

A SEMÂNTICA ARGUMENTATIVA NAS AULAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL DO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O ARTIGO DE OPINIÃO

Thiago Magno de Carvalho COSTA
Universidade Federal da Paraíba/PROLING
magnodecarvalho@gmail.com

Mariana Lins ESCARPINETE
Universidade Federal da Paraíba/PROLING
mariana_escarpinete@hotmail.com

Resumo: Este artigo apresentará o resultado da nossa reflexão sobre a importância da Semântica Argumentativa para o ensino de produção textual, assumindo a premissa de que a Teoria da Argumentação na Língua, de Ducrot, é uma ferramenta eficiente para as aulas de leitura e escrita no Ensino Médio. Nesse sentido, com vistas à ratificação do exposto acima, bem como da nossa hipótese de que este tipo de direcionamento não é realizado de forma efetiva quando do ensino de gêneros argumentativos e de que há uma lacuna entre o que está prescrito nos PCN (1997) e nos PCNEM (2000) e o que efetivamente é ensinado aos alunos, objetivamos a observação sobre a existência de conceitos relacionados à referida teoria em um livro didático de língua portuguesa para o Ensino Médio adotado por escolas particulares de João Pessoa-PB, na seção referente aos textos argumentativos. Além da descrição e análise do capítulo, propomos uma atividade complementar aos moldes da Análise Linguística para tentar preencher a lacuna acima citada. Fundamentamos a análise com o apoio teórico de Ducrot (1988), Bakhtin (1992), Nascimento (2012), Koch (2000), Espíndola (2000) e Cabral (2010) entre outros.

Palavras-chave: livro didático; argumentação; artigo de opinião; produção textual; análise linguística.

Introdução

Sabe-se que a linguística passou a fazer parte do currículo nas universidades brasileiras há mais ou menos 40 anos, e, por esse motivo, muitos professores de língua portuguesa, que já desempenham suas atividades docentes há mais tempo, tiveram um acesso restrito às teorias linguísticas existentes que propõem um olhar diferenciado para a língua e para o processo de ensino-aprendizagem, quando não, apresentados a tais teorias, mostraram-se resistentes a mudanças. Com base nisso, não seria novidade afirmar que o ensino de língua materna ainda está muito arraigado ao método tradicional, o que denota a dita resistência a tudo que se dispõe a quebrar o paradigma da tradição. Contudo, simultânea a essa realidade, há os profissionais que, de algum modo, buscam inserir o proposto pela Linguística para efetivação do ensino, mesmo que de forma menos relevante que a postura anteriormente exposta. Esses indícios de mudança, com docentes dispostos a aprimorar a capacidade de compreensão e expressão de seus alunos em situações de comunicação, servem de demonstração da relevância deste tipo de abordagem, bem como aponta para a importância desse tipo de postura. Ou seja, alguns professores, assim como alguns materiais didáticos, já pensam na sua prática em uma nova perspectiva, na tentativa de aplicar os conceitos linguísticos de uma forma mais concisa e científica e menos sistematizada e preocupada com conteúdos pré-estabelecidos (TRINDADE, 2011).

Com a criação dos PCN (1997), propôs-se um ensino com “práticas que partem do uso possível aos alunos e pretendem provê-los de oportunidades de conquistarem o uso desejável

e eficaz” (BRASIL, 1997, p. 21) da língua materna, com o objetivo de levá-los a refletirem sobre a língua para que eles possam compreendê-la e utilizá-la adequadamente.

Nesse sentido,

Pode-se considerar o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa na escola como resultantes da articulação de três variáveis: o aluno, a língua e o ensino.

O primeiro elemento dessa tríade, o aluno, é o sujeito da ação de aprender, aquele que age sobre o objeto de conhecimento. O segundo elemento, o objeto de conhecimento, é a Língua Portuguesa (...). E o terceiro elemento da tríade, o ensino, é, neste enfoque teórico, concebido como a prática educacional que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento. Para que essa mediação aconteça, o professor deverá planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de **ação e reflexão do aluno**. (BRASIL, 1997, p. 25, grifo nosso).

