

O ENSINO-APRENDIZAGEM DOS GÊNEROS ARGUMENTATIVOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Apesar das não tão recentes discussões teóricas acerca da necessidade de se desenvolverem mais precocemente as capacidades argumentativas do aluno, persiste uma práxis pedagógica sustentada pela idéia de linearização textual (narração, descrição e dissertação) ainda bastante arraigada entre muitos professores de língua materna.

Muitos supõem – ou aceitam sem refletir sobre a questão – que o desenvolvimento da capacidade de argumentação deva ocorrer somente no momento em que o sujeito atingir um suposto nível de abstração e reflexão, o que se imagina ocorrer por volta dos 15 a 18 anos, quando o aluno se encontrar no ensino médio. Reitera-se, assim, uma prática pedagógica que pressupõe a necessidade do domínio, a princípio, da narração e da descrição, sendo seu estudo enfadonhamente explorado durante o ensino fundamental, sobretudo entre os alunos do 2.º e 3.º ciclos desse nível de escolarização, sob o argumento de que tais tipos de textos seriam mais simples e, por esse motivo, mais fáceis de serem assimilados, já que é preciso estabelecer uma gradação ou sucessão entre eles.

Com base nesse pressuposto, o ensino-aprendizagem dos textos narrativos e descritivos seria pré-requisito para se trabalhar mais tarde com a produção de textos argumentativos¹. Desse modo, a escola, talvez inconscientemente, nega aos sujeitos o desenvolvimento da capacidade de argumentar e, por conseqüência, de promover o planejamento de seu próprio discurso dentro e fora da escola (GARCIA, 1984).

Breton (1999b), a partir de uma perspectiva não apenas lingüística mas também sócio-histórica – sobretudo ideológica –, defende a idéia de que a única maneira de se minar a manipulação seria um ensino-aprendizado voltado para a capacidade de defender idéias e opiniões e, principalmente, saber verificar a

1. Denominado, equivocadamente, de textos dissertativos, no ensino da “redação escolar”.

veracidade e a legitimidade dos argumentos de outrem, enfraquecendo quaisquer espécies de tendências ao autoritarismo e à violência.

Segundo Cotteron (1995), o desenvolvimento da capacidade de argumentação, a qual faz parte desde muito cedo da vida das crianças, uma vez que freqüentemente tentam convencer os pais, por exemplo, a comprar-lhes um brinquedo novo ou a assistir à televisão até um pouco mais tarde, deve tornar-se um dos objetivos de ensino-aprendizagem de língua materna, e o grau de complexidade dessa abordagem deve variar de acordo com a faixa etária e as capacidades e conhecimentos já desenvolvidos pelos alunos.

Camps e Dolz (1995) vão mais além e ressaltam a importância das implicações filosóficas, psicológicas, históricas, sociais e culturais do ensino-aprendizagem dos gêneros argumentativos para o desenvolvimento não somente da capacidade comunicativa como reflexiva, já que permite ao sujeito defender pontos de vista, expor idéias e não se deixar manipular por pessoas de má fé.

Outro aspecto de suma importância destacado por esses pesquisadores é o fato de o ensino-aprendizagem dos gêneros da esfera argumentativa permitir o desenvolvimento das “habilidades de pensamento”, levando os indivíduos a refletir sobre sua realidade e atuar para sobre esta.

Saber argumentar constituye, para todos los actores de una democracia, el medio fundamental para defender sus ideas, para examinar de manera crítica las ideas de los otros, para rebatir los argumentos de mala fe y para resolver muchos conflictos de intereses. Para un joven o un adolescente (...) constituye el medio para canalizar, a través de la palabra, las diferencias con la familia y la sociedad.²

(CAMPS Y DOLZ, 1995)

De acordo ainda com esses autores, a dificuldade enfrentada por muitos alunos, sobretudo nas últimas décadas, em desenvolver de maneira proficiente textos da esfera argumentativa decorre da ausência de um trabalho mais

2. “Saber argumentar constitui, para todos os atores de uma democracia, o meio fundamental para defender suas idéias, para examinar de maneira crítica as idéias dos outros, para rebater os argumentos de má-fé e para resolver muitos conflitos de interesses. Para um jovem ou um adolescente (...) constitui o meio de canalizar, por meio da palavra, as diferenças com a família e a sociedade.” (Tradução nossa)

sistematizado e precoce de atividades que privilegiem os gêneros argumentativos.

