

ARGUMENTO E REDAÇÃO ESCOLAR *

ANA LUIZA MARCONDES GARCIA
PUC-SP

Dois objetivos básicos norteiam este trabalho. O primeiro deles está ligado à inquietação típica de lingüistas que especulam em torno do objeto linguagem, tentando captar-lhe a natureza. No meu caso a escolha recaiu sobre os fenômenos e processos envolvidos na produção de um tipo específico de discurso que é o texto dissertativo escrito. Este tipo de texto é aquele que apresenta a exposição lógica e coerente de idéias e que tem como finalidade última persuadir o leitor, através da reflexão organizada e da argumentação consistente. Interessou-me particularmente investigar sobre a estrutura que estaria subjazendo este discurso, dando-lhe forma e consistência.

O segundo objetivo está mais ligado à minha atuação profissional enquanto professora de redação e leitura e diz respeito à tarefa de se ensinar alunos do 2º e 3º graus a produzirem textos dissertativos-argumentativos. Talvez dada a sua complexidade, esta modalidade de língua seja particularmente difícil de ser ensinada e talvez por isso também seja adquirida mais tardiamente no processo de aquisição e desenvolvimento da língua escrita. O meu objetivo neste trabalho seria portanto sugerir formas mais adequadas e eficazes de ensiná-lo do que aquelas que vêm sendo adotadas em nossas escolas.

Para tanto, usando como dados 75 redações coletadas no 3º ano colegial de uma escola estadual de um bairro de classe média da cidade de São Paulo, procurei realizar uma análise que levasse em conta problemas relativos ao texto como um todo, ignorando desvios e inadequações mais locais tais como ortografia, concordância ou pontuação. Essa

* Este assunto foi desenvolvido, sob o mesmo título e de maneira mais detalhada, na dissertação de mestrado apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem-UNICAMP, em dezembro de 1984.

perspectiva mais global permitiu uma análise dos textos que buscou pela coerência interna do discurso, pela organização lógica de suas idéias, por um tópico ou tema geral que amarrasse as várias partes do discurso, transformando-o num texto acabado e coeso.

Dois modelos teóricos me forneceram o parâmetro para a análise dos textos: do modelo de gramática textual de Van Dijk, (1973, 1977, 1978) utilizei-me particularmente da noção de super-estrutura de texto. Esta super-estrutura corresponde ao esquema formal do texto, ao seu esqueleto básico. Ela define a ordem global do discurso e as relações hierárquicas das partes que o compõem. Ela é um esquema abstrato já que não fornece informações acerca do conteúdo semântico de cada texto em particular mas sim das categorias que o formam. Essas categorias seriam comuns à maioria dos textos dissertativos. Já do modelo proposto por Toulmin (1958), foi possível derivar quais seriam essas categorias básicas da super-estrutura do texto dissertativo-argumentativo e precisar que tipo de regra estaria operando na construção deste tipo de texto, configurando-se desse modo a seguinte possibilidade: as seqüências de sentença de um texto devem apresentar três diferentes categorias básicas que são as seguintes: os **dados** (D) que correspondem às evidências do mundo real tais como eventos, estatísticas ou mesmo fatos. Eles são o ponto de partida do argumentador e conduzem a uma **conclusão** (C) que é idéia de natureza potencialmente controvertida cujos méritos está se procurando estabelecer. Entretanto, para chegar à conclusão o argumentador deve-se apoiar em uma **justificativa** (J) que permite o salto mental existente entre o dado e a conclusão.

A inclusão de outros três elementos complementares, entretanto, distingue o modelo de Toulmin do modelo da Lógica Tradicional permitindo com isso que seja mais adequadamente aplicável a linguagem ordinária. Esses elementos são a **refutação** (R) que funciona como válvula de escape para a conclusão, reconhecendo certas condições sob as quais ela pode não ocorrer. O **suporte** (S) que empresta mais autoridade a uma justificativa que pode não ser suficientemente forte e, finalmente, o **modalizador** (M) que pode atenuar uma conclusão excessivamente radical. Na verdade, a inclusão desses três elementos permitiu que a análise verificasse em que medida os alunos dominam os mecanismos de interlocução de textos, já que a sua utilização adequada indica que o autor é capaz de representar o leitor no próprio texto.

