

# O conhecimento linguístico na organização discursiva da escrita argumentativa no final do ensino secundário

Sónia Valente Rodrigues<sup>1</sup> & Purificação Silvano<sup>2</sup>

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Centro de Linguística da Universidade do Porto

## Abstract

The main objective of this paper is to assess students' textual and discursive awareness in the production of argumentative texts. The *corpus*, with texts of students from the 12<sup>th</sup> grade, was analysed according to the following phases: segmentation of the texts into smaller units, identification of rhetorical relations (Asher and Lascarides, 2003, a.o) and detection of elements and structures used to signal rhetorical relations and to organise discourse. The results allow us to conclude that students at the age of 17-19 have not achieved the degree of writing competence as required by the syllabus and the final exam.

**Keywords/Palavras-chave:** argumentative text/texto argumentativo, textual and discursive awareness/consciência textual e discursiva, coherence and cohesion/coerência e coesão, Applied Linguistic/Linguística Aplicada, Pedagogy of argumentative writing/Pedagogia da escrita

## 1. Introdução

O ensino e a aprendizagem da escrita de textos argumentativos e/ou expositivo-argumentativos<sup>3</sup> constitui uma área privilegiada de atuação no currículo de Português. Trata-se de um ensino que não só valoriza elementos linguísticos e culturais, mas constitui também uma aprendizagem fundamental para o sucesso escolar dos alunos, visto que a escrita argumentativa

---

<sup>1</sup> smcvro@gmail.com

<sup>2</sup> puri.msilvano@gmail.com

<sup>3</sup> A designação “textos expositivo-argumentativos” aponta não só para a forma argumentativa dos textos mas para a exposição ou explicação das razões pelas quais se afirma algo, com base em conhecimento disciplinar específico ou enciclopédico. Alguns dos textos em uso nas atividades escolares e na avaliação podem incluir-se neste género de textos, como, por exemplo, os *textos de reflexão*.



assume centralidade e transversalidade na construção e na expressão do conhecimento, ao longo de todo o percurso escolar e académico.

No entanto, é recorrente, na área do ensino do Português, a afirmação de que os alunos têm grandes dificuldades na escrita de textos argumentativos. Essa afirmação corrente é, muitas vezes, associada a problemas de redação que são postos em evidência por atividades de correção e de classificação de provas avaliativas. São apontados sobretudo problemas ligados ao emprego de conectores e/ou de marcadores discursivos. Este discurso, porém, não é apoiado em dados específicos, uma vez que não há uma descrição suficientemente esclarecedora do processo de redação de textos argumentativos por parte dos alunos do ensino secundário, em Portugal. O objetivo do nosso trabalho é precisamente descrever de um modo mais detalhado e fundamentado as características dos textos argumentativos produzidos pelos estudantes para que seja possível avaliar o seu grau de competência no âmbito da escrita argumentativa.

Tendo em conta a influência da produção escrita de qualidade, sobretudo em géneros de texto de natureza expositivo-argumentativa, no sucesso escolar, são numerosos os investigadores que incidem a sua atenção sobre o ensino e a aprendizagem da escrita argumentativa. Em geral, esses estudos têm por objetivo reforçar a importância do desenvolvimento da competência de escrita de textos argumentativos mediante uma metodologia de ensino processual da escrita, organizada através de sequências didáticas centradas em géneros de texto.

Diferentes grupos de investigação têm trazido contributos válidos para o ensino da argumentação escrita. Destacamos aqui a pesquisa de Golder (1996) sobre os estádios de desenvolvimento na elaboração de textos argumentativos monológicos<sup>4</sup>, observáveis a partir do domínio de operações psicolinguísticas implicadas na organização argumentativa do discurso. Segundo esta especialista, as duas operações em jogo são a justificação (“étayage”) e a negociação, que estão na base da construção de qualquer discurso que tenha por objetivo convencer ou persuadir o interlocutor de algo, como vemos na definição seguinte:

«Argumenter, c’est rendre vraisemblable pour l’interlocuteur ce qui n’était qu’un possible, qu’une supposition; le locuteur devra donc s’efforcer de donner

---

<sup>4</sup> A autora emprega a designação “discurso argumentativo monológico” para referir a produção escrita de argumentação, em situação comunicativa não presencial, isto é, em que o destinatário ou interlocutor está ausente.



des raisons, d'étayer ses arguments. De plus, argumenter, c'est accepter que les choses ne vont pas de soi, qu'on est dans le domaine du contestable; le locuteur doit donc ses distances vis à vis de ce qu'il dit et présenter ses arguments de façon négociée. Les opérations d'étayage (appui d'un énoncé par un autre segment du discours: causalité, finalité, recours à l'exemple, ...) et de négociation (le locuteur adhère ou non à son discours, laissant ainsi à son interlocuteur un espace de négociation plus ou moins grand) se sont révélées caractéristiques des discours argumentatifs qu'ils soient écrits (Coirier et Golder, 1993; Dolz, sous presse; De Bernardi et Antolini, sous presse) ou oraux (Golder, 1992a; 1992b; 1992c).» (Golder 1996: 121).

Subjaz uma conceção de texto argumentativo como aquela que é gerado a partir de um problema, isto é, uma questão ou afirmação que divide opiniões e desencadeia pontos de vista diferentes ou divergentes. Trata-se de um texto que assenta numa situação argumentativa aberta por uma dúvida (um porquê) que dá origem a um processo argumentativo, isto é, à apresentação de motivos ou boas razões para assumir algo, ou seja, argumentos (Plantin, 1989, Golder 1993). De facto, como esclarece Golder (1993, 345):

«Argumentation can only take place in a conflicting situation in which the positions of the participants are initially incompatible (...). Indeed, deliberative discourse in argumentative form is not necessarily true argumentation. If the speaker is simply stating or explaining the reasons for his or her choice rather than attempting to change the audience's beliefs, the resulting discourse is not considered here to be argumentation *per se*. But if the parties do indeed try to persuade each other of the soundness of their respective standpoints, then there is in fact disagreement, and thus, argumentation.»

A operação de justificação implica a apresentação de argumentos que sustentem a posição ou ponto de vista assumido em relação a um tema ou uma situação. Os procedimentos de justificação de um dado ponto de vista são visíveis nas produções discursivas das crianças logo



desde os 4 anos; no entanto, é entre os 10 e os 14 anos que eles se tornam mais complexos, como atesta Golder (1993: 121):

«Les discours produits passent d'une forme additive (les arguments sont simplement juxtaposés: et puis, et puis...) caractéristiques des argumentations produites à 8 ans, à une forme beaucoup plus intégrée (les arguments sont articulés entre eux par des relations complexes, et notamment des relations de contre-argumentations).»

