

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-24-42>

Recebido em: 27/07/2024 | Aprovado em: 18/10/2024

Dossiê temático em celebração aos vinte anos da publicação do livro *Gêneros orais e escritos na escola*

Organizadores: Joaquim Dolz, Kleber Aparecido da Silva, Paula Cobucci

Editores de Seção: Fábio José Rauhen, Maria Marta Furlanetto

ARGUMENTAÇÃO EM GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS: POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA EM CONTEXTO ESCOLAR

Argumentation in Oral and Written Genres: Possibilities for Didactic Intervention in a School Context	Argumentación en Géneros Orales y Escritos: Posibilidades de intervención didáctica en un contexto escolar
---	--

Rosalice Pinto*

Instituto de Filosofia da Universidade NOVA de Lisboa (ArgLab),
Centro de Desenvolvimento e Inovação da Faculdade de Direito da NOVA de Lisboa, Portugal

Carla Teixeira**

Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa
Instituto Politécnico de Lisboa/Escola Superior de Educação de Lisboa, Portugal

Resumo: A argumentação, enquanto prática multissemiótica alicerçada numa variedade de gêneros textuais orais e escritos, está no cerne do desenvolvimento participativo da sociedade e da vivência de uma cidadania plena. Este trabalho, baseado nos pressupostos epistemológicos do interacionismo sociodiscursivo e em sua dimensão didática, tem como objetivos mostrar a pertinência do ensino da argumentação em uma perspectiva de gênero de texto e propor uma abordagem didática de gêneros de texto (orais e escritos), com potencial argumentativo, assente em temáticas relevantes para o quotidiano dos jovens. Para tal, utilizar-se-á uma metodologia de análise descendente para o estudo de textos com potencial argumentativo, com enfoque em temas atrativos para os alunos, de modo a propor um modelo de intervenção didática que se diferencie das propostas tradicionalmente trabalhadas. Ainda em estágio seminal, o estudo efetuado vai requerer a avaliação da implementação da proposta em sala de aula.

Palavras-chave: Interacionismo sociodiscursivo. Potencialidade argumentativa. Ensino. Gêneros de texto. Oralidade e escrita.

Abstract: Argumentation, as a plurisemiotic practice based on a variety of oral and written text genres, is central to the participatory development in society and the experience of full citizenship. This work, guided by the epistemological assumptions of socio-discursive interactionism and by its didactic dimension, aims

* Investigadora no Instituto de Filosofia da Universidade NOVA de Lisboa e no Centro de Investigação & Desenvolvimento sobre Direito e Sociedade da Faculdade de Direito da NOVA de Lisboa, Portugal. Investigadora do grupo PROTEXTO da Universidade Federal do Ceará, Brasil. Doutorada em Teoria do Texto com estágio de pós-doutorado em Ciências da Comunicação pela Universidade NOVA de Lisboa. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7638-654X>. E-mail: rosalice.pinto@fsh.unl.pt.

** Investigadora no Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa (CLUNL) e Professora Adjunta Convidada no Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa (IPL/ESELX). Doutorada em Linguística do Texto e do Discurso pela Universidade NOVA de Lisboa. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8721-812X>. E-mail: carla.teixeira@fsh.unl.pt

to show the relevance of teaching argumentation from a text genre perspective and to propose a didactic approach to text genres (oral and written) with argumentative potential, focusing on themes that are relevant to young people's daily lives. To this end, a top-down analysis methodology will be followed to study texts with argumentative potential and topics that are attractive to students, in order to propose a didactic intervention model that differs from more traditional proposals. Still, in a seminal phase, the study requires an evaluation of the implementation of the proposal in the classroom.

Keywords: Socio-Discursive Interactionism. Argumentative Potential. Teaching. Textual genres. Orality and writing.

Resumen: La argumentación, como práctica multisemiótica que se apoya en una variedad de géneros textuales orales y escritos, está en el centro del desarrollo participativo de la sociedad y de la experiencia de la ciudadanía plena. Este trabajo, basado en los presupuestos epistemológicos del interaccionismo sociodiscursivo y en su dimensión didáctica, pretende mostrar la pertinencia de la enseñanza de la argumentación desde la perspectiva de los géneros textuales y proponer una aproximación didáctica a los géneros textuales con potencial argumentativo, a partir de temas relevantes para la vida cotidiana de los jóvenes. Para ello, se utilizará una metodología de análisis descendente para estudiar textos con potencial argumentativo, centrándose en temas que resulten atractivos para los estudiantes, con el fin de proponer un modelo de intervención didáctica que se desmarque de las propuestas tradicionalmente trabajadas. Todavía el estudio necesita una evaluación de la aplicación de la propuesta en el aula.

Palabras clave: Interaccionismo sociodiscursivo. Potencial argumentativo. Enseñanza. Géneros textuales. Oralidad y escritura.

1 INTRODUÇÃO

O trabalho com textos argumentativos assume especial destaque nos ensinos básico e secundário em Portugal¹, seja em termos de leitura, seja em termos de produção escrita, com conteúdos programáticos inerentes às características transversais aos gêneros textuais (plano de texto, apresentação de uma tomada de posição, argumentos e conclusão coerentes). Contudo, os alunos do 12º ano, que corresponde ao último ano do ensino obrigatório e precede a frequência no ensino superior, ainda apresentam problemas na produção escrita, tanto nos planos macroestruturais quanto microestruturais, com destaque para a dificuldade em construir um “pensamento próprio ou original” (Rodrigues, 2015, p. 409). De modo a mitigar essa situação, são objetivos deste trabalho mostrar a pertinência do estudo da argumentação em uma perspectiva de gênero de texto e propor uma abordagem didática de gêneros de texto (orais e escritos) assente em temáticas relevantes para o cotidiano dos jovens.

Para dar conta desses objetivos, convoca-se a abordagem teórica do interaccionismo sociodiscursivo (ISD) (Bronckart, 2003), em sua vertente didática (Dolz; Schneuwly, 2010), integrando também trabalhos de pesquisadores de perspectivas diversas que tematizaram a argumentação. Ademais, convocam-se os contributos de Amossy (2012), na análise da argumentação do discurso, os de Plantin (2016), relativos à argumentação dialogal e interativa e, também, os de Pinto (2010, 2015), centrados no estudo da argumentação em gêneros.

¹ O ensino obrigatório português é composto por 12 anos, divididos em 4 ciclos. Do 1º ao 3º ciclo do ensino básico, os alunos têm entre 6 e 14/15 anos. O 4º ciclo é designado de ensino secundário, com alunos entre 15 e 18 anos. Ambos os casos correspondem, *grosso modo*, aos ensinos fundamental e médio no Brasil.

Metodologicamente, parte-se da análise de dois exemplares de gêneros textuais de autor: *rubrica de rádio* (*Extremamente desagradável*, de Joana Marques), na modalidade oral, e *texto de opinião* (de Afonso Reis Cabral, publicado na revista *Visão*), na modalidade escrita. Estes exemplares partilham características argumentativas no modo como são apresentados os argumentos e a mensagem global do texto. Os textos selecionados versam sobre temáticas acessíveis aos jovens e sobre as quais estes poderão opinar e se questionar: a visualização de *reality shows* e a leitura de clássicos, respectivamente. A partir desse contexto, propõe-se uma abordagem didática, enfatizando questões apontadas tradicionalmente nos conteúdos programáticos, mas também aquelas relativas às dimensões textual e retórica, condizentes com a vivência na pólis e o respectivo exercício da democracia. Além disso, este estudo conta com a exemplificação procedimental do ensino da argumentação para a oralidade e para a escrita, com uma orientação diferenciada para o 3º ciclo e ensino secundário (8º e 11º anos, respectivamente). Esse foco é condizente com os documentos programáticos *O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e as *Aprendizagens Essenciais*.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 ARGUMENTAÇÃO – QUE CONCEITO COMPLEXO É ESTE?

No âmbito das ciências da linguagem (área do conhecimento privilegiada neste texto), foram vários os trabalhos que se debruçaram sobre a definição de argumentação² sob perspectivas teóricas diversas³. Destacam-se, nesta contribuição, abordagens distintas para seu estudo: umas mais restritivas e outras mais abrangentes.