Todas estas categorias se prestam a um tratamento recursivo (isto é, uma conclusão pode servir como um dado para outro argumento que por sua vez possui uma segunda conclusão que seja evidência para um terceiro argumento e assim por diante). Essa natureza recursiva, portanto,

permite reconstruir a super-estrutura de um texto dissertativo-argumentativo, onde todos os argumentos e suas respectivas sub-partes devem concorrer, ou estar vinculados, a uma idéia principal, a um tópic do discurso que é a afirmação básica que o autor do texto pretende legitimar ou defender.

Definido o instrumental de trabalho, a análise das redações foi realizada, o que permitiu caracterizar o perfil do texto produzido pelos sujeitos, considerando-se as principais tendências. A análise da super-estrutura de um texto especialmente problemático pode servir para caracterizar essas principais tendências. Os alunos foram solicitados a escrever sobre o tema "liberdade" a partir do seguinte enunciado: "Você se sente livre? Você acha que todas as pessoas são livres? Por que? Escreva sobre isso", conforme sugerida o livro didático de Meserani & Kato (1979).

TEXTO 56

Hoje em dia, creio que as pessoas não são livres. Por elas não serem o que são, e sim condicionadas a serem o que querem, que elas sejam.

Um exemplo o trabalho, onde você não escolhe, apenas recorre ao primeiro que aparece.

Eu particularmente não me sinto livre.

Desde criança ou garoto de 13 anos, a minha mãe já falava para mim tomar cuidado, e não falar mal do governo perto de guardas.

Não que ela seja culpada por não me condicionar na vida, já numa total liberdade, mas sim, porque ela sabe que esta tal de liberdade não existe.

E pro futuro não queria ser, mas uma mãe no mundo, e ter um filho desaparecido sem mais nem menos.

Mas vejo minha falta de liberdade em meus cabelos.

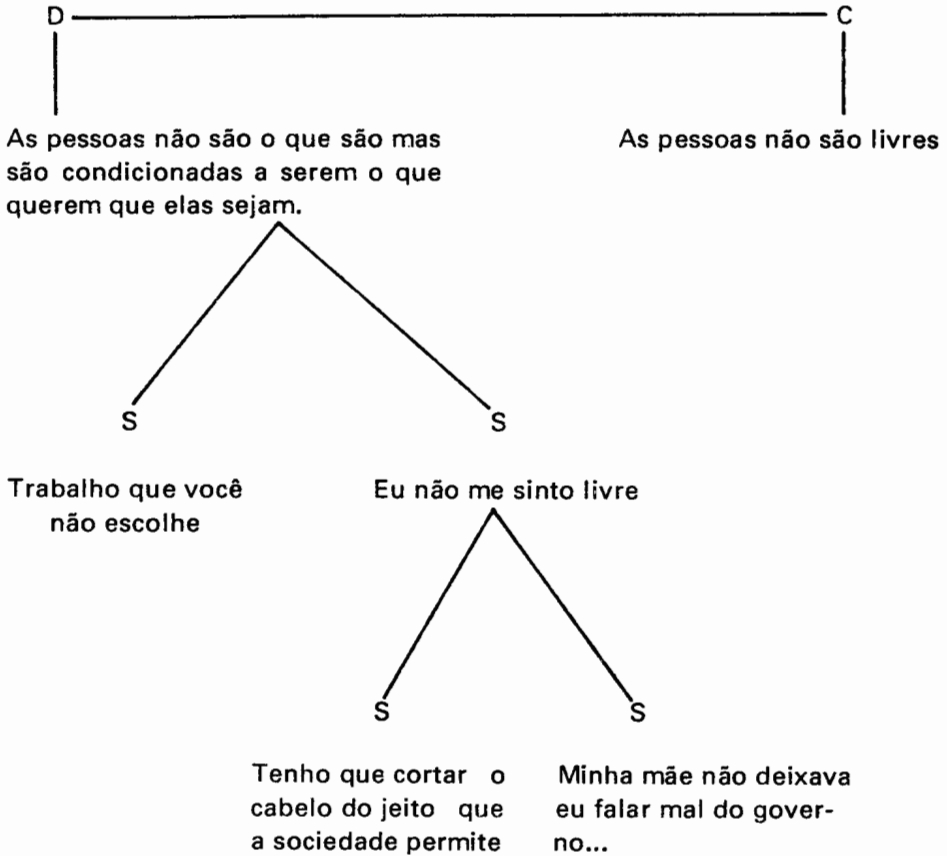
Sempre meus cabelos foram compridos, mas agora que comecei a trabalhar tenho que entrar num sistema visual que a firma permite, que a própria sociedade permite, sem me recriminar pensando outras coisas sobre o meu respeito.

