

Estratégias narrativas ao serviço da argumentação em textos orais de aprendentes entre os 10 e os 11 anos

Carla Marques

CELGA

carlagerardo@netcabo.pt

Abstract: When producing oral argumentative texts without any orientation, children tend to tell micro-stories as a way of presenting arguments to sustain their thesis. In this article we will analyze some traits of oral argumentative texts produced by ten/eleven years old children, focusing the text structure and the nature of the arguments mobilized. This analysis will lead us to the conclusion that children often choose a narrative structure to produce argumentation to sustain the conclusions they defend.

Keywords/Palavras-chave: oralidade/orality, texto argumentativo/argumentative text, estrutura argumentativa /argumentative structure, didática da expressão oral/ oral expression didactics

0. Considerações preliminares

A expressão oral constitui uma competência crucial para uma integração de sucesso na sociedade, tanto a nível do desempenho social como profissional. Saber comunicar em público, atendendo às exigências de cada contexto comunicativo, assume-se, deste modo, como uma condição de sucesso para qualquer falante. Tendo em consideração a centralidade desta competência na formação integral de um cidadão socialmente interventivo, temos desenvolvido uma investigação ancorada nos géneros orais, tendo em vista a identificação das características dos textos produzidos, no sentido de apontar um conjunto de conteúdos declarativos e processuais a ter em consideração no tratamento didático da oralidade.

Neste artigo, centraremos a nossa atenção no texto argumentativo oral, produzido por alunos que integram a faixa etária entre os dez e os onze anos. Começaremos, num primeiro momento, por proceder a uma breve reflexão sobre o estado do ensino da oralidade em contexto escolar. De seguida, num segundo momento, passaremos em revista algumas características definitórias da natureza do texto argumentativo, revendo ainda as possibilidades de estruturação deste género textual, ao nível dos diferentes blocos textuais que se poderão mobilizar para a sua construção. Referir-nos-emos também à natureza dos argumentos passíveis de serem apresentados ao serviço da sustentação da posição pessoal defendida, isto é, da conclusão. Num terceiro momento, procederemos à análise de um *corpus* de textos argumentativos orais, centrando a nossa atenção no conceito de argumentação que estes evidenciam e nos blocos textuais selecionados para a sua construção. Os blocos textuais com função de argumento serão merecedores de uma abordagem mais detalhada, uma vez que estes revelam a tendência dos alunos para o recurso a micronarrativas como forma de construir argumentos pelo exemplo. Por fim, num último momento, apresentaremos o *jogo escolar*, um modelo de inscrição didática do tratamento do texto oral, suscetível de criar condições para ultrapassar alguns dos aspetos que os alunos evidenciam não dominar quando produzem textos argumentativos orais sem orientação.

1. Oralidade e escola

Os alunos, quando ingressam na escola, dominam já o sistema oral da língua. Trata-se, todavia, de uma forma de expressão oral muitas vezes sincopada, lacunar e sinuosa, que se vai aperfeiçoando ao longo do desenvolvimento da sua experiência enquanto falantes. A oralidade a que nos referimos é designada por “oral informal”. A escola, seguindo os princípios subjacentes aos textos programáticos, não

Textos Seleccionados, XXIX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística, Porto, APL, 2014, pp. 311-320, ISBN 978-989-97440-3-5

se debruça, porém, sobre a comunicação oral informal, pois interessa-lhe, antes, o domínio formal da oralidade. Embora exista ainda um longo caminho a percorrer, a escola tem vindo, gradualmente, a adquirir a consciência de que o oral não deve ocupar um lugar de segundo plano relativamente à leitura e à escrita. Por esta razão, têm aumentado as preocupações «com a apropriação da materialidade fónica da palavra, com a captação plena de todo o seu potencial evocativo e significativo, com a atitude e a postura assumidas pelo falante, em suma, com as condições subjectivas do exercício da linguagem oral, cuja importância ultrapassa, em muito, o domínio desse modo de comunicação, projectando-se na formação integral do aluno» (Amor, 2006 [2001]).

Daqui se compreende que a escola tenha vindo a assumir gradualmente o oral formal como um domínio da competência da expressão oral a desenvolver. A centralidade concedida pelos programas de Português à oralidade vem confirmar o reconhecimento por parte do sistema de ensino da importância deste domínio comunicativo. Os documentos estruturantes do sistema de ensino português, quer no ensino básico quer no secundário, apresentam um enfoque no ensino-aprendizagem do oral formal, abrangendo este conceito um conjunto diversificado de produções orais que têm lugar em contextos de comunicação marcados por algum grau de formalidade.

Embora os textos legais confirmem ao ensino da oralidade um lugar central, as práticas comuns observadas em contexto de ensino-aprendizagem evidenciam, todavia, inúmeras dificuldades no tratamento deste domínio. Tal deve-se, por um lado, às indicações programáticas que apresentam conteúdos avulsos e nem sempre estruturados, tendo em vista uma progressão no domínio da expressão oral em contexto formal. Por outro lado, as dificuldades observadas em contexto escolar também não serão alheias a uma falta de tradição no ensino da oralidade, espécie de memória coletiva docente que poderia funcionar como estrutura-modelo a partir da qual seria possível desenvolver um ensino fundamentado e profícuo da oralidade. Estes factos têm conduzido a que a realidade escolar se centre, não raro, em práticas intuitivas, hesitantes e monótonas, com resultados nem sempre satisfatórios.