Os PCNEM (2000) insistem na proposta de reflexão, pois formulam que “o estudo da língua materna na escola aponta para uma reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade” (BRASIL, 2000, p. 16). Mais a frente, o mesmo documento diz que a saída necessária para que o aluno tome uma posição consciente e responsável pelo que ele fala ou escreve, é preciso que na sala de aula haja:

[...] diálogo, para que o aluno aprenda a confrontar, defender, explicar suas idéias de forma organizada, em diferentes esferas de prática da palavra pública, compreendendo e refletindo sobre as marcas de atualização da linguagem (a posição dos interlocutores, o contexto extra-verbal, suas normas, de acordo com as expectativas em jogo, a escolha dos gêneros e recursos). (BRASIL, 2000, p. 22)

Com isso, verifica-se que nos documentos oficiais já é preconizado, além de um ensino reflexivo, um ensino de língua materna com vistas à dimensão semântico-discursiva da língua, com a finalidade de ampliar a abordagem gramatical a partir de situações concretas de comunicação. Segundo Nascimento (2012a, p.07),

As interações humanas em todos os âmbitos da vida social são sempre permeadas de intenções. Ninguém decide usar uma língua, para se comunicar, sem que tenha um objetivo ou finalidade. Daí decorre que a nossa linguagem é sempre permeada pela argumentatividade porque, através dela, exprimimos nossas intenções e deixamos registrados nossos posicionamentos, enquanto sujeitos sociais.

É notório, portanto, que a presença da Semântica Argumentativa no ensino da produção textual no Ensino Médio objetiva promover a reflexão sobre os recursos semântico-discursivos da língua, desenvolvendo, conseqüentemente, as competências linguística e comunicativa dos alunos, pois estes passam a aprimorar seus conhecimentos sobre os mecanismos de funcionamento da língua.

Em razão disto, este trabalho tem como objetivo apresentar, o resultado da nossa observação acerca da existência (ou não) de alguns conceitos relacionados à Semântica Argumentativa em livros didáticos de língua portuguesa (LP, de ora em diante) para o Ensino

Médio quando apresentam questões referentes à leitura e produção de textos argumentativos. Com isso, refletiremos acerca da contribuição da Teoria da Argumentação na Língua (de Oswald Ducrot (1988)) na elaboração de aulas de produção textual no Ensino Médio, verificando se há uma lacuna entre o que está prescrito nos PCN (1997) e nos PCNEM (2000) e o que efetivamente é ensinado aos alunos, no que se refere aos conteúdos de ensino do texto argumentativo.

Nas duas próximas seções serão apresentados alguns conceitos sobre texto, língua e sentido, bem como sobre a Teoria da Argumentação que são basilares para o desenvolvimento deste trabalho.

Na terceira seção, iremos descrever o encaminhamento de uma atividade do capítulo 19 – artigo de opinião e editorial, proposta pelo livro didático “**Produção de Texto: interlocução e gêneros**” (ABAURRE e ABAURRE, 2007), bem como desenvolveremos a análise objetiva do trabalho. Na análise, colocaremos à prova nossa hipótese de que não há uma conscientização dos alunos no que concerne ao valor argumentativo que algumas palavras (por exemplo: os advérbios, as conjunções) possuem, dificultando a percepção das marcas argumentativas no discurso de seus interlocutores. Outrossim, informamos que nenhum texto produzido pelos alunos será objeto de estudo dessa análise.

Por fim, na última seção, proporemos uma atividade complementar aos moldes da Análise Linguística (AL, de ora em diante) na tentativa de preencher essa lacuna entre a teoria dos documentos oficiais e a do livro didático em questão.

1. Texto, língua e sentido.

Em todos os contextos em que desenvolvemos atividades de leitura e escrita, precisamos lidar com textos que apresentam características estruturais específicas. Devemos também ser capazes de fazer um uso adequado da linguagem à situação de interlocução em que se dá a atividade discursiva na qual se produz determinado texto.

Saber que todo texto está associado a uma situação de interlocução nos obriga a reconhecer que tanto a escrita quanto à leitura são atividades que pressupõem a interação de fatores linguísticos e extralinguísticos. Assumindo a concepção enunciativo-discursiva de linguagem, de Bakhtin (1992), na qual o discurso é considerado como uma prática social e uma forma de interação, a relação interpessoal, o contexto de produção dos textos, as diferentes situações de comunicação, os gêneros, a interpretação e a intenção de quem o produz passam a ser peças-chave. E por isso, como afirma Nascimento (2012), aquilo que o sujeito pensa e quer transmitir é representado através da língua. Assim, qualquer texto é o resultado final de um processo que contou com a participação de diferentes interlocutores, uma atividade complexa de produção de sentidos.

Nascimento (2012b), quando cita Ducrot (1988, p. 52), define sentido como significação e direção. E ainda complementa:

[...] que essa polissemia da palavra *sentido*, própria das línguas românicas, é muito significativa, pois indica que o sentido de uma palavra é, ao mesmo tempo, uma orientação no discurso: essa é a ideia que ele pretende expressar com a noção de valor argumentativo. Desta maneira, pode-se perceber que, para Ducrot, a argumentação está ligada não somente ao sentido estrito do enunciado, mas à direção que esse enunciado dá ao discurso. (p. 54)

Como explica Bakhtin (1992, p. 279), os gêneros textuais definem-se como “tipos relativamente estáveis”, portanto, reconhecíveis pelo usuário da língua. Os gêneros textuais, por serem socialmente constituídos, pressupõem a interação por meio da linguagem, o que mostra a sua dimensão discursiva. Sabe-se que a sala de aula é o ambiente propício para que

os alunos entrem em contato com textos escritos de caráter argumentativo, aprendam a reconhecer suas características estruturais e enfrentem o desafio de produzi-los de modo eficiente.

