

Técnicas e operadores argumentativos em redações de universitários

Mirella de Oliveira Freitas

Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia, MG, Brasil.
mirellafreitas@uol.com.br

Resumo: Este artigo investiga como se constrói o discurso por meio dos operadores e das técnicas argumentativas, em textos da ordem do expor e do argumentar, produzidos por alunos universitários, graduandos de uma Universidade federal, pública e gratuita, localizada em uma cidade do interior de Minas Gerais. Pesquisam-se também os efeitos de sentido que os recursos argumentativos assumem nessas circunstâncias, contribuindo para adesão do interlocutor às idéias propostas. Será utilizado referencial teórico da Linguística Textual e da Semântica Argumentativa, principalmente trabalhos de estudiosos como Ducrot (1981), Koch (1992, 2002 e 2003), Guimarães (2002 a e b), Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002).

Palavras-chave: operadores argumentativos; técnicas argumentativas; redações.

Abstract: This article investigates as the speech is built through of the operators and argumentative techniques, in texts of the order of exposing and of arguing, produced by academical students, graduatings of a federal, public and free University, located in a city of Minas Gerais. They are also researched the sense effects that the argumentative resources assume in those circumstances, contributing to adhesion of the interlocutor to the proposed ideas. Theoretical referencial of the Textual Linguistics and of the Argumentative Semantics will be used, mainly works of specialists like Ducrot (1981), Koch (1992, 2002 and 2003), Guimarães (2002 a and b), Perelman and Olbrechts-Tyteca (2002).

Keywords: argumentative operators; argumentative techniques; compositions.

1. Introdução

O presente artigo volta-se especificamente para a análise do uso dos conectores e expressões lingüísticas que direcionam a argumentação em vinte produções de textos de universitários, a respeito do tema ‘Cota para negros nas universidades públicas e gratuitas’, focando-se o caráter argumentativo da linguagem. Trata-se de textos produzidos por alunos de primeiro período universitário, do curso de Artes Plásticas de uma universidade federal pública e gratuita. A questão chave é verificar como se constrói o discurso argumentativo nessas redações, buscando-se investigar o comportamento que os marcadores argumentativos assumem em tais textos, bem como seus efeitos de sentido nessas circunstâncias no que se refere à adesão do interlocutor.

Trabalha-se especificamente com os textos ditos ‘argumentativos *stricto sensu*’. E nesse tipo de texto, a argumentação é fator de coerência textual, mais que em outros usos lingüísticos, uma vez que sua presença é essencial para que se atenda ao quesito situacionalidade. Assim sendo, é constante a busca da adesão do interlocutor, sua persuasão acerca de uma dada idéia defendida por um escritor-autor, fazendo-se uso de marcadores lingüísticos e de argumentos expressivos e sustentáveis.

Os textos de análise foram colhidos em situações interativas de sala de aula. Os estudantes em questão cursam a disciplina obrigatória ‘Leitura crítica e produção textual’. Durante as aulas, além de estudarem a parte teórica necessária – referente aos conceitos de texto e de leitura, coesão e coerência textuais –, discutem temas cotidianos para produzirem textos argumentativos a respeito. Assim, por se tratar deste gênero

específico, alguns mecanismos deveriam ser utilizados para que se convencesse o leitor acerca de uma dada tese.

E apesar de a coesão textual ser objeto de estudo da Lingüística Textual, foi necessário engendrar na Semântica Argumentativa, uma vez que é objeto dela o estudo de marcas lingüísticas que orientam argumentativamente o discurso.

2. Os operadores argumentativos: definições

Há dois tipos de operadores: os lógico-semânticos e os argumentativos, estes últimos objeto de estudo deste trabalho. Koch (2002 e 2003) e Almeida (2001) tecem com excelência a diferenciação entre estes operadores, porém esta última estudiosa aponta determinadas especificidades e ainda acresce um certo número de operadores à lista dos argumentativos.

Os de tipo lógico são aqueles necessários e suficientes. Por exemplo, ‘*a água ferve porque estava quente*’ é uma relação entre fato e verdade, simplesmente interligando conteúdo de duas proposições. Tais operadores estabelecem relações lógicas de conjunção, disjunção, equivalência, implicação, bicondicionalidade. Entre estas, incluem-se relações de causalidade, alternância, temporalidade, contrariedade, condicionalidade, sobressaindo o caráter da objetividade (ALMEIDA, 2001, p. 33).