Mas a liberdade política será totalmente ganha, quando todos se propuserem a lutar juntos.

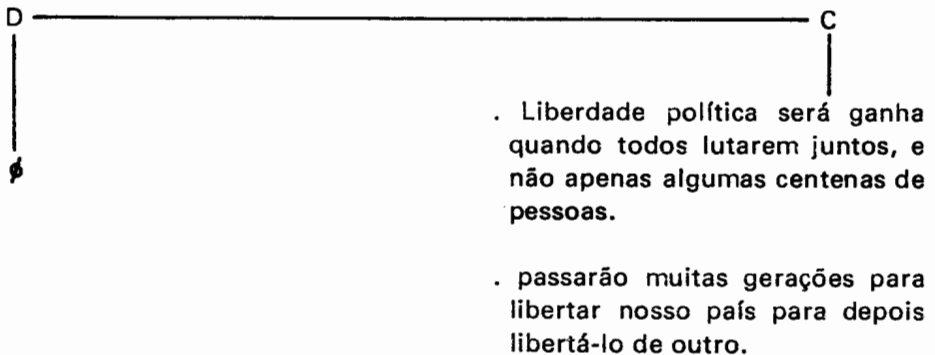
E não apenas algumas centenas de pessoas.

Creio que passarão muitas gerações para conseguirmos a liberdade dentro de nosso país. Para depois libertar nosso país de outros.

Parágrafos 1, 2, 3, 4, 5, 6.



Parágrafos 7, 8, 9.



Analogamente ao que acontece no nível das seqüências de sentenças, os textos tendem a apresentar estruturas com excesso de apagamento de um elemento e conseqüentemente super-ocorrência de outros. Nos parágrafos 7, 8 e 9 a super-estrutura sobrecarrega a categoria conclusão e deixa vazia a categoria dado. A excessiva particularidade do suporte dos primeiros parágrafos, é também um caso de excesso de implícitos. Se o texto explicitasse proposições que "subissem" mais no marco das generalizações (tais como: a falta de liberdade de expressão é um exemplo da minha falta de liberdade) que funcionassem ainda como um dado (ou justificativa), a super-estrutura estaria mais completa e conseqüentemente o texto mais claro para o leitor. Aliás, só a explicitação de uma proposição suficientemente genérica como esta justificaria a escolha deste exemplo particular (e a não escolha de vários outros análogos a este como por exemplo, não poder falar o que quiser ao professor). Em outras palavras, não é que ter escolhido falar do cabelo é inadequado mas o que é inadequado é o recorte que o sujeito faz. O próprio discurso deve justificar o recorte, o que não acontece. A ausência sistemática de justificativas, aliás, é uma das características mais constantes nos textos analisados.

O tipo de recursividade que mais ocorre, além disso, é este que vincula suportes a dados. É raro acontecer que uma justificativa tenha uma estrutura mais complexa (apresente argumentos encaixados a ela) ou que uma refutação se encaixe em uma conclusão. O grande número de possibilidades que a regra recursiva permite não é nem de longe esgotado.