Tendo em conta os elementos sumariamente apresentados, julgamos que uma mudança de paradigma no ensino da expressão oral em contexto escolar poderá passar, antes de mais, pela conceção da oralidade como objeto explícito de ensino, o que implicará a definição de um percurso explícito e fundamentado a nível dos conteúdos processuais e declarativos. Importará também definir estratégias didaticamente sustentadas que possam gerar produtos linguísticos adequados às diferentes exigências sociais com as quais um indivíduo se poderá ver confrontado no decurso das suas atividades sociais.

2. Características gerais do texto argumentativo

Entre os diferentes tipos de texto que o sistema de ensino exige que aluno saiba produzir oralmente, centrar-nos-emos no texto argumentativo. Tal opção justifica-se, por um lado, pelo facto de se considerar o domínio deste tipo de texto absolutamente crucial na formação dos alunos para uma cidadania ativa, dada a importância que aquele assume nos mais variados tipos de interação social. Por outro lado, a reflexão sobre o texto argumentativo é também de importância fulcral dadas as dificuldades que este usualmente oferece aos alunos (cf. Vilã, 2005). Neste âmbito, será importante identificar o(s) modelo(s) que os alunos assimilam com os seus pontos fortes e fracos, tendo em vista uma abordagem que poderá ter efeitos muito profícuos na definição de percursos didáticos para o ensino da oralidade.

No sentido de compreendermos as características evidenciadas por textos argumentativos orais produzidos por alunos, importa, antes de mais, passarmos em revista alguns dos traços distintivos deste tipo de texto. Como é sabido, qualquer texto argumentativo nasce sempre de uma questão polémica que conduz a uma tomada de posição (cf. Platin, 2005) que se funda num processo cognitivo de análise. Com efeito, como afirma van Eemeren (2002), «if everyone already agreed, there would be no reason to go to the trouble to argue the case». Esta característica matricial faz do texto argumentativo um texto dialógico, uma vez que exige a presença, explícita ou implícita, de dois intervenientes, um locutor e um alocutário, que direta ou indiretamente assumem posições distintas. Nesta perspetiva, o texto argumentativo é uma forma de interação problematizante que tem origem numa questão polémica suscetível de gerar a discórdia argumentativa (cf. Platin, 2005). Refira-se, ainda, que o texto argumentativo poderá tanto ser monogerado (se for da responsabilidade de um único locutor) como poligerado (quando resulta da produção de dois ou mais locutores que poderão manter uma relação tanto presencial como à distância ou

mesmo em diferido). De um outro ponto de vista, é também claro que qualquer texto argumentativo tem como fim último a persuasão, como recordam Perelman e Olbrechts-Tyteca (2008 [1958]), uma vez que, ao produzi-lo, o locutor tem em vista a persuasão do alocutário, no sentido de o levar a aceitar a conclusão defendida e, se possível, a adotá-la como sua.

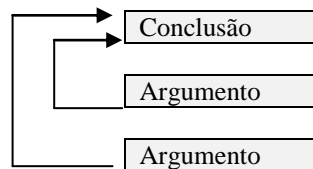
Colocando o enfoque na organização textual, é possível delimitar uma estrutura mínima do texto argumentativo, seguindo a proposta de Apothélos e Miéville, que, a partir da análise de textos orais, defendem que estes são compostos por um segmento de texto que surge como argumento a favor da enunciação de outro segmento, a conclusão. Estes são designados pelos autores, respetivamente, como segmento *étayant* e segmento *étayé* (in Rubattel, 1989). Um texto argumentativo, na sua forma mais simples, integra, desta forma, blocos textuais, isto é, segmentos textuais que se organizam e estruturam em torno da função que assumem no interior do texto. No que respeita ao texto argumentativo em particular, consideramos que, na sua forma mínima, este é composto por dois blocos textuais considerados nucleares: Argumento(s) – Conclusão

Note-se que a extensão dos blocos textuais não é, em si, uma característica relevante para o assunto em questão. Nesta perspetiva, a estrutura organizativa do texto argumentativo exige dois segmentos textuais específicos: a conclusão, na qual, de forma mais ou menos alongada, se apresenta a posição defendida de cuja pertinência se procura persuadir o alocutário, e o argumento, bloco textual de natureza diversificada que tem como função central a de sustentar a conclusão, no sentido de comprovar a sua veracidade, plausibilidade ou pertinência. A título de exemplo, o enunciado que se segue é um texto argumentativo composto pelos dois blocos textuais considerados mínimos:

(1) [A sopa é ótima para as dietas]conclusão [porque reduz o apetite.]argumento

No que ao bloco textual argumento diz respeito, é importante reiterar que este poderá ter uma extensão muito variável, podendo, portanto, ser composto por um ou por vários enunciados, que, por seu turno, se poderão organizar em subsequências.

