

A argumentação normativa e transgressiva em redações e seus meios de expressão

*Telisa Furlanetto Graeff**

*Andréia Inês Hanel***

*Mari Lúcia Santos****

Resumo

Com base na teoria dos blocos semânticos, uma das versões técnicas da teoria da argumentação na língua, procurou-se obter dados sobre como argumentam os textos de vestibulandos. Contatou-se o predomínio da argumentação consecutiva (normativa) em detrimento da argumentação concessiva (transgressiva), o que revela a reprodução de discursos institucionais. Notou-se, ainda, a dificuldade de selecionar meios de expressão equivalentes do ponto de vista argumentativo, do que deriva a repetição do mesmo nexos.

Palavras-chave: Redação. Argumentação normativa e transgressiva. Encadeamentos argumentativos. Meios de expressão de encadeamentos argumentativos.

Introdução

Há quase vinte anos, por iniciativa da Fundação Carlos Chagas, em parceria com universidades, foram realizadas inúmeras pesquisas para investigar diferentes aspectos da competência de produção textual dos candidatos ao ensino superior. Entre os trabalhos mais divulgados sobre a argumentação nas redações encontram-se o de Pécora (1983), de Averbuck e Bordini (1978) e o de Rocco (1981). As conclusões dessas pesquisas foram unânimes na constatação do fracasso dos textos produzidos pelos vestibulandos na tentativa de instituir uma relação intersubjetiva de significação. Em outras palavras, essas redações, em sua maioria, não revelaram uma reflexão pessoalizada sobre um tema determinado, apresentando um discurso extremamente genérico,

* Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras da UPF, Doutora em Linguística Aplicada pela PUCRS.

** Bolsista Pivic/UPF.

*** Bolsista Pivic/UPF.

resultado do encadeamento de noções também genéricas, muitas vezes confusas, que não permitiam a elaboração de um raciocínio que revelasse o posicionamento do candidato sobre o assunto. Ao comentar esses resultados, Rocco (p. 253), considerando, principalmente, de um lado, que a função dialógica está na origem da escrita e, de outro, a impossibilidade de a maioria das redações analisadas instalarem um diálogo, assim se manifestou:

A linguagem dos vestibulandos nestas redações produz apenas o discurso *insípido e banal* e, por que não dizer, *o discurso desnecessário*. Tê-lo escrito, como não o haver feito é a mesma coisa. Melhor seria que as folhas continuassem em branco.

Apesar disso, Rocco revelou-se, na época, otimista, relativamente à possibilidade de reversão desse quadro, e explicou o motivo (1981, p. 266-267):

[...] bastou a reintrodução, pela FUVEST, de redação nos vestibulares, para que uma quase revolução surgisse em muitas escolas de primeiro e segundo graus; nas particulares, sem dúvida, em algumas oficiais, nos cursinhos e mesmo em novos manuais que, repentinamente, ainda que muitos, de forma duvidosa, comessem a afirmar que “Redigir é Fácil” ou então que prometessem “Ensinar a Redigir em Dez Lições.” Eliminando a *picaretagem* que sempre acaba por aparecer nesses momentos de modificação, penso que muita coisa útil irá permanecer e bons resultados serão observados.

De fato, nos últimos vinte anos, muitos trabalhos foram publicados sobre os vários aspectos da leitura e da escrita de textos, e o assunto foi

discutido em todos os níveis de ensino. A questão é saber que efeito produziu todo esse movimento.

Em vista disso, o objetivo deste estudo foi verificar se os candidatos alcançaram agora o nível de abstração necessário à expressão de idéias próprias, se a contra-argumentação está presente em suas produções, ou seja, verificar com que frequência os alunos utilizam a argumentação transgressiva (ou concessiva) ou se continuam utilizando apenas a argumentação normativa (ou consecutiva). Pretendeu-se, também, neste trabalho, examinar os nexos selecionados na manifestação desses dois tipos de argumentação.

Os dados obtidos poderão servir como fonte de consulta para se repensar a ação dos docentes de língua portuguesa da educação básica, especialmente os da região de Passo Fundo, e também para reformular programas de língua portuguesa em cursos da universidade.

Fundamentos teóricos

Esta pesquisa fundamenta-se na teoria da argumentação na língua (TAL), de Oswald Ducrot e Jean-Claude Anscombre, especialmente na sua versão atual, que inclui a teoria dos blocos semânticos, proposta por Marion Carel, em que é explicitada a construção dos discursos argumentativos normativos e transgressivos. Conforme os autores da TAL, a linguagem é essencialmente argumentativa, visto não descrever diretamente a realidade, mas indiretamente, por meio dos

aspectos subjetivos e intersubjetivos (DUCROT, 1988, p. 49-64). Em outras palavras, a descrição da realidade resulta da expressão da atitude do locutor e do apelo que faz ao interlocutor. Entendida assim, essa descrição da realidade perde totalmente seu caráter objetivo, informativo, adquirindo, então, valor argumentativo, sendo esse valor o nível fundamental da descrição lingüística.