Isso não significa, evidentemente, abandonar os demais grupos de gêneros, mas sim procurar trabalhá-los de forma equilibrada, mesmo nas primeiras séries do ensino fundamental.

Atualmente as pesquisas realizadas por Bronckart e seus colaboradores do Grupo de Genebra, da Unige, sobre o ensino-aprendizagem dos gêneros discursivos vieram mostrar a fragilidade teórico-metodológica da abordagem progressiva ou linear da língua escrita, ou seja, do menos para o mais complexo, negando-se a diversidade e a especificidade de cada texto e de cada situação discursiva.

La escritura permite a los alumnos tomar conciencia de ciertas dimensiones lingüístico-discursivas que no siempre son tomadas en cuenta por los lectores precarios (...) y que, por ello, constituyen un obstáculo para la comprensión de un texto.³

(DOLZ, 1995)

Da mesma maneira, Ducrot (1987) posiciona-se em defesa da idéia de a linguagem ser intrinsecamente pragmática ou argumentativa em oposição à teoria de Saussure que estabelece como objetos distintos língua e fala e ao pensamento de que a linguagem é essencialmente semântica e sintática.

Koch (2003: 29), também ressaltando a natureza argumentativa da linguagem, considera:

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

(KOCH, 2003: 29)

Conforme exposto, a partir dos estudos de abordagem discursiva e sociointerativa, um trabalho coerente com os textos argumentativos deve iniciar-se já

3. “A escrita permite aos alunos tomar consciência de certas dimensões lingüístico-discursivas que nem sempre são levadas em conta por leitores precários (...) e que, por isso, constituem um obstáculo para a compreensão de um texto.” (Tradução nossa).

nos primeiros anos de escolarização, sobretudo com alunos entre 9 e 13 anos, com o objetivo de desenvolver habilidades que serão de extrema necessidade mais tarde para a produção proficiente de gêneros da esfera argumentativa, quando deverão ser capazes de planejar e construir tipos diversos de textos argumentativos adequados a cada situação discursiva.

Antes de nos atentarmos à questão dos gêneros argumentativos propriamente dita, faz-se necessário neste ponto do presente trabalho delimitar a concepção de argumentação que subjaz a presente discussão sobre os gêneros argumentativos nos livros didáticos de LM. Para isso, faremos uma breve exposição sobre as três principais teorias da comunicação e uma justificativa para o alinhamento a uma delas.

3.1 A teoria moderna da argumentação

A teoria da argumentação que sustenta o ponto de vista discutido neste trabalho de pesquisa baseia-se nos estudos de Perelman⁴ (1997) sobre a prática argumentativa, sendo também conhecida como Nova retórica, uma vez que retoma os pressupostos teóricos da dialética e da retórica gregas clássicas, principalmente, no que se refere a Aristóteles, a partir de uma perspectiva discursiva, opondo-se à tradição racionalista cartesiana de Descartes, sem, no entanto, abandoná-la completamente, e destacando o papel do interlocutor / auditório e o aspecto social nesse processo.

Segundo esse autor, a eficácia da argumentação está estreitamente relacionada ao grau de conhecimento psicossocial e político ideológico acerca do interlocutor/auditório, mas o conflito e a pluralidade de idéias e métodos são fatores primordiais para se evitar o culto à violência e à intolerância.

4. Filósofo e jurista, nascido em 1912 na Polônia, professor da Universidade Livre de Bruxelas e teórico de grande destaque por propor, em oposição à tradição racionalista cartesiana de Descartes, uma teoria da argumentação a partir da Nova retórica, ou seja, que retoma a retórica e a dialética gregas (sobretudo, no que concerne à dialética e à retórica aristotélicas) e tratar de questões como a dialocidade e a argumentatividade como características intrínsecas à linguagem, não apenas a considerada eminentemente científica, mas também a da comunicação comum e informal.

(...) implica comunhão das mentes, tomada de consciência comum do mundo tendo em vista uma ação real; supõe uma linguagem viva, com tudo o que esta comporta de tradição, de ambigüidade, de permanente evolução.

(PERELMAN, 1997: 379)

Para Perelman (1997:149-150), “a linguagem não é somente meio de comunicação, é também instrumento de ação sobre as mentes, meio de persuasão”. A partir de um ponto de vista filosófico que privilegia o caráter persuasivo da linguagem, com destaque para o papel da discursividade, Perelman acredita que todo e qualquer discurso argumentativo constrói-se em função de um auditório, que deve ser convencido pelo locutor / produtor do discurso – e não forçado a aderir a determinada opinião acerca de determinado tema.

