

# ELEMENTOS DE ARGUMENTAÇÃO NA SALA DE AULA: A EXPLICAÇÃO SOBRE A LITERATURA

## Résumé

*Les expériences préalables de lecture de littérature, ainsi que les représentations sur l'objet littéraire, jouent un rôle essentiel dans la lecture conjointe en classe et détermine la structuration discursive du groupe. Cet article privilégie quelques aspects de l'explication du professeur, notamment ceux concernant les activités de l'argumentation.*

**Palavra-chave:** interação verbal; aula de literatura; explicação; argumentação

Esta intervenção se inscreve no âmbito de uma pesquisa em Linguística Aplicada à Educação, que pretende pensar uma articulação otimizada entre o saber escolar sobre Literatura e as práticas profissionais do professor, em vista de uma didática específica<sup>1</sup>. O objetivo das reflexões aqui apresentadas é mostrar como as experiências anteriores de leitura dos sujeitos, assim como suas representações sobre o objeto literário, exercem um papel essencial nas atividades de leitura conjunta em classe e determinam a estruturação discursiva do grupo. Para o momento, privilegiamos alguns procedimentos argumentativos identificados na explicação do professor, enquanto gênero discursivo que apresenta um lugar preponderante na situação de classe, sobretudo no que concerne à construção e reprodução de valores ligados de algum modo aos objetos do saber, na e através da comunicação verbal.

Inspirado pela etnometodologia (Coulon, 1995, 1996; Luze, 1997; Gülich, 1990; Vion, 1992, 1996), este trabalho baseia-se numa pesquisa realizada em cinco aulas de Literatura no nível médio, registradas na Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (Natal). A transcrição dos intercâmbios verbais constituem o substrato mais representativo do corpus da pesquisa. Completam o material de estudo as cópias dos textos pedagógicos utilizados em classe, os roteiros de leitura e as anotações do analista observador.

Tendo em vista os limites práticos deste artigo, não iremos mostrar todas as etapas de nosso trabalho de análise. Falaremos sobretudo de resultados.

## 1 Elementos de análise

As aulas observadas desenvolvem três temas de estudo literário, os quais, por sua vez, são os assuntos de três textos distribuídos aos alunos. Esses textos dizem respeito tanto à teoria e à historiografia literárias (critérios, categorias, gêneros, escolas), quanto a algumas obras literárias (integrais ou em partes). As aulas são organizadas segundo um encaminhamento voltado para a exploração dos elementos formais e temáticos dos textos didáticos em estudo. Em sua feição mais ampla, a leitura é efetuada em dois níveis, que identificamos genericamente como sendo um formal e um outro interpretativo (e corresponderão a duas fases das atividades de leitura).

Na primeira fase de leitura, a que chamamos *momento textual*, as explicações estão mais voltadas para a dimensão formal do texto (sua dimensão linguística), notadamente para seus elementos macrolinguísticos, embora, assessorialmente, promova-se, também, a decodificação de elementos linguísticos localizados a nível de palavras e de frases. Trabalha-se também em função de uma tipologia de texto (argumentativo, narrativo, exemplificativo, etc.). Em sua atividade de explicação, a professora mantém o controle predominante da palavra, enquanto que a participação verbal dos alunos tende a se concentrar na emissão de respostas breves a perguntas diretas e fechadas. Quando fazemos um cruzamento dessa tendência de procedimentos explicativos realizados, oralmente, com os direcionamentos teóricos e práticos que organizam o roteiro de leitura, encontramos uma coerência de procedimentos identificados com a gramática de texto. Em sua explicação, a professora faz referência a um procedimento de leitura que se confunde com o próprio estudo de texto.

<sup>1</sup> Apresentamos aqui parte dos resultados da pesquisa apresentada em nossa tese de doutorado em Educação, intitulada *O discurso na aula de leitura e literatura no ensino médio* – UFRN, nov. 1998. Salientamos nossos agradecimentos à CAPES (Proc. 2458/95-11) pela bolsa sanduíche, essencial ao aprofundamento de nossos estudos na Universidade de Caen - Baixa Normandia, França.

