Claudia Mendes Campos

EFEITOS ARGUMENTATIVOS NA ESCRITA INFANTIL OU A ILUSÃO DA ARGUMENTAÇÃO

Campinas
2005

Claudia Mendes Campos

EFEITOS ARGUMENTATIVOS NA ESCRITA INFANTIL OU A ILUSÃO DA ARGUMENTAÇÃO

Tese apresentada ao Departamento de Lingüística, do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito para obtenção do título de Doutor em Lingüística, na área de Psicolingüística.

Orientadora: Maria Fausta Pereira de Castro

Campinas
Instituto de Estudos da Linguagem
2005

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

C157e

Campos, Claudia Mendes.
Efeitos argumentativos na escrita infantil ou a ilusão da argumentação / Claudia Mendes Campos. -- Campinas, SP : [s.n.], 2005.

Orientador : Profª Drª Maria Fausta Cajahyba Pereira de Castro.
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Textos infantis. 2. Aquisição da linguagem - Escrita. 3. Ducrot, Oswald. I. Castro, Maria Fausta Pereira de. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Título em inglês: Argumentative effects in the child's writing.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Child's texts; Language acquisition – Writing; Ducrot, Oswald.

Área de concentração: Aquisição da linguagem.

Titulação: Tese.

Banca examinadora: Profª Drª Cláudia Thereza Guimarães de Lemos, Profº. Drº. Eduardo Roberto Junqueira Guimarães, Profª. Drª. Gloria Maria Monteiro de Carvalho e Profª Drª Iara Bemquerer Costa.

Data da defesa: 12/08/2005.

_____
Prof. Dra. Maria Fausta Cajahyba Pereira de Castro
Unicamp

_____
Prof. Dra. Glória Maria Monteiro de Carvalho
UFPE

_____
Prof. Dra. Iara Bemquerer Costa
UFPR

_____
Prof. Dra. Cláudia Thereza Guimarães de Lemos
Unicamp

_____
Prof. Dr. Eduardo Roberto Junqueira Guimarães
Unicamp

Campinas, 12 de agosto de 2005.

À minha mãe,
Ondina

Agradecimentos

À Fausta, exímia professora, pela leitura sempre atenta e perspicaz, pela preciosa sugestão de caminhos a percorrer, pelo diálogo incansável.

À Cláudia Lemos, ao Eduardo Guimarães e à Mônica Zoppi Fontana, pela grata participação em diferentes etapas desta minha qualificação, pelos comentários sempre esclarecedores, pela luz projetada sobre o meu percurso.

Ao meu pai e à minha mãe, pelo encorajamento, pelo suporte emocional, por acreditarem sempre e, principalmente, pela manifesta aceitação da diferença.

Ao Benito, por compartilhar todo o prazer e toda a amargura da vida, pela confiança inabalável, por seu ombro e suas palavras.

Ao Alexandre, irmão amado, que com seu jeito imperturbável me oferece a alegria de dividir um pouco da vida comigo.

À Lucinha, pessoa de enorme generosidade, pelo oferecimento e disponibilização irrestrita dos textos escritos por sua filha e carinhosamente guardados por ela.

À Luisa, pelos textos deliciosos que motivaram minhas reflexões e tornaram o trabalho prazeroso.

À Mazé, à Lígia, à Iara e ao Borges, personagens integrantes do meu amadurecimento intelectual, pelo modelo irrepreensível, pelo acolhimento, pelas conversas nos corredores da universidade e nas mesas de restaurantes.

Ao Caetano, rapaz de um tipo raro, sabedor e modesto, amigo sempre presente.

A Ana Cristina, Matê, Pascoalina, Victória e Zelma, companheiras "ielinas" do meu percurso, pelas agradáveis conversas, pelo profícuo debate, pelo pouso em Campinas, pelos saborosos almoços.

À Luzia, pelos tantos anos de amizade e acolhimento, às vezes acompanhados de uns bichanos alegres e festeiros como a dona.

À Silvana, grande amiga, pela presença em momentos decisivos da minha vida e pela voz sempre atenta e tranqüila.

À Silvia e à Ana, pelos bons papos regados a doces e cafés, pela amizade e pela alegria de viver, cada uma a seu modo.

À Capes, cujo financiamento tornou o trabalho menos árduo.

"Queria entender do mêdo e da coragem, e da gã que empurra a gente para fazer tantos atos, dar corpo ao suceder. O que induz a gente para más ações estranhas, é que a gente está pertinho do que é nosso, por direito, e não sabe, não sabe, não sabe!
(...)
"Tive mêdo. Sabe? Tudo foi isso: tive mêdo! Enxerguei os confins do rio, do outro lado. Longe, longe, com que prazo se ir até lá? Mêdo e vergonha. A aguagem bruta, traiçoeira – o rio é cheio de baques, modos moles, de esfrio, e uns sussurros de desamparo. Apertei os dedos no pau da canoa. Não me lembrei do Caboclo-d'Água, não me lembrei do perigo que é a 'onça-d'água', se diz – a ariranha – essas desmergulham, em bando, e bécam a gente: rodeando e então fazendo a canoa virar, de estudo. Não pensei nada. Eu tinha o mêdo imediato. E tanta claridade do dia. O arrôjo do rio, e só aquêle estrape, e o risco extenso d'água, de parte a parte. Alto rio, fechei os olhos. Mas eu tinha até ali agarrado uma esperança. Tinha ouvido dizer que, quando canoa vira, fica boiando, e é bastante a gente se apoiar nela, encostar um dedo que seja, para se ter tenência, a constância de não afundar, e aí ir seguindo, até sôbre se sair no seco. (...) – 'Carece de ter coragem...' – êle me disse. Visse que vinham minhas lágrimas? Doí de responder: – 'Eu não sei nadar...' O menino sorriu bonito. Afiançou: – 'Eu também não sei.' Sereno, sereno. Eu vi o rio. Via os olhos dêle, produziam uma luz. – 'Que é que a gente sente, quando se tem mêdo?' – êle indagou, mas não estava remoqueando; não pude ter raiva. – 'Você nunca teve mêdo?' – foi o que me veio, de dizer. Êle respondeu: - 'Costumo não...' (...) Aí o bambalango das águas, a avançação enorme roda-a-roda – o que até hoje, minha vida, avistei, de maior, foi aquêle rio. Aquêle, daquele dia.
(...)
"E eu não tinha mêdo mais. Eu? O sério pontual é isto, o senhor escute, me escute mais do que eu estou dizendo; e escute desarmado. O sério é isto, da estória tôda – por isto foi que a estória eu lhe contei –: eu não sentia nada. Só uma transformação, pesável. Muita coisa importante falta nome."

João Guimarães Rosa, *Grande Sertão: Veredas*

Resumo

Esta tese estuda a argumentação na escrita infantil. Trata-se de um estudo de caso, cujo objeto de análise são os textos em que há argumentação escritos por uma criança entre os cinco e os dez anos de idade. A pergunta norteadora do trabalho é *como o texto argumentativo funciona na escrita da criança?* A argumentação na linguagem da criança tem estatuto diferente da argumentação na linguagem do adulto, embora por vezes encontremos estruturas lingüísticas semelhantes em ambas. Além do fato de que na linguagem da criança há sempre um resto de outras falas, seja dela mesma seja do adulto – um resto que também existe na linguagem do adulto, mas que diferencia a criança por ser constitutivo de sua fala e de sua escrita –, outra característica diferencia a produção argumentativa da criança da argumentação na língua constituída, evidenciando suas especificidades: sua maior suscetibilidade aos deslizamentos promovidos pela imprevisibilidade da linguagem. Ainda que a fala do adulto também seja marcada pela incompletude e suscetível a deslizamentos e rupturas, ainda que o rompimento se dê também na fala do adulto, na linguagem da criança tais traços não são apenas uma possibilidade, não são eventuais – são constitutivos.

Para tratar da argumentação no texto escrito infantil, recorro aos trabalhos de Ducrot na *teoria da argumentação na língua* (ADL), particularmente às noções de encadeamento argumentativo e de orientação argumentativa, que permitem fazê-lo tomando a argumentação como uma questão lingüística. Em ambas estas noções, não estão em jogo nem as informações contidas no enunciado nem suas condições de verdade, uma vez que o sentido de um encadeamento argumentativo é definido pela relação de interdependência existente entre os seus segmentos, tal que a significação da conclusão é construída pelo argumento e vice-versa, e a orientação argumentativa oferece as indicações acerca dos discursos que podem dar continuidade ao texto. Embora a argumentação na escrita da criança possa ser descrita a partir de tais conceitos, a heterogeneidade e a imprevisibilidade que a constituem abrem espaço para a deriva à qual a linguagem está sempre sujeita, possibilitando deslizamentos e rupturas no texto da criança e oferecendo lugar para a interpretação. Desse modo, a argumentação funciona no texto da criança como um contraponto à deriva à qual está submetida a linguagem – a partir dela, o texto resiste à dispersão e o sentido se constitui (Pereira de Castro, 2001). A argumentação comparece nos textos analisados na tese de diferentes maneiras: em alguns deles, ela coincide com um encadeamento argumentativo; em outros, ela se deve unicamente à orientação argumentativa; outros trazem à tona a incompletude constitutiva da linguagem; há ainda aqueles marcados por processos lingüísticos como o paralelismo e a polarização, que por vezes tendem a impedir os efeitos referenciais no texto da criança. Em todos eles, no entanto, quando a argumentação se impõe, a deriva é contida e os sentidos não se esgarçam.

Palavras-chave: argumentação – escrita infantil – texto

Abstract

This work studies argumentation in the child's writing. It is a case study whose subject is texts, written by a child from five to ten years old, in which there is a process of argumentation. The central question of the work is *how does the argumentative text work in the writings of a child*? Argumentation has a different quality in the language of a child and in that of an adult, though we sometimes find similar linguistic structures in both of them. Besides the fact that in the language of a child there are always traces of other speeches (either its own or an adult's) and that these traces also exist in the adult's language, but define children in being constitutive of their speech and of their writing, another characteristic singles out the argumentative production of the child in its relation to argumentation in the *formed* language, bringing its specificities to the foreground: namely, its greater susceptibility to the *glidings* generated by language's imprevisibility. Though the speech of an adult is also branded with incompleteness and liable to glide and break, though the rupture also occurs in the speech of the adult subject, in the language of a child such features are not only a possibility and not only circunstancial: they are constitutive.

To deal with argumentation in the written text of a child, I employ the works of Ducrot, in his *Theory of argumentation in language* (ADL in the Portuguese acronym), mainly his notions of argumentative chaining and argumentative orientation, which enable me to work considering argumentation a linguistic question. In both notions, neither the information that one can find in the utterance, nor its truth-conditions are the matter, since the meaning of an argumentative chain is defined through the relation of interdependence which obtains between its segments, and, consequently, the meaning of the conclusion is built by the argument and is simultaneously built by it, and the argumentative orientation offers the clues to the speeches that can generate continuity in the text. Though argumentation in the child's writing can be defined by such concepts, the heterogeneity and imprevisibility which form such argumentation leave the field open to the drift that hovers all the time over the child, generating the possibility of glidings and ruptures in the child's text and offering interpretation a place in it. In such a scenario, argumentation works, in the child's text, as counterpart do the drift which hovers over the language: thanks to argumentation, the text resists dispersion and the meaning is generated (Pereira de Castro, 2001). Argumentation shows different faces in the texts this work analyses: in some of them, it coincides with an argumentative chain; in others it is only born of the argumentative orientation; others still reveal the incompleteness which constitutes language; there are still those branded by linguistic processes such as parallelism and polarization, which can sometimes lead to an impossibility of the referential effects in the child's text. Nonetheless, in all of them, when argumentation raises above these processes, the drift is won and the meanings are not frayed.

Keywords: argumentation – child's writing – text

Sumário

0. INTRODUÇÃO 1

1. TEXTO, ARGUMENTAÇÃO E ESCRITA INFANTIL 7
   1.1. Argumentação e textualidade 7
      1.1.1. O texto na *teoria da argumentação na língua* 11
   1.2. Orientação argumentativa, enunciação e exterioridade 16
   1.3. Interpretação e textualidade 28
   1.4. Restrições lingüísticas e incompletude na textualidade 30
   1.5. O texto da criança e o texto do poeta 33
   1.6. Textualidade, interpretação e argumentação em alguns textos de Luisa 38

2. A ARGUMENTAÇÃO 55
   2.1. Entre a adoção e o abandono dos topoi argumentativos 56
      2.1.1. A forma padrão da *teoria da argumentação na língua* 56
      2.1.2. A teoria dos topoi argumentativos 59
      2.1.3. O estatuto dos topoi na *teoria da argumentação na língua* 65
   2.2. A teoria dos blocos semânticos 78
   2.3. Argumentação e efeito argumentativo: a ilusão da argumentação 88

3. ARGUMENTANDO: bilhetes, cartas, diário, opiniões, notícias, descrições 113
   3.1. Bilhetes e cartas 114
   3.2. Diário 133
   3.3. Textos escolares: opiniões, notícias e descrições 150
   3.4. Gêneros diversos 169

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: AINDA UMA VEZ A ILUSÃO DA ARGUMENTAÇÃO 179

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 185

ANEXO 191

Índice de figuras

Texto 1	*p. 115*	**Texto 31**	*p. 158*
Texto 2	*p. 119*	**Texto 32**	*p. 159*
Texto 3	*p. 122/123*	**Texto 33**	*p. 161*
Texto 4	*p. 117*	**Texto 34**	*p. 105*
Texto 5	*p. 126*	**Texto 35**	*p. 198/199*
Texto 6	*p. 90*	**Texto 36**	*p. 23*
Texto 7	*p. 39*	**Texto 37**	*p. 24*
Texto 8	*p. 41*	**Texto 38**	*p. 162*
Texto 9	*p. 129*	**Texto 39**	*p. 200*
Texto 10	*p. 170*	**Texto 40**	*p. 200*
Texto 11	*p. 128*	**Texto 41**	*p. 164*
Texto 12	*p. 134*	**Texto 42**	*p. 201*
Texto 13	*p. 193*	**Texto 43**	*p. 202*
Texto 14	*p. 50*	**Texto 44**	*p. 143*
Texto 15	*p. 174*	**Texto 45**	*p. 203*
Texto 16	*p. 194*	**Texto 46**	*p. 203*
Texto 17	*p. 152*	**Texto 47**	*p. 204*
Texto 18	*p. 195*	**Texto 48**	*p. 205*
Texto 19	*p. 154*	**Texto 49**	*p. 206*
Texto 20	*p. 156*	**Texto 50**	*p. 130*
Texto 21	*p. 196*	**Texto 51**	*p. 166*
Texto 22	*p. 96/97*	**Texto 52**	*p. 167*
Texto 23	*p. 136*	**Texto 53**	*p. 176*
Texto 24	*p. 137*	**Texto 54**	*p. 207*
Texto 25	*p. 157*	**Texto 55**	*p. 208*
Texto 26	*p. 138*	**Texto 56**	*p. 209*
Texto 27	*p. 139*	**Texto 57**	*p. 210*
Texto 28	*p. 141*	**Texto 58**	*p. 145*
Texto 29	*p. 197*	**Texto 59**	*p. 210*
Texto 30	*p. 197*	**Texto 60**	*p. 147*
		Texto 61	*p. 40*

Introdução

O objeto de estudo desta tese é a argumentação na escrita infantil. Este tema tem sido tratado por lingüistas, psicólogos e educadores a partir de diferentes pontos de vista – há, entretanto, um aspecto comum a todos: a observação de que a argumentação está lá na linguagem da criança desde bastante cedo. Em seu *Aprendendo a argumentar*, trabalho em que estuda a construção de justificativas, inferências e pedidos de justificativas com *por quê?* considerando-as da perspectiva do desenvolvimento lingüístico[1], Pereira de Castro (1996) encontra enunciados com *porque* nos dados de fala de duas crianças já desde os 2;8 (dois anos e oito meses). Banks-Leite (1996) estuda enunciados argumentativos na fala de crianças com cinco anos de idade, produzidos em contexto escolar (pré-escola) – ela seleciona enunciados em que há conectores e operadores argumentativos, além daqueles em que há encadeamentos que evidenciam relações argumentativas, e os discute a partir da perspectiva da *Teoria da Argumentação na Língua*. Por outro lado, Souza (2003) focaliza seu estudo na escrita, tomando como objeto de análise textos de opinião escritos por três crianças, a partir do momento em que iniciam seu contato com a escrita, na pré-escola – ao contrário dos dois trabalhos citados anteriormente, esta autora tem o ensino como uma de suas preocupações centrais.

Porém, se não há discordância quanto ao fato de que há argumentação na linguagem da criança, seja na fala seja na escrita, as perspectivas teóricas que norteiam os diferentes trabalhos realizados na área podem diferir entre si. Considerando apenas os três trabalhos citados acima, dentre os muitos que trataram do tema[2], vemos que Banks-Leite (1996), por exemplo, assume o ponto de vista da Teoria da Argumentação na Língua e descreve seus dados procurando encontrar neles marcas lingüísticas extraídas do modelo adotado, marcas estas que indiciariam a existência de "uma argumentação bem elaborada em crianças da faixa etária examinada [cinco anos]" (p. 172) – ou seja, ela não questiona a existência de diferenças entre o funcionamento da argumentação na linguagem da criança e na do adulto.

[1] Este trabalho corresponde à tese de doutorado de Pereira de Castro, defendida em 1985 e publicada em livro em 1996. O percurso teórico desta pesquisadora alterou-se desde então, tendo se movido na direção de uma abordagem não-desenvolvimentista da linguagem da criança.
[2] Ver, entre outros, Di Renzo (2000), Vidon (2003), Donaldson (1986), Santos (2002) e Ferro (1997).

Pereira de Castro (1996), por outro lado, está em busca justamente do processo de construção da linguagem pela criança, focalizando sua atenção na descrição e explicação dos episódios de fala infantil, considerando-os sempre dentro dos diálogos em que são enunciados. Algumas das questões levantadas nesse trabalho iluminam a reflexão atual sobre argumentação na linguagem da criança, por exemplo no que diz respeito a um afastamento da perspectiva cognitiva representada pelos trabalhos de Piaget, e também no que diz respeito à identificação do uso pelas crianças de argumentos cristalizados e de argumentos incorporados da fala do adulto. Nessa etapa da sua reflexão, o ponto de vista da autora é o de que há desenvolvimento no percurso de aquisição da linguagem pela criança e, nesse sentido, ela investiga "processos constitutivos da construção das perguntas com *por quê?*, justificativas com *porque* e dos enunciados com *então*, *se/então*, *quando*, etc." (p.251) observando seu desenvolvimento a partir de três pólos interdependentes: a intersubjetividade, a linguagem e o mundo. Os trabalhos posteriores de Pereira de Castro se fazem a partir de uma mudança de rumo nos estudos em aquisição de linguagem a partir do início da década de 1990, quando alguns pesquisadores passam a estudar a linguagem da criança não mais a partir da noção de desenvolvimento (ver os trabalhos de C. Lemos; ver também Pereira de Castro e Figueira, entre outros)[3]. Por outro lado, até a década de 1990, sua reflexão sobre a argumentação na fala da criança se faz a partir da relação entre a fala da criança e a fala do outro e da noção de atos de fala (1992 e 1996, entre outros), passando por uma alteração a partir do artigo "A argumentação na fala da criança: entre fatos de língua e de discurso", publicado em 2001. Nesse artigo, como indica seu título, a autora passa a deter-se "na análise da relação entre certos fatos textuais-discursivos e fatos de língua" (p. 62), considerando o diálogo como texto e tomando a fala da criança como espaço em que a imprevisibilidade da língua mostra seus efeitos sobre o falante (p. 63). Entendendo que não apenas a fala da criança pode sofrer efeito de dispersão, mas que "todo enunciado (...) é lingüisticamente descritível como uma série de pontos de deriva possíveis" (Pêcheux apud Pereira de Castro, 2001)[4], a autora formula a tese que será uma das principais hipóteses deste trabalho: a de que a argumentação é contraponto à deriva a que a linguagem está submetida. A formulação de tal hipótese só é possível a partir de uma releitura da tese geral da *teoria da*

[3] Sobre o percurso teórico dos estudos em aquisição de linguagem, ver M. T. Lemos (2002).
[4] Pêcheux, 1990, p. 53.

argumentação na língua (ADL), desenvolvida por Ducrot inicialmente em colaboração com Anscombre e mais recentemente com Carel, segundo a qual "o sentido de uma entidade lingüística não é constituído pelas coisas ou fatos que ela denota, nem pelos pensamentos ou crenças que ela exprime, mas por certos encadeamentos discursivos que ela evoca, a saber as 'argumentações': uma argumentação é um discurso (ou ainda um encadeamento) do tipo X conectivo Y" (Carel e Ducrot, 2000-2001) . Pereira de Castro se serve da tese geral da ADL, sem, no entanto, aderir à teoria, com o objetivo de enfatizar que "as argumentações não se constituem como o que se tem chamado de 'atividade metalingüística', elas são o próprio tecido do texto: 'a argumentação é um discurso', dizem os autores, '(ou ainda um encadeamento)' (Carel e Ducrot, ib.) e como funcionamento que resiste à dispersão, constitui o sentido; dirige o diálogo ou o texto" (Pereira de Castro, 2001, p. 64). Desse ponto de vista, ela sustenta que "é a partir da posição do falante, sob o efeito das evocações, que se deve pensar a imprevisibilidade no encadeamento ou a possibilidade de que a argumentação – como contraponto à dispersão – não deixe de ser por ela afetada" (idem). Isto é, o trabalho de Pereira de Castro constrói um olhar sobre a argumentação que a considera como objeto de língua e de discurso – contraponto à deriva, mas suscetível à imprevisibilidade da linguagem. O percurso transcorrido por ela em seus trabalhos sobre a argumentação na fala da criança oferece um ponto de partida para o desenvolvimento desta pesquisa sobre a argumentação na escrita infantil, não apenas através da hipótese da argumentação como contraponto à deriva, que percorre todo este trabalho, mas também através do lugar de entrada para os trabalhos de Ducrot, com quem travo um diálogo ao longo de toda a tese.

A argumentação na linguagem da criança tem sido tratada por alguns pesquisadores, como semelhante à argumentação na linguagem do adulto (entre eles, Banks-Leite, op.cit.), tendo sido também considerada como objeto de desenvolvimento cognitivo, como o faz Souza (2003), que toma a argumentação ao mesmo tempo como um raciocínio e como um movimento retórico. Considerando a escola como um espaço cujo trabalho deve incidir no potencial de desenvolvimento cognitivo dos alunos, ela procura demonstrar que a criança "responde bem" às oportunidades que lhe são dadas na escola de escrever textos de acordo com diferentes gêneros textuais, entre eles o "argumentativo". De outro modo, esta tese parte do princípio de que a argumentação na linguagem da criança tem estatuto diferente daquela que encontramos na

linguagem do adulto, ainda que muitas vezes encontremos as mesmas estruturas lingüísticas em ambas. Observar tais diferenças e caracterizá-las é um dos objetivos deste trabalho. Se consideramos todos os episódios argumentativos que o corpus oferece, sem excluir enunciados nem textos devido à sua "estranheza", ou ao seu caráter incompleto, ou ainda contraditório – isto é, se os consideramos à luz do fato de que a imprevisibilidade e a heterogeneidade da linguagem afetam todo fato de língua e de discurso – observamos que neste ponto se pode caracterizar a argumentação da criança em relação à do adulto: os deslizamentos da língua, cujo efeito são enunciados insólitos, por mais que apareçam também na fala do adulto, são *constitutivos* da linguagem infantil. Uma outra hipótese que acompanha esta hipótese inicial é a de que a argumentação faz efeito na linguagem da criança, ainda que o texto seja marcado por estruturas faltantes e/ou inusitadas. Isto é, há efeito de argumentação em todos os textos em que há um encadeamento argumentativo, ou uma relação argumentativa, convocando o leitor à interpretação. Nesse sentido, a argumentação é entendida como contraponto à deriva à qual está submetida a linguagem (Pereira de Castro, 2001).

Por outro lado, a relação da criança com sua língua na trajetória que a move de *infans* a sujeito-falante não é tomada aqui como objeto de desenvolvimento, mas como "mudanças de posição relativamente à fala do outro, à língua e, em conseqüência, em relação à sua própria fala" (C. Lemos, 2002, p.56). Assim, não se trata de um percurso de superação de etapas, nem tampouco de um percurso de desenvolvimento cognitivo. Através de sua fala / sua escrita, a criança se mostra ora submetida à fala do outro (incorporando argumentos), ora submetida ao funcionamento da língua (deslizando no compasso das possibilidades argumentativas da língua e impermeável ao discurso do outro), ora na escuta de sua própria fala, "capaz de retomá-la, reformulá-la e reconhecer a diferença entre sua fala e a fala do outro, entre a instância subjetiva que fala e a instância subjetiva que escuta de um outro lugar" (C. Lemos, 2000, p. 4). Ressalte-se que não há superação de nenhuma dessas três posições, mas dominância de uma ou de outra.

Como mencionei acima, a argumentação é considerada nesta tese em diálogo com os trabalhos de Ducrot na *teoria da argumentação na língua*, à luz da reflexão de Pereira de Castro sobre a argumentação na fala da criança. Isto é, a partir de um ponto de vista diverso daquele adotado, por exemplo, em Souza (op. cit.), para quem a argumentação é vista sob um enfoque "discursivo-enunciativo", que a trata como um objeto retórico em que estão envolvidos aspectos

lingüísticos. Desse ponto de vista, além da equiparação entre argumentação e retórica, a própria "estrutura lingüística" da argumentação inclui elementos não lingüísticos, como as "leis" responsáveis pela passagem do argumento à conclusão. Tal concepção de argumentação, referida por Ducrot como *tradicional*, diverge daquela adotada por este trabalho, que dissocia argumentação e retórica. A argumentação é da ordem da língua. Como diz Ducrot, *a argumentação está na língua* – ela está em encadeamentos do tipo *X conectivo Y* e na orientação argumentativa dos enunciados. Ainda segundo Ducrot, se tomamos a argumentação pela via da retórica, podemos apenas concluir que "é impossível argumentar com as palavras da língua, que nossos discursos, mesmo que sejam comumente qualificados de 'argumentativos', não correspondem a nada do que se entende por argumentação" (1999, p. 1) – a argumentação é apenas uma miragem, uma ilusão promovida pelo funcionamento da língua.

Partindo, pois, das hipóteses e dos pressupostos descritos acima, este trabalho tem como objetivo estudar o funcionamento da argumentação na escrita infantil. Trata-se não apenas de uma opção pela escrita, mas mais especificamente por textos escritos em que há argumentação. Para tanto, será realizado um estudo de caso, cujo objeto serão os textos produzidos por uma criança entre cinco e dez anos de idade. O corpus faz parte de um conjunto maior de textos, que é composto por material escrito em casa e na escola pela menina Luisa, material este que foi coletado de maneira sistemática por sua mãe desde os primeiros escritos até a quarta série do ensino fundamental e gentilmente cedido para este estudo. Deste conjunto, selecionei os textos que produzem efeito de argumentação, isto é, textos em que se configura uma relação argumentativa, seja através da atualização de um encadeamento do tipo *X conectivo Y*, seja através da orientação argumentativa dos seus enunciados – incluindo aqueles que apresentam argumento e/ou conclusão inusitados, e ainda aqueles em que um desses segmentos está ausente ou incompleto. A partir deste recorte, formula-se a pergunta que conduz a tese: como o texto argumentativo funciona na escrita infantil?

Nesse sentido, dedico um primeiro capítulo à discussão da argumentação no texto escrito infantil. Inicialmente, em um diálogo com os trabalhos de O. Ducrot e de E. Guimarães sobre texto e argumentação, discuto as noções de orientação argumentativa, enunciação, exterioridade e incompletude da linguagem, relacionando-as à linguagem da criança. Posteriormente, trato de questões como o lugar da interpretação na constituição do texto, especialmente o texto infantil, e

as relações entre poesia e linguagem infantil. Ao longo do capítulo, apresento as análises de alguns textos do corpus, como contraponto às questões teóricas discutidas.

A argumentação propriamente dita é estudada no capítulo seguinte, em que travo diálogo constante com os trabalhos de Ducrot na *Teoria da Argumentação na Língua*, desde sua primeira etapa (conhecida como forma padrão da teoria) até seu formato mais recente (a teoria dos blocos semânticos) passando pela fase intermediária (a teoria dos topoi argumentativos). Faço uma resenha que recupera seu percurso, discutindo-o e apontando os aspectos motivadores das passagens de uma etapa para outra. Nesse capítulo, apresento e discuto a tese formulada por Pereira de Castro de que a argumentação é contraponto à deriva a que a linguagem está submetida. Adicionalmente, analiso alguns textos do corpus que permitem discutir as questões apontadas pelo trabalho de Ducrot levando em consideração o funcionamento da argumentação na escrita infantil e todos os deslizamentos a que ele está sujeito.

Passo, no capítulo seguinte, a uma análise mais extensiva do corpus, apresentando, discutindo e comentando uma seleção dos textos escritos por Luisa[5], à luz da discussão teórica empreendida até então. Nesse momento, procuro observar como a argumentação funciona no conjunto dos textos escritos por esta criança. Destaco também algumas das mudanças que se evidenciam no seu percurso longitudinal. O corpus foi dividido em grupos conforme o gênero dos textos em que a argumentação comparece: bilhetes e cartas, diário, textos escolares e, por último, gêneros diversos. As diferenças entre a argumentação que comparece em cada um desses gêneros, assim como a interlocução que se constitui nos textos, são objeto de análise nesse capítulo.

[5] Alguns dos textos do corpus são apenas referidos no decorrer da tese e integram um anexo.

CAPÍTULO 1
Texto, argumentação e escrita infantil

1.1. Argumentação e textualidade

A argumentação pode ser estudada do ponto de vista de seu funcionamento no enunciado, como o faz, por exemplo, Oswald Ducrot na *teoria da argumentação na língua* ao remeter a argumentação a encadeamentos argumentativos e estudá-la focalizando principalmente, ainda que não unicamente, enunciados da língua, em sua maioria criados para os fins da pesquisa. Outra abordagem do tema pretende tratá-lo do ponto de vista do seu funcionamento no texto, como o faz, por exemplo, Guimarães (2001) ao focalizar enunciados tomando-os como recortes discursivos do texto, objeto que está no centro da discussão que ali se desenvolve. Por outro lado, pode-se optar por um estudo da constituição da argumentação no texto tomando-o como um todo, tal como proponho nesta tese, cujo objeto de pesquisa é formado por episódios argumentativos configurados na textualidade. O primeiro episódio que pode ser considerado argumentativo aparece na escrita de Luisa aos cinco anos de idade, em um bilhete que escreve para os pais. Daí em diante serão abundantes os textos, principalmente bilhetes, em que podemos ler a explicitação de desejos e suas razões, ou pedidos e suas justificativas, a apresentação de atitudes tomadas e suas explicações, brincadeiras ou tarefas escolares em que se apresentam argumentos para um ponto de vista. Em todos eles podemos identificar uma estrutura argumentativa produzindo efeito de argumentação no texto. Há também um sem número de narrativas em que aparece um conectivo interligando as partes de um enunciado do texto, mas que, embora apresentem traços de argumentação, não configuram exatamente episódios argumentativos – são antes episódios narrativos. Não pretendo com esta observação estabelecer fronteiras rígidas entre os diferentes tipos de textos, nem tampouco negar que haja intersecção entre eles; pelo contrário, eles dialogam constantemente entre si. A definição dos diferentes gêneros textuais e o estabelecimento dos limites que os distinguem uns dos outros é questão complexa, que não será desenvolvida neste trabalho; porém, pelo menos para os objetivos desta tese, parece possível estabelecer o tipo de texto predominante em cada caso, de maneira a nortear o recorte a ser realizado no corpus. Desse modo, selecionei do corpus os episódios em que os efeitos

argumentativos se impõem ao leitor, critério que inclui alguns textos que se configuram como relato de experiência. Contudo, nem todos os episódios em que aparece um conectivo foram selecionados, tendo sido excluídos principalmente os textos que se configuram mais marcadamente como narrativas ficcionais.

A opção metodológica que guiou a seleção de dados da tese aproxima-se em certos aspectos daquela assumida por Guimarães (2001), no sentido de que o texto está no centro da discussão, ou seja, é em relação a ele que interessa estudar a argumentação. Não quero com isso dizer, no entanto, que não há diferenças metodológicas entre aquele trabalho e este: elas existem e significam que falar em "texto" não é falar sempre da mesma coisa[6]. Como lembra Guimarães no artigo "Texto e enunciação" (1995), não há nada que seja texto em si, isto é, independentemente de teorização. Partindo, pois, do pressuposto de que a textualidade não é uma característica dada de antemão, pretendo discutir neste capítulo a concepção de texto com a qual trabalho na tese, isto é, pretendo explicitar alguns dos aspectos envolvidos na seleção dos dados, na decisão acerca do que é um texto a recortar no corpus, e na própria análise dos dados – mantendo sempre o foco na argumentatividade dos episódios. O recorte realizado no corpus elegeu textos que constituem uma relação argumentativa, em geral expressada por uma estrutura do tipo *X conectivo Y*, incluindo tanto os episódios em que o conectivo está presente quanto aqueles em que ele está ausente, embora mantenha-se latente. O conectivo explicita a relação argumentativa existente entre as partes do texto, porém a sua ausência não descaracteriza a estrutura argumentativa, uma vez que a simples justaposição das partes já produz o encadeamento, formando um todo que independe da somatória entre as partes, um todo que se constitui pelos movimentos de articulação e retroarticulação da linguagem e promove efeito argumentativo. Assim, há textos na escrita de Luisa em que os efeitos argumentativos produzidos se devem à explicitação na cadeia textual de uma estrutura do tipo *X conectivo Y*, em que uma das variáveis (que pode ser *X* ou *Y*) pode ser lida como *argumento* para a *conclusão* expressa na outra

[6] Em *Texto e Argumentação*, Guimarães faz um estudo das conjunções da língua portuguesa, propondo uma nova classificação para elas e especificando seu papel no funcionamento da linguagem, tomando-as do ponto de vista da semântica histórica e da semântica da enunciação, isto é, considerando-as do ponto de vista da argumentação. Como se pode ver, seu objetivo geral é distinto do meu, principalmente porque seu trabalho não se desenvolve em aquisição de linguagem, mas também porque há diferenças quanto às perspectivas teóricas adotadas.

variável, sendo o conectivo, em geral, do paradigma de *porque*. E há também textos em que tal estrutura pode ser depreendida sem que, no entanto, o conectivo esteja explicitado, isto é, a relação entre as partes do texto denuncia a implicitação do conectivo na cadeia, evoca todo um conjunto de relações associativas que produzem efeito argumentativo, tais como os silenciamentos, os deslizamentos, além dos paralelismos, das atualizações de clichês, das expansões.

Embora a argumentação possa ser marcada nos textos por encadeamentos do tipo *X conectivo Y*, os efeitos argumentativos produzidos vão além do nível do enunciado, isto é, o funcionamento da argumentação no texto se diferencia do funcionamento da argumentação em enunciados isolados, porque a significação do texto se constitui na integração dos seus enunciados em um nível superior. Esse tipo de relação remete aos níveis de análise lingüística tal como descritos por Benveniste (1988), para quem o sentido de uma unidade lingüística corresponde à "sua capacidade de integrar uma unidade de nível superior" (p.136), ou seja, o sentido de uma entidade lingüística aponta para o nível imediatamente superior ao seu, o sentido é constituído na relação entre uma entidade lingüística e outras de mesmo tipo e do mesmo nível que se integram em uma entidade de nível superior. A contraparte de tal propriedade da língua é, segundo Benveniste, a forma, que corresponde à capacidade de uma unidade lingüística de "dissociar-se em constituintes de nível inferior" (p. 135). Desse modo, forma e sentido são propriedades "inseparáveis no funcionamento da língua" (p. 136) – enquanto uma unidade de determinado nível se decompõe em unidades de nível inferior, reduzindo-se à sua forma, tais unidades de nível inferior se integram em uma unidade de nível superior ao seu, constituindo o seu sentido. Contudo, quando se atinge o nível da frase, uma diferença se impõe, uma vez que "podemos segmentar a frase" em unidades de um nível inferior, mas "não podemos empregá-la para integrar" uma unidade de nível superior (p. 137): a frase é último nível de análise lingüística. Pode-se dizer que, para Benveniste, uma frase não se integra a outras, elas apenas se justapõem, em uma relação de outra natureza, configurando-se em unidades do nível do discurso. Porém, ainda que Benveniste tenha colocado na frase o limite entre o domínio da língua e o do discurso, sendo ela uma unidade do discurso; isto é, ainda que ele considere não haver nível lingüístico além do nível da frase, ele sustenta que há sentido além desse nível, no discurso. Portanto – tomando enunciado como realização concreta da frase (Ducrot, 1989) – posso afirmar que, assim

como ocorre com a argumentação, o sentido no discurso se constitui pela justaposição dos enunciados que o compõem, de tal modo que o sentido de um texto corresponde à relação que se estabelece entre os enunciados que o constituem. Em um texto argumentativo, o sentido está relacionado à orientação argumentativa de seus enunciados: a apresentação, em um texto, de um enunciado com determinada orientação argumentativa direciona os discursos que podem dar continuidade ao texto, limitando os enunciados que podem se seguir. Segundo Anscombre & Ducrot[7] (apud Guimarães 2001), a orientação argumentativa de um enunciado corresponde à apresentação de seu conteúdo como razão para que se conclua de acordo com o conteúdo de um outro enunciado, ou seja, um enunciado X é apresentado como razão para que se tome um outro enunciado Y como conclusão, de tal modo que as relações entre os enunciados do texto estão no centro da constituição da sua significação. Mais recentemente, na apresentação da *teoria dos blocos semânticos*, Carel & Ducrot (2000/2001) definem argumentação como um discurso ou um encadeamento do tipo *X conectivo Y* [8]. A argumentação tal como descrita nesta definição abre para a inclusão de encadeamentos textuais; ou seja, além de enunciados argumentativos, ela abrange *textos* argumentativos, em que um *enunciado X* liga-se a um outro *enunciado Y* através de um *conectivo*, direcionando a significação do texto.

A noção de *texto* como um conjunto de enunciados que se relacionam entre si de maneira a constituir um determinado significado encontra eco tanto na etimologia da palavra quanto em uma visão mais próxima ao senso comum, emprestada a dicionários da Língua Portuguesa e assentada em uma definição empírica, pré-teórica, de texto. Segundo o *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa* (Houaiss, 2001, p. 2713), a etimologia da palavra *texto* remete tanto ao latim *téxtus*, que significa "narrativa, exposição", quanto ao verbo latino *téxo, is, xùi, xtum, ère*, que significa "tecer, fazer tecido, entrançar, entrelaçar; construir sobrepondo ou entrelaçando". A história da língua conduz à idéia de texto como tecido, como produto do trabalho de tecer, isto é, entrelaçar as partes. Esse sentido tem bastante afinidade com a noção de texto como um conjunto de frases que se relacionam entre si de uma determinada forma, de acordo com certos critérios, formando um todo unificado, um "tecido". O *Novo Aurélio* (Ferreira,

[7] ANSCOMBRE, J-C & DUCROT, O. (1976) L'Argumentation dans la Langue, *Language*, 42, p. 5-27.
[8] Esta definição foi originalmente elaborada em Anscombre e Ducrot, em trabalho sem referência.

1999, p. 1956) traz entre as definições de *texto* uma entrada cuja descrição remete aos estudos da linguagem e é compatível com a etimologia fornecida pelo *Houaiss*: "7. Excerto de língua escrita ou falada, de qualquer extensão, que constitui um todo unificado." No entanto, embora possamos identificar certo acordo quanto à descrição empírica do que seja o objeto texto, muitas são as especificidades atribuídas à organização textual que dependem do arcabouço teórico que circunda as definições. Por isso, ainda que a constituição de um todo unificado que tem significação possa ser um ponto de partida para a discussão, é preciso caracterizar teoricamente o texto.

1.1.1. O texto na *teoria da argumentação na língua*

Na medida em que, por um lado, os textos que constituem o corpus da minha tese são textos argumentativos, e por outro lado, a concepção de argumentação com a qual trabalho dialoga fortemente com os trabalhos de Ducrot na *Teoria da Argumentação na Língua (ADL)*, é interessante discutir seu ponto de vista acerca do conceito de texto. Discutirei dois momentos em que seu trabalho toca a questão do texto: o *Dicionário Enciclopédico das Ciências da Linguagem* (Todorov & Ducrot, 1977) e o artigo "Sémantique linguistique et analyse de textes" (1998c). Alguns verbetes do *Dicionário* são de autoria de Ducrot, outros de Todorov e outros de ambos. Embora o verbete *texto* seja atribuído a Todorov, assumo que ele remete a um posicionamento comum a ambos os autores, visto que ambos assinam a publicação, e também a introdução, em que explicam as escolhas realizadas na organização do *Dicionário*. Por outro lado, como deve ficar claro na discussão abaixo, o ponto de vista expresso neste livro relativamente ao texto e suas relações com a língua parece manter alguns de seus aspectos no artigo publicado por Ducrot vinte anos depois.

O *Dicionário* situa o estudo do texto fora da Lingüística, uma vez que o limite superior dos estudos lingüísticos estaria na frase. Desse ponto de vista, três características diferenciam o texto da frase: sua extensão, que pode ser variada, coincidindo com uma frase, com um parágrafo ou mesmo com um livro inteiro; sua *autonomia* e seu *fechamento*, que o distinguem de outros objetos lingüísticos não autônomos nem fechados (embora, em certo sentido, admita-se que mesmo o texto não é fechado); e o fato de constituir um sistema que não se identifica com o sistema lingüístico mas se põe em relação de contigüidade e de semelhança com ele. O estudo do

texto proposto no verbete se desenvolve sob um olhar que se constitui dentro da lingüística, que tem na frase seu limite superior e para o qual a *análise proposicional* é o suporte. Assim, não se chega propriamente a diferenciar o estudo do texto dos demais estudos praticados dentro da lingüística. O discurso é "reduzido"[9] a "*proposições logicamente simples*" (op. cit., p. 283; grifo do autor) e é a relação entre elas que se analisa; não se procura identificar e descrever características específicas do texto, mas se faz um estudo que o enquadra nos moldes analíticos previamente conhecidos, utilizados antes e em outro lugar para analisar outros objetos lingüísticos. Assim, embora o texto não seja considerado objeto da Lingüística, os procedimentos utilizados para o seu estudo são aqueles próprios dessa área do conhecimento, o que se justificaria pelo fato, sustentado no *Dicionário* (p. 282), de o texto e os objetos próprios da Lingüística constituírem sistemas distintos mas análogos, semelhantes, uma vez que as relações entre frase e texto, isto é, entre o que está dentro e o que está fora da Lingüística, são indissociáveis.

O tipo de análise textual proposta no *Dicionário* é compatível com aquela que Ducrot propõe e realiza no artigo "Sémantique linguistique et analyse de textes" (1998c), em que afirma a possibilidade de analisar textos a partir da descrição semântica de uma de suas palavras. Nesse artigo, o texto é tratado como um objeto lingüístico que demanda interpretação e cujo(s) sentido(s) se constitui(em) fundamentalmente através de sua orientação argumentativa. A teoria da argumentação na língua sustenta a idéia de que o sentido de uma entidade lingüística corresponde aos encadeamentos argumentativos que ela evoca. Trata-se de um modelo teórico que privilegia a análise de frases, descrevendo o seu funcionamento conforme sejam introduzidos e/ou alterados determinados operadores argumentativos (tais como *pouco, um pouco, quase, apenas, mesmo/até mesmo*), expressões lexicais (tais como *econômico/avaro, prudente/imprudente*), ou ainda conectivos (do tipo de *portanto* e de *no entanto*)[10]. Embora seus objetos da análise sejam principalmente frases e palavras, excluindo-se em geral a análise de textos, Ducrot se propõe no artigo citado a estudar a significação textual, uma vez que a questão da interpretação está em jogo tanto em frases quanto em textos – isto é, o sentido não está dado

[9] Expressão usada no verbete.
[10] Para uma discussão mais detalhada desse modelo, ver capítulo 2.

de antemão em nenhum dos dois casos, em nenhuma situação de língua o sentido precede a interpretação.