Apoiar um ponto de vista pessoal sobre um tema apresentando afirmações que o fundamentam implica saber selecionar informação, evidências, provas que, para o interlocutor, sejam aceitáveis, tendo em conta um determinado conhecimento do mundo. Assim, a fundamentação de um ponto de vista privilegia a conexão das unidades discursivas que são argumento com as que são opinião ou conclusão. A negociação como operação cognitiva típica do esquema argumentativo exibe-se nos textos mediante fenómenos como a distanciação enunciativa em relação ao discurso (por exemplo, *eu acho que...*, *do meu ponto de vista, ...*), a modalização epistémica, a restrição ou dos julgamentos, a contra-argumentação. Importa reter que, segundo Golder (1996), «(...) la contre-argumentation est une structure d'étayage dans la mesure où elle est composée d'au moins deux arguments liés entre eux par une relation de concession (...).» (p. 122). Constitui, por esta via, um traço de dialogismo discursivo e, consequentemente, de negociação.

As relações entre a explicitação da opinião pessoal e os argumentos e contra-argumentos devem resultar num todo coerente, mediante a mobilização de recursos de língua que assegurem o estabelecimento dessas relações.

Os estudos produzidos no âmbito da linguística aplicada à análise de produções textuais de estudantes têm permitido examinar os recursos de língua mais utilizados na elaboração da argumentação escrita. Em desempenhos como o da produção textual, os instrumentos linguísticos são cruciais para a eficácia comunicativa, seja qual for o contexto que determina o texto a realizar. O desenvolvimento da consciência linguística do indivíduo é, por essa razão, um fator determinante na aprendizagem da escrita, já que implica, como refere Duarte (2010: 12),



«(...) (algum) controlo cognitivo do sujeito falante sobre a forma dos seus enunciados, o qual se concretiza na capacidade de: (i) seleccionar os itens lexicais, as formas e as estruturas mais apropriadas ao que pretende exprimir; (ii) avaliar alternativas e (iii) adequar o estilo ao contexto e ao objectivo. Ora a escrita exige a mobilização desta capacidade, que os escritores experientes usam extensivamente nas fases de pré-escrita e de revisão do processo de escrita (...).»

A consciência linguística do sujeito falante, implicada na produção escrita de textos argumentativos, não tem tido a mesma atenção que dimensões análogas, como a consciência fonológica (Freitas, Gonçalves & Duarte (2010). No entanto, o desenvolvimento da consciência textual e discursiva do sujeito falante é crucial em desempenhos como o da produção de textos argumentativos escritos.

Com base em Golder (1996), sabemos que os instrumentos linguísticos adequados à produção do discurso argumentativo parecem assimilados, na sua maioria, por volta dos 10 ou 12 anos. Por exemplo, os estudantes, nessa idade, conhecem os conectores e aplicam adequadamente os marcadores discursivos em exercícios (Brassart 1990). Contudo, na interpretação desta investigadora, o problema na construção textual argumentativa «ce n'est pas tant la maîtrise isolée des marques que leur utilisation conjointe dans un discours. Pour élaborer un discours argumentatif, l'élève devrait faire «fonctionner» simultanément plusieurs marques.» (Golder, 1996: 130).

Além disso, é esperado que os estudantes desenvolvam, ao longo da escolaridade, a capacidade de elaborar um texto que exiba um conjunto de relações argumentativas diversificado, organizadas num todo coerente mediante a mobilização de diferentes elementos e estruturas linguísticas. A justaposição de argumentos, relacionados entre si por oposição ou contraste («por outro lado», «no entanto») ou por enumeração ou sucessão («além disso», «e depois», «também»), própria dos 12 aos 14 anos, daria lugar a um texto argumentativo consistente se a conexão entre as asserções tornasse evidente a diversidade de relações entre os enunciados. Convém não esquecer que um texto expositivo-argumentativo apresenta uma estrutura complexa, uma vez que, para satisfazer a completude interativa, deve apresentar um determinado número de



elementos: o texto decompõe-se em várias intervenções encaixadas, que apresentam sucessivos atos, principal e secundários, e intervenções subordinadas de apoio (justificação, argumentação, exemplificação, contra-argumentação, entre outras).

Tendo em conta o contexto português<sup>5</sup>, interessa-nos saber neste trabalho não só que operações argumentativas os estudantes do 12.º ano (entre 17-19 anos) já conseguem realizar, mas também que elementos e estruturas linguísticas usam na organização discursiva.

Diversos autores procuram analisar o modo de organização do discurso, sendo consensual que a organização textual é estabelecida por meio de continuidades, concretizadas por uma série de relações de sentido que se estabelecem entre as unidades discursivas.

No âmbito da *Segmented Discourse Representation Theory* (SDRT), Asher e Lascarides (2003) propõem uma teoria semântica que inclui estas relações de sentido, que os autores designam por relações retóricas, que se estabelecem entre os constituintes e que são inferidas pelo leitor com base em fontes de informação, designadamente a semântica lexical e composicional. Este modelo descreve, de uma forma mais completa, mais integrada e mais exata, a complexidade de ligações de sentido que asseguram a coerência e a coesão discursivas.

Ao aplicar esta proposta de representação do discurso a textos argumentativos produzidos por estudantes, pretendemos avaliar, de modo fundamentado, o grau de conhecimento linguístico dos alunos, no que se refere à organização do discurso. Partimos, portanto, do pressuposto de que quanto mais relações retóricas se estabelecem no discurso, maior a coerência discursiva, em conformidade com o *princípio de maximização da coerência discursiva* («principle of maximizing discourse coherence», Asher & Lascarides, 2003).

A análise das «performances» textuais dos alunos permitirá obter indicadores relativos à organização retórica desses textos, com base nos quais se fundamenta o juízo valorativo sobre a consciência discursiva à saída do ensino secundário (entre os 17 e os 19 anos).

---

<sup>5</sup> Em Rodrigues (2013), é desenvolvida uma análise das coordenadas comunicativas que determinam as produções escritas de textos expositivo-argumentativos dos alunos à saída do ensino secundário, em situação de exame nacional.



## 2. Objetivos

A questão de partida deste estudo pode ser formulada do seguinte modo: como se caracterizam, em termos compositivos e redacionais, os textos argumentativos dos estudantes à saída do ensino secundário?

Nesse sentido, definiram-se para o presente estudo os seguintes objetivos:

- i. verificar as regularidades compositivas dos textos dos alunos determinando as sequências textuais integradoras da macroestrutura;
- ii. Identificar as relações retóricas presentes no segmento textual “argumentação”;
- iii. fazer o levantamento sistemático de elementos e estruturas linguísticas de ocorrência mais significativa.

## 3. Metodologia

Para a análise do *corpus*, foi seguida a metodologia a seguir descrita.

