

REFUTAÇÃO E ESCOLA: DA RECEPÇÃO ARGUMENTATIVA À PRODUÇÃO REFUTATIVA

Leci Barbisan,
Heda M. Caminha,
Terezinha Marlene Teixeira
PUCRS

As reflexões que seguem encontram justificativa no fato de que se verifica, em geral, nos alunos de 2º grau, uma imperícia de conduzir uma discussão, de compreender o ponto de vista dos outros, de cooperar no plano do pensamento propriamente dito.

Os alunos, nesse nível, apresentam traços do raciocínio primitivo, característico da criança (Piaget, p.33),¹ isto é:

- justapõem seus juízos sucessivamente ao invés de ligá-los;
- quando fazem ligações, elas são vagas, não se diferenciando em relações causais, consecutivas e finais, o que evidencia uma dificuldade em estabelecer relações lógicas.

Uma das explicações desse comportamento poderia ser a constatação de que o aluno não alcançou as operações do pensamento formal, e ainda apresenta características do pensamento infantil, manifestadas em comportamentos como os acima descritos.

Um outro aspecto a ser considerado refere-se ao fato de que vivemos em uma sociedade em que o homem se vê constantemente bombardeado por um tipo de argumentação baseado apenas na sedução, não exigindo dele o exercício do raciocínio lógico.

Segundo Piaget,² a necessidade de justificação lógica não nasce espontaneamente na vida individual. Ela é, ao contrário, um produto da vida social.

A escola não estimula a competência enunciativa do aluno, o que o levaria à descoberta do funcionamento social da língua en-

quanto ato de linguagem. Em vez de oportunizar a descoberta do Eu e sua interrelação com o Outro, a escola perpetua a produção de textos desenunciados: o aluno vê-se reduzido ao papel de sujeito escrevente, não situado no espaço nem no tempo, desconhecedor do destinatário e da função de seu escrito.

Considerando esses fatos, a prioridade será dada aqui à argumentação lógica, em oposição à da pura sedução. A argumentação lógica sendo demasiadamente ampla, optamos por um subgênero: a refutação.

Se o que nos preocupa é desenvolver o pensamento socializado e sabemos, por Piaget,³ que é o choque com o Outro, a troca e a oposição que fazem o pensamento tomar consciência de seus objetivos e de suas tendências, a nossa opção se vê, assim pensamos, justificada.

Investigando a refutação, verificamos sua complexidade, uma vez que ela envolve a recepção e a própria produção do texto argumentativo. Essa complexidade explica o caráter introdutório de nossa pesquisa que se viu obrigada, primeiramente, a investigar a memória e seus mecanismos de armazenamento de dados, o papel da micro, macro e superestruturas na elaboração do resumo; e só posteriormente, a refutação propriamente dita.

O objetivo geral que nos norteia é o de oportunizar uma situação de ensino-aprendizagem que forneça aos alunos instrumentos para o desenvolvimento de sua competência argumentativa. Quanto aos objetivos específicos, pretendemos levar os alunos a:

- 1º) perceber a relação existente entre história pessoal e argumentação;
- 2º) perceber relações lógicas entre idéias;
- 3º) reconhecer e analisar os mecanismos do discurso argumentativo;
- 4º) filtrar unidades de sentido através de um ato de resumo;
- 5º) produzir textos argumentativos.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Definiremos, provisoriamente, a refutação, subgênero da argumentação, como um discurso que se caracteriza por:

a) ser orientado contra com a função de retomar um discurso anterior, de cuja não validade ele procura convencer. Isso pressupõe uma competência enunciativa que desvela o Outro, resgatando no sujeito receptor seu papel de Tu interpretante, como propõe P. Charaudeau;⁴ e que localiza dados pragmáticos da situação: Quem fala a quem? Com que valores? Em que situação de desigualdade, como sugere P. Bourdieu;⁵

b) ter uma organização textual característica, isto é, ser um discurso que manifesta, a nível lingüístico, as formas de oposição da negação e da concessão;

c) ser uma forma particular de comunicação.

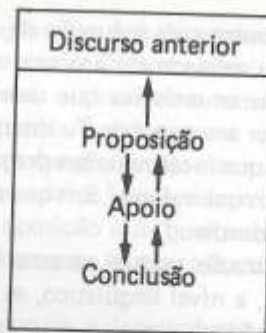
Pensamos que essa noção de refutação, levada para a Escola, impõe uma reflexão sobre os mecanismos de armazenamento de dados relativos ao discurso anterior, objeto da refutação.

Estudos recentes têm insistido sobre a importância da memória no ato de leitura. Os teóricos propõem dois tipos de memória: **memória de trabalho** ou de curto prazo e **memória permanente** ou de longo prazo. A primeira, de capacidade limitada comporta não mais do que sete elementos de cada vez. A segunda, de capacidade ilimitada, armazena unidades de sentido.

Ora, se a refutação se caracteriza principalmente por ser um discurso orientado contra, para refutar é preciso, primeiramente, reter na memória de longo prazo a macroestrutura, o conteúdo global, do discurso a ser refutado.