Quanto aos operadores argumentativos, Almeida (2001) afirma que, para além de relacionar o conteúdo de duas proposições, introduzem comprovações, argumentos que evidenciam as intenções dos enunciados de convencer e/ou persuadir; estabelecem relações também denominadas pragmáticas, retóricas ou ideológicas, discursivas ou argumentativas. Segundo Koch (2003), encadeiam enunciados sucessivamente, cada um dos quais resultante de um ato de linguagem particular, sendo o segundo encadeado sobre o primeiro, este tomado como tema. Assim, também podem ser denominados operadores ou encadeadores de discurso.

No presente trabalho, considerou-se a listagem de operadores argumentativos ou discursivos proposta por Koch (2003), bem como as oportunas considerações e pesquisas desenvolvidas por Almeida (2001). Além disso, foram fundamentais os trabalhos de Ducrot (1981) e Guimarães (2002 a) e respectivas teorias a respeito. Embasando-se nesses teóricos, foi analisada a presença e a função dos seguintes operadores:

- *E, também, nem, tanto... como, não só... mas também, além de, além disso, ainda*: operadores que estabelecem relação de conjunção, ligam e adicionam enunciados, “p” e “q”, que argumentam para uma mesma conclusão “r”. Alguns destes ligam argumentos de mesma força argumentativa, outros têm a função de acentuar o argumento de maior relevância.
- *Mesmo, até mesmo, até, inclusive*: estabelecem hierarquia dos elementos numa escala e assinalam o argumento mais forte.
- *Mas (porém, contudo, todavia, entretanto, no entanto,), embora (ainda que, apesar de (que), por mais que, mesmo que)*: assinalam oposição entre elementos semânticos.
- *Isto é, quer dizer, ou seja, em outras palavras, ou melhor, de fato, pelo/ao contrário, ao invés de, ou*: estabelecem relações de correção ou redefinição e colaboram para o ajustamento da precisão de sentido, enfatizando um argumento mais forte, mais claro, orientando para uma determinada conclusão. Semanticamente, reforça-se o enunciado anterior.
- *Portanto, então, logo, por conseguinte, pois, em decorrência, conseqüentemente, enfim, assim, afinal*: operadores que estabelecem relações de conclusão,

encaminhando o leitor e buscando a adesão deste para uma dada conclusão r, sendo, assim, responsáveis também pela progressão textual.

- *Ou, ou então, quer...quer, seja... seja, seja... ou*: estabelecem relação de disjunção argumentativa. Constituem dois enunciados distintos, com orientações discursivas diferentes, em que um tem por função provocar o interlocutor de forma a levá-lo a modificar sua opinião, ou, no mínimo, aceitar a opinião expressa pelo outro enunciado.

Criar ou não estas cotas. Será que seria a solução para mais uma enfermidade social **ou** apenas um meio de querer acabar com a discriminação? (Corpus de análise)

- *Mais... (do) que, menos... (do) que, (tanto, tão, tal, assim)... como, (tanto, tão)... quanto, de longe*: operadores que estabelecem relação de comparação, apontando inferioridade, superioridade ou igualdade. Têm caráter argumentativo por serem aplicados quando se tem em vista uma dada conclusão; os enunciados tendem a favorecer ou desfavorecer algo ou alguém.
- *Porque, que, já que, pois*: estabelecem relações de explicação ou justificativa. “Porque” é utilizado para introduzir argumento desconhecido. “Já que” parece encabeçar argumentos caracterizados como conhecidos e de caráter consensual. “Pois”, por sua vez, apresenta um argumento tido, pelo locutor, como obviamente conhecido.
- *Um pouco, pouco, quase, apenas, só, somente*: “Pouco” limita, restringe, assim como as diferentes formas de negação. “Um pouco” aponta para uma direção positiva, no sentido da afirmação. “Apenas”, “só” e “somente” argumentam com caráter de restrição, de exclusão e valorizam o argumento apresentado. “Quase” restringe, e direciona para a negação.

Ele trabalhou **um pouco**. Ele vai conseguir. (DUCROT, 1989, apud GUIMARÃES, 2002 b, p. 55)

Ele trabalhou **pouco**. Ele não vai conseguir. (DUCROT, 1989, apud GUIMARÃES, 2002 b, p. 55)

“A ligação é grátis. O cartão é grátis. O dicionário é grátis. O primeiro mês de assinatura é **quase**.” (ALMEIDA, 2001, p. 108) → A assinatura no primeiro mês **NÃO** é gratuita.

