



Argumentação em textos escritos: o papel do 'savoir-faire' docente

Argumentation within written texts: the role of the teaching 'savoir faire'

Rosalice Pinto

Instituto de Filosofia e Linguagem da Universidade Nova de Lisboa.
Centro de Investigação e Desenvolvimento sobre Direito e Sociedade da Faculdade de Direito - CEDIS/UNL
Grupo de pesquisa em linguística da Universidade Federal do Ceará- UFC
rosalicepinto@gmail.com

Resumo:

Este trabalho objetiva mostrar que, ao se trabalhar com textos que circulam em sociedade, deve-se ampliar o conceito de argumentação tradicionalmente utilizado. Dessa forma, a partir da contribuição teórica de analistas dos textos e discursos, são propostas algumas ferramentas didáticas a serem utilizadas por professores para o aprimoramento do potencial argumentativo dos alunos em sua produção escrita. A título ilustrativo, é proposta a análise de um texto em circulação na atividade empresarial. Evidentemente, ao se trabalhar com textos empíricos, os instrumentos analíticos devem ser adaptados às situações contextuais em que são produzidos/interpretados. Dessa forma, defende-se a relevância do papel do 'savoir docente' para aprimorar o desenvolvimento discente.

Palavras-chave: Argumentação; produção escrita; ferramentas didáticas; *savoir-faire* docente.

Abstract:

This paper aims at showing that, when working with texts that circulate in the society, the concept of argumentation traditionally used should be broadened. Based on the theoretical contribution of text and discourse analysts, it proposes some didactic tools to be used by teachers to improve the argumentative potential of students in their written production. To illustrate this idea, the analysis of a text in circulation in business activity is proposed. Evidently, when we work with empirical texts, analytical instruments must be adapted to the contextual situations in which they are produced/interpreted. Thus, we defend the relevance of the role of teaching 'savoir faire' to improve the student development.

Keywords: Argumentation; written production; didactical tools; teaching '*savoir-faire*'.

Résumé:

Cet article a pour but de montrer que, lorsqu'on travaille avec des textes qui circulent en société, il faut élargir le concept d'argumentation traditionnellement utilisé. Ainsi, à partir de l'apport théorique des analystes de textes et de discours, il propose des outils didactiques à utiliser par les enseignants



pour améliorer le potentiel argumentatif des élèves lors de la production écrite. A titre d'illustration, l'analyse d'un texte en circulation dans l'activité économique est proposée. Evidemment, lorsque l'on travaille avec des textes empiriques, les instruments analytiques doivent être adaptés aux situations contextuelles dans lesquelles ils sont produits / interprétés. Ainsi, nous défendons la pertinence du rôle du 'savoir-faire' des enseignants pour assurer le développement des étudiants.

Mots-clés : Argumentation; production écrite; outils didactiques; savoir-faire des enseignants.

Introdução

A argumentação vem assumindo, há milênios, a partir dos estudos precursores aristotélicos, um grande protagonismo. De um lado, enquanto uma forma de raciocínio silogístico (constituído por premissas remetendo à conclusão); por outro, relacionada a aspectos retóricos relativos à persuasão do auditório. Contudo, o objetivo aqui não é traçar um percurso histórico sobre a noção que, por ser de natureza interdisciplinar e transdisciplinar, foi abordada por diversos estudiosos que, segundo abordagens teóricas distintas, procuraram defini-la¹ e caracterizá-la.

Este capítulo procura, fundamentalmente, mostrar de que forma uma reatualização do conceito da argumentação à luz dos estudos desenvolvidos no momento pela Linguística Textual, que analisa textos contextualmente inseridos, podem vir a contribuir para o 'savoir-faire' docente e, conseqüentemente, atuar no desenvolvimento discente. De forma a cumprir esse objetivo, o capítulo será dividido em três momentos. Inicialmente, far-se-á um percurso sobre os estudos precursores relativos à linguística textual (LT), até os estudos desenvolvidos por Adam (1990, 2005, 2008) que definem com clareza esta abordagem teórica. Poder-se-á, com isso, perceber a evolução conceitual atribuída à noção de texto. Em seguida, passar-se-á aos diversos estudos sobre a argumentação, seguindo a linguística textual, para que finalmente se possa definir o que aqui será considerada a argumentação segundo a LT, numa acepção mais ampla. Por fim, apresentar-se-á um estudo de caso, correspondente à análise de um texto, em que se pode observar de que forma a argumentação é aqui construída. Com a análise de um caso concreto, procurar-se-á demonstrar como o professor pode vir a fazer uso de ferramentas didáticas adequadas para o desenvolvimento da produção de textos argumentativos em sala de aula.

Texto – das análises transfrásticas às teorias do texto

Antes de realmente passarmos a estabelecer as possíveis correlações que podem vir a ser estabelecidas entre a LT e a argumentação, vale a pena estabelecer um breve panorama sobre os estudos precursores sobre a LT.

1 Para um estudo mais aprofundado sobre a historicidade da noção e as definições atribuídas pelas diversas abordagens teóricas, ver Pinto (2010).



Conte (1989), de forma a esclarecer o público italiano sobre o panorama complexo já existente acerca dos estudos sobre as 'linguísticas textuais', que tiveram a Holanda e a Alemanha como origem, nos finais dos anos 60, aponta a existência de três momentos importantes relacionados à LT. Como afirma a autora, "a minha distinção de três momentos da linguística textual não é cronológica, mas tipológica", isto é, "estes são três tipos de um desenvolvimento teórico, e não necessariamente etapas de uma sucessão temporal" (Conte, 1989, p. 14). Os três tipos de LT apontados pela autora são as análises transfrásticas, as gramáticas textuais e as teorias do texto.

