

Uma proposta para o ensino da argumentação

Leci Borges Barbisan

PUCRS



Introdução

O homem como ser social e racional, em contato permanente com seus semelhantes, para se defender, para defender seus pontos de vista e até mesmo para sobreviver, sempre teve necessidade de argumentar. O interesse pela argumentação é atestado desde a Grécia antiga, e não é diferente nos dias de hoje. A Lingüística tem se debruçado sobre esse tema, o que se pode perceber em publicações e congressos que se ocupam do discurso. No ensino, a argumentação tem papel relevante no vestibular, e os livros didáticos, sobretudo os de ensino médio, têm-lhe dedicado muitas de suas páginas.

Este trabalho trata da argumentação, e o que se quer discutir tem relação com a Lingüística e com o ensino. Por isso, faz-se uma rápida revisão das principais teorias sobre a argumentação e procura-se entender os fundamentos que as sustentam. A seguir, tomam-se alguns livros didáticos e analisa-se como a proposta escolhida serviu para o ensino. Apresenta-se, na continuação, a Teoria da Argumentação na Língua de Oswald Ducrot como uma possibilidade de se pensar um ensino que contemple o funcionamento da linguagem quando utilizada por um locutor para seu interlocutor, e analisam-se alguns discursos. Fazem-se finalmente algumas reflexões sobre o ensino da argumentação e da língua portuguesa de modo geral.

1 A argumentação

A argumentação tem sido objeto de estudo, na área das ciências humanas, desde o século V a.C. No ano de 467, lembra Plantin (1996), Corax e Tisias teriam composto o primeiro “método ra-

cional” para falar num tribunal. Todavia, as primeiras reflexões sobre argumentação costumam ser atribuídas a Aristóteles (384-322 a.C.). Sabe-se, porém, que um pouco antes de Aristóteles, os sofistas já se ocuparam da oposição entre discursos (antifonia), do paradoxo, do provável, da dialética como forma de diálogo racional. A interação argumentativa em que se representam as relações sociais proposta pelos sofistas foi criticada pelos platônicos, pois viam na interação pela linguagem uma batalha verbal que ignorava a busca da verdade. Os aristotélicos buscavam verdades, mas verdades científicas, instituindo relações entre argumentação e ciência, e por isso tornaram-se críticos da língua natural.

Mais recentemente, o estudo da argumentação se apresenta sob duas formas: uma relacionada à retórica e outra ligada à ciência. Quanto à retórica, a argumentação é entendida como sua parte fundamental. De acordo com esse ponto de vista, o discurso é definido como um conjunto de atos de linguagem planejados e dirigidos a um público em determinado contexto. Diferentes etapas do processo conduzem ao discurso argumentado: a etapa propriamente argumentativa (a procura de argumentos), a textual (a organização dos argumentos), a lingüística (a colocação da argumentação em palavras e frases), a memorização (o trabalho do orador para o público). A análise do discurso produzido é a estrutura final do discurso, que compreende a introdução, a narração dos fatos e a conclusão, tudo orientado para o esclarecimento da posição do argumentador.

Para a argumentação científica, que se desenvolveu no contexto da lógica, os textos são instrumentos da expressão lógica; o elo que une premissas e conclusão deve ter valor de verdade. Nesse sentido, a demonstração, que exige exatidão, rigor, opõe-se à argumentação que expressa incerteza, dúvida. Isso porque entende-se que a ciência deve apresentar fatos comprovados e normas de encadeamento dos enunciados de modo a pôr à prova o discurso argumentativo. Se a argumentação se sustenta, fala-se de demonstração, se não se sustenta trata-se de sofisma ou paralogismo. O sistema de normas científicas é a teoria do silogismo válido, obra de Aristóteles. O silogismo se apresenta sob a forma de três proposições/enunciados em que a conclusão é inferida das outras proposições, que são as premissas. Com suas condições de validade, o silogismo é a essência dos estudos científicos.

Nos dias de hoje, há diversas teorias que estudam a argumentação sob outros olhares. Uma delas é a de Stephen Toulmin,

contida no livro *Les usages de l'argumentation* (1993). Nessa obra, Toulmin discute em que medida a lógica pode ser formal e, mesmo assim, ser aplicada à avaliação crítica de argumentos reais. Para isso, o autor caracteriza o que se pode denominar de “processo racional”, os procedimentos e categorias que podemos utilizar para defender e regulamentar todo tipo de afirmação (p. 9). No capítulo 3, Toulmin parte do princípio de que argumentos (dados) devem ser produzidos para que se estabeleçam conclusões. Dos dados (D) à conclusão (C) há uma passagem, de acordo com a forma *Se D, então C*. Essas proposições são as *garantias* (G), apoiadas em fundamentos (F). Mas é preciso ainda acrescentar uma referência à força que os dados dão à argumentação em virtude da garantia por meio de qualificadores modais (Q) e condições de exceção ou refutação (R). Os qualificadores indicam a força que a garantia confere à passagem e a refutação indica as condições que levariam a anular a autoridade da garantia.

Outra proposta sobre a argumentação que merece destaque nesta breve revisão é a de Perelman e Olbrechts-Tyteca. Sua obra, intitulada *Traité de l'argumentation: la nouvelle rhétorique*, cuja primeira edição é de 1970, propõe renovação da retórica e da dialética gregas (principalmente no que concerne aos *Tópicos* e à *Retórica* de Aristóteles). É objeto da teoria da argumentação dos autores o estudo das técnicas discursivas que permitem *provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que são apresentadas a sua concordância* (Perelman e Olbrechts-Tyteca, 1983, p. 5). Segundo os autores, é preciso não confundir os aspectos do raciocínio relativos à verdade e aqueles que são relativos à adesão, mas estudá-los separadamente para depois se preocupar com sua interferência ou sua correspondência eventuais (p. 5). Só assim uma teoria com alcance filosófico – e é esse olhar filosófico que Perelman e Olbrechts-Tyteca lançam sobre a argumentação – pode ser desenvolvida.

O *Tratado da Argumentação* está vinculado às preocupações do Renascimento e às de autores gregos e latinos, *que estudaram a arte de persuadir e de convencer, a técnica da deliberação e da discussão* (Perelman e Olbrechts-Tyteca, 1983, p. 6). A oratória dos antigos era a arte de falar a um público para obter sua adesão a uma tese. A argumentação parte do raciocínio, de premissas que devem ser compartilhadas, de acordo com duas categorias: a do real, com pretensão de validade para um auditório universal e a do preferível, para um auditório particular. Os objetos de acordo dão existência a valores, que não são verdades indiscutíveis, mas que são a base da argumentação juntamente com hierarquias concretas, abstratas, de quantidade. Premissas de ordem muito geral são os lugares,

denominados *topoi*. Os lugares comuns são utilizáveis em qualquer circunstância.

Mas, explicam Perelman e Olbrechts-Tyteca, seu *Tratado da Argumentação* vai ultrapassar os limites da retórica antiga, tanto do ponto de vista do uso da linguagem para argumentar, quanto do auditório ao qual o orador se dirige. Seu estudo se ocupa principalmente da estrutura da argumentação escrita e não do modo como é feita a comunicação com o auditório, embora a noção de auditório da retórica tradicional seja mantida. Em razão dessa tomada de posição em relação à retórica e à lógica, dizem eles, sua obra é uma *nova retórica*. Na terceira parte do livro, dedicada às Técnicas Argumentativas, os autores definem os argumentos quase lógicos (próximos dos raciocínios formais), os argumentos baseados na estrutura do real (que exploram uma relação entre valores aceitos e outros que se procura promover) e as relações que fundamentam a estrutura do real (tomando-se como exemplo a analogia).

