

ESTUDOS DE LINGUÍSTICA

VOLUME I

ANA R. LUÍS

COORD.



IMPRESA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA
COIMBRA UNIVERSITY PRESS

A ARGUMENTAÇÃO ORAL FORMAL EM CONTEXTO DE SALA DE AULA

1. Introdução

Algumas das investigações desenvolvidas no âmbito do ensino da expressão oral em meio escolar têm revelado que a abordagem deste domínio é pautada por constrangimentos de ordem diversa, que passam tanto pela falta de preparação dos professores, como pela dificuldade em desenvolver um tratamento sistemático do oral formal, como ainda pelas dificuldades que são inerentes ao próprio ensino da expressão oral, pelo facto de se tratar de uma produção sonora que exige ouvintes e que se caracteriza pela efemeridade⁸⁴.

No presente artigo, apresentamos alguns resultados de uma investigação em torno da argumentação oral formal em contexto escolar, que se centrou em três eixos fundamentais: uma reflexão científica em torno dos domínios estruturantes da argumentação; uma reflexão de cariz pedagógico-didático centrada na definição de um modelo de práticas a desenvolver; uma reflexão a partir de produções orais de alunos do ensino secundário. Com base nestas linhas orientadoras, o presente artigo visa os seguintes objetivos: elencar algumas possibilidades de organização estrutural dos blocos textuais que constituem um texto argumentativo; apresentar as relações de coerência centrais no plano da argumentação positiva e da argumentação negativa; propor um modelo escolar para o tratamento da argumentação oral formal, designado *jogo escolar*; apresentar algumas

⁸⁴ O presente trabalho centra-se no tratamento de alguns dos aspetos abordados na tese de doutoramento intitulada *Argumentação oral formal em contexto escolar*, apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

conclusões relativas ao estudo de textos orais produzidos sem preparação prévia em ambiente escolar. Pretende-se, assim, que, partindo da análise de algumas características de textos produzidos por alunos, se possa definir um modelo de abordagem suscetível de conduzir a uma didática mais eficaz no plano do texto argumentativo oral.

134

2. Relações estruturais no texto argumentativo

A argumentação é uma atividade linguística, fundada num processo intelectual, que surge a partir de uma situação de divergência de opiniões e que tem como objetivo nuclear defender, de forma persuasiva, um determinado ponto de vista, por meio de um texto argumentativo constituído, na sua forma elementar, por argumentos que sustentam uma determinada conclusão. Uma vez que exige a presença, explícita ou implícita, de dois intervenientes, um locutor e um alocutário, a argumentação é, por natureza, uma atividade dialógica, sendo os textos argumentativos inerentemente polifónicos.

Um texto argumentativo é composto por blocos textuais. Estes são segmentos de texto, que se organizam e estruturam em torno da função que assumem no interior do texto. Assim, um texto argumentativo, na sua forma mínima, é composto por dois blocos textuais considerados nucleares:

Argumento(s) – Conclusão⁸⁵

Esquema 1

⁸⁵ Os blocos textuais que consideramos nucleares – argumento(s) e conclusão - correspondem à noção de macroproposição defendida por Adam (2001). Referimo-nos em particular à P. arg.1 (données) e à P.arg.3 (conclusion). Neste texto, não utilizaremos, porém, o termo macroproposição, dado que, aquando da abordagem da estruturação textual, identificaremos outros blocos textuais que, embora não sejam nucleares nem definitórios do texto argumentativo, são utilizados pelos alunos na organização da estrutura argumental.