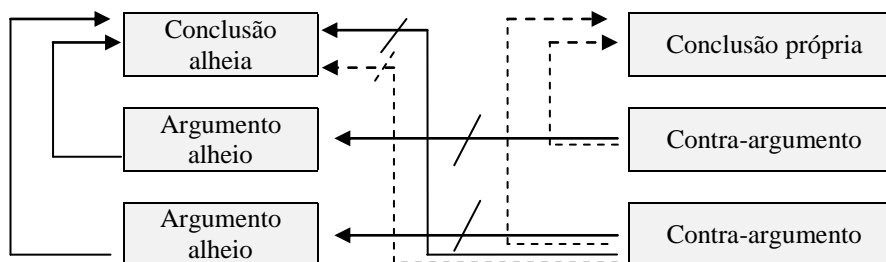
Em síntese, a relação entre blocos textuais, na sua organização mais simples, implica a existência de um ou vários segmentos, os argumentos, que detêm a função de apoiar diretamente o segmento que corresponde à conclusão. Estabelece-se, deste modo, uma relação de suporte entre argumento e conclusão, de acordo com o modelo de estrutura argumental simples que a seguir se apresenta (Marques, 2010):



Estrutura argumental simples

Os textos argumentativos poderão fundar-se numa estrutura argumental mais complexa que englobará diferentes tipos de argumentos, os argumentos próprios e os argumentos alheios. Os primeiros serão aqueles cuja função é a de sustentar a conclusão defendida, enquanto os segundos serão integrados no texto como sendo apresentados por quem defende uma conclusão distinta da apresentada, a conclusão alheia. Neste sentido, num texto argumentativo, os argumentos alheios, que sustentam uma conclusão alheia, deverão ser objeto de refutação. Esta acontecerá por meio da introdução no texto de um outro tipo de bloco textual: o contra-argumento. Este visa invalidar uma conclusão alheia, por meio da relação que estabelece com um ou vários argumentos alheios, verbalizados ou não. Entre estes blocos textuais verifica-se uma relação de refutação, atendendo a que os contra-argumentos procuram sempre rejeitar o bloco textual relativamente ao qual se constituem, o argumento alheio.

Nos textos que incluem argumento(s) alheio(s), conclusão alheia e contra-argumento(s), a relação entre blocos é relativamente distinta daquela que abordámos no esquema anterior, visto que se mantém a relação de sustentação entre argumento(s) próprios e conclusão própria, mas entre contra-argumento(s) e argumento(s) alheio(s) existirá uma relação de refutação, de restrição ou outra), como se esquematiza de seguida (Marques, 2010), num modelo de estrutura argumental complexa:



Estrutura argumental complexa

Para compreender a natureza do texto argumentativo, é importante ainda refletir sobre as características semântico-pragmáticas dos argumentos selecionados pelo locutor para sustentar a sua conclusão. Assim, estes podem fundar-se em dados factuais, quando mobilizam diferentes domínios da realidade, como situações reais, textos de autoridade ou dados estatísticos, por exemplo. Os argumentos poderão ancorar-se também em crenças generalizadas, que convocam uma determinada *doxa*, ou também em crenças pessoais ou individuais, apresentadas como forma de comprovar a pertinência da conclusão apresentada.

3. Textos orais: análise do *corpus*

Consideramos, para esta reflexão, um *corpus* textual oral composto por produções de alunos com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos, que frequentam o 5.º ano de escolaridade. A este grupo foi apresentada a seguinte questão problemática: *Devemos copiar nos testes ou nos trabalhos escolares?* Os alunos foram convidados a apresentar a sua opinião fundamentada sobre esta questão, sem que lhes tivesse sido dada qualquer outra orientação. Os produtos textuais foram gravados e, de seguida, transcritos ortograficamente. Acrescente-se, ainda, que relativamente à questão problemática proposta foi salvaguarda a possibilidade de os alunos não terem qualquer opinião sobre a temática em discussão. Este cuidado justifica-se tendo em atenção os resultados de trabalhos anteriores (Vilà, 2005; Marques, 2010), que mostraram que a apresentação de questões complexas ou muito afastadas das realidades conhecidas pelos alunos poderia inviabilizar a produção de qualquer texto argumentativo. De modo a obviar esta possibilidade que pode ocorrer também quando os falantes não tiveram tempo para refletir de forma a definir uma posição, apresentou-se aos alunos um problema próximo das suas vivências quotidianas e com o qual, muito provavelmente, todos já teriam contactado, direta ou indiretamente: a fraude em provas de avaliação escolar. Por outro lado, possibilitou-se aos alunos a reflexão, dado que a questão problemática foi apresentada uma semana antes da gravação dos textos orais.

A partir da recolha deste *corpus* pretendia-se, numa primeira análise, observar qual a noção que alunos pertencentes a esta faixa etária têm de texto argumentativo, averiguando também que tipos de estrutura argumental preferem e que tipos de argumentos são mobilizados e, ainda, qual a sua natureza.

A partir da análise dos textos recolhidos, podemos concluir que, de uma forma geral, os alunos não têm noção do objetivo nuclear que subjaz à produção do texto argumentativo, ou seja, a persuasão. Perante a exigência apresentada pelo investigador de que estes tomem posição perante uma questão problemática, fica claro que os alunos não têm consciência ativa de que a natureza do texto argumentativo se funda na persuasão, o que exigiria que se centrasse a argumentação no público e nas suas características definitórias (Perelman e Olbrechts-Tyteca, 2008 [1958]). Esta evidência fica patente, por exemplo, na ausência de qualquer marcação linguística que estabeleça uma referência ao alocutário, que deveria ser convencido da bondade da conclusão defendida. Conclui-se, portanto, que os adolescentes não assumem como objetivo do seu discurso a persuasão do auditório, por meio de uma argumentação convincente. A nosso ver, esta situação advém essencialmente do facto de os alunos não terem a capacidade de, de forma autónoma, recriarem um contexto de comunicação que fosse suscetível de enquadrar a questão problemática, não tendo em mente, portanto, a existência de um locutor e de um alocutário. A não contemplação de um destinatário do produto verbal leva a que o aluno opte por centrar

o seu texto em si próprio. Assim, o texto oral acaba por funcionar como uma forma de o aluno defender a sua imagem, que, num ambiente escolar, é sempre alvo de apreciação avaliativa.