É tese geral dessa teoria que o sentido de uma unidade lingüística não é construído pelas coisas ou fatos que denota, nem pelos pensamentos ou crenças que exprime, mas pelos encadeamentos discursivos que evoca, a saber, as “argumentações”. Dessa forma, quando alguém diz *Pedro é rico*, por exemplo, não se sabe ao certo o que esse alguém quer fazer, dizendo isso, até que encadeie segmentos como *portanto é feliz* ou *mesmo assim não é feliz*; *portanto não trabalha* ou *mesmo assim trabalha*, entre outros possíveis. Uma argumentação é, então, um discurso (ou ainda um encadeamento) do tipo X CON Y (no qual CON = conector).

Carel (1995) apresenta a teoria dos blocos semânticos (TBS), demonstrando que os encadeamentos argumentativos conclusivos não exprimem atos argumentativos, não sendo, portanto, realização discursiva do que, em retórica, se chama habitualmente de argumentação. Segundo a referida autora, os segmentos de um discurso em *donc* (portanto) são interdependentes, na medida em que se esclarecem mutuamente, fazendo sentido no conjunto. Ela exemplifica mostrando que o locutor do enunciado *João é trabalhador: ele*

deve ter dinheiro não estabelece uma hipótese (o trabalho de João) que o conduziria, então, a esta conclusão: que João tem dinheiro. O locutor não faz o raciocínio que consiste em justificar um fato pelo outro. Apenas descreve uma situação única – a de João – pela aplicação da forma regular de uma regra que pode ser evocada como: “Quem trabalha tem dinheiro”.

Sua tese é de que a mesma interdependência verificada em encadeamentos argumentativos consecutivos ocorre nos encadeamentos argumentativos concessivos. Desse modo, o locutor de *José trabalha mesmo assim não tem dinheiro*, relaciona **trabalho e dinheiro**, reconhecendo o aspecto normativo (quanto + trabalha + tem dinheiro), baseado no princípio de que **o trabalho traz riqueza**, mas opta por utilizá-lo em seu aspecto transgressivo.

Como se percebe, nessa teoria, a exceção deixa de ser vista como anomalia e passa a ser vista como constitutiva da regra. Daí a existência de dois tipos fundamentais de argumentação: consecutiva e concessiva. Segundo a teoria dos blocos semânticos, é de maneira perfeitamente simétrica que as regras podem ser apreendidas sob esses dois aspectos. Ainda de acordo com essa teoria há dois tipos de argumentação: normativa (expressa pelo encadeamento argumentativo em *donc*) e transgressiva (expressa pelo encadeamento argumentativo em *pourtant*).¹

Exemplificando, pode-se afirmar que, dado o princípio argumentativo que relaciona **trabalho e riqueza**, ou seja, quem trabalha tem dinheiro, têm-se duas regras:

R1 Quem trabalha tem dinheiro.

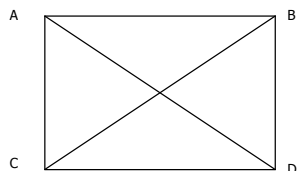
R2 Quem não trabalha não tem dinheiro.

E a cada uma delas corresponde um aspecto normativo e um transgressivo. Tem-se, então, o seguinte quadrado argumentativo:

Seja: X – trabalho Y – riqueza

X DC Y

neg X DC neg Y



neg X PT Y

X PT neg Y

Onde se encontra:

A: João trabalha DC tem dinheiro.

B: João não trabalha DC não tem dinheiro.

C: João não trabalha PT tem dinheiro.

D: João trabalha PT não tem dinheiro.

Como se pode perceber, são encadeamentos argumentativos conversos A/D bem como B/C, visto corresponder cada par ao encadeamento argumentativo normativo e transgressivo do mesmo bloco. Já os pares A/B e C/D são encadeamentos argumentativos recíprocos do mesmo bloco, sendo um positivo e outro negativo.

Parece-nos que esse arcabouço teórico da forma atual da argumentação na língua permite a realização de uma análise adequada da argumentação nas redações escolares, especialmente o estudo das escolhas dos encadeamen-

tos argumentativos, o que significa selecionar uma argumentação normativa ou uma argumentação transgressiva, bem como seus meios de expressão.

Procedimentos metodológicos

Analizou-se um *corpus* de cem dissertações produzidas no processo de seleção para ingresso na Universidade de Passo Fundo em 2002, cuja proposta assim se apresentava:

ARGUMENTO

Mas se todos fazem

Francisco Alvin

(MORICONI, Ítalo(Org.). *Os cem melhores poemas brasileiros do século*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p. 327.)

Esse é o argumento de muita gente para justificar e avaliar suas ações.

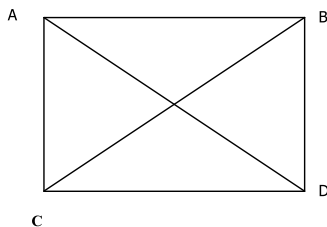
Focalize-o criticamente, por meio da elaboração de um texto dissertativo.