Há ainda trabalhos que fazem outras abordagens, como as teorias pragmáticas. Esses estudos tomam diferentes direções, como a pragmatológica de Van Eemeren, que propõe regras explícitas para o debate argumentativo racional; a argumentação e a análise da conversação de Jacques Moeschler que, integrando a pragmática à língua, redefine a argumentação a partir da lingüística da língua; a filosofia do agir de Habermas, no sentido do estudo de uma ética da argumentação.

Foram mencionados aqui apenas alguns estudos sobre a argumentação, considerados os mais significativos. Eles se fundamentam na retórica, na lógica, na pragmática, na conversação, na filosofia e dão uma idéia da variedade de reflexões desenvolvidas nessa área. Embora diversas, essas propostas parecem ter algo em comum: o fato de que admitem a existência de um argumentador que se serve de evidências, tomadas como argumentos, para agir sobre o sujeito receptor da argumentação, procurando modificar de alguma forma seu comportamento ou seu pensamento. Esse parece ser, nas propostas mencionadas, o objetivo atribuído à argumentação. Outro aspecto comum a todas elas é o papel que a linguagem assume: o de instrumento para que tal propósito seja alcançado. Em virtude desse papel, em nenhuma dessas teorias a linguagem é objeto de estudo, em nenhuma delas nota-se a preocupação de compreender como a linguagem funciona, qual é sua lógica interna, de que recursos ela dispõe para argumentar.

O interesse deste trabalho sendo o de repensar o ensino na escola, analisa-se, em alguns livros didáticos, como a argumentação

é apresentada, considerando-se como objeto de ensino a língua portuguesa.

1.1 A argumentação em livros didáticos

Partindo do pressuposto de que professores de língua materna servem-se muito freqüentemente de livros didáticos, quer adotando-os para seu uso constante em sala de aula, quer servindo-se esporadicamente de algumas de suas lições, estudam-se aqui alguns deles, com a finalidade de compreender como é ensinada a argumentação. As análises desenvolvidas buscam obter resposta para duas perguntas:

- (1) que teorias são utilizadas pelos livros didáticos escolhidos para ensinar a argumentação?
- (2) que lugar é dado à linguagem no ensino da argumentação?

O primeiro livro selecionado é dividido em três partes que correspondem: (1) à produção de textos, (2) à língua e (3) à literatura. No capítulo 2 da parte dedicada à produção de textos, são explicadas as questões teóricas sobre argumentação com base na lógica e nos métodos de raciocínio da lógica: o silogismo, o sofisma, o silogismo truncado, o silogismo alternativo, o polissilogismo, a falácia, o argumento redundante, a falsa causa, o argumento de autoridade, a generalização apressada e o paradoxo. Esses conceitos são seguidos de exercícios de produção de texto e de aplicações da teoria na prática.

O capítulo 3 dessa mesma parte trata, desta vez, não mais da teoria da argumentação, mas do texto argumentativo. São explicadas questões referentes às etapas que compõem esse tipo de texto (introdução, desenvolvimento ou argumentação e conclusão) e às características lingüísticas (linguagem sóbria, denotativa, uso da terceira pessoa, ordem direta das orações).

Operadores argumentativos são o tema do capítulo seguinte. São apresentados tipos de operadores, segundo os argumentos e as conclusões que introduzem no enunciado, relacionados ao sentido e à classificação da gramática tradicional. Para a produção de um texto de opinião, é recomendado o uso de argumentos, conclusões e operadores argumentativos. A aplicação da teoria na prática é feita por meio de frases descontextualizadas que o aluno deve completar utilizando operadores.

O último capítulo sobre o texto argumentativo se ocupa da objetividade e da subjetividade. O mito da impessoalidade é comentado rapidamente com o auxílio do conceito de discurso,

relacionado ao sujeito, à ideologia (como é definido pela Análise de Discurso de linha francesa), ao interlocutor e ainda à situação de interlocução.

Respondendo à pergunta (1) formulada aqui anteriormente, relativa à teoria que fundamenta o ensino da argumentação no livro didático, vê-se, neste caso, que os autores dirigem a atenção do aluno para as diferentes formas de raciocínio lógico que podem ser utilizadas num texto. Esse trabalho é desvinculado da linguagem e pode levar o aluno a buscar, na leitura e na produção de textos, raciocínios semelhantes aos da lógica. Entretanto, como bem lembra Moeschler (1985), argumentar não é construir um discurso com o caráter logicamente válido de um raciocínio. Então, se o aluno entende que ele deve buscar a verdade de uma conclusão e sua conformidade com o modo lógico de pensar, como aquele produzido por um silogismo, ele será levado a criticar inadequadamente um discurso. Isso não significa que o aluno não deva conhecer a lógica. O que se quer dizer é que é necessário que ele seja advertido sobre o fato de que o raciocínio do silogismo e das condições de verdade não é o mesmo da argumentação produzida por um locutor para seu interlocutor pelo uso da linguagem.

Quando, no capítulo 2 da parte 1 desse mesmo livro, os autores tratam da produção de textos, o que se encontra é uma retomada dos conceitos teóricos, visando à fixação desses conceitos, sob a forma de exercícios como: *redija uma premissa para a conclusão abaixo*, ou então, *comente por que os silogismos abaixo não são válidos* ou ainda *identifique e comente as falácias nos trechos abaixo*. Todo esse trabalho aparece desvinculado do discurso, da linguagem em uso.

No capítulo 4 da mesma parte, os operadores argumentativos são classificados e exemplificados, não por meio de textos, mas por frases isoladas. Em consequência, o modo de olhar a linguagem em uso continua bastante próximo do estudo da gramática, do sistema da língua. O funcionamento da linguagem usada pelo locutor, tendo em vista seu interlocutor, não é contemplado. A explicação da teoria parece adquirir importância maior do que a própria linguagem. Fica assim respondida a pergunta (2) sobre o lugar dado à linguagem no estudo da argumentação nesse livro.

O segundo livro didático, no capítulo 6 da segunda unidade, trata da dissertação. O texto dissertativo é definido como sendo aquele que adota um ponto de vista, em que são expostos fatos, idéias e conceitos, chegando a conclusões, e em que a argumentação tem papel central. Com a transcrição de um texto sobre coesão e argumentação, é explicado que, pela argumentação, o locutor, tendo em vista um leitor, defende seu ponto de vista mostrando idéias

que o levaram a seu posicionamento. A coesão, nesse tipo de texto, estaria na relação entre suas partes, constituindo um ato de argumentação. Então argumentação e coesão constroem o sentido, que estabelece relação entre locutor (visto como agente, sujeito da produção) e interlocutor (cuja identidade é criada pelo texto).

Um texto teórico define *dissertar* como sendo a organização de palavras, frases, textos por meio da apresentação de idéias, dados e conceitos para se chegar a conclusões. Explica que, pela dissertação, idéias são expostas, raciocínios são desenvolvidos, argumentos são encadeados, conclusões são apresentadas. Para a escrita de textos argumentativos, é proposta a elaboração de um plano de trabalho que contenha três partes relacionadas: introdução (roteiro que apresenta o assunto e as questões relativas a esse assunto), desenvolvimento (com idéias, conceitos, informações e argumentos) e conclusão (resumo e avaliação final do assunto). É dito ainda que formas lingüísticas – conjunções, estruturas frasais, advérbios avaliativos –, que objetivos do locutor, que posição frente ao interlocutor são relevantes para a compreensão do texto dissertativo.