No que respeita às características estruturais dos textos argumentativos, constatamos que os alunos dominam um conjunto de géneros empíricos e que estes se apropriam, de forma mais ou menos intuitiva, das suas características para produzir os textos orais. Este facto evidencia que, ainda que sem uma orientação explícita relativamente à estruturação de base de um texto, os adolescentes conseguem mobilizar um conjunto de conhecimentos que lhes permitem conferir aos textos a estruturação que seria expectável numa produção argumentativa, indo ao encontro do que defendem Dolz e Schneuwly (2009 [1998]): «apprendre à parler, c'est s'approprier des outils pour parler dans des situations langagières diverses, c'est-à-dire s'approprier des genres». Assim, a estruturação dos textos orais apresentados é sustentada por um raciocínio argumentativo assente nas relações de causa-consequência, que geram uma relação argumental simples, tal como foi apresentada anteriormente. Os textos ancoram-se, deste modo, em dois blocos argumentativos, a conclusão e o argumento próprios, traduzindo uma relação de sustentação que corresponde esquematicamente ao modelo “*conclusão porque argumento*”. O respeito por este modelo fica claro nos exemplos apresentados de seguida:

(2) «[Eu acho que copiar é mau]_{conclusão} [porque quem co- porque quem copia por outra pessoa pode ser apanhado pela professora]_{argumento}»

(3) «[Eu acho que não se deve copiar]_{conclusão} [porque nunca se aprende nada.]_{argumento}»

Os adolescentes não concebem os textos adotando uma estrutura complexa, que incluiria uma conclusão alheia e argumentos alheios que deveriam ser refutados por meio de contra-argumentos. Com efeito, blocos textuais com esta função nunca são verbalizados, o que, a ter lugar, poderia ter um efeito argumentativo evidente, se os locutores concebessem os contra-argumentos como forma de, por exemplo, anularem justificações apresentadas por quem defende a fraude em contexto escolar. Esta tendência torna claro que os adolescentes não assumem o texto argumentativo como dialógico, acabando, deste modo, por descurar uma característica constitutiva e definitiva da argumentação, como vimos anteriormente. Refira-se que esta tendência ficou já patente em *corpora* de textos orais recolhidos noutras situações junto de alunos pertencentes a faixas etárias distintas (Marques 2010), o que vem confirmar a necessidade de um trabalho explícito relativamente ao conceito de texto argumentativo em contexto de aprendizagem da oralidade.

Se atentarmos, num outro plano, na natureza dos argumentos mobilizados, concluímos que estes correspondem a dados centrados no plano da realidade, na medida em que os alunos recorrem a um universo de proximidade para selecionarem elementos que sejam suscetíveis de sustentarem a conclusão apresentada. Nesta linha, os argumentos centram-se em dados relacionados com a escola, os trabalhos escolares ou os testes de avaliação escrita. Constata-se, desta forma, que os textos produzidos se ancoram em realidades que os sujeitos aprendentes conhecem/reconhecem, o que os conduz a convocar realidades/situações de proximidade para definir conclusões e para selecionar argumentos. Por esta razão, sobretudo no bloco textual com função de argumento, os adolescentes relatam situações em que se copia e apresentam possíveis consequências deste ato.

3.1. Natureza dos argumentos

A análise do conteúdo dos argumentos mobilizados pelos adolescentes em questão conduz-nos, ainda, a outras questões: os alunos têm tendência para a produção de textos narrativos com orientação argumentativa ou de textos argumentativos com argumentos narrativos?

A amostra que nos é dada a observar evidencia que a primeira opção, a produção de textos narrativos com orientação argumentativa, é pouco representativa das tendências gerais. Esta poderá ser observada em textos similares ao que se apresenta de seguida:

(4) «Este tema é interessante e eu vou começar por explicá-lo com um trabalho de de português. A professora tinha reunido pares para um trabalho hum da ciga- hum da cigarra e da formiga. Tínhamos que inventar uma história e apresentá-la com com um teatro. O meu grupo era constituído pela [NP] e pela [NP]. Hum a nossa história começava com a formiga a ir para a para o quinto ano e conhecer uma a sua melhor amiga cigarra. Hum a cigarra era preguiçosa e copiava sempre a formiga e claro a formiga era a melhor da turma. Hum no no no ano seguinte hum a formiga conseguiu um cur- uma bolsa pa[ra] Londres num concurso de inteligência e a cigarra ficou sozinha. Começou a

tirar negativas, negativas, reprovar, reprovar e no final da história a fo- a formiga consegue um trabalho muito bom e a empregada dela é a cigarra. Então no final a gui- a cigarra percebe que para para ter resultados precisamos de trabalhar. [...]»

Neste caso, o aluno apresenta um texto composto por um conjunto de macroproposições de natureza narrativa, cuja orientação é argumentativa, o que lhe permite defender a conclusão de que copiar tem consequências negativas na vida das pessoas.