A proposta previa uma reflexão sobre o argumento “Mas se todos fazem...” usado por muitos para avaliar e justificar ações. Nessa perspectiva, os candidatos do concurso vestibular, para analisar criticamente a proposta “Mas se todos fazem”, deveriam reconhecer as possibilidades de argumentação, considerado o bloco semântico que relaciona Todos fazem/ um faz, o qual expressa o tema **imitação**. Essas possibilidades são explicitadas no quadrado argumentativo que segue:

Seja: X – Todos fazem Y – Um faz

X DC Y

neg X DC neg Y



neg X PT Y

X PT neg Y

A: Todos fazem DC um faz.

B: Ninguém faz DC um não faz.

C: Ninguém faz PT um faz.

D: Todos fazem PT um não faz.

Note-se que, caso a argumentação se baseasse nos encadeamentos A e B, apenas giraria em torno do tema proposto, sem discuti-lo. A discussão do tema ocorreria caso fossem usados os encadeamentos C e D, uma vez que o C contra-argumenta o aspecto normativo (Ninguém faz DC um não faz) e o D contra-argumenta o aspecto normativo (Todos fazem DC um faz).

Deve-se, também, lembrar que argumentações baseadas em Todos fazem DC eu não faço e na recíproca Ninguém faz DC eu faço, que relaciona os segmentos Todos fazem/ Um não faz, representam o **individualismo**; já a argumentação baseada no encadeamento Todos fazem DC um faz apresenta o princípio da **imitação**, o que revela duas visões de mundo diferentes.

Após se identificarem os encadeamentos que poderiam discutir o tema apresentado, efetuou-se a seleção dos textos que não abordavam a proposta,

ou seja, fugiam do tema proposto.² Nesse momento das cem redações do *corpus* restaram apenas 48, as quais foram analisadas. As redações foram numeradas (1 a 48) e depois fichadas, observando-se os seguintes critérios:

- frequência de enunciados de argumentação normativa (expressam encadeamentos em DC) e de argumentação transgressiva (expressam encadeamentos em PT);
- padrões de expressão da argumentação normativa (também chamada de consecutiva) e da argumentação transgressiva (também chamada de concessiva);
- existência/inexistência de congruência entre as idéias relacionadas pela conjunção ou expressão equivalente;
- propriedade/impropriedade de uso da conjunção ou expressão equivalente selecionada.

Apresentação, análise e discussão dos resultados

Inicialmente, as redações foram observadas na perspectiva da presença/ausência de enunciados com argumentação normativa, destacando-se o morfema selecionado para encadear os segmentos de enunciado, em cada caso. Cumpre referir que foram considerados de argumentação normativa (ou consecutiva) enunciados cujos segmentos expressam a mesma interdependência

semântica verificada entre os segmentos de um encadeamento argumentativo em DC. É o caso, por exemplo, dos enunciados *É tarde, portanto o trem não está lá; O trem não está lá, porque é tarde; Se é tarde, o trem não está lá*. Nos três casos, trata-se da **partida do trem**. Da mesma forma, foram considerados de argumentação transgressiva (ou concessiva) enunciados cujos segmentos expressam a mesma interdependência semântica verificada entre os segmentos de um encadeamento argumentativo em PT (ou concessivo). É o caso, por exemplo, dos enunciados *É tarde, mesmo assim o trem está lá; O trem está lá, embora seja tarde; Apesar de ser tarde, o trem está lá.*, os quais tratam da **não partida**, como exceção à regra **Quanto mais o tempo passa, mais o trem não está lá**, baseada no princípio **o tempo provoca ausência de coisas**.

Foram, então, verificadas 64 ocorrências de morfemas consecutivos no decorrer das 48 redações. Constatou-se, contudo, que 12 produções (ou 27,27% dos textos) não utilizaram nenhum morfema que explicitasse relação semântica de consecução, embora as idéias nelas desenvolvidas as constituíssem como textos de argumentação normativa.

Outro aspecto relevante é que, se o número total de conjunções ou expressões equivalentes encontrado fosse distribuído de forma homogênea pelos textos, haveria 1,66% por texto, o que é muito baixo, considerando que se trata de textos dissertativos. Dezesete textos foram produzidos, utilizando apenas uma conjunção ou expressão

equivalente; 11 textos, duas; sete, três e apenas um texto apresentou quatro, sendo essa a utilização máxima verificada.

A par dessa ausência de coesão entre as idéias dos textos, que são quase sempre justapostas, percebe-se, ainda, que os alunos mostrando um vocabulário bastante limitado, já que nove redações foram produzidas utilizando apenas um tipo de conjunção, mostrando que, além de explorarem pouco o potencial coesivo/argumentativo desses morfemas, selecionam sempre o mesmo, não demonstrando capacidade de abstração para efetuar trocas que mantivessem a equivalência semântico-argumentativa. Prova disso teve-se no momento em que se verificaram os padrões de expressão da argumentação normativa e sua distribuição nas redações em foco.

Os dados revelaram a preferência dos alunos pela conjunção **pois**, utilizada 32 vezes num total de vinte produções. Já o nexos **portanto** teve seis ocorrências, distribuídas em apenas três textos; **já que**, **dessa forma**, **com isso**, **assim** tiveram três ocorrências cada um; **afinal de**, **visto que**, **por isso**, **uma vez que**, **sendo assim**, **porque**, **dessa maneira**, **por conseguinte** tiveram uma ou duas ocorrências apenas.