No primeiro caso, inserem-se o trabalho de Anscombre e Ducrot (1988), no âmbito da argumentação na língua; o de Grize (1990), concernente à lógica natural, o de Adam (2001), no da linguística textual, e o de Bronckart (2003), enquadrado no ISD. Esses dois últimos contributos, com enfoques teóricos distintos, consideram a existência de sequências argumentativas e de alguns gêneros discursivos/textuais, respectivamente, com caráter tipicamente argumentativo.

No segundo caso, em uma perspectiva mais abrangente, considera-se Amossy (2012 [2010]), através da *Argumentação no Discurso*, ou de Pinto (2010, 2015), pela *Linguística dos Gêneros*⁴, em que a argumentação é considerada uma prática social, na qual os interlocutores/participantes da interação constroem seu dizer em função de determinada situação comunicativa, sócio-historicamente instanciada, atendendo ao propósito de afetar o outro. Nessa acepção de argumentação podem existir sequências textuais (descritivas e narrativas, por exemplo) que sirvam de suporte argumentativo em textos e/ou gêneros que não seriam tradicionalmente considerados argumentativos.

² As diversas definições do termo podem ser consultadas em Plantin (2016).

³ Para um levantamento exaustivo desses trabalhos, cf. Pinto (2010).

⁴ Termo tomado de empréstimo a Bouquet (1997) e Coutinho (2005).

Assim, não seria apenas no nível composicional que a argumentatividade⁵ se instanciaria, mas também através das escolhas do agente produtor quando da produção do texto: as escolhas lexicais e verbais, a modalização (deôntica, epistêmica, apreciativa), os articuladores textuais e os marcadores de posicionamento enunciativo. Essas escolhas estilísticas são estrategicamente selecionadas, de forma a orientar o olhar do interlocutor/interactante em vista de determinada finalidade. Por isso, pode-se pensar na existência de graus de argumentatividade em qualquer texto; ou, ainda, em uma perspectiva de gênero, de possíveis graus de persuasão⁶. Ou seja, haveria uma dimensão argumentativa inerente a qualquer discurso, como preconiza Amossy (2012 [2010]), embora, para a autora, possa haver também certa *visada argumentativa* em alguns discursos, dada a existência de uma intenção prévia do locutor em defender determinado ponto de vista. Nesses termos, os textos com *visada argumentativa* seriam aqueles com uma argumentatividade máxima (*ao se pensar na existência de um continuum*).

De forma genérica, a argumentatividade (conceitualizada em graus diversos) corresponderia ao que Mohammed (2023) denomina *potencial argumentativo*: uma espécie de conteúdo implícito de teor argumentativo (com certa orientação argumentativa) que pode ser transmitida por determinado discurso ou por partes dele. Assim, mesmo textos não descritos tradicionalmente como argumentativos podem apresentar certo *potencial argumentativo* e vir a ser utilizados em contexto escolar, em função dos objetivos das atividades didáticas propostas.

Nesta contribuição, assumimos tanto o conceito de argumentação em sua vertente mais lata, conforme salientado, como algumas categorias analíticas já trabalhadas por Dolz (1994) para a descrição de gêneros argumentativos. Lembremos que, na vertente didática do ISD, foi pioneiro o trabalho deste autor na didatização de gêneros desta natureza, não se limitando à descrição do nível sequencial.

Partindo dessas considerações, são várias as perguntas sobre a produção de um texto (oral ou escrito) com certa potencialidade argumentativa a serem respondidas: Como é organizada a argumentação nos textos? Que conteúdos temáticos devem ser convocados? Como se materializa a argumentação? Que escolhas devem ser feitas pelo produtor de texto para atingir seu objetivo? Todas essas questões só podem ser respondidas através de uma abordagem lata do processo de argumentação.

Após essa incursão inicial, questionamo-nos: de que forma o ISD, em seu viés discursivo, dialoga com o conceito de argumentação apresentado? É nesse sentido que são apontados alguns aspectos relevantes do ISD de base discursiva que merecem especial destaque e que nortearam o trabalho com a argumentação em contexto escolar.

⁵ Em seu *Dicionário da Argumentação*, Plantin (2016) associa o termo 'argumentação' a características mais direcionadas ou a sua natureza (argumentação propriamente dita) ou sua função (argumentatividade). Esta última é de caráter muito mais amplo que a primeira e pressupõe que a argumentatividade é propriedade de qualquer discurso (Plantin, 2016). Para uma discussão sobre esses conceitos, cf. Rabatel (2018).

⁶ Estes pontos de vista são defendidos por Plantin (2016) e Pinto (2015), respectivamente.

2.2 INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA UMA INTERVENÇÃO DIDÁTICA

O programa de trabalho do ISD, baseado no posicionamento epistemológico e político do interacionismo social (Bronckart, 2003), evidencia o papel central da linguagem no desenvolvimento do humano e estabelece algumas noções que merecem particular atenção: as noções de gênero de texto e de texto.

Para o ISD⁷, os textos correspondem a representações empíricas das atividades de linguagem. Determinado produtor textual ou actante, ao produzir textos, deve adotar modelos de texto disponíveis no arquitexto (repertório de gêneros de uma comunidade) e adotá-los em função do contexto sociointeracional dos envolvidos na cena de interação: o lugar e o respetivo momento, a finalidade, o papel institucional dos interactantes e até o suporte. Assim, existem pré-construídos historicamente que são recuperados e atualizados semioticamente em função de contextos diversos. É exatamente a construção (ou a reconstrução) permanente destes processos psíquicos, através da apropriação de instrumentos semióticos em contextos sócio-históricos diversos, que irá desencadear o próprio desenvolvimento humano. Com isso, a vertente discursiva do ISD apresenta, além de uma base epistemológica consistente para o trabalho com alunos em contexto escolar, um arcabouço importante para a análise de textos.

Não obstante, o que interessa nesta contribuição é, sobretudo, relevar o papel do ISD em sua dimensão didática, no processo de educação formal dos alunos. São, nomeadamente, os trabalhos de Dolz (1994), Dolz e Schneuwly (1996) e Schneuwly e Dolz (2010) que operacionalizam noções advindas do ISD para o contexto escolar. Nesses trabalhos, a noção de gênero de texto assume um papel central. Esta é um “megainstrumento didático” que consiste em “uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos), permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação”. Ou ainda, como mencionaram Dolz e Schneuwly (2010, p. 44 e 143):

(mega-)instrumento para agir em situações de linguagem. Uma das particularidades desse **tipo de instrumento** [...] é que **ele é constitutivo da situação**: sem romance, por exemplo, não há leitura e escrita do romance. [...] Os gêneros podem ser considerados *instrumentos* que fundam a possibilidade de comunicação (e de aprendizagem) (grifos nossos).

Dessa forma, ao agrupar textos com certa similitude composicional e estilística, os gêneros de texto tornam-se facilitadores do ensino da produção textual, nas modalidades oral e verbal, e nas diversas ações formativas, mediando a possibilidade do ensino de vários conteúdos.

As atividades de mediação didática através dos gêneros de texto apresentam três vantagens. Primeiramente, como os gêneros apresentam certas regularidades, os alunos poderão identificar características recorrentes (em comparação com outros gêneros que

⁷ O programa de trabalho do ISD não se restringe a Bronckart (2003), mas a todo um desenvolvimento coletivo de vários pesquisadores da teoria, como se observa, por exemplo, em Bronckart (2004).

conhecem) ou específicas, quando se deparam com textos empíricos. Tal reconhecimento por parte do aluno traz-lhe uma desejada economia cognitiva. Ainda, ao se mobilizar gêneros de texto, deve-se dar atenção às práticas sociais em que estes se inserem, de forma que sejam avaliadas a adaptação e a própria eficácia comunicativa do texto em relação ao gênero específico.

Ademais, os gêneros textuais seguem uma tradição. Assim, quando um agente produtor se depara com a produção de determinado texto, ele já terá em mente algumas representações coletivas ou sociais concernentes à própria situação comunicativa em que o texto foi produzido e, também, a suas características materiais e linguísticas. Toda essa facilitação na produção/interpretação de textos será uma mais-valia para o ensino em contexto escolar⁸.

