

Carla Maria Gerardo Henriques da Cunha Marques

**A argumentação oral  
formal em contexto escolar**

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

2010



Carla Maria Gerardo Henriques da Cunha Marques

# **A argumentação oral formal em contexto escolar**

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

2010

Tese de Doutoramento em *Língua Portuguesa: Investigação e Ensino*,  
apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, sob a  
orientação da Professora Doutora Ana Cristina Macário Lopes e da  
Professora Doutora Maria Joana de Almeida Vieira dos Santos



Ao Hermínio,  
à Sofia e à Beatriz



## Índice

Índice .....	i
Palavras Prévias .....	v
Resumo .....	vii
Abstract .....	ix
<b>Introdução</b> .....	<b>1</b>
<b>Parte I</b>	
<b>Elementos para o estudo do texto argumentativo oral</b>	
<b>Capítulo 1: Perspectivas sobre a argumentação</b> .....	<b>15</b>
1.0. Introdução .....	17
1.1. O lugar de Aristóteles na concepção da argumentação .....	19
1.2. <i>Traité de l'argumentation</i> .....	24
1.3. A célula argumentativa .....	31
1.4. A argumentação na língua .....	36
1.5. O modelo interaccional .....	39
1.6. A teoria dos protótipos textuais .....	44
1.6.1. O protótipo textual argumentativo .....	47
1.7. A argumentação como acto de fala .....	51
1.8. Notas conclusivas .....	56

<b>Capítulo 2: Argumentação: áreas de estudo</b> .....	59
2.0. Introdução .....	61
2.1. Conceito de argumentação .....	62
2.2. Estruturação argumental .....	71
2.3. Tipologia de argumentos .....	84
2.4. Relações de coerência entre blocos textuais .....	87
2.5. Natureza dos argumentos .....	98
2.6. Notas conclusivas .....	99
<b>Capítulo 3: Argumentação oral formal em contexto escolar</b> .....	103
3.0. Introdução .....	105
3.1. Especificidades da argumentação oral formal em contexto escolar .....	107
3.2. A argumentação nos textos pedagógico-didáticos .....	123
3.2.1. <i>Programa de Língua Portuguesa para o Ensino Secundário</i> .....	123
3.2.2. <i>Programa da disciplina de Filosofia</i> .....	132
3.3.3. Manuais escolares .....	135
3.3. Notas conclusivas .....	145
<b>Parte II</b>	
<b>Textos argumentativos orais em contexto escolar</b>	
<b>Capítulo 4: Estruturação argumental</b> .....	151
4.0. Introdução .....	153
4.1. Os <i>corpora</i> .....	154
4.1.1. Descrição .....	154



4.1.2. Normas de transcrição dos textos orais .....	162
4.2. Estruturação argumental .....	164
4.2.1. <i>Corpora</i> 1 e 2 .....	164
4.2.2. <i>Corpus</i> 3 .....	194
4.2.3. <i>Corpus</i> 4 .....	231
4.3. Notas conclusivas .....	287
<b>Capítulo 5: Relações de coerência e natureza dos argumentos</b> .....	293
5.0. Introdução .....	295
5.1. Relações de coerência .....	296
5.1.1. Relação de justificação .....	290
5.1.1.1. Marcação linguística do nexó de justificação .....	301
5.1.2. Relação conclusiva .....	319
5.1.2.1. Marcação linguística do nexó conclusivo .....	323
5.1.3. Relação de refutação .....	328
5.1.3.1. Marcação linguística do nexó de refutação.....	331
5.1.3.2. Operações linguísticas ao serviço da relação de refutação .....	340
5.2. Natureza dos argumentos .....	352
5.3. Notas conclusivas .....	366
<b>Conclusões</b> .....	369
<b>Bibliografia</b> .....	391



## Palavras prévias

No momento em que esta dissertação atinge o seu *terminus*, gostaria de deixar uma palavra de reconhecimento a todos aqueles que, directa ou indirectamente, a tornaram possível.

Um primeiro agradecimento é devido às minhas orientadoras, Professora Doutora Ana Cristina Macário Lopes e Professora Doutora Maria Joana de Almeida Vieira dos Santos, pela forma profissional e sábia como souberam orientar esta investigação, pelos conselhos e sugestões, pelas orientações pertinentes e pelo modo como souberam complementar os seus saberes. Gostaria, em particular, de deixar um reconhecimento pela disponibilidade e compreensão que sempre revelaram. A mestria que evidenciaram a longo do acompanhamento deste trabalho e o modo como encararam a construção do saber ficarão sempre, para mim, como um modelo de rigor, de profissionalismo e de humanismo inextinguíveis.

Um sincero agradecimento é devido também ao meu marido, Hermínio, que, com paciência, soube respeitar os meus “humores” e, com generosidade, conseguiu criar o espaço e o tempo de que necessitei para concluir a dissertação.

Um agradecimento muito profundo às minhas filhas, Sofia e Beatriz, a quem “roubei” tempo precioso para conseguir concluir o “livro grande”. Por existirem, deram-me a força que, por vezes, me faltava.

Por fim, deixo um agradecimento à minha família, em particular à minha mãe, pelo apoio, compreensão e incentivo, e aos meus amigos e colegas, pelo interesse e pelo estímulo. Agradeço, em particular, à Inês por compreender as minhas dificuldades, pelos conselhos dados, pelas indicações bibliográficas e pelas sugestões e correcções que fez a este trabalho. Agradeço, ainda, à Liliana, pelo apoio e interesse e ao Peter Rose, pela ajuda final. Uma palavra de reconhecimento é devida, ainda, às colegas

Helena e Anabela, pela disponibilidade e ajuda. Um “obrigada” também à João, que, com a sua alegria e confiança, me deu uma energia “positiva”, que ajudou a percorrer o caminho.

## Resumo

Este trabalho pretende promover uma reflexão de cariz teórico-didático centrada na argumentação oral desenvolvida em contexto escolar, bem como um definir um conjunto de parâmetros susceptíveis de enquadrar uma abordagem científica do texto argumentativo oral formal.

Na primeira parte desta dissertação, após a definição de um conceito de argumentação, elaborado a partir de uma revisão crítica das propostas apresentadas por um conjunto de autores centrais nesta área, pretende-se estudar a forma como se organizam, entre si, os blocos textuais constitutivos de um texto argumentativo, dando ainda destaque à organização interna de um argumento. Centrados, de seguida, numa perspectiva epistémico-ilocutória, trataremos as relações de coerência que se estabelecem no interior do texto argumentativo, distinguindo as que se constroem no âmbito de uma orientação positiva das que se associam à orientação negativa. Estas conexões consubstanciam-se em relações justificativas, conclusivas ou refutativas. Por fim, será promovida uma reflexão centrada na natureza dos argumentos, que permitirá distinguir essencialmente argumentos fundados em dados factuais de argumentos estruturados a partir de crenças. Na área da reflexão didáctica, apresentaremos uma proposta de desenvolvimento da argumentação oral formal em contexto escolar enquadrada no modelo que designaremos por *jogo escolar*. Este modelo assenta em eixos que permitem distinguir dois níveis de produção textual: o plano simulado e o plano real. A análise do quadro comunicativo que envolve a produção argumentativa em contexto escolar mostrará que a qualidade das produções orais está dependente da distinção e do tratamento de elementos associados a cada um destes níveis.

Na segunda parte da dissertação, analisa-se um conjunto de *corpora* constituídos por textos orais de alunos, pertencentes aos géneros escolares “texto de opinião” e

“debate”. As linhas de observação destes textos incidem, teoricamente, no domínio da estruturação argumental, que tem lugar tanto entre blocos textuais como entre segmentos constitutivos do bloco textual argumento. Por intermédio desta análise, procura-se distinguir os domínios onde os alunos revelam um desempenho eficaz daqueles que lhes oferecem dificuldades, de modo a definir estratégias, de natureza didáctica, susceptíveis de enquadrar os processos de ensino da argumentação oral formal.

Do cotejo entre a perspectiva teórica e a realidade evidenciada pelos textos produzidos por alunos, extrai-se um conjunto de indicações, que poderão de enquadrar quer a investigação científica em torno deste tipo de produções escolares, quer o desenvolvimento da acção didáctica associada ao ensino da produção de textos argumentativos orais formais.

## **Abstract**

This dissertation aims to develop a theoretical-didactic reflection centred in oral argumentative texts produced in a school environment and, at the same time, to present a set of guidelines to orientate a scientific approach to the oral argumentative texts produced in a formal context.

In the first section of this work, we will present a concept of argumentation, based on the main authors that have worked this subject. We will also study the organization of the text blocks that compose an argumentative text. Finally, we will analyse the internal organization of an argument. By studying the positive and negative argumentative orientation, we will approach the connection processes that exist between the text blocks formed by arguments or counter-arguments and the text block that functions as the conclusion. These connections processes occur at the semantic and pragmatic levels and correspond to a relation of justification, to a conclusive relation or to a relation of refutation. An analysis of the nature of the argument will also be carried out. On this level, we will conclude that an argument is composed mainly of a belief or by a fact. In the scope of the didactic reflection, we will propose a model called school game, where we present the axes to be considered in a production of an oral argumentation and where we distinguish two levels of production: a simulated level and a real level. The concept of school game is supposed to orientate the development of the oral argumentative texts presented in formal contexts.

In the second section of the dissertation, we will develop an analysis of the corpora, composed by oral argumentative texts produced by students. These texts belong to the educational genres “opinion text” and “debate”. In these texts we will analyse the structure of the arguments and the argumentative orientation in order to identify the aspects where the pupils reveal difficulties and, consequently, to define

strategies to teach the oral argumentation in class, based on the skills and the knowledge shown by the pupils' texts.

Centred on a theoretical approach and on the reality shown by the students' texts, we aim to define paths to guide the scientific research on argumentative educational texts and to orientate the educational action in the context of the production of oral argumentative texts, presented in a formal context.



## **INTRODUÇÃO**



1. A comunicação verbal oral é uma competência inata ao homem. Porém, o seu desenvolvimento pleno envolve um vasto conjunto de áreas, que vão desde o aperfeiçoamento da capacidade vocálica, à acção corporal, até à actividade cognitiva e ao próprio produto textual, entre muitos outros aspectos que configuram este complexo processo. A comunicação verbal oral exerce também, por natureza, uma função social que permite ao ser humano interagir com os seus semelhantes, referindo-se às mais diversas realidades, ideias ou sentimentos. A inserção social da linguagem exige aos falantes a capacidade de adequação das produções verbais a diferentes contextos de uso. Sendo certo que a competência comunicativa não se resume ao domínio inato associado à capacidade de falar, cabe à sociedade educar os seus falantes no sentido de os dotar de um saber-fazer que lhes permita desenvolver uma capacidade comunicativa eficaz. Saber comunicar em público de forma adequada aos diferentes contextos é, então, uma necessidade social, que se assume como um factor de sucesso e funciona como condição de integração e de acesso a diferentes planos da sociedade.

Neste contexto, a instituição escolar assume um papel fundamental, na medida em que tem, em teoria, a capacidade e as condições para promover junto dos seus alunos o desenvolvimento da competência da expressão oral. Em consonância com o que ficou dito, as reflexões pedagógicas que envolvem o sistema escolar português referem a necessidade de se contemplar o ensino da oralidade como um aspecto essencial na formação integral do aluno (cf., por exemplo, Amor [1993] 2006; Sim-Sim *et al.* 1997: 28 – 29; Figueiredo 2005; Sousa 2006). Esta responsabilidade é imputada, com particular acuidade, à disciplina de Português:

«Defende-se, em suma, a transformação do modelo de comunicação da aula como condição do alargamento do potencial comunicativo do aluno, o que se projecta na adopção de novos modelos de conduta intra e extra-escolar. No que respeita à aula de Português, por maioria de razões, o respeito pelas orientações

expostas é condição básica de todo um trabalho que, reconhece-se, se encontra quase por fazer: a aprendizagem sistemática do oral, nas suas diferentes modalidades – a especialização dos discursos e o domínio instrumental das técnicas de comunicação – e a tomada de consciência desse saber, com vista ao seu aperfeiçoamento e à sua actualização em novas situações, na perspectiva da realização plena do indivíduo» (Amor 2006 [1993]: 68).

É evidente que o papel da escola deve centrar-se essencialmente no tratamento do oral formal, pois o plano informal da oralidade constitui um domínio mais espontâneo, que é de difícil controlo e relativamente ao qual os alunos revelam desempenhos competentes. À Escola cabe, mais concretamente, a inserção da produção oral no âmbito das relações sociais formais, que exigem desempenhos para os quais os alunos não se encontram preparados, porque estes decorrem em situações que, normalmente, não integram as suas vivências quotidianas. O tratamento deste âmbito da comunicação exige à Escola que aborde diferentes géneros textuais, o que permitirá ao aluno o contacto com textos de diferentes características.

A competência da expressão oral é contemplada pelos *Programas de Português/Língua Portuguesa* para os diferentes níveis de ensino do sistema escolar português. Contudo, tem-se verificado uma dificuldade em desenvolver um ensino sistemático do oral. As razões para este facto encontram-se nos mais diferentes campos e vão desde a falta de preparação dos professores para este tipo de ensino até às dificuldades que o tratamento escolar do oral naturalmente implica. A esta situação também não será alheia uma certa tradição de ensino que se funda em práticas que a própria Escola promove, as quais, de uma forma geral, têm tendência para privilegiar o ensino da escrita e da leitura. Estes mesmos aspectos merecem uma reflexão por parte de Dolz e Schneuwly, que os sintetizam do seguinte modo:

«Insaisissable par sa nature et son statut social, peu analysé scientifiquement, l'oral, sous ses formes variées, est en plus difficilement «scolarisable» de par sa matérialité. Contrairement à l'écrit qui se pratique en général seul, dans le silence et qui donc, sans créer de difficultés particulières de gestion, peut

s'exercer collectivement, même dans de grands groupes, l'exercice de l'oral présuppose toujours un ou des auditeurs et aboutit à une production sonore. Cette réalité exclut, du moins dans une vision traditionnelle du fonctionnement de l'école, une activité individuelle soutenue de chacun et empêche l'installation du travail sur l'oral comme activité centrale de l'enseignement. De plus, comme la parole ne laisse pas de traces durables, l'évaluation des compétences des élèves devient aléatoire, d'autant que des critères fiables n'existent guère, vu l'absence de tradition scolaire et de conceptualisation scientifique» (2009[1998]: 20).

Para que este panorama possa vir a sofrer alterações, julgamos ser essencial encetar uma estratégia que promova uma reflexão de natureza científica em torno dos domínios que deverão estruturar o ensino da oralidade. Esta abordagem científica deverá também ser acompanhada de uma reflexão que defina práticas a promover em contexto escolar. Para além destes aspectos, julgamos ainda que o tratamento do ensino da oralidade deve partir do conhecimento das produções de alunos, pois serão estas que poderão revelar os aspectos que os alunos dominam e aqueles em que têm dificuldades. É neste âmbito que o presente estudo se insere.

Na nossa visão, o ensino do oral formal em contexto escolar deverá estruturar-se com base em três tipologias que consideramos fundamentais para o desenvolvimento pleno da competência verbal oral: o narrativo, o argumentativo e o expositivo. Partindo destes tipos textuais de base, será possível à Escola abordar, de forma integrada, géneros escolares como por exemplo o relato ou o reconto, por um lado, o texto de opinião e o debate, por outro, ou, ainda, a exposição de ideias. Não sendo, todavia, possível centrar a presente investigação nas diferentes tipologias consideradas matriciais para o desenvolvimento da oralidade formal, dadas as limitações espaciais que um trabalho desta natureza envolve, optaremos por, nesta dissertação, desenvolver um estudo que se insere no campo da argumentação. Esta linha de orientação justifica-se pelo facto de a nossa investigação se desenvolver no contexto do ensino secundário. Neste ciclo de estudos, a aprendizagem da argumentação constitui, a nosso ver, um elemento fulcral da

formação dos alunos. A esta opção também não é alheio o facto de, nesta fase de ensino, a maior dificuldade evidenciada pelos alunos, em termos de produção textual, se centrar na apresentação de discursos de natureza argumentativa. Por outro lado, não podemos esquecer que o estudo da argumentação, por parte dos alunos, é um elemento muito importante para o desenvolvimento das capacidades de escuta crítica, de raciocínio analítico e de estruturação discursiva, componentes essenciais para a formação integral do aluno, enquanto indivíduo e cidadão. Por estas razões, julgamos que será fundamental encetar uma reflexão teórica em torno dos aspectos que, no âmbito da produção argumentativa, configuram áreas de dificuldade para os alunos, de modo a que se possam definir caminhos tanto de natureza teórica como didáctica no âmbito do ensino da argumentação oral formal.

Os trabalhos desenvolvidos pelas equipas coordenadas por Dolz e Scheneuwly (2009[1998]) e por Vilà (2002), no domínio do ensino da oralidade, mostram-nos a necessidade de uma reflexão que permita conhecer a realidade com que a Escola se depara quando pretende encetar o ensino da competência da expressão oral. Enquadrando-se nesta linha, o presente estudo propõe-se, numa primeira fase, reflectir sobre as características da argumentação, em geral, e da argumentação oral formal, em particular, tanto no plano teórico como no da sua transposição didáctica. Ancorados nestes dois eixos, julgamos assim ser possível definir, numa segunda fase da investigação, um modelo de abordagem adequado à análise de diferentes planos do texto argumentativo oral formal e à definição dos conteúdos que o estudo deste género escolar deverá mobilizar. Nesta linha, e de modo mais concreto, os objectivos da presente dissertação passam pela descrição de algumas das características das produções argumentativas de alunos, para que, a partir deste conhecimento, se possam definir os aspectos que o tratamento didáctico deste domínio deverá contemplar. Cremos que este

será um elemento importante para que o ensino da oralidade se possa estruturar de modo a promover quer a progressão em termos de comunicação argumentativa oral, a partir dos aspectos que os alunos já dominam, quer o aperfeiçoamento e/ou a diversificação dos conteúdos que se revelarem mais complexo para os alunos.

2. No sentido de dar resposta aos objectivos que enunciámos no ponto anterior, a presente dissertação estrutura-se em duas partes. Num primeiro momento, trataremos um conjunto de aspectos que funcionam como enquadramento teórico para a abordagem do texto argumentativo oral. A segunda parte centra-se no estudo dos *corpora* recolhidos, dando particular atenção à composição estrutural dos textos que os constituem, por um lado, e, por outro, às relações de coerência que se estabelecem no seu interior e, ainda, à natureza dos argumentos seleccionados.

A primeira parte, intitulada “Elementos para o estudo do texto argumentativo”, é composta por três capítulos, que contemplam perspectivas distintas sobre a argumentação.

No capítulo 1, passaremos em revista alguns dos trabalhos que consideramos fundamentais para o desenvolvimento de um estudo no âmbito da argumentação. Esta revisão centrar-se-á inicialmente nos textos seminais de Aristóteles, onde se fundam os princípios da argumentação enquanto disciplina distinta da lógica. De seguida, com base nos trabalhos de Perelman e Olbrechts-Tyteca e de Toulmin, publicados nos finais da década de 50, procuraremos determinar as concepções que estiveram na base da revitalização dos estudos sobre argumentação. A par destes contributos de natureza filosófica, não poderemos esquecer a importância dos trabalhos desenvolvidos por Anscombe e Ducrot, cuja reflexão está centrada numa análise linguística do fenómeno argumentativo. A revisão das propostas destes autores permitirá encontrar um enfoque

sobre a argumentação distinto dos anteriores porque assente nas características da própria linguagem. Passaremos ainda em revista as propostas avançadas por Plantin, no âmbito do modelo interaccional, e por van Eemeren e a sua equipa, no contexto da pragma-dialéctica. Ainda neste capítulo, recordaremos a teoria dos protótipos textuais defendida por Adam, dando especial atenção ao tratamento do protótipo textual argumentativo. Será com base nas diferentes visões presentes nos textos dos autores considerados que, no final deste capítulo, proporemos um modelo de análise do texto argumentativo, que contempla diferentes níveis de abordagem do fenómeno, desde o plano da sua composição elementar à sua organização pragmática, passando pelos aspectos discursivos e de interacção linguística que o estruturam.

No capítulo 2, definiremos os eixos que estruturarão o estudo dos *corpora*, que terá lugar na Parte II. Assim, começaremos por apresentar o conceito de argumentação com o qual trabalharemos e, de seguida, centraremos a nossa atenção no texto argumentativo. Neste domínio, teremos em atenção a estruturação argumental, a tipologia de argumentos, as relações de coerência entre blocos textuais e a natureza dos argumentos. A estruturação argumental permite-nos encarar as diferentes possibilidades de organização dos blocos textuais constitutivos de textos desta natureza, tanto nas relações que mantêm entre si, como no seu plano interno. A revisão dos tipos de argumentos mais frequentemente considerados nas diferentes tipologias terá como objectivo sistematizar os tipos de raciocínio que estruturam a argumentação. Adoptando, de seguida, um enfoque pragmático, determinaremos as relações de coerência que se estabelecem entre os blocos textuais, no interior do texto argumentativo. Por fim, atentaremos, em particular, no argumento, de modo a caracterizar a sua natureza.



O capítulo 3 pretende estabelecer uma ligação entre uma perspectiva teórica da argumentação e a sua transposição didáctica. Se o conhecimento da natureza argumentativa e das características do texto argumentativo é fundamental para a compreensão das produções que os alunos apresentam em sala de aula, a vertente didáctica, que constitui a porta de entrada deste domínio na Escola, não o será menos. Só conhecendo o contexto que envolve a produção de um texto argumentativo oral em ambiente escolar, poderemos esclarecer algumas características observadas em textos de alunos e, por outro lado, encontrar um percurso de natureza didáctica que propicie uma gradual mestria desta competência. Começaremos, por esta razão, por propor um quadro de tratamento da argumentação oral formal em contexto escolar, que se delimitará no âmbito do modelo que designaremos por *jogo escolar*. De seguida, passaremos em revista os conteúdos declarativos e processuais propostos pelos *Programas de Português* para o tratamento da argumentação no ensino secundário, uma vez que, como já afirmámos, será sobre este nível de ensino que incidirá a reflexão que aqui desenvolveremos. A releitura dos *Programas* terá como objectivo identificar as linhas essenciais a partir das quais se concebe o ensino da argumentação oral formal, para averiguar, na segunda parte da dissertação, a sua adequação à realidade evidenciada pelas produções verbais dos alunos. A introdução de uma síntese dos conteúdos relacionados com a argumentação presente nos *Programas de Filosofia*, que ocorrerá de seguida, visa essencialmente propiciar uma reflexão sobre os principais pontos de articulação possíveis entre duas disciplinas, o Português e a Filosofia, que normalmente têm um funcionamento estanque. Este capítulo ficará concluído com uma análise das propostas constantes dos manuais escolares da disciplina de Português mais adoptados. A introdução deste ponto de reflexão procura sobretudo a reconstrução da visão dominante nas escolas em torno do ensino da oralidade, dando particular atenção à

didáctica da argumentação oral que aí se preconiza. Julgamos que esta abordagem permitirá identificar as práticas mais recorrentes em contexto de sala de aula, uma vez que os manuais escolares funcionam como reguladores e estabilizadores dos percursos seguidos pelos professores (cf. Castro 1999). Este enfoque fornecerá, mais tarde, elementos para a compreensão de alguns traços característicos das produções verbais apresentadas pelos alunos.

Na segunda parte da dissertação, passaremos à análise dos *corpora*, constituídos por textos argumentativos orais, recolhidos junto de alunos que frequentam o ensino secundário. Esta parte integra dois capítulos, um primeiro sobre a estruturação argumental e um outro dedicado às relações de coerência e à natureza dos argumentos.

No capítulo 4, cada um dos quatro *corpora* será tratado do ponto de vista dos blocos textuais que os constituem e da forma como estes se organizam entre si. Determinemos, ainda, na organização da estrutura interna do bloco textual *argumento*, pois este constitui um elemento fulcral do texto argumentativo e a sua composição condiciona não só as características do texto produzido como também os objectivos que o orientam. Todos estes aspectos serão também revistos à luz da perspectiva didáctica que os enforma, no sentido não só de compreender o que justifica o aparecimento de determinados elementos nos textos produzidos, como também de identificar percursos didácticos válidos para o tratamento da argumentação oral formal em contexto escolar.

Por fim, o capítulo 5 centrar-se-á na componente pragmática dos textos argumentativos. Para tal, começaremos por reflectir sobre as relações de coerência mobilizadas nos *corpora*. Neste domínio, distinguiremos dois tipos de relações de coerência fundamentais: as relações de justificação e as relações conclusivas, que se processam no âmbito de uma argumentação positiva, ao serviço da sustentação da conclusão; a relação de refutação, que tem lugar no quadro da argumentação negativa, e

que se orienta fundamentalmente para a rejeição dos argumentos/conclusão apresentadas por um oponente. A propósito do tratamento da relação de refutação, abordaremos também os diferentes processos a que os alunos recorrem para desencadear a refutação no interior do texto argumentativo. Ainda neste domínio de análise, identificaremos os processos linguísticos seleccionados pelos alunos para sinalizar os principais nexos que têm lugar no texto argumentativo. Esta abordagem de natureza teórica permitirá concluir que se verifica uma relação entre os tipos de nexos e o género escolar desenvolvido. Na verdade, os alunos associam aos diferentes géneros escolares concepções de base, que acabam por condicionar os nexos dominantes. Num segundo momento deste capítulo, deter-nos-emos no estudo da natureza dos argumentos que surgem nos *corpora* no sentido de compreender a forma como os alunos concebem os seus argumentos e o modo como mais frequentemente sustentam a conclusão que defendem. No plano didáctico, esta análise orientar-se-á no sentido de determinar alguns dos aspectos que será importante tratar em sala de aula, de modo a enriquecer e a diversificar as produções textuais argumentativas, no sentido, ainda, de propiciar a progressão da aprendizagem.

3. A segunda parte da dissertação assentará no estudo de *corpora*. Estes constituem uma amostra de textos argumentativos orais, pertencentes a diferentes géneros textuais, que se crê representativa da forma como os alunos que frequentam o ensino secundário em Portugal produzem textos argumentativos orais. Os *corpora* são compostos por quatro subconjuntos autónomos. O primeiro é constituído por textos de opinião produzidos sem preparação prévia; o segundo constitui um *corpus* de controlo do anterior; o terceiro *corpus* integra um conjunto de textos produzidos com preparação prévia; o quarto *corpus* corresponde a um texto poligerado, produzido durante um

debate. Uma vez que os *corpora* a analisar têm uma dimensão considerável, as abordagens que desenvolvermos assentarão, tendencialmente, numa perspectiva macro-textual. A adopção deste critério justifica-se pelo facto de pretendermos tratar um número vasto de textos e de termos como objectivo a identificação de características gerais, comuns à maioria dos textos argumentativos. A metodologia adoptada não terá, deste modo, como objectivo a análise de cada texto processada no plano do enunciado. Centrar-nos-emos, antes, no plano do bloco textual, enquanto conjunto de enunciados que se agrupam ao serviço de uma dada função no interior do texto argumentativo. Também por esta razão, as análises parciais, que, ao longo dos capítulos 4 e 5, fomos desenvolvendo, pretendem-se ilustrativas de determinadas tendências, mais ou menos gerais, patentes nos produtos verbais dos alunos. A vastidão dos *corpora* analisados neste estudo permitirá, em suma, uma abordagem que determinará algumas das características gerais dos textos argumentativos orais produzidos por alunos. Cremos que esta é uma perspectiva essencial para a definição de percursos didácticos assentes nas características dos textos apresentados. A representatividade dos *corpora* e a sua análise num plano macro-textual permitirão, assim, uma reflexão teórico-didáctica, que se pretende representativa e que permita definir um modelo de tratamento teórico deste tipo de texto e apontar um conjunto de linhas orientadoras da acção escolar, associada ao ensino da argumentação oral formal.

## **PARTE I**

### **Elementos para o estudo do texto argumentativo oral**



## **Capítulo 1**

### **Perspectivas sobre a argumentação**





## 1.0. Introdução

Adoptando uma perspectiva que não se quer historicista ou evolutiva, no presente capítulo, pretendemos passar em revista alguns dos marcos essenciais do pensamento teórico relacionado com a argumentação, enquanto área de estudo pluridisciplinar. Referimo-nos a um conjunto de autores que consideramos estruturantes para a constituição de um domínio teórico que servirá de enquadramento para o estudo aqui apresentado. Para tal, começaremos por uma breve revisão de aspectos essenciais tratados por Aristóteles, sobretudo nas suas obras *Retórica* e *Tópicos*, onde se estabelece uma distinção primordial entre dois tipos de raciocínio: o analítico e o dialéctico. É com base nos pressupostos do pensamento de natureza dialéctica que se desenvolverá uma corrente de argumentação, dita “não científica”, que enquadra os estudos de argumentação actuais, que se afastam da vertente lógica.

Como marcos fundamentais para a reabilitação da argumentação como disciplina destacaremos os trabalhos de Perelman e Olbrechts-Tyteca, Toulmin<sup>1</sup> e Ducrot e Anscombe. Consideraremos, de seguida, um conjunto de textos de diferentes autores, que, embora não dialoguem directamente entre si e convoquem inclusive olhares distintos sobre a argumentação<sup>2</sup>, no seu conjunto abriram caminho para renovadas abordagens em torno desta área de estudos que, enquanto disciplina, tinha entrado em

---

<sup>1</sup> A importância de Perelman e de Toulmin na revitalização das reflexões em torno da argumentação é realçada por autores de diversos quadrantes. A título de exemplo, recordamos as palavras de Carrilho: «nos finais da década de 50 do século XX, toma também forma uma outra alternativa ao império do logicismo, com a qual se inicia uma importante transformação filosófica, que poderemos designar como uma *viragem retórica*. Ela deve-se sobretudo a dois filósofos, Perelman e Toulmin, que decidiram questionar energeticamente o modelo cientista que até então presidia à determinação da *validade discursiva* e à análise da *efectividade argumentativa*» (2001: 78 *apud* Silva 2005: 400).

<sup>2</sup> O termo “argumentação” será usado neste trabalho em três sentidos: 1) disciplina que estuda os factos relacionados com este fenómeno linguístico, envolvendo a sua inserção social e um conjunto de mecanismos diversificados a ele associados; 2) tipo de raciocínio desenvolvido no sentido de sustentar ou refutar uma dada conclusão; 3) segmento textual composto por um ou mais *argumentos* e a *conclusão* (expressa ou não) por eles sustentada ou rejeitada. Neste último sentido, argumentação é sinónimo de texto argumentativo (expressão que utilizaremos preferencialmente). Aquando do tratamento dos textos de diferentes autores que trabalharam sobre argumentação, usaremos o termo com o sentido que ele adquire nas diferentes obras.

declínio, sobretudo a partir do século XIX<sup>3</sup>, face à prevalência do domínio do raciocínio de pendor lógico, de base racional.

A abordagem do texto seminal, *Traité de l'argumentation: la nouvelle rhétorique*, da autoria de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1958), permitir-nos-á essencialmente conceber a argumentação enquanto fenómeno contextualmente dependente, cujo enfoque se centra na tentativa de persuasão do auditório por parte do locutor, responsável por um determinado texto argumentativo<sup>4</sup>. Por outro lado, o texto em questão levará à revisão da argumentação no plano das técnicas argumentativas mobilizadas pelos falantes, as quais são estruturadas, pelos autores, numa tipologia de argumentos, que tem servido de ponto de partida para estudos ulteriores.

Da obra de Toulmin, *The uses of argument*, destacaremos o modelo argumentativo apresentado, que descreve as etapas de uma argumentação. O esquema proposto integra aqueles que podem ser considerados os elementos nucleares de uma produção argumentativa, que correspondem, na expressão de Plantin, a uma célula argumentativa (cf. 1996: 23).

A perspectiva adoptada por Anscombe e Ducrot, inscrevendo-se numa visão semântico-pragmática, vai encarar o fenómeno argumentativo como uma realidade naturalmente linguística. O desenvolvimento da teoria da argumentação na língua vem tornar evidente que há itens linguísticos que orientam a leitura argumentativa dos enunciados. Os trabalhos de investigação desenvolvidos em torno de alguns elementos linguísticos mostram como estes permitem a antevisão de uma orientação argumentativa de um dado enunciado.

---

<sup>3</sup> No final do século XIX, sobretudo na Europa, a Retórica sofreu um processo de deslegitimação face à emergência do saber e métodos científicos (PLANTIN 2005:7). Segundo Plantin, somente após 1945 se assiste a uma reconstrução dos estudos em torno da argumentação por etapas (cf. sobretudo 2005: 3-18). Cf. também *infra*, p. 25.

<sup>4</sup> Neste trabalho não estabeleceremos distinção teórica entre os conceitos de texto e discurso argumentativos, pelo que estes termos serão usados sempre no sentido de produção verbal, efectiva ou virtual, escrita ou oral, da responsabilidade de um determinado locutor.

A revisão de alguns dos textos da autoria de Christian Plantin evidenciará algumas das linhas orientadoras do modelo interaccional que servirão de base a este trabalho, tanto no que respeita ao conceito de argumentação como à elaboração de uma tipologia de argumentos subordinada a diferentes enfoques.

A convocação da teoria dos protótipos textuais desenvolvida por Jean Michel-Adam vai permitir equacionar o fenómeno argumentativo no plano da composicionalidade textual e, ainda, delimitar uma unidade estruturante dos textos: a *sequência*. Será por meio da convocação dos elementos constitutivos da sequência prototípica argumentativa, que se assume como uma adaptação do modelo de Toulmin à vertente textual, que determinaremos as características definitórias de um texto de natureza argumentativa.

Por fim, uma breve incursão no modelo proposto pela pragma-dialéctica, no âmbito da qual se inscrevem os trabalhos coordenados por van Eemeren, permitirá uma visão do fenómeno argumentativo do ponto de vista dos actos de fala. A noção de acto ilocutório argumentativo complexo abre caminho ao estudo da argumentação na sua vertente discursiva, contemplando os planos locutório, ilocutório e perlocutório.

### **1.1. O lugar de Aristóteles na concepção da argumentação**

Como é sabido, a história da argumentação encontra em Aristóteles (384 – 322 a.C.) o seu primeiro teorizador. Este autor vai considerar a argumentação como parte integrante da arte da retórica, que é abordada em paralelo com a arte da dialéctica, sem que entre estas duas artes se estabeleça qualquer tipo de hierarquia:

«A retórica é a outra face da dialéctica; pois ambas se ocupam de questões mais ou menos ligadas ao conhecimento comum e não correspondem a nenhuma ciência em particular. De facto, **todas as pessoas de alguma maneira participam de uma e de outra, pois todas elas tentam em certa medida**

**questionar e sustentar um argumento, defender-se ou acusar»** (Aristóteles 2005: 89, destaque nosso)<sup>5</sup>.

A reflexão aristotélica no campo da retórica centra-se numa perspectiva social e cultural da própria argumentação<sup>6</sup>:

«Selon leur définition ancienne, dialectique et rhétorique sont les deux arts du discours. La rhétorique est l'analogie ou la contrepartie de la dialectique (Aristote, *Rhétorique* : 1354a); la rhétorique est à la parole publique ce que la dialectique est à la parole privée d'allure plus conversationnelle (Brunschwig 1996). La dialectique porte sur des thèses, d'ordre philosophique ; la rhétorique s'intéresse à des questions particulières, d'ordre social ou politique. Enfin, alors que la dialectique est une technique de la discussion entre deux partenaires, procédant par (brèves) question et réponse, la rhétorique a pour objet le discours long et continu. L'essentiel reste cependant que les deux arts du discours utilisent les mêmes fondements d'inférence, les *topoi*, appliqués à des énoncés plausibles, les *endoxa*» (Plantin *in* Charaudeau 2002).

Os textos de Aristóteles têm o mérito de, no que à retórica concerne, não visar uma teoria particular, exclusiva do pensamento do autor. Antes pelo contrário, a *Retórica* de Aristóteles é apresentada como um trabalho de síntese, de recuperação de práticas levadas a cabo. Como o destaca Alexandre Júnior, a obra de Aristóteles é «o produto da experiência consumada de hábeis oradores, a elaboração resultante da análise das suas estratégias, a codificação de preceitos nascidos da experiência com o objectivo de ajudar outros a exercitarem-se correctamente nas técnicas de persuasão» (*in* Aristóteles 2005: 16).

Na sua obra *Retórica*, Aristóteles define, à partida, duas formas de raciocínio, onde se enquadra a sua concepção de argumentação: o *silogismo analítico* e o *silogismo dialéctico*. O primeiro é entendido como uma forma de demonstração assente em premissas evidentes conducente a uma tese necessariamente tida como verdadeira:

---

<sup>5</sup> Todas as citações referentes ao texto de Aristóteles serão feitas a partir das traduções portuguesas editadas pelo Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa e pela Imprensa Nacional Casa da Moeda. Cf. Bibliografia.

<sup>6</sup> Esta mesma ideia é avançada por Amossy (2002:2).

«raciocínio dedutivo é um discurso no qual, dadas certas *premissas*, alguma conclusão decorre delas necessariamente, diferente dessas premissas, mas nelas fundamentada. Quando o raciocínio resulta de *proposições* primordiais e verdadeiras ou de princípios cognitivos derivados de *proposições* primordiais e verdadeiras, diz-se que *temos uma demonstração*» (Aristóteles 2007: 233).

Nesta forma de raciocínio encontram-se as raízes da lógica formal. Já o raciocínio dialéctico é concebido como um modo de extrair conclusões possíveis, verosímeis, partindo de premissas prováveis. Trata-se de um «raciocínio obtido a partir de proposições geralmente aceites» (Aristóteles 2007: 233). Deste modo, Aristóteles estabelece, à partida, uma distinção essencial entre dois tipos de proposições: aquelas que são verdadeiras, primordiais e inquestionáveis, que estão na base do raciocínio analítico; e outras, que fundamentam o raciocínio dialéctico, que «são fundadas na opinião comum [...] que parecem credíveis a todos, ou à maioria, ou aos sábios; ou ainda, de entre estes, a todos, à maioria ou aos mais conhecedores e reputados» (Aristóteles 2007: 234). Em síntese, Aristóteles concebe, na sua obra, dois tipos de argumentação: uma argumentação de natureza científica e uma outra de natureza retórica (Cf. Plantin 1996: 8-9). Neste quadro, a argumentação retórica é definida como uma actividade linguística na qual um orador toma a palavra com o objectivo de influenciar um determinado auditório, de modo a que este aceite posições que sejam razoáveis. Por esta razão, o pano de fundo da retórica não se confunde com o da verdade mas com o do opinável e do verosímil (cf. Amossy 2000: 3).

A retórica antiga subdivide-se, de acordo com a perspectiva de Aristóteles, em três géneros: deliberativo, judicial e epidíctico. Estes relacionam-se com locutores específicos, destinam-se a públicos distintos e procuram atingir objectivos diversos. Deste modo, o género deliberativo é, nas palavras de Aristóteles, assumido por exemplo por um membro de uma assembleia. O género deliberativo trata, essencialmente, cinco temas, que o autor considera centrais: «finanças, guerra e paz, defesa nacional,

importações e exportações, e legislação» (Aristóteles 2005: 106). Por outro lado, o género judicial integra os discursos de defesa e de acusação, produzidos em sede de tribunal, enquanto o género epidíctico engloba tanto os discursos de elogio como os de censura em torno «da virtude e do vício, do belo e do vergonhoso» (Aristóteles 2005: 124)<sup>7</sup>.

De acordo com os eixos comuns aos três géneros argumentativos, o orador centra o seu discurso em três elementos, que deverão ser trabalhados tendo em conta o fim do discurso argumentativo: o *ethos*, o *pathos* e o *logos*. O *ethos* relaciona-se com a própria imagem do orador, que deve ser agradável e inspirar credibilidade:

«persuade-se pelo carácter quando o discurso é proferido de tal maneira que deixa a impressão de o orador ser digno de fé. Pois acreditamos mais e bem mais depressa em pessoas honestas, em todas as coisas em geral, mas sobretudo nas de que não há conhecimento exacto e que deixam margem para dúvida» (Aristóteles 2005: 96).

Outro eixo da persuasão centra-se nos sentimentos dos interlocutores, o *pathos*:

«persuade-se pela disposição dos ouvintes, quando estes são levados a sentirem emoção por meio do discurso, pois os juízos que emitimos variam conforme sentimos tristeza ou alegria, amor ou ódio» (Aristóteles 2005: 97).

Por fim, a persuasão deve-se também ao *logos*, ao conteúdo do próprio discurso, através de cuja lógica se procura informar e esclarecer, desenvolvendo um conjunto de premissas: «persuadimos, enfim, pelo discurso, quando mostramos a verdade ou o que parece verdade, a partir do que é persuasivo em cada caso particular» (Aristóteles 2005: 97).

Da retórica clássica herdou-se ainda a concepção da estruturação do discurso em três etapas<sup>8</sup> bem delimitadas: a *inventio*, que corresponde à fase da procura de materiais

---

<sup>7</sup> Nas palavras de Aristóteles, encontramos a noção de que o tema condiciona ou poderá condicionar o género textual, o que será um aspecto importante a ter em consideração no plano didáctico.

<sup>8</sup> Entre os teorizadores que trataram as etapas da argumentação, encontram-se Cícero e Herenio, em cujas obras introduziram a *actio* e a *memoria*, fazendo evoluir o sistema retórico de três para cinco partes (cf., por exemplo, Aristóteles 2006: 53, Introdução de Manuel Alexandre Júnior). A *memoria* correspondia ao momento de memorização do discurso e a *actio* ao momento do exercício da palavra em público, tendo

a utilizar no discurso; a *dispositio*, a fase de organização do discurso; a *elocutio*, etapa em que se trata das questões relacionadas com o estilo<sup>9</sup>.

Em síntese, na linha da tradição aristotélica, a retórica é concebida como uma arte que exige uma actividade cognitiva para desenvolvimento de um determinado raciocínio, tanto da parte do locutor como dos interlocutores, e que se consuma na interacção discursiva, na medida em que o orador concebe a sua argumentação em função do auditório ao qual esta se dirige. Por outro lado, argumentar implica persuadir, agindo sobre os interlocutores. Para tal, o orador tem de ser conhecedor de um conjunto de técnicas e de estratégias que se colocam ao serviço do fim pretendido (cf. Amossy 2000: 3).

A distinção primordial entre os dois tipos de raciocínio desenvolvida por Aristóteles deu origem a duas correntes de pensamento muito distintas. O raciocínio analítico foi associado ao pensamento de natureza científica, alcançando deste modo um estatuto de reconhecido mérito e seriedade. É este o raciocínio que se encontra na base do pensamento lógico, que disciplinas como a Matemática ou a Lógica estudaram e aprofundaram. Por seu turno, o raciocínio dialéctico adquiriu, gradualmente, uma carga pejorativa que o relegou para um plano de descrédito científico, na medida que foi sendo associado ao desenvolvimento de técnicas de persuasão e de convencimento que nada tinham a ver com a busca da verdade. Segundo Coelho (*in* Perelman e Olbrechts-Tyteca 2005 [1996]: XII), o progressivo descrédito em que foi caindo a dialéctica deve-se sobretudo à acção do cristianismo e do racionalismo, que desprezaram as meras

---

em conta a voz e o gesto. Estas duas últimas etapas foram desaparecendo à medida que a apresentação pública foi perdendo a sua importância.

<sup>9</sup> A estruturação clássica do discurso mantém hoje a sua actualidade. Cf. as indicações constantes do *Programa de Português* (*infra*, p. 129) e as necessidades evidenciadas pelos alunos na produção de discursos argumentativos. No estudo de *corpora* que desenvolveremos no Capítulo 4, verificaremos que, a passagem do *corpus* 1 para o *corpus* 3 coloca em destaque a importância de, em contexto didáctico, se prever uma fase para a *inventio*, onde os alunos pesquisem e organizem a sua *conclusão* e *argumentos* e uma fase para a *dispositio*, onde se organiza os discursos em função dos objectivos definidos.

opiniões dos homens face à inquestionabilidade dos saberes que estavam na base dos seus princípios fundacionais.

## 1.2. O *Traité de l'argumentation*

Considerando a perspectiva da evolução da argumentação, fica claro que a Retórica Clássica acabou por entrar num declínio progressivo, enquanto se verificou, por outro lado, uma valorização do raciocínio lógico, associado, como vimos, à reflexão matemática ou filosófica. Em concreto, foi sobretudo no final do século XIX que a Retórica sofreu duras críticas, acabando por ser abandonada, sobretudo nos meios académicos, pela sua falta de cientificidade<sup>10</sup>. Segundo diversos autores, como ficou já referido, esta situação ficou a dever-se essencialmente ao domínio do pensamento de base racionalista que se complementa na lógica formal, deixando de lado o raciocínio dialéctico.

O gradual descrédito em que foi caindo a Retórica deve-se, na opinião de diversos autores, à forte influência exercida pelo racionalismo cartesiano (cf., por exemplo, Perelman e Olbrechts-Tyteca 2008 [1958]: 1-10; Plantin 2005: 3-14), que defendia a base racional de todo o conhecimento. Como explicam Perelman e Olbrechts-Tyteca,

«la conception nettement exprimée par Descartes dans la première partie du *Discours de la Méthode* était de tenir «presque pour faux tout ce qui n'était pas vraisemblable». C'est lui qui, faisant de l'évidence la marque de la raison, n'a voulu considérer rationnelles que les démonstrations qui, à partir d'idées claires et distinctes, propageaient, à l'aide des preuves apodictiques, l'évidence des axiomes à tous les théorèmes.

Le raisonnement *more geometrico* était le modèle que l'on proposait aux philosophes désireux de construire un système de pensée qui puisse atteindre à la dignité d'une science. Une science rationnelle ne peut, en effet, se contenter d'opinions plus ou moins vraisemblables, mais élabore un système de propositions nécessaires qui s'impose à tous les êtres raisonnables, et sur lesquelles l'accord est inévitable. Il en résulte que le désaccord est signe d'erreur» (2008 [1958]: 1-2).

---

<sup>10</sup> Esta visão enquadra-se na linha do pensamento platónico, segundo o qual a verdadeira Retórica era de base filosófica.



Para além de relegado para segundo plano, o próprio raciocínio dialéctico foi sofrendo uma considerável redução ao ser reequacionado essencialmente como o estudo dos tropos e figuras, no domínio das designadas retóricas restritas, o que, sobretudo no contexto europeu, levou a uma concentração no plano da elocução, no âmbito do que também se designou por *Retórica da elocução*.

Na passagem do século XIX para o XX, a situação da Retórica era, nas palavras de Plantin, a seguinte:

«La rhétorique est invalidée scientifiquement comme méthode incapable de produire du savoir positif, et associée de surcroît à un groupe clérical caractérisé par son antirépublicanisme, ce qui aboutit à son exclusion du cursus universitaire. La logique, devenant formelle, ne se définit plus comme un art de penser capable de régir le bon discours en langue naturelle, mais comme une branche des mathématiques. Les études d'argumentation sont repliées sur le droit et, dans le cadre de la philosophie néo-thomiste, sur la théologie. Leur discrédit est accru par des interventions non pertinentes dans les champs scientifiques les plus avancés» (2005 : 13).

É neste contexto que, em 1958, surge o estudo de Perelman e Olbrechts-Tyteca, *Traité de l'argumentation: la nouvelle rhétorique*, através do qual os autores anunciam a intenção de reabilitar uma teoria da argumentação, partindo do modelo da Retórica antiga:

«La publication d'un traité consacré à l'argumentation et son rattachement à une vieille tradition, celle de la rhétorique et de la dialectique grecques, constituent une rupture avec une conception de la raison et du raisonnement, issue de Descartes, qui a marqué de son sceau la philosophie occidentale des trois derniers siècles» (2008 [1958]: 1).

Este novo horizonte que os autores vêm abrir no estudo da argumentação não implica a rejeição das aquisições da lógica formal, que se consideram evidentes e altamente válidas, mas centra-se antes na simples constatação de que recusar o pensamento dito não científico implica a rejeição da análise de um tipo de raciocínio que é tipicamente humano: «il nous semble, au contraire, que c'est là *une limitation indue et parfaitement*

*injustifiée du domaine où intervient notre faculté de raisonner et de prouver»* (2008 [1958]: 4).

A perspectiva da argumentação sustentada por Perelman e Olbrechts-Tyteca apresenta-se, assim, como uma alternativa à lógica formal, da qual se distingue por fundar os seus raciocínios no domínio do provável, do opinável, por um lado, e, por outro, por reabilitar a importância das relações interpessoais na própria argumentação. Este último domínio foi completamente rejeitado pela lógica formal, dada a sua base racional, que se processava em detrimento das emoções. No texto de Perelman e Olbrechts-Tyteca estabelece-se, nesta linha, uma distinção fundamental entre argumentação, que assenta no raciocínio dialético, e demonstração, a que subjaz um raciocínio analítico. Como defendem Perelman e Olbrechts-Tyteca,

«Dans une démonstration, tout est donné, soit qu'il s'agisse d'un système hypothético-déductif, soit que les axiomes soient fournis par l'intuition rationnelle ou sensible. Dans l'argumentation, par contre, les prémisses sont labiles. Au fur et à mesure de l'argumentation, elles peuvent s'enrichir ; mais elles sont par ailleurs toujours précaires, l'intensité avec laquelle on y adhère se modifie. L'ordre des arguments sera donc dicté en grande partie par le désir de dégager de nouvelles prémisses, de donner la présence à certains éléments, et d'obtenir certains engagements de la part de l'interlocuteur» (2008 [1958] : 651).

Reinterpretando um conjunto de princípios subjacentes à Retórica Clássica, Perelman e Olbrechts-Tyteca vão conceber a sua teoria da argumentação como «l'étude des techniques discursives permettant *de provoquer ou d'accroître l'adhésion des esprits aux thèses qu'on présente à leur assentiment*» (2008 [1958]: 5). Por esta razão, os autores vão conferir uma importância fundamental à figura do auditório, como elemento constituinte da própria actividade argumentativa:

«cette idée d'adhésion et d'esprits auxquels on adresse un discours est essentielle dans toutes les théories anciennes de la rhétorique. Notre rapprochement avec cette dernière vise à souligner le fait que *c'est en fonction d'un auditoire que se développe toute argumentation*» (2008 [1958]: 7).

O auditório é, deste modo, concebido como «*l'ensemble de ceux sur lesquels l'orateur veut influer par son argumentation*» (2008 [1958]: 25), sendo que será ao auditório universal que Perelman e Olbrechts-Tyteca vão conceder maior atenção, em detrimento do auditório particular (2008 [1958]: sbt. 40-46).

Por outro lado, no *Traité de l'argumentation*, substitui-se o conceito de evidência pelo de adesão, que vai ocupar um lugar central na teoria apresentada: «La nature même de la délibération et de l'argumentation s'oppose à la nécessité et à l'évidence, car on ne délibère pas là où la solution est nécessaire et l'on n'argumente pas contre l'évidence» (2008 [1958]: 1). A adesão dos espíritos, ou seja, do auditório ao qual se dirige a argumentação, passa pelo acordo relativamente às premissas seleccionadas (conteúdo e ligação entre elas (cf. 2008 [1958]: 87) e, entre estas, dar-se-á uma especial relevância aos lugares, entendidos como «des prémisses d'ordre très général» (2008 [1958]: 112). Afastando-se um pouco do conceito de *topoi*<sup>11</sup> presente em Aristóteles, os autores afirmam:

«nous n'appellerons lieux que des prémisses d'ordre général permettant de fonder des valeurs et des hiérarchies et qu'Aristote étudie parmi les lieux d'accident. Ces lieux constituent les prémisses les plus générales, souvent d'ailleurs sous-entendues, qui interviennent pour justifier la plupart de nos choix» (2008 [1958]: 112).

Considerando ser difícil esgotar o estudo do tipo de lugares-comuns utilizados na argumentação, Perelman e Olbrechts-Tyteca anunciam, todavia, que abordarão alguns dos mais frequentes, a saber: lugares da quantidade, da qualidade, da ordem, do existente, da essência e da pessoa (2008 [1958]: 114).

---

<sup>11</sup> De acordo com Aristóteles, poderiam ser considerados dois tipos de *topoi*: os *lugares-comuns*, onde se incluíam categorias como os contrastos, a comparação, a diferença, o grau, a definição das coisas, a causa e o efeito, e outros itens sobre os quais se poderia desenvolver uma pesquisa; os *lugares gerais*, que incluíam categorias como a justiça, a virtude ou o bem (cf. 2005: 203 – 236).

No *Traité de l'argumentation*, retoma-se a importância fundamental da tríade argumentativa, orador-discurso-auditório, em relação com a eficácia persuasiva do discurso:

«En effet, l'orateur est obligé, s'il veut agir, de s'adapter à son auditoire et l'on comprend sans peine que le discours le plus efficace sur un auditoire incompetent ne soit pas nécessairement celui qui emporte la conviction du philosophe [...] En changeant d'auditoire l'argumentation change d'aspect, et si le but qu'elle vise est toujours d'agir efficacement sur les esprits, pour juger de sa valeur on ne peut pas ne pas tenir compte de la qualité des esprits qu'elle parvient à convaincre» (2008 [1958]: 9) ;

«Les valeurs admises par l'auditoire, le prestige de l'orateur, le langage même dont il se sert, tous ces éléments sont en constante interaction quand il s'agit de gagner l'adhésion des esprits» (2008 [1958]: 178).

Perelman e Olbrechts-Tyteca dedicam um espaço importante da sua obra à análise das técnicas argumentativas. Estas podem, segundo os autores, subdividir-se em processos de ligação e de dissociação:

«Nous entendons par procédés de liaison des schèmes qui rapprochent des éléments distincts et permettent d'établir entre ces derniers une solidarité visant soit à les structurer, soit à les valoriser positivement ou négativement l'un par l'autre. Nous entendons par procédés de dissociation des techniques de rupture ayant pour but de dissocier, de séparer, de désolidariser, des éléments considérés comme formant un tout ou du moins un ensemble solidaire au sein d'un même système de pensée : la dissociation aura pour effet de modifier pareil système en modifiant certaines des notions qui en constituent des pièces maîtresses» (2008 [1958]: 255-256).

Com base na observação empírica do real, considera-se que a argumentação se estrutura a partir de processos de ligação, que assentam na criação de uma relação entre premissas e tese, a qual permite transferir a adesão às premissas para a conclusão que elas sustentam. Consideram-se ainda os processos de dissociação, que assentam na dissolução de pares que o senso comum normalmente estabelece. Este processo permite reorganizar a realidade, de forma a sustentar, deste modo, uma determinada tese.

Dentro dos processos de ligação, incluem-se os argumentos quase-lógicos, os argumentos baseados na estrutura do real e os argumentos que visam fundar a estrutura do real. É a partir deste quadro geral que os autores vão apresentar a sua proposta de tipologia de argumentos, que corresponde, em síntese, ao quadro que a seguir se apresenta:

- I. Argumentos quase-lógicos
  - a) Contradição e incompatibilidade
  - b) Identidade e definição
  - c) Analicidade, análise e tautologia
  - d) Justiça
  - e) Reciprocidade
  - f) Transitividade
  - g) Inclusão da parte no todo
  - h) Divisão do todo nas suas partes
  - i) Argumentação de comparação
  - j) Probabilidades
  
- II. Argumentos baseados na estrutura do real
  - a) Ligações de sucessão
    - i. ligação causal
    - ii. consequência
    - iii. os fins e os meios
  - b) Ligações de coexistência
    - i. a pessoa e os seus actos
    - ii. autoridade
    - iii. ligação simbólica
    - iv. dupla hierarquia
    - v. diferenças de grau e de ordem
  
- III. Argumentos fundadores da estrutura do real
  - a) Exemplo
  - b) Ilustração
  - c) Modelo e anti-modelo
  - d) Analogia
  - e) Metáfora

(síntese elaborada a partir de  
Perelman e Olbrechts-Tyteca (2008 [1958]: sbt. 251-549))

Os argumentos quase-lógicos estão próximos dos raciocínios lógicos, mas não se identificam completamente com eles, visto que permitem a controvérsia, a polémica (cf. 2008 [1958]: 259-261). Os argumentos baseados na estrutura do real exploram a

relação, genericamente aceite, que se verifica entre elementos do real, a partir da qual o orador procura convencer o auditório da tese defendida (cf. 2008 [1958]: 351-353). Por fim, os argumentos fundadores da estrutura do real generalizam situações que se verificam em casos particulares ou assentam em relações de analogia (cf. 2008 [1958]: 257).

Embora na época em que foi publicada a proposta de Perelman e Olbrechts-Tyteca tenha ocupado um lugar discreto nos estudos relacionados com a argumentação, é hoje consensual a importância do *Traité de l'argumentation* no relançamento dos estudos relacionados com a argumentação no decurso do século XX (cf. Plantin 1996: 10; Robrieux 2000: 25; Oléron 1983: 16-17, entre outros). Não obstante, a perspectiva que enquadra esta obra não está isenta de críticas, oriundas de diversos posicionamentos teóricos. Um dos aspectos que mais recorrentemente se aponta aos estudos em questão está ligado ao facto de os autores se cingirem ao tratamento do raciocínio jurídico, tendo, nesta linha, optado por textos escritos, relativamente estáveis, descurando outros contextos de produção de argumentação e, nomeadamente, a própria argumentação resultante da interacção verbal. (Coelho *in* Perelman e Olbrechts-Tyteca 2005: XIV; Robrieux 2000: 24-25). A esta situação acresce o facto de o *Traité de l'argumentation* se centrar essencialmente na argumentação produzida perante um auditório universal. Este contexto de análise tem justificado críticas que se orientam no sentido de que a argumentação considerada é pouco dialéctica, pois não se reflecte sobre a interacção linguística. É também neste quadro que se defende que a proposta em causa se adequa melhor à escrita do que à oralidade (cf. Plantin 2005: 37). Por outro lado, o destaque acordado ao conceito de adesão dos espíritos e ao estudo das técnicas argumentativas tem levado alguns autores a afirmar que no *Traité de l'argumentation* se privilegia pouco a análise do material verbal, suporte de todo o texto argumentativo, na medida

em que o enfoque seleccionado não se centra no funcionamento linguístico da argumentação, mas antes no estudo de universais de comunicação argumentativa (Plantin 2005: 37 e Amossy 2000: 8 e 9).

Não obstante a pertinência das críticas que se poderão endereçar à proposta de Perelman e Olbrechts-Tyteca, consideramos, em consonância com o pensamento de Amossy (2000: 9), que o *Traité de l'argumentation* veio estabelecer um conjunto de conceitos de grande utilidade no plano da análise da argumentação: a centralidade do auditório na definição do tipo de argumentação a desenvolver; a importância das premissas para o desenvolvimento da interacção argumentativa; os lugares comuns que estruturam a própria argumentação<sup>12</sup>.

### **1.3. A célula argumentativa**

Toulmin (1958) publica, no mesmo de ano em que Perelman e Olbrechts-Tyteca lançam o seu *Traité de l'argumentation*, a obra *The uses of argument*. Este texto revela, não obstante, uma orientação distinta do anterior no que respeita ao enfoque dado ao processo argumentativo. Enquanto Perelman e Olbrechts-Tyteca dedicaram grande parte da sua reflexão ao processo e técnicas da argumentação, desenvolvendo uma tipologia para o tipo de argumentos mobilizados no decurso de uma produção argumentativa, Toulmin dedica uma atenção particular às fases do próprio processo argumentativo, estudando uma «taxinomia anatómica» (Cunha 2004: 77). A construção do argumento é associada pelo próprio autor à metáfora do organismo vivo, que é, também ele, composto por uma estrutura que o define e autonomiza: «An argument is like an organism. It has both a gross, anatomical structure and a finer, as-it-were physiological

---

<sup>12</sup> Alguns destes aspectos serão fundamentais para a definição do conceito de argumentação, que proporemos no Capítulo 2 (cf. p. 63). Cf. também a importância de alguns destes elementos na organização dos textos argumentativos, desenvolvidos pelos alunos (sobretudo, Capítulo 4).

one» (1988[1958]: 94). Neste contexto, Toulmin centra-se na abordagem do que se poderia designar por *célula argumentativa* (cf. Plantin 1996: 23).

Toulmin desenvolve a sua análise partindo da óptica da jurisprudência, que o autor considera semelhante à argumentação comum:

«Logic (we may say) is generalised jurisprudence. Arguments can be compared with law-suits, and the claims we make and argue for in extra-legal contexts with claims made in the courts, while the cases we present in making good each kind of claim can be compared with each other. A main task of jurisprudence is to characterise the essentials of the legal process: the procedures by which claims-at-law are put forward, disputed and determined, and the categories in terms of which this is done. Our own inquiry is a parallel one: we shall aim, in a similar way, to characterise what may be called ‘the rational process’, the procedures and categories by using which claims-in-general can be argued for and settled» (1988[1958]: 7).

A orientação dada por Toulmin à sua abordagem afasta-o da lógica formal, que se enquadra num contexto de raciocínio matemático e cujo modelo de análise, segundo o próprio autor, não é representativo de uma forma natural de argumentar. Por esta razão, defende a seguinte hipótese:

«the categories of formal logic were built up from a study of the analytic syllogism, that this is an unrepresentative and misleading simple sort of argument and that many of the paradoxical common places of the formal logic and epistemology spring from the misapplication of the categories to arguments of other sorts» (1988[1958]: 146).

Por meio da sua nova perspectiva, Toulmin vem assim fundar, segundo Meyer, uma «logique non formelle du raisonnement naturel» (2008: 13)<sup>13</sup>.

Toulmin vai apresentar um modelo que se entende como um padrão dos elementos constitutivos do texto argumentativo. Este funda-se em dois elementos nucleares: a conclusão (claim - C) e os dados (data - D), que a sustentam. A relação entre estas duas partes da célula argumentativa é definida do seguinte modo:

---

<sup>13</sup> É nesta linha de pensamentos que autores como Meyer apontam a Toulmin o facto de o autor, embora afastado da lógica formal, continuar a trabalhar um modelo lógico que se preocupa com o produto da argumentação e com a adequação e validade dos argumentos.



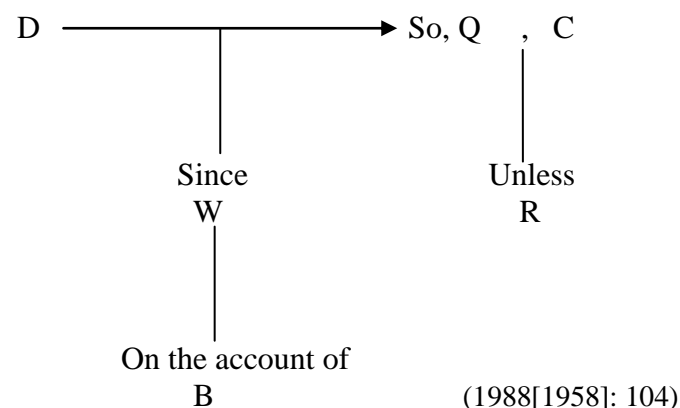
«Unless the assertion was made quite wildly and irresponsibly, we shall normally have some facts to which we can point in its support: if the claim is challenged, it is up to us to appeal to these facts, and present them as the foundation upon which our claim is based» (1988[1958]: 97).

O esquema proposto por Toulmin complexifica-se um pouco mais quando o autor considera que determinados dados poderão ter de ser confirmados por uma garantia (warrant – W), que, sendo mais geral do que os dados e podendo até funcionar como uma regra socialmente aceite e reconhecida, irá introduzir coerência no processo que pretende extrair uma determinada conclusão (C) de um conjunto de dados (D):

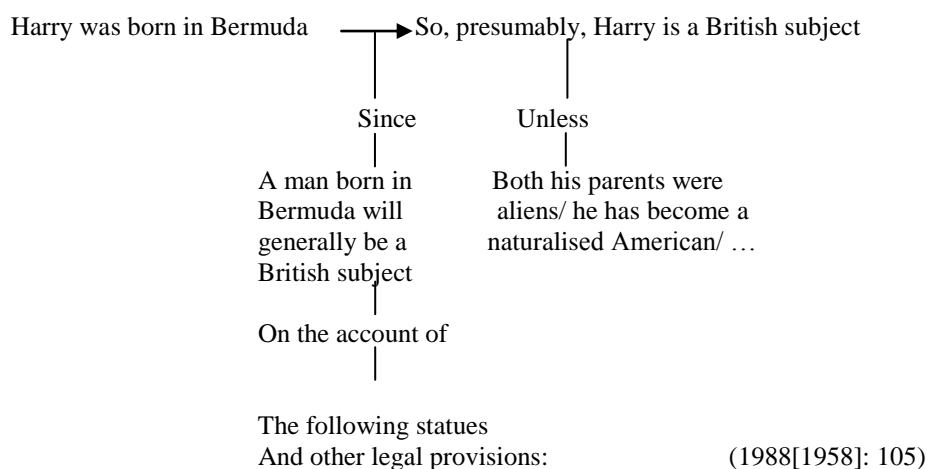
«the warrant is, in a sense, incidental and explanatory, its task being simply to register explicitly the legitimacy of the step involved and to refer it back to the larger class of steps whose legitimacy is being presupposed.

This is one of the reasons for distinguishing between data and warrants: data are appealed to explicitly, warrants implicitly. In addition, one may remark that warrants are general, certifying the soundness of all arguments of the appropriate type, and have accordingly to be established in quite a different way from the facts we produce as data» (1988[1958]: 100).

O modelo final proposto por Toulmin inclui ainda os seguintes elementos: os qualificadores modais (Q), através dos quais se sinaliza a força de uma determinada conclusão; a refutação (Rebuttal – R), que poderá ser lançada pelo interlocutor face a uma conclusão pouco sustentada; o backing (B), que funciona como suporte da garantia (W) e que encerra um conteúdo categórico e, portanto, susceptível de deter mais força do que a própria garantia (W). Assim, o esquema da célula argumentativa proposto por Toulmin é o seguinte:



O autor exemplifica o seu esquema com o famoso exemplo:



Como se pode concluir do que ficou exposto, a proposta de Toulmin adequa-se mais naturalmente a um modelo monologal da argumentação do que à descrição do diálogo argumentativo com lugar no plano da interacção discursiva, ainda que seja possível identificar aspectos que são adaptáveis ao diálogo argumentativo, nomeadamente no elemento correspondente à refutação<sup>14</sup>:

«Le modèle de Toulmin s'applique au discours continu, au monologue. On peut cependant considérer que le modalisateur représente la trace d'un possible contre-discours correspondant à la concession. Il introduit dans le modèle un élément dialogal» (Plantin 2005: 21-22).

A proposta de Toulmin, ao fundar-se na jurisprudência, trata a argumentação como uma forma de discurso justificativo que permite, deste modo, através de um conjunto de asserções, sustentar uma determinada conclusão, que poderá ser colocada em causa pelo interlocutor. De acordo com Cunha, a argumentação é encarada numa perspectiva justificatória: «Um processo argumentativo não produz inferências mas sim justificações, eventualmente de inferências anteriormente efectuadas.» (2004: 65). O

<sup>14</sup> Embora o modelo proposto por Toulmin se revele pouco adequado à descrição da argumentação oral informal, em contexto dialogal, poderá ajustar-se a textos orais formais de natureza dialogal, como é o caso do debate, pois constata-se que estes textos compreendem momentos de cariz monologal, cuja estruturação envolve elementos da célula argumentativa, tal como a descreve Toulmin. Também os textos monogerados podem incluir segmentos dialógicos, quando contemplam a posição e os argumentos avançados pelo oponente. Cf. *infra*, Capítulo 4.

modelo procura, por este meio, captar, de modo objectivo, todas as etapas do discurso argumentativo.

Todavia, como recorda Plantin, a tónica colocada no cariz vero-condicional da conclusão não contempla a noção de auditório ou o grau de adesão que este poderá ter relativamente a determinada conclusão:

«il ne s'agit pas, comme nous l'avons vu avec Perelman, de mesurer la vérité d'un énoncé à l'aune de l'adhésion que lui accorde l'auditoire, mais bien de conserver la notion traditionnelle de vérité, en la rendant simplement relative, en la rapportant aux critères d'appréciation en vigueur dans le domaine dont relève l'énoncé-conclusion. Ce qui a, entre autres, pour conséquence logique, l'absence de la notion d'auditoire, qui n'est jamais prise en compte dans ce modèle, non plus que celle de locuteur» (1990: 30).

Com efeito, o modelo proposto por Toulmin funciona essencialmente no plano da racionalidade do discurso, gozando, por essa razão, de um alto nível de abstracção, que permite adequá-lo a diferentes situações comunicativas. Em simultâneo, para funcionar como modelo, a relação que estabelece entre os elementos da argumentação exige um certo grau de simplificação da situação comunicativa, o que, segundo algumas correntes mais recentes, não se adequa à descrição de situações argumentativas complexas (cf., por exemplo, Plantin 2005: 19). Não obstante, consideramos que a proposta estruturada por Toulmin se revela pertinente no plano da descrição da relação argumental entre os diferentes elementos do texto, adaptando-se tanto a textos argumentativos de natureza confirmativa como refutativa. Contemplando as etapas da relação argumentativa, tal como o fez Toulmin, é possível distinguir com clareza um conjunto de enunciados com orientação argumentativa de um outro produzido com objectivos comunicativos distintos. Por esta razão se compreende a adopção, por parte de Jean-Michel Adam, do modelo de Toulmin, que aquele adaptará no sentido de desenvolver a definição do

protótipo textual argumentativo (cf., por exemplo, 2001: 103 – 126)<sup>15</sup>. Na medida em que se centra na célula argumentativa, este modelo pode adequar-se a diferentes situações comunicativas que envolvam a produção de textos no quadro de uma argumentação.

Por fim, o texto de Toulmin reveste-se ainda de importância no campo da distinção do diferente estatuto das premissas numa argumentação:

«as premissas têm estatutos funcionalmente distintos, já que umas funcionam como dados, e outras como justificações. Assim, os dados são asseridos para sustentar uma tese, e as justificações (“step-authorising statements”) estabelecem uma relação de sentido entre dados e tese» (Lopes 1997: 163).

#### **1.4. A argumentação na língua**

No quadro da diversidade de estudos em torno da argumentação, Anscombe e Ducrot vão enveredar por um enfoque estritamente linguístico do fenómeno que ficará conhecido como “l’argumentation dans la langue”<sup>16</sup>.

Vincando claramente a especificidade da abordagem que se propõe desenvolver no plano da argumentação, Ducrot, na sua obra *Les échelles argumentatives*, estabelece a uma distinção fundacional entre “raisonnement” e “argumentation”. De acordo com a sua perspectiva, o “raisonnement” consiste num encadeamento de enunciados que visa não os próprios enunciados mas o seu conteúdo proposicional e, logo, o estado de coisas que eles representam. Nesta perspectiva, um raciocínio silogístico não é visto enquanto uma manifestação de argumentação no discurso (1980b: 10). A argumentação, por sua vez, é encarada de uma perspectiva estritamente linguística enquanto um conjunto de estruturas linguísticas, ou seja, como uma argumentação interna à própria língua. Esta nasce de um encadeamento de enunciados e dos sentidos que eles veiculam:

---

<sup>15</sup> O protótipo textual argumentativo será abordado de modo mais desenvolvido, vd. *infra*, pp. 47-50.

<sup>16</sup> A partir da obra homónima publicada em 1983.

«l'enchaînement des énoncés a une origine interne, il est fondé sur la nature même de l'énoncé, ou, si l'on préfère, sur son sens, et non pas sur l'état du monde auquel il renvoie» (1980b: 11).

Os contornos que esta teoria adquire são de tal forma densos que Ducrot defende que qualquer enunciado tem uma orientação argumentativa:

«Selon nous, tous les énoncés d'une langue se donnent, et tirent leur sens du fait qu'ils se donnent, comme imposant à l'interlocuteur un type déterminé de conclusions. Toute parole, au fond d'elle-même, est publicitaire. Elle n'est pas publicitaire seulement par le fait qu'elle véhicule certaines informations qui se trouvent autoriser certaines conclusions. Elle est publicitaire par le fait que sa valeur interne se confond avec la suite qu'elle réclame. Ce qu'elle veut dire, c'est ce qu'elle veut faire dire à l'autre. Ainsi nos énoncés se présentent, indépendamment même de leur aptitude à fonder un raisonnement, comme l'origine ou le relais d'un discours argumentatif» (1980b: 11-12).

A noção abrangente de argumentação como uma característica inerente do discurso advém também de um outro princípio enunciado por Ducrot e Anscombe: a recusa de se cingirem ao “sentido literal” das palavras. De acordo com a teoria da argumentação na língua, os sentidos ditos que vão além do significado de base de uma palavra não se acrescentam a esta em situações localizadas e contextualmente dependentes. Os sentidos existem na própria palavra e, de acordo com o contexto, orientam o interlocutor no sentido da interpretação que deve dar ao enunciado. Assim, um enunciado, e logo as palavras que o constituem, «contient surtout [...] des *instructions* données à ceux qui devront interpréter un énoncé de la phrase, leur demandant de chercher dans la situation de discours tel ou tel type d'information de l'utiliser de telle ou telle manière pour reconstruire le sens visé par le locuteur» (1980a : 12).

A argumentação é, deste modo, encarada como um fenómeno inerente às línguas naturais, o que implica que, do ponto de vista da recepção do discurso, seja possível prever o sentido de um determinado enunciado. Do ponto de vista da produção, através

do enunciado, o locutor fornece instruções que orientam o seu alocutário na interpretação a desenvolver:

«Cette théorie [...] consiste à attribuer aux *phrases*, c'est-à-dire aux entités construites pour rendre compte des *énoncés*, une orientation argumentative, calculable d'après des règles explicites – en s'arrangeant pour que ces orientations des phrases permettent de prévoir les valeurs argumentatives ouvertes de leurs énoncés, à l'exclusion de leurs utilisations argumentatives cachées» (1980a: 30) ;

«le thème central de la théorie argumentative est que le sens d'un énoncé contient une allusion à son éventuelle continuation : il lui est essentiel d'appeler tel ou tel type de suite, de prétendre orienter le discours ultérieur dans telle ou telle direction. S'il est argumentatif, ce n'est pas seulement par ce qu'il dit sur le monde, mais par ce qu'il est, si on le considère en lui-même» (1980b : 11).

A teoria da argumentação na língua não se enquadra, pelas razões invocadas, na corrente de estudo do fenómeno da persuasão linguística nem da forma como a invocação dos factos do mundo pode constituir o conteúdo de uma proposição de natureza argumentativa. O estudo da argumentação na língua versa, antes, o conhecimento da própria língua e, para tal, detém-se amplamente no trabalho em torno de palavras/expressões consideradas como orientadoras do conteúdo argumentativo do discurso, como é o caso, para o francês, de *mais* ou de *décidément*, entre outros (cf. Ducrot 1980a).

Esta perspectiva de análise é, segundo Plantin, especialmente produtiva no tratamento de discursos monológicos (2005: 25), através do estudo das estratégias linguísticas desenvolvidas no sentido da construção da orientação argumentativa do texto. Na nossa óptica, as propostas de Ducrot e Anscombe poderão revelar-se instrumentos importantes de análise tanto em discursos monogerados como em discursos de natureza dialogal, uma vez que, ao visarem o tratamento do discurso numa perspectiva intra-linguística, podem fornecer dados importantes sobre a forma como os falantes estruturam os seus textos em diferentes situações comunicativas. Assume-se,

deste modo, que a vertente argumentativa da língua se organiza em diferentes dimensões: no espaço interno à própria língua, na representação do mundo envolvente no discurso; e na interacção discursiva, que envolve os vários participantes, directos ou indirectos, na produção do texto argumentativo.

### **1.5. O modelo interaccional**

Christian Plantin inscreve o seu modelo interaccional da argumentação no quadro geral da pragmática linguística. Segundo o autor, a argumentação só se desenvolve num contexto de interacção linguística. Esta constatação leva-o a defender que o cariz dialógico é inerente à argumentação. Assim, a perspectiva teórica adoptada nasce do conceito de que qualquer situação argumentativa, para ter lugar, tem de articular discursos contrários. Por esta razão, a argumentação só surge quando se produz efectivamente uma situação dialógica. O modelo interaccional concebido goza, não obstante, de uma amplitude que não o faz coincidir apenas com as situações puramente dialogais, entendidas como um conjunto de trocas verbais com orientação argumentativa, que decorrem face a face. Abarcando os conceitos de polifonia e de intertextualidade, o autor defende que esta concepção dialogal da argumentação pode estender-se também ao «discurso monolocutor»<sup>17</sup> (2005: 54), que se estruturará a partir de pontos de vista antagónicos, inserindo-se, portanto, num conceito dialógico da argumentação:

«On parlera de «modèle dialogal» de l'argumentation pour couvrir à la fois le dialogal proprement dit, le polyphonique et l'intertextuel, afin de mettre l'accent sur un aspect fondamental de l'argumentation, celui d'articuler deux discours contradictoires» (2005: 54).

---

<sup>17</sup> Esta possibilidade de construção da argumentação ficará bem patente na forma como alguns alunos elaboram os textos pertencentes aos *corpora* 1 e 2, onde se assiste a um diálogo interno ao próprio texto, que, deste modo, evidencia características polifónicas. Cf. Capítulo 4, sobretudo, pp. 174-182.

Para Plantin, a existência de um confronto linguístico é um elemento *sine qua non* para a produção de argumentação. Este confronto consiste na colocação em dúvida de um determinado enunciado apresentado por um locutor:

«La mise en doute est définie comme un acte réactif d'un interlocuteur qui refuse de ratifier un tour de parole. Cette situation interactionnelle oblige l'interlocuteur à argumenter, c'est-à-dire à développer un discours de justification.» (2005: 53)

Plantin concebe a argumentação como um processo que se desenvolve em diferentes estádios: inicialmente, um proponente avança uma determinada proposição; de seguida, esta mesma proposição vai gerar uma oposição por parte de um opositor; num terceiro momento, surge, então, a *questão*, fruto do confronto de posições verificado anteriormente; por fim, surgirão os *argumentos* avançados pelo proponente, que terá o ónus de defender a sua *conclusão*. O discurso argumentativo é, assim, construído de modo a incluir, de forma explícita ou implícita, os seguintes elementos:

Questão → Argumento → [Conclusão = Resposta à questão]

(2005: 58, tradução nossa)

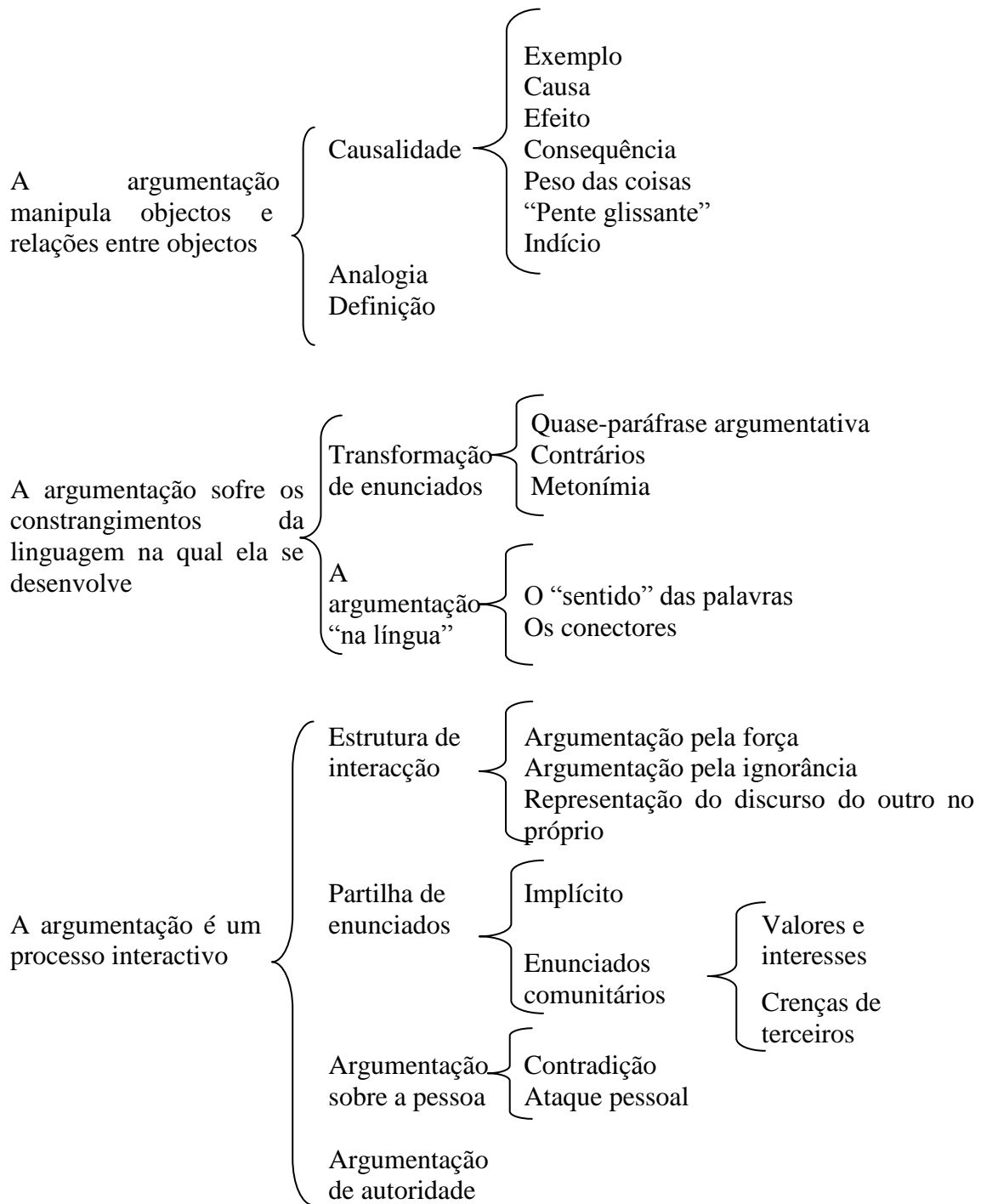
O conceito dialógico da argumentação vai implicar também a existência de papéis argumentativos, que serão desenvolvidos por um conjunto de actantes, elementos fundamentais, também eles, para a existência de uma situação argumentativa. Serão eles o Proponente, o Oponente e a figura do Terceiro, que o autor define como «tous les membres du public témoin **intéressés** par l'échange» (1996: 27). Este último actante corresponde à figura que duvida, que está indecisa e que, de certa forma, regula a produção de argumentação e contra-argumentação por parte do proponente e do oponente. Segundo Plantin, ela poderá corresponder, por exemplo, à figura de um juiz



(2005: 65). A situação argumentativa é, deste modo, concebida como uma situação discursiva trilógica (2005: 64).

No quadro da argumentação interaccional, Plantin não vai desenhar concretamente uma tipologia de argumentos, vai antes definir como ponto de partida o facto de que a análise da argumentação se pode centrar em diferentes pontos de vista: «toute argumentation doit être analysée selon des paramètres d’objets, de langage, d’interaction» (1996: 39, destaque nosso). Será partindo desta óptica que o autor vai abordar uma série de itens que poderão ser tidos em consideração na análise do processo argumentativo no âmbito de cada um dos pontos de vista assinalados. Neste contexto, Plantin define três grandes enfoques a desenvolver em torno da argumentação: a argumentação manipula objectos e relações entre objectos; a argumentação sofre os constrangimentos da linguagem na qual se desenvolve; a argumentação é um processo interactivo. Esta proposta vai no sentido de contemplar três abordagens distintas, mas não incompatíveis: o conteúdo do próprio discurso argumentativo na sua relação com o mundo e com o contexto no qual é produzido; o plano linguístico propriamente dito no que pode encerrar de argumentativo; a pragmática e, mais concretamente, a interacção discursiva, em relação com o discurso argumentativo.

O quadro que se segue apresenta, de forma sintética, um conjunto de tipos de argumento inseridos em cada uma das perspectivas propostas pelo autor:



(1996: 40 – 93)

No âmbito do primeiro plano de análise, *a argumentação manipula objectos e relações entre objectos*, Plantin explora essencialmente três tipos de argumentos: a causalidade, a analogia e a definição. Considerando a casualidade uma ideia intuitiva que consiste em julgar que o evento A produz, determina o evento B ou que o evento B

acontece porque A, o autor distingue dois tipos de argumentos: os argumentos que estabelecem uma relação de causa, entre os quais considera o exemplo; os argumentos que exploram uma relação de causa, entre os quais inclui a causa, a consequência e o efeito (cf. 1996: 41 e seguintes.)

Refira-se, porém, que o grau de minúcia introduzido na elaboração da proposta anterior leva a que as fronteiras entre alguns dos tipos de argumentos considerados pelo autor nem sempre fiquem claras. De modo particular, consideramos que a distinção entre *efeito* e *consequência* é de difícil aplicação, pois os conceitos a eles associados sobrepõem-se. Plantin define *efeito* do seguinte modo: «si une cause est régulièrement associée à un effet de façon biunivoque, si l'effet est constaté, alors on peut affirmer la cause» (1996: 43). A argumentação pela *consequência* é associada pelo autor à argumentação pragmática e à sua refutação pelos efeitos perversos. Plantin ilustra esta forma de relação causal por meio do seguinte exemplo:

«*Question: Faut-il légaliser la drogue ?*

*Proposant : - Oui. La légalisation de la drogue permettra de réduire les mafias liées à la drogue (argument pragmatique).*

*Opposant : - Non. La légalisation de la drogue augmentera le nombre des drogués (réfutation par l'effet pervers)» (1996: 44).*

Considerando os conceitos associados aos dois mecanismos, fica claro que ambos apontam para uma relação de tipo  $A \rightarrow B$ , sendo que a consequência é um tipo de efeito B provocado por A.

O segundo pólo de observação, *a argumentação sofre os constrangimentos da linguagem na qual se desenvolve*, desenvolve-se em torno da noção de que «la langue contient des schémas argumentatifs préconstruits qu'il n'est pas facile de réduire à des schémas formels» (1996: 56). Neste plano serão considerados, por um lado, a transformação de enunciados, que inclui a possibilidade de argumentação através de uma reformulação da própria conclusão, a quase-paráfrase, a argumentação através da

junção de contrários, segundo a fórmula “A é P” e “não-A é não-P”, e ainda a argumentação que explora relações entre continente e contido, no âmbito da metonímia. Por outro lado, será nesta óptica de análise da argumentação que Plantin considerará, na senda de Ducrot e Anscombre, a existência de palavras que sinalizam a orientação argumentativa de um enunciado e a função de alguns conectores ao serviço da estruturação argumentativa de um texto (cf. 1996: 66- 68).

Por fim, Plantin considera a argumentação como *um processo interactivo*, tendo em vista essencialmente a dinâmica associada à interacção discursiva. É neste plano que surgem os argumentos pela força ou pela ignorância, a importância do implícito nas trocas verbais e na construção de argumentação e, ainda, a argumentação sobre a pessoa ou a argumentação de autoridade (1996: 72-93).

Em síntese, a proposta desenvolvida por Plantin tem a virtualidade de integrar diferentes pontos de vista na análise da argumentação, desde um plano estritamente linguístico, passando pela relação entre língua e realidade representada, até ao domínio da interacção linguística. Todos estes domínios são considerados como definitórios da argumentação enquanto actividade verbal.

## **1.6. A teoria dos protótipos textuais**

Jean Michel-Adam centra a sua investigação no domínio textual. Este autor não versa, nos seus trabalhos, especificamente a argumentação, procura, antes, em termos muito gerais, delimitar um conjunto de «géneros primários do discurso» (2001: 28, tradução nossa), a partir dos quais se possa abordar a heterogeneidade que caracteriza os produtos textuais.

Partindo do pressuposto de que a existência destes modelos é fundamental tanto na óptica da produção como da recepção textuais, Adam sustenta a existência de categorias cognitivas que funcionam como uma base para estes textos. Embora se trate de um fenómeno muito geral, ainda assim revela-se fundamental para que a comunicação se possa processar (2001: 6-7). No quadro da teoria que desenvolve, Adam considera um conjunto de tipos relativamente estáveis de modelos textuais que, por sua vez, servem como ponto de partida para a produção de «géneros segundos»<sup>18</sup>, por meio de processos de combinação e/ ou de transformação.

Adam propõe a abordagem do texto do ponto de vista da hierarquia de estruturas. De acordo com este enfoque, um texto resulta de um conjunto de sequências combinadas entre si e organizadas de formas diversificadas, as quais, por sua vez, são compostas por macroproposições específicas de cada tipologia textual. Estas últimas são ainda analisáveis no plano das proposições que as constituem. Por conseguinte, o texto é visto como um todo resultante da combinação hierárquica de estruturas que operam em diferentes níveis, como se pode observar pelo esquema seguinte:

«[ # T # [Séquence(s) [macro-propositions [proposition(s)]]]]» (2001: 30).

Em síntese, Jean Michel-Adam, partindo do modelo apresentado, define texto do seguinte modo:

«Un TEXTE est une structure hiérarchique complexe comprenant n séquences – elliptiques ou complètes – de même type ou de types différents» (2001: 34).

---

<sup>18</sup> O conceito de «géneros segundos» corresponde, na perspectiva de Adam, por exemplo, ao fenómeno que faz derivar uma epopeia ou uma fábula de uma sequência narrativa elementar: «Ainsi, la structure élémentaire de la séquence narrative se trouve à la base de l'épopée, de la fable, de la plupart des romans, des narrations théâtrales classiques d'exposition ou de dénouement, mais également du reportage et du fait divers journalistique, de la narration orale ou de l'anecdote quotidienne» (2001: 12-13).

Em coerência com a definição apresentada, observa-se que a heterogeneidade composicional de um texto pode ser analisada através do acesso às unidades textuais que a ele se subordinam: as *sequências*. Estas unidades são concebidas como um dos planos de organização textual (2001: 20). São entidades incluírem de alguma autonomia no interior do texto onde se inserem e caracterizam-se por encerrarem no seu seio uma rede de relações hierárquicas, que se mantêm entre unidades que estão subordinadas à própria sequência: as macroproposições (2001: 28). Estas últimas são, ainda, compostas, como se pode observar no esquema anterior, por proposições.

É no nível textual correspondente às sequências que Adam considera que operam esquemas cognitivos, partilhados pelos falantes, que permitem, de um ponto de vista teórico, distinguir cinco tipos de estruturas sequenciais de base de natureza prototípica. São elas a estrutura narrativa, a descritiva, a argumentativa, a explicativa e a dialogal (2001: 30-31, por exemplo). Partindo da noção de superestrutura, tal como é definida por van Dijk (1980: 5-6), Adam apresenta como um dos objectivos de trabalho ultrapassar alguma vagueza que a noção em causa traz à análise das estruturas textuais. Por meio da introdução da noção de sequência textual, Adam pretende definir um conjunto de esquemas estruturais que estão na base da produção dos enunciados reais:

«Le passage d'une théorie des superstructures à une hypothèse sur la structure séquentielle des textes et sur les prototypes de schémas séquentiels de base constitue l'objet du présent ouvrage» (2001: 14).

Partindo, então, da noção de sequência como unidade textual, este autor vai justificar a razão pela qual a homogeneidade textual é pouco frequente. De facto, tal acontece porque um texto composto pelo mesmo tipo de sequências é algo excepcional, que se resume a duas possibilidades: ou o texto é composto por uma única sequência; ou o texto é composto por um determinado número de sequências do mesmo tipo que surgem coordenadas ou inseridas umas dentro das outras (2001: 31). Assim sendo, a situação

que mais comumente caracteriza um texto, como a própria observação empírica nos indica, é a da heterogeneidade composicional, o que tem lugar atendendo à coexistência de sequências de natureza diversificada no interior do mesmo texto.

Nesta situação, é interessante analisar a forma como estas sequências se organizam no seio do texto que constituem. Adam vai destacar dois tipos de organização, sendo a primeira a apresentação de sequências subordinadas a uma sequência dominante, o que tem lugar, por exemplo, numa sequência narrativa na qual se insere uma sequência descritiva, de acordo com o modelo:

«[séq. narrative [séq. descriptive] séq. narrative]» (2001: 32).

Uma outra possibilidade é designada por dominante textual, que corresponde a uma mistura de sequências de diferentes tipos, conjugadas entre si. Todavia, este modelo implica a existência de uma sequência dominante, à qual se subordinam as restantes:

«[séq. narrative > séq. argumentative]» (2001: 32).

### **1.6.1. O protótipo textual argumentativo**

Entre os protótipos textuais, Jean Michel-Adam considera, como vimos, o argumentativo. É de sublinhar, tal como o faz o próprio autor, que esta abordagem do texto argumentativo não corresponde a uma visão global da argumentação, mas antes à delimitação de esquemas de natureza argumentativa que estão na base da organização em sequências de um determinado texto:

«La notion générale d'argumentation peut être abordée soit au niveau du discours et de l'interaction sociale, soit au niveau de l'organisation pragmatique de la textualité. En revanche, si l'on considère l'argumentation comme une forme de composition élémentaire, si l'on postule l'existence, chez les locuteurs, de représentations relatives à un ou à des schémas argumentatifs, on se situe, cette fois, au niveau de l'organisation séquentielle de la textualité» (2007 : 109).

Adam sugere que, no domínio do protótipo textual argumentativo, se pode considerar uma sequência reduzida de base, constituída por [Dados → Conclusão] (2001: 108)<sup>19</sup>. Esta estrutura corresponde a uma sequência de base: «la relation [**Donnée** → **Conclusion**] peut être considérée comme constituant une séquence de base dans la mesure où une chaîne de propositions s’interrompt et où un effet de clôture est ressenti» (2007 : 110). Este esquema elementar da argumentação corresponde, desta forma, ao estabelecimento de uma relação no plano textual entre dados e uma conclusão. Esta relação poderá ser tanto de confirmação como de refutação (2007 : 111).

Por outro lado, no domínio da sequência argumental, Adam trata ainda uma regra de inferência que permite a passagem da macroproposição *dados* para a macroproposição *conclusão*. A inferência torna legítima a passagem da informação contida nos dados para a conclusão e pode corresponder a um saber estereotipado, que pertence ao domínio do saber comum (a *doxa*). O recurso à *doxa* é um processo de tornar plausível a referida relação entre dados → conclusão.

O modo como as macroproposições se ordenam no interior da sequência pode corresponder a uma ordem progressiva [Dados – [inferência] → Conclusão] ou a uma ordem regressiva [Conclusão ← [inferência] – Dados]. A opção por um tipo de estruturação em detrimento de outro terá consequências em termos de estratégia argumentativa. Numa abordagem de cariz estrutural, diz-nos Adam :

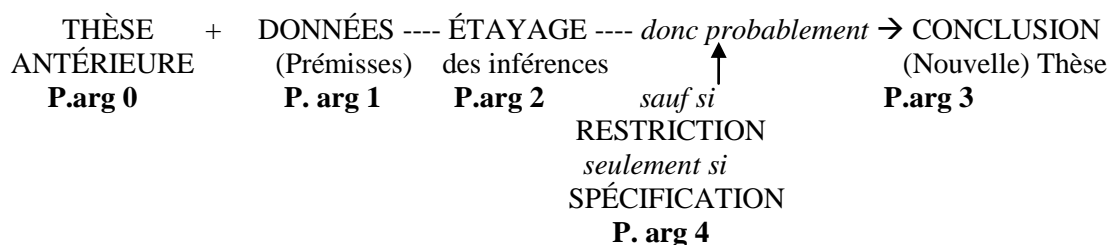
«Dans l’ordre progressif [p – DONC → q], l’énoncé linguistique est parallèle au mouvement du raisonnement : «On tire ou fait s’ensuivre une conséquence de ce qui la précède à la fois textuellement et argumentativement» (Borel 1991 : 78). Dans l’ordre régressif [p ← CAR – q], la linéarité de l’énoncé linguistique est l’inverse du mouvement : « On justifie une affirmation qui précède textuellement, mais qui suit argumentativement » (*ibid.*). **Tandis que l’ordre progressif vise à conclure, l’ordre régressif est plutôt celui de la preuve et de l’explication. Soulignons qu’à l’oral l’ordre semble préférentiellement régressif**» (2001 : 115, destaque nosso<sup>20</sup>).

<sup>19</sup> Cf. também van Dijk (1980: 109).

<sup>20</sup> Como veremos nos Capítulos 4 e 5, a ordem regressiva é a preferida dos alunos nas diferentes produções textuais argumentativas orais. Esta opção justifica-se pela influência que a estrutura do oral



O protótipo de sequência argumentativa, tal como Adam o concebe, corresponde a um modelo mais alargado, elaborado a partir de uma adaptação da proposta de Toulmin (1980: sbt. 94 - 145):



(2001 : 118)

Este modelo constituído por quatro macroproposições assenta num conceito dialógico de argumentação, o que fica patente na integração de uma macroproposição relativa à tese anterior (P.arg 0). A consideração de uma tese anterior insere-se no princípio de que toda a argumentação se relaciona com um discurso anterior, efectivo ou virtual (cf. Adam 2007: 121). O protótipo de sequência argumentativa apresentado corresponde a um conjunto muitíssimo diversificado de realidades discursivas, que poderão contemplar todas as macroproposições contempladas ou apenas algumas delas. Num discurso confirmativo da tese anterior (P.arg.0), por exemplo, a macroproposição 4, poderá não ter lugar e a macroproposição 3 corresponderá não a uma nova conclusão, mas apenas à confirmação da tese anterior. Já num discurso refutativo, a macroproposição 4 poderá usufruir de uma importância central para a construção da nova conclusão. As possibilidades do modelo são, como afirmámos, imensas, e não se restringem a qualquer descrição que aqui possa ser feita.

---

informal exerce na construção do oral formal e também pelo facto de os alunos terem tendência para adoptar um modelo justificativo, onde a *conclusão* é apresentada como definida à partida (Conclusão ← Argumentos) e não um modelo demonstrativo, onde a *conclusão* seria um ponto de chegada, após a elaboração de um raciocínio argumentativo (Argumentos → Conclusão).

É de referir também que o modelo apresentado por Adam está concebido essencialmente na óptica do receptor do texto, uma vez que esquematiza, como vimos, movimentos associados à inferência. Por esta razão, ao locutor de um texto argumentativo não é exigido que contemple explicitamente todas as macroproposições. Podem ter lugar modelos reduzidos, que recorrem à elipse de algumas macroproposições, as quais se reconstróem com base na indução (Se p então q) ou no silogismo (e na sua versão truncada, o entimema) (cf. 2001: 111). Esta perspectiva sustentada por Adam vai ao encontro do que afirma van Dijk: «the conclusion contains information that is *inferred* from the information contained in the Premisses» (1980: 118). As razões que poderão justificar a não apresentação de uma ou mais macroproposições passarão, eventualmente, por condicionantes como as que a seguir se explanam:

«several categories may often remain implicit, especially the general Warrant statement, because **its validity is based on general or conventional knowledge**, which for pragmatic reasons need not be stated in informal communication. The same may hold for the Backing (or Relevance) of the Warrant» (van Dijk 1980: 118, destaque nosso)<sup>21</sup>.

O modelo do protótipo argumentativo concebido por Adam vem, no contexto da análise da argumentação, revelar-se um conceito de grande utilidade, pois permite não só a análise sequencial dos textos argumentativos como o tratamento em moldes argumentativos de textos que, à primeira vista, aparentam não ter configuração argumentativa<sup>22</sup>.

---

<sup>21</sup> Como veremos no Capítulo 5, será muitas vezes no conhecimento convencional, numa certa noção de *doxa*, que os alunos apoiam os argumentos que mobilizam para sustentar uma dada conclusão. Cf. *infra*, pp. 352-366.

<sup>22</sup> No quadro deste modelo, é possível considerar enunciados cuja orientação argumentativa se reconstrói a partir do que é veiculado implicitamente. A esta interpretação não será também alheia a visão dos enunciados na perspectiva perlocutória, como um acto cuja função visa convencer alguém de uma determinada conclusão.

### 1.7. A argumentação como acto de fala

Frans van Eemeren e Grootendorst enquadram a sua abordagem da argumentação no âmbito da pragma-dialéctica. Na sua óptica, a argumentação é um fenómeno eminentemente social, pelo que deve ser abordada sempre numa perspectiva dialéctica, o que implica a existência de dois falantes, um protagonista e um antagonista (real ou imaginário), que se associam verbalmente devido a uma divergência de posição perante uma determinada opinião expressa. Neste quadro, o objectivo central de uma argumentação é o de convencer o antagonista da aceitabilidade de um determinado ponto de vista (cf. van Eemeren e Grootendorst 1984: 13-15 e 2004: 2). Por esta razão, o diferendo deverá ser resolvido por meio de uma discussão crítica, que motivará a apresentação de pró-argumentos e/ou de contra-argumentos.

Partindo das propostas fundacionais de Austin e Searle em torno dos actos de fala, expostas essencialmente nas obras *How to do things with words* (Austin 1976) e *Speech acts* (Searle 1970), van Eemeren e Grootendorst propõem o estudo da argumentação no quadro desta teoria, centrando-se, portanto, numa abordagem pragmática do fenómeno. A perspectiva instaurada vai implicar a revisão de alguns pontos da teoria já existente e o seu alargamento à noção de *acto de fala complexo*. Esta noção inovadora advém da constatação de que, em argumentação, uma análise ao nível da frase não permite uma abordagem efectiva do fenómeno, porque um enunciado isolado não constitui uma argumentação. Daqui nasce a necessidade de se operar com unidades superiores à frase, as *sequências*, que terão de ser analisadas no plano textual, o que implica ir além da proposta de Searle, que se centrava no domínio frásico. Adoptando uma perspectiva crítica desta proposta, os autores, em *Speech acts in argumentative discussions* (1984), consideram que a argumentação é constituída por uma constelação de asserções que se relacionam argumentativamente com uma opinião

expressa, justificando-a ou refutando-a. Esta sequência constitui, no seu todo, um *acto illocutório complexo*, que, operando num nível superior ao frásico, detém uma função de comunicação:

«We believe that argumentation can be treated as an illocutionary act complex. This act complex is composed of elementary illocutions which belong to the category of the *assertives* and which at the sentence level maintain a one-to-one ratio with (grammatical) sentences. The total constellation of the elementary illocutions constitutes the illocutionary act complex of *argumentation*, which at a higher textual level maintains, as a single whole, a one-to-one ratio with a (grammatical) sentence sequence. The compound illocutionary act of *argumentation* does not, therefore, stand in a one-to-one ratio to individual sentences, but to a combination of sentences ordered into a sequence» (van Eemeren e Grootendorst 1984: 34).