As primeiras visam identificar possíveis regularidades que podem ser observadas além do limite da frase. Nesse contexto, o texto é considerado como uma sequência coerente de enunciados/frases, o que trouxe para a teoria da LT pontos negativos e positivos. Por um lado, as análises transfrásticas assumiam que a frase e o texto só se diferenciavam do ponto de vista quantitativo e não qualitativo - o que provocava problemas em termos analíticos. Por outro lado, como aponta Isenberg (1989), por essas análises terem levantado, do ponto de vista analítico, algumas questões no que tange à co-referência, à pronominalização ou à seleção de artigos, elas vieram contribuir para o próprio desenvolvimento da LT.

As segundas, de base gerativista, marcaram realmente, no início dos anos 70, o primeiro passo verdadeiro para o desenvolvimento da LT como perspectiva teórica. Para as Gramáticas Textuais, que tiveram como um dos precursores van Dijk (1983), o texto correspondia a uma unidade qualitativamente maior do que a frase. Os autores que defendiam essa teoria tinham como objetivo elaborar um modelo gramatical que pudesse descrever as regularidades estruturais dos textos. Conte (1989: 18-19) aponta, inclusive, alguns objetivos relevantes dessa teoria. São eles: determinar os princípios de constituição dos textos (o que faz com que um texto seja um texto); estabelecer critérios para a demarcação deste; distinguir os vários tipos de textos. Alguns aspectos positivos dessas gramáticas merecem ser relevados: o desenvolvimento da noção de coerência textual² e também a importância concedida à tipologia textual (aspecto que marcará os estudos sobre a argumentação ao nível textual, como será estudado). Contudo, o texto é concebido como um *objeto formal abstracto*, o que implica um fechamento do estudo da Linguística, uma vez que ainda são utilizadas as metodologias empregadas ao nível da frase. Inclusive, nos antigos trabalhos de van Dijk (1983) e nos de Slakta (1975), em que se preconiza o projeto das Gramáticas Textuais, (realmente, a primeira fase da Linguística Textual), é ratificado o parâmetro da *abstração* relativo ao texto. Este será, inclusive, o conceito de texto retomado por Adam, em sua publicação de 1990 (*Éléments de linguistique textuelle*). Nesta, Adam retoma a fórmula defendida por Slakta (1975):

DISCURSO = Texto + Condições de produção
TEXTO = Discurso – Condições de produção
(Adam, 1990, p. 23)³

2 Em contexto brasileiro, ressalta-se o trabalho de Koch e Travaglia (1989), no desenvolvimento desta noção.

3 Tradução nossa.



Este conceito de texto se perpetuou por outros autores, até ao final dos anos 90. Um destes afirma: “O texto é um objeto construído pela análise como estrutura abstrata do discurso cujas superestruturas tipológicas são por assim dizer a ‘macro-sintaxe’” (Brassart, 1998, p. 88).

Em relação às Teorias do Texto (o caráter pluralizado advém da própria abertura interdisciplinar a que estão interligadas), há uma atualização do próprio projeto das Gramáticas Textuais. Na verdade, a gramática tradicional não é abandonada, mas releva-se também a importância do contexto pragmático. Dentro desse contexto, o texto deve ser analisado em situação, representando assim uma unidade de comunicação. Existe uma ampliação do conceito de texto, como afirma Schmidt:

“A linguagem não existe como fenômeno em elementos isolados (sons, palavras, etc.), mas em complexos integrados e plurais, que cumprem uma função comunicativa (...); precisamente isto deve chamar por conseguinte, embora não de uma forma definitiva, “texto”.” (Schmidt [(1973) 1978:, p. 25]⁴)

E existe, ainda, uma abertura para a interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade, aliando-se aos estudos textuais, encontrando apoio na Sociologia, na Psicologia e na Teoria da Comunicação, como afirma Schmidt (1978, p. 173).

Essa perspectiva interdisciplinar é ratificada por van Dijk que, em publicação de 1978, salienta a importância de uma “Ciência do Texto”, sendo o texto o objeto de análise de diversas disciplinas, e definido como “forma de uso da língua”. Contudo, segundo o autor, o interesse desta ciência é a exploração de algumas questões presentes nos textos utilizados nessas disciplinas. Como afirma van Dijk ([1978] 1983, p.28):

“a função da ciência do texto não pode consistir em formular ou inclusive em solucionar os problemas particulares de quase todas as ciências filosóficas ou sociais. Do que realmente se trata é de isolar determinados aspectos destas disciplinas científicas, ou seja, das estruturas e do uso de formas de comunicação textual, e de sua análise dentro de um marco integrado e interdisciplinar.”

Nessa publicação, van Dijk salienta que o texto, enquanto objeto empírico, deve ser analisado a partir de três dimensões. A primeira é relativa aos elementos linguísticos ou semióticos. A segunda diz respeito ao aspecto cognitivo ou psíquico da construção. A terceira refere-se a questões sócio-históricas relativas ao funcionamento dos textos. Dessa forma, o texto é considerado um objeto psico-sócio-semiótico, atestando a impossibilidade de uma análise puramente linguística dos textos e evidenciando o grau de complexidade⁵ implicado no estudo do(s) mesmos.