De acordo com esta linha de análise macro-textual, num texto argumentativo bem formado, só existe um bloco com função de *conclusão*. Consequentemente, todos os blocos textuais que se relacionem com o bloco *conclusão*, no sentido de o justificar ou de o refutar, terão a função de *argumento*. É evidente que uma análise centrada num outro plano poderá levar à defesa de que num mesmo texto argumentativo se identificam várias *conclusões*. Observemos o seguinte texto argumentativo, onde está presente um bloco textual *argumento complexo*, que desenvolve uma ideia nuclear com função de sustentar uma *conclusão*, que corresponde à posição defendida:

(1) [A sopa é ótima para as dietas,]_{conclusão} [[pois reduz o apetite,]
[o que ajuda a perder peso.]]_{argumento complexo}

Se analisarmos internamente o *argumento complexo*, verificamos que as sequências que o constituem não partilham a mesma função. Com efeito, [porque reduz o apetite,] afirma-se como um *argumento principal*, ou seja, aquele que encerra a ideia nuclear do *argumento complexo*, enquanto o segmento [o que ajuda a perder peso] funciona como um *subargumento*, na medida em que se relaciona diretamente com o *argumento principal*, sustentando-o. Por esta razão, é possível proceder a uma análise mais detalhada do *argumento complexo*:

(2) [A sopa é ótima para as dietas,]_{conclusão} [[pois reduz o apetite,]_{argumento principal} [o que ajuda a perder peso.]_{subargumento}]_{argumento complexo}

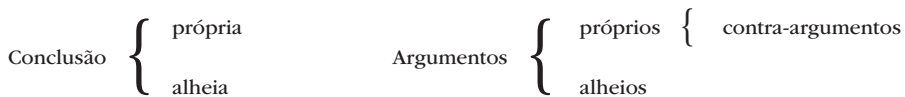
Não obstante, é também a partir da análise apresentada em (2) que poderemos confirmar que o texto argumentativo é construído por estruturas recursivas. Com efeito, se autonomizarmos o bloco textual *argumento complexo*, observamos que o *argumento principal* assume o estatuto de *conclusão*, passando o *subargumento* a funcionar como *argumento (principal)*:

(3) [A redução do apetite numa dieta é importante,]_{conclusão} [pois ajuda a perder peso.]_{argumento}

A recursividade que se regista nesta construção pode, como é evidente, ser reproduzida em n sequências encaixadas.

Os blocos considerados nucleares poderão, ainda, ser submetidos a uma análise de outro cariz que permitirá considerar diferentes tipos de *conclusão* e de *argumentos*, nomeadamente a *conclusão própria* e a *conclusão alheia*, os *argumentos próprios*, os *argumentos alheios* e os *contra-argumentos*. Este enfoque torna-se particularmente relevante nos textos argumentativos monogerados, isto é, produzidos por um único locutor, onde se assiste a um confronto de posições: um dado locutor verbaliza num mesmo texto, por um lado, a posição defendida por um oponente bem como o(s) *argumento(s)* que aquele invoca para a sustentar e, por outro, a sua *conclusão própria* e os seus *argumentos próprios*. Sabendo ainda que uma das possibilidades de movimento argumentativo consiste na apresentação de *contra-argumentos*, cuja construção se orienta no sentido da refutação de *argumentos alheios*, consideramos que é também pertinente distinguir o bloco textual *contra-argumento* do bloco *argumento próprio* pela função específica que aquele desempenha num texto argumentativo. De facto, um *argumento próprio* apresenta argumentos avançados pelo proponente que não se encontram explicitamente condicionados por *argumentos alheios* ou que não constituem formas de os contrapor, ao contrário do que se verifica com os *contra-argumentos*⁸⁶.

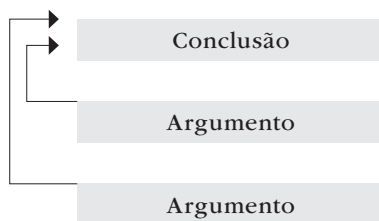
Deste modo, num texto argumentativo, poderemos distinguir diferentes blocos textuais de *argumentos* e diferentes blocos textuais com função de *conclusão*, tal como se ilustra nos esquemas que se seguem:



Esquema 2

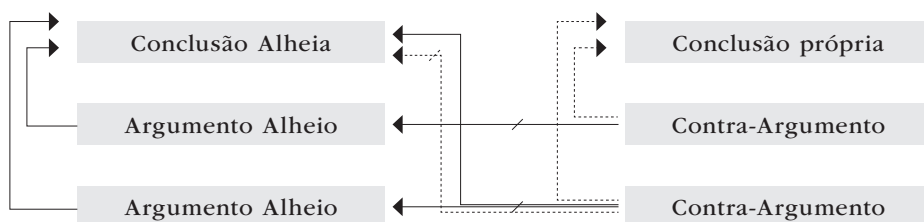
⁸⁶ É importante, todavia, esclarecer que os *contra-argumentos* são *argumentos próprios*, no sentido em que pertencem a um mesmo locutor. Por outro lado, os objetivos que estruturam ambos os blocos textuais passam por sustentar a *conclusão própria*.

Os blocos *conclusão* e *argumento* estabelecem entre si uma relação de sustentação, na medida em que a função dos blocos *argumentos* passa por sustentar diretamente o segmento que corresponde à *conclusão*. Estabelece-se, deste modo, uma relação de suporte (Apothéloz e Miéville in Rubattel 1989) entre *argumento* e *conclusão*, de acordo com o modelo que a seguir se apresenta:



Esquema 3

Nos textos que incluem *argumento(s) alheio(s)*, *conclusão alheia* e *contra-argumento(s)*, a relação entre blocos poderá ser relativamente mais complexa, visto que se mantém a relação de sustentação entre *argumento(s)* e *conclusão*, mas entre *contra-argumento(s)* e *argumento(s) alheio(s)* existirá uma relação distinta, dado que o bloco *contra-argumento(s)* se estrutura em relação ao bloco *argumento(s) alheio(s)* e/ou ao bloco *conclusão alheia*, estabelecendo uma relação de refutação, de restrição ou outra, como se esquematiza de seguida:



Esquema 4

3. Relações de coerência no texto argumentativo

138 Num texto argumentativo, os blocos textuais mantêm relações de coerência, típicas da organização argumentativa, que correspondem a uma orientação positiva ou a uma orientação negativa. No primeiro caso, estamos perante uma relação criada entre uma *conclusão própria* e um *argumento próprio* que a sustenta e, no segundo caso, esta processa-se entre uma *conclusão albeia* (ou *argumento albeio*) e um *contra-argumento* que a refuta.

A argumentação positiva está estreitamente relacionada com a ordem, progressiva ou regressiva, de acordo com a qual o texto argumentativo se organiza. A ordem regressiva corresponde a uma estrutura argumental na qual a *conclusão* surge no início do texto, sendo seguida do(s) *argumento(s)*, de acordo com o esquema seguinte:

Conclusão – pois/porque – Argumento

Esquema 5

Se atentarmos no tipo de relações de coerência que se podem instituir entre estes dois blocos textuais, concluiremos, na senda de Lopes (2009), que nos textos têm lugar dois tipos de relação: a justificação e a causa. Nesta última, os conteúdos proposicionais de dois segmentos textuais estabelecem entre si uma relação de causa-efeito entre duas situações temporalmente ordenadas. Por seu turno, a justificação processa-se num plano das relações pragmáticas de coerência entre dois segmentos textuais, no qual «the speaker presents one of the segments as an argument to support his (main) claim» (Lopes 2009).

A relação de coerência existente entre a *conclusão* e o *argumento* não se orienta no sentido de apresentar os eventos ou as situações do mundo real, ordenados temporalmente e ligados por um nexos de causalidade. Assistimos, antes, a uma relação de natureza justificativa, onde o bloco textual *argumento próprio* é avançado como uma justificação para a asserção expressa no bloco *conclusão própria*, segundo o esquema:

Eu afirmo X, e afirmo X, pois/porque Y

Esquema 6

É esta relação que nos permite concluir que (4) constitui um texto argumentativo, enquanto (5) não:

139

(4) A Joana está triste, pois está a chorar.