Na seção seguinte, fundamentaremos a nossa análise através de algumas considerações acerca da Teoria da Argumentação na Língua.

2. Algumas considerações sobre a Teoria da Argumentação na Língua

Para esta análise, faremos o uso da perspectiva de estudos linguísticos da argumentação desenvolvida por Oswald Ducrot (1988) em sua Teoria da Argumentação na Língua (TAL, de ora em diante), que se opõe à concepção tradicional de sentido de um enunciado. Segundo a tradição, no sentido de um enunciado, há três tipos de indicações:

- Objetivas – as quais representam a realidade e correspondem ao aspecto denotativo;
- Subjetivas – as quais indicam a atitude do locutor frente à realidade e apresentam um aspecto de conotação;
- Intersubjetivas – as quais se referem às relações do locutor a quem se dirige. Apresentam, também, um aspecto conotativo.

Em seus estudos, Ducrot defende que, nas próprias indicações objetivas, mesmo com a essência referencial ou descritiva, já existe uma carga de argumentatividade. De acordo com o autor, a própria descrição da realidade ou referência se dá através de *escolhas* do locutor, como a de vocabulário. De uma série de palavras disponíveis no repertório oferecido pela língua, o locutor escolhe fazer uso de algumas delas em detrimento de outras possibilidades. Em outras palavras, a atitude do locutor influi no modo como descreve essa realidade e procura atrair a atenção do interlocutor para o que está sendo dito. A ideia fundamental e o objetivo da TAL, conforme O. Ducrot é de que:

[...] a frase em si não é indicação da relação entre os interlocutores e toda a minha teoria sobre a argumentação pretende justificar esta ideia. Meu objetivo é mostrar que a frase, e, portanto, a língua, contém alusões à atividade da fala, contém alusões acerca do que fazemos quando falamos. (DUCROT, 1988, p. 64, tradução nossa).

De acordo com essa visão, Ducrot reorganiza as indicações de sentido de um enunciado defendendo a ideia de que não há neutralidade ao se representar a realidade. Portanto, não há condições de existência para os aspectos ditos objetivos. Nessa teoria, eles passam a não existir. Ducrot unifica, então, os aspectos subjetivo e intersubjetivo e passa a chamá-los de *valor argumentativo* dos enunciados.

Tal valor argumentativo dos enunciados corresponde à orientação dada pela palavra ao discurso e determina as possibilidades ou impossibilidades de continuação determinadas pelo seu uso. Ainda segundo Ducrot, na própria língua, há *elementos* que têm a função de determinar o modo como o que está dito é construído; é o caso dos operadores argumentativos. Koch (2000, p. 44) ressalta que “a importância dos operadores argumentativos reside na contribuição para construção do sentido, responsáveis que são pela orientação argumentativa do texto”. Além dessas marcas enunciativas, há outras que podem ser estudadas, tais como indicadores modais, marcadores de pressuposição, indicadores atitudinais e avaliativos, que também possuem valores argumentativos.

Para se compreender melhor a TAL e o funcionamento dos operadores argumentativos, é imprescindível entender as noções de *frase*, *enunciado* e *discurso*. A *frase*,

nessa perspectiva, é entendida como aparente descrição da realidade, o que está dito ou escrito, uma entidade teórica que não pode ser observada. O *enunciado*, por sua vez, é uma das múltiplas realizações da frase, uma realidade empírica, enquanto o *discurso* é concebido como uma sucessão de enunciados.

Não menos importante, nessa teoria, é a distinção entre *classe argumentativa* e *escala argumentativa*. Conforme Cabral (2010), temos que:

- A classe argumentativa é constituída por enunciados que podem servir igualmente como argumentos que apontam para uma mesma conclusão ou uma conclusão oposta.
- A escala argumentativa é a gradação de força crescente dos enunciados de uma classe no sentido de uma mesma conclusão.

A forma como os operadores argumentativos se articulam no discurso traça o caminho a ser seguido pelas perspectivas enunciadas até as conclusões. A classe e a escala argumentativa permitem perceber como os operadores estão organizados em suas forças para produzirem um sentido desejado pelo autor do discurso. Essas forças ora atuam como reforço - soma da argumentação anterior -, ora como contraposição, ora como fechamento de uma ideia, para citar apenas alguns exemplos. A leitura é direcionada justamente através do valor argumentativo que conduz o interlocutor a chegar às conclusões construídas pelas pistas criadas pelo locutor. Segundo Espíndola (2000, p. 106),

[...] não há como se fazer uma leitura (buscar um dos sentidos) considerando apenas o texto, sem recuperar (ou, pelo menos, tentar) dados do sujeito produtor, dados do contexto e, através das inferências, identificar uma possível intenção do sujeito com a sua produção linguística.