A seguir, cada redação foi analisada na perspectiva da presença de enunciados com argumentação transgressiva (concessiva) e, nesse caso, da escolha do morfema para encadear os segmentos de enunciado.

Nessa direção, constatou-se que em apenas 46% das redações foram

utilizados nexos concessivos. No total, houve 27 ocorrências, com apenas três textos apresentando mais de um nexo desse tipo. Como não foi encontrada nenhuma produção cujo conector concessivo organizasse a estrutura argumentativa global do texto, constituindo seu ponto de partida e, dessa forma, caracterizando-a como uma argumentação transgressiva, a atuação dos conectores foi percebida como local.

Mais detalhadamente, observando a variação dos nexos concessivos, percebe-se uma limitação na escolha lexical, visto que um mesmo nexo é, na maioria das vezes, repetido.

Foram utilizados apenas sete morfemas diferentes (**ainda que, apesar de, no entanto, sem antes, se, mas, mesmo assim**), sendo o vocábulo **mesmo**, com as combinações (**mesmo assim, mesmo que**), o mais utilizado (14 vezes). Confirmam-se os exemplos:

Os garotos sonham em modificar o estilo de seus carros e se adaptar na roda de amigos da qual fazem parte, **mesmo que** para isso tenham que contrariar a vontade dos pais. (Redação 22)

Justificativas como essa, que permitam um ato contraditório e, **mesmo assim**, aceitáveis pela sociedade são cada vez mais comuns. (Redação 16)

Na sociedade, as pessoas baseiam-se muitas vezes nos atos da maioria para resolver sua vida, não levando em consideração suas próprias opiniões. Por isso, **mesmo** sabendo que são irregularidades o indivíduo pratica, como na política e na questão das drogas. (Redação 47)

Apesar de, na redação 45, *Comodismos da sociedade*, transcrita abaixo,

haver três articuladores concessivos (número máximo encontrado num mesmo texto), esses não são usados para estruturar o texto com as características de um pensamento transgressivo, ou seja, reconhecer a regra, mas apresentá-la de outra forma, transgredindo-a. Confirmam-se essas ocorrências:

Inúmeras vezes, tomamos atitudes que em outras ocasiões ou circunstâncias poderíamos vir a julgá-las erradas. Isso ocorre quase que de maneira inevitável, sendo que, no momento em que nos inserimos na sociedade, passamos a nos acostumar com essas atitudes, e por vezes, as repetimos em nossas vidas. Acabamos nos acomodando diante de certas situações, **mesmo** essas não sendo as adequadas.

A sociedade impõe certos valores que deveriam seguidos, porém, muitas vezes, ela mesma acaba excluindo alguns deles. Um exemplo clássico, é quando jogamos lixo no chão, estamos fazendo algo errado, contudo, ao pensarmos nas inúmeras pessoas que também o fazem, o fato que outrora era errado, acaba apenas por se tornar banal ou corriqueiro. Logo, passamos a fazê-lo sem exitar.

A maioria das pessoas age por comodidade. Ao percebermos que algo é mais fácil de tal maneira, **mesmo que** essa não seja a correta, é a que escolhemos. E se, por vezes, somos indagados por tomar tais atitudes, geralmente, nos saímos com frases que justificam nossos erros, pelo fato, desses serem feitos por todos.

Temos que parar e pensar no quanto podemos melhorar a sociedade, se cada um fizer a sua parte, e no quanto podemos crescer com as pessoas ao ajudar, de tal forma. Não podemos nos resumir a reclamar dos governantes e ficar de braços cruzados, porque se eles não

fazem nada, quem irá fazer, senão nós. Resta para o povo a difícil tarefa de não apenas conscientizar um ao outro, como também tomar as atitudes corretas, **mesmo que** essas não sejam as mais práticas. (Redação 45)

Percebe-se nessa produção textual que as unidades semânticas concessivas não estruturam o texto, pois não são desenvolvidas no decorrer do mesmo. Cumpre referir que apresentar enunciados que expressam unidades semânticas transgressivas de forma isolada, sem desenvolvê-las, é uma verificação recorrente nas produções estudadas, o que revela uma lacuna no estudo das possibilidades argumentativas da língua, relacionada à produção de textos dissertativo-argumentativos.

Notou-se que o número de nexos de argumentação normativa supera em muito os de argumentação transgressiva, o que revela a incapacidade de expressar idéias que transgridam ao senso comum, esse sempre expresso normativamente. A essas mesmas conclusões já havia chegado Silveira (1978) ao examinar os padrões das circunstâncias de causa, finalidade, condição e concessão em redações de vestibular. Veja-se:

[...] entre as circunstâncias estudadas, encontram maior frequência de emprego a de CAUSA, primeiramente, e, em segundo lugar, a de FINALIDADE, comprovando a hipótese (1). As médias de emprego de cada uma por redação são: CAUSA-2,07; FINALIDADE-1,30; CONDIÇÃO-0,65 e CONCESSÃO-0,28.