Sin embargo, en la enseñanza practicada habitualmente en la escuela, los discursos argumentativos no se trabajan en forma sistemática o se los introduce tardíamente. La actividad discursiva con frecuencia se limita a la comprensión y producción de textos que presentan una trama narrativa y/o descriptiva pues se considera que las producciones argumentativas son sumamente complejas para los alumnos. De este modo, se dejan de lado las posibilidades que los niños manifiestan cuando se comunican y donde ponen en funcionamiento diferentes modalidades en la organización de su discurso.⁵

(PERELMAN, 1999)

5. “Apesar de, no ensino praticado habitualmente na escola, os discursos argumentativos não são trabalhados de forma sistemática ou são introduzidos tardiamente. A atividade discursiva com frequência se limita à compreensão e à produção de textos que apresentam uma trama narrativa e/ou descritiva, pois se considera que as produções argumentativas são extremamente complexas para os alunos. Desse modo, deixam-se de lado as hipóteses que as crianças se manifestam quando se comunicam e põem em funcionamento diferentes modalidades de organização de seu discurso.” (Tradução nossa)

Assim como Ducrot (1987) dentro da Análise Interativa do Discurso (AID), ainda que haja diferenças quanto às orientações teóricas entre esses dois autores, Perelman (1997) contrapõe-se à idéia de univocidade ou homogeneidade da linguagem, defendida pelo pensamento lógico-formal da teoria cartesiana de Descartes, uma vez que, segundo ele, para se atingir o objetivo do discurso argumentativo, ou seja, a adesão de um auditório a determinado ponto de vista por meio da razão, faz-se necessário considerar as variáveis sociais, históricas, ideológicas e psicológicas que caracterizam os diferentes auditórios, em um processo contínuo de reconhecimento do “Outro” como interlocutor passível de ser convencido.

Perelman (1997:149-150), define “auditório” como **“(...) o conjunto daqueles que o orador quer influenciar pela sua argumentação”**, que pode ser classificado como universal, individual e íntimo, dependendo de suas especificidades.

Assim, o locutor / produtor do discurso argumentativo deve construir sua argumentação em função do reconhecimento do tipo de auditório que se pretende convencer, ou seja, a eficácia do discurso argumentativo encontra-se estreitamente relacionada à adequada percepção das características tanto psicológicas quanto sociais dos interlocutores, já que o auditório desempenha papel central na argumentação e o desconhecimento das peculiaridades deste pode comprometer os objetivos do locutor/produtor do discurso.

É importante destacar que Perelman (1997) faz, ainda, uma distinção entre persuadir e convencer, defendendo a idéia de que a persuasão visa a um “auditório particular” e o convencimento pressupõe um “auditório universal”.

Conforme Perelman (1997), **“(...) toda argumentação pode ser encarada como substituto da força material que, pelo constrangimento, se propõe obter efeitos de mesma natureza”**, no intuito de minar as ações violentas ou autoritárias. Entretanto, para que a argumentação se torne possível, é necessário haver um acordo ou contrato prévio entre locutor / produtor do discurso argumentativo e seu auditório, com o objetivo de delimitar ou definir as premissas da argumentação, sem as quais não existe interlocução ou “troca interlocutória”.

Conclui-se, pelo exposto nesta seção, que a teoria moderna da argumentação, também conhecida como Nova Retórica, veio contribuir sobremaneira para o desenvolvimento de pesquisas voltadas tanto para a análise do discurso argumentativo quanto as dedicadas à lingüística textual e às ciências da

Educação⁶, na medida em que condena a idéia de univocidade e homogeneidade discursiva, destaca a essência argumentativa da língua e, principalmente, porque considera em sua abordagem as dimensões dialógica e polissêmica do discurso, já que permite aproximações com os pressupostos da Teoria Enunciativa da Linguagem de Bakhtin, e também de seus seguidores do Grupo de Genebra, no que diz respeito à natureza dialógica, polissêmica e polifônica da linguagem e, por esse motivo, revela-se de suma importância para a análise proposta neste trabalho de pesquisa, ainda que a perspectiva teórico-metodológica desse autor não tenha sido abordada nos PCNs.