Em primeiro lugar, segmentámos o texto de cada aluno em unidades menores, de acordo com as orientações de ensino, que preveem uma estrutura tripartida de texto dividido em: introdução, desenvolvimento e conclusão.

Em segundo lugar, identificaram-se as relações retóricas a nível macroestrutural.

Em terceiro lugar, analisaram-se as relações retóricas do segmento de texto correspondente às operações argumentativas de justificação (enunciados que contém, pelo menos, os dois argumentos solicitados na instrução) e de exemplificação (correspondente aos dois exemplos requeridos pela instrução).

Finalmente, procedeu-se ao levantamento dos elementos e estruturas linguísticas usadas para estabelecer as relações retóricas.

## 4. Resultados

### 4.1. *Corpus*



O *corpus* constituído para realizar o presente estudo integra trinta textos expositivo-argumentativos, produzidos por alunos do 12.º ano de escolaridade, em exame nacional. Estes textos resultam da seleção aleatória do conjunto de provas, de uma instituição de ensino pública, situada no concelho de Paredes, no distrito do Porto.

Os textos em causa foram produzidos em sala de aula, na hora e data de realização do exame nacional de Português de 12.º ano, relativo aos anos letivos 2010/2011 e 2012/2013. A prova teve uma duração de cento e vinte minutos, com uma tolerância de trinta minutos para os alunos que o requeressem. A produção dos textos integrados no *corpus* foi motivada pela instrução do Grupo III da prova.

Importa referir que o conjunto dos textos que compõem o objeto de análise constitui o produto de um processo de escrita sem uma obrigatoriedade, explícita na instrução, de planificação nem de revisão. Podemos dizer, com base no conhecimento empírico, que terá havido textos resultantes dessas operações e outros que são apenas o produto de uma escrita (quase) espontânea. Em todo o caso, essa circunstância não invalida a finalidade do estudo textual que se realizou.

#### 4.2. Quadro de análise e procedimentos

No âmbito da *Segmented Discourse Representation Theory*<sup>6</sup>, de Asher e Lascarides (2003), o discurso é representado por um conjunto de rótulos ( $\pi_0, \pi_1, \pi_3, \dots$ ), sendo que:  $\pi_0$  designa o segmento ou subsegmento do discurso;  $\pi_0$  liga-se a  $\pi_1$  através de relações retóricas, i.e., relações de sentido, inferidas a partir de um raciocínio por defeito, construído com base em fontes linguísticas, como o léxico e a semântica composicional, e não linguísticas, como o conhecimento do mundo.

O conjunto de relações retóricas usadas na análise dos textos integra contributos de diversos autores (Asher e Lascarides, 2003; Hobbs, 1988; Mann e Thompson, 1988; Kehler, 2002; Silvano, 2010), como se pode ver no quadro 1.

---

<sup>6</sup> Referenciaremos esta teoria pela sigla SDRT a partir de agora.





<b>RELAÇÕES RETÓRICAS</b>	<b>DEFINIÇÃO</b>	<b>EXEMPLOS</b>
<b>Explicação</b> (Asher e Lascarides, 2003; Silvano, 2010)	R é inferida quando um constituinte apresenta a razão/motivo da situação expressa pelo outro constituinte.	<i>O João caiu porque tropeçou.</i>
<b>Resultado</b> (Asher e Lascarides, 2003; Silvano, 2010)	R é inferida quando um constituinte apresenta a consequência/resultado/finalidade da situação expressa pelo outro constituinte.	<i>O João come tanto que já engordou cinco quilos.</i>
<b>Elaboração</b> (Hobbs, 1985)	R mantém-se quando o leitor ou ouvinte infere a mesma proposição das situações expressas pelos constituintes.	<i>O João pode abrir o cofre. Ele sabe a combinação.</i>
<b>Exemplificação</b> (Kehler, 2002)	R mantém-se quando o constituinte fornece um exemplo relativo à situação apresentada pelo outro constituinte.	<i>Os jovens são aventureiros. Por exemplo, gostam de praticar desportos radicais.</i>
<b>Continuação</b> (Asher e Lascarides, 2003)	R é inferida quando os constituintes expressam situações que são representadas sequencialmente, mas sem consequências espaço-temporais. Os constituintes partilham um tópico comum. R é como a Narração, mas sem consequências espaço-temporais.	<i>a) A Maria pediu aos filhos para procurarem as suas chaves de casa. b) O João procurou na sala. c) A Rita procurou na cozinha. Continuação (b,c)</i>
<b>Alternância</b> (Asher e Lascarides, 2003)	R é inferida quando um dos constituintes apresenta uma opção relativamente à situação representada pelo outro constituinte	<i>Come a sopa ou ficas de castigo.</i>
<b>Background</b> (Asher e Lascarides, 2003)	R mantém-se quando um constituinte fornece informação sobre o estado de coisas que rodeia a eventualidade mencionada no outro constituinte. Os argumentos de R partilham o mesmo tópico. Consequência temporal: $\emptyset \text{Background}(\alpha, \beta) \Rightarrow \text{sobreposição}(e_\alpha, e_\beta)$ R é sensível a classes aspetuais	<i>O João saiu de casa às 6:00. Ainda estava escuro.</i>



<p><b>Narração</b> (Asher e Lascarides, 2003)</p>	<p>R mantém-se se os constituintes expressam eventualidades que ocorrem na sequência em que são descritas. <math>\alpha</math> e <math>\beta</math> partilham um tópico comum, e, quanto mais informativo o tópico, melhor a narração (daí, a narração ser escalar). Consequência espaço-temporal da Narração: Narração(<math>\alpha</math>, <math>\beta</math>)<math>\Rightarrow</math>sobreposição(pre-estado(<math>e_\beta</math>), (pos-estado(<math>e_\alpha</math>))), i.e., onde as coisas estão no espaço e tempo no final de <math>e_\alpha</math> é onde estão no início de <math>e_\beta</math>.</p>	<p><i>Levantei-me às sete horas. Tomei o pequeno-almoço e saí de casa..</i></p>
<p><b>Narração Invertida</b> (Cunha, Leal e Silvano, 2008)</p>	<p>R mantém-se se os constituintes expressam eventualidades que ocorrem na sequência inversa em que são descritas. <math>\alpha</math> e <math>\beta</math> partilham um tópico comum, e, quanto mais informativo o tópico, melhor a narração (daí, a narração ser escalar). Consequência espaço-temporal da Narração: Narração Invertida(<math>\alpha</math>, <math>\beta</math>)<math>\Rightarrow</math>sobreposição(pre-estado(<math>e_\alpha</math>), (pos-estado(<math>e_\beta</math>))), i.e., onde as coisas estão no espaço e tempo no final de <math>e_\beta</math> é onde estão no início de <math>e_\alpha</math>.</p>	<p><i>A Maria chegou a Lisboa às 9:30. Tinha apanhado o comboio das 6:50.</i></p>
<p><b>Negação do Obstáculo</b> (“Denial of the preventer” (Kehler, 2002))</p>	<p>R mantém-se quando o constituinte relevante apresenta uma situação que se esperaria que atuasse como obstáculo à outra situação.</p>	<p><i>Embora goste de chocolate, não posso comer muito.</i></p>
<p><b>Condição</b> (Mann e Thompson, 1988); (Silvano, 2010)</p>	<p>R mantém-se quando o constituinte relevante apresenta uma situação como condição para a concretização da situação representada pelo outro constituinte.</p>	<p><i>Se estudares, passarás no exame.</i></p>
<p><b>Contraste</b> (Asher e Lascarides, 2003)</p>	<p>R mantém-se quando os dois constituintes têm estruturas semânticas semelhantes e quando se estabelece entre eles um tema contrastivo.</p>	<p><i>O João adora comer. Mas detesta sopa.</i></p>
<p><b>Paralelismo</b> (Asher e Lascarides, 2003)</p>	<p>R mantém-se quando os dois constituintes têm estruturas semânticas semelhantes e quando se estabelece entre eles um tema</p>	<p><i>O João gosta de chocolate. O Pedro também gosta de</i></p>