Criar ou não estas cotas. Será que seria a solução para mais uma enfermidade social **ou apenas** um meio de querer acabar com a discriminação? (Corpus de análise)

- *Lá, aqui, ali, aí, é que*: palavras acrescidas por Almeida (2001) à lista de operadores discursivos proposta por Koch. Segundo aquela, esses vocábulos realçam e enfatizam os argumentos apresentados. Sem essas marcas, os enunciados tornar-se-iam despercebidos.
- *Por exemplo*: mais um operador proposto por Almeida (2001). Por meio dessa expressão, tecem-se especificações, particularizações, esclarecimentos e/ou exemplificações, que tendem a servir de suporte à argumentação.
- *Na verdade*: expressão considerada, por Almeida (2001), operador argumentativo, mas que não é reconhecida como tal pelos gramáticos. O enunciado por ele introduzido recebe maior ênfase argumentativa. Permite acentuar e confirmar a veracidade do fato ou idéia, colocando-os como inquestionáveis.
- *O/a melhor*: Almeida (2001) considera o emprego do superlativo absoluto de superioridade com a forma sintética “o/a melhor” marcador de argumentatividade. Segundo ela, põe em evidência as qualidades, sendo de valor essencialmente

comparativo, contrapondo a outros possíveis argumentos. Pelo seu uso, reforça-se a importância do que se salienta: não há outro igual, é o melhor dentre quaisquer outras opções.

- *Tão/tanto (a)... que*: estabelecem relação de comprovação a respeito da primeira asserção apresentada, via mecanismo discursivo de causa/conseqüência, em cuja construção frasal o advérbio confere intensidade ao enunciado
- *Quanto mais/mais, quanto mais/maior*: dão a idéia de proporção, em que os argumentos são equivalentes, tendo sua veracidade fundamentada na superioridade do outro.
- *Ao menos, pelo menos, no mínimo*: estabelecem hierarquia dos elementos numa escala e assinalam o argumento mais fraco. Marcam uma condição favorável a uma conclusão mínima, marcando um elemento que, numa escala argumentativa, encontrar-se-ia na zona inferior.

Almeida (2001) fez outros vários acréscimos à lista de operadores proposta por Koch. No entanto, muitos, além de alguns dos já aqui mencionados, não foram utilizados pelos alunos redatores. Dentre outros grupos sugeridos por Almeida (2001), estariam “*mais um pouco, um pouquinho, mais um pouquinho*”, por exemplo, pertencentes ao mesmo campo semântico de ‘*um pouco*’, com variações quantitativas.

Muitos desses operadores não foram encontrados em uso; alguns deles, utilizados com muita baixa frequência. Como causa disso, apontam-se as dificuldades de argumentação por parte dos alunos redatores e o desconhecimento destes acerca do papel que os mecanismos coesivos assumem no texto, atendendo a um propósito persuasivo.

3. Análise dos operadores discursivos utilizados nas redações

Argumentar significa, por meio da linguagem, buscar o consentimento do ouvinte ou do leitor a respeito de dados posicionamentos. O interlocutor é conduzido a uma determinada conclusão, aceitando uma idéia específica defendida pelo produtor, realizando uma ação a respeito ou predispondo-se a ela. Logo, nas situações em que os textos foram produzidos, esperava-se que os alunos desenvolvessem uma forma de linguagem que refletisse fortemente os mecanismos que dariam mais vigor à persuasão, uma vez que as intenções primeiras seriam discutir idéias, refutar conceitos ou ratificá-los, apresentando-se argumentos sustentáveis e relevantes. Os alunos deveriam assumir um ponto de vista e até buscarem se libertar do discurso baseado no senso comum e simplista. No entanto, isso não se deu.

Frente a essas condições e expectativas, evidenciou-se o fato de que os alunos não fazem uso eficiente dos operadores argumentativos, com fins a convencer o interlocutor. Os textos, como um todo, apresentam problemas quanto à argumentação. Os alunos não argumentam proficuamente e não orientam opinião ou fazem uso de marcas explicitamente argumentativas com habilidade. Não têm sequer, em alguns casos, conhecimento de práticas textuais: os textos não informam, não progredem e apresentam incoerências diversas.