4 Tradução nossa.

5 Ponto de vista ressaltado por Miranda (2010) que, inclusive a partir de Bernárdez (1995), salienta que a complexidade advém não apenas de cada dimensão isoladamente, mas da interação estabelecida entre elas.



Texto na linguística textual propriamente dita

Em 1999, Adam reformula a noção previamente adotada para texto (enquanto objeto abstrato descontextualizado), salientando a sua inserção no universo discursivo. Como aponta o autor (Adam, 1999: 39):

“Não é uma fórmula de adição e de subtração do contexto. Esta fórmula não deve operar a descontextualização que eu operava até então. Trata-se de uma fórmula de inclusão do texto em um campo mais vasto de práticas discursivas que devem elas-mesmas serem pensadas na diversidade dos gêneros que elas autorizam e em sua historicidade.”

Contudo, nesta publicação, Adam ainda mantém o termo *texto*, colocando-o como objeto do estudo da Linguística Textual, sendo os *textos* definidos como “objetos concretos, materiais, empíricos”, representando “o resultado sempre singular de um ato de enunciação”, enquanto objetos da Análise Textual.

Em publicação posterior, a de 2005, já se observa uma modificação em sua terminologia. Nesta, Adam pontua que o texto enquanto objeto abstrato deve ser estudado no campo da “gramática transfrástica”. Já os textos são realmente objeto de estudo de uma Linguística Textual. Com isso, Adam (2005, p. 28-29) afirma: “Os textos são objetos concretos, materiais, empíricos. A linguística textual é uma teoria de produção co(n)textual de sentido que é necessário de se fundamentar em uma análise de textos concretos (tarefa da análise textual)”.

Dessa forma, pode-se afirmar que é a partir da obra de 1999 e, mais particularmente, da de 2005 (publicação de 2008, no Brasil) que Adam assume que a Linguística Textual é um subdomínio da Análise do Discurso. A separação entre as duas advém de programas de pesquisa diferenciados: uns privilegiando questões textuais e, outras, discursivas. Na verdade, a figura abaixo demonstra a *separação* e a *complementaridade* dos dois campos de estudo:

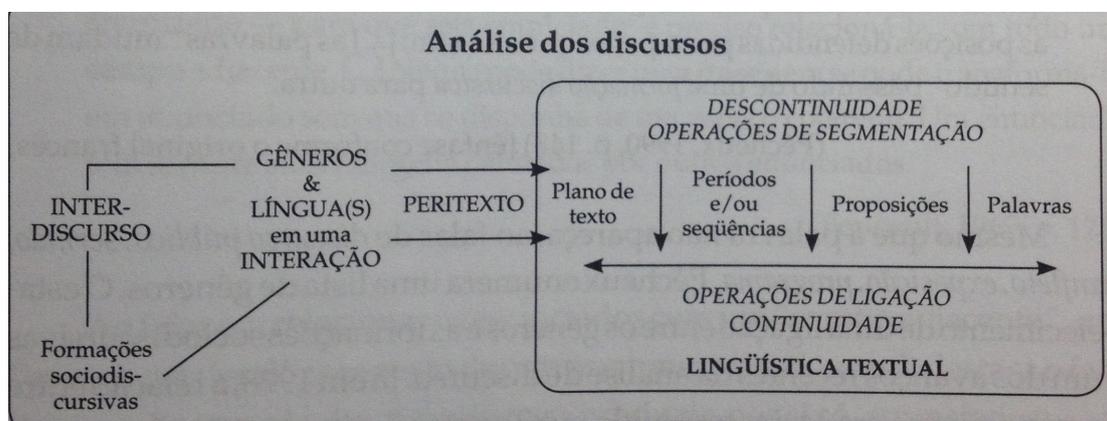


Figura 1: Análise dos discursos - reproduzido de Adam (2008, p. 43)



A partir desse esquema, evidencia-se a existência de dois movimentos bem claros: um da esquerda para a direita; o outro da direita para a esquerda. Pelo primeiro (objeto de análise da análise do discurso), aspectos relativos aos gêneros, às línguas, ao interdiscurso, às formações sociodiscursivas impõem coerções ao nível dos enunciados; pelo segundo (objeto de análise da linguística textual), existem determinações ascendentes que determinam os encadeamentos das proposições. Partindo dessa acepção, esta linguística textual inserida em discursos mostra-se já bastante complexa. Com isso, Adam delinea o que denomina *Análise textual dos discursos* (ATD) que, como afirma o autor, tem “como ambição delinear uma alternativa para a explicação do texto tradicional e a análise estilística” (2008, p. 26).

A partir deste desenvolvimento atribuído ao que se denomina LT na atualidade, de que forma o conceito de argumentação veio a ser abordado e como é que aqui será considerado?

Argumentação da LT à ATD

É já de conhecimento de todos que foram os trabalhos de Anscombre e Ducrot [(1983) 1988] que transpuseram o estudo da argumentação para o nível do enunciado, o que trouxe várias limitações quando se passava à análise dos textos⁶.