Advoga-se, deste modo, a possibilidade de analisar a argumentação em dois planos distintos, embora complementares: um plano elementar, ao nível frásico, no qual a argumentação é composta por um conjunto de actos assertivos<sup>23</sup>; um plano superior ao da frase, onde as sequências textuais correspondem a um acto de fala complexo de cariz argumentativo. Será somente no nível superior que os enunciados passam a ser encarados como constitutivos de um acto de fala argumentativo. Consequentemente, um acto de fala assertivo, que ocorre no plano elementar, visto somente neste nível de análise, não constituirá um acto de fala argumentativo. É também na linha da concepção da argumentação como um acto de fala complexo que os autores vão defender que a expressão de um ponto de vista não integra a argumentação propriamente dita. Esta última corresponde a uma sequência textual independente que incide sobre o ponto de vista, justificando-o ou refutando-o, mas não fazendo parte dele, assim como este, por seu turno, não integra a sequência argumentativa (cf. 1984: 33)<sup>24</sup>.

---

<sup>23</sup> Estes actos assertivos poderão, como é evidente, resumir-se a um só, o que dará origem a uma argumentação simples.

<sup>24</sup> O conceito de argumentação que adoptaremos diverge da perspectiva defendida por van Eemeren e Grootendorst. Para estes autores, a argumentação encontra-se no próprio argumento. Na nossa perspectiva, a argumentação é um conceito relacional, que só tem lugar se dois blocos textuais, *argumento* e *conclusão*, se relacionarem argumentativamente. Nesta medida, consideramos que uma

Frans van Eemeren e Grootendorst procedem a uma revisão da teoria dos actos de fala no plano ilocutório, mas pretendem ainda incluir nesta análise o plano perlocutório, pouco aprofundado nos estudos de Searle. De acordo com a perspectiva apresentada, no campo da argumentação, o efeito perlocutório é absolutamente fundamental e está associado à própria dialéctica da argumentação. No caso concreto de uma discussão argumentativa, o efeito perlocutório visado por um determinado protagonista prende-se basicamente com o acto de convencer o seu antagonista da justeza do ponto de vista defendido, no sentido de resolver uma diferença de opinião ou uma disputa (van Eemeren e Grootendorst 1992: 10). Na sequência deste raciocínio, os autores vão então defender que a argumentação se relaciona com dois actos distintos: um que se processa no plano comunicacional (a ilocução) e um outro que tem lugar no plano interaccional (a perlocução) (cf. 1984: 50).

Considerando a discussão argumentativa como um caso natural de argumentação, van Eemeren e Grootendorst definem uma estrutura de base que caracteriza esta forma de interacção verbal como sendo composta por um conjunto de enunciados. Assim a discussão tem início com um estágio de “confrontação”, no qual se manifesta a diferença de opinião. Este é seguido de um estágio de “abertura”, onde se estabelecem os pontos de partida para uma discussão crítica em torno do ponto de vista. No estágio da “argumentação”, o ponto de vista é defendido e/ou colocado em questão. A discussão termina com o estágio da “conclusão”, no qual se apresentam os resultados da discussão (cf., por exemplo, 1984: 85-88).

---

célula argumentativa nuclear terá obrigatoriamente de incluir, no mínimo, uma *conclusão* e um *argumento*. Assim, um enunciado assume a função de *conclusão* num dado discurso, sendo suportada ou refutada por outro(s) enunciado(s) que assume(m) a função de *argumento*. Note-se que num discurso distinto o mesmo enunciado poderá assumir-se como um *argumento* que suporta uma outra *conclusão*. Neste campo adoptamos, por conseguinte, uma perspectiva mais próxima de Toulmin (1958) ou de Adam (2001). Cf. desenvolvimento destes aspectos no Capítulo 2, pp. 71-75. Para além desta noção de argumentação, que será a que mais recorrentemente utilizaremos, poderemos ainda utilizar o termo para mencionar as noções referidas *supra*, nota 2, p. 17.

A estrutura da argumentação será também um aspecto estudado por estes autores, uma vez que se verifica que não existe um modelo de estrutura argumentativa único. De facto, uma argumentação poderá ter uma estrutura básica, composta por um simples argumento, mas também é possível identificar uma argumentação que assenta numa estrutura complexa. Nesta linha, verifica-se a possibilidade de uma argumentação múltipla, que se caracteriza por ser composta por um conjunto de argumentos que funcionam autonomamente, sendo suficientes por si próprios, embora não necessários para a argumentação desenvolvida. Outra possibilidade é a de uma estrutura complexa coordenada, no seio da qual os argumentos em conjunto – e não autonomamente –, são suficientes. Outra estrutura complexa é a da subordinação discursiva<sup>25</sup>, através da qual argumentos suportam outros argumentos<sup>26</sup> (van Eemeren e Grootendorst 1984: 91-92 e van Eemeren *et alii* 2002: 63-75).

Uma vez que se concentra no diálogo e na tentativa de, de forma racional e através da discussão argumentativa, chegar a um consenso, a pragma-dialéctica vai prestar particular atenção ao modo como se processam as trocas verbais. Será neste contexto que serão definidos os dez mandamentos do debate argumentativo, um conjunto de regras, aceites pelos falantes, que caracterizam o debate argumentativo racional. Na base da definição das referidas regras encontra-se o princípio da cooperação, com as suas diferentes máximas, tal como foi definido por Grice em “Logic and Conversation” (1975: 43-58). Entre estas regras destacam-se algumas: nenhum dos envolvidos pode impedir o outro de apresentar o seu ponto de vista; os falantes devem defender o seu ponto de vista, quando tal é solicitado; qualquer ataque deve visar a

---

<sup>25</sup> Os conceitos de coordenação e subordinação de argumentos mobilizados pelos autores não se confundem com o plano sintáctico de organização de orações. As relações estruturais aqui consideradas ocorrem ao nível textual no domínio das relações entre enunciados pertencentes a uma sequência argumentativa.

<sup>26</sup> A estruturação argumental constitui um dos planos de análise que teremos em consideração no tratamento dos *corpora* orais (cf. Capítulo 4). No Capítulo 2, apresentaremos a nossa proposta de modelo de estruturação argumental, que parte de uma revisão crítica de alguns aspectos propostos por van Eemeren e Grootendorst (1984). Cf. *infra*, pp. 71-84.

posição avançada. Da violação destas regras nasce um outro nível de abordagem desenvolvido pela pragma-dialéctica: o estudo das falácias associadas à discussão argumentativa, entendidas como uma violação de uma ou mais das referidas regras da discussão argumentativa.

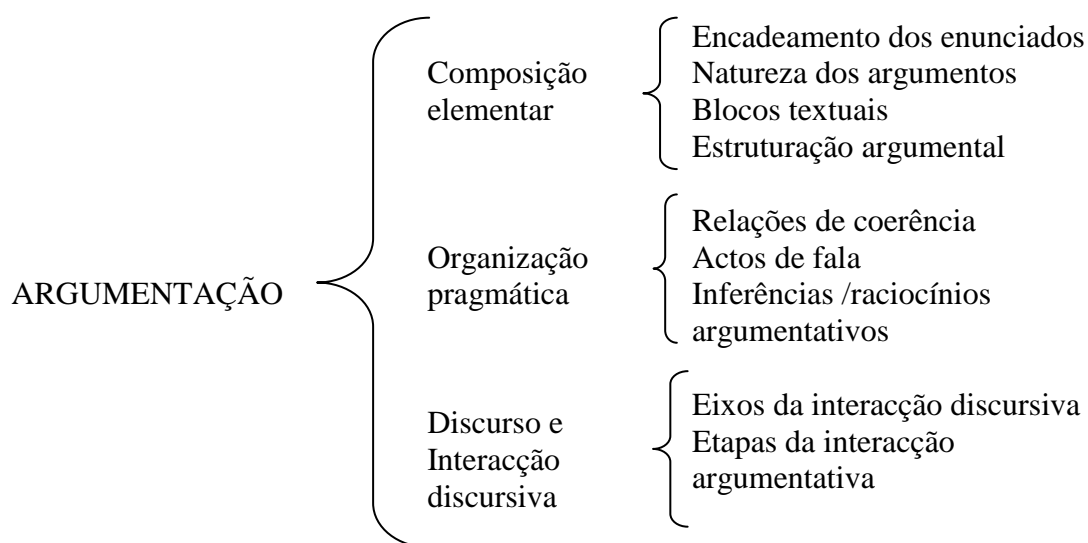
O modelo griceano vai permitir a van Eemeren e Grootendorst contemplarem, no quadro do estudo da argumentação, a possibilidade de existência de argumentos ou pontos de vista não expressos, os quais serão reconstruídos por meio de implicaturas conversacionais. Esta visão dos discursos ditos defectivos que, do ponto de vista da lógica, eram tratados, em algumas circunstâncias, como entimemas ou noutras como raciocínios errados, permite uma abordagem da estruturação da argumentação tal como ela se processa nas interacções linguísticas quotidianas. Nestas, por meio da mobilização do princípio da cooperação, o falante conta frequentemente com a colaboração do seu interlocutor na reconstrução de elementos não verbalizados, os quais poderão ser essenciais para a compreensão global de uma argumentação (cf. 1984: 121-134).

Em síntese, a proposta da pragma-dialéctica introduz nos estudos da argumentação uma abordagem que se processa no plano linguístico e mais concretamente no âmbito das teorias pragmáticas, o que permite equacionar a argumentação como uma acção linguística estruturada num plano textual, no seio de uma dialéctica verbal, que se associa ao plano cognitivo, tanto na produção como na recepção dos enunciados argumentativos.

## 1.8. Notas conclusivas

As diferentes abordagens da argumentação que, de forma sintética, tivemos oportunidade de rever neste capítulo configuram visões distintas de fenómenos e operam em planos diferenciados de análise da argumentação. A diversidade de tratamentos que se encontra subjacente às diferentes perspectivas que tratámos vem confirmar que a argumentação é um fenómeno dotado de grande complexidade e que se estrutura em diferentes níveis de organização.

No presente trabalho, procuraremos um olhar diversificado em torno do texto argumentativo, que se socorrerá de perspectivas associadas a diferentes planos constitutivos da realidade argumentativa, os quais são estruturados a partir de elementos teóricos recolhidos dos diferentes quadros teóricos atrás apresentados. Consideramos, assim, que o texto argumentativo é susceptível de ser encarado em três planos distintos, embora complementares e interdependentes: o plano da composição elementar, o plano da organização pragmática e o plano do discurso e da interacção discursiva. A estes três planos podemos agregar níveis de abordagem específicos, tal como se pretende evidenciar pelo esquema que se segue:





Partindo destes planos de análise em torno do texto argumentativo, que, obviamente, não esgotam o fenómeno em si próprio, será possível definir uma linha condutora da reflexão em torno das produções argumentativas orais apresentadas por alunos em contexto escolar, que constituirão o nosso objecto de estudo.

Será este o enquadramento que, em traços largos, estruturará as linhas gerais definitórias da análise a desenvolver em torno dos *corpora* textuais, que desenvolveremos essencialmente nos Capítulos 4 e 5. Note-se, todavia, que o domínio da organização pragmática do texto argumentativo será trabalhado apenas de forma subsidiária, pois o seu tratamento específico afasta-se dos objectivos centrais que presidem à reflexão a desenvolver<sup>27</sup>.

Antes de passarmos à análise dos *corpora* recolhidos, deveremos ainda deter-nos em alguns aspectos teóricos relacionados directamente com o tipo de enfoque que pretendemos desenvolver em torno do texto argumentativo. Por esta razão, no próximo capítulo, reflectiremos sobre o conceito de argumentação, a organização estrutural de um texto argumentativo e a tipologia de argumentos susceptível de ser mobilizada num texto deste cariz.

---

<sup>27</sup> Cf. Introdução, *supra*, pp. 3-12.



## **Capítulo 2**

### **Argumentação: áreas de estudo**



## 2.0. Introdução

Neste capítulo, desenvolveremos uma abordagem teórica assente nos seguintes eixos: (i) definição de um conceito geral de argumentação que regerá a reflexão a desenvolver; (ii) descrição de processos de estruturação do texto argumentativo; (iii) apresentação de aspectos relacionados com diferentes enfoques do texto argumentativo: a tipologia de argumentos, as relações de coerência e a natureza do argumento.

Começaremos, assim, por definir um conceito de argumentação abrangente onde se incluam os traços gerais que caracterizam esta actividade linguística, as situações que a desencadeiam, o seu contexto geral de produção e as intenções que a moldam.

Sabendo que um texto argumentativo terá obrigatoriamente de incluir uma *conclusão* e *argumento(s)*, verbalizados ou implícitos, desenvolveremos, de seguida, uma análise da estrutura argumental de um texto. Neste ponto identificaremos diferentes formas de organização dos *argumentos* relativamente à *conclusão*, dos *argumentos* entre si e dos argumentos no seu interior.

Passaremos, por fim, à revisão de diferentes perspectivas de análise de um texto argumentativo. Começaremos, neste âmbito, por passar em revista, de forma sintética, uma proposta de tipologia de argumentos, que sintetiza as principais técnicas argumentativas que poderão ser desenvolvidas no âmbito do raciocínio argumentativo. De seguida, centrados na questão da orientação argumentativa, estudaremos as relações de coerência que se podem estabelecer entre *conclusão* e *argumento* ou entre *conclusão alheia/argumento alheio* e *contra-argumento*. Por fim, abordaremos a questão da natureza do argumento, que constitui o ponto de partida para a elaboração de um raciocínio argumentativo.

## 2.1. Conceito de argumentação

O termo argumentação integra o nosso quotidiano linguístico enquanto noção comum, abarcando um leque de sentidos que aponta para diferentes situações de uso. De acordo com o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, *argumentação* tanto pode significar «troca de palavras em controvérsia, disputa; discussão» como «conjunto de ideias, factos que constituem os argumentos que levam ao convencimento ou conclusão de (algo ou alguém)». Os valores associados ao termo *argumentação* vão da sua concepção como actividade humana ao discurso produzido com determinada intenção.

O conceito de argumentação que enquadra o presente trabalho prescinde de todas as conotações associadas ao confronto de ideias desenvolvido no contexto de algum tipo de agressividade verbal. Deste modo, valores que remetam para conceitos como *brigar* ou *discutir (de modo violento)* não serão pertinentes para a definição da noção a operacionalizar, portanto, não estarão no escopo da análise desenvolvida. Da mesma forma, uma vez que nos cingiremos ao material linguístico constitutivo de uma argumentação, não contemplaremos na noção a apresentar aspectos de natureza para-verbal, que se associam à actividade argumentativa no modo oral, tais como o tom de voz, a modulação, a gestualidade, o olhar, entre outros que são evidentemente determinantes na interacção argumentativa, mas que não se revelam pertinentes para a análise que pretendemos desenvolver<sup>28</sup>.

O conceito de argumentação que orientará a nossa análise segue de perto vários ensinamentos: centrar-se-á em Aristóteles e Perelman e Olbrechts-Tyteca, para uma noção de argumentação distinta da lógica; em Toulmin, para a noção de célula argumentativa; em Plantin, para recuperar as noções essenciais de *questão* polémica e

---

<sup>28</sup> Kerbrat-Orecchioni, reflectindo sobre o facto de a comunicação ser multicanal e pluricodificada, conclui que uma descrição não necessita de abordar todas as unidades constitutivas de uma interacção verbal, o que não invalida as conclusões avançadas. É sobretudo importante que os investigadores mantenham a consciência de que o material que analisam é apenas uma parte de uma realidade maior (1998 [1990]: 48).

de argumentação como actividade dialógica. Tomando, assim, como base o enquadramento trabalhado no Capítulo 1, adoptaremos, neste estudo, a seguinte noção de argumentação:

*A argumentação é uma actividade linguística, fundada num processo intelectual, que surge a partir de uma situação de divergência de opiniões e que tem como objectivo nuclear defender, de modo persuasivo, 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 actividade dialógica, sendo os textos argumentativos inerentemente polifónicos.*

A argumentação constitui um domínio natural da actividade verbal humana. Como sustenta Plantin, «argumenter, c'est parler et on ne peut pas ne pas argumenter» (1990: 38). Porém, numa perspectiva discursiva, nem todos os enunciados configuram uma situação argumentativa<sup>29</sup>. Esta constatação empírica leva-nos a conceber a argumentação como uma produção linguística, oral ou escrita, que resulta necessariamente de um confronto de ideias. Tal confronto é entendido como condição *sine qua non* para a existência de uma actividade linguística de natureza argumentativa, pois, tal como é sublinhado por van Eemeren *et al.*, «if everyone already agreed, there would be no reason to go to the trouble to argue the case» (2002: 29). A divergência de ideias é gerada a partir do aparecimento de, pelo menos, duas posições distintas, não necessariamente antagónicas, perante um determinado ponto de vista:

---

<sup>29</sup> Note-se que Anscombe e Ducrot, trabalhando num quadro de linguística interna, sustentam que a argumentação se inscreve naturalmente na língua: «c'est, pour nous, un trait *constitutif* de nombreux énoncés, qu'on ne puisse pas les employer sans prétendre orienter l'interlocuteur vers un certain type de conclusion (par le fait qu'on exclut un autre type de conclusion) [...]» (1988[1983]: 30). Cf. a apresentação das linhas orientadoras do trabalho destes autores, *supra*, Capítulo 1, pp. 36-39.

«on peut dire qu'il y a argumentation quand une prise de position, un point de vue, une façon de percevoir le monde s'exprime sur le fond de positions et de visions antagonistes ou tout simplement divergentes, en tentant de prévaloir ou de se faire admettre. Ainsi, il ne peut y avoir de dimension argumentative de discours en dehors d'une situation où deux options au moins sont envisageables» (Amossy 2000: 26).

De modo muito simples, a interação verbal que se segue coloca em evidência o aparecimento de um confronto:

- 1) A: O mar é fundamental para o equilíbrio humano.  
B: Não concordo. Eu penso que o campo, esse sim, é fundamental.

A *questão*<sup>30</sup> que nasce deste diferendo, *O que é mais importante para o equilíbrio humano, o campo ou o mar?*, dará origem a um texto argumentativo, a partir do momento em que um dos locutores, ou ambos, pretender sustentar a ideia defendida, através de um conjunto de *argumentos*, o que vem colocar em evidência que «argumenter revient donc à donner des raisons pour telle ou telle conclusion» (Moeschler 1985: 46). Face a esta perspectiva, um texto argumentativo tem uma natureza polifónica, na medida em que dialoga sempre, implícita ou explicitamente, com um ou com vários textos que exprimam posições contrárias ou pelo menos distintas do ponto de vista sustentado.

Nascendo de um confronto de pontos de vista, a argumentação, para se concretizar, exige também uma situação de interação discursiva, como sintetiza

Plantin:

«l'argumentation n'est donc localisée ni "dans la langue", ni comme une simple posture énonciative, par laquelle le locuteur met en scène et gère dans un discours monologique des images du monde, des objets, des interlocuteurs et de leurs discours ; mais comme une forme d'interaction problématisante formée d'interventions orientées par une question» (2002b : 229).

---

<sup>30</sup> O conceito de *questão* é trabalhado por Plantin (2005: 58) e será, por nós, adoptado neste trabalho. Cf. também *supra*, p. 40.



Todavia, contrariamente ao que aqui é defendido por Plantin, julgamos que a interacção problematizante, embora fundamental para o aparecimento da argumentação, é um dos planos da sua construção, que se completa, noutro nível, quer pela argumentatividade inerente à própria língua quer pela estruturação de um discurso com características específicas<sup>31</sup>. Assim, por um lado, consideramos que a argumentação sedia um dos seus eixos na língua<sup>32</sup> e, por outro lado, poderá assumir uma forma monogerada, o que não implica que não estejamos perante um discurso dialógico, como veremos adiante<sup>33</sup>. Nesta linha, a interacção argumentativa, tal como a concebemos, processa-se no plano da interacção entre discursos, entre posições distintas, não implicando portanto a relação co-presencial de dois interlocutores, responsáveis por discursos em oposição<sup>34</sup>.

Do que ficou já dito advém ainda a necessidade de pensar a argumentação como uma actividade cognitiva com materialidade linguística, ou seja, para termos argumentação não basta que um determinado locutor conceba um dado ponto de vista sobre uma realidade. Para que a interacção argumentativa tenha lugar, a posição defendida e os argumentos que a sustentam têm de ser verbalizados, levando à produção da realidade linguística que designaremos por texto argumentativo. De acordo com o quadro que definimos, teremos necessidade de estabelecer uma clara distinção entre argumentação enquanto disciplina que estuda tanto aspectos linguísticos como extra-linguísticos de vária ordem, e argumentação enquanto noção que corresponde a um texto argumentativo na sua materialidade linguística<sup>35</sup>. Este último corresponde ao produto verbal, oral ou escrito, que resulta do aparecimento de uma *questão*

---

<sup>31</sup> Cf. *supra*, Capítulo 1, planos de análise da argumentação, p. 56 .

<sup>32</sup> Como, aliás, ficou demonstrado nos estudos desenvolvidos por Anscombe e Ducrot. Cf, *supra*, pp. 36-39.

<sup>33</sup> Cf. *infra*, pp. 68-70.

<sup>34</sup> Jean Michel-Adam, no seu modelo de protótipo textual argumentativo, contempla a macroproposição *tese anterior*, que aponta já para esta dimensão da relação de um texto argumentativo com outro(s). Cf. *supra*, p. 49.

<sup>35</sup> Cf. distinção estabelecida no Capítulo 1, nota 2, p. 17.

problematizante<sup>36</sup> e do confronto de ideias que daí advém. O texto argumentativo caracteriza-se por incluir dois enunciados essenciais: *argumentos* e *conclusão*, que, na senda de Jean Michel-Adam, consideraremos macroproposições constitutivas da sequência textual argumentativa<sup>37</sup>. É de acrescentar, porém, que a noção de texto argumentativo não se esgota na de sequência textual argumentativa. Tal como o concebe Jean Michel-Adam, o texto é uma estrutura hierárquica que pode ser composta por uma ou mais sequências textuais. Nesta linha, o texto argumentativo pode integrar uma única sequência, mas poderá também ser constituído por diversas sequências, não sendo necessário, inclusive, que todas tenham uma natureza argumentativa, de acordo com a heterogeneidade textual postulada por Adam<sup>38</sup>.

Neste cenário, consideramos também que é importante mobilizar os conceitos de *tipo de discurso* e *género discursivo* como forma de abordar a organização das diferentes produções, orais ou escritas, que se poderão inscrever no domínio em estudo. Como afirma Silva, «os *tipos de discurso* configuram-se no seio de certas instituições humanas, que designamos por formações sociodiscursivas e se apresentam como produtoras de textos. Um tipo de discurso constitui, portanto, uma abstracção elaborada a partir da identificação da formação sociodiscursiva de onde procedem textos» (2005:70). Logo, é possível considerar a existência de um tipo de discurso argumentativo que aglutinará as produções que manifestem características típicas da argumentação, tal como a definimos anteriormente<sup>39</sup>. É no tipo de discurso argumentativo que vamos inscrever um conjunto de géneros discursivos, também eles de natureza argumentativa. A partir de Silva, consideramos os géneros como uma «construção abstracta, concebida a partir de um conjunto de propriedades (de natureza

---

<sup>36</sup> A *questão* problematizante é, como vimos a partir da proposta de Plantin, essencial para gerar a argumentação. Cf. *supra*, Capítulo 1, sobretudo p. 40.

<sup>37</sup> Cf. *supra* a apresentação do protótipo textual argumentativo, segundo a teoria de Adam, pp. 47-50.

<sup>38</sup> Cf. *supra*, pp. 46-47.

<sup>39</sup> Cf. *supra*, definição de argumentação, p. 63.

formal, temática, estrutural, funcional, etc.) inerentes aos discursos emanados de uma determinada formação sociodiscursiva.» (2005: 71) Assim, o conceito de género discursivo englobará organizações discursivas como o debate ou o texto de opinião, que correspondem a conteúdos cujo tratamento se encontra previsto nos textos programáticos para o ensino secundário<sup>40</sup>. No domínio escolar, consideramos que os conceitos de tipos/géneros discursivos são importantes, pois o seu (re)conhecimento permite aos alunos desenvolver a sua competência textual, tanto na esfera da produção como da recepção.

Por outro lado, uma vez que a Escola trabalha os referidos géneros textuais de modo específico, com indicações concretas que emanam tanto dos textos programáticos, como da tradição de ensino veiculada pelos professores, defendemos que os géneros textuais trabalhados em contexto escolar correspondem a *géneros escolares*. Segundo Dolz e Schneuwly,

«Dès qu'un genre textuel entre à l'école, il se produit un dédoublement : il est en même temps un outil de communication et un objet d'apprentissage (Schneuwly et Dolz, 1997) [...] les genres scolaires peuvent être considérés comme des variantes des genres de référence, qui visent l'accessibilité pour l'élève» (2009 [1998] : 71).

Também por esta razão, os géneros textuais não podem ser importados directamente da sociedade para a sala de aula. É importante que se constitua um filtro que permita o desenvolvimento da aprendizagem. Reflectindo sobre a utilização de documentos autênticos no ensino dos géneros do oral, Dolz e Schneuwly concluem ainda:

«Même si elles<sup>41</sup> constituent une base importante pour définir l'objet à enseigner et ses dimensions enseignables, ce ne sont cependant pas ces normes qui peuvent directement être transposées dans la classe : d'une part, parce que l'entrée d'un genre à l'école transforme nécessairement ce genre ; et, d'autre part, parce qu'il

---

<sup>40</sup> Cf. análise das propostas constantes do *Programa de Português para o Ensino Secundário*, *infra*, Capítulo 3, pp. 123-132.

<sup>41</sup> Os autores referem-se às «normes langagières d'usage», que se podem extrair dos documentos autênticos trabalhados em sala de aula.

est nécessaire de tenir compte des capacités langagières qu'on vise à construire avec les élèves à un moment donné de leur progression» (2009 [1998] : 70-71).

Noutro plano, é importante recordar que, só partindo de uma materialidade argumentativa, se podem desenhar os papéis argumentativos. A argumentação, para além do produto verbal, necessita da assunção de dois interlocutores: aquele que sustenta uma determinada *conclusão* e aquele que discorda, duvida, não subscreve a visão defendida. Com efeito, qualquer produção argumentativa envolve uma interacção *in praesentia* ou *in absentia* entre um locutor e um alocutário, singular ou plural, entre um discurso e um contra-discurso, verbalizado ou não (cf. Plantin 1996: 21). Estes dois discursos e os seus interlocutores entram em confronto na medida em que apontam para *conclusões* opostas ou pelo menos divergentes. Nesta linha, a argumentação é, por natureza, uma actividade dialógica, o que não implica que seja dialogal:

«On appelle aujourd'hui dialogique un discours qui, tout en étant nécessairement adressé à l'autre et en tenant compte de sa parole, ne constitue pas un dialogue effectif («dialogique» s'oppose ici à «dialogal»). Le discours argumentatif est toujours dialogique; il n'est pas obligatoirement dialogal» (Amossy 2000: 34).

O cariz dialógico da argumentação está relacionado com o seu traço polifónico, ou seja, com a necessidade que a argumentação tem de contemplar discursos divergentes, resultado do já referido confronto de ideias (cf. Plantin 2005: 54). Por esta razão, toda a argumentação pressupõe um discurso anterior, real ou virtual, em relação ao qual se desenha o conteúdo argumentativo do texto. Assim se compreende que um texto argumentativo possa ser tanto monologal como dialogal. Um texto argumentativo monologal é um texto monogerado que corresponderá, por exemplo, a uma exposição ou a um discurso político, que, partindo de um ou de vários pontos de vista existentes, se vai posicionar face às *conclusões* que eles defendem. Um texto argumentativo que assume uma vertente dialogal é um texto poligerado e consubstancia-se, por exemplo,

no género discursivo *debate*, no qual a interacção discursiva se centra em trocas verbais que evidenciam tomadas de posição face a uma determinada questão polémica. Para Plantin, o modelo dialogal representa a comunicação argumentativa por natureza:

«On parlera de ce «modèle dialogal» de l'argumentation pour couvrir à la fois le dialogal proprement dit, le polyphonique et l'intertextuel, afin de mettre l'accent sur un aspect fondamental de l'argumentation, celui d'articuler deux discours contradictoires» (2005 : 54).

A perspectiva na qual Plantin enquadra os seus trabalhos de análise empírica sobre a argumentação não se revela contrária à que aqui consideramos, uma vez que, do ponto de vista teórico, qualquer texto argumentativo é dialógico. Na nossa perspectiva, o material linguístico que dá corpo à produção textual argumentativa poderá ter a forma de um monólogo, quando as trocas verbais não têm lugar, ou de um diálogo, quando a argumentação implica trocas verbais efectivas entre os interlocutores. O quadro no qual analisaremos as produções argumentativas de alunos corresponderá à concepção sintetizada por Schiffrin :

«Although the monologue/dialogue distinction is useful in many discourse analyses, it does not seem to be readily applicable to analyses of argument. Many discussions that seem to focus on monologic argument, for example, assume that the point being established either has not been openly accepted or has already been disputed; once the question of hearer reception has been raised, however, we are in the realm of dialogue. And many discussions that seem to focus on dialogic argument nevertheless describe how speakers support and defend positions through logical reasoning and personal evidence; attention to how speakers support a position, however, take us back into the realm of monologue. Thus, argument seems to be a mode of discourse which is neither purely monologic nor dialogic» (1994: 17).

Aliás, o próprio Plantin contempla esta visão quando refere :

«Deux monologues juxtaposés, contradictoires, sans allusions l'un à l'autre, constituent un diptyque argumentatif. C'est sans doute la forme argumentative de base : chacun répète sa position» (2005 : 63).

Por estas razões, também, consideramos, por uma questão de coerência, que um texto argumentativo é sempre dirigido a um alocutário, real ou construído, individual ou colectivo. Em teoria, o alocutário poderá tomar a palavra para interagir com o locutor, embora, na prática, tal possa não acontecer. Um discurso político poderá ser dirigido a um alocutário que, na verdade, não terá direito a interpelar o locutor. Não obstante, a figura do alocutário condiciona o discurso produzido, dado que é implicado por ele (cf. Marques 2000 : 261-282).

Sendo uma actividade linguística que se inscreve num determinado contexto, em função de um determinado alocutário, e que visa a defesa persuasiva de um ponto de vista, a argumentação pode ainda ser considerada sob a óptica da teoria dos actos de fala. Neste âmbito, fica claro que não é ao nível básico da análise isolada dos actos de fala constitutivos de um texto que a reflexão se deverá processar, como ficou claramente demonstrado pela apresentação dos trabalhos de van Eemeren e Grootendorst (1984). É num plano não elementar dos actos de fala que a argumentação se entende, funcionando, deste modo, como um acto ilocutório argumentativo complexo<sup>42</sup>, constituído por uma constelação de enunciados que, no seu conjunto, formam o referido acto ilocutório (van Eemeren e Grootendorst 1984). Por outro lado, qualquer argumentação visa um efeito perlocutório que, neste caso, será o da persuasão do alocutário. Este objectivo enforma, na opinião de diversos autores, qualquer produção argumentativa (cf. Perelman e Olbrechts-Tyteca 2005: 5).

---

<sup>42</sup> Cf. o tratamento do acto ilocutório argumentativo complexo, *supra*, pp. 51-53.

## 2.2. Estruturação argumental

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. No que respeita ao texto argumentativo, em particular, consideramos que, na sua forma mínima, este é composto por dois blocos textuais considerados nucleares:

$$\textit{Argumento(s)} - \textit{Conclusão}^{43}$$

Nesta linha, um texto que apresente blocos textuais que assumam as funções indicadas atrás configurará um texto argumentativo.

A extensão dos blocos textuais não é, em si, uma característica relevante para o assunto em questão. A título de exemplo, o enunciado que se segue é um texto argumentativo composto pelos dois blocos textuais que considerámos mínimos:

2) [A sopa é óptima para as dietas]<sub>conclusão</sub> [porque reduz o apetite.]<sub>argumento</sub>

O bloco textual *conclusão* será, então, aquele no qual, de forma mais ou menos alongada, se apresenta a posição defendida perante uma determinada *questão* problemática<sup>44</sup>. Já o(s) bloco(s) relativo(s) ao(s) *argumento(s)* apresenta(m) elementos de natureza diversificada que, de algum modo, sustenta(m) a *conclusão* avançada no texto argumentativo.

No que ao bloco textual *argumento* diz respeito, é importante reiterar que este poderá ter uma extensão muito variável, podendo, portanto, ser composto por um ou por vários enunciados, que, por seu turno, se poderão organizar em sequências. Estas

---

<sup>43</sup> Os blocos textuais que consideramos nucleares – *argumento(s)* e *conclusão* - correspondem à noção de macroproposição defendida por Adam (2001: 28) (cf. também *supra*, pp. 48-49). Referimo-nos em particular à *P.arg.1 (données)* e à *P.arg.3 (conclusion)*, que identificámos em todos os textos dos nossos *corpora*. Neste trabalho, 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.

<sup>44</sup> Cf. desenvolvimento da noção associada ao termo *questão*, *supra*, p. 40 e o seu tratamento como bloco textual, *infra*, p. 76.

últimas constituem blocos textuais internos ao *argumento*. A evidência de que um bloco textual poderá ser composto por um conjunto de sequências autonomizáveis conduz-nos, por uma questão de metodologia de análise, a considerar que a unidade bloco textual *argumento* se delimita com base na sua unidade temática e na função que desempenha no texto. Por esta razão, um *argumento* poderá conter no seu interior uma rede de enunciados, que constituem o desenvolvimento de um dado tópico apresentado como ideia nuclear para sustentar ou para refutar uma dada *conclusão*. Será este conjunto de enunciados que se organiza em bloco para desempenhar a função de *argumento*.

Na análise que desenvolveremos, tanto no Capítulo 4 como no Capítulo 5, trabalharemos sobretudo na perspectiva macro-textual, no plano, portanto, da identificação da unidade bloco textual. Esta perspectiva de análise permitirá identificar quer a estruturação textual dos textos quer os tipos de argumentos dominantes. Estamos, porém, cientes de que uma análise mais fina que distinga diferentes segmentos no interior de um mesmo bloco textual é perfeitamente possível e justificável.

Nesta linha de análise macro-textual, defenderemos também que, num texto argumentativo bem formado, só existe um bloco com função de *conclusão*<sup>45</sup>, 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 temos noção de que uma análise centrada num outro plano poderá levar à defesa de que num mesmo texto argumentativo se identificam várias *conclusões*. Observemos o texto argumentativo que se segue, onde está presente um bloco textual *argumento*

---

<sup>45</sup> Não incluímos aqui as *conclusões* parciais, de que falaremos adiante, que resultam de um processo de segmentação da *conclusão* geral.



*complexo*<sup>46</sup>, que desenvolve uma ideia nuclear com função de sustentar uma *conclusão*, que corresponde à posição nuclear defendida:

- 3) [A sopa é ótima para as dietas]<sub>conclusão</sub> [[porque reduz o apetite,] [o que ajuda a perder peso.]]<sub>argumento complexo</sub>

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*<sup>47</sup>, na medida em que se relaciona directamente com o *argumento principal*, sustentando-o:

- 3.a) [A sopa é ótima para as dietas,]<sub>conclusão</sub> [[pois reduz o apetite,]<sub>argumento principal</sub> [o que ajuda a perder peso.]<sub>subargumento</sub>]<sub>argumento complexo</sub>

Não obstante, é também a partir do enunciado apresentado em 3) 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)*:

- 4) [A redução do apetite numa dieta é importante,]<sub>conclusão</sub> [pois ajuda a perder peso.]<sub>argumento</sub>

A recursividade que se regista nesta construção pode, como é evidente, ser reproduzida em *n* sequências encaixadas. Nesta óptica, seria possível analisar um texto argumentativo numa perspectiva hierárquica, que partiria de uma *conclusão* nuclear que

---

<sup>46</sup> Cf. tratamento desta noção *infra*, pp. 78-79 e 83.

<sup>47</sup> Este bloco textual corresponde, *grosso modo*, ao que Toulmin, na sua proposta de célula argumentativa, designa por *garantia (warrant)*. Este elemento permite confirmar os *dados* e, logo, introduzir coerência na relação de inferência entre *dados* e *conclusão* (cf. *supra*, pp. 33-34). Todavia, Toulmin considera que a *garantia* é um elemento mais geral, socialmente aceite. Ora, os *subargumentos* que identificámos nos nossos *corpora* poderão não corresponder à natureza da *garantia*, tal como a define Toulmin, pelo que a designação de *subargumento* contemplará, no nosso caso específico, a de um bloco textual que tem como função sustentar um *argumento principal*. Cf. desenvolvimento deste último conceito, *infra*, pp. 83-84.

seria sustentada por *argumentos*, que, sendo complexos, teriam no seu interior outras *conclusões* encaixadas. Por esta razão, pode considerar-se que um bloco textual que assume a função de *argumento* relativamente a uma *conclusão*, no caso de possuir uma estrutura complexa, é composto por uma *conclusão* sustentada por novos *argumentos*. Assim, numa análise mais fina será possível identificar uma *conclusão (secundária)* no interior do bloco textual *argumento*:

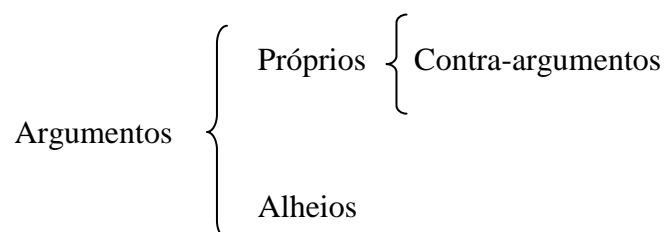
3.b) [[pois reduz o apetite,]<sub>conclusão 2</sub> [o que ajuda a perder peso.]<sub>argumento</sub>]

De acordo com a perspectiva adoptada nesta dissertação, não enveredaremos por esta análise mais fina dos segmentos textuais. Esta opção deve-se ao facto de trabalharmos com *corpora* muito extensos. Ora, uma análise mitigada dos textos que constituem os nossos quatro *corpora* prejudicaria a sistematização que pretendemos desenvolver. Por esta razão, consideraremos os textos numa perspectiva de abordagem macro-textual, encarando o bloco textual *argumento* na sua relação primária com a *conclusão*. Assim, mesmo em textos de extensão considerável, como é o caso do debate, interpretaremos como *conclusão* a posição nuclear defendida pelos alunos e, na sequência desta, assinalaremos os blocos textuais que a sustentam, os quais, como afirmámos atrás, poderão ter uma extensão considerável.

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 onde se assiste a um confronto de posições: um dado locutor verbaliza, 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*. Assim, porque desempenham funções distintas no texto argumentativo, consideramos que, no tipo de análise que pretendemos desenvolver, é pertinente fazer uso da distinção entre blocos textuais com função de *argumento próprio* e de *contra-argumento*.

Não obstante o que ficou afirmado anteriormente, é importante esclarecer que os *contra-argumentos* são *argumentos próprios* no sentido em que pertencem a um mesmo locutor. Por outro lado, os objectivos que estruturam ambos os blocos textuais passam por sustentar a *conclusão própria*. Deste modo, num texto argumentativo, a distinção de primeira ordem, no que concerne aos *argumentos*, deve processar-se no plano dos *argumentos próprios* e dos *argumentos alheios*. Será a partir destes que poderemos distinguir enunciados em oposição ou em desacordo pertencentes a um proponente e a um oponente, de acordo com o esquema que se segue:



Para além dos blocos nucleares, *conclusão* e *argumento*, um texto argumentativo poderá ser enriquecido por outros blocos textuais não nucleares, que, não sendo fundamentais para a sua estruturação, podem, todavia, revelar-se pertinentes para a dinâmica argumentativa. Se nos centrarmos na especificidade didáctica do universo escolar, onde é importante abordar em pormenor os diferentes momentos textuais tipicamente mobilizados pelos alunos para construir um texto argumentativo, o tratamento destes blocos reveste-se de importância acrescida. Um deles é o bloco que apresenta a *questão*<sup>48</sup>, no qual se anuncia o elemento polémico que suscita o confronto linguístico. No plano textual, a explicitação deste bloco textual permite concretizar o escopo temático do texto, enquadrando a *conclusão* e os *argumentos*. O enunciado que se segue constitui um exemplo de uma *questão* que poderá originar tomadas de posição distintas e, conseqüentemente, a produção argumentativa.

5) [Devemos desenvolver a agricultura biológica?]<sub>questão</sub>

Um outro bloco textual que pode integrar o texto argumentativo é a *contextualização*. Através desta é possível apresentar, de forma mais concreta, os contornos que envolvem a *questão* a discutir, caracterizar os interlocutores privilegiados, justificar a pertinência da discussão, entre outros aspectos que, no âmbito concreto de um texto argumentativo, se poderão revelar necessários ou pertinentes para o desenvolvimento da argumentação.

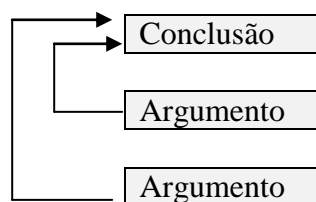
Os blocos textuais *questão* e *contextualização* poderão ser interpretados como elementos secundários relativamente aos blocos nucleares de um texto argumentativo, na medida em que enquadram a produção e a contextualizam, assumindo-se, deste modo, como facilitadores da compreensão de um texto argumentativo e, indirectamente, como elementos introdutórios da acção persuasiva subjacente ao texto.

---

<sup>48</sup> Cf. Plantin (2005: 58) e também *supra*, p. 40.

É importante referir que os diferentes blocos textuais que tratámos poderão ter entre si formas diversificadas de combinação, não existindo, portanto, uma estrutura fixa ou pré-determinada. No que respeita aos blocos nucleares *conclusão* e *argumento(s)*, a opção pela organização progressiva ou regressiva estará relacionada essencialmente com razões de ordem pragmática, como vimos anteriormente<sup>49</sup>.

Enquanto os blocos *questão* e *contextualização* assumem uma acção de enquadramento que abrange todo o texto argumentativo, os blocos *conclusão* e *argumento* estabelecem uma relação directa entre si. Apothéloz e Miéville, a partir da análise de textos orais, defendem que um segmento de texto surge como argumento a favor da enunciação de outro segmento, a *conclusão*. Estes são designados pelos autores, respectivamente, como segmento *étayant* e segmento *étayé* (cf. in Rubattel 1989: 248-249)<sup>50</sup>. Esta relação, na sua organização mais simples, implica a existência de um ou vários blocos, os *argumentos*, que detêm a função de apoiar directamente o segmento que corresponde à *conclusão*. Estabelece-se, deste modo, uma *relação de suporte* (cf. Apothéloz e Miéville in Rubattel 1989: 248-249) entre *argumento* e *conclusão*, de acordo com o modelo que a seguir se esquematiza:



A distinção que aqui propomos entre *argumentos próprios* e *argumentos alheios* implicará, todavia, um aprofundamento da proposta apresentada por Apothéloz e Miéville, visto que esta *relação de suporte* terá, em termos semântico-pragmáticos, orientações distintas. Assim, a relação estabelecida entre *argumentos próprios* e

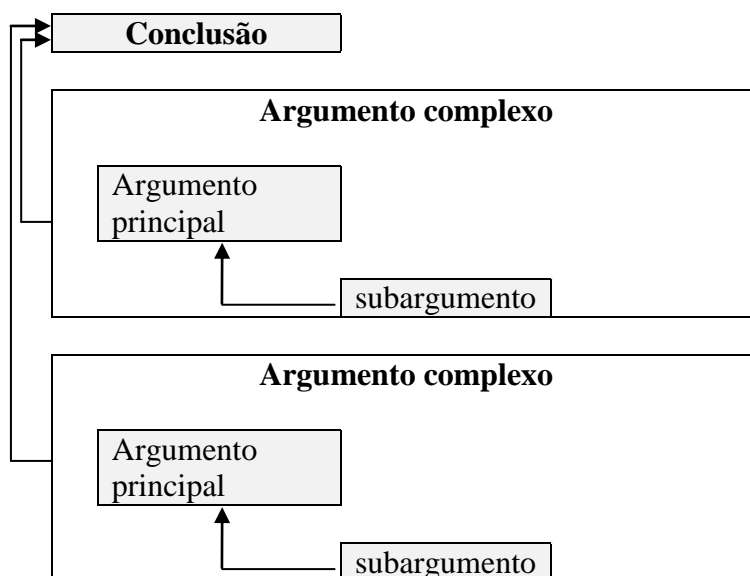
---

<sup>49</sup> Cf. *supra*, p. 48.

<sup>50</sup> Adam adopta a mesma noção e as mesmas designações na análise que desenvolve do protótipo textual argumentativo (cf. sobretudo 2001: 115 – 118).

*conclusão própria* ou entre *argumentos alheios* e *conclusão alheia* será sempre uma *relação de sustentação*, visto que os *argumentos* funcionam como elementos que vão confirmar a *conclusão*, tornando-a susceptível de ser aceite e, deste modo, conduzir à persuasão do(s) alocutário(s). Todavia, sabendo que os *contra-argumentos* visam invalidar uma *conclusão alheia*, por meio da relação que estabelecem com um ou vários *argumentos alheios*, verbalizados ou não, consideraremos que entre estes blocos textuais se verifica uma *relação de refutação*, atendendo a que os *contra-argumentos* procuram sempre rejeitar o bloco textual relativamente ao qual se constituem.

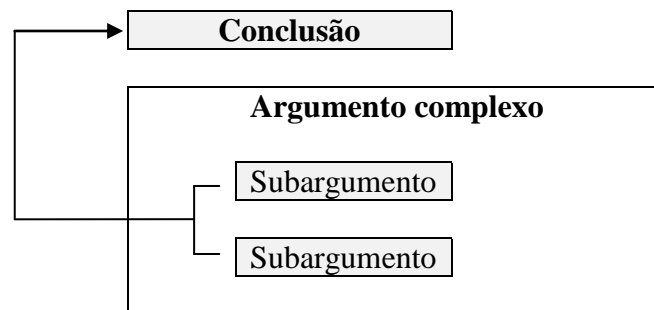
As *relações de sustentação* ou de *refutação* podem inclusive funcionar em diferentes planos de aprofundamento. No modelo de estruturação seguinte surgem dois *argumentos* que sustentam a *conclusão* e, num plano interno ao *argumento complexo*, *subargumentos*, que, por seu turno, sustentam os próprios *argumentos*, ditos *principais*:



Se considerarmos a relação entre *argumento principal/subargumento*, apercebemo-nos de que a ligação que se estabelece entre estes dois blocos é também ela uma *relação de sustentação*. Deste modo, é possível considerar que nos encontramos perante uma sequência encaixada, na qual o *argumento principal* funciona como uma *conclusão* e o

*subargumento* como um *argumento*. Por esta razão, referimos atrás<sup>51</sup> que a organização interna de um bloco textual correspondente a um *argumento complexo* constitui uma estrutura recursiva que se organiza por encaixe<sup>52</sup>.

É de realçar que a relação entre o bloco *argumento* e o bloco *conclusão* pode assumir outras formas. Assim, uma outra possibilidade de estruturação de *argumentos* pode corresponder à de um bloco textual composto por um conjunto de *subargumentos coordenados*<sup>53</sup>, que formam, no seu todo, um *argumento complexo*, como se observa no esquema:



Esta situação pode ser exemplificada pelo enunciado que se segue, no qual se constata que a *relação de sustentação* desenvolvida pelos *subargumentos*, no seu conjunto, ocorre em relação à *conclusão*:

- 6) [A escola tem péssimas condições de trabalho] conclusão [porque [as salas têm quadros de má qualidade] subargumento 1 [e as mesas e as cadeiras estão degradadas.] subargumento 2] argumento complexo

Não estamos, pois, perante a sustentação de um *argumento principal* por um *subargumento*, como se assinalou, por exemplo, em 3.b)<sup>54</sup>.

---

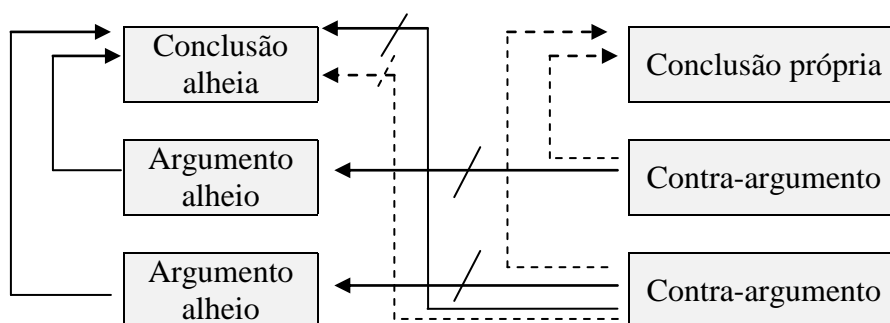
<sup>51</sup> Cf. *supra*, pp. 72-74.

<sup>52</sup> Não obstante, do ponto de vista macro-textual, que, como já referimos, orientará a análise a desenvolver, esta sequência encaixada será sempre encarada como um *argumento complexo* ao serviço da sustentação ou da refutação da conclusão principal, cuja importância é nuclear no texto argumentativo.

<sup>53</sup> A noção de *subargumentos coordenados* no interior de um *argumento complexo* será desenvolvida adiante. Cf. *infra*, p. 83.

<sup>54</sup> Cf. *supra*, p. 74.

Nos textos que incluem *argumento(s) alheio(s)*, *conclusão alheia* e *contra-argumento(s)*, a relação entre blocos poderá ser relativamente distinta daquela que abordámos nos parágrafos anteriores, 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 de refutação*, dado que o bloco *contra-argumento(s)* se estrutura em relação ao bloco *argumento(s) alheio(s)* e/ou ao bloco *conclusão alheia*<sup>55</sup>, funcionando como uma reacção (de refutação, de restrição ou outra)<sup>56</sup>, como se esquematiza de seguida<sup>57 58</sup>:



Os blocos textuais que integram um texto argumentativo vão também determinar se este se organiza segundo uma *estrutura argumental simples* ou de acordo com uma *estrutura argumental complexa*. A distinção aqui proposta relaciona-se essencialmente com o tipo de *argumentos* mobilizados para a construção do texto argumentativo. Assim, os textos que evidenciam uma *estrutura argumental simples* serão aqueles que apresentam exclusivamente um ou vários *argumentos próprios*. Dentro deste tipo de textos, poderemos distinguir os *monoargumentais*, que apresentam um único *argumento*

<sup>55</sup> Como veremos adiante, um *contra-argumento* poderá refutar um *argumento alheio*, sem, contudo, refutar a *conclusão alheia*, cf. *infra*, p. 96.

<sup>56</sup> Apothéloz *et al.* (1993) consideram que o *contra-argumento* se relaciona apenas com o *argumento alheio* (nossa terminologia). Na nossa óptica, esta relação deve ser encarada numa perspectiva mais globalizante, pelo que consideramos que um *contra-argumento* poderá também visar, em última análise, a refutação, total ou parcial, da *conclusão alheia* e a sustentação da *conclusão própria*. cf. também Capítulo 5.

<sup>57</sup> Para um tratamento mais pormenorizado da acção exercida pelo *contra-argumento*, cf. ponto 2.4., *Relações de coerência entre blocos textuais*, *infra*, pp. 92-97.

<sup>58</sup> O símbolo  $\dashrightarrow$  utilizado na esquematização apresentada significa *relação de refutação*.



como suporte da *conclusão*, dos *poliargumentais*, que apresentam dois ou mais *argumentos* a sustentar a *conclusão* avançada<sup>59</sup>.

Esta proposta de tratamento da organização da estrutura argumental dos textos permite-nos, assim, distinguir os dois enunciados que se seguem:

- 7) [O ruído prejudica o trabalho intelectual,]<sub>conclusão</sub> [porque numa sala de aula impede os alunos de se concentrarem]<sub>argumento</sub>
- 8) [O ruído prejudica o trabalho intelectual,]<sub>conclusão</sub> [porque numa sala de aula impede os alunos de se concentrarem]<sub>argumento 1</sub> [e porque num ambiente barulhento os alunos não ouvem o que o professor diz]<sub>argumento 2</sub>

Assim, o enunciado 7) evidencia uma *estrutura argumental simples monoargumental*, enquanto o enunciado 8) exemplifica uma *estrutura argumental simples poliargumental*.

Os textos que se organizam segundo uma *estrutura argumental complexa* incluem pelo menos dois dos seguintes blocos: *argumentos próprios*; *argumentos alheios*; *contra-argumentos*. Deste modo, este tipo de textos será sempre poliargumental, na medida em que deverá apresentar pelo menos dois *argumentos* pertencentes a dois dos três tipos definidos

O enunciado que se segue apresenta uma *estrutura argumental complexa*, constituída por um *argumento alheio*, que serve de *sustentação* a uma *conclusão alheia*, *argumentos próprios*, que sustentam a *conclusão própria* e um *contra-argumento* que rejeita o *argumento alheio* e, indirectamente, sustenta a *conclusão própria* e rejeita a *conclusão alheia*:

- 9) [Eu defendo que o ruído impede o trabalho intelectual,]<sub>conclusão própria</sub> [embora saiba que haja quem considere que o ruído é, pelo contrário, uma forma de criar um ambiente propício ao trabalho.]<sub>conclusão alheia</sub> [Aqueles que são apologistas desta ideia sustentam que certos tipos de música induzem a

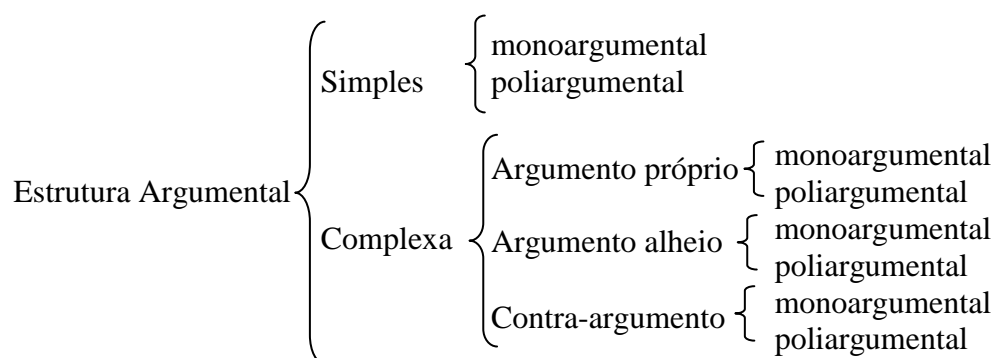
---

<sup>59</sup> Não incluímos, no âmbito da estrutura argumental simples, um texto argumentativo constituído unicamente por *conclusão alheia* e *argumento(s) alheio(s)*, pois julgamos que num texto argumentativo deve ter sempre lugar a enunciação de uma *conclusão própria*. A reprodução de um texto alheio constitui um modo de relato do discurso, do qual a intenção persuasiva estará afastada.

concentração.]<sub>argumento alheio</sub> [Porém, o que é certo é que a música não é obrigatoriamente um ruído.]<sub>contra-argumento</sub> [Por outro lado, não esqueçamos que o ruído numa sala de aula impede os alunos de se concentrarem]<sub>argumento próprio1</sub> [e um ambiente barulhento impede os alunos de ouvirem o que diz o professor.]<sub>argumento próprio2</sub>

Como é possível observar através do texto argumentativo anterior, cada um dos blocos relativos aos diferentes tipos de *argumentos*, *próprios*, *alheios* ou *contra-argumentos*, pode, por seu turno, organizar-se segundo uma *estrutura monoargumental* (com um só *argumento próprio*, *alheio* ou *contra-argumento*) ou uma *estrutura poliargumental* (com vários *argumentos próprios*, *alheios* ou *contra-argumentos*).

O seguinte esquema é uma síntese das possibilidades estruturais que acabámos de analisar:



Noutro plano ainda, será possível analisar a forma como se estrutura internamente um *argumento*. Quando trata a questão da complexidade dos argumentos apresentados num texto, van Eemeren apresenta uma hipótese de relação que corresponde à situação em que «(4) the argumentation consists of *one or more principal arguments and one or more subarguments*» (1984: 90). O autor distingue, na sua proposta, estrutura argumental simples de complexa. Assim, os textos que apresentam um único argumento configuram uma estrutura argumental simples, enquanto os que apresentam argumentos múltiplos exibem uma estrutura argumental complexa (cf.

2002: 63 e ss.). Na nossa óptica, a relação entre *argumentos* e *subargumentos* não se processa ao mesmo nível da relação dos *argumentos* principais com a *conclusão*, pelo que defendemos que existe uma organização hierárquica que estrutura um texto argumentativo em vários planos. Num primeiro plano, será considerada a relação entre *conclusão* e *argumento(s)*. Num segundo plano, inclui-se a estrutura interna de um *argumento*.

Neste âmbito, poderemos considerar as seguintes possibilidades:

- a) Argumento simples: integra um ou vários enunciados que correspondem a um único argumento;
- b) Argumento complexo: integra um ou vários enunciados que correspondem a um argumento principal e a um ou vários subargumentos que têm uma função de sustentação do argumento principal; ou integra vários subargumentos que, no seu conjunto, formam o argumento.

Por seu turno, os *subargumentos* podem ainda organizar-se, no interior do *argumento complexo*, de modos distintos:

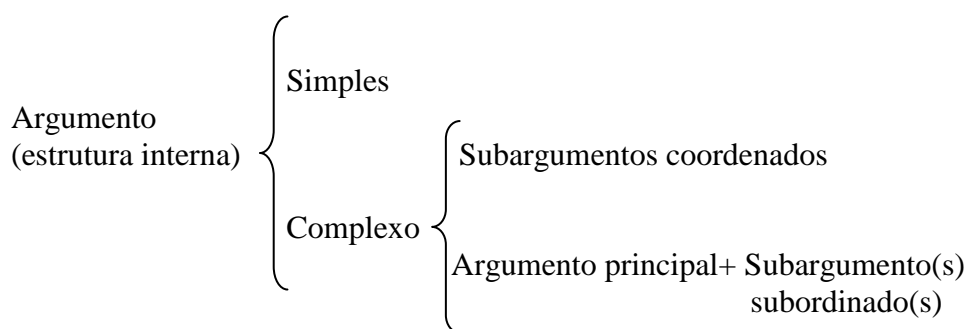
- a) Subargumentos coordenados: vários subargumentos conjugam-se para construir uma asserção nuclear;
- b) Subargumentos subordinados: um ou vários subargumentos sustentam a asserção nuclear, o *argumento principal*.

Em 10), observamos as diferentes possibilidades de organização interna de um argumento principal. O primeiro *argumento* corresponderá a uma asserção nuclear que poderá ser verbalizada como “o mobiliário das salas é de má qualidade”, que é

constituída pela conjugação de dois *subargumentos coordenados*; o *argumento 2*, por sua vez, é composto por um *argumento principal* sustentado por um *subargumento subordinado*; por fim, o terceiro argumento exibe uma estrutura simples:

- 10) [Aquela escola tem péssimas condições de trabalho]<sub>conclusão</sub> [porque [as salas têm quadros de má qualidade]<sub>subargumento coordenado 1</sub> [e as mesas e cadeiras estão degradadas.]<sub>subargumento coordenado2</sub>]<sub>argumento complexo 1</sub> [Também [não existe uma biblioteca onde se possa trabalhar de forma adequada,]<sub>argumento principal</sub> [pois a bibliografia está muito desactualizada.]<sub>subargumento subordinado</sub>]<sub>argumento complexo 2</sub> [Por fim, o ruído que se faz sentir prejudica imenso.]<sub>argumento simples 3</sub>

A estruturação interna de um *argumento* de qualquer um dos três tipos corresponderá, em síntese, a uma das possibilidades contempladas no esquema que a seguir se apresenta:



### 2.3. Tipologia de argumentos

Como vimos no Capítulo 1, a definição de uma tipologia de *argumentos* é uma questão que tem tido alguma centralidade nos estudos sobre argumentação. Neste domínio, existe um conjunto de várias propostas que procuram descrever sobretudo o raciocínio desenvolvido no sentido de se sustentar ou refutar uma dada *conclusão*. No seio das diferentes tipologias avançadas, é possível identificar um conjunto de tipos de *argumentos* que, de uma forma geral, são contemplados pelos diferentes autores e que parecem corresponder a raciocínios básicos no âmbito da argumentação.

O *argumento* causal é, talvez, aquele que reúne maior consenso entre os estudiosos. Este tipo de argumento estrutura-se com base na busca de uma relação entre dois estados de coisas, na qual um surge como causa de um outro.

Na sua obra *Argumentation*, van Eemeren afirma que:

«In argumentation based on a causal relation, a standpoint is defended by making a causal connection between the argument and the standpoint, such that the standpoint, given the argument, ought to be accepted on the grounds of this connection» (1992a).

O argumento causal, na óptica de Perelman e Olbrechts-Tyteca, baseia-se na estrutura do real para «établir une solidarité entre des jugements admis ou d'autres que l'on cherche à promouvoir» (2005 [1958]: 351).

Uma técnica argumentativa que assente no raciocínio causal poderá, ainda, explorar este esquema argumentativo de modo a incidir tanto na causa como na consequência (cf. Plantin 1996: 42-44). Quando se privilegia a consequência, estamos perante uma forma de raciocínio causal que «au lieu de s'intéresser aux causes proprement dites, [...] regarde du côté des conséquences» (Robrieux 2000: 177).

O *argumento* pelo exemplo é também um tipo de *argumento* que é frequentemente integrado nas tipologias de argumentos. Este assenta num raciocínio que parte de um caso particular para dele extrair uma generalização. O raciocínio argumentativo que o exemplo desencadeia recorre ao pensamento indutivo como forma de sustentar a *conclusão* (cf., por exemplo, Weston 2005b: 33).

Como refere Veiga, o «exemplo visa apresentar um certo número de casos, pressupostamente da mesma natureza, de modo a poder obter uma generalização. Pretende-se, deste modo, fundar uma regra, uma generalização ou mesmo uma previsão» (2004: 86).

O argumento por analogia constitui um outro tipo de raciocínio que pode ser mobilizado ao serviço da argumentação. Este estrutura-se do seguinte modo: A está para B do mesmo modo que C está para D. Este processo argumentativo é exemplificado em Veiga da seguinte forma:

«A está para B (por exemplo, ‘A velhice está para a vida’)  
como  
C está para D (por exemplo, ‘A noite está para o dia’)»

(2004: 87)

Como sintetiza, por outro lado, van Eemeren,

«In argumentation based on analogy, a standpoint is defended by showing that something referred to in the standpoint is similar to something that is cited in the argumentation, and that on the grounds of this resemblance the standpoint should be accepted» (1992a: 99).

Entre os tipos de argumentos mais frequentemente mencionados na literatura da especialidade inclui-se ainda o argumento de autoridade. Este assenta num raciocínio argumentativo que se constrói por meio do reconhecimento de uma autoridade citada. Um destes dados é mobilizado como elemento argumentativo e apresentado como garante de uma determinada posição. O raciocínio associado ao argumento de autoridade implica ainda que o alocutário aceite e reconheça a autoridade do argumento apresentado.

De acordo com Plantin, podemos considerar duas formas de base para a construção do argumento de autoridade:

- i) a autoridade citada;
- ii) a autoridade manifestada directamente pelo locutor (cf. 1996: 88).

No primeiro caso, parte-se do princípio que a autoridade citada corresponde a um elemento que seja credível e que se encontre relacionado com a questão em

discussão. Neste subtipo de argumento, encontram-se os estudos, os dados estatísticos, os peritos/especialistas, entre outros.

A autoridade centrada no locutor é, de certa forma, um tipo de “ethos”<sup>60</sup>, no qual o locutor procura persuadir pela influência que poderá exercer. Este é, porém, um tipo de argumento que poderá ser mais falível e obter um menor grau de aceitação:

«Plus contraignant et moins bien considéré, sans doute, est l’argument d’autorité tiré de la personne de l’orateur lui-même (touchant l’*éthos*), lorsqu’il oblige son auditoire à le croire en mettant en avant ses titres, ses références ou sa position sociale. Une telle attitude impressionne jusqu’à un certain point et n’est vraiment utile que lorsqu’un conflit oppose radicalement deux interlocuteurs de niveaux de compétences différents» (Robrieux 2000 : 189).

É evidente que, no âmbito do raciocínio argumentativo, se integram ainda esquemas que estão próximos do pensamento lógico. Estes constituem uma técnica argumentativa que Perelman e Olbrechts-Tyteca designam por argumentos quase-lógicos (2005 [1958]), na medida em que se aproximam de estruturas de raciocínio como o silogismo, o silogismo condicional (na sua forma de *modus ponens* ou de *modus tollens*) ou o entimema, entre outros esquemas.

#### **2.4. Relações de coerência entre blocos textuais**

Num texto argumentativo, os blocos textuais mantêm relações de coerência que são típicas da organização argumentativa. Estas relações subordinam-se aos dois tipos de orientação que é possível apresentar num texto argumentativo: a orientação positiva e a 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

---

<sup>60</sup> Cf. tratamento desta noção com base na concepção aristotélica, Capítulo 1, *supra*, p. 22.

processa-se entre uma *conclusão alheia* (ou *argumento alheio*) e um *contra-argumento* que a refuta.

Tal como defendem van Eemeren *et al.*,

«the purpose of argumentation is first and foremost to justify or refute an opinion. Other possible objectives [...] are secondary. As a rule it is possible to pursue them very well in other ways, whereas justification and refutation can only be achieved by means of argumentation» (1987: 5).

Será partindo deste quadro que procuraremos determinar o tipo de relações de coerência que se podem estabelecer num texto argumentativo.

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, como já referimos noutras ocasiões<sup>61</sup>, 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/por que – Argumento

De acordo com esta organização dos blocos textuais, a *conclusão própria* apresenta a posição defendida pelo locutor, enquanto o *argumento próprio* tem a função de a sustentar.

Procuremos agora determinar o tipo de relações de coerência que se podem instituir entre estes dois blocos textuais. Segundo Lopes (2009a), 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 (Lopes 2009a: 3). Por seu turno, a *justificação* processa-se num plano das relações pragmáticas de coerência entre dois segmentos

---

<sup>61</sup> Cf. *supra*, p. 48.



textuais, no qual «the speaker presents one of the segments as an argument to support his (main) claim» (Lopes 2009a: 3).

É esta evidência que leva a autora a contestar a distinção entre o plano epistémico e o dos actos de fala, como domínios distintos de funcionamento das conjunções (de acordo com a proposta de Sweetser (1991 [1990])), no âmbito específico da produção textual argumentativa:

«The act of conclusion may be “speaker-internal” (Sweetser 1990: 84), but since the conclusion is asserted and then justified, we cannot exclude or ignore the speech act status of the related segments. [...] advancing a statement to justify an opinion or a claim is making sequential assertions with distinct functional status, and an analysis focused on the inference process is totally compatible with this proposal. In fact, the propositional content of the first assertion has an epistemic reading, since it does not describe some state of affairs in the world, but an inferred assumption, a conclusion drawn by the speaker.» (2009a: 244).

Como se pode concluir, a partir do que ficou expresso, num texto argumentativo, a relação entre os blocos textuais *conclusão* e *argumento* processa-se sempre no plano epistémico e ilocutório.

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

É esta relação que nos permite afirmar que 11) constitui um texto argumentativo, enquanto 12) não:

11) A Joana está triste, pois está a chorar.

12) A Joana caiu porque foi empurrada.

Em 12), estamos perante um único acto 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 11), estamos perante dois actos ilocutórios assertivos: um primeiro no qual o locutor assere “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. Nesta linha, fica claro que a argumentação corresponde a um acto de fala complexo, que é composto por uma constelação de actos ilocutórios elementares, tal como defendem van Eemeren e Grootendorst (1984)<sup>62</sup>.

Do ponto de vista epistémico, 11) assenta num raciocínio inferencial que poderá ser reconstruído. Assim, o locutor produz uma asserção (*conclusão*), que não é apresentada como uma descrição de uma situação do mundo real, mas corresponde antes a uma conclusão, a uma opinião que este elaborou no domínio cognitivo. Nesta linha de pensamentos, o *argumento* será encarado como um motivo ou uma razão que justifica a conclusão/opinião que se apresenta.

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 acto ilocutório 1 e o acto ilocutório 2), o que não ocorre numa relação de causa. Também este facto contribui para distinguir as duas realidades textuais presentes nas frases 11) e 12).

No âmbito da relação entre *conclusão própria* e *argumento próprio*, constroem-se, portanto, relações de *justificação*, que funcionam ao serviço de um processo de coerência pragmática, claramente processado nos planos epistémico e ilocutório.

---

<sup>62</sup> Cf. apresentação dos aspectos relacionados com a teoria da argumentação enquanto acto de fala complexo, *supra*, pp. 51-53.

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

Argumento(s) – logo/portanto – Conclusão

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

Seguindo a proposta apresentada por Lopes *et al.*, podemos resumir a relação construída entre *argumento* e *conclusão* da seguinte forma:

«Nas construções conclusivas, a relação causa/consequência opera no nível do domínio epistêmico: o conector assinala que a proposição que introduz é a conclusão (ou consequência lógica) de uma inferência dedutiva legitimada pela articulação de uma premissa implícita com a premissa expressa. Uma paráfrase aceitável dessas construções será: o fato de o falante saber que p (ou acreditar que p, sendo p a premissa expressa) é a causa que o leva a asserir/concluir q, dada a assunção de uma premissa genérica implícita» (2001: 209).

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 epistêmico-ilocutório. O nexos criado vem sinalizar uma relação entre dois actos ilocutórios independentes, que, no seu conjunto, formam um acto ilocutório argumentativo complexo.

Estas construções são também analisáveis do ponto de vista inferencial, na medida em que a *conclusão própria* é apresentada como uma consequência do que se afirma no *argumento próprio*. Esta relação constrói-se a partir de um raciocínio inferencial que assenta num argumento implícito que não é verbalizado. Observemos o exemplo:

13) A Joana está contente, logo/portanto ela passou no exame.

A conclusão que se extrai do argumento “A Joana está contente” assenta num raciocínio inferencial que recupera um argumento não verbalizado que poderá corresponder a:

14) Se a Joana passa num exame, fica contente.

Estamos perante um conhecimento particular que só poderá ser recuperado ao serviço do raciocínio argumentativo, se for partilhado pelos interlocutores. Porém, é possível também associar o texto argumentativo apresentado em 13) a um argumento de cariz genérico, que se associa a assunções de natureza geral, associadas ao conhecimento do mundo<sup>63</sup>:

15) Quando as pessoas passam num exame, ficam contentes.

Em suma, no que à argumentação positiva diz respeito, enquanto na ordem regressiva, a *conclusão própria* é apresentada como uma asserção de abertura, que tem de ser justificada, na ordem progressiva, a *conclusão própria* é um ponto de chegada do raciocínio desenvolvido, assumindo-se como uma consequência epistémica (e não factual) do *argumento*.

As relações de coerência num texto argumentativo poderão também 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.

Nesta linha, o bloco textual *contra-argumento* insere-se claramente na natureza polifónica do texto argumentativo, visto que este se constrói sempre com base num

---

<sup>63</sup> A este propósito, cf. também a reflexão apresentada por Lopes *et al.* (2001: 205- 207).

diálogo com um segmento de texto alheio, que poderá ser apresentado explicitamente, retomado parcialmente ou permanecer implícito ao próprio texto.

Um *contra-argumento*, como já afirmámos, tem sempre como objectivo último sustentar a *conclusão própria* apresentada pelo proponente<sup>64</sup>. Por esse motivo, poderá ser considerado um tipo de *argumento próprio* com dupla orientação: uma orientação negativa que visa a refutação do texto alheio e uma orientação positiva, que se reconstrói inferencialmente, que visa a sustentação da *conclusão própria*. 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*)

Como se observa pelo esquema anterior, a relação de refutação entre blocos textuais opera num plano metadiscursivo, na medida em que, por meio da acção do(s) enunciado(s) contido(s) no bloco textual *contra-argumento*, se procede a uma operação de refutação do(s) enunciado(s) contido(s) no bloco textual *conclusão e/ou argumento alheios*.

A relação de refutação que tem lugar num texto argumentativo pode estruturar-se segundo diversos processos. Passamos a apresentar aqueles que consideramos mais importantes.

Uma das formas de refutar a o *argumento alheio* (e/ou a *conclusão alheia*) passa por uma acção que se identifica com a negação metalinguística, tal como a definiu Ducrot (1972). Recorde-se que este autor distingue negação metalinguística de negação descritiva do seguinte modo<sup>65</sup>:

---

<sup>64</sup> Recorde-se o esquema apresentado *supra*, relativo à relação do *contra-argumento* com o texto alheio e com a *conclusão própria*, p. 80.

<sup>65</sup> Ducrot apresenta a negação descritiva como «celle qui présente les faits, pour ainsi dire, de première main, et qui n'a pas pour fonction immédiate de contredire» (1980b: 29).

«la négation possède [...] un statu très ambigu. Elle remplit, en effet, deux fonctions assez différentes, que nous appellerons «descriptive» et «métalinguistique». Que l'on compare par exemple (6) et (7) :

6. Il n'y a pas un nuage au ciel.
7. Ce mur n'est pas blanc.

Ce dernier énoncé sera très rarement utilisé pour décrire un mur et, de ce fait, il renseigne peu sur le mur considéré. La plupart du temps, on l'emploiera pour marquer qu'on s'oppose à une affirmation antérieure. *Ce mur est blanc* (affirmation qui peut d'ailleurs n'avoir pas été formulée explicitement par le destinataire de (7), mais lui être seulement prêtée par le locuteur, par exemple si l'énoncé est adressé au peintre qui aurait dû blanchir le mur). C'est ce que nous résumons en disant que (7) est surtout utilisé d'une façon *métalinguistique*, comme énoncé. On voit tout de suite que la situation de (6) est à peu près inverse. En annonçant qu'il n'y a pas un nuage dans le ciel, on entend la plupart du temps donner une description du ciel, dire comment il est – ce qui n'empêche pas, d'ailleurs, que le même énoncé puisse avoir aussi, parfois, une utilisation polémique, et servir à contredire une opinion précédemment avancée. Nous dirons que (6), par opposition à (7), a une fonction descriptive : il sert à parler de choses et non pas d'énoncés» (1972 : 37-38).

Esta perspectiva permite-nos afirmar que a relação de refutação se pode construir com base na negação metalinguística, tal como fica patente no exemplo que se segue:

- 16) A – Eu concordo com a legalização do aborto, porque morrerão menos mães.  
B – Não! Não morrerão menos mães, matar-se-ão mais crianças (por isso, não concordo com a legalização do aborto).

Tal como fica patente no exemplo apresentado em 16), a relação de refutação pode construir-se por meio de uma negação metalinguística (“Não morrerão menos mães”), sendo, de seguida, complementada por um enunciado rectificativo (“matar-se-ão mais crianças”).

Note-se, porém, que a relação de refutação não se identifica unicamente com a negação metalinguística, uma vez que o *contra-argumento*, como se observa no exemplo que se segue, pode construir-se tanto por meio de enunciados afirmativos como negativos, dado que o seu objectivo passa sempre por estabelecer a referida relação de refutação com um bloco textual alheio:

Argumento alheio	Contra-argumento
Os computadores são importantes.	Os computadores não são nada importantes.

Argumento alheio	Contra-argumento
A fruta não é fundamental.	A fruta é absolutamente fundamental.

A relação de refutação existente entre *contra-argumento* e um bloco textual alheio pode, ainda, assentar nos seguintes processos de natureza linguística<sup>66</sup>:

- i. Discutir a aceitabilidade<sup>67</sup> do argumento;
- ii. Discutir a completude dos argumentos apresentados;
- iii. Discutir a relevância do argumento para a conclusão apresentada;
- iv. Discutir a orientação argumentativa que o locutor atribui ao argumento.

Analisemos mais de perto cada um destes processos que se podem utilizar ao serviço da construção da relação de refutação.

Um *contra-argumento* que coloque em questão a aceitabilidade de um *argumento alheio* constitui uma recusa em considerar aceitável o *argumento* apresentado como sustentação da *conclusão alheia*. Vejamos o exemplo:

17) Proponente: A educação devia apostar na tecnologia. Os computadores são o futuro.

Oponente: Os computadores não são o futuro. O futuro é saber ler e escrever correctamente.

<sup>66</sup> Esta proposta é apresentada em Quiroz *et al.* (1992: 174-177) e também em Apothéloz *et al.* (1993: 31). Refira-se, todavia, que os autores definem estes processos somente para a relação existente entre *contra-argumento* e *argumento*, uma vez que consideram que o valor específico da contra-argumentação só ocorre neste domínio (cf. Apothéloz *et al.* 1993: 30-31). Na nossa proposta não excluiremos a refutação da *conclusão*, pois consideramos que a relação de refutação também pode ocorrer, como já o afirmámos, relativamente ao bloco *conclusão alheia*. Nesta visão do fenómeno, estamos mais próximos da proposta defendida por Moeschler (1982: 133 e ss.), no âmbito da pragmática da refutação. É evidente que poderíamos discutir, com propriedade, a adequação do termo *contra-argumento* para representar esta realidade. Não estamos perante um *contra-argumento* na primeira acepção da palavra, mas estamos perante uma acção de contra-argumentação, visto que se está a operar um processo de argumentação refutativa. Por esta razão, não adoptaremos, neste trabalho, outro termo para identificar os blocos textuais que se relacionam directamente com a *conclusão alheia*. Assim, consideraremos, na senda de Moeschler (1993), que um bloco textual com função de *contra-argumento* pode estabelecer uma relação de refutação tanto relativamente a um *argumento alheio* como a uma *conclusão alheia*.

<sup>67</sup> Propomos traduzir o termo “plausibility”, proposto pelos autores, pelo termo *aceitabilidade*.

Ao questionar a relação argumentativa entre *argumento* e *conclusão alheios*, poderemos, em teoria, estar a desenvolver dois tipos de refutação: a refutação do *argumento* sem questionar a *conclusão alheia* ou a refutação do *argumento* como forma de rejeição da *conclusão alheia*. Observemos a primeira possibilidade:

- 18) Proponente: A Maria está mal disposta. Não sorriu toda a noite.  
Oponente: A Maria? Ela não parou de rir.

Este exemplo de *contra-argumento* é apresentado por Apothéloz *et al.* (1993: 32) e, com base nele, os autores defendem que o *contra-argumento* visa a aceitabilidade do argumento «Não sorriu toda a noite», considerando assim que não é a *conclusão*, «Estava mal disposta», que está em causa, mas o *argumento* que a sustenta. Todavia, os autores deixam de lado a possibilidade de, através da discussão da aceitabilidade do *argumento*, se poder refutar a própria *conclusão alheia* avançada. Na nossa óptica, esta segunda possibilidade de acção do *contra-argumento* é muito expressiva no campo da contra-argumentação e deve ser explorada, na medida em que encetar um discurso contra-argumentativo significa muitas vezes rejeitar a *conclusão alheia* por meio de processos diversos, entre os quais a refutação da aceitabilidade do *argumento alheio* avançado. Assim, em 18), o facto de oponente afirmar «Ela não parou de rir» poderá também significar que este rejeita a *conclusão* do proponente, sendo favorável a uma *conclusão* distinta: «Ela não estava mal disposta».

Um *contra-argumento* que questione a completude de um *argumento alheio* não está a colocar em causa a sua aceitabilidade, mas antes a considerá-lo incompleto, na medida em que não o encara como um *argumento* decisivo. É nesta linha que o *contra-argumento* se afirma como razão mais forte para sustentar uma *conclusão* (à partida, distinta da suportada pelo *argumento alheio*):

- 19) Proponente: As pessoas deviam ser sempre simpáticas com os vizinhos.  
Todos seriam mais felizes.



Oponente: Mas poderiam estar a relacionar-se com pessoas perigosas.

A relevância da relação entre *argumento alheio* e *conclusão alheia* pode também ser colocada em questão por meio de um *contra-argumento*, que, ao agir sobre o *argumento alheio*, questiona o seu estatuto de *argumento* válido/adequado para suportar a *conclusão* avançada:

20) Proponente: Não vou estudar mais. Já são dez horas.

Oponente: As horas não interessam a quem ainda não chegou a meio da matéria.

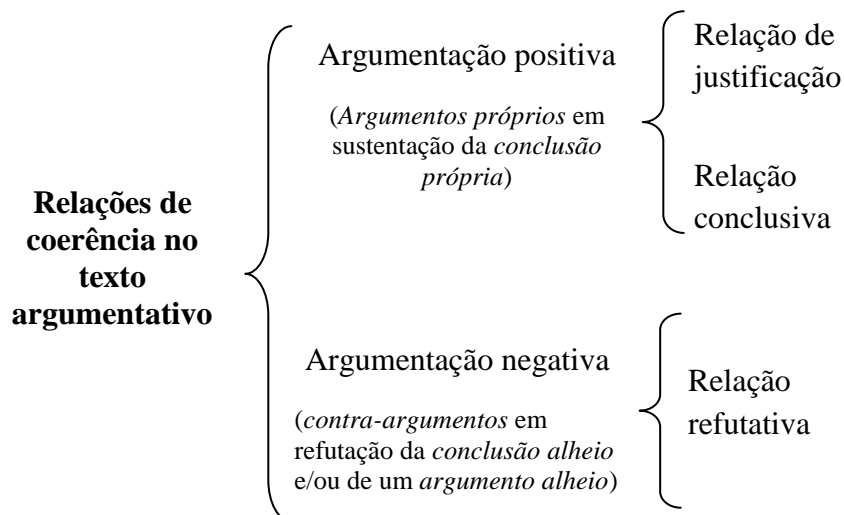
Por fim, um *contra-argumento* pode colocar em causa a orientação argumentativa de um *argumento alheio*. Ou seja, por meio de um processo de inversão argumentativa, o *argumento alheio* é usado sustentar a *conclusão própria*:

21) Proponente: Não vou estudar mais. Já é noite.

Oponente: A noite é a melhor parte do dia para estudar.

Registe-se, ainda que, como referem também Apothéloz *et al.* (1993: 33), um mesmo *contra-argumento* pode ainda combinar no seu interior dois ou mais processos de refutação de um *argumento alheio*.

Em síntese, as relações de coerência que se estabelecem entre os blocos textuais constitutivos de um texto são as que se apresentam no esquema que se segue:



## 2.5. Natureza dos argumentos

Outro enfoque que a análise do texto argumentativo poderá propiciar corresponde à identificação da natureza do *argumento*. É nesta linha que consideramos que, de um ponto de vista muito simples, um *argumento* pode ter uma de duas naturezas: pode constituir um dado factual ou uma crença<sup>68</sup>. Neste plano, a natureza de um *argumento* depende não tanto da sua natureza intrínseca, mas essencialmente do tratamento e do enquadramento que o locutor dele faz<sup>69</sup>. Ou seja, a natureza do *argumento* prende-se com a forma como este é apresentado num determinado texto argumentativo. Por esta razão, Plantin defende que «l'argument a le statut d'une croyance (présentée comme) partagée, d'une donnée factuelle (présentée comme) incontestable» (1996 : 25).

Deste modo, o locutor pode elaborar o seu *argumento* com base num dado pertencente à realidade objectiva envolvente, apresentada como incontestável. Um determinado *argumento* assentará num dado factual, se o seu conteúdo proposicional apontar para um evento ou uma situação que se verifique no mundo real, sendo reconhecido e aceite como tal. É evidente que os factos poderão não constituir sempre realidades incontestáveis, na medida em que poderemos pensar em dados que o locutor considera como factuais, embora não apresente provas. Serão elementos de que se ouviu falar, ou que são aceites apenas por alguns autores ou por um grupo de pessoas e que, por essa razão, na óptica do locutor são passíveis de ser apresentados como dados factuais. Por outro lado, o facto, quando é introduzido numa argumentação, pode perder

---

<sup>68</sup> Perelman e Olbrechts-Tyteca defendem que uma argumentação pode partir do real (factos, verdades e presunções), mas também do preferível (valores, hierarquia de valores ou lugares) (cf. 2008 [1958]: 87-132).

<sup>69</sup> Esta reflexão constitui uma sugestão avançada pela Doutora Joana Santos, em sessão privada.

o estatuto de dado factual ao não ser aceite pelo alocutário ou ao ser confrontado com um outro facto que o refuta<sup>70</sup>.

A natureza de um *argumento* pode, por outro lado, constituir-se com base numa crença. Esta pode incidir sobre diferentes situações do mundo real ou sobre diferentes domínios da cognição, abarcando, deste modo, opiniões, valores ou situações possíveis. A crença não pertence, assim, ao plano do concreto ou do objectivo, mas é, antes, fruto de uma elaboração mental.

Neste âmbito, é possível, ainda, distinguir crenças generalizadas de crenças pessoais/individuais. As primeiras integram aquilo que se designa por *doxa*, conceito que corresponde a um sistema de valores, crenças ou opiniões que são partilhadas e divulgadas numa dada sociedade. As segundas correspondem a uma crença que se baseia na forma pessoal como o locutor vê o mundo. Um *argumento* cuja natureza assenta numa crença individual é, como é natural, mais facilmente refutável do que o *argumento* que parta de uma crença generalizada, dado que, para contrapor uma crença pessoal, bastará uma outra crença pessoal.

## **2.6. Notas conclusivas**

Neste capítulo, procurámos demonstrar que a definição de um conceito de argumentação é fundamental para um estudo da realidade textual associada à produção de natureza argumentativa.

De seguida, passámos em revista as possibilidades de organização estrutural de um texto argumentativo. Neste âmbito, defendemos que um texto desta natureza terá sempre de partir de uma estrutura nuclear, composta por dois blocos textuais: a

---

<sup>70</sup> Cf. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2008 [1958]: 91).

*conclusão* e o *argumento*. Avançamos, ainda, que, para se poder proceder a uma análise das diferentes funções exercidas pelos blocos textuais no interior de um texto argumentativo, dever-se-ia proceder a uma distinção mais fina entre diferentes tipos de *argumento* e *conclusão*. Propusemos, assim, a consideração dos blocos textuais *conclusão alheia*, *argumento alheio* e *contra-argumento*. Neste sentido, também concluímos que os blocos textuais são unidades funcionais, na medida em que a sua função específica, de *conclusão* ou de *argumento*, é definida no âmbito de cada texto em particular. Serão, por outro lado, estes blocos textuais que estabelecerão diferentes tipos de relação entre si, albergando também relações estruturais no seu interior, o que tem lugar, nomeadamente, no caso dos *argumentos complexos*.

Por outro lado, vimos que o raciocínio argumentativo pode assentar em *argumentos* de diferentes tipos. Entre estes salientamos, como mais frequentemente trabalhados, o *argumento* causal, o *argumento* pelo exemplo, o *argumento* pela analogia e o *argumento* pela autoridade. Concluímos, ainda que o texto argumentativo pode assentar em raciocínio quase-lógicos, que revelam relações de semelhança com modelos da lógica formal.

No âmbito do estudo das relações de coerência existentes entre blocos textuais, defendemos que um texto argumentativo se estrutura com base na orientação argumentativa que lhe for dada pelo seu locutor. Neste contexto, podem verificar-se três tipos de relação de coerência: a relação de justificação e a relação conclusiva, que têm lugar entre *argumento próprio* e *conclusão própria*, no âmbito da orientação positiva; a relação refutativa, que ocorre entre *contra-argumento* e *conclusão/argumento alheio(s)*, no contexto da argumentação negativa.

Consideramos que estes eixos estruturantes do texto argumentativo serão elementos fundamentais para compreender a natureza dos textos que integram os

*corpora* a analisar nos Capítulos 4 e 5, dado que nos possibilitam uma visão da concepção estrutural e argumentativa dos textos dos *corpora*, que, julgamos, permitirá descrever os processos de produção de textos argumentativos orais, mobilizados por alunos que frequentam o ensino secundário.



## **Capítulo 3**

### **Argumentação oral formal em contexto escolar**





### 3.0. Introdução

Num trabalho que pretende reflectir sobre a argumentação oral formal em contexto escolar é fundamental que se aborde a especificidade da argumentação sob uma perspectiva didáctica. Será por esta razão que retomaremos, no presente capítulo, o tratamento do conceito de argumentação, agora sob a óptica da sua inserção no ensino.

Neste âmbito, concluiremos que o tratamento da argumentação oral em contexto escolar implica a consciência de que esta envolve dois níveis de concretização: um plano real e um plano simulado. A simulação constitui, como veremos, um elemento absolutamente fundamental para o sucesso de uma apresentação oral de natureza argumentativa, pelo que exige que, em ambiente didáctico, se activem os elementos constitutivos daquilo que designaremos por *jogo escolar*. Trata-se de um conceito operativo que permite contemplar as várias dimensões envolvidas na produção argumentativa em contexto escolar, que, não sendo naturais numa actividade forjada em sala de aula, terão de ser simuladas.

Ainda neste ponto, destacaremos alguns dos aspectos que, no plano textual, deverão ser alvo de uma reflexão anterior à apresentação oral, tais como a planificação (selecção dos blocos textuais essenciais, a relação que estes estabelecem entre si ou a sua organização) ou o conhecimento da realidade que envolve a *questão* que é objecto de controvérsia (conhecimento do tema, das posições que suscita e das *conclusões* e *argumentos* defendidos pelo *oponente*).

Para compreendermos como o sistema de ensino se apropria de aspectos relacionados com a argumentação enquanto disciplina e os converte em conteúdos didácticos, será fundamental desenvolver dois percursos: (i) revisão dos textos programáticos oficiais (das disciplinas de Português e de Filosofia), no sentido de

verificar como se concebe o ensino da argumentação; (ii) análise das propostas constantes dos manuais escolares da disciplina de Português<sup>71</sup> relativas ao ensino da argumentação.

Será a partir deste primeiro enfoque que poderemos, noutro plano, analisar criticamente a forma como o conceito é abordado, em termos teóricos, nos textos programáticos e pedagógico-didáticos, ou como este é desenvolvido em propostas de actividades lectivas. As actividades e os conteúdos associados ao estudo da argumentação em ambiente escolar encontram-se directamente determinados por duas vertentes reguladoras: o programa da disciplina e os manuais escolares, que instituem uma interpretação daquele. Neste sentido, consideramos que a compreensão dos contornos do estudo da argumentação no sistema de ensino português exige, em primeiro lugar, uma releitura crítica do *Programa de Língua Portuguesa para o ensino secundário*. Será a partir deste que colocaremos em evidência tanto o lugar de pouco destaque que se confere à produção de textos argumentativos enquanto conteúdo associado à competência da expressão oral, como a ausência de uma estruturação progressiva dos conteúdos parciais que se associam ao seu ensino. Uma leitura do programa da disciplina de Filosofia mostrará também que não existe uma estratégia de transversalização de conteúdos/competências associados ao estudo da argumentação, que, enquanto conteúdo visado pelos programas das duas disciplinas em questão, não é sujeito a uma articulação interdisciplinar. Por outro lado, a análise das propostas constantes dos manuais escolares mais adoptados no ensino secundário dar-nos-á uma visão ampla das actividades previstas e da concepção dominante que lhes subjaz. A conclusão de que a produção de textos argumentativos, sobretudo de natureza oral, é encarada pelos manuais escolares como um conteúdo residual, fornecerá um quadro

---

<sup>71</sup> Teremos em consideração para esta análise manuais escolares relativos ao 11.º ano da disciplina de Português, pois é neste ano de escolaridade que se trata a argumentação enquanto conteúdo declarativo, segundo o *Programa de Língua Portuguesa para o Ensino Secundário*.

justificativo, que, em conjunto com as orientações programáticas, permitirá compreender algumas das características dos produtos verbais apresentados pelos alunos<sup>72</sup>.

Esta reflexão fornecer-nos-á dados fundamentais no sentido de identificar alguns dos aspectos a contemplar no âmbito de um ensino da argumentação oral formal.

### **3.1. Especificidades da argumentação oral formal em contexto escolar**

Os alunos, quando ingressam na escola, dominam já o sistema oral da língua. Trata-se, todavia, de uma forma de expressão oral muitas vezes sincopada, lacunar e sinuosa, que se vai aperfeiçoando ao longo do desenvolvimento da experiência enquanto falantes. A oralidade a que nos referimos é designada por “oral informal”.

A Escola, seguindo os princípios subjacentes aos textos programáticos, não se debruça, porém, sobre a comunicação oral informal, pois interessa-lhe, antes, o domínio formal da oralidade. Embora exista ainda um longo caminho a percorrer, a Escola tem vindo, gradualmente, a adquirir a consciência de que o oral não deve ocupar um lugar de segundo plano relativamente à leitura e à escrita. Por esta razão, têm aumentado as preocupações

«com a apropriação da materialidade fónica da palavra, com a captação plena de todo o seu potencial evocativo e significativo, com a atitude e a postura assumidas pelo falante, em suma, com as condições subjectivas do exercício da linguagem oral, cuja importância ultrapassa, em muito, o domínio desse modo de comunicação, projectando-se na formação integral do aluno» (Amor 2006 [2001]: 76).

Daqui se compreende que a Escola tenha vindo a assumir gradualmente o oral formal como um domínio da competência da expressão oral a desenvolver.

---

<sup>72</sup> Esta análise será desenvolvida ao longo dos capítulos 4 e 5, com base no tratamento dos textos recolhidos.

Este tipo de oralidade ocupa um lugar intermédio entre o oral informal e a escrita, assumindo características de ambos:

«la lengua oral formal comparte con la lengua escrita las características siguientes: es de tema especializado, es planificada, es generalmente monologada, tiene un tono formal y una apariencia de objetividad, y suele ser más informativa que interactiva, si bien en la oralidad cara a cara siempre existe un componente inevitable de interpersonalidad. Comparte, en cambio, con el resto de la lengua oral el canal acústico y, generalmente, la simultaneidad en el espacio y en el tiempo, rasgo que deja una profunda huella de tipo sintáctico» (Castellà e Vilà in Vilà 2005: 29 – 30).

O oral formal mantém, não obstante, uma especificidade própria, que está relacionada com o contexto em que se produz, com o objectivo que visa e as suas marcas linguísticas específicas. Será este tipo de oralidade que terá lugar em conferências ou seminários, nos meios de comunicação social, num contexto empresarial (entrevista, apresentação de um projecto, ...) ou noutros contextos associados a algum grau de formalidade.

A argumentação oral trabalhada em contexto escolar é marcada pelas características gerais que apontámos no capítulo anterior como definitórias da argumentação<sup>73</sup>. Porém, a situação particular em que esta modalidade de argumentação é desenvolvida obriga-nos a rever, em detalhe, alguns dos aspectos que ela implica. Antes de mais, no espaço escolar, a produção de textos argumentativos orais é entendida como uma actividade formal que se deve promover segundo regras próprias, de acordo com as indicações constantes do *Programa de Língua Portuguesa para o Ensino Secundário*<sup>74</sup>. Em consonância com o que afirmámos anteriormente, o texto programático preconiza não a abertura da sala de aula à informalidade das interacções quotidianas, mas antes o ensino de uma oralidade específica, de cariz formal, e que,

---

<sup>73</sup> Cf. ponto 2.1. *Conceito de argumentação*, p. 63.

<sup>74</sup> Cf., neste capítulo, a análise dos conteúdos do *Programa de Português para o Ensino Secundário*, *infra*, pp. 123-132.

portanto, se submeterá a regras distintas daquelas que caracterizam os discursos informais.

Pelas razões avançadas, não será difícil entender que a argumentação oral formal desenvolvida na Escola será necessariamente distinta daquela que tem lugar fora do espaço da aula. Quando produzido na Escola, este tipo de argumentação consubstancia-se em gêneros escolares<sup>75</sup>, que são filtrados de um ponto de vista didático, de acordo com os objetivos associados ao ensino de uma determinada tipologia textual.

Antes de mais, o texto argumentativo oral formal escolar não resulta, habitualmente, de uma situação real de produção, mas antes de uma simulação. Tal ocorre porque a situação de 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. Este contexto de produção pode mesmo gerar dificuldades que constituem barreiras à produção oral. Por exemplo, será muito natural que, face a determinadas *questões* apresentadas em contexto escolar, o aluno não tenha definido qualquer posição que se possa traduzir numa *conclusão* a defender. É mesmo possível que nunca tenha reflectido sobre o assunto, que poderá, simplesmente, não lhe despertar interesse. Por esta razão, numa situação não escolar, seria muito natural que o aluno não assumisse qualquer posição, perante essa mesma *questão*, o que redundaria na inexistência de um texto argumentativo. Assim se constata que a exigência de produção oral feita pela Escola é geradora de artificialidade. 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. Logo, o texto argumentativo que se produz na escola não é naturalmente

---

<sup>75</sup> O conceito de género escolar é discutido no Capítulo 2, cf., *supra*, pp. 66-68.

motivado, pelo que os seus objectivos poderão ter de ser reconstruídos a partir de uma simulação. Por estas razões, a produção argumentativa em contexto escolar acaba, necessariamente, por se associar a um contexto fictício, que se distingue de um plano real de produção.

Se analisarmos este fenómeno mais detalhadamente, verificamos que só empreendendo um processo de “faz-de-conta”, os alunos conseguirão atribuir sentido a um texto argumentativo que lhes seja solicitado. A este 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 acção que deverá ser promovida, em contexto didáctico, de modo a desencadear a construção de um plano artificial que possa enquadrar a produção argumentativa<sup>76</sup>, dotando-a, conseqüentemente, de sentido. Somente no quadro de um *jogo escolar*, os textos produzidos poderão aproximar-se das características dos géneros estudados e ser perspectivados numa óptica de ensino-aprendizagem construído em torno do conceito de progressão.

No âmbito do *jogo escolar*, é importante, antes de mais, que o elemento “controvérsia” seja trabalhado. Na verdade, uma situação de confronto linguístico é fundamental para enquadrar a produção argumentativa, na medida em que, como defende Plantin, «une situation langagière donnée commence [ainsi] à devenir argumentative lorsqu’il s’y manifeste une opposition de discours» (2005: 63). Esta situação faz-nos compreender que é importante que, do *jogo escolar*, faça parte o elemento “controvérsia”, que muitas vezes terá de ser implementado artificialmente, mas que, não obstante, não poderá ser descurado.

---

<sup>76</sup> Creemos que o *jogo escolar* deverá também estar subjacente à produção de outros géneros escolares, quer orais quer escritos. Todavia, este será um aspecto que não desenvolveremos aqui, uma vez que se afasta dos objectivos que norteiam a presente reflexão.

Por outro lado, para que a “controvérsia” tenha lugar, é necessário que a produção verbal envolva, pelo menos, dois participantes, em interacção directa ou indirecta: um *proponente* e um *oponente*. Tal significa que, sendo a “controvérsia” simulada, o *oponente*<sup>77</sup> terá de ser (re)construído pelo aluno, ou seja, o aluno tem de identificar a figura existente ou imaginada, singular ou plural, com a qual vai entrar em controvérsia. Esta construção do oponente, ainda que seja elaborada em traços gerais, só poderá ter sucesso se o aluno encetar um trabalho de pesquisa. A definição de uma imagem do *oponente* consistente implicará, no mínimo, o conhecimento das suas crenças gerais, da posição que assume perante a *questão* problemática e dos *argumentos* que mobiliza em sua defesa.

Se atentarmos nos trabalhos desenvolvidos por Kerbrat-Orecchioni, sabemos que qualquer interacção verbal oral se estrutura a partir de um *quadro comunicativo*<sup>78</sup>: o quadro espaço-temporal; os participantes; o objectivo da interacção; o eixo da formalidade; o estilo e o tom e a duração da interacção (1998 [1990]: 124 – 129). Destes elementos, consideramos que três são fundamentais: o quadro espaço-temporal, os participantes e o objectivo da interacção. No que se refere aos participantes envolvidos numa argumentação, o aluno terá ainda de definir as características do público a quem o texto argumentativo se destina: este identifica-se com o *oponente*, com quem se entrará directamente em confronto linguístico, ou trata-se de um público cuja opinião se pretende formar, a partir da persuasão associada à defesa da pertinência da *conclusão* apresentada? A concretização do tipo de público a quem se destina o texto argumentativo terá consequências nas opções tomadas para construir o referido texto. O

---

<sup>77</sup> A reconstrução poderá também visar a figura do *proponente*, caso o aluno adopte uma perspectiva de contra-argumentação.

<sup>78</sup> A autora, no seu trabalho, assume-os como fundamentais para a análise das interacções verbais. Neste momento, estamos a assumi-los como fundamentais para a produção de uma interacção verbal, seja esta monogerada ou poligerada, pois, como vimos, no caso do texto argumentativo, estamos sempre perante um produto marcado pelo dialogismo (cf. *supra*, pp. 68-70).

objectivo da sua produção poderá ter de se centrar na contra-argumentação ou, por outro lado, poderá exigir que se reforcem os *argumentos próprios*, pois, como é sabido, o alocutário seleccionado exerce um forte condicionamento na orientação argumentativa e na própria definição da natureza dos *argumentos* a apresentar (cf. Perelman e Olbrechts-Tyteca 2008 [1958]: 7). Para além destes elementos, caberá ainda ao aluno decidir qual o seu estatuto enquanto produtor do texto: assumirá o papel de aluno ou adoptará outro?

Todos estes factores terão de ser alvo de uma simulação consciente por parte dos alunos, para que a produção verbal possa ancorar-se num contexto de produção que lhe confira sentido<sup>79</sup>. Se a Escola descurar a reconstrução destes eixos estruturantes, poderá limitar-se a ter como resultado textos titubeantes e incoerentes, que, do ponto de vista argumentativo, são muito pouco eficazes<sup>80</sup>.