Em seguida, na segunda fase de leitura, que identificamos como *momento literário*, as atividades explicativas se voltam para a dimensão temática do texto didático, de modo que se exploram sobretudo suas dimensões lingüístico-semântica e pragmática. No caso particular das citações orais e dos fragmentos de texto literário reproduzidos no texto didático, a leitura e as discussões que a acompanham voltam-se em princípio para as virtualidades da polissemia e da conotação, assim como para a importância do seu plano de expressão e para aquilo que se diz ser o *caráter intangível* de sua organização lingüística (i.e. se esta sofre alguma intervenção formal, ocorre necessariamente uma descaracterização da obra como um todo). No entanto, apesar das listas que pretendem orientar a leitura, e portanto a seqüência das atividades e as referências teóricas do professor, esta segunda parte das aulas analisadas apresenta recursos explicativos que se apóiam em aspectos subjetivos ligados aos gostos e às experiências do leitor em relação à obra literária. Estes aspectos não são extraídos dos conteúdos apresentados, mas o grupo os utiliza também em suas atividades de referência (Vion, 1992). Nesta segunda fase, pode-se afirmar que os sujeitos desenvolvem atividades de explicação que privilegiam procedimentos discursivos que podem ser identificados com uma abordagem *externa* da leitura. A observação desses recursos define o eixo de nossos interesses imediatos no presente trabalho. Apresentamos a seguir alguns desses procedimentos, os quais, mais adiante, serão analisados em suas funções estratégicas.

## 2 Os procedimentos argumentativos

a) Recurso explícito a procedimentos de leitura e a elementos teóricos (conteúdos de ensino) relacionados com a gramática de texto, leitura dirigida pela disposição seqüencial da macro estrutura do texto didático, pelas questões do roteiro: normalmente são marcados pelo modo de inscrição dos sujeitos relativamente às atividades de ensino, aprendizagem e avaliação; os procedimentos incluem perguntas recapitulativas e a menção de exames, estes geralmente reconstituídos em situações hipotéticas, a título de exemplo; a leitura segue uma ordem estritamente marcada pela disposição formal do texto, o que constitui uma espécie de *protocolo de leitura de aprendizagem*, cujos procedimentos são preestabelecidos e já do conhecimento dos alunos, concentrados em modalidades de leitura praticadas como rotinas de trabalho: 1) primeiramente estuda-se a estrutura de superfície do texto (a aprendizagem da *gramática* de texto), 2) depois seus investimentos semânticos e pragmáticos (a *interpretação* de texto), com vista à aprendizagem dos conteúdos escolares sobre Literatura. Esta segunda modalidade de abordagem do texto pressupõe um relativo domínio da primeira. Esses procedimentos tendem a seguir estratégias de memorização e de apelo ao saber partilhado, cujas principais funções são o 1) estímulo das atividades do grupo, 2) a avali-

ação de sua proficiência nas tarefas de leitura e 3) a regulação e controle dos níveis participativos.

b) Recorrência às experiências de leitura de outros textos literários, a lugares-comuns sobre a Literatura: estes procedimentos são o recurso às citações, à opinião comum, aos valores comuns, aos clichés, à delegação de saber, ao testemunho, aos implícitos de autoridade e prestígio; são marcados pela afirmação do típico e do estereótipo (o único, o bom, o belo, o difícil de ser lido, o portador do reconhecimento público) e pela inscrição dos sujeitos como garantia individual e coletiva sobre o que é ou foi lido; o recurso ao saber partilhado funciona como um modo de inserção do interlocutor naquilo que está sendo dito, conferindo-se, desse modo, um efeito de veracidade ao objeto da comunicação; estes procedimentos são marcados, do mesmo modo, por autores e obras literárias célebres, episódios biográficos, citações de passagens famosas e de textos emotivos; apóiam-se em implícitos culturais, ou *pressuposições comuns* (Breton, 1996), e em dados extraídos da subjetividade da professora e dos alunos: recorrem à autoridade e ao prestígio implícitos no falante que depõe sobre sua própria experiência de leitura, à autoridade implícita do senso comum, do mercado editorial, da crítica e da historiografia da Literatura; funcionam como recursos argumentativos de ilustração e demonstração de aspectos definidores da literariedade de um texto, num recurso ao que se pode chamar de *afirmação pela autoridade* (Breton, 1996); tendem a seguir uma estratégia de implícitos e de evocações do saber partilhado com as finalidades de estimular, persuadir e cativar, relativamente à leitura e ao texto literário.