Para que o sujeito aprendiz possa captar essa macroestrutura, tratando, assim, as informações (microestruturas) como unidades de sentido, ele precisa apreender a superestrutura, aqui definida como **categorias gerais** que compõem o texto e que funcionam como um norteador para a percepção da macroestrutura.

Uma das dificuldades que se encontra ao se tentar resgatar a importância da superestrutura, para desenvolver no aluno uma competência receptiva, são as poucas referências sobre o assunto no que diz respeito ao texto argumentativo, já que a maioria dos teóricos se detêm na superestrutura do texto narrativo. Diante dessa constatação, não nos restou outro caminho senão o de propor, provisoriamente, a partir do escasso material, a seguinte superestrutura do texto argumentativo:



Discurso anterior: discurso-alvo com o qual se pode manter uma relação de oposição ou de reforço.

Proposição: aquilo que se quer provar.

Apoio: aquilo que se diz em defesa de uma proposição.

Conclusão: explícita ou implicitamente, confirma a proposição e abre a possibilidade de novas proposições.

Acreditamos que essas noções de super e macroestruturas, associadas à prática do resumo constituem uma etapa decisiva no desenvolvimento de uma competência refutativa que pressupõe, como afirmamos anteriormente, o armazenamento de um discurso anterior. O ato de resumir implica um processo pedagógico que vai da hierarquização de informações à retenção da macroestrutura, passando pela aplicação de regras de redução. Resumir um texto, segundo Laurent,⁶ é descrevê-lo considerando:

- a) a manutenção da equivalência informativa;
- b) a economia de meios significantes;
- c) a adaptação a uma nova situação de comunicação.

Para manter a equivalência informativa com economia de meios significantes, podemos aplicar macroregras: de supressão ou apagamento (MR1), de integração (MR2) e de construção (MR3). A partir de Van Dijk, Liliane Sprenger Charolles⁷ define a MR1 como sendo uma regra de apagamento que suprime todas as informações que não são importantes para a interpretação semântica do texto; a aplicação da MR2 permite a integração de informações menores numa informação maior. Essa regra não pode ser sempre

aplicada porque ela pressupõe uma hierarquia, às vezes inexistente, entre diferentes informações; a MR3 exige a capacidade de construir um novo texto que contenha informações essenciais abstraidas do primeiro.

A aplicação dessas regras parece tarefa muito simples, na prática, entretanto, defrontamo-nos com dificuldades. A mais preocupante é a que se refere a distinção entre informação essencial e acessória. Para contornar esse problema, optamos por um procedimento que vai da fragmentação à hierarquização dos elementos de informação. Por elemento de informação entende-se, segundo Jean-Paul Laurent (op. cit.), uma unidade de sentido num determinado espaço textual. São elementos importantes para a captação dessas unidades:

- a) a identificação de índices textuais que guiam em geral esse reconhecimento, tais como conjunções, pronomes, etc.,
- b) a constatação de que a descoberta de uma unidade de sentido se faz mais de modo retroativo do que linearmente;
- c) o papel do sujeito interpretante, fundamental para a determinação das unidades de informação que não se encontram propriamente no texto, mas na interrelação que ele (sujeito interpretante) mantém com o sujeito produtor.

O resumo, assim orientado, serve de suporte para a construção de uma contraproposição, em relação ao discurso anterior, e de argumentos (o apoio).

Especificaremos, a seguir, as etapas do processo de produção do discurso refutativo:

- a) formulação de uma contraproposição;
- b) organização do apoio que consiste na formulação de argumentos a partir da análise do situacional. Convém observar que a produção de argumentos envolve vários níveis: sintático, semântico, pragmático e enunciativo.
 - b.1) apreensão da situação enunciativa: o sujeito produtor, visando assegurar o máximo de chances de sucesso aos seus argumentos, procura avaliar os componentes implicados na situação de enunciação, o que lhe dá condições de prever possíveis objeções;
 - b.2) formulação dos argumentos que constituem um discurso orientado por e para a contraproposição. A força argumentativa desse discurso depende de fatores como:

- o valor que o sujeito produtor atribui ao argumento;
- o olhar avaliador do sujeito produtor que constrói expectativas em relação ao destinatário;
- o pré-construído que compreende convenções, conhecimentos e idéias pré-concebidas;
- a pertinência dos argumentos em relação ao tema.⁸

PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS

Como já foi dito no início, esse trabalho objetiva uma ação pedagógica que, fundamentalmente, forneça ao aluno instrumentos para o desenvolvimento de sua competência argumentativa de modo que ele possa contestar um discurso anterior. Trata-se de tarefa bastante complexa porque implica a transposição de um raciocínio descontínuo, incapaz de justificação lógica para um raciocínio direcionado, consciente de si e de sua relação com o mundo.

Um trabalho pedagógico voltado para o objetivo a que nos propomos atingir, precisa ser contínuo e gradual, uma vez que o caminho das operações concretas às operações formais não é imediatamente transponível.