Tal como ocorre no verbete *texto* do *Dicionário Enciclopédico das Ciências da Linguagem*, os procedimentos de análise do texto utilizados no artigo "Sémantique linguistique et analyse de textes" são os mesmos utilizados nas análises de frases e palavras, entidades tradicionalmente consideradas próprias da Lingüística. Não estão em jogo eventuais especificidades da organização textual nem se procuram identificar características que diferenciem o funcionamento do texto e o de frases e palavras. Publicado no início da década de 1970, o *Dicionário* vê a Lingüística como uma disciplina cujo limite superior é a frase, como estabelece Benveniste no artigo "Os níveis da análise lingüística" (1988 [1966]) – uma disciplina que só poderia incluir o texto, descrevendo e explicando o seu funcionamento, por analogia entre o que se considera ser o sistema lingüístico propriamente dito e um sistema "textual", semelhante àquele. Quando da publicação do artigo sobre a análise de textos, em 1998, o trabalho de Ducrot havia se modificado em muitos aspectos, mantendo porém a perspectiva segundo a qual a língua é uma estrutura cujo funcionamento tem uma ordem própria. Em geral, o texto não ocupa lugar significativo nos debates empreendidos por Ducrot e seus colaboradores, contudo o artigo em questão toma-o como objeto de interesse e apresenta um estudo em que ele é tomado como um sistema análogo e semelhante ao sistema lingüístico propriamente dito e é analisado com o mesmo instrumental que os outros objetos lingüísticos mais comumente sob o enfoque da ADL, a frase e a palavra. Em outras palavras, Ducrot utiliza sua descrição semântica do conectivo *mas* para analisar textos selecionados tendo como critério sua organização em torno de tal operador. Assim, a descrição de tais textos se faz de modo semelhante à sua descrição de frases do tipo *A mas B*, ou seja, focalizando a noção de orientação argumentativa.

Para Ducrot, a possibilidade de analisar textos a partir de um modelo teórico forjado para análises de objetos mais propriamente lingüísticos é uma decisão que deve ser largamente justificada. Assim, ele dedica um longo espaço em seu artigo a esta justificativa, que se desenvolve como uma discussão sobre a pertinência de realizar tal análise. A questão da justificativa é retomada ao longo e ao final do artigo; contudo, as análises realizadas discutem o funcionamento dos textos, notadamente a orientação argumentativa. Ducrot mostra que a partir das mesmas informações podem ser construídos discursos opostos, apenas invertendo a ordem

das informações. Isto é, o que de fato dá significação a um texto não são as informações por ele veiculadas, mas a orientação argumentativa de suas palavras. No mesmo sentido, uma das análises procura demonstrar que a simples alteração de um operador usado em um texto pode alterar também a sua orientação argumentativa[11].

Muito embora ocupando-se ao longo de todo o artigo com a questão da necessidade de justificar as análises realizadas, Ducrot desenvolve uma discussão que comporta um olhar sobre o funcionamento dos textos, isto é, ele realiza uma proposta de descrição lingüística de textos que procura depreender e discutir alguns dos elementos lingüísticos que os constituem, concentrando-se especialmente na noção de orientação argumentativa.

Um outro aspecto que também é objeto de discussão é a suposta necessidade de "releitura" (expressão usada por Ducrot) para interpretar um texto. Seu ponto de vista é o de que o texto é um "enigma" que se resolve com uma "releitura" depois de concluída a primeira leitura, o que remete ao conceito de "reinterpretação" definido em Negroni (2000) como "la atribución de un segundo valor semántico a un enunciado que ya ha sido interpretado en el momento de su enunciación" (p. 94). Isto é, a reinterpretação seria a segunda etapa da interpretação de certos discursos formados por dois enunciados ou mais, em que o primeiro enunciado é interpretado duas vezes: no momento da sua enunciação e mais uma vez depois da enunciação do segundo enunciado. Não há coincidência entre este conceito e a noção de retroarticulação da linguagem, que não envolve a temporalidade implicada na releitura. Segundo Milner (1989, p. 270-271), do ponto de vista da tradição lingüística, articulação e retroarticulação são propriedades intrínsecas às línguas. Uma é a contraparte da outra: a articulação se constitui pelo fato de que um elemento de língua é determinado por sua composição, sem que isso signifique no entanto que ele se reduz à soma de suas partes; a retroarticulação corresponde justamente ao todo formado pelas partes. Ou seja, um elemento de língua tem suas propriedades determinadas pela combinação de suas partes (isto é, por sua articulação), e simultaneamente pelo todo que constitui a retroarticulação,

[11] Nesse exemplo, Ducrot lança mão do conceito de modificador desrealizante, cujo efeito é contrariar a orientação argumentativa da palavra com a qual se relaciona, atenuando o seu sentido ou invertendo-o (cf. Ducrot, 1998a). No caso por ele analisado neste artigo, trata-se dos enunciados *"O que eu tenho a dizer já foi dito, mas repetirei brevemente"* e *"O que eu tenho a dizer já foi dito, portanto repetirei brevemente"*, em que a troca de *mas* por *portanto* faz com que o modificador desrealizante *"brevemente"* deixa de ser atenuador para ser inversor.

promovendo assim a indissociação entre tais propriedades da linguagem. No movimento de retroarticulação, enquanto a leitura do texto vai se constituindo, as partes vão formando o todo, que se diferencia delas mas é constituído por elas, de tal forma que não é preciso chegar ao fim do texto e relê-lo para que a interpretação se realize; não há releitura posterior à leitura; o que há são os movimentos pendulares e simultâneos de articulação e retroarticulação. Isto é, à medida que o texto vai sendo lido as suas partes se ligam entre si formando o todo do texto e possibilitando a interpretação.

Ducrot nega qualquer valor teórico ou descritivo à noção de sentido literal em seu trabalho. O valor semântico das palavras está, ele reafirma, na sua orientação argumentativa, ou seja,

> en instructions sur le type de continuation à donner ou à ne pas donner aux énoncés où les mots apparaissent, notamment sur la façon dont on peut ou ne peut pas conclure à partir d'eux. (...) Dans une telle description, la valeur linguistique des mots est bien différente d'un "sens littéral", auquel se superposeraient les interprétations liées à la situation de discours. Au contraire la valeur linguistique consiste tout entière, du point de vue sémantique, en un **appel à l'interprétation**. (1998c, p. 35 grifos meus)

Ao excluir o sentido literal de suas análises, abre-se uma via para a inserção das relações associativas nas discussões acerca dos sentidos dos textos. No entanto, em um artigo anterior Ducrot nega a tais relações qualquer lugar no seu trabalho, afirmando que o valor semântico das palavras se dá através das relações sintagmáticas (ver Ducrot, 1999 [1993], p. 3 e ss.)[12]. Assim, não está em questão para ele opor a existência de um sentido literal à imensidão de sentidos simultaneamente latentes em uma mesma cadeia – pelo menos não de maneira explícita. A negação de um sentido literal, ao qual se superporiam outros sentidos constituídos a partir da "situação de discurso", desencadeia-se a partir do papel central atribuído à orientação argumentativa, basicamente sintagmática. Contudo, embora as relações associativas não sejam explicitamente discutidas, a associação do valor semântico das palavras a um "apelo a interpretação" e a admissão de que a interpretação de uma entidade lingüística não é unívoca, isto é, várias são as interpretações possíveis – tudo isso coloca em jogo as relações associativas. Ou

[12] Esta questão será discutida no próximo capítulo.

seja, se há mais de um sentido possível para determinada entidade lingüística, para determinado texto, pode-se dizer que cada interpretação cala outras, que embora silenciadas não desaparecem e fazem eco na cadeia[13].

Em suma, o texto é considerado nessa discussão como um objeto que demanda interpretação e que portanto não traz em si uma interpretação única e inequívoca. Ao contrário, muitas são as interpretações possíveis, e portanto muitos são os sentidos latentes no texto, silenciados a cada interpretação realizada mas sempre passíveis de emergir. Por outro lado, o texto é caracterizado como uma entidade lingüística que se organiza pela orientação argumentativa das palavras, sendo por ela significado. Tal caracterização pode parecer relevar da seleção dos textos para análise, cujo recorte corresponde a encadeamentos com o conectivo *mas*, ao qual Ducrot oferece uma descrição fundamentalmente argumentativa – contudo, ela encontra eco na definição da tese geral da teoria da argumentação na língua, segundo a qual "o sentido de uma entidade lingüística não é constituído pelas coisas ou fatos que ela denota, nem pelos pensamentos ou crenças que ela exprime, mas por certos **encadeamentos discursivos** que ela evoca, a saber as 'argumentações': uma argumentação é um discurso (ou ainda um encadeamento) do tipo X conectivo Y" (Carel & Ducrot, 2000/2001; tradução e grifos meus). Isto é, a argumentação – seja tomada na perspectiva da orientação argumentativa seja dos encadeamentos evocados pelas palavras – é constitutiva da significação na linguagem, o que inclui o texto. De qualquer modo, o conceito de orientação argumentativa converge na direção da idéia de encadeamentos argumentativos, uma vez que diz respeito à delimitação dos enunciados que podem ser encadeados entre si de acordo com a relação argumentativa estabelecida entre eles.

1.2. Orientação argumentativa, enunciação e exterioridade

O conceito de orientação argumentativa, desenvolvido por Ducrot e Anscombre a partir da década de 1970, permite a Guimarães (2001)[14] tratar a argumentação como uma questão lingüística em que não estão envolvidos nem as informações contidas no enunciado, nem suas

[13] Retornarei a este ponto adiante.
[14] A primeira edição desta publicação data de 1987.

condições de verdade, nem seu caráter lógico. Assim, para o autor, orientar argumentativamente corresponde a apresentar um enunciado como razão que deve levar a crer em um outro enunciado, apresentado como conclusão. Não se trata de uma relação entre linguagem e pensamento, isto é, a conclusão não é necessariamente derivada daquilo que se diz, como o seria por exemplo se se afirmasse que se apresenta um argumento para que o interlocutor *pense*, ou *conclua* de determinada maneira. Em trabalho posterior, a argumentação é referida como "uma relação de sentidos na linguagem" (Guimarães, 2002, p.49)[15]. Tomada enquanto "constitutiva dos enunciados e não derivada de seu uso" (ibidem, p. 52), a argumentação permite ainda, segundo o autor, pensar a textualidade, o que não se faz sem os conceitos de enunciação e polifonia, uma vez que nesse arcabouço teórico o texto é considerado a partir da perspectiva enunciativa. Na semântica argumentativa (tanto em Ducrot a partir de certa etapa da teoria da argumentação na língua quanto em Guimarães), a enunciação é entendida como "o *acontecimento histórico* do aparecimento do enunciado" (ibidem, p. 57; grifo meu). Já o conceito de polifonia trata das diferentes formas que o sujeito pode assumir no jogo polifônico da linguagem. Neste contexto, a enunciação deixa de dizer respeito ao sujeito tomado como uno, como fonte psico-fisiológica do enunciado, para colocar em cena locutor, que é aquele que se representa no enunciado como responsável pela enunciação em curso, e enunciadores, que correspondem às perspectivas a partir das quais o enunciado é construído. Guimarães considera que o conceito de polifonia, tal como desenvolvido em Ducrot, permite tratar das múltiplas posições do sujeito na enunciação; ele reclama, porém, um lugar para a historicidade da linguagem nos trabalhos de Ducrot, uma vez que este toma o acontecimento histórico em sua temporalidade cronológica, excluindo de sua concepção de sentido as determinações históricas da enunciação, fundamentais na reflexão daquele autor.

Em sua perspectiva acerca da questão do sentido, Guimarães recoloca em pauta a historicidade. Para ele, "a significação deve ser vista a partir do que se definiu como exterior em Saussure [o sujeito, a história, o mundo e o referente]" (Guimarães, 2002, p. 65). Após percorrer os trabalhos de semanticistas que procuraram tratar a significação pela reinclusão da exterioridade saussureana, sendo o sentido tratado como uma questão lingüística por apenas

[15] A primeira edição desta obra é de 1995.

alguns desses trabalhos (por exemplo, Benveniste e Ducrot), Guimarães constata que a exclusão da história é comum a todos eles. Seu objetivo é tratar o sentido como uma questão lingüística sem deixar de incluir a história. Ou seja, para ele o sentido é uma questão enunciativa em que a enunciação é vista historicamente; em outras palavras, a significação é "determinada pelas condições sociais de sua existência" (ibidem, p. 66). Para construir sua concepção de sentido, que segundo ele "deve ser tratado como discursivo e definido a partir do acontecimento enunciativo" (idem), o autor mobiliza conceitos como discurso, interdiscurso, enunciação, sujeito, posições do sujeito, constituídos no diálogo entre a semântica enunciativa e a análise de discurso[16].

Para o autor, a historicidade é relevante inclusive na noção de recorte enunciativo, que permite analisar um texto que produz efeito de unidade, porém focalizando fragmentos do texto que correspondem a recortes enunciativos. É o que ocorre em Guimarães (2001), em que a organização textual é discutida sob a perspectiva de enunciados articulados por determinadas conjunções e o texto é tomado como parte do processo discursivo, sendo atravessado por diversas posições do sujeito e correspondendo a uma dispersão de discursos. Nessa perspectiva, a unidade textual é entendida como uma ilusão criada pela posição sujeito do autor; segundo Guimarães, a unidade de construção do discurso não seria o texto, mas o enunciado. Não se trata, porém, do enunciado tomado isoladamente, mas do caráter de enunciado por ele assumido pela razão de aparecer em um texto. Como o texto é marcado por uma dispersão de discursos, o enunciado corresponde a um *recorte discursivo* no texto. Assim, ainda que o recorte seja uma unidade discursiva que corresponde a um fragmento de texto, ele não é uma unidade segmental, não se faz na linearidade da linguagem mas na relação entre as partes e o todo do texto, espaço em que o não-dizer produz efeitos de sentido. Segundo o semanticista, o recorte discursivo se define através de uma dupla característica da linguagem: a polissemia e a incompletude (Orlandi, 1987 e 1984). A incompletude, formulada pela análise de discurso como um dos pontos cruciais das relações entre o texto, o discurso e a ordem da língua, impede que o texto constitua um todo de sentido único e previamente definido. Ela é inerente à linguagem e permite compreender melhor a noção de recorte discursivo, pois, como nenhum dizer é completo e parte de seu sentido está no dizer dos outros, apenas "uma noção como a de recorte, portanto não-segmental, pode apreender

[16] Alguns desses conceitos serão retomados e discutidos mais adiante.

essa incompletude constitutiva do sentido" (Guimarães, 2001, p. 14). Também a polissemia vem complementar a compreensão da noção de recorte, uma vez que, de acordo com o lingüista, ela permite tomar a multiplicidade e a historicidade presentes nessa noção como objeto de estudo. Assim, os fatos em análise são os textos, mas o foco está nos recortes discursivos que correspondem aos enunciados em que aparecem determinadas conjunções, e não nos textos tomados como entidades das quais "se devem retirar todas as generalizações possíveis e só elas" (op. cit., p. 15). O interesse do autor está na significação que se constitui no texto, tomada como uma questão lingüística que envolve o sujeito da enunciação e a historicidade do acontecimento enunciativo e que se dá a ver no recorte discursivo.

Voltando à questão do lugar da argumentação na reflexão sobre a textualidade, Guimarães a relaciona à orientação argumentativa, que indica o "futuro textual", isto é, os caminhos que o texto pode tomar. Nesse sentido, a argumentação produz uma injunção à interpretação: a seqüência que segue determinado enunciado deve ser interpretada de acordo com a direção indicada pela orientação argumentativa. Isso não significa que a orientação argumentativa impeça que o texto progrida em certa direção, nem que ela imponha conclusões, mas ela aponta caminhos para a interpretação. Nesse sentido, Guimarães afirma que a orientação argumentativa tem um papel na coesão[17] do texto, o que se faz pelo interdiscurso: "A argumentação é, então, (...) um procedimento próprio do funcionamento da textualidade e no sentido muito preciso de que a coesão e a consistência são determinadas, no acontecimento e enquanto acontecimento, pelo interdiscurso."[18] (Guimarães, 2002, p. 82)

A noção de texto presente em Orlandi, além de apresentar pontos de encontro com a reflexão de Guimarães acerca do assunto, volta ao tema da incompletude e da exterioridade da linguagem, apontando aspectos relevantes para a discussão do funcionamento da argumentação

[17] Desse ponto de vista, coesão são "as relações que reenviam a interpretação de uma forma à outra, numa seqüência do texto" e consistência são "as relações que reenviam a interpretação de uma forma ao acontecimento enunciativo" (Guimarães, 1994, p. 65).

[18] A noção de coesão em Guimarães leva em consideração o interdiscurso, que é o que dá a diretividade do dizer e que permite que a argumentação signifique tanto aquilo que diz a orientação argumentativa quanto alguma outra coisa. Segundo o autor, uma vez que a significação é sustentada pelo interdiscurso, a argumentação não significa apenas o que a orientação argumentativa faz parecer, porque há na argumentação, como na linguagem, um jogo de silêncio, mais especificamente o silêncio constitutivo (cf. Orlandi, 1992), que abre a interpretação para incluir o que é excluído pela orientação argumentativa. Como diz Guimarães, "não há convencimento necessário" (2002, p. 79).

na escrita singular de uma criança. Segundo a autora, o texto é um objeto com duas faces: tem começo, meio e fim e pode portanto ser visto como uma unidade que se fecha sobre si mesma, que se completa internamente; tem seu estatuto alterado, no entanto, quando tomado do ponto de vista do discurso, porque neste vigora a incompletude, entendida como "lugar do possível" (Orlandi, 1996, p. 77). O texto nunca se fecha completamente, deixando espaço para o surgimento de pontos de deriva possíveis, que oferecem lugar à interpretação e ao equívoco. A deriva pode se instaurar, como freqüentemente ocorre na linguagem da criança, ou pode se constituir apenas como possibilidade – ela surge por entre as fendas da cadeia textual abrindo espaço para os deslizamentos do sentido, para os efeitos do não-dito, lugar do possível, espaço de interpretação. Os sentidos silenciados latejam na cadeia denunciando a incompletude da linguagem, em todo dizer há silenciamentos produzindo efeitos de sentido. Assim, tomado como unidade metodológica que dá visibilidade ao discurso, o estatuto do texto se modifica, abrindo-se para as diversas relações que sua inserção no discurso traz. De acordo com Orlandi,

> o texto, visto na perspectiva do discurso, não é uma unidade fechada – embora, como unidade de análise, ele possa ser considerado uma unidade inteira – pois ele tem relação com outros textos (existentes, possíveis ou imaginários), com suas condições de produção (os sujeitos e a situação), com o que chamamos sua exterioridade constitutiva (o interdiscurso: a memória do dizer). (1996, p. 54)

A exterioridade de que se trata aqui é interna ao discurso e ao texto, isto é,

> se se pode pensar em uma temporalidade, essa é uma temporalidade interna, ou melhor, **uma relação com a exterioridade tal como ela se inscreve no próprio texto e não como algo lá fora, refletido nele**. Não se parte da história para o texto – avatar da análise de conteúdo –, se parte do texto enquanto materialidade histórica. A temporalidade (na relação sujeito/sentido) é a temporalidade do texto.
> Não se trata, assim, de trabalhar a historicidade (refletida) no texto mas a historicidade **do** texto, isto é, trata-se de compreender como a matéria textual produz sentidos.
> São, pois, os **meandros do texto**, o seu acontecimento como discurso, a sua 'mise-en-oeuvre', como dizem os franceses, ou, como podemos dizer, o trabalho dos sentidos nele, que chamamos historicidade. (ibidem, p. 55; grifos meus)

Considerar a exterioridade inscrita no texto e no discurso significa considerar que os sujeitos envolvidos no funcionamento da linguagem não são isentos de história nem de relações sociais. Estas, no entanto, não se dão por via da cognição nem da intenção. A memória de que se

trata aqui funciona como o interdiscurso, "aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente", "memória discursiva: saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra" (Orlandi, 1999, p. 31). Isto é, a língua já está lá quando o sujeito vem à luz, os dizeres dos textos e discursos que circulam na língua não se apagam a cada vez; quando o sujeito se constitui enquanto tal no funcionamento lingüístico-discursivo, um "já-dito" está em curso; em toda situação de interpretação, seja de outro seja de si mesmo, o "já-dito" está em jogo.

Para a análise de discurso, assumir que a historicidade está inscrita no texto não significa supor que não há qualquer relação entre a "história lá-fora" e a historicidade do texto, significa apenas que esta não é uma relação "nem direta, nem automática, nem de causa e efeito, e nem se dá termo-a-termo" (Orlandi, 1996, p. 55). Trata-se de não considerar a história como simplesmente refletida no texto – a relação entre o que está fora e o que se inscreve no texto é mais complexa.

Do mesmo modo, é complexa a relação entre o "interacionismo estruturalista"[19] e a exterioridade da linguagem. O interacionismo estruturalista atribui um valor central à ordem própria da língua: os sujeitos falantes, tomados como lugar do funcionamento lingüístico-discursivo, estão submetidos à ordem própria da língua, da qual depende a significação dos textos. A fala da criança constitui com a fala do adulto – instância da língua constituída – relações estruturais tais que a interpretação só é possível no "diálogo", isto é, no encontro entre a fala da criança e a fala do adulto que se realiza mesmo quando a fala do adulto surge apenas como eco de outros encontros. Na escrita, a fala do outro, a língua constituída, é representada pelas escritas e pelos discursos sobre a escrita que circulam em torno da criança, "dialogando" com ela. O efeito de unidade que se produz nesse ponto configura intencionalidades que o falante atribui à criança, mas que não representam um "fora da língua" – trata-se de uma configuração de intenções que se inscreve no texto, seja falado seja escrito. Segundo Guimarães (2001), uma das conseqüências da organização argumentativa do texto é a construção de uma representação de

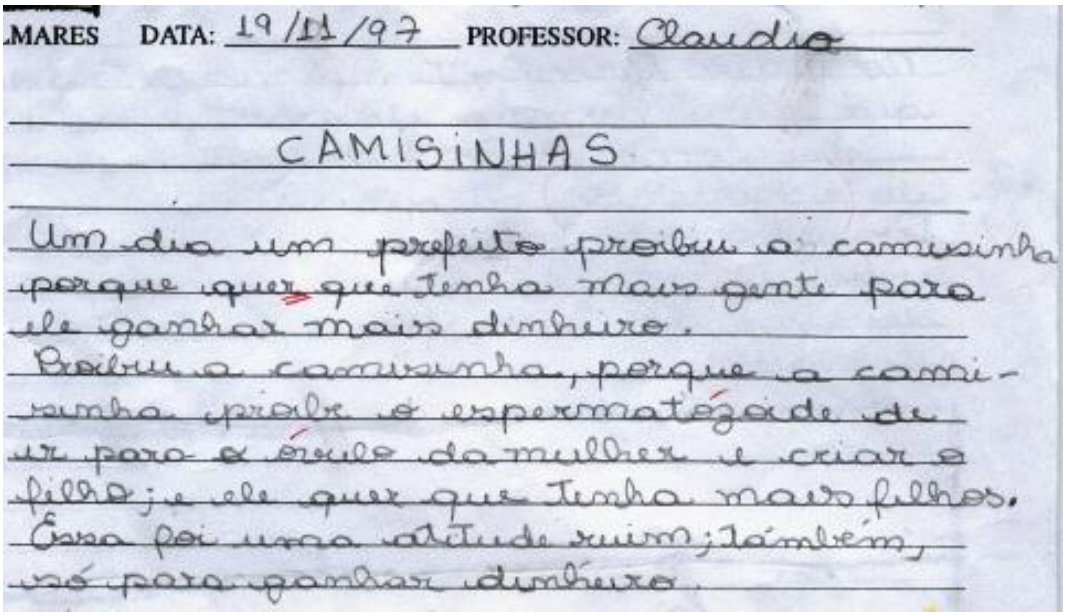
[19] A noção de estrutura vigente na corrente à qual me refiro como "interacionismo estruturalista" toma a língua como espaço de imprevisto e de equívoco e considera o equívoco como constitutivo da língua. Não estamos, portanto, diante do estruturalismo que vigorou no século XX, mas de um outro, que admite falha no sistema, entendendo-a mesmo como elemento central, elemento definidor da noção de língua.

intencionalidade do locutor – configuração de intenções apenas aparente, uma vez que o discurso "é um lugar necessariamente não-intencional da linguagem" (op.cit., p.193)[20]. Na argumentação, uma estrutura do tipo *X conectivo Y* produz efeitos de referencialidade, de tal modo que as partes encadeadas são tomadas pelos falantes como procedimentos para persuadir o interlocutor, são interpretadas como apresentação de uma razão que conduz a determinada conclusão. No entanto, embora a argumentação promova efeitos que configuram um "mundo lá fora", um conjunto de intenções persuasivas, e possa portanto ser interpretada do ponto de vista da retórica, é no encadeamento que ela se constitui. Isto é, a argumentação promove efeitos de referencialidade, porém tais efeitos devem-se àquilo que de lingüístico configura a estrutura argumentativa. O efeito de unidade, muitas vezes promovido quase à revelia dos deslizamentos na linguagem da criança, constitui-se "dentro" da língua. Vale lembrar o ponto de vista ducrotiano segundo o qual a argumentação é apenas uma miragem, uma vez que os efeitos que se constituem a partir dos discursos argumentativos não correspondem a nada do que tradicionalmente, na retórica, se atribui à argumentação – isto é, a argumentação não é um recurso para a persuasão e os discursos argumentativos não são resultado das intenções dos falantes. A escrita da criança, assim como sua fala, evidencia que a argumentação é uma ilusão promovida no encadeamento – é efeito de sentido, de referencialidade e de intencionalidade. Os episódios argumentativos promovem tais efeitos na linguagem da criança, ainda que muitas vezes seus enunciados sejam incorporações de argumentos do adulto; por outro lado, algumas vezes a incorporação de argumentos aponta para "um instante de quebra, de um arranjo singular que dá a ver a imprevisibilidade no encadeamento e que afeta a necessária ilusão argumentativa própria do discurso, de que fala Ducrot" (Pereira de Castro, em andamento). Em outras palavras, a fala e a escrita da criança permitem ver a ilusão da argumentação tanto pela via dos efeitos produzidos quanto pela quebra de tais efeitos, que os afeta sem no entanto anulá-los. Os dois textos analisados e discutidos abaixo permitem observar na escrita da criança os aspectos acima mencionados. Produzidos por Luisa como atividade escolar, ambos os textos configuram intencionalidades e promovem efeito referencial,

[20] Nessa passagem, Guimarães diz: "No texto, o discursivo recebe a aparência da unidade construída pela representação da 'intenção' do locutor. Deste modo podemos dizer que o discursivo é um lugar necessariamente não intencional da linguagem. Mas a enunciação constrói também os lugares da ilusão da intencionalidade que representam uma organização para o texto." (2001, p. 193)

constituindo-se como argumentação ainda que em um deles haja uma quebra na estrutura do encadeamento argumentativo.

Texto 36



.MARES DATA: 19/11/97 PROFESSOR: Claudia

CAMISINHAS

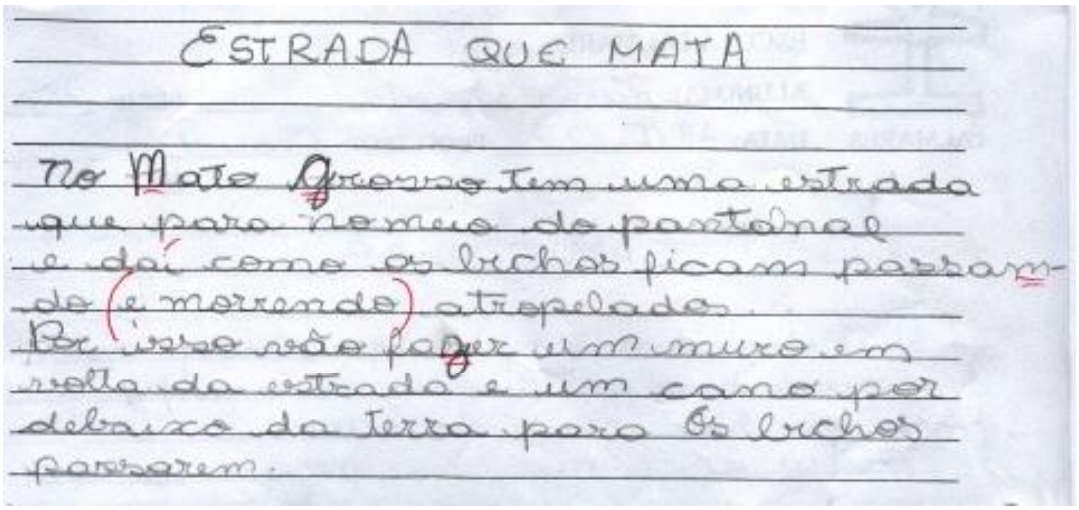
Um dia um prefeito proibiu a camisinha porque quer que tenha mais gente para ele ganhar mais dinheiro.

Proibiu a camisinha, porque a camisinha proíbe o espermatozóide de ir para o óvulo da mulher e criar a filha; e ele quer que tenha mais filhos.

Essa foi uma atitude ruim; também, só para ganhar dinheiro.

"Camisinhas"
idade: **08;08.26**

Texto 37


ESTRADA QUE MATA

No Mato Grosso tem uma estrada que para nome de pantanal e daí como os bichos ficam passando (e morrendo) atropelados. Por isso não fazer um muro em volta da estrada e um cano por debaixo da terra para os bichos passarem.

"Estrada que mata"[21]
idade: **08;08.26**

No texto 36 – "Camisinhas" – a proibição (seja do uso, da venda ou da distribuição gratuita)[22] da camisinha é apresentada como atitude economicamente motivada por parte de um prefeito, configurando argumento para uma avaliação negativa de tal atitude. Esta leitura pode ser realizada devido à estrutura do texto, em que os dois primeiros parágrafos apresentam encadeamentos que constituem argumentos para uma mesma conclusão e que, tomados como um todo, se constituem como argumentos para a conclusão constituída no terceiro parágrafo e sustentada pela orientação argumentativa do texto. Vejamos: no encadeamento "*um dia um prefeito proibiu a camisinha porque quer que tenha mais gente para ele ganhar mais dinheiro*", a *proibição da camisinha* configura conclusão sustentada pelo argumento de que *o prefeito quer que nasçam mais crianças para ele ganhar mais dinheiro* (o que poderia ser parafraseado como "o prefeito quer que nasçam mais crianças para ele ganhar mais dinheiro, portanto ele proibiu a camisinha"). No segundo encadeamento, correspondente ao segundo parágrafo, a mesma conclusão é retomada e o argumento é expandido: *a camisinha proíbe o espermatozóide de ir para o óvulo da mulher e de criar o filho e o prefeito quer que as pessoas tenham mais filhos* (o

[21] Os parênteses foram inseridos pelo professor, assim como os traços sublinhando certos trechos do texto.
[22] O texto não esclarece esse detalhe.

que poderia ser parafraseado como "a camisinha impede a fecundação e o prefeito quer que as pessoas tenham mais filhos, portanto ele proibiu a camisinha"). Segue-se um terceiro parágrafo que constitui encadeamento com os dois anteriores: ele apresenta uma avaliação negativa do problema antes relatado, concluindo o texto: *"essa foi uma atitude ruim"*. Os argumentos para esta conclusão constituem-se nos dois parágrafos anteriores e são retomados neste ponto através da seqüência *"também, só para ganhar dinheiro"*. O efeito de argumentação produzido pela afirmação de que *"foi ruim"* a atitude do prefeito de proibir a camisinha sustenta-se na orientação argumentativa do texto: o prefeito não apenas proibiu a camisinha, mas o fez com motivação econômica – tais argumentos orientam o texto na direção de uma desaprovação da atitude do prefeito. O uso de *"também"* introduzindo a retomada da *motivação econômica* do prefeito estabelece uma gradação que fortalece esse argumento, por oposição à proibição da camisinha simplesmente. A argumentação se constitui nesse texto em diálogo com outros textos sobre o mesmo tema. A história do prefeito que proibiu o uso da camisinha com o objetivo de aumentar a população de seu município e assim fazer crescer a arrecadação de impostos não é história inventada pela menina – é notícia publicada na grande imprensa do estado do Paraná. A atividade escolar que levou à produção desse texto não deixou registrado seu contexto de produção, de modo que não há como saber que outros textos especificamente constituem o diálogo. No entanto, a relação com o discurso do outro se enuncia na argumentação, trazendo para o texto da criança argumentos extraídos do discurso da imprensa, fazendo ecoar no texto de Luisa uma fala que não é a sua. A voz do outro se faz ver por entre a voz da menina: os argumentos são os mesmos dos jornais, mas a fala que os põe em cena é da criança, como na introdução do texto através de estrutura típica de narrativas ficcionais (*"Um dia um prefeito..."*), ou na reformulação que transforma arrecadação de impostos em *"ganhar mais dinheiro"*, ou na troca de *impedir* por *proibir* e de *gerar* por *criar* no enunciado *"a camisinha <u>proíbe</u> o espermatozóide de ir para o óvulo da mulher e <u>criar</u> o filho"*. Em outras palavras, o texto se constitui como paráfrase de outros, paráfrase que deixa entrever a fala do sujeito que a enuncia. Há incorporação da fala do outro, mas há também a fala da criança. A argumentação que se constitui nesse texto não se estrutura apenas pela reposição do argumento do outro, isto é, ainda que os argumentos sejam aqueles que se lia na imprensa sobre o tema, entrelaçado a eles há um dizer que se configura, na argumentação e pela argumentação, como "opinião" da criança.

Trata-se de um texto escolar cujo efeito é uma espécie de camuflagem do interlocutor, que não figura nitidamente expresso no texto – contudo, toda argumentação se dirige a um outro, que sempre se dá a ver de algum modo no próprio texto. Uma das formas de identificação do lugar do leitor na relação com o texto é a interpretação: neste texto de Luisa, o leitor reconhece, para além dos discursos da imprensa sobre o ocorrido, um argumento incorporado do senso comum segundo o qual políticos são corruptos e suas atitudes são guiadas por motivações econômicas; por outro lado, ele reconhece ainda um "saber" escolar acerca do papel contraceptivo das camisinhas. Da união desses dois elementos (*o uso da camisinha foi proibido por um prefeito devido à sua função contraceptiva, que segue na contramão dos interesses econômicos do referido político*), mesmo que interpretados como incorporação do discurso do outro, constitui-se o efeito argumentativo, isto é, a ilusão da argumentação. Na relação entre os interlocutores que se dá através do texto, configura-se um efeito de persuasão. Em outras palavras, o texto é interpretado pelo leitor ***como se*** houvesse ali uma intenção de defender um ponto de vista e convencer o interlocutor.

No texto 37, "Estrada que mata", ocorre um deslizamento ocasionado pelo cruzamento de dois conectivos de mesmo sentido mas estruturas conflitantes – *como* e *por isso*. O texto anuncia um problema que se configura como argumento: "*no Mato Grosso tem uma estrada que passa no meio do Pantanal*" e "*os bichos ficam passando e morrendo atropelados*". A conclusão se constitui na relação argumentativa entre os segmentos do texto e aponta uma solução para o problema: "*vão fazer um muro em volta da estrada e um cano por debaixo da terra para os bichos passarem*". Também neste texto podemos ver a incorporação de argumentos, provavelmente extraídos de uma notícia anteriormente lida e retomados nesta produção, incluindo a própria conclusão da argumentação. Tal incorporação põe o leitor diante de uma relação argumentativa tal que ele poderia interpretar sem estranhamento. Há, porém, uma quebra na conexão entre argumento e conclusão: são usados dois conectivos cujos efeitos semânticos são semelhantes, mas que ocupam lugar diferente na estrutura – poderíamos ter: *<u>como</u> os animais atravessam a estrada e morrem atropelados, será construído um muro em torno da estrada e um túnel embaixo dela para os animais passarem* **ou** *os animais atravessam a estrada e morrem atropelados, <u>por isso</u> será construído um muro em torno da estrada e um túnel embaixo dela para os animais passarem*, mas o que temos é um cruzamento das duas estruturas. O primeiro

conectivo (*como*) aparece usualmente no início da estrutura sintática, introduzindo o argumento, logo após o qual aparece a conclusão – nesse caso, porém, o parágrafo chega ao fim sem a conclusão, promovendo uma quebra sintática. Já o segundo conectivo (*por isso*) usualmente introduz a conclusão, é usado depois do argumento, e pode inclusive, como é o caso nesse texto, introduzir novo parágrafo – não há, pois, qualquer desvio sintático nessa seqüência: o argumento foi apresentado no parágrafo anterior e o conectivo introduz a conclusão; o estranhamento está na simultaneidade de uso dos conectivos. Contudo, tal cruzamento não impede a interpretação nem desfaz a argumentação; pelo contrário, o texto constitui argumento e conclusão e o deslizamento não apaga os efeitos de intencionalidade e de referencialidade, ainda que o desarranjo ecoe no texto. Isto é, há um estranhamento que, no entanto, está em tensão com a identificação e o reconhecimento[23], por um lado, dos elementos que constituem argumentos e conclusão e da relação entre eles, e por outro lado da(s) estrutura(s) argumentativa(s) que, embora "quebrada(s)", se permite(m) reconhecer. Tal movimento constitui a interpretação e se dá na relação texto-leitor, através do funcionamento lingüístico-discursivo do texto – deixando ver a ilusão da argumentação.

O texto convoca a interpretação, que traz consigo a "ilusão de conteúdo", ou seja, a ilusão de que o sentido é evidente e de que o referente não é efeito do texto. Segundo a análise de discurso, é pela ideologia[24] que essa ilusão se possibilita, a interpretação é considerada o lugar de submissão do sujeito à ideologia, o que quer dizer que através dela se dá o "efeito de literalidade", a "ilusão do conteúdo", a "construção da evidência dos sentidos", a "impressão do sentido já-lá" (Orlandi, 2001, p. 22). Nesta pesquisa, as relações entre texto e ideologia, entre interpretação e ideologia, não serão tratadas, o que não significa deixar de considerar seu lugar no funcionamento da linguagem. Entretanto, como pudemos ver nos textos discutidos acima, a interpretação se dá a ver no funcionamento lingüístico-discursivo e na relação texto-leitor, promovendo efeito de evidência dos sentidos, efeito de unidade, de referencialidade e de intencionalidade – ilusão de argumentação. É para este lugar que está direcionado o foco deste trabalho. A incompletude da linguagem abre para a interpretação, ao mesmo tempo em que a

[23] Cf. Pereira de Castro, 1995.
[24] Para uma discussão sobre as relações entre linguagem e ideologia do ponto de vista da semântica da enunciação, ver o artigo "Por uma pragmática das representações" (Vogt, 1980, p. 129-163).

polissemia possibilita diversos caminhos interpretativos a trilhar. A não-transparência da linguagem, a impossibilidade de atravessar o texto para ter acesso a um sentido escondido atrás dele, exigem que ele seja interpretado para que se tenha acesso ao sentido – que se constitui na materialidade do texto, através do funcionamento da linguagem no texto. Assim, se a argumentação, como todo objeto de linguagem, demanda interpretação, é na incompletude e na polissemia que os efeitos de sentido se constituem, como se pode ver tanto nos textos de Luisa discutidos acima quanto naqueles que serão analisados adiante.

1.3. Interpretação e textualidade

No que diz respeito à linguagem da criança, a interpretação do adulto é o que constitui significação e desse modo dá sustentação à textualidade. É também a interpretação que promove efeito de evidência, como se o sentido estivesse sempre lá no texto da criança, mesmo quando a linguagem parece esgarçar-se diante dos deslocamentos promovidos pelos movimentos da língua. O adulto atribui intenções à fala e à escrita da criança, colocando-a na origem dos sentidos promovidos por seu texto, que ele interpreta como construídos por ela. Entendido como "instância da língua constituída" (C. Lemos, 1992, p. 128), representante do funcionamento lingüístico-discursivo, o adulto captura as palavras da criança por entre os deslizamentos a que elas são submetidas e dá sentido a elas. Nesse movimento interpretativo está em jogo uma tensão entre reconhecimento/identificação e estranhamento. Se por um lado, o adulto reconhece na escrita da criança a sua própria língua, algo que lhe é familiar, por outro lado há um estranhamento ante os arranjos muitas vezes inusitados presentes no texto (Pereira de Castro, 1995). Assim, o texto da criança, em que têm lugar diferentes formas de deslizamento, de esgarçamento da linguagem, é "fiado" pelo adulto, é interpretado e significado[25].

Os deslizamentos a que estão sujeitos os textos das crianças dizem respeito ao funcionamento lingüístico-discursivo. A sua mola mestra são os eixos metafórico e metonímico, que constituem os dois modos de funcionamento da linguagem descritos por Jakobson (1988 [1956]) a partir da formulação de Saussure das relações sintagmáticas e associativas. Como diz

[25] Ver acima discussão do texto 37.

Milner, a língua é suscetível unicamente de metáfora e de metonímia, porque "a metáfora e a metonímia são as únicas leis de composição interna possíveis onde somente as relações sintagmáticas e paradigmáticas são possíveis" (1989, p. 390)[26]. No cruzamento entre esses dois eixos, os significantes silenciados podem sempre fazer furo na cadeia e dar lugar a deslizamentos da língua. Isso quer dizer que na língua não atuam apenas restrições. Como demonstra C. Lemos (1995, p. 11-15), as relações entre encadeamento e imprevisibilidade permeiam a Lingüística desde sua fundação com Saussure. O encadeamento funciona em dois eixos distintos, que agem simultaneamente sobre a cadeia: "o das relações sintagmáticas, que resultam do encadeamento de termos em oposição **no discurso, na cadeia da fala** e o das relações associativas entre entidades que **na memória, fora do discurso**, formam grupos a partir da semelhança que se dá como efeito de relações de ordem diversa" (1995, p. 12; grifos da autora). Segundo a autora, por um lado, a noção de sintagma em Saussure – passível de incluir o textual, ultrapassando o sentencial (Saussure[27], apud C. Lemos) – é espaço da imprevisibilidade, marcada pela liberdade de combinações que encadeia elementos no discurso obedecendo às restrições impostas pela língua mas sem escapar ao que pode haver de fortuito no encadeamento. Por outro lado, no entanto, também as relações associativas evocam um espaço de imprevisibilidade no encadeamento, uma vez que "**uma palavra qualquer pode sempre evocar tudo quanto seja possível de ser-lhe associado de uma maneira ou de outra**" (Saussure[28], apud C. Lemos 1995; grifo da autora), isto é, os significantes latentes ecoam na cadeia e podem sempre irromper, fazendo furo na cadeia. Se Saussure atribui ao eixo associativo uma natureza mais aberta que ao sintagma, uma vez que este seria mais sujeito a restrições, a possibilidade de escolha que abre para a imprevisibilidade migraria da "liberdade de combinações" característica do sintagma para o eixo associativo, onde a possibilidade de escolha do falante seria mais livre. Essa mudança de ângulo na discussão não altera, no entanto, a possibilidade constante de deslizamentos da/na cadeia promovidos pela imprevisibilidade. Em outras palavras, o texto não escapa à imprevisibilidade vigente no

[26] Devo esta citação a Pereira de Castro (1995).
[27] SAUSSURE, F. (1916/1987) *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix, p. 144. "... a noção de sintagma se aplica não só às palavras, mas aos grupos de palavras, às unidades complexas de toda dimensão e de toda espécie (palavras compostas, derivadas, membros de frases, frases complexas)."
[28] Op.cit., p. 146.

encadeamento – para compreender seu funcionamento não basta buscar as regularidades e restrições que atuam sobre ele, é crucial que se possa concebê-lo tendo em vista o alcance do reconhecimento de um lugar para a imprevisibilidade no funcionamento lingüístico-discursivo. Ou seja, é crucial dar conta da possibilidade de irrupção do imprevisto a cada ponto da cadeia, representada pelo fato de que "a qualquer ponto da cadeia, qualquer elemento pode abrir espaço para outros, o que significa que a estratificação da cadeia em palavras ou em frases corre sempre o risco de se desfazer e de se refazer" (C. Lemos, 1995, p. 15).

Esta discussão permite "pensar o texto não mais como um nível de estratificação além da sentença, mas como domínio em que a **língua e discurso não são mais dissociáveis**, do qual, por isso mesmo, não se pode excluir o falante, cuja relação com a língua está literalmente em jogo em qualquer nível de estratificação." (ibidem, p. 18; grifo meu)

A interpretação do texto sob esta perspectiva apresenta alguns pontos de convergência com relação à definição, formulada em Orlandi (1988), de texto como unidade que se faz na dispersão, e posteriormente de texto como unidade sujeita a incompletude (Orlandi, 1996). Desse modo, o texto pode ser pensado como uma unidade dependente de interpretação em que atuam o equívoco, a incompletude e a constante possibilidade de deslizamento promovida pela imprevisibilidade – espaço em que se encontram língua e discurso.

