

A ARGUMENTAÇÃO INFORMAL EM TEXTOS ESCOLARES

Sandra da Silva Santos Bastos (UERJ)
sandra_poesia@yahoo.com.br

RESUMO

O ato de argumentar faz parte de nossa vida cotidiana e ocorre em diversos lugares e situações, não apenas na vida adulta, mas também na nossa infância e adolescência. No entanto, os currículos escolares privilegiam o estudo da argumentação apenas a partir do 8º ou 9º ano do ensino fundamental, sendo estudados principalmente os textos que são tipicamente argumentativos, como os editoriais, por exemplo. Não se trabalha a argumentação informal existente nas conversas diárias ou na escolha de um adjetivo ao descrevermos algo ou alguém. O presente trabalho busca justamente refletir sobre esse tema através da análise de textos produzidos por alunos do 6º ano do ensino fundamental e mostrar que, embora tais alunos não tenham estudado textos argumentativos formais, são capazes de desenvolver uma argumentação, ainda que simples, em textos produzidos na sala de aula.

Palavras-chave: Argumentação. Escola. Ensino.

1. Introdução

O estudo formal de língua portuguesa, realizado na escola, priorizava, até recentemente, o ensino da gramática. A partir dos estudos linguísticos realizados principalmente a partir da década de 70, essa realidade começou a mudar. Hoje é consensual que o texto deve ser o foco dos estudos em sala de aula, seja em sua modalidade oral ou escrita, tanto no desenvolvimento da leitura e interpretação como no da produção de textos. A partir dessa nova realidade, surgiram questões como: Com que tipos ou gêneros de textos devemos trabalhar em cada ano escolar? Como realizar tal trabalho? Ou seja, preocupações acerca de um novo currículo de língua portuguesa.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* são publicados no final da década de 1990 e corroboram com a ideia de que o texto é a unidade básica do ensino. Os PCN consideram que o ensino de língua portuguesa na escola deve ser um instrumento de democratização social e cultural.

Nesse processo de construção da cidadania, vale ressaltar um tipo textual específico: a argumentação. Os próprios parâmetros curriculares apontam o trabalho com a argumentação como “capacidade relevante para o exercício da cidadania” e acrescenta que “o exercício do diálogo na

explicitação, contraposição e argumentação de ideias é fundamental na aprendizagem da cooperação e no desenvolvimento de atitudes de confiança, de capacidade para interagir e de respeito ao outro”. (BRASIL, 1998, p. 41). Sendo a argumentação um instrumento de exercícios da cidadania, por que só trabalhar essa competência com alunos dos anos finais do segundo segmento do ensino fundamental?

Neste trabalho, tentaremos mostrar que mesmo alunos dos primeiros anos do ensino fundamental II são capazes de argumentar e o fazem sem terem tido uma formalização do conteúdo, pois a argumentação é inerente à fala cotidiana. Nosso objetivo é analisar os meios utilizados por tais alunos para construir sua linha argumentativa, exercendo o poder de persuasão e/ou convencimento sobre o outro.

2. Mas o que é mesmo argumentar?

Othon Moacyr Garcia afirma que “argumentar é, em última análise, convencer ou tentar convencer alguém” (GARCIA, 2010, p. 380) e, por isso, diferencia a argumentação da dissertação, pois esta se preocupa com a exposição, interpretação e explicação de ideias, ou seja, expor um ponto de vista, não tendo a preocupação de persuadir o leitor/ouvinte. O autor atenta para o que ele chama de argumentação informal e afirma que esta se faz presente em quase tudo que dizemos ou escrevemos. É justamente esse tipo de argumentação que interessa ao presente trabalho.

Garcia explica que, em sua essência, toda argumentação consiste numa declaração seguida por provas, que se dão através de fatos, razões e evidências. Contudo, ressalta que esse tipo de argumentação informal pode ser falacioso, quando se baseia somente em indícios, inferências ou deduções e não de fatos concretos.

A professora e autora portuguesa Maria Aldina Marques afirma que, de acordo com um posicionamento teórico pragmático da linguagem, “todo discurso é necessariamente argumentativo, o que constitui um traço fundamental da linguagem (em uso e como sistema)” (MARQUES, 2011, p. 269). Mesmo em textos narrativos ou descritivos, nota-se a presença da argumentação, seja no modo como se conta uma história, na escolha dos detalhes e do foco em momentos específicos *etc.* A escolha vocabular ou mesmo a disposição das palavras numa frase são comumente utilizadas como operadores de argumentação, tanto na fala quanto na escrita.