Para além dos eixos estruturantes de uma interacção verbal, a produção de uma argumentação oral exige que os alunos conheçam o tema a discutir, para poderem definir uma posição pessoal. A própria selecção de *argumentos* deverá ser feita em função do público imaginado, para que dela se possa extrair um efeito persuasivo. Por outro lado, este plano da preparação textual exige o conhecimento do *oponente*, para que, a partir dele, se possam definir as *conclusões* os *argumentos* a apresentar. Este último plano de preparação estabelece uma relação estreita com a delimitação dos papéis argumentativos<sup>81</sup>.

---

<sup>79</sup> Dolz e Schneuwly defendem que existe um conjunto de aspectos que se podem ensinar, no sentido de levar o aluno a desenvolver produções orais: imaginar uma situação de comunicação, elaborar e conhecer os conteúdos, organizar e planificar a actividade e textualizar (2009 [1998]: 100 - 101). O primeiro item apontado pelos autores corresponderá à noção de *jogo escolar*, que aqui apresentamos.

<sup>80</sup> Cf. análise dos textos constituintes dos *corpora* 1 e 2, que evidencia exactamente a falta destes eixos, enquanto elementos estruturantes da produção verbal, Capítulo 4, pp. 164-171.

<sup>81</sup> Marques aborda esta questão do ponto de vista da construção da imagem da locutor no seu próprio discurso, mas também da imagem do alocutário, enquanto elementos estruturantes da actividade argumentativa: «Desde logo, é indissociável da imagem que o locutor traz/dá de si; da imagem que faz e dá do(s) outro(s), seu(s) interlocutor(es), na relação interpessoal que com ele(s) estabelece; complementarmente, torna importante a imagem que este(s) faz(em) do locutor. Entrecruza-se, pois, uma pluralidade de imagens, em função das quais o locutor deve assumir a tarefa de co-construir o discurso. O alocutário não é por isso um objecto passivo que poderá manipular a seu bel-prazer, antes tem de ser considerado como *alter-ego*, parceiro na actividade discursiva, a quem pretende fazer partilhar uma



Caso a Escola não desenvolva, em conjunto com os alunos, as diferentes vertentes do *jogo escolar*, as produções verbais poderão não sair do vazio de sentidos, podendo limitar-se a funcionar como repetições, algo mecanizadas, de modelos fornecidos pela própria Escola. Esta será uma situação que em nada favorecerá o desenvolvimento da competência da expressão oral, que deve ser perspectiva no sentido de uma gradual autonomia do aluno.

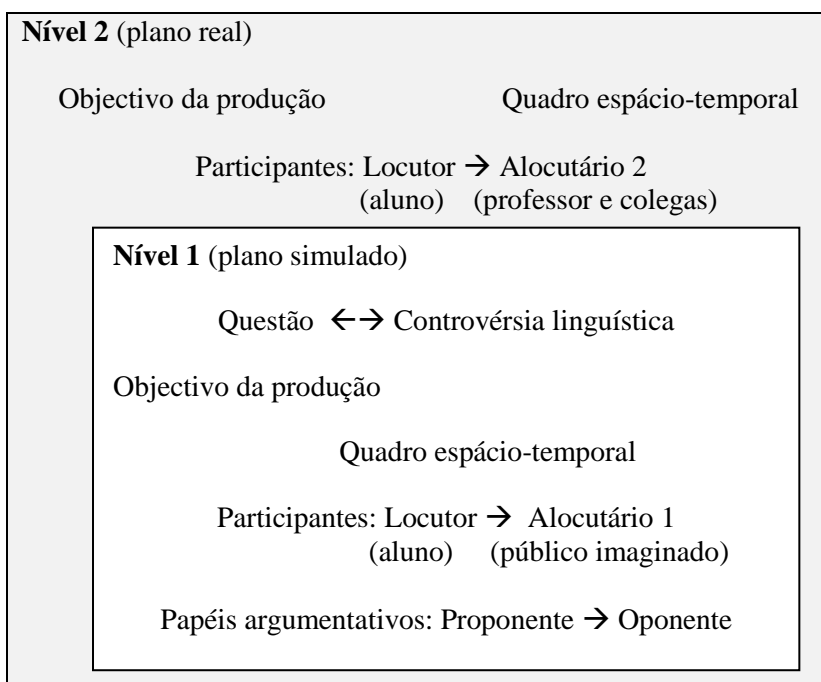
Para além do plano de simulação, de que já falámos, a produção de textos argumentativos na Escola também tem lugar num plano real, que, muitas vezes, pode interferir no conteúdo do texto e até, de algum modo, condicioná-lo. Este plano real corresponde ao da própria sala de aula, onde efectivamente decorre a produção oral, e ancora-se num quadro espaço-temporal que poderá inclusive ser distinto do do plano simulado. Deste plano real faz também parte um público efectivo, o professor e os colegas de turma, que presenciam a apresentação oral de cada aluno.

Entre o plano simulado e o plano real que envolvem a produção argumentativa encontramos, então, um conjunto de realidades duplicadas que poderão não ser coincidentes: o contexto, o quadro espaço-temporal, os participantes, o público. O esquema que se segue procura ilustrar esta realidade, mostrando que o plano simulado se encontra encaixado no interior do plano real:

---

opinião, uma atitude, uma crença» (2005: 49). Esta é uma perspectiva que recupera aspectos relacionados com o *ethos*, tal como o definiu Aristóteles (cf. *supra*, p. 22), mas associa-se também à dimensão da dinâmica discursiva, indo além do *ethos* como prova técnica, de acordo com o conceito aristotélico.

## Produção argumentativa oral formal em contexto escolar



O esquema que apresentámos caracteriza a situação que idealmente deverá enquadrar uma produção argumentativa oral em contexto escolar. Todavia, é este mesmo quadro que introduz dificuldades na execução da expressão oral argumentativa, dificuldades das quais é necessário estar consciente. Antes de mais, constatamos que o plano real tem consequências na gestão do texto argumentativo. Tal acontece porque é a própria Escola que exige ao aluno que se assuma como *proponente* de uma dada *conclusão* e que lhe imputa o ónus de a defender, apresentando *argumentos* que a sustentem. Por outro lado, não podemos esquecer que a produção de argumentação no quadro escolar se desenvolve num contexto onde existe um conjunto de papéis pré-definidos, hierarquicamente assimétricos: o papel do professor e o papel do aluno. A este plano de fundo associa-se um outro elemento fundamental, susceptível de influenciar qualquer produção oral: a avaliação. Esta funciona como um factor condicionador das prestações dos alunos, na medida em que estes mantêm a consciência, mais ou menos activa, de que todas as suas produções serão submetidas ao

crivo da avaliação do professor e, não raro, dos colegas<sup>82</sup>. Note-se que não estamos aqui a mesclar os conceitos de avaliação e de classificação. Esta última deriva da primeira e terá, eventualmente, lugar apenas em momentos formais, acordados com os alunos. Porém, a avaliação, designada formativa ou directa, é um elemento integrante do ambiente lectivo, num contexto onde se exige ao aluno que evidencie os seus saber e saber-fazer, por um lado, e que, por outro, mostre em que fase do seu percurso evolutivo se inscrevem as suas prestações

Esta exigência associa-se, naturalmente, à avaliação que se fará da produção do aluno. Caberá ao professor, em especial, mas também aos colegas, avaliar a qualidade do texto argumentativo apresentado. A situação escolar a que nos referimos poderá ter consequências evidentes no plano da selecção de *argumentos* e na orientação da *conclusão* apresentada, pois, de forma mais ou menos consciente, o aluno procurará ir ao encontro do modelo que julga que o professor valoriza. Este facto poderá implicar inclusive a defesa de uma conclusão que não corresponda à verdadeira posição do aluno perante a *questão* problemática apresentada. Consequentemente, na argumentação oral formal, o aluno, assumindo o papel que é convidado a desempenhar, opta, por norma, pelo discurso justificativo, na medida em que assumirá que o professor e, eventualmente, os colegas esperam de si uma justificação da posição tomada. Este constrangimento é uma consequência clara da existência de dois níveis associados à produção argumentativa, tal como se ilustrou no esquema anterior.

Um texto argumentativo é produzido com o objectivo de convencer o alocutário da validade da posição defendida, levando-o assim a concordar com a *conclusão* apresentada. Este objectivo integra-se no nível 1 de produção de um texto

---

<sup>82</sup> Numa prestação oral, a avaliação dos colegas é um factor sempre presente que revela uma influência directa nas produções dos alunos.

argumentativo, o plano simulado<sup>83</sup>. Porém, os textos argumentativos produzidos em contexto escolar não se esgotam nesta descrição até porque, em nossa opinião, o objectivo visado preferencialmente pelos alunos não passa por convencer o alocutário imaginado da pertinência e da justeza dos seus *argumentos*, levando-o a aderir ao seu ponto de vista. Em ambiente escolar, dados os factores associados à relação hierárquica e à dimensão avaliativa, já focados anteriormente, o aluno procura, efectivamente, uma acção que se processa no plano real. Esta passará por convencer/ persuadir o *alocutário* 2, o professor e, se assim se justificar, os colegas, da sua capacidade para construir um discurso argumentativo, segundo o modelo que a escola veicula e privilegia.

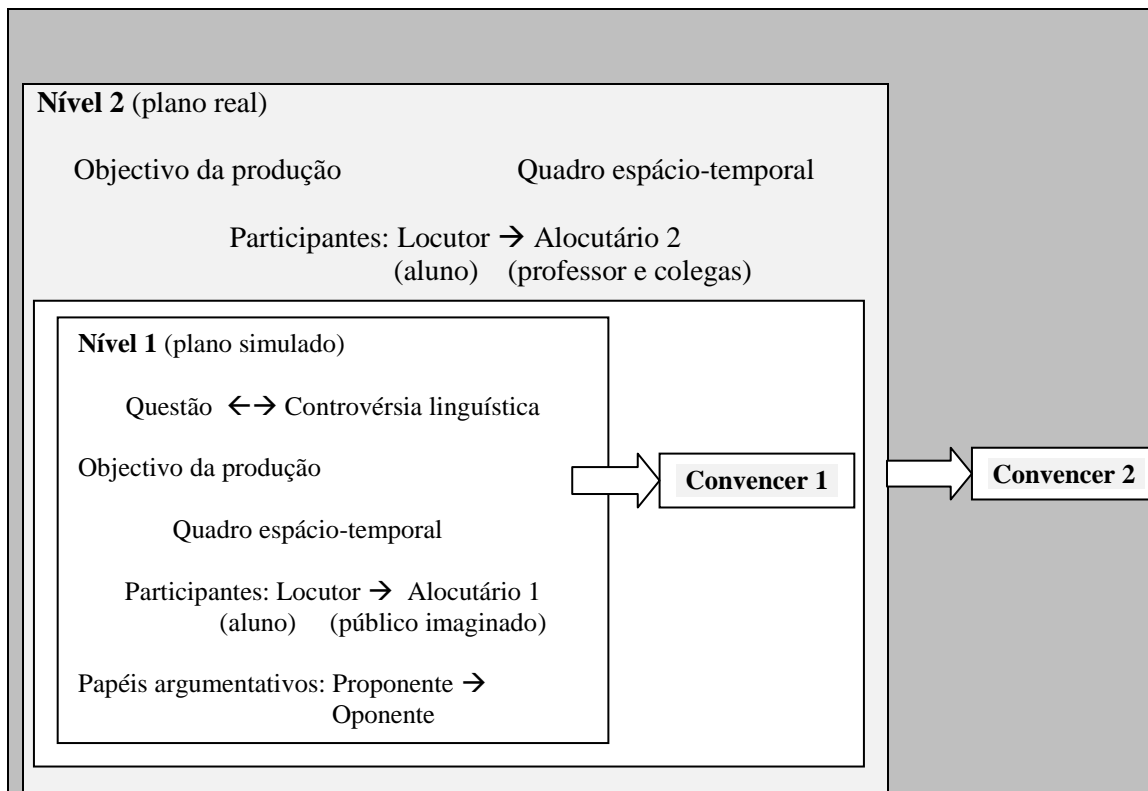
Em síntese, a produção de um texto argumentativo que contemple os elementos do *jogo escolar* desenvolve-se num plano simulado, onde o aluno, enquanto locutor, dirige um texto argumentativo ao *alocutário* 1, que corresponde ao público imaginado pelo aluno. Neste plano, o aluno procura, fazendo uso das 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 *acto de convencer* 1, que se trata, também ele, de 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 *acto de convencer* 2, cujo conteúdo é um argumento em favor da conclusão “revelo capacidade de argumentação / de produção de textos

---

<sup>83</sup> Cf. esquema relativo aos dois planos que enquadram a produção argumentativa oral formal em contexto escolar, *supra*, p. 114.

argumentativos”, que surtirá efeito caso o professor e/ou os colegas admitam a capacidade/qualidade do aluno, avaliando de forma positiva a sua prestação.

### Produção argumentativa oral formal em contexto escolar (actos de convencer 1 e 2)



Nesta situação, o discurso argumentativo permitirá ao locutor demarcar-se enquanto ser pensante, procurando, como afirmámos, não tanto persuadir o *alocutário 2* da *conclusão* sustentada no texto argumentativo, que funciona no nível 1, referente ao plano simulado, mas antes evidenciar a sua capacidade para avaliar um ponto de vista e de argumentar oralmente a favor dele ou contra ele. Trata-se de um movimento de interacção linguística que poderá conceder ao locutor o direito a ocupar um lugar de natureza social, escolar, entre outras, pela evidência da sua capacidade argumentativa.

Toda esta situação decorre do facto de os *argumentos* só funcionarem, enquanto tal, no interior da comunicação verbal (cf. Amossy 2000), partindo das características do alocutário, do tipo de relação discursiva que com este se desenvolve e do objectivo

persuasivo que norteia toda a produção argumentativa. Neste contexto, o aluno produz sempre dois discursos de natureza argumentativa: um com materialidade linguística e um outro recuperável por inferência. O primeiro discurso, sendo uma simulação, será sempre visto como um produto textual cuja validade/adequação permitirá ao professor ajuizar sobre a qualidade do desempenho do aluno e este apresentá-lo-á como prova da sua capacidade. Assim sendo, o conteúdo do primeiro discurso, nomeadamente a *conclusão* e os *argumentos* seleccionados não produzirão qualquer efeito de persuasão no *alocutário 1*, porque este é simulado, e serão encarados pelo *alocutário 2* numa perspectiva crítica, não de quem recebe o texto e poderá, por sua influência, modificar as suas posições, mas de quem ajuíza sobre a capacidade evidenciada pelo aluno para produzir um texto argumentativo, de acordo com os conteúdos trabalhados em ambiente escolar.

Em suma, qualquer produção argumentativa oral em contexto escolar será então condicionada pela existência de dois níveis de organização do próprio texto. O *jogo escolar*, que deve estar na base do desenvolvimento deste género de texto, deve também permitir a promoção da reflexão em torno destes factores, de modo a que eles possam ser minimizados enquanto constrangimentos negativos que condicionam a realidade do próprio texto, tal como o aluno o concebe. Se o peso que a avaliação exerce na produção oral for reduzido, as *conclusões* defendidas e o tipo de *argumentos* seleccionados poderão permitir a construção de um texto mais rico e diversificado, que não se limite também aos modelos veiculados pela Escola.

Os géneros escolares em que a produção argumentativa oral se concretiza podem subdividir-se em dois tipos: textos monogerados e textos poligerados. Ambos estabelecem uma relação distinta com os dois níveis de produção que enquadram a oralidade na Escola. Assim, os textos monogerados exigem um grau máximo de

simulação, porque, sendo da responsabilidade de um só aluno (ou de um grupo de alunos que representa uma posição), obrigam-no a recriar todos os elementos associados ao *jogo escolar*, que permite a concretização do nível 1 da produção argumentativa em contexto escolar. Já no caso dos textos poligerados, e pensando concretamente no debate, não se verifica a necessidade de recriar alguns dos elementos do *jogo escolar*, tais como os participantes na interacção, o quadro espaço-temporal ou mesmo o objectivo da produção argumentativa. O facto de o debate instaurar uma interacção verbal real entre os participantes implica quase naturalmente a existência dos elementos referidos, embora o ambiente fictício de polémica possa sempre ter lugar. É evidente que poderemos pensar em debates, onde tal possa não ocorrer de modo tão espontâneo, como é o caso de debates em que os alunos assumem uma identidade diferente da sua e inclusive defendem *conclusões* distintas daquelas que sustentariam numa situação real. Este acto de “despersonalização” exigirá a activação de pelo menos alguns dos componentes do *jogo escolar*.

Não obstante, as características particulares do debate parecem não se estender a todos os textos poligerados. Uma entrevista, por exemplo, voltará a exigir aos alunos uma acção de simulação que contemple pelo menos alguns dos eixos de produção do *jogo escolar*.

No que se refere ao plano real da produção verbal, assinalam-se também diferenças entre os textos monogerados e poligerados. Enquanto os primeiros reproduzem a situação analisada anteriormente a propósito da apresentação do conceito de *jogo escolar*, os segundos poderão alterá-lo, sobretudo no que respeita aos participantes. Assim, os alocutários de um debate serão, antes de mais, aqueles que estiverem envolvidos no próprio debate. É evidente que, se os alunos tiverem já algum domínio da técnica do debate, poderão, ainda, dirigir especificamente as suas

intervenções, ora aos porta-vozes, ora ao público que assiste à discussão, em função das suas intenções argumentativas.

De qualquer modo, o plano real acaba sempre por interferir no conteúdo dos textos apresentados devido à acção avaliativa que implica, a qual gera, de forma mais ou menos explícita, a produção do *acto de convencer* 2. Julgamos, todavia, que a acção exercida pelo elemento avaliativo terá, à partida, maior peso nos textos monogerados. Este tipo de textos obriga os alunos a apresentarem-se sós perante um público, o que propicia uma forte concentração no peso exercido pela componente avaliativa. Já no caso do debate, a própria dinâmica da actividade pode levar a atenuar o peso e a influência que o plano real envolve, embora a avaliação seja importante na definição das *conclusões e argumentos* e condicione as atitudes dos alunos, que procuram “vencer” o seu *oponente*, no sentido de poderem “convencer” de que são os que revelam melhor desempenho.

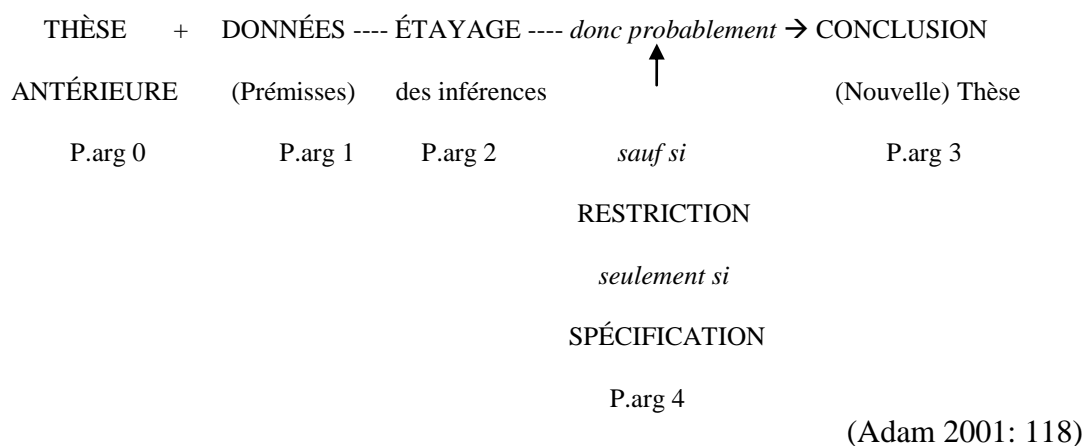
O trabalho didáctico em torno da argumentação deve também contemplar a natureza textual do produto a apresentar. Por esta razão, é fundamental que se desenvolva, a par dos componentes do *jogo escolar*, uma preparação em torno dos elementos estruturantes de uma textualidade específica da argumentação, o que consubstancia num acto de planificação textual. Antes de mais, será importante, no âmbito do trabalho em torno da expressão oral de natureza argumentativa, desenvolver junto dos alunos a consciência de que o texto argumentativo mantém sempre um cariz dialógico, na medida em que se pretende que o aluno, quando toma a palavra, se posicione relativamente a uma posição defendida num enunciado anterior e, eventualmente, relativamente aos *argumentos* mobilizados para sua sustentação. Deste modo, os textos produzidos poderão assegurar o seu cariz dialógico, ainda que não



sejam puramente dialogais, o que vai ao encontro das características que assinalámos para a definição do conceito de argumentação<sup>84</sup>.

Outro nível de abordagem do texto argumentativo passará pela sua unidade de base, o bloco textual<sup>85</sup>. Assim sendo, o texto argumentativo deverá contemplar, na sua forma mínima e mais simples<sup>86</sup>, dois tipos diferentes de blocos, a *conclusão* e o *argumento*, os quais deverão estabelecer entre si uma *relação de sustentação*<sup>87</sup>. Esta será uma das áreas importantes a ter em conta no desenvolvimento da preparação para a apresentação oral de um texto.

Assim, o texto argumentativo pode resumir-se a uma célula argumentativa<sup>88</sup>, que se enquadra no modelo de protótipo de sequência argumentativa, tal como é apresentado por Jean-Michel Adam (cf., por exemplo, 2001: 103-118), e que corresponde a uma adaptação do modelo proposto por Toulmin (1988 [1958])<sup>89</sup> e do qual poderão ser verbalizadas somente, como já referimos, as macroproposições<sup>90</sup> 1 e 3:



<sup>84</sup> Cf. *supra*, p. 63.

<sup>85</sup> Cf. tratamento da noção de bloco textual, *supra*, sobretudo, pp. 71-77.

<sup>86</sup> Recorde-se aqui a noção de *estruturação argumental simples*, tal como foi proposta no Capítulo 2, *supra*, sobretudo, pp. 80-82.

<sup>87</sup> No capítulo anterior, desenvolveu-se a noção de relação de sustentação e de relação de refutação, *supra*, pp. 77-80.

<sup>88</sup> Termo proposto por Plantin, a partir do modelo de Toulmin (cf. 1996: 23). Cf. também Capítulo 1, pp. 32.

<sup>89</sup> Estes modelos foram analisados no Capítulo 1. Cf. modelo de Toulmin, pp. 33-34 e modelo de Adam, p. 49.

<sup>90</sup> O termo macroproposição não será utilizado ao longo da análise que desenvolveremos na Parte II do presente trabalho, porque vamos considerar as produções não na perspectiva do texto prototípico, mas enquanto produtos textuais segmentáveis em blocos, que se constituem em torno de um tópico central. Não obstante, *grosso modo*, a noção de bloco textual é equivalente à de macroproposição.

A construção argumentativa pode ainda orientar-se em dois sentidos: o texto argumentativo pode estruturar-se no sentido de refutar uma *conclusão* apresentada ou pode organizar-se de forma a defender essa mesma *conclusão*. O objectivo fulcral do texto condicionará a sua orientação argumentativa, que poderá ser positiva ou negativa<sup>91</sup>.

A ordem pela qual os blocos textuais se organizam num texto argumentativo não é pré-estabelecida, pelo que deverá ser alvo de uma escolha reflectida e intencional. Esta encontra-se dependente de inúmeros factores que, indo além da natureza estritamente linguística do enunciado, passam por razões de ordem pragmática que podem encontrar-se ao serviço, por exemplo, das intenções visadas. Deste modo, a ordem do pensamento argumentativo, segundo a qual se começa por definir um conjunto de *argumentos* para sustentar uma determinada *conclusão*, que surge posteriormente, pode não corresponder à ordem discursiva (cf. Dufour 2008: 34). Esta última poderá orientar-se no sentido de uma ordem progressiva (argumento(s) → conclusão) ou de uma ordem regressiva (conclusão ← argumento(s)). A opção por uma ou outra estrutura prende-se com a definição de uma estratégia argumentativa e terá consequências no plano da eficácia argumentativa, tal como é sublinhado por Adam (2001: 115)<sup>92</sup>. Deste modo, embora na oralidade a ordem regressiva pareça a preferencial, esta opção, sobretudo no quadro de uma produção oral formal, pode estar dependente da reacção que se espera da parte do público, como sinteticamente se indica em van Eemeren *et al.*:

«Normally the standpoint to be defended should be stated in the introduction. The speaker explains what he or she is going to talk about and what position is taken. If the speaker expects the standpoint to meet with strong resistance, then it may be wise to first mention the arguments and lead the audience step by step to the conclusion» (2002: 176).

---

<sup>91</sup> Cf. desenvolvimento da noção de orientação argumentativa, pp. 87-97. Este conceito será aplicado à análise dos *corpora* no Capítulo 5, pp. 295 e ss.

<sup>92</sup> Cf. também *supra*, p. 48.

Numa actividade inscrita na modalidade do oral formal também não é expectável que o aluno não verbalize determinados blocos textuais. O recurso à inferência, como estratégia de reconstrução dos referidos blocos, será um processo preferencial dos enunciados discursivos informais, o que não significa que a realização de inferências não seja necessária para o estabelecimento de relações de outra ordem no âmbito dos textos formais.

### **3.2. A argumentação nos textos pedagógico-didáticos**

#### **3.2.1. Programa de Língua Portuguesa para o Ensino Secundário<sup>93</sup>**

No *Programa de Língua Portuguesa para o Ensino Secundário*<sup>94</sup> perspectiva-se o domínio da oralidade como fulcral para o pleno desenvolvimento do aluno enquanto cidadão consciente e interventivo:

«o domínio da oralidade é uma competência transversal que deve permitir ao aluno a sua afirmação pessoal e a sua integração numa comunidade, ora como locutor eficaz, ora como ouvinte crítico, ora como interlocutor, em suma, como cidadão» (PLP 2001-2002: 18).

Partindo de uma triangulação apoiada na produção, recepção e interacção, concebe-se a integração do oral no ensino de um ponto de vista pragmático, na medida em que se defende que uma eficaz actividade verbal é essencial para a existência e configuração do aluno enquanto ser social, na perspectiva tanto da manifestação individual do pensamento, como na da interacção verbal desenvolvida no seio de uma comunidade:

«No que respeita a afirmação pessoal, considera-se que a Escola deve estimular no aluno o autoconhecimento e a expressão de si, pelo que deve instituir práticas de produção oral unidireccional (aluno → alunos/professor) que dêem lugar a manifestações individuais e adoptar estratégias que visem o

---

<sup>93</sup> Homologado em Maio de 2001 para o 10.º ano de escolaridade e em Março de 2002 para os 11.º e 12.º anos.

<sup>94</sup> Doravante, PLP.

descondicionamento da expressão e a procura da dimensão lúdico-catártica da palavra, promovendo o desenvolvimento desta competência.

Relativamente à integração na comunidade, deverá a aula criar espaços de interacção verbal, através de diálogos, discussões e debates, imperativos para a formação de cidadãos livres, emancipados, responsáveis e autodeterminados» (PLP 2001-2002: 18).

Este domínio do currículo consubstancia-se em géneros públicos e formais do oral que ganham forma no tratamento de protótipos textuais<sup>95</sup>, que são a base de diferentes produções em contexto educativo:

«há uma evidente articulação entre protótipos textuais (narrativo, descritivo, argumentativo, expositivo-explicativo, injuntivo-instrucional, dialogal-conversacional) e textos das relações dos domínios sociais de comunicação (relações educativas, relações profissionais, relações com os media, relações gregárias e relações transaccionais)» (PLP 2001-2002: 4)

Considera-se, deste modo, que a perspectiva dada ao tratamento textual será uma forma de preparar alunos interventivos do ponto de vista social, cultural e profissional, tanto no plano da oralidade como no da própria escrita, através de práticas adequadas e eficazes.

Em termos mais concretos, é de realçar que o espírito do programa oficial não preconiza que o espaço escolar se substitua à aquisição natural que se processa em imersão na realidade social, considera-se antes que caberá à Escola promover o ensino-aprendizagem do oral reflectido (cf. PLP 2001-2002:19), que deverá merecer um tratamento autónomo, ainda que se possa articular com áreas específicas da leitura e da escrita:

«Do ponto de vista exclusivo da disciplina, dada a complexidade da comunicação oral, que associa os códigos verbal, paraverbal e não verbal, **torna-se imperativo conceder a este domínio um estatuto autónomo no processo de ensino-aprendizagem**, embora em articulação com os domínios da leitura e da escrita. Deverão ser introduzidos nas aulas de Língua Portuguesa espaços de ensino-aprendizagem da língua portuguesa-padrão, do oral reflectido e de géneros públicos e formais do oral, tanto ao nível da compreensão como da

---

<sup>95</sup> No *Programa de Língua Portuguesa*, segue-se o modelo de protótipos textuais proposto por Jean-Michel Adam (2001). Cf. também *supra*, p. 44-50.

produção, instituindo o aluno como ouvinte activo e locutor de pleno direito» (PLP 2001-2002:18, destaque nosso)

Os objectivos gerais que se associam a esta vertente programática insistem sobretudo na recepção e produção de textos diversificados em função de diferentes finalidades e situações de comunicação (cf. PLP 2001-2002:7).

No PLP, define-se um conjunto de conteúdos declarativos, cujo desenvolvimento deverá ser processado ao longo dos três anos que constituem o ciclo de ensino. Estes passam pela reflexão em torno de componentes da situação comunicativa estabelecida, do contexto, de elementos linguísticos e não linguísticos da comunicação oral, entre outros (cf., por exemplo, PLP 2001-2002: 14). No que aos tipos de texto diz respeito, o programa aponta diferentes géneros escolares, tais como o relato de vivências, a descrição, o diálogo, textos de apreciação crítica e debate.

Será à abordagem que no PLP se propõe relativamente aos textos que se incluem no âmbito do desenvolvimento do protótipo textual argumentativo que daremos especial relevância nos parágrafos que se seguem.

O tratamento da argumentação surge no PLP como um conteúdo programático do 11.º ano, prolongando-se, posteriormente, pelo 12.º ano, já numa perspectiva de aplicação/aprofundamento dos conhecimentos adquiridos. No que respeita à oralidade, o termo argumentação não é utilizado no programa, não se verificando também qualquer referência à ligação que se poderá estabelecer entre o tratamento do protótipo textual argumentativo e o desenvolvimento deste conteúdo no âmbito concreto das competências da expressão e compreensão orais. No PLP, no âmbito dos conteúdos declarativos relativos ao 11.º ano, opta-se por uma referência a géneros escolares que, na nossa óptica, se poderão inscrever no tratamento da tipologia textual “argumentação”. São eles os “textos de apreciação crítica” e os “textos publicitários”

(PLP 2001-2002: 39). É também neste ponto do programa que se inclui, dentro do item “Textos”, o “debate”, como conteúdo declarativo a desenvolver do ponto de vista da participação (PLP 2001-2002: 39).

No PLP, associado ao desenvolvimento de cada conteúdo declarativo, é apresentado um conjunto de itens que correspondem a um desdobramento do tópico a tratar. A sua leitura dá-nos uma visão mais clara de qual o tipo de abordagem da argumentação oral que a letra do programa preconiza. Observemos o quadro onde os conteúdos são apresentados:

Conteúdos Declarativos (expressão oral – 11.º ano)	<p>Situação comunicativa: estatuto e relação entre os interlocutores; contexto          Intencionalidade comunicativa          Relação entre o locutor e o enunciado          Formas adequadas à situação e intencionalidade comunicativas          Elementos linguísticos e não linguísticos da comunicação oral</p> <p><b>Textos:</b>  <i>Textos de apreciação crítica</i>          – estrutura          – características          – expressão de pontos de vista e de juízos de valor          – estratégias argumentativas          – vocabulário (valorativo ou depreciativo)</p> <p><i>Debate</i> (participação)          – objectivos          – tema          – estrutura          – fórmulas de abertura, de encadeamento e de fecho          – funções a desempenhar (moderador, secretários, participantes e observadores)          – regulação do uso da palavra          – normas reguladoras (princípios de cooperação e cortesia)          – identificação de argumentos e contra-argumentos          – códigos utilizados (linguístico, paralinguístico, quinésico e proxémico)</p> <p><i>Textos publicitários</i>          – estrutura do anúncio          – anúncio publicitário: elementos constitutivos (produto, cenário, personagens, argumento, banda sonora, ...)          – publicidade em vários suportes: códigos utilizados (linguístico, visual, sonoro)          – estratégias de argumentação, persuasão e manipulação</p> <p><i>Exposição</i> (a partir de um plano-guia previamente fornecido)          – objectivos          – tema          – estrutura</p> <p style="text-align: right;">(PLP 2001-2002: 39)</p>
--	---

Os quatro tópicos iniciais, que surgem como enquadramento de todos os conteúdos declarativos para o desenvolvimento da expressão oral, parecem-nos de pertinência efectiva no tratamento de qualquer texto argumentativo. Todavia, julgamos que seria importante estabelecer uma ligação entre estes tópicos e os conteúdos processuais que eles implicam, o que não acontece no PLP. Nos conteúdos processuais constantes do programa aponta-se a estruturação da actividade em três etapas: planificação (construção do tópico, determinação da situação e objectivos de comunicação, determinação do tipo de discurso e de texto, elaboração de um plano-guia); execução (construção do enunciado com coesão e coerência, de acordo com o plano elaborado); avaliação (utilização de instrumentos de auto- e hetero-avaliação) (cf. PLP 2001-2002: 34). Ora, os quatro conteúdos declarativos apresentados no PLP dialogam estreitamente com elementos previstos na fase da planificação, pelo que julgamos que, por uma questão de coerência, o programa devia promover esta articulação<sup>96</sup>.

Por outro lado, julgamos que o tratamento dado aos “Textos” evidencia um critério pouco uniforme. De facto, se considerarmos que qualquer um dos três “textos” propostos pelo PLP, “textos de apreciação crítica”, “debate” e “textos publicitários”, é um texto argumentativo, não se compreende por que razão não se apresenta um conjunto de itens comum aos três. Se observamos em detalhe, apenas o item “estrutura” é idêntico para os três tipos de texto referidos pelo PLP. Consideramos, ainda, que também os itens “expressão de pontos de vista”, “juízos de valor” e “estratégias argumentativas”, previstos para os “textos de apreciação crítica”, deveriam ser comuns aos “textos” apresentados como conteúdos declarativos. Por outro lado, o item “identificação de argumentos e contra-argumentos”, referido para o “debate”, seria

---

<sup>96</sup> Cf., neste capítulo, a noção de *jogo escolar* e a importância da preparação prévia do texto argumentativo, *supra*, pp. 110-121.

também essencial para o desenvolvimento dos outros textos, nomeadamente os “textos de apreciação crítica”.

Julgamos, em síntese, que, a partir da noção de tipologia textual, seria possível apresentar um tronco comum de itens programáticos relacionados com a argumentação, que se mobilizaria no tratamento dos diferentes géneros escolares inscritos nesta tipologia. De seguida, seria então de apresentar as especificidades de cada um dos “textos” propostos pelo PLP. Tal disposição de conteúdos permitiria, por um lado, uma visão de conjunto que aglutinaria os elementos comuns e, por outro, uma perspectiva das suas especificidades, que colocaria em evidência as características que distinguem cada género escolar dos restantes.

Por outro lado, como vimos anteriormente, a modalidade oral pode exigir uma organização da informação distinta da da escrita<sup>97</sup>. Porém, o PLP não fornece qualquer tipo de orientação no sentido de se desenvolver um tratamento diferenciado entre oralidade e escrita. Com efeito, julgamos que a visão do texto argumentativo oral, presente no PLP, pouco difere da apresentada para o texto escrito. A única diferença que efectivamente é visível está relacionada com o aprofundamento que se dá ao conteúdo na escrita, como veremos adiante.

Por fim, registamos ainda que, embora o PLP organize os conteúdos da competência da expressão oral sob a designação de “textos”, ao tratamento de cada um dos tipos de texto previstos, associam-se, ocasionalmente, elementos que são claramente não linguísticos, o que não favorece a harmonização da apresentação dos conteúdos declarativos. No caso dos “textos publicitários” refere-se o tratamento de elementos constitutivos do anúncio publicitário e de suportes, aspectos que só muito colateralmente se relacionam com o desenvolvimento da competência da expressão oral.

---

<sup>97</sup> Recorde-se a reflexão que apresentámos sobre as construções regressiva e progressiva (*supra*, pp. 48 e 122-123) e sobre os constrangimentos do *jogo escolar* (*supra*, pp 110-121).



Já no que se refere ao “debate”, julgamos que seria produtivo distinguir os textos que enquadram este tipo de interacção verbal, nomeadamente as fórmulas de abertura, de encadeamento e de fecho, os quais têm uma organização ritualizada, do texto argumentativo propriamente dito. Por outro lado, ainda, as indicações que se relacionam com a organização da actividade em si (“função a desempenhar”, “normas reguladoras” e “regulação do uso da palavra”) não deveriam surgir a par dos aspectos de natureza textual, pois seria aconselhável separar conteúdos linguísticos de outros de âmbito organizacional.

Se nos colocarmos agora na óptica dos conteúdos propostos para o desenvolvimento da competência da expressão escrita, verificamos que o PLP apresenta os seguintes conteúdos:

Conteúdos Declarativos (escrita – 11.º ano)	<p><i>Textos de apreciação crítica</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– estrutura</li> <li>– características</li> <li>– expressão de pontos de vista e de juízos de valor</li> <li>– estratégias argumentativas</li> <li>– vocabulário (valorativo ou depreciativo)</li> </ul> <p><i>Textos argumentativos/ expositivo-argumentativos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– estrutura canónica de base da argumentação: tese, antítese, síntese</li> <li>– argumentação e contra-argumentação</li> <li>– estratégias do sujeito</li> <li>. alusões e subentendidos</li> <li>. processos de influência sobre o destinatário</li> <li>– tipos de argumentos</li> <li>– progressão temática e discursiva</li> <li>– conectores predominantes</li> <li>– figuras de retórica</li> </ul> <p style="text-align: right;">(PLP 2001-2002: 40)</p>
---	--

Destacamos nesta disposição dos conteúdos a distinção que o PLP faz entre “textos de apreciação crítica” e “textos argumentativos/expositivo-argumentativos”. A estruturação apresentada assenta não na consideração das tipologias textuais propostas por Adam (2001), mas na consideração de géneros textuais que terão uma organização

própria. É, contudo, evidente que os “textos de apreciação crítica” integram a tipologia argumentativa, pelo que não fica clara a distinção proposta pelo PLP<sup>98</sup>.

Não obstante, é visível que o PLP prevê pontos de contacto entre os “textos de apreciação crítica” e os “textos argumentativos/expositivo-argumentativos”, na medida em que ambos apresentam conteúdos ligados às técnicas argumentativas (“estratégias argumentativas” nos “textos de apreciação crítica” e “tipos de argumentos” nos “textos argumentativos/expositivo-argumentativos”). Porém, é no tratamento do “texto argumentativo/expositivo-argumentativo” escrito que se apresenta um conjunto de conteúdos que estarão mais próximos de uma abordagem mais globalizante do texto argumentativo. Embora estes conteúdos surjam apresentados de forma pouco estruturada, como é visível no esquema anterior, podemos concluir que se dão indicações no sentido de serem tratados em sala de aula aspectos relacionados com a composição elementar do texto argumentativo<sup>99</sup>, nomeadamente no que se refere à construção do texto através da exploração de uma estrutura argumentativa tradicional, que no PLP se designa como “estrutura canónica de base da argumentação: tese, antítese, síntese” (2001-2002: 40).

Por fim, com algum destaque, prevê-se o estudo das técnicas de comunicação argumentativa, através da referência ao conteúdo “tipos de argumento”, “argumentação e contra-argumentação” e inclusive “figuras de retórica”.

Da revisão dos itens associados a cada tipo de texto previsto para o ensino da escrita, concluímos que o PLP não estrutura uma progressão em termos de aquisição de conhecimentos, nem distingue planos de abordagem para o estudo do texto

---

<sup>98</sup> Pelos itens associados ao conteúdo “textos argumentativos/expositivo-argumentativos”, poderíamos considerar que o PLP tem em mente o desenvolvimento do género textual “dissertação”, o que, todavia, não é mencionado no texto programático. Este conteúdo surge previsto apenas para o 12.º ano de escolaridade.

<sup>99</sup> Vd. tratamento deste conceito, *supra*, pp. 71-75, que não é abordado, por nós, de forma idêntica àquela que surge proposta no programa, embora, como é óbvio, se verifiquem pontos de contacto.

argumentativo, o que poderá conduzir a práticas pouco sistemáticas e pouco estruturadas. Por outro lado, ao texto escrito é concedido um grau de aprofundamento que não tem equivalente no plano dos conteúdos da oralidade.

No 12.º ano, no âmbito da competência da escrita, os “textos argumentativos/expositivo-argumentativos” desdobram-se, de forma a incluir no seu interior “textos de reflexão”. Estes textos são trabalhados apenas no sentido do desenvolvimento dos conteúdos “estrutura” e “características” (cf. PLP 2001-2002: 45). Introduce-se, por outro lado, a “Dissertação”, a cujo estudo se associam os conteúdos presentes no esquema que se segue:

Conteúdos declarativos (escrita 12.º ano)	<i>Dissertação</i> – estrutura: introdução, desenvolvimento (tese, antítese, síntese), conclusão – conteúdo – relação locutor/alocutário – estilo – tipos de argumentos – progressão temática e discursiva – conectores predominantes	(PLP 2001-2002: 45)
---	--	---------------------

*Grosso modo*, é possível compreender que o tratamento concedido à “Dissertação” é equivalente ao que foi dado ao “texto argumentativo/expositivo-argumentativo”, trabalhado no 11.º ano. Destacam-se pela novidade os itens: “relação locutor/alocutário” e “estilo”, que não estavam explícitos nos conteúdos do 11.º ano.

Os aspectos que aqui registamos deixam clara a distinção que o PLP preconiza entre o tratamento da competência da expressão oral e da escrita no que se refere à produção de textos argumentativos. Sendo claro que, em termos gerais, os discursos produzidos em cada uma das modalidades partilham características, seria de esperar que o programa as evidenciasse e explorasse, explicitando-as nos conteúdos relativos à argumentação oral formal. Por outro lado, sendo verdade também que a argumentação oral formal terá especificidades que a distinguem da escrita, seria importante que estas fossem verbalizadas no sentido de orientar as práticas lectivas para a promoção do

desenvolvimento da argumentação oral formal, contemplando as suas características distintas. Parece ficar claro que a letra do PLP relega para segundo plano o estudo da argumentação oral formal, tanto no domínio dos conteúdos como no das práticas sugeridas no sentido de potenciar o seu desenvolvimento, acabando por não corresponder às necessidades reais da inserção do aluno na sociedade, espaço onde o texto argumentativo é fundamental para o sucesso/reconhecimento em variadíssimos domínios da actividade humana. Os conteúdos propostos para o desenvolvimento da competência da expressão oral no plano da argumentação acabam, deste modo, por, de alguma forma, não corresponder a alguns dos objectivos gerais apresentados enunciados pelo próprio PLP.

### **3.2.2. Programa da disciplina de Filosofia**

A argumentação é, também ela, um conteúdo basilar da disciplina de Filosofia, que integra o currículo nos 10.º e 11.º anos. Neste contexto, vários domínios da argumentação surgem subjacentes à enunciação de alguns dos objectivos gerais da disciplina, como se pode constatar:

«Iniciar às competências de análise e interpretação de textos e à composição filosófica.

3.1. Analisar a problemática sobre a qual um texto toma posição, identificando o tema/problema, a(s) tese(s) que defende ou a(s) resposta(s) que dá, as teses ou respostas que contraria ou as teses ou respostas que explicitamente refuta. [...]

3.3. Analisar a estrutura lógico-argumentativa de um texto, pesquisando os argumentos, dando conta do percurso argumentativo, explorando possíveis objecções e refutações.

3.4. Confrontar as teses e a argumentação de um texto com teses e argumentos alternativos.

3.5. Assumir posição pessoal relativamente às teses e aos argumentos em confronto» (*Programa de Filosofia*<sup>100</sup> 2001: 10).

---

<sup>100</sup> Doravante, PF.

De acordo com o programa em questão, a iniciação à abordagem da estrutura canónica do texto argumentativo tem início no 10.º ano, o que, desde logo, não dialoga com os conteúdos declarativos previstos para o mesmo ano na disciplina de Português. Será já no 11.º ano de escolaridade que, na disciplina de Filosofia, se prevê o tratamento de conteúdos mais específicos, tais como a produção argumentativa em função de um auditório específico ou a definição de tipos de argumentos e de falácias:

«2. Argumentação e retórica

2.1. O domínio do discurso argumentativo - a procura de adesão do auditório

2.2. O discurso argumentativo - principais tipos de argumentos e de falácias informais» (PF 2001 : 13).

Refira-se que no PLP não se propõe a consideração do auditório na concepção do texto argumentativo, o que, como vimos, por exemplo através da revisão dos estudos de Perelman e Olbrechts-Tyteca<sup>101</sup>, pode funcionar como uma limitação à qualidade do texto produzido e inclusive ter consequências na acção persuasiva do texto, uma vez que um texto argumentativo se destina sempre a persuadir os alocutários que, para tal, deverão ser tidos em consideração, como concluímos no âmbito da definição do conceito de *jogo escolar*.

Também no PF se preconiza a participação dos alunos em debates. Mas, por outro lado, e contrariamente ao que se verifica no PLP, o texto escrito não se assume como o espaço onde a reflexão sobre a produção argumentativa se produz com maior profundidade, uma vez que esta aprendizagem poderá ser construída partindo dos dois domínios, oral e escrito:

«5. Analisar textos de carácter argumentativo - oralmente ou por escrito -, atendendo:

- à identificação do seu tema/problema;
- à clarificação dos termos específicos ou conceitos que aparecem;
- à explicitação da resposta dada ou da tese defendida;
- à análise dos argumentos, razões ou provas avançados;

---

<sup>101</sup> Cf., *supra*, pp. 26-28.

- à relação de conteúdo com os conhecimentos adquiridos» (PF 2001: 25).

A própria estrutura de um texto argumentativo no plano escrito aparece claramente definida:

«6. Compor textos de carácter argumentativo sobre algum tema/problema do programa efectivamente tratado e acerca do qual tenham sido discutidas distintas posições ou teses e os correspondentes argumentos:

- formulando com precisão o problema em apreço;
- expondo com imparcialidade as teses concorrentes;
- confrontando as teses concorrentes entre si;
- elaborando uma resposta reflectida à questão ou problema» (PF 2001 : 25).

Desta organização de conteúdos ressalta claramente a visão da argumentação enquanto fenómeno dialógico que, enquanto tal, terá em consideração conclusões anteriores, relativamente às quais se tomará posição.

Da breve aproximação a aspectos constantes do PF fica clara a possibilidade de articulação desta disciplina com a de Português, nomeadamente no decurso do 11.º ano. Fica também evidente a falta de harmonização teórica dada ao tratamento do fenómeno argumentativo. O PLP demonstra uma vertente relacionada essencialmente com a produção da escrita, descurando aspectos como a vertente oral da argumentação, as condicionantes que advêm do seu enquadramento contextual, no que se refere concretamente aos objectivos subjacentes à produção do texto e à sua relação com o com um texto anterior e com o próprio auditório.

Não obstante a falta de articulação entre os programas, parece-nos importante afirmar que um trabalho ao nível da definição da estruturação e da visão do fenómeno deveria ser desenvolvido, de modo a que os alunos pudessem compreender a argumentação de forma holística, embora sob diferentes perspectivas, tanto filosófica, como textual. Uma harmonização da metalinguagem, das perspectivas de abordagem do fenómeno e do seu enquadramento em situação real seria um aspecto que poderia

contribuir para uma efectiva progressão por parte dos alunos, com resultados mais significativos no tratamento da argumentação em contexto escolar.

### 3.2.3. Manuais Escolares

Uma leitura atenta de manuais escolares disponíveis no mercado para a disciplina de Português de 11.º ano permitirá identificar diferentes propostas de interpretação do programa oficial da disciplina. Interessa, neste momento, compreender quais as concepções promovidas pelos manuais no que respeita ao domínio da expressão oral e, concretamente, à área da argumentação, e identificar as propostas de actividades que estes apresentam. Por meio deste enquadramento colocar-se-á em evidência, cremos, algumas das práticas mais comuns em sala de aula, uma vez que o manual escolar continua a assumir um papel central na condução da prática lectiva por parte dos professores, sendo as suas propostas uniformizadoras de determinadas opções didácticas em detrimento de outras. Tal como sustenta Rui Vieira de Castro,

«o "livro de Português" é antologia escolar, é gramática escolar, é caderno de actividades, em suma, o livro de Português é, e é-o também para o professor, a disciplina de Português. Nessa perspectiva, estes textos apresentam-se como lugares excelentes para aceder à compreensão do que são as disciplinas escolares, as práticas que as constituem e os papéis que as desenham, os princípios que as regulam» (1991: 191).

Assim, na prática, o manual de português

«condiciona a actuação do professor [...] [pois] parte-se do pressuposto que uma equipa que faz um manual tem uma determinada credibilidade [...] científica e pedagógica e, às vezes, se algumas actividades vêm sugeridas no manual, por que não utilizá-las?» (Castro 1995: 404)

Pelo que ficou exposto, torna-se claro que o manual escolar constitui um instrumento privilegiado para compreender a natureza das práticas desenvolvidas em

torno da argumentação oral formal em contexto de sala de aula. Por esta razão, seleccionámos entre os manuais escolares disponíveis para a disciplina de Português, para o 11.º ano, aqueles que detêm uma maior cota de mercado em Portugal, no sentido de identificar as perspectivas e as práticas mais generalizadas no país, no que respeita ao ensino do conteúdo visado. São eles *Plural*, *Entre margens*, *Ser em português*, *Antologia*, *Práticas*<sup>102</sup>, *Página seguinte*, *Das palavras aos actos* e *Comunicar*<sup>103</sup>, por ordem de cota de mercado<sup>104</sup>.

Estando cientes do papel que os manuais representam no contexto escolar, pretendemos com esta análise determinar especificamente a concepção de ensino da oralidade que se veicula, dando particular atenção ao ensino da argumentação oral formal. Pretendemos, ainda, aferir a especificidade da oralidade relativamente à escrita presente no texto dos manuais bem como os planos em que o ensino de cada uma das modalidades se processa. O tipo de propostas de produção oral e a forma como se organizam permitirá também identificar algumas das actividades desenvolvidas em sala de aula, a sua estruturação, os fins visados, as preocupações metodológicas a elas subjacentes e, eventualmente, prever as consequências em termos de progressão do aluno no domínio da expressão oral.

Se procedermos a uma análise das opções gerais que caracterizam os manuais escolares seleccionados para esta reflexão, poderemos concluir que a expressão oral é uma componente parcamente trabalhada. Os manuais privilegiam essencialmente a competência da leitura, concedendo a grande maioria do seu espaço físico à apresentação de textos e de guias de interpretação desses mesmos textos. A escrita surge, assim, em segundo plano, a par, nalguns casos, do estudo do funcionamento da

---

<sup>102</sup> A obra *Práticas* constitui um caderno de exercícios que acompanha o manual escolar *Antologia*.

<sup>103</sup> Cf. citação bibliográfica completa in *Bibliografia*.

<sup>104</sup> Os dados relativos à distribuição das cotas de mercado dos manuais escolares de Português (11.º ano) baseiam-se em informações da Base de dados das Edições ASA, SA., gentilmente cedidas pela editora.



língua (cf., por exemplo, *Das palavras aos actos*). Por fim, surge relegado para um plano de importância menor o trabalho das competências da compreensão e da expressão orais.

A distribuição de conteúdos nos manuais escolares fornece, desde logo, importantes pistas que apontam para o facto de a componente da expressão oral ser pouco desenvolvida no espaço da sala de aula. Por outro lado, este trabalho, a ser regulado pelo manual, não está concebido numa perspectiva de progressão, uma vez que a diversificação das actividades de expressão oral passa tão-somente pela apresentação de actividades distintas<sup>105</sup> e não pela reflexão em torno da especificidade da prática oral, incluindo os aspectos paraverbais, e das particularidades textuais que cada contexto de produção exigirá.

Um primeiro ponto que importa esclarecer diz respeito à ao tratamento da especificidade da modalidade oral face à escrita. Apenas em *Página Seguinte* se apresenta um quadro-síntese de características típicas destas modalidades. Todavia, como se pode observar pelo quadro infra-transcrito, o discurso oral considerado corresponde ao oral informal, o qual, segundo os autores, se caracteriza por marcas como as “repetições”, as “hesitações”, os “bordões”, entre outros aspectos. O desejo de estabelecer uma oposição clara entre código oral e escrito parece conduzir a uma sistematização pouco exacta, quando se considera que as frases do oral são «pouco rigorosas, sincopadas e inacabadas» (*Página Seguinte*: 333). Neste plano, estamos em crer, seria importante recordar as especificidades do oral formal, por um lado, e, por outro, as características que este partilha quer com o oral informal quer com a escrita, tal como vimos atrás, de modo a estabelecer um *continuum* que vai desde o oral informal à formalidade da escrita.

---

<sup>105</sup> Por exemplo, o manual *Entre margens* propõe actividades ligadas aos géneros escolares, como o debate, a opinião, a explicação e o depoimento.

## CÓDIGO ORAL E CÓDIGO ESCRITO - Características

<b>Discurso oral</b>	<b>Discurso escrito</b>
Os interlocutores estão em presença	Os interlocutores não estão em presença
Frases curtas e simples sem rigor sincopadas inacabadas	Frases longas e complexas construção sintáctica correcta
Vocabulário repetições hesitações contracções omissões bordões de fala	Vocabulário seleccionado correcto

(Página Seguinte 2004: 333 – excerto do quadro apresentado)

Como se pode observar, o oral reflectido que, de acordo com o programa da disciplina, deveria ser trabalhado explicitamente pela escola encontra-se excluído desta esquematização, sendo transmitida ao aluno, e ao professor, a noção de que a oralidade é o espaço do improvisado e da falta de rigor textual.

Nos manuais de 11.º ano, ficam, assim, sem resposta questões de alcance teórico-metodológico de primeira importância<sup>106</sup>: Quais as características de uma produção oral formal?; Em que se distingue o oral formal do informal e do escrito? A nosso ver, seria importante que os manuais explicitassem o facto de o oral formal se encontrar muito próximo da escrita em termos de estruturação textual e de rigor na apresentação das ideias. As fronteiras entre estas duas modalidades terão de ser estabelecidas em função do contexto de produção e recepção dos textos resultantes de uma e outra modalidade. Com efeito, a situação de apresentação *in praesentia* característica do texto oral formal vai ter implicações em vários domínios: na selecção da informação a veicular, pois esta terá de ser clara e explícita; na organização da

---

<sup>106</sup> É evidente que não deveríamos escamotear o facto de estas sínteses poderem já ter sido feitas noutros manuais destinados a anos anteriores. Contudo, se folhearmos estes compêndios, compreenderemos que esse tipo de reflexão também não teve lugar.

apresentação da informação, pois a estratégia desenvolvida no sentido de captar e reter a atenção dos interlocutores poderá obrigar a uma gestão da informação distinta da escrita; nos domínios paraverbais, como a prosódia, a gestualidade, a expressividade corporal, entre outros. Por aqui se pode ver que uma expressão oral formal nada terá de improvisado ou de pouca estruturação.

É ainda no manual *Página seguinte* que se apresentam indicações para o desenvolvimento de um trabalho oral em confronto, mais uma vez, com um trabalho escrito. Neste ponto seria possível contemplar aspectos específicos da oralidade, tanto no que se refere aos conteúdos processuais como aos declarativos. Porém, a abordagem deste aspecto não vai além da genericidade presente no texto programático e centra-se essencialmente no elencar das fases de produção de um texto oral ou escrito. Recordase, no manual em questão, que o trabalho deve ser estruturado em três fases, planificação, execução e avaliação, o que respeita a proposta programática de conteúdos processuais (cf. PLP 2001-2002: 39). Em termos mais concretos, fornece-se a indicação de que, na fase da planificação, se deve «determinar a situação e objectivos da comunicação; construir um plano-guia» (*Página Seguinte: 367*), devendo, na fase da execução, proceder-se à «produção de um texto oral coeso e coerente» (*Página Seguinte: 367*). Já no que ao trabalho escrito diz respeito, a grelha apresentada é mais pormenorizada, o que permite inferir que, na óptica dos autores, a escrita envolve, tanto na fase da planificação como da execução, um grau de complexidade maior ao exigido pela expressão oral. Esta maior atenção que o manual *Página seguinte* concede à escrita vem dar voz à tendência do PLP para conferir maior aprofundamento à actividade escriptural em detrimento da oralidade, como se pode confirmar pelo quadro extraído do manual:

	<b>Trabalho oral</b>	<b>Trabalho escrito</b>	
Planificação	Determinar a situação e objectivos da comunicação. Construir um plano-guia. Esta etapa pressupõe a investigação prévia baseada em documentos escritos, visionamento de filmes, experiências vividas, jogos, etc.	Determinar a situação e objectivos da comunicação: Quem escreve a quem? O que escreve? Onde? Quando? Com que objectivos? Determinar o tipo de texto e a matriz discursiva; Construir um plano-guia que contemple: a hierarquização das ideias; a ordenação e delimitação das partes constitutivas; a distribuição da informação por vários parágrafos.	Planificação
Execução	Produção de um texto oral coeso e coerente. A apresentação pode ser acompanhada de registos sonoros, áudio-visuais, áudio-scripto-visuais e outros.	Produção de texto escrito atendendo à: Estruturação correcta do texto: Introdução; Desenvolvimento; Conclusão. Utilização de articuladores discursivos. Aplicação de regras de ortografia, de pontuação e de reestruturação morfossintáctica. Nota: evitar as repetições e as contradições.	Execução

(Página Seguinte – excerto do quadro apresentado)

Note-se, porém, que, se este quadro for adaptado ao domínio da oralidade, poderá funcionar como um roteiro que inclui aspectos importantes, nomeadamente no âmbito da planificação, que vão ao encontro de algumas das necessidades específicas da preparação de um texto argumentativo oral formal<sup>107</sup>.

Sabendo que o PLP apresenta três conteúdos declarativos que associámos ao estudo da argumentação oral, “texto de apreciação crítica”, “textos publicitários” e “debate”, cumpre-nos, neste momento, identificar como se concretizam estes conteúdos nos manuais escolares em análise.

Os “texto de apreciação crítica”, “textos publicitários” não são, nos manuais, associados a actividades de expressão oral ou sequer a momentos de reflexão relativamente às suas características inerentes. Identificamos alguns manuais que

<sup>107</sup> Cf. *supra*, os elementos referidos a propósito do *jogo escolar*, pp. 110-121.

apresentam propostas no sentido de apresentação de uma “exposição oral”, sugerindo percursos para o seu desenvolvimento. Para além da menção a aspectos paraverbais, os autores referem ainda a importância de recolher e seleccionar informação e de uma organização da informação adequada, o que poderá funcionar como um estímulo para que os professores promovam estas fases de construção do texto e as acompanhem de modo estruturado. No manual *Das palavras aos actos* propõe-se a produção de dois discursos orais de natureza argumentativa, um discurso político e um julgamento. Porém, a orientação para elaboração dos discursos vai apenas no sentido de indicar que os oradores devem apresentar argumentos (cf. 2004: 195 e 205)<sup>108</sup>.

Por sua vez, o debate é o único género escolar trabalhado por todos os manuais consultados, o que, julgamos, se justifica por o debate ter alguma tradição no âmbito do ensino do Português. Em todos os compêndios se dá larga importância às questões organizacionais: diferentes participantes, funções específicas de cada um, organização espacial. Neste contexto, a actividade do moderador é aquela que é mais longamente descrita. Alguns manuais apresentam inclusive planificação das intervenções de um moderador. No que respeita aos participantes, representantes de opiniões distintas, estes vêem o seu papel bem menos estruturado, surgindo apenas a referência à necessidade de estes se «prepararem previamente, de forma a poderem exprimir opiniões fundamentadas» (*Plural* 2004: 267).

Em síntese, os manuais apresentam uma preocupação muito positiva relativamente aos diferentes elementos que enquadram a realização do debate. Não obstante, a experiência prática que muitos professores terão do desenvolvimento deste tipo de actividade tornarão, eventualmente, redundantes algumas das informações apresentadas. Por outro lado, verifica-se que a recolha de informação, elemento

---

<sup>108</sup> É também somente no manual *Das palavras aos actos* que se propõe, de forma estruturada, uma audição de texto argumentativo. No exercício em questão, sugere-se que, em dois textos argumentativos, se identifique o tópico, a tese defendida, argumentos aduzidos e a intencionalidade (cf. 2004: 76).

fundamental para a preparação das intervenções dos diferentes participantes no debate, não é orientada, como se se tratasse de uma competência já claramente dominada. Apenas no livro de apoio ao manual *Antologia, Práticas*, se apresenta um percurso organizador de uma pesquisa e recolha de informações, organizadas no sentido da preparação para um discurso argumentativo. Aqui, sugere-se que o aluno deve

«separar os factos, ou os dados verificáveis, das opiniões pessoais e dos juízos de valor: pôr de parte o que se considera erróneo, manipulador, pouco fundamentado; seleccionar a informação relevante e distingui-la da secundária; [...] tirar conclusões próprias e não se restringir ao que o material consultado oferece; destacar os melhores argumentos e reflectir sobre exemplos que os podem valorizar» (2004: 7).

O manual *Entre margens* é o único que procura caracterizar o debate, associando-o a características da argumentação:

«Recorda que o debate é uma discussão entre várias pessoas, que tendo opiniões diferentes sobre o tema, procuram convencer o público que as ouve, e onde cada participante procura defender as suas ideias e refutar as dos outros» (2004: 16).

A definição aqui presente mostra-nos, todavia, que a noção de debate que muitas vezes se trabalha em contexto escolar é a do debate polémico, quando sabemos que existem outras possibilidades de debate que poderão ser desenvolvidas na sala de aula<sup>109</sup>.

Porém, esta abertura a aspectos gerais da argumentação, que o manual *Entre margens* evidencia, não volta a ser retomada no manual, não se registando uma linha de continuidade no trabalho do aprofundamento das questões relacionadas com a argumentação oral.

Relativamente à fase da execução do debate propriamente dita, a intervenção dos participantes é regulada, sobretudo no que respeita à audição orientada: deve ouvir-se com atenção o adversário, reconhecer aspectos positivos e negativos nas suas

---

<sup>109</sup> Com efeito, será este tipo de debate que, intuitivamente, os alunos desenvolverão na actividade que dará origem ao *corpus* 4. Cf. o estudo desenvolvido nos Capítulos 4 e 5.

intervenções (cf. *Plural*: 267; *Das palavras aos actos*: 68). Já o texto argumentativo que cada participante deve apresentar é praticamente obliterado pela maioria dos manuais. Em *Das palavras aos actos* refere-se que se deve proceder à «exemplificação e concretização das afirmações, opiniões, posições» (68). Em *Práticas*, desenvolve-se um pouco mais os aspectos a considerar na defesa de um ponto de vista:

«definir previamente objectivos claros; apresentar os argumentos que melhor fundamentem a perspectiva a defender; seleccionar exemplos que ilustrem a argumentação; destacar aspectos positivos e negativos; antecipar os argumentos dos interlocutores e desconstruir as opiniões contrárias; estar atento ao que se diz e só intervir para fazer avançar a discussão; rectificar as próprias teses» (2004: 8).

A argumentação escrita, por sua vez, surge, nos manuais em análise, com um enquadramento completamente distinto da argumentação oral. Com efeito, alguns autores sugerem uma planificação de texto argumentativo, que apresentam como a estrutura típica, que se divide em introdução (onde se apresenta a tese), desenvolvimento (onde se apresentam os argumentos) e conclusão (onde se retoma a tese inicial) (Cf. *Ser em português*: 70 e *Entre margens*: 307). Relativamente a esta questão, atentemos ainda na proposta do manual *Comunicar*, onde a organização textual apresentada nos parece demasiado densa e complexa para ser explorada pelo aluno:

«primeira parte: tese – exposição do que deve ser tomado como verdadeiro; segunda parte – premissas – factos e pontos de vista aceites por uma comunidade social, funcionando como autoridade; terceira parte – argumentos – razões a favor e/ou contra a tese (a lógica dos argumentos é explicitada por adição, alternativa, oposição, negação, causa/efeito, consequência); quarta parte – conclusão – reafirmação da tese, conclui-se o raciocínio» (2004: 67).

Num plano mais teórico, será também importante observar que os manuais são devedores de algumas teorias ou, noutros casos, de tradições de natureza mais ou menos empírica em torno da argumentação, que nem sempre surgem bem trabalhadas ou explicitadas. No caso da estruturação do texto argumentativo proposta pelo manual

*Comunicar* (67), é de realçar o pouco rigor na utilização de alguma terminologia. Veja-se, por exemplo, a incompatibilidade que se verifica entre os termos *premissas* e *argumentos*. O conceito de *premissa* é mobilizado, por exemplo, no pensamento lógico, que considera o argumento como um todo composto pelas premissas, enunciados justificativos de uma determinada conclusão, e pela conclusão, enunciado que apresenta a tese que se defende (cf., por exemplo, Weston 2005b: 19 – 20). Ora, no caso concreto do texto presente no manual *Comunicar*, as *premissas* surgem associadas a uma certa tipologia de argumentos que parece estar perto do conceito de *doxa* e dos argumentos de autoridade: «premissas – factos e pontos de vista aceites por uma comunidade social, funcionando como autoridade» (2004: 67). O conceito de *argumento*, por seu turno, aparece noutra plano e aqui os autores mobilizam uma tipologia geral que está próxima da proposta de Perelman e Olbrechts-Tyteca para as técnicas argumentativas (1958)<sup>110</sup>, sem que, contudo, a diferença entre tipos de argumentos seja explorada ou exemplificada. É de notar ainda que a proposta de estrutura textual apresentada não corresponde à estrutura argumentativa que, normalmente, é apontada como básica por diferentes autores: a estrutura tripartida<sup>111</sup>.

Os manuais apresentam uma reflexão mais longa em torno da argumentação escrita, abordando o conceito e as suas implicações (cf., por exemplo, *Página seguinte*: 353; *Plural*: 62). Nestes manuais, posteriormente, avança-se para a noção de tese, tipos de raciocínio, tipos de argumento (neste contexto trabalha-se sob diferentes ângulos: argumentos positivos e negativos; tipos de argumentos clássicos; falácias); possíveis organizações do texto argumentativo (dedutiva, indutiva); conectores a utilizar em diferentes fases da argumentação; adequação do texto ao objectivo e ao destinatário (cf., por exemplo, *Página seguinte*: 353-356; *Plural*: 62-64; *Práticas*: 18-22).

---

<sup>110</sup> Cf. também *supra*, p. 29.

<sup>111</sup> Registe-se, todavia, que alguns manuais escolares sugerem a utilização da estrutura tripartida.



As orientações presentes nos manuais escolares analisados evidenciam que o trabalho em torno da argumentação escrita é revestido de uma densidade que não se concede à argumentação oral. Este facto, julgamos nós, inscreve-se numa longa tradição escolar de ensino da escrita, que se considera um meio de comunicação privilegiado, bem distinto da facilidade que se associa à expressão oral, o que acarreta a *impressão* vaga de que a oralidade não exige ensino explícito. O distanciamento verificado entre os domínios da escrita e da oralidade é tanto mais claro quanto fica evidente que muitos dos conteúdos preparatórios da escrita argumentativa poderiam funcionar como base para o texto argumentativo oral, com imensas vantagens para os alunos.

Em síntese, em nenhum dos manuais analisados se considera, de modo consistente, que a argumentação oral se pode consubstanciar, em contexto escolar, na produção de textos de natureza monologal e de natureza dialogal, o que corresponderá a géneros escolares como a “defesa oral de um ponto de vista”, o “debate” ou a “troca de impressões”. Não devemos esquecer a importância do desenvolvimento de instrumentos promotores de uma recepção activa e crítica, essencial para uma efectiva interacção verbal. Para além disso, os manuais também não propõem um trabalho específico no âmbito da preparação para a definição de uma *conclusão* e dos *argumentos* que a sustentam. A organização dos blocos textuais constitutivos do texto argumentativo também não é perspectivada no sentido da sua estruturação pragmática.

### **3.3. Notas conclusivas**

O aspecto mais relevante que se pode extrair da primeira parte do presente capítulo parece-nos ser o conceito de *jogo escolar* associado aos dois níveis que envolvem uma produção argumentativa oral formal. A partir desta abordagem, pudemos

concluir que a fase da preparação da argumentação oral é fulcral para o seu sucesso. Esta preparação deverá ir muito além de uma simples reflexão em torno do tema a discutir, pois envolve aspectos como a simulação de um contexto, dos participantes, de um quadro espaço-temporal e da relação do locutor com o seu texto. Neste âmbito, não deverá também ser descurada a importância que o elemento avaliação terá no texto produzido. Este é susceptível de condicionar ainda as intenções subjacentes ao próprio texto e os objectivos que o orientam, os quais se encontrarão ligados ao *acto de convencer 2* (e, eventualmente, ao *acto de convencer 1*).

Noutro plano, a análise do PLP permitiu-nos concluir que, em contexto escolar, a oralidade é secundarizada face à importância que assume a argumentação escrita, o que terá consequências no tempo lectivo concedido ao estudo da oralidade. Vimos inclusive que a importância de segundo plano que se concede ao domínio da oralidade contraria os próprios princípios do programa. Neste domínio, pudemos ainda constatar que os conteúdos relacionados com a argumentação não se estruturam no sentido de uma progressão, que, partindo, por exemplo, de aspectos comuns a diferentes géneros textuais, pudesse, posteriormente, contemplar as suas especificidades. Verificámos, ainda, que não se constroem pontos de ligação entre a oralidade e a escrita, ainda que diferentes elementos da argumentação estejam claramente presentes em cada uma destas modalidades.

A breve abordagem do *Programa de Filosofia* permitiu-nos concluir que a interdisciplinaridade com a disciplina de Português é possível, e até desejável, uma vez que estas disciplinas partilham conteúdos comuns, embora perspectivados sob enfoques distintos. A exploração articulada dos conteúdos associados a cada uma resultaria, sem dúvida, numa mais-valia para o aluno, que, deste modo, teria a possibilidade de abordar, sob diferentes perspectivas, o fenómeno argumentativo.

Pelos dados que recolhemos, tanto no PLP como nos manuais escolares que o transpõem didacticamente, fica claro que a argumentação surge como um conteúdo marcado por uma abordagem bastante superficial e pouco sistemática no que se refere à definição dos conteúdos que a ela se encontram associados. A esta situação acresce ainda o facto de a oralidade ser relegada para segundo plano, sendo associada a um conjunto de conteúdos bastante vago. Por outro lado, as propostas apresentadas pelos manuais para tratamento da expressão oral são marcadas pela genericidade e pela ausência de uma perspectiva didáctica associadas a um conceito de progressão.

Julgamos que os dados recolhidos permitirão caracterizar uma parte representativa das práticas em torno da argumentação oral formal, desenvolvidas em contexto escolar, o que poderá funcionar como um factor justificativo da forma claramente intuitiva e pouco estruturada como os alunos apresentam os seus textos argumentativos orais<sup>112</sup>.

---

<sup>112</sup> Cf. sobretudo *infra*, Capítulo 4, tratamento dos *corpora* 1 e 2, pp. 164-194.



## **PARTE II**

### **Textos argumentativos orais em contexto escolar**



## **Capítulo 4**

### **Estruturação argumental**





#### 4.0. Introdução

O conhecimento fundamentado do modo como os alunos, colocados em diferentes situações de produção de um discurso oral formal, verbalizam uma tomada de posição perante uma dada *questão* problemática constitui um elemento essencial para que se possa descrever a forma como estes estruturam as etapas de um texto argumentativo. Esta análise afigura-se fundamental para determinar alguns dos itens que deverão ser contemplados e desenvolvidos em contexto didáctico, os percursos a adoptar numa perspectiva de progressão e os aspectos a aperfeiçoar neste tipo de produções orais.

No espaço da sala de aula, é possível produzir, no quadro do tratamento da competência da expressão oral, dois tipos de textos: textos monogerados, da responsabilidade de um único aluno, apresentados à turma num momento formal específico e sem direito a resposta; textos poligerados, resultantes de uma situação de interacção linguística entre dois ou mais de alunos, apresentados num momento formal pré-definido.

No presente capítulo centraremos a nossa atenção tanto em textos monogerados, constituídos pelos *corpora* 1, 2 e 3, e que correspondem ao género escolar<sup>113</sup> “defesa de um ponto de vista”, como em textos poligerados, representados pelo *corpus* 4, que correspondem ao género escolar “debate”.

Num primeiro momento, procederemos à descrição das condições de produção dos diferentes textos, tendo em atenção sobretudo as variáveis que foram sendo introduzidas nas experiências didácticas realizadas, de modo a poder, numa fase posterior, avaliar os resultados que estas são susceptíveis de produzir nos textos

---

<sup>113</sup> Cf. tratamento da noção de *género escolar* aqui adoptada. Capítulo 2, pp. 66-68.

argumentativos orais. Serão também descritas as normas de transcrição dos textos orais que foram adoptadas.

De seguida, encetar-se-á uma abordagem dos textos centrada numa análise de diferentes níveis da sua estruturação. Este enfoque pretende colocar em evidência os blocos textuais que os alunos seleccionam preferencialmente para construir o seu texto, a forma como estes são dispostos no texto, as relações que mantêm entre si e a sua organização interna. Serão também tidos em consideração a interpretação que o aluno faz do *jogo escolar* que lhe é proposto e o modo como as condicionantes de produção dos textos justificam algumas das diferenças assinaladas.

Em termos gerais, verificaremos se os factores tempo de preparação da actividade, conhecimento dos assuntos em discussão e concretização dos eixos da situação de produção introduzem alterações substantivas nos textos argumentativos orais produzidos em contexto formal. Analisaremos, ainda, o modo como os alunos se apropriam da produção de um texto monogerado, por um lado, e de um texto poligerado, por outro, tanto no plano da estruturação argumental como no da mobilização e gestão da informação a apresentar.

## **4.1. Os *Corpora***

### **4.1.1. Descrição**

Os *corpora* que analisaremos no presente capítulo são constituídos por quatro grupos de textos independentes. Os textos que compõem os *corpora* 1 e 3 resultam da produção de textos de opinião e foram recolhidos em momentos distintos do ano lectivo de 2008/2009, junto de alunos do 11.º ano da Escola Secundária de Carregal do Sal. O *corpus* 2, constituído igualmente por textos de opinião, funciona como controlo dos

resultados do *corpus* 1 e foi recolhido no Externato Cooperativo da Benedita, no início do ano lectivo de 2009/2010, igualmente junto de alunos a frequentar o 11.º ano de escolaridade. Finalmente, o *corpus* 4, texto resultante de um debate, foi realizado pelos mesmos alunos do 11.º ano de escolaridade da Escola Secundária de Carregal do Sal, no terceiro período do ano lectivo de 2008/2009.

O *corpus* 1 é composto por 29 textos; o *corpus* 2 por 23 textos; o *corpus* 3 por 30 textos; no *corpus* 4, assinalamos 216 intervenções dos diferentes alunos participantes no debate, que se subdividem em 68 intervenções do moderador, 51 intervenções dos participantes, que incluem a apresentação de *argumentos*, e 97 intervenções, que correspondem à apresentação de *conclusões próprias* ou a momentos de interacção verbal entre os envolvidos no debate, sem produção de *argumentos* ou apresentação de *conclusões*.

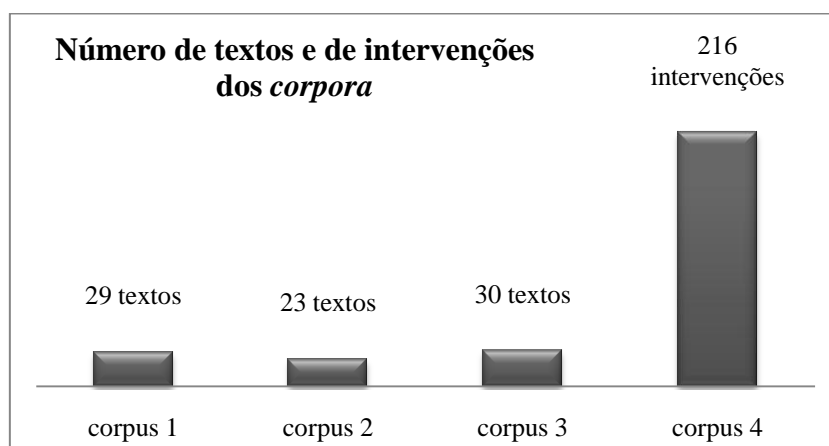


Gráfico 1

Os alunos seleccionados para a constituição da amostra correspondente aos *corpora* 1, 3 e 4 pertencem a três turmas distintas, duas do Curso de Ciências e Tecnologias e uma do curso de Ciências Sociais e Humanas. Trata-se de um conjunto de alunos que revelaram, ao longo do seu percurso escolar, um aproveitamento muito heterogéneo, o que consideramos ser um factor importante, atendendo ao nosso objectivo de contemplar uma diversidade de produções argumentativas que possa

funcionar como uma amostra credível das características dos textos de cariz argumentativo produzidos em contexto escolar. Refira-se ainda que o conjunto de alunos seleccionado é composto por 22 alunos do sexo feminino e 8 do sexo masculino. Os alunos são oriundos de estratos sociais distintos, que se situam entre o médio baixo e o médio alto, e têm um acesso a bens culturais muito distintos.<sup>114</sup>

A turma do 11.º ano do Externato Cooperativo da Benedita foi seleccionada como turma de controlo com o objectivo essencial de verificar se os dados, relativos ao *corpus* 1, recolhidos junto dos alunos da Escola Secundária de Carregal do Sal, coincidem com os resultados produzidos por alunos oriundos de uma área geográfica distinta e com experiências escolares diversas. Este grupo de controlo é constituído por 23 alunos, 12 do sexo feminino e 11 do sexo masculino, que frequentam o Curso de Artes Visuais. Estes alunos pertencem a estratos sociais diversificados e são detentores de uma formação cultural distinta entre si<sup>115</sup>.

Antes de mais, julgamos importante esclarecer a razão pela qual recolhemos uma amostra de controlo somente para o *corpus* 1. Na verdade, na nossa opinião, esta acção de controlo não faria sentido para os textos dos restantes *corpora*, porque estes são resultado de uma acção didáctica conduzida pela professora da disciplina, no sentido de preparar os alunos para determinados aspectos da produção argumentativa, o que não sucedeu com a turma de controlo. Por esta razão, uma comparação entre textos que não aqueles que assumem um cariz diagnóstico seria totalmente inconclusiva, dadas as diferentes variáveis que influenciam a produção discursiva. Por estas razões, optámos por proceder à análise comparativa somente de textos produzidos em condições

---

<sup>114</sup> É de salientar que neste trabalho não enveredaremos por um tratamento de natureza sociolinguística dos dados, pelo que esta caracterização sumária da amostra serve apenas como enquadramento geral dos resultados obtidos e pretende essencialmente comprovar que a amostra seleccionada não é homogénea, pelo que poderá ter uma função ilustradora relativamente ao modo como os alunos deste nível de ensino produzem textos argumentativos orais em contexto escolar.

<sup>115</sup> Os dados relativos aos alunos que frequentam o Externato Cooperativo da Benedita foram gentilmente cedidos pela professora da disciplina de Português, após realização de um inquérito.

semelhantes, isto é, em início de ano lectivo, no momento de realização de actividades de diagnóstico, sem que o professor da disciplina tenha procedido a qualquer tipo de intervenção de cariz didáctico-científico no que respeita ao estudo do texto argumentativo.

O conjunto de textos que constituem o *corpus* 1 resulta, como dissemos, de um trabalho realizado no âmbito de actividades de diagnóstico. As condições de produção dos discursos passaram pela apresentação aos alunos de uma frase, num total de dez, na qual se tomava uma posição ou se questionava um facto. Procurou-se, em todas as situações criadas, que as questões abordadas fossem polémicas aos olhos dos alunos e/ou marcadas pela actualidade, de modo a permitir a formulação rápida de uma tomada de posição e a mobilização de argumentos que a sustentassem. Assim, nas questões apresentadas, focaram-se temas como “a vida noutros planetas”, “a clonagem”, “a pena de morte”, “a instituição do casamento”, “a emigração”, “a riqueza”, “a aparência física”, entre outros aspectos. Considerou-se que estes temas fariam parte do horizonte de conhecimentos dos alunos, pelo que seria mais provável que estes pudessem emitir uma opinião fundamentada sobre eles. As frases apresentadas foram as seguintes:

- Há vida noutros planetas?
- Na fronteira entre a Suíça e a França, fez-se uma máquina que simulará o *Big Bang*. Esta simulação pode provocar um buraco negro que engolirá o mundo. Até onde devem ir as experiências científicas?
- Concorda com a clonagem de seres humanos?
- A escola é fundamental para ter sucesso na vida.
- Os assaltos acontecem porque a população vive dificuldades económicas muito graves.
- A pena de morte deve ser abolida em todo o mundo.
- Casar é fundamental para a felicidade pessoal.
- O nosso país não devia receber emigrantes ilegais.
- Ser rico é uma questão de sorte e não de trabalho.
- A aparência física é fundamental para o sucesso de qualquer pessoa.

Aos alunos foram concedidos cerca de 5 minutos para preparar o seu exercício de expressão oral, o qual deveria ter uma duração média de 3 a 5 minutos. A professora

deu ainda a indicação de que os textos orais a apresentar deveriam constituir a expressão de uma opinião pessoal, devidamente justificada, relativamente à questão apresentada. Não foi fornecida qualquer informação relativa à forma de preparar o discurso. Face ao solicitado pela professora, a maioria dos alunos limitou-se a ler a frase e a pensar um pouco sobre ela. Poucos foram aqueles que registaram um plano estruturador das ideias essenciais. A maioria dos alunos apresentou um discurso improvisado com a duração média de 80 segundos<sup>116</sup>.

No início do ano lectivo de 2009-2010, esta mesma situação foi reproduzida por nós junto da turma de controlo, constituída por alunos do Externato Cooperativo da Benedita, tendo o comportamento dos alunos sido semelhante ao verificado junto das turmas da Escola Secundária de Carregal do Sal. Os textos produzidos pela turma de controlo têm uma duração média de 40 segundos, correspondendo portanto a um tempo de exposição ligeiramente inferior ao do *corpus* 1.

Os textos que formam o *corpus* 3 foram produzidos em Novembro de 2008, depois de, em sala de aula, terem sido abordados conceitos relacionados com a questão da questão da persuasão, a definição dos alocutários visados e a selecção de *argumentos* adequados à defesa de uma *conclusão*. Este trabalho foi feito a partir do estudo da publicidade, de alguns discursos políticos e do estudo do *Sermão de Santo António aos Peixes*, de Padre António Vieira, tal como se prevê no *Programa de Português para o Ensino Secundário* (2001-2002: 41).

Ao contrário do que se verificou com os textos que constituem os *corpora* 1 e 2, os textos argumentativos que integram o *corpus* 3 foram preparados com maior detalhe. Assim, a professora começou por apresentar aos alunos o seguinte conjunto de questões, consideradas problemáticas na sociedade actual:

---

<sup>116</sup> Os textos apresentados foram transcritos, de acordo com as normas apresentadas no ponto seguinte e sujeitos a anonimato.

Lei do aborto em Portugal Casamento homossexual Casamento de membros do clero
---

Os alunos tiveram a liberdade de seleccionar o assunto que mais lhes interessava e, de seguida, foi-lhes concedida uma semana para prepararem o seu texto argumentativo. Este trabalho de preparação foi desenvolvido por grupos de dois alunos, que tiveram assim a oportunidade de trocar impressões sobre o tema.

A professora realizou uma sessão de pesquisa orientada, de modo a que os alunos tivessem a oportunidade de tomar conhecimento de factos relacionados com o tema seleccionado. Esta pesquisa versou dois aspectos considerados essenciais: o conhecimento do assunto, o que se processou por meio da leitura de documentos diversos relacionados com a questão seleccionada; o conhecimento do público visado pelo discurso a produzir, nomeadamente no que respeita às suas crenças relativamente ao assunto em discussão; e o conhecimento das *conclusões* e *argumentos* mobilizados pelo grupo oponente (grupo defensor de uma posição distinta daquela a ser apresentada pelo aluno), caso este não coincidisse com o público visado.

Pretendeu-se, na sequência destes trabalhos preparatórios, que os alunos pudessem definir claramente a *conclusão* a assumir, bem como seleccionar os *argumentos* que melhor sustentariam a sua posição pessoal. Aos alunos foi ainda solicitado que definissem um público-alvo, ao qual dirigiriam o texto argumentativo com o objectivo de o persuadir da validade da *conclusão* apresentada. Para tal, os alunos teriam de procurar conhecer um pouco melhor o destinatário do texto, nomeadamente as suas crenças, a sua forma de ver o mundo e, em particular, a sua opinião face à *questão* em discussão. Por fim, os alunos elaboraram um plano organizador das ideias essenciais a defender que deveria contemplar obrigatoriamente a indicação da *conclusão própria* e

de alguns *argumentos* que a sustentassem. A apresentação oral à turma foi feita individualmente, tendo as produções resultantes a duração média de cerca de 2 minutos.

Em síntese, a duração média de exposição oral, por aluno e para cada um dos *corpora* relativos ao género escolar “texto de opinião”, é a que se indica no gráfico seguinte:

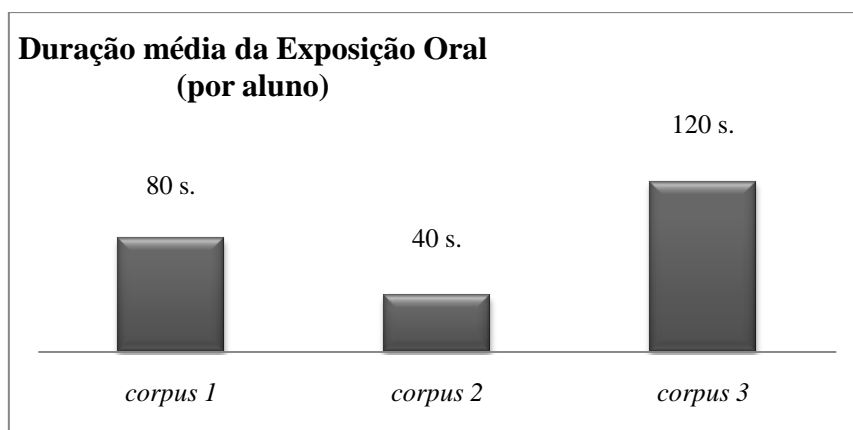


Gráfico 2

É de realçar que, no que respeita ao *corpus 3*, a média do tempo das intervenções não ilustra o real acréscimo de tempo de fala por parte de alguns alunos, relativamente à primeira intervenção recolhida, na medida em que assinalamos diversas intervenções com a duração de 4 minutos e outras com cerca de 3 minutos. Outras, porém, têm a duração de cerca de 1 minuto, o que ainda assim constitui uma efectiva progressão, por partes destes alunos, relativamente à sua primeira actividade de expressão oral.

No que respeita à duração dos enunciados apresentados oralmente, podemos, desde já, deixar aqui registada a diferença clara que fica patente entre textos orais produzidos com e sem preparação prévia. Quando contam com uma preparação, os alunos têm mais matéria para construir o seu discurso, pelo que o tempo de exposição oral aumenta de forma relativa, o que claramente vai ao encontro de um dos objectivos associados ao ensino da oralidade em contexto escolar.



O *corpus* 4 constitui um debate que foi preparado em diversas fases. A fase de motivação para a discussão foi desencadeada por meio da observação de *Elephant*, um filme norte-americano de 2003, realizado por Gus Van Sant, com base no massacre de Columbine. A partir da discussão desencadeada pelas temáticas associadas ao filme, os alunos definiram “A ética e os conflitos” como tema central do debate e, a partir deste, quatro temas parciais, que passaram a ser os eixos estruturantes do debate, “a ética da informação”, “a influência dos jogos de computador no comportamento juvenil”, “o *bullying*” e “o papel da sociedade na formação de jovens, em particular contra a violência”. Procedeu-se, de seguida, no espaço de sala de aula, a uma troca de ideias em torno dos temas definidos e, na sequência desta discussão, formaram-se seis grupos de trabalho, a partir das opiniões que se foram manifestando em relação às questões avançadas. Dois grupos abordaram o tema “ética da informação”; dois associaram-se ao tema “influência dos jogos no comportamento juvenil”; um grupo optou por tratar o tema “*bullying*” e um outro seleccionou o tema “o papel da sociedade na formação de jovens, em particular contra a violência”, buscando também relações com o tema “*bullying*”.

Os alunos preparam o seu tema durante cerca de quinze dias, seguindo uma metodologia de investigação semelhante à que orientou a preparação do *corpus* 3. De seguida, elegeram o porta-voz que os representaria no debate. Ainda na fase preparatória, os alunos tomaram conhecimento da posição geral a defender por cada grupo, de modo a poderem também preparar a contra-argumentação. Foi igualmente seleccionado um aluno que teria funções de moderador do debate. Este preparou-se para as suas funções com a ajuda da professora, tendo desenvolvido uma breve investigação sobre todos os temas a abordar, com o objectivo de melhor organizar e gerir o debate.

O debate realizou-se no dia 27 de Maio de 2009, com a presença de um moderador, seis porta-vozes, representantes dos grupos atrás mencionados, dois secretários e os membros do público, dos quais fizeram parte os restantes alunos, a professora da disciplina e outros professores da escola.

O debate teve a duração total de 1:39:55h e contou com várias intervenções do moderador, de todos os porta-vozes e de alguns membros do público.<sup>117</sup>

Em síntese, os *corpora* que trataremos têm a duração total de 3h19m55s, distribuídos da seguinte forma: *corpus 1*, 26m41s; *corpus 2*, 11m05s; *corpus 3*, 62m51s; *corpus 4*, 99m55s:

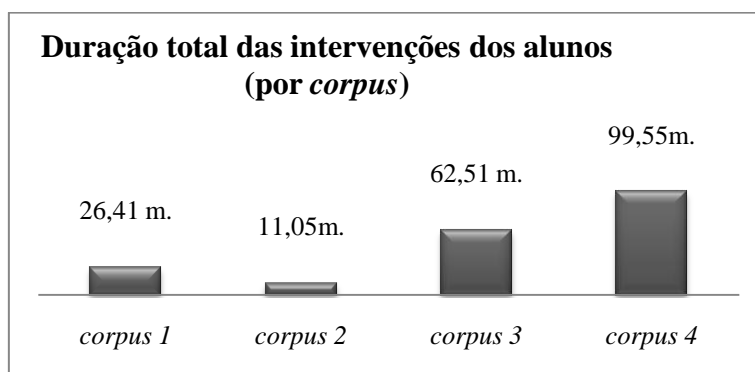


Gráfico 3

Os elementos apresentados mostram claramente a extensão dos *corpora* que nos propomos tratar, o que constitui, sem dúvida, um factor que dificultará a análise geral, pela vastidão dos dados obtidos, mas, por outro lado, cremos, permitirá extrair algumas conclusões com uma certa segurança.

#### 4.1.2. Normas de transcrição dos textos orais

A transcrição dos textos orais recolhidos foi feita segundo um conjunto de critérios que a seguir apresentaremos. Antes de mais, assinalamos que o anonimato dos

---

<sup>117</sup> Cf. informações mais detalhadas sobre o número e tipo de intervenções que caracterizaram o debate, *supra*, pp. 154-162.

alunos envolvidos no estudo foi completamente preservado. Por esta razão, cada locutor será designado por uma letra e por um número, que serão sempre iguais em todos os textos produzidos pelo mesmo aluno. Entre parênteses rectos surge a indicação da data de gravação dos textos (no formato dia-mês-ano) e, por fim, a indicação da duração do discurso apresentado.

É importante reiterar que os textos trabalhados são textos de natureza oral, pelo que consideramos que a sua sujeição a regras formais do modo escrito poderia de alguma forma subverter a sua natureza, pelo simples facto de poder representar uma interpretação pessoal do transcritor. Por essa razão, optámos por manter os textos o mais perto possível da sua realidade oral. Assim, a transcrição que se opera tem apenas natureza ortográfica. Os textos não são sujeitos a qualquer tipo de pontuação, estando apenas previsto o uso do ponto de interrogação para marcar uma entoação de natureza interrogativa e do ponto de exclamação para uma entoação de natureza exclamativa. A transcrição ortográfica é sempre feita em minúsculas. Caso haja referência ao nome próprio de um aluno, este será substituído pela letra-número que o identifica. No caso de se tratar de um nome próprio de uma outra pessoa, usa-se a sigla NP, de modo a garantir o anonimato da pessoa envolvida.

As pausas no discurso são assinaladas por uma ou mais barras, de acordo com a sua duração temporal, tal como se indica no quadro que se segue:

Pausa entre meio segundo e um segundo	Pausa entre um segundo e dois segundos	Pausa de dois ou mais segundos
/	//	///

As palavras truncadas são indicadas por meio de um hífen, colocado junto à palavra (Ex.: Ele fa- fa- fala). No caso de se verificar uma pausa no interior da palavra, usa-se o hífen para sinalizar o momento onde ocorreu a referida pausa. (Ex.: ele fa- la).

Os sons relativos a qualquer tipo de emoção ou as pausas preenchidas por sons são grafados com uma representação ortográfica semelhante ao som emitido, podendo corresponder a realizações como *mm*, *aa*, *ee*, *oo*.

As sequências que se revelarem imperceptíveis são registadas por uma interrogação entre parênteses curvos.

Uma vez que o objectivo deste trabalho não passa por uma apreciação fonética dos textos produzidos, sempre que surja uma palavra truncada faz-se a aproximação à palavra completa (Ex.: *tá* será substituído por *está*; *nõ* por *não*). Também são obliteradas incorrecções gramaticais como a utilização de “*hadem*” por *hãode*<sup>118</sup>.

Por fim, sempre que se verifique algum tipo de ruído que interrompa ou cubra o texto oral, procede-se à sua indicação entre parênteses rectos (Ex.: [risos]).

## **4.2. Estruturação argumental**

### **4.2.1. *Corpora* 1 e 2**

Uma situação em que se solicite aos alunos que improvisem um texto de natureza argumentativa gera produtos com características muito específicas do ponto de vista discursivo, que, em pontos muito concretos, se afastam do conceito que apresentámos como definitório do texto argumentativo<sup>119</sup>.

Sendo resultantes de uma situação de improviso linguístico, os *corpora* 1 e 2, agora tratados, são constituídos por textos que, do ponto de vista argumentativo, se enquadram no género escolar “texto de opinião” e evidenciam uma realidade linguística

---

<sup>118</sup> As opções que mencionamos neste parágrafo não têm qualquer finalidade de eliminar incorrecções gramaticais ou marcas de oralidade consideradas inaceitáveis no âmbito do registo escrito, prendem-se, antes, com o facto de, em variadas ocorrências, ser muito difícil definir com precisão a palavra que efectivamente o aluno pronunciou. Estas indefinições que ficam patentes nas gravações efectuadas devem-se tanto à falta de qualidade de algumas recolhas, onde se verificam ruídos de fundo, como ao tom de voz ou ao ritmo adoptados pelos alunos para apresentar o seu texto oral.

<sup>119</sup> Referimo-nos ao conceito definido no Capítulo 2, *supra*, p. 63.

que está dependente da forma como os alunos se apropriam da actividade proposta pela professora.

Antes de mais, é importante salientar que estas produções não revelam uma natureza dialógica que corresponda a um confronto de posições distintas, a *própria* e a *alheia*, embora, como veremos adiante, se possa entender que este confronto se encontra numa fase embrionária<sup>120</sup>. Perante a questão que lhes é colocada, os alunos geralmente optam por desenvolver um texto onde apresentam, de modo mais ou menos definido, a sua opinião, seguida de uma justificação da posição assumida. O confronto entre a *conclusão* defendida e uma outra distinta não ocorre nos textos integrantes dos *corpora* 1 e 2. Estes não anunciam sequer a adesão a uma posição mais vasta que, sendo coincidente com a adoptada pelos alunos, permitiria um movimento de entroncamento numa perspectiva defendida por um determinado grupo de pessoas, o que contribuiria para reforçar a pertinência da *conclusão* assumida. Assim sendo, o confronto linguístico, considerado um elemento fulcral para a produção argumentativa (cf. Plantin 2005: 53)<sup>121</sup>, não tem efectivamente lugar. Não obstante, em diversos textos, é possível observar um outro tipo de estrutura dialógica, que poderíamos considerar anterior à definição de uma *conclusão própria*, onde efectivamente o aluno confronta de modo dialéctico, diferentes opiniões perante uma dada *questão*<sup>122</sup>, num movimento textual que procura a síntese, ou seja, a definição de uma *conclusão própria* (embora este nível raramente seja alcançado).

A situação descrita resulta, cremos, de vários factores que exigiriam, do ponto de vista didáctico, uma preparação prévia por parte dos alunos.

---

<sup>120</sup> Neste ponto, os textos dos *corpora* 1 e 2 divergem claramente dos textos do *corpus* 3, também eles monogerados.

<sup>121</sup> Cf. também *supra*, p. 40.

<sup>122</sup> Cf. *infra*, pp. 174-182.

Por um lado, consideramos que o facto de a Escola, na generalidade das suas disciplinas, insistir no “treino” da apresentação de uma opinião pessoal, num modelo algo redutor, associado à estrutura “opinião-justificação”, que, de algum modo, aparece decalcada nas produções dos alunos, se afigura como um factor condicionador das produções obtidas. A incapacidade para identificar uma *questão* controversa e para a discutir poderá, em parte, ser resultado desta visão algo passiva veiculada pela Escola, onde se insiste mais na sustentação de uma posição do que na problematização da própria *conclusão* a defender. Não esqueçamos, noutra plano, a influência que poderão exercer os modelos veiculados pelos órgãos de comunicação social, nomeadamente a televisão, onde este modelo de “defesa da opinião pessoal” surge algo estereotipado e é reiteradamente veiculado.

Por outro lado, os alunos, quando colocados em situação de improviso, não reconhecem claramente a vertente de produção argumentativa que está implicada na solicitação da professora, pois, como já afirmámos, não interpretam a *questão* colocada como objecto de problematização. Dolz e Schneuwly, nas pesquisas que desenvolveram em torno do ensino do oral formal, reiteram «l’importance et la difficulté, pour les élèves, d’identifier une controverse» (2009 [1998]: 33), o que se encontra em consonância com as evidências fornecidas pelos *corpora* agora em análise. Consideramos, porém, que a dificuldade sentida pelos alunos vai ainda além da razão enunciada por Dolz e Schneuwly. Como referem van Eemeren e Grootendorst, «a standpoint only requires defense if not everybody fully agrees with it» (1992: 13). Ora, é exactamente este elemento que falta aos alunos, quando produzem os textos dos *corpora* 1 e 2. Estes não encaram a questão apresentada pela professora como passível de problematização e, logo, como alvo de diferentes opiniões que poderão entrar em

confronto. O elemento “controvérsia” não é, por esta razão, mobilizado pelos alunos, que se centram quase exclusivamente na tarefa de defender a sua opinião pessoal.

Não deixa de ser verdade que a expressão de uma opinião pessoal pode ser considerada como o primeiro passo para dar início à produção argumentativa. Porém, a forma como a actividade de expressão oral que os alunos desenvolvem foi concebida, como um momento de apresentação da opinião, sem direito a interpelação por parte do público, não permite que os alunos entrem em diálogo com o que foi afirmado anteriormente pelos colegas. Se este diálogo não se processa no momento da produção, ele também não ocorre relativamente a posições anteriores conhecidas, que poderiam funcionar como ponto de partida para a definição da opinião pessoal<sup>123</sup>. Os alunos não revelam a capacidade de tomar como ponto de partida outras *conclusões* já conhecidas sobre a *questão* ou, então, não consideram que este movimento dialógico seja importante.

O problema assinalado encontra-se assim claramente associado aos papéis argumentativos. Esta dimensão constitui também uma dificuldade no caso dos *corpora* 1 e 2, pois o facto de os alunos não considerarem, nos seus textos, uma *conclusão alheia* implica também que os papéis argumentativos não se encontram preenchidos de acordo com o esperado numa produção argumentativa, ou seja, por meio da definição de um *proponente* e de um *oponente* e da consideração das suas *conclusões próprias* sustentadas por *argumentos*. Neste quadro, poderemos considerar que, no máximo, os alunos se inscrevem no papel de *proponentes* de uma determinada posição, o que poderia, eventualmente, funcionar como situação geradora de uma argumentação de

---

<sup>123</sup> Relativamente a estas afirmações, recordemos a importância que assume a “thèse antérieure”, na definição do protótipo textual argumentativo, tal como o apresenta Adam (2007: 121). Cf., também, *supra*, p. 49.

natureza dialógica posterior, enquanto a figura do *oponente* não é preenchida explicitamente<sup>124</sup>.

Acresce também que as produções obtidas mostram que os alunos não revelam capacidade para recriar um contexto de inserção da produção argumentativa. Tal como esclarece Vignaux, qualquer análise de uma argumentação terá de passar obrigatoriamente pelo conhecimento do contexto que a envolve: «ce qui distingue en particulier l'argumentation, c'est qu'elle est toujours relative à une situation» (1976: 32). Numa abordagem inserida no tratamento da argumentação, van Eemeren destaca também que todos os textos de natureza argumentativa têm lugar numa realidade social específica, que não será possível sistematizar com vista a uma abordagem de natureza científica, mas que, em cada caso, funciona como um enquadramento do texto, envolvendo locutor e interlocutor, os papéis que desempenham, a interpretação que têm da situação argumentativa, as pressuposições relacionadas com valores, ideias, atitudes e a própria relação interpessoal (cf. sobretudo 1987: 11-12).

