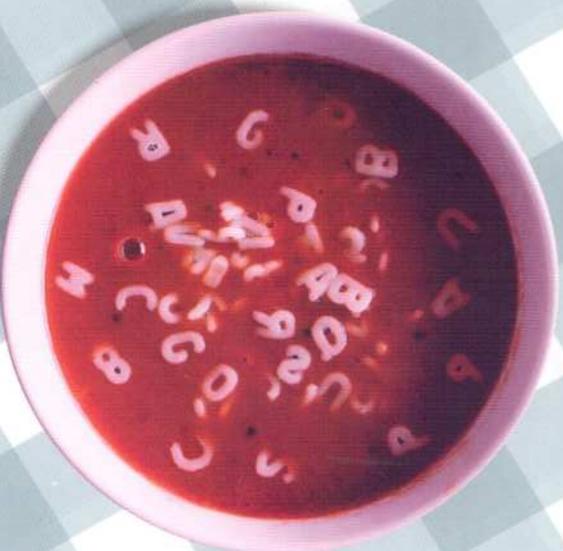


Lucas Campos
Vivian Meira

Organizadores

TEORIAS LINGÜÍSTICAS E AULAS DE PORTUGUÊS



Edição

© 2016 Autora

Direitos para esta edição cedidos à Editora da Universidade do Estado da Bahia. Proibida a reprodução total ou parcial por qualquer meio de impressão, em forma idêntica, resumida ou modificada, em Língua Portuguesa ou qualquer outro idioma. Depósito Legal na Biblioteca Nacional Impresso no Brasil em 2016.

SUMÁRIO

Coordenação Editorial Ricardo Baroud	
Coordenação de Design Sidney Silva	
Revisão, Normalização, Projeto Gráfico, Diagramação e Capa Cian Gráfica e Editora	
Apoio financeiro	
 Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia	
 GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA	
Ficha Catalográfica - Sistema de Bibliotecas da UNEB	
Teorias linguísticas e aulas de português / Organizado por Lucas Campos e Vivian Meira. – Salvador: EDUNEB, 2016.	
196 p.: il.	
Contém referências.	
ISBN 978-85-7887-306-6	
1. Linguística – Estudo e ensino. 2. Língua portuguesa. I. Campos, Lucas. II. Meira, Vivian.	
CDD: 410.7	
Coordenação Editorial Ricardo Baroud	
Coordenação de Design Sidney Silva	
Revisão, Normalização, Projeto Gráfico, Diagramação e Capa Cian Gráfica e Editora	
APRESENTAÇÃO	11
OS ESTUDOS GRAMATICAIS, TEORIAS LINGÜÍSTICAS E ENSINO DA LÍNGUA: um percurso histórico Emília Helena Portella Monteiro de Souza	15
A VARIAÇÃO E O CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: a Sociolinguística e a sala de aula Vivian Meira	41
DOIS FENÔMENOS DE MUDANÇA LINGÜÍSTICA: aulas de Língua Portuguesa à luz do Funcionalismo Lucas Campos e Joalde Gonçalves Bandeira	67
CONTRIBUIÇÕES AO ENSINO DA MORFOLOGIA DERIVACIONAL: a gramática gerativa e a sala de aula Antônio Sérgio Cavalcante da Cunha	99
DAS BOAS ESCOLHAS ÀS GRANDES IDEIAS: a linguística textual e a sala de aula Eunice Lopes de Souza Toledo	119



Editora da Universidade do Estado da Bahia - EDUNEB

Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula
41150-000 - Salvador - BA
editora@listas.uneb.br
www.uneb.br

ASPECTOS LÓGICOS, CRÍTICOS E LINGUÍSTICOS DO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA

Wander Emediato

Introdução

Avaliações nacionais e internacionais colocam em evidência a persistência do *deficit* de escrita e de leitura no Brasil. Vários anos de estudo de Língua Portuguesa na educação básica não foram suficientes para a formação do aluno para a expressão escrita, nem para seu desempenho como leitor. O frágil desempenho na expressão escrita e na leitura tornou-se um fator agravante também do desempenho dos alunos universitários, pois eles precisam expressar pensamentos complexos através da escrita em seus trabalhos acadêmicos que dependem, igualmente, da leitura crítica de textos científicos e técnicos. Além disso, o exercício da plena cidadania depende de uma boa formação que amplie a capacidade das pessoas de interpretar, criticamente, o que leem nas diferentes mensagens e textos que circulam na sociedade: livros, jornais, revistas,

publicidades, televisão, rádio, filmes, propaganda política, etc. Uma sociedade letrada é, nesse sentido, condição para o desenvolvimento humano, social, cultural, econômico, científico e tecnológico.

As razões que explicam o *deficit* de leitura e de escrita no Brasil são múltiplas. Algumas delas devem ser buscadas nas práticas pedagógicas da Educação Básica - e repetidas no Ensino Superior. Com efeito, parte do problema se deve à concepção de escrita e de leitura ainda bastante reduzida aos aspectos formais do sistema linguístico, ou seja, à gramática e à correção ortográfica, e a uma didática estrutural e reprodutivista que não se coaduna com uma didática para o pensamento crítico. No que concerne à leitura, é ainda perceptível, na maioria dos livros didáticos, uma hesitação entre a reflexão crítica sobre os conteúdos do texto e uma prática de identificação mecânica de aspectos formais ou de conteúdos informacionais mais ou menos óbvios. As práticas didáticas não conseguem ainda exercitar nos alunos, nas aulas de português e em outras matérias, o raciocínio lógico e o pensamento crítico-argumentativo, bases para uma sólida expressão das ideias e para uma compreensão sistêmica das diferentes competências envolvidas no ato de ler e de escrever. Junte-se a isso o fato de que, no Brasil, há uma fraca tradição de estudos sobre argumentação.

O problema maior se situa na prática do pensamento crítico e na apreensão dos aspectos discursivos, retóricos e lógicos capazes de dar conta de sua expressão. Os alunos têm uma franca dificuldade em expressar relações lógicas entre os conceitos e as ideias, em estabelecer laços de causalidade e consequência, compreender e construir analogias, expressar oposições e contrastes entre eventos e opiniões, construir definições e exemplificações tendo como base dados da realidade, compreender a relevância dos padrões

doxais e não doxais de julgamento axiológico. Em resumo, eles têm dificuldade de planejar e organizar as ideias para realizar objetivos de leitura e de escrita.

A dificuldade para expressar ideias se junta à dificuldade de interpretá-las na leitura de textos e de problemas da realidade. Tais dificuldades estão relacionadas com o exercício do pensamento crítico-argumentativo e com a persistência de algumas representações didáticas ainda idealizadas na formação escolar. O objetivo deste artigo é apresentar uma proposta de trabalho voltada para o desenvolvimento da competência escrita e leitora que envolva diferentes competências necessárias ao pensamento crítico e problematizador. Antes, será necessária uma reflexão preliminar sobre os procedimentos mais ordinários da didatização escolar.