Foram, entretanto, os trabalhos de van Dijk (1983: 142) que, ao reverem a noção de algumas estruturas globais relativas aos formatos de textos, trouxeram à tona a existência de certas *estruturas globais que caracterizam um tipo de texto* por ele denominados superestruturas⁷. Dentre estas, a argumentativa seria uma das mais estabilizadas (assim como a narrativa), baseada em trabalhos precursores de alguns autores sobre teorias da argumentação, como Toulmin (1958), e Perelman e Olbrechts-Tyteca (1958). Contudo, foram os trabalhos de Adam, que trouxeram, efetivamente, os estudos da argumentação⁸ para o universo linguístico-textual. Este autor, “respeitando a complexidade e a heterogeneidade do texto, enquanto objeto de análise, saiu do lugar-comum das tipologias textuais vigentes até então”, como afirma Pinto (2010, p. 86).

Inicialmente, em publicação de 1990, considera-a como uma das várias formatações de *sequências prototípicas*, junto com a descritiva, a narrativa, a expositiva e a dialogal. Essas sequências correspondem a espécies de esquemas de representações de ordem cognitiva de que os indivíduos dispõem, apresentando certa regularidade composicional.

No que tange em especial à sequência argumentativa, Adam caracteriza-a como uma relação estabelecida entre argumento(s) – dado(s) e conclusão, sendo que o enunciado pode assumir qualquer um destes papéis. Ademais, reitera a relevância de ‘uma lei de passagem’ dos argumentos para a conclusão, realizada por mecanismos inferenciais. Como aponta Pinto (2010, p. 89), inclusive, o modelo de sequência argumentativa proposto por Adam baseia-se na teoria da lógica

6 Seguindo o desenvolvimento dos estudos sobre a argumentação, a partir desta abordagem, é de ser ressaltado o trabalho precursor em contexto brasileiro de Koch (1984).

7 De forma complementar, o autor também define a noção de macroestrutura que corresponde ao conteúdo global do texto, sendo complementar à superestrutura. Para uma análise detalhada e crítica sobre estas noções, ver: Coutinho (2003).

8 Para uma análise detalhada sobre as sequências, inclusive a argumentativa, ver: Pinto (2010).

formal desenvolvida por Grize (1982) e nos estudos de Toulmin (1958). Abaixo, apresentam-se os esquemas propostos por Adam para uma sequência argumentativa e uma contra-argumentativa.

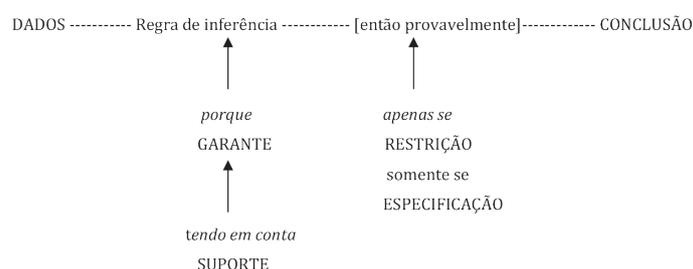


Figura 2: Sequência argumentativa prototípica (adaptado a partir de Adam, 2001, p. 106)

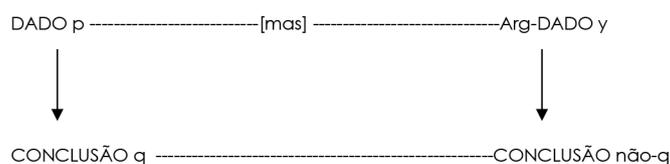


Figura 3: Sequência contra-argumentativa prototípica (adaptado a partir de Adam, 2001: 107)

Em publicação posterior, a de 1997, a argumentação para o autor passa ter, também, uma outra dimensão. Na obra *L'Argumentation Publicitaire – rhétorique de l'éloge et de la persuasion* – em coautoria com Bonhomme, no intuito de trabalhar a publicidade, Adam faz uma distinção clara entre os termos sequência prototípica argumentativa e argumentação, como se observa abaixo (Adam & Bonhomme, 1997, p. 109):

Não se deve confundir a unidade que entra na composição dos textos e o que se designa pelo termo sequência argumentativa com a argumentação em geral. Pelo discurso, o locutor faz alusão a um “mundo” (real ou fictício, apresentado como tal ou não), ele constrói uma representação: é a função descritiva da língua. Mas falar, é procurar fazer com que um interlocutor partilhe opiniões e representações relativas a um tema dado, é querer provocar ou aumentar a adesão de um ouvinte ou de um auditório mais vasto às teses apresentadas.

Inclusive, nesta mesma publicação, em obra conjunta com Bonhomme, Adam releva outros aspectos a serem considerados, aquando da análise da argumentação em textos empíricos. Na verdade, num sentido mais amplo, a argumentação pode ser percebida não apenas a partir de sequências argumentativas, mas também de outras sequências que estão a serviço dessa visão mais abrangente sobre a argumentação. Além disso, dependendo dos gêneros textuais, o sistema verbal pode vir a estar associado ao icônico, sendo que a interação multissemiótica pode vir a contribuir para a construção argumentativa dos textos.

Esta duplicidade de sentido atribuído ao termo ‘argumentação’ continuará a percorrer os trabalhos de Adam, tanto no âmbito da LT quanto no da ATD.



Em publicação de 1999, nomeadamente no livro organizado por Ruth Amossy, Adam integra a questão da argumentação às noções de *ethos* e *pathos*. Ao analisar os discursos políticos de De Gaulle e Pétain, o teórico ressalta de que forma algumas escolhas linguísticas podem intervir na construção das imagens desses estadistas junto ao auditório. Inclusive, em 2002, as noções de *ethos* e *pathos* são definidas como componentes do gênero⁹. Com isso, Adam evidencia os dois aspectos importantes na argumentação: o linguístico e o retórico.