Nesse livro didático, não há, então, a escolha de uma das teorias argumentativas que se conhece, além daquela que, tradicionalmente, é preconizada para a construção do texto dissertativo. Alguns conceitos, como os de locutor, interlocutor, argumento, conclusão se aproximam da retórica sob alguns aspectos, mas não coincidem com ela em sua totalidade, não sendo possível afirmar que se está diante de uma proposta retórica da argumentação. O conceito de coesão é tomado à Lingüística do Texto da fase em que ela o analisa pela noção de referência e articulado à argumentação. Nota-se ainda a preocupação com a forma lingüística, tanto com a construção das partes do texto quanto com a utilização de formas sintáticas. Estas últimas são analisadas, ou em termos de sua importância *para a construção do “esqueleto” do corpo dissertativo* (p. 161), ou em termos de seu valor avaliativo ou argumentativo, sempre do ponto de vista das informações que o texto apresenta sobre a realidade. Conclui-se, então, quanto à escolha de teorias, que os autores tomam alguns conceitos de diferentes propostas e os articulam para explicar a argumentação. Já a linguagem, quando é abordada, o é pelas formas sintáticas do sistema, não pelo sentido que essas formas, ao serem usadas pelo locutor, podem assumir no discurso.

Os capítulos 11 e 12 do terceiro livro didático escolhido tratam do texto de opinião e o capítulo 13, do texto crítico. No capítulo 11, o aluno é alertado para a estrutura do texto de opinião, ou seja, para a existência de uma tese central, de argumentos que apóiam essa

tese, da destinação desse procedimento a um interlocutor, das relações lógicas estabelecidas por *relatores* (conjunções e locuções conjuntivas). Os autores apresentam as noções de opinião, de lugar-comum (chavão, clichê), de subgêneros, de limite entre informação e opinião, ligados à intenção do locutor, de unidade temática, unidade estrutural (seqüência do texto), recursos argumentativos (apresentação de pontos de vista contrários a serem rebatidos), argumento de autoridade, problemas de argumentação. A forma lingüística é estudada em razão da necessidade de produzir *bom texto*, distinto de *bom ponto de vista*. Nesse capítulo, dedicado ao texto de opinião, é estudado sintaticamente o emprego da vírgula em estruturas de sujeito + predicado e o de sujeito que contém orações adjetivas + predicado.

O texto de opinião é desenvolvido mais amplamente no capítulo 12, onde são apresentadas as noções de lugar-comum, ironia, texto polêmico (que mostra o ponto de vista contrário) e imagens sociais (relacionadas a valores). Na seção relativa à forma, os autores voltam à pontuação, trazendo as noções de informação básica (que tem autonomia sintática: sujeito + predicado), contrária à de informação complementar.

No capítulo 13, o tema é o texto crítico. O leitor crítico é definido como aquele que é capaz de atravessar os limites do texto que lê, indo para outros textos que o alimentam. Sob essa perspectiva, a leitura, dizem os autores, é múltipla. É apresentada, então, a resenha crítica como um gênero que engloba informação sobre outros textos de opinião. Na seção sobre a forma lingüística, é tratada a palavra dos outros por meio de citação, destacando o valor argumentativo dos verbos *dicendi*, a mescla de palavras citadas com as do redator do texto, o diálogo, a duplicidade de pontos de vista no texto literário e a ambigüidade.

Pode-se observar, nesse livro didático, que a abordagem do texto de opinião oscila entre conceitos tradicionais sobre argumentação e conceitos estudados pela retórica, como o de argumento de autoridade, lugar-comum e valores. Do ponto de vista lingüístico, nem sempre é bem desenvolvida a relação entre forma e argumentação. Os estudos da forma lingüística, embora por vezes sejam bem escolhidos, nem sempre conseguem articular plenamente forma e sentido argumentativo.

No quarto livro didático, na seção sobre redação, apresentada em algumas das 14 unidades que compõem o livro, encontram-se estudos sobre a argumentação. Aí são tratadas questões relativas a texto opinativo como: recursos para sustentar uma opinião (dados estatísticos, exemplificação, comparação), recursos para exprimir

um ponto de vista (pergunta retórica). Na unidade 6, os autores explicam o que se entende por opinião e argumento, definindo argumentar como sendo a necessidade de convencer o interlocutor por meio de raciocínios e provas que sustentam um ponto de vista, já que opiniões devem ser argumentadas. Também sobre a redação do parágrafo dissertativo, as noções de idéia central e a de frases que explicitam essa idéia central são trazidas. A estrutura da dissertação (introdução, desenvolvimento, conclusão) e as relações entre causa – como o fato que provoca ou justifica a idéia central – e conseqüência – como o fato decorrente do que está na idéia principal – são igualmente enfatizadas já nas últimas unidades do livro.

A abordagem da argumentação, nesse livro didático, não se distingue da concepção tradicional, já que fornece ao aluno noções mínimas sobre a relação eu/tu, sobre a organização estrutural do texto, sobre recursos lingüísticos com vistas à produção do tipo de texto em questão. Mas o livro não se ocupa do sentido produzido pelo locutor ao utilizar as formas lingüísticas em seu discurso com a finalidade de argumentar.

Parece ser um pouco diferente o que se observa no quinto livro examinado. Dez das 44 lições têm como tema a argumentação: recursos argumentativos, entre os quais estão incluídos o tema único, as citações de outros textos (argumentos de autoridade), as causas e os efeitos de afirmações, a exemplificação, a refutação dos argumentos contrários, a citação no discurso argumentativo, ironia, lýtotes, preterição, reticência, eufemismo, hipérbole, defeitos da argumentação provocados por palavras com sentido amplo, por exemplo, por fatos com conclusões incorretas, por generalizações inadequadas, por conclusões indevidas, pelo uso de linguagem imprópria para a situação. É estudada ainda a noção de viés como a escolha de ângulos argumentativos em que o locutor se coloca, de acordo com os tipos de argumentos, e igualmente a coerência, os implícitos, a pressuposição e o subentendido na argumentação, mostrando seus efeitos sobre o interlocutor.

Encontra-se nesse livro didático certamente a realização do pressuposto que norteia essa obra: o de que *a explicitação dos mecanismos de produção de sentido do texto contribui decisivamente para melhorar o desempenho do aluno na leitura e na escrita* (Prefácio, p. 3). Para isso, alguns conceitos teóricos escolhidos são transpostos para o nível de conhecimento do aluno, evitando terminologia especializada sempre que possível. Dos livros didáticos aqui apresentados, parece ser este o que realmente assume um viés teórico. Situa-se na linha da retórica e, embora sem mencionar nomes de autores,

inscreve-se em certos momentos numa proposta de argumentação fundamentada no uso da língua.

1.1.1 Algumas considerações sobre os livros didáticos analisados

O que se pode perceber, pela rápida análise que se fez, e apenas do ensino da argumentação nesses livros didáticos, é que há em todos eles conceitos indispensáveis ao ensino da argumentação, tanto no que diz respeito à organização de informações, quanto à estrutura do texto argumentativo. No que concerne à opção por teorias lingüísticas, eles se situam, com maior ou menor ênfase, na lógica, na retórica, na Lingüística do Texto e na concepção tradicional da argumentação. A forma lingüística é menos privilegiada, aproximando-se muito da gramática. O valor argumentativo de marcas lingüísticas, quando utilizadas pelo locutor, não é analisado, embora tenham sido encontradas algumas tentativas. Esse aspecto torna-se discrepante diante das propostas de trabalho bem formuladas e bastante criativas encontradas em algumas unidades desses livros quanto a informações e relações entre elas nos textos. De modo geral, o sentido é sempre relacionado à realidade, funcionando esta, para a linguagem, como fonte de informação sobre o mundo. A construção do sentido no uso da linguagem, isto é, no discurso, não é estudada, a não ser muito rapidamente em um deles.