Dos vários gêneros considerados para o ensino, merecem destaque os mais formais, reconhecidos socialmente como argumentativos (*aqueles que têm uma visada argumentativa*) e que apresentam grande complexidade, uma vez que pressupõem a relação entre vários elementos: a existência de determinada instrução, a transmissão de conhecimentos e a socialização, de forma que valores sejam socialmente partilhados (Dolz; Érard; Moro, 1999). Além disso, esses gêneros são materializados por textos empíricos que implicam uma construção plurissemiótica, composicional e temática que visa à captação da atenção do outro, de modo a afetá-lo e até a transformar seu pensamento sobre determinado assunto.

No entanto, como afirmado anteriormente, há vários níveis de argumentatividade em qualquer texto. Assim, ao se trabalhar com gêneros em contexto escolar, é possível apresentar gêneros argumentativos canônicos (ou com uma *visada argumentativa* clara) para ir ao encontro dos requisitos programáticos de ensino. Todavia, de maneira a valorizar o interesse dos alunos e motivá-los com problemáticas atuais, é também de considerar alguns gêneros que, apesar de não serem reconhecidos como tais, contêm aspectos argumentativos a serem observados e estudados em prol de uma leitura crítica e interventiva.

Em síntese, este trabalho considera a argumentação, em sua concepção lata, como uma atividade social, perceptível em textos empíricos pertencentes a gêneros de texto diversos. Com isso, a argumentação pode ser observada em gêneros que, formalmente, podem até não vir a ser socialmente reconhecíveis como argumentativos. Para a análise desses gêneros, devem ser considerados o contexto sócio-histórico-cultural de produção, o papel dos interactantes, a finalidade, o local e o tempo de interlocução/interação. A partir desse levantamento prévio, podem ser estudados os diversos aspectos composicionais, temáticos e até estilísticos que integram a materialidade empírica.

De seguida, apresenta-se uma breve contextualização sobre o ensino de textos argumentativos em contexto português, já que a proposta de didatização a realizar foi pensada em função do ensino europeu do português.

3 ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO NO SÉCULO XXI

⁸ Partindo desses pressupostos é que foi desenvolvido o modelo didático do gênero para o ensino (Dolz; Schneuwly, 1998), que pressupõe o estudo das dimensões textuais que podem ser ensinadas, a partir de matrizes socialmente pré-construídas.

E DESENVOLVIMENTO HOLÍSTICO DO SUJEITO

Em Portugal, o ensino de textos argumentativos assume especial destaque nos ensinos básico e secundário, seja em termos de leitura seja em termos de produção escrita, com conteúdos programáticos inerentes às características transversais aos gêneros textuais (plano de texto, apresentação de uma tomada de posição, argumentos e conclusão coerente). Não obstante, os alunos do 12º ano ainda evidenciam problemas na produção escrita nos planos macro e microestrutural, com incidência na dificuldade em construir um “pensamento próprio ou original” na produção de textos expositivo-argumentativos (Rodrigues, 2015, p. 409).

Para dar resposta a estas questões educativas, os textos prescritivos portugueses do Ministério da Educação têm vindo a centrar-se no treino das competências, o que se exemplificará através de uma breve apresentação de *O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO; Martins, 2017) e das *Aprendizagens Essenciais* (2018).

Quadro 1 – Áreas de competências de *O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e exemplos de dimensões ensináveis relacionadas com o ensino da argumentação

Área de competências	Dimensões ensináveis relacionadas com o ensino da argumentação
Linguagens e textos	“Os alunos dominam os códigos que os capacitam para a leitura e para a escrita (da língua materna e de línguas estrangeiras). Compreendem, interpretam e expressam factos, opiniões, conceitos, pensamentos e sentimentos, quer oralmente, quer por escrito, quer através de outras codificações. Identificam, utilizam e criam diversos produtos linguísticos, literários, musicais, artísticos, tecnológicos, matemáticos e científicos, reconhecendo os significados neles contidos e gerando novos sentidos.” [Descritor operativo] (Martins, 2017, p. 21).
Pensamento crítico e pensamento criativo	“As competências na área de Pensamento crítico requerem observar, identificar, analisar e dar sentido à informação, às experiências e às ideias e argumentar a partir de diversas premissas e variáveis” (Martins, 2017, p. 24). Os alunos devem ser capazes de “pensar de modo abrangente e em profundidade, de forma lógica, observando analisando informação, experiências ou ideias, argumentando com recurso a critérios implícitos ou explícitos, com vista à tomada de posição fundamentada” [Descritor operativo] (Martins, 2017, p. 24). “Os alunos observam, analisam e discutem ideias, processos ou produtos centrando-se em evidências. Usam critérios para apreciar essas ideias, processos ou produtos, construindo argumentos para a fundamentação das tomadas de posição.” [Descritor operativo] (Martins, 2017, p. 24).
Relacionamento interpessoal	Os alunos devem ser capazes de “interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade” (Martins, 2017, p. 25).
Sensibilidade estética e artística	“Os alunos desenvolvem o sentido estético, mobilizando os processos de reflexão, comparação e argumentação em relação às produções artísticas e tecnológicas, integradas nos contextos sociais, geográficos, históricos e políticos” [Descritor operativo] (Martins, 2017, p. 28).

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de *O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

O *PASEO* constitui um referencial humanista de competências para o século XXI que apresenta um retrato dessa dimensão agentiva que pretende que o aluno assimile ao concluir os doze anos de escolaridade obrigatória. Além dos valores que são identificados (liberdade; responsabilidade e integridade; cidadania e participação; excelência e exigência; curiosidade, reflexão e inovação) como fulcrais para o desenvolvimento do aluno, são apontadas áreas de competências transversais a qualquer percurso formativo (línguas e textos; informação e comunicação; pensamento crítico e pensamento criativo; raciocínio e resolução de problemas; saber científico-técnico e tecnológico; relacionamento interpessoal; desenvolvimento pessoal e autonomia; bem-estar, saúde e ambiente; sensibilidade estética e artística; consciência e domínio do corpo). Apresentam-se a seguir (cf. Quadro 1) alguns excertos do *PASEO*, em que se convocam as áreas de competências e as dimensões ensináveis do ensino da argumentação como evidências da valorização do desenvolvimento holístico do sujeito patente no documento.

Como se observa, assente em uma concepção de argumentação aplicável a práticas do cotidiano a ser mobilizada em situações de comunicação concretas, emerge do *PASEO* uma espécie de *supercompetência* ou agir transversal a várias áreas, cumprindo-se, assim, o desenvolvimento humanista. Nesse âmbito, os alunos deverão dominar a identificação e a formulação de argumentos em vários contextos, a partir de diversos recursos semióticos (ideias, textos, experiências), bem como a exposição e a defesa de argumentos.

Foram, igualmente, referidas as *Aprendizagens Essenciais* (2018) (cf. Quadro 2), uma designação metonímica para um conjunto de documentos prescritivos do agir para cada disciplina e para cada nível de ensino. O entendimento de *aprendizagem essencial* a considerar deverá ser de competências relevantes que os alunos deverão adquirir, em função do seu desenvolvimento pessoal, escolar e futuro, ou seja, acadêmico e profissional. Assim, no que diz respeito ao enquadramento geral, comum a todos os documentos dos vários níveis de ensino de português, a argumentação, por meio de textos argumentativos, é considerada uma competência de leitura essencial para o leitor, nas diversas práticas sociais:

Estas aprendizagens são essenciais para ler na íntegra uma obra literária, para compreender uma decisão jurídica, um poema épico ou um ensaio filosófico, para interpretar um discurso político, para inferir a intencionalidade comunicativa de um texto argumentativo.

Inclusive, o verbo “argumentar”, o lexema “argumento” e derivados emergem em vários domínios e em vários níveis de ensino do português, como se observa no Quadro 2, apresentado mais adiante.