A partir deste percurso teórico, enfatiza-se que, de forma a demonstrar a complementaridade das duas acepções apresentadas para o termo 'argumentação', mostrar-se-á a análise de um estudo de caso, seguindo os pressupostos da LT e também da ATD. No entanto, vale ressaltar que adotar-se-ão também algumas categorias analíticas desenvolvidas por Pinto (2010, 2015), uma vez que, ao trabalharmos com exemplares de gêneros textuais, temos de considerar os aspectos genéricos a eles associados.

Como o 'savoir faire' docente pode agir para o desenvolvimento discente?

Partindo dos aspectos teóricos apontados, resta-nos observar de que forma o trabalho docente pode intervir no desenvolvimento do potencial argumentativo dos alunos.

Consideramos, para tal, como apontam Schnewly e Dolz (2004), que é através do trabalho didático com gêneros textuais que os alunos podem vir a desenvolver as suas *capacidades de linguagem* individuais, independentemente da língua em questão.

É exatamente através dessas capacidades que os alunos podem realizar as seguintes operações: adaptação às características do contexto e do referente (*capacidade de ação*); mobilização de recursos discursivos (*capacidades discursivas*) e, ainda, apropriação de recursos linguísticos (*capacidades linguístico-textuais*), aos quais acrescentaríamos também os de outras semioses. E competindo, assim, ao docente desenvolver junto aos seus alunos essas capacidades. Mas, como poderíamos, didacticamente, trabalhar essas capacidades do ponto de vista da produção textual?

Para tal, vamos considerar, à semelhança de Schnewly e Dolz (2004), que a existência prévia de um modelo didático de gênero pode vir a constituir um importante guia para o ensino da produção de textos. De acordo com estes autores, a partir da análise, da classificação dos textos e da identificação do gênero, poderão vir a ser apontados alguns elementos importantes que poderão vir a se tornar objeto do ensino-aprendizagem em determinada situação de comunicação. E é exatamente a partir da observação desses elementos que poderá vir a ser desenvolvido um *modelo didático*.

De forma que este modelo seja construído pelo docente, é necessário que este faça, em função do gênero textual que pretende trabalhar, uma análise prévia de alguns exemplares de texto do gênero em questão, de forma a assinalar as suas características essenciais. Contudo,

9 Aqui não será desenvolvida de forma detalhada a noção de gênero discursivo/textual. Para mais detalhes, ver: Pinto (2010); Miranda (2010). Contudo, considera-se, de forma consensual, a partir de Bakhtin (1997), que cada esfera de utilização da língua elabora tipos estáveis de enunciados, o que corresponderia aos *gêneros do discurso*. Neste trabalho, como consideramos que a prática social está intrinsecamente presente na análise textual, optamos pela denominação de *gênero textual*.



o docente não poderá deixar, também, de conhecer o estado da arte existente sobre o gênero em análise, as experiências de outros colegas que tenham também trabalhado com esse mesmo gênero e ainda os aspectos ressaltados em documentos oficiais (manuais, por exemplo) sobre o ensino de tal gênero.

Mesmo em relação a um gênero textual várias temáticas podem vir a ser escolhidas. Competirá ao docente, em função das capacidades dos alunos, e do nível de escolaridade, selecionar qual o tema que pareça mais interessante para aquele ano escolar, em função das próprias exigências implementadas pelo Ministério da Educação¹⁰.

De forma a elucidar a criação de um modelo didático, trabalharemos com o gênero textual *anúncio publicitário*: gênero normalmente de natureza plurissemiótica que, tradicionalmente, circula em nossa sociedade, visando à adesão do outro à compra de um produto, a uma ideia, a um partido político, a uma marca, dentre outros.

Para a construção deste modelo didático, que é preliminar à própria implementação do trabalho em sala de aula, cabe ao docente, a partir de uma análise prévia de vários textos pertencentes ao gênero textual,¹¹ extrair as suas características essenciais. Parte-se do princípio de que existem características plurissemióticas¹² estáveis aos gêneros, permitindo que estes sejam facilmente identificáveis na sociedade em que vivemos. Traremos, a seguir, a título ilustrativo, a análise de um exemplar deste gênero, em que serão mostradas as suas características essenciais.

Tal exemplar foi escolhido exatamente por trabalhar com uma temática que vem sendo bastante discutida no momento a nível global: a questão do ambiente (com as implicações de todos para a preservação do mesmo).

Estudo de caso (anexo 1)

O texto relativo ao estudo de caso está veiculado a bolsas 'de amenidades' distribuídas a passageiros de uma empresa de aviação portuguesa. O gênero textual/discursivo em apreço é um anúncio publicitário inserido numa prática empresarial, e com isso visa a vender algum produto, alguma 'imagem positiva' da empresa.

Este texto apresenta como logo "agir eco act" – que já desencadeia inferencialmente o tema a ser desenvolvido neste texto. É o aspecto ecológico que será ressaltado. Este logotipo é acompanhado do seguinte texto abaixo entre aspas:

10 Além disso, como aponta Cristóvão (2010, p. 107), para a escolha temática quatro dimensões devem ser levadas em consideração: a psicológica (motivações, afetividade e interesses dos alunos); a cognitiva (relativa à complexidade do tema e o estatuto do conhecimento do aluno); a social (a potencialidade polêmica do tema, aspectos éticos envolvidos) e a didática (tema não excessivamente cotidiano, mas que possa vir a ser apreensível).