Afastando-se da explicação de Garcia, Marques aponta que “a ligação da argumentação à persuasão é uma característica clássica dos estudos retóricos, desde o seu aparecimento até à atualidade” (MARQUES, 2011, p. 274), no entanto, segundo a autora, para “ocorrer a primeira, isto é, um ‘exercício de argumentação verbal’, não tem necessariamente que ocorrer a segunda, a persuasão” (p. 276). Tal afirmação estaria ligada à noção de que a argumentação pode se dar com diversas finalidades e objetivos, sendo importante observar os contextos efetivos de sua construção, principalmente o gênero textual que está determinando a construção discursiva e que, por isso, influenciará a interação argumentativa.

Acreditamos que a argumentação seja um fato do discurso, embora não desprezemos a ideia de que esta seja também, muitas vezes, um fato marcadamente linguístico. Entretanto, quando a tomamos como unidade do discurso, estamos considerando elementos que estão além do texto, como as dimensões contextuais ou situacionais.

O discurso é uma atividade condicionada (pelo contexto) e transformadora (desse mesmo contexto); dado no início da interação, o contexto é simultaneamente construído na e pela forma como o discurso se desenrola; definida à entrada, a situação é constantemente redefinida pelo conjunto dos acontecimentos discursivos (KERBRAT-ORECCHIONI, *apud* MARQUES, 2011, p. 288).

Quando argumentamos não o fazemos para nós mesmos, mas para o outro. Por isso, entendendo o diálogo de forma ampla, como defende Bakhtin, o ato de argumentar é sempre dialógico, ainda que o outro não seja nosso interlocutor, mas apenas o destinatário, como ocorre na argumentação retórica. Marques explica que embora esta seja monológica, não é monológica, pois é em função do auditório que o discurso retórico é construído, bem como são elaboradas estratégias que buscam persuadir o ouvinte.

Em nosso dia a dia, explicamos, classificamos, descrevemos o mundo, expressamos nossas opiniões e valores sempre estabelecendo relação com discursos anteriores, seja para concordar com eles ou para refutá-los. Dessa forma, criamos um vínculo com nossos interlocutores, os quais influenciarão nosso enunciado, sendo também, junto a nós, sujeitos do discurso que se constrói.

Um enunciado vivo, significativamente surgido em um momento histórico e em um meio social determinados, não pode deixar de se relacionar com os milhares de fios dialógicos vivos, tecidos pela consciência sócio-ideológica em torno do objeto de tal enunciado e de participar ativamente do diálogo social. De resto, é dele que o enunciado se origina: ele é como a sua continua-

ção, sua réplica, ele não aborda o objeto chegando de não se sabe de onde (BAKHTIN, 1993, p. 86).

Maria Aldina Marques salienta que a perspectiva interacionista da argumentação tornou possível o desenvolvimento do estudo da argumentação cotidiana. Assim, a partir de tal perspectiva, deixou-se de estudar apenas a argumentação monológica, como a retórica clássica, passando a considerar, também, a argumentação dialogal e dialógica, como conversas informais, por exemplo. Contudo, ainda hoje percebemos a prevalência nas salas de aula do estudo da argumentação monológica através dos textos dissertativo-argumentativos escritos e padronizados e que, não raramente, dizem nada a ninguém.

3. Análise da argumentação

A análise da argumentação pode ser feita em um nível macro, em que se analisa o texto enquanto discurso, considerando a situação comunicativa como também aspectos como a intencionalidade do locutor e/ou do texto, e em um nível micro, em que se verifica o papel do material linguístico na elaboração do texto argumentativo. Esse material linguístico trará consequências para a macroestrutura através da escolha de um determinado conectivo, de uma palavra ou mesmo da estrutura do próprio enunciado, por exemplo. Dessa forma, a macro e microanálise se complementam (PISTORI & BANKS-LEITE, 2010).

Quando analisamos uma argumentação, temos de estar atentos às reais condições de produção desse texto, ao ponto de vista do locutor, assim como saber para quais interlocutores ele está elaborando o seu discurso (postura dialógica), por isso não é possível nos atermos apenas à superfície textual. Contudo, isso não significa que não tenhamos de observar as marcas linguísticas e a estrutura argumentativa, pois, como dissemos, essa microestrutura complementa a macro. Ainda que rejeitemos a limitação à micro análise, como ocorre na teoria da argumentação na língua, esse nível de análise é imprescindível para a teoria de argumentação no discurso, uma vez que a matriz ideológica da língua permite a articulação da “dimensão local da análise linguística com a dimensão global textual” (MARQUES, 284, p. 284).