É de salientar que, de acordo com as *Aprendizagens Essenciais*, o estudo da argumentação, no 8º ano, é abordado em função da oralidade, em particular de propósitos gerais de aprendizagem, tais como “avaliar argumentos quanto à validade e adequação aos objetos comunicativos”, relacionar intenções de comunicação e gênero textual (ou seja, “argumentar” a par de “expor/informar” ou “explicar”) ou analisar um texto “para distinção entre facto e opinião e entre argumento e conclusão” (*Aprendizagens Essenciais*, 8º ano, 2018, p. 5). Em comparação com o 11º ano, observa-se uma progressão da complexidade na aprendizagem, com a associação da argumentação à

oralidade (a situações de expor e argumentar em debate ou confronto de perspectivas), à leitura e à escrita, inerente a uma maior especificação de contextos sociais ou gêneros, nomeadamente: “discurso político, artigo de opinião, apreciação crítica” (*Aprendizagens Essenciais*, 11º ano, 2018, p. 3).

Quadro 2 – Domínios de *Aprendizagens Essenciais* e respectivas ocorrências do lexema *argumentação* em vários níveis de ensino do português

Domínios/ Ano de escolaridade	6.º ano	8.º ano	9.º ano	11.º ano
Oralidade	Compreensão “fazer apreciações (críticas) e argumentar (com base em factos)”	Compreensão/ Expressão “Avaliar argumentos quanto à validade e adequação a objetos comunicativos Expressão “planificar e avaliar o texto”, conforme intenção comunicativa e género textual	Compreensão/ Expressão Analisar a organização do texto/género (diálogo argumentativo) “Avaliar argumentos quanto à validade e à força argumentativa” “argumentar para defender ou refutar posições, conclusões...”	Compreensão “Avaliar os argumentos de intervenções orais (exposições orais, discursos políticos e debates).”
Leitura				Ler textos com diferente complexidade argumentativa (discurso político, apreciação crítica e artigo de opinião).
Escrita		Expressão “Elaborar textos que cumpram objetivos explícitos quanto ao destinatário e à finalidade (informativa ou argumentativa) no âmbito de géneros como diário, entrevista, comentário e resposta a questões de leitura.”	“Elaborar textos de natureza argumentativa de géneros como: comentário, crítica, artigo de opinião.”	“Escrever textos de opinião, apreciações críticas e exposições sobre um tema.”

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir das *Aprendizagens Essenciais*.

4 ENSINANDO A ARGUMENTAR A PARTIR DE GÊNEROS DE TEXTO

Ao se conceber a argumentação como um fenômeno linguístico transversal a várias culturas e tempos históricos, considera-se, à semelhança do que afirma Rodrigues (2015), que o texto argumentativo

é gerado a partir da colocação de um problema (uma questão ou problema que divide opiniões e desencadeia pontos de vista diferentes ou divergentes) **e assenta numa situação argumentativa aberta por uma dúvida** (um porquê) **que dá origem a um processo argumentativo, isto é, à exposição de motivos ou boas razões para assumir algo (os argumentos)** (Plantin, 1989). É, pois, um texto/discurso argumentativo aquele que «vise à

intervenir sur les opinions, attitudes ou comportements d'un interlocuteur ou d'un auditoire en rendant crédible ou acceptable un énoncé (conclusion) appuyé, selon des modalités diverses, sur un autre (argument / donnée / raisons)» (Adam, 1992, p. 104) (Rodrigues, 2015, p. 397-398, grifos nossos).

Desse modo, pretende-se evidenciar o papel e a função do argumento, não apenas no desenvolvimento do pensamento crítico, mas também na construção de uma mensagem global. O foco é, portanto, o papel da argumentação na composição de um texto integrado a determinado gênero sociopoliticamente instanciado. Ao assumir essa intenção, reconhece-se tanto uma maior dimensão de criatividade quanto uma responsabilidade enunciativa ampliada para o sujeito produtor do texto. Isso ocorre a partir de uma textualização que vai além de, simplesmente, cumprir um propósito ou de seguir uma típica configuração preestabelecida.

Posto isso, os dois exemplares de texto aqui selecionados para o trabalho analítico prévio são etiquetados como *gêneros de autor*⁹, seguindo a classificação de Maingueneau (2005, p. 101-102). Como afirma o autor, esses textos “não se contentam em seguir um modelo previsto, pretendem captar o público instaurando uma cena de enunciação original que dá sentido à atividade verbal que desenvolvem, assim harmonizada com o próprio conteúdo temático do discurso”. Por conseguinte, eles são “a consequência de uma decisão pessoal, que participa de um ato de posicionamento no interior de determinado campo e que está associado a uma memória intertextual” (Maingueneau, 2005, p. 102).

Ratifica-se, assim, que a produção de textos argumentativos deve levar em conta tanto sua regulação social, uma vez que esses textos devem respeitar constrangimentos impostos pelo próprio gênero textual em que se integram, quanto sua inovação, já que cada produtor fará escolhas textuais em função de seu projeto de dizer e de sua criatividade.

Por fim, coloca-se a seguinte questão: Será possível propor algum tipo de proposta didática para melhor apoiar essa aprendizagem, a partir de situações significativas da vida dos jovens e socialmente relevantes para a construção de uma cidadania plena?

5 METODOLOGIA

Para este estudo, foram selecionados dois textos considerados representativos da autorialidade, tal como entendida por Maingueneau (2005), pertencentes a gêneros de texto distintos e alinhados com os conteúdos programáticos:

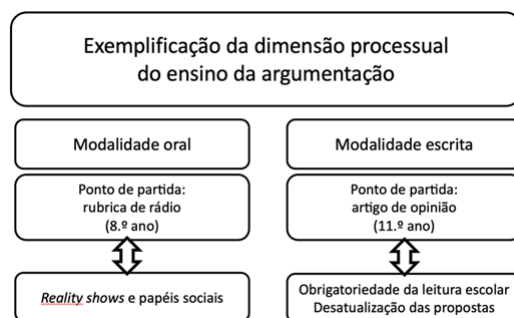
- a) para o 8º ano, o gênero *rubrica de rádio*, com a edição *Quem quer educar o meu filho?* (Texto 1) de Joana Marques;
- b) para o 11º ano, o gênero *texto de opinião*, *Carta ao aluno que não lê* Os Maias (Texto 2), de Afonso Reis Cabral.

⁹ Maingueneau adota, inequivocamente, a noção de gênero de discurso. No caso do estudo em questão, o recurso à distinção que faz entre os quatro tipos de *gêneros instituídos de modo*, em particular aos *gêneros instituídos de modo 4* ou aos *gêneros autorais*, alinha-se com o propósito do trabalho, pois, por um lado, há uma noção de genericidade que se refere a *gênero* como *modelo*; por outro lado, os outros critérios usados para caracterizar os *gêneros instituídos de modo* são relevantes para a definição do gênero de texto, tal como é entendido no âmbito do ISD.

A seleção foi motivada por sua inscrição nas modalidades oral e escrita, de maneira a ilustrar uma estruturação da argumentação que ultrapasse aquela a que os alunos costumam ser expostos. Por exemplo, em Portugal, os alunos são apresentados ao gênero *sermão* (ou *homília*, em sua designação litúrgica contemporânea) por meio do texto literário *Sermão de Sto. António aos Peixes*, do Padre António Vieira, o que constitui uma limitação dos alunos ao reconhecimento do interesse da argumentação na organização do pensamento e na construção de uma mensagem coerente fora do contexto religioso.

Na verdade, como se pode comprovar durante a audição radiofônica, o Texto 1 é um texto oralizado¹⁰, ou seja, trata-se de um texto previamente escrito para ser lido em contexto midiático radiofônico ou televisivo. No entanto, não é um texto típico da modalidade oral, no sentido em que não é um texto espontâneo, fruto de uma interação real. Trata-se, antes, de uma encenação ou mimetização das situações interativas do cotidiano, na medida em que sua oralização é realizada a partir de um texto previamente escrito. Sublinha-se, também, que, embora se possa considerar a proposta apresentada como composta por duas abordagens, há, igualmente a considerar uma sequencialidade procedimental que decorre de uma progressão do texto oral(izado) para o texto escrito (cf. Esquema 1).