11 Este trabalho prévio foi realizado durante o pós-doutoramento da autora, projeto SFRH/BPD/38024/2007 financiado pela FCT (2007-2013).

12 Por limitações espaciais, não desenvolvemos detalhadamente as categorias analíticas sobre as semioses não linguísticas. Para aprofundar a questão, ver: Leal (2011) e Pinto e Teixeira (2020).



“Descubra uma bolsa mais eco.

O ambiente é uma das prioridades da TAP. Por isso desenvolvemos uma bolsa mais eco onde o conteúdo é fabricado com matérias naturais ou a partir de matérias recicláveis.

Em nome da TAP e do Ambiente, muito obrigada”

Como foi atestado anteriormente, a argumentação dentro da acepção da LT apresenta dois níveis: o mais restrito (ao nível da sequência argumentativa) e um mais global (mais relacionado à ATD) em que outras sequências – não apenas a argumentativa – e questões retóricas podem vir a estar presentes para atender o objetivo persuasivo do texto.

No primeiro nível, pode-se pensar na argumentação a partir do esquema da sequência argumentativa – esquema 2 - apresentado anteriormente, em que os diversos enunciados que compõem o texto podem vir abaixo detalhados:

DADO – “O ambiente é uma das prioridades da TAP”

GARANTIA – [Empresas preocupadas com o ambiente desenvolvem estratégias de comercialização adequadas a uma atitude ecológica].

CONCLUSÃO – “Por isso desenvolvemos uma bolsa mais eco onde o conteúdo é fabricado com matérias naturais ou a partir de matérias recicláveis”.

Contudo, como se observa, tal perspectiva sobre a argumentação ‘não dá conta’ de uma visão mais ampla sobre o real objetivo deste folheto: mostrar que a empresa tem uma atitude ecológica, preocupada com o ambiente, indo ao encontro das preocupações atuais do mundo globalizado. Por conseguinte, é uma empresa credível, moderna, em que o passageiro pode confiar. Dessa forma, esta atitude ‘politicamente correta’ da empresa tem o objetivo de persuadir o cliente a comprar o produto vendido: passagens aéreas.

Com isso, passa-se, agora, a uma análise mais ampla do texto, tentando evidenciar o sentido mais amplo atribuído ao termo ‘argumentação’, dentro da perspectiva proposta por Adam.

Evidentemente, a sequência argumentativa anteriormente apontada é uma estratégia relevante para que a finalidade do folheto seja atingida, mas não o único aspecto importante.

Vejamos outros aspectos que podem vir também a contribuir para estabelecer o objetivo e a orientação argumentativa do próprio texto. Primeiramente, no canto superior esquerdo, é colocada uma mancha verde (formato de uma folha) em que são apresentados verbos de ação: “agir”/“act”, acompanhados pela unidade lexical “ECO”, em vermelho, estabelecendo um paralelo com a cor da própria empresa. Tal estratégia introduz o tema do folheto que será desenvolvido ao longo do texto: questões ambientais.

O nome no canto direito inferior da empresa acompanhado com uma unidade textual em inglês “An Environmental Commitment from” atesta a origem do discurso relatado acima, apresentado entre aspas. É a própria empresa – preocupada com o meio ambiente - que se responsabiliza pelo que é dito. Tal responsabilidade enunciativa é reforçada pela relevância dada ao nome da empresa no último enunciado tanto em português quanto em inglês: “em nome da TAP”/ “A big thank from TAP”. É um papel *politicamente correto* da empresa que é ressaltado pelo emprego de vários outros recursos linguísticos, sendo que muitos deles refletem ecos intertextuais:



- uso de expressões quantificadoras – “bolsa mais eco” (duas incidências). No caso, existe uma comparação implícita com bolsas oferecidas por outras companhias aéreas ou por modelos anteriores oferecidos pela própria companhia; “uma bolsa mais eco [do que as oferecidas por outra companhias].
- uso de expressões com valor axiológico positivo (relacionado a questões ambientais) – “matérias naturais”; “matérias recicláveis”.
- expressões que demarcam a individualidade do foco da empresa na questão ambiental: “O ambiente é uma das prioridades da TAP [evidentemente existem outras prioridades, esta é uma delas].

A topicalização da expressão nominal “o ambiente” realça o valor atribuído pela empresa a este aspecto.

Além desses elementos, outros merecem ser destacados:

1. A presença de um enunciado com um verbo no imperativo, “descubra”, com valor diretivo, suscitando no texto uma orientação argumentativa clara: vale a pena o passageiro aderir ao serviço proposto por uma empresa com responsabilidade ambiental.
2. A existência de uma sequência prototípica descritiva¹³ ‘incompleta’, mas que atua a serviço da argumentação geral do texto. Vejamos esquematicamente como esta sequência se apresenta:
 - a. *operação de ancoragem* - é estabelecida pelo termo “bolsa” que funciona como o tema-título do texto.
 - b. *operação de aspectualização* - em que várias propriedades da bolsa são salientadas com expressões quantificadoras e axiologicamente positivas, como já foi ressaltado.
 - c. *Operação de estabelecimento de relação* em que é ressaltada a individualização do produto quando comparado ‘implicitamente’ a outros; “Por isso, desenvolvemos uma bolsa é mais eco”. Aqui, é de ser ressaltado o emprego do ‘conector com valor conclusivo’ (“por isso”).