c) Exemplos construídos através de comparações por analogia e comparações por diferença: 1) têm uma função sobretudo de ilustração e se apóiam na capacidade de referência dos sujeitos; 2) remetem a leitura que se está efetuando a outras situações de leitura e ao saber partilhado do grupo; no segundo caso, parte-se de uma configuração inicial de exemplos caracterizados pelo contrário para, em seguida, por efeito de contrastes, oposições e assimetrias, apresentar-se uma configuração fundada em características e propriedades fundadas no semelhante, no correlato: parte-se de um raciocínio pela negação para se chegar a uma afirmação. O efeito de demonstração é atingido pela afirmação conclusiva do elemento positivo do raciocínio. Em seus raciocínios dessa natureza, envolvendo questões de leitura e Literatura, a professora se vale, comumente, de elementos de argumentação colhidos na subjetividade própria ou de seus alunos. O seu raciocínio antitético é, desse modo, quase sempre retórico. Estes exemplos têm, da mesma forma, uma função modelar: constituem modelos de ação na formação do leitor; agem sobre sua percepção e discriminação dos fatores constitutivos de significados no texto, através de raciocínios por síntese e antítese, em que o *não-ser* re-

vela, por contraste, o *ser*; aqui se encontra, do mesmo modo, um procedimento com que se produzem definições por sinonímia e por antonímia; estes exemplos estão diretamente associados às estratégias de explicação e são utilizadas para promover a informação dos conteúdos e para organizar a situação de aprendizagem através da indução, do direcionamento e da sistematização de raciocínios durante a leitura;

d) *Exemplos constituídos através de situações fictícias*: são apresentados através de raciocínios desenvolvidos por relações de suposição; têm uma função ilustrativa e/ou de demonstração. A situação imaginária pode ser 1) a nível da situação de ensino, como modo de ilustrar um procedimento de rotina de aula ou de demonstrar sua funcionalidade; ou 2) a nível do conteúdo de ensino, como modo de ilustrar e explicitar a ocorrência de um conceito, associando-o, pelo jogo da situação imaginária, a conhecimentos diversos e partilhados, ou, ainda, como modo de demonstrar sua pertinência epistemológica. Estes exemplos, também, estão diretamente associados às estratégias de explicação e de rememoração; sua utilização está associada à informação dos conteúdos e à organização da situação de aprendizagem através da leitura; também deixam transparecer uma função de persuasão à leitura e à Literatura.

Uma vez caracterizados os principais procedimentos discursivos identificados nas aulas analisadas, relacionados mais diretamente com o tópico Literatura, passemos à apresentação dos modos como são articulados no sentido das linhas estratégicas da explicação, em modalidades argumentativas.

### 3 As estratégias argumentativas

Além de um conjunto de atividades de explicação voltadas para elementos teóricos e práticos que definem o texto e o fato literário, o discurso das aulas observadas pode, igualmente, ser analisado no seu componente estratégico (Vion, 1992:197-200). Neste discurso, nós percebemos uma estratégia global que tem o objetivo de reafirmar valores comumente atribuídos à Literatura. Esta estratégia global, por sua vez, se desdobra em duas estratégias locais que recorrem 1) aos atributos considerados intrínsecos ao texto literário e 2) às experiências do leitor no que diz respeito ao seu contato com esse tipo de texto. Estes dois eixos estratégicos são engendrados por um conjunto de argumentos distribuídos em dois ramos predominantes, não hierarquizados. Essas estratégias ressaltam as opiniões implícitas do grupo, a despeito do caráter denotativo dos saberes veiculados pelo texto didático e reforçados pelas rememorações avaliativas dos procedimentos e conteúdos, ao longo das aulas. É importante lembrar, ainda, que jogar com opiniões caracteriza uma atividade de argumentação.

Entre os argumentos que incidem sobre a Literatura, destacamos aqui a *afirmação pela autoridade* e o *apelo aos pressupostos comuns* (Breton, 1996).