Os operadores, bem como outros elementos presentes na argumentatividade da língua – os modalizadores de discurso, por exemplo - estabelecem essas relações. Ou seja, existem vários (a exemplo desses supracitados) aspectos linguísticos considerados importantes no dizer e no dito de um enunciado. A modalização é um deles e, segundo Cabral (2010), diz respeito à aplicação dos conceitos da modalidade ao ato enunciativo. Ou seja, a modalização é a operacionalização, a lexicalização dos conceitos da modalidade. Logo, expomos aqui as apreciações de Silva (2012) acerca da modalização, sob o ponto de vista de autores como Jean Dubois¹, Ingedore Koch² e Elisa Guimarães (2001), a fim de que possamos concluir, em poucas palavras, que há uma harmonia sobre o fato de que a modalização se configura “como um processo que se manifesta através de modalidades, sendo estas representadas por elementos linguísticos – os modalizadores.” (SILVA, 2012, p. 54). Mais a frente, a autora cita que os modalizadores podem ser identificados como “todos os elementos linguísticos que funcionam como indicadores das intenções, dos sentimentos e das atitudes do enunciador no que diz respeito a seu discurso” (GUIMARÃES, 2001, p. 68 apud SILVA, 2012, p. 54).

Após essa breve apresentação acerca dos pontos mais pertinentes da TAL para este trabalho, passaremos para a análise da atividade.

¹ DUBOIS, Jean et al. **Dicionário de Linguística**. 15. ed. Trad. de Barros, F. et all. São Paulo: Cultrix, 2001.

² KOCH, Ingedore G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

3. O processo de análise

Celani (2000 apud SOARES, 2008, n.p.)³ diz que “a linguagem permeia todos os setores de nossa vida social, política, educacional e econômica, uma vez que é construída pelo contexto social e desempenha o papel instrumental na construção dos contextos sociais nos quais vivemos”. E Ducrot (1987) diz que a argumentação, muito diferente do esforço de persuasão, é um ato público, aberto, e que não pode realizar-se sem se denunciar enquanto tal. Tomando como base essas reflexões, focando os aspectos desenvolvidos na TAL, será feita uma breve análise de uma atividade proposta na primeira parte (sobre o gênero textual artigo de opinião) do capítulo 19 do livro **Produção de Texto: interlocução e gêneros** (ABAURRE e ABAURRE, 2007).

O capítulo analisado é organizado a partir de um modelo fixado em todos os capítulos do livro em questão. Na página 253, as autoras apresentam os objetivos que os alunos deverão atingir ao final da primeira parte do capítulo, a citar: “quais são as características estruturais de um artigo de opinião; qual é a sua finalidade; em que contexto o artigo de opinião circula e qual o perfil dos seus leitores; como é a linguagem utilizada na sua elaboração e qual a importância dos contra-argumentos para o artigo de opinião”. Logo após, Abaurre e Abaurre (2007) continuam o capítulo que apresenta a seguinte estrutura: “uma atividade de leitura” (dois exemplos do gênero textual artigo de opinião) e, ainda, uma atividade de análise desses textos. Mais a frente, especificamente na página 256, as autoras definem o gênero textual:

O artigo de opinião é um gênero discursivo claramente argumentativo que tem por objetivo expressar o ponto de vista do autor que o assina sobre alguma questão relevante em termos sociais, políticos, culturais, etc. O caráter argumentativo do texto de opinião é evidenciado pelas justificativas de posições arroladas pelo autor para convencer os leitores da validade da análise que faz (ABAURRE e ABAURRE, 2007, p. 256).

Após essa definição, mostram o contexto de circulação e dizem qual é o perfil dos leitores característicos desse gênero. Apresentam, também, um esquema estrutural, parágrafo por parágrafo, de um artigo de opinião, para, finalmente, apresentar a modalidade da língua na qual o artigo deve ser escrito. Em seguida, as autoras, após as mesmas seções acerca do gênero textual editorial (que aqui não foi objeto da nossa análise), propõem, na página 265, uma atividade de produção de um artigo de opinião.