É com base nessa “falta”, tomada como ponto de partida para as reflexões a serem apresentadas nas próximas seções, que se pretende desenvolver este trabalho. Não se nega a importância da lógica, da retórica, da Lingüística do Texto e de teorias tradicionais para o estudo da argumentação. Não se descrê da necessidade de se trazer para a sala de aula as práticas de trabalho didático, sem dúvida proveitosas para o aluno, na aprendizagem da leitura e da produção de textos argumentativos sugeridas pelos livros didáticos analisados. Não se contesta a importância desses trabalhos; ao contrário, considera-se que todas as teorias são igualmente válidas para o ensino. Cada uma delas cria seu objeto, assumindo diferentes pontos de vista sobre a linguagem. O que, entretanto, é difícil entender é por que o ensino da língua portuguesa, como é visto por esses livros didáticos, só trata do estudo da gramática tradicional – que se ocupa de palavras isoladas e de frases, do estabelecimento de nomenclaturas, classificações, regras e vê a linguagem ora do ponto de vista lexical, ora sintático, morfológico, fonológico, raras vezes semântico, ou quando estuda o texto, entendido aqui como

sendo o uso da língua, o faz unicamente sob o ângulo da informação, do conteúdo, daquilo que o texto diz da realidade, e não do texto propriamente dito, de como ele diz o que diz da realidade. O funcionamento dos recursos lingüísticos de que um locutor se utiliza para produzir sentido, o modo como o sentido assim construído pode argumentar, a linguagem em si mesma, e não só como meio para informar, esse funcionamento não é – pelo que se pode observar também em outros livros didáticos que não foram analisados aqui – objeto de interesse do ensino da língua portuguesa. Com essas considerações, responde-se à segunda pergunta formulada no início deste trabalho e que diz respeito ao lugar dado à linguagem no ensino da argumentação.

É com essa inquietação, provocada pelo fato de que é dedicado tanto tempo ao estudo do sistema da língua e tão pouco ao seu uso autêntico, que, neste trabalho, é proposta uma teoria cuja concepção de linguagem, ao lado de outras, poderia merecer com proveito, a atenção dos professores. Trata-se da Teoria da Argumentação na Língua, concebida por Oswald Ducrot, assessorado por Jean-Claude Anscombre, e continuada atualmente por Oswald Ducrot e Marion Carel, apresentada a seguir.

2 A teoria da argumentação na língua

Diferentemente do que se encontra nos livros didáticos, que têm alunos como interlocutores, aqui os receptores previstos são os colegas docentes, convidados a refletir sobre a abordagem teórica da Argumentação na Língua e, talvez, a partir dos poucos exemplos que se pode dar no contexto restrito de um capítulo de livro, transferi-la para outros textos e para outras questões concernentes à linguagem e à argumentação.

A Teoria da Argumentação na Língua faz a descrição semântica da linguagem fundamentada no quadro do estruturalismo saussuriano. O princípio que assume é o de que o sentido é produzido pelas relações que se estabelecem, no discurso, entre palavras e frases. Nessa Teoria, o signo é a frase complexa: o significado de uma frase simples só pode ser definido por suas possibilidades de combinação com outras frases simples.

Além da noção de relação, os conceitos de língua e de fala, estabelecidos por Saussure, foram úteis à construção da Teoria. Em vários de seus escritos, Ducrot mostra que a língua, no sentido estruturalista, não pode ser construído sem que se faça alusão à atividade da fala, isto é, a língua (objeto teórico) deve conter referência à fala (uso da língua). Em termos de pragmática (como

teoria do contexto) e semântica (como teoria lingüística), certos aspectos da pragmática devem ser integrados à semântica. De um lado, a semântica lingüística deve ser estrutural, contemplando sobretudo a noção de *relação*, de outro, a significação deve incluir a enunciação. Assim, nem semântica, nem pragmática podem ignorar a enunciação. É a partir das palavras que a enunciação e seu contexto devem ser caracterizados, porque a escolha das palavras cria uma imagem da fala e essa imagem é pertinente para a compreensão do discurso. É o discurso, produzido pelo locutor, que estabelece o contexto: este não preexiste ao discurso.

Alguns conceitos da Teoria da Argumentação na Língua interessam a este estudo. Inicialmente, a própria noção de argumentação, composta de dois segmentos: um segmento-argumento e um segmento-conclusão, inseparáveis, só construindo sentido se estiverem relacionados. O exemplo criado por Ducrot é:

(1) Está fazendo calor; vamos passear.

em que o primeiro segmento serve de argumento para o segundo, a conclusão. Entende-se que “está fazendo calor” só tem sentido se relacionado ao segundo segmento. Comparando-se com:

(2) Está fazendo calor; não vamos passear.

percebe-se que, embora o primeiro segmento de (1) e de (2) contêmham as mesmas palavras, não tem o mesmo sentido, nos dois enunciados. Enquanto em (1), o calor é visto como algo que torna o passeio agradável, em (2), o calor é desagradável. Não se trata, portanto, do mesmo calor nos dois casos. Cada enunciado, constituído de um argumento e de uma conclusão, é uma unidade de sentido. Assim, o sentido da linguagem é argumentativo.

No momento atual de desenvolvimento da Teoria, Ducrot e Carel definem dois aspectos do enunciado: o normativo e o transgressivo. O aspecto normativo é construído com “portanto” (DC, abreviatura de “donc” em francês), o transgressivo com “no entanto” (PT, abreviatura de “pourtant”). Tomam-se dois exemplos:

João está com pressa de chegar DC corre. (aspecto normativo)

João está com pressa de chegar PT não corre. (aspecto transgressivo)

Os dois aspectos exprimem a mesma idéia: a de correr em razão da pressa. O normativo e o transgressivo não são mais do que dois aspectos da mesma idéia, em que o transgressivo só é transgressivo porque transgride o normativo.

Mas a Teoria da Argumentação na Língua, partindo de conceitos estruturalistas, constrói uma proposta enunciativa. Primeiramente,

rejeitando a distinção entre denotação (aspecto objetivo) e conotação (aspecto subjetivo). Não há uma parte objetiva na linguagem, nem, por meio dela, acesso direto à realidade. Se a linguagem descreve o mundo, o faz pelos aspectos subjetivo e intersubjetivo, tomando-a como tema de um debate entre indivíduos. É desse modo que o sentido é produzido, no discurso, pela atitude do locutor diante da realidade, e por um chamado ao interlocutor. Ducrot unifica esses dois aspectos, reduzindo-os ao que denomina *valor argumentativo*, entendido como a orientação que a palavra dá ao discurso, ou seja, a possibilidade ou impossibilidade de continuação que ela determina. Esse é o nível fundamental da descrição semântica. Ao postular a existência de um locutor e de um interlocutor, a Teoria da Argumentação na Língua contempla a enunciação e, por outro lado, a argumentação se define pela posição que o locutor assume em relação ao que diz e a outros discursos. Desse modo, o locutor apresenta ao outro, interlocutor, a sua apreensão argumentativa da realidade. Ao tornar inseparáveis língua e fala, Ducrot coloca a argumentação na língua, inscrita na própria língua. Como se pode observar, embora se trate de uma concepção estruturalista da linguagem, os conceitos saussurianos se encontram nela alargados e modificados.

A noção de relação, que constitui a própria natureza do signo, pressupõe a noção de alteridade, essencial na construção do sentido do discurso. Encontra-se alteridade na relação entre locutor e interlocutor e também na relação entre discursos, relação que conduz Ducrot ao conceito de polifonia, essencial em seu pensamento. Inspirado na música e em Bakhtin, o lingüista francês trouxe para a análise lingüística o questionamento da concepção de unicidade do sujeito falante, que postula que em cada enunciado há um único locutor.