Othon Moacyr Garcia (2010) aponta quatro estágios da estrutura típica da argumentação informal, seja em textos escritos ou falados: o primeiro seria a proposição, em que se apresenta a tese ou opinião/declaração de outrem; o segundo seria a concordância parcial, o que

às vezes pode não existir, neste caso, passa-se diretamente para o terceiro estágio, a contestação ou refutação, que o autor diz ser o “miolo” da argumentação informal, em que se apresentam provas mais “fortes” do que aquelas com que se justificou a concordância parcial; o quarto e último estágio seria a conclusão. O autor afirma que não há argumentação sem conclusão, o que nos remete à proposta de Anscombe e Ducrot, defensores da argumentação na língua, os quais entendem a argumentação não como uma arte de persuadir, mas como encadeamento de enunciados que conduz a uma conclusão, ainda que implícita.

A estrutura da argumentação informal apresentada por Garcia une fatores discursivos e lingüísticos, dando relevância para o uso dos conectivos, principalmente nos dois últimos estágios: contestação e conclusão. O autor orienta que o locutor use uma conjunção adversativa ou expressão equivalente para refutar os argumentos aos quais se opõe, bem como o uso de “partículas típicas da conclusão”, ou seja, conjunções conclusivas ou similares, como “logo”, “portanto”, entre outras.

É importante lembrar que, naturalmente, não existe uma homogeneidade na composição dos discursos e os mesmos, geralmente, não seguem apenas um modo de organização estrutural. Jean-Michel Adams propõe a existência das sequências textuais, que seriam unidades discursivo-textuais. Assim, um texto poderia apresentar diferentes sequências, dentre elas a argumentativa. Plantin (*apud* MARQUES, 2011) denomina a sequência argumentativa de “célula argumentativa” e diz que a mesma é constituída por cinco macroproposições: a primeira seria a apresentação da tese anterior; a segunda, os dados e premissas; a terceira seria o suporte argumentativo de forma que os dados premissas apresentados justifiquem a conclusão, que é a quarta macroproposição. A quinta seria a restrição, a qual ocorre apenas quando há lugar para uma nova contra-argumentação. Como podemos observar, as macroproposições de Plantin não diferem muito dos estágios apresentados por Garcia (2010).

4. A argumentação informal em textos escolares

O corpus de nosso trabalho é formado por textos produzidos por alunos do 6º ano do ensino fundamental da rede pública do município de Itaguaí. O gênero textual trabalhado é o bilhete. Tal gênero não foi contemplado nos PCN do segundo segmento do ensino fundamental, no entanto, é muito utilizado no cotidiano desses alunos, seja para deixar um recado para um colega, um aviso para a mãe ou mesmo fazer um pedido

para a professora. Por isso, a grade curricular elaborada pela Secretaria Municipal de Educação de Itaguaí contempla esse gênero e orienta que trabalhemos com ele já no 6º ano.

A escolha desses textos se deve ao fato de que o bilhete não é um texto tipicamente argumentativo. Ele não segue toda a estrutura apontada por Garcia nem por Plantin, mas, como veremos, o bilhete pode ser escrito para persuadir ou convencer outrem. Embora concordemos com Marques quando afirma que a argumentação não precise ser persuasiva (podemos apenas querer marcar nosso ponto de vista, por exemplo), entendemos que, geralmente, se pretende persuadir o outro quando se argumenta.

Antes de começarmos a análise dos textos, façamos uma breve distinção entre convencer e persuadir: “convencer é saber gerenciar informação, é falar à razão do outro, demonstrando, provando” e “persuadir é saber gerenciar relação, é falar à emoção do outro” (ABREU, *apud* VALENTE, 2011, p. 52). Assim, é possível que a argumentação busque apenas convencer o leitor/ouvinte e não pretenda persuadi-lo, pois não pretende que o outro mude seu modo de agir. Valente (2011, p. 52) ressalta que, “em síntese, ao convencer uma pessoa, mudo o seu pensamento; ao persuadir, levo-o a alterar sua prática”.

Nossa análise se dará tanto no nível macro, explicando a situação comunicativa e o espaço em que foram elaborados os textos, como também as possíveis intenções dos alunos, quanto no micro, observando a estrutura do texto, o uso de conectivos e outros marcadores linguísticos que mostrem a orientação argumentativa do texto. Vale lembrar que os fragmentos de textos aqui apresentados são transcrições dos originais, que estão na figura abaixo, por isso encontraremos as inadequações gramaticais cometidas pelos alunos.