Infelizmente, mais de vinte anos depois, as constatações relativamente ao emprego de estruturas semânticas consecutivas e concessivas, como se pôde observar, continuam as mesmas. Acredita-se que a reduzida frequência de emprego de nexos concessivos revela o despreparo dos alunos para utilizá-los e, conseqüentemente, um problema existente no ensino, que parece desconhecer a importância dessas palavras, da estrutura que encabeçam na expressão de um pensamento contra-argumentativo.

Outro objetivo desta pesquisa foi verificar a existência/inexistência de congruência entre as idéias relacionadas pela conjunção, ou expressão equivalente, e a propriedade/impropriedade de seu emprego.

Percebeu-se que, além da baixa incidência de usos de nexos concessivos, ainda houve uma grande dificuldade em utilizá-los adequadamente, visto que, para 27 ocorrências de uso próprio, houve 11 ocorrências de uso impróprio, casos em que o morfema escolhido não explicitava a relação semântica existente entre os segmentos do enunciado, ou em que a relação era incongruente. É o que se pode conferir neste uso de **não obstante**:

Seguir bons exemplos é assaz significativo. **Não obstante**, é imprescindível que se evite cometer as mesmas infrações realizadas por todo mundo. (Redação 29)

Cumpre registrar que a conjunção **entretanto** foi empregada apenas em quatro redações, não tendo sido utilizada adequadamente em nenhuma delas.

Confirmam-se os exemplos:

(1) Se analisarmos, detalhadamente, as pessoas e a influência da sociedade, veremos que o ser humano age conforme o meio em que vive. A sociedade tem influência total sobre o indivíduo em que nela habita. Portanto, pode-se dizer, que realmente somos levados a agir conforme os outros agem.

Entretanto, para julgar, é preciso levar em conta a veracidade do argumento. (Redação 14)

(2) Desde criança, somos educados num meio em que agir errado passa a ser certo quando é assiduamente praticado por outras pessoas. **Entretanto**, o grupo que age de tal maneira é geralmente seletivo e tem como objetivo o seu favorecimento próprio. (Redação 17)

(3) Pensa-se ainda, que não agir em conformidade com a maioria acarreta numa exclusão social e cultural. **Entretanto**, seguir a massa, sempre sugere ausência de personalidade e sérios desvios de comportamento. (Redação 35)

(4) Haja vista, os revolucionários que mudam leis e costumes, muitas vezes não são reconhecidos na sua época como gênios, mas como loucos que não merecem viver.

Entretanto, muitas pessoas mudam de comportamento não para uma vida melhor e mais saudável com grandes descobertas úteis a humanidade, mas sim para modinhas [...]. (Redação 39)

Foi possível perceber nos exemplos uma total desarticulação entre a idéia que antecede e a idéia que sucede o nexos, escolhido de forma imprópria. A estrutura até aparenta ser sintaticamente possível, mas o sentido rejeita a utilização desses morfemas. Nota-se, então, que faltou competência para

a seleção adequada do nexos, o que revela que os alunos têm contato com tais morfemas, mas não dominam sua função sintático-semântica.

Os exemplos de (1) a (4) podem ser comparados com o enunciado padrão (5), construído com a finalidade de mostrar um uso adequado de **entretanto**, caso em que o nexos explicita a relação semântica existente entre as conclusões a que conduzem os segmentos do enunciado, que são conclusões contrárias entre si.

(5) Paulo põe o lixo no cesto, **entretanto** seu irmão não.

Como se percebe, na estrutura **A entretanto B**, expressa no enunciado (5), de A se pode concluir que o local ficará limpo e de B se concluirá o contrário.

Relativamente ao uso próprio/impróprio de nexos consecutivos, constatou-se que há uma dificuldade bem maior em organizar estruturas concessivas do que consecutivas, uma vez que se verificaram apenas três ocorrências de uso impróprio de nexos consecutivos, ao passo que se identificaram 11 ocorrências impróprias dos nexos concessivos. Confirmam-se, por exemplo:

[...] o que todo mundo faz não deve ser tomado como princípio por ninguém, **pois** vivemos em um mundo onde a grande massa populacional ainda não tem condições de adquirir uma boa infra-estrutura familiar. (Redação 28)

Aprendemos e formamos nossa ética e nosso caráter através dos exemplos que recebemos dos pais, da escola, dos amigos, e dos meios de comunicação. **Com isso**, na escolha das más ações, encontramos a comum justificativa de que se

todos fazem o mesmo ninguém deve ser discriminado por isso. (Redação 2)

A observação e análise dos nexos consecutivos e seus meios de expressão permitiu perceber que não são usados apenas para expressar encadeamentos argumentativos normativos. Notou-se que os alunos os utilizam, também, com um efeito finalizador do texto, o que se verificou em 39 ocorrências.