No início do capítulo, encontramos dois textos representativos desse gênero, retirados de um portal da internet, que tratam do mesmo tema: a redução da maioria penal. A leitura dos textos tem como objetivo auxiliar os alunos na observação das características do gênero textual que possibilitarão a construção dos conceitos abordados na primeira parte do capítulo. Ao final da leitura e após as explicações conceituais sobre o que seria uma *contra-argumentação*, as autoras propõem a seguinte análise:

[...] ANÁLISE

1. Os textos 1 e 2 abordam um mesmo tema. Qual é ele? O objetivo geral dos dois textos é o mesmo. Identifique-o.
2. Qual é a posição defendida pela autora do texto 1? Que argumento(s) ela apresenta para defender tal posição?
3. Qual a posição defendida pelo autor do texto 2? Que argumento(s) ele utiliza para defendê-la?

³ CELANI, M. A. A. A relevância da Linguística Aplicada na Formação de uma Política Educacional Brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M. **Aspectos da Linguística Aplicada**. Florianópolis: Insular, p.17-32, 2000.

4. Releia os dois primeiros parágrafos do texto de Alba Zaluar. Eles são importantes para a estratégia argumentativa da autora? Exemplifique.
(...)
5. A leitura do trecho acima permite identificar a estratégia argumentativa utilizada por Hélio Schwartzman. Qual é ela? Por que ela pode ser eficaz para convencer os leitores?
6. A explicitação da 1ª pessoa do singular (texto 2) torna subjetivos os argumentos apresentados? Exemplifique. O uso explícito da 1ª pessoa do singular pode ter algum efeito sobre os leitores? Por quê?

(ABAURRE e ABAURRE, 2007, p. 255-256)

Podemos observar que uma atividade como esta parte do pressuposto de que o relevante, ao se trabalhar com o artigo de opinião ou qualquer texto argumentativo, é apenas mostrar as estratégias argumentativas eficientes para organizar esse tipo de texto, porém apenas do ponto de vista retórico. Certamente, a atividade funciona como um ponto de partida para direcionar os alunos para os aspectos mais relevantes de um artigo de opinião. Pode-se perceber que os alunos são solicitados a reconhecer informações, a inferir, a relacionar diferentes aspectos observados nos dois textos. Dizemos que as autoras têm como objetivo mostrar que a atitude e a escolha do vocabulário dos locutores (autores dos textos 1 e 2) influenciam no modo como a essência referencial dos textos são descritas e procuram atrair a atenção dos interlocutores (alunos) para o que está sendo dito.

Como o próprio Ducrot (1988) já havia afirmado que não há neutralidade ao se representar a realidade, as autoras reforçam essa teoria nos itens 2 e 3, quando questionam os alunos sobre os argumentos que os autores dos textos apresentam para expressar a posição defendida por eles. Nos itens 4 e 5, há uma abordagem sobre uma estratégia argumentativa, que elas mesmas chamam de “estratégia inteligente”, em que os alunos aprendem que a contra-argumentação é demasiado eficaz nesse gênero textual, pois os argumentos contrários demonstram aos interlocutores que os pontos de vista dos autores dos textos está sob uma perspectiva mais razoável. Mais uma vez, aqui, percebe-se a preocupação das autoras em somente apresentar uma estratégia retórica e não uma estratégia que mostre quais os aspectos linguísticos envolvidos, como didatiza a TAL postulada por Oswald Ducrot.

Quando é decidido, no item 6, fazer o questionamento acerca da manifestação de opinião do autor do texto 2 em 1ª pessoa, fica aparente a necessidade que elas têm de mostrar o valor argumentativo que esta forma dá ao texto, a fim de que os alunos percebam a força dessa marca enunciativa. Entretanto, ABAURRE e ABAURRE (2007, p. 260) dizem que “é recomendável que autores menos experientes tentem evitar esses comentários mais informais, para não comprometerem a estrutura argumentativa do texto que estão escrevendo.”

Por conseguinte, ao final da referida atividade, supõe-se que os alunos sejam capazes de compreender os textos apresentados de um modo mais retórico, em que apenas são investigadas diferentes possibilidades de interpretação e avaliadas de que modo as características estruturais participam da construção do sentido. Não detectamos em nenhum momento um questionamento sobre o uso de operadores argumentativos nos textos apresentados - “enquanto isso”, “mas”, “tampouco”, “contudo”, “se...se”, “inclusive”-, ou de modalizações expressas por auxiliares modais - “Eu poderia...” - ou por advérbios - “finalmente”, “exatamente” - ou por predicados cristalizados - “É bom lembrar que...” - ou por adjetivações - “consciência moral malformada ou desmantelada”, “abusadas vidas”.