3.2 Os gêneros argumentativos

Aprender a argumentar é a pedagogia mais profunda da vida do estudante, porque constitui-se, ao mesmo tempo, pesquisador e cidadão. Enquanto constrói seu espaço e sua chance científica, o estudante constrói principalmente sua autonomia, como sujeito capaz de história própria. O mesmo conhecimento que esclarece é o que também imbeciliza. Por isso, deve fazer parte do saber pensar a ética. Conhecimento sem cidadania é apenas arma de guerra e colonização.

(DEMO, 2000)

Para que o aluno desenvolva as capacidades argumentativas de forma proficiente, é fundamental permitir que ele entre em contato com variados textos da esfera do argumentar, como artigos de opinião, cartas de leitor, debates etc.; e, além disso, apresentar textos elaborados por autores que manifestem idéias ou pontos de vista diferentes em relação a um mesmo tema. Não basta, contudo, apenas expô-lo aos gêneros argumentativos, uma vez que para que o aluno compreenda de que maneira se constrói a argumentação dentro de cada texto, faz-se necessário que o

6. Ainda que, a princípio, essa teoria tenha sido pensada mais especificamente para o estudo da argumentação jurídica.

professor o oriente e leve-o a identificar a temática abordada, as condições em que o discurso é produzido e o modo como o autor constrói sua argumentação em relação ao gênero utilizado.

De acordo com o que propõem Camps e Dolz (1995: 5-8), **“el dominio de la argumentación empieza a ser hoy un objetivo de enseñanza en los programas de primaria y secundaria”**⁷ ao contrário do que vem ocorrendo até então no que tange à ênfase dedicada às atividades voltadas para os textos narrativos.

Dessa maneira, tem havido uma crescente produção acadêmica em torno do ensino-aprendizagem dos gêneros da esfera argumentativas já nas primeiras séries do ensino fundamental, mas que, por hora, infelizmente suscitam discussões que ecoam muito pouco tanto entre os professores de língua materna quanto mais especificamente nas propostas de produção de texto dos livros didáticos dirigidos atualmente ao ensino fundamental.

Essa realidade revela que, embora os PCNs tenham trazido contribuições substanciais no que se refere à valorização de um estudo contextualizado da linguagem, considerando-se as variáveis sociais e históricas, e na propositura dos gêneros discursivos como objeto de ensino-aprendizagem de língua materna, reproduzem-se teorias e práticas apartadas, ainda, de um trabalho significativo com as atividades de linguagem.

Outra hipótese levantada aqui é que, apesar do acesso às propostas sugeridas no texto dos PCNs, tanto professores quanto autores de livros didáticos que ainda relutam em assimilar os novos objetos de ensino compreendem muito pouco os pressupostos teórico-metodológicos que servem de base para o que se apresenta nesses parâmetros e, por essa razão, preferem permanecer em “terreno seguro” e reproduzir práticas “didático-pedagógicas” há muito improdutivas.

Esta é a opinião de Ilari (1993: 106) em relação aos motivos da pouca ou nenhuma inovação de muitos livros didáticos:

(...) numa óptica puramente comercial, os editores sabem que o livro aceitável é o livro que não inova: de fato, o professor não tem habitualmente condições de formação e de trabalho para atuar como agente de inovação; aceita a dependência do livro

7. “O domínio da argumentação começa a ser hoje um objetivo de ensino nos programas de educação primária e secundária (...)” (Tradução nossa).

didático que ele possa dominar completamente, o que implica habitualmente restringir seus objetivos e suas estratégias a um mínimo. Eu acrescento que esse mínimo é o da experiência que ele próprio teve como aluno.

(ILARI, 1993: 106)

Assim, Ilari (1993: 106) destaca a relação problemática existente entre professor e livro didático e a reprodução de práticas de ensino-aprendizagem de língua materna já há muito ultrapassadas, mais especificamente no diz respeito à abordagem da produção textual, na qual ainda predomina o cerceamento da criatividade do aluno, fazendo-o acreditar que de fato há somente uma maneira de escrever “corretamente”, ou seja, seguindo o padrão de “redação escolar”.

No Quadro 3.1 a seguir, podemos observar quais são os gêneros propostos por Schneuwly (2004) como os mais adequados para uma abordagem sistematizada e progressiva da argumentação no ensino fundamental; quais os gêneros da esfera argumentativa que, embora obedeçam a uma classificação diferente daquela indicada por Schneuwly, foram sugeridos pelos PCNs, já que se encontram entre aqueles de maior circulação social; e quais os gêneros argumentativos identificados nos LDs analisados.

