

**A MODALIDADE RETÓRICA ARGUMENTATIVA
EM REDAÇÃO ESCOLAR**

Mônica dos Santos Silva Araújo (UEFS)

moniques.silv@bol.com.br

Carla Luzia Carneiro Borges (UEFS e UNICAMP)

carlaluzia.2009@uol.com.br

1. Introdução

Tradicionalmente conhecidas como narrativas, descritivas, argumentativas, procedimentais e exortativas, as modalidades retóricas constituem as estruturas e as funções textuais e podem ser entendidas como “estratégias utilizadas para organizar a linguagem, muitas vezes independentemente das funções comunicativas associadas aos gêneros textuais específicos”. (MEURER, 2008, p. 150).

No que tange à modalidade retórica argumentativa, essa requer uma exposição lógica e coerente de ideias sobre dada realidade com fins persuasivos. É, pois, por meio do discurso – “ação verbal dotada de intencionalidade” (KOCH, 1999, p. 19) – que o homem tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe do seu modo de perceber dada realidade.

Até as crianças, de modo consciente ou não, já começam a lançar mão de estratégias para se fazerem ouvidas e terem seus desejos atendidos. À medida que se desenvolve, o homem exprime seus desejos e opiniões, avaliando, julgando, criticando.

A argumentatividade faz-se presente em quase todo tipo de interação verbal, em quase todos os gêneros textuais, até mesmo naqueles onde predominam as modalidades retóricas narrativas e descritivas. Sobre isso, Travaglia (2001, p. 139) é categórico ao afirmar que a argumentação é uma das dimensões constitutivas da linguagem e está presente em todo e qualquer texto, oral ou escrito, seja num plano “lato sensu” seja num plano “stricto sensu”.

Koch (1999, p. 19) apresenta consideração semelhante quando explicita que o ato de argumentar, ou seja, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia, na acepção mais ampla do termo.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* entendem a argumentação como a capacidade relevante para o exercício da cidadania. Por isso, o documento propõe que ela seja ensinada

A partir dos aspectos polêmicos inerentes aos temas sociais e por meio de análise das formas de convencimento empregadas nos textos, da percepção da orientação argumentativa que sugerem, da identificação dos preconceitos que possam veicular no tratamento de questões sociais. (BRASIL, 1998, p. 41).

O conhecimento linguístico sobre argumentação é imprescindível e “gera para o professor um compromisso do tratamento argumentativo da língua”. (TRAVAGLIA, 2010, p. 139).

Neste estudo, serão apresentados alguns pressupostos básicos da organização estrutural da modalidade retórica argumentativa, tendo como ponto de ancoragem os modelos de organização do discurso argumentativo, propostos por Lo Cascio (2001) e Stephen Toulmin (2001).

A fim de investigar se os textos escolares apresentam a organização proposta pelos autores, analisam-se algumas redações escolares de ensino médio, tendo como foco de análise o parâmetro da organização estrutural da modalidade retórica argumentativa, baseado nos modelos supracitados.

Dada a natureza dos textos analisados, os quais foram produzidos numa situação específica de tarefa escolar, tradicionalmente conhecida como redação, a análise evidencia que, apesar dos problemas de ordem estrutural, gramatical e discursiva, a falta de conhecimento suficiente para tratar do tema foi determinante para a ineficácia do material produzido. Tal constatação aponta a necessidade de desenvolver o repertório de ideias dos alunos por meio de atividades diversificadas (leitura, debates, pesquisa etc.) e da revisão e reescrita dos textos. Além disso, observam-se a importância do domínio das categorias estruturais propostas pelos autores.

Diante dos resultados, verifica-se que, embora seja tarefa da escola, *locus* legítimo do desenvolvimento de competências linguísticas, dotar o educando de instrumentos que lhe permitam usar adequadamente a modalidade escrita, essa não tem cumprido com eficácia essa função. E como saldo, têm-se indivíduos que concluem os estudos sem ter firmeza no trato com a escrita, com dificuldades, insegurança, receio de expressar o que pensam.