A didatização dos saberes, seus pressupostos e as competências envolvidas

O domínio educativo é um espaço diverso de práticas discursivas, cuja institucionalização, através da história, estabilizou representações fortes no campo educacional, com seus sistemas de valores e pressupostos sobre o processo de ensino/aprendizagem. Tais pressupostos e representações modelam grande parte dos procedimentos e métodos didáticos utilizados pelo professor e reforçados nos livros didáticos. Duas dessas representações merecem a nossa atenção especial:

- **Representação I:** recuperar a estrutura informacional de um texto é um procedimento fundamental para o desenvolvimento da competência leitora.

Comentário: com efeito, esse tipo de atividade permite recuperar informações contidas em um texto, mas se trata, no limite, de um procedimento identificatório de busca e repetição de conteúdos. O conteúdo de um enunciado ou de um texto faz, certamente, parte de sua significação, mas é apenas o ponto de partida para se chegar ao sentido do texto, que é bem mais amplo e complexo. As atividades mais relevantes estão relacionadas com a problematização crítica do texto e não com a mera extração de informações.

• **Representação 2:** recuperar elementos estruturais do texto – estruturas gramaticais, narrativas, descritivas, do gênero textual – é importante para o desenvolvimento da competência leitora ou da competência linguística.

Comentário: não há, necessariamente, relação de causa e efeito comprovada entre recuperar elementos estruturais de um texto e o desenvolvimento da competência leitora ou linguística. Por exemplo, a leitura crítica de um texto não depende de elementos estruturais, como identificação de regras sintáticas, de componentes narrativos ou de uma teoria estrutural de gênero textual. Identificar, por exemplo, um predicado verbal, um objeto direto, uma estrutura narrativa (agente da ação, tipo de ação, local da ação etc.) em um poema, uma notícia, ou um conto, não ensina a ler melhor o poema, a notícia ou o conto. Do mesmo modo, atividades como essas não permitirão ao aluno responder questões como: qual a intenção desse

texto? Qual a sua relevância? Qual é o seu quadro de problematização? Qual a sua orientação argumentativa? Que relação isso tem com minha vida?

Não é incomum encontrarmos em livros didáticos atividades como a que mostramos na Figura 1, cuja finalidade, anunciada no capítulo do livro, é de ensinar ao aluno o “gênero notícia”.

O texto da Figura 1, utilizado como exemplo do “gênero notícia”, é composto de quatro atividades.

A atividade 1 solicita ao aluno que reescreva, no seu caderno, as respostas a cada uma das perguntas que, segundo o autor do livro, resumiria os elementos básicos da notícia jornalística. *Quem? O quê? Onde? Quando? Como? Por quê?*

Comentário: essas perguntas são estruturais e informativas. Elas poderiam ser feitas a qualquer texto contendo uma narrativa (parábola religiosa, conto de fadas, publicidade, etc.). Além disso, elas não resumem, como pretende o autor, os “elementos básicos” da notícia jornalística. Uma notícia possui elementos muito mais complexos do que essas estruturas mais ou menos fixas de toda narrativa. Ler uma notícia não é responder a essas perguntas.

Texto 1

Só a roupa do corpo

E. O, B, C, F, H, e M. C, H, moram embaixo do detizado Costa e Silva, o famoso Mitoção, que fica na região central de São Paulo.
Os três tem família e casa para morar, mas preferem viver na rua. "Sai de casa por causa do meu pedasso", conta C. Os amigos vivem juntos, só em alguns tempos. O que eles fazem para se divertir? "A gente brinca, zua por aí e fica detizado", diz E.

(Folha de São Paulo, 27 out 2001. Fritschia on-line)

Atividades

Texto 1

1. Esse texto é uma pequena notícia. Apesar de curta, ela apresenta os elementos básicos da informação, que você já conhece: quem é notícia, o que aconteceu, onde, quando, como e por quê. Indique, no caderno, os elementos dessa notícia.

Quem? Onde? Quando? Como? Por que?

2. O jornalista que escreveu a notícia certamente foi até o local onde os garotos vivem e conversou com eles. Além dos elementos básicos da notícia, podemos perceber que ele procurou saber outras coisas. Indique-as no caderno.

3. Muitas informações são dadas de forma direta, com a transcrição literal (exatamente aquilo que foi dito) das palavras dos meninos. Copie no caderno o que nos indica que a transcrição desse texto é literal.

Você diria que colocar as palavras dos garotos no texto atribui maior veracidade à notícia? Por quê?

4. "A gente brinca, zua por aí e fica detizado." Quem diz essa frase é E, um menino. Agora considere o ponto de vista gramatical: o sujeito da brinca, zua e fica é "a gente", uma expressão feminina.

a) Pensando nisso, como deveria ficar o adjetivo detizado? Escreva no caderno.
b) Por que o menino usou o adjetivo na forma masculina? Explique no caderno.

Figura 1 – Gênero notícia

Fonte: Terra e Cavallele, 2004.

Note-se que as outras três atividades da Figura 1, que podem

tomar o tempo de uma aula inteira na escola, são bastante simplistas (qual o papel das aspas?) e terminam na atividade 4, cujo conteúdo é puramente gramatical (concordância) e nada tem a ver com o "gênero notícia" que, no meu ponto de vista, foi completamente esvaziado pela atividade didática. As questões fundamentais que a notícia levanta para o seu leitor dizem respeito ao problema dos menores que vivem nas ruas das cidades, à degenerescência familiar e às questões sociais, políticas e econômicas subjacentes. Porém, elas não são propostas pela atividade e sequer são sugeridas ao professor no livro do professor. Ler uma notícia de jornal tem a ver com uma problematização social, política e econômica e não com a concordância nominal ou a função estrutural das aspas. É nesse sentido que chamamos a atenção para a necessidade de uma verdadeira transformação no ensino de Língua Portuguesa (e outras matérias) na escola, privilegiando os aspectos enciclopédicos, lógicos, axiológicos, situacionais e críticos da leitura, da escrita e da linguagem.

Para que isso seja feito, precisamos refletir sobre os diferentes tipos de atividades e de questões que são propostas aos alunos para o desenvolvimento de sua aprendizagem. O Quadro 1, proposto por Santos (2009), pode ser uma base para nossa reflexão sobre os processos de didatização dos saberes:

Tipos de Perguntas	O que solicitam aos Alunos	Mecanismos Linguísticos e Textuais	Imagários da Educação
Identificação	Identificar elementos estruturais do texto	Pronomes e advérbios O quê? Quem? Onde? Quando? Como? Por quê?	Tradição Reprodução/ extração de informação
Classificação	Classificar de acordo com princípios <i>a priori</i>	Classes de palavras Funções sintáticas Tipologias de texto	Tradição Assimilação e repetição de estruturas
Caracterização	Caracterizar e descrever	Nomear, qualificar, quantificar, localizar.	Tradição Assimilação/ aplicação
Reescrita	Reescrever textos, revisar	Paráfrase, resumo, resenha	Tradição Pedagogia retórica
Inferencial	Fazer inferências, lógicas, avaliativas, culturais	Formas lógicas da disjunção, causalidade, conjunção; padrões dóxicos	Modernidade Pensamento crítico Raciocínio lógico

(Continua)

Tipos de Perguntas	O que solicitam aos Alunos	Mecanismos Linguísticos e Textuais	Imagários da Educação
Relacional	Estabelecer relações e conexões entre fatos e ideias	Conexões: comparar, fazer analogias, associar, condicionar	Modernidade Pensamento crítico associativo
Subjetivação	Dar uma opinião, posicionar-se	Atos enunciativos, modalização.	Modernidade Julgar, apreciar, avaliar
Conformativa	Atitude de conformidade com valor ético	Identificação ou rejeição simbólica com a cenografia do texto	Tradição Reconhecer valores sociais

(Conclusão)

Quadro 1 - Tipos de atividades e imaginários da educação

Fonte: Santos, 2009, p. 118, adaptado pelo autor.