Atendendo aos dados contextuais de inserção de uma interacção verbal, procuraremos, neste momento, centrar a nossa análise dos *corpora* em três dos eixos do quadro comunicativo referidos no trabalho de Kerbrat-Orecchioni (1998 [1990]: 124 – 129)<sup>125</sup>. O conhecimento destes elementos é nuclear para dar início à simulação de uma produção oral<sup>126</sup>, que deverá ser inerentemente dialógica<sup>127</sup>: o quadro espaço-temporal, os participantes e o objectivo da interacção.

---

<sup>124</sup> No caso dos textos que revelam uma dialéctica interna, patente na apresentação de duas *conclusões*, poderemos, todavia, considerar que os alunos assumem em simultâneo o papel de *proponente* e de *oponente*, o que lhes permite a apresentação de posições distintas, sem que, todavia, estas entrem necessariamente em confronto. Cf. *infra*, pp. 174-182.

<sup>125</sup> Cf. também os elementos constitutivos do *jogo escolar*, *supra*, pp. 110-121.

<sup>126</sup> Nas produções orais desenvolvidas em contexto escolar pede-se aos alunos que recriem ou imaginem situações que enquadrem a produção oral. Não estamos, portanto, perante produções orais em contexto real mas sim em contexto simulado, o que faz parte do *jogo escolar* já abordado no Capítulo 3.

<sup>127</sup> Os textos que neste momento analisamos não são dialógicos, pelo que não correspondem a uma interacção verbal processada entre dois interlocutores em presença. Estes são, antes, dialógicos, no sentido que definimos como característico da argumentação. Cf. *supra*, Capítulo 2, pp. 68-70.



No que se refere ao contexto espaço-temporal, os alunos, quando colocados em situação de improviso, não têm a capacidade de recriar um quadro, que, ainda que simulado, contextualizaria a produção argumentativa. Assim sendo, o eixo espaço-temporal acaba, por defeito, por ser o da sala de aula, no momento em que o aluno se assume como detentor da palavra.

A situação que acabámos de descrever é confirmada pela deficiência que fica patente na construção de um outro eixo da interacção verbal: a definição do número e da natureza dos participantes na interacção. Tal como refere Kerbrat-Orecchioni:

«Le nombre des interactants est une caractéristique importante de certains types d’interactions, que ce nombre soit réduit (conversation, entretien, conciliabule), ou important (cérémonie, réception, colloque, meeting) ; mais il doit être envisagé en relation avec le “statut participatif” des membres de l’interaction, et le “format” d’émission et de réception [...]» (1998 [1990]: 124).

Ora, no caso concreto dos textos em análise, constata-se que os alunos não dirigem o seu discurso a um alocutário específico, que deveria ser visado por uma acção de persuasão desenvolvida através da apresentação de um conjunto de *argumentos*. Tal ocorre também porque os alunos não se assumem declaradamente como *proponentes* de uma *conclusão*, que deve ser sustentada de modo a tornar-se convincente.

A importância de se considerar o “auditório” na produção discursiva é sublinhada, por exemplo, por Vignaux, quando afirma:

«Je définirai donc le discours argumentatif comme celui qui, à partir d’une place déterminée de l’orateur au sein d’une formation sociale, marque une position de cet orateur sur un sujet ou un ensemble de sujets, cette position traduisant directement, non directement, ou même déguisant, la place de l’orateur dans la formation sociale considérée. **Cette position est toujours déterminée par un autrui**, que l’orateur peut rappeler ou non, mais qui intervient comme référentiel délimitatif. **C’est cet autrui qui détermine les propositions du discours car c’est lui que visent les assertions ou les jugements reliés par l’orateur [...]**» (1976 : 58, destaques nossos).

Sendo incapazes de contemplar este auditório simulado, os alunos encaram como alocutários a própria professora, em primeiro plano, e os colegas, em segundo plano, não recriando o *jogo escolar* que a produção argumentativa exigiria<sup>128</sup>. Os alocutários efectivamente visados não são, na perspectiva da construção textual, considerados elementos detentores de uma opinião própria face à *questão* em análise, em relação à qual se tomará uma posição. Este facto leva a que os alunos não integrem no seu texto blocos textuais<sup>129</sup> que diriam respeito à opinião alheia e relativamente aos quais os alunos manifestariam uma posição de adesão ou de refutação. Nesta medida, julgamos que os colegas e a professora são encarados sobretudo como um “público” que se limita a presenciar a apresentação oral. Por esta razão, a opinião dos receptores do texto não parece ser contemplada e a possibilidade de interacção discursiva com estes é assumida como nula.

Daqui advém também uma falha relativamente ao terceiro eixo da produção verbal: o objectivo da interacção. Os alunos produzem um discurso oral essencialmente porque a professora lho solicitou, não assumindo claramente o *jogo escolar* associado à produção argumentativa, o que implicaria centrar o objectivo da produção discursiva na persuasão do público-alvo. Com efeito, os *corpora* 1 e 2 vêm confirmar que os alunos não assumem como objectivo do seu discurso a referida persuasão do auditório, por meio de uma argumentação convincente. Sem orientação nesse sentido, os alunos não conseguem definir uma situação comunicativa e, conseqüentemente, um contexto que pudesse enquadrar o pedido de discurso oral feito pela professora, pelo que o texto produzido não se centra na esfera do receptor, mas na de quem o produz, ou seja, nos próprios alunos.

---

<sup>128</sup> Com efeito, como vimos no Capítulo 2, os alunos, não estando preparados para desenvolver o *jogo escolar*, situam-se no nível 2 (plano real), adoptando os seus eixos estruturantes. Cf. pp. 113-114.

<sup>129</sup> Cf. noção de bloco textual, *infra*, pp. 71-72.

Na verdade, os textos que analisamos, mais do que persuasivos, são justificativos do ponto de vista exposto<sup>130</sup>, o que é denunciado, desde logo, pela forma como se organiza o discurso. Tendencialmente, os alunos partem da *questão* apresentada, de seguida, emitem a *conclusão* e, logo depois, justificam-na:

«Há vida noutros planetas? na minha opinião acho que não porque principalmente porque não há as minhas características as mínimas condições para um ser vivo viver [...]» A13[22/09/08] - 0:31'

No que respeita à estruturação dos textos, seguindo a ordem cronológica de produção do discurso, verificamos que os alunos adoptam o seguinte modelo, que corresponde à organização do discurso em blocos textuais com funções bem demarcadas:

questão → conclusão → argumentos → (retoma da conclusão)<sup>131</sup>

Em termos gerais, este modelo evidencia uma preferência pela ordem regressiva na organização do texto argumentativo, o que, como vimos noutra local<sup>132</sup>, é uma característica dos textos argumentativos orais.

A abertura dos textos argumentativos incluídos no *corpus* 1<sup>133</sup> faz-se de forma algo ritualizada. Os alunos optam por iniciar o seu texto, retomando o enunciado apresentado pela professora, que é interpretado como uma pergunta que aqueles assumem explicitamente como “tema” da sua apresentação oral<sup>134</sup>. Este bloco textual

---

<sup>130</sup> Cf. estudo da importância assumida pela *justificação* nos diferentes *corpora*, Capítulo 5, pp. 296-300.

<sup>131</sup> Esta última parte do texto é, como veremos, pouco frequente (cf., sobretudo, p. 180). Daí a sua apresentação entre parênteses. Note-se ainda que este modelo é semelhante ao presente nos textos do *corpus* 3 que têm uma *estrutura argumental simples*, cf. p. 203.

<sup>132</sup> Cf. *supra*, p. 48.

<sup>133</sup> A partir deste momento, centraremos a nossa análise nos textos constitutivos do *corpus* 1, funcionando os textos do *corpus* 2 como um elemento de comparação das conclusões avançadas. Nas situações em que o *corpus* 2 evidencie diferenças, estas serão destacadas.

<sup>134</sup> A selecção frequente do lexema “tema”, por parte dos alunos, sugere, mais uma vez, um certo “treino” que a Escola confere no âmbito de determinados géneros escolares e relativamente a formas modelares de

surge como uma forma de apresentar o conteúdo temático, que funcionará como núcleo aglutinador do discurso a produzir:

«O meu tema é concordo com a clonagem dos seres humanos» A1[22/09/08] – 1:08

«O meu tema é casar é casar é importante para a felicidade pessoal» A2[22/09/08] – 0:55

«A pergunta é concorda com a clonagem de seres humanos?» A11[22/09/08]- 1:39’

Sendo o tema gerado a partir de uma pergunta directa, o aluno sente-se na obrigação de, em seguida, orientar o seu discurso no sentido da apresentação de uma resposta. Esta corresponderá ao conteúdo do bloco textual *conclusão*, que é maioritariamente introduzido por meio da forma verbal “concordo” (ou a forma “discordo”), que marca claramente um bloco textual onde se expressará a opinião pessoal relativamente a um enunciado anterior:

«eu não concordo » A1[22/09/08] – 1:08

«// eu acho que não » A6[22/09/08] – 1:50

«eu concordo com esta afirmação » C1[22/09/08] - 0: 20’

« eu não concordo nada» C3[22/09/08]- 0:37’

A opção referida, que tem lugar em 20 dos 29 textos constitutivos do *corpus* 1, representa 68,9%<sup>135</sup> das escolhas dos alunos, o que marca uma tendência relevante na construção do bloco *conclusão*. Esta forma de introduzir o bloco textual em causa fica a dever-se, em nossa opinião, ao facto de ele surgir na sequência de uma *questão* a que os alunos julgam dever responder. A reforçar esta hipótese surge a escolha, em 6 textos, do verbo “achar”, que marca claramente a introdução de uma opinião relativamente à questão anterior.

---

construir uma resposta. Neste caso, os alunos acusam a consciência de que qualquer texto tem um tema aglutinador, que confere coerência ao discurso e que deve ser desenvolvido.

<sup>135</sup> Desta percentagem faz também parte o uso do verbo “discordar”, ora isoladamente, ora em associação com o verbo “concordar”, nos casos de conclusão *dupla*, que abordaremos de seguida.

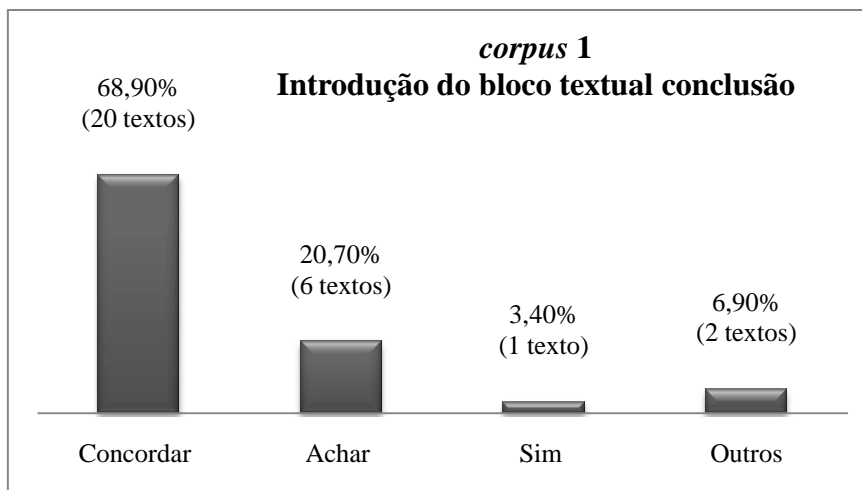


Gráfico 4

No *corpus 2*, continuamos a verificar uma tendência para a selecção do verbo “concordar” como introdutor da *conclusão*, o que, mais uma vez, se fica a dever à interpretação dada à *questão* e também ao pedido efectuado pela professora no sentido de se produzir um texto de opinião. De forma mais expressiva do que no *corpus 1*, os alunos responsáveis pelo *corpus 2* associam, em diversas ocasiões, a expressão “na minha opinião”<sup>136</sup> ao verbo “concordar”, o que serve como reforço da expressão da opinião pessoal. Em segundo lugar na escolha dos alunos, surge, mais uma vez, o verbo “achar” e, no caso específico do *corpus 2*, assinalamos também a utilização, em 4 textos, do verbo “pensar”.

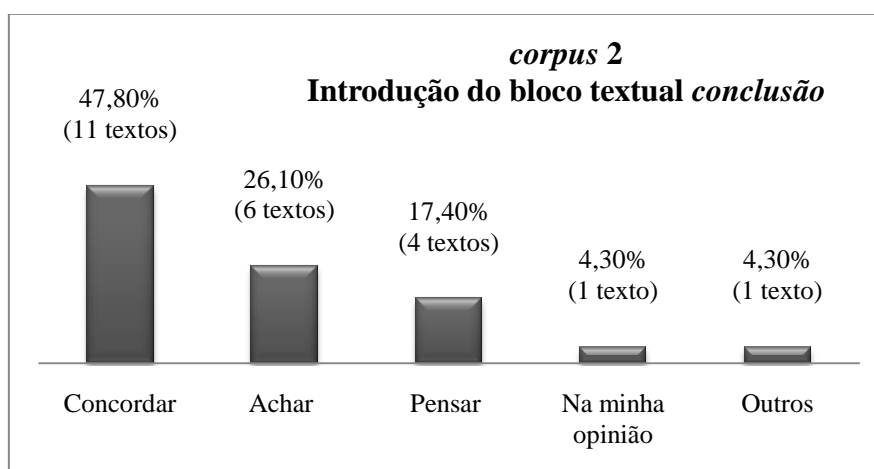


Gráfico 5

<sup>136</sup> Apenas num texto a expressão “na minha opinião” surge isolada, ou seja, não é associada a nenhuma forma verbal.

O modo como os alunos apresentam a *conclusão* mostra que a preocupação que orientou a produção destes textos se centrou sobretudo na necessidade de indicar a opinião pessoal numa situação em que o aluno se sentiu inquirido<sup>137</sup>. O facto de a professora ter fornecido, como indicação geral, o pedido de uma opinião pessoal será também um elemento que condiciona este tipo de reacção linguística por parte dos alunos.

Noutro plano, nota-se também que os alunos têm alguma dificuldade em definir claramente a *conclusão* que pretendem sustentar. Este facto fica bastante evidente na forma hesitante como muitos deles verbalizam a sua *conclusão*:

«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  
«é assim eu tenho duas opiniões sobre isto» A9[22/09/08] – 2:11’  
«este tema é um tema pessoal // aa / pois isto deriva a várias expressões // aa eu não concordo nem discordo» A12[22/09/08] – 1:16’  
«é assim eu acho que é e não é depende » C2 [22/09/08] – 0:38’  
«/// eu concordo e por outro lado também não concordo» B9[22/09/08] – 0:46’  
«na minha opinião eu concordo por um lado e discordo por» B11[22/09/08] – 1:26’

Assim, em 14 textos, opta-se por esta dualidade de resposta, o que acaba por corresponder à introdução no texto de dois blocos textuais com função de *conclusão*, uma a favor de uma posição e outra de refutação dessa mesma posição, ocorrência que designaremos por *conclusão dupla*.

---

<sup>137</sup> A opção de um aluno, no *corpus* 1, pelo advérbio “sim” evidencia a interpretação do enunciado apresentado pela professora como uma questão que exige resposta. Cf. Gráfico 4, p. 173.

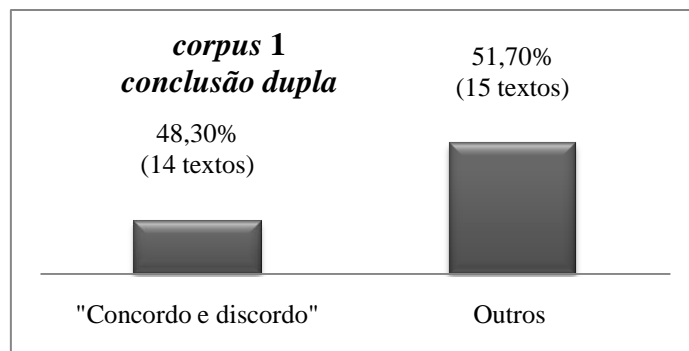


Gráfico 6

Na turma de controlo, *corpus 2*, esta tendência foi muito menos notória. Apenas 3 textos em 23 (13,04%) apresentaram uma *conclusão dupla* e contraditória.

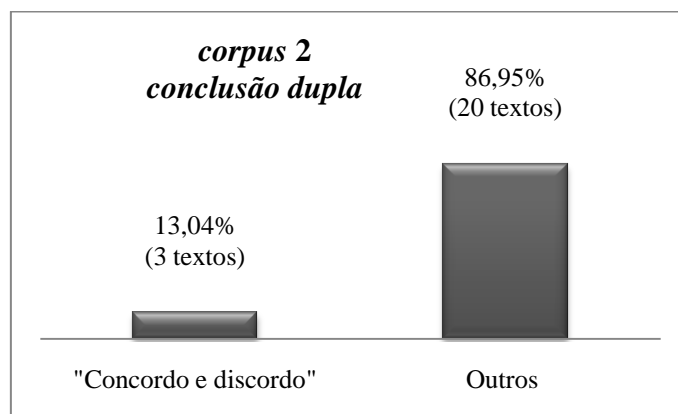


Gráfico 7

Outros textos, embora não apresentem este tipo de *conclusão*, a partir dos *argumentos* que mobilizam colocam em evidência a hesitação que já referimos como característica do *corpus 1* na definição da *conclusão*:

«[...]// penso que ee podemos ser ricos / devido a a trabalharmos arduamente e não devido a termos sorte mas se tivermos sorte não é mau [risos] [...]»  
TC12[25/09/09] – 00:53

Do ponto de vista argumentativo, a *conclusão dupla* apresentada coloca em evidência que a opinião pessoal não foi efectivamente definida. A falta de tempo para reflexão e maturação em torno do tema afiguram-se como um factor altamente prejudicial no que respeita à produção do discurso argumentativo. Será esta condicionante que justifica as hesitações assinaladas e que, conseqüentemente, poderá

conduzir a uma formulação contraditória de *conclusões*, como se observa no texto de A2:

«[O meu tema é casar é casar é importante para a felicidade pessoal/]<sub>questão</sub> [por um lado sim]<sub>conclusão1</sub> [...] [por outro lado não]<sub>conclusão2</sub> [...]» A2[22/09/08] – 0:55

O modo como se apresenta o texto manifesta que os alunos não têm capacidade para definir a opinião pessoal que deverão defender. É neste contexto que surgem os textos marcados por uma *conclusão dupla*, fruto da hesitação do aluno, como já ficou frisado. Curiosamente, são também estes textos que se revelam dialógicos no seu interior, denunciando não um confronto entre opiniões distintas, pertencentes a um *proponente* e a um *oponente*, mas um processo de raciocínio em curso, onde o próprio aluno procura definir a sua opinião. Nestas situações, tem lugar o seguinte fenómeno discursivo<sup>138</sup>: o aluno, não conseguindo elaborar uma síntese da sua posição, desenvolve um raciocínio dialéctico, 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. Para cada uma destas *conclusões*, o aluno procura aduzir *argumentos*. Observemos algumas destas situações, aqui apresentadas esquematicamente:

<i>Questão</i>	
A pena de morte devia ser abolida em todo o mundo	
<i>Conclusão 1 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] <sub>conclusão 2</sub> (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'

<sup>138</sup> A situação discursiva que descreveremos neste momento ocorre em 14 dos 29 textos que compõem o *corpus* 1. No *corpus* 2, ocorre em 3 dos 23 textos.



<i>Questão</i>	
A minha frase é no nosso país não se deveriam receber deslocados /	
<i>Conclusão 1 e Conclusão 2</i>	
eu concordo e não concordo /	
<i>Argumento (Conclusão 1)</i>	<i>Argumento (Conclusão 2)</i>
[concordo] <sub>conclusão 1</sub> (retoma) porque os emigrantes podem ter as melhores condições de vida e de trabalho e às vezes têm que emigrar ilegalmente	[mas também não concordo] <sub>conclusão 2</sub> (retoma) porque as pessoas que fazem mal no seu próprio país às vezes têm que emigrar para se / conseguirem / safar / [e também não concordo] <sub>conclusão 2</sub> (retoma) porque vêm retirar trabalho aos portugueses / aos nosso portugueses

C7[22/09/08]- 0:32'

<i>Questão</i>	
O meu tema é os assaltos acontecem porque a população tem dificuldades económicas muito graves /	
<i>Conclusão 1 e Conclusão 2</i>	
eu concordo e não concordo /	
<i>Argumento (Conclusão 1)</i>	<i>Argumento (Conclusão 2)</i>
acho que /// que ee / normalmente as pessoas que roubam que roubam que fazem estes assaltos assim precisam de dinheiro têm necessidades aa não têm condições de vida por isso precisam de dinheiro e pensam que a única solução para a sua vida continuar é roubar //	[aa / mas por outro lado não / não concordo] <sub>conclusão 2</sub> (retoma) porque também há muita gente a fazer isto por maldade / há muita gente a roubar porque lhe apetece / porque quer ficar um bocadinho mais rico //
<i>Coda</i>	
já está	

B4[22/09/08]- 0:41'

De certa forma, estes textos correspondem a um momento de “pensamento analítico em voz alta”, no decurso do qual o aluno vai revendo várias posições que a *questão* problemática poderá gerar.

Assistimos à elaboração de um pensamento, através de um processo dialógico, que acaba por corresponder à descrição que Platão, em *Theaetetus*, faz da construção do conhecimento, que, no caso dos textos em análise, não é silenciosa, mas verbalizada:

«The soul in thinking appears to be just talking – asking questions of herself and answering, affirming and denying. And when she has arrived at a decision... this is called her opinion. I say therefore that to form an opinion is to speak, and opinion is the word spoken – I mean to oneself in silence and not aloud to the others» (in Schlesinger 2001: 1).

Esta análise “em voz alta” a que aluno procede é de tal forma evidente que, nalguns casos, se assiste a situações nas quais apenas se procura uma *conclusão*, que nunca se chega a definir, ficando-se pela afirmação vaga “não concordo nem discordo”:

<i>Questão</i>
Casar é fundamental para a felicidade pessoal /
<i>Conclusão</i>
este tema é um tema pessoal // aa / pois isto deriva a várias expressões // aa eu não concordo nem discordo
<i>Conclusão</i>
pois este aa este tema tem algumas // aa // algumas aa/ tem /// aa condicionantes tem algumas condicionantes pois a família o quotidiano / todos estes condicionantes derivam sem resposta pode ser um sim ou um não
<i>Conclusão</i>
// aa // portanto na minha opinião eu acho que não [aa prefiro viver a minha liberdade ter aa / fazer o que quiser à minha vida aa /]argumento mas quem sabe daqui a uns anos pode mudar / tudo isto pode mudar aa / [porque isto aa esta resposta deriva também da moral de cada um e de aa /// pronto de tudo o que intervém nela / aaa de toda a gente que controla a nossa vida que nos pode que pode ser condicionante // todos eles podem mudar a nossa forma de resposta ]argumento

A12[22/09/08]- 1:16'

Outro caso, ainda, é aquele em que um aluno, ao longo de todo o texto, equaciona duas *conclusões* distintas para, no final, proceder a uma síntese, que é contraditória relativamente a uma parte do que afirmou anteriormente:

<i>Questão</i>	
A minha frase é aa a aparência física é fundamental aa para o sucesso de qualquer pessoa	
<i>Conclusão 1 e Conclusão 2</i>	
// então é assim eu acho que eu concordo e não concordo [porque é assim / depende da área de sucesso não é?]argumento	
<i>Argumento (Conclusão 1)</i>	<i>Argumento (Conclusão 2)</i>
aa // pode-se aa / por exemplo nas relações sociais aa / a uma pessoa aa vê alguém e pronto está ali com um aspecto todo desmazelado / alguém tem curiosidade em falar com ela? Não tem sucesso nenhum [risos] /// mas se a pessoa tiver assim um aspecto / pronto tiver assim mais simpático aa / tiver um momento agradável / uma pessoa sente curiosidade em falar com ela [portanto a aparência é fundamental para o primeiro contacto]conclusão e o primeiro contacto leva que a relação // aa se desenvolva pode levar à amizade pode levar a amor ee pronto relações de trabalho coisas assim // aa /// [portanto pode-se concluir que a aparência é fundamental aa para a amizade // ee / essas relações / primeiro contacto]conclusão	aa / o sucesso há depois também que pensar no sucesso como o sucesso na escola / a pessoa pode ter uma aparência pronto pode ser /// aa /// um complicado qualquer e pronto pode ter boas notas / pode ser a pessoa mais inteligente da escola //[ pronto por isso para aquilo que a escola serve a aparência não é

[depois quando se começa a conhecer a pessoa ela parece que deixa de ter tanta importância e passa-se a dar mais importância à personalidade / acho eu / pelo menos comigo é //]	importante]
<i>Argumento (Conclusão 1)</i>	<i>Argumento (Conclusão 2)</i>
[é claro que depois a socializar no exterior / no recreio / a aparência é importante como referi anteriormente para as relações de amizade] // depois no emprego é assim se for um emprego que envolva primeiro uma entrevista // aa // pronto quase todos envolvem / acho eu // aaa é importante a aparência porque // aa dá-se importância à aparência da pessoa que vai à entrevista / não é ? / por exemplo para secretária // uma senhora que vai trabalhar como secretária / se ela tiver um aspecto simpático / aa // e porno / acolhedor tem a tem muito mais probabilidades de arranjar emprego que outra que chegue lá todo coisa //	aa depois /// depois há outras profissões como aa médicos / um médico até pode ter um aspecto horrível e pode ser um médico excelente não é? Acho eu / aa /
<i>Conclusão 1 e Conclusão 2 (retoma)</i>	
por isso há profissões em que a aparência é mais importante / aa / em conclusão acho que aa é muito importante numas coisas mas noutras não /	
<i>Conclusão 1(reformulação)</i>	
por isso pronto é importante	

C6[22/09/08]- 3:08'

O mesmo quadro de contradição entre a *conclusão* expressa inicialmente e a *conclusão* reiterada no final ocorre numa situação distinta: 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>Conclusão 1</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'

Na nossa óptica, esta situação justifica-se, mais uma vez, pelo facto de o aluno estar a desenvolver o raciocínio analítico à medida que vai apresentando a sua

exposição oral. Muitas vezes, a *conclusão* não surge, portanto, definida à partida. Esta vai sendo construída à medida que se promove o diálogo, interno ao texto, entre posições contrárias ou distintas, como se observa *infra* no texto de A14. Inicialmente, este equaciona uma *conclusão dupla*, para a qual apresenta *argumentos*. De seguida, o *argumento* que reforça a *conclusão 1* parece relegar para segundo plano a *conclusão 2*, porém, no final, o aluno retoma a *conclusão dupla*, que assume como a sua “opinião”:

<i>Questão</i>	
Ser rico é uma questão de sorte e não de trabalho	
<i>Conclusão 1 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>Conclusão 1 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	

A14[22/09/08]- 1:17'

Embora em muitos casos a *conclusão* seja construída ao longo do texto, na maioria das produções referentes ao *corpus 1*, os alunos não retomam a *conclusão* no final. Somente em 4 dos 29 textos, registamos a presença de um bloco textual com a função de reiterar a *conclusão*. Todavia, destes, somente dois retomam a *conclusão* assumida inicialmente, repetindo-a:

<i>Questão</i>
Há vida noutros planetas?
<i>Conclusão</i>
na minha opinião acho que não
<i>Argumento</i>
porque principalmente porque não há as minhas características as mínimas condições para um ser vivo viver não há água potável não existe oxigénio não existe alimento nestas condições um ser vivo não consegue sobreviver o que não indica que há milhares de anos atrás não poderia ter havido vida uma vez que há relativamente pouco tempo se descobriu água pelo menos gelo em Marte
<i>Conclusão</i>
mas no geral a minha opinião é que não existe vida noutros planetas

A13[22/09/08]- 0:31'

<i>Questão</i>		
A questão que me foi colocada é se concordo com a clonagem de seres humanos /		
<i>Contextualização</i> <sup>139</sup>		
como vocês sabem aa acho eu a clonagem é o acto de produzir um ser geneticamente igual a outro que já existe /		
<i>Conclusão 1 e Conclusão 2</i>		
este assunto é um assunto muito polémico tem causado muita muitas discussão aa / na minha opinião é assim / eu concordo e discordo mas // discordo mais do que concordo porque a clonagem tem diversos aspectos tem alguns aspectos positivos mas tem mais aspectos negativos //		
<i>Argumento (Conclusão 1)</i>		<i>Argumento (Conclusão 2)</i>
[...]		[...]
<i>Conclusão</i>		
/ pronto // é um assunto que é polémico ainda vai gerar muita discussão		
<i>Coda</i>		
e acho que acabou		

B13[22/09/08]- 2:19'

Nos restantes dois textos que manifestam retoma da *conclusão*, esta acaba por ser reformulada, não correspondendo, portanto, à *conclusão* inicialmente defendida. É o caso do texto de A9, onde o aluno inicialmente apresenta uma *conclusão dupla*, para no final defender somente uma, aquela que afirma ser a sua “verdadeira opinião”:

<sup>139</sup> O bloco textual correspondente à *contextualização* é, no *corpus 1*, muito raro, sendo o texto da autoria de B13 o único que o mobiliza. Nos textos de A4, A9, B6 e B8 surge também o bloco *contextualização*, mas este foi fornecido pela própria professora (cf. *supra*, Dados relativos aos *corpora*, p. 157). Já no *corpus 3*, este será um bloco recorrente, como veremos adiante Cf. *infra* pp. 217-221). Cf. também tratamento do bloco textual *contextualização* (*supra*, pp. 76).

<i>Contextualização</i>
Na fronteira entre a Suíça e a França fez-se uma máquina que simulará o Big Bang esta simulação poderá provocar um buraco negro que engolirá o mundo
<i>Questão</i>
/ até onde devem ir as experiências científicas? //
<i>Conclusão 1 e Conclusão 2</i>
é assim eu tenho duas opiniões sobre isto / a primeira é a que muita gente que tem que mostra uma indiferença sobre estas coisas até porque a sua compreensão é muito reduzida que é que estas experiências não lhes fazem diferença e que às vezes nem sabem que elas existem portanto podem avançar que nem pensam no que poderá acontecer / a minha verdadeira opinião é que embora uma experiência deste género como há muitas possa não provocar estes estragos / acho que / no mundo actual existem muitos problemas e muitas coisas que as pessoas não ainda não resolveram com que esses cientistas / então se são os melhores do mundo deviam-se preocupar /
<i>Conclusão 1 e Conclusão 2 - argumentos</i>
[...]
<i>Conclusão 2</i>
mas acho que não se deve mudar mais nem deve ir tão longe em coisas desnecessárias

A9[22/09/08] – 2:11'

Em síntese, no *corpus 1*, a estruturação textual pode orientar-se no sentido da reiteração da *conclusão* apresentada no início, ainda que seja dupla; noutras situações, leva mesmo à reformulação da posição inicial; ou, em certos casos, o aluno não chega a definir, de forma clara, uma *conclusão*. Já no *corpus 2*, não verificamos a existência de textos onde não se formule com clareza uma *conclusão*. Ainda assim, no final de 4 dos 23 textos, os alunos procedem a uma reformulação da *conclusão* defendida inicialmente. Por outro lado, em 6 textos verifica-se a reiteração da *conclusão* inicial, enquanto nos restantes 13, os alunos apresentam a *conclusão* somente no início.

Os textos que acabámos de analisar evidenciam sobretudo a dimensão do raciocínio levado a cabo no sentido da construção de uma *conclusão* num dado texto argumentativo. São raciocínios sincopados, incompletos, por vezes contraditórios, mas que acabam por corresponder à própria forma como o pensamento se produz num enunciado oral informal, pois «à l’oral la pensée progresse souvent au fur et à mesure de sa mise en discours» (Apothéloz e Miéville *in* Rubattel 1989: 258).

Como vimos anteriormente, os textos que compõem o *corpus* 1 não integram explicitamente posições que corresponderiam à proposta de um *oponente*. Por esta razão, nenhum deles exhibe uma dialéctica entre uma *conclusão própria* e uma *conclusão alheia*, com a contraposição de *argumentos alheios/contra-argumentos* e a apresentação de *argumentos próprios*. Nalguns textos, como vimos, a dialéctica ocorre sim entre duas *conclusões*, com a apresentação de *argumentos* que as sustentam. Em termos estruturais, poderemos, portanto, afirmar que todos os textos do *corpus* 1 se caracterizam por uma *estrutura argumental simples*<sup>140</sup>: o aluno apresenta uma *conclusão* que procura justificar por meio de um ou mais *argumentos próprios*. Já no *corpus* 2, registamos 2 textos com uma *estrutura argumental complexa*, onde os alunos, de forma ainda algo embrionária, colocam lado a lado *conclusão própria* e *conclusão alheia*. Não se verifica, todavia, um movimento de contra-argumentação, que refute a posição alheia, o que mostra que a persuasão, aliada à defesa da posição pessoal, não se encontra ainda no horizonte de produção destes textos e, por outro lado, o elemento “controvérsia” não é explorado como gerador de produção argumentativa.

Poderíamos pensar que os textos que são marcados por uma *conclusão dupla* (“concordo e não concordo”) constituiriam um exemplo de *estrutura argumental complexa*. Todavia, tal não corresponde à realidade, na medida em que os alunos, ao apresentarem *argumentos* a favor de uma *conclusão 1* ou de uma *conclusão 2*, não estão efectivamente a contrapor a sua posição à de um oponente que defende uma *conclusão alheia*. Os textos denotam antes, como ficou dito atrás, a procura de uma posição processada em “voz alta”. Assim os textos marcados por uma *conclusão dupla* mais não são do que o resultado da conjugação de diversas *estruturas argumentais simples*, que

---

<sup>140</sup> Cf. tratamento deste conceito, *supra*, Capítulo 2, pp. 80-81.

os alunos inserem num mesmo texto, num movimento dialéctico que deveria ser anterior ao da apresentação argumentativa oral.

Dos textos que compõem o *corpus 1*, 4 têm uma *estrutura argumental simples monoargumental*, pois os alunos limitam-se tão-somente a apresentar um *argumento* para sustentar a *conclusão* defendida. A tendência mais notória orienta-se, todavia, para a *estrutura argumental simples poliargumental*<sup>141</sup>, patente em 11 dos 29 textos considerados, o que revela que os alunos julgam que a *conclusão* sairá mais reforçada pela apresentação de dois ou mais *argumentos*. Destes textos, 14 apresentam uma *conclusão dupla*, a que já nos referimos, a qual será analisada, em particular, posteriormente.

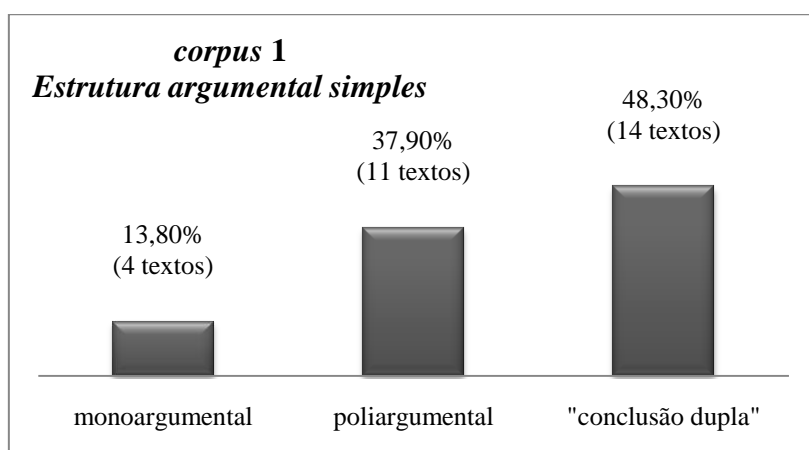


Gráfico 8

No *corpus 2*, identificamos 21 textos com *estrutura argumental simples*. Entre estes, a opção dominante (13 textos) orienta-se para a apresentação de um único *argumento próprio* (*estrutura argumental simples monoargumental*). A *estrutura argumental simples poliargumental* verifica-se apenas em 4 textos. É de registar ainda que 3 textos apresentam uma *conclusão dupla* e 1 texto não inclui qualquer *argumento*.

<sup>141</sup> Cf. o caso particular dos textos com *conclusão dupla*, *infra*, pp. 187-189.



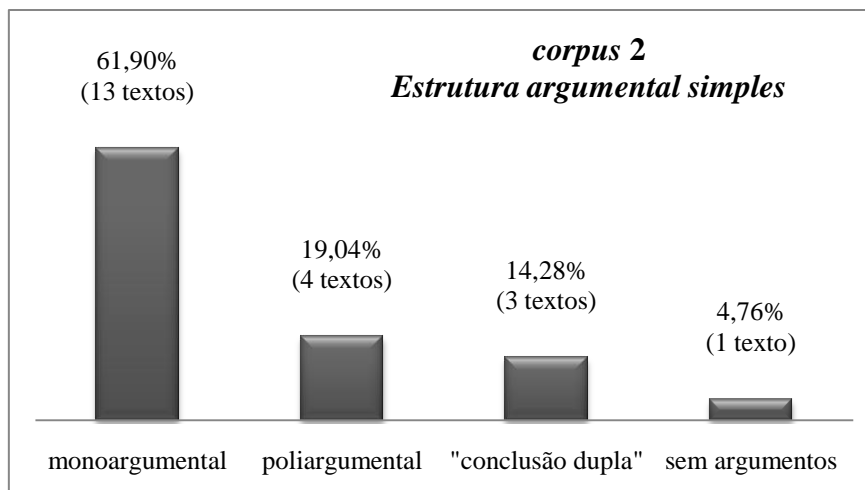


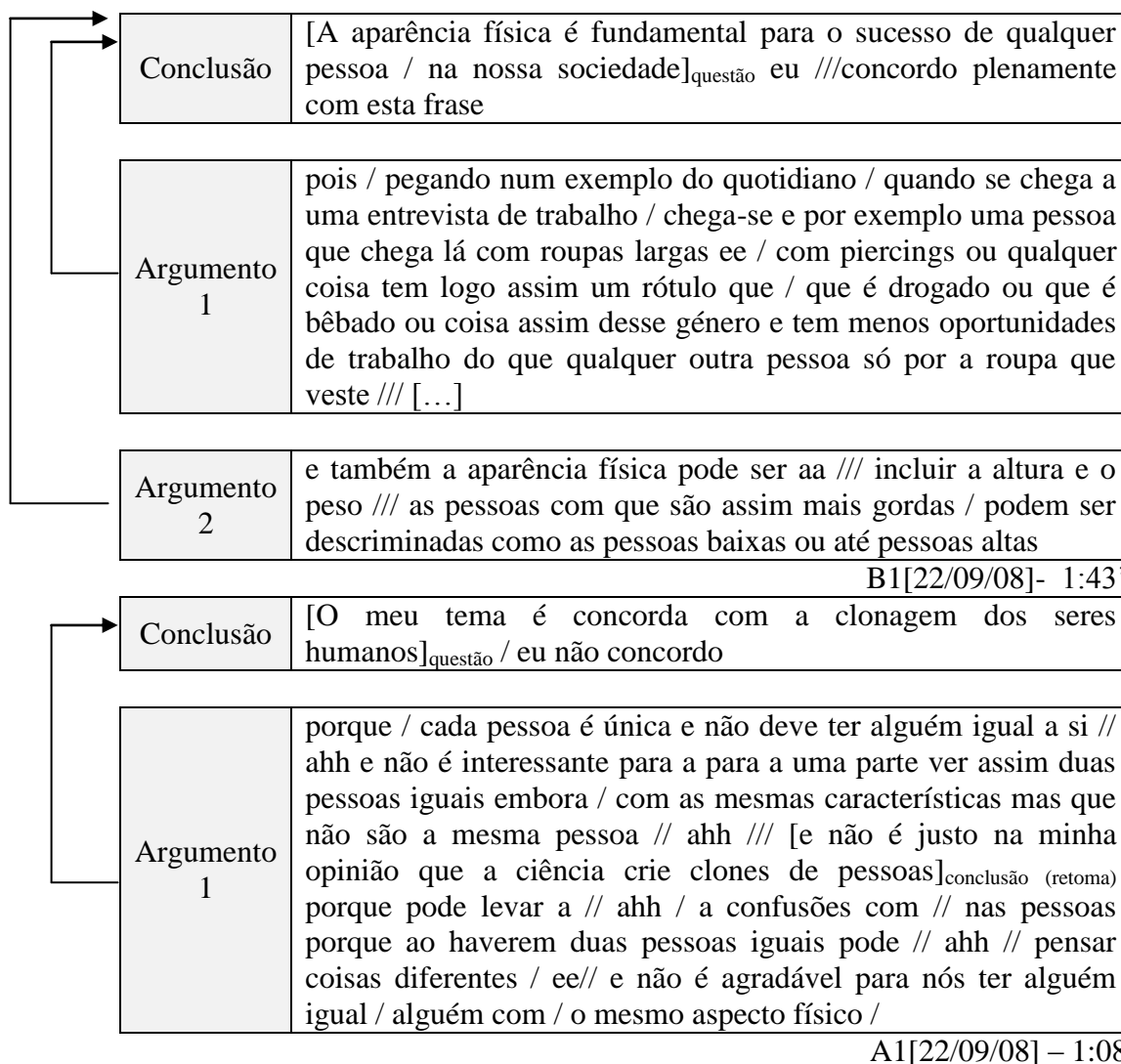
Gráfico 9

Embora nos *corpora* 1 e 2 predomine a *estrutura argumental simples*, é notório que os alunos do *corpus* 1 revelam uma maior tendência para sustentar a *conclusão própria* com dois ou mais *argumentos*, do que os responsáveis pelo *corpus* 2, onde a maioria opta pela apresentação de um só *argumento*. Esta diferença, ainda que possa ter razões de ordem mais profunda, não será alheia ao facto de, aquando da gravação das intervenções dos alunos na turma de controlo, se encontrar um elemento estranho à dinâmica da aula, a professora investigadora. A experiência que desenvolvemos em contexto escolar indica-nos que a presença de figuras desconhecidas em início de aprendizagem da expressão oral formal é altamente inibidora do desempenho dos alunos. Julgamos também que, por esta razão, as produções dos alunos responsáveis pelo *corpus* 2 têm, em média, uma duração temporal inferior à do *corpus* 1<sup>142</sup>.

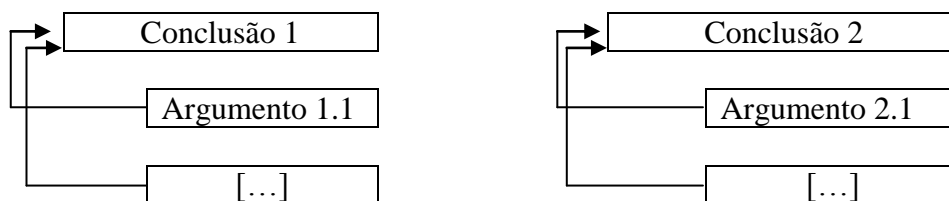
O modo como os alunos estruturam a relação entre os blocos textuais *conclusão* e *argumento(s)* vai ao encontro daquilo que definimos como *relação de sustentação*<sup>143</sup>. Este modelo está patente em diversos textos do *corpus* em análise, independentemente de apresentarem uma *conclusão* positiva (B1) ou uma *conclusão* negativa (A1), podendo a *relação de sustentação* ser construída com um ou mais *argumentos*:

<sup>142</sup> Cf. Gráfico 2, p. 160.

<sup>143</sup> Cf. tratamento da noção de *relação de sustentação*, *supra*, pp. 77-79.



Nos textos em que a *conclusão* é dupla, os alunos optam geralmente por sustentar cada uma das *conclusões* por meio de *argumentos* específicos. Na realidade, os textos em causa são bidireccionados, sendo estruturados de acordo com o esquema que se segue:



Nalgumas situações, a estrutura bifurcada, que apresentámos esquematicamente corresponde a um equacionar equilibrado entre posições contrárias, onde o aluno apresenta duas *conclusões* distintas, que são sustentadas, cada uma delas, por um

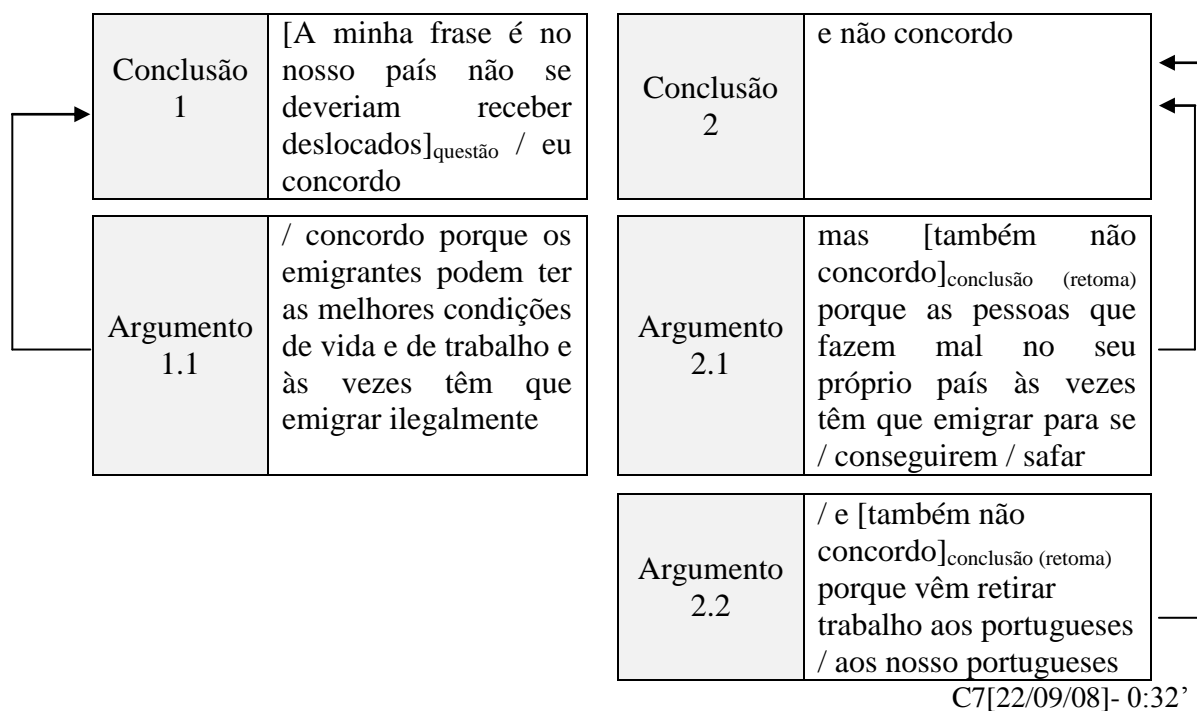
*argumento*. Esta situação ocorre em 3 dos 14 textos com *conclusão dupla*. O texto de

B11 ilustra esta possibilidade:

Conclusão 1	[Ser rico é uma questão de sorte e não de trabalho]_questão / aa eu concordo	Conclusão 2	e discordo mas para uma pessoa ser rica precisa de ter sorte e ao mesmo tempo trabalhar muito
Argumento 1.1	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	Argumento 2.1	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 ///

A14[22/09/08]- 1:17'

Todavia, outros textos que evidenciam uma *conclusão dupla* surgem desequilibrados, na medida em que uma das *conclusões* é sustentada por um número superior de *argumentos*, o que parece conferir mais força a uma posição do que a outra:



O desequilíbrio que referimos tem lugar em 11 dos 14 textos com *conclusão dupla*, o que parece sugerir, de algum modo, uma inclinação do aluno para uma dada *conclusão*, sem que, todavia, por ausência de reflexão e amadurecimento do assunto, este consiga atingir uma síntese que corresponda à sua posição perante a *questão* problemática. Esta tendência dos alunos para uma das *conclusões*, em textos marcados pela *conclusão dupla*, fica patente no texto de B13:

«[...] na minha opinião é assim / eu concordo e discordo mas // discordo mais do que concordo [...]» B13[22/09/08]- 2:19'

Julgamos que são estes elementos que justificam o facto de, nos 14 textos do *corpus* 1 marcados por uma *conclusão dupla*, se verificar uma oscilação entre a *poliargumentação* e a *monoargumentação*, a sustentar a *conclusão 1* ou a *conclusão 2*.

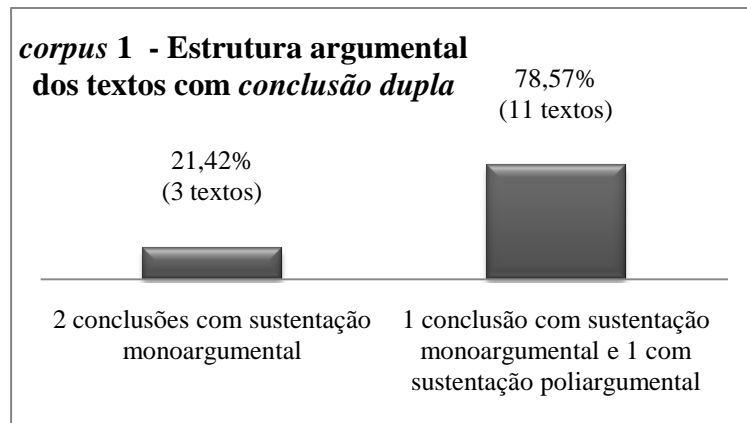


Gráfico 10

Quanto ao *corpus 2*, a sua representatividade, no que se refere a este ponto, é escassa, uma vez que, como vimos, este é composto apenas por 3 textos com *conclusão dupla*. Não obstante, a tendência registada neste *corpus* vai no sentido da *estrutura argumental simples monoargumental*, como forma de sustentar cada uma das *conclusões*, o que se encontra em consonância com a opção pela *estrutura monoargumental*, patente nos restantes textos do *corpus*:

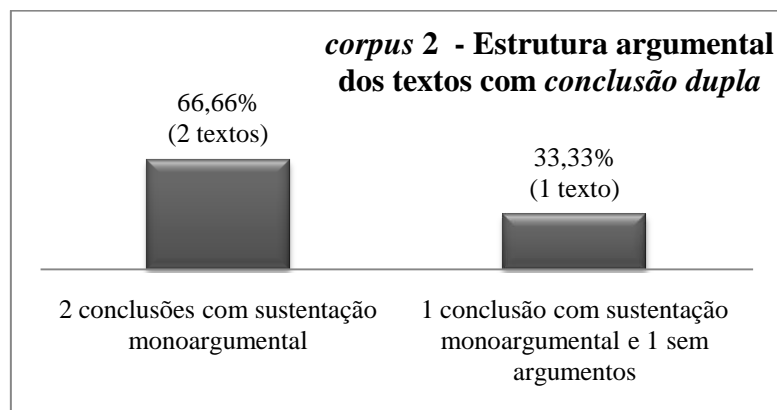


Gráfico 11

No que se refere à estrutura interna dos *argumentos* mobilizados, no *corpus 1*, é notória a preferência pelo *argumento simples*<sup>144</sup> (presente em 12 dos 29 textos). Este tipo de argumento centra-se numa asserção nuclear, que não surge conjugada com outra nem é reforçada por nenhum outro enunciado. O texto de A6 ilustra esta opção:

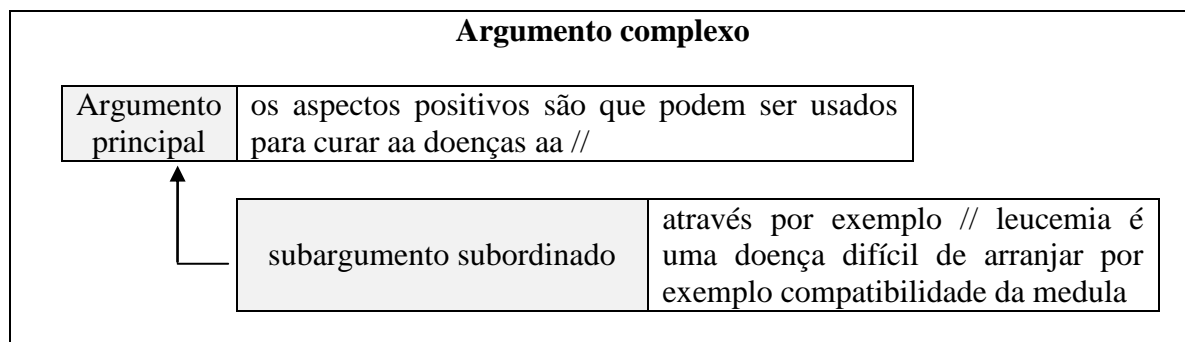
<sup>144</sup> Cf. noção de *argumento simples*, *supra*, Capítulo 2, pp. 83.

Conclusão	[A pena de morte deve ser abolida em todo o mundo]// eu acho que não //
Argumento 1	visto no entanto / ahh há que preservar / aqueles que // por ahh// muitas vezes são condenados à pena de morte já ahh / tiraram ou // impossibilitaram a vida de outras pessoas // ahh // [e não é / não deve ser abolida em todo o mundo] <sub>conclusão</sub> porque / há muitos sítios onde / se / há um alto risco / de // pessoas que / criminosas pronto/ ee / e perigosas / ahh
Argumento 2	e se não houvesse / nesses sítios a pena de morte aa aa as prisões teria a a a sobrelocação seria rapidamente /// oo a rapidamente ocorreria aa ///

A6[22/09/08] – 1:50

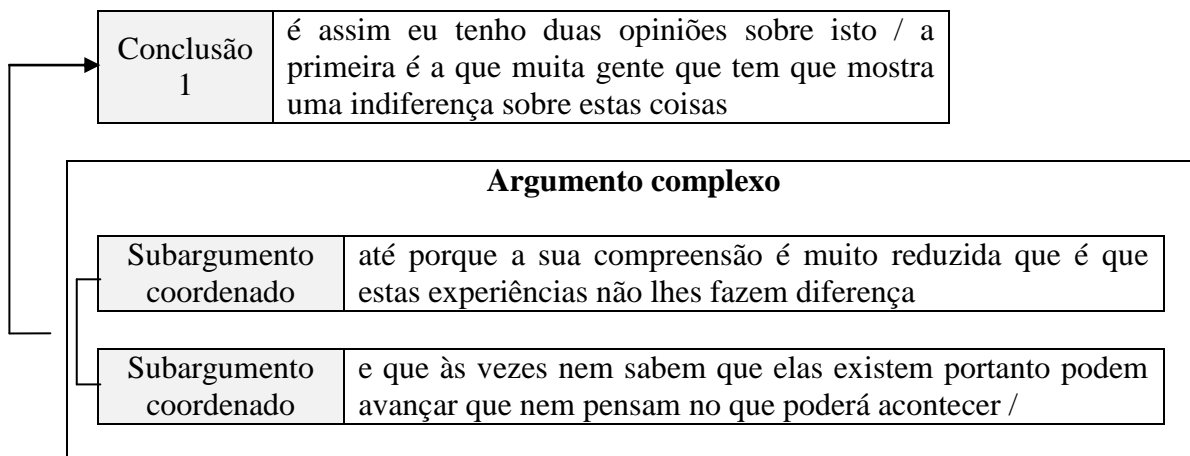
Encontramos *argumentos complexos* em 9 textos, dentro dos quais a opção por *subargumentos subordinados* é a mais frequente (presente em 7 textos), sendo que somente 3 textos têm *subargumentos coordenados*. O texto de B13 integra um exemplo de um *argumento complexo* com um *subargumento subordinado* no seu interior:

Conclusão 1	[A questão que me foi colocada é se concordo com a clonagem de seres humanos] <sub>questão</sub> [...] na minha opinião é assim / eu concordo	Conclusão 2	e discordo
		Conclusão 2 (retoma)	mas // discordo mais do que concordo



B13[22/09/08]- 2:19'

No excerto do texto de A9, que se segue, é utilizado um *argumento complexo* composto por *subargumentos coordenados*:



A9[22/09/08] – 2:11'

No Gráfico 12, observamos a distribuição do tipo de *argumentos*, segundo a sua estrutura interna. A partir dos dados obtidos, verificamos que, em 6 textos, se opta exclusivamente por *argumento(s) simples*, enquanto em 3 outros textos se escolhem *argumento(s) complexo(s)* com *subargumento(s) subordinado(s)* (2 textos) ou *coordenados* (1 texto). A escolha de uma estrutura mista que combine *argumento(s) simples* com *argumento(s) complexo(s)* constitui também uma tendência significativa (6 textos):

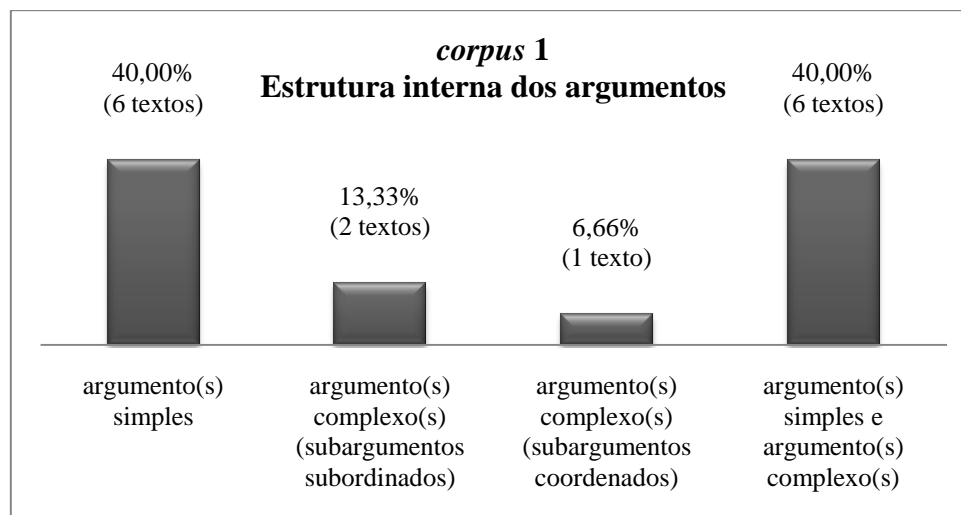


Gráfico 12

Relativamente aos textos onde se combinam *argumentos simples e complexos*, verificamos, como já referimos, que se confirma a tendência para o *argumento simples*, logo seguida do *argumento complexo com subargumento(s) subordinado(s)*.

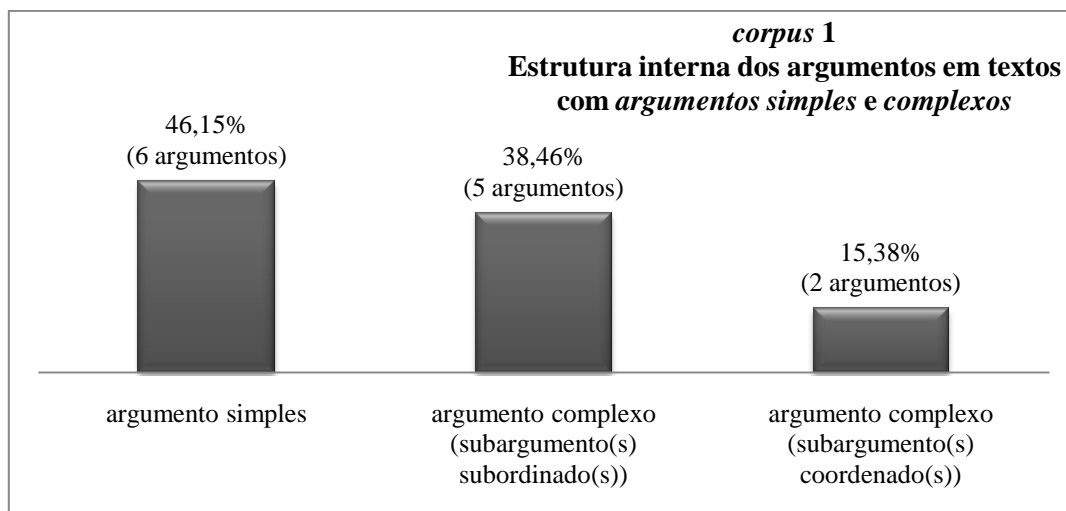


Gráfico 13

O *corpus 2* reitera a tendência para a selecção de *argumentos simples* (presentes em 10 dos 17 textos considerados<sup>145</sup>). Quando se verifica a construção de um *argumento complexo*, os alunos inclinam-se para a utilização de *subargumentos subordinados*:

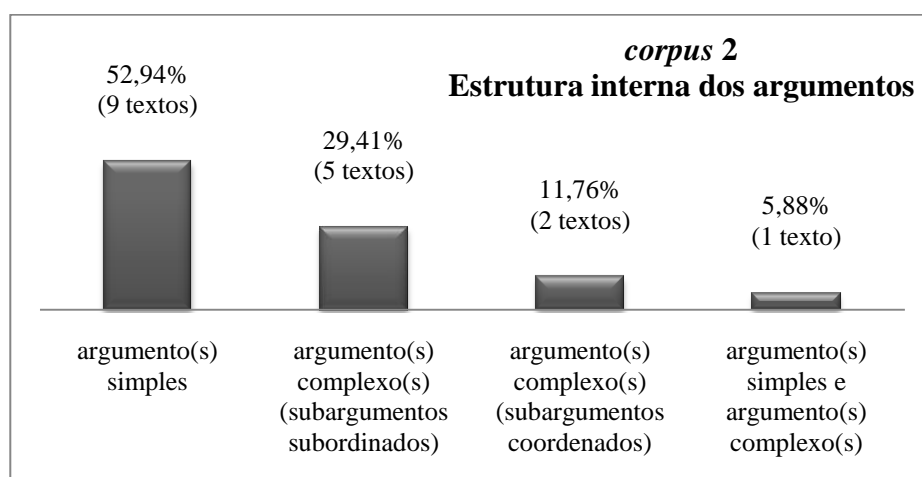


Gráfico 14

<sup>145</sup> Os textos com *conclusão dupla* não são considerados nesta análise, pois são alvo de um tratamento específico, cf. pp. 188-189.



No *corpus 1*, os textos que apresentam uma *conclusão dupla* continuam a evidenciar uma preferência pela selecção de *argumentos simples* (15 *argumentos*), logo seguida do *argumento complexo* com *subargumento(s) subordinado(s)* (11 *argumentos*). Os *argumentos complexos* com *subargumentos coordenados* são, mais uma vez, a solução menos adoptada (7 *argumentos*)<sup>146</sup>:

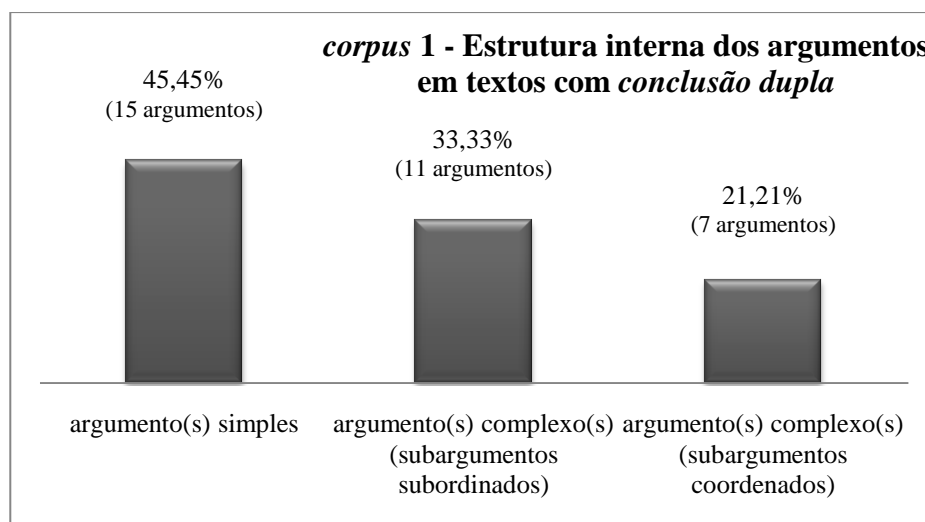


Gráfico 15

Para finalizar, em termos de estruturação textual, é de salientar que alguns textos incluídos ainda no *corpus 1*<sup>147</sup> apresentam um bloco textual que funciona como *coda*. Esta corresponde a uma forte sinalização do fecho do discurso e pode ser preenchida por expressões como «já está» (A1 e B4); «é só» (A4); «não tenho mais nada a dizer» (B1 e B2); «pronto já chega» (B3); «mais nada» (B7); «acho que acabou» (B13); «e pronto» (B14). Por meio da *coda*, o aluno indica o regresso à realidade comum da sala de aula, após ter cumprido a função de foi investido e ter apresentado um texto que poderá convencer o professor da sua capacidade para falar em público, apresentando uma

<sup>146</sup> No *corpus 2*, os 3 textos com *conclusão dupla* apresentam sempre *argumentos simples*.

<sup>147</sup> Referimo-nos a 9 dos 23 textos que constituem a totalidade do *corpus*.

opinião pessoal. Em termos textuais, estas expressões funcionam assim como marcadores textuais com a função de fechar o discurso<sup>148</sup>.

#### 4.2.2. *Corpus 3*

O *corpus 3* partilha com os *corpora* anteriores o facto de ser constituído por textos monogerados que se incluem no género escolar “texto de opinião”. Todavia, contrariamente ao que verificámos nos textos dos *corpora 1 e 2*, não estamos perante textos maioritariamente interpretados como uma resposta a uma questão colocada. Esta evidência é reforçada pelo facto de em nenhum dos 30 textos que constituem o *corpus 3* ser utilizado o verbo “concordo” ou um seu sinónimo. Por outro lado, estamos perante textos relativamente mais longos<sup>149</sup>, o que se deve, ainda em traços gerais, à introdução de um bloco textual relativo à *contextualização* e ao aprofundamento ou alargamento dos *argumentos* mobilizados em cada um dos textos e, ainda, em diversos textos, à inclusão de uma *conclusão alheia*, devidamente fundamentada, por meio de *argumentos alheios*.

Os textos que compõem o *corpus 3* introduzem uma outra clara diferença relativamente aos analisados no ponto anterior. Estamos perante um conjunto de produções onde a dimensão do destinatário do texto começa claramente a ganhar importância. Tal verifica-se por meio da inscrição do(s) alocutário(s) no texto. Como se pode observar pelos dados apresentados de seguida, em 16 textos, os alunos têm já a preocupação de contemplar o alocutário no texto produzido. Este é assim entendido

---

<sup>148</sup> Silva procede a esta análise relativamente ao item *pronto*, que surge em final de discursos orais, concluindo que este é «conclusivo, não argumentativo, mas textual (...) A sua função é terminar ou fechar o tema do discurso» (2002: 87).

<sup>149</sup> Enquanto no *corpus 1* o tempo médio dos discursos apresentados é de 80 segundos, no *corpus 3* temos 120 segundos de tempo médio de discurso. Cf. *supra*, Gráfico 2, p. 160.

como um público simulado, que se considera que assiste à apresentação oral da argumentação<sup>150</sup>.

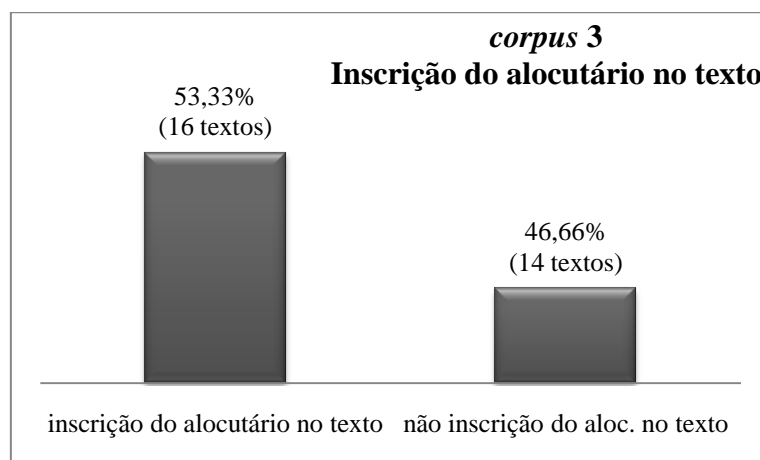


Gráfico 16

A figura do alocutário corresponde, então, ao público visado, que se pretende convencer da validade de uma dada *conclusão*<sup>151</sup>. A consideração de um alocutário(s) a quem se dirige o texto fica bem clara nas marcas deícticas de pessoa<sup>152</sup>, que sinalizam a orientação do discurso para o outro, que se pretende persuadir, e a construção de um contexto discursivo no qual locutor e alocutário(s) estão em presença, numa simulação que confere sentido à produção argumentativa que os alunos pretendem desenvolver:

«**estamos** aqui hoje para falar dos casamentos homossexuais» A1[04/11/08] – 2:24’

«então aa **caro auditório estamos** aqui hoje **reunidos** para celebrar a união do casamento homossexual com a **vossa** opinião» A4[04/11/08] – 3:26’

«**nós** es- **estamos** aqui hoje para debater o aborto // como **nós sabemos** o aborto» A6[04/11/08] – 2:56’

«meus **caros colegas políticos** como bem **sabem** hoje **estamos** aqui presentes para debater um tema muito actual mas ao mesmo tempo muito polémico os casamentos homossexuais» A7[04/11/08] – 3:57’

<sup>150</sup> Esta presença do alocutário encontra-se marcada no próprio texto, como veremos de seguida.

<sup>151</sup> Este aspecto, como referimos anteriormente, é fundamental para a construção argumentativa. Cf. Capítulo 2, p. 63 e Capítulo 4, pp. 111-113.

<sup>152</sup> Nos textos em questão, registamos também a presença de marcas deícticas de espaço e de tempo, Cf. *infra*, pp. 196-197.

O alocutário é, em determinados casos, tão evidente que, para além das marcas deícticas já mencionadas, se encontra destacado lexicalmente por meio do termo geral “auditório” ou através de um lexema que aponta para o grupo seleccionado como alocutário preferencial (“políticos”, “católicos”, ...). Algumas destas formas de tratamento surgem no espaço sintáctico da função vocativo (textos de A4 e de A7), o que acaba por corresponder a uma nova marca deíctica referente ao alocutário:

«**caro auditório** estamos aqui hoje reunidos para celebrar a união do casamento homossexual com a vossa opinião» A4[04/11/08] – 3:26’

«meus **caros colegas políticos** como bem sabem hoje estamos aqui presentes para debater um tema muito actual» A7[04/11/08] – 3:57’

Não obstante, é importante acrescentar que a inclusão do alocutário no texto, que configura a existência de um elemento a quem o aluno se dirige e que procura convencer da pertinência de uma *conclusão*, continua a constituir uma dificuldade para os alunos. A comprovar esta afirmação encontra-se o facto de, em 30 textos, 14 não contemplarem um alocutário, embora a professora tivesse solicitado explicitamente a consideração deste elemento do eixo da interacção verbal.

Nos textos que incluem o alocutário, a presença de marcas de dialogismo poderia implicar também um novo desenho no que respeita aos papéis argumentativos. Ou seja, o aluno poderia identificar o seu alocutário com a figura do proponente, responsável por uma conclusão alheia e por um conjunto de argumentos alheios que a sustentariam. Porém, apenas em 2 dos 16 textos que contemplam o alocutário, o aluno o concebe como uma figura responsável por uma posição diferente daquela que se vai defender:

«Meus caros colegas políticos como bem sabem hoje estamos aqui presentes / para debater um tema muito actual mas ao mesmo tempo muito polémico os casamentos homossexuais // como bem se lembram ainda há pouco tempo estivemos aqui na assembleia da república para aa uma eleição sobre a aprovação dos casamentos homossexuais esta perdeu com uma maioria negativa

aa e **hoje estamos aqui presentes porque não houve um consenso [...]**»  
A7[04/11/08] – 3:577

«Estamos aqui hoje para falar dos casamentos homossexuais // pois bem / aa // embora se pense que um casamento homossexual e a homossexualidade é natural não é / visto que na natureza existe e sempre existiu a classe homossexual // eee **muitos de vós que aqui estão podem pensar isso como também pensam aa que os casamentos homossexuais não seguem as leis de deus porque foram baseados pelas religiões [...]**» A1[04/11/08] – 2:24

De forma mais concreta ainda, observe-se que somente no segundo texto (A11), o aluno entra em confronto linguístico com o seu opositor, apresentando *contra-argumentos* que contestam a *conclusão alheia*. No texto argumentativo de A7 não são incluídos *argumentos alheios*, limitando-se o aluno a apresentar *argumentos próprios* em defesa da *conclusão* que assume.

Nos restantes textos que contemplam o alocutário, o modo como os alunos concebem o seu texto implica uma alusão ao público-alvo escolhido e inclusive a sua caracterização<sup>153</sup>, sem que, porém, estes sejam identificados com a figura do oponente, responsável pela *conclusão* e pelos *argumentos alheios*:

«O meu tema é o aborto a caracterização do público são raparigas adolescentes algumas têm bastante liberdade por vezes bebem demais e depois cometem certos erros graves que mais tarde se arrependem por vezes alcoolizados não usam métodos contraceptivos ou simplesmente não usam porque não os têm e muitas adolescentes por vergonha do que fizeram adoptam por abortar a minha tese é a a autorização do aborto mundialmente com excepções com excepção de casos // dalguns casos quando oo os meus argumentos são quando houver razões para crer que a criança venha a nascer com algum deficiência ou malformação congénito cegueira surdez trissomia vinte e um [...]

»C7 [04/11/08] – 0:58’

«Então o meu tema é o casamento homossexual o meu público é os políticos aa a caracterização de decidirem se é permitido ou não o casamento homossexual aa ditam as leis condicionam-se pela opinião pública a maioria contra este caso a pena homossexuais aprova na sua maioria o casamento a tese é que o casamento homossexual deve ser proibido no nosso país aa os argumentos vai contra as leis da natureza e as regras da sociedade se fosse algo normal só havia um sexo o sexo feminino ou masculino aa os homossexuais não procriam aa [...]

» C8 [04/11/08] – 0:58’

---

<sup>153</sup> Cf. o recurso à caracterização do alocutário no bloco textual *contextualização*, *infra*, p. 76.

Como se pode observar, o alocutário é entendido como o público que se pretende persuadir de uma *conclusão*, mas a posição deste não integra o texto argumentativo. A *conclusão* e *argumentos alheios* considerados pertencem a um grupo de pessoas diferente do alocutário. Será com as ideias deste grupo de pessoas que o aluno irá entrar em confronto linguístico, sendo o alocutário entendido como alguém que se procura persuadir da aceitabilidade das ideias do locutor (aluno).

Podemos também identificar situações em que o aluno caracteriza o seu alocutário com elementos particulares, sem que estes dados se convertam na exploração de uma *conclusão alheia* ou de *argumentos alheios*, que a sustentem. B11, por exemplo, afirma que o seu texto se destina aos católicos mas, de seguida, nunca os convoca como alocutários. Os católicos acabam por, assim, ser uma entidade mencionada no texto, mas não o seu verdadeiro destinatário:

«o meu texto está dirigido às aos católicos não às pessoas que concordam com este tema mas sim ao público católico que tem características particulares / regem-se pela bíblia seguem as leis de deus os seus valores são a paz a família a solidariedade a serenidade» B1 [04/11/08] – 1:57'

Pelos dados obtidos, podemos desde já concluir que o desenvolvimento da exploração do confronto linguístico entre locutor e alocutário, embora não seja um elemento fulcral para a existência de um texto argumentativo, será um dos aspectos a trabalhar explicitamente em contexto de sala de aula, pois representa uma área de dificuldade no âmbito do *jogo escolar* associado à argumentação oral. Será também importante que os alunos definam claramente a identidade do público a quem se destina o texto. Neste sentido, dever-se-á decidir se o alocutário se identifica com a figura do oponente ou se se trata de um público, com cuja opinião não se entra em confronto, e a quem se apresenta um texto argumentativo, com o objectivo de o convencer da sua pertinência.

A representação do alocutário do texto argumentativo assume outros contornos que vão para além da sua marcação no texto. Na fase do ano escolar em que esta tarefa foi proposta<sup>154</sup>, os alunos compreendem já que o objectivo de um texto argumentativo se orienta no sentido de persuadir um determinado público de uma dada *conclusão*. Neste âmbito, torna-se fundamental que o aluno «se haga una representación de los conocimientos y de los valores que posee el público y que escoja, como punto de partida de su argumentación, las tesis admitidas por los destinatarios, ya que eso facilitará que cambien aquellas opiniones que no comparten con el emisor» (Vilà 2005: 59). Foi neste sentido que os alunos desenvolveram um trabalho de pesquisa, orientado para o conhecimento do alocutário visado. Esta preparação prévia incidiu no eixo da interacção verbal<sup>155</sup> relativo aos participantes e materializou-se num levantamento dos traços gerais que caracterizam o alocutário preferencial contemplado pelos alunos. Diversos textos acabam por acusar explicitamente o trabalho prévio que foi desenvolvido:

«ao público católico que tem características particulares / **regem-se pela bíblia seguem as leis de deus os seus valores são a paz a família a solidariedade a serenidade**» B1 [04/11/08] – 1:57’

«a caracterização do público são raparigas adolescentes **algumas têm bastante liberdade por vezes bebem demais e depois cometem certos erros graves que mais tarde se arrependem por vezes alcoolizados não usam métodos contraceptivos ou simplesmente não usam porque não os têm ee muitas adolescentes por vergonha do que fizeram adoptam por abortar**» C7 [04/11/08] – 0:58’

«e o público que as características do público são são **jovens adolescentes que para eles a sexualidade já não é um tabu aa que iniciam a sua vida sexual mais cedo aa e depois que às vezes cometem erros graves por exemplo engravidam por aa porque beberam um pouco demais e depois por arrependimento ou vergonha às vezes optam por abortar**» C9 [04/11/08] – 1:34’

---

<sup>154</sup> Cf. *supra* características dos *corpus*, pp. 154 e ss.

<sup>155</sup> O conjunto de eixos definitórios de uma interacção verbal, tal como os sistematizou Kerbrat-Orecchioni, encontra-se sistematizada no Capítulo 3, pp. 111-112 e foram retomados no ponto anterior, pp. 168-169.

Todavia, como já referimos, os alunos tiveram dificuldades em fazer coincidir o grupo identificado como proponente de uma *conclusão alheia* com o alocutário visado.

O dialogismo dos textos constitutivos do *corpus* 3 fica associado a uma situação de confronto linguístico, em 10 dos 30 textos. Nestes, os alunos assumem explicitamente o papel de *oponentes*, o que vai levar a que a sustentação da *conclusão própria* se desenvolva, indirectamente, por meio do recurso a *contra-argumentos*. O contexto assim criado vai, desde logo, introduzir um aspecto que não estava cabalmente presente nos textos dos *corpora* 1 e 2: a controvérsia, enquanto consequência da oposição entre duas opiniões distintas. Neste caso concreto, os alunos idealizam um texto onde se entra em confronto linguístico com uma determinada posição anterior<sup>156</sup>, o que introduz nos textos um cariz polifónico, atendendo a que estes passam a englobar *argumentos alheios* seleccionados pelos alunos. Nos textos em questão, os alunos consideram explicitamente as *conclusões* e/ou os *argumentos alheios* aduzidos pelo *oponente*. O excerto seguinte ilustra o primeiro momento do movimento dialógico no qual se introduzem os *argumentos alheios* no texto, que serão rebatidos num outro bloco textual:

Conclusão alheia
aqueles que são contra [normalmente aa apresentam argumentos do género]

Argumento alheio
dizem que ee homossexual é algo anatural

Argumento alheio
que a natureza tem um ser masculino e um ser feminino por alguma razão

Argumento alheio
aa argumentos que dizem que que ee o casamento homossexual não é contemplado na bíblia ou se é contemplado na bíblia não está de acordo com o casamento homossexual

---

<sup>156</sup> Cf. a noção de *thèse antérieure* defendida por Adam (2001:118), tratada no Capítulo 1 (p. 49), e a definição do conceito de argumentação (Capítulo 2, p. 63).



Argumento alheio
depois vem a tradição da família que a família tem de ser constituída por homem e por mulher ee por filhos eee etecetera

Argumento alheio
e depois vem a aa [se é que isto se chama argumento] <sub>contra-argumento</sub> aqueles que dizem que homossexual é uma doença

A4[04/11/08] – 3:26

Assistimos, pois, à inclusão, no texto do aluno, de uma voz alheia, que representa normalmente a posição de um determinado grupo social, etário ou religioso face à *questão* controversa.

Noutros textos, o dialogismo e o elemento “controvérsia” encontram-se presentes de forma mais fluida, através, por exemplo, do recurso à caracterização da situação na qual se inscreve a *questão* a debater:

«O meu tema é o aborto e eu sou a favor da universalização do aborto porque antigamente aa os abortos não eram permitidos» B6 [04/11/08] – 1:32’

«Então bom dia estamos aqui reunidos por causa da /// do aborto e como sabem o aborto é permitido em Portugal / mas penso que devia haver alguma excepção para aa como devia ser feito» B7 [04/11/08] – 1:29’

Estes dados acabam por indiciar uma posição distinta daquela que o aluno vai defender e com a qual este estabelece, portanto, uma relação dialógica, mas que não se identifica com a posição do público que, de acordo com o *jogo escolar*, presencia a apresentação oral.

Os elementos que acabámos de rever dão uma clara indicação de que, se compararmos os textos dos *corpora* 1 e 3, concluímos que, neste último, alunos revelam um comportamento diferente perante um dos eixos da interacção verbal: a consideração dos participantes na interacção. A definição de um alocutário, ainda que simulado, enforma à partida o discurso e ajuda a definir o tipo de abordagem a desenvolver. Neste âmbito, Cros recorda que:

«els discursos argumentatius estan especialment ancorats en el context particular en què es produeixen [...], ja que, tal com diuen Perelman i Olbrechts-Tyteca (1958) es fonamenten en l'existència d'un auditori i l'eficàcia dels arguments es mesura, no tant per la seva veracitat, com pel grau d'acceptabilitat que tinguin» (in Vilà 2002: 65).

Em 15 dos textos em análise verifica-se também a consideração de elementos referentes ao eixo espaço-temporal, na medida em que os alunos, em diversas situações, simulam um espaço e um tempo no qual se desenrola o discurso:

«Estamos **aqui hoje** para falar dos casamentos homossexuais [...]»  
A1[04/11/08] – 2:24'

«Meus meus caros colegas eu venho **aqui** debater um tema um tema muito polémico que é o aborto [...]» A14[04/11/08] – 3:56'

Como se pode observar, a marcação déctica das coordenadas espaço-temporais que enquadram o discurso surge também na abertura do texto.

A mesma consciência dos elementos estruturantes de uma interacção verbal está associada à definição do objectivo do discurso argumentativo, que pode passar pelo “debate de ideias” ou pela apresentação de uma questão controversa, que se deve abordar:

«eu venho aqui **debater um tema um tema muito polémico que é o aborto** [...]» A14[04/11/08] – 3:56'

«Então eu estou aqui presente com o **objectivo de vos falar sobre o tema do aborto** [...]» B2 [04/11/08] – 1:55'

Em síntese, do ponto de vista dos eixos estruturantes da interacção verbal, os textos constitutivos do *corpus* 3 apresentam um enquadramento que não verificámos para os *corpora* 1 e 2, o que, no plano argumentativo, reforça a vertente dialógica dos textos que agora consideramos e, no plano discursivo, permite a definição de um contexto que motive a produção destes mesmos textos.

A forma como os alunos estruturam o texto argumentativo também sofre, no que se refere ao *corpus* 3, alterações significativas relativamente aos textos dos *corpora* 1 e 2. Regista-se, agora, uma oscilação entre os dois tipos de estrutura, a *estrutura argumental simples*<sup>157</sup> (20 textos) e a *estrutura argumental complexa* (10 textos), embora a primeira continue a revelar-se a opção dominante.

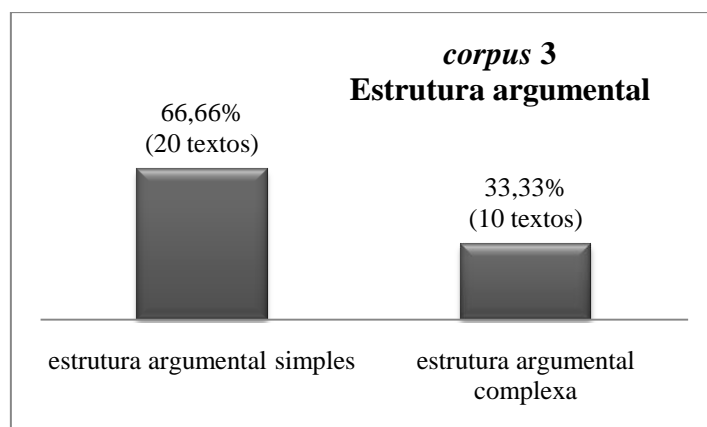


Gráfico 17

Entre os dois tipos de organização textual, destacamos essencialmente uma diferença: nos textos que têm uma *estrutura argumental complexa*, os *argumentos alheios*, ou seja aqueles que se atribuem ao *proponente*, são verbalizados e, em consequência, abrem espaço à introdução de *contra-argumentos*. Estamos, neste caso, perante textos normalmente mais elaborados, que explora, explicitamente, a sua natureza dialógica.

Os alunos que optam por uma *estrutura argumental simples* apresentam um texto que, *grosso modo*, se organiza nos seguintes blocos textuais:

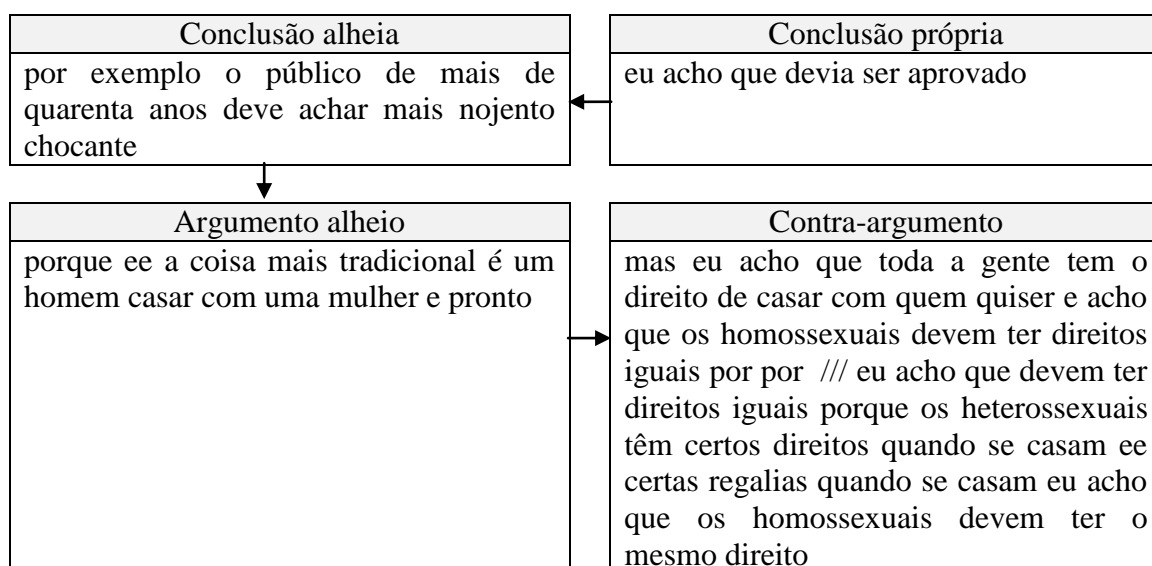
questão – contextualização – conclusão própria – argumentos próprios – (conclusão)

<sup>157</sup> Vd. *supra*, tratamento da estrutura argumental de um texto, pp. 71 e ss.

Os textos que evidenciam uma *estrutura argumental complexa* não seguem um modelo uniforme. Todavia, regista-se uma ligeira tendência para aquele que se segue (patente em 5 dos 10 textos)<sup>158</sup>:

[questão] – [contextualização] – conclusão própria – conclusão alheia – argumentos alheios – contra-argumentos – argumentos próprios – (conclusão)

Como se pode observar, pelo esquema anterior, a introdução dos blocos referentes à *questão* e à *contextualização* não se trata de uma opção estabilizada. No que respeita à *conclusão, própria e alheia*, regista-se, mais uma vez, uma clara tendência para a sua colocação no momento inicial do texto. Estamos, assim, perante um novo sinal da preferência pela ordem regressiva, que já registámos em diversas situações. Sendo o *contra-argumento* um bloco textual que, normalmente, se estrutura em relação directa com um *argumento alheio*, verifica-se uma inclinação para a distribuição destes blocos textuais em pares. Nesta situação, como exemplifica o excerto de C3, após a apresentação de um *argumento alheio*, surge imediatamente um *contra-argumento* que com ele estabelece uma *relação de refutação*<sup>159</sup>:

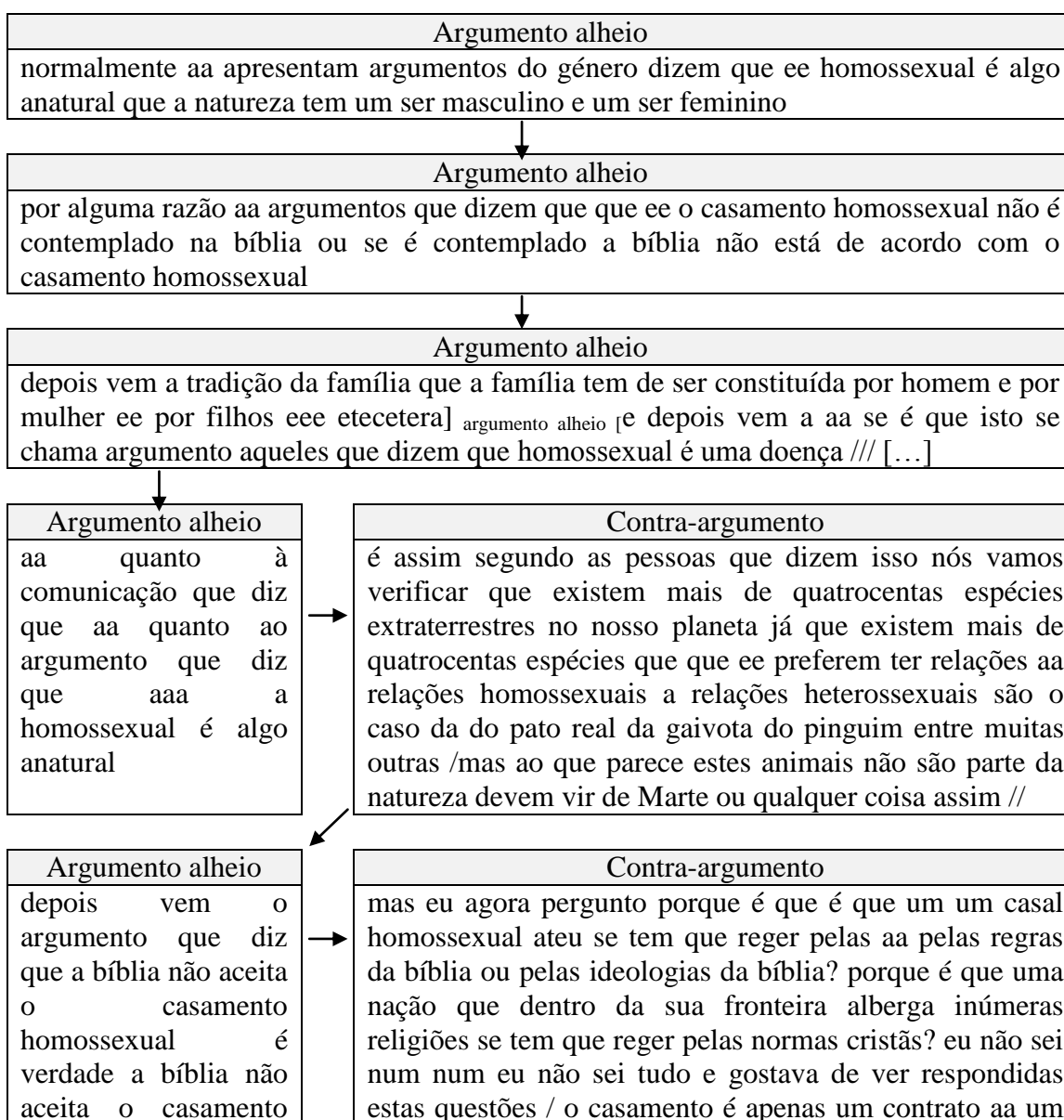


C3 [04/11/08] – 0:58'

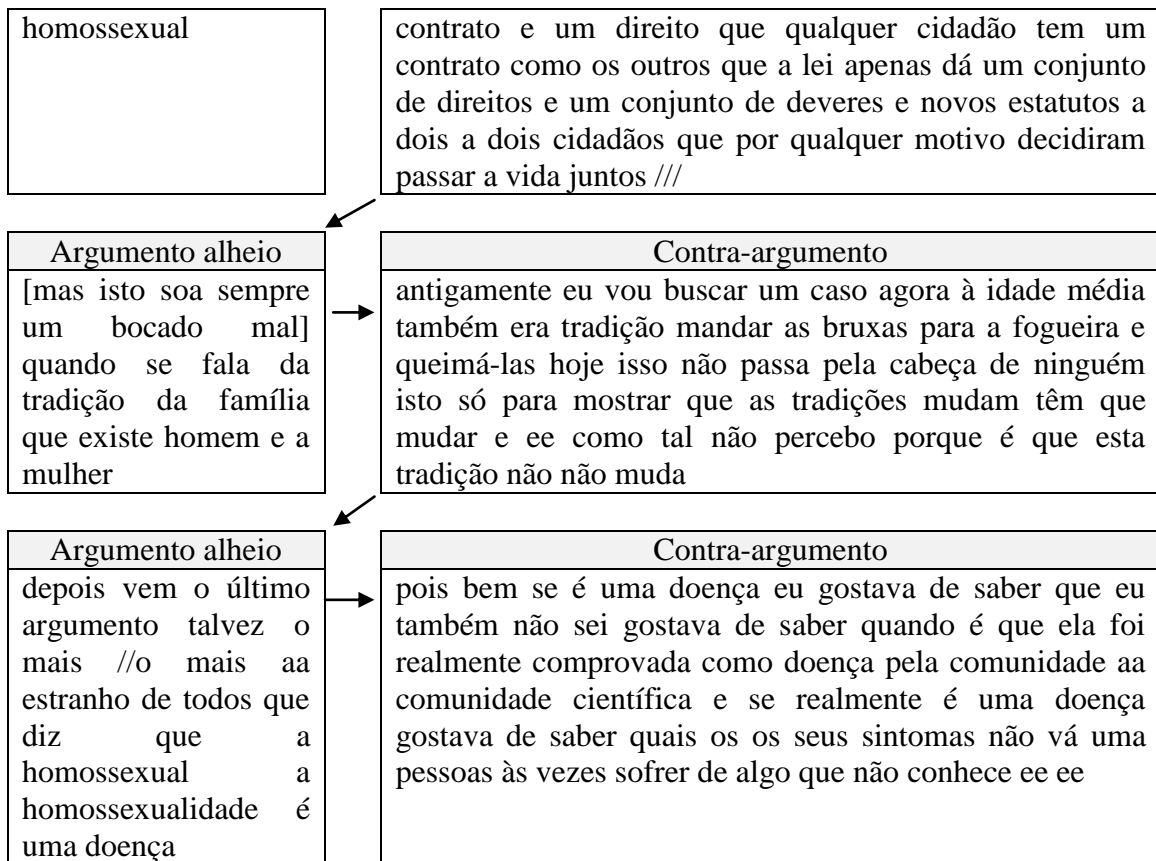
<sup>158</sup> Cf. tratamento de outras formas de estruturação no âmbito da *estrutura argumental complexa.*, *infra*, pp. 204-208.

<sup>159</sup> A noção de *relação de refutação* foi tratada *supra*, Capítulo 2, pp. 92-95.

Esta distribuição dos blocos textuais pode ocorrer uma só vez ou repetir-se em função do número de *argumentos alheios* incluídos no texto<sup>160</sup>. A organização dos blocos textuais em pares será aquela que mais facilita o acompanhamento da evolução da argumentação por parte do alocutário. Não obstante, nem sempre é este o modelo adoptado pelos alunos. Assinalamos 2 textos (A1 e A4), que optam por apresentar em conjunto todos os *argumentos alheios*, seguidos de um bloco contendo todos os *contra-argumentos* que os rejeitam:

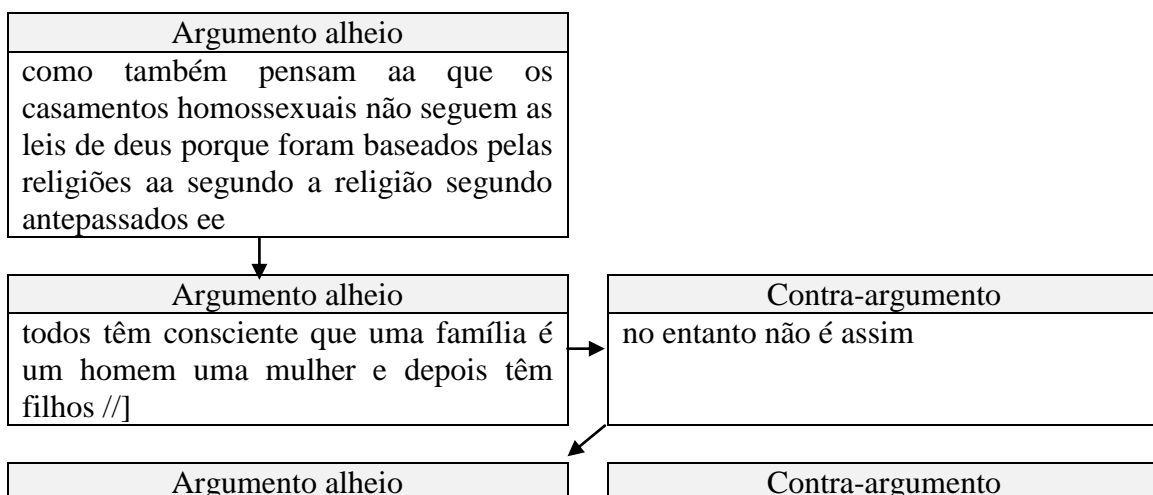


<sup>160</sup> No texto de A14, por exemplo, encontramos esta sequência repetida por três vezes, de acordo com o seguinte esquema: *argumento alheio1 – contra-argumento1 – argumento alheio2 – contra-argumento2 – argumento alheio3 – contra-argumento3*.



A4[04/11/08] – 3:26

No texto de A1, esta simetria não é trabalhada de forma tão equilibrada como a que acabámos de analisar, pois a quatro *argumentos alheios*, o aluno responde com três *contra-argumentos*, sendo dois desses *contra-argumentos* de tal modo vagos que abrangem a totalidade dos *argumentos alheios* apresentados anteriormente. A organização dos blocos em *argumentos alheios* seguidos de todos os *contra-argumentos* também já não é seguida de forma rigorosa:



e segundo estas e estes valores que têm pensam ainda que a homossexualidade é uma doença

/ não é / aa /// aa /// embora não seja normal visto que a questão que se coloca é os homossexuais não cristãos têm que se reger pelas leis de deus? não necessariamente aquilo que está em // jogo não é o casamento pela igreja mas sim o casamento pelo civil em que não há religião não há ?? e portanto as pessoas não têm que se preocupar com aa as leis com as tradições os valores que têm //

A1[04/11/08] – 2:24

Como se observa ainda no exemplo anterior, os *contra-argumentos* podem resumir-se a uma simples refutação dos *argumentos* do *proponente*, sem que o aluno acrescente informação relevante para a construção de uma forma distinta de analisar a questão problemática<sup>161</sup>. Todavia, os textos podem ser um pouco mais elaborados. No caso do texto apresentado por A4, que apresentámos atrás, assistimos a um movimento de rejeição que parte de factos que o aluno apresenta para demonstrar a nulidade da *argumentação alheia*, atribuída ao *proponente*.

Não obstante o que vimos anteriormente, no texto, a distribuição dos diferentes blocos textuais é passível de criar dificuldades. Neste âmbito, observe-se o problema que coloca a A11 a inserção do bloco textual *argumento próprio* no texto que apresenta<sup>162</sup>:

questão – conclusão própria – conclusão alheia – argumentos alheios (3<sup>163</sup>) – **argumento próprio** (1) – argumento alheio (1) – contra-argumento (1) – argumento alheio (1) – contra-argumento (1)

<sup>161</sup> Para um maior aprofundamento dos processos de *contra-argumentação* convocados nos *corpora* 3 e 4, cf. Capítulo 5, pp. 340-351.

<sup>162</sup> A mesma dificuldade verifica-se no texto de C1, que intercala os pares *argumento alheio* – *contra-argumento* com um bloco de três *argumentos próprios*. A inclusão destes *argumentos próprios* vem, de certa forma, cortar o movimento de refutação que se estava a operar no texto, que, para ser retomado, exige o regresso à *conclusão própria*.

<sup>163</sup> Os números indicados entre parênteses sinalizam o número de *argumentos* de um mesmo tipo.

Curiosamente, sem terem sido orientados para a produção de uma estrutura concreta de organização textual, os alunos que optam por uma *estrutura argumental complexa* seguem um modelo que, em linhas gerais, van Eemeren aponta como adequado para a apresentação oral de um discurso argumentativo. Trata-se de um texto estruturado em cinco momentos essenciais:

«A speech usually involves more than just argumentation, however. Normally it starts with an **introduction**, in which the speaker tries to rouse the audience's attention for what he or she wants to say. Then the speaker provides necessary **background** information and only after that does the argumentation itself begin. The speaker presents **arguments** in support of his or her standpoint and may also attempt to counter certain objections that might be made to the case. At the end of the speech, the speaker repeats the **standpoint** and perhaps **summarizes** the most important arguments» (2002: 176, destaques nossos).

De um modo geral, tanto nos casos de *estrutura argumental simples* como *complexa*, os textos do *corpus 3* fazem a sua abertura com a apresentação da *questão* que irá ser alvo de discussão, à semelhança do que se verificou nos *corpora 1 e 2*:

«Nós es- estamos aqui hoje para debater o aborto» A6[04/11/08] – 2:56'

«Então eu vou falar sobre os a questão dos casamentos homossexuais» A11[04/11/08] – 4:16'

«Meus meus caros colegas eu venho aqui debater um tema um tema muito polémico que é o aborto» A14[04/11/08] – 3:56'

O anúncio da *questão* à entrada do texto acaba, assim, por ter uma dupla função: introduz o assunto e procura captar a atenção. Todavia, esta dupla função da *questão* vai ter de se adequar ao *jogo escolar* que se assume como condição essencial para o desenvolvimento de uma argumentação oral formal em contexto escolar. Por esta razão, o aluno dirige o seu texto de forma explícita ao alocutário simulado, que surge inclusive marcado deicticamente no texto. Não esqueçamos, todavia, que o mesmo texto está a ser



dirigido ao público real que efectivamente presencia a exposição oral: a professora e os colegas de turma<sup>164</sup>.