A fim de colaborar para o entendimento do processo de produção escrita, apresenta-se, no final deste trabalho, um modelo teórico de escri-

ta, de base sociocognitivista, elaborado por Meurer (1993), considerando que o conhecimento deste por parte do professor é de suma importância, na medida em que o dotará de saberes teóricos caros ao ensino-aprendizagem da modalidade escrita, possibilitando uma escolha de metodologias mais adequadas e conscientes.

2. A organização linguística do discurso argumentativo

Dada a possibilidade de o falante moldar o discurso conforme o grau de persuasão que ele queira atingir, Lo Cascio (2001) propõe um modelo de gramática que servirá de instrumento para o falante aprender a formar e usar adequadamente o *perfil* permitido pela língua em situações comunicativas. O autor denomina perfis as diferentes formas de uso do discurso.

Com base no modelo de Stephen Toulmin (2001), Lo Cascio (2001) propõe uma série de regras de categorias e de formação que devem obedecer a alguns princípios como *disposição linear*, *hierarquia e ligação a distância*. A disposição ou ordem linear é formada dentro de uma direção horizontal, e a hierarquia abrange a direção vertical, sendo que, entre esses dois eixos, pode-se estabelecer uma conexão restringida por algumas condições de ligação.

Para marcar o nível hierárquico das categorias, Lo Cascio (2001) distingue categorias principais ou obrigatórias de categorias secundárias ou opcionais. Na categoria obrigatória, temos o texto mínimo formado pelo *nódulo argumento* (ARG), constituído de uma *opinião* (O) que é uma afirmação apoiada por uma *justificativa* (J) ou *categoria justificatória* (JS) que, por sua vez, é composta de um *argumento* (A) e de uma *regra geral* (GR), a qual está implícita, controlando e permitindo que (A) seja considerada como uma boa sustentação para (O). Assim, temos: [ARG = O + JS (GR+A)].

Cada um dos dois componentes do ARG (A) é introduzido por um indicador ilocucional argumentativo, como os elementos conectivos *porque*, *uma vez que*, *então* ou *como*. As categorias opcionais, cuja função é de especificador, são assim distribuídas: o *qualificador* (Q) – marcador modal que pode ser adicionado na forma de um verbo modal, um advérbio modal, outras formas modais - e o *suporte* (backing) (B), que dá legitimação, suporte para GR, devendo ser introduzido por indicadores ilocucionais do tipo *como foi declarado* e *como alguém disse*.

Lo Cascio (2001) aponta três categorias opcionais, que são consideradas adjuntas ao nóculo argumentativo superior ARG e tem valor contra-argumentativo, funcionando como *reforçadores* (RE), *refutadores* (R) e *alternativas* (AL). A primeira deve ser marcada por um conectivo do tipo *embora*, a segunda com *a menos que* e a terceira com *contudo*, *mas*, *todavia* etc. Vale ressaltar que os indicadores ilocucionários e as categorias argumentativas obedecem a algumas regras que garantirão estruturas e perfis argumentativos bem formados.

Stephen Toulmin (2001) também propõe um modelo de estrutura argumentativa, buscando complementar o modelo tradicional de *premissa maior*, *premissa menor* e *conclusão*. Toulmin (2001) propõe, assim como Lo Cascio (2001), o uso de categorias básicas do argumento, a saber: *Dados* (D), correspondentes a fatos do mundo real que conduzem a uma *conclusão* (C), a qual determina e estabelece as controvérsias expostas nos dados e que é apoiada por uma *justificativa* (J), essa, por sua vez, permite avançar do dado para a conclusão.

O autor propõe ainda categorias complementares: a *refutação* (R), a qual funciona como válvula de escape para possíveis objeções, o *suporte* (S), que fortalece a justificativa por meio de provas legais, científicas, e o *modalizador* (M), responsável por conferir um grau de força à conclusão.

Os modelos teóricos propostos pelos autores têm um caráter complexo, permitindo que o texto seja bem fundamentado. A fim de buscar uma aplicação desse modelo teórico, analisamos uma redação escolar, de um estudante do ensino médio.

2.1. A organização do discurso argumentativo em redação escolar

Antes de iniciar a análise é contundente considerar as condições de produção do texto: trata-se de um texto produzido por um produtor-aprendiz, numa situação específica de tarefa escolar, tradicionalmente conhecida como redação, cujo interlocutor é professor/avaliador e cujo propósito principal era a obtenção de nota.