Minha intenção, aqui, não é sugerir que certas atividades deveriam ser abandonadas pela escola. Cada uma dessas atividades pode desempenhar um papel relevante no processo de ensino, desde que o educador e o educando saibam o que esperam delas. Classificações como vinculadas a um imaginário tradicional ou moderno também não significam um julgamento de valor contra a tradição e a favor da modernidade. Por exemplo, as atividades conformativas, associadas à promoção de atitudes e valores de natureza moral, são relevantes para a formação e reforço de valores comunitários, como ética, cidadania, justiça, etc. As atividades de reescrita, usada desde

a idade média pela pedagogia retórica, podem ser relevantes para a prática de paráfrase (linguística, lexical, interpretativa), da paródia e da imitação. Nesse sentido, quando uma aula de Língua Portuguesa seleciona textos com exemplos de comportamentos éticos e justos, ela está valorizando valores tradicionais da sociedade e isso não é negativo, pois cabe à escola promover bons valores e atitudes. Porém, tais valores precisam também ser problematizados e justificados, não apenas impostos. Do mesmo modo, atividades classificatórias e identificatórias nem sempre são irrelevantes. O importante é saber por que e para que se está propondo uma atividade classificatória ou identificatória, que tipo de desenvolvimento mental ou cognitivo poderia ser atingido por meio de tais atividades e qual competência será trabalhada.

No entanto, se o foco está posto sobre o desenvolvimento do pensamento crítico e do raciocínio lógico é inevitável que as atividades que favorecem mais esse objetivo são as atividades inferenciais, relacionais e de subjetivação, desde que sejam bem preparadas e tenham relevância. Porém, atividades que promovam a competência enciclopédica, como a pesquisa, são essenciais para fundamentar a capacidade de julgamento, de analogia ou de inferenciação.

As competências envolvidas no processo de aprendizagem devem pautar a elaboração de estratégias de ensino de qualquer matéria escolar. Reduzir o ensino de Língua Portuguesa à competência linguística é um grande equívoco. A própria competência linguística, expressa na habilidade de um indivíduo de usar o sistema de sua língua como instrumento de comunicação, exige outras competências complementares e interdependentes. O domínio puro e simples de uma língua não habilita ninguém a comunicar com eficácia em toda situação, a ler todo tipo de livro, a pensar sobre os problemas

da realidade, a julgar o mundo ao redor ou a resolver problemas ordinários. Outras competências devem estar disponíveis para que, inclusive, a competência linguística possa ser exercida plenamente. Quais são essas competências? Proponho organizá-las em cinco competências, complementares, que funcionam como parâmetros para o desenvolvimento do pensamento crítico, conforme Figura 2.

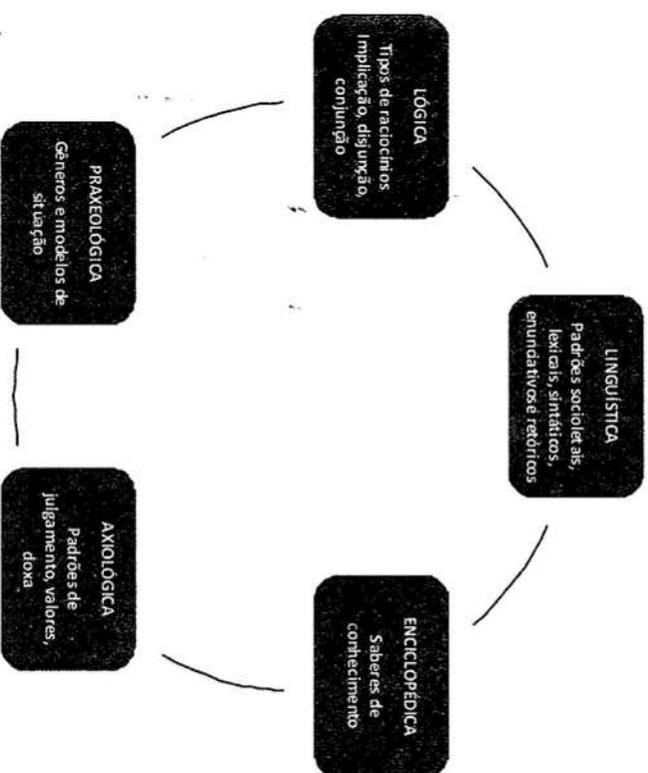


Figura 2 – Competências envolvidas na leitura

Fonte: Elaborado pelo autor.

Essas competências são detalhadas a seguir.

a) *Competência linguística*: envolve questões de natureza semântica, sintática, lexical e socioletal. Permite reconhecer e validar o significado dos enunciados, as formas de construção e de modalização enunciativa, os estilos e falares comunitários e grupais, os aspectos retóricos da língua. No discurso, essa competência está inscrita como espaço intersubjetivo que define a figura do emissor e do destinatário como possuidores de um modo de falar, de um vocabulário, de um referencial semântico, uma capacidade para fazer paráfrases linguísticas¹ (substituições sinonímicas, reestruturação na ordem das frases, nominalizações etc.). A problematização que resulta dessa competência envolve ainda um imaginário de língua e uma identidade linguística.

b) *Competência enciclopédica ou referencial*: capacidade de reconhecer e validar saberes de conhecimento. No texto essa competência postula um leitor inscrito no espaço de tematização, possuidor de um arquivo de saberes de conhecimento. Assim, o enunciado "O autor de *Economia e Sociedade*" prevê um leitor que saiba que o autor da obra em questão é Max Weber. O contrato de leitura inclui esse saber enciclopédico. O trabalho

de pesquisa bibliográfica, as aulas expositivas, a leitura de jornais, revistas e livros etc., contribuem para a formação da competência enciclopédica.