Em termos particulares, nos textos em que não ocorre uma apresentação autónoma da *questão* geradora do texto argumentativo<sup>165</sup>, o aluno inicia o seu discurso por meio da apresentação da *conclusão* que vai defender, passando este bloco textual a funcionar simultaneamente como introdução:

«Boa tarde estamos aqui hoje reunidos para lutar por uma causa nobre que é a autorização em todo o mundo dos casamentos entre freiras e padres» C1 [04/11/08] – 2:01’

«A tese que eu vou defender é a actualização e a aprovação social do casamento homossexual em Portugal» C2 [04/11/08] – 2:06’

«A tese que eu vou defender é a legalização e aprovação social do casamento homossexual» C3 [04/11/08] – 0:58’

Normalmente, no bloco que segue a apresentação da *questão*, tanto nos textos com *estruturação argumentativa complexa* como *simples*, o aluno opta por indicar qual a *conclusão* que vai defender:

«eu sou da opinião que o aborto devia ser legalizado em Portugal em qualquer caso não só em casos específicos mas em todos os casos» B4 [04/11/08] – 1:26’

«como sabem o aborto é permitido em Portugal / mas penso que devia haver alguma excepção para aa como devia ser feito» B7 [04/11/08] – 1:29’

«para já antes de tudo as pessoas que ee independentemente da sua orientação sexual têm direito aa a escolher a sua o- opção e e não podem ser julgadas pelos outros pelas suas escolhas nem discriminadas por isso» B11 [04/11/08] – 2:12’

Todavia, registam-se diversas opções de colocação do bloco textual *conclusão*. Assim, em 14 dos 30 textos que constituem o *corpus 3*, a *conclusão* é apresentada somente no início do texto; em 1 texto surge a meio; em 1 texto é colocada apenas no

---

<sup>164</sup> Neste caso, os alunos privilegiam o *acto de convencer 2*, em detrimento do *acto de convencer 1*. Cf. reflexão em torno dos *actos de convencer*, susceptíveis de serem produzidos pela apresentação de um texto argumentativo, em contexto escolar, *supra*, Capítulo 3, pp. 116-117.

<sup>165</sup> Refira-se, todavia, que estes textos são em número reduzido, pelo que esta opção não caracteriza a tendência geral.

final; em 11 textos, os alunos optam por apresentar a *conclusão* no início, voltando a retomá-la no final; em 2 textos, o bloco textual *conclusão* não é verbalizado, mas é reconstituível por inferência<sup>166</sup>:

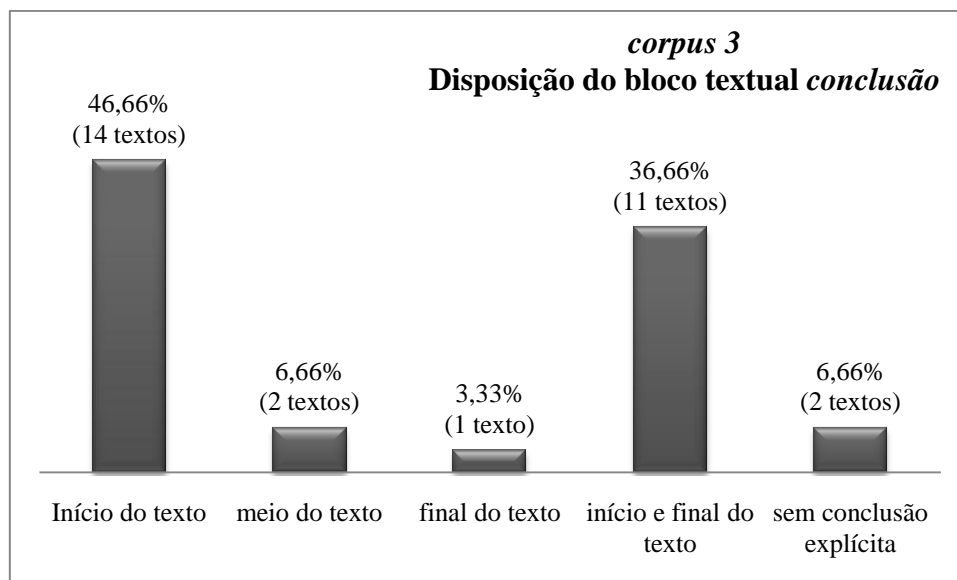


Gráfico 18

Como já afirmámos anteriormente, uma diferença considerável entre os textos do *corpus 3* e aqueles que analisámos no ponto anterior prende-se com o facto de os alunos não se colocarem na posição de inquiridos. Neste caso, a *conclusão* não funciona, portanto como uma resposta a uma questão, pelo que tem de ser motivada de uma outra forma. A opção mais recorrente para criar esta motivação é a apresentação de um contexto que, sendo gerador de uma *questão* problemática, justifica a apresentação, por parte do aluno, de uma dada *conclusão*. A situação descrita anteriormente leva também à selecção da ordem regressiva na organização dos blocos constitutivos do texto. Não obstante, esta opção encontra-se também relacionada com a própria forma como na oralidade informal os falantes habitualmente organizam os seus textos argumentativos, sendo a estrutura regressiva sentida como mais natural, tal como referem diversos autores:

<sup>166</sup> É o caso, por exemplo, do texto de B2, onde a partir dos *argumentos próprios* é possível reconstruir a *conclusão* defendida pelo aluno.

«L'observation montre en effet que, tout au moins à l'oral, l'ordre des arguments est plus fréquemment régressif que progressif : on affirme quelque chose et ensuite seulement on justifie, explique, etc.» (Apothélos e Miéville *in* Rubattel 1989: 249).

A apresentação da *conclusão* na fase inicial do texto é ainda uma organização que os teóricos consideram adequada para apresentação de um texto argumentativo oral, na medida em que configura uma forma de introduzir o público no assunto e de captar a sua atenção para a argumentação a desenvolver. Não obstante o que ficou afirmado atrás, é importante não esquecer que em 11 textos os alunos repetem a *conclusão* no final do seu texto. Neste caso, embora a estrutura seja predominantemente regressiva, pois os *argumentos* apresentados remetem para a *conclusão* inicial, que sustentam, há a necessidade de retomar esta mesma *conclusão*, o que, como veremos, por vezes não constitui uma estratégia de reforço da posição defendida. Na verdade, a retoma do bloco *conclusão* pode ocorrer em virtude de uma reformulação da posição<sup>167</sup>.

Em termos teóricos, o aparecimento da *conclusão* na fase final do texto (num texto) poderia ser, tal como refere van Eemeren, sinal de uma estratégia de não crispação do auditório, que se justifica em casos mais complexos que possam gerar forte oposição:

«Normally the standpoint to be defended should be stated in the introduction. The speaker explains what he or she is going to talk about and what position is taken. If the speaker expects the standpoint to meet with strong resistance, then it may be wise to first mention the arguments and lead the audience step by step to the conclusion» (2002: 176).

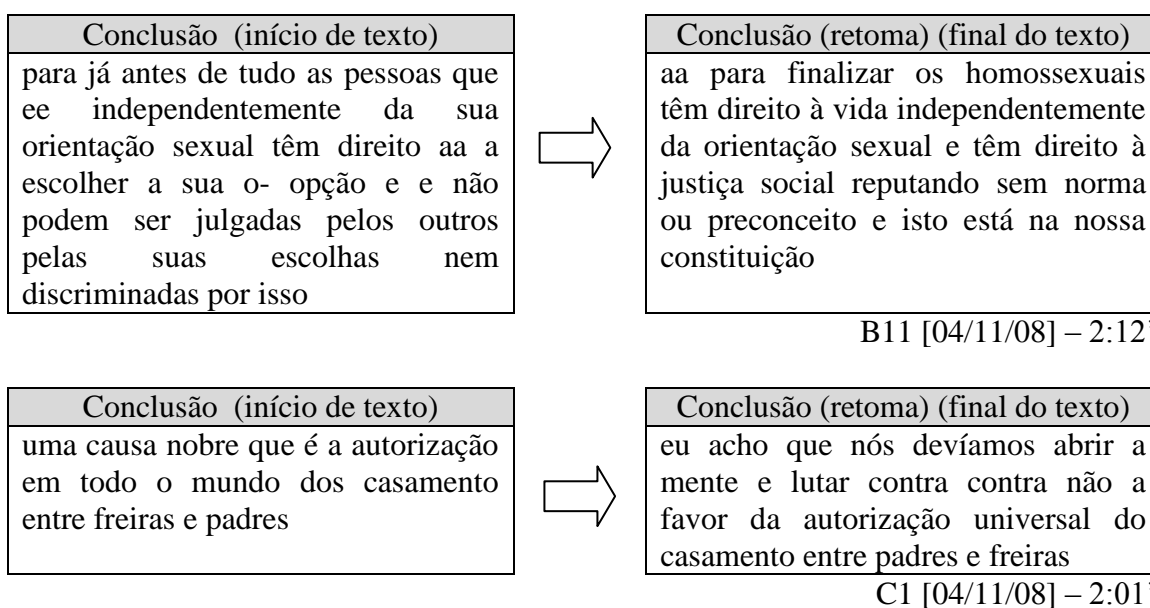
Consideramos, todavia, que a justificação apresentada por van Eemeren para a selecção de uma estrutura progressiva não se adequa à realidade do *corpus* 3. Na nossa óptica, no caso concreto dos textos em análise, a opção de colocar o bloco relativo à *conclusão*

---

<sup>167</sup> A ordem pela qual os blocos textuais *argumento* e *conclusão* surgem determinará também o aparecimento específico de uma relação de coerência: a relação de justificação ou a relação conclusiva. Cf. *infra*, pp. 296-300 e 319-323.

apenas no final do discurso não se deve a uma estratégia argumentativa centrada no auditório, mas antes ao facto de o aluno discutir uma *questão* relativamente à qual ainda não tem uma posição claramente definida. Assim o aparecimento da *conclusão* no final é resultado de uma análise gradual de *argumentos*, através dos quais o aluno vai ensaiando a sua opinião final. Nos casos em que se assiste ao próprio progresso do raciocínio do aluno fica claro que este não desenvolveu de forma reflexiva ou efectiva a tarefa prévia de preparação do seu texto, que incluía a maturação da *questão* a discutir<sup>168</sup> e a consequente definição da *conclusão própria*. Nestes casos, o texto apresentado mantém características muito próximas das verificadas para os *corpora* 1 e 2 em termos do percurso de definição de uma *conclusão*<sup>169</sup>.

Nos textos em que a *conclusão* surge no início e no final, a relação entre estes dois blocos textuais nem sempre se opera do mesmo modo. Assim, nalguns casos, a *conclusão* final constitui uma retoma da *conclusão* apresentada inicialmente. Esta retoma pode, nalguns casos, significar um acréscimo de informação, que contribui para precisar a *conclusão* defendida:



<sup>168</sup> Esta construção da *conclusão* ao longo da progressão do próprio texto também ocorre em textos onde esta é retomada no final, sendo, neste caso, sujeita a reformulações de várias ordens ao longo do texto. Cf. *infra*, pp. 211-214.

<sup>169</sup> Cf. *supra*, pp. 172-182.

Conclusão (início de texto)	⇒	Conclusão (retoma) (final do texto)
o casamento homossexual não devia ser permitido no nosso país		eu acho que só por essa razão das crianças não devia ser permitido o casamento homossexual

C6 [04/11/08] – 2:11'

A relação de paráfrase entre as duas apresentações da *conclusão* pode, contudo, processar-se de forma mais vaga. Não nos podemos esquecer, porém, que a *conclusão*, ao ser apresentada no final do texto, pode estabelecer uma relação anafórica com elementos anteriores que dispensa uma reiteração do que já ficou afirmado atrás.

Conclusão (início de texto)	⇒	Conclusão (retoma) (final do texto)
abolição do celibato na igreja católica		não sei porque é que os padres não podem os padres e as freiras não podem abraçar estes valores

B13 [04/11/08] – 2:36'

Registam-se outras situações em que, no final do seu texto, o aluno procede a uma reformulação da *conclusão* apresentada no início. Esta pode ocorrer no sentido de colocar a questão sob outro ponto de vista, como acontece no texto de B9:

Conclusão (início de texto)	⇒	Conclusão (reformulação) (final do texto)
tenho como tese principal o o o a que o aborto deve só ser feito em casos urgentes		dito isto acho que a a pesso- a pessoa antes de o fazer deve pensar bem sobre o sobre o que é que é o aborto e que além do aborto deve pensar na importância de arranjar aa métodos contraceptivos soluções não faltam para contrariar

B9 [04/11/08] – 2:10'

Outra possibilidade de reformulação da *conclusão* consiste no alargamento do domínio que se associa à *conclusão* inicial, o que conduz, assim, a uma *conclusão* mais abrangente:

Conclusão (início de texto)	Conclusão (restrição) (final do texto)
A tese que eu vou defender é a actualização e a aprovação social do casamento homossexual em Portugal	acho que a a adopção devia ser proibida a casais homossexuais mas quanto ao resto e segundo estas restrições acho que o casamento homossexual devia ser legalizado

C2 [04/11/08] – 2:06'

Da observação da relação que se mantém entre os dois blocos textuais com função de *conclusão*, concluímos que nem sempre o aluno evidencia uma preparação efectiva no que respeita à definição da posição que defende. Nestes casos, constatamos que esta se vai construindo ao longo do texto, o que justificará os movimentos de reformulação, restrição ou mesmo de alargamento. Estas operações evidenciam que o raciocínio se desenvolve à medida que o aluno procede à apresentação oral, de modo muito semelhante àquele que verificámos para o *corpus* 1. Como sustentam Apothéloz e Miéville,

«entre le point de départ et le point d'arrivée d'un étayage bouclé il peut «s'être passé quelque chose». La répétition n'est alors pas une répétition. Elle est enrichie de tout le parcours qui y a conduit, et doit être interprétée en fonction de ce parcours, même quand elle est littéralement identique au segment source. Dans la majorité des cas, cependant, il s'agit d'une paraphrase ou d'une correction» (*in* Rubattel 1989 : 258).

Note-se, todavia, que estes autores retiram as conclusões dos seus trabalhos em torno de produções orais informais, que não são recolhidas em contexto escolar ou produzidos em ambiente formal, não estando portanto abrangidas por algumas das características que já fomos destacando. No caso particular dos textos que analisamos, a tendência para a repetição da *conclusão* no final representa quer um movimento de repetição quer uma reformulação parcial ou total, como vimos. Esta situação está relacionada tanto com as características da oralidade informal que interferem na produção dos alunos como com a artificialidade que a proposta feita em ambiente escolar suscita. Solicita-se ao aluno que apresente a sua posição relativamente a um tema sobre o qual ele poderá não ter opinião formada, que poderá dominar mal ou que poderá mesmo não lhe despertar qualquer interesse. Por esta razão, ainda que o texto tenha sido preparado anteriormente, como é o caso, a *conclusão* pode surgir insegura ou pouco definitiva. A título de exemplo, destacamos a situação de um aluno que apresenta uma *conclusão própria*, construída a

partir da restrição de uma realidade já existente e confirmada por meio dos *argumentos próprios*. Será esta mesma *conclusão própria* que, no final do texto, acaba por ser reformulada, por meio de uma síntese que contraria essa mesma restrição apontada atrás:

Questão
[Então bom dia] estamos aqui reunidos por causa da /// do aborto

Contextualização
e como sabem o aborto é permitido em Portugal

Conclusão própria
mas penso que devia haver alguma exceção para aa como devia ser feito// penso que o aborto só devia ser feito em casos do feto / da criança nascer deficiente ou / da mãe ser violada ou da / progenitora não ter dinheiro condições para a / o criar

Argumento próprio
[// se // se a família não tem condições para o criar a criança e os seus familiares passavam um bocadinho vá de dificuldades económicas quer sociais e de saúde e isso vai contra contra os direitos humanos /// por isso uma pessoa tem direito à sua respectiva família e ter direito a uma vida digna

Argumento próprio
/// no caso de violação ou que nasça deficiente será mal aceite pela sociedade // ou mesmo pela sua família será discriminada /// e por isso irá ser prejudicado várias vidas desnecessariamente

Conclusão própria (reformulada)
[/ por isso acho que o aborto // pela permissão do aborto

B7 [04/11/08] – 1:29’

O comportamento evidenciado pelos alunos corresponde à descrição feita por Cros, baseada em estudos sobre argumentação oral desenvolvidos junto de jovens com a mesma idade dos que aqui tomamos como amostra:

«según estos estudios, a partir de los 14 o 15 años se alcanza el pleno desarrollo de la estructura argumentativa: los adolescentes, además de justificar su opinión a partir de razonamientos socialmente relevantes, consideran las opiniones de los demás aunque estén ausentes, son capaces de negociar los puntos de vista de los interlocutores y de contraargumentar.

Ahora bien, a pesar de las capacidades teóricas de los adolescentes, es evidente que en la enseñanza de la argumentación oral hay que reforzar estas habilidades, porque los estudiantes suelen tener algunas dificultades relacionadas con la elaboración de una estructura argumentativa formal. Así, por ejemplo, pueden tener problemas para saber cuál es la tesis que quieren defender, sobre

todo cuando proponen temas de debate que no conocen lo suficiente o que tienen un carácter muy general. Por eso a veces se produce una confusión entre *tema problemático* y *tesis*, se utilizan argumentos que van contra la propia opinión o se llega a una conclusión distinta de lo que se defendía al principio de la argumentación» (in Vilà 2005: 63).

É de destacar, porém, que no *corpus* 3, ao contrário do que se verificou nos *corpora* 1 e 2, não se registou nenhuma situação de incoerência entre a *conclusão* inicial e a *conclusão* final.

A *conclusão*, quando colocada no início do texto (o que ocorre em 25 textos), pode associar-se a outros blocos textuais, gerando novas possibilidades de estruturação textual:

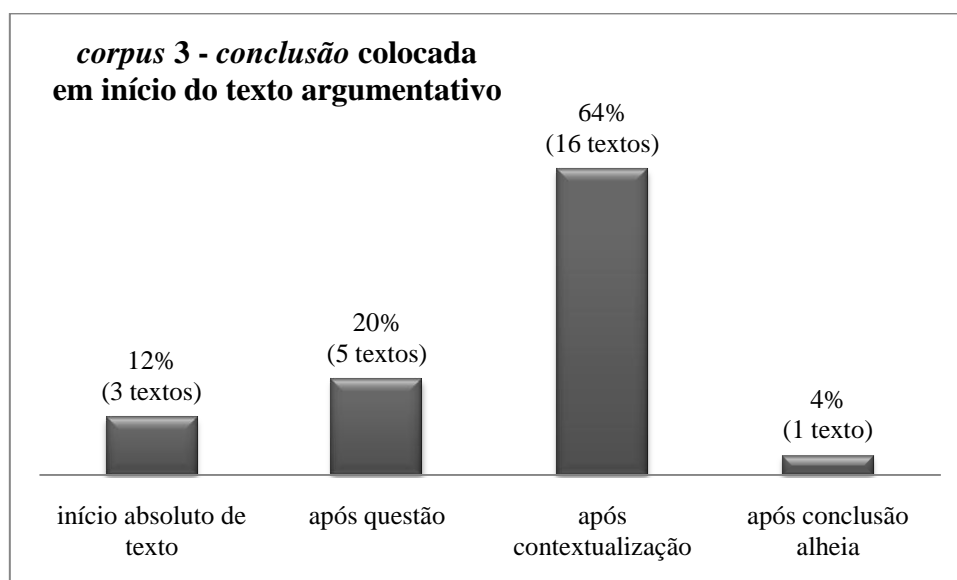


Gráfico 19

Como se observa, em 16 textos, o aluno apresenta o bloco textual relativo à *conclusão* após a *contextualização*. Recorde-se que esta estruturação se enquadra também naquela que van Eemeren considera a mais adequada para apresentação de uma argumentação oral formal<sup>170</sup>. Assim, onde o aluno apresenta os elementos solicitados pela professora, procurando preparar o alocutário para a argumentação, centrando-se,

<sup>170</sup> Cf. *supra*, p. 208.



depois, na persuasão do auditório por meio da apresentação da *conclusão* e respectivos *argumentos próprios*.

Questão
O meu tema é o aborto

Contextualização
a caracterização do público são raparigas adolescentes algumas têm bastante liberdade por vezes bebem demais e depois cometem certos erros graves que mais tarde se arrependem por vezes alcoolizados não usam métodos contraceptivos ou simplesmente não usam porque não os têm e muitas adolescentes por vergonha do que fizeram adoptam por abortar

Conclusão própria
a minha tese é a a autorização do aborto mundialmente com excepções com excepção de casos // dalguns casos

C7 [04/11/08] – 0:58'

De um modo mais escolar, em 5 textos do *corpus 3*, a *conclusão* é introduzida após apresentação da *questão* a discutir, não existindo, portanto, uma *contextualização* explícita:

Questão	Conclusão
Então hoje estamos aqui presentes para falar sobre o tema o aborto	// eu sou da opinião que o aborto devia ser legalizado em Portugal em qualquer caso não só em casos específicos mas em todos os casos

B4 [04/11/08] – 1:26'

Assinalamos, ainda, 3 textos onde a *conclusão* é introduzida abruptamente, não se verificando qualquer forma de introdução à *questão* a discutir:

Conclusão
A tese que eu vou defender é a actualização e a aprovação social do casamento homossexual em Portugal

C2 [04/11/08] – 2:06'

No nosso caso concreto, o bloco textual relativo à *contextualização* serve sobretudo como ponte para a apresentação da *conclusão*, mobilizando o auditório

visado para a reflexão por meio do recurso a várias estratégias. O bloco *contextualização* surge em 21 textos, com diversas possibilidades de disposição:

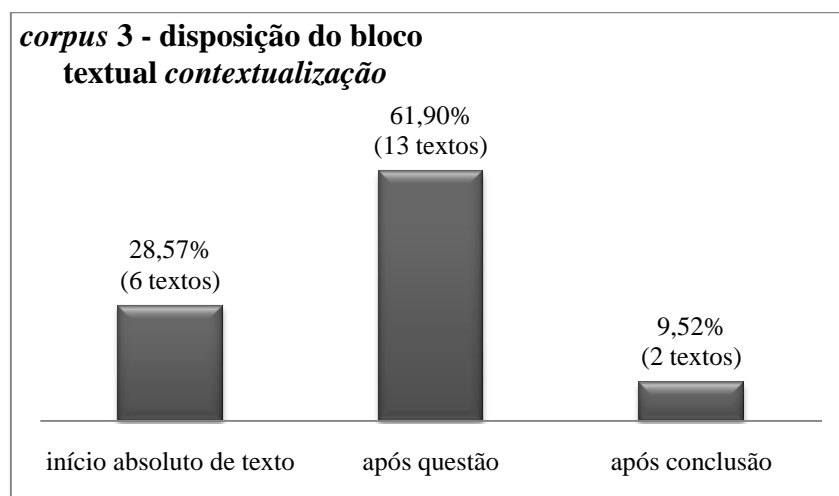
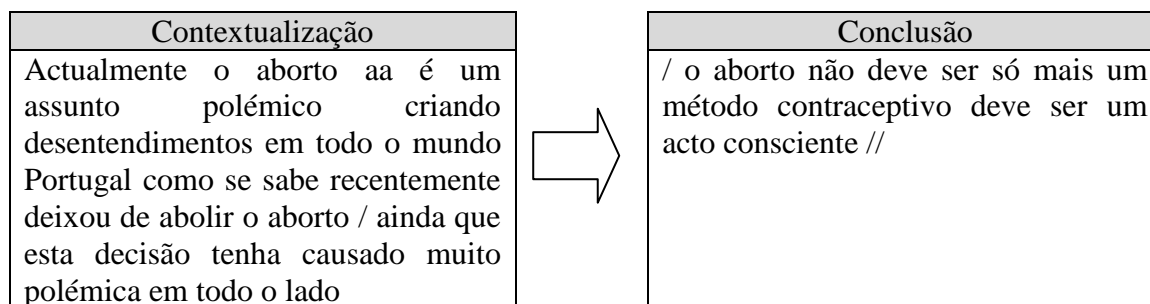


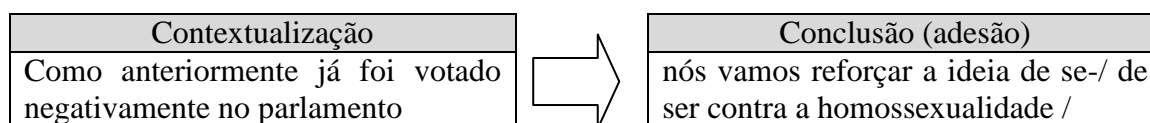
Gráfico 20

O bloco em análise assume várias funções nos textos em que é mobilizado. Uma das opções consiste em apresentar o contexto onde se insere a *questão* a debater, referindo reacções ou posições mais ou menos recentes:



A13[04/11/08] – 2:06'

A apresentação de um dado contexto pode também permitir ao aluno introduzir a sua *conclusão* como uma forma de adesão (A3) ou de refutação de uma posição já existente (A9):



A3[04/11/08] – 2:25'

Contextualização	Conclusão (refutação)
Ora estamos aqui para debater o aborto apesar de no nosso país o aborto já ter sido liberalizado com muita polémica	achámos que é importante retomar este assunto porque às vezes certas atitudes que nós temos também podem estar erradas e devem ser pensadas ///

A9[04/11/08] – 3:41'

Como vimos, o segundo bloco textual corresponde, mais frequentemente, a uma *contextualização* que enquadra o discurso que se vai produzir. Este bloco textual procede, na maioria das situações, à convocação explícita da figura do alocutário, que o aluno assume como estando em sua presença. Esta construção do cenário argumentativo fica muito evidente na mobilização de deícticos espaço-temporais, que apontam para a presença do locutor e alocutário num mesmo espaço e num mesmo tempo, tal como referimos anteriormente. A simulação que se encontra por detrás da utilização deíctica faz parte do *jogo escolar* que incita o aluno a concretizar a situação que imaginou como moldura do texto argumentativo a apresentar.

A *contextualização* mobilizada para enquadrar a *conclusão* visada pode, de forma mais específica, corresponder à definição virtual de um espaço físico, onde o aluno e um alocutário imaginado se encontram para discutir um assunto polémico, o que, por si só, motiva a apresentação de uma *conclusão* por parte do aluno:

Contextualização (Espaço físico)	Conclusão
Então bom dia estamos aqui reunidos [por causa da /// do aborto] <sub>questão</sub> e como sabem o aborto é permitido em Portugal /	mas penso que devia haver alguma excepção para aa como devia ser feito// penso que o aborto só devia ser feito em casos do feto / da criança nascer deficiente ou / da mãe ser violada ou da / progenitora não ter dinheiro condições para a / o criar //

B7 [04/11/08] – 1:29'

Contextualização (Espaço físico)	Conclusão
Então muito bom dia estamos aqui reunidos nesta conferência perante vós eleitos em Cristo	pela abolição do celibato na igreja católica

B13 [04/11/08] – 2:36'

Para que esta *contextualização* seja mais efectiva, num dos textos, um aluno procede à caracterização do *oponente*. Ao referir os traços gerais que definem o grupo que defende uma posição contrária à sua, o aluno está também já a enquadrar os *argumentos* que tipicamente este conjunto de pessoas utiliza em favor da *conclusão alheia* defendida. Esta função da *contextualização* é muito clara quando se convocam valores ou crenças religiosas para caracterizar o *oponente*, os quais estarão, de seguida, na base dos *argumentos alheios* apresentados:

Contextualização
as pessoas religiosas baseiam-se aa muito nos textos antigos por exemplo recorrendo à bíblia que é o livro sagrado da religião dominante em Portugal

B8 [04/11/08] – 2:42'

A *contextualização* do discurso pode, por outro lado, ser feita de forma mais lata, englobando várias posições, para se centrar, posteriormente, naquela que será efectivamente visada:

Contextualização
ora bem no que toca ao ao casamento homossexual existem várias opiniões como todos nós sabemos / existem aqueles que são a favor existem aqueles que são contra existem aqueles sem opinião outros com repugnância ee mas maioria maioritariamente são aqueles que são contra não é verdade? // aa aqueles que são contra normalmente aa apresentam argumentos do género

A4[04/11/08] – 3:26'

Outra possibilidade consiste na descrição de um grupo social que está directamente relacionado com o tema em debate. O modo como este grupo é caracterizado, por exemplo no caso de alguns textos que tratam o tema do aborto, leva a uma redução da *conclusão* defendida, na medida em que os argumentos estão relacionados com jovens que se encontram em situação de gravidez indesejada e não com as mulheres em geral, como à partida a apresentação da *questão* poderia sugerir:

Contextualização
de vez em quando os adolescentes perdem a noção do que fazem e ee cometem erros e alguns desses erros é a gravidez indesejada

B12 [04/11/08] – 1:20'

Contextualização
a caracterização do público são raparigas adolescentes algumas têm bastante liberdade por vezes bebem demais e depois cometem certos erros graves que mais tarde se arrependem por vezes alcoolizados não usam métodos contraceptivos ou simplesmente não usam porque não os têm e muitas adolescentes por vergonha do que fizeram adoptam por abortar

C7 [04/11/08] – 0:58'

Contextualização
o público que as características do público são são jovens adolescentes que para eles a sexualidade já não é um tabu aa que iniciam a sua vida sexual mais cedo aa e depois que às vezes cometem erros graves por exemplo engravidam por aa porque beberam um pouco demais e depois por arrependimento ou vergonha às vezes optam por abortar

C9 [04/11/08] – 1:34'

Registamos também o caso de um aluno que, procurando delimitar o grupo com o qual vai entrar em conflito linguístico, acaba por fazê-lo de modo tão generalista que cria um vazio no que respeita à *contextualização* dos *argumentos* ou *contra-argumentos* que pretenderia apresentar:

Contextualização
«// aa o meu público acho que é praticamente todas as pessoas // tipo desde políticos crianças qualquer pessoa acho que é um tema que abrange todas a gente

C2 [04/11/08] – 2:06'

Uma opção a que também se recorre no bloco com função de *contextualização* consiste na caracterização da situação que justifica a discussão. Será este detalhe que dará coerência ao facto de o aluno vir discutir uma *conclusão* que recentemente foi aprovada ou rejeitada pela sociedade portuguesa:

Contextualização
como bem se lembram ainda há pouco tempo estivemos aqui na assembleia da república para aa uma eleição sobre a aprovação dos casamentos homossexuais esta perdeu com uma maioria negativa aa e hoje estamos aqui presentes porque não houve um consenso

A7[04/11/08] – 3:57'

Contextualização
como vocês sabem o aborto foi legalizado em Portugal aa há pouco tempo acho que foi há cerca de um ano ou quê // aa houve um grande / houve um grande houve uma grande polémica nesse tema // houve um grande polémica aa sobre esse tema/

A14[04/11/08] – 3:56'

A apresentação dos *argumentos* que vêm sustentar a *conclusão* avançada pode organizar-se de diferentes formas. Nos textos que apresentam uma *estrutura argumental simples*<sup>171</sup> fica clara uma *relação de sustentação* entre a *conclusão* e *argumentos próprios*, tal como se verificou nos textos relativos aos *corpora* 1 e 2. Os *argumentos* funcionam, assim, como um enunciado, ou um conjunto de enunciados, que sustenta o que se afirma na *conclusão*.

Nesta possibilidade de *estruturação argumental simples*, assinalamos, para o *corpus* 3, apenas 4 textos com estrutura *monoargumental* contra 16 com estrutura *poliargumental*:

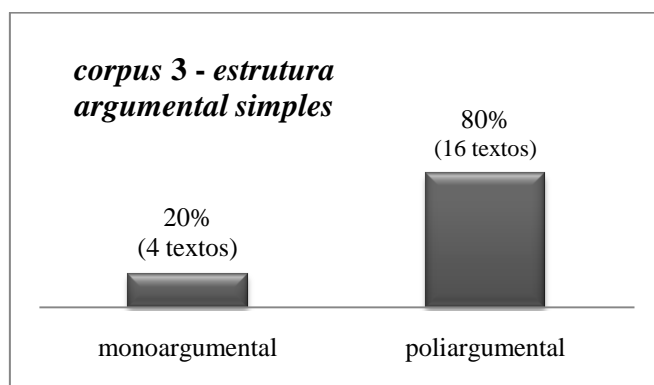
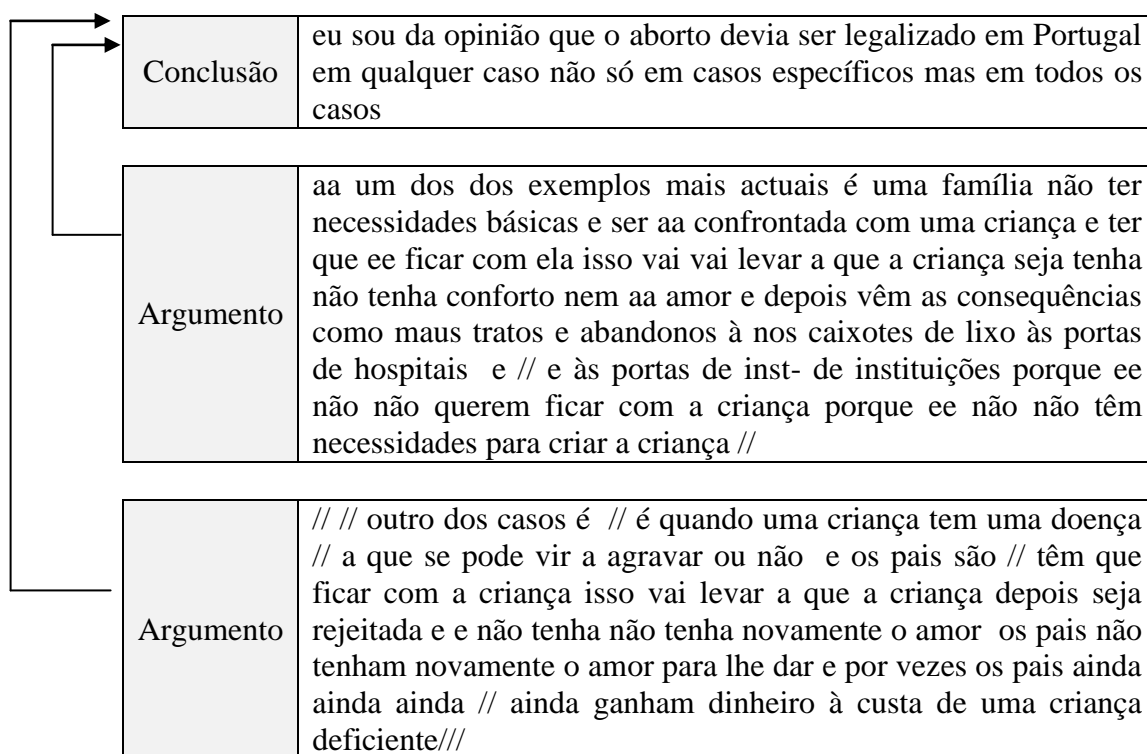


Gráfico 21

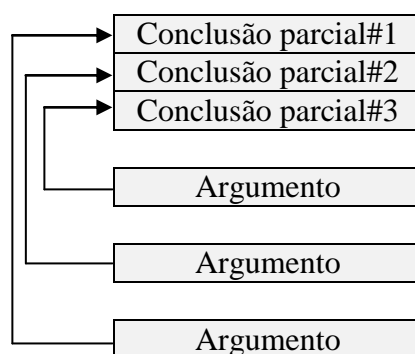
Nos textos com *estrutura argumental simples poliargumental*, a *relação de sustentação* que se desenha pode, no caso do *corpus* 3, organizar-se de diferentes formas. A opção mais linear é coincidente com a estratégia já identificada para o *corpus* 1, ou seja, vários *argumentos* surgem com a função de sustentar uma *conclusão* apresentada inicialmente. O excerto do texto de B4 ilustra a estratégia a que nos referimos:

<sup>171</sup> 20 textos num total de 30 apresentam a referida *estrutura argumental simples*.



B4 [04/11/08] – 1:26'

Esta *relação de sustentação* pode ser trabalhada ainda de forma distinta. É nesta linha que se insere um texto que, mantendo a *relação de sustentação* entre *argumentos* e *conclusão*, utiliza cada um dos *argumentos* para sustentar uma parte da específica da *conclusão*, conforme o modelo que se segue:



O texto apresentado por A3 é uma concretização do modelo anterior:

Conclusão parcial#1	o casamento homossexual não é natural
Conclusão parcial#2	nem respeitável
Conclusão parcial#3	e põe em causa põe em causa ou desvaloriza o casamento heterossexual
Argumento	em primeiro a homossexual não é a homossexualidade não é moral é imoral ou seja a bíblia e toda a igreja condenam a homossexualidade ou contrário aa não é natural / nós não vemos aa vemos os animais um gato e um cão [...]
Argumento	por outro lado a homossexualidade não é reconhecida pelo estado // o estado não dá os direitos nem os deveres que tem uma pessoa que / um casal que tem certos direitos e deveres os os casais homossexuais não têm estes ca- não têm estes di- direitos porque o estado não valoriza a homossexualidade ///
Argumento	por outro lado há quem queira pôr em causa o casamento heterossexual o casamento heterossexual é um homem mulher mulher é um / uma tradição secular entre homem e mulher / é feito na igreja igreja esta que condena a homossexualidade /// num país como portugal que é maioritariamente católico [...]

A3[04/11/08] – 2:25'

É evidente que, no caso do texto pertencente a A3, poderíamos também considerar que estamos perante uma *conclusão própria* não verbalizada, que se reconstrói por inferência e que corresponderia a “sou contra o casamento homossexual”. Esta interpretação, que confirma a possibilidade de recursividade da construção de um texto argumentativo, levaria a considerar que o aluno apresenta sinteticamente três *argumentos próprios*, que, posteriormente, desenvolve.

Os textos que se organizam segundo uma *estrutura argumental complexa*<sup>172</sup> procuram colocar em evidência um diálogo entre posições distintas. São, portanto, textos de natureza eminentemente polifónica. Num plano, coloca-se a *conclusão alheia* e os respectivos *argumentos alheios*, isto é, aqueles que se considera que o oponente

<sup>172</sup> Deste subconjunto fazem parte 10 textos, dos 30 que constituem a totalidade do *corpus* 3.



mobilizaria em defesa da sua posição. Noutra, surge a voz do aluno, no papel de *oponente*, que defende uma *conclusão própria*, normalmente distinta da do *proponente*, a qual é sustentada por um conjunto de *argumentos próprios*. Mas, para além destes blocos, os textos em consideração incluem ainda *contra-argumentos*, que são um tipo de *argumentos próprios* organizados em oposição directa aos *argumentos alheios*<sup>173</sup>.

Em síntese, os 10 textos que apresentam uma *estrutura argumental complexa* conjugam diferentes tipos de blocos textuais com função de *argumento*, a saber: 8 textos apresentam *argumentos próprios*; 10 textos incluem *argumentos alheios* e *contra-argumentos*. Ou seja, a totalidade dos textos com esta estruturação contempla *argumentos alheios* e *contra-argumentos*:

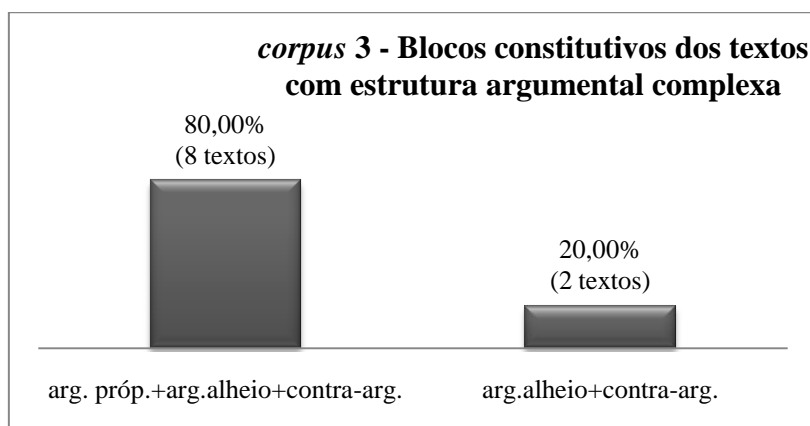


Gráfico 22

A inclusão de um bloco de *argumentos próprios* nos textos com *estrutura argumental complexa* sinaliza que, na maior parte das situações, os alunos consideram que, para além da refutação dos *argumentos alheios* operada por meio de *contra-argumentos*, é importante sustentar a *conclusão própria* através de outro tipo de *argumentos*.

<sup>173</sup> No Capítulo 2 (pp. 74-75), reflectimos sobre a especificidade dos *contra-argumentos* face aos *argumentos próprios*.

Os blocos textuais referentes aos *argumentos* quer do *proponente* quer do *oponente* englobam estruturas tanto *poliargumentais* como *monoargumentais*. Embora se continue a verificar uma tendência para a *estrutura poliargumental* (8 textos), os textos com *estrutura argumental complexa* apresentam ainda 2 casos de *estrutura monoargumental*, tanto em *argumentos alheios* como nos *contra-argumentos*:

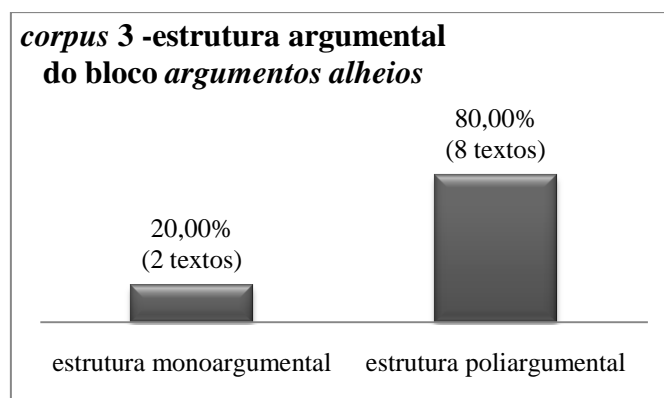


Gráfico 23

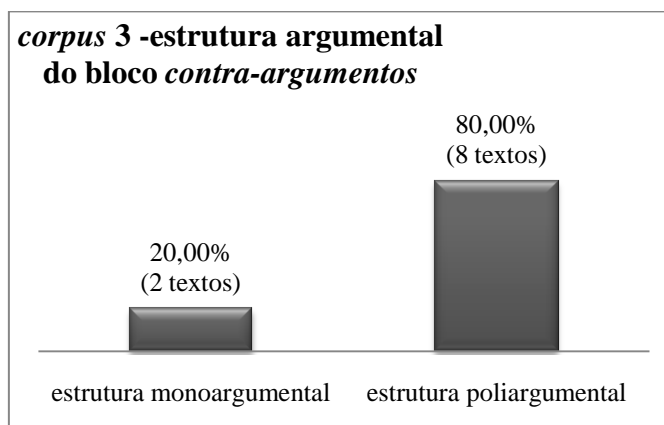


Gráfico 24

No bloco referente aos *argumentos próprios*, 3 textos apresentam estrutura *monoargumental*, ou seja, apresentam um só *argumento próprio*, enquanto os 5 restantes apresentam *estrutura poliargumental*, isto é, diversos *argumentos* sustentam a *conclusão própria*:

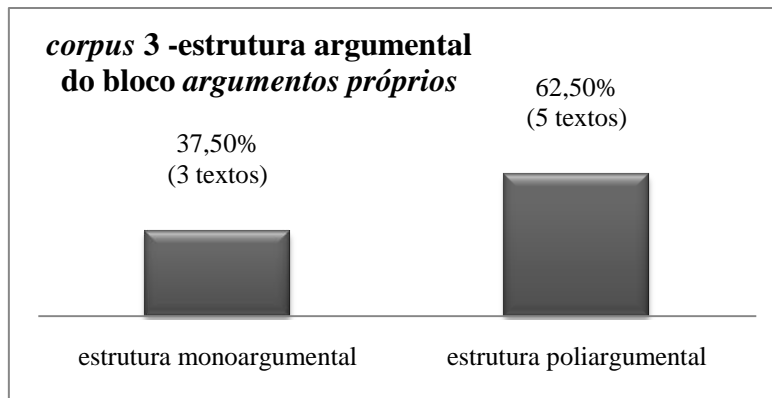


Gráfico 25

Em dois destes textos, o bloco *argumento(s) próprio(s)* surge após os blocos *argumento(s) alheio(s)* e *contra-argumento(s)* com *estrutura poliargumental*. No terceiro texto, surge após *argumentos alheios* e *contra-argumentos* com *estrutura monoargumental*. A construção do *argumento próprio* por meio de uma *estrutura monoargumental* indicia uma situação em que o aluno atribui maior peso sobretudo ao bloco textual com função de *contra-argumento*, centrando aí a maior força argumentativa, no sentido de sustentar, indirectamente, a *conclusão* que defende.

Vimos anteriormente que, nos textos sujeitos a uma *estrutura argumental complexa*, se verifica uma tendência quase generalizada para colocar em início de texto a *argumentação alheia*, sendo esta seguida, em bloco ou de modo linear, pelos *contra-argumentos*. Somente depois surgem os *argumentos próprios*.

Se atendermos à estrutura interna dos *argumentos*, verificamos que os *argumentos alheios* são sobretudo *argumentos simples* (7 textos em 10). Esta opção estará relacionada com uma estratégia que procura retirar força aos *argumentos* do *proponente* ou também com um conhecimento superficial da *argumentação alheia*. Identificamos ainda 1 texto que apresenta um *argumento complexo com subargumento(s) subordinado(s)*, 1 texto com *argumento complexo com subargumentos*

coordenados e também 1 texto que conjuga *argumento(s) simples* com *argumento(s) complexo(s) com subargumento(s) subordinado(s)*:

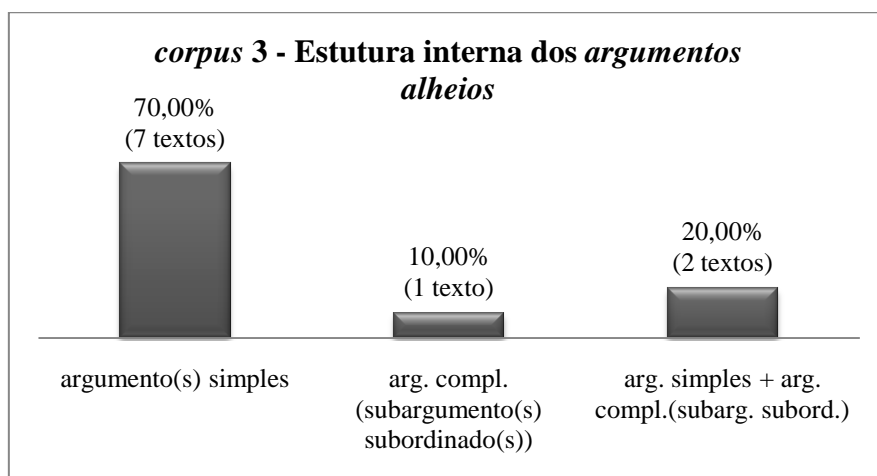


Gráfico 26

O texto de A13 funciona como um exemplo da estrutura interna do *argumento alheio* mais seleccionada pelos alunos, ou seja, o *argumento simples*:

Conclusão alheia	aos olhos da igreja católica o aborto nunca seria aa legalizado
Argumento alheio	uma vez que eles defendem que deus é o autor da vida e que se ele decide não tirar a vi- essa vida humana mais ninguém além de deus deve ser //

A13[04/11/08] – 2:06

Já nos blocos relativos aos *contra-argumentos*, somente numa situação, os alunos mobilizam o *argumento simples*, sendo clara a preferência pelo *argumento complexo* (1 textos com *subargumento(s) subordinado(s)*, 1 com *subargumentos coordenados*, 4 com *subargumento(s) subordinado(s)* e *subargumentos coordenados*, 2 com *argumento(s) simples* conjugados com *argumento(s) complexo(s)* com *subargumento(s) subordinado(s)* e 1 texto onde se conjugam *argumento(s) simples* e *argumento(s) complexo(s)* com *subargumentos coordenados*:

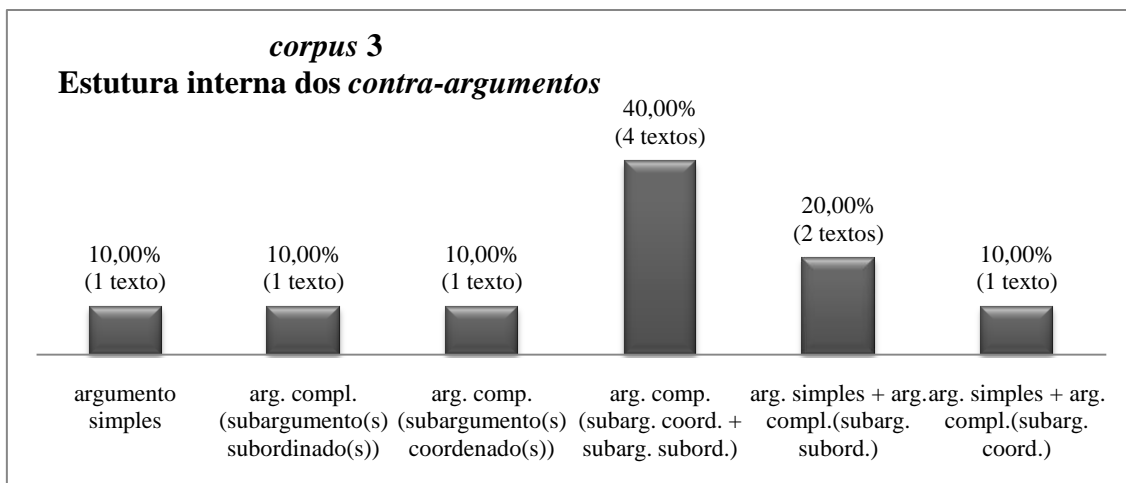
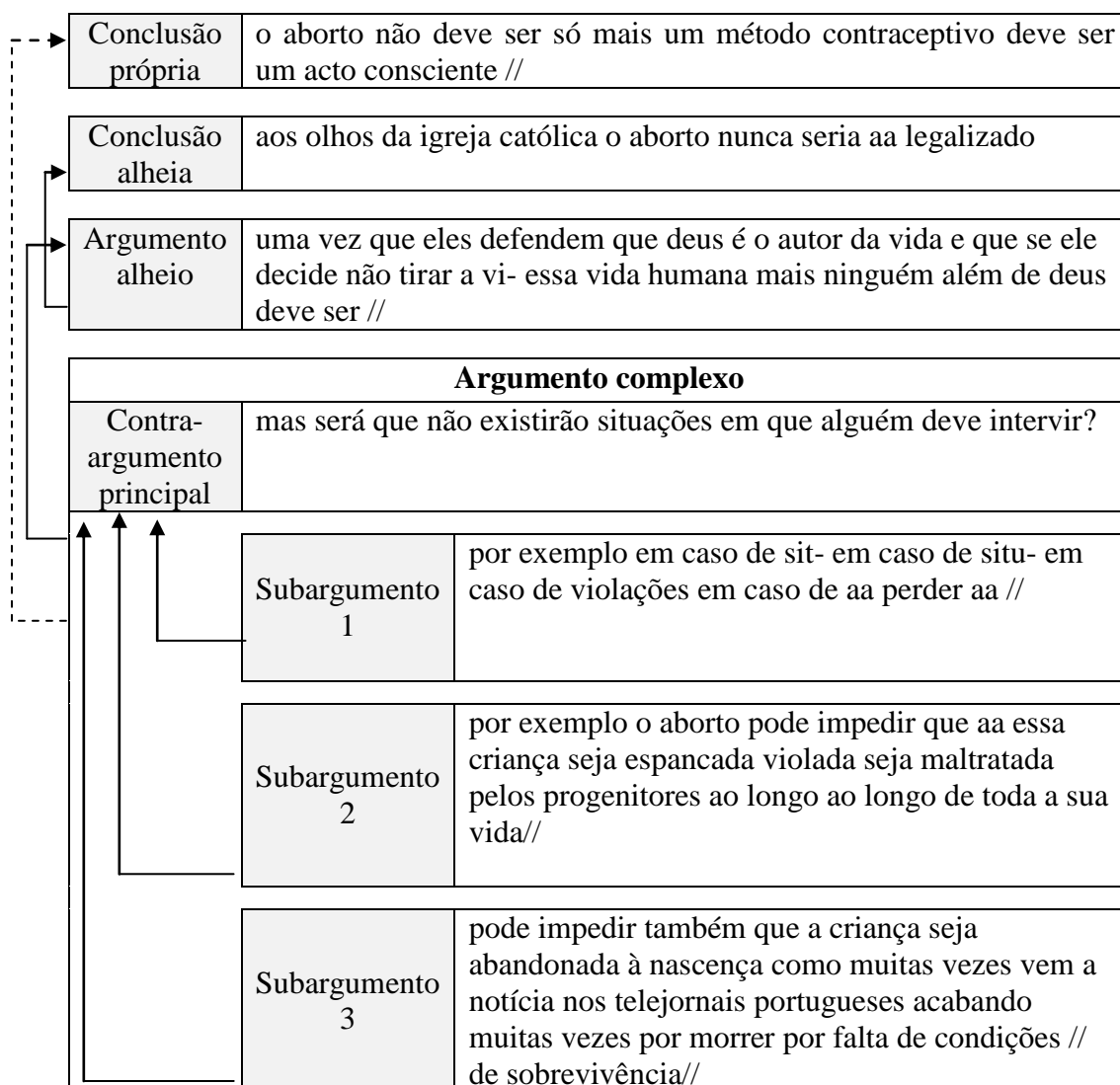


Gráfico 27

No texto de A13, observamos um *argumento alheio simples* e um *contra-argumento complexo* com *subargumentos subordinados*:



A13[04/11/08] – 2:06

Os *argumentos próprios* são mobilizados num total de 28 textos e também nestes fica clara a pouca expressividade do *argumento simples* (4 textos), face ao *argumento complexo* (24 textos): 8 com *subargumento(s) subordinado(s)*; 3 com *subargumento(s) subordinado(s)* e *subargumentos coordenados*; 12 conjugam *argumento(s) simples* com *argumentos complexos* com *subargumento(s) subordinado(s)*; 1 inclui *argumento(s) simples* e *argumento(s) complexo(s)* com *subargumentos coordenados*:

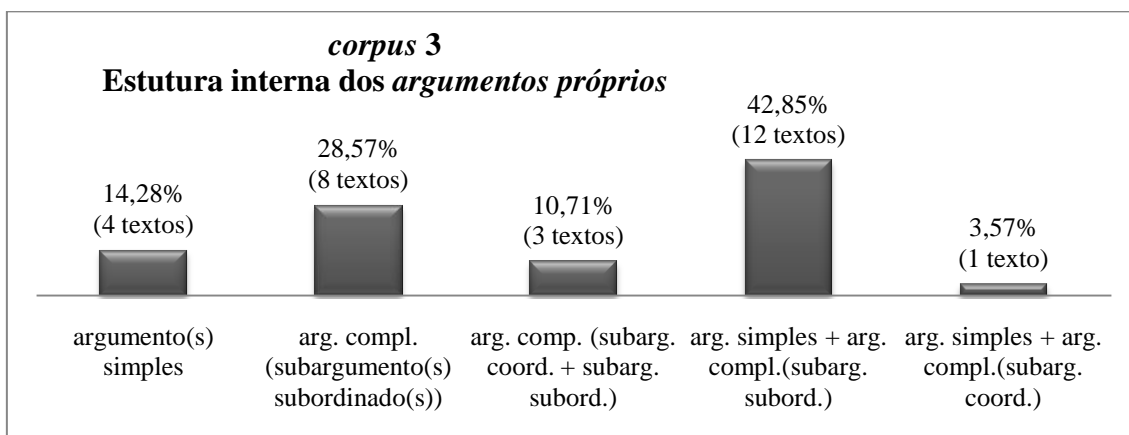
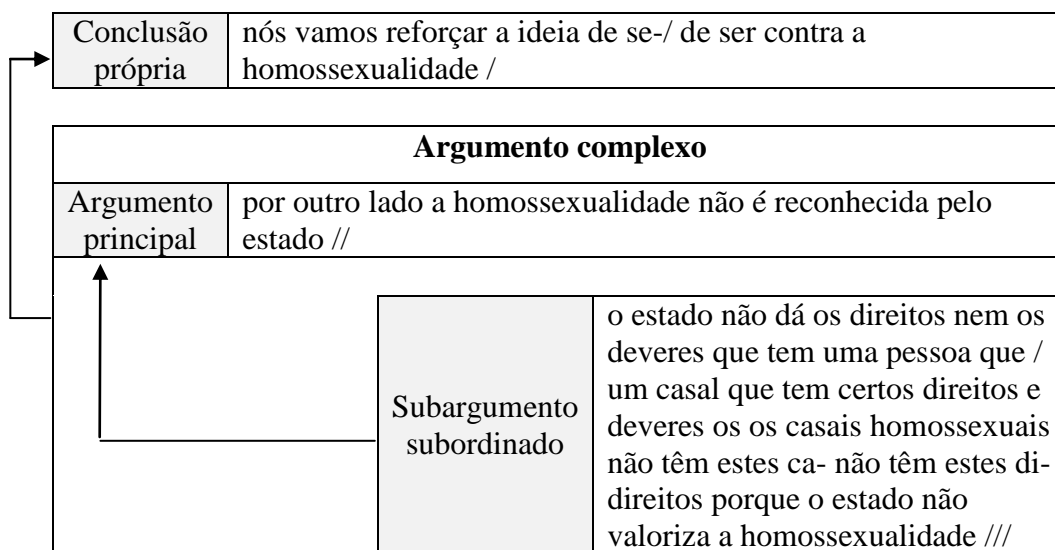


Gráfico 28

O texto A3 constitui um exemplo de *argumento próprio complexo* com *subargumento(s) subordinado(s)*, a opção dominante:



A estruturação interna dos *argumentos* coloca em evidência que o aluno atribui maior força argumentativa aos *argumentos próprios* e também aos *contra-argumentos*, o que o leva, neste caso, a optar por *argumentos simples*. Esta estratégia serve também para minimizar os *argumentos alheios* que, não sendo *argumentos complexos* na sua maioria, são apresentados mais sinteticamente, perdendo, portanto, força persuasiva. Uma vez que esta tendência é generalizada aos textos do *corpus 3*, podemos concluir que este entendimento corresponde à forma de conceber a estrutura interna dos *argumentos alheios* por uma parte significativa dos alunos.

#### **4.2.3 Corpus 4**

O *corpus 4* constitui, à partida, um texto distinto dos que compõem os *corpora* anteriores, pelo facto de se incluir no género escolar “debate”, o que implicará, como veremos, um conjunto de características associadas ao género em questão. A primeira consequência daqui resultante consiste no facto de estarmos perante um texto poligerado, na medida em que é produzido por vários locutores, responsáveis por diferentes blocos textuais que compõem um todo discursivo. O facto de estes mesmos locutores entrarem em interacção verbal directa no decurso da enunciação leva a que o debate seja, na sua globalidade, não um monólogo, mas sim um texto dialogal ou, em diversas situações, polilodal.

Não nos encontramos, porém, perante uma conversa informal, pois, por definição, tal como afirma Kerbrat-Orecchioni, «le débat est une discussion plus organisée, moins informelle» (1998[1990] : 118). Não obstante, a discussão poderá «sans doute être considérée comme un cas particulier de conversation, dans la mesure où elle observe fondamentalement les mêmes règles que la conversation ordinaire»

(Kerbrat-Orecchioni 1998[1990] : 118). Com base na proposta desta autora, um debate seguirá as regras gerais de uma conversação, embora mantenha a sua especificidade, na medida em que a regulação a que é sujeito lhe introduz um cariz mais formal, com as consequências que daí advêm<sup>174</sup>.

O dialogismo presente neste texto, ao contrário do que verificámos para o *corpus* 3, é imediato, efectivo e não simulado. Este decorre da presença dos alocutários, que, num mesmo espaço e num mesmo local, defendem posições distintas perante um público que se procura convencer da pertinência da *conclusão* defendida. Neste plano, a diferença entre os *corpora* 3 e 4 reside no facto de a natureza dialógica do primeiro, ao contrário do que acontece com o segundo, resultar de uma especificidade do *jogo escolar* assumido, através do qual os alunos procuraram recriar um contexto de inserção da produção argumentativa. Ora, no debate, esta natureza dialógica é efectiva, na medida em que resulta do confronto linguístico directo de vários participantes envolvidos na actividade.

A especificidade dialogal do debate decorre, antes de mais, de uma forte consciência dos eixos estruturantes da interacção verbal. Enquanto no *corpus* 3 o aluno teria necessidade de recorrer à simulação para conferir coerência ao seu produto argumentativo, neste caso os eixos estruturantes resultam da situação concreta de produção do próprio debate. De facto, esta actividade tem lugar num dado momento e num dado espaço que correspondem efectivamente ao *aqui* e *agora* nos quais a produção argumentativa tem lugar. Esta evidência é claramente marcada pelo moderador, logo na abertura do debate:

B13 – «Então estamos aqui para realizar um debate»

---

<sup>174</sup> Se abordarmos o debate do ponto de vista das tipologias textuais, poderemos concluir que a sequência dominante será sempre argumentativa, embora esteja encaixada numa sequência dialogal (cf. Adam 2001).



O enunciado de abertura da interacção verbal contempla ainda o próprio objectivo da argumentação a produzir («para realizar um debate») e orienta-se ainda no sentido de delimitar a área temática a debater:

B13 – «[...] o tema deste debate são a ética e os conflitos //»

Todos os alunos que participam na actividade são inicialmente inscritos no discurso, por meio da utilização deíctica da primeira pessoa do plural, sendo que o próprio moderador se considera como um membro integrante da tarefa a desenvolver. A existência de um locutor plural, “nós”<sup>175</sup>, que tem a seu cargo a realização de um debate, é rapidamente assumida pelos porta-vozes dos diferentes grupos, que inicialmente se concebem como os representantes de um conjunto de pessoas, o que significa que a *conclusão* que ali se encontram a defender é partilhada por esse grupo e não expressão da sua opinião individual. Esta concepção do locutor surge vincada deícticamente na abertura do texto de cada um dos porta-vozes. Todavia, não é mantida coerentemente ao longo de todo o debate, pois vai-se verificando uma hesitação clara entre o deíctico “eu” e “nós”. Os enunciados de A4 e de C1 demonstram a oscilação a que nos referimos:

B8 – «então boa tarde como sabem estamos aqui hoje presentes para discutir o tema da ética aa da comunicação mas o nosso tema incide um bocado mais na internet»

«A11 – eu aa nós realmente e as pessoas que são aqui presentes concordamos com uma coisa muito importante que o B8 ilustra // é que a internet é um espaço livre e portanto se é um espaço livre»

A4 – «[...] na minha opinião e e sustentado por vários factos aa nós aa na minha no nosso currículo do nosso grupo aa nós achamos que não que os jogos por si só não são um factor suficientemente // imponente para provocar reacções aa como vimos nestes massacres que acontecem em escolas»

---

<sup>175</sup> Note-se que, como é sabido, a inscrição do locutor no texto não fica limitada à utilização do pronome pessoal. Como recorda Marques, «uma taxonomia dos pronomes que realizam a referência pessoal assenta, basicamente, no subsistema dos pronomes pessoais, mas não se limita a estes. É, pois, necessário incluir todas as formas de pronomes pessoais (não apenas as formas de nominativo) e também os possessivos, os demonstrativos e mesmo os indefinidos. [...] A par dos pronomes [...] a marcação linguística das “pessoas” - a sua nomeação – pode ser feita por mecanismos morfológicos de flexão verbal, ou ainda, por construções léxico-gramaticais [...]» (2000: 175-176).

B3 – «obrigado como oo nós temos aa visto a violência tem aumentado não só nas escolas nas ruas um pouco por toda a parte não vale a pena dizer mais // mais que nunca nós temos aa mais que nunca a a violência tem sido alvo de explicações [...] nós portanto nós o nosso grupo apoia vivamente que os pais são os primeiros causadores desta onda de violência»

C5 – «aa boa tarde aa um problema be- bem actual na comunicação social é a violência nos jovens e na minha opi- na minha opinião e do meu grupo aa uma das causas dessa violência é dos jogos de computador violentos assim como programas de televisão ee o cinema mas nós ficámos mais nos ee jogos de computador»

C1 – «[...] então eu quero pôr sobre a mesa o que é que havemos de fazer para para acabar com os bullys com os praticantes de bulliing? Será que há uma maneira de acabar com eles? Será que não há? É o que eu quero chegar a uma conclusão com vocês eu e o meu grupo»

Os alunos assumem-se, portanto, como representantes de uma *conclusão* que não é individual e que resulta de um trabalho preparatório prévio. Todavia, à medida que o discurso avança, assistimos à assunção do “eu” em conflito com o “nós” anunciado inicialmente, o que parece indiciar alguma dificuldade por parte dos alunos em defender, e também em questionar, posições colectivas. Por outro lado, o uso do pronome “nós” poderia ser associado a um efeito argumentativo, relacionado com a força argumentativa e o efeito persuasivo, que os alunos claramente não estão preparados para explorar. Marques recorda que, por exemplo, nos discursos parlamentares, o uso de “nós” pode, entre outras possibilidades, «trazer para o discurso a comunidade portuguesa nas vertentes institucional e humana e marcar a sintonia, a solidariedade do locutor (e por consequência de *Nós1*) e mesmo a auto-identificação com determinados valores, atitudes e problemas sentidos» (2000: 196).

A confirmar esta situação parece estar o facto de que, da segunda vez em que os porta-vozes voltam a ser detentores da palavra, estes começam a assumir o discurso como seu, o que fica patente na emergência do deíctico “eu”, na selecção da primeira

pessoa do singular. Observa-se também o questionamento directo dos alocutários, através do qual assistimos à emergência do deíctico “tu”:

B8 – «[...] acho que não é ético nem moral [...] outra coisa que eu disse também»

A11 – «[...] aa disseste também que colocar disseste também que colocar conteúdos aa na internet violentas era estar a ir de desencontro do bem estar das outras pessoas na- a mim não me faz confusão absolutamente nenhuma não me incomoda com o meu bem estar»

C5 – «[...] que não concordo /// eu acho que os videojogos têm influência aa porque ee eti- eu eu andei a procurar e encontrei um estudo [...] aa nós também detectámos para outro aa para outro tipo de pessoas [...] mas acho que na minha opinião e na do meu grupo isso não é a melhor forma»

A4 – «[...] eu gostava de saber mais acerca sobre ele nomeadamente o autor [...] aa depois eu não podia concordar mais aa com esse senhor que tu citaste»

C1 – «[...] eu acho que ee só quem já sofreu de bullying é que pode falar acerca disto»

A opinião colectiva, marcada pelo deíctico “nós”, que abre o debate, rapidamente se desdobra em múltiplos “eu” e abre caminho ao aparecimento do “tu”, a sinalizar que, para os alunos, o confronto linguístico é muito mais natural e motivado se corresponder a uma interacção directa entre dois interlocutores singulares. A individualidade vem facultar a produção argumentativa no plano do questionamento, da responsabilização pelo dito e do ataque às posições assumidas. O confronto directo traz à argumentação factores que permitem uma produção que aparentemente é sentida como mais eficiente e mais natural pelos alunos e deixa, aparentemente, exposta a sua dificuldade em não pessoalizar as questões, assumindo uma posição colectiva e questionando opiniões colectivas alheias.

A inscrição do aluno no próprio texto está também associada aos papéis argumentativos que se vão desenhando ao longo do debate. Ao contrário do que se verificou com os *corpora* anteriores, os alunos vão oscilando entre a posição de

*proponentes* e a de *oponentes*. O papel de *proponente* fica associado aos momentos textuais em que o locutor enuncia a sua *conclusão* e expressa *argumentos* em sua defesa. Já o papel de *oponente* é assumido relativamente às posições de um ou de vários *proponentes*, cujas *conclusões* não são aceites pelo próprio, o que desencadeia a produção de *contra-argumentos*, que vão no sentido de uma refutação tanto da *conclusão* como dos *argumentos alheios*.

A delimitação de uma interacção verbal é um assunto polémico que tem sido debatido por diversos investigadores sem que se registe um consenso alargado em torno do tema (cf., por exemplo, Moeschler 1985; Kerbrat-Orecchioni 1998[1990]). Invocam-se critérios como a participação de dois interlocutores, a unidade espaço-temporal, a unidade temática, sem que nenhum destes itens pareça ser condição absoluta e fundamental para referida delimitação. Kerbrat-Orecchioni apresenta uma proposta que se orienta no sentido de conjugar todos estes elementos, considerando-os critérios conjuntos de identificação e delimitação de uma interacção verbal<sup>176</sup>. A estes critérios acrescenta a autora a existência de sequências com função de abertura e de fecho, que enquadram a interacção verbal (1998[1990] : 216).

O texto constitutivo do *corpus* 4, numa perspectiva global, evidencia as características identificadas atrás, o que autoriza a sua consideração como uma interacção verbal complexa, da responsabilidade de uma pluralidade de participantes, marcada por um *continuum*. O processo de construção do texto obrigar-nos-á, todavia, a ter de considerá-lo numa perspectiva parcial. Na verdade, existem momentos do texto que correspondem a interacções directas e imediatas entre dois ou mais interlocutores. Estas interacções não são marcadas por estruturas de abertura e fecho, como acontece

---

<sup>176</sup> Esta mesma autora propõe o seguinte critério para delimitar uma interacção verbal: «Pour qu'on ait affaire à une seule et même interaction, il faut et il suffit que l'on ait un groupe de participants modifiable mais sans rupture, qui dans un cadre spatio-temporel modifiable mais sans rupture, parlent d'un objet modifiable mais sans rupture.» (1998[1990] : 216)

numa troca espontânea. Estamos perante células discursivas, cuja relativa autonomia é assegurada sobretudo no plano temático: um dado interveniente coloca em questão uma *conclusão* ou um *argumento* avançado por um outro participante no debate. Esta acção linguística desencadeia uma reacção no aluno que se sentiu visado pelo enunciado anterior. Uma situação deste género pode desencadear dois ou três turnos de fala sequenciais que constituem efectivamente um momento conversacional entre os participantes envolvidos neste momento discursivo.

A arquitectura global do debate afigura-se, naturalmente, mais complexa do que aquela que caracteriza qualquer um dos textos dos *corpora* 1, 2 e 3. Por um lado, teremos de considerar o discurso do moderador e, por outro, o dos participantes no debate, porta-vozes e membros do público. Para podermos analisar a dinâmica de estruturação do debate, será também útil considerar unidades constitutivas da interacção verbal. No estudo que desenvolve em torno da conversação, Moeschler defende que esta é analisável segundo um modelo hierárquico e funcional que permite distinguir, na conversação, três constituintes maiores: a **troca**, uma unidade dialogal que será composta, no mínimo, por dois turnos de fala; a **intervenção**, a maior unidade monologal que compõe a troca e que é constituída, no mínimo, por um acto de fala; o **acto de fala**, que é composto por um segmento discursivo com um só conteúdo proposicional (cf. 1985: 80 – 82)<sup>177</sup>.

Num outro plano, consideramos que existe um outro elemento que assegura a delimitação do texto do debate na sua globalidade: a figura do moderador. O discurso do moderador enquadra todo o texto constitutivo do debate, pois é a este que cabe a função de gerir o espaço do debate: «il ouvre le débat en exposant et délimitant la question, le cadre de la discussion. De même, il clôt le débat» (Dolz e Schneuwly 1998:

---

<sup>177</sup> Esta mesma proposta é subscrita por Kerbrat-Orecchioni (1998[1990] : 224-234).

169)<sup>178</sup>. Com efeito, é à figura do moderador que pertencem os segmentos de abertura e de fecho do debate que agora analisamos:

B13 – «então estamos aqui para realizar um debate»

B13 – «pronto já todos disseram aa o porta-voz de cada um dos elementos para fazerem as suas conclusões // a conclusão que eu posso fazer é que todos foram consensuais em indicar a educação como um aspecto fundamental neste neste problema // aa ficaram muitas questões em aberto que penso que ee poderão mais tarde ser discutidas e e encontrar soluções concretas e penso que foi uma coisa que se calhar falhou aqui um bocado // muito obrigado»

O moderador assume-se como figura central na estruturação global do debate, na medida em que é este que gere os vários momentos de uma conversação formal regulada, acabando, por esta razão, por condicionar os constituintes maiores do discurso dos diferentes participantes.

Em termos gerais, poderemos considerar que o debate constitutivo do *corpus* 4 se estrutura em seis momentos essenciais, delimitados em função do objectivo geral que o moderador associa à produção discursiva em cada etapa, de acordo com o esquema que se segue:

1.º momento	2.º momento	3.º momento	4.º momento	5.º momento	6.º momento
Abertura do debate	Apresentação das conclusões próprias	Apresentação de argumentos próprios e de contra-argumentos	Apresentação de contra-argumentos	Síntese das conclusões próprias e dos principais argumentos e contra-argumentos	Fecho do debate

<sup>178</sup> Tratando o debate televisivo, Doury (1995), *apud* Braga, considera que este tem as seguintes funções: «a condução e o bom desenrolar do tema do debate; a referência às regras de emissão do programa; a alternância de vez e gestão dos tempos concedidos aos participantes; a concessão ou retirada da palavra; a suavização dos ânimos sempre que estes se alterem ( “qui maintienne la polémique dans certains limites (...), empêche que l’interaction ne dégenère en pugilat”, Doury, 1995 : 231); o ajuste entre os conhecimentos dos participantes e do público, no sentido de tornar acessível o conteúdo do debate ao maior número de telespectadores; a defesa dos interesses informativos do público não presente (“fasse en sorte que l’intérêt du tiers absent soit respecté”, Doury, 1995 : 231)» (2005: 23).

Tal como acontece numa estrutura conversacional, também no debate em questão nos apercebemos que este é balizado por dois blocos: o de abertura e o de fecho, neste caso, da responsabilidade do moderador.

A estrutura global do debate é, como dissemos, controlada pelo moderador, que controla tanto as *questões* a serem debatidas como a distribuição dos turnos de fala. Por esta razão, as intervenções do moderador resultam da combinação de dois tipos de discurso distintos: um em que este assume a regulação das interacções verbais e um outro em que introduz e controla as *questões* a debater, sobretudo na perspectiva da sua problematização.

A regulação das interacções verbais está presente, ao longo do debate, em cada uma das 48 intervenções do moderador. Este associa à regulação das interacções vários domínios de controlo. O mais recorrente está relacionado com a gestão dos turnos de fala de cada um dos porta-vozes:

B13 – «[...] vou dar a pa- a voz aqui ao B8 para introduzir ter a palavra sobre o tema [...] podés tens três minutos para aa para falar depois darei a voz ao A11»

Já no quarto momento do debate, esta acção estende-se à distribuição dos turnos de fala por elementos do público que se inscrevem para participar na discussão:

B13 – «muito obrigado agora vou ao debate quem quiser falar do público peço que levante o braço a as minhas secretárias vão anotar esse pedido e aa ouviremos aa as vossas intervenções ///[...]»

B13 – «obrigado queria agora dar a palavra a um elemento aa do público do do público para dar-nos a sua opinião»

Nos segundo e terceiro momentos do debate, o forte domínio que o moderador exerce sobre a regulação das intervenções fica evidente no facto de os porta-vozes respeitarem as suas indicações:

A13 – «aa»

A11 – «posso?»

A13 – «podes»

O controlo das intervenções é também observável quando o moderador impede interpelações directas entre alunos ou interrupções, que poderiam encaminhar o debate para um rumo não previsto ou prejudicar a apresentação de ideias:

B13 – «não não entrem em discussão /// terás mais tarde a palavra [...]»

B13 – «deixa-o terminar»

C3 – «ok continua»

A acção reguladora exerce-se ainda no plano temático, através da distribuição de *questões* específicas pelos seis porta-vozes:

B13 – «temos temas como a comunicação ee a ética que vêm ser defendidos pelo A11 e pelo B8 // temos ainda os jogos de PC com o A4 e o C5 [...]»

Esta distribuição dos temas pelos diferentes participantes leva o moderador a evidenciar rigidez na associação de um dado tema ao seu porta-voz, o que não concede espaço às trocas verbais entre alunos:<sup>179</sup>:

B13 – «aa agora eu quero primeiro que tudo aa dirigir-me à àqueles que defendem aa»

A4 – «posso fazer uma pergunta? nós podemos ente- nós podemos entrar em discussão mesmo com aquele que não seja o nosso tema?»

B13 – «não eu eu eu deixarei aa entrar nessa discussão mais tarde eu agora quero»

O controlo passa também pela gestão do tempo atribuído a cada interveniente para expressar o seu ponto de vista:

B13 – «aa peço desculpa peço-te que termines o mais rapidamente po->»

A11 – «o mais rapidamente possível vou só concluir»

Também o espaço dado à discussão de cada temática se encontra sujeito a uma regulação:

C5 – «posso?»

---

<sup>179</sup> Será o controlo que o moderador exerce sobre o uso da palavra e os temas abordados que leva a que nos segundo e terceiro registemos poucas trocas verbais entre os participantes.



B13 – «não eu depois se não não saíamos deste assunto /// aa»

Finalmente, a gestão temporal também passa preocupação de distribuir equilibradamente o tempo destinado à discussão de cada tema:

B13 – «eu quero eu quero agora pôr a falar o C1 porque ele os temas que têm estado a discutir não têm a temática dele»

A rigidez verificada no controlo temporal não impede, todavia, o moderador de, numa fase mais avançada do debate, evidenciar alguma flexibilidade, quando considera que a dinâmica da discussão o exige:

B13 – «aa pronto têm de acrescentar aqui um momento ao B8 para responder»

Já no quarto momento, quando os intervenientes entram numa fase interaccional mais activa, marcada por trocas verbais mais ou menos formais, é notória a preocupação do moderador em não descurar a questão temporal:

B13 – «peço-te que sejas breve»

B9 – «vou concluir [...]»

B13 – «sejam breves sejam breves»

Não obstante, é também neste quarto momento que se assiste a uma fase em que o moderador perde um pouco o domínio quer da distribuição dos turnos de fala quer do controlo da posse da palavra sem interrupções, o que leva os porta-vozes a assumirem um discurso semelhante ao do moderador:

C5 – «tu achas que isso é alguma coisa de jeito?»

A4 – «calma deixa-me acabar ///»

Uma outra área do discurso do moderador passa, como afirmámos anteriormente, pela gestão de temas a discutir. Neste plano, o moderador assume-se inicialmente como um desencadeador de intervenções e, posteriormente, como um facilitador de trocas verbais entre os participantes do debate. Por este motivo, o seu

discurso tem, em cada momento do debate, uma organização específica. Assim, no primeiro momento, logo após a abertura do debate, o moderador apresenta a *questão* geral, seguida de uma breve *contextualização* onde se apontam os motivos que justificam a realização do debate e, de seguida, opta por delimitar quatro *questões* parciais, extraídas da *questão* geral, que associa a porta-vozes específicos, de acordo com o esquema que se segue:

Questão geral – Contextualização – Questão Parcial 1, 2, 3 e 4 – Organização da interacção verbal
---

Após este momento inicial, o moderador motiva os turnos de fala de cada porta-voz ou grupo de porta-vozes, por meio da introdução de cada uma das *questões* parciais, de acordo com a seguinte organização:

Questão Parcial 1 – Contextualização – [Intervenções de B8 e de A11] – Questão Parcial 2 – Contextualização – Conclusões Alheias ( <i>proponentes</i> exteriores ao debate) – [Intervenções de A4, de B3 e de C5] – Questão Parcial 3 – Contextualização – [Intervenção de C1] – Questão Parcial 4 – Contextualização
---

O moderador pretende, neste segundo momento do debate, levar os porta-vozes a enunciarem as suas *conclusões próprias* relativamente a cada uma das *questões* parciais em debate. As intervenções dos porta-vozes são desencadeadas, no geral, do mesmo modo: apresentação da *questão* problemática e *contextualização* do tema.

A estruturação pela qual o moderador opta dá resposta a uma necessidade básica do debate. Este, para poder ter início, deve partir de uma questão de base, para que os diferentes porta-vozes possam exprimir a sua posição inicial e, a partir dela, apresentar *argumentos* que a sustentem. A controvérsia nascerá destes elementos iniciais (cf. também Dolz e Schneuwly 2009 [1998]: 167).

A estes blocos do moderador seguem-se as intervenções dos porta-vozes, segundo o tema introduzido. Todavia, nota-se alguma rigidez na forma como aquele

preparou a actual fase do debate, pois, tendo atribuído incorrectamente a palavra a B3, no momento em que se discutia uma questão que este não tratava, o moderador, no final, opta por retomar o tema associado a B3. É neste momento que introduz a *questão* parcial e procede à sua *contextualização*, ainda que estes blocos textuais já não se revelassem oportunos, pois este aluno já tinha feito uso da palavra, apresentado a posição defendida.

Neste segundo momento do debate, o discurso do moderador é composto ora por intervenções isoladas, nos momentos em que se dirige simultaneamente ao público e aos porta-vozes, ora por breves trocas verbais directas com diferentes porta-vozes, visando a regulação da palavra. A forma como o moderador concebe esta fase do debate impede a interacção verbal directa entre os participantes. Na realidade, o moderador pretende que cada aluno apresente claramente a posição que defende, antes que o confronto linguístico tenha efectivamente lugar. Esta opção do moderador será importante para o desenrolar do debate, porque será com base nas *conclusões próprias* inicialmente apresentadas e nos *argumentos próprios* avançados neste segundo momento, ou já no terceiro, que os *contra-argumentos* avançados posteriormente se definirão. Caso o moderador não tivesse imposto a produção deste tipo de blocos textuais por parte de cada porta-voz, é possível que o confronto linguístico a ter lugar fosse mais superficial ou redundante, atendendo à importância que ganha no debate a produção de *contra-argumentos*. Pelas razões avançadas atrás, compreendemos que as poucas trocas verbais que efectivamente têm lugar nesta fase do debate estão relacionadas com a gestão dos turnos de fala e não com as *questões* em discussão:

B13 – «aa terminaste a tua intervenção?»

B8 – «sim»

B13 – «obrigado // então tem agora a palavra o A11»

Mesmo nesta situação, por diversas vezes, o moderador limita-se a fazer uso de fórmulas, mais ou menos ritualizadas, que asseguram o fecho do turno de fala de um dado porta-voz, sem, portanto, estabelecer com ele nenhuma troca e não permitindo também trocas verbais entre porta-vozes:

B13 – «muito obrigado pela aa intervenção aa»

Quando o moderador aborda as *questões* problemáticas a discutir, não se verifica a existência de trocas verbais entre moderador e porta-voz(es). Embora seja aquele a lançar as temáticas a tratar em cada momento específico, o seu discurso não é construído numa perspectiva de promover as referidas trocas. Este facto é aliás confirmado pela selecção deíctica que marca as diferentes intervenções do moderador:

B13 – «[...] como sabem os meios de comunicação são cada vez mais abrangentes»

B13 – «[...] o bulliyng como sabem é um termo adoptado adoptado do inglês»

Os deícticos de segunda pessoa do plural mostram que o moderador orienta o seu discurso para o público que assiste ao debate. Por essa mesma razão, quando concede a palavra a B3 no momento incorrecto, o moderador não pede desculpa ao visado, mas sim ao público, que este assume como alocutário, neste momento:

B13 – «aa eu peço desculpa aa o B3 está a defender o tema da sociedade ele introduziu esse mesmo tema aa vou dar a palavra ao C5 e peço mais uma vez desculpa»

No terceiro momento do debate, assistimos a uma alteração da orientação discursiva do moderador. Este passa a dirigir-se especificamente a cada um dos porta-vozes, o que é visível na alteração da selecção deíctica<sup>180</sup>, de um “vós”, alocutário

---

<sup>180</sup> A alteração deíctica presente no discurso do moderador é equivalente à substituição do deíctico “nós” por “eu”, que já assinalámos anteriormente para o discurso dos porta-vozes. Cf. *supra*, pp. 234-235.

plural, para um “tu”, alocutário singular, referencialmente identificado com o porta-voz visado:

B13 – «[...] então aa defendes que ee devemos de certa forma mudar os conteúdos que que que são apresentados pela internet?»

O moderador procura estimular trocas verbais entre si e cada porta-voz, através da apresentação de *conclusões alheias* ou de *contra-argumentos*, os quais são introduzidos como uma forma de problematizar a *conclusão* defendida pelo próprio porta-voz, a propósito de cada *questão* problemática. Os porta-vozes são, assim, induzidos sobretudo a apresentar *argumentos próprios* que possam sustentar as *conclusões próprias* defendidas<sup>181</sup>. Esta tentativa de concentração da problematização na figura do moderador afigura-se, mais uma vez, como uma estratégia para impedir as trocas verbais directas entre porta-vozes, o que é sentido como um fenómeno que poderá conduzir à desregulação da estruturação geral do debate.

O terceiro momento do debate organiza-se do seguinte modo:

Contra-argumentação – [Intervenção de B8]
Conclusão alheia (de B8) – [Intervenção de A11]
Conclusão alheia – [Intervenção de C5]
Conclusão alheia (de C5) – [Intervenção de A4]
Contextualização – Questão – [Intervenção de C1]
Conclusão alheia – [Intervenção de B3]
Questão – [Intervenção de B8]
Contextualização – [Intervenção de A11]

É notório também que, neste momento, o moderador procura desencadear o confronto linguístico entre os participantes que abordam o tema, daí a passagem do turno de fala a um porta-voz que aborde o mesmo tema que acabou de ser tratado e a retoma das *conclusões* dos porta-vozes no discurso do próprio moderador. Este apresenta a *conclusão* do porta-voz anterior e pede ao que se segue uma tomada de posição perante

---

<sup>181</sup> Nota-se, todavia, já uma tendência dos porta-vozes para a introdução de *contra-argumentos* dirigidos às *conclusões* e *argumentos alheios* apresentados pelos outros porta-vozes, situação que o moderador tinha reservado apenas para o quarto momento do debate.

o que foi afirmado<sup>182</sup>. No fundo, os participantes dão início a um conjunto de trocas verbais reguladas, na medida em que os turnos de fala são mediados pelo moderador e as temáticas são também seleccionadas por ele. Esta estratégia fica clara na passagem de turno de fala de B8 para A11:

B13 – «obrigado /// aaa tal como disse o B8 a a a a internet já é de certa forma vigiado eu quero saber a opinião do A11 acerca aa disso»

Nota-se, todavia, já uma certa tendência dos porta-vozes para fugir ao controlo exercido pelo moderador, no sentido de serem eles a seleccionar as conclusões alheias ou os argumentos alheios que estes julgam dever ser rebatidos:

A4 – «[...] aa na tua introdução já agora fugindo um bocadinho já que respondi ao teu à aa tua pergunta na tua introdução tu falaste um bocadinho da da do wrestling de manhã na têvê /»

No quarto momento do debate, o moderador pretende implementar o mesmo modelo desencadeador do discurso, procurando enriquecer o debate através da intervenção de membros do público. Estimula-se, agora, um confronto mais directo entre posições dos diferentes participantes, mantendo-se o moderador como o regulador que assegura a passagem e a manutenção dos turnos de fala. Na verdade, o moderador pretende continuar a centrar em si o controlo dos assuntos mais polémicos por meio da recuperação de *contra-argumentos* que refutem as *conclusões* defendidas por diferentes porta-vozes ou por meio da passagem de turnos de fala, de modo a que o porta-voz seguinte expresse uma visão contrária à que acabou de ser defendida. Todavia, não é o modelo concebido *a priori* pelo moderador que efectivamente vai retratar a realidade do debate, dado que a determinada altura as trocas verbais entram numa fase mais emotiva e os ataques às *conclusões* ou *argumentos alheios* começam a desencadear reacções

---

<sup>182</sup> Ao desenvolver esta acção de síntese do discurso, o moderador poderia também desempenhar uma função de clarificação e de organização, que seria útil ao público. Porém, esta preocupação não é evidente no texto em análise.

directas dos porta-vozes. Estes, deixando de sentir o moderador como intermediário, dão início a trocas verbais não reguladas. O seguinte excerto exemplifica esta situação:

A11 – «tu viste o filme?»

A4 – «posso?»

C5 – «vi se estou a falar do jogo é porque o vi»

A4 – «pronto pronto»

A11 – «então o filme só só para esclarecer aa pronto»

C5 – «não é pronto é um filme que»

A11 – «é que o filme por detrás tem motivações e umas das motivações do filme poderia ser implicar a questão dos jogos portanto não sei se o é / mas pode ser»

É neste momento que o debate se orienta no sentido de uma conversação mais informal, marcada por tiradas curtas, que correspondem a uma reacção imediata e sincopada ao que foi dito pelo *oponente*:

A11 – «isso é é é uma das principais coisas depois tu sugeriste aí uma coisa que me assustou que era pegar nos miúdos que fazem mal e pô-los a olhar pela escola»

C3 – «não é bem olhar pela escola»

A11 – «tu utilizaste a palavra olhar pela escola»

C3 – «pronto pronto não é bem olhar pela escola é simplesmente olhar pelos miúdos não é olhar»

A participação na discussão de membros públicos também não será alheia ao aumento de trocas verbais e a um maior desequilíbrio na distribuição dos turnos de fala, pois não só os membros do público aceitam ou rejeitam as *conclusões* e/ou *argumentos* de determinados porta-vozes, como estes últimos optam também por reagir às palavras daqueles:

B6 [membro do público] – «também quero que a maior parte dos alunos dos dos agressores eram pessoas for- aa for- aa fracas psicologicamente»

B3 [porta-voz] – «isso fui eu que disse»

B8 [porta-voz] – «isso foi o que ela disse»

C6 [membro do público] – «aa eram pessoa fracas psicologicamente apesar que há estudos que provam precisamente o contrário aa»

O momento mais vivo do debate corresponde também àquele em que se verificou um maior empenho e interesse por parte de todos os envolvidos, porta-vozes e

público. Porém, esta foi a fase em que a produção argumentativa se revelou menos eficaz porque as tiradas curtas e as interrupções, por vezes sucessivas, impediram o desenvolvimento de um discurso completo e eficaz. Este é um momento em que os alunos revelam uma propensão para uma certa agressividade verbal, que se encontra latente na produção argumentativa, o que não corresponde a um conceito de argumentação profícuo, sobretudo em contexto escolar, onde a aprendizagem do respeito pelas posições alheias será um valor a implementar. O apagamento que a figura do moderador sofre neste momento e as visíveis consequências deste facto vêm mostrar o quão importante pode ser a acção desta figura num debate, sobretudo quando realizado em ambiente escolar, num momento em que a aprendizagem dos aspectos relacionados com este género escolar se encontra ainda em curso.

O quinto momento do debate corresponde a um reassumir do controlo das produções discursivas por parte do moderador. Este solicita a cada porta-voz uma síntese das *conclusões* que defendeu ao longo do debate, sem que proceda a trocas verbais com os restantes alocutários:

B13 – «muito obrigado / agora // só para terminar o debate devido ao tempo eu vou pedir a cada porta-voz que faça uma pequena síntese das suas conclusões não não não entrem em discussão façam cada uma a a a síntese que melhor entender da da sua opinião // aa começo pelo B8»

Na nossa opinião, é exactamente a interdição de realização de trocas verbais entre os alunos que permite ao moderador recuperar o controlo da regulação do debate, o que coloca em evidência a necessidade de se trabalhar, do ponto de vista didáctico, o papel do moderador sobretudo na acção de regulação das trocas verbais, no sentido de desenvolver uma atitude que não deve ser nem demasiado inflexível nem excessivamente permissiva. Este parece ser um equilíbrio que os alunos têm dificuldade



em atingir. Por outro lado, emerge também a necessidade de se trabalhar o respeito pela acção que o moderador exerce por parte dos alunos que assumem a função de porta-voz.

O texto global que compõe o debate é ainda constituído pelos discursos dos restantes intervenientes na discussão gerada: seis porta-vozes, que representam diferentes grupos de trabalho e a(s) posição(ões) a que chegaram, e também elementos do público, a quem, na quarta parte do debate, é concedido o direito à palavra.

A organização interna do discurso dos porta-vozes está estreitamente relacionada com os diferentes momentos do debate, tal como o moderador os estruturou. Assim, no segundo momento, os porta-vozes, assumindo-se como *proponentes* de uma dada *conclusão*, optam pelos seguintes blocos textuais, organizados de acordo com o modelo que se apresenta:

Conclusão própria – Argumento(s) próprio(s)
---

A estratégia geral mais adoptada orienta-se no sentido de marcar, desde o início, uma posição, que corresponderá à enunciação da *conclusão* que, relativamente à *questão* problemática em discussão, se irá defender. Note-se ainda que três dos seis porta-vozes se limitam, neste momento, a apresentar a sua *conclusão própria*, sem adiantar quaisquer *argumentos*. O porta-voz C1 adopta ainda uma estratégia diferente da dos colegas, limitando-se a problematizar a *questão* a discutir<sup>183</sup>:

C1 – «[...] então eu quero pôr sobre a mesa o que é que havemos de fazer para para acabar com os bullies com os praticantes de bullying? Será que há uma maneira de acabar com eles? Será que não há? É o que eu quero chegar a uma conclusão com vocês eu e o meu grupo»

Atendendo à extensão do *corpus* que neste momento abordamos, optaremos, mais uma vez, por uma perspectiva de análise macro-textual. Por esta razão, consideraremos que a *conclusão própria* defendida pelos alunos corresponde aos

---

<sup>183</sup> Esta abordagem do tema está, aliás, em consonância com a vaguidade das *conclusões* que ao longo de todo o debate C1 sustentará.

tópicos gerais que aglutinam as suas intervenções ao longo do debate. Esta perspectiva de análise impõe-se porque uma identificação de todas as *conclusões* avançadas ao longo do texto tornar-se-ia muito complexa e impediria uma sistematização de cariz geral. Assim, identificaremos como *conclusão própria* de cada porta-voz as que apresentamos de seguida:

B8: A internet contém conteúdos perigosos. Por isso, esta deve ser controlada e gerida por uma comunidade independente e imparcial (aliás, actualmente, a internet já é vigiada), que deve impedir a colocação de determinados conteúdos *online*.

A11: A internet é um espaço livre que não pode ser censurado ou vigiado. A única solução para prevenir os perigos da internet passa pela educação dos utilizadores. Estes devem ser sensibilizados para evitar conteúdos perigosos e para não recorrer à cópia de conteúdos, respeitando os direitos de autor.

A4: Os jogos de computador, por si só, não são susceptíveis de gerar violência, como aquela que teve lugar no massacre de Columbine. Os jogos são apenas uma forma de entretenimento. A educação e o controlo para saber como agir perante os jogos e as realidades que estes visam deve partir da família.

C5: Os jogos de computadores são causadores de violência, o mesmo acontece com os programas de televisão que apresentam conteúdos violentos. A melhor forma de evitar a violência é pelo diálogo e pelo controlo dos conteúdos dos próprios jogos.

C1: Há vários tipos de *bullying* que devem ser tidos em consideração. O *bullying* é difícil de controlar mas poderá ser minimizado pelo diálogo e pela denúncia daqueles que o sofrem. A escola não se interessa por estes casos e os pais também não. Porém, a escola tem obrigação de actuar para impedir o *bullying*, assim como certas associações como a APAV e também grupos de alunos.

B3: Os pais e a sociedade são responsáveis pela educação dos jovens. Só assim se poderá prevenir a violência juvenil. A escola não é culpada desta violência, é vítima e não tem autoridade para lidar com esta situação. A escola só pode resolver casos de indisciplina e não de violência, porque esta centra a sua acção na educação dos jovens.

A definição do núcleo de cada *conclusão própria* baseia-se na ideia central que foi defendida por cada aluno, sobretudo nos segundo e terceiro momentos do debate, relativos à apresentação e à sistematização das *conclusões*, respectivamente. Em consequência, todos os blocos textuais que venham sustentar a *conclusão* defendida

serão interpretados como *argumentos próprios* a favor da posição geral que se defende. Recordamos que, noutro lugar<sup>184</sup>, afirmámos já que um *argumento próprio* corresponde, muitas vezes, a um enunciado, ou conjunto de enunciados, que, numa perspectiva micro-textual, poderia perfeitamente ser encarado como uma nova *conclusão própria*. Esta nossa proposta de abordagem enquadra-se numa perspectiva que nos permite considerar que uma argumentação que não se limita aos seus componentes básicos é constituída por blocos textuais encaixados, cuja organização evidencia um modelo de recursividade que repete estratégias de organização textual que vão do plano macro-textual ao micro-textual<sup>185</sup>.

Noutro plano, encontramos ainda *conclusões próprias* que são definidas em reacção a *conclusões alheias*. Estas poderão ser organizadas por meio de um processo genérico de refutação total<sup>186</sup> ou de adesão total à opinião alheia. O excerto pertencente a B11, que apresentamos de seguida, ilustra este processo. Nele, o aluno apresenta duas *conclusões próprias*: uma que rejeita a *conclusão alheia* de C5 e outra onde aceita a *conclusão alheia* de A4:

B11 – «para já queria discordar totalmente do C5 e concordar com o A4»

Outras *conclusões próprias* podem resultar de operações de restrição da *conclusão alheia*. Ou seja, o aluno aceita parcialmente a *conclusão* de um dado porta-voz, mas considera-a incompleta, pelo que lhe introduz algumas precisões:

B8 – «acho que ee eu concordo com a opinião de os jogos são uma forma de entretenimento /// mas há casos excepcionais ee um dos casos excepcionais de que eu tenho conhecimento é que um ra- um rapaz norte-americano [...]»

---

<sup>184</sup> A propósito desta opção metodológica, remetemos para a reflexão apresentada no Capítulo 2, pp. 72-74.

<sup>185</sup> Recordamos que a análise de pormenor não será desenvolvida pelo grau de sistematização que o presente trabalho exige.

<sup>186</sup> Quando estamos perante um processo de refutação de uma *conclusão alheia*, consideramos que se desenvolve também um processo de contra-argumentação. Vd. Proposta apresentada no Capítulo 2, pp. 92 e ss., e também a análise desenvolvida no Capítulo 5, pp. 328 e ss.

Nos terceiro e quarto momentos do debate, dada a diversidade das opções adoptadas pelos alunos na estruturação dos seus discursos, não é possível delimitar um modelo geral de organização textual, o que está também de acordo com a maior espontaneidade que, gradualmente, marcou estes momentos do debate. Poderemos, todavia, registar os blocos textuais que são mobilizados pelos intervenientes ao longo das suas produções discursivas:

Conclusão própria – Argumento(s) próprio(s) Conclusão alheia – Argumento(s) alheio(s) – Contra-argumento(s)
--

Tal como o esquema pretende ilustrar, verifica-se uma tendência para agrupar determinados tipos de blocos textuais dentro de uma intervenção. Por um lado, temos uma *conclusão própria*<sup>187</sup>, que normalmente vem reforçada por um ou mais *argumentos próprios*, e, por outro, uma *conclusão alheia* e/ou *argumento(s) alheio(s)*, que são associados a um ou mais *contra-argumentos*. No caso da intervenção de B3, que se segue, a partir da recuperação de um *argumento alheio*<sup>188</sup>, o aluno apresenta um *contra-argumento complexo com subargumentos coordenados*, onde se desenvolve a ideia nuclear “a escola preocupa-se”:

---

<sup>187</sup> A *conclusão própria* aqui assinalada corresponde a uma acção de retoma da *conclusão própria* geral que identificámos atrás para o aluno B3. Nalguns casos, os alunos, ao retomarem a *conclusão*, introduzem elementos que completam ou precisam a posição que defendem.

<sup>188</sup> A recuperação de *argumentos alheios* no debate é normalmente truncada, pois os alunos assumem que o discurso alheio está ainda presente na mente do público, pelo que bastará activar o tópico principal, ficando as ideias agregadas implícitas.

Argumento alheio	B3 – quanto à escola de não ter aa não se preocupar/ <sup>189</sup>
<b>Argumento complexo (contra-argumento)</b>	
Subargumento coordenado	eu penso que não se podem esquecer de quantas vezes a escola reúne auxiliares de educação docentes psicólogos conselho executivo só por causa de um menino que tem um problema e eu agora digo onde é que a escola se preocupa com os outros meninos?
Subargumento coordenado	é claro a escola neste caso passa por mais culpada do que vítima mas a a escola não é culpada a escola faz mais do que o seu papel a escola não tem que assumir responsabilidades como um pai e como uma mãe // não é? / e muito menos ser considerada um factor principal de violência ou de não se importar com os alunos
Subargumento coordenado	a escola tem psicólogos tem psicólogos ajuda os alunos os directores de turma marcam marcam consultas em psicólogos o que é que é preciso fazer mais? acham que a escola já não ajudou mais do que o suficiente? acham?
Conclusão própria	a escola pode sofrer de bullying mas quando há bullying numa escola a escola não tem autoridade não tem poder para lidar com esta situação a única coisa que a escola tem poder é lidar com a indisciplina e mais nada / mais nada / os pais é que têm de saber os filhos que têm em casa mais nada /

No que respeita aos blocos textuais relativos ao discurso alheio, estes constituem principalmente enunciados que retomam o que foi dito pelo *oponente*. No debate, os participantes não parecem sentir a necessidade de apresentar de um modo completo as

<sup>189</sup> Neste caso, o aluno recupera o tópico do *argumento alheio*, que se centrava na ideia de que a escola não se preocupa com os seus alunos, o que gera o *bullying*.

posições alheias, ao contrário do que ficou patente nos textos do *corpus 3*, o que se deverá ao facto de *proponentes* e *oponentes* se encontrarem face a face, sendo cada um responsável por defender a sua *conclusão*. Assim, o aparecimento de blocos relativos à *conclusão* e/ou *argumentos alheios* resultam de retomas discursivas, levadas a cabo pelo locutor, no sentido de desenvolver um discurso de refutação das ideias avançadas. Estas retomas, que correspondem a segmentos de discurso indirecto, activam somente o tópico principal do texto alheio, deixando as ideias agregadas implícitas, uma vez que se parte do princípio que o público tem ainda presente o que ficou dito pelo *oponente*:

Argumento alheio
A11 – portanto disseste que ensinar não resultava
↑
Contra-argumento
não não percebo qual é qual é a forma com com que queres levar a situação também não apresentaste nenhuma forma
Argumento alheio
C1 – [exactamente // eu vou discordar da da do B3 porque] como tu disseste a escola não é o pai e a mãe de uma pessoa não é?
↑
Contra-argumento
mas é na escola que se passam os casos de bullying logo é a escola que tem de actuar

Se estabelecermos um paralelo entre estes discursos e os analisados no *corpus 3*, apercebemo-nos, desde logo, de algumas diferenças significativas. No interior de uma intervenção, não estamos perante uma argumentação de ordem progressiva ou regressiva, pois o bloco textual relativo à *conclusão* pode surgir no início, no final ou mesmo no corpo do discurso. Pode mesmo ocorrer a repetição da *conclusão* em vários momentos do texto. Os discursos apresentados denotam, portanto, uma organização mais sinuosa, o que prejudica uma apresentação estruturada do raciocínio dos alunos.