Isso posto, passamos a explicar a proposta da atividade. A professora propôs aos alunos que escrevessem um texto sobre o homossexualismo, partindo apenas da exposição de uma capa da revista *Superinteressante*, a qual abordava o assunto. O texto foi produzido em única ver-

são, o que contribuiu para o resultado.

Em razão de o tema proposto ser bastante abrangente, o produtor estabeleceu o foco de atenção: o preconceito aos homossexuais, conforme sugere o título.

O texto contém quatro parágrafos, sendo que os dois primeiros são redundantes, logo os condensamos. Consideramos, pois, apenas três parágrafos. Nos dois primeiros, a autora apresenta o problema da discriminação sofrida pelos homossexuais e, no terceiro, emite opinião acerca do preconceito, o que nos levou a dividir o texto em duas partes: premissa e conclusão. Desse modo, temos a seguinte estrutura do texto de 09F:

$$P = A1 + A2 \rightarrow C = O1 + O2 + (S3) O3$$

Premissa = *Discriminação aos homossexuais*

(-) *atinge a maioria (pobre) que não assume para a sociedade (aspecto negativo)*

(+) *sem constrangimentos para os de classe alta que conseguem assumir (aspecto positivo)*

Conclusão - *todos nós temos o dever de:*

- *Respeitar o direito de escolha dos outros;*
- *Julgar pela qualidade e não pela aparência;*
- *Aceitar as pessoas como elas são.*

A conclusão apresenta um teor positivo, definindo o posicionamento do autor face ao problema apresentado.

Tomando como base o modelo de Lo Cascio (2001), nos detemos nos aspectos que formam a superestrutura do texto, considerando cada parágrafo como uma estrutura mínima argumentativa (ARG).

O primeiro parágrafo apresenta um problema na disposição linear das categorias, comprometendo a estrutura do (ARG). Observe os *perfis* formados pelo produtor:

- *No Brasil os homossexuais são muito discriminados (A1). A maioria não assume o homossexualismo para a sociedade (O) com medo das reações que eles possam enfrentar (A2).*

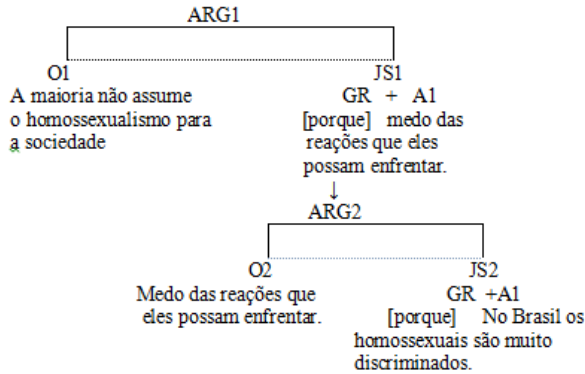
Assim, temos a presente estrutura: (1a) A – O – A.

Conforme Lo Cascio (2001), essa é uma estrutura mal formada segundo o princípio geral que regula a ordem argumentativa. Na estrutu-

ra, a sequência dominada pelo nóculo (JS) seria interrompida pela presença da categoria (A). Se um texto começa com um (A) e continua com uma (O), não podemos esperar mais nenhum (A), que seria considerado como argumento para a tese mencionada.

Esse desvio de ordem estrutural dos argumentos mostra a falta de conhecimento das regras por parte do autor, sendo que a escolha e uso das categorias se dão de forma aleatória e inadequada. A boa formação das sequências empregadas é determinada por uma série de regras que o falante de uma língua específica deve dominar, a fim de utilizá-las de forma apropriada em textos argumentativos.

Se o uso dessas categorias obedecesse à ordem linear proposta por Lo Cascio, a estrutura desse nóculo (ARG) seria complexa e apresentaria um caráter recursivo, ou seja, a possibilidade de que um argumento, ou subargumento, possa ser desenvolvido numa subargumentação, permitindo que (A) possa ser novamente escrito como (ARG). Para tanto, a nova (O) deverá ser coindexada com o (A) do argumento primário e, por sua vez, apoiada por um argumento secundário. Vejamos como o parágrafo poderia ser interpretado, caso estivesse exposto conforme o modelo apresentado.