QUADRO 3.1		
GÊNEROS ARGUMENTATIVOS		
Agrupamento proposto por Schneuwly (Grafe [*])	Agrupamento organizado a partir dos gêneros sugeridos pelos PCNs	Gêneros identificados nos LDs analisados
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Texto de opinião ▪ Diálogo argumentativo ▪ Carta de leitor ▪ Carta de reclamação ▪ Deliberação informal ▪ Debate regrado ▪ Discurso de defesa (adv.) ▪ Discurso de acusação (adv.) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Debate ▪ Carta de leitor ▪ Artigo de opinião 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Debate ▪ Carta de leitor ▪ Texto de opinião

* Grupo Romando de Análise do Francês Ensinado, da Universidade de Genebra.

A partir das pesquisas aplicadas no âmbito do ensino-aprendizagem dos gêneros como objeto de ensino e na elaboração de seqüências ou módulos didáticos, com base em uma proposta de tratamento em espiral dos conteúdos, Schneuwly (2004) sugere quais os gêneros argumentativos mais apropriados a cada ciclo de escolarização, permitindo uma organização mais sistematizada dos conteúdos, conforme é possível observar no Quadro 3.2.

QUADRO 3.2				
SELEÇÃO DOS GÊNEROS ARGUMENTATIVOS DE ACORDO COM O CICLO DE ESCOLARIZAÇÃO: EXEMPLO DE PROGRESSÃO PARA O AGRUPAMENTO “ARGUMENTAR”				
CICLO	EXEMPLOS DE GÊNEROS DE TEXTOS QUE PODERIAM SER ESCOLHIDOS	REPRESENTAÇÃO DO CONTEXTO SOCIAL	ESTRUTURAÇÃO DISCURSIVA DO TEXTO	ESCOLHA DE UNIDADES LINGÜÍSTICAS
5-6	<p>1. ESCRITA:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Imprensa (revista para jovens): carta de leitor ▪ Correspondência: carta de reclamação (destinada a autoridade) <p>2. ORAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Debate público regrado 	<p>1. Representar globalmente uma situação polêmica (por jogo de papéis) e analisar seus parâmetros:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ O argumentador e seu papel social ▪ Destinatário e seu papel social ▪ Finalidade: convencer ▪ Lugar de publicação do texto <p>2. Antecipar as respostas possíveis do(s) adversário(s)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adotar a forma de uma carta não-oficial e estar atento à diagramação; idem para a carta oficial ▪ Apresentar o tema da controvérsia na introdução ▪ Desenvolver os argumentos, sustentando-os por um exemplo ▪ Formular objeções aos argumentos do adversário ▪ Dar uma conclusão 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilizar organizadores argumentativos marcando: <ul style="list-style-type: none"> ◇ O encadeamento dos argumentos ◇ A conclusão ▪ Utilizar verbos de opinião ▪ Utilizar fórmulas para se opor e exprimir objeções ▪ Introduzir: uma experiência pessoal, um exemplo ▪ Formular um título com um grupo nominal

(Fonte: SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. [tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 65.)

De acordo com Dolz e Schneuwly (2004: 67),

Embora baseada em numerosas pesquisas no domínio da argumentação (Brassard 1990; Chartrand 1994; Dolz 1996; Golder 1996; Schneuwly 1988), a proposta ainda permanece grandemente intuitiva, especulativa mesmo, e isso por duas razões: porque os conhecimentos são ainda muito pouco avançados no domínio do desenvolvimento das capacidades argumentativas; e, ainda mais fundamental, porque (...) a interação entre ensino-aprendizagem e desenvolvimento, que está no cerne de nossa concepção, faz supor que a própria mudança do quadro de intervenção sobre as capacidades de linguagem transforma fortemente o rumo e o ritmo de desenvolvimento destas últimas.

(DOLZ & SCHNEUWLY, 2004: 67)

Conclui-se, portanto, que não parece tão simples assim a delimitação e a seleção dos gêneros argumentativos mais adequados para serem trabalhados no ensino fundamental, uma vez que as pesquisas relacionadas a essa questão são ainda incipientes e/ou pouco divulgadas e discutidas para além da academia. Além disso, Schneuwly (2004: 62) considera a possibilidade de “transferência transagrupamentos”, isto é, algumas capacidades de produção de discurso podem transitar entre os diferentes agrupamentos de gêneros, permitindo o surgimento de gêneros “mistos” e, portanto, de difícil classificação.

Isso poderá ser percebido em muitas das atividades de produção de textos indicadas nas coleções analisadas no capítulo seguinte.