Embora se verifique que as diferentes intervenções dos alunos não obedecem a um modelo organizacional sistematizável, é interessante verificar que, no interior de

cada uma delas, há segmentos autonomizáveis compostos por um conjunto de blocos textuais que se agrupam e ficam dependentes de um que funciona como elemento nuclear. Observemos a organização interna de uma das intervenções de A11:

[argumento alheio – contra-argumento] – [argumento alheio – contra-argumento] – [argumento alheio – contra-argumento] – [conclusão própria – argumento próprio]

Este esquema corresponde ao texto que a seguir transcrevemos:

Argumento alheio	A11 – começarei a pegar no que ele disse aa tu disseste que é preciso também controlar os interesses económicos por detrás da internet disseste que a comissão e e ia ser responsável por controlar os conteúdos e também alguns interesses económicos aa que possam haver a verdade é que a economia é a publicidade que faz andar a internet não teríamos serviços de qualidade como os que temos se não houvesse a publicidade essa é um ponto importante
Contra-argumento	depois é é esta comunidade vamos criar aqui uns papas na internet são aquelas pessoas que vêm de vez em quando saem de uma casinha onde estão e vêm dizer umas coisas cá para fora que nós devemos seguir e obedecer que são aquelas pessoas que sabem e regem isto tudo portanto ele disse que eram pessoas que sabiam do que é que falavam eu posso ser um excelente teólogo e posso não ter aa aa aa a percepção do que é que é a internet e o que é que são modelos em que ela assenta eu acho que é muito perigoso aliás vai contra toda vai contra toda a conjectura em que a internet se desenvolveu querer entregar o poder da internet e o poder de quem decide o que é que está na internet a um conjunto de pessoas porque aí sim aí seria óptimo depois poderíamos começar a aplicar os modelos da televisão porque passa também a ser controlado por um grupo de pessoas e esse grupo de pessoas passariam a ser donos da internet e toda a liberdade todas as partes boas que nós temos porque estamos aqui a analisar só as partes más as as partes boas suplantam em muito as partes más e todas essas partes boas estariam muito em risco por causa por causa desta destas partes más aa
Argumento alheio	e depois falaste nas armas de columbine falaste aa
Contra-argumento	as armas de columbine são legais e são legais porque nos estados unidos qualquer pessoa pode comprar uma arma okay tem acesso a armas é uma aa prática interessante aa aa portanto é preciso esclarecer isto
Argumento alheio	e depois tu disseste que não há barreira nenhuma e e
Contra-argumento	é aqui que a nossa opinião di- di- difere não há barreira nenhuma entre a pessoa e e as armas há há / é o clique do rato é o clique do teclado eu eu não perco o meu tempo à noite a pesquisar como é que se faz uma bomba// e duvido que aqui muita gente o faça espero que não

Conclusão própria [retoma]	portanto o que está aqui é educar as pessoas as pessoas que estão do lado de lá as pessoas que comandam a internet não é aquele grupo de pessoas para que a saibam utilizar para que saibam que / vão à procura dos conteúdos que lhe interessam e não daquele tipo de conteúdos
Argumento próprio	porque é assim roubos vão sempre haver nós prender os criminosos que vão assaltar um banco mas no dia seguinte vai sempre alguém assaltar o banco é estar a remar contra a corrente os problemas vão sempre existir é claro há formas de os atenuar [intervenção de B13...]

A intervenção de A11, que é estruturalmente semelhante a muitas outras produzidas ao longo do debate, mostra-nos que há blocos textuais a partir dos quais os alunos geram outros. Neste caso, esses blocos correspondem à *conclusão própria* e ao *argumento alheio*, sendo que a *conclusão própria* é um elemento nuclear a que se associam um ou mais *argumentos próprios*, que a sustentam, e o *argumento alheio* surge ligado a um ou mais *contra-argumentos*, que o refutam<sup>190</sup>.

É curioso também constatar que, no nível textual referente ao agrupamento de blocos textuais, a presença da ordem regressiva é evidente. Todavia, esta opção de organização não é observável, se considerarmos a intervenção dos alunos na sua globalidade. Este facto vem também mostrar que os textos dos alunos não são construídos como um todo, mas resultam antes da adição de segmentos de nível inferior, que são dispostos de forma linear pelo locutor, pelo que nem sempre têm uma relação directa entre si. Assim, por um lado, o aluno tem a preocupação de rejeitar cada um dos *argumentos alheios* e, por outro, de reforçar a *conclusão própria*. Ora, destes movimentos pode não resultar um texto que corresponda a um todo coerente, composto por ideias interligadas e progressivas.

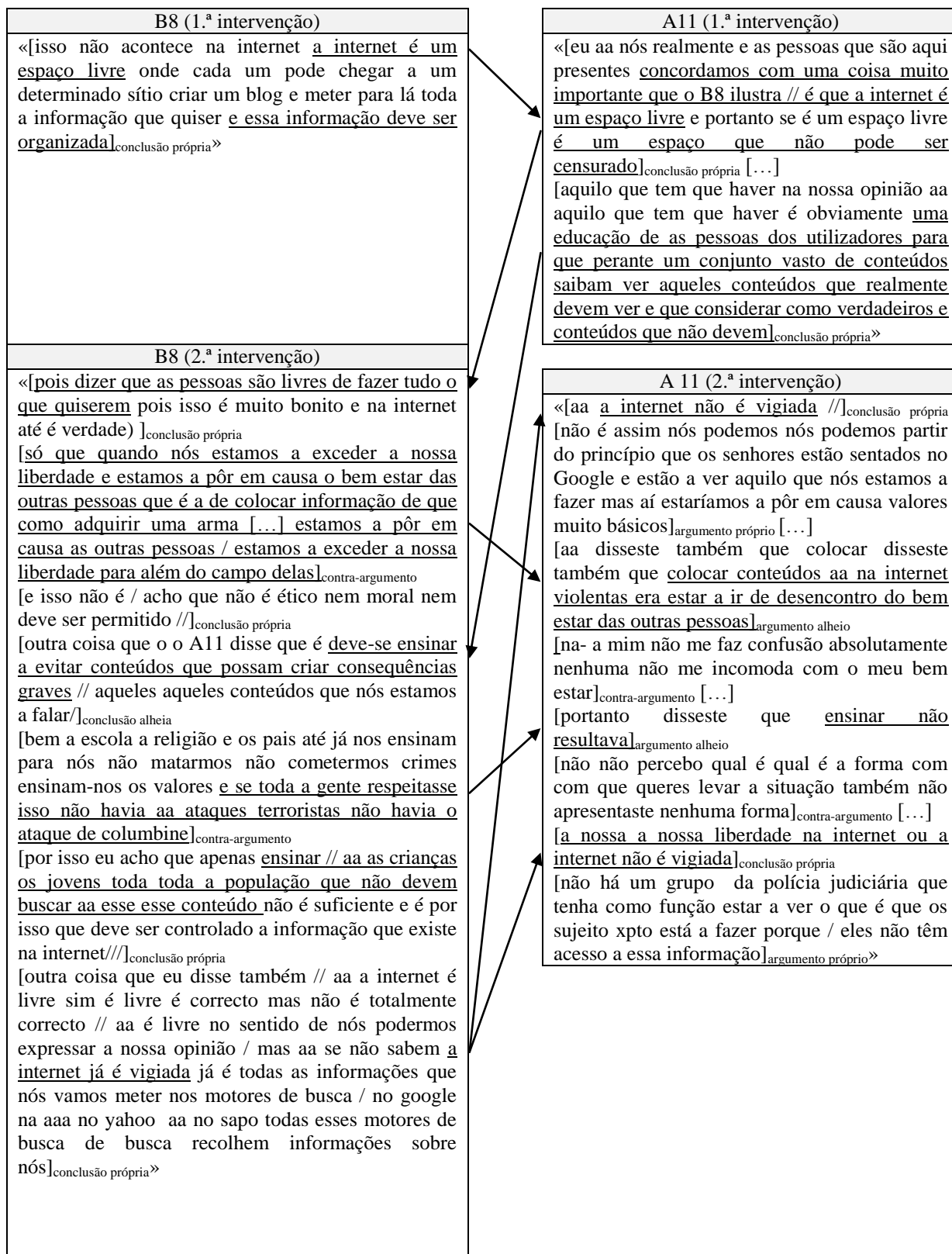
Se atentarmos nas intervenções dos porta-vozes, numa perspectiva da sua composição por segmentos, apercebemo-nos de que existe um claro predomínio de

---

<sup>190</sup> O bloco textual *conclusão alheia* pode também gerar *contra-argumentos* que com ele vão estabelecer uma *relação de refutação*.



segmentos textuais construídos em torno do discurso alheio (*conclusão* ou *argumentos*). Este facto permite-nos duas conclusões. Em primeiro lugar, os segmentos que assinalámos dentro de cada intervenção colocam em evidência o verdadeiro objectivo que, na óptica dos alunos, orienta o debate: a refutação das posições alheias. Tal fica evidente nas fases nucleares do debate, os terceiro e quarto momentos, onde os blocos de *contra-argumento(s)* são dominantes. Em segundo lugar, os blocos textuais que constroem o debate não são preparados antecipadamente e, do ponto de vista temático, estão dependentes das ideias apresentadas pelos *oponentes*. Ou seja, a selecção de *contra-argumentos* faz-se a partir das *conclusões* e *argumentos alheios* e orienta-se essencialmente para a sua refutação. Acresce a esta situação que a forma como se retomam os excertos textuais alheios não obedece a uma abordagem estruturada, na medida em que os alunos vão recuperando ideias dos seus oponentes de modo mais ou menos aleatório. O esquema que se segue pretende ilustrar este processo de retomas, a partir de duas intervenções sequenciais de B8 e A11:



O quinto momento do debate corresponde ao regresso da adopção, entre os porta-vozes, de uma estrutura mais homogénea. Três dos seis alunos com função de porta-voz limitam-se à apresentação da *conclusão própria*, não introduzindo, nesta fase da discussão, qualquer *argumento próprio*. Os restantes três optam por proceder também a uma síntese de alguns *argumentos* que consideram mais pertinentes, mobilizando a seguinte estrutura:

Conclusão própria – Argumento(s) próprio(s)

Passaremos, neste momento, a desenvolver uma reflexão sobre a especificidade dos blocos textuais mobilizados ao longo do debate. Como fica evidente no gráfico que se segue, os 245 blocos textuais que constituem o debate<sup>191</sup> distribuem-se de forma muito desigual. Verifica-se um claro domínio dos blocos *conclusão própria* e *contra-argumento*, o que mostra que o debate se estrutura claramente com base na seguinte concepção: a posição defendida deve ser reforçada (daí também a importância do bloco argumento próprio, que sustenta a conclusão própria) e a posição alheia deve ser rejeitada.

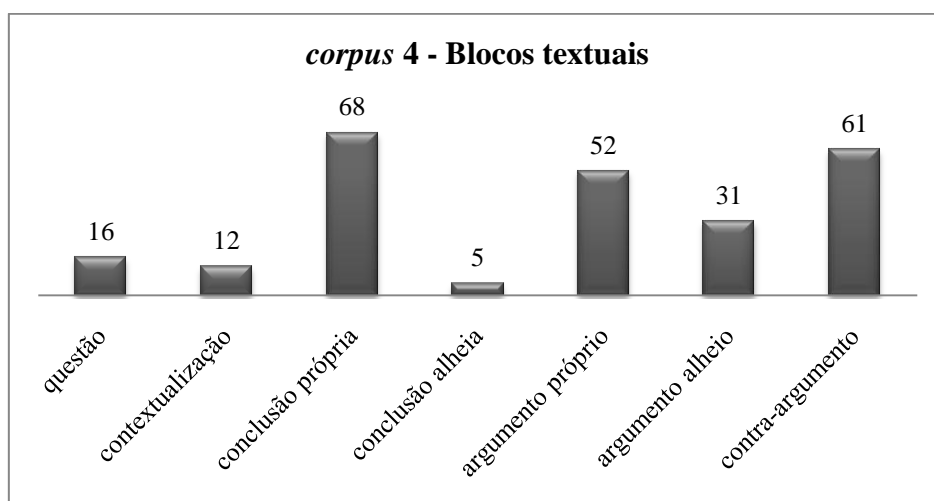


Gráfico 29

<sup>191</sup> Nesta contabilização não incluímos os blocos textuais que se destinam à gestão da interacção verbal ou que asseguram a manutenção da interacção verbal entre os participantes.

Começaremos por rever o bloco textual com função de apresentação da *questão*. Antes de mais, é interessante confrontar algumas das *questões parciais*, tal como são apresentadas pelo moderador, com a apropriação que os alunos delas fazem. Começemos por observar a forma como o moderador define e contextualiza a *questão parcial 1*:

Questão geral do debate	B13 – Então estamos aqui para realizar um debate /// o tema deste debate são a ética e os conflitos //
Questão parcial 1	[...] aa temos temas como a comunicação ee a ética que vêm ser defendidos pelo A11 e pelo B8 // [...]
Contextualização da questão parcial 1	como sabem os meios de comunicação são cada vez mais abrangentes e mais acessíveis como o caso da tão falada internet e é urgente discutir a ética que que está por detrás disso quais os conteúdos que ee devem ou não aa ser lançados? temos aqui uma pequena definição de aa de ética dada por aa Smith a ética da informação tem que ver com os problemas morais o certo e o errado e os conflitos éticos resultantes da aplicação de normas e regras socialmente instituídas as suas interacções entre os seres humanos e a informação nomeadamente a sua criação organização disse- a dissim- disseminação aaa das tecnologias da informação e dos sistemas de informação

Ora, no momento em que o moderador concede a palavra ao aluno, este desenvolve imediatamente uma acção de restrição do tema inicialmente apresentado, definindo assim um subtema que mais tarde será também adoptado por A11, o segundo porta-voz ligado à *questão parcial 1*. O tema que fora apresentado pelo moderador como *questão parcial 1* não mais será retomado:

Questão parcial 1	B8 – então boa tarde como sabem estamos aqui hoje presentes para discutir o tema da ética aa da comunicação mas o nosso tema incide um bocado mais na internet e porquê?
Início do texto de A11, após a intervenção de B8	A11 – eu aa nós realmente e as pessoas que são aqui presentes concordamos com uma coisa muito importante que o B8 ilustra // [é que a internet é um espaço livre e portanto se é um espaço livre é um espaço que não pode ser censurado] <small>conclusão própria</small>

O mesmo se verifica relativamente à *questão parcial 4*, que é apresentada da seguinte forma por B13, o moderador:

Questão parcial 4	B13 – e ainda o B3 para defender o papel da sociedade [...]
Contextualização da questão parcial 4	como sabemos a sociedade é um conjunto de pessoas que vive aa organizadas e partilham interesses comuns e também preocupações comuns aa a sociedade e as suas organizações aa como a escola e a mais importante e elementar que é a família têm aa um papel pré-aa preponderante na educação dos os adolescentes que vão ser que vão integrar essa mesma sociedade e por isso temos que procurar as melhores maneiras e as soluções de fazerem de fazerem essa educação tendo em conta o tema da violência e desses problemas ///

Ora, esta *questão* é tratada por B3 somente no plano da violência:

Contextualização	B3 – como oo nós temos aa visto a violência tem aumentado não só nas escolas nas ruas um pouco por toda a parte não vale a pena dizer mais // mais que nunca nós temos aa mais que nunca a a violência tem sido alvo de explicações de hipóteses só que agora não só oo por muitos cientistas mas também maioritariamente por / psicólogos psiquiatras e pais minimamente interessados só que nós pensa- aa a violência é uma realidade e se é uma realidade de algum lado surgiu não pensem os pais que é só com os psicólogos que se vai conseguir resolver este problema / isso é impossível isso é completamente impossível aa
Conclusão	nós portanto nós o nosso grupo apoia vivamente que os pais são os primeiros causadores desta onda de violência

O que se verifica relativamente a cada uma das *questões* parciais apresentadas é uma operação de restrição temática, orientada no sentido de conferir ao tema em discussão uma maior materialidade. Assim, o debate que deveria incidir, tal como afirmado inicialmente, sobre “Ética e sociedade” passa a centrar-se na internet e na forma como esta deve ser utilizada, bem como a discussão em torno do “Papel da sociedade” passa a ser uma reflexão sobre a violência juvenil e seus responsáveis.

Este fenómeno de redução da *questão* a debater, que ocorre por duas vezes no debate, mostra-nos que os alunos têm dificuldade em abordar argumentativamente temas abstractos e/ou relacionados com realidades distintas daquelas que conhecem empiricamente, porque com elas contactam no seu quotidiano. Daí a preferência por temas como a “Internet” ou a “Violência juvenil”, que constituem realidades que fazem

parte das suas vivências quotidianas. Este mesmo facto explica por que razão nas *questões parciais dois e três* não se verifica a mesma operação de redução e concretização. Os temas a debater, os “Jogos de PC” e o “Bullying”, são suficientemente concretos e próximos dos alunos para serem adoptados sem restrições. Aliás, é notória a adesão à discussão da *questão* “Jogos de PC”, que envolve, ao longo do debate, para além dos dois porta-vozes inicialmente ligados ao tema, outros quatro intervenientes, A11, B8, B1 e B11, sendo os dois primeiros porta-vozes para a *questão parcial 1* que acabam por se envolver na discussão deste tema.

O bloco textual relativo à apresentação da *conclusão* é, como já salientámos, reiteradamente mobilizado ao longo da produção discursiva em análise. Este surge, como aconteceu com os *corpora* 1 e 2, marcado lexicalmente pela selecção do verbo “concordar”, embora esta não constitua uma escolha dominante em todas as intervenções apresentadas. Todavia, registam-se algumas diferenças na utilização deste verbo nos diferentes *corpora*. Enquanto nos *corpora* 1 e 2 o verbo “concordar” marcava uma resposta a uma questão, que o aluno sentia que lhe fora colocada pelo professor, no *corpus* 4, este mesmo verbo marca uma tomada de posição clara, relativamente a uma *questão* em discussão. No debate, o verbo “concordar” está associado à rejeição ou à aceitação de uma posição expressa anteriormente. A opção pelo verbo em questão permite expressar uma tomada de posição relativamente a *conclusões alheias* pertencentes a *proponentes* exteriores ao debate:

B13 – «eu tenho aqui uma uma citação dum dum psicólogo que escreveu um livro de brincando de matar monstros que que foi conrad o autor desse livro que ele diz que os personagens destes videojogos são como brinquedos numa caixa de areia foram feitos para brincar e não modelos de compra- de comportamento / ou seja ele defende que os os os videojogos não têm influência / o que é que tens a dizer so- sobre isto?

C5 – que não concordo /// [...]

A4 – [...] aa depois eu não podia concordar mais aa com esse senhor que tu citaste o conrad»

Todavia, é sobretudo no plano do confronto de posições defendidas pelos participantes no debate que o verbo “concordar” evidencia as suas funcionalidades, marcando muito claramente a rejeição (C5) ou a aceitação (A4) de uma *conclusão alheia* pertencente a um dado porta-voz:

C5 – «é assim eu não concordo com o A4 aa»  
A4 – «aa tens razão eu concordo contigo»

O verbo, de certa forma, marca a criação de facções relativamente a uma *questão* problemática: os alunos aderem a um dado grupo e rejeitam outro. Esta situação fica evidente no facto de os porta-vozes por vezes afirmarem concordar com uma pessoa e não com a ideia que ela defende. O mesmo sucede com elementos do público que intervêm no debate:

B11 – «para já queria discordar totalmente do C5 e concordar com o A4//»

Isto não significa, obviamente, que não existam situações em que o aluno afirme concordar com o conteúdo proposicional do texto alheio:

A6 – «e eu concordo plenamente com o o que o A4 disse»  
B8 – «acho que ee eu concordo com a opinião de os jogos são uma forma de entretenimento»

A própria tentativa de convencer da pertinência da argumentação pode desencadear o uso do verbo “concordar”:

C1 – «[...] tens de concordar comigo os alunos passam mais tempo na escola do que em casa»

Estes elementos permitem-nos, desde já, concluir que os alunos encaram o debate não tanto como um espaço de partilha de ideias e de construção colectiva de *conclusões*, mas sim como um local onde se extremam posições pré-definidas e se procura atacar as *conclusões alheias*. Este movimento de refutação das posições alheias é levado a cabo

quer por meio de *contra-argumentos*, quer pela capacidade para conquistar a adesão de outros participantes que vêm dar força à *conclusão* defendida, não tanto pela pertinência dos *argumentos* seleccionados, mas pelo número de pessoas que sustentam a posição. O número elevado de blocos textuais com função de *contra-argumentos*, que assinalámos atrás, é um sinal claro desta concepção de debate.

No *corpus* 4, registam-se diferentes tipos de *conclusão*<sup>192</sup>: esta poderá constituir a afirmação de uma ideia pessoal ou de um grupo de trabalho (B3 e A11), resumir-se à aceitação de uma *conclusão alheia* (A4) ou ainda definir-se como refutação a uma *conclusão alheia* (C5 e A4):

B3 – «vamos ver a escola é um conjunto de métodos que conciliam o a educação e o desenvolvimento do jovem mais nada»

A11 – «e para isso é que há educação a educação há a educação há para ensinar às pessoas que nem tudo aquilo que elas vêm é para ser reproduzido na realidade»

A4 – «aa depois eu não podia concordar mais aa com esse senhor que tu citaste o conrad»

C5 – «não concordo /// eu acho que os videojogos têm influência aa»

A4 – «isso é que é é falso é é culpar os jogos»

A *conclusão própria* pode surgir como um ponto de chegada natural, após um percurso de refutação de uma *conclusão/argumento alheio*, de acordo com o modelo:

Conclusão/argumento alheio – contra-argumento – conclusão própria
---

No que respeita à evolução da ou das *conclusões* a sustentar ao longo do debate, constatamos que, de uma forma geral, os porta-vozes assumem uma posição, que vem definida à partida e, ao longo do debate, não revelam qualquer evolução relativamente à posição sustentada inicialmente. Por exemplo, B8 trabalha todas as *conclusões* que vai apresentando em torno da ideia central “A informação disponibilizada na internet deve

---

<sup>192</sup> Referimo-nos, neste caso, a *conclusões parciais* que os alunos vão mobilizando ao longo do debate.



ser controlada”. B8, tal como a maioria dos porta-vozes, vai enunciando *conclusões* no decurso das suas intervenções no debate que mais não são do que *conclusões* parciais ou reiteraões da *conclusão* enunciada inicialmente, que, no conjunto, formam a *conclusão* geral defendida pelo aluno:

1. <sup>a</sup> intervenção	Conclusão parcial	B8 – «e essa informação deve ser organizada»
2. <sup>a</sup> intervenção	Conclusão parcial (reiteração)	«e é por isso que deve ser controlado a informação que existe na internet ///»
3. <sup>a</sup> intervenção	Conclusão parcial	«e essas medidas passam pela criação de uma comunidade independente e imparcial [...] essa comunidade irá controlar aquelas aquelas informações que não têm nenhuma vantagem de estar na internet e podem causas aa desequilibrar a a harmonia que existe na nossa sociedade que é informações como adquirir armas ilegais ou como construir bombas //
3. <sup>a</sup> intervenção	Conclusão parcial	«aa a nossa segunda medida era a criação de um website que iria incentivar o navegador o navegador comum que frequenta sites aa que todos frequentamos a quando vir um site que poderá ter informação que cause ///aa que ponha em causa a nossa a nossa sociedade para alertar»
6. <sup>a</sup> intervenção	Conclusão geral (reiteração)	«/// aa pronto mais uma vez vou apoiar aquilo que disse durante este discurso todo que é aa controlar toda a informação que não tem aa nenhum nenhuns benefícios em estar na internet que é é aquela em que nos faz aa com o incentivo aa a a ultrapassar a liberdade dos outros»

A partir dos elementos analisados, parece ficar claro que um modelo de debate como construção colectiva de uma posição é um factor a trabalhar em contexto didáctico, pois à partida os alunos não concebem esta actividade como:

«la construction conjointe d’une réponse complexe à la question comme outil de réflexion qui permet à chaque débateur (et à chaque auditeur) de préciser/modifier sa position initiale. Autrement dit, les positions des débatteurs au début et à la fin du débat ne sont jamais tout à fait les mêmes : ces positions ont été, dans l’interaction, enrichies des apports des autres» (Dolz e Schneuwly 2009 [1998] : 166).

Noutro plano, é de realçar, como aspecto positivo, que, no *corpus* 4, não assinalámos casos de evidente contradição entre as *conclusões* defendidas pelos alunos no decurso das suas produções, ao contrário do que se verificou em alguns textos do *corpus* 1<sup>193</sup>. Este dado permite concluir que a preparação prévia do debate pode conferir coerência às posições avançadas, mas também pode implicar inflexibilidade na opinião. Estes dados exigem obviamente uma reflexão e, conseqüentemente, uma intervenção direccionada no plano didáctico.

Uma outra possibilidade de apresentação da *conclusão* é evidenciada por B3, que, por não anunciar uma *conclusão* geral desde o início das suas intervenções, vai sustentando *conclusões* parciais sucessivas, as quais, no seu conjunto, formam uma *conclusão* geral. Este aluno adopta, assim, um modelo de estruturação da *conclusão* que assinalámos já no estudo do *corpus* 3:

1. <sup>a</sup> intervenção	Conclusão parcial 1	B3 – «os pais são os primeiros causadores desta onda de violência»
4. <sup>a</sup> intervenção	Conclusão parcial 2	«a escola vai auxiliar os jovens»
4. <sup>a</sup> intervenção	Conclusão parcial 3	«a escola pode prevenir a indisciplina mas nunca a violência»
4. <sup>a</sup> intervenção	Conclusão parcial 3 (reiteração)	«e aí a escola pode entrar a favor da disciplina nunca contra aa nunca aa conseguir derrubar a violência»
5. <sup>a</sup> intervenção	Conclusão parcial 3 (reiteração)	«a escola pode prevenir indisciplina»
7. <sup>a</sup> intervenção	Conclusão parcial 4	«os principais responsáveis aa são os pais ee a escola já fez mais pode fazer um bocadinho mais para irmos prevenir a indisciplina como já disse mas agora mais do que isso não pode aa aa»

Apenas no quinto momento, os porta-vozes A11 e B3, aquando da apresentação das *conclusões* finais, abrem caminho a outras *conclusões* que, na verdade, poderiam ter sido objecto de discussão no seio do debate, enriquecendo os ângulos de abordagem da questão:

<sup>193</sup> Cf. análise deste aspecto, pp. 176-182.

Conclusão
A11 – «[...]// entretanto dis- discutir aqui os dois problemas da internet são eles a violência e aa a cópia de conteúdos de forma menos própria aa direitos de autor //[...] depois temos a questão da cópia que é uma questão que nós não falámos aqui muito mas que se calhar é uma uma uma questão mais importante ainda e que mais ainda passa pela pela educação // um outro problema muito grande é a mistura de publicidade com conteúdo essa sim muito mais facilmente remodelável aa»

Conclusão
B3 – «[...] e queria tocar noutro assunto só muito breve de mmm como falei no início da sociedade /// acho que se deviam tomas várias medidas / às vezes constroem-se bairros sociais onde se entre- entregam aa empregam-se pessoas com dificuldades aa e é assim não concordo muito devia ser aa desagregar esses bairros sociais de modo a que as pessoas tivessem a ver- aa ficassem mais des- distribuídas // agora vamos ver o bairro bela vista andam todos à porrada uns com os outros por existem vários grupos /// separá-los até é bom conviver com outras pessoas e além disso as câmaras municipais deviam fazer ateliês de música de de dança de ee ee ee de várias coisas para que os jovens realmente se interessassem por aquilo ///»

Todavia, a relativa imutabilidade das *conclusões* defendidas ao longo de todo o debate prende-se também com a própria concepção de debate que os alunos assumem. Esta situação coloca em evidência que os porta-vozes não têm a capacidade de desenvolver vários ângulos de abordagem do tema em discussão, alguns dos quais poderiam ser estimulados e enriquecidos pelo texto argumentativo do *oponente*. Uma vez que a posição perante o discurso alheio vem pré-definida como de refutação, os alunos não conseguem incorporar no seu discurso aspectos que poderiam vir a enriquecê-lo e também não se mostram disponíveis para equacionar a validade de alguns *argumentos* avançados pelo *oponente*, que poderiam alterar a *conclusão* defendida inicialmente. A esta fragilidade acrescenta-se a redução da *questão* problemática a abordar, referida atrás, que vem também desencadear a manutenção de uma *conclusão* única. Parece ser igualmente evidente que os alunos se encontram muito presos ao modelo de produção argumentativa monogerada, que transferem para o debate em termos de concepção. O debate converte-se, por esta razão, num espaço de defesa de

posições únicas, sem que se abram rumos para uma análise colectiva da situação problemática.

Por outro lado, o processo de abordagem das *conclusões alheias* também não é desenvolvido no sentido de desencadear uma reflexão e, eventualmente, uma alteração da posição inicialmente defendida. A sua recuperação no discurso de cada porta-voz é feita tão-somente no sentido de uma refutação liminar, que abre lugar à apresentação de uma *conclusão própria*:

Conclusão alheia	A11 – «[portanto eu pergunto-me como é que] o grupo de pessoas que vai controlar a internet
refutação da conclusão alheia	que não controla não controla»

No que se refere aos blocos textuais relativos aos *argumentos*, no debate, tal como aconteceu com o *corpus* 3, é possível estabelecer uma distinção entre *argumentos próprios*, que surgem a sustentar uma *conclusão própria*, *contra-argumentos*, que podem refutar tanto uma *conclusão alheia* como um *argumento alheio*<sup>194</sup>, e *argumentos alheios*, que sustentam a *conclusão alheia*.

No que concerne aos *argumentos alheios*, estes surgem no *corpus* 4 sempre numa perspectiva de retoma de blocos discursivos alheios, nunca sendo introduzidos pelo *oponente* no texto argumentativo. Não é, portanto, o porta-voz que avança os *argumentos alheios*, ao contrário do que se verifica no *corpus* 3. Ao porta-voz fica reservada a função de retomar os *argumentos* que considera pertinentes e aqueles que eventualmente julga mais fortes, para os rejeitar por meio de *contra-argumentos*. A presença de *argumentos alheios* no discurso do porta-voz resulta então de um complexo processo de retoma não linear, que não obedece a nenhum padrão fixo. As retomas ficam dependentes da sequência das intervenções. Normalmente, os *argumentos alheios*

---

<sup>194</sup> A relação estabelecida entre estes blocos será analisada mais profundamente no Capítulo 5.

retomados foram enunciados na anterior intervenção do *oponente*. Todavia, a ordem pela qual são inseridos no discurso de cada *proponente*, obedece não a um processo estruturado de contra-argumentação, mas antes à forma como o aluno vai recordando segmentos do texto alheio.<sup>195</sup>

Estas retomas, que correspondem a segmentos de discurso indirecto, formam-se sobretudo com base em tópicos do discurso alheio. Duarte (2003), reflectindo sobre as características do discurso directo e indirecto, apresenta o seguinte exemplo:

«(27) O Senhor Engenheiro disse que os Directores Gerais iam ser escolhidos por concurso.

(28) Não, desculpe. Não foi bem isso que eu disse. O que eu disse, e repito agora, é que... etc.» (2008: 88)

A partir desta situação, a autora conclui que

«o relator (27) reteve, do discurso que cita, os aspectos que lhe interessam e que lhe permitem argumentar de uma certa forma. Interpreta o enunciado de partida recordando uns elementos e esquecendo outros, não respeitando, por vezes, a intenção do primeiro enunciadador ou entrando em linha de conta, até, com pressuposições e vários tipos de indirectões que acompanhavam, hipoteticamente, a enunciação primitiva» (2008: 88).

Daqui se depreende que a acção de retoma discursiva, através do recurso ao discurso indirecto, tal como é desenvolvida pelos alunos, é perfeitamente comum na oralidade, podendo até encontrar-se ao serviço de uma intenção argumentativa.

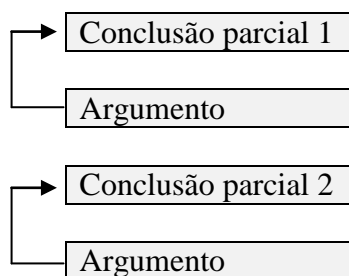
Como vimos aquando do tratamento dos blocos textuais constitutivos do debate<sup>196</sup>, os *argumentos* não se encontram inseridos linearmente ao serviço de uma ordem progressiva ou regressiva. Os *argumentos*, numa mesma intervenção, podem anteceder ou suceder o bloco *conclusão*. Todavia, se considerarmos as sequências que constituem uma intervenção, verificámos já uma tendência para a colocação do *argumento* após a enunciação de uma *conclusão*. Ora, como é frequente no debate, uma

---

<sup>195</sup> Cf., *supra* intervenções sequenciais de A11 e de B8, p. 258.

<sup>196</sup> Cf. *supra*, pp. 252-256.

mesma intervenção conter mais do que uma *conclusão*, o que pode conduzir ao esquema que se segue:



Este modelo, que não é muito frequente, surge, por exemplo, numa das intervenções de B8, onde, embora as *conclusões* apresentadas sejam uma continuação da mesma ideia, o aluno opta por reforçar cada bloco relativo à *conclusão* por meio de um *argumento*:

Conclusão parcial 1	B8 – «e essas medidas passam pela criação de uma comunidade independente e imparcial que // ee com pessoas especializadas em psicologia e sociologia que sabem do que estão a falar e sabem quais as consequências de certa informação estar presente na internet e de todas as partes do mundo sem qualquer interesse económico por exemplo // aa essa comunidade irá controlar aquelas aquelas informações que não têm nenhuma vantagem de estar na internet e podem causas aa desequilibrar a a harmonia que existe na nossa sociedade que é informações como adquirir armas ilegais ou como construir bombas//
Argumento	eu sinceramente não vejo qual é a vantagem de estar estas informações na internet aliás se essas informações de fácil acesso estiverem na internet não há nenhuma barreira a separar a pessoa que quer fazer a bomba do fazer realmente porque se não houvesse essa informação não havia aa o fabrico dessas bombas ou de ee compra de armas ilegais como aconteceu no massacre de columbine ///
Conclusão parcial 2	aa a nossa segunda medida era a criação de um website que iria incentivar o navegador o navegador comum que frequenta sites aa que todos frequentamos a quando vir um site que poderá ter informação que cause ///aa que ponha em causa a nossa a nossa sociedade para alertar
Argumento	porque a internet é um universo e existir uma apenas uma comunidade a controlar é muito pouco por isso se as pessoas que navegam contribuírem para isso por- podia estar a tornar a internet um lugar muito melhor //e benéfico ///

O mesmo modelo mantém-se quando o aluno, mobilizando uma relação de refutação, utiliza blocos de *contra-argumento(s)* que infirmam uma *conclusão* ou um *argumento alheio*, o que aliás se verificou já para os *corpora* anteriores. O excerto de A11 exemplifica esta opção estrutural:

Argumento alheio 1	A11- «aa disseste também que colocar disseste também que colocar conteúdos aa na internet violentas era estar a ir de desencontro do bem estar das outras pessoas
Contra-argumento 1	na- a mim não me faz confusão absolutamente nenhuma não me incomoda com o meu bem estar só incomoda com é assim incomodaria com o meu bem estar se alguém fizesse alguma coisa que directamente me afectasse sem eu querer agora eu só vou pesquisar sobre bombas se quiser fazer uma bomba /// e portanto não está a ir de desencontro ao meu bem estar porque eu já quero ir pesquisar sobre uma bomba /// agora se eu estivesse a ler o meu mail e se à frente me aparecesse algo sobre bombas aí sim estaria a ir contra o meu bem estar // coisa que não acontece //
Argumento alheio 2	portanto disseste que ensinar não resultava
Contra-argumento	não não percebo qual é qual é a forma com com que queres levar a situação também não apresentaste nenhuma forma
Argumento alheio 3	aa falar que vamos criar filtros
Contra-argumento	é fácil agora perceber a aplicação desses filtros é que já é mais complicado porque vais estar sempre sempre que quiseres estar a a colocar algum tipo de filtro vais estar a tocar em duas coisas fundamentais que é a liberdade de as pessoas conseguirem procurar e de se expressarem e em segundo a liberdade aa das empresas e do mercado funcionar como deve ser porque aa estarias a pôr em causas aa empresas e mercado»

A estrutura argumental presente no *corpus* 4 é muito diversificada e encontra-se estreitamente relacionada com o momento de debate em curso. No segundo e quinto momentos, fases mais curtas do debate, não se regista uma diversidade digna de registo.

Assim, no segundo momento, fase de apresentação das *conclusões próprias*, a presença de *argumentos* é ainda escassa. Três dos seis porta-vozes sustentam a

*conclusão* por meio de um ou mais *argumentos próprios*, tal como acontece com B8, que reforça, desde logo, a sua *conclusão* por meio de um *argumento*. Deste modo, no momento em causa, a *estrutura argumental simples monoargumental* é dominante. O excerto de B8 exemplifica a tendência registada:

Conclusão	B8 – «e essa informação deve ser organizada
Argumento	porque é essa mesma informação que pode vir a causar consequências mais graves aa estar a desequilibrar a harmonia que existe na nossa sociedade /// e mais pronto»

Apenas um aluno, C5, faz uso de uma *estrutura argumental complexa*, que inclui uma *conclusão própria*, dois *argumentos próprios*, uma *conclusão alheia* e um *contra-argumento*.

No quinto momento, três dos seis porta-vozes apresentam apenas a *conclusão própria*, um aluno recorre à *estrutura argumental simples monoargumental* e um aluno usa a *estrutura argumental complexa* (com um *argumento próprio poliargumental*, um *argumento alheio monoargumental* e um *contra-argumento monoargumental*). As opções evidenciadas justificam-se por nos encontrarmos numa fase em que o moderador apelou à síntese, pelo que os alunos se centram maioritariamente na apresentação e defesa da sua posição.

Nos terceiro e quarto momentos do debate, que constituem o núcleo mais produtivo no plano da argumentação, contabilizamos 40 intervenções de porta-vozes e de membros do público que incluem algum tipo de *argumento*. A forma como os alunos organizam as suas intervenções parece dividir-se entre a *estrutura argumental simples* e a *complexa*, embora esta última revele um ligeiro domínio sobre a anterior (23 intervenções com *estrutura argumental complexa* para 17 com *estrutura argumental simples*):



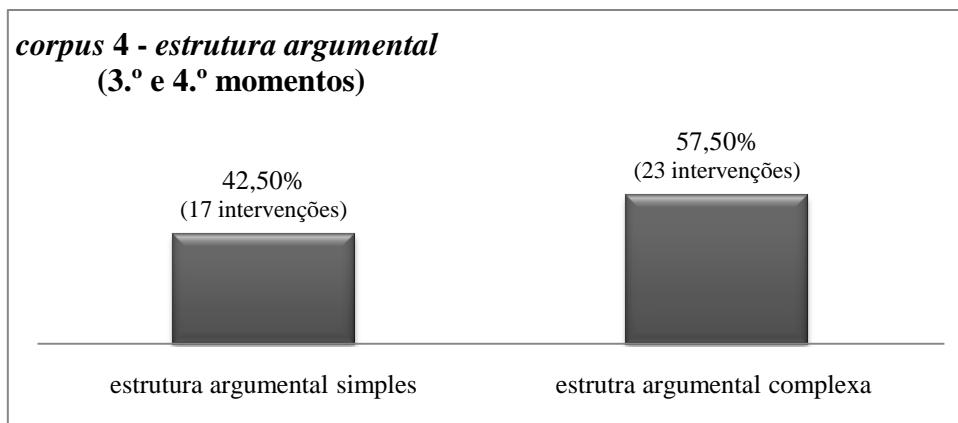


Gráfico 30

Como exemplo de *estrutura argumental simples*, destacamos uma intervenção de C5, onde o aluno se concentra exclusivamente na defesa da *conclusão própria*, que é oposta à *conclusão* de A4:

Conclusão própria	C5 – «que não concordo /// eu acho que os videojogos têm influência aa
Argumento próprio	porque ee eti- eu eu andei a procurar e encontrei um estudo que foi feito aa onde os alunos aa de uma universidade que fizeram um estudo a a cem cem alunos a uma a entre os dezoito e os vinte e um anos aa uma parte dos alunos aa eles puseram-nos aa a jogar jogos violentos a uma a outra parte dos alunos jogavam jogos normais e passado um tempo fizeram uma simulação aa com um professor a acusar os alunos como se eles tivessem copiados no nos testes esses alunos que ee que jogavam jogos violentos reagiram de uma forma completamente diferente da outra rea- reagiram de forma nervosa mais agressiva e sentindo-se mais perseguidos /// foi esse aa foi essa a conclusão a que chegaram que /// aa os jogos violentos de vêm às pessoas de se sentirem perseguidas e ado- adoptam comportamentos anti-sociais ///
Argumento próprio	aa nós também detectámos para outro aa para outro tipo de pessoas que por exemplo aqueles a- aquelas pessoas que quem tem mais aa são mais fracas mais frágeis aa até se sentem um pouco à parte aa ao jogar esses jogos eles podem sentir até mais fortes porque estão ali assim sobre o poder sobre alguma coisa»

O excerto da intervenção de B3 mostra outra possibilidade de estruturação (*estruturação argumental complexa*) a que recorrem os alunos, na qual se conjuga a apresentação da *conclusão própria*, sustentada por um *argumento próprio*, com a refutação de um *argumento alheio*, por meio de um *contra-argumento*.

Conclusão própria	B3 – «a partir do momento que põem no youtube filmes da do que acontece nas salas de aula tu podes pôr câmaras de filmar
Argumento próprio	se os alunos se sentem assim tão incomodados com câmaras de filmar nas salas aa nas salas de aula então que não filmem com os telemóveis a regra está dada se filmam com os telemóveis é porque não se incomodam <u>perfeitamente</u> pronto é este
Argumento alheio	aa quanto à escola de não ter aa não se preocupar /
Contra-argumento	eu penso que não se podem esquecer de quantas vezes a escola reúne auxiliares de educação docentes psicólogos conselho executivo só por causa de um menino que tem um problema e eu agora digo onde é que a escola se preocupa com os outros meninos?»

Nas 17 intervenções que se organizam segundo uma *estrutura argumental simples*, verificamos uma preferência pela *estrutura poliargumental* (11 intervenções em 17), o que significa que, tendencialmente, os alunos procuram reforçar a *conclusão própria* com mais do que um *argumento*:

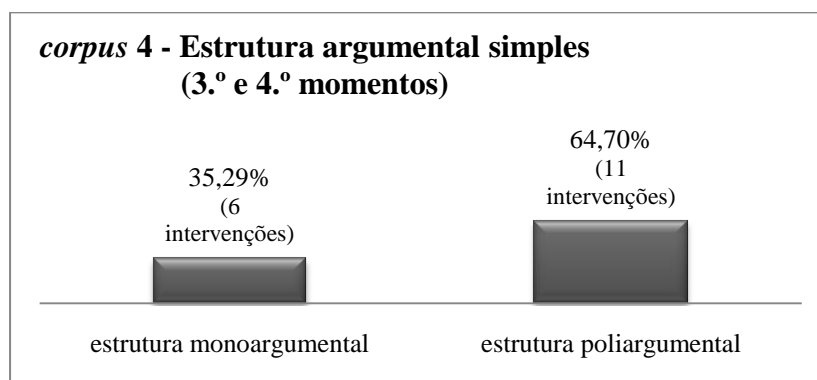


Gráfico 31

Nos terceiro e quarto momentos do debate, assinalamos, como já referimos, 23 intervenções com *estrutura argumental complexa*. Somente o bloco de *contra-argumentos* se encontra presente na totalidade destas intervenções, logo seguido do bloco *argumentos alheios* (20 intervenções) e, depois, do dos *argumentos próprios* (15 intervenções):

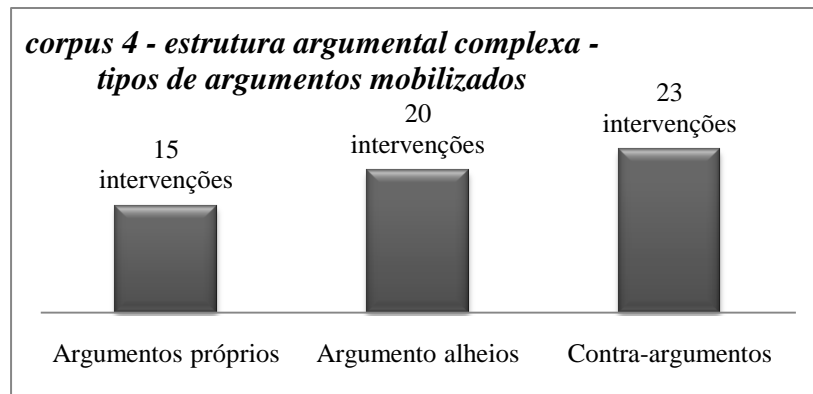


Gráfico 32

O facto de os *contra-argumentos* não serem equivalentes em número aos *argumentos alheios* significa que alguns *contra-argumentos* presentes no debate se estruturam a partir de uma relação de refutação directa da *conclusão alheia*, como acontece, por exemplo, no texto de B8:

Conclusão alheia	B8 – «outra coisa que o o A11 disse que é deve-se ensinar a evitar conteúdos que possam criar consequências graves // aqueles aqueles conteúdos que nós estamos a falar /
Contra-argumento	bem a escola a religião e os pais até já nos ensinam para nós não matarmos não cometermos crimes ensinam-nos os valores e se toda a gente respeitasse isso não havia aa ataques terroristas não havia o ataque de columbine por isso eu acho que apenas ensinar // aa as crianças os jovens toda toda a população que não devem buscar aa esse esse conteúdo não é suficiente»

Por fim, nas intervenções com *estrutura argumental complexa*, o bloco *argumentos próprios* adquire uma importância secundária relativamente aos restantes, o que se justifica pela centralidade que o movimento de contra-argumentação adquire nestes momentos do debate.

A *estrutura argumental complexa* que compõe o debate organiza-se em sequências de dois tipos:

conclusão própria – argumento(s) próprio(s)

conclusão alheia e/ou argumento(s) alheio(s) – contra-argumento(s).

No que respeita à estruturação do bloco *contra-argumentos*, os alunos optam, de forma relativamente equilibrada, ora pela *estrutura monoargumental* ora pela *poliargumental*. Ou seja, os alunos dividem-se entre a apresentação de um só *contra-argumento* ou de vários:

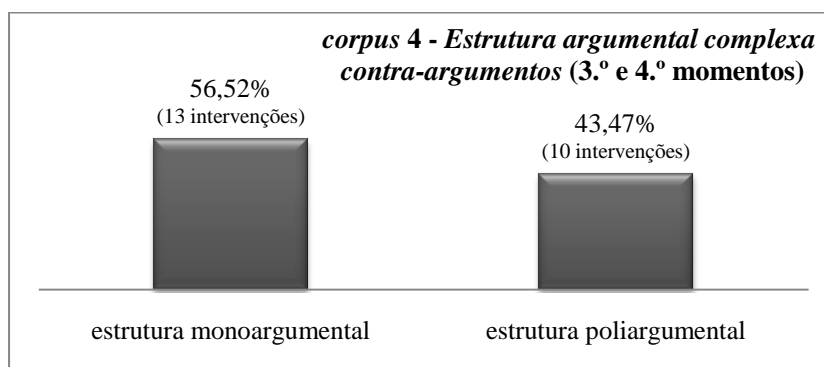


Gráfico 33

A estruturação dos *argumentos alheios* apresenta-se um pouco mais desequilibrada, registando-se uma maior tendência para a *estrutura monoargumental* (12 intervenções em 20 que incluem *argumentos alheios*):

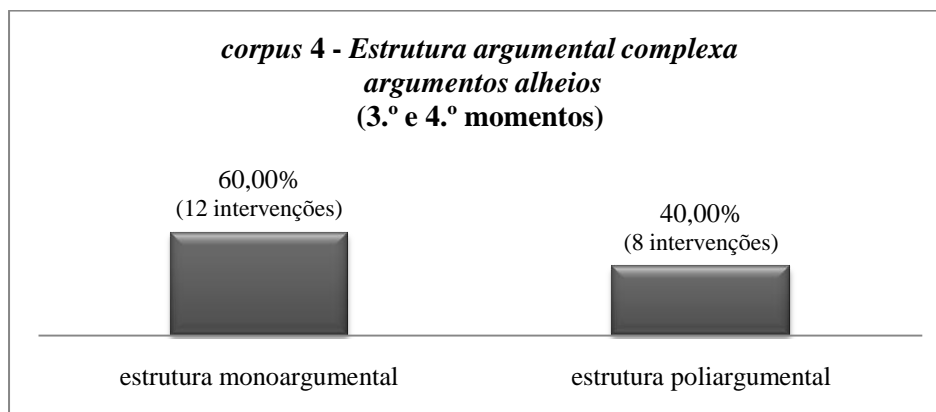


Gráfico 34

Os *argumentos próprios* incluídos nas intervenções com *estrutura argumental complexa* revelam, por seu turno, uma ligeira tendência para a *estrutura monoargumental* (9 intervenções em 15):

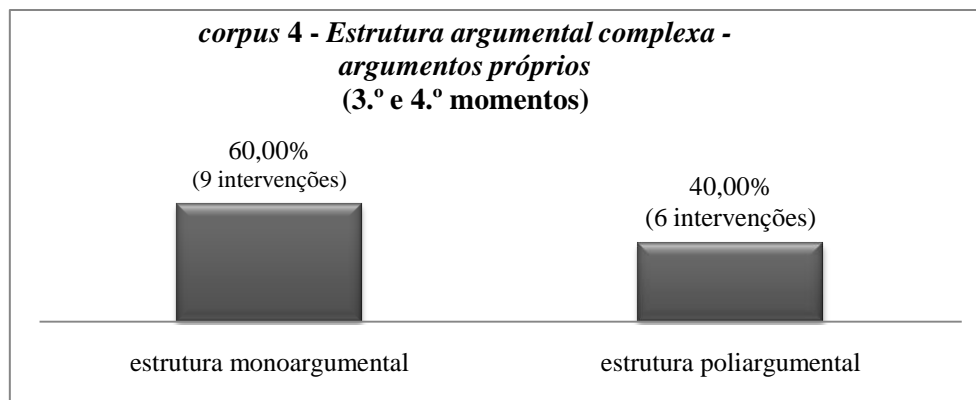


Gráfico 35

A opção pela apresentação de um ou mais *argumentos* parece ficar dependente da importância que o aluno atribui a determinada *conclusão parcial*.

Em síntese, em qualquer dos blocos textuais que incluem as intervenções com *estrutura argumental complexa* verifica-se uma ligeira tendência para a *estrutura monoargumental*, o que não será alheio ao facto de nos encontrarmos numa situação de interacção verbal, que seria prejudicada por intervenções demasiadamente longas e densas. Os alunos preferem distribuir a informação ao longo do tempo, gerindo o seu discurso a partir do que o *oponente* afirma e não descurando a defesa directa da *conclusão própria*.

É sobretudo no quarto momento do debate que se verifica uma maior tendência para a *estrutura monoargumental*. Uma vez que as trocas verbais se tornam mais intensas, o dinamismo que o próprio debate ganha condiciona o tempo de exposição oral, que acaba por ser mais curto do que o das intervenções que tiveram lugar no terceiro momento. O ritmo rápido imprimido ao discurso leva-os, portanto, a sentir necessidade de seleccionar um só *argumento* em cada intervenção, seja este *próprio* ou um *contra-argumento*:

Contra-argumento	C1 – «estás a defender»
Contra-argumento	B3 – «não não estou a defender
Argumento próprio	o que deviam dar à escola por exemplo olha portaste-te mal vais lavar pratos vais lavar louça vais mas ele faço isso e e e calha muito bem é é a pior vergonha que podem passar eles é a pior vergonha numa situação de carácter fra- fraco porque senão nunca seguiam maus caminhos e quando são recalcados quando são envergonhados acabam
Coda	já acabei muito obrigado»
Regulação da interacção verbal	B13 – «o B9 ele quer falar»
Conclusão	B9 – «por acaso era só dizer que as pessoas que causam bullying /// são bem inseridas na sociedade e como tal podemos observar também que as pessoas que não que sofrem de bullying são as pessoas isoladas que não têm educação nenhuma // são aquelas que são mais discriminadas não só por aqueles que fazem bullying mas também aa por os outros que costumam ser policiados psicologicamente por aquelas pessoas que bu- que bu- que fazem bullying
Argumento próprio	porque se formos a ver se uma pessoa está a ser esmurrada num canto contra uma parede vamos ter má imagem dessa pessoa porque ah coitado está a ser está levar pancadaria /// portanto é um fraco da sociedade ///»

Noutro plano, o facto de nos encontrarmos perante um texto poligerado leva a que os alunos não tenham necessidade de recuperar de forma mais alongada a posição dos *oponentes* para motivar os *contra-argumentos* apresentados, ao contrário do que verificámos no *corpus* 3. É por essa razão que os blocos constituídos por *conclusão alheia* e/ou *argumentos alheios* são sintéticos ou, muitas vezes, elípticos<sup>197</sup>. Estes são da responsabilidade do seu defensor, cabendo ao *oponente* a opção de os recuperar de modo breve no seu discurso para proceder à sua refutação. Neste plano, opera-se no texto uma densa rede anafórica, através da qual se remete para segmentos textuais

<sup>197</sup> É também por esta razão que os *argumentos alheios* são sempre *argumentos simples*, quanto à sua estrutura interna. Cf. *infra*, p. 282.

anteriores, de modo sintético e sincopado, o que permite uma economia de expressão característica de uma interação verbal. Observemos alguns exemplos de recuperação de *argumentos alheios*:

A11 – «e depois tu disseste que não há barreira nenhuma»

A1 – «em relação ao que tu disseste B8 a há bocado disseste que a informação que já existia demasiados aa demasiadas aa como por exemplo os pais com os filhos já há uma grande informação para toda a gente a informação já a a a religião aos pais»

B8 – «desculpa mas nessa última parte aí estás me- aa a dar razão»

A4 – «mas desenganem-se que os jogos só aa dificultam a sociabilização dos jovens»

Verificamos, por outro lado, que em cada intervenção não existe apenas um *contra-argumento*, que rejeite, em bloco, *argumentos alheios*, apresentados também de forma agrupada. Antes pelo contrário, os alunos têm necessidade de subdividir os *argumentos alheios* em ideias mais curtas e concretas, de modo a poder, de modo mais eficiente, rebater cada uma das suas partes. Este dado sugere que os alunos têm dificuldade em proceder a operações de síntese do discurso alheio e de, na sua sequência, apresentar um ou mais *contra-argumentos*, também eles mais abrangentes e menos segmentados. O texto pertencente a C5 ilustra esta construção do discurso em segmentos parciais, que nem sempre exibem uma relação directa entre si.

Conclusão própria	C5 – «é assim eu não concordo com o A4 aa <sup>198</sup>
Argumento próprio	porque eu na minha opi- na aa opinião na nossa opinião aa os jovens que prendem-se muito o o aos computadores e e e aos jogos e não socializam tanto como deviam eles faze- a são capazes de passar horas e horas e horas sem se preocuparem com mais nada simplesmente a olhar para o computador aa há aqueles casos a há casos que faltam a são capazes de faltar às aulas e tudo mesmo para ficar a jogar e eu sei de casos assim aa // aa
Argumento alheio	// tu falaste naquele caso do pai ver o // aa do pai ver o filho e a jogar e dizer-lhe para parar e

<sup>198</sup> Por meio deste enunciado, C5 retoma a *conclusão própria*, «os jogos geram violência e dependência».

Contra-argumento	ó pá muitas vezes pode haver pais assim mas não quer dizer que os filhos estejam a fazer o que os pais lhe digam e também há aqueles que podem e há aqueles que vêem e e ee não fazem nada simplesmente há pais que nem sequer se preocupam com esse facto
Argumento alheio	///aa há bocado referiste aa falaste também dos sinais que estão nos jogos à venda aa para maiores de idade e não sei quê aa
Contra-argumento	pode estar lá o símbolo mas se tu fores a uma loja e qui- ee quiseres comprar tu compras à vontade isso isso aí»

A capacidade de conceber o texto como um todo registada anteriormente volta agora a representar uma dificuldade para os alunos, o que, em nossa opinião, se fica a dever essencialmente ao facto de estes não terem capacidade de organizar o seu texto à medida que o debate vai decorrendo. A aptidão para estruturar ideias de forma global e para mobilizar *argumentos* que as sustentem, ou *contra-argumentos* que refutem o discurso alheio, no decurso de uma interacção verbal, não é claramente uma competência adquirida por parte dos alunos. O facto de alguns textos do *corpus* 3 revelarem uma capacidade de retoma do discurso alheio mais estruturada e eficaz fica, certamente, a dever-se a toda a preparação do discurso que foi desenvolvida com antecedência.

A dificuldade sobre a qual aqui reflectimos fica também a dever-se, como já o dissemos, à orientação fortemente contra-argumentativa do debate. Uma vez que a produção textual se encontra muito dependente das afirmações do *oponente*, o factor imprevisto torna-se mais evidente e as dificuldades em estruturar o texto são, nestas condições, acrescidas. Por esta razão, a tendência dominante orienta-se no sentido de recuperar *conclusões* e/ou *argumentos alheios*, apresentados de forma mais ou menos aleatória e, por vezes, sem ligação entre si, sempre com o objectivo de os associar à expressão de uma refutação. Fica, deste modo, evidente que seria necessário que os alunos procurassem um equilíbrio entre os *contra-argumentos* e a defesa da posição pessoal, de modo a conseguir uma construção textual mais equilibrada e bem



organizada, o que claramente é um factor importante no que respeita ao domínio da recepção do texto. Por outro lado, será importante desenvolver a competência da compreensão oral, no sentido de promover a capacidade de interpretação-selecção-síntese do discurso alheio, para que, no momento da sua retoma, este possa surgir integrado num texto globalmente coeso e coerente.

Ora, uma vez que o debate é um texto que se vai construindo com base no improvisado e quase sempre numa perspectiva segmental, as debilidades dos alunos neste plano voltam a manifestar-se. Tal fica evidente no texto que se segue, onde, para a apresentação da *conclusão própria*, B8 revela a necessidade de segmentar este bloco justificando-o parcialmente por meio de *argumentos próprios*:

Conclusão própria	B8 – «acho que ee eu concordo com a opinião de os jogos são uma forma de entretenimento /// mas há casos excepcionais ee <sup>199</sup>
Argumento próprio	um dos caso excepcionais de que eu tenho conhecimento é que um ra- um rapaz norte-americano e não querendo estar a culpas os norte-americanos de nada aa matou a madrasta em frente ao pais só porque ela lhe tinha tirado o jogo que ele tinha comprado no mesmo dia //
Conclusão própria	e isto é assim ou os pais actuam antes de eles se tornarem aaa viciados
Texto parentético (conclusão própria + argumento próprio)	não que o vício seja mau porque ee os jogos desenvolvem muitas capacidades mentais
Argumento próprio	aa se os pais não trabalharem aa na primeira fase que é a de dizerem olha tu passas menos horas a jogar isso e podes-te preocupar com outras coisas mas se os pais não tiverem aa mm o cuidado de se preocupar nessa fase numa fase mais avançada se lhe tirarem o jogo se lhe tirarem a única coisa que lhe faz sentir bem // aa a única ou pronto aa eles vão-se revoltar ee revoltados vão dar uso à violência
Conclusão própria	por isso aa aa aa embora esteja a concordar que os jogos sejam uma forma de entretenimento acho que também têm que /// numa primeira fase educar os filhos
Coda	pronto»

Atentamos, neste momento, na forma como os alunos organizam a estrutura interna dos *argumentos*. Uma análise da distribuição da estrutura interna dos diversos

<sup>199</sup> Esta *conclusão própria* é definida a partir da restrição de uma *conclusão alheia*, uma vez que B8 não é porta-voz para este tema.

tipos de *argumentos* coloca, desde logo, em evidência uma separação evidente entre o tratamento dado aos *argumentos alheios*, por um lado, e aos *argumentos próprios* e *contra-argumentos*, por outro<sup>200</sup>.

Os *argumentos alheios* têm sempre uma *estrutura interna simples* (patente em todas as 21 intervenções). Esta realidade resulta do facto de os *argumentos alheios* surgirem no discurso do aluno por meio de uma acção de retoma discursiva. Ao longo de todo o debate, aliás, os *argumentos alheios* mobilizados são sempre aqueles que foram apresentados pelos *oponentes*. Ora, como estes são retomados no sentido de serem refutados<sup>201</sup>, os alunos não sentem necessidade de um desenvolvimento mais profundo do *argumento* em causa<sup>202</sup>.

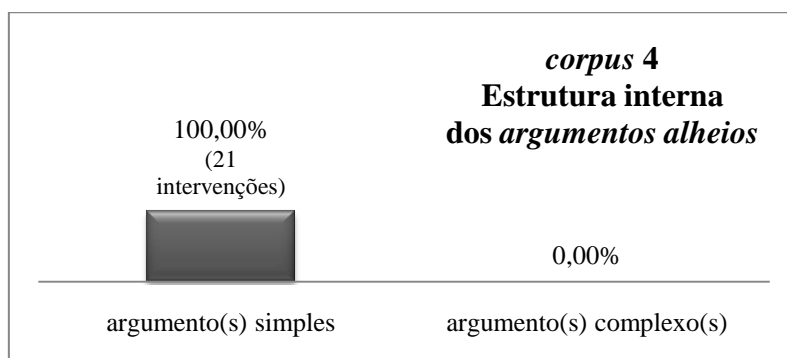


Gráfico 36

Quanto aos *argumentos próprios* e aos *contra-argumentos*, verifica-se uma oscilação entre o *argumento simples* e o *complexo*.

Assim, os *argumentos próprios* surgem em 27 das 41 intervenções contabilizadas. Entre estes, assinalamos 11 *argumentos simples*, 8 *argumentos complexos* (7 com *subargumento(s) subordinados(s)* e 1 com *subargumentos*

<sup>200</sup> Para realizar o estudo da estrutura interna dos argumentos, centramo-nos, de novo, nos terceiro e quarto momentos do debate, onde a produção de *argumentos* adquire um carácter central.

<sup>201</sup> Recorde-se que estes *argumentos alheios* são, muitas vezes, retomados de forma incompleta e sincopada. Cf., *supra*, pp. 268-269.

<sup>202</sup> Já o mesmo se verificou relativamente ao *corpus 3*, embora neste caso os *argumentos alheios* fossem inseridos no discurso do aluno enquanto *argumentos* considerados relevantes para a defesa da *conclusão alheia*.

coordenados) e 8 intervenções que combinam *argumentos simples* com *argumentos complexos*:

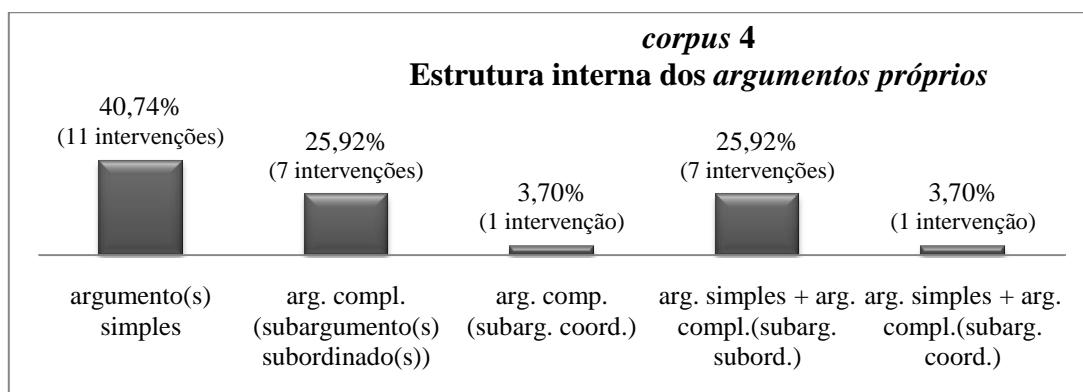


Gráfico 37

Por seu turno, os *contra-argumentos* surgem em 29 intervenções. A estrutura interna dos *contra-argumentos* distribui-se da seguinte forma: 9 *contra-argumentos simples*, 12 *contra-argumentos complexos* (9 com *subargumento(s) subordinado(s)* e 3 com *subargumentos coordenados*) e 8 intervenções com *contra-argumentos simples* e *contra-argumentos complexos*:

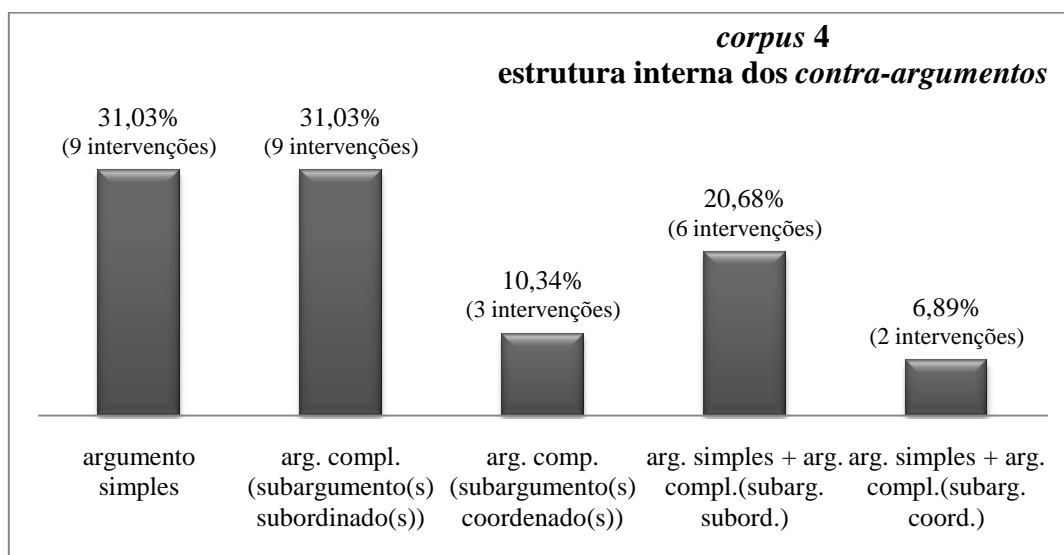
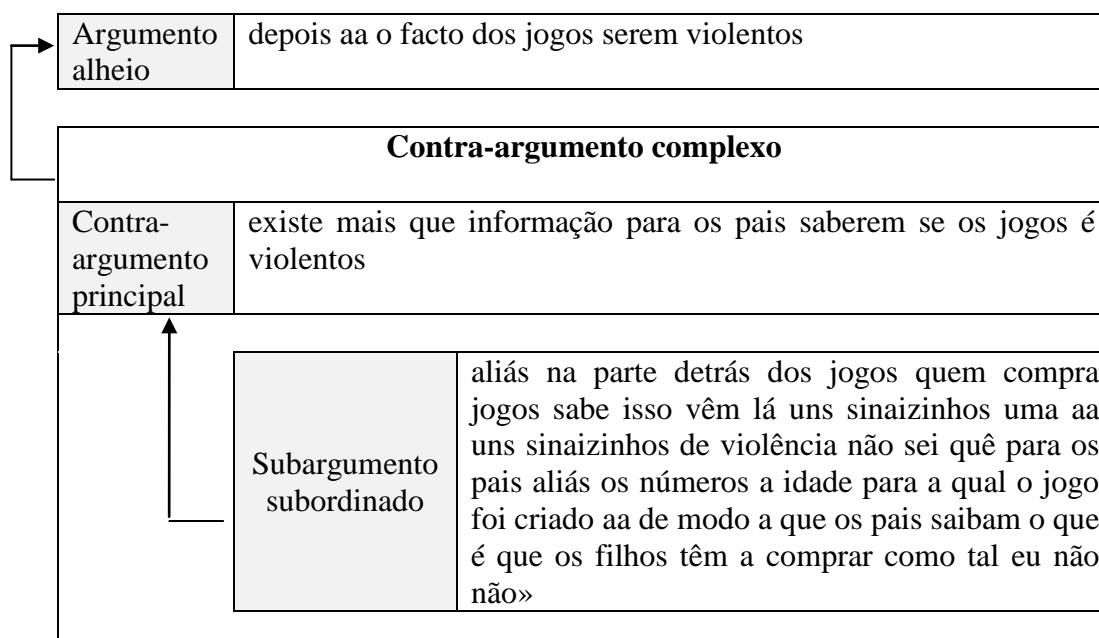
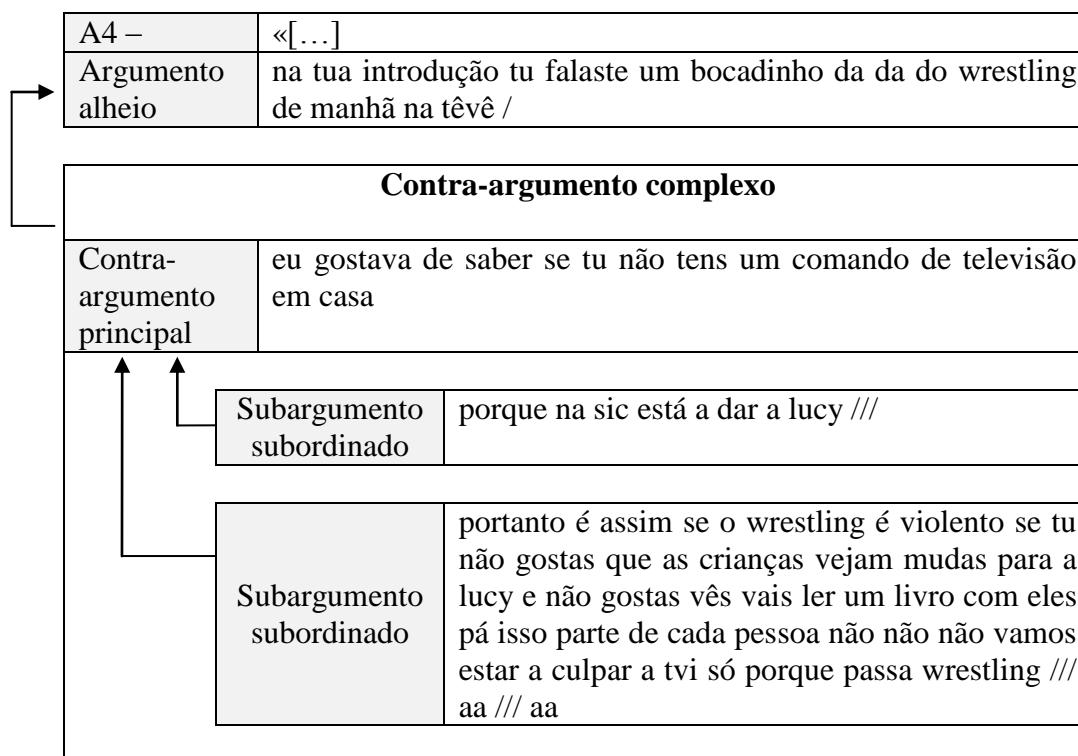


Gráfico 38

O maior aprofundamento de um dado tipo de *argumento*, pelo recurso ao *argumento complexo*, parece estar relacionado com a importância atribuída ao

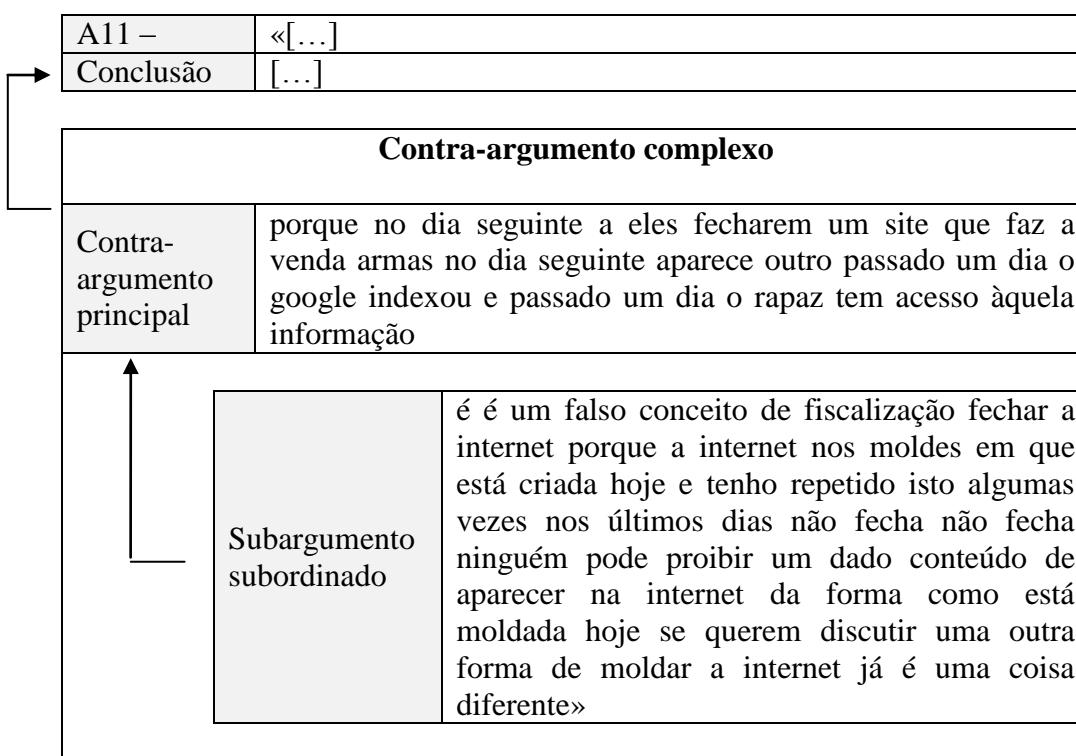
*argumento/conclusão* que se rejeita ou que se sustenta. Veja-se, por exemplo, a propósito do tema “Jogos de Computador”, a reacção de A4 à *conclusão* e *argumentos* *alheios* apresentados por C5:



O facto de um tema ser sentido como mais próximo parece suscitar um maior desenvolvimento dos *argumentos*, que adquirem uma *estrutura interna complexa*, o que

se justificará pelo conhecimento efectivo da realidade que os alunos possuem. Outros assuntos que correspondam a situações/eventos mais distantes das suas vivências e conhecimentos empíricos serão, naturalmente, abordados de modo mais superficial, por meio do recurso ao *argumento simples*.

No âmbito do *argumento complexo*, tanto nos *argumentos próprios* como nos *contra-argumentos*, verifica-se um evidente domínio dos *argumentos subordinados* relativamente aos *argumentos coordenados*. A preferência pela primeira forma de organização interna dos *argumentos* estará relacionada com o modo como os alunos organizam a própria intervenção. Assim, define-se uma ideia nuclear (o *argumento principal*), que depois se procura reforçar por meio de *subargumentos subordinados*, como se verifica no excerto de A11:



A organização do *argumento complexo* por meio de *subargumentos coordenados* torna-se mais complexa, na medida em que exige aos alunos que

coloquem no mesmo plano um determinado número de ideias, que, no seu conjunto, formem o *argumento* no seu todo. Tal fica exemplificado pelo excerto de B3:

B3 –	«[...]»
Argumento alheio	é claro a escola neste caso passa por mais culpada do que vítima
<b>Contra-argumento complexo</b>	
Subargumento coordenado	mas a a escola não é culpada a escola faz mais do que o seu papel a escola não tem que assumir responsabilidades como um pai e como uma mãe // não é?
Argumento coordenado	/ e muito menos ser considerada um factor principal de violência ou de não se importar com os alunos a escola tem psicólogos tem psicólogos ajuda os alunos»

Os *argumentos complexos* podem inclusive combinar *subargumentos subordinados e coordenados* no interior de um mesmo *argumento complexo*:

B8 –	«[...]»
Conclusão	[...]
<b>Contra-argumento complexo</b>	
Subargumento coordenado	eu sinceramente não vejo qual é a vantagem de estar estas informações na internet
Subargumento coordenado	aliás se essas informações de fácil acesso estiverem na internet não há nenhuma barreira a separar a pessoa que quer fazer a bomba do fazer realmente
Subargumento subordinado	porque se não houvesse essa informação não havia aa o fabrico dessas bombas ou de ee compra de armas ilegais como aconteceu no massacre de columbine ///»

Esta estrutura interna só vem comprovar a recursividade própria da argumentação, a que já nos referimos em diversas ocasiões, que permite o encaixe de diversas estruturas.

### 4.3. Notas conclusivas

A análise que desenvolvemos da estruturação argumental de textos orais de alunos fornece-nos importantes indicações que têm implicações evidentes em contexto didáctico.

O primeiro aspecto que se afigura essencial na preparação de textos desta natureza passa pela selecção da *questão* problemática a discutir. Ficou claro que os alunos têm mais facilidade em tomar posições perante *questões* concretas, que façam parte do seu quotidiano de vivências. Por esta razão, o percurso a seguir, em termos didácticos, deverá orientar-se no sentido de se começar por abordar questões objectivas, concretas e bem delimitadas, que integrem o universo de conhecimentos dos alunos, para, gradualmente, se avançar no sentido de questões mais globais e de maior complexidade e subjectividade, que exijam uma mais profunda preparação prévia por parte dos alunos. Por outro lado, o tratamento da *questão* problemática deverá implicar uma reflexão e/ou investigação preparatória em torno do tema, pois, como pudemos verificar, os alunos não têm capacidade para apresentar, sem preparação prévia, uma *conclusão* sólida e pertinente relativamente a questões propostas para o desenvolvimento de um texto argumentativo.

Em síntese, a apresentação oral de um texto argumentativo em contexto escolar nunca poderá ser fruto de um improviso, dado que os resultados obtidos poderão comprometer a qualidade do texto argumentativo.

Um segundo aspecto importante no estudo do texto argumentativo oral passa pela consciência de que a preparação e a execução dos textos monogerados e poligerados têm aspectos em comum, mas também apresentam especificidades próprias.

Entre textos monogerados e poligerados identificámos elementos coincidentes, relativamente aos quais é necessário desenvolver uma reflexão prévia, anterior à

apresentação oral. Entre estes aspectos destacamos a questão do *confronto linguístico*. Este item deve integrar a preparação do *jogo escolar* e terá de ser trabalhado explicitamente, pois não é identificado naturalmente pelos alunos. Este será um primeiro passo para que os alunos não fiquem limitados apenas aos modelos veiculados pela Escola, os quais se centram na apresentação de uma ideia/posição, seguida de uma justificação. À consciência do *confronto linguístico* subjacente a qualquer texto argumentativo terá também de se acrescentar a importância da persuasão exercida sobre o alocutário, enquanto objectivo estruturante de qualquer texto argumentativo.

Ainda no plano da preparação do texto argumentativo, concluímos ser essencial o tratamento do quadro comunicativo, através dos diferentes eixos da produção verbal, sobretudo no que respeita aos textos monogerados. Uma vez que a produção argumentativa oral em contexto escolar é claramente artificial, é fundamental que os alunos definam o contexto em que esta se processa, qual o seu objectivo específico e quais os participantes envolvidos. Relativamente ainda aos participantes, é importante que os alunos definam se estes se identificam com a figura do *oponente* ou se se trata de um público cuja opinião não se considera explicitamente e que se perspectiva sobretudo no sentido de o levar a aceitar a *conclusão* defendida. A definição do tipo de alocutário seleccionado é fundamental para a concretização do tipo de discurso a produzir, sendo, por este motivo, um elemento fulcral no âmbito do *jogo escolar*. É também fundamental que se proceda à explicitação das condições de produção do texto argumentativo, para que os alunos possam colocar em primeiro plano o *acto de convencer 1*, que faz parte da simulação que está subjacente à produção oral escolar, deixando para segundo plano o *acto de convencer 2*, que se associará a uma produção que a Escola ensina e avalia.



No caso concreto do debate, os papéis argumentativos estão definidos à partida, pelo que as dificuldades se colocam no plano da definição das funções de cada um dos envolvidos na actividade. Assim, por um lado, ter-se-á de gerir a actividade do moderador, que, como vimos, desempenha um papel absolutamente fundamental na organização do debate. Este terá de preparar vários tipos de intervenções e a ele caberá a gestão dos diferentes momentos do debate, bem como o controlo do tempo e assunto das intervenções dos participantes. Todos estes domínios, como ficou claro, são indispensáveis para a qualidade do texto produzido ao longo do debate.

Por outro lado, o papel dos porta-vozes é também marcado por uma especificidade muito concreta. Se nos textos monogerados, em princípio, o aluno defende uma *conclusão própria*, que é pessoal, no caso do debate, o aluno poderá ver-se na necessidade de defender uma posição colectiva. Como vimos pela análise do texto argumentativo constitutivo do *corpus 4*, a defesa de *conclusões* colectivas e a própria análise de posições alheias colectivas representa uma clara dificuldade para os alunos. Por este motivo, a reflexão em torno desta questão afirma-se como outro elemento que é essencial em contexto didáctico e para o qual os alunos deverão ser preparados.

Pelos resultados obtidos através da análise dos diferentes *corpora*, concluímos também que se deverá ter em consideração, ainda no plano da preparação do texto argumentativo oral, a definição clara da *conclusão* a defender, de modo a evitar a apresentação de *conclusões duplas* ou o aparecimento de blocos textuais com função de *conclusão* incoerentes entre si. Indirectamente, este problema está também relacionado com a própria selecção da *questão* a problematizar, pois, como sustenta Cros,

«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» (in Vilà 2005: 63).

A preparação para a apresentação do texto argumentativo oral obriga, então, ao conhecimento da *questão* a analisar e a uma reflexão que conduza à tomada de posição. Será também neste sentido que os alunos deverão seleccionar os *argumentos próprios* a apresentar, em função quer da sua pertinência, quer das características do alocutário. Relativamente ao tratamento do discurso alheio, o mesmo trabalho preparatório deverá ser realizado, de modo a incidir no conhecimento do *oponente*, das suas *conclusões* e dos *argumentos* que mais frequentemente mobiliza.

Os itens que referimos atrás estarão igualmente muito dependentes de um outro aspecto que se deverá trabalhar explicitamente em contexto escolar: a estruturação textual. O domínio em questão poderá, numa perspectiva didáctica, ser encarado no plano da progressiva aquisição de competências. Consideramos que o estudo da estruturação textual deve incidir inicialmente na *estrutura argumental simples*. Ficou claro que os alunos têm uma forte tendência para centrar a produção argumentativa em si e na sua opinião individual. Por esta razão, fará algum sentido começar por trabalhar uma *estrutura argumental simples*, que lhes permita começar por apresentar uma *conclusão própria* e *argumentos próprios*. No plano dos *argumentos próprios*, um percurso natural será, por outro lado, aquele que tenha início no *argumento simples* e que, gradualmente, avance para o *argumento complexo*. Numa segunda fase do estudo do texto argumentativo oral, poder-se-á, então, tratar a *estrutura argumental complexa*, que é claramente mais exigente. Neste domínio, o aluno deverá conhecer a *questão* problemática e as posições que esta desencadeia e, posteriormente, seleccionar a pessoa/grupo que se identificará com o papel de *oponente* e ainda os *argumentos* que esta normalmente avança em defesa da *conclusão alheia*. Somente depois desta reflexão, o aluno poderá definir os *contra-argumentos* mais pertinentes para desenvolver uma relação de refutação, que permita recusar a *conclusão e/ou argumentos*

*alheio(s)* e, simultaneamente, mostrar a pertinência da *conclusão própria*. Ainda no domínio da *estrutura argumental complexa*, é possível prever um percurso de progressão que passe pela disposição dos blocos textuais a utilizar. Neste sentido, dever-se-á reflectir sobre o momento adequado para a apresentação dos *argumentos próprios*, sobre a estratégia de recuperação, individual ou em bloco, dos *argumentos alheios*, sobre a organização dos *contra-argumentos* relativamente aos *argumentos alheios*. Todos estes domínios da estruturação textual deverão ser alvo de uma análise explícita, pois constituem factores relativamente aos quais os alunos evidenciam dificuldades.

Em síntese, é importante que a Escola, quando aborda o texto argumentativo, tenha presente que:

«A argumentação é um processo discursivo, dialógico por natureza e prototipicamente dialogal, que vai além do esquema argumentativo da lógica clássica e não é redutível a um mero encadeamento de enunciados para chegar a uma conclusão. A discursivização na sua globalidade participa na construção da argumentação. Importantes, pois, para além dos condicionalismos linguísticos que cada uso específico evidencia, são o género de discurso, a estrutura composicional, o contexto de realização, os objectivos e os participantes, que de modo configuracional cooperam no fazer discursivo» (Marques 2005: 48).

Somente passando por este tipo de abordagem, a estruturação do texto argumentativo oral poderá deixar de ser predominantemente intuitiva e, muitas vezes, desorganizada, passando a ser intencional e estruturalmente pertinente.

No que respeita concretamente ao debate, o domínio da estruturação textual implica ainda outros aspectos, o que torna a abordagem deste género escolar muito específica. Por um lado, os alunos têm de desenvolver a capacidade de escuta interpretativa, aliada à de síntese. Somente com base no desenvolvimento desta especificidade da escuta activa, os alunos poderão retomar o discurso alheio de modo organizado e pertinente, para, a partir dele, organizar a contra-argumentação. A forma

desorganizada e pouco pertinente como, por vezes, os alunos estruturaram a retoma do discurso alheio, ao longo do debate, é uma prova inequívoca desta necessidade.

Por outro lado, a abordagem do debate terá, também, de passar obrigatoriamente pela sua concepção e pelos objectivos que guiam a sua realização. Será necessário desmontar a noção de debate como um espaço de irredutibilidade e de agressividade verbal. Este é um modelo que, de certa forma, é veiculado pela escola, mas que é também cultivado, por exemplo, em debates promovidos pelos meios de comunicação social, em particular pela televisão<sup>203</sup>. Ora, este modelo, tal como conclui Braga, é marcado pelas seguintes características:

«o ambiente agónico e competitivo que está subjacente a este tipo de interacção tem como objectivo final, especificamente no debate televisivo, mais do que convencer, vencer o adversário e assim, com a derrota deste, conseguir a adesão do público de telespectadores que no estúdio e em casa assistem ao programa» (2005: 22).

Por este motivo, importa promover um conceito de debate que passe pelo confronto salutar de ideias, pelo desenvolvimento da capacidade de persuasão relativamente à posição defendida e pela capacidade de ouvir criticamente o oponente.

---

<sup>203</sup> Conclusão avançada pela Doutora Joana Almeida Santos, em sessão particular, reflectindo sobre as consequências das influências exteriores à escola no modelo de texto argumentativo apresentado.

## **Capítulo 5**

### **Relações de coerência e natureza dos argumentos**



## 5.0. Introdução

Após termos analisado a forma como os alunos estruturam os seus textos argumentativos, passaremos, neste capítulo, a estudar as relações de coerência que se estabelecem entre os blocos textuais *conclusão* e *argumento*. De seguida, deter-nos-emos no estudo da natureza dos argumentos apresentados nos textos constitutivos dos *corpora* em estudo.

No domínio das relações de coerência, distinguiremos as relações estabelecidas entre os blocos textuais *argumento próprio* e *conclusão própria*, que geram relações de justificação ou conclusivas, das relações existentes entre *contra-argumento* e *conclusão e/ou argumentos alheios*, que dão lugar a relações de refutação.

O tratamento das relações de coerência nos textos produzidos pelos alunos permitir-nos-á identificar os processos mobilizados ao serviço da construção argumentativa, tanto no plano das relações entre *argumentos* e *conclusão* como do domínio interno ao *argumento complexo*. A esta análise associaremos a identificação das principais estratégias linguísticas seleccionadas pelos alunos no sentido de marcar os nexos existentes entre blocos textuais.

O estudo da relação de refutação dará lugar, ainda, ao tratamento dos processos desenvolvidos nos textos no sentido de desencadear a acção de refutação do texto alheio.

Num segundo momento, desenvolveremos uma análise da natureza dos *argumentos*, que os alunos seleccionam para sustentar a *conclusão própria*. Sabendo que os *argumentos* se fundam essencialmente em dados factuais ou em crenças, concluiremos que os alunos revelam uma tendência expressiva para a mobilização de crenças ao serviço da construção do *argumento*. O estudo dos textos centrar-se-á, ainda,

na identificação do tipo de crenças a que mais se recorre, no sentido de podermos descrever de forma mais aprofundada a natureza dos *argumentos* que surgem nos *corpora*.

## 5.1. Relações de coerência

### 5.1.1. Relação de justificação

A justificação é uma relação de coerência específica do texto argumentativo, que se processa entre os blocos textuais *conclusão* e *argumento*, organizados segundo uma ordem regressiva<sup>204</sup>. Assim, o locutor começa por apresentar a *conclusão* que defende e, de seguida, justifica-a por meio de um *argumento*, assumido como uma razão para sustentar a posição avançada. Trata-se, portanto, de uma relação processada no plano epistémico-ilocutório<sup>205</sup>. Com efeito, como vimos também anteriormente, o texto argumentativo corresponde a um acto ilocutório argumentativo complexo, que, de acordo com a proposta defendida por van Eemeren e Grootendorst (1984), é composto por uma constelação de actos ilocutórios elementares.

Entre os textos orais produzidos pelos alunos, a opção pela relação de justificação é frequente. Em certas ocasiões, ela é assinalada explicitamente, como ocorre no texto apresentado por B9:

«[...] [tenho como tese principal oo oo a que o aborto deve só ser feito em casos urgentes]<sub>conclusão</sub> [///  **digo isto pois** não não está eticamente correcto 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]<sub>argumento</sub> [...]» B9 [04/11/08] – 2:10<sup>3</sup> (*corpus* 3)

---

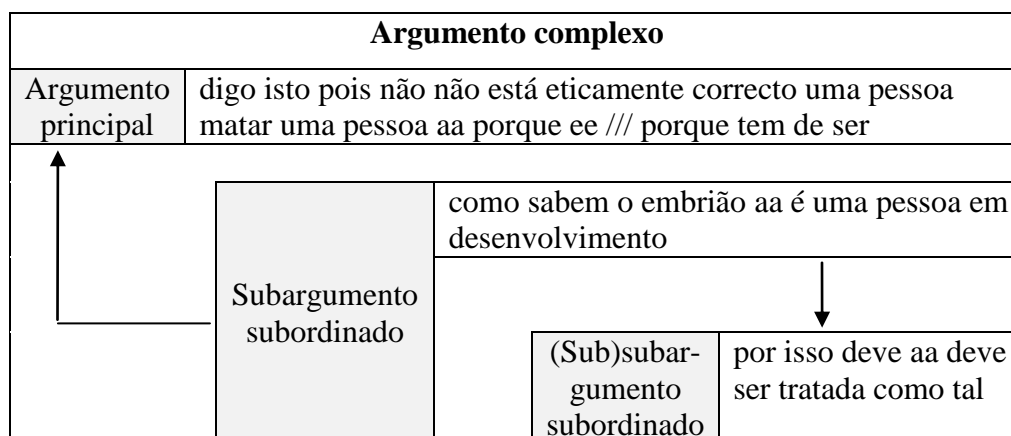
<sup>204</sup> Na relação conclusiva, *argumento* e *conclusão* estruturar-se-ão segundo uma ordem progressiva. Cf. pp. 319-323.

<sup>205</sup> Para um maior desenvolvimento deste assunto, vd. *supra*, Capítulo 2, pp. 87-90.



Neste caso, o aluno começa por apresentar a opinião que defende, “tenho como tese principal que o aborto deve só ser feito em casos urgentes”, que corresponde a um acto ilocutório assertivo. De seguida, apresenta um bloco textual, constituído por um conjunto de actos ilocutórios assertivos, que estabelece com a *conclusão* um nexó justificativo. Trata-se de um conjunto de enunciados que são mobilizados ao serviço da justificação do que se afirma na *conclusão*. Esta relação é, no texto de B9, explicitamente marcada pela expressão “digo isto pois”, através da qual se sinaliza a introdução de uma causa *de dicto*<sup>206</sup>.

A partir do texto apresentado por B9, fica claro que, no interior do *argumento* que estabelece com a *conclusão* uma relação de justificação, podemos identificar um conjunto de segmentos, que correspondem a actos ilocutórios básicos e que, no seu conjunto, compõem um *argumento complexo*. Este último apresenta-se, na sua globalidade, como uma razão para afirmar que o aborto só deve ser feito em “casos urgentes”. Vejamos a organização interna do *argumento complexo*:



No interior do *argumento complexo*, identificamos uma asserção, o *subargumento subordinado*, que tem como função explicitar o que se afirma no enunciado anterior.

Esta função é assinalada pelo marcador discursivo “como sabem”, que abre espaço à

<sup>206</sup> Utilizamos aqui a expressão *de dicto* em oposição à expressão *de re*, de modo a expressar a diferença que existe entre uma relação de causalidade entre eventos/situações existentes no mundo e uma justificação relativa ao que se afirmou.

recuperação de um facto conhecido de todos, “o embrião é uma pessoa em desenvolvimento”. Daqui se extrai uma *conclusão* interna ao *argumento*, “por isso deve ser tratada como tal”, expressa por um (*sub*)*subargumento subordinado*.

No excerto que se segue, registamos também uma relação de justificação explicitamente marcada

A4 – «[não estão não estão]<sup>207</sup><sub>conclusão</sub> [por um simples facto porque os jogos não começam a dar na televisão sozinhos tem que ser o o a criança a ligar o jogo para jogar]<sub>argumento</sub>» (*corpus* 4)

A4 apresenta o *argumento* como uma razão (“um simples facto”) que justifica a posição que defende (“os computadores não influenciam o processo de socialização”).

É importante também realçar que a relação de justificação não ocorre apenas nas relações de primeiro plano entre *conclusão* e *argumento*, pois pode também ter lugar no interior de um *argumento complexo*. No caso da argumentação positiva, a disposição dos segmentos, no interior do *argumento complexo*, segundo a ordem *argumento principal - subargumento subordinado*, conduz ao aparecimento de uma relação de justificação. Observemos o seguinte exemplo:

«[nós vamos reforçar a ideia de se-/ de ser contra a homossexualidade /]<sub>conclusão</sub> [...] [[aa não é natural] <sub>argumento principal</sub> [/ nós não vemos aa vemos os animais um gato e um cão nós não vemos um gato e um cão vemos um gato e uma gata / um gato e uma gata / um cão e uma cadela vemos sempre casais nunca vemos dois pares de gatas nem dois pares de cães]<sub>subargumento subordinado</sub>]<sub>argumento complexo</sub>»  
A3[04/11/08] – 2:25 (*corpus* 3)

A razão para se concluir que “devemos ser contra a homossexualidade” é expressa por meio de um *argumento principal* “não é natural”, que, por seu turno, é sustentado por meio de um conjunto de exemplos que se apresentam como a razão para o que se afirma no *argumento principal*. De modo esquemático, o argumento organiza-se do seguinte modo:

---

<sup>207</sup> Este bloco constitui uma *conclusão* truncada, na qual o aluno defende que os jogos de computador não influenciam o processo de socialização.

A homossexualidade não é natural

[*Eu digo isto porque*]

Entre os animais, nós vemos um cão e uma cadela, [...] vemos sempre casais

A construção que aqui se observa remete, mais uma vez, para a recursividade típica do texto argumentativo, por meio da qual as estruturas e a sua organização se vão repetindo em níveis inferiores do texto, que, por sua vez, surgem encaixados em blocos textuais de nível superior.

Perante o facto de que a relação de justificação se assume como a mais importante nos *corpora* em estudo, será, neste momento, natural procurar uma explicação para o que poderá motivar a tendência dos alunos para a mobilização deste nexos.

Recordemos a organização prototípica desta relação:

Conclusão – (eu afirmo isto) – porque Argumento

Julgamos que as razões justificativas desta situação são sobretudo de ordem contextual e pragmática. Teremos de recordar, mais uma vez, 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. Por outro lado, no caso particular do debate, a colocação da *conclusão* à cabeça da intervenção permite, desde logo, marcar a posição pessoal e destacar a adesão ou a refutação face à *conclusão alheia*. Não esqueçamos também que a colocação da

*conclusão* em início de texto corresponde à organização preferencial dos blocos textuais no domínio da oralidade<sup>208</sup>.

Se, por um lado, é um facto que a ordem regressiva condiciona, no âmbito de um texto argumentativo, o aparecimento de uma relação justificativa, 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, já por diversas vezes, tivemos oportunidade de considerar 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.

Se as razões que apresentámos forem válidas, o que neste estudo se encontra, ao que julgamos, parcialmente demonstrado, compreendemos por que razão os alunos seleccionam maioritariamente a relação justificativa na produção dos seus textos argumentativos. A *justificação* é mais adequada ao ambiente de avaliação em que se processa o *jogo escolar* que envolve a argumentação, permitindo ao aluno apresentar motivos/razões para sustentar a sua visão pessoal. Por outro lado, é uma estruturação com a qual os alunos estão mais familiarizados e que mais desenvolveram em ambiente escolar.

---

<sup>208</sup> Cf. tratamento da ordem regressiva, *supra*, Capítulo 1, p. 48.

### 5.1.1.1. Marcação linguística do nexó de justificação

A forma como os alunos introduzem os *argumentos* que estabelecem uma relação justificativa com o bloco textual *conclusão* constitui uma área de análise importante, dada a importância que esta relação de coerência adquire nos *corpora* em estudo.

Na senda de Ducrot, situamo-nos, neste ponto, numa perspectiva que procura interpretar as instruções fornecidas pelos locutores no seu próprio texto, de modo a reconstruir os seus sentidos:

«Elle [la signification (du mot ou de la phrase)] contient surtout, selon nous, des *instructions* données à ceux qui devront interpréter un énoncé de la phrase, leur demandant de chercher dans la situation de discours tel ou tel type d'information et de l'utiliser de telle ou telle manière pour reconstruire le sens visé par le locuteur» (Ducrot 1980a : 12).

A relação aqui considerada é de tipo enunciativo-pragmático e decorre da conexão entre dois blocos textuais com funções distintas. É, então, neste plano que procuraremos identificar, neste momento, os processos a que os alunos recorrem para estabelecer uma relação de *justificação*.

Passaremos a identificar os processos linguísticos seleccionados com vista à introdução do bloco textual que estabelece uma relação de justificação com a *conclusão*.