Durante as discussões que acompanham a leitura, o conteúdo desses argumentos define de algum modo os papéis e a heterogeneidade discursiva na interação (Vion, 1992:115). Em virtude do papel institucional da professora, ocorre-lhe estabelecer e controlar a realização das estratégias discursivas na aula, cuja finalidade é que se atinjam os objetivos pedagógicos preestabelecidos. O componente argumentativo da *autoridade* está implícito ao longo de todo o discurso das aulas observadas, inclusive desde os primeiros instantes de suas fases de abertura. A análise mostra-o associado a pelo menos três instâncias enunciativas, que se interpõem e se completam entre si, a todo instante. Primeiramente, o texto literário se impõe enquanto tal, como um artefato que se impõe e se explica por si mesmo, cuja autoridade é fundada no estatuto institucionalizado de seus atributos artísticos. Estes atributos são postos em evidência pelo estudo dos componentes textuais, de suas singularidades e especificidades estéticas. Em seguida vêm os autores, como lugares dessa autoridade implícita, todos consagrados (o escritor, o crítico, o teórico literário), evocados nas citações, ou pela metonímia provocada por seus textos (lidos ou citados oralmente). Por fim, vem a própria figura do professor, que se investiu previamente de uma delegação de saber sobre os assuntos tratados na aula (inclusive na equipe de professores da disciplina, visto que eles escolhem entre si os textos de base adotados nas aulas). Essas três manifestações de autoridade são aceitas, a priori, pelos alunos, na composição do quadro e do espaço interativos da aula (Vion, 1992:109-118). Isto já faz parte de suas representações sobre a escola, o que vem em auxílio dos efeitos argumentativos que daí derivam. Estes argumentos de *autoridade* estão, igualmente, associados a valores que remetem essas três instâncias enunciativas aos atributos que derivam da competência, da experiência e da confiança.

O argumento de *autoridade* é, também, atribuído aos alunos, sempre que se trata de seus testemunhos a respeito das ocorrências circunstanciais vividas no decurso desta ou daquela leitura. Este testemunho tem origem numa experiência que, ao nível implícito, os autoriza, igualmente, a interagir nas estratégias discursivas sobre a Literatura (na mesma medida em que, com relação ao texto didático, a leitura os autoriza a negociar possibilidades de interpretação e a emitir opiniões). Por intermédio de seus testemunhos de leitura, professora e alunos tentam encontrar outros elementos que constituem a literariedade, além daqueles encontrados nos conteúdos estudados até então. Neste caso, suas experiências de leitura vêm reafirmar os valores comumente atribuídos ao texto literário, dentre estes, sobretudo aqueles identificados com os *lugares* retóricos (Breton, 1996; Declercq, 1992; Plantin, 1990, 1996a) do *único* (*uno*), do *bom* e do *belo*. No momento em que os interlocutores recorrem a seus universos de valores, o fato literário se desdobra em interpretações subjetivas: estas procuram fundamentar as causas da existência daquele. Assim, ao mesmo tempo, estes valores são

reafirmados e atualizados como elementos igualmente estruturantes de suas estratégias de construção de sentido. Pelo argumento de *autoridade*, cada sujeito que intervém nas discussões se vê implicado diretamente na sua própria maneira de compreender o fenômeno literário. Ademais, o emprego desse procedimento significa não só se posicionar como alguém que imprime garantia à literariedade de determinado texto, mas significa, da mesma forma, fazer valer sua implicação emocional e afetiva como fator de caracterização desse tipo de leitura.

Em seus argumentos tecidos a partir de *pressupostos comuns*, professora e alunos recorrem aos temas da unidade, da beleza e da qualidade. Estes temas remetem aos valores mais freqüentes atribuídos ao fato literário. Este recurso aos valores considerados intrínsecos à obra literária é igualmente utilizado para marcar sua distinção relativamente a outras formas de expressão escrita. Desse modo, com os pressupostos comuns o grupo traz para a discussão outros elementos concernentes ao tema da aula. Enquanto força de argumento, este procedimento se presta também a justificar e a reforçar o prestígio e o papel cultural da leitura literária no espaço escolar. Com o pressuposto comum que sustenta a unicidade da obra literária, argumenta-se que ela se trata de um texto diferente, em relação a tudo o que é conhecido pelo grupo. Parte-se da idéia que ele é único e insubstituível, e ao mesmo tempo rico em possibilidades de interpretação. O raciocínio demonstrativo desse tipo de argumento tende a se fazer através de procedimentos marcados pelo contraste, pela oposição, pela negação inicial de um elemento que visa a afirmar um subseqüente positivo. Este gênero de argumentação se apóia no fato de que um texto único e original tem uma tendência a se ver reforçado dentro do sistema de valores da comunidade de leitores.