Nesse caso, os nexos não têm função sintático-semântica, apenas preenchem um vazio, constituindo uma tentativa de concluir uma idéia, ou o próprio texto. É interessante observar que o morfema **portanto** aparece mais vezes (oito) com efeito de finalização, do que como um conector de função consecutiva (seis). Para melhor se perceber a diferença entre esses dois usos de **portanto**, vejamos os exemplos:

Portanto com função consecutiva:

[...] a não participação em ações voluntárias, por exemplo, incompreensivelmente não abala a moral e a consciência de muitas pessoas, porque quando indagadas da não participação, simplesmente respondem que a maioria não participa, **portanto**, não lhes cabem participar. (Redação 38)

[...] a sociedade tem influência total sobre o indivíduo em que nela habita. **Portanto**, pode-se dizer, que realmente somos levados a agir conforme os outros agem. (Redação 14)

Portanto com função de finalizador:

A maior parcela dos brasileiros tentam justificar seus atos com a desculpa de que todos fazem, imperando, dessa forma, a imagem do “malandro brasileiro”. É preciso, **portanto**, a modificação dos costumes da sociedade. (Redação 23)

[...] justificar um ato com argumento de que todos o fazem é uma demonstração de falta de opinião própria e personalidade. **Portanto**, somos frutos de nossos atos [...]. (Redação 10)

O quadro que segue, sintetizando a distribuição dos nexos por redação, incluídos os que têm efeito finalizador, possibilita uma visão geral da dificuldade argumentativa verificada nas redações.

Redação	Consecutivos	Concessivos	Efeito Finalizador
1	Afinal de, já que	Ainda que	
2		Apesar de	Assim, então, portanto
3	Visto que, pois		Assim, dessa forma
4	Pois		Assim, enfim
5	Por isso		
6	Pois		Com isso, enfim, além disso
7	Uma vez que		
8		Mesmo que	
9	Já que	Apesar de	Então
10	Pois	No entanto, sem antes	Portanto
11		Se	
12	Dessa forma, uma vez que, já que		
13	Além disso, sendo assim		Em verdade, por fim, enfim, afinal
14	Porque, portanto, portanto, pois	Mas	
15	Pois, pois, pois		

16	Pois	Mesmo assim	Com isso, por isso
17	Isso porque		
18	Dessa maneira	Mesmo	Diante disso
19			
20	Com isso, pois		Assim, com isso
21	Assim	Mesmo assim	Contudo
22	Pois	Mesmo que	Sendo assim
23	Pois, dessa forma	Mas	Portanto, afinal
24	Então		
25		Mas	Enfim
26	Pois, pois	Mesmo	Então
27	Com isso		Já que, dessa forma, assim
28			Com isso
29		No entanto	Dessa forma
30	Assim, pois, então		Portanto
31	Pois, pois	Mesmo que	Portanto
32	Pois, pois		
33	Pois, pois, portanto		
34	Com isso	Mesmo	Portanto
35	Porque		
36		Mesmo	
37	Por conseguinte		Assim
38	Portanto, portanto, portanto		
39			
40			
41			
42	Assim	Apesar de, apesar de, apesar de	Assim
43	Pois, pois		Portanto
44	Dessa forma		
45		Mesmo, mesmo que, mesmo que	

46	Pois, pois, pois		Portanto
47	Pois, pois	Mesmo	
48	Pois, pois, pois	Mesmo	
Total	64	27	39

Examinando o quadro, é possível notar a preocupação dos alunos com a finalização do texto em detrimento da construção de uma argumentação pessoal que cumprisse a proposta de redação. Em sua grande maioria, os textos produzidos apenas explicitavam a idéia de imitação, sem assumir posição diante dela.

É necessário destacar que em todas as redações se encontraram generalizações que, se cotejadas com a realidade, são absurdas, com o que até os autores poderiam concordar, caso lessem criticamente seus textos. Serão apresentados, a seguir, dois exemplos:

Exemplo 1: Quantidades hediondas de dejetos são depositados nas ruas e calçadas todos os dias [...]. (Redação 12)
Generalização: todos os dejetos são depositados nas ruas DC vivemos atolados em meio dejetos.

Exemplo 2: [...] primeiramente o fato de justificarmos nossas atitudes naquilo que todos fazem ocasiona a despersonalização do ser humano, **visto que**, deixamos de agir da forma que pensamos ser mais correta em prol da cultura massificada... (Redação 3)
Generalização: age como a maioria DC não tem personalidade.

Observe-se que essa argumentação generalista desconhece que, em algumas circunstâncias, agir como a maioria é o único comportamento adequado

(filas de banco, cinema etc.) e que isso não revela falta de personalidade, mas, ao contrário, educação.

Verificou-se, recorrentemente, nas redações a existência de conjuntos de enunciados que repetem uma mesma idéia, por meio de paráfrases, numa expressão de pensamento em círculo, cuja finalidade única parece ser a de preencher linhas. A redação intitulada “Por que fazer igual aos outros” exemplifica essa observação. Confira-se:

Justificar um ato próprio com o argumento: “Mas se todos fazem”, é no mínimo incoerente. Antes de mais nada é preciso ter a consciência de que os seus atos são de sua responsabilidade. Espelhar-se nos outros antes de agir não é errado, mas, não se esqueça que você terá que arcar com as conseqüências. Por isso é que eu defendo a idéia de que uma pessoa vive acima de tudo de suas virtudes. A grandeza de caráter está nas pessoas diferenciadas que lutam seus ideais de maneira própria e sincera. Por que fazer igual aos outros se você tem capacidade de fazer melhor? O futuro está reservado àqueles que se destacam entre os demais.