Os gráficos que se seguem evidenciam as frequências de uso:

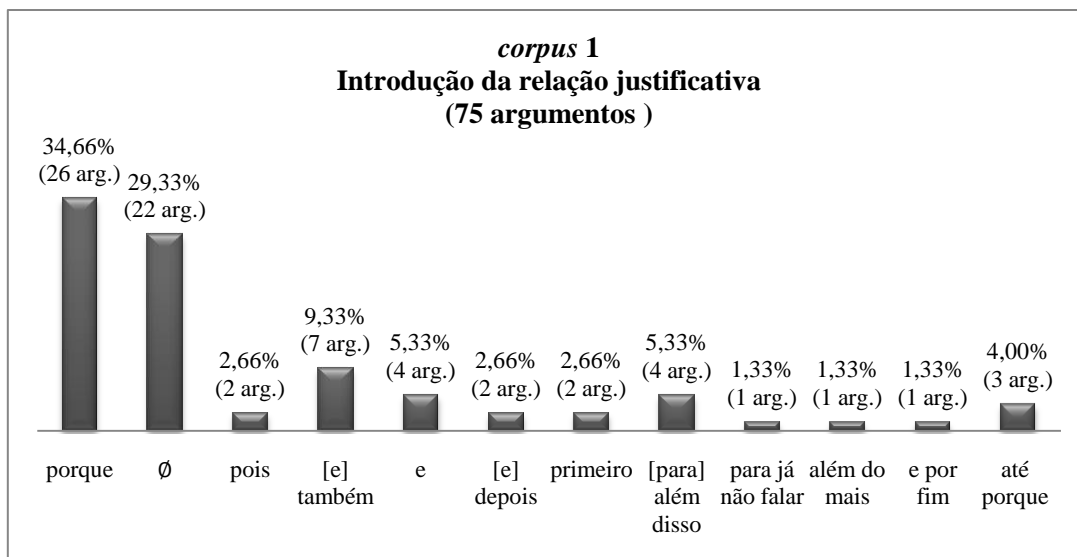


Gráfico 39

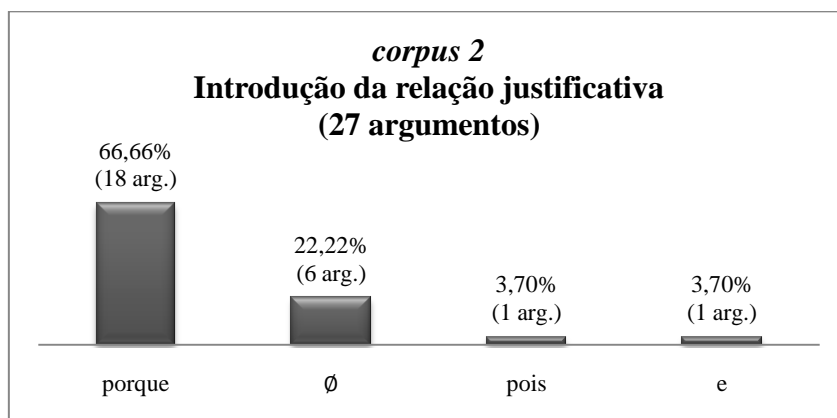


Gráfico 40

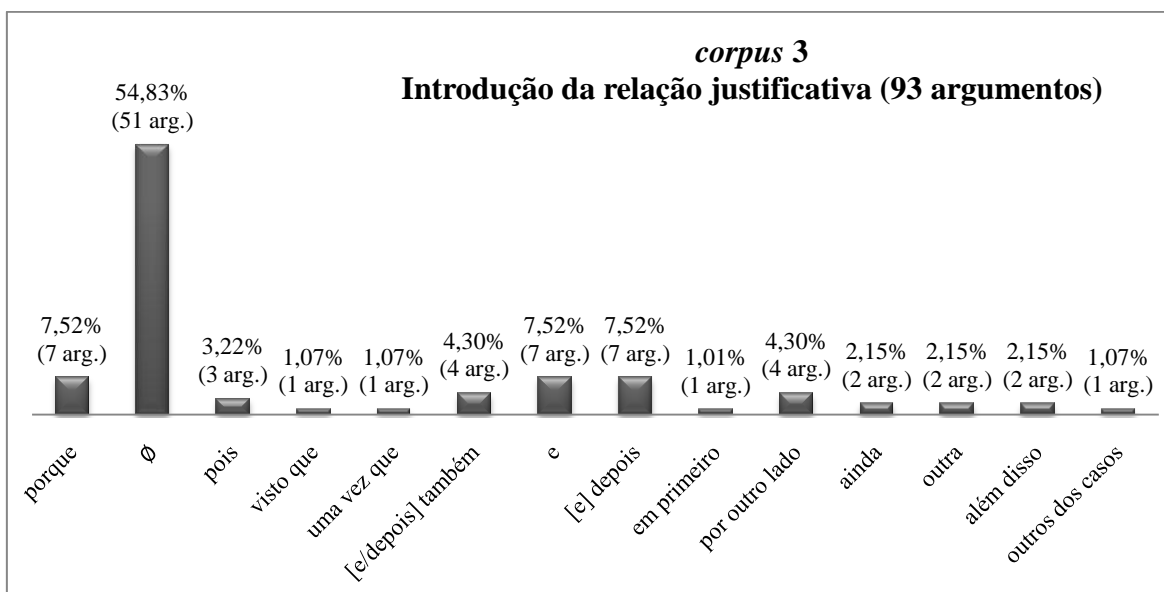


Gráfico 41

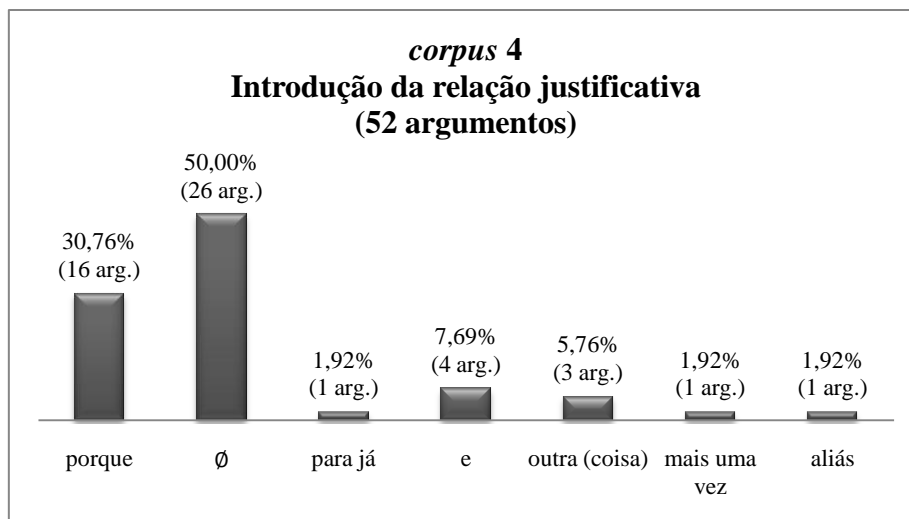


Gráfico 42

Pelos dados apresentados fica evidente que, nos *corpora* 1<sup>209</sup> e 2, o conector<sup>210</sup> *porque* é o recurso mais utilizado, sendo secundado pela ausência de uma marcação da conexão que explicita o nexa estabelecido (que assinalámos por meio da notação Ø). A situação inverte-se nos *corpora* 3 e 4. Neste caso, a ausência de sinalização do nexa seleccionado suplanta largamente qualquer outro processo de marcação da relação justificativa. Nestes textos, estamos perante blocos textuais justapostos. Note-se, todavia, que, não obstante a não explicitação do nexa estabelecido entre os blocos textuais, é possível reconstituí-lo por meio da análise da relação que estes estabelecem no plano ilocutório.

<sup>209</sup> Note-se que, no *corpus* 1, registámos ainda o uso da expressão *até porque*, onde se utiliza também o conector *porque*, o que vem reforçar o facto de, neste *corpus*, a sinalização da relação justificativa ser mais expressiva do que a ausência de marcação de nexa.

<sup>210</sup> Consideramos que os conectores são itens que não contribuem para o conteúdo proposicional da frase e que assumem como função basilar a conexão entre sequências textuais (cf., por exemplo, Hansen (1998: 73-77) O seu escopo de incidência é variável, podendo ir do grupo de palavras a segmentos textuais superiores à frase, passando pela oração ou pela frase, pelo que as relações de conexão que os conectores asseguram poderão ocorrer tanto no plano intra como interfrásico. Preferencialmente, estes surgem em início do segmento, indicando «desde logo ao leitor/ouvinte qual é a relação intendida pelo falante, orientando-o deste modo na tarefa de identificação do segmento e na integração do mesmo na estrutura temático-informacional global» (Morais 2003:5). Esta classe integra as tradicionais conjunções e expressões de natureza adverbial ou preposicional que evidenciem a capacidade de criar relações de conexão. Os conectores, ao estabelecer os referidos nexos, acrescentam-lhes um determinado valor. Assim, teremos conectores causais, temporais, espaciais, entre outros.

Nos diferentes *corpora*, registamos a utilização de conectores com um valor semelhante ao de *porque*. São eles *pois*, *visto que* e *uma vez que*.

As restantes estratégias linguísticas a que os alunos recorrem para introduzir a relação de justificação associam-se também a um valor de enumeração (de relações justificativas estabelecidas entre o bloco textual *argumento* e a *conclusão*). A sinalização deste valor de nexos é processada por meio dos conectores [*e*] *também*, *e*, [*e*] *depois* e dos planificadores textuais<sup>211</sup> *primeiro*, [*para*] *além disso*, *além do mais*. No *corpus* 3, registamos ainda os planificadores *por um lado*, *por outro (lado)* e *ainda*.

Atendendo à importância que o conector *porque* assume nos *corpora*, devemos neste momento, reflectir um pouco mais detalhadamente sobre a sua utilização.

Antes de mais, será importante recordar que os conectores têm como função explicitar a existência de uma relação entre dois segmentos consecutivos de um mesmo texto, assinalando o valor do nexos, pelo que

«a sua ocorrência parece ser um elemento crucial do ponto de vista da redução dos custos de processamento da informação, uma vez que eles marcam explicitamente o tipo de relação/conexão discursiva que deve ser computada na interpretação» (Lopes 2005: 16).

Diferentes estudos relacionados com o conector *porque* (cf., por exemplo, Lopes 2005 e, para o conector *porque*, Moeschler 1987, 1996, 2003) comprovam a sua grande plasticidade, pois este funciona em diferentes contextos:

i) pode sinalizar uma relação *causal*:

22) Ele partiu a perna porque caiu.

ii) pode surgir numa relação de *justificação*, estabelecendo a conexão entre uma *conclusão* e um *argumento* que procura explicitar a razão do afirmado:

---

<sup>211</sup> Tomamos os planificadores textuais como unidades que têm como função estruturar e sinalizar a organização temático-organizacional do texto. Entre os planificadores, podemos assinalar, por exemplo, aqueles que desempenham a função de abertura e de fechamento de um discurso (para começar, por fim, de seguida, em primeiro ..., em segundo..., em terceiro...).



23) A Rita está triste, porque está a chorar.

Esta utilização de *porque*, ao nível enunciativo-pragmático, poderá também ser sinalizada, segundo as gramáticas, pelos conectores *pois* e *visto que* (cf. Cunha e Cintra 1988 [1984]: 577).

iii) assinalam-se, ainda, utilizações de *porque* ao nível conversacional. Moeschler, descrevendo o funcionamento de *parce que* em conversação, defende que este poderá ter uma função de *justificação enunciativa*, de *relançar o monólogo* ou de *relançar o diálogo* (1987: 98 – 99)<sup>212</sup>.

A utilização do conector *porque*, nos *corpora* em estudo, corresponde a uma acção que se inscreve claramente no plano argumentativo. *Porque* sinaliza que o *argumento* por si introduzido funciona como uma razão ou um motivo para a(s) asserção(ões) incluída(s) na *conclusão*:

«[o nosso país não devia receber emigrantes ilegais /]\_questão [...] [/ discordo]\_conclusão **[porque** os emigrantes ilegais quando chegam ao nosso país procuram logo emprego e como são ilegais ee / e são uma mão-de-obra mais barata / e os patrões como o país está em crise para eles / e também para que eles trabalhem mais / [...]»B11[22/09/08]- 1:26'(corpus 1)

«[e eu sou a favor da universalização do aborto]\_conclusão **[porque** antigamente aa os abortos não eram permitidos / só em caso de deficiência ou algo do género mas havia sempre abortos ilegalmente / em clínicas que ee // feitos por pessoas que não eram especializadas para isso ou mesmo não praticavam assim não faziam aquilo naturalmente com coisas com objectos não esterilizados e isso que podiam causar sepo- aa doe- causar doenças [...]» B6 [04/11/08] – 1:32'(corpus 3)

B9 – «[ [...] as pessoas que não que sofrem de bullying são as pessoas isoladas que não têm educação nenhuma // são aquelas que são mais discriminadas não

---

<sup>212</sup> Moeschler define estas três possibilidades de emprego de *parce que*, a partir dos seguintes exemplos, extraídos de uma conversação: «1. «ah bon *parce que* euh je voulais lui parler c'était peut-être pas la peine qu'il vienne» (justification énonciative) ; 2. «non mais ça ça / fait rien *parce que* c'était le . le petit avait mal au ventre et pis ça l'air d'être passé» (relance monologique) ; 3. «*parce que* euh i i s'il repasse par là je lui dirait» (relance dialogique)» (1987 : 98 – 99).

só por aqueles que fazem bullying mas também aa por os outros que costumam ser policiados psicologicamente por aquelas pessoas que bu- que bu- que fazem bullying]<sub>conclusão</sub> **[porque** se formos a ver se uma pessoa está a ser esmurrada num canto contra uma parede vamos ter má imagem dessa pessoa porque ah coitado está a ser está levar pancadaria /// portanto é um fraco da sociedade ///]<sub>argumento</sub>» (*corpus 4*)

A reconstrução do raciocínio que se associa à relação de *justificação* exige, muitas vezes, a activação de um processo de leitura inferencial. Observemos o exemplo:

«[e ee eu defendo que o aborto tem de ser universal]<sub>conclusão</sub> **[porque** ee aa de vez em quando os adolescentes perdem a noção do que fazem e ee cometem erros e alguns desses erros é a gravidez indesejada por isso aa acho que toda a mulher tem o direito a fazer um aborto sem ter vergonha ee não se sentir culpada de nada ee///]<sub>argumento</sub>» B12 [04/11/08] – 1:20' (*corpus 3*)

Neste caso, a relação de *justificação* que o aluno procura apresentar é reconstituível por meio de uma inferência, que assenta na recuperação de *argumentos* não verbalizados. Assim, o argumento não verbalizado corresponde a um *argumento* genérico, aceite como válido pelo aluno:

**Argumento genérico (não verbalizado):** O aborto é uma forma de corrigir um erro, sem vergonha ou culpa.

**Argumento específico (verbalizado):** Os jovens cometem erros, como a gravidez indesejada.

**Subargumento subordinado (verbalizado):** Esses erros devem poder ser remediados sem culpa ou vergonha por meio do aborto.

**Conclusão:** Devemos ser a favor da universalização do aborto.

Uma situação semelhante tem lugar no texto de A9, agora através de um processo de negação (semelhante ao *modus tollens*):

«[...] [por era importante também para combater isto que não fosse usado o aborto como como método contraceptivo]<sub>conclusão</sub> **[porque** aa os jovens têm que no- não é recorrendo só a coisas posteriores que ee que vão arranjar soluções porque as pessoas têm que assumir os seus actos ///]<sub>argumento</sub>» A9[04/11/08] – 3:41 (*corpus 3*)

**Argumento genérico (não verbalizado):** Se/quando procuras uma forma de resolver uma gravidez, sem assumires os actos praticados, como se se tratasse de um anti-concepcional tomado *a posteriori*, aborta.

**Argumento específico (verbalizado):** os jovens têm de assumir os seus actos e não podem resolver os seus problemas *a posteriori*.

**Conclusão:** Não devemos utilizar o aborto como método contraceptivo.

Na análise que desenvolve em torno da causalidade em francês, Moeschler conclui, a propósito do estudo da temporalidade associada ao uso do conector *parce que*, que este se associa a uma «instruction causale forte<sup>213</sup>, qui oblige à ordonner causalement et temporellement les éventualités» (2003: 26). Ora, o uso de *porque*, em português, no que respeita à sinalização de uma relação *causal* em sentido estrito, exige também uma ordenação temporal das situações descritas (cf. também Lopes 2009a: 3). Por esta razão, neste tipo de relação, os enunciados conectados por *porque* apresentam tendencialmente o efeito antes da causa, tal como se observa no exemplo que se segue:

24) [O João partiu uma perna]<sub>efeito</sub> [porque caiu.]<sub>causa</sub>

Não obstante, a anteposição da oração introduzida por *porque*, na relação causal, não retira gramaticalidade à frase:

25) [Porque caiu,]<sub>causa</sub> [o João partiu uma perna.]<sub>efeito</sub>

Se retomarmos a frase 23), apresentada atrás, verificamos que a anteposição do segmento introduzido por *porque* a torna agramatical:

26) \*Porque está a chorar, A Rita está triste.

---

<sup>213</sup> Moeschler apresenta a seguinte definição de relação causal (no sentido forte): «Il y a relation causale au sens fort lorsque l'opérateur CAUSE a pour argument un événement et un état ou un événement, l'événement causant directement l'état ou l'événement» (2003 : 26).

Tal acontece dado que o conector *porque* introduz um nexó justificativo, que surge inclusive marcado por uma pausa prosódica, o que não acontece no caso de um nexó causal.

Ao que ficou já dito, acresce ainda que, numa relação de *justificação*, a ordem temporal e a relação de causa real deixam de ser pertinentes. Retomemos, de novo, o exemplo 23):

23) [A Rita está triste,] [porque está a chorar.]

Neste caso, verificamos também que o nexó estabelecido não implica uma ordenação temporal das situações. Por este motivo, não poderemos concluir que, de facto, em primeiro lugar, “a Rita chorou” e que, posteriormente, “ficou triste”. De facto, não é esta a leitura adequada da frase em questão.

Do mesmo modo, não poderemos extrair deste enunciado uma relação de causa/efeito entre as situações apresentadas: chorar não é uma causa que tem como efeito produzir um sentimento de tristeza. Antes pelo contrário, no mundo, tal como o conhecemos, a tristeza pode ter como consequência o choro.

Podemos, deste modo, concluir que a ordenação temporal não é pertinente numa relação de *justificação*, pois esta não sinaliza uma relação de causa real, mas uma relação que se processa no plano epistémico-ilocutório, através da qual um acto ilocutório assertivo se apresenta como uma razão para a *conclusão*, que corresponde a outro acto ilocutório assertivo. Por outro lado, os dois blocos textuais correspondem a actos ilocutórios distintos que se articulam no sentido de expressarem um acto ilocutório argumentativo complexo.

Nos textos estudados, *porque* sinaliza, como concluimos, uma relação de justificação, pelo que a leitura relativa à ordenação temporal e à relação directa de causa/efeito entre os blocos textuais não é pertinente. Não obstante, verificamos que a

relação de justificação se associa à ordem regressiva: “conclusão *porque* argumento”. Esta característica, associada ao uso do conector *porque* com valor epistémico-ilocutório<sup>214</sup>, leva-nos a questionar se entre os dois usos do conector *porque* – *porque* presente nas relações de *justificação* e *porque* das relações *causais* – não se poderá estabelecer uma relação de semelhança.

A nosso ver, nas construções em que o conector *porque* surge como introdutor de uma relação de justificação, poderemos reconhecer uma ordenação temporal própria da organização dos enunciados constitutivos de um texto argumentativo. Esta é a ordem pela qual se ordenam cognitivamente as relações entre situações/eventos. Um texto argumentativo, no domínio oral, estrutura-se normalmente da seguinte forma:

“Em primeiro lugar, afirmo algo (*conclusão*) e, de seguida, justifico-o (*argumento*)”

Por esta razão, nos *corpora* estudados, não assinalámos casos de relações de *justificação* em que a razão (*argumento*) surja antes da *conclusão*. Esta evidência está, aliás, em consonância com o afirmado por Lopes para o domínio da relação oracional: «Empirical evidence collected from the corpus support our claim that Justification clauses never occur in the initial position» (2009a: 251)<sup>215</sup>. Também Moeschler afirma que:

«si le langage a joué un rôle crucial dans l'émergence des raisonnements causaux, il a également imposé un patron discursif qui reflète, dans l'ordre de présentation des événements, *l'ordre temporel inverse*. On voit ici apparaître quelque chose de fondamentalement passionnant pour l'étude des structures linguistiques et discursives : si l'ordre temporel représenté par (2)<sup>216</sup> est typique du récit, l'ordre temporel inverse (*inversion temporelle*) donné par (1) correspond davantage à ce qu'il est convenu d'appeler *explication*» (2003 :13).

---

<sup>214</sup> Esta característica também se verifica nas relações de *justificação* assinaladas pelos conectores *pois*, *visto que* e *uma vez que*.

<sup>215</sup> Note-se que do ponto de vista sintáctico-semântico esta inversão produz também um enunciado inaceitável.

<sup>216</sup> Moeschler apresenta duas possibilidades de organização temporal na expressão da causalidade: «(1) B.A (2) A.B», sendo que A representa a causa e B o efeito. Moeschler considera ainda que a relação prototípica da causa é a representada por (1), ou seja, aquela em que os efeito precedem a causa. Trata-se, portanto, de uma relação que evidencia uma assimetria temporal (cf. 2003: 12-13).

Ora, esta visão do fenómeno permite-nos concluir que existe entre as duas utilizações de *porque* um certo mimetismo no que concerne à gestão da temporalidade. No caso da causa real, apresenta-se a ordem temporal que corresponde à ordem da relação causa/efeito dos eventos ou situações do mundo. No caso da *justificação*, a ordenação temporal é de ordem cognitiva e tem a ver com a própria estruturação do pensamento<sup>217</sup>, o que poderá, também, estar relacionado com o facto de que «we model our understanding of logic and thought processes on our understanding of the social and physical world» (Sweetser 1991 [1990]: 21).

Na gramática tradicional, no ponto relativo à coordenação explicativa, apresentam-se como conjunções de coordenação explicativas - *que, porque, pois, porquanto* (Cunha e Cintra 1988 [1984]: 577). Daqui se conclui que a gramática tradicional considera a existência de um *porque causal*, que opera nas relações de subordinação, e de um *porque explicativo*, que funciona no âmbito das relações de coordenação. Por outro lado, estudos de natureza sintáctico-semântica têm mostrado que, se o conector *pois* tem um comportamento coordenativo explicativo, os conectores *porque* e *que* têm comportamentos que são semelhantes aos dos conectores subordinativos (cf., Mateus 2003 e Lobo 2001 e 2003: sbt. 40 – 54). A especialização que o conector *pois* parece assumir, no domínio da sinalização de um nexos de valor explicativo<sup>218</sup>, não se converte, contudo, numa opção dominante no âmbito da oralidade representada pelos textos que integram os *corpora* analisados.

Num estudo para o português do Brasil, Paiva refere que a ambiguidade que se atribui ao «conector *porque* [talvez] esteja associada ao quase total desaparecimento do conector *pois* da linguagem oral, o que fez com que o primeiro assumisse as funções

---

<sup>217</sup> O estudo deste último domínio que tem levado os estudiosos a referirem-se a *causais de enunciação*, a *causais de dicto* ou a *causais periféricas* (cf., por exemplo, Lopes 2005: 21).

<sup>218</sup> Lopes refere que «in our grammatical tradition *pois* is the connective preferentially used to mark the Justification relation», embora, de seguida, acrescente que «further research is needed to validate this assumption» (2009: 245).

que antes eram partilhadas com o segundo» (2001: 37, nota 2). Esta mesma tendência para um uso generalizado de *porque* é confirmada, para a variante de português europeu, pelos textos que constituem os *corpora* em estudo. O conector *pois* tem, efectivamente, uma baixa frequência de usos, enquanto sinalizador de uma relação de justificação entre dois blocos textuais.

Esta situação leva-nos a concluir que, no domínio da oralidade, a polifuncionalidade do conector *porque* lhe permite adequar-se aos mais variados contextos de uso.

Os resultados que aqui registamos levam-nos ainda a uma reflexão em torno da realidade didáctica em que estes textos são produzidos. Antes de mais, os produtos textuais obtidos tornam clara uma tendência para a repetição do mesmo conector (*porque*, neste caso). Este factor tem justificado a indicação didáctica, comumente reiterada, que aponta para a necessidade de o professor trabalhar em conjunto com os alunos, a diversificação dos conectores a utilizar nas produções orais e escritas. Julgamos, porém, que, para se atingir a pretendida diversificação, é necessário compreender um pouco melhor as causas da referida repetição. Na verdade, julgamos que esta situação, mais do que a repetição de um conector, está dependente da relação pragmática que está em causa neste tipo de construção argumentativa. Como vimos, no texto argumentativo, a ordem regressiva gera uma relação de justificação. No caso concreto do texto argumentativo, verificámos que os alunos fazem uso de um modelo simples, associado ao texto de opinião, que se baseia na estrutura “Eu afirmo X, (e afirmo X) porque Y”. Ora, é esta mesma estrutura que desencadeia o aparecimento do conector *porque*, como forma de introduzir um motivo ou uma razão para o que se defende na *conclusão*, até porque este se identifica com o conector que, na oralidade, mais frequentemente sinaliza umnexo de justificação.

Pelas razões apresentadas atrás, podemos concluir que a diversificação de conectores, enquanto exigência de aperfeiçoamento textual em contexto escolar, só poderá ocorrer, no caso do texto argumentativo, se se começar por trabalhar a consciência do tipo de nexos implicado pela ordem regressiva. Então, a diversificação de conectores será claramente um passo que só poderá ser dado num segundo momento, após uma fase de trabalho em torno dos aspectos já mencionados.

A par da utilização do conector *porque*, apontámos também a importância da opção pela não sinalização do nexos de *justificação* entre dois blocos textuais. Nestes casos, o alocutário terá de desenvolver um esforço cognitivo acrescido no sentido de reconstruir os nexos existentes entre os blocos textuais. É, assim, por meio de um processo inferencial que estes nexos e, logo, os eixos de coesão e coerência textuais serão restabelecidos.

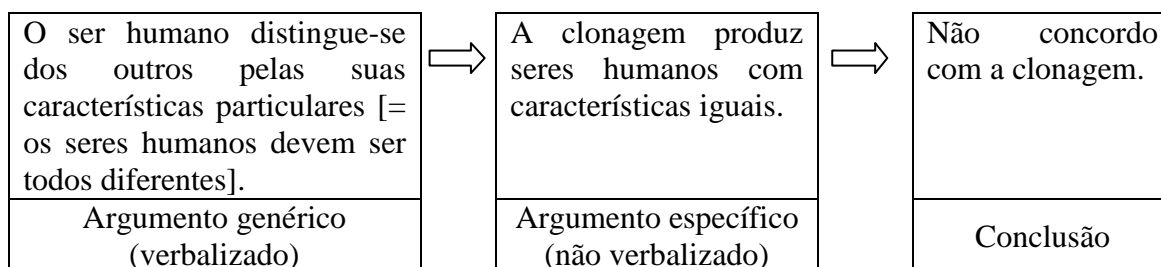
A apreensão inferencial do nexos existente entre *conclusão* e *argumento* é desencadeada, nalguns casos, pela simples ordenação linear destes blocos, segundo a distribuição *conclusão, argumento*:

«[não não concordo com a // clonagem ee de seres humanos]<sub>conclusão</sub> [aquilo que sempre distinguiu um ser humano do outro ser humano e dos animais em geral foi as suas características particulares é o facto de termos uma forma de ver o mundo é o facto de termos um aspecto uma personalidade é por sermos diferentes de todos os outros]<sub>argumento</sub>» A11[22/09/08]- 1:39'(corpus 1)

Os nexos não marcados por conectores, em qualquer um dos *corpora*, correspondem, mais uma vez, a relações de justificação, processadas no plano epistémico-ilocutório. Ou seja, no bloco textual *argumento* produz-se uma afirmação que funciona como razão/motivo para o que se sustenta na *conclusão*. Tal como se verificou com os blocos conectados por *porque*, também no caso da marcação por  $\emptyset$ , a própria relação de justificação exige a activação de inferências para que o raciocínio

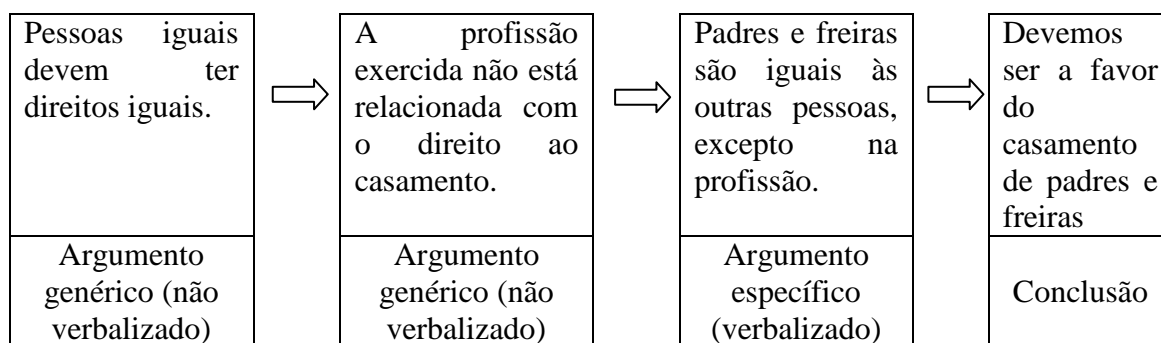


desenvolvido pelo locutor possa ser apreendido. No caso do texto de A11, apresentado atrás, verifica-se que o aluno recorre a uma contiguidade de argumentos, alguns dos quais têm de ser reconstruídos inferencialmente, para que se possa extrair a *justificação* da *conclusão*. Observemos o raciocínio cognitivo que o texto de A11 exige:



Poderá mesmo verificar-se a necessidade de se reconstruir inferencialmente mais do que um *argumento* associado. Observemos o exemplo que se segue:

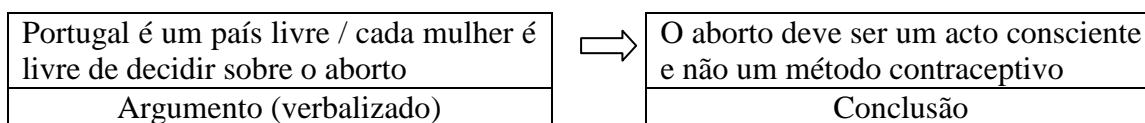
«[Os meus argumentos vão sustentabilizar a tese a autorização a autorização universal de casamento para padres e freiras]<sub>conclusão</sub> [...] [a única coisa que eles têm diferente de nós são a é a profissão]<sub>argumento</sub>» C5 [04/11/08] – 1:55' (*corpus* 3)



Registamos, por outro lado, textos em que os alunos criam situações de incoerência semântico-pragmática, pois o *argumento* apresentado não funciona como uma razão para o que se afirma na *conclusão* apresentada, na medida em que o raciocínio desencadeado pela relação de justificação não conduz ao que o aluno conclui:

«[o aborto não deve ser só mais um método contraceptivo deve ser um acto consciente //]<sub>conclusão</sub> [...] [será de- aa vivemos num país livre e cada um- cada pessoa neste caso as mulheres a quem é dirigido este texto aa têm o direito de

decidir o que querem fazer com a sua vida e não ser julgadas das decisões que querem tomar]<sub>argumento</sub>» A13[04/11/08] – 2:06 (*corpus* 3)



Neste caso, o *argumento* apresentado poderia sustentar uma *conclusão* onde se defendesse a liberalização do aborto e não a necessidade de se realizar um aborto consciente. Este é um dos casos em que se constata que nem sempre os *argumentos* seleccionados pelos alunos são adequados para serem apresentados como razão para a *conclusão* avançada. Este dado vem reforçar a necessidade de, em contexto de preparação do texto argumentativo, se reflectir com clareza sobre a *conclusão* que se pretende defender e sobre os *argumentos* que sustentam, de forma inequívoca, esta mesma posição.

Não obstante, parece ficar claro que, quando se colocam linearmente dois blocos textuais não ligados por um conector, segundo a ordem *conclusão*, *argumento*, verifica-se uma tendência para a reconstituição de uma relação de justificação. A recuperação do valor do nexos exige um esforço interpretativo acrescido que procura conferir coerência ao texto.

A reconstrução do valor do nexos existente entre *conclusão* e *argumento* não ligados por um conector pode ser induzida por diversas estratégias linguísticas. Deixamos aqui o registo de alguns dos recursos presentes nos *corpora*:

- i. O *argumento* introduzido por  $\emptyset$  surge após um ou mais *argumentos* que estabelecem uma relação de justificação com a *conclusão*, tendo o primeiro *argumento* sido introduzido pelo conector *porque*:

«[e eu defendo que o aborto tem de ser universal]<sub>conclusão</sub> [porque eu acho de vez em quando os adolescentes perdem a noção do que fazem e cometem erros e alguns desses erros é a gravidez indesejada por isso eu acho que toda

a mulher tem o direito a fazer um aborto sem ter vergonha e não se sentir culpada de nada e//]argumento [∅ muitas mulheres vão elaborar esse aborto com de forma não humana com os instrumentos não apropriados e sem a ajuda de um médico ou de alguém para ajudar a elaborar o aborto //]argumento» B12 [04/11/08] – 1:20’

ii. O *argumento* introduzido por ∅ surge após o lexema “argumentos”.

Esta opção sinaliza a função que o bloco textual que se segue desempenhará, no âmbito do texto argumentativo:

«[pronto pois bem como nós não podemos ser os outros nós vamos ver onde é que onde é que estes **argumentos** vão ///]introdução à argumentação [aa quanto à comunicação que diz que aa quanto ao argumento que diz que aaa a homossexual é algo anatural é assim segundo as pessoas que dizem isso nós vamos verificar que existem mais de quatrocentas espécies extraterrestres no nosso planeta[...] ]argumento» A4[04/11/08] – 3:26 (*corpus 3*)

«[como todos sabem o casamento homossexual não é legal em Portugal aaa pois na minha opinião deve-se muito à religião]conclusão [as pessoas religiosas que utilizam vários **argumentos** para não reconhecer a a homossexualidade]introdução à argumentação [como por exemplo a a homossexualidade não é imoral é imoral e não natural]argumento alheio» B8 [04/11/08] – 2:42’ (*corpus 3*)

«[a tese é que o casamento homossexual deve ser proibido no nosso país aa]conclusão [os **argumentos**]introdução à argumentação [vai contra as leis da natureza e as regras da sociedade]argumento [se fosse algo normal só havia um sexo o sexo feminino ou masculino aa os homossexuais não procriam aa]argumento» C8 [04/11/08] – 0:58’ (*corpus 3*)

iii. O *argumento* introduzido por ∅ surge após expressões como “devido a vários factores”, que abrem caminho à identificação de uma relação de justificação:

«[eu acho que esta lei deve ser universalizada em todo o mundo]conclusão [**devido a vários factores**]introdução à argumentação [só tendo uma malformação do feto ///]argumento [...]»A14[04/11/08] – 3:56’ (*corpus 3*)

iv. O *argumento* introduzido por ∅ surge após verbos de opinião como “saber” ou “achar”:

«[que é a autorização em todo o mundo dos casamento entre freiras e padres]<sub>conclusão</sub> [...] [eu **acho** que ee se todos os padres e freiras se pudessem casar eu acho que eles tinham uma uma composição mais eles sentem um bocado a diferença em relação a vocês]<sub>argumento</sub> [vocês **sabem** que ninguém vive sem sexo e sem amor por isso eu acho que vocês sabem que os padres pode haver um ou outro que não mas na maior parte deles muitas vezes sente inveja]<sub>argumento</sub> » C1 [04/11/08] – 2:01' (*corpus* 3)

Resta-nos, neste momento, reflectir sobre as razões que poderão justificar a elevada frequência de usos de  $\emptyset$  registada nos *corpora* 3 e 4. De facto, nestes *corpora*, os alunos colocam em primeiro plano a opção de não sinalizar o valor do nexo. A nosso ver, tal facto poderá estar relacionado com dois factores distintos. No *corpus* 3, verifica-se um maior grau de preparação do texto a apresentar, o que leva os alunos a concentrarem fortemente a sua atenção na definição do conteúdo dos *argumentos*. Há também que considerar o grau de formalidade<sup>219</sup> que a apresentação destes textos exigiu, que não se verifica, por exemplo, no debate. Estes dois elementos poderão ter conduzido os alunos a darem maior relevo ao conteúdo e menor à sinalização dos nexos. Já no *corpus* 4, embora a preparação prévia também tenha tido lugar, julgamos que a relativa tendência para a não marcação do nexo está relacionada com a natureza descontínua e truncada das intervenções dos alunos. De facto, raramente, as intervenções apresentadas se organizam segundo a ordem Conclusão-Argumento. Sobretudo nas 3.<sup>a</sup> e 4.<sup>a</sup> partes do debate, os *argumentos* e *contra-argumentos* vão-se sucedendo, sem que os raciocínios desenvolvidos sejam ordenados, ao contrário do que se verificou para o *corpus* 3. Perante esta situação, talvez seja natural a tendência para a não marcação do valor do nexo. De qualquer forma, todas as hipóteses aqui levantadas carecem de uma confirmação empírica que estude especificamente as variáveis consideradas.

---

<sup>219</sup> Remetemos para a descrição das condições de produção e de apresentação dos textos constitutivos dos *corpora*, cf. *supra*, Capítulo 4, pp. 154-162.

Por fim, encontramos a sinalização de uma relação de justificação por meio de conectores/expressões que apontam para uma enumeração. Estes recursos indicam, sobretudo, que o locutor procede a uma enumeração de razões que sustentam a *conclusão* defendida, tal como se verifica no exemplo que se segue, onde a utilização do conector *depois*, equivale a *depois porque*, visto que se enumeram razões para justificar a *conclusão*, tendo a primeira destas sido explicitamente introduzida pelo conector *porque*:

«[...] [eu na minha opinião defende que ee /// que sim que o casamento homossexual devia ser legal em Portugal]<sub>conclusão</sub> **porque** [...] cada pessoa tem o direito de escolher a sua orientação sexual [...]]<sub>argumento</sub> **depois** também tem a ver com com a felicidade pessoal de cada um [...]]<sub>argumento</sub>» C2 [04/11/08] – 2:06'(corpus 3)

Neste processo de sinalização da enumeração de blocos textuais que estabelecem com a *conclusão* uma relação de justificação, o conector *também* assume uma importância de destaque nos textos analisados, porque, para além de surgir como introdutor do bloco textual *argumento*, pode ainda complementar a acção de um outro conector, nomeadamente o conector *e*. Este reforço do valor do nexos ocorre ainda, em diversas situações, em conjugação com o conector *depois*, como se pode verificar no excerto apresentado atrás.

Esta mesma operação de enumeração de razões é, no *corpus* 1, também sinalizada pela expressão *para já não falar*, que se associa ao conector *depois*:

«[não não concordo com a // clonagem ee de seres humanos]<sub>conclusão</sub> [aquilo que sempre distinguiu um ser humano do outro ser humano e dos animais em geral foi as suas características particulares [...]]<sub>argumento</sub> [**para além disso** / há uma série de problemas que vai de certeza advir da clonagem de seres humanos [...]]<sub>argumento</sub> [/ **para já não falar depois** dos problemas que esses seres humanos quando tiverem de conviver no mundo ninguém quer olhar para o lado e ver uma pessoa igual ao tio José quando aquele não é o tio José [...]]<sub>argumento</sub>» A11[22/09/08]- 1:39'(corpus 1)

No *corpus* 3, ao serviço da enumeração de construções que estabelecem uma relação justificativa com a *conclusão*, identificam-se ainda os conectores (*e*) *depois*, (*e/depois*) *também*, *e*, *ainda*. O mesmo valor de enumeração é sinalizado pelos planificadores textuais *por outro lado*, *em primeiro* e retomado pelo item lexical *outra*, reforçado pelo conector *também*:

«[visto isto tenho a acrescent- tenho como tese principal oo oo a que o aborto deve só ser feito em casos urgentes]<sub>conclusão</sub> [/// digo isto pois não não está eticamente correcto uma pessoa matar uma pessoa aa porque ee /// porque tem de ser ///[...] ]<sub>argumento</sub> [aa /// **outra** tal que **também** debati foi que aa o aborto além de de aa incorrecto também deve se- também deve ser tratado como um problema [...] ]<sub>argumento</sub>» B9 [04/11/08] – 2:10’ (*corpus* 3)

No *corpus* 4, o item lexical *outra coisa* volta a surgir, agora num contexto que nos permite compreender que a sua utilização poderá corresponder a um uso truncado da expressão “outra coisa (que queria acrescentar/dizer)”:

B3 – «**outra** outro outra queria responder aqui mais **outra coisa** aa eu espero que vocês entendam esta a voltando à parte do eu a outra relação com com os pais quando o jovem sai sai para a rua ele tem de adquirir métodos de socialização que o vão ajudar a interagir com a sociedade [...] ]» (*corpus* 4)

A presença da relação de justificação entre um *subargumento subordinado* e um *argumento principal* é também verificável nos diversos *corpora*, com excepção do *corpus* 1, onde a manifestação deste tipo de *subargumento* é mais rara, atendendo ao claro predomínio do *argumento simples*<sup>220</sup>. No *corpus* 3, onde existe um maior número de *argumentos complexos*, a presença de *subargumentos* que estabelecem uma relação de justificação com o *argumento principal* é mais frequente. O texto que se segue exemplifica uma estrutura composta por um *argumento principal* sustentado por um *subargumento subordinado*, que o justifica:

«[[e a constituição diz no artigo treze e cito o princípio da igualdade todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei]<sub>argumento principal</sub>

---

<sup>220</sup> Cf. tratamento da *estruturação argumental* do *corpus* 1, *supra*, pp. 184-191.

[...] [[porque o estado não pode depender da igreja não pode ser a igreja católica neste caso a a definir as regras pelas quais o estado se deve reger]<sub>subargumento subordinado</sub> [porque eu tenho uma obrigação acima de tudo que é permitir que todos tenham os mesmos direitos e permitir que todos tenham as mesmas liberdades defendendo sempre os cidadãos e não a igreja maioritária no país onde eles estão aa]<sub>subargumento subordinado</sub>]]» A11[04/11/08] – 4:16 (*corpus 3*)

Também no *corpus 4*, a presença deste tipo de subargumentos está patente:

A11 – «[ eu pergunto-me como é que o grupo de pessoas que vai controlar a internet que não controla não controla]<sub>conclusão</sub> [[porque no dia seguinte a eles fecharem um site que faz a venda armas no dia seguinte aparece outro passado um dia o google indexou e passado um dia o rapaz tem acesso àquela informação é é um falso conceito de fiscalização fechar a internet]<sub>argumento principal</sub> [porque a internet nos moldes em que está criada hoje e tenho repetido isto algumas vezes nos últimos dias não fecha não fecha ninguém pode proibir um dado conteúdo de aparecer na internet da forma como está moldada hoje se querem discutir uma outra forma de moldar a internet já é uma coisa diferente]<sub>subargumento subordinado</sub>] » (*corpus 4*)

### 5.1.2. Relação conclusiva

Entre os blocos textuais *argumento* e *conclusão* é também possível estabelecer um outro tipo de relação de coerência. Trata-se da relação conclusiva. Esta ocorre quando os blocos textuais em questão se organizam segundo uma ordem regressiva:

Argumento – logo/portanto – Conclusão

Neste caso, estamos, de novo, perante uma relação construída no domínio epistémico-ilocutório, por meio da qual o *argumento* é apresentado como uma razão para uma dada *conclusão*. Como afirma Lopes,

«Podemos encarar o nexos de conclusividade como sendo um nexos de tipo causal que opera ao nível do raciocínio do locutor, em função dos seus conhecimentos e/ou crenças: o facto de o falante saber que p (ou acreditar que p, sendo p a premissa expressa) é a causa que o leva a asserir/concluir q, dada a assunção de uma premissa genérica implícita» (2004: 72).

A mobilização da relação conclusiva como estratégia argumentativa fica patente em alguns dos textos apresentados pelos alunos:

«[O meu tema é concordo com a clonagem dos seres humanos / eu não concordo] [*conclusão*] [...] [**mas eu acho que / ahh// é muito dispendioso tem gastos elevados**]*argumento* [**e por isso não o devem fazer**]*conclusão*» A1[22/09/08] – 1:08 (*corpus* 1)

Note-se que, neste caso, o que aliás acontece com frequência nos *corpora*, o bloco textual *conclusão*, que estabelece uma relação conclusiva com o bloco textual *argumento*, corresponde a uma retoma anafórica da *conclusão* apresentada no início do texto. Este facto confirma a tendência, quase generalizada entre os alunos, para iniciar o texto argumentativo com a apresentação da *conclusão*. Dado que a relação conclusiva exige a colocação do bloco textual *conclusão* após o *argumento*, o aluno opta por recuperá-la anaforicamente.

Tal como se verificou para os textos que assentam numa relação de justificação, também neste caso, o raciocínio que está na base da construção argumentativa assenta, normalmente, em inferências, que obrigam à reconstrução de, pelo menos, um *argumento*, que permanece implícito. Esta situação verifica-se no texto de A1, apresentado atrás:

**Argumento genérico (não verbalizado):** Se a clonagem for barata, deve ser feita.

**Argumento específico (verbalizado):** A clonagem é dispendiosa (= não é barata).

**Conclusão:** A clonagem não deve ser feita.

Estamos perante um raciocínio que nos recorda o *modus tollens* da lógica proposicional clássica<sup>221</sup>. No caso do texto de A1, o *argumento* genérico é reconstruído pelo acesso a uma máxima comum, de cariz doxal, que valoriza positivamente os bens que não são

---

<sup>221</sup> Não nos encontramos, todavia, perante um processo inferencial puramente inscrito na lógica proposicional, pois como recordam Lopes *et al.*, nestes casos é «possível anular a conclusão se informações/premissas suplementares forem acrescentadas (o que nunca acontece no *modus ponens* clássico).» (2001: 205) ou, acrescentamos nós, no *modus tollens* clássico.



dispendiosos e que se associa ao princípio de que “as actividades baratas podem/devem ser feitas”.

No *corpus* 4, registamos também situações de recurso à relação conclusiva. No texto que se segue, o aluno estrutura o seu raciocínio por meio de interrogações retóricas:

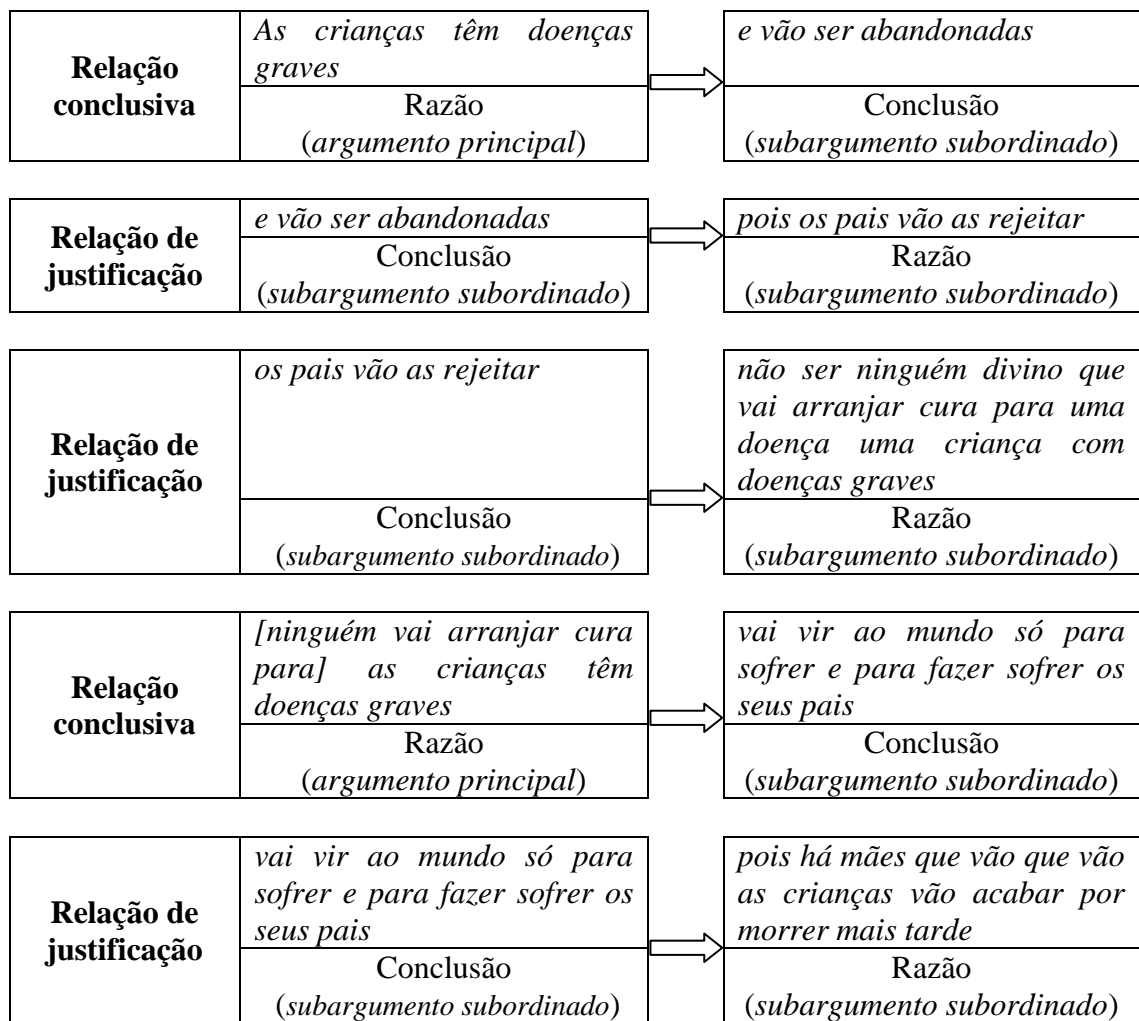
C5 – «[aa tu viste a maneira como aa principalmente viste oo lá oo os principais prontos que depois mataram os alunos viste aquilo a que eles jogavam? certo e viste a maneira em que eles estavam a agir depois quando foram para a escola lá com as armas / eles estavam a fazer da- daquilo um jogo eles estavam a reagir como se estivessem a jogar]<sub>argumento</sub> [/ não achas que isso teve a influência do jogo?]<sub>conclusão</sub>» (*corpus* 4)

Neste excerto, o aluno exprime o *argumento* específico, “os jovens, ao matarem os alunos, agiram como no jogo”, e a *conclusão*, “o jogo desencadeia atitudes violentas”, sendo o *argumento* genérico, “se jogas jogos violentos, tu ages com violência”, reconstruído inferencialmente.

O recurso à relação conclusiva pode ainda articular-se, num mesmo texto, com a mobilização da relação justificativa. Vejamos o texto de B14, onde se defende o aborto:

«[[também ou então têm doenças graves]<sub>argumento principal</sub> [e ee // vão também ser abandonadas]<sub>subargumento subordinado</sub> [pois os pais vão as rejeitar]<sub>subargumento subordinado</sub> [não ser ninguém divino que vai arranjar cura para uma doença]<sub>subargumento subordinado</sub> [uma criança com doenças graves vai vir ao mundo só para sofrer e para fazer sofrer os seus pais]<sub>subargumento subordinado</sub> [pois há mães que vão que vão as crianças vão acabar por morrer mais tarde]<sub>subargumento subordinado</sub>]<sub>argumento complexo</sub> [e então mais vale abortar]<sub>conclusão</sub> [e acabar o seu sofrimento longo]<sub>argumento</sub> [...]]»  
B14 [04/11/08] – 1:05’ (*corpus* 3)

Os segmentos que constituem o *argumento complexo* estabelecem, entre si, nexos de justificação ou nexos conclusivos, como se observa pelo esquema que se segue:



Este *argumento complexo*, formado por uma rede de relações conclusivas e justificativas, pode sintetizar-se num *argumento* específico que poderá ser verbalizada como: “As crianças que nascem com doenças graves sofrem e fazem sofrer”. Este *argumento* liga-se a um *argumento* genérico, que se reconstrói por inferência, “se um feto tem doenças graves que o levarão à morte, a mãe deve abortar”. Este bloco textual, no seu conjunto, funciona como um *argumento* a favor da *conclusão* “então mais vale abortar”, que, por seu turno, também se relaciona com o bloco textual *argumento* por meio de um nexos conclusivo, marcado pelo conector *então*.

A partir deste exemplo, verifica-se que, no texto, se constrói uma rede complexa, em que um mesmo segmento poderá assumir, em simultâneo, relações com segmentos anteriores e posteriores. Por outro lado, verificamos que, tal como acontece na relação

de justificação, a relação conclusiva pode ter lugar no interior de um *argumento complexo*, como resultado de uma relação entre os segmentos que o constituem.

### 5.1.2.1. Marcação linguística do nexu conclusivo

Como vimos no ponto anterior, a relação conclusiva não é uma relação de coerência dominante nos *corpora* em estudo. Não obstante, ela está presente em qualquer um dos quatro *corpora* estudados, funcionando tanto na relação entre *argumento* e *conclusão*, como entre segmentos textuais, num plano interno ao *argumento complexo*.

Importa, neste momento, identificar as estratégias linguísticas mobilizadas ao serviço da sinalização do nexu conclusivo. Observemos os quadros que se seguem:

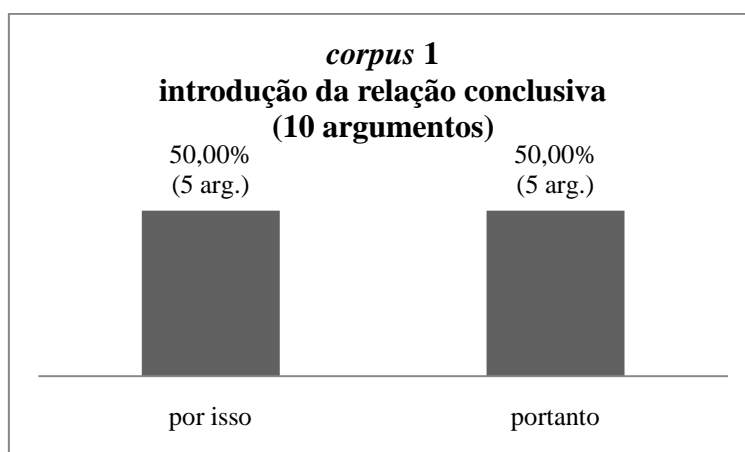


Gráfico 43

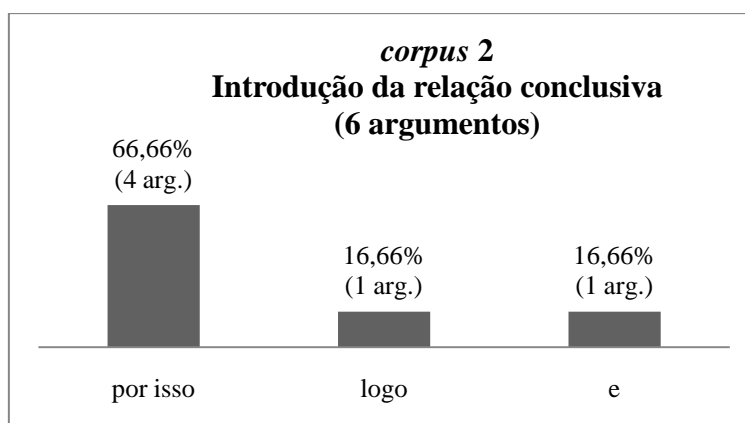


Gráfico 44

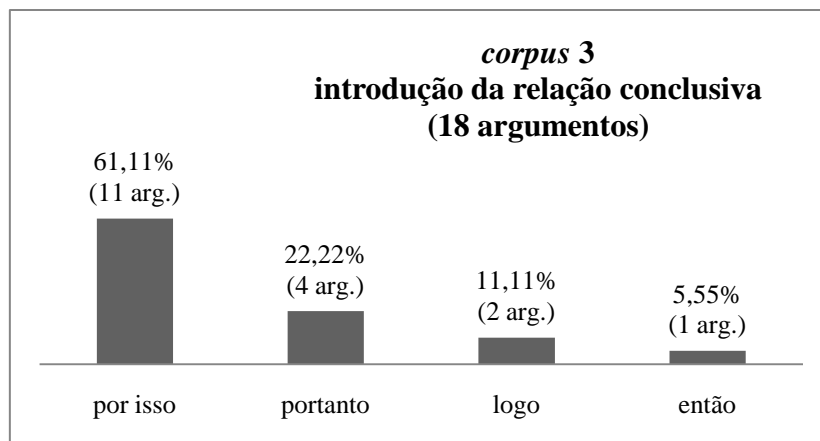


Gráfico 45

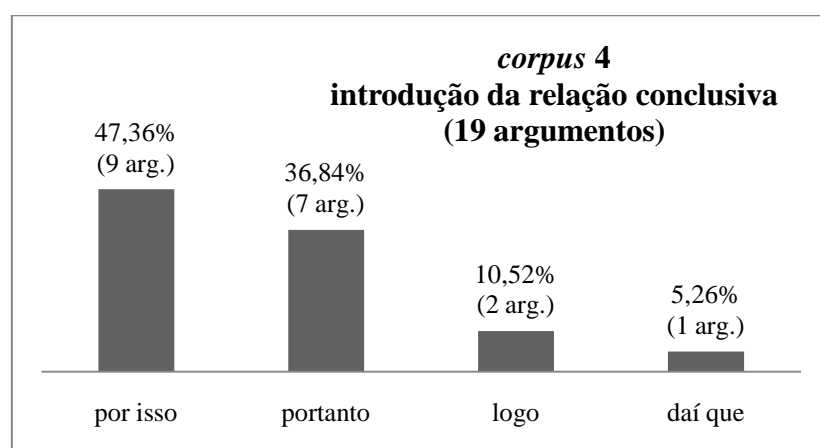


Gráfico 46

De acordo com a análise dos *corpora*, pudemos, antes de mais, concluir que o nexo conclusivo é sempre explicitamente assinalado pelos alunos. Entre os conectores seleccionados para sinalizar o valor do nexo em questão, destaca-se a escolha de *por isso*, cuja utilização domina em qualquer um dos *corpora*. O conector *portanto* apresenta-se, também, como uma opção relevante neste âmbito (exceptuando-se o *corpus 2*, onde não é utilizado). Assinalamos, ainda, algumas utilizações dos conectores *logo*, *então* e *daí que*, ao serviço da identificação do mesmo valor de nexo.

O conector *por isso* pode introduzir a *conclusão* defendida pelo aluno, tal como se observa nos excertos que se seguem:

«[A frase é a escola é fundamental para ter sucesso na vida]<sub>questão</sub> [// aa eu concordo]<sub>conclusão</sub> [porque ee sem escola não podemos tirar o curso que queremos seguir / e assim não podemos ter o emprego que queremos // e precisamos dele não é para podermos viver]<sub>argumento</sub> [e **por isso** eu acho que é fundamental]<sub>conclusão</sub>» TC3[25/09/09] – 00:19 (*corpus 2*)

«[O meu tema é o casamento para padres e freiras /]<sub>questão</sub> [o meu texto está dirigido às aos católicos não às pessoas que concordam com este tema mas sim ao público católico que tem características particulares / regem-se pela bíblia seguem as leis de deus os seus valores são a paz a família a solidariedade a serenidade ///<sub>contextualização</sub> [eu acho que os padres e as freiras deveriam entender // os motivos pelos quais ///<sub>o o celibato foi instituído/ não como é instituído hoje foi instituído na idade média onde os padres tinham que trazer roupas pesadas abandonando a sua família os seus filhos sem qualquer apoio financeiro / hoje isso não acontece os padres andam em certas freguesias normalmente de / no seu espaço / não / não têm que se ausentar durante muito tempo]<sub>argumento</sub> [*por isso* não tem qualquer sentido que ainda hoje haja celibato]<sub>conclusão</sub>» B1 [04/11/08] – 1:57' (*corpus 3*)</sub>

B8 – «[bem a escola a religião e os pais até já nos ensinam para nós não matarmos não cometermos crimes ensinam-nos os valores e se toda a gente respeitasse isso não havia aa ataques terroristas não havia o ataque de Columbine por isso eu acho que apenas ensinar // aa as crianças os jovens toda toda a população que não devem buscar aa esse esse conteúdo não é suficiente]<sub>argumento</sub> [e é **por isso** que deve ser controlado a informação que existe na internet///<sub>conclusão</sub>» (*corpus 4*)

Em qualquer um dos textos apresentados atrás, o conector *por isso* funciona no plano pragmático, pois não articula uma relação de causa/efeito processada entre dois estados de coisas. Trata-se, antes, de uma relação que se constrói no domínio epistémico, a partir da qual o aluno sinaliza que o facto de saber ou acreditar em algo (o *argumento*) lhe permite concluir algo (a *conclusão* defendida).

Nalguns dos textos apresentados, o *argumento* avançado em defesa da *conclusão* articula-se claramente com um outro *argumento* implícito. Estes *argumentos*, no seu conjunto, vêm sustentar a *conclusão* defendida. O tipo de raciocínio a que nos referimos é exemplificado pelo texto de A1:

«[O meu tema é concordo com a clonagem dos seres humanos]<sub>questão</sub> [eu não concordo]<sub>conclusão</sub> [...] [eu acho que / ahh// é muito dispendioso tem gastos

elevados]<sub>argumento</sub> [e por isso não o devem fazer /]<sub>conclusão</sub>» A1[22/09/08] – 1:08  
(*corpus* 1)

Neste excerto, a defesa de que a clonagem “não deve ter lugar” é sustentada pelo *argumento* específico, verbalizado, “é muito dispendioso/tem gastos elevados”, que se articula com um *argumento* genérico, não verbalizado, “se algo é dispendioso, não deve ser feito”. Este *argumento* implícito identifica-se claramente com uma máxima doxal.

O facto de nos encontrarmos perante uma relação processada epistemicamente é marcado por algumas construções que assinalam, de modo explícito, este plano de construção das relações entre blocos/segmentos textuais. Entre estas construções, é relevante a utilização do verbo *achar*, como forma de introduzir o bloco textual *conclusão*:

«[A minha frase é ee os assaltos acontecem porque a população vive dificuldades económicas muito graves embora aaa /]<sub>questão</sub> [eu acho que // embora alguns // a razão seja essa porque as às vezes assaltam outras por viverem dificuldades económicas acho que / na grande maioria não é esse o caso]<sub>conclusão</sub> [ee as pessoas quando aa se fazem assaltos é por maldade e por ganância e porque até se sabe que muitas das pessoas que / assaltam/ apenas o fazem / para conseguir mais dinheiro ou mesmo/ para magoar alguém e não para / para / melhorar a sua qualidade de vida//]<sub>argumento</sub> [**por isso acho** que / esta frase só é verdade para muitos poucos casos]<sub>conclusão</sub>» TC2[25/09/09] – 0:51 (*corpus* 2)

«[...] [e acho que vocês têm de deixar o que as pessoas dizem e pensar pelas vossas cabeças e não ser só ai eles não podem e isto é de há muito tempo não nós estamos no século XXI nós temos nós temos de nos abrir e mostrar que estamos no século XXI e não no século I antes de Cristo]<sub>argumento</sub> [**por isso eu acho** que nós devíamos abrir a mente e lutar contra contra não a favor da autorização universal do casamento entre padres e freiras]<sub>conclusão</sub>» C1 [04/11/08] – 2:01’  
(*corpus* 3)

Neste plano, registamos, ainda, o uso do verbo *acreditar* (TC19), da expressão “não estou a ver” (B8):

«[eu acho que não há eu acho que eu acho que não]<sub>conclusão</sub> [mas há muitos temas e então é muito provável que haja também um sol parecido com o nosso e planeta que esteja planeta como a terra que esteja à mesma distância desse mesmo sol // aa assim sendo é possível que haja vida nesse próprio planeta e as

probabilidades disso são muito grandes]argumento [por isso eu **acredito** nisso]conclusão» B6[22/09/08]- 0:38' (*corpus 2*)

«[está provado pela ciência que várias espécies de animais estabelecem ee relações homossexuais entre si]argumento [**por isso não estou a ver** qual é o problema de nós aa seres racionais de o fazermos aaa na aa na sociedade de hoje]conclusão» B8 [04/11/08] – 2:42'

Qualquer um destes recursos linguísticos apontados vinca claramente que a relação argumentativa explorada conduz a uma *conclusão* que se processa no plano epistémico. É através do desenvolvimento de um raciocínio que o aluno argumenta a favor de uma *conclusão* que constitui uma crença ou um conhecimento do mundo.

Registe-se, ainda, que o conector *portanto* pode surgir associado a construções semelhantes às que analisámos atrás:

«[A questão que me foi colocada foi se havia vida nos outros planetas /]questão [eu não concordo]conclusão [...] [primeiro não há grandes condições ou por causa que o planeta está perto do sol ou outros não estão e são mais frios ou estão são mais quentes alguns não tem a atmosfera adequada para a existência da /// a de seres vivos]argumento [e **portanto não concordo** com a com esta questão /]conclusão» B3[22/09/08]- 0:42'

Destacamos, também, a utilização do verbo *concluir* a introduzir o bloco textual *conclusão*, após o aparecimento de *portanto* a sinalizar o nexos conclusivo. Trata-se de uma forma de marcar explicitamente o plano epistémico como o domínio do processamento da argumentação desenvolvida:

«[porque é assim / depende da área de sucesso não é? aa // pode-se aa / por exemplo nas relações sociais aa / a uma pessoa aa vê alguém e pronto está ali com um aspecto todo desmazelado / alguém tem curiosidade em falar com ela? não tem sucesso nenhum [risos] /// mas se a pessoa tiver assim um aspecto / pronto tiver assim mais simpático aa / tiver um momento agradável / uma pessoa sente curiosidade em falar com ela portanto a aparência é fundamental para o primeiro contacto e o primeiro contacto leva que a relação // aa se desenvolva pode levar à amizade pode levar a amor ee pronto relações de trabalho coisas assim // aa /// ]argumento [**portanto** pode-se **concluir** que a aparência é fundamental aa para a amizade // ee / essas relações / primeiro contacto]conclusão» C6[22/09/08]- 3:08' (*corpus 1*)

Com uma considerável frequência, a relação conclusiva é convocada no plano interno ao *argumento complexo*. Neste caso, não se argumenta a favor da *conclusão* defendida no texto. Sustenta-se, antes, o *argumento principal*, apresentado em defesa da posição assumida:

«[se // se a família não tem condições para o criar a criança e os seus familiares passavam um bocadinho vá de dificuldades económicas quer sociais e de saúde e isso vai contra os direitos humanos ///]<sub>subargumento subordinado</sub> [por isso uma pessoa tem direito à sua respectiva família e ter direito a uma vida digna///]<sub>argumento principal</sub>]<sub>argumento complexo</sub>» B7 [04/11/08] – 1:29' (*corpus* 3)

O conector *portanto* também é utilizado como forma de sinalizar um nexos conclusivo entre segmentos textuais:

«[porque / podemos-nos lembrar dos descobrimentos quando / os portuguesas partiram para descobrir havia sempre aqueles / aquelas pessoas que diziam que havia mortes que ia ser o fim do mundo / e isso não se verificou //]<sub>subargumento subordinado</sub> [**portanto** eu acho que estas experiência num / não irá causar nada de mais/]<sub>argumento principal</sub>]<sub>argumento complexo</sub>» A4[22/09/08] – 1:24 (*corpus* 1)

Em síntese, os conectores conclusivos mobilizados no texto argumentativo operam no plano epistémico-ilocutório, marcando a existência de um nexos entre blocos/segmentos textuais, processado no plano cognitivo. O domínio epistémico afirma-se, deste modo, como a base para o processamento das relações de coerência num texto argumentativo.

### 5.1.3. Relação de refutação

A relação de refutação é uma conexão de coerência que ocorre entre um bloco textual alheio (*conclusão* e/ou *argumento*) e um *contra-argumento*, assumindo este último a função de rejeitar o anterior. Trata-se, portanto, de uma relação que opera no



plano metadiscursivo. A relação de refutação poderá representar-se, de forma simplificada, por meio do seguinte esquema:

Proponente afirma X – Eu, oponente, afirmo não X<sup>222</sup>

A relação de coerência em questão surge nos *corpora* 3 e 4<sup>223</sup>, mas é sobretudo no *corpus* 4 que ela adquire uma importância central, o que não será alheio ao facto de estarmos no domínio do género escolar que assenta no confronto directo de posições, o “debate”. Este contexto de produção específico propicia o aparecimento de textos que se estruturam com base nas relações de refutação, o que é agudizado pelo facto de os alunos entenderem este género não como um espaço de confronto de opiniões distintas, muitas vezes contrárias, no qual o mais importante é sair “vencedor”. No entender dos alunos, a referida “vitória” só poderá ter lugar se o discurso alheio for refutado em todas as suas componentes: *conclusão* e *argumentos*, muitas vezes, independentemente da pertinência que o texto alheio possa ter. Estes aspectos ficam bem patentes nas suas intervenções, uma vez que estas se centram essencialmente no domínio da argumentação negativa. Estamos, portanto, perante um modelo de debate polémico que, de acordo com a proposta de Amossy, se caracteriza pelos seguintes traços:

«Il [le discours polémique] s’agit d’une confrontation d’opinions mettant l’accent sur la divergence des points de vue en refusant et en attaquant les arguments de l’autre, sans se soucier de les considérer sérieusement. La polémique repousse les compromis – elle s’oppose en cela à la négociation – et considère que la position adverse est une ennemie à abattre (...). Agonale, elle fait usage d’une violence plus ou moins affichée et tend à glisser vers la délégitimation de l’opposant en usant aussi bien d’arguments *ad hominem*, qu’*ad rem*. Elle dresse ainsi un Proposant sourd aux raisons de l’autre, contre un Opposant qui est considéré comme un ennemi à vaincre plutôt qu’à convaincre» (2000: 209).

---

<sup>222</sup> Por esta razão, associámos a acção do *contra-argumento* à da negação metalinguística, tal como a descreve Ducrot (1972 : 37-38), embora seja certo que o *contra-argumento* não se esgota neste tipo de negação. Cf. também *supra*, Capítulo 2, pp. 93-95.

<sup>223</sup> Nos *corpora* 1 e 2, é possível assinalar laivos de *contra-argumentação*, na medida em que, pontualmente, os alunos refutam uma ideia. Todavia, estes segmentos textuais não serão aqui considerados porque não constituem uma estratégia explícita de refutação de uma posição alheia.

A refutação do texto alheio pode versar explicitamente tanto a *conclusão alheia* como o *argumento alheio*. Refira-se, porém, que a refutação da *conclusão alheia* só tem lugar no *corpus* 4<sup>224</sup>.

No *corpus* 4, os blocos textuais estruturam-se de acordo com a seguinte ordem: em primeiro lugar, retoma-se a *conclusão alheia*<sup>225</sup>; de seguida, apresenta-se um bloco textual com função de *contra-argumento*, que opera a refutação da posição alheia anteriormente apresentada<sup>226</sup>. Julgamos que a opção por esta organização dos blocos textuais está dependente, essencialmente, de uma ordem exigida pela própria relação de refutação, uma vez que o bloco que exerce a função de refutação tem uma acção regressiva, ou seja, o locutor refuta um enunciado que foi apresentado anteriormente, pelo oponente. Esta será também a ordenação cognitiva inerente à relação de refutação, na medida em que o locutor só pode refutar aquilo que foi já realmente afirmado. Mesmo em situações em que o locutor apresente, por exemplo, um *argumento* que, supostamente, o oponente poderia avançar, a ordenação textual dos blocos será tendencialmente a da apresentação do bloco textual alheio seguido do bloco que o refuta.

As relações de refutação entre *conclusão alheia* e *contra-argumento*, no *corpus* 4, ocorrem sobretudo no terceiro momento do debate, após a apresentação das *conclusões próprias* por parte dos porta-vozes, que tem lugar no segundo momento<sup>227</sup>. Na nossa opinião, a refutação mais aguda da *conclusão alheia* tem lugar neste momento do debate porque, nesta fase, os *argumentos* avançados são ainda escassos, pelo que os

---

<sup>224</sup> No *corpus* 3, o bloco textual *contra-argumento* relaciona-se directamente apenas com o bloco *argumento alheio*. A refutação da *conclusão alheia* ocorre, então, indirectamente.

<sup>225</sup> Esta pode ser retomada na sua totalidade, de forma sintética ou de modo truncado, tal como acontece com a retoma dos *argumentos alheios*. Cf. *supra*, Capítulo 4, p. 268-269.

<sup>226</sup> O bloco textual correspondente à *argumentação negativa* poderá não ser colocado imediatamente após a *conclusão alheia*, pois, com alguma frequência, entre ambos intercalam-se outros blocos com funções distintas. Não obstante, a relação de refutação existente entre *contra-argumento* e *conclusão alheia* é evidente.

<sup>227</sup> Cf. tratamento dos seis momentos constitutivos do debate, Capítulo 4, p. 238.

alunos, querendo marcar a sua oposição em relação à *conclusão alheia* desde o princípio, se vão centrar sobretudo na refutação das referidas *conclusões alheias*.

Atentemos, agora, nos procedimentos linguísticos seleccionados pelos alunos para assinalar a relação de refutação entre blocos textuais.

### 5.1.3.1. Marcação linguística do nexu refutativo

Após termos tratado sumariamente a relação de refutação e o seu funcionamento no texto argumentativo, importa, neste momento, identificar as estratégias mobilizadas pelos alunos para sinalizar a relação em questão nos seus textos argumentativos. Começemos por observar os gráficos que apresentam a globalidade dos resultados<sup>228</sup>:

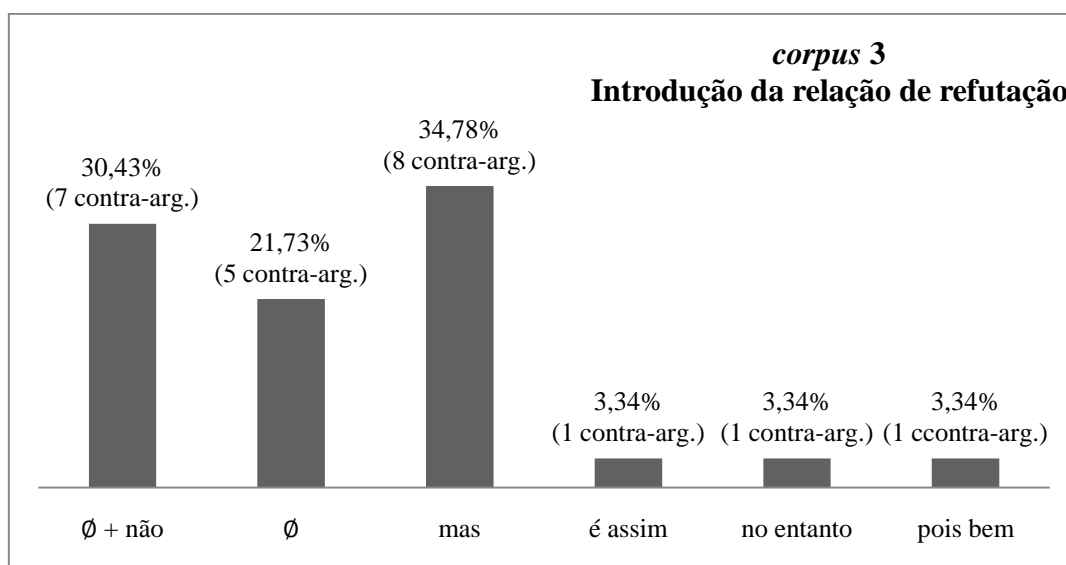


Gráfico 47

<sup>228</sup> O estudo que aqui apresentamos refere-se apenas aos *corpora* 3 e 4, uma vez que é nestes que a relação de refutação se encontra explicitamente presente.

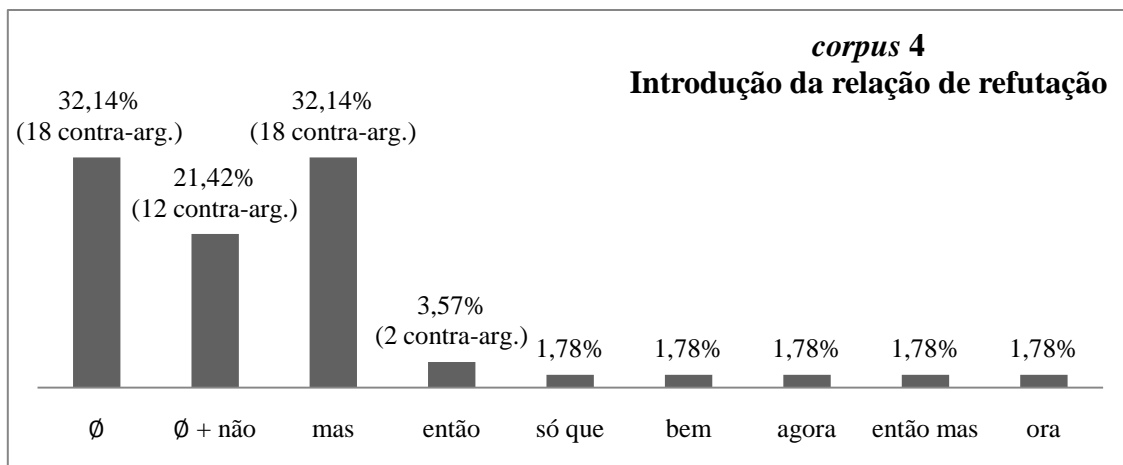


Gráfico 48

Como é possível concluir, a partir dos resultados obtidos, os alunos optam sobretudo por não sinalizar explicitamente o nexo entre *conclusão/argumento alheio* e *contra-argumento*. Em segundo lugar nas escolhas dos alunos, surge o conector *mas*, que se assume, assim, como o marcador pragmático de uma relação de refutação a que mais se recorre nos *corpora*.

Nas situações em que o aluno opta por não utilizar um marcador linguístico que sinalize a relação que se estabelece entre os blocos textuais, a reconstrução do valor do nexo terá de ser processada por meio de uma reconstrução inferencial. Nestes casos, será o conteúdo do bloco textual *contra-argumento* que conduzirá a este tipo de leitura.

Observemos alguns casos:

«[aa a igreja em relação ao aborto adoptou uma posição ditatorial como sempre a apoiando que a interrupção da gravidez não é somente um pecado mas também um crime]<sub>argumento alheio</sub> [Ø aa a igreja também se esquece que a criança é meio natural de influência e que é incalculável o sofrimento dela da criança indesejada e além disso os milagres não têm acontecido neste tipo de situações //]<sub>contra-argumento</sub>» B3 [04/11/08] – 4:28' (*corpus 3*)

A4 – «[aa na tua introdução já agora fugindo um bocadinho já que respondi ao teu à aa tua pergunta na tua introdução tu falaste um bocadinho da da do wrestling de manhã na têvê /]<sub>argumento alheio</sub> [Ø eu gostava de saber se tu não tens um comando de televisão em casa porque na sic está a dar a lucy /// portanto é assim se o wrestling é violento se tu não gostas que as crianças vejam mudas para a lucy e não gostas vês vais ler um livro com eles pá isso parte de cada pessoa não não não vamos estar a culpar a tvi só porque passa wrestling /// aa /// aa]<sub>contra-argumento</sub>» (*corpus 4*)

Antes de mais, é de referir que, por norma, se verifica uma pausa prosódica, silenciosa ou preenchida, entre o bloco textual *conclusão/argumento alheio* e o *contra-argumento*. Esta pausa marca explicitamente a fronteira entre dois actos ilocutórios. A relação de refutação, por seu turno, será reconstruída na medida em que o *contra-argumento* se estrutura no sentido de invalidar o bloco textual *alheio* como argumento a favor da *conclusão alheia* (ou então, de invalidar a própria *conclusão alheia*, caso a sua acção vise directamente este bloco textual).

No caso específico do texto de B3, recupera-se um *argumento alheio* usado pela Igreja em defesa da não legalização do aborto, “é um pecado e um crime”, e, por meio do *contra-argumento*, mostra que o *argumento alheio* esquece o facto de as crianças indesejadas sofrerem. Deste modo, o *contra-argumento* incide sobre o *argumento alheio*, criando um nexo de refutação que procura anular a acção do *argumento alheio* como suporte da *conclusão alheia*. Por sua vez, A4 recupera, de forma truncada, o *argumento alheio*, apresentado por C5, a favor da *conclusão* de que os programas/jogos violentos geram violência. O bloco *contra-argumento* vai invalidar o argumento alheio, por meio da afirmação de que esse tipo de programas, bem como as suas consequências podem ser evitados. Em qualquer um dos casos, o *contra-argumento*, para além de invalidar a acção de sustentação exercida pelo *argumento alheio*, permite orientar argumentativamente o locutário para a *conclusão própria* defendida pelo aluno, até porque o *contra-argumento* tem tendência a prevalecer sobre o bloco textual que refuta. A relação de refutação exercida pelo *contra-argumento* opera, deste modo, uma inversão argumentativa, que tem como objectivo final suportar a posição que se defende.

Refira-se, ainda, que o nexos de refutação, embora não sendo sinalizado por um marcador, poderá ser auxiliado por meio de outros recursos linguísticos, tais como aqueles que aqui registamos:

A11 – «[e depois tu disseste que não barreira nenhuma]<sub>argumento alheio</sub> [e e é aqui que a **nossa opinião di- di- difere** não há barreira nenhuma entre a pessoa e e as armas há há / é o clique do rato é o clique do teclado eu eu não perco o meu tempo à noite a pesquisar como é que se faz uma bomba// e duvido que aqui muita gente o faça espero que não]<sub>contra-argumento</sub>» (*corpus* 4)

B13 – «[temos aqui outro comentário aa de um senhor que não tem aa não tem identificação que diz que há meninos que deviam frequentar escolas especiais para não infernizarem a vida das outras crianças jovens e dos profissionais que com eles trabalham mas passamos a vida a desculpá-los e isso não é bom para ninguém e principalmente péssimo para ele próprio]<sub>argumento alheio</sub> [...]

C1 – [aa eu **eu acho que essa ideia é muito radical** eu acho que não se deve isso é estar a desprivilegiar uma pessoa não é? estar a pô-lo numa escola para não infernizar os outros é estar a despre- a desprivilegiá-la]<sub>contra-argumento</sub>» (*corpus* 4)

Expressões como “a nossa opinião difere” ou “eu acho que essa ideia é muito radical” marcam um afastamento do locutor relativamente ao texto alheio e constituem uma indício relativamente à função do bloco textual *contra-argumento*.

Entre os nexos de refutação não marcados, registamos uma outra realidade. Referimo-nos a *contra-argumentos*, que, não tendo a sua acção de refutação explicitamente assinalada, encerram no seu interior o advérbio de negação *não*.

Vejam alguns exemplos do fenómeno a que nos referimos:

«[e depois a a questão que a igreja levanta e que ee tem sido muito debatida é quase de olhar isto como uma doença / como algo oo muito mau como algo que está a infectar a sociedade]<sub>argumento alheio</sub> [a **não** é uma doença quer dizer que ee não vejo em nenhum lado nada à minha volta ninguém que / com a postura que nós devemos ter numa sociedade consiga considerar consiga considerar isto uma doença **não** é uma doença]<sub>contra-argumento</sub>» A11[04/11/08] – 4:16 (*corpus* 3)

A11 – «[portanto disseste que ensinar não resultava]<sub>argumento alheio</sub> [**não não** percebo qual é qual é a forma com com que queres levar a situação também não apresentaste nenhuma forma]<sub>contra-argumento</sub>» (*corpus* 4)

«[outra das razões apontadas para o celibato é que os sacerdotes entregam-se mais a Cristo e à religião se se não tiverem a parte sexual porque a sexualidade atrapalha o casamento atrapalha a sua espiritualidade]<sub>argumento alheio</sub> [isto **não** é

totalmente correcto porque a família também é um suporte um suporte à nossa vida e a família]<sub>contra-argumento</sub>» B13 [04/11/08] – 2:36' (*corpus* 3)

«[pois dizem que há o terrorismo biológico que não devia interferir na criação do novo ser]<sub>argumento</sub> alheio [eu acho que esta aa eu também **não** concordo com esta aa com este argumento pois acho que é eee em casos que eu já disse aqui anteriormente acho que deve ser interrompida a criação deste novo ser e]<sub>contra-argumento</sub>» A14[04/11/08] – 3:56' (*corpus* 3)

C5 – «[que **não** concordo /// eu acho que os videojogos têm influência aa]<sub>contra-argumento</sub>» (*corpus* 4)

No primeiro caso (texto de A11 – *corpus* 3 –), o advérbio *não* procede a uma negação de cariz metalinguístico, que sinaliza, por si própria, a acção de refutação que se enceta. Na ausência de um marcador que assinale a relação de refutação, julgamos que *não* assume a função, não de conectar dois blocos textuais, porque esta operação linguística não está na sua natureza, mas de sinalizar a relação de refutação que se estabelece entre eles. É por esta razão que a presença do advérbio *não* não inibirá o aparecimento de um conector que sinalize o nexos de refutação:

27) Tu dizes que o aborto é um crime. Não é, pois permite salvar a vida das mães.

28) Tu dizes que o aborto é um crime, mas não é, pois permite salvar a vida das mães.

Nos três excertos que se seguem (pertencentes a B13, A14 e C5), são já as expressões “não percebo”, “não é totalmente correcto” ou “não concordo” que sinalizam o tipo de nexos que, inferencialmente, se deverá reconstruir.

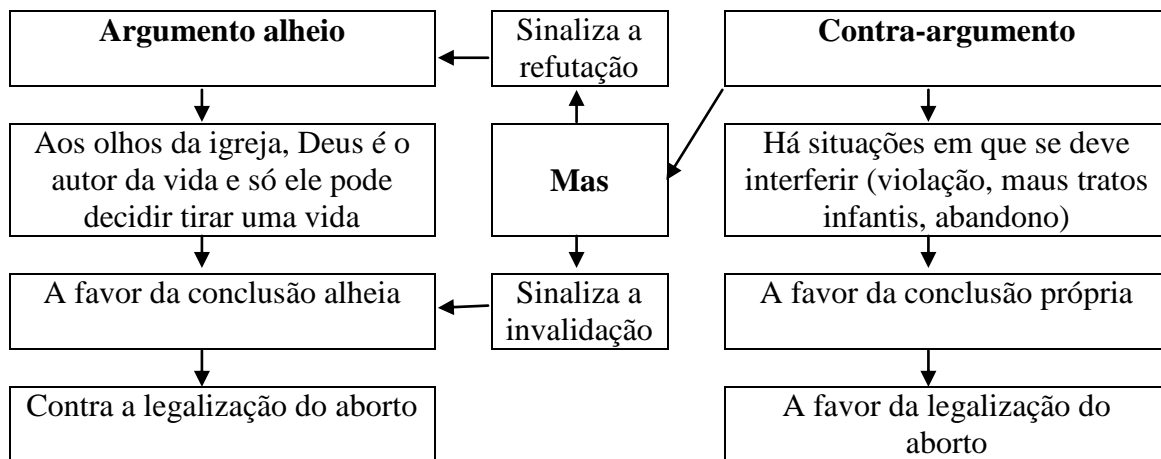
A marcação explícita da relação de refutação é feita, com maior frequência, pelo conector *mas*, como se pode verificar pelos gráficos apresentados atrás. Este procedimento tem lugar nos textos que se seguem, que apresentamos como exemplo deste procedimento:

«[uma vez que eles defendem que deus é o autor da vida e que se ele decide não tirar a vi- essa vida humana mais ninguém além de deus deve ser //]argumento alheio [mas será que não existirão situações em que alguém deve intervir? por exemplo em caso de sit- em caso de situ- em caso de violações em caso de aa perder aa // por exemplo o aborto pode impedir que aa essa criança seja espancada violada seja maltratada pelos progenitores ao longo ao longo de toda a sua vida// pode impedir também que a criança seja abandonada à nascença como muitas vezes vem a notícia nos telejornais portugueses acabando muitas vezes por morrer por falta de condições // de sobrevivência//]contra-argumento» A13[04/11/08] – 2:06 (*corpus 3*)

C1 – «[porque como tu disseste a escola não é o pai e a mãe de uma pessoa não é?]argumento alheio [mas é na escola que se passam os casos de bullying logo é a escola que tem de actuar é a escola que tem de proteger o aluno porque os pais não estão é é o tens de concordar comigo os alunos passam mais tempo na escola do que em casa]contra-argumento» (*corpus 4*)

Como é possível observar, *mas* funciona como um conector contra-argumentativo, na medida em que sinaliza a introdução de um bloco textual que estabelece uma conexão com o anterior no sentido de invalidar a relação de sustentação que este estabelece com a *conclusão alheia*. Assim, *mas* assinala que a orientação argumentativa que o *argumento alheio* instaura vai ser invertida, por acção do bloco textual *contra-argumento*, que se afirma como mais forte. Deste modo, a colocação do bloco textual após o conector *mas* é também uma forma se marcar este tipo de acção linguística no interior do texto argumentativo. A partir do excerto do texto apresentado por A13, observemos, de modo esquemático, a acção desencadeada pela presença do conector na sinalização do nexa estabelecido e as consequências nas relações que estes mantêm com outros blocos textuais:





Como afirma Ducrot, há diferentes possibilidades de emprego do conector *mais*, sendo que uma delas se insere no domínio argumentativo. Ducrot descreve deste modo a acção do grupo *P mais Q*:

« l'expression *P mais Q* présuppose que la proposition *P* peut servir d'argument pour une certaine conclusion *r* et que la proposition *Q* est un argument qui annule cette conclusion.

Le mouvement de pensée impliqué par une phrase affirmative du type *P mais Q* pourrait être paraphrasé ainsi : «Oui, *P* est vrai ; tu aurais tendance à en conclure *r* ; il ne le faut pas, car *Q* (*Q* étant présenté comme un argument plus fort pour *non-r* que n'est *P* pour *r*)» (1980a : 97).

Nesta linha, poderemos concluir que o *contra-argumento* estabelece com o *argumento alheio* um nexos refutativo, no sentido de o desqualificar do ponto de vista argumentativo (cf. Ducrot 1980a: 98). Caberá ao conector *mas* sinalizar esta acção.

O conector *mas*, a partir do momento em que identifica a relação refutativa, abre caminho à mobilização de um entre vários processos de refutação<sup>229</sup>. Neste momento, a título de exemplo, destacaremos somente as situações em que *mas* é seguido de um *contra-argumento* que se estrutura no sentido de questionar a completude do argumento alheio ou a sua relevância. Nestas situações, é frequente a introdução do *argumento alheio* por meio do recurso a expressões que certificam a validade do referido

<sup>229</sup> Cf. estudo das operações linguísticas ao serviço da relação de refutação, *infra*, pp. 340 e ss. E também Capítulo 2, pp. 95-97.

*argumento*, tais como “é evidente que” ou “é verdade que”. O aparecimento do conector *mas* após o *argumento alheio* vem sinalizar que, do ponto de vista argumentativo, a verdade do *argumento* apresentado pelo oponente não é suficiente do ponto de vista da sustentação da *conclusão alheia*, pelo que o nexos de refutação desencadeado não vai incidir sobre a verdade do *argumento alheio* mas sobre a sua incapacidade para ser apresentado como *argumento* a favor de uma *conclusão*, dada a sua incompletude (A11) ou a sua falta de relevância (A4). Observemos os excertos que se seguem:

A11 – «[**é evidente** que não há pais que até por condi- até pelas próprias condições de vida condições de trabalho condições sócio-económicas que não podem fazer não podem e por vezes não querem fazer um acompanhamento da vida dos filhos como como deveriam aa]<sub>argumento alheio</sub> [**mas** aa aquilo que que importa saber é assim nós não podemos querer arranjar uma solução à força // aa só porque sim]<sub>contra-argumento</sub>» (*corpus* 4)

«[**é verdade** a bíblia não aceita o casamento homossexual]<sub>argumento alheio</sub> [**mas** eu agora pergunto porque é que é que um um casal homossexual ateu se tem que reger pelas aa pelas regras da bíblia ou pelas ideologias da bíblia? porque é que uma nação que dentro da sua fronteira alberga inúmeras religiões se tem que reger pelas normas cristãs? eu não sei num num eu não sei tudo e gostava de ver respondidas estas questões /]<sub>contra-argumento</sub>» A4[04/11/08] – 3:26 (*corpus* 3)

Registe-se, ainda, que os alunos mobilizam outros marcadores e expressões que assinalam a relação de refutação. Estes têm uma acção muito semelhante à do conector *mas*. São eles *no entanto*, *agora* e *só que*:

«[todos têm consciente que uma família é um homem uma mulher e depois têm filhos //]<sub>argumento alheio</sub> [**no entanto** não é assim]<sub>contra-argumento</sub>» A1[04/11/08] – 2:24 (*corpus* 3)

A11 – «[aa falar que vamos criar filtros é fácil]<sub>argumento alheio</sub> [**agora** perceber a aplicação desses filtros é que já é mais complicado porque vais estar sempre sempre que quiseses estar a a colocar algum tipo de filtro vais estar a tocar em duas coisas fundamentais que é a liberdade de as pessoas conseguirem procurar e de se expressarem e em segundo a liberdade aa das empresas e do mercado funcionar como deve ser porque aa estarias a pôr em causas aa empresas e mercado e nomeadamente]<sub>contra-argumento</sub>» (*corpus* 4)

B8 – «[pois dizer que as pessoas são livres de fazer tudo o que quiserem pois isso é muito bonito e na internet até é verdade]<sub>argumento alheio</sub> [// **só que** quando nós estamos a exceder a nossa liberdade e estamos a pôr em causa o bem estar das

outras pessoas que é a de colocar informação de que como adquirir uma arma / que ou como aa fabricar uma bomba estamos a pôr em causa as outras pessoas / estamos a exceder a nossa liberdade para além do campo delas]<sub>contra-argumento</sub>» (corpus 4)

O conector *mas* surge, num caso, associado a *então*. Este último não marca um valor argumentativo, mas funciona, antes, como um marcador de continuidade discursiva, que abre caminho à marcação do nexos refutativo efectuada pelo conector *mas*:

A4 – «[o facto de uma criança jogar aa quando é muito nova vai ter a ideia de assaltos a acontecerem durante a sua vida toda]<sub>argumento alheio</sub> [// é assim // **então mas** // aa vamos estar a varrer o pó para debaixo do tapete ou seja vamos esconder o Hitler de uma da do de um jovem só porque só porque ele foi uma pessoa má? é assim essas coisas fazem parte da vida e o facto de as conhecer não implica que essa pessoa ao conhecê-las vá fazê-las / eu sei o que é um assalto e não ando aí a assaltar ninguém é que não não faz sentido nenhum estarem a culpar os jogos só por mostrar o que é um assalto quem faz os assaltos são as pessoas não são os jogos é é ó pá é simples]<sub>contra-argumento</sub>» (corpus 4)

Por fim, entre os blocos *argumento alheio* e *contra-argumento* podem também surgir marcadores que apontam para uma acção linguística de esclarecimento/clarificação.

Entre eles registamos o uso de *pois bem*, *é assim*, *bem* e *ora*:

«[aa quanto à comunicação que diz que aa quanto ao argumento que diz que aaa a homossexual é algo anatural]<sub>argumento alheio</sub> [**é assim** segundo as pessoas que dizem isso nós vamos verificar que existem mais de quatrocentas espécies extraterrestres no nosso planeta já que existem mais de quatrocentas espécies que que ee preferem ter relações aa relações homossexuais a relações heterossexuais são o caso da do pato real da gaivota do pinguim entre muitas outras / mas ao que parece estes animais não são parte da natureza devem vir de Marte ou qualquer coisa assim //]<sub>contra-argumento</sub> [...] [depois vem o último argumento talvez o mais //o mais aa estranho de todos que diz que a homossexual a homossexualidade é uma doença]<sub>argumento alheio</sub> [**pois bem** se é uma doença eu gostava de saber que eu também não sei gostava de saber quando é que ela foi realmente comprovada como doença pela comunidade aa comunidade científica e se realmente é uma doença gostava de saber quais os os seus sintomas não vá uma pessoas às vezes sofrer de algo que não conhece ee ee]<sub>contra-argumento</sub>» A4[04/11/08] – 3:26

B8 – «[outra coisa que o o A11 disse que é deve-se ensinar a evitar conteúdos que possam criar consequências graves // aqueles aqueles conteúdos que nós estamos a falar /]<sub>argumento alheio</sub> [**bem** a escola a religião e os pais até já nos ensinam para nós não matarmos não cometermos crimes ensinam-nos os valores

e se toda a gente respeitasse isso não havia aa ataques terroristas não havia o ataque de Columbine]<sub>contra-argumento</sub>» A4[04/11/08] – 3:26

C6 – «[eu quero pegar em dois temas há bocado o B3 /// falou que aa referiu-se a um caso de ee de um aluno que se vem queixar sim um caso de um aluno que até sabia o lugar ///]<sub>argumento alheio</sub> [ora isso é um caso isolado no meio de centenas não o podemos generalizar]<sub>contra-argumento</sub>» (*corpus* 4)

Nestes casos, os marcadores encontram-se ao serviço da sinalização da referida relação de refutação, pois, ao anunciarem um bloco que funciona como um esclarecimento relativo ao anterior, abrem caminho, do ponto de vista argumentativo, a uma acção de contra-argumentação, na medida em que a clarificação desenvolvida pelo locutor orienta-se no sentido de mostrar a inadequação do *argumento alheio* para sustentar a *conclusão alheia*. Neste sentido, os marcadores referidos atrás têm também, neste contexto, um valor contra-argumentativo.

### 5.1.3.2. Operações linguísticas ao serviço da relação de refutação

A relação de refutação processa-se por meio de diferentes operações de cariz linguístico, que, funcionando no domínio metadiscursivo, desenvolvem uma acção de argumentação negativa que procura invalidar um bloco textual alheio. Vimos anteriormente que estas operações podem visar a aceitabilidade do texto alheio, a sua completude, a sua relevância ou, ainda, a sua orientação argumentativa<sup>230</sup>.

Cumpre-nos, neste momento, identificar as estratégias mobilizadas pelos alunos ao serviço da construção da relação de refutação nos *corpora*.

A estratégia a que os alunos mais frequentemente recorrem é aquela em que um *contra-argumento* questiona a aceitabilidade do texto alheio. Esta operação linguística tem como objectivo invalidar o que foi afirmado pelo oponente e poderá centrar-se tanto

---

<sup>230</sup> Cf. Capítulo 2, pp. 95-97.

na refutação directa da *conclusão alheia* como na do *argumento alheio*. Neste último caso, quando a relação de refutação incide sobre o *argumento alheio*, está a declará-lo inválido, enquanto forma de suporte da *conclusão alheia*.

Comecemos por verificar como se processa a refutação da *conclusão alheia*. Este processo linguístico centra-se na acção de um bloco textual com função de *contra-argumento* que se relaciona directamente com um enunciado onde se apresenta a posição defendida pelo oponente. O objectivo desta relação passa, evidentemente, pela refutação deste bloco textual para, num segundo plano, se sustentar a *conclusão própria*.

A relação de refutação que ocorre entre o *contra-argumento* e a *conclusão alheia* opera-se sempre, no *corpus* 4, no sentido de rejeitar a aceitabilidade da posição alheia<sup>231</sup>. Esta acção pode ser operacionalizada por meio da utilização do marcador de negação *não* (A11) ou da por meio da inversão do enunciado do oponente para a sua forma positiva, no caso de a *conclusão alheia* constituir uma asserção negativa (C5):

B8 – «[...] mas aa se não sabem a internet já é vigiada já é todas as informações que nós vamos meter nos motores de busca / no google na aaa no yahoo aa no sapo todas esses motores de busca de busca recolhem informações sobre nós e quando acedemos ao email quando enviamos email para outras pessoas[...]]»

A11 – «[...] aa a internet **não** é vigiada [...]]» (*corpus* 4)

B13 – «[...] ele defende que os os os videojogos não têm influência [...]]»

C5 – «[...] eu acho que os videojogos têm influência<sup>232</sup> [...]]» (*corpus* 4)

Identificamos estes mesmos processos de refutação na relação do *contra-argumento* com o *argumento alheio*. Assim, por um lado, pode recorrer-se à negação do *argumento alheio*, como forma de considerá-lo inaceitável:

A11 – «[[a nossa a nossa liberdade na internet ou a internet **não é vigiada não há** um grupo da polícia judiciária que tenha como função estar a ver o que é que o sujeito xpto está a fazer]<sub>argumento principal</sub> [porque / eles não têm acesso a essa

<sup>231</sup> Cf. tratamento deste processo de refutação, *supra*, Capítulo 2, p. 92-97.

<sup>232</sup> Neste caso, C5 rejeita uma conclusão alheia de um investigador na área, que é apresentada pelo moderador para promover o debate. Esta *conclusão* vai ao encontro do que é defendido por A4.

informação a não ser que a não ser que tenham indícios por detrás e depois peçam ao google ou a outra qualquer empresa fornecedora de serviços que é uma coisa essencial que as empresas fornecedoras de serviços têm que manter os registos durante algum tempo em que depois lhe peçam essa informação]subargumento subordinado]argumento complexo» (*corpus 4*)

Este mesmo procedimento é identificável também no *corpus 3*, onde, por exemplo, A1, por meio do enunciado «não é (assim)», mostra que os *argumentos alheios* são inaceitáveis:

«[todos têm consciente que uma família é um homem uma mulher e depois têm filhos]argumento alheio [// no entanto **não é assim**]contra-argumento [e segundo estas ee estes valores que têm pensam ainda que a homossexualidade é uma doença]argumento alheio [/ **não é** / aa /// aa /// embora não seja normal]contra-argumento» A1[04/11/08] – 2:24 (*corpus 3*)

Note-se, porém, que o segundo *contra-argumento* presente no texto de A1 desenvolve uma acção que não corresponde a uma acção de refutação total, na medida em que a negação é seguida de uma rectificação que corrige a realidade evocada pelo *argumento alheio*. Este é um procedimento que tem também alguma relevância nos *corpora*. Neste caso concreto, o aluno começa por apresentar um segmento através do qual opera a refutação do *argumento alheio*, “não é” e, de seguida, apresenta um segundo segmento onde, recorrendo à construção concessiva, “embora não seja normal”, procede a uma rectificação do conteúdo proposicional do *argumento* do oponente. A utilização da concessiva desencadeia um processo de leitura inferencial, que permite reconstruir o raciocínio desenvolvido: o aluno rejeita a classificação da homossexualidade como uma doença, mas aceita que esta «não é normal». Tal significa, a nosso ver, que este recorre a uma categoria mais vasta, que se poderia designar por «ausência de normalidade», que integra, por um lado, a doença e, por outro, a homossexualidade. Este procedimento permite-lhe aceitar a homossexualidade como algo «não normal», mas rejeitar a sua interpretação como «doença».

É de destacar, também, que a refutação da aceitabilidade do *argumento alheio* pode centrar-se na sua negação, sem que tal ocorra por meio de um processo de negação metalinguística. Observemos o texto que se segue, onde B3 refuta o *argumento alheio* por meio de um *contra-argumento*, a partir do qual se activa uma inferência que conduz à *conclusão* “a escola preocupa-se”, através da mobilização de um *argumento* genérico implícito, “Se a escola marca reuniões para resolver problemas dos alunos, está preocupada com eles”:

B3 – «[quanto à escola de não ter aa não se preocupar]<sub>argumento alheio</sub> [/ eu penso que não se podem esquecer de quantas vezes a escola reúne auxiliares de educação docentes psicólogos conselho executivo só por causa de um menino que tem um problema]<sub>contra-argumento</sub>» (*corpus 4*)

É possível também assinalar uma estratégia de questionamento da aceitabilidade do *argumento alheio* por meio do recurso à construção concessiva. Trata-se de um processo que, nos *corpora*, é pouco frequente. No plano argumentativo, na construção concessiva, o *argumento alheio* surge no primeiro termo, aquele que na gramática tradicional corresponderá à oração subordinada, enquanto o *contra-argumento* surge no segundo termo, a oração subordinante. Observemos o exemplo:

«[pois bem / aa // embora se pense que um casamento homossexual e a homossexualidade é natural]<sub>argumento alheio</sub> [não é /]<sub>contra-argumento</sub>»A1[04/11/08] – 2:24 (*corpus 3*)

Este tipo de construção parece adequar-se perfeitamente ao cariz argumentativo de um texto e, mais concretamente, ao movimento de contra-argumentação, pois estamos perante uma construção contrastiva que envolve uma asserção de base, o *argumento alheio*, e uma negação ou restrição, que ocorre no espaço do *contra-argumento*. Este último constitui o *argumento* que tende a prevalecer (cf. Charaudeau *apud* Martelotta 1998: 42). Matos e Prada (2004: 709) defendem inclusive que a concessividade se associa a um contraste argumentativo, na medida em que a construção concessiva exige

uma pressuposição. Nesta linha, no excerto anterior, o primeiro termo da concessiva, “pensa-se que um casamento homossexual e a homossexualidade é natural”, é, no contexto, apresentado como um *argumento* que implicaria a *conclusão alheia*, “defesa do casamento entre homossexuais”. A relação concessiva vem, então, assinalar que, a implicação directa que seria expectável entre *argumento alheio* e *conclusão alheia* não é aceitável. Deste modo, defende-se que a “homossexualidade não é natural”, de onde se extrai, por inferência, a *conclusão própria* “sou contra o casamento entre homossexuais”.