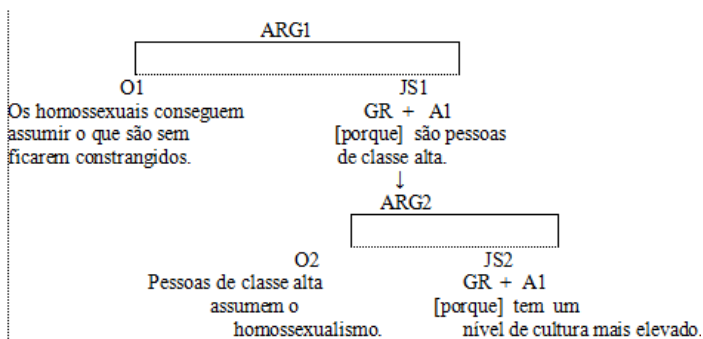
1(b) A maioria não assume o homossexualismo para a sociedade (O) [porque] com medo das reações que eles possam encontrar (A1). [porque] No Brasil os homossexuais são muito discriminados (A2).

Temos desse modo o esquema (1b) – O – A1 – A2. Conforme Lo Cascio, essa é uma estrutura permitida. Não estamos julgando aqui as ideias e argumentos (disso falaremos posteriormente), mas a estrutura do ARG.

No segundo parágrafo, o produtor acrescenta uma categoria opcional que Lo Cascio considera como adjunta ao nóculo (ARG) e que tem valor contra-argumentativo denominado reforçador (RE). O autor marca essa categoria com o conectivo do tipo *embora*, porém o aluno utilizou expressão equivalente: “*mesmo com tantos preconceitos*”, equivalente a “*embora haja tantos preconceitos*”.

Nesse nóculo (ARG), a autora usa uma estrutura adequada, de acordo ao modelo em questão, posto que segue a ordem das categorias (o que não significa que esteja bem fundamentada):

- “Outros, [*mesmo com tantos preconceitos (RE)*] conseguem assumir o que são sem ficarem constrangidos com as atitudes das pessoas (O). [*porque*] A maioria deles, são pessoas de classe alta (A1) [*por*] que possuem um nível de cultura mais elevado (A2)”.



A ausência de indicadores ilocucionais se constitui mais um problema nos aspectos estruturais do texto, pois denota pouca clareza das superestruturas e na identificação das categorias discursivas. Demonstra que o produtor desconhece a finalidade dos conectivos. Talvez isso se dê pelo ensino de nomenclaturas gramaticais desvinculadas do uso e da função.

Na conclusão, 9(F) apresenta três opiniões em termos gerais e um suporte destinados a estabelecer a discussão proposta na premissa, apresentando a seguinte estrutura:

$$C = ARG1(O1 + JS[\emptyset]) + ARG2(O2+ JS2[\emptyset]) + ARG3(O3+ JS3)$$

ARG1(O1 [todos nós temos direitos e deveres, direitos de escolher sobre a nossa vida e o dever de respeitar a opção das outras pessoas] + JS[\emptyset])

ARG2(O2[Não devemos julgar os outros pela aparência, mas pelas qualidades que elas possuem.] + JS2[\emptyset])

ARG3(O3[devemos aceitar as pessoas como elas são] + JS3[Afinal, não somos melhores do que os outros]

Analisando as três estruturas mínimas (ARG1, ARG2 e ARG3) percebemos que em duas delas falta a categoria justificatória [JS (GR + A)], mas os aspectos gerais (O1, O2 e O3) retomam o ARG do primeiro parágrafo, fechando o texto com seu posicionamento face a abordagem, feita na premissa, acerca do preconceito aos homossexuais.

De início, temos a impressão de que a conclusão dá um novo rumo ao texto, entretanto, há uma relação, ainda que não muito clara, com o que foi discutido na premissa. Na conclusão, o autor afirma o direito de escolha, como resposta a discriminação, e deixa evidente que a condena. Não retoma, contudo, o dilema de se assumir ou não o homossexualismo, como se propôs a discutir na premissa.

A conclusão apresenta um tom moralista. O produtor do texto reproduz o discurso, por vezes hipócrita, defendido por algumas instituições sociais.