1.4. Restrições lingüísticas e incompletude na textualidade

Halliday, que com *Cohesion in English* (1976) introduz o estudo do texto na lingüística, considera esse objeto lingüístico como um "todo unificado" que todo falante da língua reconhece como sendo um texto ainda que não saiba por quê. É uma unidade em uso que não equivale a uma sentença, ou seja, é uma unidade que se diferencia das demais unidades lingüísticas. Trata-se de uma unidade semântica: de sua significação depende sua textualidade. Porém, à definição de texto como unidade *semântica* acresce-se o fato de que esse "todo unificado" não pode prescindir de coesão. Isto é, de acordo com Halliday, embora a "textura"[29] seja dependente da significação, se não há coesão não há texto. Esta sua definição acaba por excluir uma série de unidades, uma

[29] Textura é a propriedade de ser texto. É o mesmo que textualidade.

vez que não basta que a seqüência tenha sentido, é preciso que este seja explicitado através de recursos formais da língua, tais como por exemplo as relações anafóricas. A coesão é definida como um conceito semântico, que "ocorre quando a **interpretação** de algum elemento na fala depende da interpretação de um outro elemento" (Halliday, 1976, p. 4; grifo do autor)[30], quando há ligação entre diferentes partes do texto de tal forma que um elemento faz referência a outro ou o pressupõe para que possa fazer sentido. Assim, uma unidade que tenha sentido mas que careça de coesão não será considerada texto. Segundo M. T. Lemos (1992)[31], embora Halliday se refira ao texto como uma unidade semântica e não gramatical, pode-se ver na sua argumentação duas tendências concorrentes e em tensão entre si: aquela que focaliza prioritariamente a sistematicidade formal da língua ao definir texto e textura (tendência gramatical) e aquela que o faz apontando características semântico-pragmáticas envolvidas na interpretação, ou melhor tentando trazer algo de "fora"[32] da língua para a definição de texto (tendência semântico-pragmática). Por mais que Halliday afirme explícita e repetidamente que o texto é uma unidade semântica, a definição de texto que percorre sua discussão centra o foco na tentativa de dar à textualidade um caráter lingüístico, ou seja, uma aparência de objeto da lingüística tal como qualquer outro, cujos traços formais são essenciais na sua constituição. M. T. Lemos considera que a tensão entre esses dois pólos denuncia um problema que é essencial para a lingüística: a questão do sentido. Segundo ela, a sistematicidade da língua não dá conta da significação uma vez que esta "parece exigir uma noção de falta, de falta de sentido" (1992, p. 27). O sentido, e portanto a textualidade, não poderiam assim ser definidos unicamente a partir do sistema lingüístico. Isto é, é preciso considerar no estudo do texto a falta, o equívoco, a falha de que a linguagem é passível, ou melhor seria dizer que constituem a linguagem. A definição de texto de Halliday abre para essa possibilidade quando fala em unidade em uso e remete ao "saber" intuitivo do falante sobre o que é ou não um texto, mas em seguida a abandona quando tenta situar a textura nos limites do sistema lingüístico. Carece assim de um espaço para o texto enquanto objeto da linguagem, objeto em que a falta faz eco. Carece também de espaço para o

[30] A indicação de página citada refere-se à tradução não publicada.
[31] Cabe destacar que este artigo foi escrito em um momento em que a autora ainda mantinha um diálogo com a AD e era, portanto, tocada pela questão da exterioridade.
[32] Ver nota 35 sobre as expressões "fora da língua" e "fora do texto" que M. T. Lemos usa nesse artigo.

texto enquanto objeto outro, diverso em sua sistematicidade dos objetos "tipicamente" lingüísticos. Não se trata aqui de negar ao texto qualquer sistematicidade – ela existe mas convive com a falta e o equívoco, nutrindo-se deles.

M. T. Lemos traz à tona nessa discussão Saussure e a dicotomia língua / fala. Segundo ela, essa separação teve o efeito de fazer "ver que existe uma ordem própria da linguagem, irredutível à ordem dos pensamentos e das coisas, como se queria crer antes dele" (ibidem, p.28). Ocorre que a opção pela língua teria relegado ao recalque a fala, que retorna em Halliday quando ele define o texto como uma unidade em uso, uma unidade portanto em que "tudo aquilo que faz furo na sistematicidade ideal da língua" (ibidem, p.29) pode emergir, ganha espaço potencial. Porém esse espaço é apenas potencial, porque ele é fechado quando Halliday não escapa da busca de uma sistematicidade explicativa para a textualidade. Assim, quando ele discute a diferença entre texto e sentença, o resultado aponta mais para a indiferenciação entre estas unidades[33]. Por mais que o discurso da lingüística se constitua em algo que ele rejeita nessa diferenciação – no sentido de afirmar que um texto não é uma sentença e não funciona como uma sentença, em grande medida porque não é uma estrutura – o alçamento da coesão a propriedade definidora do texto denuncia a busca da sistematicidade. M. T. Lemos sugere alguns caminhos possíveis a se seguir tomando-se a via aberta por Halliday na direção de repensar a unidade textual[34]. Assim, o texto é "da ordem do realizado" e não do realizável, uma vez que é efeito de sentido, isto é, a textualidade depende do uso na medida em que depende dos efeitos produzidos junto a pelo menos um sujeito. Para Halliday, no entanto, o texto é da ordem do realizável, uma vez que a coesão indica os recursos da língua que *podem* constituir um texto, perdendo a dimensão histórica aparentemente implicada na noção de "unidade em uso". Por outro lado, assim como a argumentação é sempre uma fala para alguém, "o texto é sempre texto para alguém, de alguém" (M. T. Lemos, op.cit., p.33) – o que não significa referência a indivíduos "reais", mas apenas a existência de um *outro* envolvido na textualidade. Ainda, se é preciso atribuir à coesão uma posição tão crucial que sem ela não há textualidade, é porque a coesão é um efeito a atingir, não está dada de antemão. "Se há uma tendência, ou mesmo uma necessidade de coesão, é porque, na

[33] Ver páginas 2 e 7 de Halliday (versão não traduzida).
[34] Ela propõe mais especificamente repensar a oposição entre unidade textual e unidade gramatical. Tratarei apenas dos pontos da sua discussão que remetem diretamente ao texto, unidade que me interessa nessa discussão.

linguagem, **opera algo da ordem do não-coesivo, do não-todo**" (ibidem, p. 35), como o evidencia, por exemplo, o texto da criança. Se no chiste ou no ato falho algo fala pelo sujeito, um sentido outro se impõe à revelia do sujeito enunciando a proliferação dos sentidos possíveis, o funcionamento discursivo não escapa a esse efeito embora aparentemente esteja sob o domínio dos sujeitos envolvidos. Isto é, a cada ponto da cadeia há um sem número de sentidos latentes sob o efeito de unidade do discurso, de tal forma que o texto só pode ser definido de modo paradoxal: "ele é um **todo faltante**, já que o que faz todo está fora[35] dele" (ibidem, p.39; grifo meu). Todo dizer apaga outros dizeres, que no entanto não desaparecem mas ficam latentes e significam na cadeia, mesmo que não na superfície. O texto pode então ser definido como

> um certo efeito de consistência que se apresenta na relação do sujeito com um discurso, quando sua posição permite um apagamento do indizível que esse mesmo discurso produz. (...) "Ser texto", ou (como nos parece mais preciso) "fazer texto", é a produção de um efeito de unidade de sentido no discurso, cuja condição é o silenciamento não de **um** outro sentido, mas de toda uma força de proliferação de sentidos que é própria da linguagem. (ibidem, p.37; grifo da autora)

1.5. O texto da criança e o texto do poeta

Enquanto a textualidade é espaço de dispersão, a argumentação funciona como contenção da deriva a que a linguagem está sempre sujeita (cf. Pereira de Castro, 2001)[36]. O texto é não apenas uma unidade semântica dependente de interpretação, mas uma unidade marcada pela falta e pela incompletude, espaço de imprevisibilidade, suscetível a deslizamentos e à deriva, unidade em que opera algo de não-coesivo. Tem em comum com a argumentação ser espaço de articulação e retroarticulação, unidade lingüística em que atuam relações sintagmáticas e associativas. Por outro lado, a argumentação, seja no texto seja no enunciado, se realiza pelo encadeamento, tendo como efeitos a contenção dos sentidos e uma ilusão de comunicação. Desse modo, ela se configura, para o leitor, como pertencente ao campo da retórica e da persuasão. Por estas razões, a descrição do texto exige uma abordagem metodológica diferente daquela exigida

[35] M. T. Lemos usa neste artigo a expressão "fora do texto" referindo-se aos sentidos latentes, não explicitados, falando da falta que constitui a linguagem. Porém, se o texto é um "todo faltante" e se a falta é constitutiva da linguagem, parece mais interessante (ou até mesmo mais apropriado) dizer que o que faz todo está "silenciado", e não "fora do texto" nem muito menos "fora da língua".
[36] A esse respeito, ver capítulo 2.

para a descrição da argumentação – ou seja, a *teoria da argumentação na língua*, ponto de partida para a discussão nesta tese da argumentação no texto infantil[37], não basta para dar conta da descrição e análise do texto. É crucial encontrar um instrumental de análise que ofereça os elementos necessários para a sua descrição considerando suas propriedades tal como discutidas até este ponto. O trabalho de Michael Riffaterre (principalmente 1978 e 1979[38]) apresenta características que podem contribuir nesta direção.

Riffaterre é um teórico da literatura cujo trabalho discute a produção do texto poético e não tem qualquer relação com textos escritos por crianças. A decisão de relacionar suas idéias à análise do texto argumentativo infantil passa pelo fato de que seu trabalho parece responder a algumas questões impostas pelos dados de escrita que são o objeto desta pesquisa, oferecendo a abertura necessária para um tratamento apropriado dos problemas ali existentes. Convém ressalvar que o acionamento de seus trabalhos para a análise do texto na escrita infantil não significa equiparar linguagem poética e linguagem cotidiana – e muito menos linguagem poética e linguagem infantil[39]. Tampouco quero supor que é possível ou mesmo adequado aplicar o modelo de análise proposto por este autor ao trabalho com textos não-literários, especialmente textos infantis. Trata-se antes de mais nada de investigar se alguns dos processos lingüísticos por ele descritos para a análise do texto poético podem iluminar a descrição dos textos analisados em minha pesquisa.

Por outro lado, a aproximação entre o estudo da poesia e o estudo da escrita infantil não significa de maneira nenhuma equiparar a criança ao poeta. Enquanto na linguagem da criança as rupturas e os deslocamentos são provocados pelos movimentos da língua e não representam reconhecimento da diferença presente no seu texto, no poeta há reconhecimento de um fazer poético que se configura como "ruptura da linguagem ordinária", como "diferença" (cf. Lemos, 1997, p. 15). Assim, "assimilar os erros, tantas vezes poéticos, da criança à poesia é um equívoco que reduz o fazer poético" (idem). Como diz Bernardes, "criança e poeta ocupam posições

[37] Ver próximo capítulo.
[38] Este livro será referido daqui em diante através da tradução brasileira, publicada em 1989.
[39] Riffaterre deixa claro que, de seu ponto de vista, "um poema não significa da mesma maneira que um texto não-poético" (1989, p.23), principalmente se se toma a linguagem cotidiana como parâmetro de comparação com a poesia.

distintas face à escrita e os erros e/ou construções singulares da escrita inicial (...) podem produzir efeitos poéticos em função da contingência, do próprio funcionamento da língua, e não de uma exploração, pela criança, dos recursos lingüísticos" (2002, p. 137).

Se, apesar de todas as diferenças, as idéias de Riffaterre podem ser relevantes para esta discussão, isto se deve inicialmente à sua inserção em um modelo de análise estruturalista, que valoriza o estudo do texto por seu funcionamento interno e traz algumas propriedades frutíferas para a análise. Para ele, a unidade de sentido não está na palavra, mas no texto. A significância das palavras deve-se à sua relação no interior de um texto, elas não valem por si mesmas (cf. Compagnon, 1999)[40]. É no cruzamento entre os eixos sintagmático e paradigmático que ele situa sua definição de unidade de estilo (unidade de análise): o sentido de uma palavra que figura em um texto não difere de nenhum dos seus substitutos possíveis pelo seu sentido intrínseco, mas se constitui tanto por oposição aos outros elementos do seu grupo associativo quanto "é necessariamente alterado no texto pelo que precede e pelo que segue [a palavra]" (Riffaterre[41], apud Compagnon, 1999). Pode-se dizer que de seu ponto de vista os sentidos se constituem na cadeia textual, através dos movimentos de articulação e retroarticulação que organizam os significantes na superfície lingüística – segundo ele, "o ato de ler é orientado do começo ao fim do texto, mas essa leitura é acompanhada por um retorno: o sentido e o valor de elementos do texto já decifrados são modificados retrospectivamente por aquilo que o leitor descobre à medida que progride na leitura" (Riffaterre, 1989, p.31, nota 22). Isto é, não há dominância de um dos eixos da linguagem sobre o outro (seja do sintagmático sobre o associativo seja o contrário) – a constituição dos sentidos depende da relação entre as partes que formam o todo, e este por sua vez depende de sua relação com as partes sem no entanto reduzir-se a elas.

Ao falar em "decifrar" os sentidos do texto, Riffaterre se afasta da perspectiva que atribui os sentidos à interpretação, que nega que eles sejam uma característica intrínseca aos textos, simplesmente à espera de serem "decodificados' ou "decifrados" pelo leitor. Segundo ele, a leitura é de natureza lingüística, o que quer dizer que são as palavras do texto que têm o poder de impor, ou rejeitar, uma determinada interpretação. Ele chega a dizer que "o texto é um código

[40] "A relação semântica está inteiramente dentro do texto." (Riffaterre, 1989, p. 27)
[41] RIFFATERRE, M. (1971 [1960]) Critères pour l'analyse du style. *Essais de stylistique structurale*. Paris: Flammarion, p. 31.

limitativo e prescritivo" (1989, p. 6), referindo-se, no entanto, apenas à "comunicação literária", que funciona como uma partitura que força "o leitor a fazer a experiência de um deslocamento, de uma singularidade" (ibidem, p.7). Na comunicação não literária tal controle da interpretação por parte do próprio texto não ocorreria. Esta observação torna ainda mais clara a inviabilidade de estabelecer um paralelo entre o texto do poeta e o texto da criança. Não estamos diante de objetos lingüísticos de natureza sequer similar. Portanto, trazer certos elementos do trabalho de Riffaterre para a reflexão acerca da escrita infantil significa apenas que os processos que ele descreve podem ser produtivos para a compreensão de *alguns aspectos* do funcionamento do texto na escrita infantil, como esclarecerá a análise de textos realizada adiante.

Outro ponto que poderia inviabilizar qualquer aproximação entre o estudo do texto na escrita infantil e trabalhos de um autor como Riffaterre é a questão estética geralmente envolvida nos estudos literários. Contudo, embora seu trabalho se realize em teoria literária, a questão estética não está em jogo, isto é, sua discussão não inclui julgamentos de valor acerca das obras analisadas. Riffaterre sustenta que teoria e crítica literária diferenciam-se entre si com relação ao papel assumido por cada uma: a função da teoria seria fornecer instrumental para a crítica, que se desenvolveria apenas posteriormente. Desse modo, ele propõe uma análise textual que focalize as características próprias da obra, que desvende e compreenda o comportamento da linguagem na obra literária. Esta opção teórica aproxima seu modelo de análise de um estudo sobre o texto que procura justamente as especificidades do funcionamento da linguagem no texto, tomado enquanto objeto lingüístico-discursivo que não se reduz ao funcionamento gramatical da língua. Assim como Riffaterre pretende observar as obras literárias buscando os elementos que compõem sua "literariedade", isto é, os elementos que lhes oferecem a qualidade de obra literária (ver logo abaixo sobre esse conceito), do mesmo modo a mim interessa observar os elementos que caracterizam o texto argumentativo infantil, singularizando-o e diferenciando-o de outros textos e de outros objetos da linguagem. Segundo Riffaterre, o elemento que distancia a análise do texto poético da lingüística é justamente a *literariedade* – noção que Jakobson[42] (apud Schnaiderman,

[42] JAKOBSON, R. (1921) *Noviéichaia rúskaia poésia – nabrossok piérvi* (A novíssima poesia russa – esboço primeiro) Praga: Tipografia A Política, p. 11. Texto republicado como "Fragments de la nouvelle poésie russe", em JAKOBSON, R. (1973) *Questions de poétique*. Paris: Seuil. Ver também Toledo (1976), Erlich (1955) e Eagleton (1997).

1976) define como "aquilo que torna determinada obra uma obra literária"; isto é, literariedade corresponde a um emprego peculiar da linguagem, a um efeito de "estranhamento"[43] provocado pelo texto através dos mecanismos e recursos disponíveis na linguagem. Embora para Jakobson a literariedade fosse um conceito lingüístico que deveria ser tratado pela lingüística, Riffaterre a considerava como um problema irresoluto para o lingüista. No entanto, se a questão estética não está em jogo e a literariedade é definida como a unicidade (singularidade) lingüística do texto, e, ainda, se o surgimento do conceito de literariedade o relaciona com a atividade do lingüista, o problema não deve ser tomado como intangível para o lingüista. Especialmente se se trata do estudo do texto infantil em busca da sua singularidade, no sentido de busca dos elementos que constituem a especificidade do seu funcionamento.

Riffaterre considera que a "unidade de estilo"[44] não pode ser obtida através de uma segmentação "normal" que leve a unidades como a palavra e a frase – a unidade literária seria um conjunto de palavras ou frases agrupadas por critérios outros que não o das relações sintagmáticas (1989, p. 7). Segundo ele, "é preciso recorrer a uma segmentação da seqüência verbal diferente da que é utilizada pela lingüística" (idem). Para proceder à análise sob essas condições, ele rejeita toda explicação que considere a palavra isoladamente. Assim, ele propõe, por exemplo, fazer associação entre palavras apesar de sua incompatibilidade, palavras que aparentemente não têm qualquer ligação entre si, cujo sentido é mesmo antitético. Uma das formas de interpretar um texto seria justamente a observação da polarização entre alguns de seus segmentos, processo em que estão em jogo não apenas os sentidos presentes na superfície da cadeia mas também os sentidos latentes. Do mesmo modo, Riffaterre rejeita toda explicação baseada unicamente nas relações sintagmáticas, ele considera ser necessária a existência de algum outro elemento de ligação entre as palavras que não apenas o sintagma, como por exemplo os efeitos de sentido propiciados pela redundância, pelo que em estilística corresponde ao pleonasmo ou à hipérbole. A "repetição" de sentidos produziria, no movimento de retroarticulação, uma ligação entre as partes do texto cujos efeitos na interpretação são promovidos justamente pela "transgressão", sem com isso reduzi-los à dicotomia certo/errado, ou

[43] Este termo foi originalmente usado pelos formalistas russos na definição de literariedade. Ver principalmente ERLICH, V. (1955) *Russian Formalism*, Mouton: Haia, p. 146.
[44] Aquilo a que Riffaterre se refere como "unidade de estilo" corresponde à unidade de análise.

à expectativa normativa sobre sua adequação lingüística e/ou estilística. Ainda, qualquer explicação que negue a ambigüidade ou explique a obscuridade é rejeitada. Para ele, "a obscuridade e a ambigüidade fazem parte da estrutura semântica do texto, do mesmo modo que as passagens claras" (Riffaterre, 1989, p. 9). Embora isso não signifique necessariamente que ele aceite a incompletude e o equívoco constitutivos da linguagem como atuantes no texto literário, a incorporação das ambigüidades e da obscuridade ao sentido dos textos traz para o seu modelo de análise uma abertura que permite ver tais características nos textos analisados.

Por outro lado, as noções de invariante e variante, essenciais na discussão desenvolvida em Riffaterre, trabalham a incompletude da linguagem (ibidem, p. 10-13). Segundo o autor, a variante é o corolário de alguma outra coisa, em outro lugar do texto; ela repõe sentidos latentes em outro lugar. Ao fazê-lo, porém, ela revela que há algum sentido "escondido" e ao mesmo tempo indica como encontrá-lo – para ele, é nesse sentido que se pode falar em latência na estrutura lingüística. Isto é, nem tudo se realiza no texto, nem todos os sentidos são ditos, há sentidos latentes na cadeia, evocados pelas relações entre diferentes partes do texto, pelo cruzamento entre as relações que formam o sintagma e as relações associativas, contudo esses sentidos latentes são "revelados" por variantes que os atualizam na cadeia, indicando caminhos para interpretá-los.

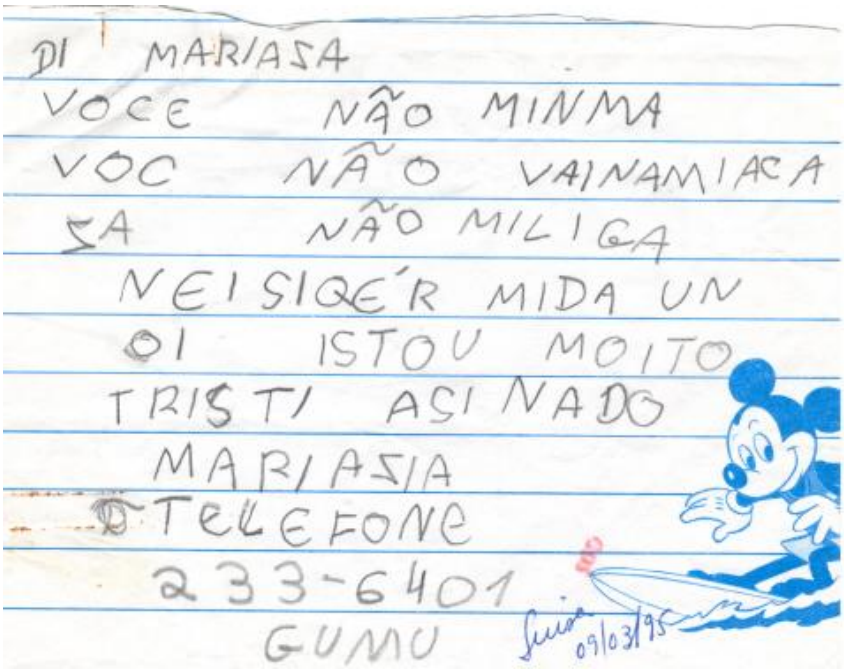
1.6. Textualidade, interpretação e argumentação em alguns textos de Luisa

Os aspectos do trabalho de Riffaterre que suponho produtivos para a reflexão acerca da escrita infantil podem ser mais satisfatoriamente visualizados na própria análise dos textos, em contraponto com o papel da argumentação nestes mesmos textos. Neste sentido, apresentarei a seguir as análises de alguns dados da tese, com o objetivo de discutir as questões levantadas pelos próprios textos naquilo que diz respeito tanto à textualidade e a alguns dos processos lingüísticos descritos por Riffaterre quanto à argumentação.

Os três primeiros textos fazem parte de uma série de correspondências entre Luisa e sua amiga Caroline e foram produzidos em uma situação de jogo em que as crianças brincavam de ser um casal de namorados que troca bilhetes entre si – Luisa é "Mariazinha" e Caroline, "João". São três "bilhetes de amor", o primeiro deles escrito por Luisa, o segundo escrito por Caroline e o

último novamente por Luisa (respectivamente, "Bilhete de amor 1", "Bilhete de amor 2" e "Bilhete de amor 3").

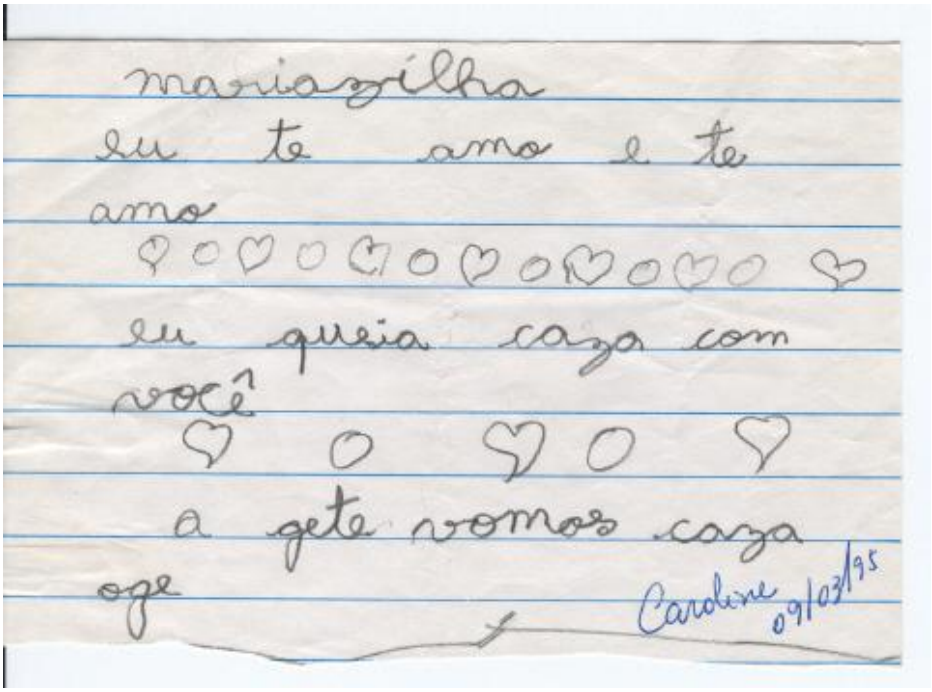
Texto 7



"Bilhete de amor 1" [45]
idade: **6;00.13**

[45] *"De Mariazinha. Você não me ama, você não vai na minha casa, não me liga, nem sequer me dá um oi, estou muito triste. Assinado Mariazinha Telefone 233 6401 João"*

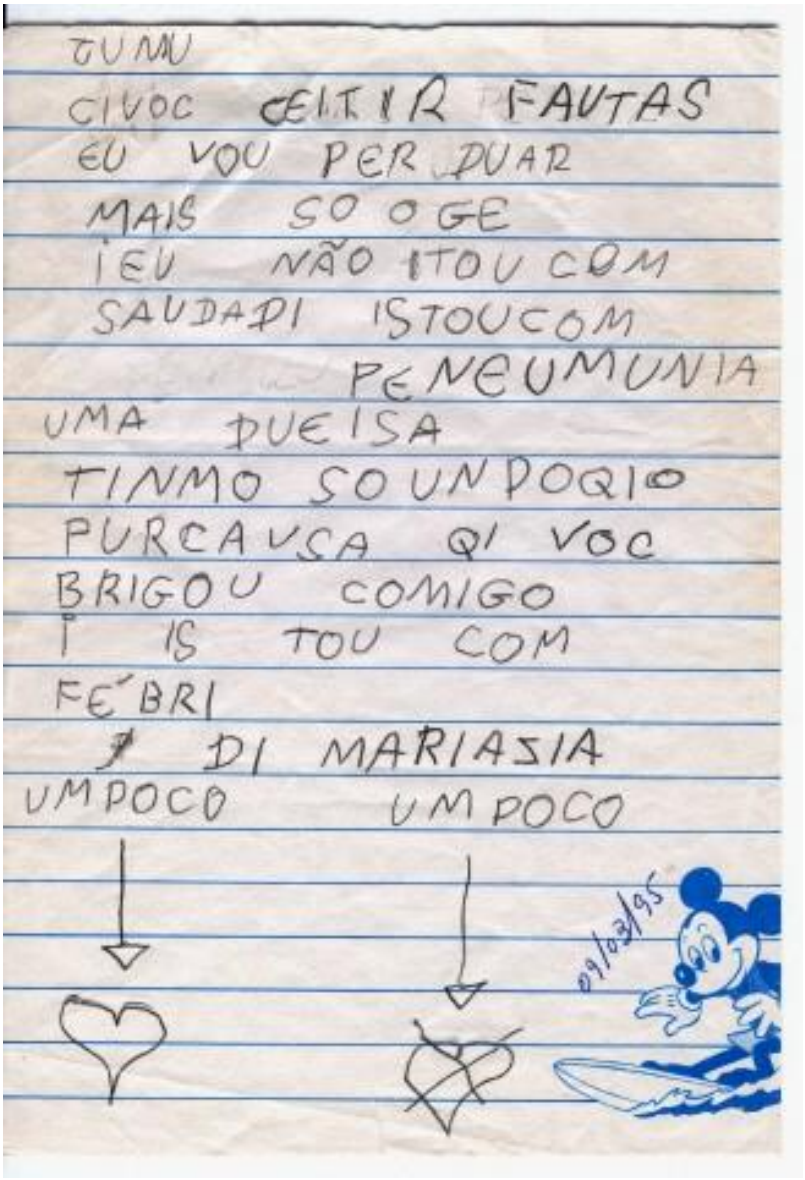
Texto 61



"Bilhete de amor 2" [46]
autora: **Caroline**

[46] *"Mariazinha, eu te amo, e te amo. Eu queria casar com você. A gente vamos casar hoje."*

Texto 8



"Bilhete de amor 3" [47]
idade: **06;00.13**

Na brincadeira que caracteriza essa correspondência, a personagem Mariazinha inicia o diálogo configurado pela troca de cartas suplicando o amor do "namorado"; na segunda carta, a

[47] *"João, se você sentir falta eu vou perdoar mas só hoje e eu não estou com saudade, estou com pneumonia, uma doença. Te amo só um pouquinho por causa que você brigou comigo e estou com febre. De Mariazinha."*

personagem João responde com uma declaração de amor seguida da inferência de que o casamento será o próximo passo do casal; na terceira carta, um deslocamento na posição da "namorada" resulta em uma carta não mais suplicante, mas quase autocomiserativa em um cruzamento de amor e doença. Vejamos como se caracteriza a textualidade e a argumentação em cada um desses textos e no diálogo que eles constituem entre si.

O primeiro bilhete se organiza em torno de estruturas paralelísticas: *você não me ama / você não vai na minha casa / não me liga / nem sequer ma dá um oi / estou muito triste*. O paralelismo é um fenômeno sintático em que as estruturas gramaticais e lexicais ora se repetem em cadeias sucessivas, ora se substituem, ora estão elípticas, em um movimento metafórico no qual, segundo Lier-de Vitto, as substituições se dão "in praesentia", através de "**relações entre elementos concretos presentes** [que] antecipam as relações de elementos concretos 'in absentia'" (1994, p. 149; grifo da autora). Jakobson sustenta que os sistemas paralelísticos devem ser tratados levando-se em conta seus "significados gramaticais e lexicais" (1970, p. 70), ou seja, o autor propõe uma "análise sistemática" das estruturas sintáticas e categorias gramaticais retomadas e repetidas, dos aspectos sintáticos, morfológicos, lexicais e semânticos equivalentes e discrepantes entre as cadeias que se sucedem – enfim, segundo ele, o paralelismo está em todos os fenômenos de contigüidade e de similaridade contidos no texto. Jakobson defende que as regras classificatórias da língua são de grande importância no estudo da arte verbal – isto é, ele não se refere ao estudo da linguagem infantil, porém, ainda que a linguagem da criança e a do poeta sejam essencialmente diferentes entre si, o próprio Jakobson as aproxima quando submete todas as formas de linguagem, inclusive a poesia e a linguagem da criança, à ação dos dois modos de funcionamento da linguagem, o metafórico e o metonímico (1988, p. 55-62). No "Bilhete de amor 1", a estrutura sintática e determinadas categorias gramaticais[48] se repetem ao longo das quatro primeiras cadeias do texto. O sujeito é realizado por um pronome de segunda pessoa nas sentenças 1 e 2 (*você*) e, embora esteja elíptico nas demais, é também da segunda pessoa do discurso. Por outro lado, todos os verbos exigem pelo menos dois argumentos sintáticos: o sujeito e pelo menos um complemento (*amar / ir / ligar / dar*). Além disso, todos os verbos estão

[48] O uso de categorias lingüísticas na análise representa apenas o ponto de vista do analista. Não quer dizer nem que a criança as conheça nem que as domine.

conjugados no presente do indicativo e compõem construções negativas, sendo que o elemento negativo é anterior ao verbo. Por fim, em todos os complementos há um pronome de primeira pessoa. Isto é, o sujeito sintático é sempre o mesmo: aquele que nega à namorada seu amor; os verbos são todos do mesmo campo semântico: aquele das formas de expressão do amor; os verbos configuram um mesmo objeto sobre o qual recaem seus sentidos: o locutor; em todas as cadeias há negação sintática: o locutor afirma ver negada a si a possibilidade do amor. O efeito é de acumulação de sentidos, a afirmação inicial se transforma em uma súplica de intensidade crescente: a "namorada" afirma a falta de amor do "namorado" e sustenta essa posição afirmando ver negada a si mesma a possibilidade de uma visita, um telefonema ou mesmo apenas um cumprimento. Assim, as cadeias *"você não me ama" / "você não vai na minha casa" / "não me liga" / "nem sequer me dá um oi"* produzem acumulação por repetir uma mesma estrutura sintática e um mesmo sentido – o da súplica: *eu quero o seu amor e você não tem amor pra me oferecer*. Mas elas produzem também uma gradação entre os sentidos expressos: a cadeia *"você não me ama"* traz uma constatação e as três cadeias subseqüentes apresentam razões para tal constatação, em escala[49] ascendente de importância: as duas primeiras (*"você não vai na minha casa" e "você não me liga"*) são apresentadas como menos fortes que a terceira (*"você nem sequer me dá um oi"*). É a presença de *nem sequer* que estabelece a diferença de importância entre as cadeias em questão. Seu efeito é o de estabelecer a ausência de um cumprimento por parte de *João* como o elemento mais forte da alegação de falta de amor: o fato do namorado não visitar a namorada, assim como a ausência de telefonemas, são atualizados no texto como razões para a afirmação do desamor, mas ambas estas razões são apresentadas, por oposição à ausência até mesmo de um cumprimento, como não tão graves quanto a última das razões citadas. Assim, o texto constitui relação de força entre amor e cumprimento, o que poderia ser interpretado como um dado insólito do texto ou como um deslizamento nos seus sentidos, uma vez que a relação de amor com visitas e telefonemas parece, em si mesma, mais forte do que aquela estabelecida no texto. Porém, a argumentação dissolve essa possibilidade e sustenta os sentidos do texto impedindo que a deriva se imponha: a relação entre amor e cumprimento não é mais forte de maneira absoluta, mas é *razão* mais forte para a afirmação do desamor, porque um cumprimento

[49] Sobre o conceito de *escalas argumentativas*, ver "As escalas argumentativas" (Ducrot, 1981, p. 178-228).

é o mínimo esperado por parte de alguém que ama, enquanto a ausência de uma visita ou um telefonema, embora também esperados e desejados, não é razão tão indicativa de desamor quanto a ausência de um simples cumprimento.

C. Lemos, em texto sobre o paralelismo na fala da criança, atribui às seqüências paralelísticas uma semelhança com o erro, naquilo que este revela dos processos metafóricos na linguagem da criança: ambos se dão a ver "como **diferença** na sucessão de cadeias cuja estrutura é a **mesma**" (2000, p. 7, grifos da autora). A direção da discussão conduzida por Lemos no referido artigo aponta para enunciados em que "a semelhança entre as cadeias que se sucedem e a diferença entre os termos que nelas são substituídos criam (...) um movimento de deriva que tende a desfazer o sentido prestes a se constituir e impede seus possíveis efeitos referenciais" (idem). No texto de Luisa, entretanto, a diferença que se produz nas semelhanças próprias do paralelismo não chega a desfazer os sentidos, o paralelismo leva o texto à beira da dispersão mas a deriva não se impõe: ao contrário, a argumentação costura as partes do texto e conduz os sentidos, produzindo um efeito de sentido que não se esgarça conduzido pelo paralelismo. O paralelismo que corta o texto acaba por produzir, devido à escala argumentativa que constitui no texto uma estrutura do tipo *X porque Y* (*você não me ama porque não me visita, não me telefona e nem mesmo me cumprimenta*), sentidos que se repetem mas não sem trazer com eles novos sentidos que promovem efeitos referenciais e configuram intenções no diálogo entre as crianças. Em outras palavras, por oposição ao paralelismo mas dentro dele, a primeira cadeia corresponde à variável *X* e as três cadeias seguintes correspondem à variável *Y*, cujo sentido configura uma argumentação ao apresentarem razões para a afirmação inicial. Transparece neste texto o funcionamento da argumentação como contraponto à deriva: ao resistir à dispersão, a argumentação constitui o sentido, "dirige (...) o texto" (Pereira de Castro, 2001). A deriva é contida e dá lugar aos efeitos do processo metonímico que constitui a argumentação e que, embora atuem também no paralelismo, funcionam neste ponto como contentores dos sentidos constituídos no movimento de articulação e retroarticulação da linguagem.

As quatro primeiras sentenças do texto dependem do todo para se constituírem como parte de um discurso argumentativo, o que se configura através do movimento de retroarticulação. Nesse movimento, a quinta e última seqüência – *"estou muito triste"* – se liga às anteriores e faz ecoarem sentidos circulantes no senso comum: *um amor negado leva à tristeza*. O processo que

produz tal efeito se equipara ao *decalque*, processo descrito por Riffaterre (1989) como a adaptação de um clichê ou de um estereótipo ao universo de um determinado texto através da transformação de uma seqüência do texto. Isto é, altera-se a forma de um clichê adaptando-o ao universo de formas e sentidos do texto em que ele aparece. Trata-se de uma das formas de superdeterminação que, segundo este autor, seria uma das regras de formação da frase literária responsáveis por garantir a definição das particularidades da comunicação lingüística em literatura. No texto de Luisa, não estamos diante de uma frase literária, mas ele põe em jogo o decalque.

Cabe, neste momento, retornar à questão das posições que ocupam a criança e o poeta diante da língua, posições essencialmente distintas entre si. A produtividade dos processos e regras utilizados por Riffaterre na descrição do funcionamento do texto poético distingue-se da produtividade que tais processos e regras podem encontrar na discussão do texto infantil, principalmente no que diz respeito à relação da criança e do poeta com a língua, o que nos remete ao processo de estruturação da criança como falante da língua tal como proposto em C. Lemos (1997), em que as "mudanças que qualificam a trajetória da criança de *infans* a sujeito-falante são mudanças de posição relativamente à fala do outro, à língua e, em conseqüência, em relação à sua própria fala", ou seja, são interpretadas como "mudança de posição em uma estrutura" (2002, p. 56). Segundo esta autora, na primeira posição a criança está "circunscrita à fala do outro" (1997, p. 15); na segunda posição, ela está submetida "ao movimento da língua" (idem), isto é, "seus enunciados são cadeias permeáveis a outras cadeias e, portanto, passíveis de deslocamento, de ressignificação, de abrir-se para significar outra coisa" (2002, p. 61) – sua fala se distancia da fala do outro, o que se evidencia tanto pela ocorrência de erros e de paralelismos quanto por sua impermeabilidade à correção; na terceira posição, "a criança enquanto sujeito falante se divide entre aquele que fala e aquele que escuta sua própria fala, sendo capaz de retomá-la, reformulá-la e reconhecer a diferença entre sua fala e a fala do outro, entre a instância subjetiva que fala e a instância subjetiva que escuta de um outro lugar" (2000, p. 4). Ainda segundo a autora, "não há superação de nenhuma das três posições, mas uma relação que se manifesta, na primeira posição, pela dominância da fala do outro, na segunda posição, pela dominância do funcionamento da língua e, na terceira posição, pela dominância da relação do sujeito com sua própria fala" (2002, p. 56). A diferença entre criança e poeta está no fato de que eles ocupam posições distintas nesta

estrutura: ao contrário do que ocorre com o texto da criança, no texto do poeta domina a terceira posição. Diferenciam-se, assim, os processos de significação inscritos no texto pela mão do poeta daqueles que se observam na escrita infantil. Desse modo, ao observar o funcionamento da linguagem na escrita da criança à luz de processos descritos para a análise da poesia, ressalta-se o fato de que o poeta ocupa uma posição fundamentalmente distinta daquela da criança. No "Bilhete de amor 1", Luisa não estranha sua escrita – nem seus aspectos gráficos e ortográficos, nem sua estruturação e significação. O paralelismo e o decalque que constituem seu texto deslizam na folha sem rasuras nem retornos. Só o que retorna neste lugar é a fala do outro, através do decalque que repõe no texto da criança os sentidos estereotipados do clichê que circula em torno dela. Tais sentidos circulam em outros textos, na forma de novelas, de histórias de amor, e retornam ficcionalizados pelas crianças, isto é, retornam nestes "diálogos de amor" dos quais as crianças são personagens. O jogo simbólico que as coloca no lugar de namorados é efeito do decalque. Em outras palavras, o decalque põe as crianças no papel das personagens.

Podemos supor que, se um processo tal como o "decalque" atua neste texto de Luisa, o clichê em jogo na sua estruturação seja algo como *"a vida é triste quando não há amor"*. Vemos então a sua adaptação à forma do texto dessa criança: a negação do amor se realiza como negação de uma visita, de um telefonema e até mesmo de um simples cumprimento; a tristeza se atualiza no enunciado *"estou muito triste"*. No texto da criança, este processo tem o potencial de esgarçar os sentidos. Não é o que ocorre com este texto de Luisa. Por um lado, a reposição do clichê sinaliza a incorporação da fala do adulto, mostra uma criança circunscrita à fala do outro. Por outro lado, a argumentação exerce no texto o papel de contenção dos deslizamentos possíveis, ao impor-se sobre ele e transformar o referido clichê em uma relação entre argumentos e conclusão: *as ausências de amor, de visita, de telefonema e até mesmo de cumprimento* configuram argumentos para a conclusão *"estou muito triste"*.

Simultaneamente à alteração que se opera com o decalque, ocorre no texto um processo de *expansão*[50], outra das regras descritas por Riffaterre, que nesse texto de Luisa se relaciona com o paralelismo. Riffaterre refere-se a ela como uma transformação sintagmática em que, por

[50] Segundo Riffaterre, uma das diferenças fundamentais entre o decalque e a expansão é que aquele processo se dá no paradigma e este no sintagma.

exemplo, um pronome torna-se substantivo, o substantivo torna-se grupo nominal, o adjetivo oração relativa, etc. No texto de Luisa, um enunciado dá lugar a outro com o qual se relaciona por paralelismo. O resultado é, ainda uma vez, acumulativo. Por um processo metonímico, o enunciado *"você não me ama"* se expande, dando lugar aos três enunciados que se seguem: *"você não vai na minha casa, não me liga, nem sequer me dá um oi"*. Por um processo metafórico os sentidos deslizam, visita, telefonema e cumprimento ressoando como amor. Em outras palavras, a ausência de amor é representada através da ausência de uma visita, um telefonema ou mesmo um simples cumprimento. Dramatiza-se a ausência de amor, explicando-a através das expansões. Mais uma vez, a argumentação costura o texto: a ausência de amor é expandida dando lugar a outras ausências que, dramatizando a primeira, explicam-na.

No segundo texto da série, "Bilhete de amor 2", a resposta do "namorado" também se atualiza na forma de decalque e expansão. Decalque de um clichê segundo o qual ao amor se segue um desejo de casamento e a esse desejo se segue a realização do casamento: *"Mariazinha, eu te amo e te amo, eu queria casar com você, a gente vamos casar hoje."* Assim como no primeiro texto de Luisa, a criança parece não estranhar o que diz – o texto flui sem rasuras nem retornos e, nesse caso, os sentidos sequer se repetem, à exceção da reduplicação na primeira cadeia cujo efeito é a hiperbolização da declaração de amor. A criança parece tomada pelo discurso do adulto que circula em torno dela, seu texto se estrutura por decalque desses discursos outros e assim configura um *eu* que afirma seu amor depois de tê-lo visto negado pela "namorada" e um *outro* ao qual é preciso "convencer" do próprio amor. Deslocados na letra de uma criança, esses sentidos parecem não pertencer a ela, mas terem sido tomados por empréstimo do discurso do adulto, denunciando uma determinada posição da criança na relação com a língua. A mesma posição que conduz ao decalque promove no texto de Caroline a expansão: em um movimento metonímico, o enunciado *"eu te amo e te amo"* engendra um outro – *"eu queria casar com você"* –, que por sua vez engendra ainda um último enunciado, *"a gente vamos casar hoje"*. Tal expansão não é condicionada pelos movimentos da língua e não promove deslizamentos no texto. Ela é, pelo contrário, conduzida pelo modo de incorporação do discurso estereotipado, cuja sustentação se dá pela via da orientação argumentativa, que indica os caminhos pelos quais o sentido do que é dito conduz o futuro do dizer. Seu efeito é a contenção da dispersão que poderia se impor no texto. A relação semântica que sustenta o texto e permite

interpretá-lo (i.e., a orientação argumentativa) é constitutiva do decalque que origina o texto – em outras palavras, a argumentação sustenta os sentidos do texto e configura intencionalidades. Contudo, como quer Ducrot, ela é apenas uma ilusão. Sequer a voz que fala no texto é a da criança – nem mesmo é a voz de uma personagem que usa um clichê para convencer, mas é a voz do *outro* falando no texto da criança e produzindo a miragem de que uma argumentação aí se constitui. Esta brincadeira, tanto por seu caráter de simulação quanto pela relação da criança com a língua, evidencia que o que importa é o brincar de convencer, evidencia que argumentar é iludir.