A opção mais representativa do modelo adotado pelos alunos para a produção de um texto argumentativo apresenta, porém, características diferentes das patentes no exemplo anterior. Assim, na maioria dos casos, os adolescentes produzem textos estruturados em dois blocos de natureza argumentativa, a conclusão e a argumentação. A conclusão é apresentada à entrada do texto, o que denota a preferência dos alunos pela construção regressiva, típica da construção oral, tal como o refere Adam (2002): «Tandis que l'ordre progressif vise à conclure, l'ordre régressif est plutôt celui de la preuve et de l'explication. Soulignons qu'à l'oral l'ordre semble préférentiellement régressif»¹. Já o bloco textual correspondente ao argumento corresponde à apresentação de micronarrativas, mobilizadas com o intuito de sustentar a conclusão defendida. Estas micronarrativas não integram todas as macroproposições típicas do protótipo narrativo (cf. Adam, 2002), são antes estruturas elíticas que, normalmente, recorrem à macroproposição um (Pn1), situação inicial, dois (Pn2), complicação, e cinco (Pn5), situação final, tal como se observa nos exemplos apresentados:

(5) «por exemplo [se alguém estiver habituado a copiar]_{Pn1} [um dia se a puserem numa sala sozinha ou uma coisa assim]_{Pn2} [não vão ele ela não vai conseguir fazer nada]_{Pn5}

(6) «[se a pessoa copiar alguém que estiver errado]_{Pn2} [também conta como mal]_{Pn5}

(7) «[se algu- hum se alguma vez um professor apanhar um aluno a copiar num teste]_{Pn2} [a prova desse aluno é-[h]e anulada e da própria pessoa a que est- a que a pessoa que está a ser copiada tam[b]ém o anulado o teste]_{Pn5}

A inclusão de macroproposições narrativas no texto argumentativo mostra que estas são entendidas como exemplos factuais que sustentam a conclusão “Não devemos copiar”. Com efeito, o objetivo do adolescente não é o narrar uma situação, mas antes o de ilustrar por meio de um argumento concebido como exemplificativo situações relacionadas com a fraude em contexto escolar. Estamos, assim, perante pequenas narrativas que são percebidas como argumentos em função da Avaliação ou Lição de moral (PnΩ) (Adam, 2002) que implicam. Note-se, porém, que a macroproposição correspondente à Avaliação ou Lição de moral raramente é verbalizada. Não obstante, esta é suscetível de ser inferida, dado que justifica a pertinência da inclusão das macroproposições narrativas no texto argumentativo. Deste modo, é a Avaliação ou Lição de moral que constitui o argumento nuclear, tendo como função sustentar a conclusão e não apenas narrar.

4. Implicações didáticas / conteúdos para o ensino do texto argumentativo oral formal

O estudo das características de textos produzidos por alunos em contexto escolar pode funcionar como um dado orientador no sentido de definir quais os conteúdos que deverão ser trabalhos explicitamente em ambiente escolar de modo a que os alunos possam construir uma aprendizagem efetiva e profícua dos diferentes géneros textuais, neste caso, do oral formal. Esta reflexão será também importante para a definição de implicações didáticas que permitirão relegar para segundo plano abordagens intuitivas e nem sempre adequadas às verdadeiras necessidades que ficam patentes nos produtos textuais apresentados por alunos.

Não será difícil entender que a argumentação oral formal desenvolvida na escola será necessariamente distinta daquela que tem lugar fora do espaço da aula. Quando produzido na escola, este tipo de argumentação consubstancia-se em géneros escolares, que são filtrados de um ponto de vista didático, de acordo com os objetivos associados ao ensino de um determinado tipo de texto.

Assim, e antes de mais, é importante que fique claro que o texto argumentativo oral formal escolar não resulta, habitualmente, de uma situação real de produção, mas antes de uma simulação. Tal ocorre

¹ Esta opção representa uma tendência que se observou em alunos de outras faixas etárias (cf. Marques 2010).

porque a situação de divergência de opiniões, que dá origem à argumentação, não se desencadeia naturalmente na sala de aula, como vimos na análise do *corpus* apresentado, mas surge, antes, como consequência de uma solicitação do professor/investigador. Este contexto de produção pode mesmo gerar dificuldades que constituem barreiras à produção oral. Por exemplo, será muito natural que, face a determinadas questões apresentadas em contexto escolar, o aluno não tenha definido qualquer posição que se possa traduzir numa conclusão a defender. É mesmo possível que nunca tenha refletido sobre o assunto, que poderá, simplesmente, não lhe despertar interesse. Por esta razão, numa situação não escolar, seria muito natural que o aluno não assumisse qualquer posição, perante essa mesma questão, o que redundaria na inexistência de um texto argumentativo. Assim se constata que a exigência de produção oral feita pela escola é geradora de artificialidade. Somente o desenvolvimento e a exploração de uma simulação associada, neste caso, à oralidade argumentativa, poderão conferir sentido à expressão oral e, assim, gerar textos mais próximos daqueles que a Escola pretende que os alunos produzam ao longo do seu percurso. Logo, o texto argumentativo que se produz na escola não é naturalmente motivado, pelo que os seus objetivos poderão ter de ser reconstruídos a partir de uma simulação. Por estas razões, a produção argumentativa em contexto escolar acaba, necessariamente, por se associar a um contexto fictício, que se distingue de um plano real de produção.