c) *Competência axiológica*: capacidade de reconhecer e validar os lugares sociais de posicionamento, os *topoi*, os sistemas de valores, as ideologias, os saberes de crença. Essa competência está inscrita no texto como um espaço de representação de valores e interpela uma figura de destinatário que assume posições, avalia e reage a saberes de crença e de conhecimento que circulam na sociedade de maneira conflituosa e polêmica. É essa competência axiológica que interpela o leitor em um contrato de leitura, que o supõe capaz de avaliar os agentes e as personagens por suas ações e qualificados como: bons ou maus, éticos ou não, generosos ou mesquinhos, amáveis ou detestáveis. Vale ressaltar aqui, que não se trata de interpelar os verdadeiros sentimentos, crenças ou valores de um indivíduo no mundo, mas desenvolver e pôr em discussão padrões avaliativos (*dóxicos*) para que o aluno, como leitor do mundo, compreenda, respeite e problematize a pluralidade de opiniões e de sistemas de valores. Como todo texto prevê a sua orientação interpretativa, as aulas de leitura devem preparar o aluno para dialogar, criticamente, com os textos e não se posicionar apenas como o seu receptor passivo.

d) *Competência praxeológica ou situacional*: capacidade para reconhecer e validar os lugares da situação e seus esquemas de ação, *scripts*, gêneros, modelos de situação

¹ Vale lembrar aqui um dos trabalhos de referência sobre a paráfrase, o de Catherine Fuchs, *La paráfrase*. Paris: Puf, 1982. Fuchs propõe três modalidades de paráfrase: linguística, referencial e pragmática. Numa abordagem enunciativa, Fuchs transfere o problema, até então limitado à análise das transformações possíveis no sistema da língua em termos basicamente de sinonímia lexical ou frasal para o problema da interpretação do sentido dos enunciados, o que nos traz de volta ao problema das competências e da relação entre interlocutores.

e de contexto. Essa competência se inscreve nos textos e nas diferentes situações de comunicação como um lugar social dos modelos comunicativos e situacionais, o que implica desenvolver nos alunos essa habilidade de agir e reagir criticamente em relação aos tipos de textos e de contextos. A *viver os gêneros* e não a decorar as suas formas e estruturas teóricas. Com relação, por exemplo, à leitura de jornal, essa competência praxeológica se evidencia nos modos de leitura desse formato de texto que prevê desde um tipo específico de manipulação da página até uma temporalidade própria no consumo da informação, além de uma ética cidadã necessária para interpretar as notícias.

e) *A competência lógica*: capacidade de estabelecer relações lógicas entre ideias, fatos, situações, estados de coisa do mundo, etc. Essa competência inclui as diferentes formas de raciocínio, como a *implicação* (relações de causa e efeito, dedução, indução), a *disjunção* (relações de dissociação, diferenciação, contraste), a *conjunção* (relações de comparação, analogia, aproximação). É o que permite fortalecer os julgamentos e as opiniões (a competência axiológica) submetendo-os a uma racionalização crítica e analítica dos fatos, das ideias e dos fenômenos, incluindo a crítica das evidências, das verdades, das presunções e das ligações estabelecidas entre fatos.

Essas competências são fundamentais para um ensino voltado para o desenvolvimento do leitor e do escritor crítico. Considera-las no planejamento pedagógico constituirá um fator relevante no processo de ensino/aprendizagem, definindo os objetivos das aulas em função das competências.

Ensino de Língua Portuguesa numa perspectiva crítico-argumentativa

Ao propor uma abordagem de ensino de Língua Portuguesa centrada nas competências, eu desejo enfatizar a relação intrínseca entre a leitura, a escrita e o problema do pensamento crítico. Significa, ao mesmo tempo, contestar o pressuposto de que o ensino de modelos de textos e de regras gramaticais de construção desenvolve as habilidades de escrever e de ler. Trata-se, aqui, de propor uma abordagem crítica e argumentativa que leve o aluno a exercitar o seu pensamento e expressá-lo linguisticamente em uma dinâmica dialética e dialógica com os textos e com a realidade.

A argumentação envolve um dispositivo de enunciação complexo, e não apenas a aprendizagem de tipologias de argumentos que possam ser usadas ou identificadas em algumas situações. A argumentação deve estar no centro de um dispositivo dialógico, como propõe Moeschler (1985, p. 47, tradução nossa):

Um discurso argumentativo [...] surge sempre em relação a um contra-discurso efetivo ou virtual. A argumentação é, nesse sentido, indissociável da polémica. Defender uma tese ou uma conclusão remete sempre a defendê-la contra outras teses ou conclusões, assim como entrar em uma polémica não

implica apenas um desacordo [...]. mas, sobretudo, a posse de contra-argumentos. Esta propriedade que tem a argumentação de estar submetida à refutação me parece ser uma de suas características fundamentais e a distingue claramente da demonstração ou da dedução, que, no interior de um sistema dado, se apresentam como irrefutáveis.

A expressão do pensamento crítico se harmoniza com uma concepção da argumentação em que os sujeitos se instalam em posições dialéticas e dialógicas de refutação, buscando os argumentos e os contra-argumentos indispensáveis à sua justificação. Essa é a direção de nossa proposta sobre o ensino da leitura e da escrita. Toda leitura e todo ato de escrever devem se pautar por essa relação dialógica e dialética com os textos e com a realidade objeto de reflexão. A atividade escolar não deve insistir na extração das informações do texto, mas em sua problematização, em sua refutação, ou seja, deve levar o aluno a dialogar criticamente com o texto, no caso da leitura, e com os aspectos da realidade (os temas, os fatos, as ideias, os problemas) no caso da escrita. A essa posição dialógica e dialética da leitura e da escrita, acrescentamos o esquema argumentativo proposto por Stephen Toulmin (1958). Acreditamos que a dimensão crítica e racional proposta por esse autor permite a elaboração de uma abordagem pedagógica para o desenvolvimento da expressão do pensamento através da escrita e da leitura.

O Esquema de S. Toulmin

O Modelo de Stephen Toulmin (1958) tem o mérito de compatibilizar a relação lógica entre o argumento e a conclusão com as premissas implícitas que servem de garantia (ou lei de passagem)

a essa relação, além de antecipar eventuais reservas (refutações) que reclamariam a explicitação de novas e sucessivas justificações, ou seja, novas provas ou garantias. Toulmin integra também ao processo de argumentação o fenômeno de *modalização*, responsável por indicar a força com que a relação Argumento/Conclusão é apresentada pelo locutor e o *campo*, universo onde se buscam os argumentos e a validade da argumentação. Nos termos pedagógicos que defendemos aqui, a operacionalização desse modelo exige um trabalho sobre diferentes competências: a *competência enciclopédica* (saberes buscados em um *campo do saber* para fundamentar as garantias e as provas); a *competência lógica* (exercício dos tipos de raciocínios aplicáveis sobre o problema em questão numa direção interrogativa e problematizante); a *competência axiológica* (busca de opiniões respeitadas no campo do saber em questão para avaliar, julgar, ponderar, comparar); a *competência praxeológica-situacional* (adaptar a discussão à situação de leitura e escrita); e a *competência linguística*, (se dotar de mecanismos de textualização retóricos e linguísticos adequados, com uma disposição e um estilo apropriados).