A declaração de amor configurada no texto de Caroline, seguida pela inferência de que o casal de namorados irá então se casar, tem como resposta no "Bilhete de amor 3" escrito por Luisa uma mudança na posição da criança. Agora sua fala aparece no texto, no cruzamento entre amor e doença que ocorre nas estruturas introduzidas por *"estar com"*: *"eu não estou com saudade, estou com pneumonia, uma doença, te amo só um pouquinho por causa que você brigou comigo e estou com febre"* . Misturam-se saudade, amor, pneumonia, doença e febre – significantes que, como um conjunto, não correspondem a incorporação do discurso do adulto. Tal heterogeneidade remete ao diálogo entre os textos, isto é, a súplica característica do primeiro texto fala da falta de amor do namorado, mas este afirma seu amor no segundo texto, inclusive inferindo que os namorados se casarão; no terceiro texto, a alegação do namorado é parcialmente rejeitada e tem como resultado não mais uma posição suplicante mas a interferência de um novo elemento: a doença. A primeira decorrência da declaração de amor do segundo texto é o oferecimento do perdão – *"Se você sentir falta eu vou perdoar"*. A seqüência que se segue, no entanto, inverte a orientação argumentativa do enunciado e o perdão passa a ser elemento efêmero – *"mas só hoje"*. O texto continua com um deslizamento de sentidos que põe em cena a fala da criança através do cruzamento de estruturas introduzidas por *"estar com"*, cujo complemento define o campo semântico da expressão: "*estar com* saudade" remete ao amor e "*estar com* pneumonia", "*estar com* febre" remetem ao campo da doença. Vemos nessa passagem a criança submetida aos movimentos da língua, cujo efeito é o deslocamento de seus enunciados, que se cruzam, ressignificados. Não se trata propriamente de um erro na escrita de Luisa, mas de uma ocorrência insólita, inesperada, que, através dos processos metafóricos de substituição de elementos na cadeia, mistura campos semânticos distintos, e até opostos, denunciando a

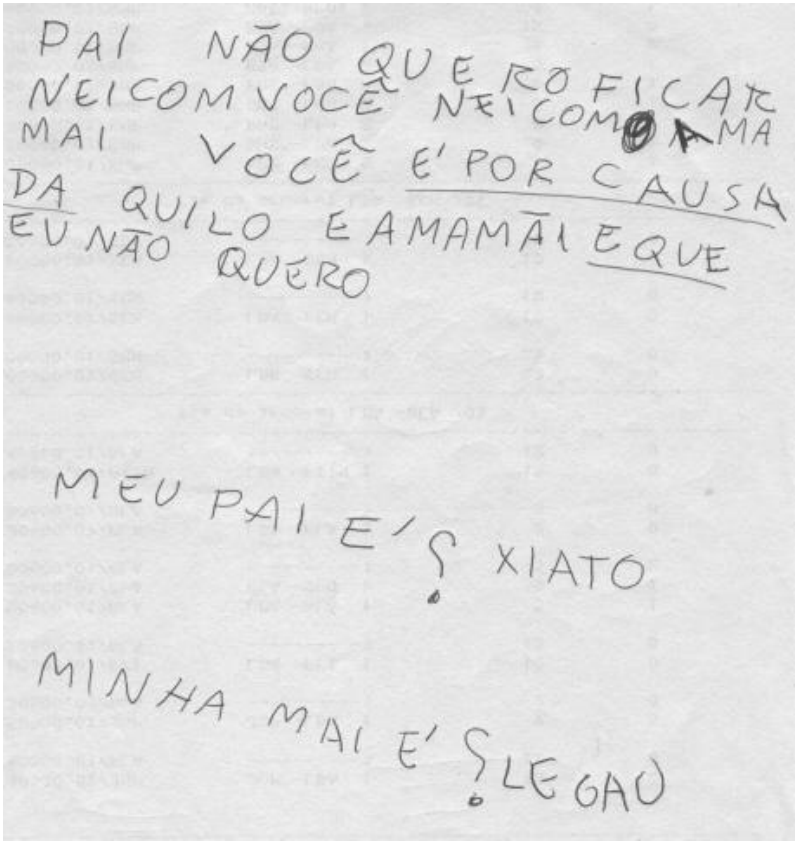
dominância da língua nesse ponto. De acordo com C. Lemos, as mudanças de posição da criança na língua se dão a ver através dos processos metafóricos e metonímicos, por ela descritos como mecanismos responsáveis pelas mudanças lingüísticas na fala da criança. Trata-se de processos originalmente descritos por Jakobson (1988 [1956]), que reinterpretou as relações associativas e sintagmáticas de Saussure em termos de metáfora e metonímia, atribuindo-lhes um caráter explicativo dos tipos de afasia e ao mesmo tempo do *funcionamento da linguagem*. Os processos metafóricos são definidos como a substituição de um termo por outro em determinada cadeia e os processos metonímicos dizem respeito à combinação entre termos na contigüidade da cadeia. São processos que permitem "interpretar os enunciados das crianças não como instanciações de categorias e estruturas lingüísticas, mas como produto de relações tanto entre fragmentos não-analisados e os enunciados/textos do adulto quanto entre esses fragmentos no domínio de um mesmo enunciado da criança", além de permitirem "inferir dessas relações um movimento de ressignificação desses fragmentos e da própria posição da criança na língua, enfim, uma mudança estrutural do ponto de vista lingüístico e subjetivo" (C. Lemos, 1997, p. 7).

Tais cruzamentos funcionam na estruturação interna ao texto de Luisa como um caso de *conversão*, um dos processos descritos por Riffaterre, que corresponde à transformação simultânea do conjunto de uma frase, devido à modificação de um único fator. Assim, *"estar com saudade"* é convertido em *"estar com pneumonia"* e *"estar com febre"* , deslocamento que se dá não apenas na posição da criança perante a língua, mas também nos sentidos do próprio texto: o amor se transforma em doença (não no sentido de amor doentio, mas de amor que dá lugar à doença). O texto configura um locutor que enuncia que, sob condições, pode dar seu perdão ao interlocutor, mas em seguida limita essa possibilidade tornando-a efêmera; ele mistura, inusitadamente, amor e doença. Tais deslizamentos quase impedem a constituição de efeitos referenciais, ameaçando esgarçar os sentidos do texto. Porém, a argumentação tem papel decisivo na contenção da deriva: o perdão é efêmero, o amor dá lugar à doença e, no entremeio disso tudo, o amor se enuncia pequeno *porque* houve uma briga. A argumentação, que estava presente no princípio do texto organizando o primeiro enunciado de acordo com a orientação argumentativa, surge novamente por entre os deslocamentos descritos, fazendo o texto "coincidir" com um enunciado argumentativo e impedindo que o texto ceda à dispersão que ronda seus sentidos. Desse modo, o encadeamento *"te amo só um pouquinho por causa que você brigou comigo"*

oferece uma razão para o apequenamento do amor: uma briga. Tal encadeamento inclui as outras passagens do texto, explicando-as e interconectando-as: a briga teve como conseqüência não apenas o que está explicitado no encadeamento propriamente dito mas também uma mágoa que se traduz no perdão efêmero e no adoecimento. Podemos reler argumentativamente a resposta da namorada neste bilhete: *"você brigou comigo, portanto 1) mesmo que você sinta falta de mim só vou perdoar por um dia, 2) não estou com saudade, estou doente e 3) te amo só um pouquinho"*.

No texto que segue abaixo temos um bilhete que Luisa escreveu para seu pai depois de um desentendimento entre eles. Trata-se de um dos muitos bilhetes que ela escrevia para seus pais, avós e amigos.

Texto 14



"Por causa daquilo"
idade: **6;07.00**

Este bilhete constitui um diálogo, configura-se como resposta a algo que se passou entre pai e filha e que se dá a ver apenas através do dêitico *"aquilo"*, cujo referente o texto implicita. A criança escreve que não quer ficar na companhia de seu pai devido *"àquilo"* e não quer ficar na companhia da mãe simplesmente *"porque não quer"*; a tais explicações são acrescentadas ainda outras: o pai é *"chato"* e a mãe é *"legal"*. O resultado é um texto atravessado, do início ao fim, pela *polarização* entre *pai* e *mãe*.

Segundo Riffaterre, a polarização é a associação entre significantes por contraste, a única forma de "relação estrutural clara, imediatamente perceptível e percebida sem ambigüidade" (1989, p. 42). Não se trata de antonímia simplesmente, mas de uma relação que se estabelece através de estereótipos binários, imagens que significam por si sós nos poemas, muitas vezes funcionando como fim principal de determinadas associações verbais, que se constroem para destacar a binariedade de tais termos. Na oposição entre *pai* e *mãe*, podemos ver pólos opostos de um mesmo paradigma e, aproveitando a expressão de Riffaterre, podemos dizer que constituem um estereótipo binário. Pai e mãe estão em pólos opostos na seqüência que configura o desejo da criança de não ficar na companhia de nenhum dos pais *("Não quero ficar nem com você nem com a mamãe")*, na seqüência que constitui as razões da afirmação anterior *("você é por causa daquilo e a mamãe é que eu não quero")*, e nas seqüências finais que trazem novos elementos à explicação anterior *("meu pai é ? chato"* e *"minha mãe é ? legal")*[51]. Opõem-se por um lado *"pai", "aquilo"* e *" chato"*, e por outro *"mãe", "eu não quero"* e *"legal"*. Tal polarização, ao mesmo tempo em que constitui o texto, organizando-o e estruturando-o, tem seus efeitos referenciais ameaçados, devido ao segundo item de cada um dos pólos (*"aquilo"* e *"eu não quero"*). A explicação oferecida para não querer ficar na companhia do pai realiza-se através de um dêitico (*aquilo*), cujo sentido não se explicita no texto, mas remete à enunciação. O texto, no entanto, produz efeitos referenciais ainda que o leitor não reconheça um referente específico para tal significante, ainda que ele não tenha acesso a nenhum elemento da enunciação. Paradoxalmente, tais efeitos se constituem justamente a partir da polarização que coloca *pai* em oposição a *mãe*, caracterizando esta como *"legal"* e aquele como *"chato"*. No movimento de retroarticulação, *"aquilo"* é relacionado a *"chato"* e ganha contornos negativos, garantindo que o

[51] Para uma discussão da pontuação na escrita infantil , ver Bernardes (2002).

texto possa ser interpretado. Riffaterre fala de formas variantes, que são o corolário de alguma outra coisa, presente em outro lugar do texto, isto é, formas que repõem sentidos latentes em outro lugar – desse mesmo modo, neste texto de Luisa, os sentidos de *"aquilo"* estão apenas latentes no texto, mas se realizam na cadeia, em outro lugar, através da atualização de *"chato"*. Por um lado, a polarização *pai / mãe* mostra uma criança submetida ao discurso do outro, repondo em seu texto significantes e sentidos incorporados da fala do adulto, sentidos estes que circulam em torno da criança opondo *pai* e *mãe* e atribuindo a eles papéis diferentes na relação parental. Por outro lado, entretanto, essa mesma polarização tem como efeito indiciar uma fala singular da menina – ela inscreve no seu texto uma forma dêitica cujo sentido só é partilhado por ela e seu pai; ela se fecha à justificativa ao produzir a tautologia *"eu não quero ficar com a mamãe porque eu não quero"*; a oposição *chato / legal* tem como efeito discursivo a rivalidade entre pai e mãe no afeto da filha. A seqüência tautológica, outra das formas que ameaça os efeitos referenciais do texto, pode ser relacionada ao decalque do estereótipo da criança "birrenta" ou "caprichosa", mas repõe no texto sentidos que trazem à tona a fala da criança. Isto é, não se trata aqui de incorporação do discurso do outro, mas de uma fala que, ao repetir-se a si mesma, indicia um jogo de linguagem que põe em jogo a própria criança. Tal seqüência, no entanto, promove efeitos referenciais e configura intencionalidades através da atualização de um desejo explicável através de si mesmo, um desejo que não demanda outra explicação além da sua explicitação. Tal intencionalidade não se configura apenas através da transformação de um estereótipo que resulta em uma tautologia, mas também em dois outros lugares do texto: na afirmação inicial do texto *("não quero ficar nem com você nem com a mamãe")*, que polariza pai e mãe (sem no entanto ainda opô-los), e na explicação de tal afirmação por meio de um dêitico cujo sentido não se atualiza a não ser em outro lugar, em uma forma variante. Assim, o texto configura um *eu* que deseja e explica, e configura também efeitos referenciais, ainda que na iminência de não se constituírem. Do mesmo modo, o texto configura um interlocutor, a quem associa imagens negativas: um *pai* que é *"chato"*, que fez *"aquilo"* e com quem, portanto, a criança *"não quer ficar"*.

Em outras palavras, a seleção de formas como *aquilo* e *eu não quero* para compor o texto, assim como cada seleção que compõe as combinações que constroem o texto, silencia sentidos que contudo permanecem latentes na cadeia. No cruzamento dos eixos sintagmático e

associativo, o termo *aquilo* faz ecoarem outros significantes, outros sentidos – por exemplo, aqueles constituídos no silêncio que liga pai e filha acerca do que seja, para eles, *aquilo* –, revelando assim os fios que escondem muitos outros sentidos possíveis. Isto é, a interpretação não fecha o texto, o texto não se fecha. Os silenciamentos, os sentidos latentes – a falta constitutiva – impedem que o texto se complete, que os sentidos se cristalizem[52].

Por entre os sentidos silenciados e através dos significantes polarizados, a argumentação se enuncia no texto, garantindo que os sentidos se constituam e afastando a dispersão. A declaração inicial, estruturada em forma de negação com duas alternativas – *[eu não quero ficar [nem com você] [nem com a mamãe]]* –, é justificada em uma estrutura que mantém a alternância inicial – *[[com você é por causa daquilo] e [com a mamãe é que eu não quero]]*. As partes do encadeamento são interligadas por conectivos do paradigma de *porque* (*por causa de* no caso da primeira alternativa e *que* no caso da segunda alternativa), instaurando uma relação argumentativa entre as partes do texto. Assim, o arcabouço lingüístico que sustenta o texto corresponde a um encadeamento do tipo *X conectivo Y*, em que os espaços abertos na cadeia pelo conectivo convocam outros elementos para o seu preenchimento, constituindo efeito de argumentação e dirigindo o texto. O conectivo marca a interpretação do texto de tal maneira que o valor por ele instaurado para as posições abertas produz tanto efeito quanto os elementos convocados para o preenchimento dos espaços – isto é, a argumentatividade do texto é marcada tanto pelo encadeamento argumentativo que o estrutura como uma relação entre argumento e conclusão, quanto pela polarização que preenche os espaços abertos com elementos dos pólos *pai e mãe*. Em outras palavras, *"não quero ficar nem com você nem com a mamãe"* constitui a conclusão sustentada, através dos conectivos, pelos argumentos *"aquilo"* e *"eu não quero"*. Ocorre que o sentido dos argumentos depende dos outros elementos da polarização para se constituir, estabelecendo uma cadeia de relações entre *pai, aquilo e chato* e entre *mãe, eu não quero e legal*. Tais relações configuram a argumentação colocando na justificativa para *"não querer ficar com o pai"*, *"aquilo"* que ele teria feito além da sua *"chatice"*, e na justificativa para *"não querer ficar com a mãe"*, o simples fato de *"não querer"* mesmo sendo ela *"legal"*.

[52] Não pretendo com essa afirmação negar a existência de sentidos cristalizados na língua ou em determinados textos, e muito menos na fala ou na escrita da criança. Quero dizer apenas que em todo texto, mesmo naqueles em que há sentidos cristalizados, o sentido sempre pode ser outro.

Assim, os efeitos referenciais de *"aquilo"* e de *"eu não quero"* se constituem também na argumentação, espaço em que eles têm seus sentidos garantidos ao configurarem argumentos para uma dada conclusão. Adicionalmente, as seqüências finais *"meu pai é chato"* e *"minha mãe é legal"* retornam sobre os argumentos explicitados no encadeamento argumentativo e, na relação que aí se estabelece, constituem-se como parte da argumentação.

CAPÍTULO 2

A argumentação

O corpus desta tese deixa vislumbrar um fato que tem sido demonstrado tanto por trabalhos em aquisição da linguagem (por exemplo, Pereira de Castro, 1996, 2001, 2003, entre outros) quanto por trabalhos em educação (Banks-Leite ,1996; Ferro, 1997; Santos, 2002; Souza, 2003): a argumentação está presente na linguagem infantil desde bastante cedo, seja na fala seja na escrita. Contudo, o pesquisador é interrogado acerca das especificidades da argumentação na linguagem da criança. Encontram-se na fala e na escrita infantis traços daquilo que se descreve como argumentação em diferentes teorias lingüísticas, porém não se pode atribuir a elas o mesmo estatuto da linguagem do adulto, pois essa semelhança não se traduz em identidade – pelo contrário, ela conduz o olhar do pesquisador na busca do que há de específico na linguagem infantil, daquilo que a singulariza e distingue. Todavia, ainda que a linguagem da criança seja singular e não deva ser simplesmente equiparada à linguagem do adulto, a discussão sobre o funcionamento da argumentação na escrita infantil não se pode fazer à revelia dos discursos correntes na lingüística acerca do tema. Nesse sentido, esta tese propõe um diálogo constante com Oswald Ducrot, lingüista que se tem dedicado ao estudo da argumentação ao longo das últimas décadas e cujo trabalho frutificou na elaboração, em parceria com J-C. Anscombre e mais recentemente com M. Carel, da *Teoria da Argumentação na Língua*. Compreender o seu percurso no desenvolvimento da teoria e as mudanças que ela sofreu desde sua etapa inicial até a mais recente é fundamental para uma discussão acerca do funcionamento da argumentação e suas relações com o funcionamento lingüístico-discursivo. Desse modo, apresentarei a seguir uma resenha que procura retomar o percurso da teoria, observando os aspectos motivadores das passagens de uma etapa para outra, assim como os avanços alcançados pela teoria e seus limites, além de questões suscitadas pela relação entre seu trabalho e os textos argumentativos escritos por Luisa.

2.1. Entre a adoção e o abandono dos topoi argumentativos

2.1.1. A forma padrão da teoria da argumentação na língua

Polifonia y argumentación, livro publicado por Ducrot em 1988, apresenta as duas primeiras etapas da *teoria da argumentação na língua* (ADL), conhecidas como forma padrão da teoria e teoria dos *topoi* argumentativos. A concepção de argumentação vem sendo alterada desde então, sem que tenha sido abandonada a idéia central – expressa na própria designação da teoria – de que a argumentação está inscrita no funcionamento da língua. O ponto inicial das discussões acerca desse tema é o fato de que sua concepção de argumentação opõe-se essencialmente à concepção tradicional de argumentação, segundo a qual o sujeito falante apresenta um argumento como justificativa para uma determinada conclusão. Desse ponto de vista, o argumento contém um fato e se constitui na apresentação de uma razão; o fato implica a conclusão por via lógica, psicológica, sociológica, nunca lingüística. Tal concepção, que para Ducrot é a *tradicional* (1988:72; 1989:16)[53], corresponde àquela encontrada na *Encyclopédie Philosophique Universelle*[54]. Retomemos a reflexão ali desenvolvida: o sujeito falante argumenta quando tenta impor a seu ouvinte uma *conclusão* através da apresentação de uma *razão*. De acordo com tal concepção, a razão se decompõe em um *argumento* e uma *lei*, sendo esta a responsável pelo "salto" do argumento para a conclusão. Devido a seu estatuto lingüístico e cognitivo, entende-se que a lei e a conclusão podem ficar subentendidas, já que a lei é composta por um conhecimento comum aos falantes, uma "verdade" do senso comum, um princípio organizador do mundo, e a conclusão é decorrência da relação entre a lei e o argumento, podendo ser produto de uma inferência permitida por essa relação. Ao contrário, o argumento raramente deixa de ser explicitado, uma vez que funciona como o gatilho desencadeador da conclusão. Vejamos o exemplo do autor (Jacob, 1990, p. 157; tradução minha)[55]:

(A): Você é amigo de espiões

(C): Você é um espião

[53] Segundo Ducrot, tal concepção é "tradicional" pois é pressuposta pela maior parte das pesquisas sobre argumentação, mesmo que não explicitamente formulada.
[54] Jacob (1990).
[55] No original: *"(A): Vous fréquentez des espions; (C): Vous êtes un espion; (L): Qui s'assemble se ressemble."*

(L): “Diga com quem andas que direi quem és”

Segundo essa perspectiva, esta seqüência argumentativa seria analisada através da identificação de uma lei (um princípio geral comum aos falantes – (L)), que somada a um argumento (uma informação específica sobre um estado de coisas do mundo, um fato – (A)), formaria a razão responsável pela conclusão (C).

Ducrot (1988; 1989) considera como externa à linguagem a lei que na perspectiva da *Encyclopédie* permite o salto do argumento para a conclusão. Desse ponto de vista, o movimento argumentativo ocorreria independentemente da língua e, como foi dito anteriormente, o fato implicaria a conclusão por vias outras que não a lingüística. Para o autor, no entanto, não há essa relação de implicação entre o fato e a conclusão, para ele *“a argumentação está na língua”* (Ducrot, 1989, p. 16). Na teoria dos *topoi* argumentativos, o valor argumentativo das palavras é o responsável pela direção argumentativa do discurso. Ele sustenta essa tese afirmando que há em todas as línguas duplas de frases[56] que, embora enunciem o mesmo fato do mundo, têm orientações argumentativas diferentes. Vejamos os exemplos 1 e 2:

1) *Pedro trabalhou pouco.*
2) *Pedro trabalhou um pouco.*

Segundo o autor, ambas as frases indicam o mesmo fato: trabalho em pequena quantidade. Além disso, a verdade do enunciado de 1 implica a verdade do enunciado de 2: se Pedro *trabalhou pouco*, pelo menos *um pouco* ele trabalhou; assim também afirmar que ele *trabalhou um pouco* é dizer que trabalhou *pouco* – Ducrot afirma que não se pode estar de acordo com a verdade de um sem estar de acordo com a verdade do outro.

[56] Nessa etapa, Ducrot define frase por oposição a enunciado. O *enunciado* é um segmento do discurso, é um fenômeno empírico, que depende de um lugar, uma data, um produtor e de ouvinte(s); ele não se repete, cada nova enunciação, mesmo que da mesma seqüência, produz um novo enunciado. Já a *frase* é uma estrutura abstrata, não se trata de uma seqüência de palavras escritas. O enunciado é a realização concreta de uma frase. O valor semântico da frase é denominado por Ducrot de *significação*, ela “é, no essencial pelo menos, constituída de diretivas, ou ainda de instruções, de senhas, para decodificar o sentido de seus enunciados” (Ducrot, 1989, p. 14). O valor semântico do enunciado é o *sentido*, que remete à especificidade semântica daquela seqüência enunciativa em particular.

Essas frases, contudo, permitem chegar a conclusões bastante diferentes entre si. Por exemplo, em um contexto em que se admita que o trabalho leva ao êxito, se pode concluir a partir da frase 1 que Pedro *vai fracassar* e a partir da frase 2 que ele *terá sucesso*[57]. Ducrot explica esta oposição através da descrição de operadores como *pouco* e *um pouco*[58], que tanto são opostos que podem encadear-se em frases com *mas*:

3) Trabalhou pouco, mas trabalhou um pouco.

Assim, as próprias frases é que seriam argumentativas – o que significa para o autor afirmar que a argumentação está na língua, uma vez que ele define língua como um conjunto de frases. Nas palavras de Ducrot:

> A significação de certas frases contém instruções que determinam a intenção argumentativa a ser atribuída a seus enunciados: a frase indica como se pode, e como não se pode argumentar a partir de seus enunciados. (1989, p. 18)

Nesse ponto da teoria a sua tese geral dizia que "la significación de las frases contiene en sí misma instrucciones como éstas: busque cuál es la conclusión a la que tiende el locutor" (Ducrot, 1988, p. 82). Isto é, a significação é aberta, seriam as instruções contidas na significação das palavras as responsáveis pela orientação argumentativa. Tais instruções estão contidas na significação do que o autor chama de *expressões argumentativas* – expressões tais como *pouco* e *um pouco*, que determinam o valor argumentativo dos enunciados em que aparecem (de acordo com ele, sempre que a expressão *pouco* aparecer em um enunciado, a conclusão será negativa; ao contrário, sempre que a expressão *um pouco* for usada a conclusão será positiva, desde que a situação permaneça a mesma). Ressalte-se ainda uma vez que, segundo Ducrot, a diferença entre essas expressões não é factual, mas argumentativa.

---

[57] Assim também em um contexto em que se considere que o trabalho leva ao fracasso (porque cansa...) as conclusões seriam diferenciadas para 1 e para 2: de 1 se concluiria que Pedro vai ter êxito e de 2 que vai fracassar. Ou seja, em um mesmo contexto, as conclusões extraídas de pares de frases como 1 e 2 serão opostas.

[58] Outros operadores receberão o mesmo tratamento do autor: *quase [presque]* e *não...completamente [pas tout à fait]*; *mais de* e *menos de*; *meio vazio* e *meio cheio.*

Um outro par de expressões que recebe a mesma análise é *econômico* e *avaro*. Ambas expressam o mesmo fato: quer se diga *Pedro é econômico*, quer se diga *Pedro é avaro*, em ambos os enunciados afirma-se que Pedro controla seus gastos. No entanto, a orientação argumentativa possível a partir de cada um deles é diferente: enquanto se pode dizer *Pedro me agrada muito, é econômico*, o mesmo encadeamento utilizando-se a expressão *avaro* no lugar de *econômico* soaria no mínimo estranho (? *Pedro me agrada muito, é avaro*).

A etapa da teoria que vem sendo descrita até aqui (forma padrão da teoria) define o potencial argumentativo de um enunciado como o *conjunto das conclusões* às quais se pode chegar a partir dele. Esta concepção de argumentação é interessante, de acordo com Ducrot, para encontrar as *expressões argumentativas* de uma língua: se a substituição de uma expressão por outra em um enunciado (por exemplo, *pouco* por *um pouco*; *avaro* por *econômico*), mantida a situação de enunciação, leva a conclusões diferentes, então estamos diante de expressões argumentativas. No entanto, ela dificulta a descrição do valor semântico de tais expressões, pois para tanto seria necessário encontrar o traço em comum entre todas as conclusões extraídas de uma expressão argumentativa.

2.1.2. A teoria dos topoi argumentativos

A dificuldade de descrição das expressões argumentativas, junto ao fato de que, como veremos adiante, há duplas de frases com o mesmo operador argumentativo que permitem chegar a conclusões diferentes e há duplas de frases com operadores opostos que levam potencialmente à mesma conclusão, obrigaram a uma alteração na teoria. A forma padrão mostrou-se insuficiente. Para criticar a posição assumida até este momento, Ducrot discute a possibilidade de duas frases que comportam o mesmo operador argumentativo permitirem conclusões diferentes sem se distinguirem no que diz respeito aos fatos enunciados por elas. Vejamos os exemplos abaixo.

4) *São quase oito horas. É tarde.* [59]
5) *São quase oito horas. Apresse-se.* [60]

[59] Esta é uma conclusão possível, por exemplo, em situação em que os falantes dirigem-se a um estabelecimento comercial que fecha às sete horas.

O operador em questão aqui é *quase*, que de acordo com Ducrot tem em geral uma orientação positiva, isto é, dizer *são quase oito horas* é dizer que já decorreu bastante tempo[61], que se está bastante próximo das oito horas. A explicação oferecida até então para esse operador dizia que a mesma conclusão possível a partir de um enunciado em que ele ocorresse, seria possível a partir de um enunciado de que ele estivesse ausente. Embora em muitos casos esta explicação fosse válida, ela acabou por se mostrar infundada em outros tantos. O exemplo 4 acima a confirma: se se pode dizer que é tarde como conclusão extraída de *são quase oito horas*, mais ainda como conclusão para *são oito horas*. No entanto, o mesmo não ocorre com o exemplo 5, que apresenta uma outra conclusão, *apresse-se*, possível em uma situação em que os falantes dirigem-se a um espetáculo que se inicia às oito horas, horário após o qual não é permitida a entrada; ou seja, afirmar *são oito horas* é dizer que não adianta mais se apressar, já é tarde demais e a conclusão *apresse-se* seria equivocada. Não é possível, portanto, afirma Ducrot, encontrar uma restrição imposta por esta palavra a todo o conjunto de conclusões possíveis a partir dela. O operador *quase* permite conclusões que não têm traços em comum, dificultando assim a sua descrição semântica.

Outro argumento que Ducrot usa contra a definição de potencial argumentativo como conjunto de conclusões possíveis é que, embora um par de expressões argumentativas como *pouco* e *um pouco* tenha valores argumentativos opostos, elas permitem chegar à mesma conclusão, a depender do princípio argumentativo subjacente. Os exemplos usados são mais uma vez 1 e 2. De 1, *Pedro trabalhou pouco*, pode-se concluir *vai fracassar*, se se considera que "o trabalho conduz ao êxito". De 2, *Pedro trabalhou um pouco*, pode-se concluir o mesmo, *vai fracassar*, se se considera que "o trabalho leva ao fracasso". Embora tais frases permitam conclusões diferentes, elas não impedem conclusões idênticas, o que compromete a forma padrão da teoria e obriga a sua reformulação[62].

---

[60] Esta conclusão é possível, por exemplo, em situação em que os falantes dirigem-se a um estabelecimento comercial que fecha às oito horas.

[61] Ao contrário de s*ão apenas oito horas*, que indica que pouco tempo se passou.

[62] Embora não seja esse o ponto que provoca alterações na teoria, posso destacar outra inconsistência na análise: a frase *Pedro trabalhou um pouco* pode levar à conclusão *vai fracassar* ainda que não se considere que "o trabalho leva ao êxito"; isto é, pode-se dizer *Pedro trabalhou um pouco, mas não o suficiente para ter êxito na tarefa*, de tal forma que independentemente do "princípio argumentativo subjacente" é possível chegar à mesma conclusão a partir

Vai por terra, assim, a vertente da teoria da argumentação na língua que definia o valor argumentativo a partir do conjunto de conclusões possíveis, isto é, definia expressão argumentativa afirmando que dois enunciados que se diferenciassem apenas por conterem expressões argumentativas opostas, mantida a situação, levariam necessariamente a conclusões diferentes. Mesmo que se tentasse "salvar" esta concepção a partir da constatação de que as frases 1 e 2 acima somente permitem chegar à mesma conclusão porque são enunciadas em situações diferentes, Ducrot se defende afirmando que no que diz respeito ao que ele chama de situação *externa*, aquela que corresponde ao contexto externo onde se situa o interlocutor e que comporta o conjunto de suas crenças e intenções, pode-se considerar que ambos os enunciados 1 e 2 são produzidos na mesma situação, por exemplo aquela em que se tributa o êxito como conseqüência do trabalho. Resultaria apenas que o primeiro enunciado seria então considerado legítimo, trivial (porque estaria de acordo com a situação externa), e o segundo soaria paradoxal, contraditório em relação à situação, mas possível. Ducrot diferencia essa noção de situação de outra que ele nomeia *interna*, aquela que é construída pelo próprio enunciado e pode, portanto, ser utilizada para reconhecer a argumentatividade de uma expressão, mas dentro de uma outra concepção de argumentação: aquela que será desenvolvida na teoria dos *topoi* argumentativos. Esta é a situação que se diferencia entre os enunciados 1 e 2 e que, assim, expressa a impossibilidade da chamada teoria padrão para dar conta desse fenômeno.

A solução encontrada na teoria dos *topoi* argumentativos é trazer os princípios para o interno do enunciado de forma que o responsável pela possibilidade de conclusões diferentes serem extraídas de uma mesma frase seria não um princípio externo à língua, mas um princípio convocado pela própria frase: o *topos*. Dessa maneira, para que a conclusão fosse *Pedro vai fracassar*, o *topos* convocado pela frase 1 seria *Quanto mais se trabalha mais êxito se alcança* e pela frase 2 seria *Quanto mais se trabalha mais se fracassa*[63].

Outra diferença substancial com relação à forma padrão da teoria é que esta descrevia a argumentação a partir dos enunciados, procurava definir o *ato de argumentação* ali presente; já a

---

de ambas as frases do par *pouco* / *um pouco*, através da substituição do conectivo *portanto* por *no entanto (mas)*. Essa possibilidade assim como esse tipo de encadeamento (*X conectivo Y*) vêm sendo tratados na versão mais recente da ADL, a *teoria dos blocos semânticos*.

[63] Nessa etapa da teoria, o conectivo que liga os dois segmentos da argumentação é sempre *portanto*, daí a ligação entre este *topos* e a frase 2 (*Pedro trabalhou um pouco, vai fracassar*). A objeção feita na nota 11 só é válida para o caso de se considerar também o conectivo *no entanto*.

teoria dos *topoi* o faz a partir dos *enunciadores*[64], procurando identificar o caráter argumentativo dos diferentes pontos de vista que se apresentam no enunciado. O valor argumentativo dos enunciados passa a depender da existência de um enunciador que argumenta, quer ele se identifique com o locutor, quer não se identifique. Duas condições são apresentadas para que o ponto de vista de um enunciador possa ser considerado argumentativo. A primeira é que ele sirva para justificar uma determinada conclusão, que pode estar explícita ou implícita no enunciado e pode ser assumida ou não pelo locutor.

A segunda condição postula a noção de *topos*, fundamental nessa fase da teoria. O valor argumentativo passa a ser entendido como parte constitutiva do enunciado: o princípio argumentativo, designado de *topos*, é o responsável pela orientação do enunciado em direção à conclusão, é o intermediário entre o argumento e a conclusão**.** É esta noção que procura trazer para dentro da língua o que antes se entendia como princípios argumentativos externos. A noção de situação interna exposta anteriormente aproxima-se da de *topos*, na medida em que ambas dizem respeito a uma construção interna ao enunciado e, portanto, interna à língua.

Os *topoi* têm três propriedades: a) são tratados como "*universais*", o que não significa que de fato o sejam, apenas são apresentados no enunciado como se fossem compartilhados por uma coletividade – são comuns pelo menos ao enunciador e ao destinatário; b) são *gerais*, porque se aplicam a um grande número de situações, não apenas a do momento em que se fala; c) são *graduais*, característica que permite a passagem para a conclusão e que quer dizer que os *topoi* relacionam duas escalas, tal que o movimento em uma delas implica movimento também na outra, e a direção do movimento de uma condiciona a direção do movimento da outra, isto é, se o valor apresentado em uma das escalas cresce o valor presente na outra também crescerá, se ele decresce o outro também decrescerá. Vejamos um exemplo:

6) O tempo está bom, vamos à praia.

[64] Para Ducrot, o *enunciador* é o ponto de vista a partir do qual se fala. Pode haver mais de um enunciador em um mesmo enunciado. O *locutor* é aquele a quem se atribui a responsabilidade pelo enunciado e o autor efetivo do enunciado, sua fonte psico-fisiológica, é denominado *sujeito empírico*. Em uma analogia com a literatura, Ducrot aproxima o locutor ao narrador, o enunciador ao personagem e o sujeito empírico ao autor.

Neste exemplo, Ducrot afirma que o *topos* é aquele que põe em relação a escala do *tempo bom* e a escala do *prazer*. Como se pode ver, as escalas relacionadas não correspondem aos predicados enunciados no argumento e na conclusão (respectivamente, *tempo bom* e *ir à praia*). Nesse exemplo, há coincidência entre a escala e o argumento, o que não quer dizer que se trate da mesma propriedade. Isso explica por que um predicado enunciado que nada tem de gradual, como *vamos à praia*, pode estar relacionado a uma propriedade gradual, nesse caso *prazer*, que é aquele que será posto em relação com uma outra propriedade gradual. Também a relação estabelecida pelo *topos* entre estas propriedades graduais é gradual. Ducrot postula a existência de um vínculo entre as duas escalas, tal que os movimentos ocorridos em uma condicionam os movimentos da outra. Assim, quanto melhor o tempo estiver, mais prazer causará a ida à praia; quanto pior estiver o tempo, menos prazer proporcionará a praia[65].

De posse dessa noção, Ducrot afirma que um enunciador, quando argumenta, "en primer lugar escoge un topos y en segundo lugar sitúa el estado de cosas del que habla en un cierto grado de la escala antecedente del topos" (1988, p. 109). Isto é, a argumentação não é mais o conjunto das conclusões possíveis para uma frase, mas tem a ver com os *topoi* escolhidos.

Para defender a tese da gradualidade do *topos*, um dos argumentos que Ducrot apresenta é a intervenção de uma nova noção, também fundamental para a compreensão de seu raciocínio: a noção de *forma tópica*. Na medida em que ele estabeleceu para o *topos* uma relação gradual entre duas escalas, isso quer dizer que há reciprocidade, do ponto de vista lógico, entre duas formas do *topos*: se quanto mais se sobe em uma das escalas mais se sobe também na outra, esse dado terá um recíproco perfeito segundo o qual quanto menos se sobe em uma das escalas menos se sobe na outra. Cada um desses dois condicionantes constitui uma forma tópica. Para melhor compreender a amplitude dessa noção, é preciso discutir dois exemplos:

7) A propriedade P é favorável à propriedade Q.
8) A propriedade P se opõe à propriedade Q.

[65] "C*uanto más se sube en la escala del buen tiempo, más se sube en la escala del placer, y (...) cuanto más se baja en la escala del buen tiempo más se baja en la escala del placer*" (Ducrot, 1988, p. 107).

Em 7 tem-se um *topos* que diz *"quanto mais se sobe na escala P, mais se sobe na escala Q"*, e tem-se, conseqüentemente, duas formas tópicas recíprocas que afirmam *"quanto mais P, mais Q"* e *"quanto menos P, menos Q"*. Em 8 o *topos* tem a forma inversa: *"quanto mais se sobe na escala P, menos se sobe na escala Q"*. As formas tópicas são também recíprocas e contrárias às anteriores: *"quanto mais P, menos Q"* e *"quanto menos P, mais Q"*. Resumindo, Ducrot afirma que se se tem duas escalas graduais P e Q, elas podem constituir dois *topoi* contrários (como em 7 e 8 acima). Além disso, cada um dos *topoi* constituirão reciprocamente duas formas tópicas do mesmo *topos*[66]. Uma das justificativas para a utilização dessa noção passa pela explicação de determinadas formas de refutação e contra-argumentação. Outra delas é a possibilidade de explicação da associação que comumente se faz entre um enunciado que faz uma proposição e um enunciado que nega a mesma proposição (como em "Se A então B", logo "Se não A, então não B"[67], associação que não se explica pela lógica), explicação esta que com a noção de formas tópicas pode se fazer a partir da própria língua, sem recurso a leis de discurso ou máximas conversacionais.

Algumas das conclusões que Ducrot extrai dessa discussão são: 1) o valor argumentativo dos enunciados, assim como os pontos de vista neles expressados estão inscritos na língua, ou seja, são determinados pela frase; 2) a determinação argumentativa é possibilitada principalmente pelas expressões argumentativas; 3) o valor argumentativo dos pontos de vista dos enunciadores corresponde à convocação por parte deles de *topoi* graduais; 4) cada *topos* contém duas formas tópicas recíprocas; 5) os operadores argumentativos são os responsáveis pela natureza das formas tópicas utilizadas. Outras conclusões mais gerais: a) a utilização de uma língua pressupõe que a coletividade possui *topoi*; b) não é da competência da língua quais sejam os *topoi*, mas apenas o fato de que eles existem; c) algumas palavras não só indicam como utilizar os *topoi*, como os contêm nelas mesmas (por exemplo, "avaro" e "econômico"). Todo o texto trabalha com o conceito de língua como um *conjunto de frases*.

[66] Ducrot demonstra que não se trata aqui de relações lógicas.
[67] Tais proposições corresponderiam a duas formas tópicas de um mesmo *topos* (*"quanto mais se sobe na escala P, mais se sobe na escala Q"*).

2.1.3. O estatuto dos topoi da *teoria da argumentação na língua*

Entretanto, já no início da década de 1990 os rumos da ADL começam a se alterar. O artigo "Os *Topoi* na Teoria da Argumentação na Língua" (Ducrot, 1999 [1993])[68] recusa a concepção própria da teoria dos *topoi* de argumentação como uma realização discursiva constituída por argumentos e conclusões, em favor da noção de encadeamento discursivo, que teria a vantagem de assumir uma dependência entre argumento e conclusão, que se constituiriam mutuamente.

Ducrot declara que "é impossível argumentar com as palavras, que nossos discursos, mesmo que sejam comumente qualificados de 'argumentativos', não correspondem a nada do que se entende por argumentação, ou ainda que a argumentação é uma miragem" (1999, p. 1). Trata-se do reconhecimento de que seus trabalhos desenvolvidos na perspectiva da teoria dos *topoi* argumentativos não escaparam de uma abordagem retórica, ou pelo menos de uma abordagem afetada pela retórica, no sentido de que a teoria dos *topoi* colocava na argumentação um terceiro termo, externo à linguagem, tratava a argumentação como se houvesse argumentos que conduzissem a conclusões determinadas, e principalmente argumentos independentes das conclusões. Como se a argumentação fosse assemelhada à demonstração lógica, como se ela fosse uma espécie de "arremedo" de demonstração. Ele diz:

> No começo pensávamos nos situar numa tal tradição [de Aristóteles a Perelman, Grize e Eggs], tendo por simples originalidade relacionar à natureza da linguagem essa necessidade de substituir a argumentação à demonstração: pensávamos encontrar nas palavras da língua a causa ou o sinal do caráter **fundamentalmente retórico**, ou, como dizíamos, "argumentativo" do discurso. Mas agora somos levados a dizer muito mais. Não somente as palavras não permitem a demonstração, como tampouco permitem essa forma degradada da demonstração que seria a argumentação. Esta também é tão somente um sonho do discurso, e nossa teoria deveria antes se chamar "teoria da não-argumentação". (Ducrot, 1999, p. 1; grifo meu)

Trabalhando dentro do estruturalismo saussureano, a teoria lidava com uma concepção saussureana de signo enquanto elemento para o qual se pode atribuir um valor semântico, ou seja, elemento suscetível de receber uma descrição semântica; porém, o elemento que se tratava como signo era a frase, era para a frase que se procurava atribuir um significado, chamado à época de

[68] A publicação original desse artigo é de 1993. As citações foram extraídas da tradução, publicada em 1999, à qual remetem todas as referências feitas a seguir.

"significação". A enunciação estava em jogo na medida em que a significação da frase era entendida como "um conjunto de 'instruções' para a interpretação das ocorrências dessa frase nas diversas situações de discurso que podem ser descortinadas" (Ducrot, 1999, p. 2).

Outra conseqüência dessa opção teórica (isto é, da adesão ao estruturalismo saussureano) é a "recusa em caracterizar as entidades da língua a partir de entidades estranhas à língua" (idem). Isso quer dizer não levar em conta o mundo sobre o qual a linguagem fala, não considerá-lo nas descrições lingüísticas. É justamente isso que a concepção de argumentação vigente até a teoria dos *topoi*, segundo o próprio Ducrot, não consegue fazer, uma vez que a entrada desse terceiro termo (o *topos*) e o lapso entre o argumento e a conclusão são opções teóricas que não escapam, como foi dito acima, de uma perspectiva retórica do discurso, que releva justamente as *ações* que se fazem com a linguagem, se preocupa em descrever os *atos de argumentação* que se fazem com a linguagem e toma a linguagem como instrumento apenas, não como entidade em que a argumentação está inscrita e que interessa descrever em si e não por suas conseqüências ou por sua utilidade.

Ainda dentro do quadro do estruturalismo saussureano, Ducrot afirma que a única coisa que se pode dizer sobre o valor semântico da frase é o que Saussure dizia sobre o signo propriamente dito, ou seja, que seu valor só se constitui na relação com os outros signos do sistema. Assim, "o significado de uma frase seria igualmente constituído pelas relações que ela entretém com outras frases da mesma língua" (Ducrot, 1999, p. 2). Não se trata, porém, de dizer que isso se dá na relação entre quaisquer frases, sem qualquer critério. Trata-se de escolher as relações que serão levadas em consideração: as *sintagmáticas*.