Assim como as outras modalidades de argumentos praticados em classe, este argumento da unicidade tenta igualmente traçar e fixar linhas diferenciadas do discurso literário em relação a outras modalidades de discurso identificáveis no registro escrito da língua, e situadas nos campos do científico, do profissional, do ordinário – desprovidos, a priori, de um investimento estético (que é, além disso, um outro pressuposto extraído da dimensão implícita desse tipo de argumento). Ao mesmo tempo, este argumento reforça tais distinções recorrendo à idéia bastante difundida segundo a qual aquelas outras modalidades discursivas não têm a mesma *qualidade*, a mesma *beleza* que um texto considerado como literário. Com isso, por via de pressupostos comuns, a professora desenvolve um raciocínio cujos procedimentos explicativos levam à afirmação de que apenas a Literatura constitui um conjunto de textos cujo discurso é único, belo e de boa qualidade. A matriz implícita destes pressupostos sobre o texto literário está localizada no fato de que se trata de um artefato artístico.

## Considerações finais

À guisa de conclusão, o estudo da argumentação na aula de Literatura nos leva a concluir, entre ou-

tras coisas, que 1) a leitura do texto literário em classe implica uma articulação bem mais complexa entre o uso da linguagem e os recursos intelectuais e psíquicos dos sujeitos envolvidos, quando comparada à leitura de textos de outra natureza, como o texto teórico-informativo, praticada pelos mesmos sujeitos, em situação de classe similar; 2) a explicação de Literatura envolve uma maior complexidade na estruturação discursiva das seqüências explicativas, implicando uma grande diversidade nos procedimentos discursivos empregados, em especial nas modalidades argumentativas; 3) a prática de leitura e o estudo da literatura não devem permanecer circunscritos ao âmbito teórico preconizado pelas aplicações críticas da lingüística textual. Devem-se contemplar, também, as possibilidades de leitura e compreensão do fenômeno literário apontadas por outras teorias, como, p. ex., aquelas encontradas na Pragmática, na Sociologia do texto e na Estética da Recepção. Em termos práticos de sala de aula, isso implica o acesso a outras vertentes metodológicas que, em trabalhos com professores e alunos, certamente tornam propícias outras possibilidades de vivência com o fato literário, voltadas agora para o prazer, a fruição e o lúdico.

## Referências Bibliográficas

- BERGEZ, Daniel. *L'explication du texte littéraire*. Paris: Dunod, 1996.
- BIARD, J. & DENIS, Frédérique. *Didactique du texte littéraire*. Paris: Nathan, 1993.
- BRETON, P. *L'argumentation dans la communication*. Paris: La Découverte, 1996.
- COULON, Alain. *L'ethnométhodologie*. 4ª ed., Paris: PUF, 1996. (Que sais-je?, 2393).
- COULON, Alain. *Etnometodologia e Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- DECLERCQ, Gilles. *L'art d'argumenter; Structures rhétoriques et littéraires*. Campin (Belgique): Editions Universitaires, 1992.
- GULICH, E. « Pour une ethnométhodologie linguistique: Description de séquences conversationnelles explicatives ». In: CHAROLLES, M., FISHER, S., JAYEZ, J. *Le discours; représentations et interprétations*. Nancy: P.U.N., 1990. pp. 71-109.
- LUZE, Hubert de. *L'ethnométhodologie*. Paris: Economica, 1997.
- PLANTIN, Christian. « Question → Argumentations → Réponses » In: Kerbrat-Orecchioni, C. (Direction). *La question*. Lyon: PUL, 1991. pp. 63-85.
- \_\_\_\_\_. *L'argumentation*. Paris: Seuil, 1996 (Mémo,23).
- VION, R. *La communication verbale; analyse des interactions*. Paris: Hachette, 1992.
- \_\_\_\_\_. « L'analyse des interactions verbales ». *Les carnets du Cediscor*. Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle, 1996. (4), pp.19-32.