A Figura 3 mostra um exemplo de problema discutido no Esquema de Toulmin.

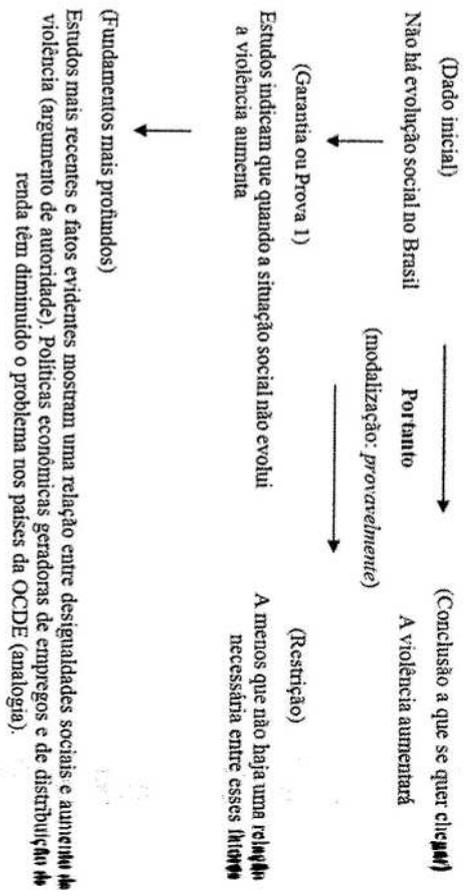


Figura 3 – O Esquema de S. Toulmin

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de S. Toulmin, 1958.

Nota-se que no esquema proposto por Toulmin, o locutor apresenta um dado inicial (D) que já possui valor de argumento para se chegar a uma determinada conclusão (C). Em seguida, diante de uma possível réplica por parte de um adversário, são previstas novas garantias, ou provas, para fortalecer a conclusão e rebater a réplica possível. A apresentação de provas e garantias sugere o estudo de uma tipologia de provas, ou garantias das conclusões, dando-lhes força, inclusive, com a apresentação dos fundamentos mais profundos encontrados, como argumentos fundados na estrutura do real, como o caso de estatísticas, verdades atestadas e fatos evidentes. A modalização representa o valor de verdade que o locutor aplica à sua proposição (certeza, necessidade, probabilidade, dúvida etc.). Quanto maior a força da asserção, maior a necessidade de garantias e fundamentos. Quanto mais modalizada a asserção, mas modalizadas podem ser as garantias.

O esquema argumentativo de Toulmin pode constituir um ponto de ancoragem e suporte a um trabalho sobre a expressão do pensamento na escrita e na leitura por meio da apreensão e das práticas dos mecanismos argumentativos em jogo e das possibilidades linguísticas de expressão. Assim, se retomamos o esquema acima, podemos fazer a engrenagem funcionar com elementos da língua aplicados às formas lógicas do raciocínio. Vejamos uma forma lógica (disjunção concessiva) do tipo (*Embora A, B*) aplicada à expressão de um pensamento sobre certo assunto (objeto) (Figura 4).

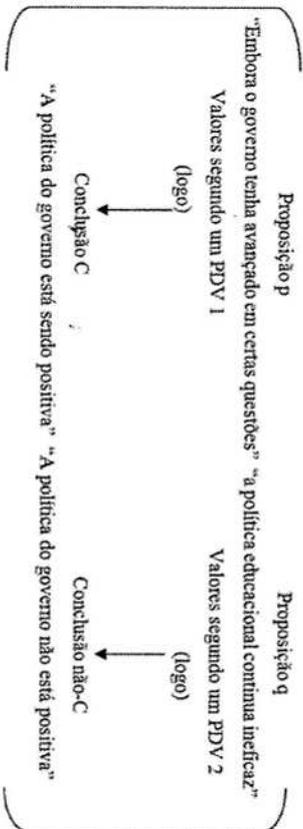


Figura 4 – Análise enunciativa da argumentação.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O locutor faz uma concessão a um enunciador de um ponto de vista (E1 = PDV1) positivo sobre o governo (*um avanço em certas questões*), mas orienta a sua argumentação para a refutação de uma avaliação positiva mais geral. O esquema permite trabalhar sobre as garantias capazes de sustentar o PDV1 e sua desejável conclusão C, como também todas as garantias da refutação expressa pelo

PDV2. Ele permite tentar refutar as garantias do PDV2 e exigir mais fundamentos capazes de reforçá-la, construindo a partir do esquema acima uma dinâmica ao mesmo tempo dialética, fundada na refutação crítica, como também dialógica, evocando os diferentes enunciadores no texto com seus argumentos e contra-argumentos. A atividade pedagógica proposta sobre esse esquema se alia, assim, a uma problemática do pensamento crítico e a reveste de uma problemática enunciativa da expressão e da leitura de pontos de vista. O objetivo é justamente o de reunir, em um trabalho sobre a escrita e a leitura, um conjunto de procedimentos dialéticos e dialógicos que coloquem em funcionamento as diferentes competências envolvidas na expressão do pensamento crítico, levando o aluno a perceber que um texto, antes de ser um conjunto de informações (ou de verdades) *é um conjunto de opiniões explícitas, implícitas ou possíveis, com fundamentos mais ou menos relevantes, expressos em uma forma lógica e linguística.*

Elementos de pragmadialética da argumentação

A teoria pragmadialética da argumentação associa uma concepção dialética da racionalidade a uma abordagem pragmática dos procedimentos do discurso argumentativo (VAN EEMEREN; HOUTLOSSER, 2004). O modelo teórico busca descrever os procedimentos argumentativos dentro de um ideal da discussão crítica, explicitando regras aplicadas à racionalidade cuja validade deve ser admitida intersubjetivamente e avaliada em sua capacidade de resolver um problema determinado. Sua aplicação para um ensino voltado para o pensamento crítico se justifica por sua defesa de uma

análise crítica das argumentações através do reconhecimento de falácias ou violações das regras da discussão crítica heurística.

Esta abordagem considera os procedimentos utilizados nas diferentes etapas do processo de resolução de um desacordo como atos de fala tais como assumir uma posição, colocar em dúvida uma posição, avançar argumentos a favor de uma posição, e decidir da conclusão de uma discussão (VAN EEMEREN; HOUTLOSSER, 2004, p. 46, tradução nossa).

Esse modelo de argumentação nos ajudará na construção de uma didática da leitura e da escrita que considere os seguintes objetivos:

- a argumentação é um fenômeno social e dialético;
- uma leitura crítica de textos argumentativos analisa o modo como os sujeitos que argumentam se engajam publicamente em posições através de atos de linguagem argumentativos e as consequências desses engajamentos no processo argumentativo;
- a leitura e a prática da argumentação devem buscar reconhecer as normas às quais fazem referência os argumentadores razoáveis. - Esses argumentadores aceitam as regras em curso quando se engajam em uma ação regulada de resolução do desacordo, procedimento baseado em uma confrontação e em uma avaliação dos argumentos apresentados.