Se analisarmos este fenómeno mais detalhadamente, verificamos que só empreendendo um processo de “faz-de-conta”, os alunos conseguirão atribuir sentido a um texto argumentativo que lhes seja solicitado. A este processo, que contempla a recriação consciente de um conjunto de elementos envolvidos numa argumentação oral formal, daremos o nome de *jogo escolar*. O conceito em causa diz respeito a uma ação que poderá ser promovida em contexto didático, de modo a desencadear a construção de um plano artificial suscetível de enquadrar a produção argumentativa, dotando-a, conseqüentemente, de sentido. Somente no quadro de um *jogo escolar*, os textos produzidos poderão aproximar-se das características dos géneros estudados e ser perspetivados numa ótica de ensino-aprendizagem construído em torno do conceito de progressão.

No âmbito do *jogo escolar* e no plano do texto argumentativo, é importante que o elemento “controvérsia” seja trabalhado. Como vimos, uma situação de confronto linguístico, por um lado, é fundamental para enquadrar a produção argumentativa, na medida em que, como defende Plantin (2005), «une situation langagière donnée commence [ainsi] à devenir argumentative lorsqu’il s’y manifeste une opposition de discours». Esta situação faz-nos compreender que é importante que, do *jogo escolar*, faça parte o elemento “controvérsia”, que muitas vezes terá de ser implementado artificialmente, mas que, não obstante, não poderá ser descurado.

Por outro lado, para que a “controvérsia” tenha lugar, é necessário que a produção verbal envolva, pelo menos, dois participantes, em interação direta ou indireta: um proponente e um oponente. Tal significa que, sendo a “controvérsia” simulada, o oponente terá de ser (re)construído pelo aluno, ou seja, este tem de identificar a figura existente ou imaginada, singular ou plural, presente ou ausente, com a qual vai entrar em controvérsia. Esta construção do oponente, ainda que seja elaborada em traços gerais, só poderá ter sucesso se o aluno encetar um trabalho de pesquisa. A definição de uma imagem do oponente consistente implicará, no mínimo, o conhecimento das suas crenças gerais, da posição que assume perante a questão problemática e dos argumentos que mobiliza em sua defesa. Com base nos trabalhos desenvolvidos por Kerbrat-Orecchioni (1998 [1990]), sabemos que qualquer interação verbal oral se estrutura a partir de um quadro comunicativo : o quadro espaço-temporal; os participantes; o objetivo da interação; o eixo da formalidade; o estilo e o tom e a duração da interação. Destes elementos, consideramos que três são fundamentais: o quadro espaço-temporal, os participantes e o objetivo da interação. No que se refere aos participantes envolvidos numa argumentação, o aluno terá ainda de definir as características do público a quem o texto argumentativo se destina: este identifica-se com o oponente, com quem se entrará diretamente em confronto linguístico, ou trata-se de um público cuja opinião se pretende formar, a partir da persuasão associada à defesa da pertinência da conclusão apresentada? A concretização do tipo de público a quem se destina o texto argumentativo terá conseqüências nas opções tomadas para construir o referido texto. O objetivo da sua produção poderá ter de se centrar na contra-argumentação ou, por outro lado, poderá exigir que se reforcem os argumentos próprios, pois, como é sabido, o alocutário selecionado exerce um forte condicionamento na orientação argumentativa e na própria definição da natureza dos argumentos a apresentar (cf. Perelman e Olbrechts-Tyteca, 2008

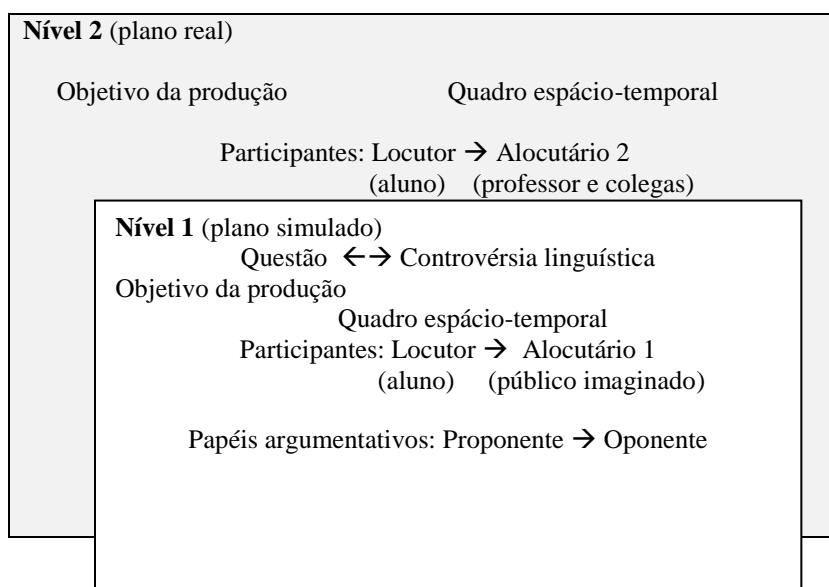
[1958]). Para além destes elementos, caberá ainda ao aluno decidir qual o seu estatuto enquanto produtor do texto: assumirá o papel de aluno ou adotará outro?

Todos estes fatores terão de ser alvo de uma simulação consciente por parte dos alunos, para que a produção verbal possa ancorar-se num contexto de produção que lhe confira sentido. Se a escola descuidar a reconstrução destes eixos estruturantes, poderá limitar-se a ter como resultado textos titubeantes e incoerentes, que, do ponto de vista argumentativo, são muito pouco eficazes.