Os alunos receberam uns quadrinhos da Mafalda, em que seu amigo Manolito estava indignado por ter recebido um “péssimo” da professora. Sua indignação se devia ao fato de ele sempre frequentar as aulas e considerar que, por esta razão, a professora deveria dar-lhe uma nota melhor. Antes de escreverem os bilhetes, os alunos responderam por escrito a várias questões, dentre elas, a seguinte: “Será que pelo fato de Manolito ir à escola todo dia, ele mereceria ganhar uma boa nota? Por quê?”. Em seguida, foi pedido que os alunos assumissem o papel do Manolito e escrevessem um bilhete para a professora. Estes perceberam a postura da personagem da tirinha, e apesar de, quando da resposta à ques-

tão, terem dito que apenas ir à escola não seria suficiente para receber uma boa nota, ao escreverem seus bilhetes, questionaram a nota recebida.



Quadrinhos da Mafalda

Outro fator importante é o espaço em que se deu a elaboração do bilhete: a sala de aula. Para muitos alunos, esse é um espaço estressante em que se sentem forçados a escrever, ainda que não desejem fazê-lo. Não se trata de um bilhete escrito por vontade própria, mas para atender a uma proposta da professora. Nesse caso, embora tenham se preocupado mais em construir um discurso coerente com a personagem em questão, geralmente a intenção dos alunos é agradá-la. Assim, o aluno, mesmo assumindo o papel do indignado Manolito, dificilmente seria hostil com a professora, ainda que pensasse que a mesma merecesse alguma hostilidade. É interessante apontar que mesmo contestando a nota e mostrando-se

chateada, a maioria dos “Manolitos” se despede com “abraços” ou “beijos”. Um dos alunos se refere à professora como “Querida professora”. Não sabemos ao certo a intenção do aluno, mas a escolha do adjetivo “querida” pode ser uma forma de agradá-la fim de conseguir aquilo que deseja: refazer o trabalho para ganhar uma boa nota. Marca também certa intimidade entre este e a professora.

Querida professora, eu manolito vim para a escola todo dia vix todos os trabalho que pude mais levei um péssimo nós trabalhos, mas não tem como você deixa eu fazer dinovo eu vou tentar melhorar eu prometo se você medar uma nota alta.

Ass: Manolito

Podemos perceber no texto a intenção do aluno em convencer a professora, por isso ele recorre a fatos, razões que mostrem que ele merece uma segunda chance: o fato de ele ter ido à escola todos os dias e feito todos os trabalhos que pode. Em seguida, observamos a tentativa de persuadir a professora no período: “mas não tem como você deixa eu fazer dinovo”. Com esse intuito, ele ainda faz uma promessa: “eu vou tentar melhorar eu prometo”, mas com uma ressalva: se a professora lhe der uma nota alta.

Notamos que o aluno utiliza conectivos, como preposições, pronomes relativos e, até mesmo, conjunções, ainda que não tenha certeza de sua grafia, como em “mais levei um péssimo”. O emprego da adversativa está correto e marca a oposição entre as atitudes do aluno e a nota recebida.

No próximo exemplo, o aluno começa seu bilhete já contestando a professora:

Professora,

Eu acho que minha nota não foi justa, por quê, estudei muito!, tem como você rever minha prova, e rever minha nota.

Um abraço,

Manolito.

O aluno começa o bilhete mostrando sua opinião, entretanto, ao escolher o adjetivo para sua nota, ele diz que ela “não foi justa”. Ele poderia ter dito “ela não foi boa”, mas não teria o mesmo impacto que o adjetivo utilizado. Algo justo não é ruim nem bom, mas razoável, sensato.

Logo, o aluno justifica sua declaração e usa até um ponto de exclamação para externar sua insatisfação com a nota recebida “estudei muito!”. Por fim, ele pede a revisão da prova e da nota, ou seja, o que havia escrito anteriormente buscava persuadir a professora. Vale a pena ressaltar que o aluno não pede uma nota alta, mas apenas a revisão, o que é coerente com a noção de justiça que ele trouxe para o texto ao usar o adjetivo justa.

No bilhete seguinte, vemos um aluno que, diferentemente do anterior, parte para uma argumentação emocional.

Professora Sandra,

Professora eu não entendo porque a senhora me dar “péssimo” todo dia, sou um aluno bom ou ruim?

Eu não falto, não sei se meu caderno esta em dia mais a maioria do dever eu copio.

Um beijo, Manolito.