Sabemos que o homossexualismo é um tema polêmico e bastante discutido atualmente, havendo um movimento que caminha para a sua aceitação e o combate ao preconceito contra os homossexuais. Contudo, muitas pessoas ainda o condenam, reproduzindo os discursos histórica e socialmente construídos; algumas se mostram favoráveis até que, em algum momento, deixam escapar o preconceito enraizado.

Apesar dos problemas de ordem estrutural, gramaticais e discursivos detectados no texto sob análise, o produtor consegue encadear as ideias de forma clara e concisa, buscando fundamentá-las, ainda que de forma “rasa” e pouco consistente, sem garantias legais ou científicas, demonstrando sua visão limitada do tema. Suas opiniões se baseiam no senso comum e em equívocos: no senso comum, quando afirma que a maioria dos que assume o homossexualismo é da classe “alta”, sem apresentar provas (legais, científicas, etc.); em equívocos, ao reproduzir o discurso que permeia a voz coletiva do senso comum, no que tange ao conceito de cultura, afirmando que *pessoas de classe alta têm um nível de cultura mais elevado*, evidenciando o fundo ideológico e a visão unilateral de que há culturas superiores, a qual faz parte do imaginário coletivo. Talvez seja a atuação do que Meurer (1993) chama de “inibidores”, pois pode faltar ao escritor uma representação mental clara dos fatos/realidade sobre os quais se deseja tratar, talvez um problema de conhecimento, talvez de estratégia.

Apesar disso, o produtor demonstra conhecimento básico sobre a natureza da modalidade retórica argumentativa, uma vez que emite opiniões, justifica seu ponto de vista, de modo mais ou menos consciente e intuitivo, ou talvez seja o reflexo da intervenção escolar.

Vale lembrar, ainda, que o texto foi produzido em única versão, fato que também contribuiu para a sua ineficácia. Assim, dada a importância da prática de revisão e reescrita do material produzido, apresentamos, a seguir, um *roteiro seguido pelo escritor no processo de produção do texto escrito* (MEURER, 1993), como sugestão de aplicação no ensino de produção de texto escrito.

3. *Roteiro para a produção de texto escrito*

Como vimos, o conhecimento, por parte do produtor do texto, da organização linguística do discurso argumentativo é necessário. Contudo, não é suficiente para aprender a escrever textos, tarefa que demanda a concretização de diversas atividades de natureza cognitivo-discursivas, que dotarão o texto de algumas propriedades que incidirão na produção de sentido.

Nessa perspectiva, Meurer (1993, p. 37-48) propõe um modelo, de base sociocognitivista, no qual apresenta um roteiro seguido pelo escritor no processo de produção do texto escrito, dividindo-o em dois estágios, a saber: *o roteiro de produção do texto escrito e as operações para a re-composição e o polimento do texto*.

O primeiro consiste em cinco módulos articulados, simultaneamente, pelo escritor, resultante de uma motivação: os *fatos/realidade* é o passo inicial para a produção de um texto e que deverá ser: a) *representado mentalmente* pelo escritor através de reflexão e reconstrução de tais fatos, em certa medida, influenciada pelos valores e ideologias da sociedade e b) *focalizado*, ou seja, delimitado.

Para controlar essa representação mental, tem-se um *monitor* – um complexo aparato mental com funcionamento em parte consciente, em parte automático – o qual planeja, executa e controla o processo de escritura como um todo e será alimentado por um *conjunto de parâmetros de textualização*, pelos *discursos institucionais*, pela *história discursiva* particular de cada escritor e pelas *práticas sociais*.

Após os passos citados, o autor finalmente partirá para a *concreti-*

zação *lingüística* do que foi estruturado mentalmente, ou seja, a produção do texto.

Vale enfatizar que o texto não é o produto final do processo, como era entendido tradicionalmente. A grande contribuição do modelo de Meurer consiste no novo estágio que, segundo ele, o escritor deve passar, o qual começa pela inversão das funções, isto é, o escritor passará a ser leitor do seu texto. A partir da leitura, iniciará o momento em que o autor chama de *operação para a recomposição e o polimento do texto*, a começar pela verificação do que foi representado mentalmente, a fim de constatar se de fato foi transmitido. Dessa forma, o leitor (antes escritor) buscará a macroestrutura do texto, podendo fazer um *resumo, esboço ou evocação*, dada a probabilidade de ocorrência de *inibidores* que podem dificultar a produção, como a falta de uma representação mental clara dos fatos e de habilidades de determinar pontos de focalização do que foi escrito.