(5) A Joana caiu porque foi empurrada.

Em (5), estamos perante um único ato ilocutório assertivo, no interior do qual se apresenta uma relação causal, de acordo com a qual “ter sido empurrado” é a causa que tem como efeito “cair”. Já em (4), estamos perante dois atos ilocutórios assertivos: um primeiro no qual o locutor asseire “A Joana está triste”, enunciado apresentado como *conclusão*; um segundo que corresponde à asserção “(pois) está a chorar”, que se assume como a razão para concluir a tristeza da Joana.

É importante acrescentar, ainda, que a relação causal se distingue da relação justificativa do ponto de vista prosódico, dado que esta última exige uma pausa entre os dois constituintes (o ato ilocutório 1 e o ato ilocutório 2), o que não ocorre numa relação de causa.

A argumentação positiva pode também estruturar-se segundo uma ordem progressiva, que corresponde à seguinte organização dos blocos textuais:

Argumento(s) – logo/portanto – Conclusão

Esquema 7

Neste caso, entre *conclusão própria* e *argumento próprio* estabelece-se uma relação conclusiva, na qual o locutor apresenta o bloco textual *conclusão própria* como conclusão do que é afirmado no *argumento próprio*, de acordo com o seguinte esquema:

Eu afirmo X, logo/portanto (concluo/posso concluir) Y

Esquema 8

140 Uma vez que estamos perante uma construção argumentativa, a relação conclusiva que se estabelece, tal como se verificou para a ordem regressiva, processa-se no plano epistémico-ilocutório. O nexu criado vem sinalizar uma relação entre dois atos ilocutórios independentes, que, no seu conjunto, formam um ato ilocutório argumentativo complexo (Van Eemeren 1984).

As relações de coerência num texto argumentativo poderão ainda associar-se a uma argumentação de orientação negativa. A argumentação negativa assenta numa relação criada entre um *contra-argumento* e uma *conclusão alheia* e/ou um *argumento alheio*. Neste caso, o bloco textual *contra-argumento* estabelece com o bloco textual alheio uma relação de refutação. O raciocínio associado ao *contra-argumento* é o seguinte:

O proponente afirma X – Eu, oponente, afirmo não X
(e, desta maneira, sustento a minha conclusão própria)

Esquema 9

4. O jogo escolar

Um texto argumentativo nasce, como vimos, da divergência de opiniões, de onde resulta uma produção textual marcada pela intenção persuasiva. Fruto deste contexto, um texto argumentativo é constituído por blocos textuais que o distinguem de outros tipos de texto. São estes mesmos blocos textuais que constroem entre si relações estruturais e de coerência muito específicas. Quando colocamos o enfoque nos textos argumentativos produzidos em contexto escolar, facilmente concluimos que estes não evidenciam algumas das características apresentadas nas secções anteriores, indicadas como essenciais para a existência de um texto argumentativo.

Julgamos que tal fica a dever-se, em parte, às condições de produção que envolvem a argumentação oral formal desenvolvida em contexto escolar. De facto, em espaço escolar, um texto argumentativo oral formal não resulta, habitualmente, de uma situação real de produção, mas antes de uma simulação. Tal ocorre porque a divergência de opiniões, que dá origem à argumentação, não se desencadeia naturalmente na sala de aula, mas surge, antes, como consequência de uma solicitação do professor. Assim, a exigência de produção oral feita pela Escola é geradora de artificialidade, pelo que somente o desenvolvimento e a exploração de uma simulação associada, neste caso, à oralidade argumentativa, poderão conferir sentido à expressão oral e, assim, gerar textos mais próximos daqueles que a Escola pretende que os alunos produzam ao longo do seu percurso, ou seja, textos que se aproximem mais das características textuais consideradas definitórias do tipo de texto argumentativo.