	comum.	<i>chocolate.</i>
<b>Sumário</b> (Mann e Thompson, 1988)	R é inferida quando um dos constituintes reafirma o conteúdo do outro constituinte, sendo mais curto.	<i>A Maria comprou bananas, maçãs, uvas, pêssegos. Em suma, comprou muita fruta.</i>
<b>Solução</b> (Mann e Thompson, 1988)	R é inferida quando um dos constituintes apresenta uma solução para o problema representado pelo outro constituinte.	<i>O carro não anda. Vamos chamar um mecânico.</i>
<b>Evidência</b> (Mann e Thompson, 1988)	R é inferida quando um constituinte apresenta uma prova (científica, estatística, testemunhal) para que se admita a aceitabilidade de uma situação descrita no constituinte com o qual está combina.	<i>A formação é cada vez mais alargada. Basta pensar no quanto a percentagem de licenciados aumentou nos últimos 30 anos.</i>

Quadro 1: Conjunto de relações retóricas usadas nas análises textuais

#### 4.3. Dados analisados

Como já referimos, a análise permitirá obter dois resultados.

Em primeiro lugar, será produzida a descrição da estrutura retórica dos textos, a partir da qual resultarão a:

- a) macroestrutura;
- b) estrutura retórica do segmento da argumentação;
  1. estrutura retórica das configurações argumentativas;
  2. distribuição dos argumentos e dos exemplos;
- c) microestrutura – relações internas aos argumentos e aos exemplos.

Em segundo lugar, serão elencados os elementos e estruturas linguísticas mobilizados para a marcação das relações retóricas, nomeadamente:

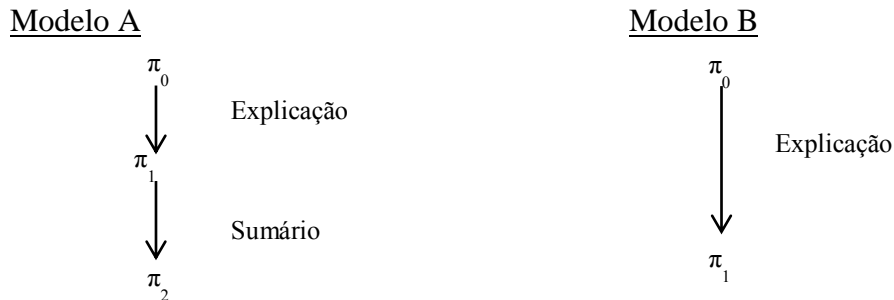
- a) marcadores e outros itens lexicais;
- b) orações subordinadas e coordenadas;

Relativamente a este parâmetro analisaremos ainda casos de desadequação do emprego de elementos e estruturas linguísticas.



#### 4.4. Apresentação dos dados

Relativamente à descrição da estrutura retórica, o primeiro parâmetro em análise, importa esclarecer que se previa uma macroestrutura conforme ao modelo A, atendendo não só ao previsto no programa de ensino da disciplina de Português, mas também ao alinhamento textual sugerido pela instrução à qual a produção dos alunos daria resposta. No entanto, também observámos a presença de textos com a configuração apresentada no modelo B.



A análise permitiu obter os resultados apresentados no gráfico seguinte.

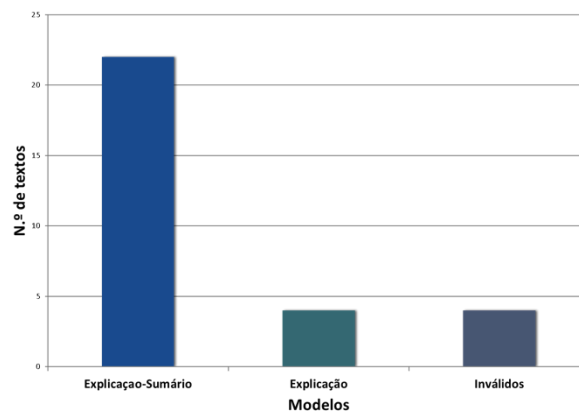


Gráfico 1: Estrutura retórica ao nível macroestrutural

Como é visível, 13,33 % dos alunos não respondem adequadamente à instrução, tendo produzido textos de configuração diversa da que foi solicitada na instrução<sup>7</sup> ou tendo violado várias das regras de construção textual<sup>8</sup>. Por essa razão, esses textos foram excluídos da análise.

<sup>7</sup> Um dos textos [doc2013-12] apresenta fuga ao género de texto solicitado revelando que o aluno não distingue texto de apreciação crítica de texto de reflexão.

<sup>8</sup> Dois textos [doc2013-14; doc2013-16] transgridem as regras mais elementares de construção textual.



73,33 % dos textos apresenta uma configuração discursiva conforme ao género de texto solicitado e 13,33% dos textos apresenta uma configuração com apenas duas sequências.

No conjunto dos textos validados (26 textos), verificámos que 84,6 % estão organizados em três segmentos e estabelecem entre os segmentos relações retóricas adequadas à natureza do texto solicitado, em conformidade com a instrução dada (o segundo segmento liga-se ao primeiro através da relação retórica de Explicação e o terceiro liga-se ao primeiro e ao segundo através da relação retórica de Sumário). Neste conjunto, 15,3 % dos textos não apresenta a sequência de fechamento.

