prática pedagógica coloca o professor no bojo de uma abordagem formativa de ensino, no dizer de Perrenoud (2000). Segundo esse autor,

Para gerir a progressão de aprendizagens, não se pode deixar de fazer *balanços* periódicos das aquisições dos alunos. Eles são essenciais para fundamentar decisões de aprovação ou de orientação necessárias mais tarde. (...) a avaliação contínua preenche uma função *cumulativa*, até mesmo *certificativa*, porque nada substitui a observação dos alunos no trabalho, quando se quer conhecer suas competências. (PERRENOUD, 2000, p. 47-48).

Ancorados na ideia de que é necessário realizar constantes *balanços das aquisições dos alunos* para contribuir com sua *progressão*, a proposta de ensino que ora apresentamos é voltada especialmente para os professores que pretendem introduzir um estudo da argumentação⁵ em textos escritos.

De início, o professor poderia, oralmente, questionar os alunos sobre o entendimento deles a respeito de argumentação. Aos poucos, o professor esclareceria que há, pelo menos, duas formas básicas de argumentar, por meio de justificativas, concordando com a opinião evidenciada; ou, por meio de contra-argumentos, discordar dessa opinião. Em seguida, seria o caso de o professor entregar aos alunos os dois textos da revista VEJA analisados com algumas perguntas que objetivassem explorar a constituição do discurso argumentativo presente neles.

As questões poderiam ter uma sequência mais ou menos linear. A primeira verificaria a compreensão dos alunos sobre os tipos de argumentos utilizados por cada autor. Por exemplo: *Identifique nos textos lidos o posicionamento de cada autor em relação à revista (a favor ou contra) e, em seguida, copie o trecho que marca cada posição.* A segunda questão poderia explorar os dados mencionados pelos autores para fundamentar suas opiniões – *Para defender sua ideia, os autores dos textos 1 e 2 se utilizam de fatos (dados). Identifique-os.*

De um modo geral, os alunos em situação inicial de estudo da argumentação não conseguem diferenciar o argumento que demonstre o posicionamento do autor de um texto daquele argumento utilizado por esse autor como dado/ fato. Para sanar o problema, em um primeiro momento, o professor explicaria a diferença básica entre fato e opinião. Em um segundo momento, poderia explorar com os alunos a relação entre esses dados/fatos e a opinião do autor.

Nesse último caso, o professor poderia realizar um exercício muito interessante de interpretação a partir do reconhecimento de inferências que podem ser depreendidas da relação dado/ opinião. Conseqüentemente, os alunos estariam produzindo novos textos a partir da interpretação do texto de outro autor⁶. Nos dois quadros abaixo, demonstramos uma possibilidade de um exercício desse tipo. A análise no primeiro quadro refere-se ao texto 1 e no segundo quadro, ao texto 2. Na coluna da esquerda, colocamos os dados e, na coluna da direita, há exemplos de inferências que poderiam ser realizadas, primeiramente, em conjunto, por professor e alunos:

⁵Essa proposta foi adaptada de uma experiência que realizamos em uma turma de 8º ano, antiga 7ª série, quando pretendíamos introduzir a argumentação escrita. Como não sabíamos quais as capacidades argumentativas dos alunos, justamente porque era o primeiro contato com eles, optamos por elaborar uma atividade diagnóstica, tomando por objeto de ensino os dois textos da revista VEJA analisados na seção anterior.

⁶Para uma compreensão mais ampla da proposta de exploração das proposições de base implícita a partir de uma análise das relações entre proposições de base explícita no texto, conferir Finotti (1996).

Quadro 2: Atividade de inferenciação a partir da expansão de proposições-dado do texto 1

Dados/ Fatos	Inferências
"Sou atirador esportivo e campeão paulista, brasileiro e pan-americano, em minha modalidade. Nunca matei ninguém".	<ul style="list-style-type: none"> • Ter uma arma não é sinal de que a pessoa é violenta. • Não é porque a pessoa é atirador profissional que vai se utilizar disso para matar os outros a fim de resolver problemas pessoais.
"Agora, pretendem ignorar um referendo democrático e constitucional".	<ul style="list-style-type: none"> • O não desarmamento da população já foi aceito por meio de voto popular, por isso, deve ser mantido.

Quadro 3: Atividade de inferenciação a partir da expansão de proposições-dado do texto 2

Dados/ Fatos	Inferências
"E essas armas usadas [pelo assassino]um dia foram legais e compradas por uma pessoa 'de bem'".	Mesmo sendo legalizada, uma arma de fogo pode ser perigosa, pois sua capacidade de destruição é maior do que a de uma faca, por exemplo.

A terceira questão poderia explorar elementos linguístico-textuais presentes no encerramento dos dois textos como estratégias de persuasão. Por exemplo: O autor do texto 1 finaliza seu texto com uma série de argumentos lógicos (do tipo se...então). Releia esses argumentos e explique o que o autor pretendeu ao explicitá-los. (Pense na questão "vontade do indivíduo" x "objeto" para responder). A pergunta que fecha o texto 2 expressa uma dúvida do autor ou uma reflexão com o objetivo de fazer o leitor pensar sobre a opinião desse autor? Explique.