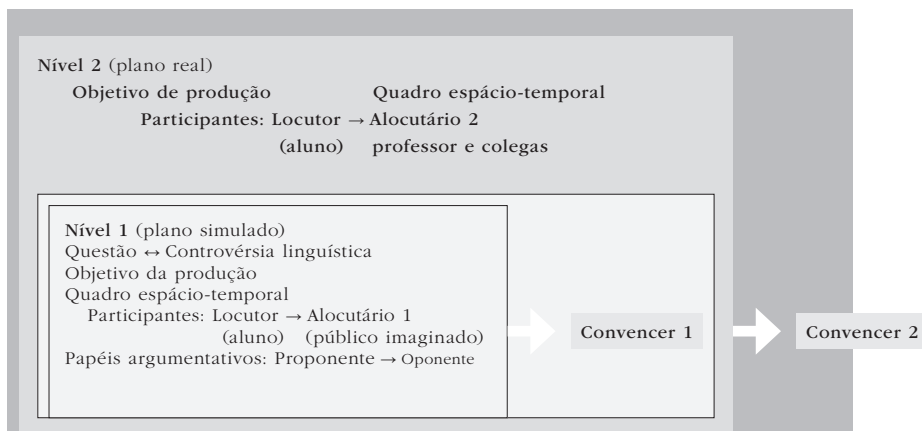
141

Ao processo que contempla a recriação consciente de um conjunto de elementos envolvidos numa argumentação oral formal daremos o nome de *jogo escolar*. O conceito em causa diz respeito a uma ação que deverá ser promovida, em contexto didático, de modo a desencadear a construção de um plano artificial que possa enquadrar a produção argumentativa, dotando-a, conseqüentemente, de sentido.

Deste modo, a produção de um texto argumentativo que contemple os elementos do *jogo escolar* desenvolve-se num plano simulado, onde o aluno, enquanto locutor, dirige um texto argumentativo ao alocutário 1, que corresponde ao público imaginado pelo aluno. Neste plano, o aluno procura, fazendo uso das diferentes componentes do jogo escolar, convocar um conjunto de *argumentos* que sejam válidos para confirmar ou refutar uma dada *conclusão*. Por meio deste movimento argumentativo, o locutor visa persuadir o alocutário 1, desenvolvendo um ato de convencer 1, que corresponde, também, a uma pretensão virtual, atendendo a que todo o contexto que envolve o texto argumentativo é simulado, construído como plausível. O mesmo texto argumentativo funciona, por outro lado, no plano real da produção verbal, envolvendo, como participantes, o aluno, enquanto locutor, e o professor e colegas, enquanto alocutários 2. Neste âmbito, o aluno, ao produzir um discurso argumentativo, estará, em última análise,

a realizar um ato de convencer 2, cujo conteúdo é um *argumento* em favor da *conclusão* “revelo capacidade de argumentação / de produção de textos argumentativos”, que surtirá efeito caso o professor e/ou os colegas admitam a capacidade/qualidade do aluno, avaliando de forma positiva a sua prestação. O esquema que se segue pretende ilustrar o contexto em que se deve desenvolver a produção argumentativa oral formal em contexto escolar:

142



Esquema 10

5. Textos argumentativos produzidos por alunos

A análise de textos argumentativos produzidos sem preparação prévia por alunos aponta para o facto de estas produções não contemplarem o elemento *controvérsia*, *conclusões alheias* ou *argumentos alheios*. Os textos em questão centram-se sobretudo na defesa da opinião pessoal, não recriando um contexto de inserção da produção argumentativa que contemple o eixo espaço-temporal, o número e natureza dos participantes na interação e o próprio objetivo da comunicação (elementos que o modelo de *jogo escolar* mostra serem fundamentais). No plano da estrutura argumental, os textos produzidos sem preparação revelam tendência para a ordem regressiva e para a estrutura argumental simples, assente nos seguintes blocos textuais: *questão*, *conclusão* e *argumento(s)*.