Caso a escola não desenvolva, em conjunto com os alunos, as diferentes vertentes do *jogo escolar*, as produções verbais poderão não sair do vazio de sentidos, podendo limitar-se a funcionar como repetições, algo mecanizadas, de modelos fornecidos pela própria escola. Esta será uma situação que em nada favorecerá o desenvolvimento da competência da expressão oral, que deve ser perspectivada no sentido de uma gradual autonomia do aluno.

Para além do plano de simulação, de que já falámos, a produção de textos argumentativos na escola também tem lugar num plano real, que, muitas vezes, pode interferir no conteúdo do texto e até, de algum modo, condicioná-lo. Este plano real corresponde ao da própria sala de aula, onde efetivamente decorre a produção oral, e ancora-se num quadro espaço-temporal que poderá inclusive ser distinto do do plano simulado. Deste plano real faz também parte um público efetivo, habitualmente o professor e os colegas de turma, que presenciam a apresentação oral de cada aluno.

Entre o plano simulado e o plano real que envolvem a produção argumentativa encontramos, então, um conjunto de realidades duplicadas que poderão não ser coincidentes: o contexto, o quadro espaço-temporal, os participantes, o público. O esquema que se segue procura ilustrar esta realidade, mostrando que o plano simulado se encontra encaixado no interior do plano real:



O esquema que apresentámos caracteriza a situação que idealmente deverá enquadrar uma produção argumentativa oral em contexto escolar. Todavia, é este mesmo quadro que introduz dificuldades na execução da expressão oral argumentativa, das quais é necessário estar consciente. Antes de mais, constatamos que o plano real tem consequências na gestão do texto argumentativo. Tal acontece porque é a própria escola que exige ao aluno que se assuma como proponente de uma dada conclusão e que lhe imputa o ónus de a defender, apresentando argumentos que a sustentem. Não podemos esquecer, ainda, que a produção de argumentação no quadro escolar se desenvolve num contexto onde existe um conjunto de papéis pré-definidos, hierarquicamente assimétricos: o papel do professor e o papel do aluno. A este plano de fundo associa-se um outro elemento fundamental, suscetível de influenciar qualquer produção oral: a avaliação. Esta funciona como um fator condicionador das prestações dos alunos, na medida em que estes mantêm a consciência, mais ou menos ativa, de que todas as suas produções serão submetidas ao crivo da avaliação por parte do professor e, não raro, dos colegas. Note-se que não estamos aqui a

mesclar os conceitos de avaliação e de classificação. Esta última deriva da primeira e terá, eventualmente, lugar apenas em momentos formais, acordados com os alunos. Porém, a avaliação, designada formativa ou direta, é um elemento integrante do ambiente letivo, num contexto onde se exige ao aluno que evidencie os seus saber e saber-fazer, por um lado, e que, por outro, mostre em que fase do seu percurso evolutivo se inscrevem as suas prestações.

Esta exigência associa-se, naturalmente, à avaliação que se fará da produção do aluno. Caberá ao professor, em especial, mas também aos colegas, avaliar a qualidade do texto argumentativo apresentado. A situação escolar a que nos referimos poderá ter consequências evidentes no plano da seleção de argumentos e na orientação da conclusão apresentada, pois, de forma mais ou menos consciente, o aluno procurará ir ao encontro do modelo que julga que o professor valoriza. Este facto poderá implicar inclusive a defesa de uma conclusão que não corresponda à verdadeira posição do aluno perante a questão problemática apresentada. Consequentemente, na argumentação oral formal, o aluno, assumindo o papel que é convidado a desempenhar, opta, por norma, pelo discurso justificativo, na medida em que assumirá que o professor e, eventualmente, os colegas esperam de si uma justificação da posição tomada. Este constrangimento é uma consequência clara da existência de dois níveis associados à produção argumentativa, tal como se ilustrou no esquema anterior e ficou patente no *corpus* analisado.

Um texto argumentativo é produzido com o objetivo de convencer o alocutário da validade da posição defendida, levando-o assim a concordar com a conclusão apresentada. Este objetivo integra-se no nível 1 de produção de um texto argumentativo, o plano simulado. Porém, os textos argumentativos produzidos em contexto escolar não se esgotam nesta descrição até porque, em nossa opinião, o objetivo visado preferencialmente pelos alunos não passa por convencer o alocutário imaginado da pertinência e da justeza dos seus argumentos, levando-o a aderir ao seu ponto de vista, o que justifica a ausência de marcas linguísticas relacionadas com o alocutário nos textos analisados. Em ambiente escolar, dados os fatores associados à relação hierárquica e à dimensão avaliativa, já focados anteriormente, o aluno procura, efetivamente, uma ação que se processa no plano real. Esta passará por convencer/ persuadir o alocutário 2, o professor e, se assim se justificar, os colegas, da sua capacidade para construir um discurso argumentativo, segundo o modelo que a escola veicula e privilegia.

Em síntese, a produção de um texto argumentativo que contemple os elementos do *jogo escolar* deve desenvolver-se num plano simulado, onde o aluno, enquanto locutor, dirige um texto argumentativo ao alocutário 1, que corresponde ao público imaginado pelo aluno. Neste plano, o aluno procura, fazendo uso das diferentes componentes do *jogo escolar*, convocar um conjunto de argumentos que sejam válidos para confirmar ou refutar uma dada conclusão.