Por fim, acreditamos que seria importante o professor discutir com os alunos quais aspectos argumentativos estão envolvidos na organização dos textos estudados. Esses aspectos poderiam ser construídos com a sala e colocados na lousa em forma de tópicos resumidos, como no quadro abaixo:

Quadro 4: Resumo dos principais aspectos envolvidos na organização dos textos argumentativos estudados

<p>Para organizarem seus textos argumentativos,</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. os autores marcaram sua opinião (justificando ou contra-argumentando); 2. os autores apresentaram dados para sustentar seus argumentos; 3. os autores dos textos 1 e 2 construíram argumentos lógicos e o autor do texto 2 produziu um questionamento reflexivo; 4. o autor do texto 2 fez uso de um verbo que marca opinião ("Discordo").
--

Como se observou em nossa proposta, a sequência argumentativa, apresentada por Adam (2008, p. 233), foi adaptada pensando nas possibilidades de compreensão dos alunos e no objetivo de ensino – introduzir o ensino da argumentação a partir de

textos. É importante considerar que apresentamos uma possibilidade de se iniciar um trabalho. Cabe, portanto, a cada professor realizar mais atividades como essas, partindo de textos cada vez mais complexos, contendo, por exemplo, sequências narrativas e expositivas conectadas a sequências argumentativas.

Após vários exercícios de compreensão e produção permitindo aos alunos o entendimento profundo da organização argumentativa geral dos textos, seria interessante abordar aspectos ligados ao gênero textual. Para isso, acreditamos que seria mais eficiente se o professor retomasse os mesmos textos já trabalhados e discutisse com a classe as questões relativas à esfera de circulação deles. No caso dos dois textos utilizados neste artigo, o professor poderia dimensionar o alcance social desses textos corporificados no gênero conhecido como *carta de leitor*. Seriam identificados e analisados ideologicamente o lugar – suporte – onde foram produzidos – revista VEJA – e a seção – dedicada às manifestações dos leitores sobre determinado assunto desenvolvido na edição anterior.

Se fizesse parte das intenções do currículo, o professor poderia avaliar com os alunos o papel social que cada leitor representa. Diferentemente do autor do texto 2, que não identifica seu papel social, o locutor do texto 1 identifica-se como um professor que já deu aulas em escolas da periferia e, portanto, já conviveu com diversos tipos de violência. Além disso, temem experiência com armas de fogo por ter participado de competições esportivas. Através dessas constatações, os alunos poderiam compreender a relação entre o papel de autoridade de um locutor e a credibilidade de sua argumentação.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O trabalho com os gêneros textuais na escola, como vem sendo discutido e proposto por inúmeros pesquisadores, de fato, é fundamentalmente importante na ampliação do papel comunicativo do ensino. Entretanto, os professores, principais interessados nessas questões, devem ser senhores de suas escolhas pedagógicas que passam por um reconhecimento das verdadeiras necessidades de aprendizagem de seus alunos. No caso da proposta apresentada neste artigo, mostramos a relevância de se considerar primordialmente os aspectos textuais quando o objetivo de ensino é explicitar os processos cognitivos envolvidos na estruturação do plano tipológico dos textos, entendendo que essa estrutura é transversal a um grupo de gêneros textuais, facilitando um estudo aprofundado mais tarde de cada gênero.

Entretanto, para que ocupem a função de autores do processo didático, que lhes é de direito, os professores precisam se inteirar de métodos e teorias subjacentes aos conteúdos ministrados. Afinal, o exercício de reflexão, e a consequente tomada de posição diante de uma atividade que exercemos, somente é possível quando conhecemos todo o processo em questão, abandonando, assim, o automatismo indiscriminado de nossas ações. Com relação a isso, mencionamos a seguinte afirmação que encerra este artigo:

Quando um professor “faz ditados” sem poder dizer que valor atribui a essa atividade, limitando-se a lembrar a tradição pedagógica ou o senso comum, pode-se pensar que não domina nenhuma teoria da aprendizagem da ortografia. Esta lhe permitiria situar o ditado no conjunto das atividades possíveis e escolhê-lo conscientemente, por seu valor tático e estratégico na progressão das aprendizagens, e “não por falta de algo melhor” ou “como de hábito”. Pode-se dizer o mesmo de qualquer atividade proposta aos alunos, quer seja tradicional ou nova”. (PERRENOUD, 2000, p. 47).

REFERÊNCIAS

- ADAM, J. M. *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan, 1992.
- _____. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2008.
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/ SEF, 1998.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.
- CHARROLES, M. Les plans d'organisation textuelle: périodes, chaînes, portées et séquences. *Revue Pratiques*, n.57, p. 3-13, mars 1988.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre um experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.) *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e Organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 41-70.
- DUCROT, O. Argumentação retórica e argumentação linguística. *Revista Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 20-25, jan./mar. 2009.
- FINOTTI, L. H. B. Uma possível aplicabilidade para alguns fatores de textualidade. *Revista Letras e Letras*, Uberlândia, v. 12, p. 165-172, jul./dez., 1996.
- KOCH, I. G. V. Uma visão argumentativa da gramática: os operadores argumentativos. In: _____ (Org.) *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1984.
- _____. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1989.
- _____. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p.19-36.
- PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: _____. DOLZ, J. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e Organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p.21-29.

VAN DIJK, T. *La ciencia del texto*. Barcelona, Buenos Aires: Ediciones Paidós, 1983.

Recebido em 10 de Junho 2012.

Aceito em. 24 de julho de 2012..