Para além destas características gerais, constatamos que os textos em análise exibem outros traços que importa destacar. Um deles é o facto de alguns apresentarem uma *conclusão dupla*, como se observa nos exemplos que se seguem:

(6) «por um lado sim casar é ter um companheiro [...] por outro lado não é preciso casar para ser feliz» A2[22/09/08] – 0:55

143

(7) «é assim eu tenho duas opiniões sobre isto» A9[22/09/08] – 2:11'

(8) «/// eu concordo e por outro lado também não concordo» B9[22/09/08] – 0:46'

A *conclusão dupla* corresponde, deste modo, a uma dualidade de resposta, que acaba por significar a introdução no texto de dois blocos textuais com função de *conclusão*, uma a favor de uma posição e outra de refutação dessa mesma posição. Estamos perante um processo de raciocínio em curso, onde se procura definir a opinião pessoal. Com efeito, o aluno, não conseguindo elaborar uma síntese da sua posição, desenvolve um raciocínio dialético, correspondente a um equacionar de posições opostas, ou pelo menos não coincidentes, que resulta numa forma de diálogo entre *conclusões* distintas, dentro do próprio texto. Esta situação ocorre, a nosso ver, porque a apresentação de um texto argumentativo exige um tempo de maturação prévio, no qual o aluno possa preparar, como afirmámos atrás, os eixos da produção discursiva e ainda definir a própria posição pessoal, pois «los adolescentes [...] pueden tener problemas para saber cuál es la tesis que quieren defender, sobre todo cuando se proponen temas de debate que no conocen lo suficiente o que tienen un carácter muy general.» (Cros in Vilà 2005, destaque nosso).

A apresentação de uma *conclusão dupla* leva, por outro lado, à mobilização de uma argumentação dupla, o que fica visível no excerto que se segue:

<i>Questão</i>	
A pena de morte devia ser abolida em todo o mundo	
<i>Conclusão1 e Conclusão 2</i>	
/ aa eu concordo e não concordo/ aa por um lado eu concordo por aa / por um lado eu não concordo	
<i>Argumento (Conclusão 1)</i>	<i>Argumento (Conclusão 2)</i>
porque / se nós a partir do momento que nascemos temos o direito à vida ee aproveitá-la e não desperdiçá-la /	[aa mas por outro lado não concordo] _{conclusão 2 (retoma)} porque ee quando há aquelas pessoas que estão mesmo a sofrer por exemplo acamadas / aa acho que essas / ee também aquelas que ee por exemplo andam por aí a matar essas também não merecem / não têm aa não merecem andar aqui

C5[22/09/08]- 0:36

Esquema 11

Nestes mesmos textos identificamos situações de incoerência entre a *conclusão* expressa inicialmente e a *conclusão* apresentada no final. Veja-se o texto de C3, no qual o aluno, inicialmente, assume não concordar com a *questão*, mas, como ao longo do texto equaciona duas posições distintas, acaba por apresentar uma opinião que é ambígua:

<i>Questão</i>	
Então a minha afirmação é casar é fundamental para a felicidade pessoal /	
<i>Conclusão1</i>	
eu não concordo nada acho que podemos ser felizes sem casar	
<i>Argumento (Conclusão 1)</i>	<i>Argumento (Conclusão 2)</i>
aliás acho que hoje em dia a maior parte das pessoas até se juntam mais em vez de casar acho que não é por assinar um papel que vamos ser mais ou menos felizes //	além disso também depende de da mentalidade das pessoas não é? / há pessoas que só são felizes em casar e ter filhos / ee e mais filhos e uma casa e um cão à porta /
<i>Conclusão (reformulada)</i>	
depende	

C3[22/09/08]- 0:37

Esquema 12

Noutras situações, fica claro que a *conclusão* não se encontra definida à partida, sendo construída à medida que se desenvolve o diálogo, interno ao texto, entre posições contrárias ou distintas. Esta situação está patente no texto de A14:

<i>Questão</i>	
Ser rico é uma questão de sorte e não de trabalho	
<i>Conclusão1 e Conclusão 2</i>	
aa eu concordo e discordo	
<i>Argumento (Conclusão 1)</i>	<i>Argumento (Conclusão 2)</i>
mas para uma pessoa ser rica precisa de ter sorte e ao mesmo tempo trabalhar muito porque ee sem sorte aa só com sorte e trabalho não se consegue uma pessoa ser muito rica uma pessoa pode-se esforçar muito pode não ser rica pode ser mediana uma pessoa que tenha dinheiro nem muito nem pouco se a pessoa também só tiver sorte também não vai conseguir ser rica pensar aa se eu jogar no euromilhões vou ser rico a pessoa assim também não vai ser rica	mas também há casos particulares de uma pessoa que nunca fez nada na vida e olha vou jogar no euromilhões / joga no euromilhões e calha-lhe aa sorte grande fica rico nunca fez nada na vida // e depois fica /// aa torna-se rico /// aa ///
<i>Conclusão1 e Conclusão 2- argumento</i>	
mas na minha opinião acho que para uma pessoa se tornar rica primeiro tem que estudar aa começar a estudar muito // para depois conseguir ter um bom emprego e ter um bocado de sorte na vida /	
<i>Coda</i>	
é só	

Esquema 13

Em síntese, nos textos argumentativos sem preparação prévia a estruturação textual pode orientar-se no sentido da reiteração da *conclusão* apresentada no início, ainda que esta seja dupla; noutras situações, apresenta-se mesmo a reformulação da posição inicial; ou, em certos casos, o aluno não chega a definir, de forma clara, uma *conclusão*.

No que respeita às relações de coerência estabelecidas no interior de textos argumentativos orais sem preparação prévia, fica clara a preferência dos alunos pela argumentação positiva. Julgamos que as razões justificativas desta situação são sobretudo de ordem contextual e pragmática. Teremos de recordar que os textos que consideramos são produzidos em ambiente escolar, o que condiciona algumas das suas características. Assim, verificamos que, nestes textos, a *conclusão* aparece, frequentemente, na sequência de uma questão apresentada pela própria professora. É assim natural que, em termos de gestão textual, o aluno se sinta compelido a iniciar o texto com uma “resposta” à questão colocada, apresentando a sua posição pessoal face ao tema proposto. Tal fica ilustrado pelo excerto que se segue:

(9) «[...] [tenho como tese principal oo oo a que o aborto deve só ser feito em casos urgentes]_{conclusão} [/// digo isto pois não não está eticamente correto uma pessoa matar uma pessoa aa porque ee /// porque tem de ser /// como sabem o embrião aa é uma pessoa em desenvolvimento por isso deve aa deve ser tratada como tal]_{argumento} [...]» B9 [04/11/08] – 2:10’

146

Não esqueçamos também que a colocação da *conclusão* em início de texto corresponde à organização preferencial dos blocos textuais no domínio da oralidade.

Se, por um lado, é um facto que a ordem regressiva condiciona, no âmbito de um texto argumentativo, o aparecimento de uma relação justificação, julgamos, por outro lado, que a opção por esta relação de coerência se fica a dever também ao contexto escolar de produção textual em que ela se enquadra. O aluno assume o seguinte raciocínio: «apresentei a minha posição, agora tenho de justificá-la». Esta organização acaba por corresponder ao modelo de texto de opinião que consideramos o modelo escolar por excelência. Trata-se de um modelo textual adequado a um contexto em que o locutor se sente avaliado, tendo, portanto, de provar as suas capacidades.