A análise da discussão crítica pode constituir, portanto, um foco interessante de um ensino da leitura e da escrita. Toda discussão deve satisfazer as condições de racionalidade, devendo respeitar, para tanto, as regras da discussão crítica,² como a regra de interdição de impedir que o interlocutor exprima a sua posição ou de não generalizar o resultado de uma discussão, reconhecendo sempre os limites de uma conclusão. O desrespeito a essas regras conduz a uma argumentação falaciosa.

Esses elementos já são essenciais para que possamos avaliar positivamente a contribuição que esse modelo pode nos dar para uma pedagogia do pensamento crítico na escola. O trabalho deve voltar-se, assim, para a análise concreta e crítica da argumentação, as condições de sua racionalidade e o respeito às regras da discussão, o que supõe o estudo das falácias e da lógica informal.

Leitura, argumentação, problematização e expressão linguística

A identificação da tese e do posicionamento é corrente na prática escolar quando o assunto é argumentação. Porém, o elemento central da argumentação é a *problematização*, ou seja, o modo como a tese será discutida e defendida e os seus critérios de justificação. É o

² Não vamos detalhar aqui cada uma das 10 regras pragmatodialéticas, apenas ressaltar sua relevância para, por exemplo, ensinar aos alunos um modelo de debate e de discussão que priorize os aspectos éticos e lógicos, levando-os a identificar e a evitar o uso de falácias (violações da discussão heurística). As 10 regras são: liberdade de expressão, ônus da prova, ponto de vista, pertinência, premissa não expressa, ponto de partida, esquema argumentativo, validade, fechamento e uso.

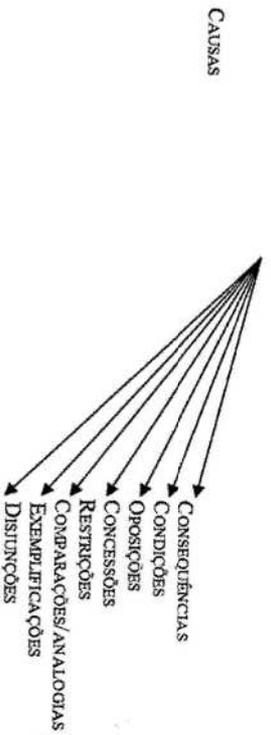
exercício da problematização que deve constituir o foco do trabalho, pois ele pode reunir as formas de raciocínio naturais, as atitudes éticas e os seus modos de expressão linguística e discursiva, levando o aluno a buscar critérios (informações, provas, argumentações de terceiros, contra-argumentos) capazes de tratar o problema colocado. Ao desenvolvimento do espírito problematizador, que remete a um trabalho de pesquisa e exploração dos diferentes lados e perspectivas de um problema, deve juntar-se um trabalho sobre a discursivização, ou seja, sobre elementos estruturais, linguísticos e discursivos, que permitam ao aluno a expressão coerente das ideias. Proporemos um conjunto de elementos linguísticos e discursivos³ que podem favorecer a expressão escrita, em Língua Portuguesa, do resultado da problematização.

Raciocinar, pensar e expressar o raciocínio e pensamento

A expressão do pensamento lógico e argumentativo é importante em qualquer situação de comunicação, mas é especialmente necessária no discurso acadêmico, que exige maior complexidade e estruturação do raciocínio. O esquema abaixo propõe um modo de entender o processo que parte das ideias e as insere em tipos de relações de sentido, problematizando-as em diferentes perspectivas.

³ Essa proposta está detalhada em meu livro (EMEDIATO, 2004).

PROPOSIÇÃO DE UM OBJETO TEMÁTICO → PROBLEMATIZAÇÃO (ESCOLHA DE PERSPECTIVA)
A GUERRA DO IRAQUE



Propor um objeto temático de reflexão para o trabalho escolar consiste em identificar uma *situação* (Política), um *evento* (Guerra do Iraque), um *estado de coisas* (um estado de conflito) ou um *aspecto* (duração, finalização, início). Após selecionar um objeto para a reflexão crítica, problematizar consiste em relacioná-lo de alguma forma (estabelecer relações de causa e efeito, de condição, oposição, fazer analogias etc.). Exercitar o pensamento consiste, então, em identificar ideias e estabelecer diferentes tipos de relações com elas, respondendo a questões capazes de ampliar a sua complexidade e sair do lugar comum ou se contentar com as informações do texto. Por exemplo: *quais as causas da Guerra do Iraque* (causas imediatas, causas profundas, causas finais)? *Em que condições ela se realiza?* *Que tipo de oposição é possível fazer a essa guerra?* *O que e como se explica essa guerra?* *É possível justificá-la de algum modo?* *O que se pode deduzir dessa guerra e de seus diferentes aspectos?* *Podemos compará-la com alguma outra guerra* (Vietnam, por exemplo)? *Que analogias podem ser feitas sobre o assunto?* *Em que ela se diferencia de outras guerras e por quê?* *Que concessões podemos fazer às partes envolvidas na guerra e na maneira como cada um a justifica?* *Que restrições podemos fazer às partes envolvidas e ao nosso próprio posicionamento a respeito do problema?* A problematização conduz, assim, a uma *colocação em perspectiva* do problema, um *modo de enquadramento*. Em suma, é exercitar as formas clássicas de raciocínio lógico

(implicação, conjunção e disjunção) nas suas diversas formas de expressão linguística (os processos sintáticos de coordenação e de subordinação, por exemplo).

Conjunções e expressão linguística de relações lógicas

Sem negar a complexidade do texto e a abundante literatura teórica sobre o assunto, simplificaremos sua definição em função dos objetivos de nossa proposta da seguinte maneira: um texto é constituído de asserções e proposições que refletem diferentes perspectivas de apreensão de estados de coisas do mundo. Refletir sobre esses estados de coisas exige escolhas sobre perspectivas de apreensão e de problematização, conforme explicamos acima. Um texto realiza objetivos: explicar, justificar, comentar, dar sua opinião sobre alguma coisa, informar, incitar, apresentar dados, entre outros. Esses objetivos podem ser organizados em unidades textuais coerentes, os parágrafos. Qualquer um desses objetivos exige do sujeito a escolha de modos de expressão. Em se tratando de expressão escrita na Língua Portuguesa e, em especial, em situações escolares marcadas pelos objetivos de explicação, justificação, opinião e informação, as formas clássicas de raciocínio desempenham um papel fundamental. É através desses elementos estruturantes que expressamos nossas ideias, ou seja, que textualizamos o pensamento.