Segundo a Teoria Polifônica da Enunciação, concebida por Ducrot, em um mesmo enunciado há vários sujeitos com estatutos lingüísticos diferentes: o sujeito empírico, o locutor e o enunciador. O sujeito empírico é o ser no mundo, autor do enunciado, e sua determinação não diz respeito ao lingüista semanticista, a quem interessa especificamente o sentido do enunciado, o que o locutor diz. O locutor é aquele que responde pelo sentido que constrói em seu discurso. Ele participa de seu dito com marcas de pessoa, tempo e espaço. Os enunciadores estão na origem dos diferentes pontos de vista que o locutor apresenta em seu enunciado. Não são pessoas, mas pontos de vista abstratos. O locutor toma diferentes posições em relação aos enunciadores: ou se identifica com eles, assumindo seus pontos de vista, ou com eles concorda, ou a eles se opõe.

No enunciado citado por Ducrot (1988, p. 24):

(5) Pedro não veio; ao contrário, ficou em casa

há, no primeiro segmento *João não veio*, dois enunciadores:

E1 – João veio.

E2 – João não veio.

O locutor se identifica com E2 e recusa E1. A explicação para a ligação entre o primeiro segmento e o segundo, por *ao contrário*, segmentos que não são contrários, se encontra no fato de que o locutor extrai do segmento *ao contrário ficou em casa* o ponto de vista do enunciador positivo, ao qual se opõe. Então, *ao contrário* dá conta do enunciador positivo. Desse modo, a Teoria da Polifonia fundamenta a concepção de sentido, na Teoria da Argumentação na Língua.

Para se trazer a noção de polifonia, desenvolvida desde 1980, para a forma atual de investigação em que se encontra a Teoria de Ducrot, alguns conceitos tornam-se necessários. Assim, o termo *encadeamento* é definido pela articulação entre dois segmentos ligados pelos conectores *portanto* – normativo – e *no entanto* – transgressivo. Como os dois segmentos constroem juntos um único sentido, enunciados como:

(6) Pedro é rico: ele deve ser feliz

(7) Pedro encontrou Maria; ele deve ser feliz

não exprimem a mesma felicidade. Em (6), Pedro é feliz como pode ser feliz alguém que é rico; em (7), a felicidade é motivada pelo amor. Cada um desses encadeamentos é um bloco semântico, já que a interdependência entre os dois segmentos de cada um dos encadeamentos produz uma unidade semântica, indecomponível. Todo bloco contém os aspectos normativo e transgressivo. Propõe-se, neste trabalho, que se entenda a atitude do locutor face aos enunciadores em termos de aspectos assumidos pelo locutor e pelos enunciadores. Assim, ao produzir discurso, o locutor se relaciona com um aspecto, e os enunciadores, origens de pontos de vista, podem assumir ou outro aspecto desse mesmo bloco ou um aspecto de outro bloco que eles apresentam.

3 Análise de alguns discursos

A partir dos conceitos apresentados na seção anterior, analisam-se agora alguns discursos procurando explicar o sentido argumentativo que neles se produz. Para isso tomam-se quatro discursos de quadrinhos e um texto do correio do leitor de uma revista.



Essa tira mostra os personagens Hagar e Helga na cozinha. Pelo que se lê implicitamente no discurso, entende-se que alguém bateu à porta. O diálogo é iniciado pela pergunta de Helga no primeiro quadrinho *Quem bateu na porta?*, enunciado cuja argumentação interna pode ser traduzida pelo encadeamento:

não sei quem bateu à porta DC quero saber.

A resposta, que deve preencher o vazio semântico de *quem?*, e que só se lê no último quadrinho (*sua mãe*), orienta toda a argumentação nessa tira.

Hagar, porém, não responde à pergunta de Helga e, em vez disso, faz uma pergunta (*Você está a fim de visitas hoje?*) cuja argumentação corresponde à de um encadeamento como:

não sei se você quer visitas hoje DC quero saber

Chama a atenção o fato de que Hagar, ao responder com essa pergunta, protela o preenchimento semântico de *quem?* esperado por Helga. Esta, no entanto, responde à pergunta do marido e justifica sua resposta:

estou exausta e com sono DC não estou a fim de visitas hoje.

No enunciado produzido a seguir por Hagar, *Foi o que eu disse a ela*, vê-se que Hagar incorpora a argumentação de Helga:

você não está a fim de visitas hoje DC eu disse isso a ela

Com a argumentação de Hagar, entende-se que ele levou a *ela*, a visitante, exatamente a resposta produzida por Helga à pergunta que ele lhe fez. Mas *ela* é uma resposta apenas parcial a *quem*, já que se entende que *ela* é uma pessoa de sexo feminino, mas o *quem* da pergunta que desencadeou o diálogo ainda não tem seu sentido preenchido. Esse vazio semântico justifica a nova pergunta de Helga *Ela quem?*, que contém a argumentação:

ainda não sei quem bateu à porta DC quero saber,
Esse encadeamento que, diferentemente do anterior,

não sei quem bateu à porta DC quero saber,
parafraaseia o sentido da pergunta inicial *Quem bateu na porta?*, deve ser construído com *ainda*, o que mostra que o segundo encadeamento, atribuído a Helga, é uma retomada do primeiro:

não sei quem bateu à porta DC quero saber.

Só a afirmação de Hagar *Sua mãe* a essa nova pergunta de Helga, que retoma *Quem bateu na porta?*, dá a resposta desejada desde o primeiro quadrinho. Com isso explica-se a argumentação inscrita em enunciados interrogativos:

não saber DC querer saber.

É interessante observar a estratégia argumentativa utilizada por Hagar para fazer com que Helga argumente contra ela mesma, sem o saber, e como ele toma a argumentação por ela construída como argumento para justificar sua resposta à sogra. Com tal procedimento, Hagar leva Helga a concluir que foi ela mesma quem dispensou a visita da própria mãe. A estratégia argumentativa utilizada por Hagar produz humor.

Discurso 2

A tira que será analisada a seguir é de autoria de Thaves, da série Frank & Ernest.



Na imagem vê-se um quadro negro, giz, apagador, mesas, o que indica que se trata de uma sala de aula. Dois alunos sentados às suas mesas conversam; um deles fala para o outro sobre estatísticas que avaliam o nível do ensino. Esse é o contexto externo em que se desenvolve o diálogo.

O primeiro enunciado *Segundo as estatísticas, o nível do ensino está cada vez pior* é a citação de um discurso dos estatísticos e exprime a argumentação:

o ensino antes era ruim DC as escolas eram ruins
o ensino está pior do que antes DC as escolas estão ainda mais ruins

O segundo enunciado *Mas como os estatísticos tiveram esse mesmo ensino, será que as estatísticas estão certas?*, discurso do locutor-aluno, é uma contestação ao discurso dos estatísticos:

as escolas são boas DC o ensino é bom
o ensino é bom DC os alunos são competentes
há bom ensino de estatística DC os estatísticos são competentes
os estatísticos são competentes DC as estatísticas são confiáveis
as estatísticas são confiáveis DC é verdade que o ensino está ruim

O segundo enunciado dialoga com o primeiro por meio do articulador *mas*, que introduz a posição do locutor-aluno. Com o articulador *mas*, o locutor questiona a competência dos estatísticos, servindo-se da argumentação dos próprios estatísticos, expressa no primeiro enunciado, que constata que *o nível do ensino está cada vez pior*. Assim, têm-se os seguintes encadeamentos:

As escolas estão piores do que antes DC o ensino está muito ruim
o ensino está muito ruim DC os estatísticos não são competentes
os estatísticos não são competentes DC as estatísticas não são confiáveis
as estatísticas não são confiáveis DC é possível que o ensino não esteja ruim

A polifonia que se lê nesse discurso é constituída pelos seguintes enunciadores:

E1: as estatísticas mostram DC deve ser verdade

E2: as estatísticas mostram PT pode não ser verdade

O locutor se identifica com o segundo enunciador, aquele que defende o aspecto transgressivo do mesmo bloco semântico. Vê-se, portanto, que o articulador *mas* compara os dois aspectos do bloco, expressos pelos enunciadores. O locutor assume o segundo.