6. Conclusões

Os resultados da investigação-ação que desenvolvemos mostraram que existem claras diferenças entre os textos produzidos sem preparação prévia por alunos e o modelo prototípico de texto argumentativo. Em nossa opinião, este desfasamento deve-se em primeira análise à artificialidade introduzida pelo ambiente escolar. Uma vez que, em espaço de sala de aula, os alunos não são capazes de recriar o contexto de produção de um texto argumentativo, o ensino da argumentação oral formal poderá tirar vantagens do modelo que corresponde ao *jogo escolar*. Defendemos, deste modo, que a Escola, através da sua ação didática, deve promover junto dos seus alunos a consciência de que a produção argumentativa oral se inscreve num plano simulado

que terá de assentar na ativação de um conjunto de eixos estruturantes da produção verbal, que são suscetíveis de introduzir coerência no produto verbal. Assim, a produção argumentativa não deverá, antes de mais, assentar no recurso ao improviso. Por outro lado, na preparação do texto argumentativo, dever-se-á selecionar uma questão problemática adequada (que se centre, inicialmente, em temas concretos e objetivos, próximos da realidade dos alunos) e ter em consideração o domínio da persuasão, enquanto objetivo último do texto argumentativo. Será importante, também, promover a consciência do confronto linguístico subjacente a qualquer texto argumentativo. Este domínio poderá conduzir ao desenvolvimento da capacidade de definição da *conclusão própria* e da seleção de *argumentos* pertinentes e ainda à diversificação dos tipos de *argumentos* a utilizar. Noutro plano, a noção de planificação não se deverá esgotar na organização das ideias a apresentar, mas antes alargar-se ao trabalho dos domínios estruturantes da produção verbal, de acordo com as regras do *jogo escolar*.

Por outro lado, consideramos que será partindo da realidade das produções textuais dos alunos que se poderão identificar as áreas específicas do texto argumentativo a trabalhar em sala de aula. Assim, em termos concretos, destacamos o facto de os alunos mobilizarem preferencialmente nos seus textos os blocos textuais *conclusão* e *argumento próprio*. Recordemos, porém, que o mesmo já não se verifica relativamente a outros blocos textuais, como os *argumentos albeios* ou a *conclusão albeia*, o que significa que a Escola deverá trabalhar explicitamente os modelos estruturais associados à contra-argumentação, associando-os ao estudo das relações de coerência.

Não obstante a importância que assumem todos os elementos associados à dinâmica do *jogo escolar*, convirá que a Escola não reduza a sua ação ao tratamento da competência linguística, contemplando também a competência comunicativa (cf. Kerbrat-Orecchioni 1998 [1990]: 51), pois a aprendizagem da argumentação oral formal só fará sentido se contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e interventivos.

Referências

148

- Adam, Jean-Michel (2001). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. 4^e ed.. Paris: Nathan.
- Aristóteles (2006). *Retórica*. 3.^a ed., Tradução e notas de Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa e Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine (1998 [1990]). *Les interactions verbales. Approche conversationnelle et structure des conversations*. Tome 1, 3^e édition. Paris: Armand Colin.
- Lopes, Ana Cristina Macário (2009). Justification: a coherence relation. *Pragmatics*, n.º 19, 2, 241-252.
- Lopes, Ana Cristina Macário (1997). A argumentação: uma área de investigação pluridisciplinar. *Revista Portuguesa de Filologia* (separata), vol. XXI. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 157-175.
- Plantin, Christian (2005). *L'argumentation*. Paris: PUF.
- Plantin, Christian (1996). *L'argumentation*. Paris: Editions du Seuil.
- Perelman, Chaïm e Olbrechts-Tyteca, Lucie (2008 [1958]) *Traité de l'argumentation*. 6^e édition. Bruxelles: Editions de l'Université de Bruxelles.
- Rubattel, Christian (ed.) (1989). *Modèles du discours: recherches en Suisse Romande*. Berne, Francfort-s. Main, New York, Paris: Lang.
- Van Eemeren, Frans H. e Grootendorst, Rob (1984). *Speech Acts in Argumentative Discussions. A Theoretical Model for the Analysis of Discussions Directed towards Solving Conflicts of Opinion*. Dordrecht: Foris Publications.
- Vilà i Santasusana, Montserrat *et al.* (coord.) (2005). *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Graó.