Primeiramente o aluno declara não ter entendido o porquê de sempre ganhar um “péssimo”, em seguida faz uma pergunta à professora. No entanto, em seguida, tenta orientar a resposta dizendo que ele não falta e tem quase todo o dever copiado. Percebemos que ele deseja influenciar a resposta da professora. Talvez não com o intuito de fazê-la alterar as notas já dadas, mas possivelmente de fazê-la refletir sobre a condição do aluno que ao levar um “péssimo” no trabalho, considera que o conceito se aplica a ele. Assim, ele não trabalha exatamente com a razão, embora apresente razões para tentar convencê-la, mas principalmente apela para a questão emotiva, e, por isso, escolhe adjetivos bastante subjetivos como “bom” e “ruim”.

No próximo bilhete, o aluno, como todos os outros, também contesta a nota, porém, procura entender a razão que levou a professora a lhe dar um “péssimo”, que seria por ele ter “dado cola” para um colega.

Professora porque a senhora me deu péssimo na prova eu presto atenção em suas aulas só por causa que eu dei cola pro colega Po, professora me da mais uma chance eu juro que não vou fazer mais bagunça

então deixa eu fazer a prova denovo eu nunca mais vou da cola pros meus colegas eu juro que vou ser bonzinho se a senhora não me da a prova minha mãe vai me bater.

Percebemos que mesmo utilizando uma linguagem muito informal, o aluno se refere à professora como “senhora”, que é um tratamento mais formal. Para persuadi-la a lhe dar outra chance, ele faz juras e também parte para apelação emocional, já que não possui muitos álibis a seu favor: “se a senhora não me da a prova minha mãe vai me bater”. O aluno sabe que, provavelmente, a professora não quer que ele apanhe, então fala de tal possibilidade para que ela tenha piedade dele e permita que ele faça uma nova avaliação.

O aluno utiliza conectivos como “por causa que” para introduzir uma oração explicativa, “então” para iniciar uma conclusão e “se” introduzindo uma condicional. Esse aluno não estudou os conectivos na escola, mas o seu conhecimento linguístico adquirido durante a vida lhe permite fazer tais usos.

5. Considerações finais

Como podemos observar, os bilhetes escritos pelos alunos do 6º ano não apresentam todos os estágios, conforme orientação de Othon Moacyr Garcia, tampouco a estrutura da célula argumentativa de Plantin. Ainda assim, é possível perceber sua intenção argumentativa ao contestar algo, defender seu ponto de vista, mostrar dados que corroborem com ele, ou até mesmo, recorrer a um apelo emotivo a fim de convencer e/ou de persuadir o outro, no caso, a professora.

Vale ressaltar que os textos são coerentes com o modelo interacionista defendido por Plantin e Bakhtin. Ainda que o bilhete seja, pelo menos aparentemente, monológico, jamais pode ser considerado monológico. Os alunos interagem com a professora, tentam entendê-la, respondê-la, alguns chegam a questioná-la diretamente. Além disso, eles esperam uma resposta desta, ainda que não seja expressa verbalmente, mas dando-lhes uma nova chance.

Dessa forma, consideramos viável trabalhar a argumentação com os alunos do 6º ano do ensino fundamental, ou até mesmo em anos anteriores, pois o desejo de argumentar e de defender seu ponto de vista é partilhado por todos. É preciso apenas ensinar-lhes meios de conseguir fazê-lo de forma mais consistente e produtiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, A. S. *A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção*. 5. ed. São Paulo: Ateliê, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de estética e de literatura*. 3. ed. São Paulo: UNESP/Hucitec, 1993.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Rosa Maria de Souza. *Textos argumentativos de estruturas variadas na escola*. 2002. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, São Paulo.

GARCIA, Othon Moacyr. *Comunicação em prosa moderna: aprender a escrever, aprendendo a pensar*. 27. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

MARQUES, Maria Aldina. Argumentação e(m) discursos. In: FIGUEIREDO, Isabel Duarte (Org.). *Português, língua e ensino*. Porto: V. Porto Editorial, 2011, p. 267-305.

MARQUES, Carla Maria G. H. da C. *A argumentação oral formal em contexto escolar*. 2010. Tese de doutoramento em língua portuguesa: Investigação e Ensino, apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra.

PISTORI, Maria Helena Cruz; BANKS-LEITE, Luci. Argumentação e construção de conhecimento: uma abordagem bakhtiniana. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 129-144, 2º sem. 2010.

VALENTE, André. Argumentação e textualidade em crônicas jornalísticas. In: VALENTE, André C.; PEREIRA, Maria Teresa G. (Orgs.). *Língua portuguesa: descrição e ensino*. São Paulo: Parábola, 2011.