Em síntese, no plano argumentativo, o segundo termo da construção concessiva será, então, um elemento contra-argumentativo, «na medida em que altera a direcção argumentativa e a conclusão anunciadas no primeiro enunciado; inaugura uma nova direcção argumentativa e orienta-se para outra conclusão» (BARROS 2007: 518). Deste modo,

«o primeiro enunciado tem um valor concessivo, já que se observa o movimento de aceitação (com reserva) das premissas de um raciocínio, sem aceitar a conclusão, e um movimento de inversão argumentativa no enunciado seguinte; o Locutor avança outros argumentos de direcção diferente, ou mesmo outra conclusão (contrária)» (BARROS 2007: 518).

Um *contra-argumento* que rejeite a aceitabilidade do *argumento alheio* pode também estruturar-se por processos lexicais, através da oposição de itens semanticamente opostos:

A11 – «[e depois falaste nas armas de columbine falaste]<sub>argumento alheio</sub> [aa as armas de columbine são legais e são legais porque nos estados unidos qualquer pessoa pode comprar uma arma okay tem acesso a armas é uma aa prática interessante aa aa portanto é preciso esclarecer isto]<sub>contra-argumento</sub>» (*corpus* 4)

A oposição do lexema *legal* ao lexema *ilegal*, que foi explicitamente utilizado pelo opositor (B8) numa intervenção anterior à que aqui apresentamos, permite a refutação do *argumento alheio* e a sua rectificação. Este processo coloca em evidência que o



*argumento alheio* não é aceitável, porque não corresponde, neste caso, a um dado factual, verificável no mundo.

De forma mais rara, o questionamento da aceitabilidade de um *argumento alheio* pode ser processado por meio de um *contra-argumento* que recorra à autoridade de um especialista ou de uma investigação. No extracto do texto que se segue, as conclusões de um estudo realizado vêm permitir afirmar o contrário do sustentado pelo *argumento alheio*:

A4 – «[estavas a falar dos mais fracos se sentirem aa se sentirem depois tentados a praticar a violência nos outros]<sub>argumento alheio</sub> [aliás tenha aqui aa um um testemunho de um de um senhor que escreveu um um estudo que se chama grand test childhood que diz que os jogos até encorajam à libertação do do stress aa ou seja o facto de o fazermos no jogo não o transp- não o transpomos para a realidade]<sub>contra-argumento</sub>» (*corpus* 4)

Nesta intervenção, o próprio aluno assinala o objectivo subjacente à convocação de uma autoridade ao serviço da contra-argumentação, por meio do recurso ao conector *ou seja*, que anuncia uma explicitação do que foi dito anteriormente. O segmento textual introduzido pelo conector vem, assim, clarificar a função argumentativa por detrás da convocação dos resultados de uma investigação. Na verdade, esta informação associada à autoridade pretende activar um raciocínio inferencial que leve à conclusão de que o *argumento alheio* não é aceitável, pois os resultados da investigação demonstram o inverso do afirmado pelo oponente.

A relação de refutação pode assentar também no questionamento da completude do *argumento alheio*, na medida em que se se demonstrar que este é incompleto, ele perderá a capacidade de sustentar a *conclusão alheia*.

Este processo de refutação assenta, então, na introdução de um bloco textual que encerra informação nova que vem completar o que se afirma no *argumento alheio*. Esta

informação nova vem, deste modo, mostrar que a verdadeira dimensão do *argumento alheio* não lhe permite sustentar a *conclusão alheia*. Por outro lado, a informação que se avança para completar o *argumento alheio* permite efectuar uma inversão da orientação argumentativa, no sentido de sustentar a *conclusão própria*. O processo em questão está ao serviço da refutação do *argumento alheio*, tendo lugar tanto no *corpus* 3 como no 4:

«[ainda também há dados estatísticos que comprovam que em Espanha quando este foi abolido que cresceu trezentos e trinta e três por cento vá foi um número muito elevado]<sub>argumento alheio</sub> [mas eu acho que há mais países em que foi que diminuiu acho que o caso de Espanha foi um caso aa fora da fora do normal]<sub>contra-argumento</sub>»A14[04/11/08] – 3:56' (*corpus* 3)

B8 – «[pois dizer que as pessoas são livres de fazer tudo o que quiserem]<sub>argumento alheio</sub> [pois isso é muito bonito e na internet até é verdade // só que quando nós estamos a exceder a nossa liberdade e estamos a pôr em causa o bem estar das outras pessoas que é a de colocar informação de que como adquirir uma arma / que ou como aa fabricar uma bomba estamos a pôr em causa as outras pessoas / estamos a exceder a nossa liberdade para além do campo delas]<sub>contra-argumento</sub>» (*corpus* 4)

C5 - «[referiste aa falaste também dos sinais que estão nos jogos à venda aa para maiores de idade e não sei quê]<sub>argumento alheio</sub> [aa pode estar lá o símbolo mas se tu fores a uma loja e qui- ee quiseres comprar tu compras à vontade isso isso aí]<sub>contra-argumento</sub>» (*corpus* 4)

Em todos os casos apresentados, o aluno argumenta no sentido de que os *argumentos alheios* não apresentam toda a informação. São exactamente os dados em falta que lhe vão permitir mostrar que o *argumento alheio* deve ser rejeitado, pois omite informação que o impediria de sustentar a *conclusão alheia* defendida.

Um terceiro processo linguístico que pode operar ao serviço da refutação passa pela refutação da relevância do *argumento alheio*, considerando-se, assim, que a relação que este mantém com a *conclusão alheia* não é pertinente, pelo que a acção de sustentação que aquele deveria exercer não pode ter lugar. O recurso a este processo é relativamente raro nos *corpora* 3 e 4. Não obstante, é possível assinalar alguns casos em

que se questiona a relevância do *argumento alheio*, que exemplificamos com o excerto que se segue:

«[depois vem o argumento que diz que a bíblia não aceita o casamento homossexual]argumento alheio [é verdade a bíblia não aceita o casamento homossexual mas eu agora pergunto porque é que é que um um casal homossexual ateu se tem que reger pelas aa pelas regras da bíblia ou pelas ideologias da bíblia? Porque é que uma nação que dentro da sua fronteira alberga inúmeras religiões se tem que reger pelas normas cristãs?]*contra-argumento*»A4[04/11/08] – 3:26' (*corpus* 3)

A4 questiona a relevância do *argumento alheio* que se funda no facto de a Bíblia não aceitar o casamento homossexual para suportar a posição contra o casamento entre homossexuais.

No fundo, este procedimento de contra-argumentação questiona a relação de justificação, construída epistemicamente entre *argumento* e *conclusão*, mostrando que ela não é relevante e que, portanto, deve ser rejeitada.

Por fim, registamos os casos em que se recorre à refutação da orientação argumentativa dada ao *argumento alheio*.

A utilização de *contra-argumentos* que coloquem em causa a orientação argumentativa do *argumento* apresentado pelo oponente é muito pouco expressiva nos *corpora* 3 e 4. Esta baixa frequência de utilização ficará a dever-se, eventualmente, ao facto de a construção de um *contra-argumento* desta natureza exigir da parte do locutor uma capacidade de reacção ao dito e de aproveitamento das ideias do oponente, de modo a poder revertê-las a seu favor. Esta operação convoca uma agilidade de raciocínio que nem sempre os alunos mostraram ter capacidade para desenvolver.

Numa das suas intervenções, A11 recorre a este tipo de *contra-argumento*:

A11 – «[e partimos do princípio que a a nossa actividade na internet [é monitorizada ]]argumento alheio [e se partimos do princípio que a nossa actividade na internet está a ser monitorizada por alguém aa é grave]*contra-argumento*» (*corpus* 4)

B8, numa intervenção anterior, afirmara que a internet é controlada, constituindo este *argumento* uma defesa da *conclusão* de que essa “vigilância” é positiva, porque a internet oferece muitos perigos. A11 inverte a orientação do mesmo *argumento* no sentido de o utilizar a favor da *conclusão* que defende. Afirma, assim, que o controlo da internet, a existir, lhe permite sustentar a posição de discordância relativamente à possibilidade de uma internet controlada, pois a “monitorização” é «grave».

Note-se, porém, que o *contra-argumento* elaborado por A11 pode também incluir-se no grupo daqueles que questionam a aceitabilidade do *argumento alheio*. Este procedimento é activado por meio da construção condicional com valor hipotético, “se partimos do princípio que a nossa actividade na internet está a ser monitorizada por alguém aa é grave”, o que poderá ser entendido como um processo linguístico de questionamento da factualidade, isto é, da aceitabilidade do referido *argumento alheio*.

No caso seguinte, um excerto de uma intervenção de B8, observamos que o aluno evidencia um certo grau de consciência de que vai desenvolver um processo de reorientação argumentativa do *argumento alheio*, o que fica evidente no enunciado introdutório:

B8 – «desculpa mas **nessa última parte aí estás me- aa a dar razão** [nem toda a gente tem a mesma educação]<sub>argumento alheio</sub> [exactamente e é só as pessoas que diferem do sentido normal de educação que causam uns determinados problemas]<sub>contra-argumento</sub> [logo os pais não são suficientes]<sub>conclusão</sub> » (*corpus* 4)

De seguida, após alterar a orientação argumentativa do *argumento alheio*, o aluno retoma-o para o completar “causam uns determinados problemas”. No seu conjunto, este segmento funciona como um *argumento* a favor da *conclusão*, “logo os pais não

são suficientes”, que se identifica com a *conclusão* defendida pelo aluno, no decurso do debate<sup>233</sup>.

Para finalizar o estudo das operações linguísticas ao serviço da relação de refutação, é importante ainda analisar os procedimentos que se desenvolvem no interior de um *contra-argumento* cuja natureza seja complexa. Nestes casos, o *contra-argumento* é composto por um *argumento principal*, segmento que detém a função de rejeitar o *argumento alheio*, e por um *subargumento subordinado*, segmento que sustenta o *argumento principal*.

O *subargumento subordinado*, ao incidir sobre o *argumento principal*, vai estabelecer com ele dois tipos de relação: uma relação de justificação ou uma relação conclusiva, exactamente como se verificou para os nexos que identificámos entre *argumento próprio* e *conclusão própria*. A semelhança entre relações de coerência que aqui assinalamos fica a dever-se ao mecanismo de recursividade de estruturas que leva a que as relações estabelecidas entre segmentos textuais, no interior de um *argumento complexo*, sejam da mesma natureza daquelas que se processam no plano superior do texto argumentativo, entre blocos textuais.

Deste modo, no nível interno de um *argumento complexo*, poderemos identificar nexos de justificação sinalizados, por exemplo, por conectores como *porque* (C3 e C5) ou *pois* (A14):

«[mas eu acho que toda a gente tem o direito de casar com quem quiser e acho que os homossexuais devem ter direitos iguais por por /// eu acho que devem ter direitos iguais]<sub>argumento principal</sub> [**porque** os heterossexuais têm certos direitos quando se casam ee certas regalias quando se casam eu acho que os homossexuais devem ter o mesmo direito]<sub>subargumento subordinado</sub>contra-argumento complexo» C3 [04/11/08] – 0:58’

---

<sup>233</sup> A1 sustentara anteriormente que, como nem todas as pessoas têm a mesma educação, há pais que não podem educar para o acesso à informação. A estes blocos textuais com função de *argumento* e *conclusão*, A1 dá uma orientação negativa, pois eles funcionaram, noutra plano, como refutação da argumentação apresentada por B8. Este último, quando volta a intervir, retoma estes dois blocos e dá-lhes uma orientação positiva, defendendo que eles não refutam a sua posição, mas antes vêm confirmá-la.

C5 – «[[que não concordo /// eu acho que os videojogos têm influência aa]<sub>argumento principal</sub> [**porque** ee eti- eu eu andei a procurar e encontrei um estudo que foi feito aa onde os alunos aa de uma universidade que fizeram um estudo a a cem cem alunos a uma a entre os dezoito e os vinte e um anos aa uma parte dos alunos aa eles puseram-nos aa a jogar jogos violentos a uma a outra parte dos alunos jogavam jogos normais e passado um tempo fizeram uma simulação aa com um professor a acusar os alunos como se eles tivessem copiados no nos testes esses alunos que ee que jogavam jogos violentos reagiram de uma forma completamente diferente da outra rea- reagiram de forma nervosa mais agressiva e sentindo-se mais perseguidos /// foi esse aa foi essa a conclusão a que chegaram que /// aa os jogos violentos de vêm às pessoas de se sentirem perseguidas e ado- adoptam comportamentos anti-sociais ///]<sub>subargumento principal</sub>]]<sub>contra-argumento complexo</sub>» (*corpus 4*)

«[[eu não concordo com esta ideia]<sub>argumento principal</sub> [**pois** que eu acho que quem é o autor da vida somos nós próprios]<sub>subargumento subordinado</sub>]<sub>contra-argumento complexo</sub>» A14[04/11/08] – 3:56’

Noutras situações, o nexa existente entre *argumento principal* e *subargumento subordinado* não é explicitado por nenhum conector, cabendo, portanto, ao alocutário o desenvolvimento de um cálculo inferencial que permita a reconstrução do valor da relação existente entre os blocos textuais:

«[[mas há mas há uma coisa com que o aborto mas há uma coisa que o senhor doutor Jorge Cruz se esqueceu de mencionar é que o aborto também é contra o abandono infantil]<sub>argumento principal</sub> [Ø segundo Maria aa Maria do Céu Machado presidente da comissão nacional de saúde dos adolescentes e das crianças e directora do sector de pediatria do hospital Amadora-Sintra é que o número do abandono infantil e de maus tratos está a aumentar em Portugal sendo como uma das principais causas o aumento da taxa nacional de desemprego afirmando esta mesma que quando chegam crianças ao hospital estes têm um grande número de pais desempregados ///]<sub>subargumento subordinado</sub>]<sub>contra-argumento complexo</sub> » B3 [04/11/08] – 4:28’

É de acrescentar aqui que a relação entre *argumento principal* e *subargumento subordinado* funciona também no plano epistémico-ilocutório, na medida em que se justifica um enunciado onde se opera a refutação do texto alheio por meio de outro, segundo o esquema cognitivo:

“Eu refuto o *argumento alheio* – e digo isto/realizo este acto ilocutório, pois X”

Identificamos, por outro lado, situações em que entre o *argumento principal* e o *subargumento subordinado* se estabelece uma relação conclusiva. Esta poderá ser assinalada por conectores como *logo* (C1), *portanto* (A11) ou *por isso* (B8):

B3 – «[a violência a partir do momento que entra na escola tem que ser derrubada por autoridades a escola é um local público e a escola como eu já disso não tem de assumir papéis nenhuns a escola auxilia//]argumento alheio [...]»

C1 – «[[mas é na escola que se passam os casos de bullying]argumento principal [**logo** é a escola que tem de actuar é a escola que tem de proteger o aluno porque os pais não estão é é o tens de concordar comigo os alunos passam mais tempo na escola do que em casa]subargumento subordinado]contra-argumento complexo» (*corpus 4*)

A11 – «[aa disseste também que colocar disseste também que colocar conteúdos aa na internet violentas era estar a ir de desencontro do bem estar das outras pessoas]argumento alheio [...] [eu só vou pesquisar sobre bombas se quiser fazer uma bomba ///]argumento principal [e **portanto** não está a ir de desencontro ao meu bem estar porque eu já quero ir pesquisar sobre uma bomba]subargumento subordinado]contra-argumento complexo» (*corpus 4*)

«[aa à parte não natural]argumento alheio [[aa está provado pela ciência que várias espécies de animais estabelecem ee relações homossexuais entre si]argumento principal [**por isso** não estou a ver qual é o problema de nós aa seres racionais de o fazermos]subargumento subordinado]contra-argumento complexo» B8 [04/11/08] – 2:42’

Como se pode observar pelos casos apresentados, quando um segmento detentor da função de *subargumento subordinado* estabelece com o *argumento principal* uma relação conclusiva, enuncia uma conclusão contrária ao que se afirma no *argumento alheio*. Ao verbalizar esta conclusão, o locutor está explicitamente a assinalar a inversão argumentativa que pretende desenvolver por meio da introdução de um *contra-argumento* no seu texto.

## 5.2. Natureza dos argumentos

No capítulo 2, no âmbito do estudo da natureza dos *argumentos*, concluímos que a sua essência poderá constituir um dado factual ou, por outro lado, uma crença<sup>234</sup>.

O estudo da natureza dos *argumentos* que desenvolveremos neste capítulo centra-se exclusivamente nos *argumentos próprios*, na medida em que estes são os únicos que são comuns a todos os textos analisados. A este facto acresce que a natureza dos *argumentos alheios* é, por vezes, difícil de determinar, porque estamos perante blocos textuais sintéticos, frequentemente truncados, o que dificulta o tratamento da natureza destes mesmos *argumentos*. Por outro lado, o nosso objectivo, neste momento, prende-se essencialmente com a determinação da natureza dos *argumentos* construídos pelos próprios alunos. Nesta linha, a identificação da natureza de *argumentos* que constituem uma recuperação de posições pertencentes a terceiros dir-nos-á pouco sobre as formas de argumentar desenvolvidas pelos alunos.

A análise dos *argumentos* que integram os *corpora* permite-nos, desde logo, uma conclusão muito clara: os alunos estruturam os *argumentos* que apresentam em defesa da *conclusão*, maioritariamente, a partir de crenças. É possível constatar este facto com base nos gráficos que a seguir se apresentam:

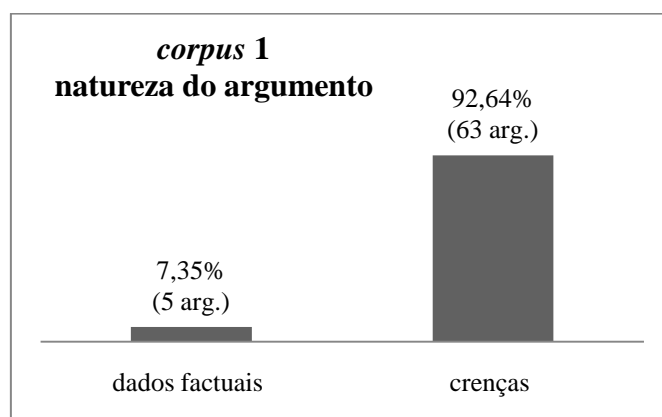


Gráfico 49

<sup>234</sup> Vd. Capítulo 2, pp. 98-99.



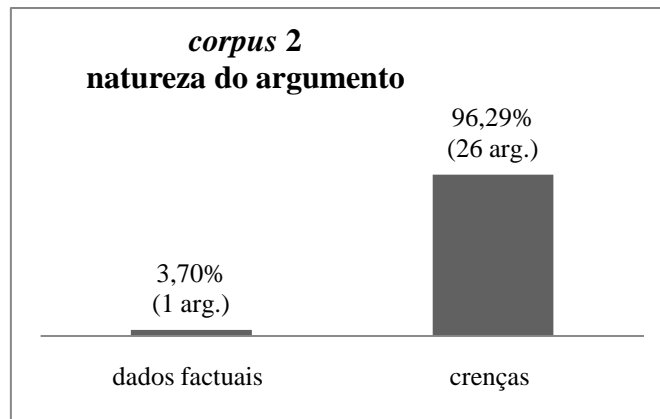


Gráfico 50

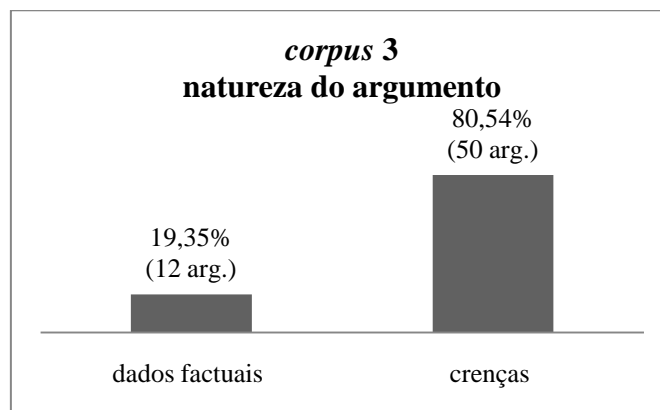


Gráfico 51

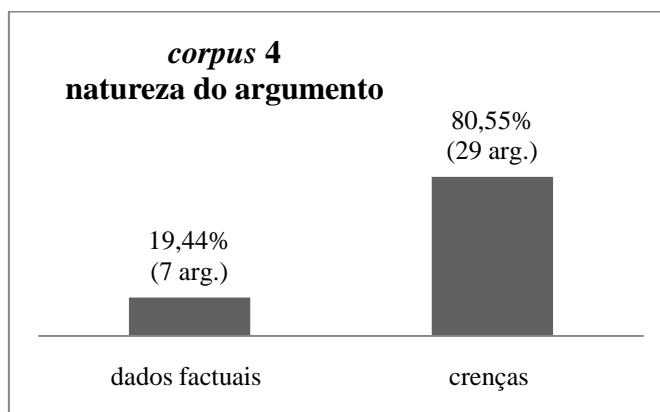


Gráfico 52

Com efeito, todos os *corpora* acusam um largo domínio de *argumentos* associados às crenças. Não obstante, é possível também verificar que, quando os alunos preparam o seu texto com antecedência, o número de *argumentos* ligados a dados factuais aumenta ligeiramente.

Os dados factuais mobilizados pelos alunos associam-se a vários domínios da realidade, tais como situações reais, citações extraídas de textos de autoridade, dados estatísticos.

Algumas das situações reais seleccionadas pelos alunos correspondem a factos que têm lugar no mundo. Observemos os exemplos:

«[aa temos meios contraceptivos / esses são os meios que evitam a gravidez e consequentemente aa o aborto e são esses meios que nós devemos utilizar /// aa se talvez por esses meios sejam um bocado a pouco discretos mas eu defendo que deve ser /// aa deve ser entregues aa preservativos na escola a partir do décimo ano // não como forma irresponsável e irreflectida mas como forma de educar a ter hábi- a ter actos responsáveis ou seja comportamentos responsáveis da aa nossa saúde pessoal/]argumento próprio» A6[04/11/08] – 2:56 (*corpus 3*)

«[além disso se o aborto clandestino fosse feito [?] o aborto só é perigoso quando realizado clandestinamente por pessoal incompetente e sem condições de higiene o que oferece graves riscos à saúde da mulher nomeadamente aa per-  
perfuração do útero e infe- e infertilidade //]argumento próprio» B2 [04/11/08] – 1:55' (*corpus 3*)

«[muitas mulheres vão elaborar esse aborto com de forma não humana com os instrumentos não apropriados e sem a ajuda de um médico ou de alguém para ajudar a elaborar o aborto //]argumento próprio» B12 [04/11/08] – 1:20' (*corpus 3*)

«[países que abulem que ainda abulem o aborto como por exemplo o sudão a Somália o Líbano apresentam uma elevada taxa uma elevada percentagem de maus tratos infantis e mortalidade infantil // e ainda uma elevada taxa de mulheres que recorrem a abortos clandestinos e depois acabam por morrer sim porque essas mulheres onde / porque esses países onde o aborto ainda não é legalizado as mulheres vêm-se obrigadas a recorrer a uma segunda alternativa segunda alternativa essa que não tem as mínimas condições de segurança e higiene e que as mulheres acabam por morrer]argumento próprio» A13[04/11/08] – 2:06 (*corpus 3*)

É evidente que nem todos os dados factuais que estão ao serviço da construção do *argumento* têm a mesma consistência. Nos exemplos apresentados atrás, regista-se uma clara diferença entre a referência a situações relacionadas com a realidade de países como o Sudão, a Somália ou o Líbano e a referência ao facto de o aborto ilegal provocar a morte das mulheres que a ele recorrem. Esta última situação é apresentada por três alunos como sendo factual e genérica, ou seja, aplicável a todas as situações em que se

prática o aborto ilegal, o que, como é sabido, não corresponde à realidade. A generalização abusiva da situação evocada e a sua apresentação como factual resultará, estamos em crer, do facto de existir uma crença, de origem doxal, que associa o aborto ilegal à morte de mulheres. Os textos dos alunos assentam claramente nesta crença, porém, acabam por apresentá-la como uma situação factual verificável em todos os casos, o que, na verdade, não constitui um *argumento* baseado em dados factuais.

Note-se, porém, que os alunos não parecem ter consciência das diferenças registadas entre os dados que apresentam como factuais, na medida em que os mobilizam indistintamente.

Aliás, alguns alunos revelam não ter uma consciência clara do que constitui a natureza de um *argumento* assente em dados factuais. Será esta indefinição que os leva a apresentar, como factuais, *argumentos* que, na verdade, constituem crenças:

«[// aa para defender esta tese eu apresento apenas um argumento que eu acho que é bastante sólido que é o **facto** do casamento homossexual aa quer dizer ao ser ee permitido o casamento homossexual vai trazer que aa várias leis ee benefícios a esse casamento e um deles é é provavelmente e certamente a adopção de crianças]argumento próprio» C6 [04/11/08] – 2:11' (*corpus* 3)

Os alunos apresentam também como dados factuais posições do Estado, como acontece no texto de A3:

«[por outro lado a homossexualidade não é reconhecida pelo estado // o estado não dá os direitos nem os deveres que tem uma pessoa que / um casal que tem certos direitos e deveres os os casais homossexuais não têm estes ca- não têm estes di- direitos porque o estado não valoriza a homossexualidade ///]argumento próprio» A3[04/11/08] – 2:25 (*corpus* 3)

Note-se, porém, que, ao aceitarem uma posição oficial do Estado como um dado factual inquestionável, os alunos não consideram que uma lei, por exemplo, possa estar marcada por um grau de subjectividade que advém da sua inserção numa determinada ideologia, discutível no plano das crenças.

A atitude dos alunos perante os dados por si recolhidos para estruturar um *argumento* afigura-se, por esta razão, como uma área a ser trabalhada em contexto de sala de aula.

As afirmações proferidas por especialistas em determinadas matérias são também apresentadas como dados factuais pelos alunos:

«[segundo Maria aa Maria do Céu Machado presidente da comissão nacional de saúde dos adolescentes e das crianças e directora do sector de pediatria do hospital Amadora-Sintra é que o número do abandono infantil e de maus tratos está a aumentar em Portugal sendo como uma das principais causas o aumento da taxa nacional de desemprego afirmando esta mesma que quando chegam crianças ao hospital estes têm um grande número de pais desempregados///]argumento próprio» B3 [04/11/08] – 4:28' (*corpus* 3)

No texto anterior, as afirmações atribuídas a Maria do Céu Machado são apresentadas como resultantes de uma constatação de situações factuais observáveis, o que é susceptível de conferir maior força ao *argumento* construído pelos alunos.

Textos que são socialmente encarados como reguladores são também convocados no âmbito dos *argumentos* de natureza factual. Neste domínio, os alunos recorrem, por exemplo, ao texto da *Constituição Portuguesa* (A7) ou ao da *Declaração Universal dos Direitos do Homem* (B13):

«[e vou passar aa a citar todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei ninguém pode ser privilegiado beneficiado prejudicado privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência sexo raça língua território de origem religião convicções políticas ou ideológicas instrução situação económica condição social ou orientação sexual]argumento próprio» A7[04/11/08] – 3:57 (*corpus* 4)

B13 – «[temos ooo ooo o artigo dezanove dos direitos do homem que nos diz /// que nos diz que todo o indivíduo tem direito à liberdade de opinião e de expressão o que implica o direito de não ser inquietado pelas suas opiniões e de procurar receber e difundir sem consideração de fronteiras informações e ideias por qualquer meio expresso aa]argumento próprio» (*corpus* 4)

As citações são apresentadas como uma verdade universal, que é reconhecida por todos e que, logo, tem a força argumentativa de um facto ao serviço da sustentação *conclusão própria*.

O texto bíblico é, também, por vezes, apresentado como um elemento factual:

«[/// aa é também noto também que na bíblia não tem nada mencionado sobre celibato de/ do padre nem das freiras tanto que antes da idade média a o casamento era permitido e sempre foi //]argumento próprio» B1 [04/11/08] – 1:57' (*corpus 3*)

Quando se mobiliza um texto desta natureza, poderemos estar perante um facto cuja validade não será reconhecida de modo unânime. Este funcionará como referência apenas para o grupo de pessoas que o aceite como tal. Não obstante, a forma como os alunos citam o texto bíblico não denota a consciência desta especificidade, na medida em que este é apresentado como contendo verdades universais que são aceites e reconhecidas por todos.

De modo mais específico, o raciocínio argumentativo que está na base da construção do *argumento* apresentado por B1 poderá, todavia, denotar que o aluno se centra não no que se afirma no texto da Bíblia, mas na interpretação das palavras aí presentes. Neste caso, o aluno, partindo da constatação de que no texto bíblico não se enuncia uma posição contra o casamento de membros do clero, conclui, de modo falacioso, que tal significa que o texto religioso aceita este mesmo casamento. Nestes casos, a natureza do *argumento* já não é estritamente factual, visto que um determinado dado foi sujeito ao crivo interpretativo do locutor, o que acaba por transformar a própria natureza do *argumento*, que, no seu todo, passa a funcionar como a expressão de uma crença. Acrescente-se ainda que o aluno parece não ter consciência deste facto.

Dados factuais apresentados com maior objectividade são aqueles que se centram na referência a dados estatísticos (A14) ou a estudos desenvolvidos na área em discussão (C5):

«[ainda mais estatísticas da Itália e da Holanda aa comprovam que quando o aborto foi legalizado este diminuiu quer dizer que antes do aborto ser aa ser legalizado já havia mais abortos quer dizer abortos ilegais que podiam prejudicar a mãe e a própria podia prejudicar aa até a a morte da mãe e]argumento próprio» A14[04/11/08] – 3:56' (*corpus 3*)

C5 – «[porque ee eti- eu eu andei a procurar e encontrei um estudo que foi feito aa onde os alunos aa de uma universidade que fizeram um estudo a a cem cem alunos a uma a entre os dezoito e os vinte e um anos aa uma parte dos alunos aa eles puseram-nos aa a jogar jogos violentos a uma a outra parte dos alunos jogavam jogos normais e passado um tempo fizeram uma simulação aa com um professor a acusar os alunos como se eles tivessem copiados no nos testes esses alunos que ee que jogavam jogos violentos reagiram de uma forma completamente diferente da outra rea- reagiram de forma nervosa mais agressiva e sentindo-se mais perseguidos /// foi esse aa foi essa a conclusão a que chegaram que /// aa os jogos violentos de vêm às pessoas de se sentirem perseguidas e ado- adoptam comportamentos anti-sociais ///]argumento próprio» (*corpus 4*)

Argumentos cuja natureza assente em dados do género dos que apresentámos atrás acabam por se assumir como mais credíveis, na medida em que resultam de observações rigorosas da realidade, desenvolvidas, à partida, por especialistas nas áreas mencionadas.

Os argumentos que fundam a sua natureza em crenças de vária ordem são, como constatámos a partir dos gráficos apresentados atrás, aqueles que estruturam uma larga maioria dos textos que constituem os *corpora* em estudo.

Entre as crenças mobilizadas, destaca-se o recurso à opinião pessoal. Neste domínio, os alunos procuram sustentar as suas *conclusões*, recorrendo predominantemente às suas opiniões pessoais, que constituem uma forma particular de percepcionar diferentes estados de coisas.

É evidente que nem sempre é fácil distinguir, entre os *argumentos* recolhidos, uma opinião pessoal de uma opinião generalizada. Os alunos, sendo educados em sociedade, fundam frequentemente as suas opiniões pessoais em diferentes visões gerais, que são partilhadas pelos grupos sociais. Para que se possa compreender mais claramente o aspecto sobre o qual reflectimos, atente-se nos textos seguintes:

«[se alguém quiser ter um curso superior ou quiser ter um bom emprego como ser médico ou advogado precisa de estudar ter bons resultados para conseguir ter um bom emprego ter aa // uma boa conta bancária / poder viajar / poder ter sucesso profissional e sentir-se realizado // para isso é preciso estudar aa/]argumento próprio» A7[22/09/08] – 1:57' (*corpus* 1)

«[as mulheres além disso as mulheres aa têm a capacidade de decidir sobre a sua sexualidade e a reprodução isto é um princípio fundamental dos direitos da mulher ou seja a mulher tem o direito de exercer se- livremente a sua sexualidade e além disso também tem o direito de interrupção de uma gravidez não desejada e não planeada a obrigação de que as mulheres levem por diante uma gravidez indesejada desrespeita a sua capacidade de decisão autónoma e infringe as leis de liberdade privacidade e bem estar a que as mulheres têm dire-direito]argumento próprio» B2 [04/11/08] – 1:55' (*corpus* 3)

No texto de A7, a crença de que um curso superior poderá permitir um bom emprego e uma vida com qualidade é pessoal, mas acaba também por entroncar numa certa *doxa*, que aceita e reconhece um curso superior como garantia de uma vida melhor. Também em B2, a convicção expressa pelo aluno de que a mulher tem capacidade para decidir sobre a reprodução e a sexualidade corresponde a uma opinião, mais ou menos generalizada, que assenta na defesa dos direitos da mulher.

A delimitação de um *argumento* cuja natureza se defina a partir da expressão de uma opinião puramente pessoal é, por estas razões, muito complexa no que diz respeito aos textos constantes dos *corpora*. Este poderá também ser um sinal que aponta para o facto de os alunos se encontrarem num estágio em que as suas convicções pessoais se encontram escassamente fundamentadas, o que os leva a adoptar, de forma mais ou menos acrítica, como suas crenças difundidas pela sociedade envolvente.

Podem verificar-se, por outro lado, situações em que é difícil distinguir uma opinião pessoal da apresentação de uma situação possível. Ou seja, o aluno refere uma situação que poderá resultar, por exemplo, de um estado de coisas distinto daquele que é proposto pela *conclusão alheia* e, com base nesta possibilidade, emite uma opinião:

«[// ahh /// e não é justo na minha opinião que a ciência crie clones de pessoas porque pode levar a // ahh / a confusões com // nas pessoas porque ao haverem duas pessoas iguais pode // ahh // pensar coisas diferentes]<sub>argumento próprio</sub>» A1[22/09/08] – 1:08 (*corpus 1*)

«[depois imaginemos uma situação em que /// um mm casal homossexual um deles morre por exemplo e aa os seus bens são repartidos em geral para a sua família que o deve ter provavelmente renegado aa e os outros talvez para o seu companheiro mas é há mal distribuição ou seja eles precisam de de uma protecção judicial que lhe confira pronto que lhes dê protecção durante ao longo dessa vida]<sub>argumento próprio</sub>» A12[04/11/08] – 2:19 (*corpus 3*)

A fundamentação das opiniões pessoais é, nos textos anteriores, pobre, dado que os alunos se cingem a situações possíveis muito específicas (“dois seres clonados poderão pensar de forma diferente”; “um casal homossexual pode ter problemas na atribuição da herança”), que procuram submeter a um processo de generalização que é, no mínimo, duvidoso. De facto, as situações evocadas dificilmente são representativas da totalidade da questão em discussão, pelo que a opinião pessoal que o aluno formula com base nelas acaba por revelar pouca força argumentativa.

A mobilização de uma opinião pessoal ao serviço da construção do *argumento* pode ser explicitamente marcada na superfície textual por meio do recurso ao deíctico de pessoa *eu*, a expressões como *na minha opinião* ou a verbos de natureza epistémica, como *achar*:

«[ahh /// e não é justo **na minha opinião** que a ciência crie clones de pessoas porque pode levar a // ahh / a confusões com // nas pessoas porque ao haverem duas pessoas iguais pode // ahh // pensar coisas diferentes]<sub>argumento próprio</sub>» A1[22/09/08] – 1:08 (*corpus 1*)

C5 – «[porque eu **na minha opi-** na aa **opinião na nossa opinião** aa os jovens que prendem-se muito o o aos computadores e e e aos jogos e não socializam



tanto como deviam eles faze- a são capazes de passar horas e horas e horas sem se preocuparem com mais nada simplesmente a olhar para o computador aa]argumento próprio» (*corpus* 4)

«[/ e // ee **acho** que é a natureza que deve continuar o que tem feito porque embora o homem ele próprio sem ser cientista já tenha mudado o rumo de aa o rumo do da natureza]argumento próprio» A9[22/09/08] – 2:11' (*corpus* 1)

« [eu **acho** que os padres e as freiras deveriam entender // os motivos pelos quais /// o o celibato foi instituído/ não como é instituído hoje foi instituído na idade média onde os padres tinham que trazer roupas pesadas abandonando a sua família os seus filhos sem qualquer apoio financeiro /]argumento próprio» (*corpus* 4)

B8 – «[eu sinceramente não vejo qual é a vantagem de estar estas informações na internet]argumento próprio» (*corpus* 4)

Outro aspecto associado à expressão de um *argumento* construído a partir de uma opinião pessoal consiste no facto de, por vezes, os alunos terem tendência a modalizar enunciados. Observemos alguns casos:

C5 – «[aa nós também detectámos para outro aa para outro tipo de pessoas que por exemplo aqueles a- aquelas pessoas que quem tem mais aa são mais fracas mais frágeis aa até se sentem um pouco à parte aa ao jogar esses jogos eles **podem** sentir até mais fortes porque estão ali assim sobre o poder sobre alguma coisa /]argumento próprio» (*corpus* 4)

«[porque mm não está aqui em jogo se o casal homossexual pode adoptar uma criança porque eu acho que não não mm não há condições para visto que mais tarde a criança **pode** mm **pode** ter problemas por causa de ee não ter um pai e uma mãe mas dois pais]argumento próprio» A1[04/11/08] – 2:24 (*corpus* 3)

A expressão da opinião pessoal, enquanto domínio não factual, está patente na utilização do verbo *poder*, que, traduzindo uma modalidade epistémica com valor de probabilidade, realça o facto de as opiniões dos alunos não se inserirem num domínio objectivamente comprovável. Embora nos pareça que a selecção do verbo *poder* não seja um acto consciente por parte do aluno, a sua inserção no texto denuncia a produção de um argumento que, no mínimo, é apresentado de forma não factual.

Noutro plano, os *argumentos* podem também estruturar-se com base opiniões gerais, que pertencem a uma *doxa* que o aluno, enquanto ser social, reconhece e que

selecciona como *argumento* a favor de uma *conclusão*. Registamos aqui alguns exemplos:

«[casar é ter um companheiro um amigo alguém que nos compreenda uma pessoa com que podemos falar e ter uma relação forte / uma pessoa que nos ajude que sabemos que está sempre lá que podemos ter o nosso apoio / que podemos dar e podemos receber / uma pessoa que nos ajude que nos / que esteja lá sempre /]argumento próprio» A2[22/09/08] – 0:55 (*corpus* 1)

«[porque ee como já foi dito as crianças têm aa supostamente para uma boa educação têm que ter um lado masculino e um lado feminino e]argumento próprio» C2 [04/11/08] – 2:06' (*corpus* 3)

A2 sustenta a *conclusão* de que o casamento é importante para a felicidade pessoal por meio do recurso a um conceito de casamento que se identifica com uma visão genérica relativa a este tipo de união, correspondente a uma opinião de cariz doxal. Note-se, todavia, que o texto de A2, que aqui referimos, é um dos casos onde surge uma *conclusão dupla*<sup>235</sup>. Na segunda *conclusão*, o aluno vai colocar-se numa perspectiva, a partir da qual questiona a visão aceite pela *doxa* relativamente ao casamento, sem, contudo, conseguir definir a *conclusão* que, efectivamente, defende.

Ideias generalizadas podem também ser apresentadas ao serviço de uma interpretação pessoal que se revela útil no sentido da construção de um *argumento* adequado à defesa da *conclusão própria*. É por essa razão que C1 parte da ideia generalizada de que “ninguém vivem sem sexo e sem amor” para avançar para a interpretação pessoal de que “a maioria dos padres sente inveja [de quem tem direito ao sexo e ao amor]”. Será este raciocínio que permitirá aos alunos defender que os padres devem poder casar:

«[vocês sabem que ninguém vive sem sexo e sem amor por isso eu acho que vocês sabem que os padres pode haver um ou outro que não mas na maior parte deles muitas vezes sente inveja]argumento próprio» C1 [04/11/08] – 2:01' (*corpus* 3)

---

<sup>235</sup> Cf. tratamento da noção de *conclusão dupla* e da sua utilização nos *corpora* 1 e 2, *supra*, Capítulo 4, pp. 174-182.

A mobilização de situações possíveis como forma de construir um *argumento* fundado numa crença é também um recurso que é adoptado com alguma frequência nos *corpora*. Nestes casos, duas situações são possíveis: o aluno exprime uma situação possível, valorada positivamente, que é mobilizada como *argumento* positivo; o aluno apresenta uma situação possível, valorada negativamente, que normalmente é colocada ao serviço de um argumento negativo.

Entre a apresentação de *argumentos* associados à construção de situações possíveis, destacamos aqui o recurso à construção condicional. Esta construção surge frequentemente ao serviço da elaboração de *argumentos*, o que justifica que nos detenhamos um pouco nas especificidades da sua utilização.

Como sabemos, a partir dos estudos realizados em torno da construção condicional, é comum a indicação da existência de três subtipos de condicionais: factuais, hipotéticas e contrafactuais (cf, por exemplo, Mateus 2003: 706 – 709). É também habitual considerar que as construções condicionais factuais apresentam o modo indicativo no antecedente; as hipotéticas, o futuro do conjuntivo; as contrafactuais, o pretérito do conjuntivo. Nas construções hipotéticas pode também ser utilizado o imperfeito do conjunto no antecedente, o que marcará um menor grau de probabilidade (Mateus 2003: 708).

A selecção de uma das diferentes modalidades ficará dependente do modo como o falante encara a situação que descreve linguisticamente. Assim, numa construção factual, o falante apresenta o antecedente como verdadeiro, ao passo que numa construção hipotética, o valor de verdade do antecedente é desconhecido e remete para um mundo possível, não disponível epistemicamente. Por fim, numa construção condicional contrafactual, o falante assume o antecedente como falso, pelo que será

possível, num mesmo enunciado, negar o antecedente, sem comprometer o sentido da frase.

29) Se tu tivesses vindo (mas não vieste), terias visto o filme.

É importante também aqui deixar registado que a proposta de subtipos de condicionais tem sido contestada, na medida em que se verificam usos que parecem não estar abrangidos por ela (cf. Traugott 1986; Marques 2001). Também se tem demonstrado que a associação do modo à identificação do tipo de condicional não pode ser encarada de forma rígida, pois o modo verbal poderá não determinar directamente o tipo de condicionalidade expresso (cf., por exemplo, Marques 2001: 334; Oliveira 244 - 245).

No âmbito das várias possibilidades de construção condicional, interessa-nos particularmente aquela que traduz um valor hipotético, na medida em que este tipo de condicional permite a construção de uma crença associada a um facto possível. Tal como afirma Ferguson, a condição

«directly reflect the characteristically human ability to reason about alternative situations, to make inferences based on incomplete information, to imagine possible correlations between situations, and to understand how the world would change if certain correlations were different» (1986: 3).

As condicionais de valor hipotético detêm um papel relevante na construção de um *argumento* que assuma a natureza de uma crença. Observemos os exemplos:

«[pois se estudarmos vamos ter um futuro melhor e uma profissão a profissão mais desejada/]argumento próprio» C1[22/09/08]- 0: 20' (*corpus* 1)

«[se nós vamos começar a clonar seres humanos vamos começar a criar seres iguais que não se vão conseguir entender no mundo/]argumento próprio» A11[22/09/08]- 1:39'» (*corpus* 3)

Ao contrário das condicionais factuais, que se verificam no mundo real, as condicionais hipotéticas têm lugar num mundo possível e não acessível, construído epistemicamente,

no qual a verdade do antecedente conduz à verdade do consequente (cf. Lopes 2009b: 152).

Julgamos que, do ponto de vista argumentativo, uma das estratégias que os alunos mobilizam, ao optar por uma condicional hipotética, se associa ao facto de esta activar uma implicatura de tipo “se não p, não q”. Assim, no mundo concebido no plano epistémico, a verdade do antecedente apresentado implica uma consequência valorada positivamente e opõe-se a um antecedente inverso que implicará uma consequência negativa, ou vice-versa. Vejamos este aspecto com base nos *argumentos* apresentados atrás:

Se estudarmos, teremos um futuro melhor e a profissão mais desejada [consequência positiva]  
Se não estudarmos, não teremos um futuro melhor e não teremos a profissão mais desejada [consequência negativa]

Se clonarmos seres humanos, criaremos seres humanos que não se entenderão [consequência negativa]  
Se não clonarmos seres humanos, não criaremos seres humanos que não se entenderão [consequência positiva]

Perante a condicional expressa, apresenta-se a *conclusão*: «A escola é fundamental para ter sucesso na vida» (C1) e «Contra a clonagem» (A11).

De forma mais concreta, verificamos que a construção condicional se encontra associada a um raciocínio de natureza inferencial que se insere num esquema pragmático de argumentação. Este raciocínio assenta na apresentação de uma condicional de tipo genérico, que é explicitada, e associa-se a um argumento não verbalizado que aponta uma situação desejável. Vejamos o esquema subjacente aos exemplos apresentados atrás:

**Argumento genérico (verbalizado):** Se estudarmos, vamos ter um futuro melhor e a profissão mais desejada

**Argumento específico (não verbalizado):** É bom ter um futuro melhor e a profissão mais desejada

**Conclusão:** Devemos estudar

**Argumento genérico** (verbalizado): Se clonarmos seres humanos, criaremos seres humanos que não se entenderão

**Argumento específico** (não verbalizado): É desejável que os seres humanos se entendam

**Conclusão:** Devemos ser contra a clonagem

Em síntese, a natureza dos *argumentos* apresentados pelos alunos nos seus textos centra-se predominantemente em crenças de diferentes ordens, a partir das quais se sustenta a *conclusão própria*. Por seu turno, os dados factuais parecem constituir um domínio de mais difícil acesso, pelo que os alunos recorrem muito menos frequentemente a *argumentos* desta natureza.

### 5.3. Notas conclusivas

O estudo que desenvolvemos em torno da orientação argumentativa dos textos que compõem os *corpora* seleccionados permite-nos, desde já, uma conclusão de cariz geral: os alunos, nos “textos de opinião”, optam preferencialmente pela argumentação positiva, enquanto no “debate” manifestam uma tendência para a argumentação negativa. A diferença registada está relacionada com a concepção da função que os alunos associam aos diferentes géneros escolares. De facto, pudemos verificar que, quando produzem um “texto de opinião”, os alunos sentem que a sua opinião é a mais visada, dada a influência exercida pelo plano real do *jogo escolar*, pelo que procuram justificar mais fortemente a *conclusão* defendida, deixando para segundo plano a *argumentação alheia* e, conseqüentemente, os *contra-argumentos* (nos casos em que estes blocos textuais são contemplados). Por outro lado, o desenvolvimento do género escolar debate é associado pelos alunos a um contexto de conflito verbal, onde o ataque à posição alheia é sentido como mais importante. Esta perspectiva acaba por

desencadear, nas intervenções produzidas, uma orientação predominantemente negativa que busca a refutação do(s) *argumento/conclusão alheios*.

Noutro plano, verificámos que os alunos têm uma clara tendência para a mobilização do nexos de justificação na construção da relação entre o bloco textual *conclusão própria* e *argumento próprio*. Este aspecto está relacionado, como vimos, com o facto de o texto argumentativo se processar no plano epistémico-ilocutório, o que determina o tipo de relações entre blocos textuais. A especificidade do texto argumentativo conduz o aluno a apresentar uma *conclusão* e, de seguida, a justificá-la por meio de um *argumento*. Estamos perante uma construção quase intuitiva que é fruto da dinâmica própria de um texto argumentativo. A este dado junta-se a preferência clara pela ordem regressiva que, como vimos, se justifica tanto pela forma como se estrutura cognitivamente a relação conclusão-razão como, sob outra perspectiva, pelo facto de esta ser a ordenação típica do texto argumentativo, sobretudo no domínio oral, onde a *conclusão* surge tendencialmente antes do(s) *argumento(s)*. A relação de justificação é, como ficou demonstrado, um nexos típico em contexto argumentativo, pelo que as suas virtualidades e possibilidades serão de aprofundar em contexto escolar.

Não obstante, a relação conclusiva deverá também ser abordada explicitamente em sala de aula, não só porque os alunos a utilizam com menor frequência, mas também porque, do ponto de vista pragmático, esta relação se associa à ordem progressiva, que poderá ser mais adequada à apresentação de *conclusões* susceptíveis de serem menos consensuais para os alocutários visados (cf. van Eemeren *et al.*, 2004: 171-177)

No âmbito do estudo da relação de refutação, verificámos a preferência pelo processo de contra-argumentação que questiona a aceitabilidade do *argumento alheio*, sendo que os restantes processos de construção do *contra-argumento* constituem um recurso convocado com menor frequência. Por esta razão, a diversificação dos

processos associados à acção de refutação constitui um aspecto que poderá ser abordado num ambiente didáctico, de modo a promover a diversidade e a riqueza do texto argumentativo.

No que diz respeito à marcação linguística das relações de coerência que têm lugar no texto argumentativo, verificou-se o recurso frequente à não marcação explícita do nexos, o que, como vimos, é uma opção que envolve custos de processamento que poderão ser minimizados, se a utilização dos conectores argumentativos for trabalhada em sala de aula.

Por fim, no que respeita à natureza do *argumento*, o facto de os textos denotarem um recurso muito expressivo às crenças como forma de construir um *argumento* será um aspecto que deverá merecer uma reflexão em contexto de sala de aula, uma vez que a natureza do *argumento* está directamente relacionada quer com a força argumentativa do texto produzido quer com a sua consequente eficácia persuasiva. Paralelamente, o tratamento da natureza do *argumento* permite concluir que os alunos, de uma forma geral, não têm capacidade para apresentar raciocínios argumentativos completos e, portanto, susceptíveis de serem tratados do ponto de vista de uma tipologia de argumentos. Por esta razão, o tipo de *argumentos* a mobilizar ao serviço da construção argumentativa constitui claramente um aspecto a contemplar no plano didáctico. Este domínio poderá inclusive permitir uma interacção profícua entre as disciplinas de Português e de Filosofia.



## **CONCLUSÕES**



A presente dissertação inseriu-se numa dupla vertente de investigação e acção, associada ao ensino do Português. Foi neste contexto que desenvolvemos uma reflexão teórico-didáctica e um conjunto de actividades experimentais, associadas ao domínio da argumentação oral formal em contexto escolar, que procuraram dar resposta aos objectivos que nortearam a investigação desenvolvida.

Na introdução deste estudo apresentámos como hipótese de trabalho o facto de o ensino da argumentação oral formal exigir o desenvolvimento de uma reflexão sobre as características estruturantes do texto argumentativo. Equacionámos também a possibilidade de tal reflexão dever ser considerada à luz do contexto escolar, espaço onde se processa o ensino da argumentação oral formal. Aventámos, ainda, a hipótese de que o ensino do oral formal deveria assentar no conhecimento das produções que os alunos apresentam em contexto de sala de aula. A formulação desta hipótese fundou-se na convicção que o conhecimento do saber-fazer dos alunos seria o melhor ponto de partida para a definição das áreas onde a Escola deverá intervir de forma sistemática e organizada, no sentido de promover um ensino bem sucedido da argumentação oral formal.

Na primeira parte deste trabalho, concluímos que a argumentação é um fenómeno complexo que envolve diferentes domínios da actividade humana, que, numa perspectiva linguística, condicionam o tipo de texto produzido. Foi neste sentido que apontámos como elementos fundamentais para o aparecimento de um texto argumentativo a existência de uma *questão* problemática e o preenchimento dos papéis argumentativos de proponente e de oponente (definidos na sequência da proposta apresentada por Plantin (1996)). A partir deste quadro, identificámos o dialogismo como um traço definatório do texto argumentativo e a persuasão como um objectivo

estruturante deste mesmo tipo de texto. Considerámos também que, no plano textual, um texto argumentativo deve, na sua forma mínima, ser composto por uma *conclusão* e um *argumento*. Verificámos, também, que a explicitação da natureza dialogal de um texto argumentativo, sobretudo no âmbito dos textos monogerados, poderá ainda incluir blocos textuais relativos à posição do oponente (*conclusão* e *argumento(s) alheio(s)*) e, conseqüentemente, *contra-argumentos*, que terão como função a refutação da posição alheia.

Esta primeira abordagem levou-nos, de seguida, à constatação de que a *conclusão* e o *argumento* são funções que os blocos textuais assumem pontualmente em cada texto argumentativo, pois não existem características inerentes aos enunciados que façam deles uma *conclusão* ou um *argumento*, para além do texto onde surgem. Este conceito teórico permitiu, assim, explicar dois fenómenos que se observam nas produções argumentativas. Por um lado, um mesmo bloco textual pode, num dado texto, funcionar como *conclusão* e noutro como *argumento*. Por outro lado, quando um bloco textual corresponde a um *argumento complexo*, os segmentos que o constituem têm tendência a organizar-se entre si, criando relações de coerência semelhantes às que se verificam entre *argumento* e *conclusão*. Este último facto levou-nos a defender que as estruturas que constituem o texto argumentativo são, muitas vezes, recursivas, na medida em que reproduzem, em níveis textuais inferiores, as relações de primeiro plano que têm lugar entre *conclusão* e *argumento*. Perante esta situação, poderíamos ter defendido que um mesmo texto argumentativo é composto por diversas *conclusões*. Foi uma exigência de clareza que nos levou a não adoptar esta noção e a sustentar que um texto argumentativo complexo é analisável numa perspectiva macro-textual, que permite identificar blocos textuais complexos, que, por sua vez, abrigam diferentes realidades no seu interior, mas que, no plano geral do texto argumentativo,

desempenham funções de *conclusão* ou de *argumento* (*próprio*, *alheio* ou *contra-argumento*).

Foi também a necessidade de sistematizar os diferentes componentes de um texto argumentativo que nos levou a distinguir vários tipos de *argumento*, no plano da função textual específica que desempenham. Definimos, assim, *argumentos próprios*, como os *argumentos* avançados pelo proponente no sentido de sustentar a *conclusão própria*; *contra-argumentos*, como um tipo específico de *argumento próprio* que desempenha uma função de refutação da posição alheia; *argumentos alheios*, como blocos textuais pertencentes (ou atribuídos) ao oponente, cuja função é a de sustentar a *conclusão alheia*. Esta proposta de análise fina do *argumento* teve como objectivo uma melhor compreensão da dinâmica criada no texto argumentativo pela relação existente entre os diferentes blocos textuais que o poderão integrar. Por uma questão de coerência, considerámos ainda dois tipos de *conclusão*: a *conclusão própria*, que se atribui ao proponente, e a *conclusão alheia*, que corresponde à posição defendida por um oponente.

Partindo destes conceitos de base, desenvolvemos um estudo da estruturação argumental de um texto argumentativo, que permitiu perspectivar as relações que se estabelecem entre os blocos textuais e também a organização interna de um *argumento*. Neste âmbito, delimitámos dois tipos de relação entre os blocos textuais *argumento* e *conclusão*: a relação de sustentação e a relação de refutação. Concluímos, ainda, que um *argumento* pode, quanto à sua composição, ser simples ou complexo. No interior de um *argumento complexo*, e retomando a noção de recursividade de estruturas, própria do texto argumentativo, verificámos que os segmentos textuais que o constituem se poderão organizar de dois modos: dois ou mais *subargumentos coordenados* ou, numa

perspectiva hierárquica, um *argumento principal* sustentado por um ou mais *subargumentos subordinados*.

Por fim, no que respeita ao *argumento*, considerado numa perspectiva semântico-pragmática, verificámos que este tem a capacidade de determinar a orientação argumentativa de um texto. Identificámos, nesta linha, a existência de dois tipos de orientação, a positiva e a negativa, que não se excluem num mesmo texto. A orientação argumentativa de um texto está estreitamente associada, a nosso ver, à utilização do *argumento próprio*, que define uma orientação positiva, ou do *contra-argumento*, que configura uma orientação negativa. No fundo, os dois tipos de orientação que os *argumentos* conferem ao texto associam-se às relações de sustentação e de refutação que aqueles estabelecem com uma *conclusão*.

Partindo das noções de argumentação positiva e negativa, apresentámos, sem pretensões de exaustividade, uma tipologia de *argumentos* representativa dos raciocínios básicos que envolvem a construção de uma argumentação. Analisámos, noutra plano, as relações de coerência que se poderão estabelecer no seio de um texto argumentativo. Foi neste âmbito que concluímos que estas relações se processam no plano dos enunciados e que estão relacionadas, por um lado, com a orientação argumentativa do texto e, por outro, com a própria ordenação dos blocos textuais. Verificámos, assim, que, no domínio da orientação positiva, é possível identificar dois tipos de relação: uma relação de justificação, que ocorre entre *conclusão própria* e *argumento próprio*, quando apresentados segundo esta ordem; uma relação conclusiva, que tem lugar entre *argumento próprio* e *conclusão própria*, quando surgem de acordo com esta ordenação; uma relação de refutação, que se processa entre um *contra-argumento* e um *argumento alheio* (ou uma *conclusão alheia*). No que à relação de refutação se refere, concluímos, ainda, que esta pode ser operacionalizada por meio de

diversos processos linguísticos, que se desenvolvem no plano metadiscursivo. Neste quadro, verificámos que a acção metalinguística de um *contra-argumento* se estrutura no sentido de uma refutação, total ou parcial, sendo que a este processo se pode associar uma acção de rectificação de um bloco textual alheio (*conclusão e/ou argumento*).

Sustentámos, já no capítulo 3, que todos os elementos de reflexão teórica, sintetizados atrás, considerados fundamentais para o ensino da argumentação em contexto escolar, não poderiam, todavia, ser introduzidos no contexto didáctico sem que antes se operasse uma reflexão sobre as particularidades associadas ao ensino da argumentação no plano da produção de textos argumentativos orais formais em ambiente escolar. Foi neste domínio que apresentámos o conceito de *jogo escolar*. Por meio desta noção, pretendeu-se explicitar, de forma cabal, o contexto em que se desenvolve a produção argumentativa oral e as suas consequências nos textos produzidos pelos alunos. Foi nesta linha que constatámos que um texto argumentativo produzido em sala de aula é distinto de um texto desta natureza gerado em ambiente natural. Tal ocorre, antes de mais, porque, normalmente, os textos argumentativos solicitados em contexto didáctico não são fruto de um verdadeiro confronto linguístico entre oponente e proponente. Aliás, a própria *questão* geradora de produção argumentativa poderá não ser sentida como polémica pelo aluno. Perante esta realidade, defendemos que a Escola, através da sua acção didáctica, deve promover junto dos seus alunos a consciência de que a produção argumentativa oral formal se inscreve num plano simulado, que, naturalmente, exige aos alunos a aceitação desse jogo de “fingimento”. O conceito de “simulação”, associado ao texto argumentativo oral, permitirá ao professor activar um conjunto de eixos estruturantes da produção verbal, que são susceptíveis de introduzir coerência no produto textual. Entre estes eixos, apontámos como fundamentais a delimitação da *questão* problemática, a definição dos

objectivos subjacentes à produção de um texto argumentativo, a criação de eixos espaço-temporais e a distribuição dos papéis argumentativos. A reflexão que desenvolvemos levou-nos também a concluir que o *jogo escolar* se associa ainda a um plano real, que enquadra qualquer produção apresentada em contexto escolar. Este plano, que engloba os eixos espaço-temporais próprios da sala de aula, o professor e os colegas de turma, funciona como um elemento passível de condicionar os textos argumentativos produzidos pelos alunos, tanto no plano dos seus objectivos, como no do conteúdo apresentado. Consideramos que esta interferência do plano real no texto argumentativo ocorre essencialmente por meio da acção exercida pelo factor *avaliação*, que leva o aluno a adoptar comportamentos, modelos textuais e temáticas susceptíveis de comprovar a sua capacidade para argumentar oralmente, uma vez que a sua prestação terá, em última análise, consequências nos seus resultados escolares. Foi por esta razão que defendemos que um texto argumentativo apresentado em sala de aula se associa a dois actos de convencer: o *convencer 1*, que funciona no plano simulado, e o *convencer 2*, que se associa ao plano real. Ambos os actos deverão ser trabalhados explicitamente no sentido de não se confundirem, uma vez que são susceptíveis de gerar problemas nos textos produzidos em ambiente escolar.

Após termos definido as linhas estruturantes da reflexão teórico-didáctica em torno da argumentação, passámos à análise do *Programa de Língua Portuguesa para o Ensino Secundário* (PLP). Com base nesta reflexão, pudemos concluir que o PLP contempla com pertinência diferentes géneros escolares, passíveis de desencadear o desenvolvimento da competência da expressão oral, tanto no domínio dos textos monogerados como dos textos poligerados, por meio do contacto com diferentes formas de argumentar. Verificámos também que o peso atribuído à competência da expressão oral pelo PLP faz pressupor a necessidade de uma igualdade de tratamento didáctico



entre as competências do domínio oral e escrito. Porém, verificámos que os conteúdos declarativos associados ao estudo da argumentação no PLP são vagos e pouco estruturadores das práticas desenvolvidas pelos professores. Por esta razão, torna-se necessário delimitar as linhas de acção didáctica, até porque estamos cientes que não existe uma tradição consolidada do ensino da argumentação oral formal. Em síntese, o PLP centra-se sobretudo na definição de situações variadas que podem enformar a prática do oral, mas não explicita meios/conteúdos de ensino susceptíveis de desencadear um domínio efectivo da competência oral no plano argumentativo.

A análise dos manuais escolares mais utilizados no ensino da disciplina de Português veio confirmar que o ensino da oralidade, em geral, e o ensino da argumentação oral formal, em particular, se processa de forma algo intuitiva. As linhas de actuação avançadas pelos manuais ficam muito ligadas a propostas de actividades, sem que se verifique a apresentação explícita de conteúdos declarativos ligados a cada um dos géneros escolares mobilizados. Por outro lado, quando os conteúdos processuais são considerados, a sua abordagem é feita de modo muito genérico, não englobando os eixos estruturantes da produção verbal ou as componentes relacionadas com a estruturação argumental ou com uma tipologia de *argumentos/contra-argumentos*. O panorama que os manuais escolares nos fornecem poderá ser considerado, julgamos nós, como um espelho da forma dominante como se promove o ensino da argumentação oral formal em sala de aula. Este quadro, pelas lacunas que evidencia, foi, por nós, apontado como um dos factores responsáveis por algumas das características patentes nos textos apresentados pelos alunos.

O estudo centrado nos *corpora* recolhidos permitiu operacionalizar algumas das linhas que, na primeira parte da dissertação, definimos como estruturantes na análise dos textos argumentativos orais e como essenciais no plano da abordagem didáctica.

Assim, a análise da estruturação argumental dos textos dos *corpora* colocou em evidência que a preparação da argumentação oral formal, em contexto escolar, se poderá inserir, com vantagem, no âmbito do conceito que designámos como *jogo escolar*. Antes de mais, julgamos ter ficado claro que o texto argumentativo oral formal não poderá nunca resultar de uma situação de improviso, por parte dos alunos, pois os resultados que se obtêm não contribuem para um domínio progressivo da capacidade de produzir textos orais de natureza argumentativa.

Por outro lado, ainda que se contemple uma fase relativa à planificação, de acordo com os conteúdos processuais previstos no próprio PLP, esta não se poderá resumir à organização de ideias a apresentar pelo aluno. Este conceito de planificação, implementado em contexto didáctico, de modo algo generalizado, é, como vimos, insuficiente para dar resposta às exigências da produção oral em contexto escolar. Com base nas características dos *corpora* 1, 2 e 3, defendemos que a fase de preparação da argumentação oral formal deverá passar pela explicitação das diferenças existentes entre o plano real e o plano simulado. Em seguida, será importante que os alunos pensem o seu texto de modo a que este se possa inserir predominantemente no plano simulado. Com base nesta acção de simulação, os alunos deverão reconstruir os eixos estruturantes do quadro comunicativo: os participantes, os eixos espaço-temporais e o objectivo do texto (que se deverá associar ao *acto de convencer 1*). As diferenças que ficaram patentes entre os *corpora* 1 e 2, por um lado, e 3, por outro, mostram que a activação da consciência da importância destes elementos na fase de preparação textual produz textos mais ricos e completos. A preparação anterior à produção verbal exige, como também ficou demonstrado, uma acção reflexiva por parte dos alunos. Neste domínio, é importante promover o conhecimento do tema a ser discutido, de modo a que os alunos possam definir claramente a *conclusão* a defender e seleccionar os *argumentos* que se

afigurem mais adequados à sustentação dessa mesma *conclusão*, sempre em função da persuasão do alocutário. Nesta fase, é ainda fundamental que o aluno desenvolva uma investigação direccionada para o conhecimento da posição defendida pelo oponente e para os *argumentos* que este normalmente avança para sustentar a sua *conclusão*. Somente após o contacto com o que constitui a essência do texto alheio, o aluno estará preparado para estruturar *contra-argumentos* eficazes, ao serviço da função de refutação da posição alheia e, indirectamente, da sustentação da *conclusão própria*. Estes últimos elementos são fundamentais para que, em contexto de sala de aula, se possa trabalhar a noção de confronto linguístico, que, como vimos, não é sentida naturalmente pelos alunos. Uma preparação orientada neste sentido terá também consequências positivas ao nível das características do texto apresentado, dado que os alunos poderão, de forma gradual, abandonar um modelo de texto muito centrado na apresentação e defesa da posição do locutor, para passar para um texto mais direccionado para a discussão de diferentes ideias, resultantes das posições distintas do proponente e do oponente.

Foi também nesta fase do trabalho que concluímos que a selecção do tema a discutir é fundamental, pois condiciona fortemente as características do texto a apresentar. Deste modo, parece ser aconselhável que a argumentação oral formal assente inicialmente em *questões* problemáticas objectivas e claramente delimitadas, para que, numa fase posterior, se possa avançar para *questões* mais abrangentes e subjectivas.

Quando cotejámos as características dos textos monogerados com as dos textos poligerados ficou evidente que o tratamento do *jogo escolar* é muito mais exigente em textos da responsabilidade de um único locutor, como é o caso do texto de opinião, porque, nesta situação, o aluno tem de reconstruir todos os elementos do plano

simulado. Tal já não acontece no caso do debate<sup>236</sup>, pois, neste, o plano simulado identifica-se com o plano real em vários dos seus eixos. Não obstante, a preparação do debate implica outro tipo de exigências, que deverão ser contempladas numa fase prévia. Entre elas, destacamos, por um lado, a preparação para a produção de trocas verbais motivadas, claras e esclarecedoras, de modo a contribuir para uma interacção verbal de qualidade. Por outro lado, dever-se-á também contemplar a distribuição dos papéis específicos do debate e o esclarecimento das funções associadas a cada um dos elementos que integrarão o painel de debate. Neste último caso, pensamos, nomeadamente, nos papéis de moderador, de porta-voz e também de público. Outro aspecto que se nos afigura muito importante ao nível da preparação deste género escolar passa pelo conceito de debate a promover. Ficou evidente que os alunos assumem o debate como um momento de conflito verbal, que tem como objectivo primordial o ataque à posição alheia e, muitas vezes, à figura do próprio oponente. Acreditamos que, em contexto escolar, um modelo de debate que passe pela construção do saber ouvir o outro, respeitando a pluralidade de opiniões e aceitando ideias que se revelem pertinentes será muito mais eficaz e formativo, sobretudo se pensarmos na função socializadora que a acção escolar também deverá contemplar. Como afirma Plantin (2005), há vários tipos de debate, embora o debate polémico tenha vindo a ser considerado como o modelo prototípico, o que tem claramente contribuído para a redução do espaço da argumentação. Todavia, é importante que, em contexto escolar, se mantenha presente a noção de que «la polémique n'est pas inhérente à la situation argumentative» (Plantin 2005 : 62). Dolz e Schneuwly defendem que a escola pode trabalhar diferentes tipos de debate: o debate de opinião baseado numa controvérsia; a deliberação; o debate com objectivo de resolver um problema (2009 [1998]: 28 – 29).

---

<sup>236</sup> Outro tipo de textos poligerados, como é o caso de uma entrevista de cariz argumentativo poderá voltar a exigir a activação de diferentes elementos constitutivos do *jogo escolar*.

Esta visão vem ao encontro da ideia que defendemos, que assenta na importância de, em contexto escolar, se trabalhar diversos tipos de debate de modo a que os alunos possam desenvolver integralmente as suas competências no âmbito deste género escolar.

A concepção do debate como um espaço de discussão de posições distintas, de aceitação das ideias pertinentes dos *oponentes* e de respeito pela diversidade de opiniões poderá ser muito profícua em contexto escolar e extremamente formativa no plano do exercício da cidadania.

A análise do texto relativo ao debate colocou também em evidência o facto de, para os alunos, ser difícil a defesa de posições colectivas. Por esta razão, é importante que a Escola promova progressivamente situações em que o aluno abandone a tendência para um discurso individualista. Não menos importante será o desenvolvimento da capacidade de saber escutar o outro e de retomar as suas posições por meio de movimentos de síntese crítica.

A gestão da introdução dos blocos textuais alheios no texto do aluno acarreta também dificuldades, no âmbito do desenvolvimento do debate. De facto, enquanto nos textos monogerados é o próprio aluno que selecciona os *argumentos alheios* que considera pertinente rebater, no caso do debate, a recuperação do texto alheio, a sua organização no texto do locutor e ainda a selecção dos respectivos *contra-argumentos* terão de ser processados no decurso da produção discursiva. A capacidade para desenvolver estes movimentos associados à construção textual só poderá ser promovida por meio de uma reflexão e de práticas direccionadas especificamente para estes domínios da argumentação.

No plano da estruturação das aprendizagens associadas à argumentação oral formal, consideramos que se deverá dar primazia ao desenvolvimento de capacidades básicas, tais como a definição de uma *conclusão própria*, a selecção de *argumentos*

*próprios* adequados e ainda a capacidade para gerir o discurso alheio, para, posteriormente, construir os *contra-argumentos*. Por esta razão, e como já defendemos atrás, julgamos que será mais profícuo dar início ao estudo da argumentação oral por meio de textos monogerados, que trabalhem estes elementos básicos do texto argumentativo. Somente numa fase posterior se poderá avançar para o desenvolvimento do debate. Dolz e Schneuwly consideram, em consonância com o que aqui defendemos, que o debate é um género que vai reestruturar um conjunto de aprendizagens já desenvolvidas:

«Le débat régulé va réorganiser ce que les élèves savent déjà dans une situation complètement différente où ils doivent se représenter globalement une controverse, les positions des autres débatteurs, le but à atteindre pour le public qui écoute. D'une certaine manière, on peut dire que, pour participer au débat, il faut au minimum avoir stabilisé la capacité de choisir une opinion et de la justifier. Ceci peut constituer une base pour des conduites plus complexes» (2009 [1998] : 88).

É evidente, de qualquer modo, que os géneros escolares devem ser retomados em espiral, ao longo do percurso de aprendizagem do aluno. Por esta razão, o retorno ao estudo dos textos monogerados, após o exercício do debate, poderá ser claramente enriquecido:

«Dans un monologue argumentatif, comme dans une plaidoirie, l'élève pourra s'exercer à intégrer ce qu'il a appris dans le dialogue du débat pour rendre son argumentation dialogique : intégrer la parole de l'autre dans son intervention, anticiper et réfuter les positions adverses, élaborer des contre-arguments, suggérer les voies d'un compromis, etc.» (Dolz e Schneuwly 2009 [1998] : 88).

No plano da estruturação dos blocos textuais, apercebemo-nos de que, de uma forma generalizada, os alunos dominam eficazmente a estruturação regressiva. Neste âmbito, as dificuldades sentem-se ao nível do tipo de blocos textuais mobilizados. Assim, se todos os alunos utilizam, com relativa facilidade, os blocos textuais *conclusão* e *argumento próprio*, o mesmo já não se verifica relativamente à *conclusão alheia*,

*argumento alheio* e *contra-argumento*. Este facto tem uma relação directa com a concepção de texto argumentativo que os alunos assumem, com o modelo que reproduzem e com a própria preparação que desenvolvem. Neste sentido, julgamos que a Escola poderá adoptar um percurso didáctico que parta dos conhecimentos que os alunos já possuem da construção do texto argumentativo. Assim, será profícuo começar por trabalhar um modelo de texto argumentativo que assente na *estrutura argumental simples* e, posteriormente, avançar para a aplicação da *estrutura argumental complexa*. O mesmo percurso poderá ser adoptado no âmbito do tipo de *argumento* a apresentar. Parece-nos, neste sentido, que o percurso mais eficaz terá início no estudo do *argumento simples*, avançando, posteriormente, para a construção do *argumento complexo*.

A análise da orientação argumentativa dos textos orais dos alunos revelou uma tendência muito expressiva: nos textos de opinião opta-se, tendencialmente, por *argumentos* positivos, enquanto no debate se verifica o domínio dos *argumentos* negativos. Esta situação deve-se, a nosso ver, à acção exercida pela Escola, que veicula modelos de texto que os alunos acabam por assimilar e reproduzir de modo natural. Estes dados vêm demonstrar, mais uma vez, a importância de um trabalho prévio, inserido na dinâmica do *jogo escolar*, que verse, neste caso concreto, o objectivo que se associa ao texto produzido. Enquanto os alunos entenderem o texto de opinião como um género onde se visa a defesa da opinião avançada e o debate como um género onde se deve rejeitar a posição alheia, a evolução, no sentido de uma diversificação e de um enriquecimento dos textos produzidos, será muito difícil de atingir. A experiência levada a cabo na preparação dos textos constitutivos do *corpus 3* mostra que, quando se reflecte sobre a importância da posição alheia, os alunos têm a capacidade de a introduzir no seu texto e de, em função dela, gerar *contra-argumentos*. Perante esta

realidade, parece evidente que o desenvolvimento do mesmo tipo de trabalho em torno do debate permitirá não só a evolução para outros modelos, como também uma gestão mais equilibrada dos blocos relativos às posições própria e alheia.

A abordagem das relações de coerência instituídas entre os blocos textuais no interior de um texto argumentativo mostrou-nos, num plano teórico, que os nexos criados são de natureza justificativa, conclusiva ou refutativa. No plano didáctico, este será um aspecto a trabalhar, numa perspectiva metareflexiva, de modo a que os alunos possam compreender os mecanismos que subjazem à dinâmica argumentativa e, conseqüentemente, fazer melhor uso deles. O tratamento deste domínio dos *corpora* revelou-nos que, nos textos de opinião, a relação de justificação é preferida em relação à relação conclusiva, o que se deverá à adopção, quase generalizada, da ordem regressiva. Esta estruturação dos blocos textuais está também relacionada com o modelo textual, largamente difundido em meio escolar, que exige aos alunos a apresentação da opinião, seguida da sua justificação.

Verificámos, por outro lado, que a marcação linguística das relações de coerência processadas no âmbito da argumentação positiva se efectua predominantemente por meio dos conectores *porque* (para a relação de justificação) e *por isso/portanto* (para a relação conclusiva). Estes factos levam-nos a sustentar que a área da marcação linguística dos nexos argumentativos poderá ser trabalhada em domínio escolar no sentido da diversificação dos conectores a convocar.

A breve análise desenvolvida em torno do *contra-argumento* colocou em destaque o facto de os alunos terem tendência para o recurso ao *contra-argumento* de questionamento da aceitabilidade do *argumento alheio* (ou da *conclusão alheia*). De novo, a interpretação que os alunos fazem da acção dos *contra-argumentos* aparece marcada por algum simplismo, o que, na nossa óptica, se deve a uma interpretação



estereotipada da função do *contra-argumento*, no interior do texto argumentativo. Nesta linha, fica evidente que também uma acção didáctica que verse as diferentes possibilidades de acção metadiscursiva do *contra-argumento* será enriquecedora. No domínio do tratamento do nexa refutativo, verificámos um claro domínio da opção pela não marcação linguística do nexa existente entre *contra-argumento* e *argumento alheio* (ou *conclusão alheia*). Uma vez que se considera que os conectores são elementos importantes para o processamento das relações textuais, será também importante que a Escola contemple esta área, no sentido de levar os alunos a aperfeiçoar o domínio textual em questão.

Por fim, verificámos que a forma como os alunos argumentam, ilustrada pelo *corpus* 1, mostra que os raciocínios desenvolvidos são, muitas vezes, de difícil reconstrução, o que dificulta a sua análise no quadro de uma tipologia de argumentos. Foi esta constatação que nos levou a abordar a natureza dos *argumentos* seleccionados pelos alunos. Este enfoque permitiu-nos concluir que, para a construção da sustentação da *conclusão própria*, os alunos convocam sobretudo crenças e, dentro destas, opiniões pessoais ou opiniões que entroncam num conhecimento doxal, que advém da inserção daqueles na sociedade. Muito frequentemente, os *argumentos*, cuja natureza se identifica com a que acabámos de descrever, são frágeis e pouco persuasivos. Também estas constatações nos mostram que a construção do *argumento* é um elemento que deve ser trabalhado na fase prévia à produção oral.

Em síntese, a Escola não se poderá subjugiar apenas a modelos que ela própria veicula e que são difundidos na vida social, nomeadamente através dos meios de comunicação social ou através das interacções linguísticas quotidianas. Caberá aos professores tomar a seu cargo a reflexão explícita sobre a estruturação argumental de um texto argumentativo, sobre a sua orientação argumentativa e sobre o tipo de

argumentos a seleccionar. Todos estes elementos deverão ser conjugados com o objectivo do texto, os participantes envolvidos e a acção de persuasão associada ao acto de convencer. De uma forma global, a Escola não poderá limitar a sua acção ao tratamento da competência linguística, terá também de contemplar a competência comunicativa (cf. Kerbrat-Orecchioni 1998[1990]: 51). Este será um percurso importante para que, por um lado, se possa fazer um uso crítico dos saberes que os alunos já possuem e, por outro, para que os alunos evoluam no sentido de um modelo mais completo e mais proficiente do texto argumentativo.

Ao longo dos trabalhos conducentes à presente dissertação foram-se abrindo diferentes linhas de investigação, associadas ao estudo do texto argumentativo oral em contexto escolar, que não desenvolvemos em virtude das limitações que um trabalho desta natureza implica. Trata-se de um conjunto de linhas de investigação que se associam a questões de natureza tanto didáctica como teórica, que poderão complementar e alargar as conclusões a que chegámos e que, por essa razão, aqui deixamos registadas.

Assim, num plano teórico, será importante aprofundar o estudo das características dos textos monogerados e poligerados, no sentido de identificar os diferentes pontos de contacto existentes entre eles, mas também as especificidades que, em diferentes planos, os distinguem.

No âmbito da *estrutura argumental*, uma via a percorrer será a do estudo do *argumento complexo*, que aqui foi abordado numa perspectiva macro-estrutural. A identificação do tipo de sequências que compõem um *argumento complexo*, das suas formas de organização, dos nexos que estabelecem entre si e dos tipos de *subargumentos* mobilizados será um estudo importante, para que, numa perspectiva

micro-textual, se possa compreender a realidade que um *argumento complexo* representa.

O domínio inferencial é também uma área de investigação importante no âmbito da argumentação oral formal. Um aprofundamento deste domínio poderá permitir uma tipificação dos tipos de inferências mais frequentemente mobilizados. Este domínio poderá também orientar-se para o plano da eficácia argumentativa dos processos inferenciais.

Julgamos também que uma área muito produtiva no estudo da argumentação, nomeadamente no âmbito da orientação argumentativa dos textos, será a que se associa ao estudo dos itens lexicais seleccionados pelo locutor. Estes são elementos que parecem fornecer, ao longo de todo o texto, importantes informações relativamente à orientação argumentativa que se pretender desenvolver. Neste âmbito, ainda, caberá um estudo mais aprofundado dos conectores e planificadores argumentativos, enquanto guias da construção do sentido argumentativo subjacente a um texto.

O domínio da contra-argumentação é também uma área que exige um maior aprofundamento em termos de investigação, não só no plano da acção desenvolvida por este tipo de *argumentos*, como também no das diferentes possibilidades existentes ao serviço da refutação e da rectificação argumentativas.

Por fim, o estudo da construção dos enunciados orais será também uma vertente fundamental. Esta linha de investigação permitirá identificar as características específicas da oralidade, enquanto domínio que se distingue da escrita mas que com ela partilha traços. Nesta sequência, poder-se-ão distinguir os traços linguísticos que terão uma função argumentativa, como poderá ser o caso da repetição ou da hesitação, daqueles que, sendo oriundos do oral informal, não assumem qualquer funcionalidade do ponto de vista argumentativo.

No plano da reflexão didáctica em torno do texto argumentativo oral formal, também se poderão encetar novas linhas de acção-investigação, de modo a propiciar uma compreensão da dinâmica que o ensino e o desenvolvimento desta competência exigem.

Creemos também que seria importante aprofundar o estudo da importância dos elementos constitutivos do *jogo escolar*. Uma experiência comparativa a partir da introdução de novos dados permitirá uma visão mais completa das necessidades didácticas associadas ao ensino do texto argumentativo oral formal.

No que respeita ao debate, será também importante que se desenvolva uma acção que conduza à realização de um debate que contemple as linhas que, neste trabalho, foram consideradas essenciais para a sua consecução. A análise comparativa dos produtos textuais obtidos poderá fornecer novas pistas relativas ao ensino deste género escolar.

Tendo em vista as diferentes linhas de investigação que os *corpora* que reunimos poderão, ainda, permitir, decidimos disponibilizar os textos que os constituem a todos os investigadores que pretendam desenvolver uma reflexão em torno das suas características. Neste sentido, os *corpora* ficarão disponíveis, para consulta pública, na página do Centro de Estudos de Linguística Geral e Aplicada, na área dos recursos *online*.

O estudo da argumentação oral formal poderá também ser alargado a outros géneros escolares, como a entrevista, o texto jurídico ou a exposição de natureza argumentativa. Também estes textos terão especificidades que importa contemplar no ensino da argumentação oral formal.

Por fim, numa investigação a longo prazo, seria importante desenvolver um programa de ensino da argumentação oral formal que, de forma estruturada, permitisse a

construção progressiva de elementos considerados importantes no estudo desta competência. Os resultados obtidos seriam, com certeza, importantes no âmbito do ensino da argumentação oral e poderiam ser traduzidos numa abordagem de maior sucesso quer para a Escola quer para os alunos que frequentam o sistema escolar português.

Em síntese, a ideia que consideramos importante reter, no final desta dissertação, passa pelo facto de que o tratamento dos conteúdos declarativos presentes nos *Programas de Língua Portuguesa* exige uma acção reflexiva continuada que permita um aprofundamento teórico e o estabelecimento de uma ligação ao contexto escolar, no sentido de conduzir a uma apropriação adequada destes conhecimentos, que se possa traduzir numa acção didáctica de sucesso.



## **BIBLIOGRAFIA**





- ADAM, J.M. (2001) *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. 4<sup>e</sup> ed.. Paris: Nathan.
- ADAM, J.M. (2007 [1997, Editions Nathan]) *L'argumentation publicitaire. Rhétorique de l'éloge et de la persuasion*. Paris: Editions Armand Colin.
- ÁLVAREZ, M. (1994) *Tipos de escrito II: exposición y argumentación*. Madrid: Arco/Libros.
- AMOR, E. (2006 [2001]) *Didáctica do Português. Fundamentos e metodologia*. 6.<sup>a</sup> ed., 4.<sup>a</sup> tiragem, Lisboa: Texto Editores.
- AMOSSY, R. (2000) *L'argumentation dans le discours. Discours politique, littérature d'idées, fiction*. Paris : Nathan.
- ANSCOMBRE, J.-C e Ducrot, O. (1988 [1983]) *L'argumentation dans la langue*. 2<sup>e</sup> édition, Liège-Bruxelles: Pierre Mardaga, Editeur.
- APOTHÉLOZ, D., Brandt, P.-Y. e Quiroz, G. (1993) «The function of negation in argumentation», in *Journal of Pragmatics*. North-Holland: Elsevier Science Publishers, 23-38.
- ARISTÓTELES (2006) *Retórica*. 3.<sup>a</sup> 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.
- ARISTÓTELES (2007) *Tópicos*. Tradução, introdução e notas de José Segurado e Campos, Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa e Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- BARRAGÁN, C. *et al.* (2005) *Hablar em classe. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*. Barcelona : Graó.
- BARROS, C. (2007) *Estrutura discursiva e orientação argumentativa em textos de versões portuguesas da legislação de Afonso X. Contributos para o estudo do discurso jurídico medieval*. Dissertação de Doutoramento em Linguística apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto [texto inédito].
- BRAGA, D. (2005) *Estratégias de argumentação e construção da imagem pessoal no debate político televisivo*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade do Minho [texto inédito].
- BRETON, P. (1996) *L'argumentation dans la communication*. Paris: La Découverte.
- BOISSINOT, A. (1996) *Les textes argumentatifs*. Ed. revue et corrigée. Toulouse: Bertrand-Lacoste: CRDP Midi Pyrénées.

- CASTRO, R. V. de (1999) «Já agora, não se pode exterminá-los?: sobre a representação dos professores em manuais escolares de português», in CASTRO, R. V. de, Rodrigues, A. e Silva, J. L. *et al.*, (org.) (1999) *Manuais escolares: estatuto, funções, história: actas do I encontro internacional sobre manuais escolares*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho, 189-196.
- CASTRO, R. V. de (1995). *Para a análise do discurso pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- CHARAUDEAU, P. e Maingueneau, D. (dir.) (2002) *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Editions du Seuil.
- COUTINHO, M.A. (2003) *Texto(s) e competência textual*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a ciência e a tecnologia, Ministério da Ciência e do Ensino Superior.
- CUNHA, T. C. (2004) *Argumentação e crítica*. Coimbra : Minerva Coimbra.
- DOLZ, J. e Schneuwly, B. (2009 [1998]) *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. 4<sup>e</sup> édition, Paris : Issy-les-Moulineaux.
- DUARTE, I. (2003) *O relato de discurso na ficção narrativa. Contributo para a análise da construção polifónica de Os Maias de Eça de Queirós*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia e Ministério da Ciência e do Ensino Superior.
- DUCROT, O. (1984) *Le dire et le dit*. Paris : Les Editions de Minuit.
- DUCROT, O. (1983) «Operateurs argumentatifs et visée argumentative», in Cahiers de linguistique française, n.º 5, 7-36.
- DUCROT, O. *et al.* (1980a) *Les mots du discours*. Paris : Les Editions de Minuit.
- DUCROT, O. (1980b) *Les échelles argumentatives*. Paris : Les Editions de Minuit.
- DUCROT, O. (1972) *Dire et ne pas dire*. Paris : Hermann.
- DUFOUR, M. (2008) *Argumenter. Cours de Logique informelle*. Paris: Armand Colin.
- FIGUEIREDO, O. (2005) *Didáctica do Português Língua Materna*. Porto: Edições ASA.
- FONSECA, J. (2003) «O funcionamento discursivo das comparativas condicionais independentes», in Diacrítica, 17-1, Revista de Estudos Humanísticos. Braga: Universidade do Minho, 82-126.
- GARAVELLI, B. M. (2000) *Manual de retórica*. Madrid: Cátedra.

- GARCIA, C. (1980) «Argumenter à l'oral : de la discussion au débat », in *Pratiques* n.º 28, octobre, Paris : CRESEF, 95-124.
- GOVIER, T. (1987) *Problems in Argument. Analysis and evaluation*. Dordrecht: Foris Publications.
- GRÁCIO, R. (2008) *Que fenómenos estuda a teoria da argumentação? Em que consistem as suas teorias descritivas?* in *Revista Filosófica de Coimbra*, n.º 33, Coimbra, 125-146.
- GRICE, H. P. (1975) «Logic and Conversation», in Cole, P. e Morgan, J. L. (eds.) *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*. New York, Academic Press, 41-58.
- GRIMSHAW, J. (1990a) *Conflict talk. Sociolinguistics investigations of arguments in conversations*. Cambridge: C.U.P.
- GRIMSHAW, J. (1990b) *Argument structure*. Cambridge, London: The MIT Press.
- HANSEN, M. M. (1998), «The semantic status of discourse markers», in *Lingua*, n.º 104, 235-260.
- HERNÁNDEZ GUERRERO, J. A. e García Tejera, M. del C. (1994) *Historia breve de la retórica*. Madrid: Ed. Síntesis, 1994.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1986) *L'implicite*. Paris: Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1998 [1990]) *Les interactions verbales. Approche conversationnelle et structure des conversations*. Tome 1, 3<sup>e</sup> édition. Paris: Armand Colin.
- LOBO, M. (2003) *Aspectos da sintaxe das orações subordinadas adverbiais do português*. Dissertação de doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa [texto inédito].
- LOBO, M. (2001) «Para uma sintaxe das orações causais do Português», in *Actas do XVI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: APL e Colibri, 292-306.
- LOPES, A.C.M. (2009a) «Justification: a coherence relation», in *Pragmatics*, n.º 19, 2, 241-252.
- LOPES, A.C.M. (2009b) «Contributos para o estudo de construções condicionais não-canónicas em português europeu contemporâneo», in *Diacrítica*, 23-1, *Revista de Estudos Humanísticos*. Braga: Universidade do Minho, 149-169.
- LOPES, A.C.M. (2005) «Texto e coerência», in *Revista Portuguesa de Humanidades*, vol. 9, 1/2, 13-33.

- LOPES, A.C.M. (2004) «Conexões discursivas consequenciais», in R. Letras, PUC-Campinas, 23(1), jan./jun., 43-55.
- LOPES, A.C.M. e Carapinha, C. (2004) «Contributos para uma análise semântico pragmática das construções com “assim”», in Cadernos de Linguística, 5. Faro: Unidade de Ciências Exactas e Humanas, 57-80.
- LOPES, A.C.M. Pezatti, E. G. e Novaes, N. B. (2001) «As construções com *portanto* no português europeu e no português brasileiro», in Scripta, v. 5, n. 9, 2.º semestre. Belo Horizonte, 203-218.
- LOPES, A.C.M. (1997) *A argumentação: uma área de investigação pluridisciplinar*. Separata da Revista Portuguesa de Filologia, vol. XXI, Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 157-175.
- LOPES, O. (1990) «Sobre a semântica da maneira e da conformidade», in Actas do VI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística. Lisboa: Colibri, 3-21.
- LOPES, O. (1971) *Gramática simbólica do português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- MARQUES, M. A. (2005) «Debate, argumentação e organização enunciativa», in Comunicação e Sociedade vol. 8, 47-62.
- MARQUES, M. A. (2000) *Funcionamento do discurso político parlamentar: a organização enunciativa no debate da Interpelação ao Governo*. Coleção Poliedro. Braga: Centro de Estudos Humanísticos - Universidade do Minho.
- MARQUES, R. (2001) «O modo em condicionais contrafactuais e hipotéticas», in Actas do XVI encontro nacional da Associação Portuguesa de Linguística. Lisboa: Colibri, 325-335.
- MARTELOTTA, M. (1998) «Gramaticalização e graus de vinculação sintática em cláusulas concessivas e adversativas», in Veredas: revista de Estudos Lingüísticos. vol. 2, nº 3 Juiz de Fora : Editora da Universidade Federal de Juiz de Fora), 37-56.
- MATEUS, M.H.M. et al. (2003) *Gramática da língua portuguesa*. 5.ª edição, revista e aumentada. Lisboa: Caminho.
- MATOS, G. e Prada, E. (2004) «Construções Adversativas de Focalização: Adversativas vs. Concessivas», in Actas do XX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística. Lisboa: A.P.L., 701-713.
- MEYER, M. (2008 [2005]) *Qu'est-ce que l'argumentation*. 2º tirage. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin.

- MOESCHLER, J. (2003), « L'expression de la causalité en français », in Cahiers de linguistique française, n. ° 25, 11-42.
- MOESCHLER, J. (2002) «Connecteurs, encodage conceptuel et encodage procédural», in Cahiers de linguistique française, n.° 24, 265-292.
- MOESCHLER, J. (1997) «La négation comme expression procédurale», in Forget, D. *Negation and polarity. Syntax and semantics*. Amsterdam : John Benjamins, 231-250.
- MOESCHLER, J. (1996) *Théorie pragmatique et pragmatique conversationnelle*. Paris : Armand Colin.
- MOESCHLER, J. (1987) « Trois emplois de *parce que* en conversation », in Cahiers de linguistique française, n. ° 8, 97-110.
- MOESCHLER, J. (1985) *Argumentation et conversation. Eléments pour une analyse pragmatique du discours*. Paris : Hatier-Credif.
- MORAIS, A. (2003), «Elementos para uma descrição semântico-pragmática do marcador discursivo “já agora”», in SILVA, A. S.; Torres, A. e Gonçalves, M. (orgs.), *Linguagem, Cultura e Cognição: Estudos de Linguística Cognitiva*. vol. II. Coimbra: Almedina, 2004, 477-495.
- OLÉRON, P. (S/D) *A argumentação*. Trad. de Cascais Franco, Mem Martins: Publicações Europa-América.
- OLIVEIRA, F. (1990) «Sobre condicionais», in Actas do VI Encontro da Associação Portuguesa de Linguística. Lisboa: Colibri, 239-258.
- PAIVA, M. C. (2001) «Gramaticalização de conectores no português do Brasil», in Scripta, vol. 5, n.° 9, 2.º semestre. Belo Horizonte, 35-46.
- PLANTIN, C. (2005) *L'argumentation*. Paris: PUF.
- PLANTIN, C. (1996) *L'argumentation*. Paris: Editions du Seuil.
- PLANTIN, C. (1993) «Situation rhétorique», in Verbum, Rhétorique et sciences du langage, 1-2-3, 229-239.
- PLANTIN, C. (1991) « Question -> arguments -> réponses », in Kerbrat-Orecchioni, C. *La question*. Lyon: PUL, 63-85.
- PLANTIN, C. (1990) *Essais sur l'argumentation. Introduction linguistique à l'étude de la parole argumentative*. Paris: Editions Kimé.
- PERELMAN, C. e Olbrechts-Tyteca, L. (2008 [1958]) *Traité de l'argumentation*. 6<sup>e</sup> édition, Bruxelles : Editions de l'Université de Bruxelles.

- PERELMAN, C. e Olbrechts-Tyteca, L. (2005 [1996]) *Tratado da argumentação: a nova retórica*. 2.<sup>a</sup> ed., trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes.
- QUIROZ, G. *et al.* (1992) «How counter-argumentation works», in VAN EEMEREN *et al.* (eds.) (1992b) *Argumentation illuminated*. Amsterdam: SICSAT – ISSA, 172-177.
- ROBRIEUX, J.-J. (2000) *Rhétorique et argumentation*. 2<sup>e</sup> édition revue et augmentée, Paris : Nathan.
- RODRIGUES, M.C.C. (2005) *Contributos para a análise da linguagem jurídica e da interação verbal na sala de audiências*. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra [texto inédito].
- RODRIGUES, M.C.C. (1997) *Pergunta e argumentação*. Separata da Revista Portuguesa de Filologia, vol. XXI. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra – Instituto de Língua e Literatura Portuguesa, 177-202.
- RODRIGUES, M.C.C. (1997) *Pergunta e argumentação*. Separata da *Revista Portuguesa de Filologia*. vol. XXI. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e Instituto de Língua e Literatura Portuguesas.
- RUBATTEL, C. (coord.) (1989a) *Actes des rencontres de linguistique française. Crêt-Bérard, 1988*. Berne, Francfort-s., New York, Paris : Peter Lang.
- RUBATTEL, C. (ed.) (1989a) *Modèles du discours : recherches en Suisse Romande*. Berne, Francfort-s. Main, New York, Paris : Lang.
- SANTOS, M.J.A. (2011 (no prelo)) *Linguagem e Comunicação*. Coimbra: Almedina.
- SCHLESINGER, I. *et alii* (2001) *The structure of arguments*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- SCHIFFRIN, D. (1994a [1987]) *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHIFFRIN, D. (1994b) *Approaches to discourse*. Cambridge: Blackwell.
- SWEETSER, E., (1991 [1990]) *From etymology to pragmatics: metaphorical and cultural aspects of semantic structure*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SILVA, A. S. (2002), «Da semântica cognitiva à pragmática lexical: a polissemia de pronto», in M. Duarte *et al.* (orgs.) Actas do encontro comemorativo dos 25 anos do Centro de Linguística da Universidade do Porto. Porto, Centro de Linguística da Universidade do Porto, 83-97.
- SILVA, P.N. (2005) *O tempo no texto*. Dissertação de doutoramento em linguística apresentada à Universidade Aberta [texto inédito].

- SIM-SIM, I., Duarte, I., Ferraz, M.J. (1997) *A língua materna da educação básica. Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação.
- SOUSA, H. (2006) *A comunicação oral na aula de Português – Programa de intervenção pedagógico-didáctica*. Porto: ASA.
- SOUSA, S. (2006) *Contributo para o estudo das construções refutativo-rectificativas em português europeu*. Dissertação de mestrado em linguística geral, apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra [texto inédito].
- SOUSA, S. (2007) *Contributos para o estudo das construções refutativo-rectificativas em PE*. Actas do XXIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística. Lisboa: APL, 435-449.
- SPANG, K. (1979) *Fundamentos de Retórica*. Pamplona: Ed. Universidad de Navarra.
- TOULMIN, S. (1988 [1958]) *The uses of argument*. Cambridge: CUP.
- TRAUGOTT, E. et al. (eds.) (1986) *On conditionals*. Cambridge: CUP.
- VAN DIJK, T. (1980) *Macrostructures. An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction, and cognition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- VAN EEMEREN, F. H. e Houtlosser, P. (eds.) (2005) *Argumentation in Practice*. Amsterdam e Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- VAN EEMEREN, F.H., Grootendorst, R. (2004) *A Systematic Theory of argumentation. The Pragma-dialectical approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VAN EEMEREN, F.H., Grootendorst, R. e Henkemans, F.S. (2002) *Argumentation. Analysis, evaluation, presentation*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- VAN EEMEREN, F.H e Grootendorst, R. (1992a) *Argumentation, Communication, and Fallacies. A Pragma-dialectical Perspective*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- VAN EEMEREN et al. (eds.) (1992b) *Argumentation illuminated*. Amsterdam: SICSAT – ISSA.
- VAN EEMEREN, F.H., Grootendorst, R. e Kruiger, T. (1987c) *Handbook of Argumentation Theory. A critical survey of classical backgrounds and modern studies*. Dordrecht: Foris Publications.
- VAN EEMEREN, F.H. et. Al. (eds.) (1987b) *Argumentation: across the lines of discipline. Proceedings of the conference on argumentation 1986*. Vol. 3, Dordrecht: Foris Publications.

- VAN EEMEREN, F.H. *et. Al.* (eds.) (1987a) *Argumentation: perspectives and approaches. Proceedings of the conference on argumentation 1986*. Vol. 3a, Dordrecht: Foris Publications.
- VAN EEMEREN, F.H. e Grootendorst, R. (1984) *Speech acts in argumentative discussions. A theoretical model for the analysis of discussions directed towards solving conflicts of opinion*. Dordrecht: Foris Publications.
- VEIGA, M. J. e Baptista, M. M. (2004) *Argumentar*. Maia: Ver o Verso.
- VIGNAUX, G. (1976) *L'argumentation. Essai d'une logique discursive*. Genève: Librairie Droz.
- VILÀ i SANTASUSANA, M. (coord.) *et al.* (2002) *Didàctica de la llengua oral formal. Continguts d'aprenentatge i seqüències didàctiques*. Barcelona: Graó.
- VILÀ i SANTASUSANA, M. (coord.) *et al.* (2005) *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Graó.
- WESTON, A. (2005a) *A arte de argumentar*. 2.<sup>a</sup> ed., trad. e apêndice de Desidério Murcho, Lisboa: Gradiva.
- WESTON, A. (2005b) *Las claves de la argumentación*. Edición española a cargo de J. Malem, Barcelona: Ariel.

## **MANUAIS ESCOLARES**

- ALVES, M. F. e Moura, M.G. (2004) *Página seguinte*. Porto: Texto Editores.
- CARDOSO, A.M. *et al.* (2004) *Das palavras aos actos*. 2.<sup>a</sup>ed. Porto: Asa Editores.
- GARRIDO, A. *et al.* (2004) *Antologia*. Porto: Lisboa Editora.
- GARRIDO, A. *et al.* (2004) *Práticas* (Caderno de exercícios do manual *Antologia*) Porto: Lisboa Editora.
- LANÇA, G. e Jacinto, C. (2004) *Comunicar*. Porto: Porto Editora.
- MAGALHÃES, O. e Costa, F. (2004) *Entre margens*. Porto: Porto Editora.
- PINTO, E. *et al.* (2004) *Plural*. Porto : Lisboa Editora.
- VERÍSSIMO, A. (coord.) (2004) *Ser em português*. Porto: Areal Editores.