Todas estas estratégias linguísticas de caráter argumentativo e que visam (em função do gênero em que se situam) a convencer alguém a ‘comprar um produto’, em função das ideias defendidas pela empresa, são utilizadas para ressaltar os valores *ético* (comprometimento com o meio-ambiente) e pragmático (existe um compromisso também com estatutos estabelecidos pela comunidade europeia). Na verdade, o comprador do produto (no caso, uma viagem) será convencido a fazê-lo também em função da adesão ao seu papel como participante desta preocupação global. É um *ethos* empresarial comprometido com o meio ambiente, fiável e moderno que é construído pela empresa no intuito de atingir o seu objetivo comercial. Atende, exatamente, o cliente consciente e responsável com questões ambientais. É um *pathos* comprometido e engajado que a empresa quer atingir.

13 Para detalhes sobre o esquema prototípico da descrição, ver: Adam (2001, p. 84).



Vale, assim, ratificar que é *apenas* após este trabalho preliminar que o docente poderá vir a esboçar um *modelo didático* (Schnewly e Dolz, 2004) para a interpretação e posterior produção de textos dessa mesma categoria.

Na verdade, é a partir do levantamento dos aspectos relevantes do gênero textual que serão percebidos pelo docente os elementos realmente relevantes para a produção deste gênero: as características do contexto de produção; a questão temática; a estrutura composicional dominante (sequência argumentativa – tese + argumentos) e outros tipos de sequência (descritiva, narrativa, expositiva); elementos linguísticos e não linguísticos relevantes para a construção da ‘argumentação global do texto’, no intuito de atender a uma visada argumentativa¹⁴ (objetivo deste gênero).

Evidentemente este *modelo didático*, desenvolvido pelo professor, pode vir a sofrer modificações em função das contribuições dos próprios alunos em sala de aula ou, ainda, pode vir a sofrer certa ‘simplificação’, de forma a atender as necessidades de ensino/aprendizagem daquele nível de escolaridade. O que importa é evidenciar que esse modelo poderá trazer pistas interessantes para que o professor desenvolva em sala de aula, junto aos seus alunos, algumas capacidades necessárias para o desenvolvimento da produção escrita deste gênero textual.

Sugestão didática

Após a construção do *modelo didático*, o docente poderá vir a sugerir aos alunos (em pequenos grupos) que pesquisem textos sobre a *temática do ambiente* (como exemplo), inseridos em várias práticas sociais (publicitária, empresarial, política, mediática).

No caso, o professor, de forma a agilizar o trabalho em sala de aula, poderá apresentar àquela turma uma grelha relativa aos aspectos mais relevantes do próprio *modelo didático* que o mesmo desenvolveu sobre o gênero textual que objetivava trabalhar.

Em sala de aula, o professor poderá levar os alunos a apresentarem as suas reflexões sobre os diversos textos estudados, questionando-os sobre questões relativas às condições de produção dos textos pesquisados (Quem os produziu? Para quem? Qual a finalidade do gênero? Qual o Suporte? Qual a atividade social em que estão inseridos?); à questão temática; aos argumentos utilizados para fazer defender determinada ideia/produto; aos recursos linguísticos e não linguísticos que foram utilizados naquele texto para corroborar o ato de argumentar; à existência (ou não) de descrição ou narração a serviço da argumentação; aos tempos verbais utilizados; à presença (ou não) de expressões qualificadoras e quantificadoras. No caso, o professor, a partir do modelo didático inicialmente desenvolvido, pode vir a aperfeiçoá-lo (a partir da interação com os alunos).

Num segundo momento, em que houve por parte dos discentes uma reflexão sobre aquele gênero textual específico, passar-se-ia à produção textual propriamente dita. Esta corresponderia à produção de um exemplar de anúncio publicitário sobre uma temática que fosse interessante

14 Para Amossy (2014), o ato de argumentar envolve uma dimensão argumentativa e uma *visada argumentativa*. A primeira é constitutiva do próprio texto; já a segunda, mais relacionada ao próprio caráter persuasivo, nem sempre é atingida. Esta última, na verdade, está diretamente relacionada ao efeito causado junto ao auditório que, aquando da produção textual, não pode ser mensurável.



para a turma, a partir da apresentação, pelo professor, de uma situação de produção. Com esta primeira produção textual, o docente teria condições de observar, através das correções, as “fragilidades” dos alunos e poderia vir a realizar sessões intermediárias sobre aspectos que já deveriam ter sido explorados pelos alunos nas produções inicial. Realizadas estas intervenções intermediárias, os alunos teriam a chance de desenvolver um produto final do mesmo texto. Na verdade, este percurso sistemático de atividades (desde a produção inicial, passando pelas formações intermediárias, até ao produto final) é denominado por Schnewly e Dolz (2004) de *sequência textual*.

Considerações finais

Com esta contribuição, tencionou-se mostrar de que forma a produção de textos argumentativos pode vir a ser ‘enriquecida’, seguindo uma visão mais alargada da Linguística Textual.

Evidentemente, o exemplo apresentado, através da análise de determinadas categorias textuais, comprova a necessidade de se trabalhar com uma visão mais ampla do conceito tradicionalmente atribuído à argumentação, uma vez que esta é construída de forma dinâmica nos textos socialmente situados. Apenas através dessa abordagem, consegue-se perceber a relevância do contexto de produção (finalidade, papel dos interactantes, suporte, dentre outros) para a seleção dos elementos linguísticos e não-linguísticos que, numa dimensão micro-textual, podem vir a corroborar para uma dimensão argumentativa macro-textual.