Em seu discurso, Ducrot recusa as relações paradigmáticas, alegando que, embora se dêem entre elementos da língua, elas não seriam de "tipo lingüístico" (1999, p. 3):

> o problema é (...) que essas relações [paradigmáticas], se têm por termos elementos da língua, as frases, não são elas próprias de tipo lingüístico. Para estabelecê-las, é preciso que sejam dadas as condições de verdade das frases, e que sejam essas condições de verdade comparadas em seguida por uma reflexão de tipo lógico, buscando aquelas entre as quais há implicação, contrariedade ou equivalência. Uma tal maneira de proceder vai certamente de encontro ao postulado estruturalista que eu gostaria de respeitar na minha pesquisa semântica: para dizer que há inferência da frase A à frase B, é preciso saber que a realização das condições de verdade de A implica a das condições de verdade de B, e não é nosso conhecimento da língua que pode nos ensinar isto.

> Para ser coerente com o projeto que esbocei, é forçoso, pois, considerar somente as relações sintagmáticas.

Ao menos em sua teorização, portanto, Ducrot exclui o eixo paradigmático e concebe o sentido como uma construção sintagmática. Esta opção entraria em choque com sua inserção no quadro teórico do estruturalismo saussureano, que atribui propriedades intrinsecamente lingüísticas às relações paradigmáticas[69]. Dentro do quadro estruturalista, tais relações são consideradas como um dos modos de funcionamento da linguagem descritos por Jakobson (1988), para quem a linguagem tem um "duplo caráter" expresso em dois modos de arranjo: a combinação (relações *sintagmáticas*) e a seleção (relações *associativas* ou paradigmáticas)[70]. Fundamentando-se no papel atribuído por Saussure às relações sintagmáticas e associativas no estabelecimento do valor lingüístico, Jakobson formula a tese de que a linguagem é constituída por estes dois eixos, isto é, funciona a partir do encontro desses eixos na cadeia lingüística, o das relações sintagmáticas (as combinações) e o das relações associativas (a seleção):

> A fim de delimitar os dois modos de arranjo, que descrevemos como sendo a combinação e a seleção, F. de Saussure estabeleceu que o primeiro "aparece *in praesentia*: baseia-se em dois ou vários termos igualmente presentes dentro de uma série efetiva", enquanto o segundo "une os termos *in absentia* como membros de uma série mnemônica virtual." (Jakobson, 1988, p. 40)[71]

São as relações sintagmáticas, contudo, que Ducrot elege, na discussão que desenvolve nesse artigo, como relevantes para a descrição lingüística do valor semântico de uma frase. Porém, não quaisquer relações sintagmáticas, mas aquelas que se dão no encadeamento discursivo, mais propriamente no encadeamento argumentativo. Ele propõe caracterizar uma frase "**por suas possibilidades de combinação com outras frases no encadeamento do discurso**, por exemplo, o que pode seguir ou preceder um enunciado dessa frase" (Ducrot, 1999, p. 3; grifo meu), limitando tais possibilidades àquelas que possam ser consideradas *encadeamentos argumentativos*. Ocorre que, ao caracterizar as frases da língua através dos encadeamentos possíveis a partir delas, não apenas as relações sintagmáticas são tomadas em

[69] "Elas fazem parte desse tesouro interior que constitui a **língua** de cada indivíduo." (Saussure, 1989, p. 143; grifo meu)
[70] "Falar implica a seleção de certas entidades lingüísticas e sua combinação em unidades lingüísticas de mais alto grau de complexidade." (Jakobson, 1988, p. 37).
[71] A citação de Saussure corresponde, na versão brasileira (1989), à página 143.

consideração, como quer Ducrot, mas também as relações associativas. É no cruzamento entre os dois eixos da linguagem que os encadeamentos se constituem, uma vez que a formação do sintagma se dá a partir de uma série de possibilidades disponibilizadas pela língua entre as quais se faz uma escolha. Ducrot propõe, já desde 1977, no artigo "Estruturalismo e enunciação", que "ser estruturalista, no estudo um domínio qualquer, é definir os objetos deste domínio uns em relação aos outros, ignorando voluntariamente aquilo que, na sua natureza individual, se defina apenas em relação aos objetos de outro domínio" (p. 295). Isto é, ele defende de maneira explícita que apenas as relações sintagmáticas estariam envolvidas na definição de uma unidade lingüística. No artigo de 1977, ele se opõe a abordagens como a do distribucionalismo integral, que ao descrever uma unidade "procura registrar a totalidade dos ambientes possíveis para [ela]" (nota à p.296), defendendo assim um posicionamento que nega às relações associativas um lugar teórico na definição do sentido de uma unidade lingüística. Entretanto, ainda que ele recuse um lugar para as relações paradigmáticas na discussão sobre o sentido dos enunciados da língua e que de fato elas não sejam operacionalizadas na sua teorização, seu trabalho lida indiretamente com essa questão desde as primeiras versões da ADL, por exemplo quando opõe frases que se diferenciam apenas pela substituição de uma expressão argumentativa por outra (*pouco* por *um pouco* ou *econômico* por *avaro*, como nos exemplos discutidos acima) ocasionando alteração nos encadeamentos possíveis a partir delas. Ou ainda quando, na teoria dos blocos semânticos, considera o sentido das entidades lingüísticas a partir dos encadeamentos discursivos por elas evocados, cujos segmentos podem ser relacionados por conectivos do paradigma de "*portanto*" ou de "*no entanto*". Sem dúvida, ele foca seu trabalho nos aspectos relacionados ao eixo sintagmático – não se pode negar, no entanto, que as relações associativas estão em jogo, atuando na constituição do sintagma, mesmo quando Ducrot afirma excluí-las.

Para Ducrot, até a teoria dos *topoi* argumentativos a argumentação podia ser caracterizada da seguinte forma: "uma seqüência de dois enunciados A e C é dita 'argumentativa' se supusermos que o locutor apresentou A (chamado 'argumento') como uma razão de C (chamado 'conclusão')" (1999, p. 3), caracterização essa que inclui os casos em que com o argumento se pretende *fazer admitir* a conclusão, aqueles em que o argumento *legitima* a conclusão, torna-a *admissível, verossímil*, e ainda aqueles em que se estabelece uma relação de *causa* ou *condição* entre o argumento e a conclusão. Acresce-se a isso o fato de que em todos esses casos A e C

podem ser encadeados mediante conectivos como *portanto*[72]. Ducrot justifica essa opção afirmando que, por um lado, *as relações argumentativas são intrinsecamente ligadas ao discurso*, não sendo derivadas de nenhum conhecimento extralingüístico e, por outro, elas são subjacentes a "numerosas relações discursivas, permitindo, portanto, uma unificação da descrição lingüística, que outras relações (...) não autorizariam" (Ducrot, 1999, p. 3).

O conceito de *topos* entra na teoria para caracterizar o conjunto de encadeamentos argumentativos que entrará em jogo na descrição semântica das frases. Segundo Ducrot, são três as hipóteses que conduziram a teoria a assumi-los como instrumental teórico. A primeira delas relaciona-se à noção de argumentação em retórica, ou seja, tem a ver com o *fazer admitir* alguma coisa que seria a intenção do locutor ao argumentar. Nessa perspectiva, "quando se diz de um discurso que ele é uma argumentação, entende-se normalmente por isso que seu locutor afirmou um certo número de fatos, e que, fazendo isso, pretendeu procurar fazer admitir pelo destinatário a validade, ou ao menos a legitimidade de uma certa conclusão" (Ducrot, 1999, p. 4). Como se pode ver já por essa primeira hipótese, da qual irão depender as outras duas, Ducrot se verá obrigado a abandoná-las assim que as reconhece, uma vez que elas consideram diretamente características do mundo, *levam em conta pressupostos informativos e psicológicos* implicados na perspectiva retórica, ou seja, para elas importa o que se diz da realidade e não o como a realidade está inscrita na linguagem.

A segunda hipótese tem a ver com a necessidade de considerar algum *princípio geral*, admitido pelo menos pelo destinatário e pelo locutor e válido em outras situações além daquela em que se fala, que justificaria a passagem do argumento para a conclusão. Trata-se dos *topoi*, que são convocados pelos encadeamentos argumentativos e vistos como "manifestações de argumentações" (Ducrot, 1999, p. 5). Por serem convocados pelos encadeamentos, são considerados como "parte constitutiva do seu sentido, e devem ser, portanto, mencionados em sua descrição semântica" (idem).

[72] Até esse momento apenas os encadeamentos em *portanto* eram considerados argumentativos, excluíam-se aqueles formados com conectivos do tipo *no entanto*, uma vez que interessavam apenas as **conclusões** possíveis a partir de uma determinada frase. O papel das relações associativas estava, então, nas diferentes expressões argumentativas que conduziam a diferentes conclusões. Com a teoria dos blocos semânticos este papel cresce passando a incluir diferentes *tipos de encadeamentos*, não mais apenas diferentes conclusões.

A terceira hipótese sugere que o potencial argumentativo de uma frase esteja inscrito nos *topoi* e que ela seja descrita, portanto, como um feixe de *topoi*. Para Ducrot (idem),

> uma vez admitido que o encadeamento argumentativo realiza uma argumentação (primeira hipótese) e que esta repousa sobre um topos evocado no próprio encadeamento (segunda hipótese), uma solução aparece imediatamente [solução para uma formulação compacta da descrição semântica de uma frase]: descrever a frase pelos topoi convocados quando seus enunciados servem de argumentos no discurso.

Essa proposta de descrição é o que constitui a terceira hipótese. A partir daí Ducrot admite os *topoi* como parte intrínseca da significação das frases, eles constituem a significação da frase uma vez que representam o seu potencial argumentativo.

Antes de recusar explicitamente as hipóteses descritas acima, Ducrot ressalta que a noção de *topos* teve um valor heurístico para a pesquisa empírica e auxiliou na descrição das palavras da língua, na medida em que, segundo ele, permitia fazê-lo sem recorrer à sua relação com a "realidade" nem a condições de verdade. Talvez seja essa a razão pela qual, embora admita seus problemas, ele reluta em abandonar o conceito de *topos*, procurando negar as duas primeiras das três hipóteses, aquelas que teriam um aporte mais acentuado na retórica, mas mantendo a terceira ainda que sob uma nova forma. Por outro lado, ainda que o objetivo da teoria seja descrever o sentido das frases da língua, a descrição semântica de palavras está no centro de seu interesse[73], fato que deporia, segundo Ducrot (1999, p. 5), a favor da noção de *topos*, devido ao papel por ela desempenhado nessa descrição. No entanto, a teoria dos blocos semânticos, versão atual da ADL, vai encontrar outras vias para descrever as palavras da língua sem fazer menção aos *topoi*, como veremos mais adiante.

Ducrot admite que a versão da ADL correspondente à teoria dos *topoi* argumentativos "descreve os predicados da língua por propriedades físicas, mesmo se ela se obriga a considerá-las de acordo com as relações que entretêm no interior dos princípios retóricos (*topoi*) que fundamentam a atividade argumentativa" (1999, p. 6). Mais que isso, ele assume que um encadeamento argumentativo não exprime nem um "ato de argumentação" nem representa uma

[73] Seu trabalho recente tem demonstrado de maneira mais radical esse interesse, na medida em que tem se dedicado explicitamente à descrição do sentido de palavras em oposição à descrição do sentido de frases que dominava sua pesquisa até pouco tempo atrás.

justificativa para uma conclusão. Por isso mesmo impõe-se a necessidade de abandonar as hipóteses que o levaram a admitir os *topoi*: a primeira delas considera os encadeamentos argumentativos como atos de argumentação e, uma vez que todas elas estão essencialmente interligadas, não haveria como manter as outras. Isso não quer dizer que ele abandonará a idéia de descrever a significação com base em encadeamentos argumentativos; pelo contrário, quer dizer que será necessário encontrar outras formas de fazê-lo, outras formas de integrar essas noções. Ele tentará manter a terceira hipótese[74] sob uma nova forma, sem com isso implicar a primeira delas (segundo ele, a mais grave de todas) – no entanto, não será fácil alcançar esta meta, o que talvez seja uma das razões que o levem a abandonar o próprio conceito de *topos* em artigos posteriores.

Os *topoi* ainda têm uma função no artigo publicado em 1995, "Les modificateurs déréalisants" (1998a [1995])[75], que procura explicar a gradualidade inerente às palavras da língua através de modificadores que atuam sobre elas, reforçando ou contrariando seu sentido. Eles são tomados como princípios argumentativos, constitutivos da significação das palavras, cujas diferentes forças de aplicação constituem a gradualidade. Ou seja, a gradualidade é compreendida como as diferentes forças de aplicação dos *topoi*, que constituem a significação das palavras. Há *topoi* e eles são graduais. Nesse momento, tal conceito é incluído na discussão, porém de maneira superficial, sem que seja detalhado ou especificado o seu papel nas análises realizadas. Já no artigo publicado em 1996, "Lexique et gradualité" (1998b [1996])[76], a noção de *topos* é abandonada por completo, sob a alegação de que ela não explica encadeamentos argumentativos transgressores (aqueles cujo conectivo é *no entanto*) e de que incorpora elementos extralingüísticos, isto é, não dá conta do problema da gradualidade como noção independente "de los matices de tipo modal relativos a la creencia del locutor" (Ducrot, 1998b, p. 177). Nesse trabalho, Ducrot considera que os encadeamentos virtuais evocados pelas palavras definem seu sentido e a gradualidade é intrínseca a esses encadeamentos, que podem ser mais ou menos fortes. Isto é, formulam-se as teses de que "las palabras del léxico son, desde el punto de vista

[74] Hipótese que propõe "descrever a frase pelos *topoi* convocados quando seus enunciados servem de argumentos no discurso." (1999, p. 5)
[75] Artigo originalmente publicado em 1995 e traduzido para o espanhol em 1998. As próximas referências remetem à tradução (Ducrot, 1998a).
[76] Artigo originalmente publicado em 1996 e traduzido para o espanhol em 1998. As citações referem-se à tradução (Ducrot, 1998b).

semántico, graduales" (Ducrot, 1998b, p. 195) e de que essa gradualidade resulta dos encadeamentos evocados pelas palavras, que são eles mesmos graduais, sejam conclusivos ou concessivos. Com isso, a noção de gradualidade é relacionada aos encadeamentos evocados pelas palavras, não mais aos *topoi*. Ou seja, os *topoi* perdem seu estatuto na ADL e não são mencionados, sequer para justificar sua ausência, nos artigos posteriores, já construídos dentro da teoria dos blocos semânticos (cf. Ducrot, 2000; Carel & Ducrot, 1999). As conclusões do trabalho que vinha sendo resenhado acima (Ducrot, 1999 [1993]) já apontam na direção do abandono dos *topoi*, uma vez que elas tentam mas não conseguem integrá-los à nova forma que a teoria vai tomando, isto é, não conseguem dar nova forma ao conceito, apenas afirmam a necessidade de fazê-lo. Porém, como se verá, tal abandono não se consuma nesse artigo.

Assim, Ducrot aponta como uma das razões para não admitir a primeira das hipóteses[77] descritas acima, o fato de que ela levaria a considerar a significação das palavras e das frases como "domínios de realidade", o que se vê quando se considera o exemplo *Faz calor, nós deveríamos passear*, que segundo a hipótese em questão teria sua significação determinada por uma faixa de temperatura, percebida física ou psicologicamente e descrita na frase, que associada ao *topos* convocado permitiria a passagem à conclusão. Essa descrição é incompatível com os objetivos gerais da teoria tanto porque considera um certo conhecimento da realidade, considera as *informações* contidas na frase, o seu exterior portanto, quanto porque – outra razão para recusá-la – os segmentos de um encadeamento argumentativo não são independentes um do outro, o que faz com que a noção de calor contida na frase não possa ser encontrada, descrita, a não ser através do enunciado como um todo. Ou seja, o calor de que se fala nesse enunciado não é o mesmo daquele do qual se fala em *Faz calor, nós não deveríamos passear*. Portanto, a significação não tem mesmo a ver com a realidade do mundo, seja ela tomada física ou psicologicamente, mas com os sentidos que se constroem no interior mesmo da frase, a partir das relações entre suas partes. São essas relações que importam, visto que os segmentos de um encadeamento argumentativo têm a significação de cada uma de suas partes *construída pelo outro segmento* – é a conclusão que constrói o sentido do argumento, e da mesma forma é o argumento que constrói o sentido da conclusão, como se pode ver na comparação entre esses dois

[77] O locutor tenta "**fazer admitir** pelo destinatário a validade, ou ao menos a legitimidade de uma certa conclusão" (1999, p. 4; grifo meu).

enunciados: *É tarde: Pedro deve estar lá (mesmo que seu trem tenha atrasado)* (ou seja, ele **já chegou**) e *É cedo: Pedro deve estar lá* (ou seja, ele **ainda não deve ter partido**). O sentido não se constitui através da admissão de um argumento pelo destinatário a partir do que se encadeia a conclusão. O destinatário não pode, por exemplo, admitir que está calor antes de saber qual conclusão se pretende retirar desse argumento, pois pode ser que sim esteja calor, mas não um calor que propicie o passeio. É no encadeamento que os segmentos tomam seu valor semântico, pois é só no encadeamento que se poderá, por exemplo, saber de que calor o locutor está falando, ou em termos mais gerais, é só no encadeamento que se poderá dar sentido tanto para o argumento quanto para a conclusão.

Essa interdependência das partes de um encadeamento implica relações, à revelia do que Ducrot afirma, tanto sintagmáticas quanto associativas, uma vez que é no encontro desses dois eixos que se constitui o sentido. Isto é, a seleção depende da combinação do mesmo modo que a combinação depende da seleção, sem que nenhuma delas seja anterior à outra. É no encadeamento, e não em suas partes isoladamente, que se instaura o encontro entre os eixos, com o que se constitui o sentido. O postulado de que o encadeamento argumentativo não corresponde à admissão de um argumento e posterior concatenação de uma conclusão implica, além das relações *in praesentia*, aquelas *in absentia*, uma vez que o valor semântico da cadeia só pode ser atribuído por um movimento pendular de articulação e retroarticulação[78], que toma a cadeia não como a simples somatória de suas partes – conjunção sintagmática –, mas como um todo no qual estão latentes muitos sentidos que, embora dêem lugar a apenas um ou alguns, não deixam a latência própria das relações associativas. Trata-se dos *dois modos de funcionamento da linguagem* descritos por Jakobson (1988).

Mesmo sem voltar à questão das relações associativas, Ducrot as pressupõe ao definir o encadeamento argumentativo por oposição à argumentação dos retóricos, que toma o argumento e a conclusão como entidades independentes entre si – ao contrário de Ducrot, para quem argumento e conclusão só têm seu sentido definido um em relação ao outro, relação esta que é sintagmática, mas não apenas uma vez que os diferentes sentidos que tais entidades podem assumir estão latentes, atuando na constituição do encadeamento. Enquanto na argumentação dos

[78] Sobre esse conceito, ver discussão mais adiante.

retóricos há três elementos – o *argumento*, a *conclusão* e o *topos* – para Ducrot há apenas um elemento, o *encadeamento* propriamente dito, ainda que se possa identificar nele dois segmentos "materiais" usualmente chamados de argumento e conclusão. A questão é que eles constituem uma entidade semântica única, que "produz uma **representação** da situação de que fala o enunciado" (Ducrot, 1999, p. 8; grifo meu), constituindo uma "apreensão argumentativa", no sentido de uma "concatenação discursiva" e não no de uma "atividade de pseudo-demonstração" (idem).

Outra razão para distinguir os encadeamentos argumentativos e as argumentações seria o fato de que quando se trata de encadeamentos pode-se considerar tanto aqueles com *portanto* quanto aqueles com *no entanto*, que ficam de fora da noção retórica de argumentação, que toma apenas a visão clássica de um argumento que conduz a uma conclusão. Do ponto de vista da teoria dos blocos semânticos, que começa a ser desenvolvida no período em que Ducrot publica esse artigo, deve-se levar em conta esses dois tipos de encadeamentos, uma vez que "o fenômeno fundamental no que diz respeito a *donc [portanto]* retorna com *pourtant [no entanto]*. Nos dois casos o encadeamento cria uma representação do referente, representação que não é pois determinada pela intenção retórica de fazer admitir" (Ducrot, 1999, p. 9)[79]. Tal assunção igualmente pressupõe as relações associativas, uma vez que os encadeamentos argumentativos incluem o paradigma concessivo além do conclusivo.

O artigo é finalizado com uma pergunta sobre qual papel ainda podem representar os *topoi* na ADL. Com a resposta, vislumbra-se a relutância de Ducrot em abandoná-los embora nesse mesmo artigo tenha apresentado razões para fazê-lo. Ao formular sua resposta, ele advoga pela manutenção na teoria de "objetos análogos aos *topoi* da retórica", porque "essa construção obedece a certas restrições impostas pelas próprias palavras de que o discurso é feito, e que constituem a significação dessas palavras" (1999, p. 9). Ou seja, embora já admita a teoria dos blocos semânticos, Ducrot pretende manter objetos *análogos* aos *topoi*. Ele não considera este conceito desnecessário para as descrições porque isso equivaleria a "renunciar ao próprio objetivo da ADL, isto é, à descrição das palavras por meio dos encadeamentos que elas permitem" (1999, p. 10). Segundo ele, sua opção por não abandonar os *topoi* deve-se ao fato de

[79] Ver Carel, 1998.

que a significação não se constrói por uma "amálgama automática dos elementos concatenados" (idem), mas obedece a restrições impostas pela semântica interna das palavras, restrições estas que, ao que parece, seriam impostas pelos *topoi*. Tais restrições parecem corresponder ao papel desempenhado pelos topoi que constituem o sentido das palavras. Trata-se dos topoi intrínsecos, descritos em etapa um pouco anterior da teoria, em que se observa o caráter exterior à língua exercido por estes princípios argumentativos, ao contrário do que propugnava a teoria. Ducrot e Anscombre passam então a distinguir entre *topoi intrínsecos e extrínsecos*, de modo que os intrínsecos seriam aqueles inscritos na própria significação das palavras enquanto os extrínsecos seriam aqueles utilizados na argumentação em geral, constituídos muitas vezes de uma cadeia de topoi dos quais apenas o primeiro seria intrínseco (cf. Negroni, 1998). Esta distinção se veria, por exemplo, em uma palavra como *fortuné* no encadeamento *Jean est peu fortuné, il ne doit guère avoir d'amis*, cujo topos seria *Quanto menos dinheiro se tem, menos amigos se tem* (cf. Ducrot[80], apud Negroni, 1998, p.36). Este topos, no entanto, não é considerado intrínseco, ou seja, não é considerado parte do sentido da palavra, porque caso o fosse impediria uma conclusão como *deve ter amigos*, perfeitamente possível a partir do mesmo argumento. Por outro lado, ele também impediria um encadeamento como *Tem pouco dinheiro, no entanto não tem amigos*. Este topos é considerado extrínseco, sendo um dos componentes da seguinte cadeia de topoi: *Quanto mais dinheiro se tem, mais poder se tem*, *Quanto mais poder se tem, mais útil se é* e *Quanto mais útil se é, mais procurado se é*. Apenas o primeiro elo dessa cadeia, aquele que liga o dinheiro ao poder, é considerado intrínseco, ou seja, constitutivo do sentido da palavra *fortuné*. Os topoi intrínsecos, então, corresponderiam às restrições atuantes na significação das palavras, tal como evocado acima.

Contudo, a opção de não abandonar por completo os topoi, mas ao contrário manter objetos análogos a eles, apresenta alguns problemas. Por um lado, não está claro o que seriam os objetos análogos aos *topoi*, em que se diferenciariam dos *topoi* propriamente ditos e como fariam parte da teoria e das descrições semânticas. Por outro lado, a discussão ao longo do texto faz entrever que não são os *topoi* que permitem os encadeamentos. Embora esse artigo não se desenvolva no interior da teoria dos blocos semânticos, algumas das idéias pertencentes ao

[80] DUCROT, O. (1989) Topoi et sens. In: *9e Colloque d'Albi – Langage et signification, p. 1-22.*

arcabouço dessa nova versão da ADL estão presentes na discussão desenvolvida nesse momento, entre as quais a concepção de encadeamento como um todo cujas partes se constituem mutuamente. Ora, ao trazer para a discussão a definição de encadeamento oferecida pela teoria dos blocos semânticos, incorpora-se também, ainda que implicitamente, a idéia de que os encadeamentos são possibilidades intrínsecas à significação das palavras, isto é, os encadeamentos argumentativos são constitutivos da própria significação das palavras. De acordo com essa nova perspectiva teórica, conclusivos[81] ou concessivos[82], os encadeamentos são evocados pelas palavras ou pelos sintagmas descritos e expressam as restrições semânticas internas a estas entidades através de fórmulas[83] do tipo P *PT* Q e P *NE* Q. Por exemplo, o adjetivo *prudente* evocaria os encadeamentos *prudente PT confiança* – equivalente a *Pedro é prudente portanto Maria confia nele* – e *prudente NE não-confiança* – equivalente a *Pedro é prudente no entanto Maria não confia nele*[84].

Entretanto, permanece no artigo a tentativa de unir a concepção de encadeamento argumentativo por oposição a argumentação retórica, à concepção de *topoi* argumentativos como conjunto de restrições intrínsecas à significação. Esta opção teórica é explicada através de um conjunto de dois exemplos (sem que, no entanto, se explicite o lugar dos *topoi* na descrição apresentada). Seguem os exemplos:

9) É longe, não vamos a pé

que, segundo Ducrot, "constrói uma representação complexa da distância-relativa-a-um-modo-de-locomoção" (1999, p. 9), ou seja, constrói uma representação para *longe* que se relaciona ao *ir a pé*, isto é, ***é longe para ir a pé*** (o que, aparentemente, se faz a partir de um "objeto análogo" ao *topos Quanto mais longe é um lugar, mais penoso é ir até ele a pé*).

10) É longe, vamos de metrô

[81] Ou seja, encadeamentos em *PT*, cujos segmentos são ligados por um conectivo do tipo *portanto* (P *PT* Q).
[82] Ou seja, encadeamentos em *NE*, cujos segmentos são ligados por um conectivo do tipo *no entanto* (P *NE* Q).
[83] Ver as duas notas anteriores.
[84] A teoria dos blocos semânticos será discutida em detalhes adiante. Ver Carel & Ducrot (1999) e Ducrot (2000).

que, segundo Ducrot, "não é suficiente para construir uma representação da distância a partir do metrô" (1999, p. 10), não havendo paráfrase possível do tipo *é longe para ir de metrô*, porque as restrições internas a *longe* fariam com que esta palavra significasse obstáculo, impedimento, servindo apenas para recusar um meio de locomoção nunca para aceitá-lo. Assim, nesse exemplo a conclusão viria através de uma recusa, anterior e implícita, da ida a pé, sendo a *recusa do passeio a pé* a representação construída pelo qualificativo *longe* (passando pelas mesmas etapas descritas para o exemplo anterior). Somente depois dessa etapa viria a conclusão *vamos de metrô*. As restrições semânticas internas à palavra *longe* guiariam a construção das representações daquilo que se fala, de tal modo que o encadeamento presente no segundo exemplo apenas seria um encadeamento argumentativo tal como definido pela teoria se considerado o segmento implícito, o que – aparentemente – se poderia fazer através de "objetos análogos aos *topoi*". Através de algo semelhante ao *topos Quanto mais longe é um lugar, mais penoso é ir até ele a pé*, o qualificativo *longe* conduziria a *é penoso ir a pé* e, só então, como conclusão desse encadeamento como um todo, conduziria a *vamos de metrô*. É a esse tipo de restrição que Ducrot parece estar se referindo e, embora ele não o explicite, parece que ele considera que seriam objetos análogos aos *topoi* que poderiam fazer tal restrição. Isso, no entanto, está apenas sugerido no artigo – o que parece ter a ver com o fato de que nessa etapa da teoria a noção de *topos* tornou-se quase insustentável, na medida da sua crescente incompatibilidade com o modelo[85], o que no entanto não conduzirá ainda ao seu abandono. Nesse trabalho, Ducrot tenta conciliar duas teses (1999, p. 10):

> A primeira, segundo a qual os encadeamentos argumentativos constroem, por sua própria existência, representações do mundo de que se fala (o que exclui descrevê-las como manifestações de argumentações, no sentido retórico deste termo). A outra, segundo a qual estes encadeamentos são todavia restritos pela semântica intrínseca das palavras utilizadas (descreve-se longe por um tipo de encadeamento em que a distância é vista como obstáculo), o que satisfaz o objetivo estruturalista da ADL, e leva a descrever as palavras, não a partir de um conhecimento prévio da realidade (o que implicaria sua descrição "informativa"), mas a partir de suas potencialidades discursivas.

[85] Crescente incompatibilidade que não se deve propriamente às mudanças do modelo, mas significa percepção da incompatibilidade entre características dos *topoi* e os objetivos da teoria.

Para explicar as relações existentes entre o que Ducrot chama de "aparentes '*topoi*' da aparente 'argumentação'" (1999, p. 11) com as restrições sobre o encadeamento argumentativo que ele situa na significação das palavras, Ducrot constrói apenas uma hipótese, sem no entanto discuti-la. Na tentativa de compreender essas relações, ele propõe que os *topoi* seriam uma espécie de "reificação" de tais restrições, que estas seriam "análogas aos *topoi*". Ao levantar a necessidade de manter objetos análogos aos *topoi* e finalizar sugerindo que eles seriam apenas uma espécie de reificação das restrições, Ducrot tenta escapar da armadilha de se manter dentro de uma perspectiva retórica, o que pareceria muito fácil dado o caráter exterior à linguagem dos *topoi*. Entretanto, o que se verifica nos seus trabalhos seguintes e que já se insinua neste é que essa noção não é necessária para tratar as restrições de ele fala, estas sim necessárias à coerência do seu modelo.

2.2. A teoria dos blocos semânticos

Nas diferentes versões que a *Teoria da Argumentação na Língua* assumiu ao longo de sua existência, as restrições semânticas que atuam na significação são tratadas a partir da relação entre as entidades lingüísticas e os encadeamentos argumentativos do discurso. Se em uma etapa anterior essa relação era atualizada através da noção de orientação argumentativa, na teoria dos blocos semânticos isso significa que o sentido de uma entidade lingüística é dado pelos encadeamentos argumentativos que ela evoca. Assim, como vimos anteriormente, a forma padrão da ADL descrevia uma entidade lingüística a partir das conclusões possíveis a partir dela. Desse modo, para descrever a diferença entre *pouco* e *um pouco* fazia-se referência às conclusões autorizadas pelos enunciados construídos com cada um desses operadores. Para dar conta da objeção segundo a qual a mesma conclusão seria possível para frases construídas com operadores opostos tal como *pouco* e *um pouco*, foi introduzida na teoria a noção de topos, que explicava o efeito de oposição criado por esse par de palavras nos encadeamentos em que elas apareciam através da ligação entre tais encadeamentos e os topoi convocados por cada um deles. A introdução da noção de topoi intrínsecos, que eram considerados constitutivos da significação das palavras, ocorre na tentativa de eliminar da noção de topos qualquer teor relacionado à retórica, ou à exterioridade da língua. No entanto, nessa etapa da teoria ainda são "crenças" que fazem

parte da significação das palavras, como por exemplo quando se define a palavra *trabalho* através dos topoi *O trabalho cansa* ou *O trabalho leva ao sucesso*. Procurando discutir o problema do paradoxo, definido inicialmente como expressões que contradizem a opinião comum tal como *O trabalho descansa* e que portanto se oporiam à definição de significação como conjunto de topoi intrínsecos, Carel & Ducrot (1999) retomam o percurso da ADL resumido acima e se perguntam como explicar, dentro da teoria, o fato de que construções como *O trabalho descansa* são possíveis na língua.

Do ponto de vista defendido no artigo citado, tampouco a introdução da teoria da polifonia resolveria satisfatoriamente o problema posto pela existência de "enunciados paradoxais" na língua. A teoria da polifonia põe em jogo enunciadores que tomam posições diferentes frente à significação do enunciado. Quando um locutor emprega a palavra *trabalho*, ele convoca um enunciador que afirma o *cansaço* provocado pelo trabalho, de acordo com a opinião comum e com o que é designado pelos topoi que descrevem a palavra em questão; porém, um outro enunciador é acionado quando o locutor afirma que *o trabalho descansa* – este enunciador, ao qual o locutor se identifica, predica o *trabalho* com a propriedade *descanso*. Assim, a atribuição da propriedade *descanso* à palavra *trabalho* se faz através do jogo polifônico da enunciação, não é à significação da palavra que se atribui tal propriedade. Esta solução é recusada por ser referencialista, uma vez que trata a predicação como uma propriedade que se atribui a um objeto. Segundo os autores, a propriedade do *descanso* é atribuída às *atividades relacionadas ao trabalho*, ao seu referente na realidade. Carel & Ducrot afastam essa possibilidade explicativa, visto que a teoria se quer "purement discursive, et ne peut pas faire intervenir, dans ses description, des objets extra-linguistiques, notamment la réalité dont le discours est supposé parler" (1999, p. 8).

Ao contrário de refutar a teoria com base na existência de tais paradoxos na língua e na impossibilidade de suas versões anteriores explicarem-nos, Carel & Ducrot propõem-se nesse artigo a explicá-los no interior da ADL, afirmando que eles não constituem contra-exemplos à semântica argumentativa, que são mesmo previsíveis a partir dela e que têm propriedades lingüísticas específicas (ibidem, p. 9). Para fazê-lo, eles introduzem a teoria dos blocos semânticos (ou argumentativos), que "constitue une sorte de nouvelle version de l'ADL, qui évite

la notion de topos – contrarie aux intentions de la théorie, même si elle en exprime des aspects importants" (idem).

Nesse contexto, a argumentação é entendida como um encadeamento argumentativo, em que dois segmentos de discurso estão unidos por um conectivo que pode ser normativo (do tipo *portanto* – abreviado como PT) ou transgressor (do tipo *no entanto* – abreviado como NE), sem que haja qualquer relação de derivação entre tais tipos de encadeamento – ambos pertencem ao mesmo plano hierárquico. O encadeamento argumentativo é então tomado como uma estrutura do tipo X CON Y, formada pela conexão entre dois segmentos que pode ser de apenas dois tipos, normativo ou transgressor, a depender do conectivo que ocupe o lugar de CON na estrutura. Acrescente-se a isso a interdependência dos segmentos do encadeamento, o que quer dizer que argumento e conclusão não têm sentido independentemente um do outro e que a argumentação só se constitui na relação entre eles, o sentido de cada um dos segmentos é constitutivo do sentido do outro segmento. Essa definição nega qualquer caráter informativo e logicista ao discurso argumentativo e recusa considerá-lo nos termos de uma justificação como uma seqüência em que um argumento é posto com o objetivo de justificar uma conclusão que vem *a posteriori* e independentemente.

Uma das conseqüências dessa posição é o fato de que uma mesma relação de sentido pode ser atualizada através de diferentes encadeamentos[86]. Assim, os exemplos 11, 12 e 13 abaixo são algumas das diferentes formas que pode assumir a relação normativa *problema PT adiamento*[87] (adaptado de Carel & Ducrot, 1999, p. 10-11). Todos eles são chamados de *discursos em PT*, independentemente da formulação específica de cada um deles; vários podem ser os conectivos efetivamente utilizados no enunciado (portanto, se, porque, etc.).

11) A questão das promoções é problemática: eu proponho portanto adiar sua discussão.
12) Se a questão das promoções causa problema, eu proponho adiar sua discussão.
13) Eu proponho adiar a discussão da questão das promoções porque ela é problemática.

[86] Ao considerar que enunciados diferentes entre si podem realizar uma relação do mesmo tipo, Ducrot desconsidera as diferenças temporais ou graduais que pode haver entre eles, sem no entanto negar sua existência. Ele não considera tais diferenças relevantes para a questão que ele discute nesse momento.
[87] Problema PORTANTO adiamento.

As relações de tipo transgressivo têm o mesmo funcionamento que aquelas de tipo normativo, como se pode ver nos exemplos 14, 15 e 16 abaixo, em que opera a relação transgressiva *problema NE não-adiamento*[88]. Nesse caso, fala-se em *discursos em NE*, qualquer que seja a formulação específica que eles tomem; do mesmo modo que os discursos em PT, vários são os conectivos que podem atualizar a relação transgressiva (no entanto, ainda que, apesar de, etc.).

14) *A questão das promoções era problemática, no entanto Paul propôs resolvê-la imediatamente.*
15) *Ainda que a questão das promoções seja problemática, Paul proporá resolvê-la imediatamente.*
16) *Apesar dos problemas difíceis que ela causa, eu proponho começar imediatamente a discutir a questão das promoções.*

Assim, o conjunto de encadeamentos que realizam uma mesma relação corresponde ao que a teoria chama de *aspecto*. Os exemplos 11 a 13 acima pertencem ao *aspecto normativo* de um determinado bloco argumentativo e os exemplos 14 a 16 pertencem ao *aspecto transgressivo* do mesmo bloco. Para formar o bloco entra em jogo a negação, de tal forma que o aspecto normativo se realiza através da estrutura *P PT Q* enquanto o aspecto transgressivo do mesmo bloco estrutura-se com a negação em *P NE não-Q*, como vimos nos exemplos acima. A negação de que se trata aqui não equivale necessariamente à negação sintática, mas corresponde aos "modificadores desrealizantes inversores" descritos em Ducrot (1998a [1995]), "por ejemplo el morfema *poco*, y todos los giros sintácticos de función negativizante como la interrogación, los prefijos de tipo *dudo de que*, la posición del comparante en las construcciones comparativas de superioridad o igualdad" (Ducrot, 2000, p. 24-25).

A teoria dos blocos semânticos distingue "argumentação interna" (AI) e "argumentação externa" (AE), noções que correspondem aos diferentes modos pelos quais um aspecto pode ser evocado por uma entidade lingüística[89] e que permitem descrever as palavras e enunciados da língua através dos encadeamentos evocados. A argumentação externa ocorre quando a entidade

[88] Problema NO ENTANTO não-adiamento.
[89] Para compreendê-las convém lembrar que, segundo a tese geral da ADL, o sentido de uma entidade lingüística corresponde aos encadeamentos argumentativos que ela evoca.

lingüística estudada faz parte de um dos encadeamentos que compõem seu aspecto argumentativo. Assim, o enunciado 17 evoca os encadeamentos 18 e 19, de tal forma que 18 pertence ao aspecto normativo *prudente PT confiança* e 19 pertence ao aspecto transgressivo *prudente NE não-confiança*, todos eles correspondendo à argumentação externa do enunciado 17 uma vez que ele faz parte de ambos os encadeamentos.

17) Paulo é prudente.
18) Paulo é prudente ***portanto*** *Maria* confia *nele.*
19) Paulo é prudente ***no entanto*** *Maria* não confia *nele.*

Segundo Carel & Ducrot (1999), as versões anteriores da ADL interessavam-se apenas por esse tipo de argumentação, particularmente aquela que forma encadeamentos em *portanto*, na medida em que se tratava de encontrar as conclusões possíveis a partir de um argumento, dado um determinado topos ou conjunto de topoi. Na teoria dos blocos semânticos, esse tipo de encadeamento continua a ser tratado, porém sob nova forma. De acordo com eles, "[la] notion d'argumentation externe généralise la notion de potenciel conclusif utilisée par Anscombre et Ducrot puisque nous associons à certains énoncés, non seulement leurs suites possibles en DC, mais aussi des enchaînements en PT[90] et également des enchaînements dont ils sont le second terme" (Carel & Ducrot, 1999, p. 14).

Já a argumentação interna funciona como uma espécie de paráfrase da entidade lingüística estudada (Ducrot, 2000, p. 25), uma vez que ela não faz parte de nenhum dos encadeamentos evocados. Assim, o enunciado 20 (tratado como paradoxal em Carel & Ducrot, 1999) evoca os encadeamentos 21 e 22 e não corresponde a nenhum dos segmentos que os compõem. Como se vê nos exemplos, isto não significa que o enunciado estudado deva estar completamente ausente das argumentações evocadas, mas tão somente que a estrutura de cada um dos segmentos dos encadeamentos difere da estrutura do enunciado que os evoca. O exemplo 21 corresponde ao aspecto transgressivo *bom estudante NE sucesso* e o exemplo 22 corresponde ao aspecto normativo *bom estudante PT não-sucesso*.

[90] DC (*donc*) corresponde a *portanto* e PT (*pourtant*) corresponde a *no entanto*.

20) Este bom estudante teve sucesso apesar de tudo.
21) Ele é um bom estudante, no entanto teve sucesso.
22) Ele é um bom estudante, portanto não teve sucesso.

A escolha de um enunciado paradoxal para explicar o conceito de argumentação interna explicita uma característica da teoria dos blocos semânticos cara aos autores: a teoria daria conta de explicar qualquer sentido possível na língua, por mais que ele possa ser tachado de absurdo, curioso ou, para usar um termo pertencente à própria teoria, paradoxal.

Não apenas os enunciados são argumentativos, mas também os sintagmas nominais e as palavras (Carel & Ducrot, 1999, p. 14). Assim, uma palavra como *prudente* tem argumentação externa e interna. Ela evoca os encadeamentos presentes nos exemplos 23 e 24.

23) Paulo é prudente portanto ele não sofrerá acidente.
24) Se há perigo, Paulo tomará precauções.

O exemplo 23 corresponde à argumentação externa da palavra em questão, uma vez que ela aparece no encadeamento pertencente ao aspecto normativo *prudente PT segurança*. Já o exemplo 24 corresponde à argumentação interna da palavra, porque esta não está presente no encadeamento pertencente ao aspecto normativo *perigo PT precaução*. Tanto um quanto outro destes aspectos normativos descrevem o sentido da palavra *prudente*, sendo que um deles o faz através da argumentação externa da palavra (exemplo 23) e o outro através da argumentação interna (exemplo 24).

A argumentação externa de uma entidade lingüística contém o aspecto X CON Y e também o seu converso, X CON' não-Y, sendo que se o conectivo de um dos aspectos é PT o outro será NE e vice-versa. Assim, no caso da argumentação externa e apenas nesse caso, o sentido da palavra *prudente* pode ser descrito através do aspecto transgressivo converso ao aspecto normativo. Em outras palavras, a argumentação externa desta palavra contém o aspecto normativo e seu converso transgressivo. Isto é, *prudente* evoca encadeamentos que realizam o aspecto *prudente NE não-segurança* (converso de *prudente PT segurança*), contudo não evoca encadeamentos que realizam o aspecto transgressivo *perigo NE não-precaução*. Desse modo, se Paulo é prudente pode ser que ainda assim ele não esteja em segurança; porém, Paulo não será

considerado prudente se há perigo e ele não toma as devidas precauções. O aspecto *perigo NE não-precaução* (converso de *perigo PT precaução*) descreve o sentido de *imprudente*, antônimo de *prudente*. Ou seja, a argumentação interna de *imprudente* (*perigo NE não-precaução)* contém o aspecto converso da argumentação interna de *prudente* (*perigo PT precaução*).

Carel & Ducrot (1999) distinguem ainda argumentação intrínseca e extrínseca. Ducrot (2000) retoma estes conceitos e altera sua denominação para, respectivamente, argumentação *estrutural* e *contextual*, no intuito de evitar confusão com os conceitos de argumentação interna e externa. Assumirei a designação mais recente. Os aspectos argumentativos de uma expressão que são realizados pela língua propriamente dita são considerados estruturais. Aqueles realizados pelo discurso são considerados contextuais. Assim, quando um aspecto argumentativo de uma entidade lingüística é *estrutural*, isto quer dizer que ele pertence à significação lingüística da palavra e portanto aparece em todos os empregos possíveis para a palavra. Por exemplo, o aspecto *perigo PT precaução* é estrutural relativamente à palavra *prudente*. Note-se, porém, que tanto a AI quanto a AE de uma expressão podem ser estruturais. Desse modo, os aspectos *prudente PT segurança* e *prudente NE não segurança* pertencem à argumentação estrutural e externa da palavra *prudente*, como se pode ver nos exemplos 25 e 26, cujos discursos são associados a *prudente* pela própria língua e não por algum elemento contextual. Como também se pode ver nos exemplos abaixo, a argumentação estrutural externa de uma entidade lingüística contém ambos os aspectos constitutivos do bloco em questão (P PT Q e P NE não-Q)

25) Paulo foi prudente portanto ele chegou ileso.
26) Paulo foi prudente no entanto ele não chegou ileso.