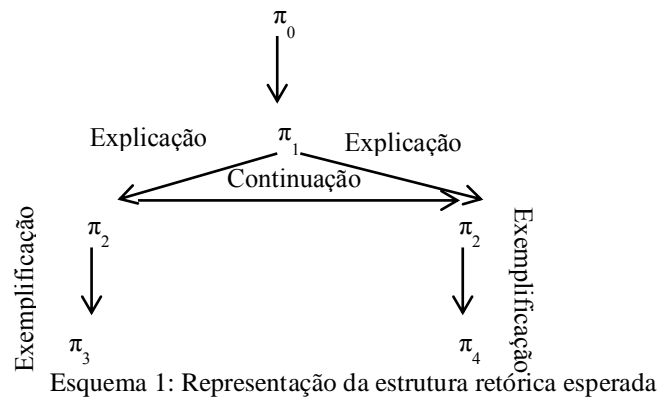
Quanto aos elementos e estruturas usados, os textos revelam que os alunos são capazes de usar marcadores discursivos ou outros itens lexicais para marcar a relação de Sumário, mas falham no uso de elementos e estruturas linguísticas para ligar o segundo segmento, o da argumentação, ao primeiro, o da tese, através da Explicação. O quadro 2 sintetiza os dados extraídos da análise.

Sequências	Relações retóricas	Elementos/ estruturas linguísticas usadas para marcar as relações retóricas
Tese-Argumentação	Explicação ( $\pi_0$ , $\pi_1$ )	“pois”, “porque”, “prova disso”, “devido”, “no entanto” (mal usado), “primeiramente”, “em segundo lugar”, “a nível....a nível”, “no meu ponto de vista”, “na minha opinião”, questão retórica+ resposta; frase complexa com oração subordinada condicional
Argumentação-Conclusão	Sumário ( $\pi_1$ , $\pi_2$ )	“em suma”, “para concluir”, “concluindo”, “de facto”, “portanto”, “podemos concluir”, “como demonstre”, “em conclusão”, “deste modo”, “por estes motivos”, “concluo”, “assim”, “iniludivelmente”, “sem dúvida”,

Quadro 2: Marcadores discursivos e outros itens lexicais usados para marcar as relações retóricas na macroestrutura

No que diz respeito à estrutura retórica do segmento textual da argumentação, tendo em conta o alinhamento discursivo sugerido pela instrução para a produção de texto, seria expectável uma configuração semelhante à representada no Esquema 1.





Contudo, os textos revelam uma variedade significativa de estruturas retóricas no segmento textual de argumentação, sintetizadas no gráfico 2.

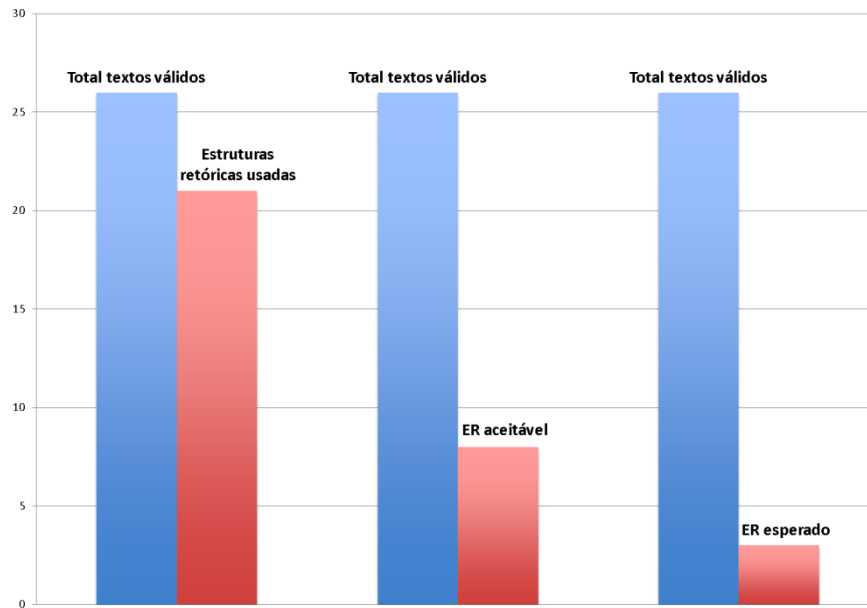


Gráfico 2: Estrutura retórica ao nível da argumentação

A diversidade das estruturas retóricas do segmento da argumentação é bem notória nos resultados: foram detetadas 22 estruturas retóricas diferentes. Destas apenas 8 estruturas retóricas foram consideradas aceitáveis, porque incluem pelo menos dois argumentos e um exemplo para cada um, ou seja, somente 30,77% dos textos tinham uma estrutura aceitável na sequência argumentação. É importante referir que apenas 3 estruturas retóricas do segmento argumentação



estavam em conformidade com a estrutura expectável, isto é, apenas 11,54% dos textos correspondeu ao pretendido.

Atendendo aos constituintes textuais associados aos argumentos e aos que expunham os exemplos, tornou-se evidente que os alunos produzem mais os primeiros do que os segundos, como se pode ver no gráfico 3.

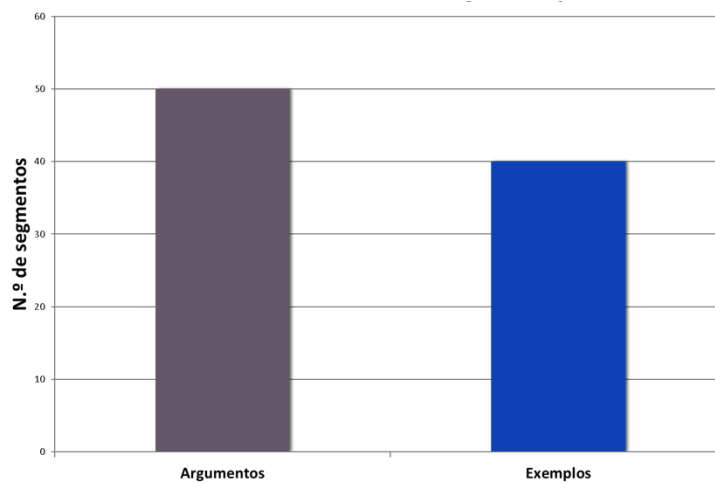


Gráfico 3: Frequência dos segmentos solicitados na instrução

No entanto, tal como o gráfico 4 evidencia, nem todos os argumentos e exemplos se subdividem em segmentos ligados por relações retóricas. Não há, no entanto, uma diferença significativa no uso de relações retóricas em argumentos e exemplos.