É ainda importante observar que a grande maioria dos textos oferecem uma grande dificuldade de serem reduzidos a uma super-estrutura que não seja composta de várias sub-partes desvinculadas. É raro acontecer que se consiga encaixar todas as proposições dos textos em uma só estrutura, de acordo com a função que cada uma delas tem para o tópico do discurso. A essa altura, seria o caso de questionar o próprio modelo de super-estrutura que considere como típica deste tipo de texto. Se este for o caso, pelo menos esta possibilidade estaria descartada. Entretanto, o fato também pode ser explicado através da seguinte característica que ocorre grandemente nestes textos: aquilo que poderia ser considerado como tópico do discurso, ou idéia central, ou argumento de nível um não é uma preposição, mas um conceito (no caso, "a liberdade"). As várias seqüências que compõem os textos parecem abordar a questão "liberdade" dos mais variados aspectos e das mais diferentes perspectivas: pela tentativa de definição do termo, pela menção aos diversos tipos de liberdade tais como a liberdade pessoal, interior, a liberdade política, a liberdade dos animais, a liberdade através do tempo, etc. Ora, esse fato explica a meu ver não só a ausência de "controversibilidade" (no plano semântico) da

maioria dos textos como também explica a ausência de recursividade que caracteriza a super-estrutura (no plano estrutural). Por “controversibilidade” entende-se a característica de uma passagem que justificaria a sua argumentação, isto é, o que justifica uma dissertação é o fato dela discorrer sobre algo que valha a pena ser asseverado e que conduza, portanto, a uma conclusão de “natureza potencialmente controvertida” (Toulmin, 1958). Não se pretende dizer com isto que existam alguns temas que “valham mais a pena” que outros. O que importa na verdade é a relação que o sujeito estabelece com o tema, ou seja, a controversibilidade do objeto do texto deve ser construída pelo próprio discurso.

As tendências apontadas permitem caracterizar o “perfil” do texto dissertativo-argumentativo tipicamente produzido pelos sujeitos: é um texto composto de um pequeno número de seqüências de sentenças que agrupam um mesmo sub-tópico (em geral, quatro ou cinco), às quais raramente correspondem ao mesmo número de parágrafos. Essas seqüências se constituem de argumentos que apresentam principalmente dados excessivamente particulares conduzindo a conclusões muito genéricas; a justificativa é ausente e quando recuperada mostra-se típica do raciocínio generalizante que parte preferivelmente da experiência própria. Os procedimentos relativos aos mecanismos de interlocução dos textos tais como modalizar ou prever refutações inexistem ou são inadequadamente expressos. As seqüências de sentenças (ou os vários níveis de argumentos) não são recursivas, isto é, não estão encaixadas a um argumento de nível superior mas se conectam a uma noção, permitindo considerar que o tópico do discurso é, em geral, um conceito e não uma proposição.

Tendo em vista principalmente esse último item não se pode dizer que as redações analisadas apresentem a super-estrutura típica de textos dissertativos-argumentativos, cujo tópico principal, cujo argumento de nível um é uma proposição e não um conceito. Os textos parecem se aproximar mais de uma estrutura descritiva, definitiva, do que propriamente argumentativa.

Na verdade as categorias básicas ocorrem grandemente nos textos (o que pode indicar que esses sujeitos devem estar começando a adquirir este tipo de discurso) mas a inadequação com que apresentam essas categorias além do apagamento de marcas formais (tais como conectivos) que orientem o leitor mostram que os sujeitos são muito pouco transparentes quanto à estrutura do seu próprio discurso.