Já um encadeamento como *João é virtuoso no entanto tem alguns amigos* é evocado apenas contextualmente pela palavra *virtuoso*, uma vez que nada há na língua que permita associar esta palavra ao aspecto *virtuoso NE amado* e tampouco este aspecto está em jogo em todos os empregos dessa palavra na língua. Somente o contexto pode permitir a associação entre *virtuoso* e o citado aspecto (exemplo extraído de Ducrot, 2000). Assim também o aspecto *prudente PT não-segurança* é contextual em relação a *prudente*, uma vez que os responsáveis

pela associação entre esta palavra e este aspecto seriam discursos como *"Os jovens prudentes sempre sofrem acidentes"* e não a língua propriamente dita.

Embora o aspecto *prudente PT segurança* pertença à argumentação estrutural da palavra *prudente* e o aspecto *prudente PT não-segurança* pertença à argumentação contextual da mesma palavra, não há nenhuma regra que determine que, se um aspecto *P PT Q* é estrutural, o aspecto *P PT não-Q* será contextual. Por exemplo, o enunciado *A questão das promoções é problemática* tem estes dois aspectos na sua argumentação estrutural. Assim, tanto o exemplo 11 quanto o exemplo 27 abaixo correspondem a encadeamentos que realizam aspectos pertencentes à argumentação estrutural do enunciado.

11) A questão das promoções é problemática: eu proponho portanto adiar sua discussão. (problema *PT* adiamento)
27) A questão das promoções é problemática: eu proponho portanto resolvê-la imediatamente. (problema *PT* não-adiamento)

Carel & Ducrot (1999, p. 16) demonstram que isso não torna o enunciado nem uma contradição nem uma tautologia, uma vez que o sentido de cada um dos segmentos dos encadeamentos só se constitui na relação entre eles. Não se trata em 11 de um adiamento em absoluto, nem em 27 de uma negação lógica. A relação entre os segmentos do encadeamento no exemplo 11 faz com que a questão das promoções seja vista como um obstáculo – e é justamente porque se trata de um obstáculo que se propõe o adiamento. Já a relação entre os segmentos do encadeamento no exemplo 27 constitui a questão das promoções como uma urgência – que portanto recusa adiamento.

Note-se também que um aspecto não é, em si, nem estrutural nem contextual. Ele o é apenas em relação a uma dada entidade lingüística, podendo ter estatuto oposto em relação a outra entidade.

Tal como descrita acima, a teoria dos blocos semânticos permite a Ducrot, em conjunto com Carel, explicar a ocorrência de paradoxos na língua sem recorrer a sua exterioridade[91]. A definição técnica do paradoxo lingüístico não corresponde ao sentido que ele tem no senso

[91] Não interessam a esta pesquisa as especificidades envolvidas na noção de paradoxo, mas apenas o fato de que sua descrição constitui um dos desenvolvimentos permitidos pela teoria dos blocos semânticos. Para mais detalhes sobre tal conceito ver Carel & Ducrot (1999) e Ducrot & Carel (1999).

comum; isto é, um paradoxo não é simplesmente uma expressão que contradiz o senso comum. Em sua definição, Carel & Ducrot não recorrem às crenças do senso comum ou a conhecimentos sociológicos prévios. Apenas a estruturação da língua em termos de blocos semânticos é acionada – tal como se pode ver sinteticamente em Ducrot (2000, p.26), para quem "decir que un aspecto A de tipo X CON Y es paradójico, equivale a decir que la entidad X o la entidad Y poseen en su argumentación externa estructural un aspecto 'antitético' respecto de A, por ejemplo X CON' Y, X CON NEG-Y o NEG-X CON Y". Assim, o aspecto *dever fazer PT não-fazer* é paradoxal porque a AE estrutural da expressão *dever fazer* contém o aspecto *dever fazer PT fazer*, contrário ao aspecto considerado paradoxal. Segundo Carel & Ducrot,

> En fait le « paradoxe » dont nous parlons ne contredit pas la langue, mais lui est intérieur. Le montrent l'existence de mots paradoxaux et les propriétés spécifiques de la négation des paradoxaux. Ce « paradoxe » constitue, pour nous, une des formes de la transgression (au sens ordinaire de ce terme, et non en notre sens technique) inscrites dans la langue elle-même. Une autre serait, nous l'avons signalé, le juron. Une autre encore, ce «transgressif» (au sens technique, cette fois) que nous considérons comme un des deux modes fondamentaux de l'enchaînement argumentatif. (Ducrot & Carel, 1999, p. 39)

E eles continuam:

> Refuser de nous *appuyer* sur une sociologie préexistante, ce n'est pas refuser que le linguistique soit mis en rapport avec le social. C'est demander que les faits de langue aient été *d'abord* étudiés en eux-mêmes. *Ensuite* on pourra se demander selon quelles modalités ils expriment la réalité sociale. Ce qu'on pourrait faire, par exemple, en cherchant les rapports, complexes et indirects, entre le « paradoxe » ici défini et les « croyances communes ». (idem)

Ao longo das etapas por que passou a teoria da argumentação na língua, Ducrot vem se preocupando com a descrição tanto de enunciados quanto de palavras, incluindo-se aí os operadores e também as palavras plenas. Durante o período em que vigorou a forma padrão da ADL, a teoria lidava essencialmente com enunciados, ainda que para isso fosse preciso descrever certas palavras da língua, usadas na descrição dos enunciados argumentativos. Assim, os operadores ou expressões argumentativas (por exemplo *pouco*, *um pouco*, *quase*, *econômico*, *avaro*) eram operacionalizados como elementos que permitiam chegar a conclusões diferentes a partir de dois enunciados que se diferenciassem apenas pela substituição de um operador por

outro[92]. Na teoria dos topoi argumentativos, a atenção volta-se mais especificamente para os enunciados propriamente ditos, sendo os topoi entendidos como o elemento que permite que se extraiam diferentes conclusões de uma mesma frase. Com a teoria dos blocos semânticos, procura-se dar conta da descrição de diferentes entidades lingüísticas, partindo-se do princípio de que há argumentação não apenas nos enunciados e nos operadores, mas também nas palavras plenas. Desse modo, Ducrot publica em 2000 um artigo intitulado "La elección de las descripciones en semántica argumentativa léxica", em que, como indica o próprio título, cresce o espaço no interior da teoria para uma discussão sobre o funcionamento lingüístico do léxico. Nesse contexto, a proposta é construir uma descrição semântica do léxico da língua, atribuindo-se o sentido das palavras aos encadeamentos argumentativos por elas evocados, nos moldes dos blocos semânticos acima discutidos, evitando-se dessa forma qualquer perspectiva referencialista ou cognitiva. Ducrot sustenta nesse artigo que a teoria dos blocos semânticos oferece as condições apropriadas para a construção e justificação das descrições lexicais, embora pondere que o objetivo final de descrever todo o léxico da língua ainda esteja por ser alcançado.

Assim, o papel desempenhado pelo léxico na ADL é grande e vem crescendo. Como foi salientado anteriormente, Ducrot sustenta que a teoria tem potencial para descrever todo o léxico da língua, objetivo que vem sendo perseguido. Embora a palavra não constitua o foco único da teoria, tal entidade lingüística tem assumido um papel central no seu interior, como demonstra, por exemplo, o conceito de *modificadores realizantes e desrealizantes* (Ducrot, 1998a). Os modificadores realizantes e desrealizantes correspondem a substantivos e verbos que determinam o sentido das palavras sobre as quais atuam no enunciado – os realizantes reforçam o sentido de tais palavras, enquanto os desrealizantes contrariam-no, invertendo-o ou apenas atenuando-o. Não se trata de dizer que a descrição de tais modificadores se esgota em si mesma, uma vez que eles são utilizados ora para tratar a gradualidade inerente às palavras da língua, ora como auxiliares na descrição de enunciados, porém não se pode negar o papel assumido pelo léxico em tais descrições, seja como objetivo último da descrição, seja como ferramenta na descrição de enunciados. Na teoria dos blocos semânticos, aprofunda-se a decisão de aumentar o espaço do léxico na ADL e mesmo de estabelecer a descrição de palavras como um objetivo em si mesmo,

[92] Ver discussão sobre a forma padrão da ADL no início deste capítulo.

ainda que um entre outros. A concepção de argumentação altera-se substancialmente, na medida em que é substituída pelo conceito de encadeamento argumentativo – são tomados como argumentativos não apenas os encadeamentos propriamente ditos, mas diferentes entidades lingüísticas que evocam encadeamentos argumentativos (palavras, expressões e enunciados). Seria possível talvez indagar se os objetivos da teoria não extrapolaram a argumentação em si, ao incorporarem a descrição semântica das palavras, expressões e sintagmas da língua. Não se estaria relegando os encadeamentos argumentativos a uma posição instrumental? Em outras palavras, eles não teriam passado a funcionar na teoria apenas como um instrumento para realizar descrições semânticas? Não é preciso ir tão longe, no entanto. A idéia central da ADL, como esclarece a própria designação da teoria, sustenta que a argumentação está na língua – é exatamente esta idéia que a teoria dos blocos semânticos sustenta, inclusive com mais acuidade que as versões anteriores da ADL na medida em que consegue se afastar de uma concepção retórica da argumentação. Ao situar o sentido das entidades lingüísticas nos encadeamentos argumentativos por elas evocados, o que se realiza não é a colocação da argumentação em uma posição instrumental, mas a incorporação decisiva da argumentação ao funcionamento da língua. Não apenas os encadeamentos argumentativos são argumentativos, mas também outros tipos de enunciados, expressões e inclusive as palavras da língua (tanto as palavras gramaticais quanto as plenas).

2.3. Argumentação e efeito argumentativo: a ilusão da argumentação

Uma das idéias centrais do artigo que vinha sendo discutido mais acima – "Os topoi na teoria da argumentação na língua" (Ducrot, 1999 [1993]) – é a de que a ADL é uma teoria da "pseudo-argumentação", uma vez que trata da "ilusão argumentativa" produzida pelo discurso. Com isso, Ducrot repudia uma visão retórica da argumentação como quase-demonstração ou como forma degradada de demonstração (1999, p. 1 e 10). Para ele, a questão não é aceitar a ilusão argumentativa, mas descobrir o que a torna possível no discurso, e mesmo "quase necessária" (ibidem, p. 10). Se naquela etapa ele ainda reluta em abandonar por completo os topoi como forma de sustentar a idéia de que a argumentação é apenas uma ilusão, na teoria dos

blocos semânticos ele explica o que, de seu ponto de vista, tornaria essa ilusão "quase-necessária": o próprio funcionamento semântico da língua.

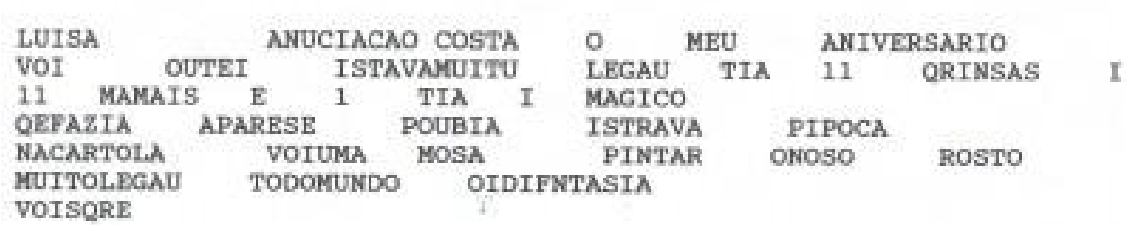
O afastamento de uma perspectiva lógica enunciado através da associação entre "argumentação" e "ilusão" – como forma de escapar do fantasma da demonstração e de tratar a argumentação sem cair novamente em uma abordagem retórica – remete ao efeito de argumentação promovido pelo encadeamento através do seu papel de contenção da deriva à que a língua está constantemente sujeita. Isto é, a ilusão argumentativa de que Ducrot fala nesse artigo corresponde ao efeito, promovido pelo encadeamento, de contenção da deriva que, na linguagem da criança embora não apenas nela, pode esgarçar o tecido lingüístico a qualquer momento e em qualquer ponto da cadeia – o *efeito de argumentação*. Em poucas palavras, a ilusão argumentativa que possibilita a argumentação no discurso corresponde ao efeito de argumentação que tece o discurso e afasta a deriva (cf. Pereira de Castro, 2001 e 2003). O efeito de argumentação, ou a ilusão da argumentação, constitui o ponto de relação possível entre este trabalho e o de Ducrot, uma vez que, também nesta tese, não se trata de procurar premissas e conclusões na argumentação infantil, assim como não é o caso de tratá-la como persuasão. Também na linguagem da criança, o encadeamento promove efeito argumentativo, produz a ilusão da argumentação, ainda que muitas vezes haja quebra no encadeamento. Isto é, como veremos nos episódios discutidos adiante, o efeito argumentativo, os efeitos de sentido, de referencialidade e de intencionalidade são promovidos no/pelo texto da criança, ainda que os deslizamentos e a incompletude se imponham, ainda que sua configuração não seja linear mas se dê através de diferentes formas de cruzamento (por exemplo, entre estruturas sintáticas concorrentes, ou entre a fala da criança e do adulto).

Partindo do pressuposto de que não só a fala da criança, mas o todo da linguagem está constantemente sujeito a heterogeneidade e a imprevisibilidade, podemos afirmar, com Pêcheux (1990, p. 53; grifo meu), que *"todo enunciado, toda seqüência de enunciados é (...) lingüisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação."* Em artigo que discute a argumentação na fala da criança, Pereira de Castro destaca essas propriedades da linguagem – considerando que a heterogeneidade e a imprevisibilidade, a partir da posição do falante, estão sempre em jogo – e afirma que *"é como contraponto à deriva que [a argumentação] se insere em um determinado*

arranjo textual-discursivo, garantindo sentido e unidade" (2001, p. 63-64; grifo meu). Ou seja, do ponto de vista de Pereira de Castro, a argumentação funciona como um **contraponto à deriva** à qual está submetida a linguagem – ao resistir à dispersão, ela constitui o sentido, "dirige o diálogo ou o texto" (ibidem, p. 64).

A presença de um conectivo na cadeia, em encadeamentos do tipo *X conectivo Y*, abre espaço para a argumentação – o conectivo convoca a presença de outros elementos para preencher os espaços abertos e, contendo a deriva, produz-se um efeito argumentativo através da relação que se instaura nesse ponto da cadeia. Relação que é sintagmática, mas não apenas: há muitos sentidos latentes na cadeia possibilitando a construção de interpretação(ões) para o texto. Isto é, o encadeamento e a latência de sentidos produzem efeito de sentido, resistindo à potencial dispersão da linguagem e constituindo a argumentação. Desse modo, mesmo que o conectivo não esteja explicitado na cadeia o efeito se produz e dá um sentido ao texto, dirigindo-o. É o que ocorre, por exemplo, no texto 7, "Bilhete de amor 1", discutido no capítulo anterior, e é também o que se pode ver no texto abaixo.

Texto 6


LUISA ANUCIACAO COSTA O MEU ANIVERSARIO
VOI OUTEI ISTAVAMUITU LEGAU TIA 11 QRINSAS I
11 MAMAIS E 1 TIA I MAGICO
QEFAZIA APARESE POUBIA ISTRAVA PIPOCA
NACARTOLA VOIUMA MOSA PINTAR ONOSO ROSTO
MUITOLEGAU TODOMUNDO OIDIFNTASIA
VOISQRE

"Mágico no aniversário"
idade: **06;00.02**

Este texto pode ser lido da seguinte maneira: *"Luisa Anunciação Costa. O meu aniversário foi ontem, estava muito legal, tinha 11 crianças e 11 mamães e 1 tia e mágico que fazia aparecer pombinha, estourava pipoca na cartola, foi uma moça pintar o nosso rosto, muito legal, todo mundo foi de fantasia. Vou escre..."*. Luisa assina o texto já na sua abertura e inicia a seguir uma descrição da festa do seu aniversário que teria acontecido no dia anterior. Não há destinatário explícito, e pode mesmo parecer que o texto se dirige apenas à própria criança autora,

uma vez que ele se configura como mais uma entre tantas brincadeiras de "escrever" que encontramos na produção dessa criança. Brincadeira, no entanto, que produz efeito de relato, e também efeito argumentativo – constituindo assim um interlocutor para o escrito, como veremos adiante.

O paralelismo, o decalque e a expansão[93] são processos lingüísticos que permeiam este texto, configurando sua textualidade. Por um lado, há uma estrutura que se organiza paralelisticamente, em uma sucessão de elementos que ora se repetem ora se substituem ora estão elípticos. Vejamos:

o meu aniversário	*foi*	*ontem*	
	estava	*muito legal*	
	tinha	*11 crianças*	
	e	*11 mamães*	
	e	*1 tia*	
	e	*mágico*	*que fazia aparecer pombinha*
			estourava pipoca na cartola
	foi	*uma moça*	*pintar o nosso rosto*
		muito legal	
todo mundo	*foi*	*de fantasia*	

A estrutura das sentenças se repete à medida que o texto avança, como indica a transcrição acima que faz aparecerem quatro *lugares*[94] sintáticos preenchidos em paralelo. O primeiro lugar é explicitado na primeira sentença (*"o meu aniversário"*) e está elíptico ou ausente nas seguintes, à exceção da última, quando é novamente preenchido (*"todo mundo"*); o segundo lugar é preenchido por verbos de dois campos semânticos relacionados entre si (indicadores de estado ou posse: *"foi", "estava"* e *"tinha"*), estando elíptico em algumas das sentenças; os verbos são sucedidos na cadeia por elementos com diferentes funções sintáticas,

[93] Estes três processos foram descritos e discutidos no capítulo 1.
[94] Mantenho aqui a distinção que Milner realiza, em *Introduction à une scinece du langage*, entre *lugar* e *posição* (Milner, 1989, p. 296-299 e 395-397). Foge ao escopo desta tese uma discussão detalhada destas noções.

todos eles fazendo ecoar, no terceiro lugar, imagens associadas a festas infantis (*"crianças", "mágico", brincadeiras, diversão, "fantasia"*); no último lugar, sucedem-se seqüências relativas às atividades e brincadeiras realizadas na festa, seqüências que embora não se repitam ao longo de todo o texto substituem-se na cadeia textual, sempre no mesmo lugar, ajudando a pintar o quadro do *"aniversário legal"*. Ainda que os elementos que se sucedem na cadeia recoloquem, a cada ponto do texto, novos significantes cujos sentidos se repetem, o efeito de tais características não é um esvaziamento de sentidos, nem a imposição da deriva. Isto é, assim como no texto 7 ("Bilhete de amor 1"), discutido no capítulo anterior, também aqui o paralelismo não leva à dispersão, ao contrário do que observa C. Lemos nos dados que discute no artigo "Sobre o paralelismo, sua extensão e a disparidade de seus efeitos". Neste artigo, a autora discute enunciados em que o paralelismo cria um "movimento de deriva" que esgarça o sentido e "impede seus possíveis efeitos referenciais" (2000, p. 7). No texto de Luisa, o paralelismo oferece ao texto um ritmo característico propiciado pela estrutura que se sucede e se repete, os elementos que se substituem configuram um conjunto associado a um mesmo campo semântico, de modo que o paralelismo faz o texto soar como um jogo de palavras cujo efeito, no entanto, não é o esgarçamento dos sentidos, mas a constituição de efeitos referenciais.

O "aniversário legal" que o paralelismo ajuda a pintar, se completa por expansão e por decalque. O sintagma "*aniversário*" se expande e, em um movimento metonímico, convoca os significantes "*crianças*", "*mágico*", "*fazer aparecer pombinha*", "*estourar pipoca na cartola*", "*pintar o rosto*", "*fantasia*"; em um movimento metafórico, o pêndulo transforma esses significantes em um outro: "*diversão*". No texto de Luisa, *"aniversário"* funciona como centro de uma "constelação" (Saussure, 1989, p. 146): ele inicia o texto e convoca, por associação de significado, outros elementos que se sucedem nas seqüências subseqüentes, expandindo a imagem da festa infantil, engendrando a imagem de uma festa divertida e prazerosa. Os outros elementos que compõem a constelação aduzem ao texto estas imagens: não se trata apenas de um aniversário, mas de um aniversário infantil, uma vez que estão entre os elementos da constelação os significantes "crianças", "mamães", "tia", "mágico", "pintar o rosto", todos eles geralmente associados a festas infantis, não a festas de adultos. Os mesmos significantes engendram a imagem de festa divertida: tal associação põe em cena a fala do adulto, repõe no texto da criança, por incorporação, o discurso do outro que associa festa a diversão, e diversão a brincadeiras.

Assim, por entre as palavras do texto e por meio de sua constelação associativa, o texto deixa transparecer a relação da criança com o outro e com a língua, isto é, ele enuncia uma criança submetida ao discurso do outro, cuja fala não emerge nesse episódio textual. A constelação associativa remete a um outro processo em curso nesse texto de Luisa, um processo que, assim como a expansão, fala sobre a relação da criança com a língua. Trata-se do decalque. A expansão que dá lugar à constelação de significantes associados por via do significado tem como contraparte o decalque do estereótipo do aniversário legal: festa boa é aquela em que há crianças e elas se divertem – discurso corrente que circula em torno da criança. É a fala do outro que retorna na letra da criança, repondo no seu texto a imagem da festa de aniversário cheia de crianças que se divertem brincando umas com as outras, acompanhando os truques do mágico, pintando o rosto e vestindo fantasias[95].

Os sentidos que se espraiam pelo texto através de relações associativas marcadas pelo paralelismo, pela expansão e pelo decalque, são reunidos e impedidos de dispersar pelo efeito de argumentação que se impõe, estruturando texto em termos de argumento e conclusão. Ainda que não haja conectivo explicitado na cadeia, o efeito produzido é de argumentação: a descrição da festa configura um rol de argumentos que sustentam a afirmação de que *o aniversário estava muito legal*. Assim, os elementos unidos em uma mesma constelação por meio de diferentes associações são postos em uma relação de tipo bastante específico, cujo efeito é dar sustentabilidade ao dizer do texto e impedir a deriva de se manifestar. Em outras palavras, é pela argumentação que o texto constitui sentidos e escapa dos deslizamentos a que a linguagem da criança é sempre suscetível. *"O meu aniversário"*, seqüência que constitui o centro da constelação e a partir da qual a expansão de realiza e o decalque se enuncia no texto, configura conclusão, é afirmação que o texto se põe a justificar. Os elementos que compõem a imagem da diversão e que complementam o estereótipo do "aniversário legal" (*crianças, mágica, brincadeiras*), configuram argumentos no encadeamento que constitui o texto. A relação entre a opinião sobre o aniversário e os argumentos que a justificam se dá a ver independentemente da explicitação de um conectivo na cadeia sintagmática. O texto coincide com um encadeamento

[95] É preciso assinalar que o segmento incompleto no trecho final não interfere no efeito de totalidade produzido pelo texto, uma vez que, estando incompleto, ele não se integra ao discurso anterior, porém tampouco o dissolve. Resta um traço que o texto não marca.

argumentativo cuja estrutura prescinde do conectivo, mas o subentende – isto é, ela se constitui sem a presença de um *porque* explicitando a relação entre as partes do texto, porém o conectivo está latente na cadeia, silenciado mas promovendo efeitos de sentido.

É pela argumentação que um interlocutor se constitui para o texto. Não há destinatário explicitado no texto, mas toda argumentação se faz dirigindo-se a um outro – e é no próprio texto que este outro se constitui. O texto de Luisa repõe, como dissemos anteriormente, o discurso do adulto, contudo ao mesmo tempo configura-se nele a figura de um outro a quem "se deve convencer". A "pseudo-argumentação" a que o texto corresponde põe em cena dois personagens: um *eu* que escreve e se apresenta já de início – *"Luisa Anunciação Costa"* – e um *outro* a quem é preciso dizer que a festa foi boa e por que foi boa. Isto é, se argumentar com a linguagem é impossível, a ilusão da argumentação é incontestável – seguindo o passo de Ducrot, afirmo que não cabe falar de eficácia argumentativa do texto, nem verificar a existência ou não de um interlocutor de fato a quem justificar alguma coisa; cabe, porém, observar que o efeito de argumentação se constitui, que ele dá sustentação ao texto e põe em cena interlocutores constituídos no texto e pelo texto.

Por outro lado, se tal como vimos no texto "Mágico no aniversário" a argumentação funciona como um contraponto à deriva, esta não deixa de se impor também na argumentação, fato que ganha especial visibilidade na linguagem da criança. Em outras palavras, a questão que retomo aqui é a de que não apenas restrições e regularidades atuam na língua, mas também a imprevisibilidade, que põe em jogo a constante possibilidade de deslizamentos na/da cadeia e torna o encadeamento passível de deriva[96]. Na medida em que a liberdade de escolha do falante está no eixo associativo, a deriva pode sempre se instaurar nesse espaço. No entanto, é no sintagma que o espaço se abre; por entre as restrições impostas pela língua, o encadeamento pode sempre se abrir em qualquer ponto da cadeia dando espaço para a entrada de outros elementos da "constelação" associativa (Saussure, 1989, p. 146) – "a estratificação da cadeia em palavras ou em frases corre sempre o risco de se desfazer e de se refazer" (C. Lemos, 1995, p. 15). Ou seja, a imprevisibilidade atua no cruzamento entre os eixos sintagmático e associativo, no mesmo ponto em atuam as restrições da língua. Trata-se aqui da tensão entre coesão e ruptura de que fala M.T.

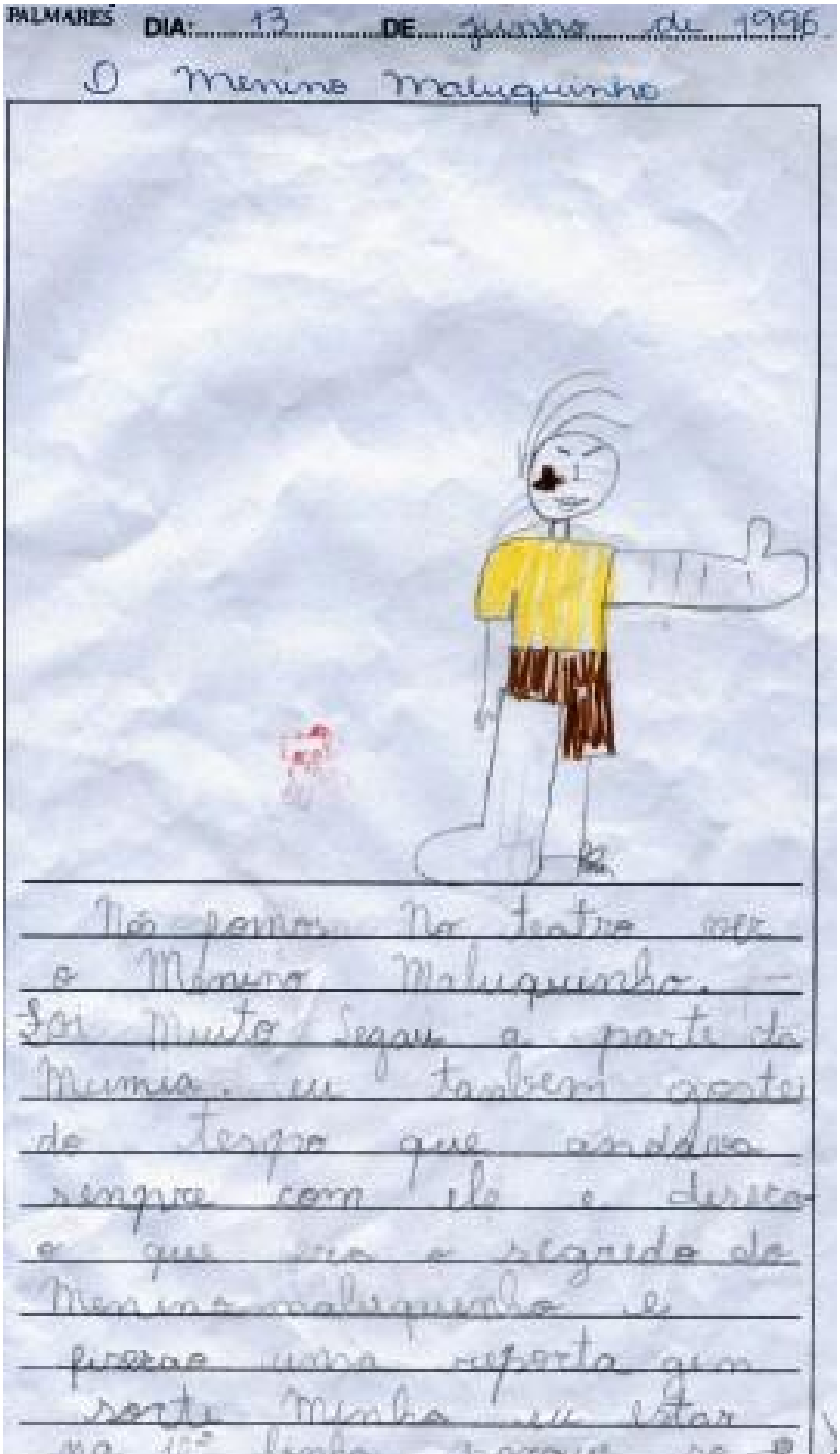
[96] Retomo nesse momento aspectos da discussão desenvolvida no capítulo 1 sobre este mesmo tema.

Lemos ao discutir o trabalho de Halliday (1976) sobre coesão e sustentar que, "se há uma tendência, ou mesmo uma necessidade de coesão, é porque, na linguagem, **opera algo da ordem do não-coesivo, do não-todo**" (M.T. Lemos, 1992, p. 35; grifo da autora).

Na escrita da criança, com freqüência as cadeias são desfeitas e refeitas, com elementos insólitos entrando nos espaços abertos pelo conectivo – contudo, o efeito de argumentação permanece, constituindo sentido(s) através da resistência à dispersão. Tais sentidos, no entanto, nem sempre escapam da ruptura promovida pela dispersão, nem sempre são previsíveis, ou diretamente interpretados pelo leitor. Quando a deriva se impõe, o deslizamento do texto leva mais à constituição de *efeitos de sentido*, à produção de um *efeito argumentativo*, do que de sentidos propriamente parafraseáveis. Tal ruptura refreada pela argumentação pode ser vista em um outro texto, escrito por Luisa em sala de aula, quando cursava a primeira série do ensino fundamental. Luisa e as outras crianças de sua turma foram ao teatro assistir à peça *O Menino Maluquinho*[97], voltaram para a escola e escreveram um texto sobre o passeio. Como vemos abaixo, a tarefa foi realizada em folha padrão da escola, uma folha de papel sulfite em que há um retângulo dividido em duas partes: um espaço em branco na parte de cima para a criança desenhar e onze linhas traçadas na parte de baixo. O título dado pela professora foi "O Menino Maluquinho". Luisa escreveu seu texto percorrendo as onze linhas e terminando sua última frase no verso da folha. O resultado é um texto que pode ser lido da seguinte maneira, respeitada a pontuação usada pela menina: *"Nós fomos no teatro ver o Menino Maluquinho. Foi muito legal a parte da múmia. Eu também gostei do tempo que andava sempre com ele e disseram que era o segredo do Menino Maluquinho e fizeram uma reportagem sorte minha eu estar na 10ª linha porque só foi até a 2ª"*. Vejamos:

[97] Tratava-se de uma adaptação para o teatro do texto de Ziraldo, realizada por Enéas Lour e Fátima Ortiz, que montaram a peça em Curitiba no ano de 1996.

Texto 22

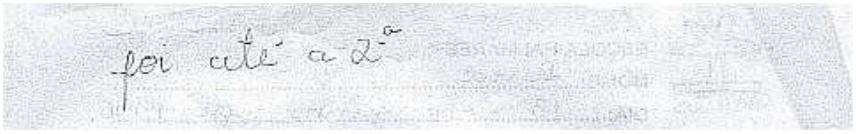


PALMARES DIA: 13 DE junho de 1996

O Menino Maluquinho

Nós fomos no teatro ver
o Menino Maluquinho.
Foi muito legal a parte da
Mumia. eu também gostei
do tempo que andava
sempre com ele e desco-
o que era o segredo do
Menino maluquinho e
fizeram uma reporta gem
sorte minha eu estar
na 10ª linha porque so p

(frente da folha)



(verso da folha)

"Menino Maluquinho"
idade: **07;03.20**

Este texto se constitui como um relato de experiência[98], uma avaliação dessa experiência e as razões da avaliação. Luisa conta que foi ao teatro, nomeia a peça que assistiu e explica do que gostou. Na primeira parte do texto, esboça-se uma construção argumentativa que se configura com a vinculação entre o prazer proporcionado pelo passeio e determinadas partes da peça, cuja enumeração aponta os argumentos que sustentam a afirmação de que o passeio foi agradável. Assim, os efeitos referenciais do texto constituem-se a partir da enumeração das partes da peça que agradaram a criança: o passeio foi *"legal"* por causa da *"parte da múmia"* e do *"tempo que andava sempre com ele e disseram que era o segredo do Menino Maluquinho"*. Não há conectivo, a relação argumentativa não é explicitada, mas o efeito argumentativo se impõe.

A passagem que mais me interessa nesse ponto da discussão é aquela que se segue a esta primeira parte do texto. Apesar dos deslizamentos a que está sujeita, ela constitui uma estrutura argumentativa e produz efeito de argumentação. Vejamos: o texto acaba de dizer que sua autora gostou do personagem *Tempo* que estava sempre com o Menino Maluquinho e que seria o seu segredo, e emenda com o enunciado *"e fizeram uma reportagem"*, cuja relação com a seqüência anterior não é explicitada mas pode ser deduzida – a *"reportagem"* pode ser interpretada como uma atividade posterior à peça que versasse sobre ela, ou mesmo como parte da própria peça. E então, na décima linha da folha, o deslizamento: *sorte minha eu estar na 10ª linha porque só foi até a 2ª*... Quem fez a reportagem? Qual a relação da reportagem com a peça? Por que a criança afirma ser sorte estar na décima linha? O que, ou quem, só foi até a segunda? Perguntas que o texto não responde... A *"reportagem"* leva o texto a outras paragens e o sentido se desfaz com a ruptura na cadeia textual. Porém, no corte produzido pelo deslizamento há argumentação, os

[98] Com isso não quero dizer que ele realmente corresponda a um relato de experiência, mas apenas que sua constituição assim o configura. Para uma discussão sobre relato de experiência na escrita infantil, ver Saleh (2000).

sentidos deslizam mas um efeito argumentativo permanece – o leitor fica cheio de perguntas mas a ruptura não é completa.

Não se trata de dizer que é só deriva, que nessa passagem "a linguagem está desprovida de qualquer elo com o mundo", ou "condenada eternamente à deriva" (expressões emprestadas a Rajagopalan, 1996, p. 226) – mesmo porque o todo do texto promove um efeito argumentativo que não se desfaz com essa passagem –, mas há um deslizamento que *quase* não encontra o reconhecimento. "Quase" porque há no texto um encadeamento argumentativo que produz efeito de argumentação e constitui sentidos possíveis – mesmo como fantasma da dispersão –, dando uma direção à interpretação. "Quase" também porque há interpretações possíveis a partir de dois caminhos alternativos, que freiam a dispersão, apesar da incompletude do encadeamento em questão: é possível interpretar o texto a partir da identificação no texto de Luisa do decalque de um discurso escolar que demanda a produção de textos com um número mínimo de linhas (hipótese segundo a qual, ao dizer que *teve sorte por estar na 10ª linha*, Luisa estaria se comparando com outras crianças que teriam escrito somente até a segunda linha); ou ainda a partir do conhecimento do texto da peça, que permite ao leitor ter acesso às condições de produção do texto (hipótese segundo a qual, ao dizer que *teve sorte por estar na 10ª linha*, Luisa estaria louvando o fato de não ter participado da entrevista feita com as crianças durante a peça, porque estava sentada na décima fileira do teatro e as entrevistas foram feitas somente até a segunda fileira). Isto é, há um elo faltante no texto que não contém a proliferação de sentidos própria da linguagem. O texto é ambíguo – ele abre para a interpretação. Passemos, então, à discussão de cada uma das hipóteses interpretativas.

Um encadeamento do tipo *X conectivo Y* é o que produz nessa passagem do texto o que venho chamando de efeito argumentativo. Assim, ao final do texto *Menino Maluquinho*, o encadeamento *sorte minha eu estar na 10ª linha porque só foi até a 2ª* constitui como conclusão a afirmação de que foi *sorte estar na 10ª linha* ao relacioná-la, através do conectivo *porque*, à seqüência *só foi até a 2ª*, cuja incompletude promove o deslizamento mas ao mesmo tempo configura-se como argumento, ainda que um argumento difuso e dificilmente parafraseável. O encadeamento, e o conectivo que o compõe, produzem efeito de sentido, resistindo à dispersão e dando lugar à interpretação, que se constitui no embate entre o efeito de argumentação e a

dispersão. Retomando um dos trabalhos em que Pereira de Castro discute o lugar da interpretação na aquisição de linguagem, temos a seguinte hipótese:

> o movimento interpretativo da mãe faz-se em *tensão* entre uma *identificação* ou *reconhecimento* de uma língua, de um determinado universo discursivo, do que lhe soa como familiar, e um *estranhamento* provocado pelos deslocamentos causados pelos movimentos da língua e que dão lugar a enunciados insólitos, arranjos desconcertantes entre os significantes incorporados. (1997, p. 128; grifos meus)

Nesse sentido, o efeito de argumentação produzido pelo encadeamento *sorte minha eu estar na 10ª linha porque só foi até a 2ª* remete à identificação ou reconhecimento da estrutura argumentativa, porém essa mesma estrutura abre para diferentes sentidos possíveis, resvalando a deriva e provocando o estranhamento. Na tensão entre esses pólos possibilita-se a interpretação.

Nesse ponto emerge a fala da criança. O deslizamento denuncia a singularidade de sua posição na língua, revela uma criança submetida ao funcionamento lingüístico-discursivo. Isto é, temos nesse lugar uma criança que repõe na cadeia textual uma estrutura própria da língua, o encadeamento argumentativo, porém o faz de maneira inusitada ao preencher os espaços abertos na cadeia com elementos inesperados, dando visibilidade à incompletude da linguagem.

Uma outra forma de entender como a interpretação se constitui nesse texto diz respeito ao decalque de um discurso escolar; isto é, à incorporação de um dizer da escola acerca do número mínimo de linhas esperado para um texto. Como formula Pereira de Castro a partir da tese geral da *teoria da argumentação na língua*[99] (Carel & Ducrot, 2000/2001), "o sentido (...) dá-se *a posteriori*, pelos encadeamentos lingüístico-discursivos evocados" (Pereira de Castro, 2001, p. 64). Ou seja, o sentido de uma entidade lingüística é constituído, *a posteriori*, pelas "argumentações" que ela evoca e que Ducrot define como um discurso, ou um encadeamento, do tipo *X conectivo Y*. A seqüência ora analisada constitui-se como um encadeamento deste tipo e, portanto, como uma "argumentação"; se não se trata da evocação de outras argumentações do mesmo tipo, pode-se dizer que tal seqüência evoca um certo discurso escolar segundo o qual é necessário preencher um número mínimo de linhas ao escrever um texto. O eco desse discurso entra no texto como um deslocamento, uma vez que não "faz texto" (expressão formulada por M. T. Lemos; ver 1992, p. 37) com o que o antecede. A referência a uma reportagem inicia a

[99] Sem, contudo, aderir à teoria.

dispersão e conduz ao universo escolar. O encadeamento que se segue – *sorte minha eu estar na 10ª linha porque só foi até a 2ª* – remete ao que poderíamos chamar de "clichê" escolar acerca do número mínimo de linhas esperado para um texto, em que a menina estaria observando sua sorte por ter escrito dez linhas de texto enquanto outra(s) criança(s) teria(m) escrito apenas duas linhas. Tal interpretação, no entanto, oferece ao elo faltante neste texto um sentido para o qual não há indícios de referencialidade na sua superfície (isto é, nada na superfície do texto remete a outras crianças), e com isso promove um deslocamento que quase lhe rouba os sentidos. Em outras palavras, podemos dizer que, em um movimento metonímico, elementos do eixo associativo entram nos espaços abertos na cadeia pelo conectivo (*"sorte minha eu estar na 10ª linha"* e *"só foi até a 2ª"*); e, em um movimento metafórico que denuncia a falta, a cadeia se abre para o deslizamento (*por que foi sorte?, o que só foi até a segunda linha?*). Porém, a argumentação entra no texto e impede que a deriva se instale, promovendo efeitos referenciais – ainda que ambíguos. Ou seja, se o discurso escolar evocado pelo encadeamento ameaça os efeitos referenciais do texto, denunciando sua incompletude, ao mesmo tempo o encadeamento argumentativo constitui seus segmentos em argumento e conclusão, demandando interpretação. O resultado é que a argumentação não impede a ambigüidade na interpretação – mas, ao abrir para a interpretação, ela permite a produção de efeitos referenciais, impedindo que a deriva se instale. Cabe aqui lembrar as palavras de Pereira de Castro, para quem "é a partir da posição do falante, sob o efeito das evocações, que se deve pensar a imprevisibilidade no encadeamento ou a possibilidade de que a argumentação – como contraponto à dispersão – não deixe de ser por ela afetada" (2001, p. 64). No episódio ora discutido, a fala da criança entra na cadeia dando lugar, no encadeamento argumentativo, à imprevisibilidade da linguagem; ao mesmo tempo, a argumentação, que contém a deriva, é por ela afetada.

Ainda uma outra interpretação se disponibiliza quando a incompletude do texto se enuncia colocando em jogo um elemento da exterioridade do discurso, isto é, quando se pode evocar o texto adaptado para a peça que é mote da escrita de Luisa. Ou, em outras palavras, quando a perspectiva da criança / autora é tomada em consideração. A história original, de autoria de Ziraldo, foi adaptada por Enéas Lour e Fátima Ortiz para a montagem realizada em Curitiba no ano de 1996. Os autores da peça criaram uma cena em que duas atrizes entrevistam as crianças da platéia perguntando a elas quem é a personagem que está sempre com o Menino Maluquinho

(o Tempo); as respostas são gravadas e posteriormente reproduzidas em alto-falante, como parte integrante da peça. A partir dessa perspectiva, o trecho final do texto de Luisa produz efeito referencial ao remeter à "reportagem" ocorrida durante a peça e configura intencionalidade ao remeter ao desejo da narradora de não participar ativamente da montagem – desejo que teria sido realizado uma vez que ela estaria sentada na 10ª *"linha"* (fileira) do teatro. A ambigüidade do tempo verbal na cadeia *sorte minha eu ESTAR na 10ª linha* possibilita essa outra leitura e remete agora ao passado (como na estrutura concorrente *sorte minha que eu ESTIVESSE na 10ª linha*), configurando-se como parte do relato da peça, e não do ato de escrever o texto. Os movimentos da língua constituem no texto um deslocamento que produz ao mesmo tempo estranhamento e reconhecimento / identificação por parte do leitor, que *estranha* a incompletude, o insólito e quase-indecifrável, mas *reconhece* e *identifica* o efeito argumentativo que se produz tanto pela presença de um encadeamento e um conectivo quanto pelos efeitos referenciais promovidos pelo texto. Por outro lado, na relação entre o que o texto diz e os universos discursivos a que remete, isto é, na relação entre referência interna e externa, o texto produz deslocamentos que fazem emergir a fala da criança: a seqüência *"sorte minha eu estar na 10ª linha porque só foi até a 2ª"* ora remete, como referência interna, ao fazer do texto; ora remete, como referência externa, ao fazer da peça – em um movimento cuja ambigüidade se inscreve no texto, ao mesmo tempo afetando e sendo afetado pela argumentação. Como mostra Pereira de Castro (2001) na discussão de um longo episódio dialógico de fala infantil, "a tensão entre um funcionamento que sustenta a coesão e outro que leva à dispersão e fragmentação" corresponde a uma maneira de entender a argumentação "como resultante de certos encadeamentos lingüístico-discursivos" (p.79)

Como se vê, o efeito argumentativo que se produz em meio à proliferação de sentidos é uma das formas de argumentação presentes nos textos escritos por Luisa. Episódios como *Menino Maluquinho* podem ser reveladores de um *estar na língua*, e mais especificamente um *estar na escrita*, em que vemos a argumentação já lá na escrita de Luisa, porém mais suscetível à dispersão imposta pela imprevisibilidade que impera na linguagem da criança. Aqueles textos, por outro lado, em que a argumentação tende a conter a proliferação de sentidos, constituindo argumentos e conclusão e promovendo *um* efeito de sentido entre outros possíveis, parecem ser reveladores de uma diferença na relação da criança com sua língua, de outra posição da criança na língua, de tal modo que a ausência de deslizamentos seja tomada talvez não como sinal da

criança na terceira posição, uma vez que em geral não há indícios de escuta da própria fala nos textos de Luisa, mas como sinal de dominância ora da primeira ora da segunda posição, uma vez que há nos textos tanto indícios de uma criança submetida aos movimentos da língua, quanto indícios de incorporação de argumentos, enunciando uma criança presa ao discurso do outro. Cabe lembrar que não se trata aqui da "passagem" de uma posição a outra, uma vez que não há superação de nenhuma das três posições, mas dominância de uma ou de outra das posições (cf discussão no capítulo 1, p. 45). Assim, embora se trate de uma criança que fala e argumenta nos textos que escreve, sua escrita passa pela dominância das três posições. O efeito de argumentação promovido na cadeia textual em meio à incompletude diferencia-se da argumentação tal como pensada na língua constituída, também porque, enquanto no texto do adulto a incompletude aparece como constitutiva da linguagem, denunciando as lacunas próprias de todo dizer, no texto da criança a incompletude chega mesmo a ocasionar a ausência de uma das variáveis do encadeamento argumentativo, produzindo uma quebra no efeito argumentativo. Contudo, a especificidade da argumentação na escrita da criança aponta não apenas para a deriva que algumas vezes se impõe de fato nos textos, mas também para a movimentação da criança no funcionamento lingüístico-discursivo, isto é, para as diferentes posições que ela ocupa na estrutura. Em outras palavras, a quebra promovida no texto da criança, seja pela ausência na cadeia de um dos segmentos do encadeamento, seja pela incompletude de um desses segmentos, seja pelo cruzamento de estruturas, assim como a incorporação de argumentos e as relações insólitas entre argumento e conclusão, em geral não impedem a constituição de um efeito argumentativo (como mostram, por exemplo, os textos *"Menino Maluquinho"*, p. 96/97, *"Gordinho"*, p. 176, e *"Estrada que mata"*, p. 24); tais características, porém, apontam para diferenças entre a argumentação na linguagem da criança e na do adulto: por um lado, a escrita da criança é mais suscetível aos deslizamentos promovidos pela imprevisibilidade da linguagem; por outro, na linguagem da criança há sempre um resto de outras falas, seja dela mesma seja do adulto[100]. De um modo ou de outro, embora o rompimento se dê também na fala do adulto é pontualmente que ele emerge nesse lugar, enquanto na linguagem da criança o rompimento é traço que a caracteriza e a diferencia.