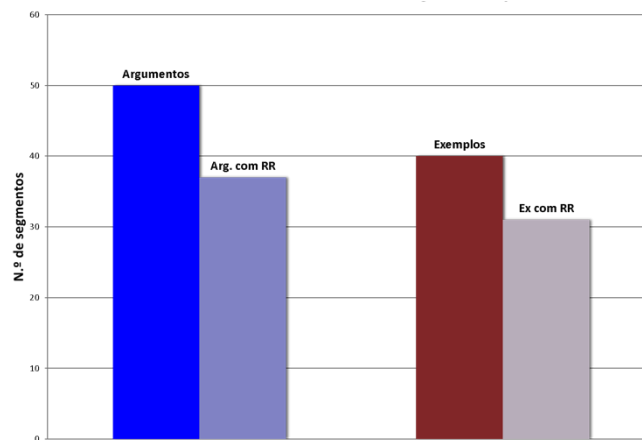


Gráfico 4: Relações retóricas em segmentos de argumento e de exemplo



Apesar disso, ao contrário do que seria esperado, há mais relações retóricas nos exemplos (105) do que nos argumentos (91), o que mostra que os alunos desenvolveram ou acrescentaram mais informação naquele tipo de segmento.

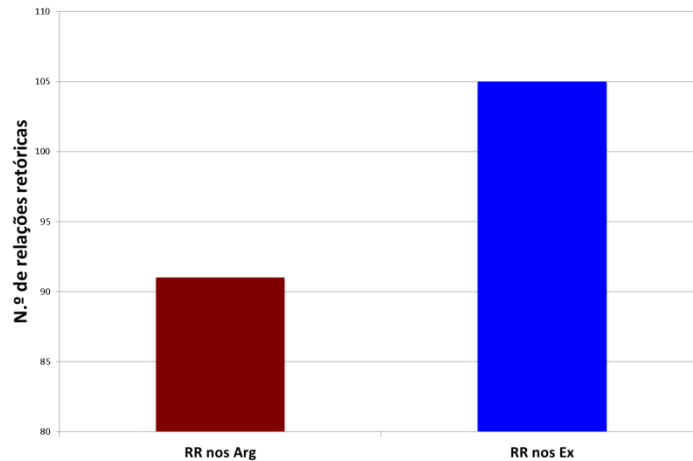


Gráfico 5: Relações retóricas em segmentos de argumento e de exemplo

Quanto às relações retóricas mais usadas, como o gráfico 6 revela, a mais recorrente nos argumentos e exemplos é a Continuação, seguida do Resultado e da Elaboração e da Explicação.

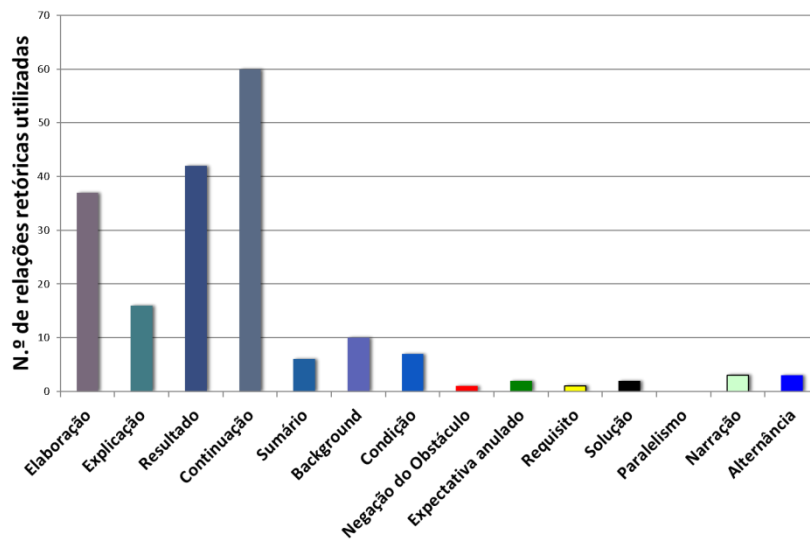


Gráfico 6: Relações retóricas totais utilizadas





Quando analisamos a distribuição das relações retóricas nos argumentos, verificamos que as mais usadas são a *Elaboração* e o *Resultado*, o que faz sentido (cf. gráfico 7). O uso da *Elaboração* permite ao aluno desenvolver o argumento com informações mais pormenorizadas, por exemplo. Já a presença frequente da relação retórica de *Resultado* indica que o aluno recorre a um argumento de consequência.

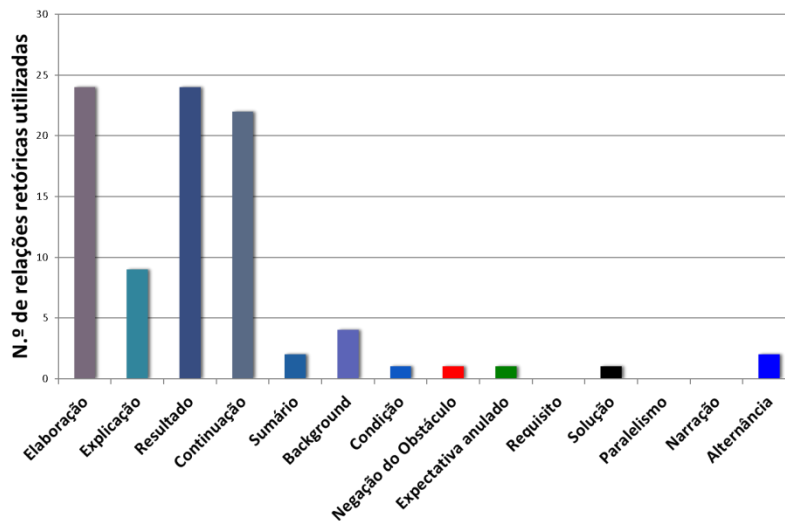


Gráfico 7: Relações retóricas utilizadas no segmento de apresentação de argumento

Nos exemplos, como mostra o gráfico 8, a relação retórica mais comum é a *Continuação* com 38 ocorrências e depois com 18 o *Resultado* e com 13 a *Elaboração*. De realçar que a *Continuação* tem um carácter aditivo ligando sequências de segmentos informação adicional, mas sem qualquer relação causal.