Julgamos, noutra plano, que toda a abordagem didática do texto argumentativo oral deverá ter em consideração que os argumentos só funcionam, enquanto tal, no interior da comunicação verbal (cf. Amossy 2000), partindo das características do alocutário, do tipo de relação discursiva que com este se desenvolve e do objetivo persuasivo que norteia toda a produção argumentativa. Não esqueçamos que, em contexto escolar, o aluno produz dois discursos de natureza argumentativa: um com materialidade linguística e um outro recuperável por inferência. O primeiro discurso, sendo uma simulação, será visto como um produto textual cuja validade/adequação permitirá ao professor ajuizar sobre a qualidade do desempenho do aluno e este apresentá-lo-á como prova da sua capacidade. Assim sendo, o conteúdo do primeiro discurso, nomeadamente a conclusão e os argumentos selecionados, não produzirá qualquer efeito de persuasão no alocutário 1, porque este é simulado, e será encarado pelo alocutário 2 numa perspetiva crítica, não de quem recebe o texto e poderá, por sua influência, modificar as suas posições, mas de quem ajuíza sobre a capacidade evidenciada pelo aluno para produzir um texto argumentativo, de acordo com os conteúdos trabalhados em ambiente escolar. Em suma, qualquer produção argumentativa oral em contexto escolar será, então, condicionada pela existência de dois níveis de organização do próprio texto. O *jogo escolar*, que deve estar na base do desenvolvimento deste género de texto, deve também permitir a promoção da reflexão em torno destes fatores, de modo a que eles possam ser minimizados enquanto constrangimentos negativos que condicionam a realidade do próprio texto, tal como o aluno o concebe. Se o peso que a avaliação exerce na produção oral for reduzido, as conclusões defendidas e o tipo de argumentos selecionados poderão permitir a construção de um texto mais rico e diversificado, que não se limite também aos modelos veiculados pela escola. Esta perspetiva permitirá também ao aluno descentrar-se da perspetiva justificativa que a escola parece veicular e que os textos do

corpus também evidenciam. Ao centrar a sua atenção num alocutário simulado e na importância da persuasão, o aluno será levado a identificar argumentos com maior força argumentativa, tendo em vista o fim pretendido e o público visado, abandonando os exemplos de cariz narrativo que servem melhor a justificação do que a persuasão.

5. Notas conclusivas

Dada a importância que a produção oral de textos argumentativos assume em diferentes contextos da vida em sociedade é importante que a escola esteja consciente dos conteúdos a mobilizar para um ensino profícuo dos seus alunos.

Os textos integrantes do *corpus* analisado denotaram que os alunos têm necessidade de uma abordagem explícita de algumas características nucleares do texto argumentativo, tal como a sua intenção persuasiva e o seu cariz dialógico. Constatámos, ainda, que, não estando em posse de instrumentos que os orientam na seleção de argumentos, os alunos da faixa etária analisada têm tendência a recorrer ao modelo narrativo, que conhecerão em maior profundidade, como forma de argumentação pelo exemplo. Estes dados apontam para a necessidade de o sistema de ensino considerar a abordagem explícita dos tipos de argumentos a selecionar em função da situação comunicativa. Por fim, o facto de os alunos optarem por textos argumentativos construídos segundo uma estrutura argumental simples mostra que o estudo da contra-argumentação terá também de ser considerado explicitamente em contexto escolar.

Perante estes resultados, defende-se que o enquadramento do estudo da expressão oral poderá ser mais estruturado e produtivo se for trabalhado à luz do modelo de *jogo escolar*, que aponta para a simulação como uma possibilidade de conferir aos textos produzidos eixos que, normalmente, não são considerados numa situação de comunicação forjada.

Referências

- Adam, J.M. (2002) *Récit*. In Charaudeau, P. et Dominique Maingueneau (dir.) *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Ed. du Seuil, pp. 484-487.
- Amor, E. (2006 [2001]) *Didáctica do Português. Fundamentos e metodologia*. 6.ª ed., 4.ª tiragem, Lisboa: Texto Editores.
- Amossy, R. (2000) *L'argumentation dans le discours*. Discours politique, littérature d'idées, fiction. Paris : Nathan.
- Dolz, J. e Schneuwly, B. (2009 [1998]) *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. 4e édition, Paris : Issy-les-Moulineaux.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986) *L'implicite*. Paris: Armand Colin.
- Marques, C. (2012) A argumentação oral formal em sala de aula, in Luís, Ana R. (ed.) *Estudos de Linguística*, vol 1. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, pp. 131 – 135.
- Marques, C. (2010) *A argumentação oral formal em contexto escolar*. Dissertação de Doutoramento, Universidade de Coimbra.
- Perelman, C. e Olbrechts-Tyteca, L. (2008 [1958]) *Traité de l'argumentation*. 6e édition, Bruxelles: Editions de l'Université de Bruxelles.
- Plantin, C. (2005) *L'argumentation*. Paris: PUF.
- RUBATTEL, C. (coord.) (1989) *Actes des rencontres de linguistique française*. Crêt-Bérard, 1988. Berne, Francfort-s., New York, Paris : Peter Lang.
- van Eemeren, F.H., Grootendorst, R. e Henkemans, F.S. (2002) *Argumentation. Analysis, evaluation, presentation*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Vilà i Santasusana, M. (coord.) et al. (2005) *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Graó.