O fato de textos analisados apresentarem problemas que podem ser considerados graves não se constituiu em surpresa para mim. Além de haver sugerido anteriormente essa hipótese há trabalhos que realizam uma tarefa semelhante e apontam decisivamente para o fracasso

dos alunos (cf. Lemos, 1977; Rocco, 1982 e Pécora 1983). Entretanto, acredito que a perspectiva do presente trabalho, difere da dos demais de duas formas principalmente: em primeiro lugar, tentando transferir esse fracasso do aluno para a escola. A meu ver, não se trata de colocar em questão o nível mental dos alunos (como chega a sugerir um dos três autores) mas sim de questionar o papel da escola. Não somente quanto às condições de produção adversas que ela propõe ao aluno para a criação de textos (como sugere um outro) mas principalmente quanto à ausência de um ensino efetivo de redação que não limite o professor à tarefa de mandar escrever/avaliar o texto, sem explicitar porque algo está errado e **como** evitar erros. Não se pode desconsiderar nesse caso a pouca familiaridade que alunos do 2º grau têm em relação a textos dissertativos tanto escritos quanto orais. Cabe à escola organizar o ensino em torno das especificidades da produção de textos e criar condições para que o aluno construa a sua própria linguagem através do uso efetivo da língua.

Em segundo lugar, não se trata de um fracasso que possa ser atribuído ao repertório de conhecimento desses alunos, ou seja, atribuído àquilo que dizem mas mais a forma como dizem. A análise realizada revela problemas muito mais sérios em relação à estruturação e organização de texto do que seu conteúdo como sugerem trabalhos anteriores. É principalmente quanto a esta segunda questão que eu acredito que este trabalho pode trazer uma contribuição mais concreta. Do que foi dito acima, fica claro que aprendizes de redação terão mais sucesso na sua tarefa de produzir textos se o ensino for organizado também em torno das propriedades estruturais e funcionais dos diferentes tipos de textos. Este tipo de conhecimento não é inato, embora freqüentemente professores avaliem redação como se o considerassem.

Algumas pesquisas recentes em aquisição de linguagem escrita sugerem que a aquisição de conhecimentos sobre as características de um ensaio expositivo, por exemplo, continuam até pelo menos o fim da adolescência (Bartlet, 1981). Entretanto, afirmações como essa última são, a meu ver, perigosas na medida em que podem estar atribuindo ao sujeito uma incapacidade que é na verdade da escola. São os sujeitos que não têm maturidade cognitiva para tal ou é a escola que falha em desenvolver adequadamente essa capacidade? É neste sentido que eu procurei mostrar neste trabalho que os textos produzidos por adolescentes **não apresentam** uma super-estrutura sistematizada para o texto dissertativo-argumentativo, o que não significa que eles não seriam capazes de adquiri-la, se tivessem sido devidamente instruídos.

BIBLIOGRAFIA

- BARTLET, E.J. (1981) - *Learning to write: some cognitive and linguistics components*, Linguistics and Literary Series 2, Center for Applied Linguistics, Washington.
- VAN DIJK, T.A. (1973) - "Gramáticas Textuais e Estruturas Narrativas" in Chaerol (ed), *Semiótica e Narrativa Textual*, Cultrix, 1977: 196-229, São Paulo.
- (1977) - *Text and context: exploration in the Semantic and Pragmatics Discourse*, Langman, Londres.
- (1978) - *The Puerto Rico Lectures on the Structures and Functions of Discourse; an interdisciplinar into Textlinguistics and Discourse Studies*, Amsterdam, mimeo, inédito.
- KNEUPPER, C.W. (1978) - "Teaching Argument: an introduction to the Toulmin model" in *Collegecomposition and Communication*, XXIX, 3: 237-241.
- LEMOS, C.T.G. (1977) - "Redações no Vestibular: algumas estratégias" in *Cadernos de Pesquisa*, 23: 61-77, Fundação Carlos Chagas, São Paulo.
- MESERANI, S.C. & KATO, M.A. (1979) - *Linguagem, criatividade: leitura, interpretação, gramática e redação*, Editora Saraiva, São Paulo.
- PÉCORÁ, A.B. (1983) - *Problemas de Redação na Universidade*, Martins Fontes, São Paulo.
- ROCCO, M.T.F. (1982) - *Crise na Linguagem*, Ed. Vozes, São Paulo.
- TOULMIN, S. (1958) - *The Use of Argument*, Cambridge University Press.