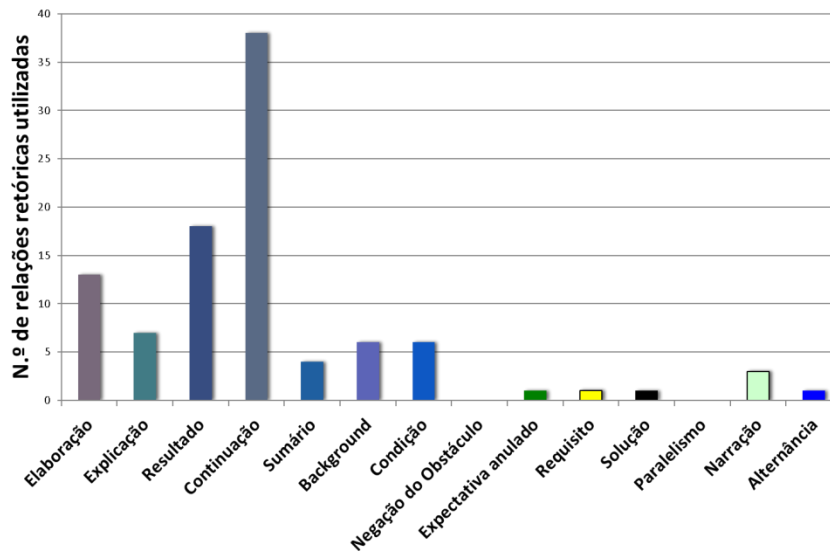


Gráfico 8: Relações retóricas utilizadas no segmento de apresentação de exemplo

A maioria das relações retóricas é marcada (132) com elementos e estruturas linguísticas, que passamos a apresentar.

Elementos/ Estruturas linguísticas usadas para marcar as relações retóricas		
Relações retóricas	Itens lexicais	Orações
<b>Continuação</b>	- “outra”/ “outro” - “também” - “ainda” - “além disso” - “em segundo lugar”	- Oração coordenada copulativa (“e”, “não apenas...também”, “tanto...como”/ “não só...também”) - Oração coordenada assindética
<b>Explicação</b>	- “devido a” - “devido”	- Oração explicativa (“pois”) - Oração subordinada causal (“porque”/ “dado que”)
<b>Elaboração</b>	- “obviamente” - “ora” - “ou seja”	_____
<b>Resultado</b>	- “assim”/ “só assim” + Fut/ “assim” + “poder” no Cond - “desta forma” (+ “poder” no Fut) - “por isso” - “consequentemente” - “fazer com que” - “levar a que” - “permitir que”	- Oração subordinante de uma proporcional (“quanto mais”) - Oração subordinada adverbial final (“de modo a que”, “para que”, “para”) - Oração gerundiva com os verbos “permitir”, “fazer com que”, “levar a que” - Oração subordinante de uma condicional (“se”) - Oração relativa apositiva de frase (“o que faz com que”/ “o que traz”) - Oração subordinante de uma temporal



<b>Condição</b>	-	- Oração subordinada condicional (“se”)
<b>Exemplificação</b>	- “por exemplo”/ “o exemplo”/ “vejamos por exemplo”/ outro exemplo”/ “um grande exemplo”/ “como exemplo”/ “veja-se por exemplo”/ “exemplo disso”/ “eis um exemplo”/ “exemplo ilustrativo” - “como”/ “tais como” - “nomeadamente”	
<b>Alternância</b>		- Oração coordenada disjuntiva (“ou”)
<b>Background</b>		- Oração gerundiva (com “ser”,...) - Oração subordinada temporal (“quando”/ “enquanto”) - Oração relativa com o verbo “ser”
<b>Narração</b>	- Verbos no PP - “antes...hoje” (numa oração coordenada copulativa “e”)	- Oração coordenada copulativa (“e”) + verbos no PP
<b>Negação do obstáculo</b>		- Oração subordinada concessiva (“mesmo sem”)
<b>Expectativa anulada</b>	- “no entanto”	- Oração coordenada adversativa (“mas”)
<b>Requisito</b>	- “Para x ter de y”	
<b>Solução</b>		
<b>Sumário</b>	- “em suma” - “concluir” - “assim”	

Quadro 2: Elementos e estruturas linguísticas que marcam as relações retóricas

O Quadro 2 mostra que a variedade dos elementos e estruturas linguísticas empregues pelos alunos para estabelecer diferentes relações de sentido não é muito grande. As relações retóricas marcadas com uma maior variedade e número de elementos e estruturas linguísticas são o Resultado, a Continuação e a Exemplificação.

Além dos resultados apresentados, há situações decorrentes da análise que poderá interessar conhecer. Há casos de desadequação dos elementos e estruturas linguísticas na marcação das relações retóricas, que referimos de seguida:



- a) O aluno inclui o marcador discursivo “por exemplo”, que revela a intenção de introduzir uma exemplificação, quando, na verdade, a análise do conteúdo do segmento mostra tratar-se de uma elaboração do argumento [doc2011-10] ou de uma elaboração de um exemplo [doc2013-09];
- b) o aluno introduz o argumento 1, que se liga à tese por uma relação retórica de Explicação (indicação da razão pela qual defende uma ideia), empregando erradamente o marcador discursivo “no entanto” (doc2013-07);
- c) o aluno emprega a locução conjuncional concessiva “apesar de” numa oração que devia ser coordenada porque está integrada num segmento composto por uma sucessão de argumentos que explicam um dado exemplo [doc2013-07];
- d) o aluno utiliza “além disso” combinado com “mas” («mas, além disso,...»), que dá a indicação de uma enumeração) para realçar um segmento, numa ocorrência em que seria expectável um marcador como “mas, sobretudo,...” ou “mas, mais importante,...” [doc2013-08];
- e) o aluno utiliza «vejamos um exemplo» para introduzir um contra-argumento [doc2013-08];
- f) o aluno emprega “primeiramente” sem antes referir uma formulação introdutória do tipo “duas razões” [doc2013-13];
- g) o aluno, no lugar de uma oração subordinada causal para introduzir um argumento, usa uma oração coordenada copulativa com uma oração subordinada relativa restritiva dependente de uma afirmação que constitui a tese [§ 5, texto 13|2011].

#### 4.5. Discussão dos dados

Ao nível macroestrutural, a maioria dos alunos conseguiu criar um texto com três segmentos ligados pelas relações retóricas Explicação e Sumário. Constatou-se que a relação retórica mais frequentemente marcada com marcadores discursivos é Sumário.

Ao nível do segmento da argumentação, os alunos revelam muita dificuldade na estruturação retórica. No que diz respeito à habilidade técnica de associar exemplos a argumentos, ficou claro que há mais facilidade na formulação de argumentos do que na enunciação de exemplos. Quanto



à elaboração do texto aquando da apresentação de argumentos ou de exemplos, verificou-se que os alunos não desenvolvem os conteúdos de todos os argumentos e exemplos apresentados, nomeadamente através de relações causais ou de outro tipo, o que poderia aumentar a força argumentativa dos seus textos. Ainda assim, desenvolvem mais os exemplos do que os argumentos.

No segmento da argumentação, especificamente no constituinte relativo aos argumentos, os alunos optam por estabelecer preferencialmente relações retóricas subordinantes como a Elaboração e o Resultado, enquanto nos segmentos dos exemplos recorrem mais à Continuação, que é uma relação de natureza coordenativa.