Assim, o autor propõe a verificação do que foi escrito, isto é, a análise da forma, função e conteúdo, na qual se deve observar se há necessidade ou não de enriquecer suas ideias, por meio de leituras, debates, aprofundamento no assunto, entre outras formas. De posse dessas informações, o autor sugere a *reelaboração* do texto até que este atinja um estágio satisfatório.

Em síntese, Meurer propõe a organização e representação mentais da realidade, escrita, leitura, revisão e reescrita do texto.

Não se pode esquecer ainda da importância que a leitura tem nesse processo. Por meio dela, o indivíduo entra em contato com toda riqueza e complexidade da linguagem escrita. É preciso “fertilizar” a mente do escritor, uma vez que não se pode transmitir o que ela não armazenou. Se o escritor não tiver o que dizer, nenhum processo ou técnica poderá auxiliá-lo. Sobre isso, em interessante estudo sobre o aprendizado da escrita, Garcia (1990, p. 81) nos diz que

A experiência nos ensina que as falhas mais graves das redações dos nossos colegas resultam menos das incorreções gramaticais do que da falta de ideias ou da sua má concatenação. Escreve realmente mal o estudante que não tem o que dizer, porque não aprendeu a por em ordem seu pensamento, e porque não tem o que dizer, não lhe basta as regrinhas gramaticais, nem mesmo o melhor vocabulário de que possa dispor. Portanto, é preciso fornecer-lhe o espírito de observação dos fatos e ensiná-lo a criar ou aprovisionar ideias: ensinar, enfim, a pensar.

4. Considerações finais

O produtor da redação analisada demonstrou pouca propriedade para dissertar sobre o tema proposto, o que resultou num texto superficial. Daí a necessidade de enriquecer seu repertório de ideias. Para tanto, o professor tem um papel fundamental no incentivo à leitura, na discussão de temas relevantes, na escolha e análise do gênero textual e do contexto sócio-histórico, na consideração das condições de produção do texto, na proposição de atividades que permitam uma reflexão sobre a linguagem, utilizando todos os ensinamentos de caráter mais abrangente (processual, cognitivo, discursivo-textual) e chamando a atenção do aprendiz para o papel fundamental dos recursos linguísticos e da organização estrutural do texto.

O professor precisa ainda mostrar ao aluno a função e a importância da escrita na sociedade letrada onde ela se constitui uma forma de prática social e um instrumento de poder. Para tanto, os cursos de nível superior devem prepará-lo para atuar de acordo a esses preceitos, de modo que o conhecimento adquirido na graduação possa ser transmitido e aplicado na escola, derrubando, assim, o muro que separa o universo acadêmico do escolar.

Assumimos, em suma, que o conhecimento, por parte dos docentes, dos conceitos caros aos modelos teóricos apresentados, poderá orientá-lo no ensino de produção textual escrita, na modalidade retórica argumentativa, de modo a propiciar ao professor uma maior segurança na adoção de práticas mais eficazes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

GARCIA, Ana Luiza Marcondes. Argumento e redação escolar. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n° 16. 1990. p. 81-89.

KOCH, I.G.V. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez. 1999.

MEURER, J L. Aspectos do processo de produção de textos escritos. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 21, 1993. p. 37-48.

_____. O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissio-

nal da linguagem. In: FORTKAMP, M. B.; TOMITCH, L. M. B. (Org.). *Aspectos da linguística aplicada: estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bonh*. Florianópolis: Insular, 2008, p. 148-166.

TOULMIN, Stephen. Os usos do argumento. São Paulo: Martins Fontes. 2001.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Argumentação e atividades de produção e compreensão de textos e ensino de gramática. In GOUVÊA, Lúcia Helena Martins e GOMES Regina Souza (org). *Anais do II Fórum Internacional de Análise do Discurso: Discurso, Texto e Enunciação*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010. p. 139-166. Disponível em: <http://www.lettras.ufrj.br/ciadrio>. Acesso em: 13-ago.-2011.