Os processos sintáticos de coordenação e de subordinação constituem elementos estruturadores fundamentais da expressão do pensamento. Porém, não é nosso objetivo voltar à tradição gramatical ensinando os processos de coordenação e de subordinação com o intuito de fazer análise sintática. Nossa abordagem desses processos terá como objetivo capacitar o estudante a expressar o seu pensamento de forma estruturada. Os processos de coordenação e de subordinação devem ser praticados sistematicamente na escrita. Nossa postura diante da língua é, pois, intermediária. Não consideramos o ensino da

nomenclatura gramática como um pressuposto para o aprendizado da escrita e da língua. No entanto, destacamos a importância de certos conhecimentos de base, como por exemplo, a noção de oração e de período e a lógica da conexão interfrástica através dos processos de coordenação e de subordinação. Não só a compreensão da noção de oração e de período é fundamental, como também das relações de conexão lógica e semântica passíveis de serem estabelecidas entre uma oração e outra.

A conjunção como conector lógico-semântico

A operação lógico-semântica consiste em relacionar duas asserções sobre o mundo, formando, em geral, um período composto. As duas asserções se encontram em relação de interdependência lógico-semântica. Há, pois, relações de sentido entre as ideias evocadas pelas orações conectadas e essas relações podem ser explicitadas pelo tipo de conjunção que as liga. Ela é lógica porque denota uma atividade de raciocínio do sujeito pensante, orientando a sua argumentação para uma perspectiva argumentativa. Na ausência do elemento conectivo, ou seja, da conjunção, a lógica do raciocínio do sujeito pensante fica implícita, exigindo do leitor ou do interlocutor a sua inferência durante a leitura. Assim, as asserções sobre o mundo:

A - A política atual de juros é recessiva.

B - A política atual inibe os investimentos.

Podem ser relacionadas em um período composto e expressar diferentes perspectivas. A colocação de uma conjunção permitirá especificar o sentido do raciocínio realizado. Por exemplo, pode

tratar-se de um raciocínio explicativo, visando refutar uma política de juros altos:

A política atual de juros altos é recessiva (A), pois (B) inibe os investimentos produtivos.

O período acima, cuja forma lógica é (A, pois B), nada mais é, na linguagem gramatical, que um período composto de duas orações: uma primeira oração (A), seguida de uma oração coordenada explicativa (B). Elas estão ligadas por um conector (pois). O conector dá a orientação argumentativa da segunda oração (B), mostrando que esta oração é a explicação que se dá à asserção contida na primeira oração, ou seja, de que a política de juros altos é recessiva. Ela poderia, em algum contexto de discussão, servir de refutação a uma afirmação contrária, ou seja, de que a política de juros altos não é recessiva. O raciocínio lógico envolvido nessa estrutura de frase é *causal*. O pensamento reflete uma relação de causa e efeito entre a política atual e a recessão.

Passando a um segundo exemplo, poderemos notar que as mesmas ideias poderão se conectar com o objetivo de contrargumentar e defender a política de juros altos, introduzindo uma oposição através da conjunção adversativa (*Entretanto, A,*) seguida de uma explicativa (*pois B*) - que explica o porquê da oposição:

Entretanto, a política de juros altos atrai o capital estrangeiro (A), pois (B) ele ganha com uma taxa de juros elevada.

A forma lógica do raciocínio expressa na estrutura da frase é também causal: a política de juros altos favorece (é a causa) a entrada de capital estrangeiro no país. Há ainda outro raciocínio explicativo

causal que sugere a vinda do capital é motivada (causada) pelo ganho financeiro. O debate pode prosseguir, exigindo novas conexões e novos raciocínios, ou seja, novas argumentações, como no exemplo seguinte, em que as mesmas asserções podem ser conectadas com o objetivo de apresentar a réplica com um novo elemento de refutação – (porém B):

Porém, esse capital atraído pelos juros altos é basicamente especulativo.

Esta estrutura (*porém B*) necessita de um par, ou seja, uma primeira oração da qual ela seria a adversativa (*a opositiva*). Para construir a outra oração, basta se perguntar: (a que eu estou me opondo?) ou (a qual A eu estou opondo o meu B?). Posso propor o seguinte (A) para o meu (B):

A política de juros altos atrai a entrada de capitais, porém esse capital é basicamente especulativo.

O exemplo forma, assim, o período que eu queria construir, cuja forma lógica é (A, porém B), ou seja, um período composto de duas orações, em que a segunda oração (B) expressa uma relação lógico-semântica de oposição à primeira (A). Esses exemplos mostram o potencial argumentativo das relações de conexão interfásica.

A conjunção funciona como índice de atitude argumentativa e como ponto de partida da aprendizagem da escrita e da expressão do pensamento. Ela é o ponto de partida porque permite ao aprendiz reconhecer as formas lógicas naturais do pensamento e exercitá-las. É útil observar, ainda, que, permanecendo inalteradas as duas

asserções, se pode, todavia, modificar o seu sentido, alterando-se apenas as conjunções:

(A) *a política de juros altos é recessiva,*

(B) *ela atrai capitais.*

A política de juros altos é recessiva (A), ainda que (B) ela atraia capitais.

Em (A, *ainda que B*) afirma-se que a política de juros altos é recessiva, e concede-se a ela a qualidade de atrair capitais. Temos também a possibilidade, como já vimos anteriormente, de relacionar essas duas ideias em uma forma explicativa (A, *pois B*):

A política de juros altos é recessiva, (A), pois (B) ela atrai capitais especulativos.

Em (A, *pois B*), explica-se porque a política de juros altos é recessiva: ela só atrai capitais especulativos e não capitais produtivos. Num sentido bem diferente, podemos relacionar as mesmas ideias numa forma temporal (A, *quando B*):

A política de juros altos é recessiva (A), quando (B) ela atrai capitais especulativos.

Mas o sentido temporal é restritivo, exprimindo a ideia de que a política de juros altos é recessiva numa circunstância específica, quando ela atrai capitais especulativos. Várias outras formas lógicas podem parafrasear o período acima, relacionando as mesmas ideias de forma diferente:

(A, se B.): *condicional*.

A política de juros altos será recessiva (A), se (B) atrair (apenas) capitais especulativos.

(A reduzida de gerúndio, B.):

Atraindo capitais especulativos, a política se tornará recessiva.

(A reduzida de infinitivo, B.):

Ao atrair capitais especulativos, a política se tornará recessiva.

O domínio dos processos de coordenação e de subordinação é uma habilidade relevante para a expressão lógica do pensamento.

A forma lógica abaixo é um exemplo de exercício de raciocínio por meio da construção de um período centopeico (constituído de muitas orações):

A e B, pois C e D, E e F, apesar de G e de H.

Esse exercício sistemático sobre a diversidade de conexões possíveis que a língua oferece pode contribuir para o desenvolvimento do raciocínio lógico através da expressão escrita.

A expressão da modalização

Quando afirmamos alguma coisa, podemos expressar uma certeza, uma dúvida, uma probabilidade, uma hipótese, uma flexibilidade, uma emoção, uma relação de força com o interlocutor, etc. Esse é o fenômeno da *modalização*. Para Toulmin (1958), o problema da modalização remete aos princípios e critérios

pertinentes para justificar a força de uma afirmação. Para Bally (1965), a modalização diz respeito aos aspectos psicológicos (*modus*) que se juntam aos aspectos lógicos (*dictum*) do enunciado. O fenômeno da modalização, geralmente distribuído em suas três modalidades – *objetiva*, *subjetiva* e *interlocutiva* – é outro componente essencial para a didática da escrita e da leitura.