Uma boa iniciativa para ter sucesso na vida é buscar soluções. Se não tiver os recursos adequados, improvise ou, até mesmo, inove. Agindo desta maneira, é eliminado o argumento que se os outros fazem você também faz.

Na sociedade em que vivemos é preciso ter acima de tudo, valores pessoais. Agir como os outros pode ser a chave para uma vida turbulenta. Cada um possui uma maneira própria de ser, e, tendo isto com base, o mais sensato é agir de tal forma a não culpar os outros depois. (Redação 19)

Note-se que o autor do texto em nenhum momento tenta argumentar, seja consecutiva, seja concessivamente; ele apenas afirma que aqueles que não seguem os outros é que têm um lugar ou podem ter sucesso na vida. Constrói sua redação, reproduzindo sempre essa mesma idéia por meio de paráfrases. Seu texto vira protótipo de circularidade. Observem-se as construções:

Parágrafo 1: Mas se todos fazem = incoerente. Seus atos são de sua responsabilidade.

Parágrafo 2: [...] pessoas diferenciadas que lutam de maneira própria [...]. O futuro está reservado àqueles que se destacam dos demais.

Parágrafo 3: Uma boa iniciativa para se ter sucesso e buscar soluções.

Parágrafo 4: Agir como os outros pode ser a chave para uma vida turbulenta.

A par da repetição de idéias, constatou-se em algumas redações a introdução de uma idéia nova a cada parágrafo, sem que haja relação entre eles. Confira-se a redação 28

– Todo mundo faz: A maioria das vezes em que vamos justificar ou avaliar alguma ação realizada argumentamos o seguinte: todo mundo faz ou já fez, porque eu não posso fazer. Tendo uma causa justa ou não essas respostas levam-nos ao atrito junto a nossos familiares.

A sociedade pela qual mantemos contato diariamente tem certas idéias baseadas em ideologias incultas. Essas tais ideologias acabam por “contaminar” uma grande leva da população e onde a maioria destas acabam por gerar atitudes impensáveis e incontestáveis. Devido a

isso acontecem certos questionamentos de nossos familiares a respeito de idéias e realizações sobre as quais eles não concordam.

No entanto, as pessoas que apóiam certas atitudes tomadas em tais situações estando essas certas ou erradas. Isso faz com que ocorra um atrito social muito grande dificultando o convívio familiar e consequentemente a troca de princípios sociais. Essa quebra da constante familiar impondo suas ideologias a favor do bem estar social está tornando-se cada vez maior na medida em que vai aumentando a dificuldade de conhecimento e aquisição de cultura por parte da população.

Contudo, o que todo mundo faz não deve ser tomado como princípio por ninguém, pois vivemos em um mundo onde a grande massa populacional ainda não tem condições de adquirir uma boa infra-estrutura familiar. Com isso devemos procurar preservar a nossa base estrutural familiar e suas ideologias para darmos de exemplo a sociedade.

Ao ler o texto produzido, não se consegue perceber a unidade temático-argumentativa, já que as idéias não apresentam relação de sentido umas com as outras. É um amontoado de frases que abordam os atritos nas famílias causados pelo argumento “Mas se todos fazem”; a sociedade e suas ideologias; os atritos sociais que dificultam o convívio familiar etc., sem esclarecer suas inter-relações, o que descaracteriza o texto como dissertação, apresentando-o como listagem.

Considerações finais

Partindo dos objetivos que nos levaram a realizar esta pesquisa (examinar

a frequência do uso de encadeamentos argumentativos normativos e transgressivos; analisar os nexos selecionados na manifestação desses dois tipos de argumentação) e cotejando-os com os resultados apresentados e comentados no decorrer deste artigo, é possível pensar que a predominância da construção normativa decorra do contato reduzido dos alunos com pensamentos transgressivos, uma vez que o pensamento institucional tende a ser prescritivo, excluindo a possibilidade de transgressão. Acresça-se a isso o fato de o pensamento normativo requerer um raciocínio menos elaborado, visto reproduzir o senso comum.

A par dessas observações, notou-se a dificuldade dos alunos na seleção de nexos adequados. É possível que isso se deva ao fato de esse conteúdo ser trabalhado em sala de aula, desvinculado da língua em uso, isto é, do texto. A esse respeito, já alertara Neis:

Não se nega a pertinência dos estudos que se restringem a aspectos frasais, pois muitos fatos realmente são observáveis e descritíveis neste nível, mas o mais comum é o fato de os mestres, no processo de ensino aprendizagem da leitura, estarem preocupados acima de tudo com o conhecimento do vocabulário e das categorias da gramática, dando a essa abordagem gramatical, eminentemente teórica, classificatória e normativa, uma atenção predominante, quando não exclusiva, e acreditando que a exploração do texto se esgota no nível das explicações sobre léxico e morfossintaxe. (1985, p. 8)

Nesse apontamento, percebe-se a preocupação do autor com a predominância

de estudos no nível das frases já naquela época. Idéias como essas são contempladas nos atuais Parâmetros Curriculares Nacionais, como se pode conferir:

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que exijam. (1998, p. 35-36)

Cabe retomar aqui a concepção de linguagem da TAL. Conforme Ducrot (1988, p. 49-64), a linguagem é essencialmente argumentativa, visto não descrever diretamente a realidade, mas indiretamente, por meio de aspectos subjetivos e intersubjetivos. Em outras palavras, a descrição da realidade resulta da expressão da atitude do locutor e do apelo que faz ao interlocutor.