Na atividade apresentada, os alunos não são solicitados a verificar o efeito de sentido que os operadores (conjunções, advérbios, locuções) geram nos textos apresentados no livro didático - cuja escolha, por sinal, não é casual, segue uma lógica argumentativa do locutor -, nem sequer foi solicitada a classificação deles. A identificação dos operadores é indispensável

neste tipo de gênero textual, haja vista que muitos deles são utilizados para contrapor posicionamentos contrários e favoráveis ao tema abordado nos dois artigos de opinião. No que concerne à modalização, percebemos que o funcionamento argumentativo dos modalizadores discursivos não é explorado. A atividade poderia ter levado os alunos a perceber as nuances de sentido (certeza, possibilidade, ponto de vista, delimitação), bem como fazê-los enxergar que esses efeitos ocorrem através da utilização de elementos modalizadores distintos.

A atividade se centra nas estratégias retóricas e não nas estratégias linguísticas, desconsiderando os elementos que Ducrot estudou na sua TAL. A atividade detém-se a elementos e/ou estratégias argumentativas que desconsideram os aspectos linguísticos mais pontuais, levando os alunos a identificarem apenas os fatos e a forma como os fatos são apresentados no gênero textual. Não queremos dizer que as estratégias retóricas devam ser rechaçadas, mas, apenas, estamos querendo mostrar que os livros didáticos poderiam enxergar a argumentação além da habilidade para convencer um interlocutor a respeito de um determinado ponto de vista, afinal o locutor é responsável pelo que é dito. Acreditamos que, mesmo que não esteja metalinguisticamente mencionado nos PCN (1997) e nem nos PCNEM (2000), a importância da abordagem não deve ser somente nos aspectos retóricos, sobretudo nos linguísticos. Os autores de livros didáticos deveriam (no sentido mais modalizador do verbo) apresentar os conteúdos semântico-argumentativos numa perspectiva mais linguístico-discursiva, a fim de contribuir para o agir dos professores envolvidos nesse processo de ensino-aprendizagem das aulas de produção textual.

O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos. O modo de ensinar, por sua vez não reproduz a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação, mas corresponde a uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido. Isso implica, muitas vezes, chegar a resultados diferentes daqueles obtidos pela gramática tradicional, cuja descrição, em muitos aspectos, não corresponde aos usos atuais da linguagem, o que coloca a necessidade de busca de apoio em outros materiais e fontes.

(BRASIL, 1997, p. 29)

Na próxima seção, apresentaremos uma sugestão de reformulação da atividade tomando com parâmetro a prática pedagógica de Análise Linguística.

4. Exercício de Análise Linguística: a proposta

Importa informar, mesmo que brevemente, que para direcionar nossa proposta, seguimos os postulados da Análise Linguística (AL), cujo termo foi cunhado por João Wanderley Geraldi, em 1984, para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua com vias ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos. O que configura um trabalho de AL é a reflexão recorrente e organizada, voltada para a produção de sentidos e/ou para a compreensão mais ampla dos usos e do sistema linguístico.

Assim, propomos uma reformulação da atividade apresentada na seção 3 deste trabalho, tomando como parâmetro as concepções da AL e a observação dos aspectos linguísticos da TAL, haja vista que a nossa preocupação é fazer com que os alunos usem “os conhecimentos

adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica.” (BRASIL, 1997, p.33).

O seguinte quadro imprime as possibilidades de reflexões que deveriam ser suscitadas na questão sobre o artigo de opinião, gênero prototipicamente argumentativo, cabendo esclarecimentos sobre como se dá a construção da argumentação nos textos-exemplo da atividade, acentuando o papel dos elementos marcadores do discurso como recursos essenciais para/na produção de sentido do texto.

1. *Os textos 1 e 2 abordam um mesmo tema. Qual é ele? O objetivo geral dos dois textos é o mesmo. Identifique-o.*
2. *Qual é a posição defendida pela autora do texto 1? Que argumento(s) ela apresenta para defender tal posição?*
3. *Qual a posição defendida pelo autor do texto 2? Que argumento(s) ele utiliza para defendê-la?*
4. *Releia os dois primeiros parágrafos do texto de Alba Zaluar. Eles são importantes para a estratégia argumentativa da autora? Exemplifique.*
(...)
5. *A leitura do trecho acima permite identificar a estratégia argumentativa utilizada por Hélio Schwartzman. Qual é ela? Por que ela pode ser eficaz para convencer os leitores?*
6. *A explicitação da 1ª pessoa do singular (texto 2) torna subjetivos os argumentos apresentados? Exemplifique. O uso explícito da 1ª pessoa do singular pode ter algum efeito sobre os leitores? Por quê?*
7. *No texto de Alba Zalar, há o uso de alguns elementos linguísticos responsáveis por dar sentido ao texto. Observe o exemplo retirado do texto e informe qual o sentido suscitado pelo advérbio destacado.*
“Foi nas longas conversas com essa mulher, (...), que Mary pôde finalmente um dia reconhecer ser a assassina (...).”
8. *Agora, informe o mesmo sobre o verbo (especificamente nesse tempo) em destaque.*
“A diminuição da idade na responsabilidade (...) poderia diminuir os efeitos da manipulação (...).”
9. *Observe o uso de algumas conjunções no texto de Hélio Schwartzman e explique qual o sentido estabelecido em cada uso. O que o autor pretende dizer ao usar, por exemplo, o “contudo”, o “se”?*
10. *Identifique, nos dois textos, enunciados nos quais os autores de cada um deles assumem total responsabilidade pelo ponto de vista que eles apresentam como verdadeiro.*