Advoga-se que, só ao se considerar a aceção da argumentação no discurso (Amossy, 2012) ou no gênero (Pinto, 2010, 2015), em que aspectos contextuais intervêm diretamente na seleção dos elementos textuais (verbais e não-verbais) que melhor se adequa à finalidade argumentativa daquele texto, poder-se-á dar conta da complexidade do ato de argumentar.

Do ponto de vista didático, sugere-se a adoção de *modelos didáticos* e de *sequências didáticas* para o estudo de gêneros textuais, cuja argumentação lhes é constitutiva. Evidentemente, a complexidade do trabalho a ser realizado pelo professor para o desenvolvimento dos seus alunos vai depender do nível de escolaridade dos mesmos, das exigências impostas pelo sistema educacional, mas, sobretudo, do próprio ‘savoir-faire docente’.

Referências bibliográficas

- Adam, J.-M. (1990). *Éléments de linguistique textuelle*. Bruxelles. Liège: Mardaga, 1990.
- Adam, J.-M. (1999). *Linguistique textuelle; des genres de discours aux textes*. Paris: Nathan, 1999.
- Adam, J.-M. (2001). *Les textes types et prototypes*. Récit, description, argumentation, explication et dialogue. 4.^a edição. Paris: Nathan.
- Adam, J.-M. (2005). *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris: Armand Colin.
- Adam, J.-M. (2008). *A linguística: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez editora.



- Adam, J.-M., & Bonhomme, M. (1997). *L'argumentation publicitaire*. Rhétorique de l'éloge et de la persuasion. Paris: Nathan.
- Amossy, R. (2012). *L'Argumentation dans le discours*. Paris: Armand Colin.
- Amossy, R. (2014). *Apologie de la polémique*. Paris : PUF.
- Anscombre, J.-C e Ducrot, O. (1988). *L'argumentation dans la langue*. 2.^a ed. Liège/Bruxelles: Mardaga.
- Bakhtin, M. (1997). *Estética da criação verbal*. São Paulo : Martins Fontes.
- Bernardez, E. (1995). *Teoría y epistemología de texto*. Madrid: Cátedra.
- Brassart, D. G. (1998). Un constat, qu'y a-t-il à l'intérieur d'un constat? Qu'est-ce qu'on y voit lorsqu'il est ouvert? In F. Grossman, *Pratiques langagières et didactiques de l'écrit. Hommage à Michel Dabène* (pp. 85-95). Grenoble, IVEL-LIDLEM.
- Conte, M. E.(1989). *La linguística testuale*. Milano: Campi del sapere/Feltrinelli.
- Coutinho, M.A. (2003). *Texto(s) e competência textual*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cristóvão, V. L. L. (2010). O gênero quarta capa no ensino do inglês. In A.P. Dionísio, A.R. Machado, & M.A. Bezerra (org.), *O gênero quarta capa no ensino de inglês* (pp. 105-116). São Paulo: Parábola,
- Grize, J.-B. (1982). *De la logique à l'argumentation*. Genebra/Paris: Droz.
- Isenberg, Horst (1989). Reflessioni sulla teoria del testo. In M.-E. Conte, *La linguística testuale* (pp. 66-85). Milano: Campi del sapere/ Feltrinelli.
- Koch, I. G. V. (1994). *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez.
- Koch, I. G.V., & Travaglia, L.C. (1989). *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez.
- Leal, A. A. *A organização textual do gênero cartoon: aspectos linguísticos e condicionamentos não linguísticos*. Tese de Doutorado em Linguística. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Marcuschi, L. A. (1983). *Linguística de Texto: o que é e como se faz*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco.
- Miranda, F. (2010). *Textos e Gêneros em Diálogo*. Uma abordagem linguística da intertextualização. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Perelman, C., & Olbrechts-tyteca, L. (1988). *Traité de l'argumentation: la nouvelle rhétorique*. 5.^a edição. Bruxelas: Université de Bruxelles.
- Pinto, R. (2010). *Como argumentar e persuadir. Práticas política, jurídica, jornalística*. Lisboa: Quid Juris.
- Pinto, R. (2015). Argumentação e persuasão em gêneros textuais. *EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, Ilhéus, 9, 102-114.
- Pinto, R. e Teixeira, C. (2020). O agir jornalístico e representações multimodais sobre o racismo: análise das primeiras páginas de jornais portugueses a partir de uma abordagem interteórica. In A. M. Guimarães, A. Carmin, & E. Lousada, *O interacionismo sociodiscursivo em foco: reflexões sobre uma teoria em contínua construção e uma práxis em movimento* (pp. 354-378). Araraquara: Letraria.
- Slakta, D. (1985). L'ordre du texte. In *Études de linguistique appliquée*, 19, 30-42.
- Schmidt, S. J. (1978). *Linguística e Teoria do Texto*. 2.^a edição. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (2004). *Gêneros orais e Escritos na Escola*. Campinas: Mercado das Letras.
- Toulmin, S. (1958). *The Uses of Arguments*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Dijk, T A . (1983). *La ciência del texto*. 2.^a edição. Barcelona: Paidós.



Indagatio Didactica, vol. 12 (2), junho 2020
<https://doi.org/10.34624/id.v12i2.17463>

ISSN: 1647-3582

Anexo 1