Pela análise das redações, atestou-se que as escolhas dos operadores, muitas vezes, foram infelizes. Os operadores mais utilizados – isso quando o foram – não corresponderam aos que conferem aos enunciados maior força argumentativa – isso se comparados a outros do mesmo grupo. Por exemplo, dentre os operadores “e, também, nem, tanto... como, não só... mas também, além de, além disso, ainda”, o mais utilizado foi o primeiro da ordem, dotado de baixíssima força argumentativa. Por se tratar do contexto em questão, seria adequada sua substituição por outro de maior teor argumentativo (*além disso e não só... mas também* seriam possibilidades). Uma

alteração na escolha tornaria o texto mais convincente, com grau de argumentatividade mais alto, marcando idéias consideradas mais importantes.

Em segundo lugar na frequência de uso, considerando-se ainda os operadores que ligam argumentos que direcionam para uma mesma conclusão, está o “ainda”, com nove ocorrências; este, sim, pode introduzir argumento decisivo, o que não correspondeu a todos os nove casos. Ao contrário disso, houve sérios problemas quanto ao seu uso, envolvendo incoerências e problemas de estruturação de texto. Por exemplo, no trecho abaixo, as idéias estão fragmentadas, o texto não progride e não se argumenta com eficiência. O operador está presente no segundo parágrafo da redação, dando a idéia de adição de argumentos, mas sem que esta se efetive:

1º§ Uma questão delicada a ser tratada é a adoção de uma cota para negros na universidade que causa manifesto ou apoio da sociedade.

2º§ A cota deve ser **ainda** questionada pelo poder judiciário a atender a todos aqueles que realmente precisam de acordo com a renda familiar, do ensino público e não prejudicando o restante da sociedade como brancos, mulatos, índios, estrangeiros entre outros.

Da mesma forma, pode-se tomar o conjunto de operadores que estabelecem relações de explicação ou justificativa. Dentre eles, o mais utilizado foi o “pois”, cuja função é introduzir argumentos obviamente conhecidos. Em seguida, o “já que”, que também encabeça argumento conhecido, consensualmente aceito. Frente a essas primeiras considerações, pode-se afirmar que esse grupo específico de alunos tende a conferir menor força argumentativa aos seus enunciados devido à própria seleção que fazem dos operadores.

Acredita-se que tais resultados sejam fruto de deficiências no conhecimento lingüístico e por desconhecimento do papel que determinados elos coesivos exercem no que tange à argumentação. O “inclusive”, por exemplo, cuja função é introduzir argumentos decisivos, não foi utilizado vez alguma. E “além disso”, que encabeça argumento mais forte numa escala argumentativa, apareceu apenas uma vez.

Quanto aos mecanismos de redefinição, exemplificação e comparação, foram muito pouco utilizados. Da mesma forma, acredita-se que sua baixa ocorrência se deu por falta de conhecimento por parte dos alunos quanto às funções desses recursos dentro de um texto, quanto ao caráter argumentativo de que são constituídos e que é essencial numa redação em contexto pedagógico.

No que se refere à ocorrência nula de operadores que assinalam argumentos mais fracos (ao menos, pelo menos, no mínimo), interessante não terem sido usados em nenhuma das redações analisadas. Talvez porque a tendência dos alunos seja assinalar os argumentos mais fortes, dado até ao número limitado de linhas para se desenvolver o texto. Já que o fim esperado é o convencimento e/ou a persuasão do interlocutor acerca de algo, os alunos, provavelmente, já partem para os argumentos que, na concepção deles e segundo o conhecimento que têm, caracterizariam-se como sendo de maior peso. Assim, dada à extensão do texto a ser desenvolvido e ao objetivo a ser alcançado, o mais adequado seria assinalar argumentos mais fortes – o que, na verdade, acabou por não se dar com frequência.

No entanto, pôde-se perceber que, como recurso argumentativo, esse grupo específico utiliza-se mais de restrição/valoração – “só”, sete ocorrências; “somente”, quatro – e de condicionais – dez usos, sendo que houve casos de mais de uma construção numa mesma redação. Também se recorreu a termos que enfatizam o comprometimento para com as assertivas, tais como “na verdade”, “realmente”, “com certeza” – índices de avaliação. Tais mecanismos são também muito utilizados na linguagem oral, talvez por isso o seu uso mais freqüente.