Esquema 1 – Síntese da proposta de didatização



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Além disso, em termos de análise, foi desenvolvida uma interpretação do texto (que se pretende exemplificativa e não exaustiva) a partir das seguintes categorias: a construção da cena de interação (papel dos interlocutores envolvidos, lugar da interação), finalidade, a indicação da mensagem global (tema geral), algumas marcas linguísticas que mostram o posicionamento do enunciador no texto (modalizações, escolhas lexicais e estilísticas, citações ou outras *voces*), a definição dos argumentos utilizados e, também, a tese final do texto¹¹.

¹⁰ Para aprofundar o estudo sobre gêneros orais e escritos, ver o contínuo estabelecido por Marcuschi (2001). Em termos de implementação didática para este trabalho e para este nível de ensino, considera-se que o *texto oralizado* enquadra-se neste contínuo entre o gênero tipicamente oral e o escrito.

¹¹ De modo geral, estas categorias relacionam-se com o ISD, em particular com a arquitetura interna do texto, do seguinte modo: a construção da cena da interação com os mecanismos de responsabilização enunciativa; a indicação do tema e a definição dos argumentos com os mecanismos da textualização, nomeadamente com a coerência temática e a apresentação da tese inicial e do argumento final, ainda que se relacione com o nível anterior, associa-se, também, à infraestrutura geral do texto.

6 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO E ANÁLISE DE TEXTOS

Como citado, foram selecionadas para análise duas produções consideradas textos argumentativos de autor: a *rubrica de rádio* (Texto 1) e o *texto de opinião* (Texto 2).

Para o 8º ano, foi selecionado um texto oralizado, como salientado anteriormente, em que a temática da vivência dos papéis sociais na atualidade se materializa na reflexão sobre a relação entre mãe e filho, a partir da visualização de *reality shows*. Para o ensino secundário, enquadrado no ensino de um gênero da modalidade escrita, convocou-se a temática das leituras escolares obrigatórias, no caso a leitura de *Os Maias*, de Eça de Queirós, obrigatória no 11º ano. Neste texto, emergem dois fatores que fundam a resistência dos estudantes ao romance: por um lado, a leitura obrigatória; por outro lado, a leitura de romances volumosos e cujo contexto, no caso o século XIX, é motivo de falta de interesse.

TEXTO 1

O Texto 1 é de autoria de Joana Marques, uma conhecida humorista portuguesa que assina a rubrica radiofônica *Extremamente Desagradável*¹², cujo nome é aparentemente inspirado pelo próprio temperamento de Marques.

A edição de 12 de março de 2019 aborda a primeira transmissão televisiva de um *reality show* intitulado *Quem quer casar com o meu filho?*, no qual as mães entrevistavam as pretendentes dos filhos. Por isso, Marques assim denomina sua edição do dia: *Quem quer educar o meu filho?* como uma clara crítica ao perfil masculino que protagoniza o programa, mas também como uma crítica ao perfil das mães conservadoras que perpetuam estereótipos obsoletos e promotores de uma representação de mulher, seja enquanto mãe, seja enquanto companheira responsável pelo bem-estar do filho ou do companheiro. Pode-se considerar que a própria designação da edição configura a já apresentação do tema genérico.

Em estúdio, Joana Marques conta ainda com a presença das duas colegas com quem realiza o programa da manhã e com quem simula um diálogo, durante a apresentação da rubrica, no sentido de que todas seguem o guião previamente redigido. De certo modo, elas atuam como as representantes dos ouvintes ou do auditório, quando Marques vai expondo sua opinião e diz “Reparem...” e “Olha...”.

Ao longo da edição, Marques recupera pequenos áudios do *reality show* que intercala com sua opinião e comentários sobre o assunto, de modo a construir um relato do programa televisivo. Por conseguinte, a narração substitui aparentemente a função

¹² Esta rubrica teve início na *Rádio Antena 3*, entre 2017 a 2018. Nesta, a humorista mostra seu interesse em ouvir, ver e ler conteúdos midiáticos populares, ainda que lhes faça uma cerrada crítica social. Em 2019, a autora passou a fazer a rubrica para a *Rádio Renascença*, de inspiração católica, integrada no programa *As Três da Manhã*. O Texto 1 (ao contrário do Texto 2) não tem uma versão pública escrita, pelo que se realizou a transcrição de alguns excertos, de modo a exemplificar os conteúdos.

argumentativa, com a intenção de tornar os conteúdos mais acessíveis ao auditório (Salmon, 2007), o que se verifica também devido à presença do humor e adequação ao veículo de difusão, a rádio. Segundo Salmon (2007), contar uma história pode visar a mudar o mundo.

Efetivamente, o texto tem uma estruturação que intercala os áudios do *reality show* com os comentários da humorista, o que evidencia uma metaorganização da estrutura argumentativa. Por sua vez, os comentários da humorista têm tanto uma dimensão intratextual, quando se referem diretamente ao programa de televisão, como têm uma dimensão intertextual¹³, quando refletem o pensamento da sociedade sobre os assuntos que emergem a partir do *reality show*. Assim, é de reforçar a complexidade do texto em estudo que remete para um outro objeto, o *reality show*. Posto isto, como se poderá constatar adiante, na humorista ressoa uma *vox populi* que discorda da apresentação do programa televisivo.

Assim, Marques começa por apresentar sua tese inicial, que irá desenvolver: “O que aquelas senhoras precisavam era de arranjar alguém que educasse aqueles marmanjos, já que elas em 30 anos não conseguiram, claramente”. Ou seja, ela critica a falta de autonomia ou infantilização do homem por parte das progenitoras. A tese é reforçada várias vezes com a introdução de outras derivações temáticas da tese inicial ou, simplesmente, de argumentos relacionados: “Não há nada mais atraente do que um rapagão que traz a mãezinha para o ajudar a escolher a namorada através de uma espécie de entrevista de emprego”. Este último excerto serve também para exemplificar a conjugação do humor com a ironia: é notório o quão pouco apelativo é que homens adultos não sejam responsáveis pelas decisões que os afetam, criando-se um sentido divergente do aumentativo de rapaz, “rapagão”. Ao longo do texto, são abordadas outras temáticas que correspondem às exigências que as mulheres teriam de satisfazer para atender aos quesitos das mães e dos respetivos filhos: gosto pelas lides domésticas, apresentação de um corpo atraente (destaque para a objetificação feminina pela menção feita aos seios, traseiro e dentes brancos, e repulsa demonstrada por um peso acima da média). Acerca de uma candidata que assume cozinhar e gostar de fazer as lides domésticas, Joana Marques diz: “Cozinha, passa a ferro, aspira. O que é que se pode querer mais de uma mulher? Eu, por acaso, também ando com uma senhora com estes atributos, mas pago-lhe ordenado e segurança social todos os meses”, referindo-se a sua empregada. Esta é uma formulação de um argumento por analogia, pois visa-se à atuação da mulher como uma empregada. E conclui: “Não há sorriso que aguente depois de ter que a aturar a si e ao inútil do seu filho!”, o que reforça o facto de a humorista considerar datado este tipo de pensamento.

¹³ Seguindo os pressupostos teóricos do ISD já expressos, o termo “texto” já incorpora questões contextuais diversas (sociais, políticas e históricas), por isso a preferência pelo termo “intertexto”, em lugar de “interdiscurso”.

TEXTO 2

O Texto 2 é assinado pelo escritor português Afonso Reis Cabral¹⁴ e foi publicado na *Visão*¹⁵, uma revista com bastante visibilidade na sociedade portuguesa. Como adiantado, muitos dos alunos do ensino secundário (à semelhança de outros sistemas de ensino) queixam-se da obrigatoriedade das leituras e/ou resistem à leitura de obras literárias; no caso de *Os Maias*, há uma especial objeção ao tempo cronológico distante. Ao considerar os vários tipos de resistência revelados pelos alunos, Reis Cabral compõe o tema geral da argumentação. Ele inicia o texto com:

O calhamaço que te obrigam a ler na escola está velho. Foi escrito há 130 anos (imagina a tua vida multiplicada por oito), é, pois, natural que te pareça demasiado pesado, um cadáver de papel do qual queres livrar-te o mais rapidamente possível. Mas atenção, tem calma. Pega-lhe com cuidado, sopesa-o na palma da mão como telemóvel do qual dependes.