Observe-se que a noção de *confiabilidade*, que participa do sentido do primeiro enunciado acima, é contextual, e decorre da relação sintagmática que se estabelece entre o primeiro e o segundo enunciado. Há, então, uma relação estreita de sentido entre ambos. Juntos, eles produzem a argumentação da charge como um todo.

O humor parece decorrer do fato de que o locutor-aluno toma como argumento, para defender seu ponto de vista (o de que as estatísticas podem não estar certas), a própria argumentação dos estatísticos, e mostra como essa argumentação contém intrinsecamente uma contradição que questiona a autoridade destes.

Discurso 3



Como no discurso anterior, em que há um articulador (mas), também neste têm papel importante os articuladores *e*, *mas* e *pois*.

O contexto externo, explicitado pela imagem, mostra a professora, com um livro ou caderno na mão, e um aluno numa sala de aula. A argumentação da professora, no primeiro enunciado *Imagine o seguinte*: "Daqui a alguns dias, todos os computadores saem do ar e todos se apavoram, pode ser expressa pelo encadeamento, em que o articulador *e* tem o valor semântico de *portanto*:

computadores fora do ar DC pânico

No enunciado seguinte, *você vai conseguir controlar a situação*, encontra-se a argumentação:

controlar a situação DC neg-pânico

O articulador *mas* compara as argumentações dos dois enunciados, invertendo as conclusões: *pânico* e *neg-pânico*.

O articulador *pois* relaciona [*você*] *será único a saber quanto são 6 vezes 7* e introduz um encadeamento cujo primeiro segmento justifica o segundo:

saber multiplicar DC ter controle da situação

Dois enunciadores estão presentes nesse discurso:

E1: sem computador DC sem controle da situação

E2: sem computador PT com controle da situação

O locutor se identifica com E2, que contém o aspecto transgressivo do bloco, e que passa a ser a conclusão à qual a professora quer levar o aluno:

aprender a multiplicar DC controlar a situação

Percebe-se nesse discurso a utilização de uma estratégia argumentativa: para convencer seu aluno da importância de aprender a multiplicar, a professora argumenta servindo-se da possibilidade de pane nos computadores. A ilustração pode ser explicada pelos seguintes enunciadores, presentes no enunciado [você] será o único a saber quanto são 6 vezes 7:

E1: você saberá multiplicar DC você controlará a situação

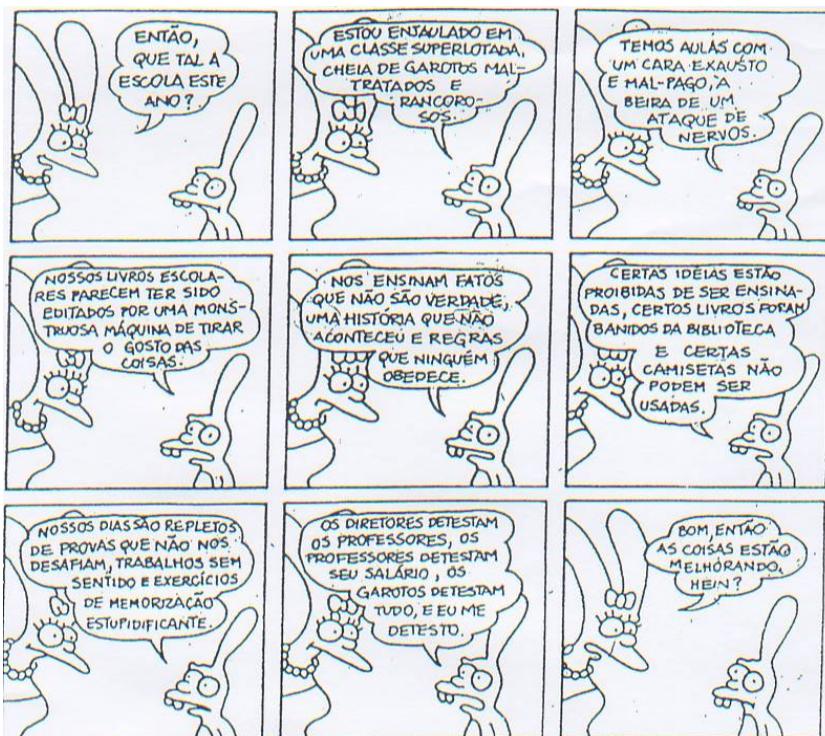
E2: os outros não saberão multiplicar DC os outros não controlarão a situação

Os dois enunciadores exprimem aspectos recíprocos do mesmo bloco semântico, e o locutor assume ambos.

Mais uma vez, a argumentação produz humor. Aqui é a pane nos computadores que está servindo como argumento para apoiar a tese defendida pelo locutor-professora: a da necessidade de aprender a multiplicar.

Discurso 4

O discurso 4, dos Simpsons, é de autoria de Matt Groening.



Essa história em quadrinhos é um exemplo do papel importante que a adjetivação desempenha na construção do sentido argumentativo no discurso. No primeiro quadrinho há uma pergunta da mãe a seu filho: *Que tal a escola este ano?* Os sete quadrinhos seguintes respondem a essa pergunta analisando a escola, e o último, o nono, é uma avaliação da mãe à resposta do filho. Nos sete quadrinhos em que o filho fala da escola, em resposta à pergunta da mãe, diferentes formas de adjetivação são utilizadas: adjetivos, substantivos precedidos de preposição, orações relativas.

Em todos esses enunciados, a adjetivação orienta para uma conclusão implícita, a de que a escola vai mal:

estou enjaulado na classe DC a escola vai mal
a classe é superlotada DC a escola vai mal
os garotos são maltratados e rancorosos DC a escola vai mal
o professor está exausto e é mal pago DC a escola vai mal
os livros didáticos tiram o gosto das coisas DC a escola vai mal
os fatos ensinados não são verdadeiros DC a escola vai mal
ninguém obedece às regras ensinadas DC a escola vai mal
certas idéias estão proibidas DC a escola vai mal
certos livros foram banidos da biblioteca DC a escola vai mal
certas camisetas não podem ser usadas DC a escola vai mal
as provas não desafiam os alunos DC a escola vai mal
os trabalhos são sem sentido DD a escola vai mal
o trabalho de memorização é estupidificante DC a escola vai mal

É interessante observar que a resposta propriamente dita à pergunta *Que tal a escola este ano?* decorre da orientação que toda a adjetivação dá ao discurso dos sete quadrinhos que compõem o discurso do filho.

Aplicando-se o conceito de polifonia – à luz da Teoria dos Blocos Semânticos – vê-se que em cada enunciado há dois enunciadores, em que um é o aspecto recíproco do outro, constituindo o mesmo bloco. Vejam-se alguns desses enunciados:

Estou enjaulado

E1: enjaulado DC não bom

E2: não enjaulado DC bom

a classe é superlotada

E1: classe superlotada DC não bom

E2: classe não superlotada DC bom

Os garotos são maltratados e rancorosos:

E1: garotos maltratados e rancorosos DC não bom

E2: garotos não maltratados nem rancorosos DC bom

há regras que ninguém obedece:

E1: regras que ninguém obedece DC não bom

E2: regras que todos obedecem DC bom

trabalhos sem sentido:

E1: trabalhos sem sentido DC não bom

E2: trabalhos com sentido DC bom

etc.

Em relação a esses enunciadores, o locutor atribui sempre o ponto de vista de E1 à sua escola porque é assim que ele a vê e, nesse modo de vê-la, ele a descreve, usando diferentes formas de adjetivação. Entretanto, não é o ponto de vista de E1 que o locutor assume como seu. Ele se identifica com o aspecto recíproco desse mesmo bloco, expresso por E2:

não enjaulado DC bom

classe não superlotada DC bom

garotos não maltratados nem rancorosos DC bom

etc.