A partir dessas observações, o que se evidencia é o uso restrito e, por vezes, deficiente de operadores argumentativos, bem como construções textuais argumentativas incoerentes. Verificou-se ainda, em grande proporção, a falta de competência lingüística adequada a esse contexto de produção. A maior parte dos autores dos textos que compõem o corpus deste trabalho possui um restrito conhecimento lingüístico, comprometendo a qualidade do texto produzido. Não têm, em alguns casos, conhecimento de práticas textuais: os textos não informam, não progredem e apresentam incoerências diversas.

Quando se menciona que parte dessas dificuldades provém de desconhecimento, acredita-se que este seja, por um lado, conseqüência do sistema de ensino que vigora nas escolas. Nestas, salvas as poucas exceções, coesão e coerência textuais, bem como a prática de produção e interpretação de textos não têm recebido a mesma importância dispensada à gramática da língua, gramática esta descontextualizada, equivalendo à mera facção de exercícios estruturais. Assim, os conectores não são estudados dentro do texto, segundo o valor que assumem quando utilizados, o que dificulta seu uso profícuo.

E, por outro lado, há de se considerar o fator “objetivo do aluno”, retomando Kleiman (1995). Segundo ela, é necessário despertar no aluno um objetivo, o que é diferente de fazê-lo atender a uma proposta do professor. É possível que os problemas apresentados quanto à argumentação e estruturação textual no corpus analisado sejam também provenientes da falta de um objetivo específico por parte dos escritores: estes não pretendiam realmente persuadir alguém, convencer um leitor. A intenção máxima deles seria preencher linhas a fim de cumprir com o programa e de conseguir a nota almejada.

Se o objetivo máximo dos textos por eles redigidos é atender à proposta de um professor, está muito aquém do interesse de realmente dar uma opinião consistente, de querer convencer alguém de algo, de mudar concepções. Sem a intenção de se atingir um leitor específico, é pouco provável que se utilize com freqüência e proficiência os marcadores que assinalam maior força argumentativa.

4. Técnicas argumentativas e respectivas implicações nos textos analisados

Ressaltando-se as idéias de Citelli (1991), todo discurso é argumentativo, objetivando persuadir ou convencer¹ alguém. Sendo a linguagem essencialmente assim caracterizada, os conceitos de texto argumentativo ou expositivo caem por terra, tornando-se totalmente ilusórios. A variante encontra-se no grau de argumentatividade expressa pelo texto produzido.

Sob esse ponto de vista, todas as redações que fazem parte do corpus deste trabalho são argumentativas, em maior ou menor grau. E esta variação também é fruto das técnicas argumentativas empregadas, segundo opção do redator. Houve textos, por exemplo, em que se verificou quantidade considerável de operadores argumentativos, bem como houve outros casos em que se observaram usos inadequados destes ou até mesmo sua completa ausência, o que comprometeu, de alguma forma, a argumentatividade do discurso. No entanto, uma vez falhando-se no uso de operadores discursivos, ainda há de se considerar os recursos utilizados para a construção da argumentatividade. É o caso de se analisar as técnicas argumentativas empregadas, segundo classificação proposta por Platão e Fiorin (1996)² e por Abreu (2000).

A maioria das redações analisadas baseou-se nas regras de justiça e no consenso para defesa de posicionamentos quanto ao tema, como se pode ver pelo *Gráfico 1*. A argumentação com base em valores de justiça pregados socialmente justifica-se pela temática proposta, a qual envolve questões éticas e humanitárias. Se assim não o fosse, é possível que tal ocorrência não se daria em tamanha assiduidade. Mas se repetiria caso se tratasse de aborto ou pena de morte, por exemplo, uma vez que também são temas que envolvem virtudes morais.

Já o que se chama ‘consenso’, liga-se às opiniões baseadas no senso comum. São dizeres aceitos pela tradição, por repetir-se constante e socialmente³. Sob o ponto de vista formal, são, pois, de baixo valor argumentativo, uma vez que podem ser facilmente invalidados, segundo as próprias crenças do interlocutor e conforme fatos comprováveis social, estatística e/ou cientificamente. Quando se trata desse tipo de argumento, acredita-se que sua alta frequência se manteria, predominando em textos sobre temas variados, por ser mais acessível aos alunos e de maior conhecimento deles.