Assim, também Reis Cabral, desde o início do texto, identifica seu auditório, que, de resto, estava já anunciado no título, os alunos que rejeitam ler *Os Maias*:

- a) validando algumas das queixas (ao dar continuidade a esse reconhecimento no seguimento do texto) e exponenciando o poder que o aluno ou a aluna tem ao ler e ao reanimar uma obra (“um cadáver de papel”), quando dá sentido à obra, integrando-a no seu mundo;
- b) dirigindo-se diretamente ao aluno ou à aluna descontente, por meio do uso de formas verbais e pronominais de segunda pessoa do singular (“te obrigam a ler”, “te pareça demasiado pesado”); e
- c) retomando objetos do quotidiano juvenil na comparação com o livro (“sopesa-o na palma da mão como telemóvel do qual dependes.”)

Este procedimento é, na verdade, uma técnica retórica designada *captatio benevolentiae*, que consiste na captação da atenção do auditório. Imediatamente a seguir, Reis Cabral recupera outra técnica para manter a atenção dos interlocutores, a pergunta retórica: “Vês como respira? Como precisa de ti para sobreviver?”. Sabe-se que o interlocutor não responderá, mas promove-se novamente o papel do interlocutor como leitor ativo do livro.

É natural que Reis Cabral continue a explorar a valorização do interlocutor, como estratégia de aproximação e criação de um espaço comum de entendimento, por oposição a uma abordagem convencional dos clássicos:

- a) pela identificação com o leitor (“Eu sei: a obrigação pesa. Só o facto de te meterem o livro à frente, de o analisarem contigo; pior, de o limitarem àquele tipo de estudo muito vazio que visa o exame, só isso já te estraga a vontade. A mim também estragou.”); e

¹⁴ Afonso Reis Cabral é, na verdade, trineto de Eça de Queiroz e presidente da Fundação Eça de Queiroz. Em 2018, tinha 28 anos, o que significa que, à época, equilibrava a proximidade com os alunos do ensino secundário e o conhecimento maduro sobre a obra *Os Maias*.

¹⁵ De acordo com a informação que constava no sítio-web da revista (5 de julho de 2024), a publicação tem uma tiragem média de 15.000 exemplares. Note-se que o texto em estudo é de 2019, portanto, a tiragem média é meramente informativa da importância da publicação na sociedade portuguesa.

- b) pela justificação de estratégias de estudo menos legítimas (“Talvez por te sentires encurralado, preferes trocar apontamentos nos corredores, pedir os esquemas ao idiota útil”) e crítica a um ensino rotineiro que se opõe à leccionação dos professores que observam a leitura do livro como uma porta para o mundo.

Reis Cabral passa a compor uma espécie de *storytelling*, em que o livro (en)canta (o)para leitor. Curiosamente, se o aluno ou a aluna ultrapassar o início da obra, quando se apercebe, já foi seduzido pelo livro (“depois de superares a primeira descrição mais longa, os diálogos mais enfadonhos, estás em pleno ritual de passagem, cativado por essa coisa maravilhosa e produtiva chamada curiosidade”). Se, até ao momento, Reis Cabral tinha organizado o texto numa evocação da intertextualidade que é composta *por aquilo que todos dizem*, daí em diante a intertextualidade foca-se na obra. Nesta altura, Reis Cabral aponta os argumentos ou as aprendizagens a realizar: literárias (“a ironia é uma forma de realçar incongruências”), humanas (“há sempre dois lados na mesma relação”, “o humor ilumina os momentos mais tensos” e, mais uma vez, a relação que se estabelece entre a obra e o presente, “a procura de projecção social sem substância é ridícula”). Reis Cabral não esquece sequer aquilo que muitos professores evitam mencionar nas aulas:

Repara que nem falei de incesto. Mas se queres ir por aí, muito bem: vais encontrar dois irmãos na cama, sendo que um deles continua a deitar-se nela mesmo depois de saber a verdade. Deixo-te o spoiler porque a boa literatura não depende só do enredo.

Finalmente, o escritor reconhece que a leitura é um desafio intelectual e uma experiência importante, mas, sobretudo, empodera o poder de decisão do aluno. Por isso, este é seu argumento final:

A tua obrigação não é para com a escola, os professores, a nota. A tua única obrigação é para contigo, para com o teu próprio crescimento, e obras como *Os Maias* e escritores como o Eça de Queiroz dão-te armas para o futuro.

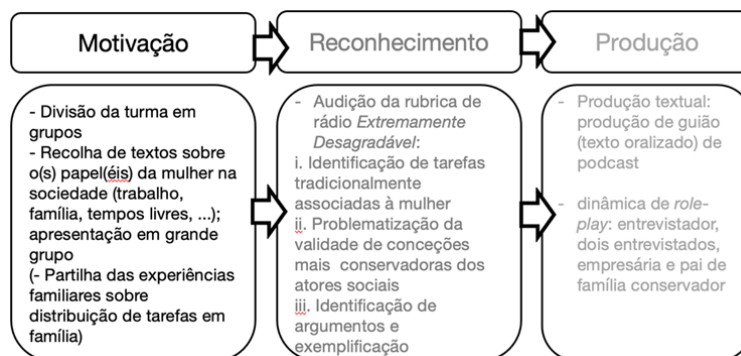
PROPOSTA DIDÁTICA

Neste estágio inicial, apresenta-se uma proposta de transposição didática ainda não testada, mas que se pretende realizar em futuro próximo.

A referida proposta estrutura-se, portanto, em função de um princípio de complexificação, no qual os alunos do 8º ano se relacionem com a argumentação por via da modalidade oral (cf. Esquema 2) e, para os alunos do 11º ano, prevê-se um contacto mediado pelo texto escrito. Além disso, a própria estruturação da proposta para cada nível de ensino organizada em três fases, motivação, reconhecimento e produção, obedece igualmente a este princípio. Em particular, o tipo de análise interpretativa que corresponde à última tarefa da fase do Reconhecimento relativa ao Texto 1, com a identificação dos temas, argumentos e respectivos exemplos, encontra-se ilustrada abaixo (cf. Quadro 3)¹⁶.

¹⁶ A ilustração da identificação de argumentos e respetiva exemplificação para o Texto 2, do 11.º ano, não foi realizada devido à extensão, já longa, deste trabalho.

Esquema 2 – Representação da proposta de sequência de ensino da argumentação em textos para o 3.º ciclo



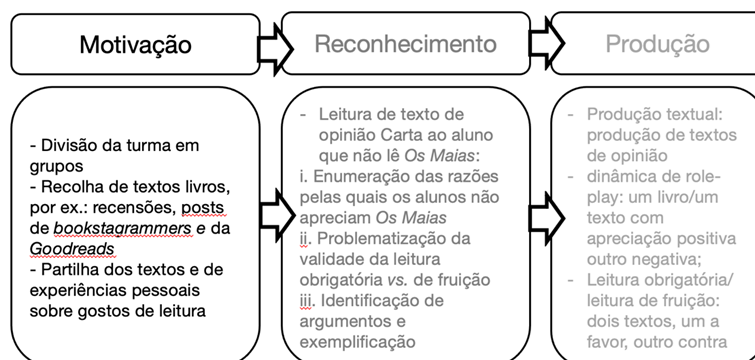
Fonte: Elaborado pelas autoras.