Pode-se pensar que a adjetivação, que toma a realidade da escola como tema, informa sobre essa realidade. Entretanto, parece claro, de acordo com a análise desenvolvida, que não existe informação. A realidade é vista subjetivamente, construída pelo locutor, já que é o seu modo de vê-la, e serve apenas como primeiro segmento para o estabelecimento da argumentação, ou seja, *a antecedente* [primeiro segmento] *de um encadeamento contém em seu sentido o fato de levar ao conseqüente* [segundo segmento] (Ducrot, 2006). O sentido é argumentativo, já que a argumentação está nas palavras, está *na língua*. É o sentido argumentativo da palavra que determina a orientação dada ao discurso, a continuação que a palavra impõe ao discurso. Esse é o princípio que norteia a Teoria da Argumentação na Língua. A informação é apenas um efeito do uso argumentativo. Assim, o sentido expresso pelo locutor por meio da linguagem não é a representação da realidade, mas é, como diz Ducrot (1988, p. 14), o modo de pôr as coisas da realidade *a serviço de nossas argumentações*. E continuando, na mesma obra e na mesma página, diz o autor: *Falar é construir e tratar de impor aos outros uma espécie de apreensão argumentativa da realidade*.

Diferentemente do que diz a gramática (que se ocupa da frase), no discurso, como está mostrando a história em quadrinhos analisada, a adjetivação apresenta uma realidade vista por um locutor, que com ela não concorda, e, justamente pela discordância, evoca, por polifonia, uma outra realidade, que poderia ser dita também por meio da adjetivação, mas com a qual o locutor concorda. Assim, o responsável pelo discurso pode servir-se da adjetivação e dar a ela uma dupla função: a de falar de uma realidade e a de identificar-se com outra, contrária à primeira. Opondo dois pontos de vista, a adjetivação argumenta e produz uma crítica que se explica justamente pela oposição entre dois discursos. Assim, pode-se entender a importância fundamental que assume a adjetivação para a construção da argumentação nesse discurso.

O enunciado da mãe, do último quadrinho, avaliando a resposta do filho à sua pergunta, tem valor semântico de ironia: *Bom, então as coisas estão melhorando, hein?* A ironia pode ser explicada também pela polifonia. O locutor coloca em seu enunciado um enunciador responsável por um ponto de vista absurdo:

E1: a escola vai mal DC isso é bom

E2: a escola vai mal DC isso não é bom

O locutor se apresenta como se assumisse o ponto de vista de E1. Entretanto, é com o ponto de vista de E2, aspecto normativo do bloco contrário ao de E1, que o locutor se identifica.

O articulador *então* introduz a argumentação que o locutor afirma, mas que é contrária àquela que ele assume. *Então* estabelece um elo semântico entre a resposta do filho – que se lê nos quadrinhos 2 a 8 e que revela uma crítica, pela presença simultânea de conclusões implícitas opostas – e a conclusão da mãe, no último quadrinho, que avalia ironicamente a escola.

O humor decorre da argumentação do filho e do enunciado irônico produzido pela mãe.

Discurso 5

O discurso a seguir foi escrito por um leitor que comenta, na Seção de Cartas, na página 26 da revista *Veja*, uma reportagem sobre Leonardo da Vinci, publicada em 3 de novembro de 2004. Nesse discurso, o adjetivo tem também papel fundamental na argumentação, mas apresenta um funcionamento distinto do que se observou na história em quadrinhos do discurso 4.

É difícil entender como alguém pôde ter tantas capacidades artísticas e intelectuais e se destacar em todas. Como disse Freud: “Leonardo acordou cedo demais na escuridão enquanto os outros continuavam a dormir”.

Toma-se para análise somente a primeira frase:

É difícil entender como alguém pôde ter tantas capacidades artísticas e intelectuais e se destacar em todas.

A observação desse trecho leva a que se interprete *é difícil* como estando no plano do *dizer*, ou seja, da enunciação: do ponto de vista de quem fala sobre o que fala no momento em que fala. Assim, *entender como alguém pôde ter tantas capacidades artísticas e intelectuais e se destacar em todas* constitui o plano do *dito*, isto é, do enunciado. Sabe-se, por outro lado, que essa distinção é metodológica, pois o *dito* apresenta marcas do *dizer*, o que não impede, entretanto, que se percebam aí dois planos.

A análise desse trecho pretende mostrar que a atuação do adjetivo *difícil*, que se situa no plano do *dizer*, se marca no plano do *dito*.

O enunciado tem a estrutura: *é difícil entender A e B*, em que:

A = entender como alguém pôde ter tantas capacidades artísticas e intelectuais

e

B = [entender como alguém pôde] se destacar em todas.

O adjetivo *difícil*, que modifica *entender A e B* não introduz nenhum sentido novo em *entender A e B*. *Difícil* apenas atenua a força argumentativa de *entender A e B*. Assim, a argumentação contida em *entender A e B* é constituída pelo encadeamento:

entender A e B DC admitir.

Já *é difícil entender A e B* orienta para uma certa negatividade em sua argumentação:

entender A e B PT admitir com restrições

Assim, a modificação trazida por *difícil* resulta no encadeamento de aspecto transgressivo em PT, cujo ponto de vista é assumido pelo locutor

entender A e B PT admitir com restrições.

Há nesse discurso no plano do dito (do enunciado), a estrutura *entender A e B*. Analisando-se A, chega-se à seguinte argumentação interna ao enunciado:

ter tantas capacidades artísticas e intelectuais DC ser impossível existir

A interpretação polifônica desse enunciado leva a que se atribua o aspecto normativo ao enunciador E1, cujo ponto de vista o locutor afirma e assume como sendo o seu. Juntamente com esse aspecto, há outro, transgressivo, que é o ponto de vista do enunciador E2, que o locutor reconhece, mas não assume como seu:

ter muitas capacidades artísticas e intelectuais PT ser possível existir

É importante notar que, na construção desse último encadeamento, *pôde* é suprimido e *tantas* é reescrito como *muitas*, exprimindo o ponto de vista do enunciador E2, não assumido pelo locutor. A posição do locutor, expressa por *difícil*, que se marca no enunciado por *pôde* e *tantas*, deve ser interpretada pela argumentação interna contida no enunciado:

poder ter tantas capacidades artísticas e intelectuais DC ser surpreendente

O sentido de *poder* e *tantas*, construído internamente no discurso em questão, orienta para o mesmo sentido expresso pela argumentação do encadeamento:

poder ter tantas capacidades artísticas e intelectuais DC ser impossível existir.

Analisando-se B (*e se destacar em todas*), chega-se à argumentação do enunciado:

se destacar em todas [as capacidades] DC ser impossível existir.

Esse é o ponto de vista do enunciador E1, com o qual o locutor se identifica. Mas há também o ponto de vista do enunciador E2, com o qual o locutor não se identifica:

se destacar em todas [as capacidades] PT ser possível existir.

Há, pois, dois encadeamentos, cujos aspectos correspondem a dois enunciadores diferentes: um, normativo, é o de um enunciador E1, que expressa a posição do locutor, o outro, transgressivo, é o ponto de vista do enunciador E2, que o locutor reconhece, mas com o qual não se identifica. São eles:

E1: poder ter tantas capacidades artísticas e intelectuais e se destacar em todas DC ser impossível existir

E2: poder ter tantas capacidades artísticas e intelectuais e se destacar em todas PT ser possível existir.

O articulador *e*, que relaciona:

A: poder ter tantas capacidades artísticas e intelectuais

e

B: [poder] se destacar em todas,

compara, no enunciado do locutor, as duas argumentações e adiciona uma à outra, orientando ambas para a mesma conclusão, já apresentada no segundo segmento dos encadeamentos: *ser impossível existir*. Esse mesmo sentido pode ser percebido em *tantas* e em *pôde*, que são marcas da enunciação do locutor, conforme mostra a análise desenvolvida acima.