A princípio, manteríamos os questionamentos originais da atividade retirada do livro didático, uma vez que a reflexão sugerida é de extrema importância na construção do entendimento do aluno sobre a argumentatividade própria desse gênero textual. Vale lembrar que o fato das autoras terem preconizado o trabalho com as estratégias retóricas não tira o mérito da questão, todavia, a ausência de abordagem sobre as estratégias linguísticas acaba por enfraquecer o conhecimento do aluno sobre a importância desses elementos no discurso, deixando, possivelmente, a cargo da gramática o tratamento desses elementos, a qual desfaz do aspecto contextual e do uso (típicos das escolhas linguísticas do falante) a fim de promover o viés normativo e descritivo dos termos.

Assim, consideramos uma tarefa que agrega conhecimento às questões negritadas no quadro, as quais, como já foi reforçado, centram a discussão em aspectos retóricos que fomentam o discurso. A partir da questão 7, observa-se um trabalhar mais específico com os recursos linguísticos capazes de promover o sentido do texto, tais como o uso de advérbios,

de marcadores argumentativos e de predicados cristalizados, cuja função é acentuar o locutor enquanto “autor” do discurso, com suas convicções, conhecimentos e crenças.

De modo mais específico, a atividade de número 7 exige do aprendente o entendimento de que palavras como “finalmente” não são meros advérbios marcadores de modo, contudo são marcadores linguísticos que reforçam a ideia de que as revelações feitas pela personagem do texto estavam sufocando-a e que desabafar foi algo que veio no tempo oportuno. Nesse sentido, não se trata de fazer descrições gramaticais do tópico advérbio, pedindo para que o aluno reconheça os advérbios no texto e classifique, mas, seguindo um preceito da TAL, suscitar a importância desses tópicos enquanto instrumentos, próprios desse gênero textual, que apontam para informações mais complexas que não estão explicitamente detalhadas nos textos, mas que leva a sua devida inferência.

De igual modo, quando chamamos a atenção para “poderia”, o qual funciona não apenas como verbo, marcando uma ação, mas, para além disso, o objetivo é levar ao reconhecimento de que a utilização do tempo verbal futuro do pretérito funciona como um modalizador discursivo (não necessariamente nesses termos, uma vez que a ideia não é a substituição de uma terminologia por outra – passando de uma metalinguagem à outra) capaz de apontar a opinião da autora do texto de forma menos invasiva, por exemplo, remontando à existência de outras opiniões e soluções possíveis para o problema da maioria penal.

Ainda seguindo a mesma lógica, questionar sobre os usos das conjunções, na atividade 9, não é o direcionamento a classificações gramaticais, no entanto, é o despertar para informações mais precisas que essas palavras fornecem ao interlocutor do texto, cuja funcionalidade está também para a argumentação como recursos de significação do texto.

Por fim, mas não finalizando as possibilidades, a questão de número 10, promove uma discussão mais ampla sobre as opiniões expressas diretamente pelos autores, denotando seus posicionamentos reais, sem modulações, ou suavizações, nos enunciados. O que tem que ficar claro ao aluno é o fato de haver formas e formas de se argumentar. Que a escolha lexical (linguística) do locutor constrói a argumentatividade do texto, produzindo “tijolo por tijolo” as verdadeiras convicções do autor.

Não queremos que essas atividades que dão continuidade a questão apresentada pelo livro didático - quando trata do texto argumentativo - se limite ao exposto. É certo que muito mais pode ser realizado de forma a proporcionar a aprendizagem efetiva do aluno sobre o gênero em voga, mas, principalmente, fazer com que estes alunos entendam a importância do agir comunicativo nas produções linguísticas. Daí dizer que essa análise e sugestão são bastante breves, embora frutíferas.

5. Considerações finais

Este artigo concluiu, brevemente, que o ensino da argumentação, na atividade do livro didático pesquisado, limita-se a uma abordagem de cunho retórico na construção da argumentação nos textos norteadores da discussão. O que não é ruim, haja vista sua importância para o conhecimento dos sentidos do artigo de opinião. No entanto, é notório que existe uma lacuna entre o prescrito nos documentos oficiais, referenciadores do ensino de português para o Ensino Médio, e o que efetivamente é ensinado aos alunos nesse nível de ensino a partir do livro didático, uma vez que este não proporciona a aprendizagem no que se refere aos conteúdos de ensino de textos argumentativos, de forma específica sobre os elementos linguísticos capazes de dotar o texto de sentido.