Quadro 3 – Tipo de análise interpretativa relativa à identificação de argumentos e de exemplificação

Temas	Argumento	Exemplo
Educação e falta da promoção de autonomia dos filhos	Infantilização do homem	“O que aquelas senhoras precisavam era de arranjar alguém que educasse aqueles marmanjos, já que elas em 30 anos não conseguiram, claramente.”
Relação entre filho e mãe	Infantilização do homem	“Não há nada mais atraente do que um rapagão que traz a mãezinha para o ajudar a escolher a namorada através de uma espécie de entrevista de emprego.”
Relação entre filho e mãe	Infantilização do homem	“Olha e já é uma sorte quando são os filhos entrevistar a candidata. Muitas vezes, a mãe toma conta da ocorrência. Afinal de contas, se passaram a vida a levar-lhes o pequeno-almoço num tabuleiro à cama, o que é que custa agora isto?”
Educação e promoção de autonomia	Infantilização do homem	“O André precisa da mamã para dar tampa às pretendentes.”
Desempenho das tarefas domésticas	Papel social e tradicional da mulher em casa	“As futuras sogras (...) estão mais interessadas nas habilitações [das pretendentes.] E por habilitações, não se entende aqui curso superior, mas sim boa nota nas cadeiras Bacalhau com natas e Lombo de porco à padeiro.”
Desempenho das tarefas domésticas	Papel social e tradicional da mulher em casa	“Terias que alimentar o meu filho também”
Educação e promoção de autonomia	Infantilização do homem	“A minha intenção é mesmo passá-lo. Como quem diz, estou farta deste tipo que não sabe estrelar um ovo e passa os dias de boxers [cuecas] no sofá a comer cereais. Este programa, no fundo, trata é de trespasses: mães que querem livrar-se dos filhos. Mas, antes, querem garantir que serão bem alimentados.”
Educação e promoção de autonomia	Crítica ao conceito do <i>reality show</i> e à promoção da continuidade de papéis sociais conservadores da mulher e do homem	“Não há sorriso que aguente depois de ter que a aturar a si [à mãe] e ao inútil do seu filho!”

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Esquema 3 – Representação da proposta de sequência de ensino da argumentação em textos para o ensino secundário



Fonte: Elaborado pelas autoras.

7 NOTAS FINAIS

Este trabalho, centrado em pressupostos teóricos basilares do ISD, mas focado em uma dimensão lata para o estudo da argumentação, apresenta uma proposta de didatização de ensino sociointeracionista de gêneros textuais com potencial argumentativo em contexto escolar.

De modo a embasar a proposta de didatização, procedeu-se, previamente, à análise dos textos com potencialidade argumentativa, destacando-se os seguintes aspectos:

- a construção da cena da interação*: uma composicionalidade assente na interatividade, o que pressupõe a existência de um interlocutor (ou de um auditório). Para uma maximização da questão da identificação do interlocutor com os conteúdos temáticos, foram selecionados textos que evocassem questões ou assuntos tematicamente relevantes para a vida dos jovens;
- a apresentação dos argumentos*: uma organização formada com base num argumento ou tema principal desenvolvido ao longo de uma narração ou storytelling que progride para outros argumentos tematicamente relacionados e que reforcem a tese inicial; e
- o posicionamento do enunciador*: o uso do humor (inclusive, por meio de escolhas lexicais particulares que apontam para a presença da ironia), a integração de momentos de intertextualidade do texto original ou de vozes representativas do senso comum dos alunos marcam a intencionalidade argumentativa.

Em função das análises realizadas, criou-se uma proposta de didatização, que visou o ensino de textos com potencialidade argumentativa para o 8º e o 11º anos do contexto português, estruturada em três fases: motivação, reconhecimento e produção. Foram, também, apontadas algumas sugestões de atividades.

Com este trabalho assume-se, por um lado, uma perspectiva desenvolvimentista do ser humano, na qual se promove a relevância da “integração de instrumentos semióticos socialmente elaborados que **transformam o funcionamento psíquico** e que se encontram na base de novas funções psíquicas” (Schneuwly, 2010, p. 120, grifos nossos).

Por outro lado, buscou-se responder ao desafio destacado por Rodrigues (2015) e à necessidade identificada de apoiar os alunos e as alunas na construção e expressão de um pensamento próprio:

[...] a intervenção mais urgente da prática educativa é na capacidade de expressão de pensamento individual, na construção de um discurso próprio, com opiniões e ideias que o aluno expresse como suas, com base numa prática de leitura obrigatória e de pesquisa de informação e de conhecimento do mundo contemporâneo (Rodrigues, 2015, p. 410).

Para atender a esses objetivos, a proposta de didatização reconhece como essenciais o trabalho com gêneros de texto que possuem potencialidade argumentativa, a partir de temáticas acessíveis aos alunos. Neste trabalho, focamos no reconhecimento de pontos de vista e argumentos em textos com essa potencialidade, sem deixar de ressaltar a importância de outras marcas linguísticas (lexemas, verbos, expressões adverbiais, conectores) que podem contribuir para o caráter argumentativo dos textos. É importante destacar que as etapas aqui mencionadas – *motivação, reconhecimento e produção* – ainda necessitam de implementação e posterior avaliação em contexto escolar. Com isso, será possível validar, no futuro, essa proposta de intervenção didática.

RECONHECIMENTO INSTITUCIONAL

O trabalho de Rosalice Pinto é financiado por fundos nacionais através da FCT, Fundação para a Ciência e Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto estratégico da NOVA Instituto de Filosofia, IFILNOVA, UIDB/00183/2020. O trabalho de Carla Teixeira é financiado por fundos nacionais através da FCT, Fundação para a Ciência e Tecnologia, I.P., no âmbito dos projetos UIDB/LIN/03213/2020 e 10.54499/UIDB/03213/2020, Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa (CLUNL).

REFERÊNCIAS

- AMOSSY, R. *L'argumentation dans le discours*. Paris: Armand Colin, 2012 [2000].
- ANSCOMBRE, J.-C; DUCROT, O. *L'argumentation dans la langue*. Liège/Bruxelle: Mardaga, 1988.
- BOUQUET, Simon. Linguistique générale et linguistique des genres. *Langages*, n. 153, p. 3-14, 1997.
- BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: EDUC, 2003.
- BRONCKART, J.-P. Commentaires conclusifs : pour un développement collectif de l'interactionnisme socio-discursif. *Calidoscópio*, v. 2, n. 2, p. 113-124, 2004. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6460>. Acesso em: 31 jul. 2024.
- CABRAL, A. R. Carta ao aluno que não lê *Os Maias*. *Visão*, 06.12.2018 às 18h21. Disponível em: <http://visao.sapo.pt/actualidade/cultura/2018-12-06-Carta-ao-aluno-que-nao-le-Os-Maias>. Acesso em: 31 jul. 2024.
- COUTINHO, Antónia. Para uma linguística dos géneros de texto. *Diacrítica*. Revista do Centro de Estudos Linguísticos, v. 19, n. 1, p. 73-88, 2005.
- DOLZ, J. Produire des textes pour mieux comprendre : l'enseignement du discours argumentative. In: REUTER, Y. (org.). *Les interactions lecture-écriture*. Berna: Peter Lang, 1994. p. 219-241.

DOLZ, J.; ERARD, S; MORO, C. Les usages de l'oral em public : pour un accès égal aux formes complexes de l'oral. In: ROSIER, J.-P (ed.). *Quels savoirs pour quelles valeurs?* Bruxelles: Presses Universitaires de Bruxelles, 1999. p. 127-132.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Géneros e progressão em expressão escrita: elementos de reflexão a propósito de uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (e col.). *Géneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2010 [2004]. p. 35-60.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Genres et progression en expression écrite : éléments de réflexion à propos d'une expérience romande. *Enjeux*, v. 37/38, p. 49-75, 1996.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Pour un enseignement de l'oral* : initiation aux genres formels à l'école. Paris. ESF éditeur, 1998.

GRIZE, J.-B. *Logique et langage*. Paris: Ophrys, 1990.

MAINGUENEAU, D. As categorias da Análise do Discurso. Tradução de Maria Antónia Coutinho. In: MENENDEZ, F. M. (org.). *Análise do Discurso*. Lisboa: CLUNL/Hugin Editores, 2005. p. 81-104.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita*: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MARQUES, J.. *Quem quer educar o meu filho? Extremamente Desagradável*. As Três da Manhã, Rádio Renascença. André Peralta, editor de áudio. 12 de março de 2019. Disponível em: <https://rr.sapo.pt/artigo/143972/quem-quer-educar-o-meu-filho-extremamente-desagradavel>. Acesso em: 31 jul. 2024.