Até o momento, pensamos que este percurso possa ser feito da forma como passaremos a expor:

1. Estabelecer uma progressão de textos a partir de graus de dificuldade:

a) textos que possuam uma superestrutura bem marcada e cujas informações apresentem um grau acentuado de explicitação (camada conceptual do texto),

b) textos cujas informações sejam provenientes da fixação dos indicadores de individualidade (intenções). O sujeito enunciativo aparece através de marcas enunciativas;

c) textos cujas informações apresentam um grau acentuado de implicação.

2. Fazer perceber o funcionamento social da linguagem. Isso só é possível, segundo nos parece, se reinventarmos o espaço da

sala de aula, lugar onde, em geral, o professor desempenha o papel de repetidor de um discurso pedagógico estereotipado (que "já vem pronto e tabelado, é somente requestrar e usar") e o aluno é um executante, desinteressado e omissivo, que não vê sentido naquilo que faz.

Redimensionar o discurso pedagógico, conferir-lhe sentido, situá-lo no espaço e no tempo, dar-lhe uma direção parece-nos essencial para que o aluno resgate seu papel de sujeito que escreve para alguém e por algum motivo e, conseqüentemente, percebe o funcionamento social da linguagem a que nos referimos anteriormente.

A partir daí, os passos metodológicos poderiam ser os seguintes: levar o aluno a perceber as instâncias enunciativas do texto argumentativo - quem fala a quem e em que situação; reconhecer a superestrutura: identificar a proposição, o apoio e a conclusão; aplicar as macro-regras de redução da informação; extrair a macroestrutura; formular argumentos contra o discurso anterior: levando em conta a análise situacional, pré-objeções, validade dos argumentos; organizar, por fim, linearmente o texto a nível da super, micro e macroestruturas.

Esse percurso deu-nos condições para que formulássemos uma hipótese norteadora do trabalho experimental que apresentamos da seguinte forma:

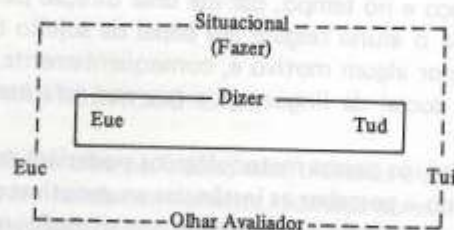
Se refutar envolve a formulação de uma proposição que se oponha ao discurso anterior, é necessário desenvolver no aluno a capacidade de:

- situar o discurso do outro numa interação social;
- reter esse discurso anterior;
- situar-se como sujeito enunciativo que se contrapõe ao discurso anterior.

Nossas proposições iniciais terminam aqui. Em etapa posterior, vamos procurar operacionalizar a hipótese enunciada, montar instrumentos que nos permitam verificá-la, prevendo uma pesquisa experimental com alunos de 2ª série do 2º grau de escola pública, na faixa de 14 a 16 anos de idade.

O espaço para debate e comentários fica aqui aberto.

1. PIAGET, Jean, *O raciocínio na criança*. 2.ed., Rio de Janeiro, Record, 1967, p.33.
2. Idem, *ibidem*.
3. Idem, p.27.
4. CHARAUDEAU, P., "L'interlocution comme interaction de stratégies discursives", *Verbum*. Nancy, Université de Nancy, II:198, p.165-83.



5. BOUDIEU, P., *Ce que parler veut dire*. Paris, Fayard, 1982.
6. LAURENT, Jean-Paul, "L'apprentissage de l'acte de résumer", *Pratiques*. Metz, (48), déc. 1985.
7. CHAROLLES, Liliane Sprenger, "Le résumé de texte", *Pratiques*. Metz, (26), 1980.
8. Este último item remete à máxima de relevância de GRICE que abrange as demais.

INTERCÂMBIO COM LETRAS DE HOJE

Revistas recebidas a partir de 5/9/88:

Tempos Novos (Moscou); Información; Amanhã; Revista de Letras — UFCE; Paper and Studies in Contrastive Linguistics — Poznań (Polônia); Revista Española de Linguística; Revista Interamericana de Bibliografía; Boletín de La Academia Colombiana; Jornal de Letras, Artes e Idéias — Rio de Janeiro; Jornal D.O. Leitura — SP; Anuário de Letras — México; Estudios de El Colegio de Mexico; Diálogo; Jornal Multiarte; Jornal Hamburgo Velho; Vereda Culturarte; Perspectiva Universitária; Catalogue Général; Cahiers de La Différence; Finanças e Desenvolvimento; Tribuna Alemã; Trimestriel — Juillet; Jornal Suplemento Literário (Belo Horizonte); Livros de Portugal; RAI — Radiotelevisão Italiana; Didaskalia (Lisboa); Revista Henri Bosco; Canadá; Notizie Dall'Itália; Educação em Revista (UFMG); Colóquio de Lexicologia (Anuário Galego de Filologia); Letras de Deusto; Em aberto (INEP); Notícias (PUC-CHILE); Revista Dois Pontos; Studia Anglica Posnaniensis; SCA-LA — Revista da República Federativa da Alemanha; Correio do Livro; Colóquio de Letras; Convívium — Revista Bimestral de Investigação e Cultura; Nueva Revista de Pacífico — Univ. de Playa Ancha de Ciencias e Educacion; Shalon; Jornal Multiarte; Rassegna Iberistica; Sumários Correntes Brasileiros.