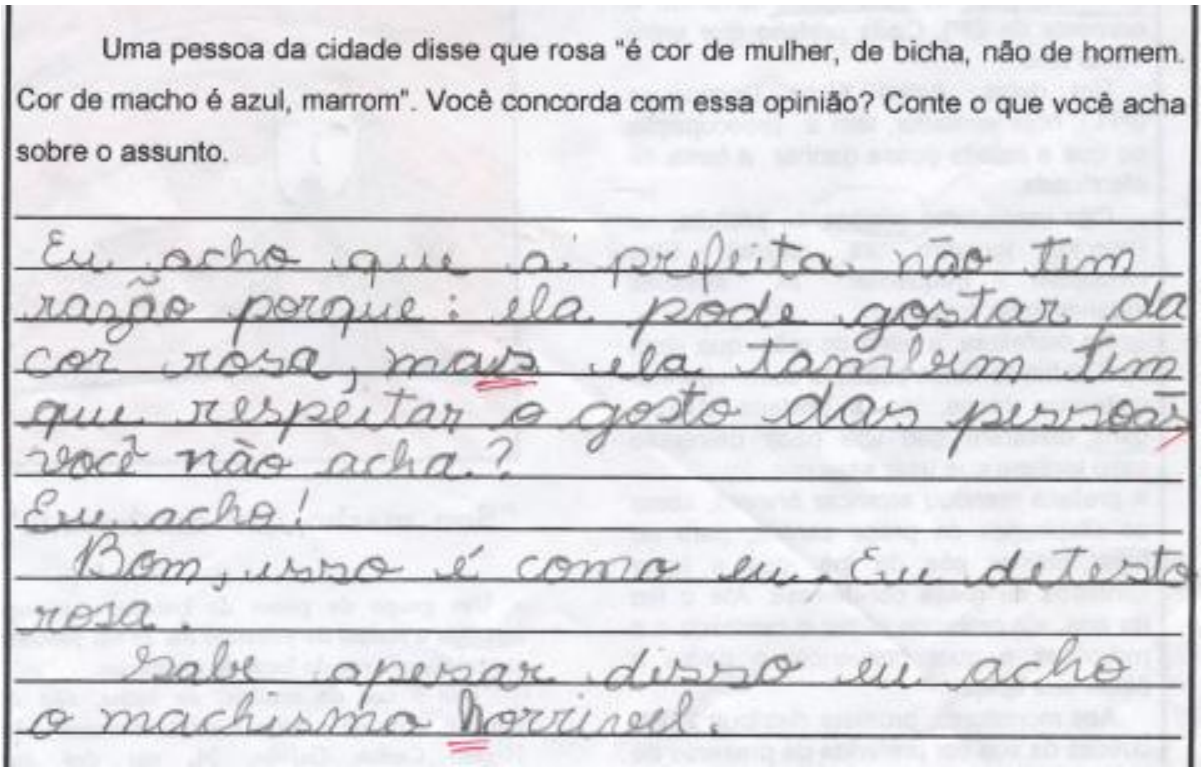
[100] Ainda que se possa dizer que em toda fala há sempre um resto de outras falas, no caso da criança esse resto é constitutivo.

Assim, ainda que a estrutura argumentativa tal como descrita na *teoria da argumentação na língua* se faça ver já na escrita infantil, há características nesta escrita que demandam um tratamento capaz de abranger as diferenças apontadas acima. Sem dúvida, a estrutura argumentativa está presente nos textos de Luisa e é ela a responsável pelos efeitos argumentativos promovidos nos seus textos. Mesmo quando há incompletude e o que se recupera não é um sentido exato, como no caso do texto 22 ("Menino Maluquinho"), a estrutura *X conectivo Y* permite constituir, através da relação que se instaura no encadeamento, um argumento e uma conclusão, ainda que carregados de sentido insólito. Assim, o efeito de argumentação se impõe pela estrutura argumentativa, mas muitas vezes ele se dá por entre os deslizamentos da linguagem da criança. Nesses casos, tornam-se visíveis outros mecanismos constitutivos da argumentação, excluídos da *teoria da argumentação na língua*: as relações associativas, que Ducrot declara não interessarem à teoria. Muito embora Ducrot sustente que apenas as relações sintagmáticas são responsáveis pela constituição da argumentação, as relações associativas não estão propriamente ausentes da ADL, como defendi anteriormente (p. 67 e ss.). Ducrot sustenta a idéia de que elas não têm nenhum papel na argumentação e, portanto, a teoria não trata especificamente dos aspectos envolvidos na atuação do eixo paradigmático sobre a cadeia lingüística, sobre a constituição do sintagma. Contudo, embora o próprio autor explicite a exclusão das relações paradigmáticas do âmbito da argumentação, elas não deixam de fazer efeito na constituição dos encadeamentos argumentativos, inclusive dentro da própria teoria da argumentação na língua e de sua versão atual, uma vez que os eixos sintagmático *e* paradigmático são constitutivos do próprio funcionamento da linguagem. Nos textos de Luisa, a atuação do eixo paradigmático na constituição dos efeitos argumentativos se deixa ver com clareza. Para discutir esta questão, vejamos mais um episódio da escrita de Luisa, produzido como resposta a uma pergunta acerca de um texto lido em sala de aula. O episódio corresponde a um texto produzido aos oito anos de idade, na 2ª série do ensino fundamental, em que se percebe o uso de diferentes estruturas lingüísticas. Embora a estrutura argumentativa esteja presente e explicitada no texto, como veremos abaixo, o funcionamento do eixo associativo também atua no texto promovendo efeitos de sentido. O exercício que deu origem ao episódio em questão tem início com a proposta de leitura de um texto cujo tema é a história de uma prefeita que institui o cor-de-rosa como cor oficial da cidade e determina que sejam pintados com essa cor desde prédios públicos até cestos

de lixo da cidade; logo depois, há um quadro intitulado “Vocabulário”, em que Luisa anotou palavras retiradas do texto e sua significação; em seguida, há um outro quadro, intitulado “Opinião”, em que há um enunciado apresentando a opinião de um morador da cidade sobre a decisão da prefeita e perguntado se a criança concorda com tal opinião. A resposta a esta pergunta resulta no episódio argumentativo que será analisado abaixo.

Dado o fato de que foram excluídos do corpus desta tese os episódios de escrita que, embora produzissem efeito de argumentação, correspondiam a respostas a questões de interpretação, cabe justificar a inclusão deste texto. A resposta de Luisa dialoga com a pergunta realizada no enunciado e se constitui como texto: ela promove um fechamento imaginário, tem começo, meio e fim; abre, porém, para a interpretação quando se considera a incompletude que caracteriza a textualidade, isto é, a relação entre o texto de Luisa, o enunciado ao qual ele responde e o texto que dá lugar ao exercício denuncia a incompletude, que nesse caso é marcada pelo diálogo, pela imprecisão dos limites entre o que faz parte do texto da criança e o que está “fora” dele. Tal exterioridade se inscreve no corpo do texto, deixando ali suas marcas. Portanto, sem desconsiderar o fato de que a interpretação será necessariamente diferente para diferentes leitores, tomo o texto de Luisa em sua totalidade, levando em conta a pergunta que deu origem a ele e o texto que deu origem ao exercício.

Texto 34 [101]



Uma pessoa da cidade disse que rosa "é cor de mulher, de bicha, não de homem. Cor de macho é azul, marrom". Você concorda com essa opinião? Conte o que você acha sobre o assunto.

Eu acho que a prefeita não tem razão porque: ela pode gostar da cor rosa, mas ela também tem que respeitar o gosto das pessoas você não acha?
Eu acho!
Bom, isso é como eu, Eu detesto rosa.
Sabe apesar disso eu acho o machismo horrível.

"Cor de rosa"
idade: **08;08.03**

[101] A vírgula no final da 4ª linha, depois de "pessoas", foi incluída pela professora.

JORNAL DA SALA

Outubro 1997

Prefeita "decreta" cor rosa para toda a cidade.

Edmilson Zanetti
Folha de São Paulo, 19/10/97

A prefeita da pequena cidade paulista de Nhandeara, Oedna Colosio (sem partido), 51, conseguiu mexer na ferida machista de parte dos quase 10 mil habitantes, ao adotar a cor rosa como marca de sua administração.

Ela mandou pintar quase tudo que é público na cidade de cor-de-rosa. De cestos de lixo a prédios, passando por pára-choques da frota de carros oficiais.

"É a cor do amor e escolhi para ser a cor do meu governo", diz a prefeita, vestida de rosa, no gabinete com objetos no mesmo tom: cortinas, vasos, cinzeiros, mesas, canetas, pastas de despachos e uma imagem de santo Expedito.

As cores sempre fizeram parte das administrações de Nhandeara (513 km a noroeste de SP). Cada prefeito que entra adota uma.

Um deles, Juraci Alves Domingues (PFL), hoje vereador, tem a preocupação de que a cidade possa ganhar a fama de afeminada.

Oito vereadores aliados da prefeita, no entanto, ignoram as críticas. Eles passaram a freqüentar as sessões trajando linho rosa claro.

Na prefeitura, a partir do mês que vem, os 270 funcionários públicos devem ganhar uniformes rosas, diz a prefeita. Alguns garis disseram que vão pedir demissão caso tenham que usar essa cor.

A prefeita mandou arrancar árvores, como as sibipirunas da praça central, para no lugar plantar pés de ipê rosa e fazer canteiros de rosas cor-de-rosa. Até o fim do ano, ela pretende pintar o cemitério e a rodoviária e quer convencer o padre a pintar sua igreja.

Aos moradores, promete distribuir 2.000 cuecas de sua cor preferida de presente de Natal.

Um eleitor fanático, o aposentado Alfredo Francisco de Lima, 73, só usa um chapéu colorido, para agradar a prefeita. Para a festa da terceira idade, ela distribuiu 2.000 chapéus com fitas rosadas.

Oedna determinou ainda a compra de 400 litros de tinta rosa para distribuir a quem quiser pintar as casas. Diz que pagará a conta do próprio bolso.

Mas nem tudo são rosas na cidade. Uma parte da população está revoltada com a atual política, e não são só os homens.

Há pouco mais de um mês, um grupo de mulheres liderou um protesto contra a administração, com o enterro simbólico da prefeita — em um caixão cor-de-rosa. Peões de boiadeiro prometem boicotar festa programada para o final do mês, em protesto contra o novo visual do recinto de montarias.

"Sou macho, não machucado"

Um grupo de peões de boiadeiro planeja boicotar o rodeio do próximo dia 23 em protesto contra a nova cor do local de montarias.

"Isso é cor de mulher, de bicha, não de homem. Cor de macho é azul, marrom", diz Higino Carlos Galvão, 34, um dos que desistiram de participar do rodeio. Depois de cinco anos afastado de montarias, se recuperando de um acidente que sofreu sobre um touro, ele planejava voltar à arena este ano.

O enunciado da questão que dá origem ao texto desdobra-se em dois: pergunta-se se a criança concorda com a opinião citada na questão e pede-se que ela "conte o que acha sobre o assunto". Luisa inicia seu texto escrevendo o que acha sobre o assunto *do texto lido*, não sobre a opinião que acaba de ser citada, isto é, ela não faz o que se pede no enunciado[102]. Seu texto inicia-se com referência à *"prefeita"*, personagem que não foi citada na pergunta e sobre a qual o texto só diz que ela não tem razão. É no texto base do exercício que se configura a referência à prefeita que tomou a decisão polêmica de estabelecer o cor-de-rosa como cor oficial no seu município. Isto é, o diálogo entre o texto de Luisa e o texto apresentado no exercício é o fio que promove efeitos de sentido, possibilitando a ilusão da argumentação no texto de Luisa. Seu texto se constitui como parte do diálogo, trazendo inclusive marcas da interlocução, tais como a referência ao leitor através do pronome *você*, a pergunta dirigida ao leitor (*"você não acha?"*), sua resposta (*"Eu acho!"*) e o uso das expressões *"bom"* e *"sabe"* introduzindo no texto outros aspectos do tema, uso característico da interação conversacional,.

A estrutura argumentativa explicita-se na cadeia em um encadeamento com uso de conectivo: *"Eu acho que a prefeita não tem razão porque ela pode gostar da cor rosa mas ela também tem que respeitar o gosto das pessoas, você não acha?" (X porque Y).* Mais abaixo, novamente traços da estrutura argumentativa: *"Apesar disso eu acho o machismo horrível"*, enunciado ao qual voltarei adiante. O primeiro parágrafo do texto[103] constitui sua idéia central, apresentando o que pode ser interpretado como uma conclusão e seus argumentos: o *direito da prefeita de gostar de cor-de-rosa* seria o primeiro argumento, que, segundo a descrição de Ducrot para enunciados do tipo *A mas B* [104], levaria à conclusão de que a prefeita tinha razão; no entanto, o seu *dever de respeitar o gosto das pessoas*, segundo argumento, conduz à conclusão contrária – *a prefeita não tem razão* – que é a conclusão do enunciado como um todo e, pode-se mesmo dizer, do texto como um todo. Introduz-se no texto, então, em outro parágrafo, um novo argumento: *"Bom, isso é como eu. Eu detesto rosa."* – podemos observar neste ponto a voz da criança dizendo que também quer ser respeitada, aduzindo com isso força ao argumento

[102] Sobre essa questão, ver Oliveira (1995).
[103] A organização em parágrafos é uma novidade na produção textual de Luisa, este é o primeiro texto do corpus dividido em parágrafos. O efeito é focalizar cada aspecto da argumentação, colocando cada um dos argumentos em evidência.
[104] Para uma discussão dessa estrutura, ver Ducrot (1998c). Ver também Vogt (1980).

anteriormente apresentado. O último parágrafo – *"Sabe, apesar disso eu acho o machismo horrível."* – conecta o texto ao enunciado do exercício: vem à tona a questão do machismo, inferida da declaração do morador da cidade citada no enunciado da questão e explicitada no texto base[105]. Através do conectivo *apesar de*, o texto retoma aquele que deveria ter sido seu tema principal, segundo a proposta da atividade escolar: o machismo que estaria por trás de uma afirmação como *"rosa é cor de mulher, de bicha, não de homem. Cor de macho é azul, marrom"*. Vejamos: nos parágrafos anteriores a autora declara não gostar da cor rosa e desaprovar a atitude da prefeita, afirmações que poderiam constituir argumentos para a defesa do machismo – o parágrafo final, no entanto, barra esta possível conclusão. Isto é, o conectivo *apesar de* liga as afirmações de que *a prefeita não tem razão* e de que a própria autora *não gosta de rosa* à declaração de que *o machismo é horrível*, sustentando que, ao contrário do que se poderia supor, tais afirmações não conduzem à conclusão de que o machismo é aceitável – a conclusão a tirar daí é a de que o machismo é horrível. E o machismo é horrível, entre outras coisas, porque desrespeita o gosto das pessoas ao fixar uma determinada relação entre cores e gêneros sexuais. Desse modo, o efeito argumentativo promovido pelo texto é o de que a prefeita não tem razão ao impor o cor-de-rosa à sua comunidade, mas nem por isso o machismo, representado pela identificação entre cores e gêneros sexuais, é aceitável.

A estrutura argumentativa está presente no texto, produzindo efeitos argumentativos. Entretanto, como sublinhei acima, o funcionamento da linguagem, incluindo a argumentação, supõe o encontro dos eixos sintagmático e associativo – ambos atuantes na constituição deste texto. Sem pretender dissociar a atuação das relações sintagmáticas e associativas no funcionamento da linguagem, apresentarei a seguir uma descrição do funcionamento do eixo associativo na cadeia textual, de modo a dar visibilidade para a atuação do eixo associativo sobre o sintagmático. Assim, no texto de Luisa, as relações associativas perpassam a estrutura argumentativa descrita acima: o *direito da prefeita de gostar de cor-de-rosa* convoca metaforonimicamente o *seu dever de respeitar as pessoas que não gostam da mesma cor*. Trata-se de uma construção que, ainda que não tenha estrutura paralelística, coloca em paralelo significantes do mesmo paradigma, associando-os por oposição. O texto desliza de *gostar* para

[105] O texto base alega que a atitude da prefeita teria mexido na "ferida machista" de parte dos moradores da cidade.

respeitar, de *prefeita* para *pessoas*, de *direito* para *dever*. O ponto central de tais relações é a oposição entre direito (*"ela pode gostar")* e dever (*"ela tem que respeitar"*), pólos opostos de um mesmo paradigma que constituem um estereótipo binário em que qualquer referência aos direitos de alguém convoca, por associação metafórica, os seus deveres, que entram em relação metonímica com os primeiros. Tal oposição apresenta um funcionamento semelhante ao processo de polarização descrito por Riffaterre e operacionalizado na discussão de outros textos de Luisa (p. 50-51). Também aqui não se trata de antonímia, mas de associação entre significantes por contrastes que configuram estereótipos binários cujo sentido se destaca no texto por entre os efeitos argumentativos produzidos. Assim, no texto "Cor-de-rosa", os efeitos argumentativos se entrelaçam com o contraste entre os direitos e os deveres da prefeita.

Do mesmo modo que o texto desliza de *"gostar"* para *"respeitar"* sustentado pelo deslizamento de *"poder"* para *"ter que"*, também as relações entre *"prefeita"* e *"pessoas"* são sustentadas pelo contraste entre *direito* e *dever*. Vejamos: a prefeita tem o direito de gostar de determinada cor – *direito* convoca, metonímica e sintaticamente[106], *prefeita* e *gostar (da cor rosa)*. O mesmo ocorre com a contraparte dessa seqüência: a prefeita tem o dever de respeitar as pessoas – *dever* convoca, metonímica e sintaticamente, *prefeita* e *respeitar (as pessoas)*. Dentre tais argumentos sintáticos, dois se destacam: *prefeita* e *pessoas*. Considerando que se pode interpretar o substantivo *direito* como centrado naquele que tem o direito e o substantivo *dever* como centrado no beneficiário do dever, *desencadeia-se o movimento metonímico que, através da relação entre direito e dever, leva de prefeita a pessoas*: é a *prefeita* quem tem o direito e é em relação às *pessoas* que ela tem deveres. Entre tais *"pessoas"* a autora inclui ela mesma, *"eu"*, que segundo o texto não compartilha do gosto da prefeita e deve, assim como as outras pessoas, ser respeitada. Em um movimento metonímico, o substantivo *pessoas* convoca o pronome *eu*, e converte a seqüência *a prefeita tem que respeitar as pessoas* em *a prefeita tem que me respeitar*, dando lugar para a entrada na cadeia de um pronome que remete a um dos elementos do conjunto *pessoas*. A emergência desse elemento na cadeia atravessa o efeito argumentativo: a conclusão de que a prefeita não tem razão tem por argumento não apenas o seu dever de respeitar as pessoas em geral, mas inclusive, e talvez principalmente, o seu dever de respeitar a própria autora do

[106] Trata-se aqui dos argumentos sintáticos do substantivo: a prefeita tem o *direito* de gostar (de alguma coisa).

texto. Ou seja, não há dissociação entre a argumentatividade do texto e as relações entre *direito* e *dever*, entre *gostar* e *respeitar*, mas também entre *prefeita*, *pessoas* e *eu*.

Há ainda uma outra ordem de relações associativas dando vigor ao esqueleto argumentativo do texto de Luisa: aquelas que levam ao significante *machismo*. Se, conforme discutido anteriormente, é possível encontrar o arcabouço estrutural que permite interpretar tal significante dentro desse texto, há também outras amarras inserindo-o na cadeia textual. Assim, em um movimento metafórico, a seqüência *"eu detesto rosa"* faz emergir na cadeia, por oposição, a afirmação *"o machismo é horrível"*. A oposição que se estabelece entre tais seqüências veta uma potencial interpretação que associe *detestar cor-de-rosa* e *aprovar o machismo*. Tanto a oposição realizada pelo texto quanto a associação potencial vetada por ele estão indiciadas no próprio texto. Explico-me: por um lado, a assunção atribuída ao morador citado no enunciado do exercício de que rosa é cor de mulher associa *detestar rosa* e *machismo*, o que poderia levar o texto à conclusão de que o machismo é aceitável. Por outro lado, porém, o mesmo locutor que afirma detestar rosa enuncia a horribilidade do machismo, o que leva a conclusão contrária e ao fechamento imaginário do texto: as pessoas têm o direito de gostar de qualquer cor e devem ser respeitadas por isso.

Os textos discutidos até este ponto, tanto neste capítulo quanto no anterior, mostram que a argumentação no texto infantil extrapola as questões abordadas na *teoria da argumentação na língua*, o que se revela principalmente na atuação do eixo metafórico na constituição da textualidade, no entrelaçamento das relações sintagmáticas e associativas na argumentação e no papel da imprevisibilidade na constituição destes textos. Particularmente em sua última versão – a teoria dos blocos semânticos –, a ADL faz uma descrição das entidades lingüísticas pautada nos encadeamentos argumentativos evocados, atribuindo a tais "argumentações" o sentido das entidades descritas. Os textos escritos por Luisa, entretanto, demandam um tratamento que inclua outros aspectos do funcionamento da linguagem na sua escrita, tais como as diferentes formas de relações associativas e a dispersão provocada pela imprevisibilidade da linguagem da criança. Como vimos, a definição de argumentação formulada na ADL é pertinente para a descrição da argumentação na escrita da criança; isto é, por todo o corpus desta tese há encadeamentos argumentativos do tipo *X conectivo Y* que constituem uma só unidade, encadeamentos em que o

sentido de um segmento só se define em relação ao outro, embora seja possível identificar dois segmentos (o argumento e a conclusão) unidos por um conectivo. O que define a produção de um efeito argumentativo nos textos de Luisa é a possibilidade de identificação de uma relação argumentativa, em geral desencadeada pela presença de um encadeamento, quer o conectivo seja atualizado ou não, quer os segmentos sejam previsíveis ou inusitados, quer a relação se apresente através da explicitação do encadeamento ou dependa da orientação argumentativa do texto. No entanto, o arcabouço teórico da ADL não é suficiente para a descrição dos textos de Luisa porque a imprevisibilidade que os constitui dá à argumentação o papel de contraponto à deriva (Pereira de Castro, 2001). Quando os textos ameaçam esgarçar-se, a argumentação sustenta os sentidos, dando conta de um funcionamento que, embora tenha semelhanças com relação ao modelo ducrotiano, diferencia-se fundamentalmente dele ao incluir de maneira essencial as relações associativas na sua constituição. Isto é, além da estrutura argumentativa, também as relações associativas entram em jogo na produção dos efeitos de sentido nos textos argumentativos de Luisa, enunciando que ambos os eixos associativo e sintagmático atuam simultaneamente na cadeia lingüística, de maneira que no cruzamento entre eles podemos ver o funcionamento da argumentação.

Os textos de Luisa promovem efeito de argumentação – efeito da estrutura argumentativa, mas também da dispersão, da imprevisibilidade, dos movimentos metafóricos e metonímicos que regem as mudanças em curso na sua escrita. Em alguns desses textos, não é possível parafrasear com precisão argumentos e conclusão; em outros, pode faltar um dos segmentos do encadeamento, ou pode haver um preenchimento insólito, imprevisível; em conseqüência, alguns dos textos do corpus parecem não constituir exatamente uma argumentação tal como definida na ADL – contudo, a relação argumentativa está lá, ainda que regida pela incompletude. Em todos eles, a argumentação se constitui através de um efeito de sentido que se produz na interpretação. Todos promovem a ilusão da argumentação.

CAPÍTULO 3

Argumentando: bilhetes, cartas, diário, opiniões, notícias, descrições

Os textos que compõem o corpus da tese apresentam-se em diversos formatos: por vezes a argumentação se constitui através de um encadeamento do tipo *X conectivo Y*; outras vezes encontramos encadeamentos argumentativos sem atualização de conectivo; há ainda textos em que o efeito argumentativo se deve à orientação argumentativa, sem que haja uma estrutura argumentativa presente; há também textos em que a incompletude constitutiva da linguagem se faz ver e textos em que os deslizamentos da língua conduzem à dispersão, algumas vezes afetando a argumentação que se insinua e nem sempre se instaura, outras vezes produzindo efeito argumentativo e contendo a deriva que ameaça se impor. Tal distribuição percorre o corpus, sendo encontrada tanto nos textos escritos em casa quanto naqueles escritos na escola. Em casa, Luisa escreve bilhetes, escreve cartas e faz registros em diário; na escola, ela reescreve e inventa notícias, opina sobre diferentes temas e faz descrições com efeito argumentativo. O caráter escolar ou não-escolar é um critério bastante profícuo para reunir o corpus em grupos, uma vez que há diferenças substanciais entre os textos produzidos na / para a escola e aqueles produzidos fora dela, dos quais o mais relevante e flagrante é a interlocução. Os bilhetes e as cartas constituem-se como diálogo, estabelecendo de modo explícito um (ou mais) interlocutor(es); nestes textos, há marcas lingüísticas da interlocução, tais como vocativos, pronomes de segunda pessoa, fórmulas de cumprimento e de despedida (*"como estão?", "beijos", "com amor"*), dedicatórias (*"de... para..."*), assinatura, perguntas dirigidas a um outro com quem se fala (*"sabe?", "tem erre ali?"*), expressões com função interlocutória (*"tá", "né"*) e verbos no imperativo (*"vai lá em casa", "lembre-se", "não entre"*). Em apenas alguns dos textos escolares essas fórmulas também comparecem, configurando explicitamente a interlocução; em geral, os textos que Luisa produz na escola ou para a escola dirigem-se a um interlocutor anônimo, inscrito na figura institucional do professor, que comparece como alguém a ser "convencido" de que certos conteúdos (de ciências, de estudos sociais) foram assimilados ou certos gêneros textuais foram incorporados; nesses casos, a argumentação constitui um interlocutor, porque toda argumentação o faz, mas ele não se faz ver explicitamente no texto. Por outro lado, nos textos escolares se percebe uma trajetória longitudinal em que a voz da criança se deixa ver

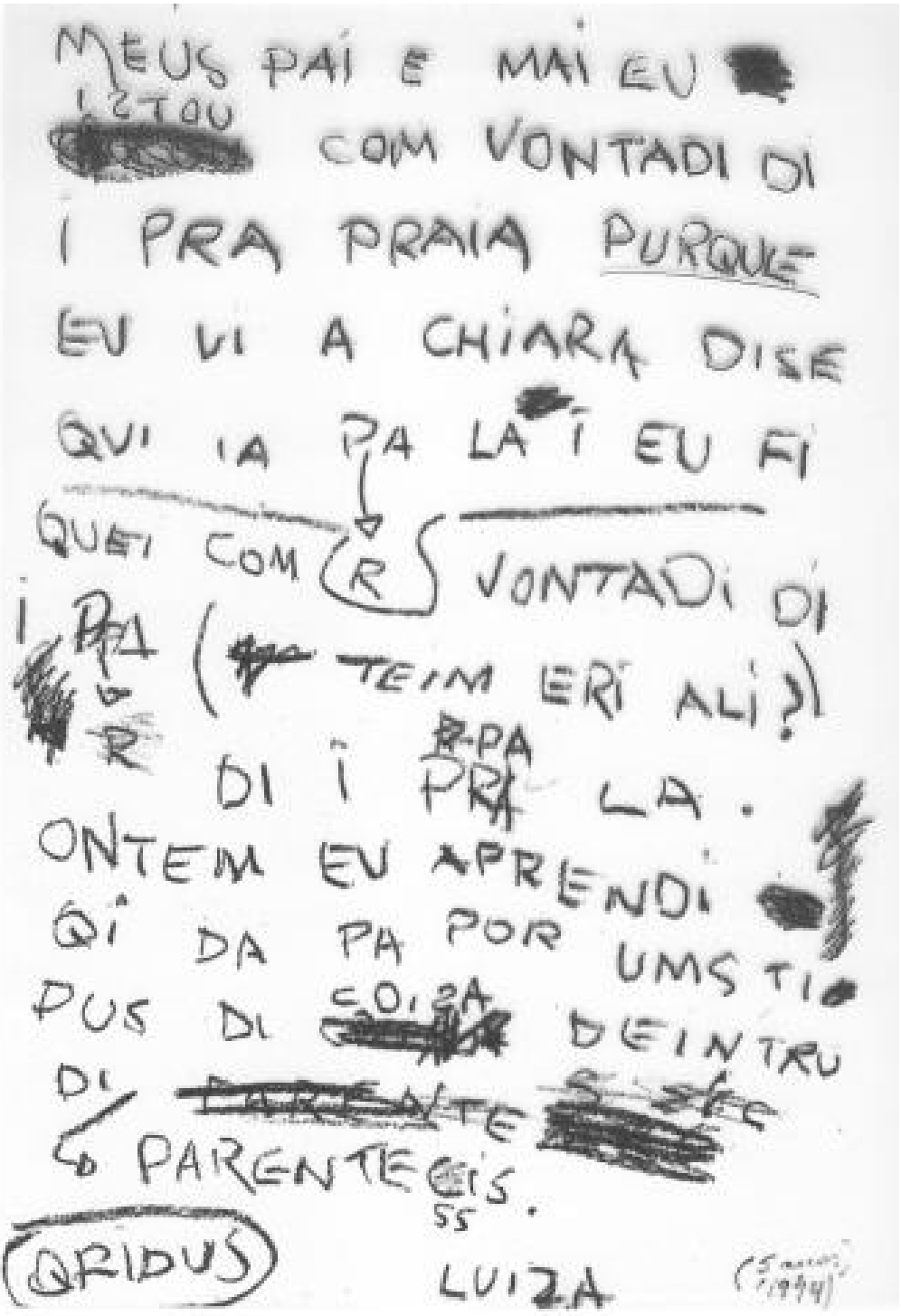
principalmente nos textos produzidos no início da 1ª série; nos textos das séries seguintes, cresce o uso de argumentos incorporados ao discurso escolar ou ao senso comum. Tal distribuição não existe nos textos não escolares, em que há tanto incorporação de argumentos quanto indícios da singularidade da fala da criança ao longo de todo o corpus. Isto parece revelar uma resposta da menina à expectativa escolar de que o texto do aluno "ponha à prova" os conteúdos estudados. Em muitos desses textos, a incorporação de argumentos pode ser interpretada como reveladora do submetimento da criança à fala do outro, mais especificamente ao "teor" dessa fala; isto é, a criança está submetida ao discurso escolar que exige dela respostas pré-determinadas, sendo que em geral esse submetimento se revela na incorporação da fala do professor explicitamente formulada ou dos conteúdos estudados. Em outras palavras, seria possível dizer que, na escola, a incorporação de argumentos é lida como uma forma de "aprendizado".

Tais diferenças entre textos escolares e não escolares, assim como as diferenças entre bilhetes e diário, que serão discutidas adiante, sugerem que se reúnam os dados de acordo com estes critérios. Desse modo, este capítulo está dividido conforme o gênero dos textos: bilhetes e cartas na primeira seção; textos de diário na seção seguinte; textos escolares na terceira seção; textos de outros gêneros na última. O corpus é composto por um total de sessenta e um episódios textuais, dos quais nove foram discutidos nos capítulos anteriores. Outros vinte e oito textos serão analisados neste capítulo, de modo a salientar alguns dos aspectos relevantes para a discussão em curso na tese. Três textos figuram no próprio corpo da tese como contraponto à discussão realizada e os vinte e um restantes integram um anexo.

3.1. Bilhetes e cartas

Aos cinco anos de idade, os únicos textos escritos por Luisa em que há argumentação são bilhetes e cartas. A produção desses textos continua durante os seis anos e decai consideravelmente depois disso, sendo encontrados apenas uma carta aos sete anos e um bilhete aos dez. Há ainda uma carta com argumentação escrita como atividade escolar aos oito anos (ver texto 35 no anexo, p. 200/201). Vejamos como se organizam alguns desses textos.

Texto 1



"Vontade de ir pra praia"
idade: **5 anos**

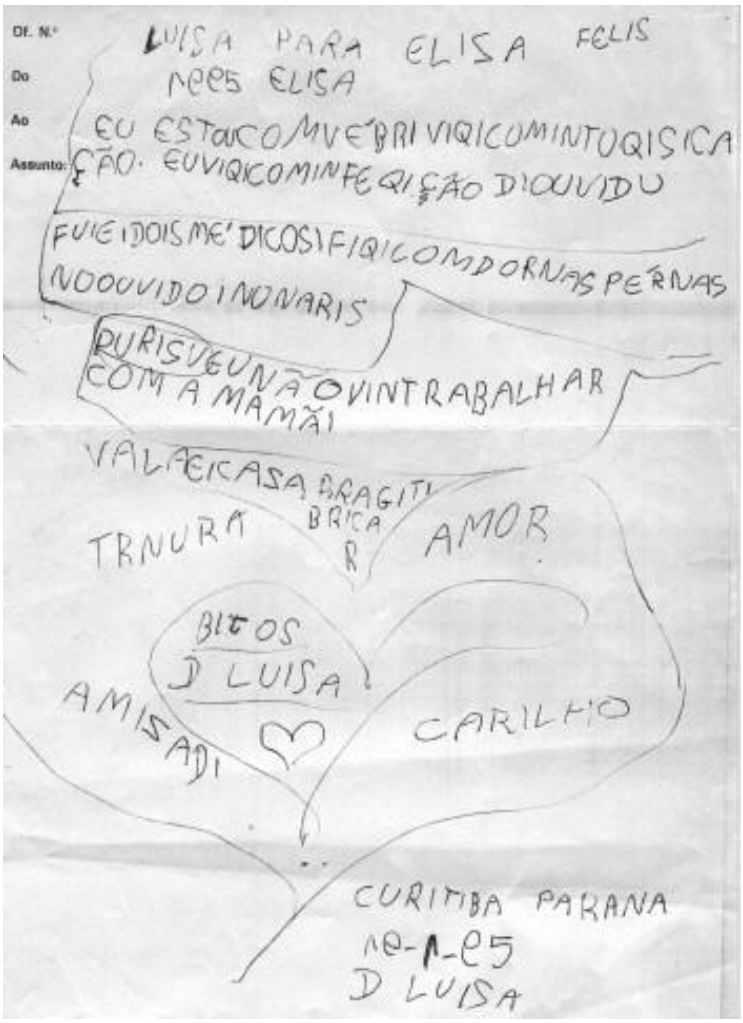
Luisa escreve este bilhete dirigindo-se aos pais: *"Meus pai e mãe, estou com vontade de ir pra praia porque eu vi a Chiara dizer que ia pra lá e eu fiquei com vontade de ir pra (tem* erre *ali?) de ir pra lá. Ontem eu aprendi que dá pra pôr uns tipos de coisa dentro de parênteses. Queridos / Luisa"*. Por entre a interlocução configurada no texto, temos o paralelismo: a mesma seqüência sintática se repete ao longo do texto, tendo algumas de suas partes substituídas.

eu	*estou*	*com vontade*	*de ir*	*pra praia*
eu	*vi*	*a Chiara dizer*	*que ia*	*pra lá*
eu	*fiquei*	*com vontade*	*de ir*	*pra lá*

As substituições se dão *na cadeia* sem que haja apagamento dos elementos substituídos; pelo contrário, os elementos substituídos permanecem no texto, acumulando os sentidos produzidos, intensificando o pedido da menina de *"ir pra praia"*. O movimento metafórico das substituições se desdobra em movimento metonímico colocando os elementos substituídos em relação sintagmática. O resultado é a conversão, no texto, da "*ida da amiga à praia*" em "*minha ida à praia*". A conversão, transformação simultânea do conjunto de uma frase devido à modificação de um único fator, é outro dos processos de produção do texto apresentados em Riffaterre (1989). Trata-se de uma transformação paradigmática, já que ainda que o elemento convertido também esteja na frase, é no paradigma que a conversão ocorre; neste sentido, conversão e paralelismo são processos de constituição textual que se assemelham, uma vez que em ambos há algo que se substitui na cadeia. No paralelismo, há também repetição e, em geral, abreviação (elipse), e seu efeito na escrita da criança muitas vezes é o esgarçamento dos sentidos. No entanto, ao contrário do que se poderia esperar, o paralelismo não tem efeito dispersivo neste texto de Luisa, ele não impede a constituição de efeitos referenciais: o pedido se formula. Em outras palavras, a argumentação entra no texto e seu efeito é a contenção da deriva: as seqüências repetidas e substituídas no paralelismo são relacionadas entre si por meio da argumentação. Isto é, por meio da estrutura argumentativa explicitada em um encadeamento do tipo *X conectivo Y*, a seqüência *"eu vi a Chiara dizer que ia pra praia"* configura argumento para a conclusão *"eu estou com vontade de ir pra praia"*, pedido que a menina dirige aos pais através do enunciado *"estou com*

vontade de ir pra praia porque a Chiara disse que ia pra lá". O mesmo ocorre no texto 4[107], que segue abaixo, com a diferença de que neste o conectivo é conclusivo (*por isso*) enquanto naquele o conectivo é explicativo (*porque*). A relação argumento-conclusão se estabelece nos dois textos, em ambos contrapondo-se à deriva que o paralelismo poderia instaurar.

Texto 4

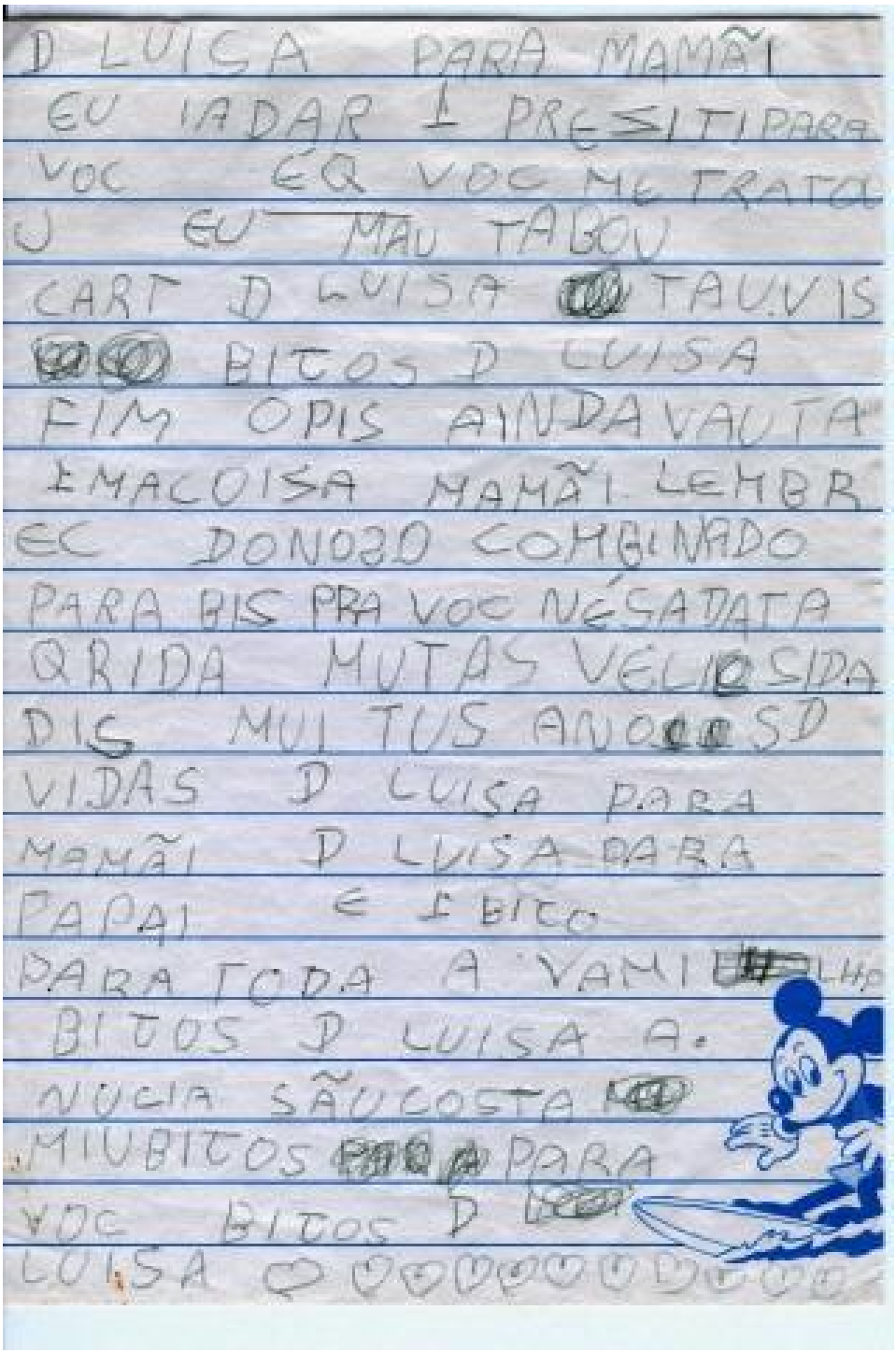


"Para Elisa"
idade: **05;10.26**

[107] Este texto corresponde a um bilhete que Luisa escreve para uma amiguinha que ela pretendia encontrar no trabalho da mãe. Ele pode ser lido da seguinte maneira: *Luisa para Elisa. Feliz 1995, Elisa. Eu estou com febre, fiquei com intoxicação. Eu fiquei com infecção de ouvido, fui em dois médicos e fiquei com dor nas pernas, no ouvido e no nariz, por isso eu não vim trabalhar com a mamãe. Vai lá em casa pra gente brincar. Beijos de Luisa. Ternura / Amor / Amizade / Carinho. Curitiba, Paraná, 19-01-95. De Luisa.*

Ainda com relação ao texto 1, cabe destacar as diferentes formas de interlocução que o atravessam: há o vocativo no início do texto (*"Meus pai e mãe"*), a pergunta sobre ortografia no meio do texto (*"(tem erre ali?)"*), o comentário final sobre o seu "aprendizado" (*"ontem eu aprendi que dá pra pôr uns tipos de coisa dentro de parênteses"*) e por último a saudação e a assinatura (*"queridos / Luisa"*). Isto é, o texto se constitui como um diálogo. O vocativo que o introduz aponta para um interlocutor a quem o bilhete se dirige e a quem, conseqüentemente, o pedido se dirige. A argumentação presente no pedido configura um outro, na medida em que a argumentação é sempre de alguém para alguém. Este outro aparece também na pergunta entre parênteses que a menina dirige explicitamente a seus interlocutores demandando uma resposta. O comentário ao final do texto produz um "efeito de sedução", que coloca em jogo neste ponto a relação mãe-criança: as palavras da criança, cuja idade é de apenas cinco anos, têm um potencial sedutor sobre a mãe, que é professora do curso de Pedagogia, na área de alfabetização; isto é, o efeito de suas palavras sobre o que aprendeu acerca da escrita é o da ilusão do conhecimento (*"Luisa sabe sobre a escrita!"*); elas configuram, no texto, uma imagem de mãe e criança "capturadas" pela escrita. Por outro lado, a voz da menina aparece no texto não apenas na pergunta sobre a ortografia, ou no comentário final sobre a escrita, mas também nas rasuras: há letras inseridas no meio de palavras, letras riscadas, palavras inteiras rasuradas e reescritas, setas e traços a dividir e "organizar" o espaço gráfico. A criança se enuncia no texto através do funcionamento da escrita, que faz efeito nela dando lugar às rasuras e à formulação da dúvida e do "aprendizado". No entanto, a singularidade da sua fala não se faz ver na constituição da argumentação – o que se enuncia na relação argumentativa instaurada no texto é a incorporação de argumentos: a reposição no seu texto de discurso ouvido em outro lugar: *"eu vi a Chiara dizer que ia pra praia"* portanto eu também digo que *quero ir pra praia*. Neste texto, a relação da criança com sua língua se revela diferente quanto à constituição gráfica da escrita e quanto à argumentação, que fala de uma criança submetida à fala do outro.