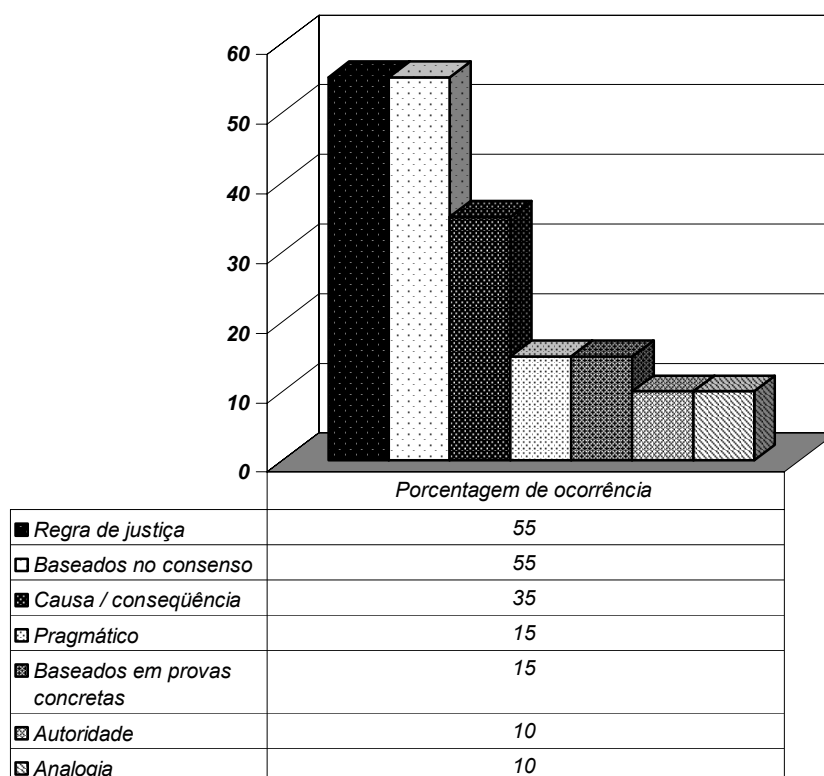


Gráfico 1: porcentagem de ocorrência das técnicas argumentativas, segundo o número de textos analisados.

Argumentos de autoridades marcaram ocorrências, apesar de baixas. Equivaleram a remissões aos textos motivadores e, por isso, não poderiam ser utilizados nesse contexto de produção. Esse recurso, tão valorizado em textos acadêmicos de outra ordem – resenhas e ensaios, por exemplo –, empobrece a argumentação quando se trata do gênero redação no contexto pedagógico, uma vez que o que se pretende é avaliar a capacidade de argumentação do aluno. Ora, se ele faz uso de palavras que não são suas, está demonstrando inaptidão para se posicionar frente ao tema proposto.

Considerando-se a redação enquanto gênero específico, texto argumentativo em essência nessa situação de análise, esperava-se maior apelo a provas concretas, a analogias, a exemplificações e ilustrações, a modelos, ou seja, a argumentos fundamentados na estrutura do real, que sustentariam com maior proficuidade as idéias defendidas.

Também se verificaram fragmentos ou textos inteiros que apenas comentaram o tema ou lançaram idéias vagas e não desenvolvidas; logo, não argumentando. A progressão foi, por várias vezes, prejudicada bem como a informatividade. E ainda houve casos de trechos contraditórios, incoerentes com o mundo real.

Veja-se, como exemplo:

§ Desigualdade social é o principal ponto a ser estudado para resolver, pois a sociedade mais carente e humilde não tem forças para buscar seus direitos, objetivos e seguir um ideal. Deve haver manifestos populares para com a conscientização de um povo a lutar cada vez mais para não seguir o que a realidade nos impõe.

Este texto acima transcrito constitui-se de idéias preconceituosas com relação às camadas mais baixas da sociedade. Concomitantemente, verifica-se contradição: se os mais carentes são desprovidos de ‘forças’, como promoverão e participarão de manifestos? Como instigar a luta, nesse caso?

Por se tratar de textos argumentativos *strictu sensu*, esperava-se mais em termos de defesas e comprovações. A maioria das idéias sustentadas ligou-se, como já dito, às regras de justiça e ao consenso, não sendo pautadas em provas concretas efetivamente – relacionou-se, em grande parte, à opinião popular, que nem sempre reflete os fatos. Os argumentos embasados na idéia de justiça constituem o grupo dos Quase Lógicos, enumerado por Abreu (2000). Assim sendo, dependem de crenças, de interpretações humanas, mais que de aspectos puramente formais. Essas condições os tornam frágeis, quando se trata do gênero aqui observado. O mesmo pode-se dizer dos argumentos baseados no senso comum, aceitos por um consenso, mas não realmente comprovados.