A argumentação decorre da própria presença do adjetivo *difícil*, do plano do *dizer*, que estende seu sentido a *entender A e B*, e se marca no plano do *dito*. O adjetivo *difícil*, que modifica *entender A e B* atenuando sua força, é argumentativo porque aponta polifonicamente para a presença de dois enunciadores, um dos quais é assumido pelo locutor.

Com essa análise torna-se possível constatar que a ação do adjetivo *difícil* é perceptível em *pôde* e *tantas*, que conduzem a um sentido de *surpreendente*. Esse sentido é marcado no *dito* pelo adjetivo *difícil*. Ou seja, o adjetivo *difícil*, do plano do *dizer*, exprime, no *dito*, a posição do locutor. Em decorrência, *difícil* participa da argumentação. Sua função é fundamentalmente a de revelar a posição argumentativa que o locutor assume em seu discurso.

É fundamental salientar que o funcionamento da adjetivação nos discursos 4 e 5 não é o mesmo. Olhando-se inicialmente o discurso 4, da história em quadrinhos, observa-se que a adjetivação particulariza um sentido dos substantivos, quando relacionada sintagmaticamente a esses substantivos. Tomem-se alguns exemplos: *garotos maltratados e rancorosos* contém uma argumentação interna que não é a mesma de *garotos*. O mesmo acontece com *fatos que não são verdade, história que não aconteceu, provas que não desafiam, idéias proibidas de serem ensinadas, exercícios de memorização estupidificante*, etc. A adjetivação, nesse discurso, descreve a escola do modo como o locutor a vê, no plano do *dito*, isto é, do enunciado. Ao mesmo tempo argumenta, porque, particularizando as coisas da escola, de acordo com o ponto de vista do locutor, apresenta-as como elas deveriam ser, ao evocar polifonicamente uma outra

argumentação. No confronto dos pontos de vista, correspondentes a dois blocos semânticos, o locutor se posiciona, assumindo um deles e rejeitando o outro.

Já no discurso 5, o adjetivo *difícil* não particulariza o sentido do substantivo, mas atua sobre a força argumentativa deste, no caso, a oração subordinada *entender A e B*, que tem função de substantivo. Do ponto de vista discursivo, a atenuação da força argumentativa exercida pelo adjetivo *difícil* aponta diretamente, no plano do dizer, para a posição do locutor que, desde o início reconhece a realidade, mas não a assume. O adjetivo *difícil*, no plano do dizer, funciona como um metadiscurso: um discurso (o da tomada de posição do locutor expressa no plano do dizer) sobre outro discurso (o da descrição da realidade vista pelo locutor no plano do dito). O posicionamento do locutor diante da realidade se marca pela forma de surpresa, que está presente no enunciado e que é desencadeada pelo adjetivo *difícil*.

A rápida análise aqui desenvolvida permite, no entanto, que se entenda que no discurso, em que fatores múltiplos intervêm, a adjetivação tem funcionamento complexo e, desse modo, difere das regras sintáticas e semânticas do sistema, como propõe a gramática tradicional.

Para terminar

Este estudo pretendeu defender um ponto de vista: o de que o ensino da argumentação – e o da língua portuguesa de modo geral – não dá ao estudo da língua em uso a mesma importância que concede, desde há muito tempo, ao sistema da língua, explicado pela gramática tradicional, mais pelo olhar sobre a forma do que sobre o sentido. Mesmo quando o texto se torna objeto de análise na escola, os trabalhos desenvolvidos pelos livros didáticos apontam quase tão somente para o que o locutor diz da realidade. O estudo que é feito sobre o texto, especialmente o texto considerado argumentativo, fica muitas vezes limitado ao conteúdo, e não procura compreender como esse conteúdo é dito. Vê-se mais ainda: muito freqüentemente o estudo propriamente lingüístico do texto é tido como oportunidade para a retomada de tópicos gramaticais, como se o sistema da língua e o uso desse sistema fossem idênticos e construíssem sempre o mesmo sentido.

Assume-se, neste estudo, o ponto de vista de que ao uso da linguagem deve ser dado o mesmo espaço que se concede ao estudo do sistema da língua no ensino de português nas escolas. Sabe-se que a língua em uso tem sido estudada pela Lingüística e que várias

teorias dela se ocupam, debruçando-se sobre sua estrutura, sobre a enunciação, sob diferentes olhares. Na breve reflexão aqui apresentada, foi proposta como fundamentação teórica uma abordagem semântico-enunciativa: a da Teoria da Argumentação na Língua de Oswald Ducrot. A razão da escolha foi a de que se trata de um proposta semântica que se ocupa do sentido no discurso construído por meio da relação entre palavras, frases, e principalmente entre discursos. É, pois, uma teoria semântica que não esquece o lingüístico. Sendo uma teoria do discurso, a partir de um olhar enunciativo sobre a linguagem, revela como se produz a argumentação, presente em todo discurso. Com esse posicionamento, a teoria de Ducrot afirma que a argumentação está na língua, articulando conseqüentemente sistema e uso do sistema.

Não foram aqui esgotados todos os recursos de que essa Teoria dispõe. Muitos outros conceitos precisam ser conhecidos com vistas a uma explicação mais aprofundada e mais ampla da linguagem de que o locutor se serve para construir o sentido de seu discurso. Os que foram apresentados, no entanto – além de apontarem para o quanto o sentido, no uso da língua, pode ser distinto do sistema, e o quanto a linguagem é, por natureza, rica em complexidade e beleza – mostram igualmente o vazio que o ensino de português pode apresentar quando se trata do funcionamento da língua utilizada por seus usuários.

Um pressuposto deste estudo não pode deixar de ser explicitado: o da importância da Lingüística para o ensino. Afirma-se que há várias teorias que tratam de texto e discurso, relativamente recentes, é verdade, se comparadas às que já foram feitas sobre o sistema. Essas teorias precisam, sem dúvida, ser continuadas. No entanto, elas já apresentam diversas perspectivas importantes sobre o uso da língua; por isso, não podem ser desprezadas, e deveriam ser aplicadas ao ensino. O professor precisa conhecer esses estudos para fundamentar seu trabalho em sala de aula. É evidente que não cabe ensinar teorias, mas cabe ao professor conhecer e transpor o olhar teórico para seu ensino, adequando-o ao nível e às necessidades de seus alunos. Há publicações muito bem informadas e muito convincentes sobre a transposição didática, como as que podem ser lidas, por exemplo, na revista *Pratiques* n.97-98, de junho de 1998. Ficam aqui, portanto, apenas algumas questões para serem analisadas, pensadas e questionadas sobre o ensino da argumentação e da língua portuguesa nos diferentes níveis de escolaridade.

Referências

DUCROT, Oswald. *Argumentación y polifonía*. Cali: Universidad del Valle, 1988.

DUCROT, Oswald. Description argumentative et description polyphonique: le cas de la négation. PERRIN, Laurent. *Le sens et ses voix*. Metz: Presses Universitaires de Metz, 2006. p. 215-243. (Recherches linguistiques, n. 28).

MOESCHLER, Jacques. *Argumentation et conversation; éléments pour une analyse pragmatique du discours*. Paris: Hatier-CREDIF, 1985.

PERELMAN, Chaïm, OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Traité de l'argumentation; la nouvelle rhétorique*. Bruxelles: Éditions de l'Université de Bruxelles, 1983.

PLANTIN, Christian. *L'argumentation*. Paris: Seuil, 1996.

Pratiques. Université de Metz, França, n. 97-98, juin 1998.

TOULMIN, Stephen. *Les usages de l'argumentation*. Paris: Presses Universitaires de France, 1993.