As *atitudes modais* podem desempenhar um papel importante no desenvolvimento da expressão escrita e nos efeitos que um texto lança sobre o seu leitor (efeitos de verdade, de dúvida, relacionais, expressão de uma opinião etc.). Certas expressões linguísticas nos ajudam a modalizar nossas afirmações, a introduzir ideias, explicitar posicionamentos e atitudes a favor ou contra certas teses, objetar, concordar, explicar, denotar certa veemência ou, ao contrário, hesitação, enfim, demonstrar nossa *atitude modal*, além de revestir a expressão de certo estilo retórico. Os modalizadores funcionam como importantes articuladores da enunciação e do discurso.

Um breve exame dos diferentes tipos de modalidades nos permite refletir sobre o seu papel no ensino da leitura e da escrita:

- **modalidade objetiva**, corresponde ao modo como o sujeito representa em sua enunciação diferentes graus de certeza e de evidência associados ao conteúdo proposicional, ou ao *dictum*, (modalidades lógicas, epistêmicas, aléticas, deônticas etc.). Permite ao sujeito expressar em suas asserções o seu modo de constatar a realidade, assim como a sua crença, absoluta ou relativa, no conteúdo ou no valor de verdade a ser aplicado ao “real”, assumindo o regime do “apagamento enunciativo” (VION, 2001), ou seja, a *escrita impressa*.

- **modalidade intersubjetiva**, cuja forma gramatical clássica do imperativo representa uma enunciação allocutiva, ou um ato de fala diretivo, que estabelece com o outro uma relação de força, seja pela ordem, pela sugestão, pelo conselho, pela autorização, pela proibição, pelo pedido, pela interrogação, etc. Aqui a modalidade explícita uma necessidade de interregulação entre os sujeitos, o que impõe um processo dinâmico de avaliação recíproca dos papéis de cada um e do tipo de relação que desejam manter, bem como das condições de adequação dos atos de linguagem diretivos, considerando os princípios conversacionais diversos, de cooperação, de polidez e de cortesia etc.

- **modalidade subjetiva ou apreciativa**, o sujeito se assume como centro dético e *egocentrado* da avaliação pela expressão da opinião, dos estados afetivos, pelo investimento subjetivo. A modalidade apreciativa exprime atitudes axiológicas do sujeito e diz respeito, mais diretamente, ao estudo das opiniões e suas formas de expressão; situa-se, também, no âmbito do estudo das emoções no discurso: prazer, indignação, arrependimento, ódio, decepção etc.

Como podemos notar, o fenômeno avaliativo perpassa cada uma dessas modalidades, de uma maneira distinta: na modalidade objetiva, seja pelo apagamento enunciativo através do qual o sujeito encena a sua ausência por avaliar que a situação assim exige; seja por parte do leitor, que avalia o grau de imparcialidade da mensagem (e seu produtor) e seus efeitos de evidência; na modalidade intersubjetiva; pela avaliação da própria relação entre os parceiros da interação que exige regulações específicas representadas pelos

diferentes graus de alocução e diretividade, de hierarquia e de poder; enfim, na modalidade apreciativa, por constituir o núcleo mais visível das atitudes avaliativas explícitas do dito pelos sujeitos, por onde transitam as induções afetivas e as reações emocionais, em que o *logos* é investido pela expressividade humana. Observa-se também, aqui, a natureza intersubjetiva da modalidade no que diz respeito à avaliação de si e do outro nas situações de leitura e de escrita: o problema se estende ao estudo da produção de inferências avaliativas pelos interpretantes expostos a indutores diversos e a diferentes mensagens e suas formas de organização enunciativa.

Conclusão

Como podemos notar, o fenômeno avaliativo perpassa cada uma dessas modalidades, de uma maneira distinta: na modalidade objetiva, seja pelo apagamento enunciativo através do qual o sujeito encena a sua ausência por avaliar que a situação assim exige; seja por parte do leitor, que avalia o grau de imparcialidade da mensagem (e seu produtor) e seus efeitos de evidência; na modalidade intersubjetiva; pela avaliação da própria relação entre os parceiros da interação que exige regulações específicas representadas pelos diferentes graus de alocução e diretividade, de hierarquia e de poder; enfim, na modalidade apreciativa, por constituir o núcleo mais visível das atitudes avaliativas explícitas do dito pelos sujeitos, por onde transitam as induções afetivas e as reações emocionais, em que o *logos* é investido pela expressividade humana. Observa-se também, aqui, a natureza intersubjetiva da modalidade no que diz respeito à avaliação de si e do outro nas situações de leitura e de escrita; o problema se estende ao estudo da produção de inferências avaliativas pelos interpretantes expostos a indutores diversos e a diferentes mensagens e suas formas de organização enunciativa.

Referências

- BALLY, Charles. *Linguistique générale et linguistique française*. 2. ed. Berne, Suisse: Francke Berne, 1965.
- EMEDIATO, Wander. *A fórmula do texto: redação, argumentação e leitura*. São Paulo: Geração Editorial, 2004.
- MOESCHLER, Jacques. *Argumentation et conversation*. Paris: Hatier-Crédif, 1985.
- SANTOS, Maria de Fátima Ribeiro dos. *Comunicação e didatização dos saberes de conhecimento de língua portuguesa em manuais didáticos*. 2009. 149 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- TERRA, Ernani; CAVALLETE, Floriana. *Português para todos*: 8 série. São Paulo: Scipioni, 2004.
- TOULMIN, Stephen Edleston. *Usos do argumento*. São Paulo: Martins Fontes, 2002. (Uses of argument, 1958).
- VAN EEMEREN, F.; HOUTLOSSER, P. Une vue synoptique de l'approche pragma-dialectique. In: DOURY, M.; MOIRAND, S. (Org.). *L'argumentation aujourd'hui: positions théoriques en confrontation*. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle, 2004.
- VION, Robert. "Effacement énonciatif" et stratégies discursives. In: De MATTIA, Monique; JOLY, André (Ed.). *De la syntaxe à la narratologie énonciative*. Gap, Paris: Ophrys, 2001.

A NOÇÃO DE GÊNERO E(M) GESTOS DE TRANSPosição DIDÁTICA: a análise do discurso crítica e a teoria dialógica da linguagem

Fernanda de Castro Modl
Nádia Dolores Fernandes Biavati
Ester Maria de Figueiredo Souza

Introdução

O objetivo do presente artigo é refletir sobre como a ação docente dimensionada a partir de um olhar discursivo para o texto, como um objeto de ensino, pode promover reflexões na formação inicial do professor de línguas.

Isso porque, temos defendido a necessidade de nas disciplinas da área de metodologia e prática de ensino se considerar enquadres teórico-metodológicos dos estudos discursivos para a gerência de gestos de transposição didática para o tratamento de objetos de ensino a serem planejados.