Estatísticas e analogias, que correspondem a fatos, provas reais, tiveram baixíssima ocorrência – foram utilizados em apenas dois dos vinte textos. Modelos, antimodelos, compatibilidade e incompatibilidade, retorsão, definição, por exemplo, foram recursos argumentativos dispensados nas redações analisadas.

O fato de os redatores apresentarem argumentos que condizem com a classificação proposta por Platão e Fiorin (1996) e Abreu (2000) não quer dizer que sejam cem por cento profícuos em suas argumentações, o que já foi mencionado. Há falhas, inclusive, quanto à verossimilhança, quanto a conhecimento de mundo e enciclopédico.

5. Conclusão

Ainda que se façam considerações a respeito do uso inadequado de operadores argumentativos e quanto a problemas na estruturação textual – incoerências, falhas na progressão e informatividade etc. –, não se pode dizer que os alunos redatores em questão não buscam, de forma alguma, apresentar possíveis argumentos. Há informações de cunho argumentativo que não podem ser desprezadas. Mesmo porque há de se considerar, como supracitado, as idéias de Citelli (1991) acerca do caráter essencialmente argumentativo e persuasivo da linguagem.

Portanto, os textos analisados apresentam falhas de várias ordens quanto ao uso profícuo dos operadores argumentativos e, além disso, muitas vezes os produtores dos textos são infelizes na escolha de determinadas técnicas argumentativas, por apresentarem proposições facilmente debatidas e invalidadas. Também suas opções lingüísticas e a ordenação das idéias não atendem à persuasão ou ao convencimento.

Acredita-se que os problemas apresentados quanto à argumentação nos textos analisados sejam, por um lado, provenientes da falta de objetivo por parte dos escritores de se comunicar num contexto real. Os alunos não fazem uso de marcadores lingüísticos com vistas a convencer ou persuadir o leitor. Trata-se da utilização mecânica de vocábulos que constituem a língua. Julga-se que o objetivo máximo dos textos por eles redigidos seja atender à proposta de um professor, isto é, está muito aquém da pretensão de se mudar concepções. O fim da produção textual, nessa circunstância, é atender ao objetivo de um professor, diferentemente da proposta apresentada por Kleiman (1995), segundo a qual é preciso que se desperte no aluno finalidade que vá além daquela sugerida ou imposta pelo docente. Ao contrário disso, a intenção deles é preencher linhas, escrever sobre, a fim de cumprir com um programa e de conseguir a nota

almejada. Assim sendo, por que utilizar um dado marcador, apresentar um argumento específico se não se tem o objetivo de causar algum efeito quanto à adesão do interlocutor? Se não se pretende despertar o interesse do receptor do texto?

Em várias situações, no entanto, os problemas verificados são de ordem primária: ou seja, não se trata meramente do uso específico de um operador ou de um argumento. As falhas são em nível mais profundo: correspondem a desconhecimentos de estrutura textual, lingüísticos, sintáticos, semânticos e até mesmo pragmáticos. As falhas, ao que se percebe, provêm da má formação escolar do indivíduo: ele não se tornou um produtor de textos efetivamente; suas produções não comunicam, não informam, não apresentam coerência no todo. Em consequência disso, seus textos não convencem ou nem mesmo persuadem.

Frente a esse cenário, crê-se que a maior parte dos problemas encontrados nas redações deve-se a uma série de fatores relacionados ao produtor e ao contexto escolar. Primeiramente, no contexto de sala de aula, tem-se verificado a falta de interesse dos discentes pelo manejo vantajoso da língua que falam – resultado do desprestígio que a língua portuguesa tem sofrido na atualidade. Não há planejamento e esquematização do que se pretender dizer; não há releituras e reescritas de proposições; e os escreventes não se colocam como leitores, perguntando a si próprios se seus textos estão suficientemente claros.

Finotti (1994) remete à necessária pretensão de se produzir um texto coerente, dotado de textualidade. Afirmo que

“a textualidade só será alcançada se o falante tiver a intenção de produzir um texto coerente, de forma que esse texto possa ser interpretado como tal” (FINOTTI, 1994, p. 50).