No que se refere aos elementos e estruturas linguísticas mobilizadas para assegurar relações retóricas no segmento da argumentação, foi notório o recurso preferencial à coordenação, em detrimento da subordinação. As estruturas linguísticas de subordinação mais usadas são apenas orações subordinadas causais quase exclusivamente introduzidas por “porque” (Explicação), orações subordinadas condicionais (Condição + Resultado) com “se”, orações subordinadas finais com “para”/“para que” (Resultado) e uma ocorrência de uma oração subordinada concessiva introduzida por “mesmo sem” (Negação do Obstáculo). Na coordenação, as coordenadas assindéticas e sindéticas copulativas com a conjunção coordenativa “e” são as mais frequentes. Ocorrem também, embora em menor número, as explicativas com “pois”.

Observou-se também que os alunos usam poucos advérbios conetivos ou locuções adverbiais conetivos, contrariamente ao que seria de esperar, sendo o mais frequente “por exemplo” para marcar a Exemplificação. Por vezes, recorrem a determinantes e pronomes indefinidos ou verbos como palavras-pista, embora com pouca frequência (“outro”; “fazer com que”). Revelam, ainda, em alguns casos, pouco domínio dos marcadores discursivos, usando-os de forma incorreta.

## 5. Conclusão

Os resultados do estudo realizado permitem fazer uma primeira avaliação fundamentada da competência textual e discursiva dos alunos à saída do ensino secundário com idades entre os 17-19 anos. Assim, podemos concluir que estes alunos, no que diz respeito à escrita



argumentativa, ainda não revelam o grau de competência textual/discursiva que seria expectável no final do ensino secundário, tendo em conta os documentos orientadores.

Por um lado, os alunos desta faixa etária já são capazes de:

1. estruturar um texto com as sequências de abertura, desenvolvimento e fechamento, e, em particular, no caso do texto argumentativo, com os segmentos tese, argumentação e conclusão;
2. em termos globais, realizar operações argumentativas de justificação e de exemplificação;
3. estabelecer relações retóricas básicas como a Continuação;
4. usar itens lexicais e/ou marcadores discursivos simples para marcar as relações retóricas.

Por outro lado, os alunos ainda não são capazes de:

1. elaborar com competência um segmento de argumentação, recorrendo a argumentos e exemplos válidos;
2. realizar operações de negociação, de contra-argumentação;
3. estabelecer relações retóricas mais complexas como a Negação do Obstáculo;
4. usar com proficiência elementos e estruturas linguísticos variados para marcar as relações retóricas.

Este estudo textual tem, em primeiro lugar, implicações didáticas evidentes, na medida em que poderá gerar discussões em torno da programação de intervenções escolares que resolvam as áreas evidenciadas como fragilidades na escrita argumentativa quer no contexto do ensino secundário, quer no do ensino superior.

Poderá também ter repercussões quanto a decisões programáticas de nível abrangente como as que se inserem em documentos orientadores como programas e metas curriculares, por um lado, e matriz de prova escrita argumentativa das avaliações interna e externa das aprendizagens dos alunos.

De facto, de entre os fatores hipoteticamente explicativos da fragilidade argumentativa diagnosticada, podemos sugerir o investimento estritamente formal, para evidência de pistas valorizadas na classificação; a inserção forçada de palavras pista para classificação máxima, por



vezes em contextos frásicos desadequados; a incapacidade de mobilização de um eventual conhecimento explícito da língua para a construção textual.

Convém, no entanto, não perder de vista que este estudo textual não alberga todas as dimensões da competência argumentativa, dado que se fixou em parâmetros linguísticos (organização macroestrutural e relações retóricas entre as sequências). Autoriza apenas conclusões relacionadas com a dimensão textual, constituindo um contributo significativo para a formulação de uma descrição completa da competência argumentativa dos alunos. Contudo, só depois de haver uma cartografia suficientemente fiável desse desempenho é que se poderão identificar com precisão problemas associados a uma argumentação escrita consistente e eficaz.

Este trabalho que se apresenta agora pretende ser o primeiro passo para uma descrição completa da competência argumentativa dos alunos, que incluirá: (i) uma análise, no segmento da argumentação, para levantamento dos tipos de argumento usados pelos alunos e para estudo da dimensão referencial inerente à formulação de argumentos e exemplos; (ii) um estudo comparativo entre as *performances* textuais dos estudantes do ensino secundário e do ensino superior; (iii) uma definição de elementos e estruturas linguísticas que podem definir um texto como sendo argumentativo.

## Referências

- Asher, N. and A. Lascarides (2003) *Logics of Conversation*, Cambridge University Press.
- Brassart, Dominique (1990), «Le développement des capacités discursives chez l'enfant de 8 à 12 ans [Le discours argumentatif écrit (étude didactique)], *Revue française de pédagogie*, vol. 90, pp. 31-41.
- Cunha, L. F.; A. Leal and P. Silvano (2008) “Relações Retóricas e Temporais em Construções Gerundivas Adverbiais”, in Oliveira, F. and I. M. Duarte (orgs) *O Fascínio da Linguagem*, Actas do Colóquio de Homenagem a Fernanda Irene Fonseca, Porto: CLUP/ FLUP, 265-276.



- Duarte, Inês (2010), «Sobre o conceito de consciência linguística», in Freitas, M.<sup>a</sup> João, Gonçalves, Anabela; Duarte, Inês (coord.), *Avaliação da consciência linguística. Aspectos fonológicos e sintáticos do Português*, Lisboa, Edições Colibri, pp. 11 - 16.
- Golder, C. (1996). «La production de discours argumentatifs: revue de questions». *Revue française de pédagogie*. Volume 116. pp. 119-134.
- Hobbs, J. (1985) *On the Coherence and Structure of Discourse*, Report no CSLI-85-37, Center for the Study of Language and Information.
- Kehler, A. (2002). *Coherence, Reference, and the Theory of Grammar*, United States: CSLI Publications.
- Mann, W. C. and S. A. Thompson (1988) “Rhetorical Structure Theory: A Theory of Text Organization”, in *Text*, 8, 243-281.
- Plantin, Christian. 1989. *Argumenter. De la langue de l’argumentation au discours argumenté*. Paris. Université de Paris VII/ Centre National de Documentation Pédagogique.
- Rodrigues, Sónia Valente (2013), «A escrita argumentativa à saída do ensino secundário: análise de produções textuais», 3.<sup>a</sup> Conferência em Gramática e Texto / 3rd International Conference on Grammar and Text, Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, 7 de dezembro.
- Silvano, P. (2010). *Temporal and Rhetorical Relations: The Semantics of Sentences with Adverbial Subordination in European Portuguese*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