MARTINS, G. d'O. (coord.). *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência, 2017.

MOHAMMED, D. Argument by Association: On the Transmissibility of Commitment in Public Political Arguments. *Topoi*, v. 42, n. 2, p. 625-634, 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/369823042_Argument_by_Association_On_the_Transmissibility_of_Commitment_in_Public_Political_Arguments. Acesso em: 31 jul. 2024.

PINTO, R. Argumentação e persuasão em gêneros textuais. *EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, Ilhéus, n. 9, p. 102-114, 2015. Disponível em: <http://periodicos.uesc.br/index.php/eidea/article/view/839>. Acesso em: 31 jul. 2024.

PINTO, R. *Como argumentar e persuadir*: prática política, jurídica, jornalística. Lisboa: Quid Juris, 2010.

PLANTIN, C. *Dictionnaire de l'argumentation* : une introduction aux études argumentatives. Lyon: ENS Éditions, 2016.

RABATEL, A. Pour une reconception de l'argumentation à la lumière de la dimension argumentative des discours. *Argumentation et Analyse du Discours. La Revue Électronique du Groupe ADARR. Repenser la «dimension argumentative» du discours*, v. 20, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/aad.2493>. Acesso em: 31 jul. 2024.

REPÚBLICA PORTUGUESA. Ministério da Educação, Ciência e Inovação. Direção-geral da Educação. *Aprendizagens essenciais*. Ensino Básico, 2018. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais>. Acesso em: 31 jul. 2024.

REPÚBLICA PORTUGUESA. Ministério da Educação, Ciência e Inovação. Direção-geral da Educação. *Aprendizagens essenciais*. Ensino Secundário, 2018. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais>. Acesso em: 31 jul. 2024.

RODRIGUES, S. V. A escrita argumentativa à saída do ensino secundário: análise de produções textuais. *Estudos Linguísticos/Linguistic Studies*, v. 10, p. 397-411, 2015. Disponível em: https://clunl.fcsh.unl.pt/wp-content/uploads/sites/12/2018/02/397_411.pdf. Acesso em: 31 jul. 2024.

SCHNEUWLY, B. Genres et types de discours : considérations psychologiques et ontogénétiques. In: REUTER, Y. *Les interactions lecture-écriture* : Actes du colloque théodile-Crel, Lille, Novembre 1993. Berne: Peter Lang, 1994. p. 155-173.

SCHNEUWLY, B. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (e col.). *Géneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2010 [2004].

ZAVAM, A.; PARAHYBA, F.; DOLZ, J.; GOMES, V. Editorial. *Eutomia*, v. 1, n. 29, p. 1-8, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/EUTOMIA/article/view/252579/39989>. Acesso em: 31 jul. 2024.

Carta ao aluno que não lê *Os Maias*

O calhamaço que te obrigam a ler na escola está velho. Foi escrito há 130 anos (imagina a tua vida multiplicada por oito), é pois natural que te pareça demasiado pesado, um cadáver de papel do qual queres livrar-te o mais rapidamente possível. Mas atenção, tem calma. Pega-lhe com cuidado, sopesa-o na palma da mão como telemóvel do qual dependes.

Vês como respira? Como precisa de ti para sobreviver?

Eu sei: a obrigação pesa. Só o facto de te meterem o livro à frente, de o analisarem contigo; pior, de o limitarem àquele tipo de estudo muito vazio que visa o exame, só isso já te estraga a vontade. A mim também estragou. Mas repara: o Eça não tem culpa de o submeterem à burocracia do ensino, de o terem posto nessa camisa de forças, e de te obrigarem a ti, que tens mais que fazer, a acatar ordens. Pensa que ele não o escreveu para ti. Quer dizer, para te estragar a vida. Muito pelo contrário.

Talvez por te sentires encurralado, preferes trocar apontamentos nos corredores, pedir os esquemas ao idiota útil que até conseguiu ler a obra toda, ou mais simples, talvez te decidas pelos primeiros cinco resultados no Google. Estes falam das características físicas e psicológicas das personagens, dão-te tabelas com datas, citações, resumos de cada capítulo, expõem a biografia do Eça – esse escanzelado de monóculo –, explicam a analepse inicial, sempre gigantesca, mostram laivos da vida no século XIX, e descrevem o virar do Romantismo para o Realismo. Mas que te interessa a ti como viviam as pessoas daquela época? De facto, conclus tu, só um parvo pode achar que este livro tem qualquer interesse.

Os bons professores libertam-se dos formalismos do ensino burocrático e são generosos a ponto de te mostrarem *Os Maias* a outra luz, apesar de perceberem que tentas ignorá-los. Querem mostrar-to não como um livro-montanha, uma seca difícil de escalar, mas sim como porta para a descoberta.

Se te mantiveres na tua, até podes acabar o ano lectivo com uma nota decente no exame e a consciência tranquila. Mas confessa lá, sê honesto. Apesar dos muitos preconceitos, aposto que algures entre os teus afazeres já surgiu uma suspeita inquietante.

De noite, ouves um chamamento vindo da mochila onde esqueceste o calhamaço, como se este cantasse baixinho. Embora queiras rejeitá-lo, talvez acabes por aceitar, e ainda agora to disseram na aula de Português, que estás no limiar da tal descoberta.

Por isso levantas-te, resgatas o livro (sim, tem 130 anos mas aguenta-te firme enquanto o manuseias) e passas além de “A casa que os Maias vieram habitar em Lisboa, no Outono de 1875, era conhecida na rua de São Francisco de Paula, e em todo o bairro das Janelas Verdes, pela casa do Ramalhete ou simplesmente o Ramalhete.”

Quando dás por ti, a obrigação de ler nada significa: depois de superares a primeira descrição mais longa, os diálogos mais enfadonhos, estás em pleno ritual de passagem, cativado por essa coisa maravilhosa e produtiva chamada curiosidade; quando chegas a meio, percebes que o medo do desconhecido, que até então te constrangia, caracteriza quem evita crescer; e ao acabares, até sorris num momento autodepreciativo próprio de quem é inteligente.

Descobriste que a ironia é uma forma de realçar incongruências (o “foi ali” de Alencar), que a cultura é insignificante se não entrarmos a fundo na vida (Carlos da Maia, a quem tudo foi dado, nada fez), que há sempre dois lados na mesma relação (os beijos da condessa de Gouvarinho a compensarem a indiferença de Carlos), que o humor ilumina os momentos mais tensos (Vilaça a buscar o chapéu em plena conversa difícil), e que a procura de projecção social sem substância é ridícula (quantos Dâmasos Salcede não existem no Instagram?), entre tantos outros exemplos.

Tal como te avisaram, percebes que ainda hoje muitas das pessoas que ali encontras se repetem, não porque a nossa sociedade seja igual à do século XIX, mas porque o ser humano continua o mesmo, e o Eça conseguiu captá-lo na sua universalidade.

Repara que nem falei de incesto. Mas se queres ir por aí, muito bem: vais encontrar dois irmãos na cama, sendo que um deles continua a deitar-se nela mesma depois de saber a verdade. Deixo-te o spoiler porque a boa literatura não depende só do enredo.

Se ainda não estiveres convencido, asseguro que este livro, embora calhamaço, te vai dar simplesmente o prazer único e memorável de uma boa história.

Enquanto tens esse prazer, usas o melhor dos músculos. O mais potente. Exercitas o cérebro contra a superficialidade, conheces os fios que cosem o dia a dia, enriqueces o raciocínio – vais ganhando experiência. Na verdade, precisas de muitas vidas para viver a tua vida, e podes encontrá-las nos livros.

A tua obrigação não é para com a escola, os professores, a nota. A tua única obrigação é para contigo, para com o teu próprio crescimento, e obras como *Os Maias* e escritores como o Eça de Queiroz dão-te armas para o futuro.

Se suspeitares disto e mesmo assim decidires não ler, preferindo resumos que esquecerás logo depois do exame, paciência. Tu é que ficas a perder.

Afonso Reis Cabral

Visão, 06.12.2018 às 18h21



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.