Marcuschi (2001) também aponta para a necessidade de o produtor ter a intenção de informar, de comunicar algo a um leitor imaginário:

“é a intenção comunicativa que funda o uso da língua e não a morfologia ou a gramática. Não se trata de saber como se chega a um texto ideal pelo emprego de formas, mas como se chega a um discurso significativo pelo uso adequado às práticas e à situação a que se destina. (MARCUSCHI, 2001, p. 9)

Soma-se ainda a inadequação da instituição escolar ao contexto de comunicação: falseia a escrita, ensina gramática e a cobra, ao invés de levar os alunos a comunicar, a apontar opiniões, a se posicionar, a se revelar. E, geralmente, a gramática não é estudada no texto, mas desvinculada deste, o que impede sua aplicação consciente na construção textual. Dessa maneira, ainda que estudem a respeito dos operadores argumentativos, em algum momento e sob determinados aspectos, os alunos não têm consciência do papel que aqueles exercem ao encabeçar argumentos.

Esse contexto culmina na falta de prática com a escrita e conseqüente inaptidão para tal – o homem é conhecido por ser biologicamente falante, e não escrevente; logo, deve praticar a escrita para que esta se torne uma prática comum e fácil. O planejamento para produção, a constante re-elaboração e a prática freqüente da escrita de gêneros secundários são ações raramente postas em prática pelos estudantes no ambiente escolar. Assim, as dificuldades advêm de anos e anos de defasagem.

6. Notas:

1. Convencer e persuadir não são palavras que têm o mesmo significado básico. Perelman & Olbrechts-Tyteca (2002, p. 30) apontam a diferenciação entre elas. Segundo eles, “*Para quem se preocupa com o resultado, persuadir é mais do que convencer, pois a convicção não passa da primeira fase que leva à ação (...). Em contrapartida, para quem está preocupado com o caráter racional da adesão,*

convencer é mais do que persuadir”. Isso quer dizer que persuadir implica ação, ao contrário de convencer. Um exemplo bastante simples: pode-se convencer um fumante de que o cigarro traz males para a saúde; no entanto, esta mesma pessoa pode não ser persuadida a largar o vício, a deixar de fumar.

2. Técnicas argumentativas propostas por Platão e Fiorin (1996):

- Para o grupo de **argumentos Quase Lógicos**: 1) Causa/consequência; 2) Compatibilidade/Incompatibilidade; 3) Regra da justiça; 4) Retorsão; 5) Ridículo; 6) Definição; 7) Consenso.
- Para o grupo de **argumentos fundamentados na Estrutura do Real**: 8) Argumento pragmático; 9) Analogia; 10) Comparação; 11) Exemplo; 12) Ilustração; 13) Modelo/antimodelo; 14) Argumento de Autoridade – citação; 15) Desperdício; 16) Baseado em provas concretas.

3. Há autores que considerariam tais argumentos como de autoridade. O que não é o caso no presente artigo.

7. Bibliografia

ABREU, A. S. *A arte de argumentar – Gerenciando razão e emoção*. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2000, pp. 49-66.

ALMEIDA, L. de. *Análise Semântica de Operadores Argumentativos em Textos Publicitários*. 2001. 187 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia - UFU, Uberlândia-MG.

CITELLI, A. *Linguagem e Persuasão*. São Paulo: Ática, 1991, 77 p.

DUCROT, O. *Provar e dizer: leis lógicas e leis argumentativas*. São Paulo: Global, 1981. Capítulos XII e XIII, pp. 161-182.

FINOTTI, L. H. B. *Fatores de Textualidade em redações do vestibular: Uma análise crítico-descritiva*. 1994. 102 f. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo – USP, São Paulo-SP.

GUIMARÃES, E. *Texto e argumentação: um estudo de conjunções do português* (3a ed.). Campinas, SP: Pontes, 2002 a, 200 p.

_____. *Os limites do sentido: Um estudo histórico e enunciativo da linguagem* (2a ed.). Campinas, SP: Pontes, 2002 b, 91 p.

KLEIMAN, A. *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura* (4a ed.). Campinas, SP: Pontes, 1995, 82 p.

KOCH, I. G. V. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992, pp. 29 – 61.

_____. *Argumentação e linguagem* (7a ed.). São Paulo: Cortez, 2002, 240 p.

_____. *A coesão textual* (18ª ed.). São Paulo: Contexto, 2003, 84 p.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita – Atividades de retextualização* (3ª ed.). São Paulo: Cortez, 2001, 133 p.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002, pp. 15 –129.