Entendendo a linguagem como essencialmente argumentativa e a língua em uso como ponto de partida e de chegada nas aulas de língua materna, destaca-se a importância das atividades de recepção e de produção textuais. Relativamente ao trabalho de produção, cabe sugerir aos docentes que planejem com seus alunos as propostas de redação, visualizando as possibilidades argumentativas dos temas, por meio da construção do quadro argumentativo, posto à disposição pela teoria dos blocos semânticos. Talvez seja esse um caminho promissor

na busca de qualidade nas produções textuais dos alunos.

É preciso, de uma vez, reverter o quadro revelado por Pécora (1983), quando mostra que o lugar-comum é a razão de ser da utilização da escrita pelos alunos, o que decorre do fato de a escrita ter suas condições de produção “historicamente falsificadas” desde o início da aprendizagem na escola: primeiro, porque é confundida com uma tarefa que realiza um “ato aparente”, isolado de um interesse pessoal e de um esforço de atuação sobre o interlocutor; segundo, porque o simples preenchimento de espaço, em que consiste a escrita, ocorre pela repetição de uma linguagem padronizada, que expressa leituras preestabelecidas.

Essas considerações, feitas há mais de vinte anos, permitem-nos concluir que a situação mudou pouco de lá para cá. Pode-se continuar afirmando que o desempenho dos alunos nas redações de vestibular é produto de todo um sistema escolar que opera com uma concepção equivocada de linguagem.

Fazendo coro com Pécora, quando menciona formas de superar esses desempenhos, sublinhamos que o verdadeiro domínio da escrita somente pode ocorrer como desdobramento da práxis lingüística e jamais como simples assimilação de técnicas e padrões. Em outras palavras, escrever é muito mais do que seguir um manual de produção textual; é atuar num jogo de sentidos produzido pela sintonia do produtor/receptor com a língua e o mundo, pela experimentação de construções na busca da interação mais adequada.

L'argumentation normative et transgressive en redactions et leurs moyens de l'expression

À partir de la Théorie des Blocs Sémantiques, l'une des versions techniques de la Théorie de l'Argumentation dans la Langue, nous avons tenté d'obtenir des données sur le mode d'argumentation prédominant dans les textes des candidats aux examens d'entrée à l'université. Nous avons constaté une prépondérance de l'argumentation consécutive (normative) au détriment de l'argumentation concessive (transgressive), ce qui révèle la reproduction de discours institutionnels. Dans ces textes, nous avons également noté une difficulté de sélectionner des moyens d'expression équivalents du point de vue argumentatif, ce qui provoque la répétition des mêmes termes.

Mots-clés: Rédaction. Argumentation normative et transgressive. Enchaînements argumentatifs. Moyens d'expression d'enchaînements argumentatifs.

Notas

¹ *DONC* e *POURTANT* serão traduzidos, por *portanto* e por *mesmo assim* e abreviados por *DC* e por *PT*.

² A análise desse mesmo *corpus*, nas perspectivas de fuga ao tema e de argumentação usada no desenvolvimento do tema, foi realizada, respectivamente, por Graeff e Barbi-san, encontrando-se nos artigos publicados em *Desenredo*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras, Passo Fundo: Ed UPF, v. 1, n. 2, jul./dez. 2005.

Referências

AVERBUCK, Lígia Morrone; BORDINI, Maria da Glória. A estrutura da dissertação. In: MARCOLIN, Eliana Holmer et al. (Org.). *Redação* – 78. Porto Alegre: UFRGS; Fundação Carlos Chagas, 1978. p. 37-60.

BRASIL. Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º Ciclos*. Brasília: MEC, 1998.

CAREL, Marion. Qu'est-ce qu'argumenter? *Revista de Retórica y Teoría de la Comunicación*, v. 1, n. 1, p. 75-80, Enero 2001.

DUCROT, Oswald. *Polifonía y argumentación*. Cali: Universidad del Valle, 1988.

_____. A pragmática e o estudo semântico da língua. *Letras de Hoje*, Porto Alegre: PUCRS, v. 40, n. 1, p. 9-21, mar. 2005.

NEIS, Ignácio Antônio. Por que uma lingüística textual? *Letras de Hoje*, Porto Alegre: PUCRS, v. 18, n. 2, p. 7-12, jun. 1985.

PÉCORA, Alcir. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. *Crise na linguagem: a redação no vestibular*. São Paulo: Mestre Jou, 1981.

RODRIGUES, Ada natal. Redações no vestibular: apresentação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 23, p. 5-6, 1997.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Padrões de manifestação das circunstâncias de causa, finalidade, condição e concessão. In: SILVA, Dinorá Fraga da et al. (Org.). *Expressão verbal escrita de alunos do primeiro ciclo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: UFRGS; Fundação Carlos Chagas, 1978. p. 61-88.

Recebido e aprovado em setembro de 2006