Apesar de suscitar a reflexão dos aspectos retóricos que compõem a argumentação do texto, os aspectos linguísticos não são levados em consideração, o que poderia auxiliar no entendimento sobre os recursos marcadores da presença do locutor no texto, evidenciado em suas escolhas linguísticas.

Concluimos, portanto, que este livro didático, preconiza o ensino de gêneros textuais, especificamente de gêneros do tipo argumentativo. Há um cuidado em ensinar sobre os vários pontos de vista sobre um mesmo tema, com textos atuais e díspares, promovendo a reflexão do tema maior. É notório, também, o cuidado com a formação leitora do aprendente. Todavia, a abordagem linguística é negligenciada, pois não há um desenvolvimento da compreensão dos sentidos das palavras, independentemente de suas classificações, o que poderia contribuir bastante para a compreensão de diferentes textos, diferentes discursos presentes nos mais variados contextos em que os alunos, enquanto leitores estiverem inseridos.

Vemos que as autoras, na atividade proposta em seu livro “**Produção Textual**”, articulam a língua e o uso da língua, mas não chamam a atenção para aspectos linguísticos relevantes que auxiliariam os alunos a perceberem os efeitos que esses provocam e que sentido acrescentam ao discurso. Seria aconselhável que os professores de português conhecessem tais estudos, para que pudessem fundamentar seu trabalho em sala de aula e desenvolver as atividades do livro didático, preenchendo os espaços vazios que o material apresenta quanto à TAL. É importante frisar também que não cabe aos professores ensinar a teoria semântico-argumentativa sob o ponto de vista apenas do ensino metalinguístico, mas conhecer e transpor esse olhar teórico para o seu ensino, conforme preconizado pela AL, em que a reflexão e o uso são colocados em caráter de importância maior adequando-o ao nível e às necessidades de seus aprendentes. As explicações aqui feitas objetivaram pôr mais um acento nos estudos sobre a argumentação na língua e, especificamente, acerca da utilização desta na elaboração das atividades nos livros didáticos, visto que este campo é ainda passível de muitas discussões.

Referências Bibliográficas

ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M. Artigo de opinião e editorial. In: _____. **Produção de Texto: interlocução e gêneros**. São Paulo: Moderna, 2007, p. 253-267.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. **Estética da criação verbal**. 3. ed.. Trad. de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação – MEC, Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: parte II – linguagem, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. **A força das palavras: dizer e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2010.

DUCROT, Oswald. Esboço de uma teoria polifônica da enunciação. In: _____. **O dizer e o dito**. Campinas, SP: Pontes, 1987, p. 161-218.

_____. **Polifonia y Argumentación: Conferencias del Seminario Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso**. Cali, Universidad del Valle, 1988.

ESPÍNDOLA, Luciene. O dizer e o dito: eu ↔ texto ↔ tu . **Letr@ Viva**, UFPB, v. 1, n. 2, 2000, p.103-109.

GUIMARÃES, Elisa. Expressão modalizadora no discurso de divulgação científica . In: **Educação e Linguagem** - ano 4, n. 5, p. 65-77, jan/dez. 2001.

KOCH, Ingedore G. V. **A inter-ação pela linguagem**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. Apresentação. In: _____ (Org.). **A argumentação na redação comercial e oficial: estratégias semântico-discursivas em gêneros formulaicos**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012a, p. 7-12.

_____. Gêneros textuais, argumentação e ensino. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes (Org.). **A didatização de gêneros no contexto de formação continuada em EaD**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012b, p. 43-94.

SILVA. Joseli Maria da. Modo, modalidade, modalização: autonomia semântico-discursiva em expressões verbais. **Revista Prolíngua**. v. 7, n. 2, p.41-58, jul/dez. 2012.

SOARES, Doris de Almeida. Introdução à linguística aplicada e sua utilidade para as pesquisas em sala de aula de língua estrangeira. **I Simpósio de Estudos Filológicos e Linguísticos**. CiFEFiL/FFP(UERJ). Disponível em: <http://www.filologia.org.br/revista/40suple/introdao_a_linguistica%20.pdf>. Acesso em: Jul. 2013.

TRINDADE, Mônica Mano. Sobre o ensino de gramática: uso e reflexão nas aulas de gramática. In: FRANCELINO, Pedro Farias (Org.). **Linguística Aplicada à Língua Portuguesa no Ensino Médio**: reflexões teórico-metodológicas. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011, p. 88-128.