Texto 2



"Presente pra mamãe"
idade: **05;10.14**

Luisa escreveu este bilhete no dia do aniversário de sua mãe[108]: *"De Luisa para mamãe. Eu ia dar um presente para você é que você me tratou eu mal, tá bom? Carta de Luisa. Talvez beijos de Luisa. Fim. Ops! Ainda falta uma coisa, mamãe, lembre-se do nosso combinado: parabéns pra você nesta data querida, muitas felicidades, muitos anos de vida! De Luisa para mamãe, de Luisa para papai e um beijo para toda a família, beijos de Luisa Anunciação Costa, muitos beijos para você, beijos de Luisa."* A argumentação se estrutura neste texto através de um encadeamento do tipo *A (mas B) porque C*, em que o segmento *mas B* está ausente: *"eu ia dar um presente pra você (mas não vou dar), é que você me tratou eu mal"*. Trata-se de uma relação argumentativa em que a incompletude constitutiva da linguagem se faz ver – a falta que aí se enuncia não impede os efeitos referenciais do texto e o elemento faltante se deixa ver na própria estrutura do texto. Isto é, por um lado, em *"eu ia dar um presente para você"*, temos o verbo auxiliar *ir* conjugado no imperfeito, cujo efeito de sentido é "a indicação de uma futuridade dentro do passado" (Neves, 2000, p. 65), isto é, a indicação de um evento que, no passado, era projetado para o futuro (no texto de Luisa, *o locutor afirma que, em um tempo anterior ao da enunciação, projetava para o futuro o oferecimento de um presente para o destinatário*); tal projeção, no entanto, nada diz sobre a realização do evento projetado. Por outro lado, o segundo segmento, *"é que você me tratou mal"*, introduz um elemento que faz supor algo sobre o desenrolar do evento projetado para o futuro no segmento anterior – isto é, *tratar mal* constitui-se como um argumento para não dar o presente anunciado. Desse modo, a relação que se estabelece no encadeamento configura um argumento, correspondente a *"você me tratou mal"*, e uma conclusão, correspondente a *"não vou mais te dar o presente que eu ia dar"* – ocorre que tal conclusão não está enunciada no texto e o efeito argumentativo se dá apesar da incompletude. Não há fato de língua que não seja afetado pela incompletude, que é constitutiva da linguagem; no entanto, há textos em que a incompletude se revela na estrutura sintática dos enunciados, suprimindo elementos que se esperaria fossem explicitados. É o caso deste texto de Luisa, em que o encadeamento faz supor a explicitação de uma conclusão após o primeiro segmento do enunciado. Embora sua ausência promova uma quebra sintática no texto, a conclusão pode ser

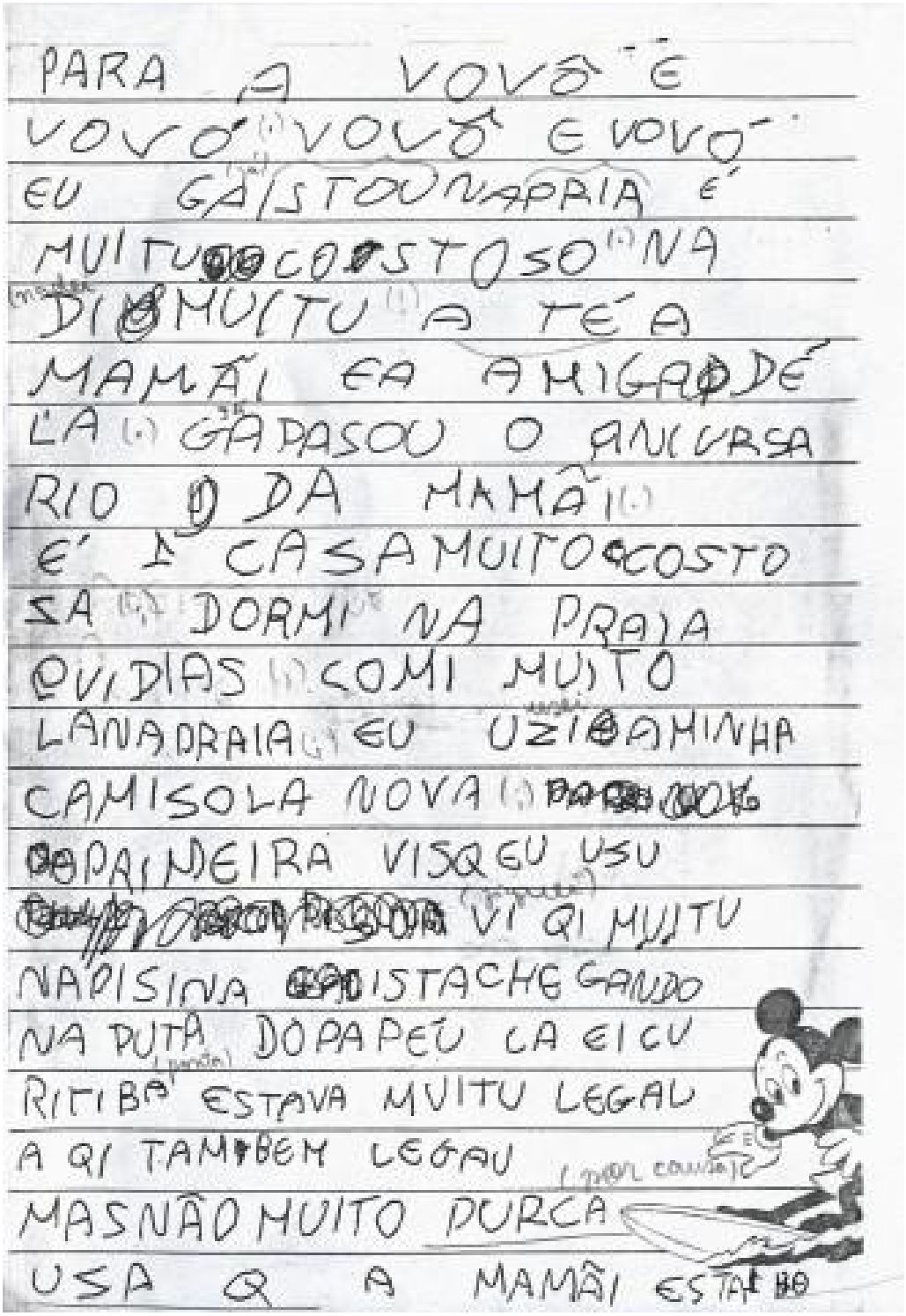
[108] Ver discussão do texto 3, a seguir, para uma justificativa da leitura oferecida a textos como este, em que os aspectos gráficos podem eventualmente constituir obstáculos.

inferida pelo leitor, através da orientação argumentativa da seqüência, desencadeando com isso o efeito argumentativo.

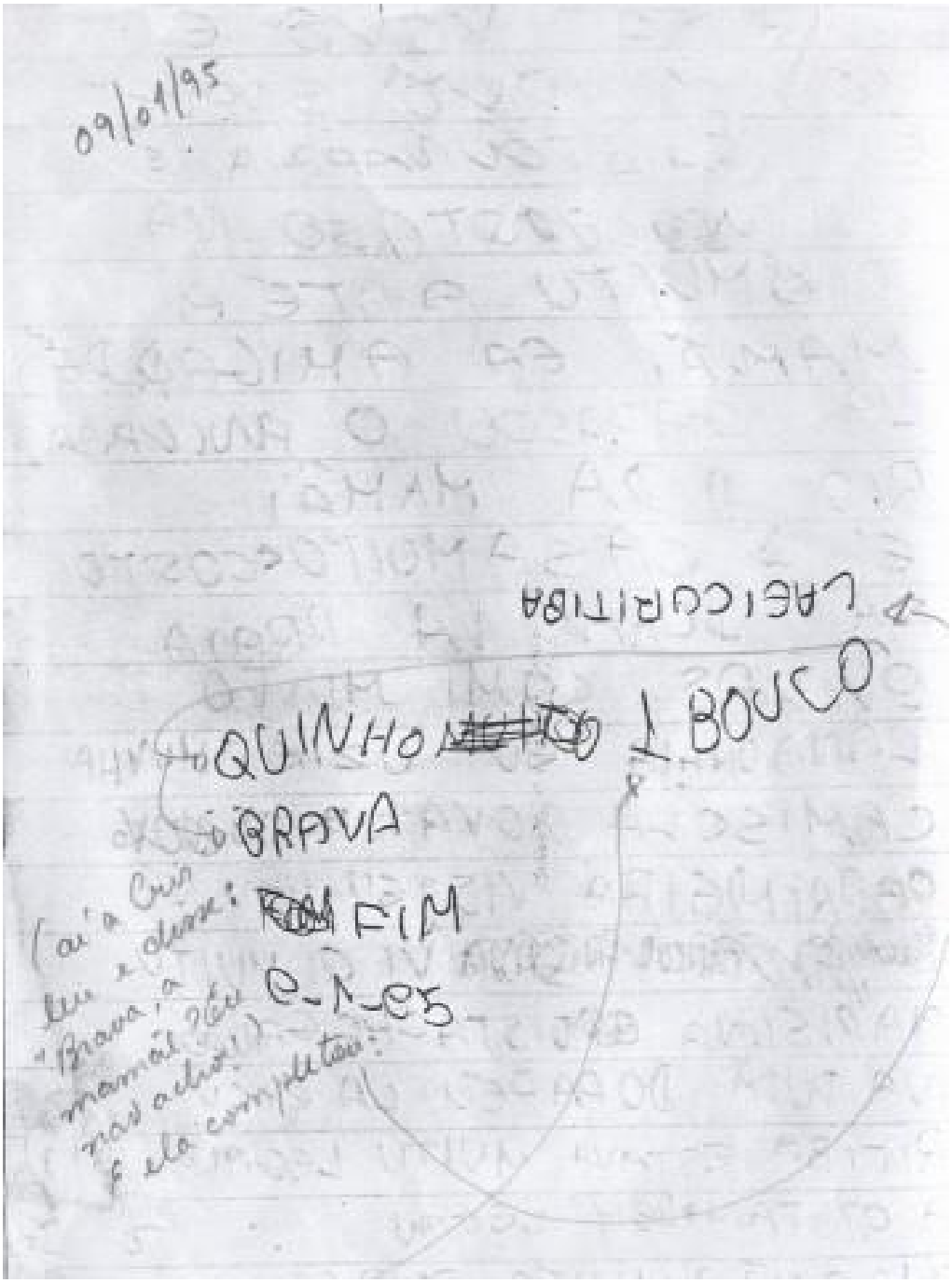
Ainda um outro elemento causa estranhamento neste texto de Luisa. Após o encadeamento cujo efeito de referencialidade é, tal como descrito acima, a enunciação do seu desagrado com a mãe, o texto desvia em direção argumentativa contrária – Luisa passa a cortejar a mãe: *"Ops! Ainda falta uma coisa, mamãe, lembre-se do nosso combinado: parabéns pra você nesta data querida, muitas felicidades, muitos anos de vida! De Luisa para mamãe, de Luisa para papai e um beijo para toda a família, beijos de Luisa Anunciação Costa, muitos beijos para você, beijos de Luisa."* O enunciado que marca o desvio na direção argumentativa do texto está expresso na saudação de despedida *"talvez beijos de Luisa"*. O uso do qualificativo *talvez* marca a posição subjetiva da menina neste texto: ela se mostra disposta a castigar a mãe ao enunciar que *ia lhe dar um presente*, mas nem tão disposta assim, como deixa ver a expressão *"talvez beijos"*, que joga a semente da dúvida, e em seguida a expressão *"ops"*, que efetiva o desvio argumentativo.

Passemos a um outro texto.

Texto 3


PARA A VOVÔ É
VOVÓ VOVÔ É VOVÓ
EU GAISTOU NAPRIA É
MUITU CUSTOSO NA
DI MUITU A TÉ A
MAMÃI EA AMIGA DÉ
LA GA PASOU O ANIVRSA
RIO DA MAMÃI
É A CASA MUITO COSTO
SA DORMI NA PRAIA
QUI DIAS COMI MUITO
LA NA PRAIA EU UZI A MINHA
CAMISOLA NOVA
BAINEIRA VISQ EU USU
VI QI MUITU
NA PISINA ISTAVA GANDO
NA PUTA DO PEÚ CA EI CU
RITIBA ESTAVA MUITU LEGAU
A QI TAMBEM LEGAU
MAS NÃO MUITO PURCA
USA Q A MAMÃI ESTA

(frente da folha)



(verso da folha)
"Carta aos avós"
idade: **05;10.16**

Este texto, além de alguns outros escritos por Luisa nesse mesmo período (aos cinco anos aproximadamente), apresenta traços de escrita silábica e alfabética, letras e números espelhados, muita rasura, além de uma segmentação distinta do padrão para a escrita em língua portuguesa, aspectos que dificultam a sua leitura. Como nos outros textos do mesmo tipo, porém, um pouco de experiência com tal escrita, somada a um contato com a mãe da criança para esclarecimento de eventuais dúvidas permitem que os traços sejam decifrados e o texto seja lido[109]. Assim, segue a leitura que ofereço para ele: *"Para a vovó e vovô. Vovó e vovô, eu já estou na praia, é muito gostoso. Nadei muito, até a mamãe e a amiga dela [nadaram][110]. Já passou o aniversário da mamãe. É uma casa muito gostosa. Dormi na praia nove dias, comi muito lá na praia. Eu usei a minha camisola nova, primeira vez que eu uso. Fiquei muito na piscina. (Está chegando na ponta do papel.) Lá em Curitiba estava muito legal, aqui também [está] legal mas não muito por causa que a mamãe está um pouco/quinho ~~muito~~ brava. Fim / 9-1-95 / lá em Curitiba"*. Segundo anotação na mãe, a seqüência *"lá em Curitiba"* foi escrita apenas depois que sua amiga Cris leu o texto e disse "Brava, a mamãe? Eu não acho!". O critério que utilizei para pontuar o texto foi a interpretação que construí para ele.

Passemos a alguns dos aspectos que ressaltam nesta carta escrita para os avós durante viagem de férias à praia. Trata-se de um texto, assim como os textos 1 e 4, em que a argumentação tem o papel bem definido de conter a dispersão de sentidos: ele se constitui como um decalque de um discurso sobre férias na praia, apresentando vários detalhes distintos entre si, através de um processo de expansão: o *prazer* de estar na praia é expresso no significante *"gostoso"*, que se expande engendrando, em um movimento metonímico, *nado* ("*nadei muito*"), *companhia* ("*até a mamãe e a amiga dela [nadaram]*"), *aniversário* ("*já passou o aniversário da mamãe*"), *pouso* ("*é uma casa muito gostosa*"), *tempo* ("*dormi na praia nove dias*"), *comida* ("*comi muito lá na praia*"), *roupa nova* ("*usei a minha camisola nova, primeira vez que eu uso*"), *piscina* ("*fiquei muito na piscina*"). A seqüência "*está chegando na ponta do papel*" promove um deslizamento e o fim do espaço gráfico reservado à escrita leva o texto da praia a Curitiba, em um

[109] No caso desse texto em particular, uma passagem específica foi objeto de um exame prolongado até que pudesse ser decifrada, o que só foi possível com a participação da mãe de Luisa: trata-se do trecho interpretado como *"dormi na praia nove dias"* em que o segmento *nove* foi escrito usando o algarismo 9 espelhado seguido da segunda sílaba da palavra nove (*vi*).

[110] Os colchetes significam que a palavra não está no texto, mas foi inserida por mim, porque a estrutura da frase faz supor sua presença.

movimento de deriva que ameaça se impor. No entanto, segue-se um encadeamento argumentativo – *"lá em Curitiba estava muito legal, aqui também [está] legal mas não muito por causa que a mamãe está um pouco/quinho ~~muito~~ brava"*. O efeito da argumentação é "atar os nós" do texto, ao comparar Curitiba e praia e, apesar de tudo de bom relatado anteriormente sobre a praia, concluir que Curitiba estava mais legal do que a praia[111]. O argumento constituído no/pelo encadeamento é o humor da mãe, que *"está um pouco/quinho ~~muito~~ brava"*. Isto é, o decalque do discurso sobre a praia, que a menina repõe no seu texto em um processo de incorporação da fala do outro, é transformado em fragmento de um discurso argumentativo: *está legal na praia, mas em Curitiba estava melhor, porque a mamãe está brava*. Trata-se de um entre vários textos de Luisa[112] que têm a estrutura *A mas B porque C*, em que a orientação argumentativa do primeiro segmento (*"está legal na praia"*) é alterada pelo segundo segmento (*"em Curitiba estava melhor"*), o segundo segmento constitui a conclusão da seqüência como um todo (ou orienta o enunciado em direção a ela), e o terceiro segmento é constituído em argumento (*"a mamãe está brava"*). Ocorre que, neste texto, uma intervenção do leitor produz uma última inserção no texto, que atenua a conclusão de que Curitiba estava melhor do que a praia: após a fala da amiga da mãe, Luisa acrescenta em seu texto a seqüência *"lá em Curitiba"*, transferindo para Curitiba o humor materno que configurava a praia como um lugar não tão legal. O efeito que essa fala tem sobre a criança (ela altera seu texto devido a essa fala), o cruzamento dos quantitativos *"pouco / pouquinho"* a qualificar o humor materno, além da rasura sobre o quantitativo *"muito"*, trazem à tona a subjetividade da criança, que se enuncia na sua fala por entre fragmentos de incorporação do discurso alheio.

[111] Sobre a comparação na argumentação, ver Vogt (1977).
[112] Ver, por exemplo, o texto 2 e 52 (p. 121 e 168). Ver também os textos 26, 44, 51 e 60 (p. 139, 145, 168 e 149, respectivamente), em que a estrutura é *A mas B portanto C*.

Texto 5

"Não entre"
idade: **05;11.04**

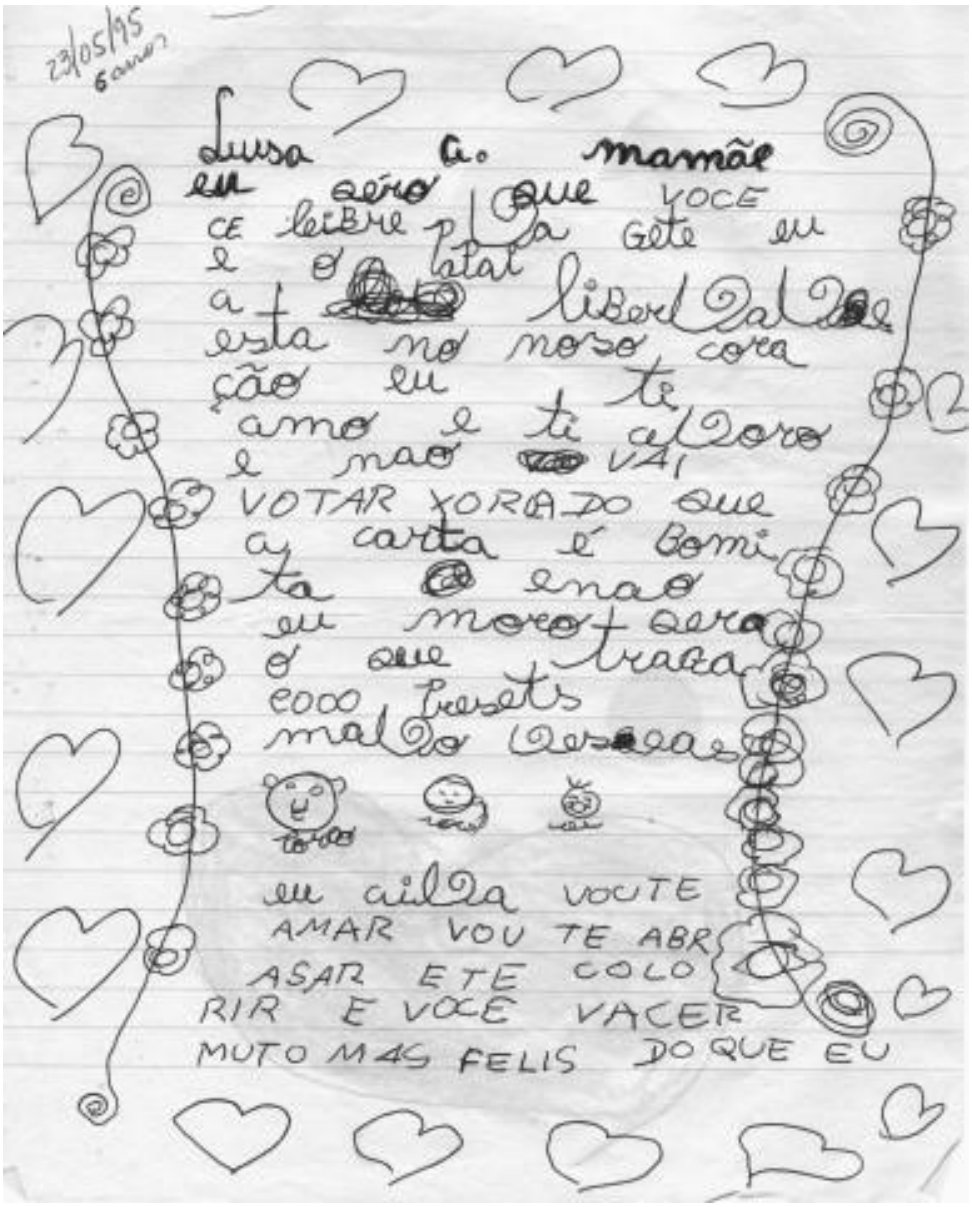
Este bilhete para os pais foi colocado na porta do seu quarto por Luisa: *"Não entre que estamos dormindo ou trocando de roupa, sem calcinha, tá. Beijos de Luisa e Flávia, tá. Te amo papai e mamãe. Fim."* Este texto coincide exatamente com o encadeamento argumentativo, isto é, a argumentação sustenta a textualidade. O segmento *"estamos dormindo ou trocando de*

roupa, sem calcinha" configura o argumento que conduz, através do conectivo *"que"*, à conclusão *"não entre"*. A fala da criança não se faz ver aqui, trata-se de incorporação da fala do outro; argumentos do adulto entram no texto da menina configurando intencionalidades e promovendo a ilusão de que a criança está na origem do seu enunciado.

Por outro lado, vemos que a interlocução, própria tanto da argumentação quanto de bilhetes, se faz ver no uso do imperativo que abre o texto (*"não entre"*), no efeito argumentativo promovido pelo encadeamento que interdita uma ação do interlocutor, na presença da expressão enfática *"tá"* ao longo do texto marcando a interlocução, na assinatura que fecha o texto e ainda no desenho/declaração de amor final que, correspondendo a uma outra forma de enunciar o *"fim"* inscrito a seguir, dialoga com os pais, nomeia-os (*papai e mamãe*), dirige-se diretamente a eles (*te amo*).

O texto 11, que segue abaixo para efeito comparativo, é outro dentre os textos do corpus em que, assim como no texto 5, manifestamente a argumentação corresponde à incorporação de argumentos do adulto, inclusive causando estranhamento vê-los na letra de uma criança. Trata-se de uma carta que Luisa escreve quando sua mãe está saindo de viagem. Ela brinca com o desenho das letras, exagerando nos traços e abusando das curvas: *"Luisa A. / mamãe, eu quero que você se lembre da gente, eu e o papai / a liberdade está no nosso coração / eu te amo e te adoro / e não vai voltar chorando que a carta é bonita senão eu morro (?) / quero que traga 9000 presentes / mando desenhos (?) /* [seguem-se três desenhos etiquetados com *porco, você* e *eu*, respectivamente] */ eu ainda vou te amar, vou te abraçar e te colorir e você vai ser muito mais feliz do que eu"*.

Texto 11

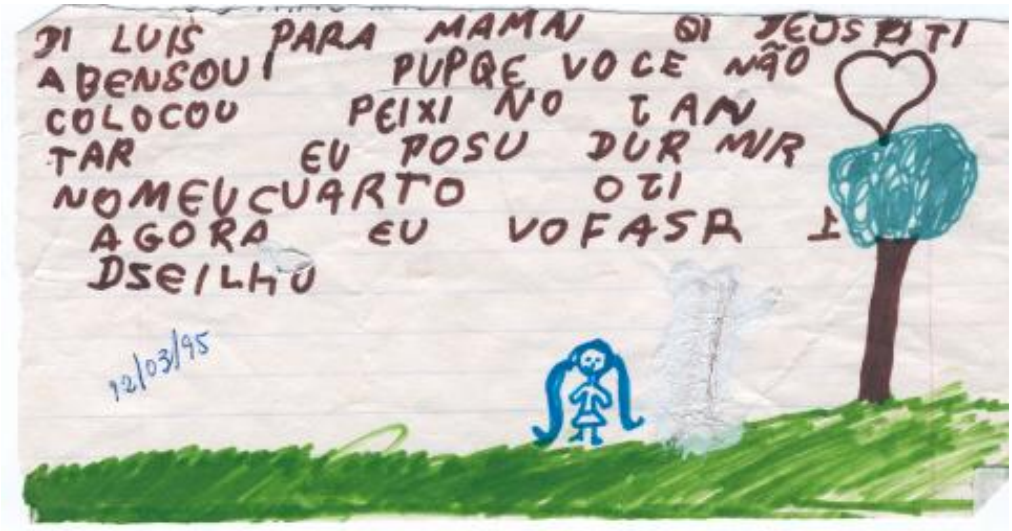


“Carta bonita”
idade: **06;02.29**

Vale a pena ainda observar o texto 9, que se estrutura de forma semelhante ao texto 5 discutido acima (p. 125). Também nesse caso o texto praticamente coincide com o encadeamento argumentativo, porém seguido por enunciados cuja relação com o que os antecede não é clara. O encadeamento argumentativo, *“que deus te abençoe porque você não colocou peixe no jantar”*,

corresponde a um enunciado que se constitui a partir de uma fórmula: *que deus te abençoe porque X*, em que a variável que constitui o argumento, para o qual *deus te abençoe* é a conclusão, pode ser preenchida virtualmente por qualquer coisa (*você não colocou peixe no jantar, você não brigou comigo, você me levou pra passear, etc.*). De qualquer forma, trata-se de uma frase fixa cujo uso pela criança corresponde a uma incorporação da fala do outro, tanto mais que nenhum elemento insólito é inserido na cadeia cristalizada. Os enunciados que se seguem, no entanto – *"eu posso dormir no meu quarto hoje"* e *"agora vou fazer um desenho"* – ainda que possam ser interpretados como parte da "gratidão por não ter havido peixe no jantar", promovem uma ruptura com a estrutura argumentativa expressada no enunciado anterior, colocando em cena a criança por trás do texto.

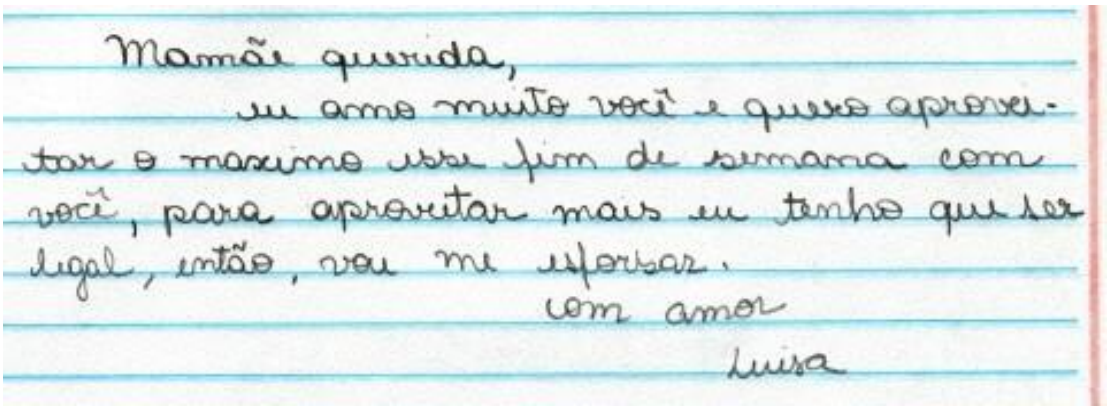
Texto 9



"Jantar sem peixe"
idade: **06;00.16**

O texto 50, que podemos ver a seguir, foi escrito por Luisa alguns anos mais tarde que aqueles discutidos anteriormente. Há, no conjunto de textos do corpus, um lapso de cerca de três anos sem bilhetes ou cartas em que haja argumentação (ver carta escrita aos sete anos, texto 18, no anexo, p. 197).

Texto 50


Mamãe querida,
eu amo muito você e quero aproveitar o maximo esse fim de semana com você, para aproveitar mais eu tenho que ser legal, então, vou me esforçar.
com amor
Luisa

"Mamãe querida"
idade: **10 anos**

Embora o encadeamento explicite todas as etapas da argumentação, trata-se aqui também de argumentos incorporados ao discurso do outro. Tal incorporação pode ser interpretada, nesse momento do percurso longitudinal da menina e da sua relação tanto com a língua quanto com seus interlocutores, como um cruzamento entre sua fala e a do outro. Tal possibilidade é sinalizada pelo fato de que não se trata neste texto de incorporação de quaisquer argumentos, mas de argumentos do discurso materno que colocam a menina falando para a mãe a partir da posição da mãe (*os filhos devem ser legais, devem se esforçar*); nem se trata de incorporação da formulação lingüística desses argumentos, mas de um texto cuja estrutura enuncia a língua em funcionamento na criança. O texto apresenta uma primeira premissa, que configura um desejo da menina e constitui parte dos argumentos da relação que aí se instaura: *"mamãe, eu amo muito você e quero aproveitar o máximo esse fim de semana com você"*. A seguir, introduz-se uma condição, expressa em outra premissa, que completa o argumento: *"para aproveitar mais eu tenho que ser legal"*. Então, a conclusão: *"vou me esforçar"*. Isto é, ainda que se possa reconhecer o discurso materno na fala da menina, há nesse ponto uma intersecção entre a fala da criança e a fala do outro, de tal modo que é indiscernível o ponto em que elas se distinguem. Assim, trata-se talvez de uma criança na terceira posição na sua relação com a língua, uma criança em cujo texto vemos os argumentos maternos usados como seus, construindo assim uma

determinada relação argumentativa com a mãe e obtendo como efeito a ilusão de que a argumentação é possível, de que há persuasão.

A discussão realizada até este momento procurou evidenciar que um dos elementos responsáveis pela argumentação nos textos que compõem o corpus desta tese é um encadeamento do tipo *X conectivo Y*, que constitui, através do conectivo, os seus segmentos em argumento e conclusão. Como se pôde observar, nem sempre o conectivo é do tipo "conclusivo". Isso porque, como destaca Ducrot na discussão da teoria dos blocos semânticos, uma relação argumentativa pode ser atualizada por diferentes encadeamentos, sendo formulada com o uso de conectivos de diferentes tipos, dentre eles *porque* – conectivo mais utilizado nos textos de Luisa. Desse modo, no texto 30, por exemplo, que integra o anexo (p. 199) e corresponde ao encadeamento *"vou pular este espaço PORQUE o que eu vou fazer é muito grande"*, a mesma relação argumentativa pode ser atualizada como *o que vou fazer é grande PORTANTO vou pular este espaço*, ou ainda como *SE o que há para fazer é grande, vou pular este espaço*. Há diferenças semânticas entre tais encadeamentos, mas a relação argumentativa se mantém em todos eles: *o que vou fazer é muito grande* constitui-se como argumento e *vou pular este espaço* como conclusão. O conectivo pode ser ainda do paradigma de *mas*, caso em que entra em jogo a orientação argumentativa do enunciado. Nesse tipo de encadeamento, os segmentos não correspondem necessariamente a um argumento e uma conclusão, mas apontam em direções argumentativas distintas e configuram a conclusão predominante no enunciado como um todo. Por outro lado, afirmar que o encadeamento constitui argumento e conclusão significa que argumento e conclusão não existem enquanto tais fora da relação estabelecida na cadeia; significa, portanto, que o argumento constitui a conclusão e vice-versa. No texto 30, tomado mais uma vez como exemplo, não cabe classificar a priori *"o que vou fazer é muito grande"* como argumento (nem *"vou pular este espaço"* como conclusão), uma vez que o mesmo segmento poderia levar a outras conclusões ou ainda poderia vir a configurar uma conclusão, se colocado em relação com outros segmentos – e poderia até mesmo não constituir relação argumentativa alguma, a depender da cadeia de que fizesse parte. É, portanto, na relação estabelecida entre eles no encadeamento que os segmentos se constituem um ao outro em argumento e conclusão. Assim, o encadeamento configura a relação argumentativa e é através desta relação que os textos promovem efeito argumentativo.

No entanto, não apenas as relações sintagmáticas estão em questão na argumentação que ocorre no texto, mas também as relações associativas. O paralelismo, o decalque e a expansão são alguns dos processos que evidenciam o papel do eixo associativo na constituição da textualidade – e por conseqüência sua relação com a argumentação –, conforme pudemos ver, por exemplo, nos textos 1, 3 e 4, discutidos nesta seção (p. 114, 121/122 e 116, respectivamente). No paralelismo, temos a substituição de elementos em uma estrutura que se mantém, ou seja, a substituição se dá na cadeia. Os elementos substituídos se põem em relação metafórica uns com os outros, mas também em relação metonímica, uma vez que a substituição não implica apagamento e os elementos substituídos não desaparecem da cadeia. No decalque, é o eixo associativo que está em jogo, na relação que se estabelece entre o discurso evocado e o discurso atualizado. Na expansão, um elemento da cadeia evoca outros por relação metonímica, mas também metafórica, uma vez que se trata do desdobramento no sintagma de um dos segmentos da cadeia, desdobramento este evocado pelas relações associativas em jogo. Trata-se de processos que atravessam a textualidade na escrita da criança e que muitas vezes conduzem o texto às margens da dispersão. Entretanto, a argumentação intervém e evita que a deriva se imponha. Por outro lado, algumas vezes o eixo associativo também atravessa a própria argumentação por meio de relações que percorrem o texto, constituindo-se como sua contraparte, como ocorre no texto 34, "Cor de rosa", discutido no capítulo dois (p. 105). O mesmo pode ser observado, por exemplo, nesta mesma seção, no texto 4, "Para Elisa" (p. 116), em que palavras do mesmo campo semântico se seguem ao longo do texto, constituindo um eixo de relações que converge com o argumento: *"febre", "intoxicação", "infecção", "médico"* e *"dor"* são termos do campo semântico da *doença* e fazem parte do argumento que pode ser resumido como *estou doente*. Tal processo é mais evidente em textos mais longos, em que a relação associativa entre os segmentos pode se estender ao longo do texto. Não obstante, elas aparecem também em textos mais curtos, como por exemplo, na seção três deste capítulo, o texto 25, "Conrado" (p. 158), em que termos do mesmo campo semântico – *"sapeca", "bagunça", "molecagem"* e *"palavrão"* – retornam a cada ponto da cadeia, atravessando argumento (*o Conrado faz bagunça, molecagem e fala palavrão*) e conclusão (*ele é sapeca*).

3.2. Diário

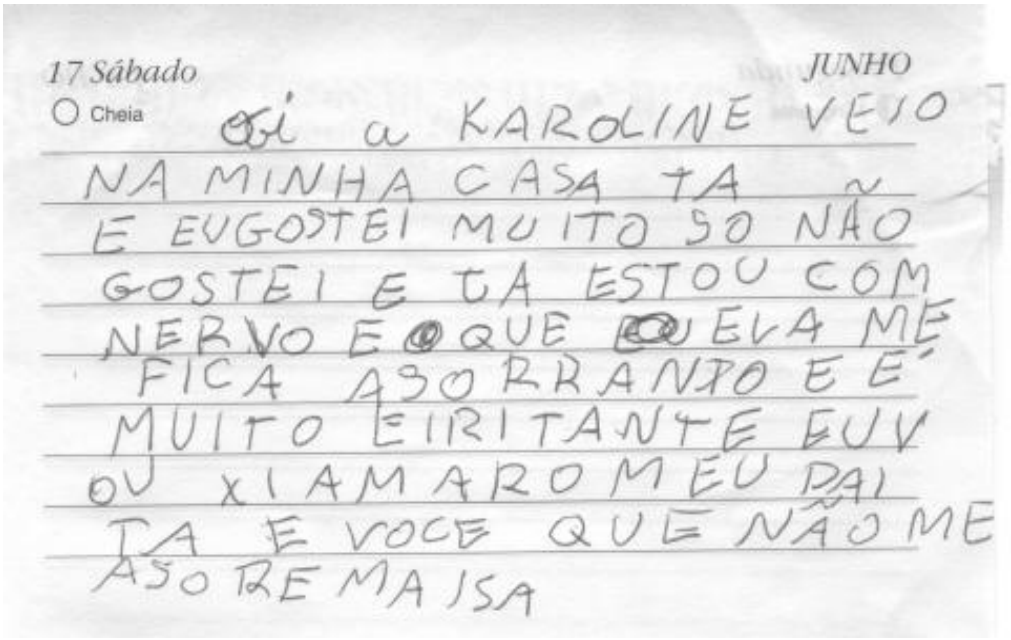
Nesta seção serão discutidos alguns dos textos de diário escritos por Luisa. Não se trata de um caderno de diário com vários textos que se seguem relatando os acontecimentos do dia ou fazendo comentários. Luisa tinha o hábito de escrever diários, mas nem sempre havia um livro ou um caderno específico para este fim. Portanto, como se verá abaixo, muitos dos textos são escritos em folhas soltas e não há uma seqüência constante na sua produção. Por outro lado, nem todos os textos incluídos nesse gênero podem sê-lo de maneira inequívoca. O texto 13, por exemplo, que integra o anexo mas é parte deste grupo (p. 195), foi datilografado em visita ao trabalho da mãe e poderia ser entendido como uma forma de brincadeira. Porém, ele apresenta uma das principais características selecionadas como critério para agrupamento dos dados nesta seção: assim como quase todos os outros textos de diário que Luisa produz, ele constitui um interlocutor imaginário com o qual dialoga, um interlocutor que corresponde ao próprio diário e pode ser entendido como uma outra instância da própria criança. Ou seja, neste gênero textual, a alteridade é constituída pela escrita *para* o diário e *com* o diário – a criança escreve *dirigindo-se ao diário* personificado em leitor e escreve *no suporte material* configurado por ele. Portanto, a interlocução que se constitui nestes textos faz tal escrita diversa tanto da escrita dos bilhetes e cartas, em que o interlocutor é de fato um outro, quanto dos textos escolares, cuja interlocução em geral não é explicitada. No entanto, há alguns textos neste grupo, como por exemplo o texto 23 (p. 136), que não apresentam esta característica, mas se constituem como diário devido ao seu suporte material, isto é, são efetivamente escritos em um caderno-diário e apresentam o relato dos acontecimentos do dia.

É interessante observar que há no corpus uma relação entre a freqüência de produção de textos de diário e de bilhetes ou cartas. Isto é, na medida em que o número de bilhetes e cartas escritos por Luisa diminui, aumenta a sua produção em diário. Note-se que não me refiro a bilhetes, cartas ou diário em geral, mas aos textos em que há argumentação. Assim, aos cinco anos, só encontramos bilhetes no corpus; aos seis anos já há diário, mas ainda há mais bilhetes; aos sete anos, essa proporção inverte-se e há mais diário que bilhetes; aos oito e aos nove, não há bilhetes ou cartas e cresce a quantidade de diário; já aos dez anos encontramos novamente um

bilhete e o número de textos em diário cai pela metade mas ainda é superior ao de bilhetes[113]. A entrada no ensino fundamental, aos sete anos, promove ainda uma nova alteração nessas relações, havendo daí em diante sempre mais textos escolares com argumentação do que textos dos outros gêneros .

Passemos então à discussão dos aspectos mais relevantes para esta tese de uma seleção dos textos escritos por Luisa que se enquadram nesse grupo.

Texto 12



"Assoprando"
idade: **06;03.24**

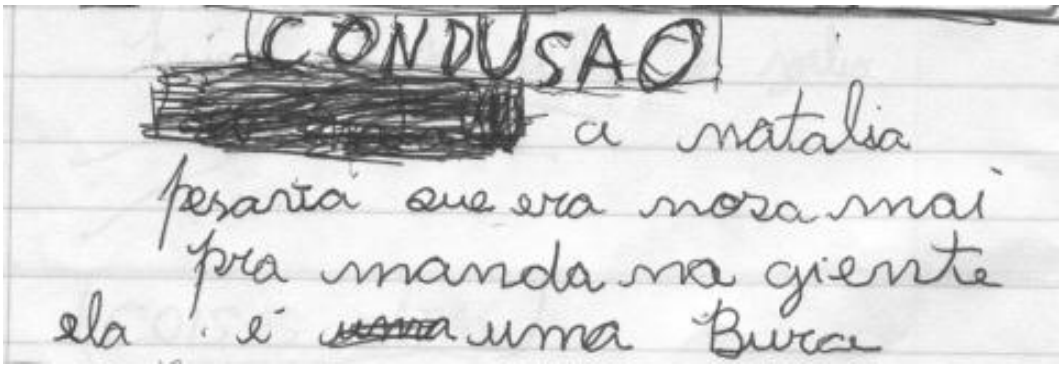
Luisa começa este texto escrevendo em uma folha de agenda *sobre* a visita de sua amiga Caroline e em seguida passa a travar um diálogo diretamente com a amiga: *"Hoje a Caroline veio na minha casa, tá, e eu gostei muito, só não gostei e já estou com nervo é que ela me fica*

[113] Confira esses dados no quadro abaixo:

	5 anos	**6 anos**	**7 anos**	**8 anos**	**9 anos**	**10 anos**
Bilhetes e cartas	5 textos	5 textos	1 texto	∅	∅	1 texto
Diário	∅	3 textos	3 textos	5 textos	4 textos	2 textos
Textos escolares	∅	∅	5 textos	10 textos	5 textos	6 textos

assoprando e é muito irritante, eu vou chamar o meu pai, tá, e você que não me assopre mais." Nos textos de diário, temos em geral um diálogo com o diário em si, que é personificado, referido como *você*. Aqui, no entanto, o interlocutor é a amiga, situando este texto na fronteira entre o grupo dos bilhetes e o grupo do diário. A expressão enfática *"tá"*, a mudança de terceira pessoa (*"a Caroline"*) para segunda pessoa (*"você"*) e o imperativo *"não me assopre mais"* – somadas à argumentação – são índices da interlocução neste texto e colocam em cena as relações entre Luisa e a amiga, enunciando a irritação da menina. O texto se estrutura como um encadeamento do tipo *A mas B (porque C) portanto D*, em que nem todos os elos estão explicitados. Há uma afirmação inicial, *"a Caroline veio na minha casa e eu gostei muito"*, que aponta em uma direção argumentativa contrária àquela do segmento que se segue, *"só não gostei e já estou com nervo é que ela me fica assoprando"*. A partícula *"só"* corresponde a *mas* e introduz uma inversão na orientação argumentativa: a afirmação inicial orienta para a conclusão de que a menina gostou de tudo na visita, mas o segundo segmento introduz a conclusão inversa de que houve algo que não lhe agradou. A seqüência *"e é muito irritante"* pode ser lida como justificativa para a inversão da orientação argumentativa, o *"e"* funcionando como um *porque*. Por último, a explicitação da conclusão do texto como um todo, que configura uma ameaça e constitui a amiga como interlocutora do diálogo textual: *"eu vou chamar o meu pai e você que não me assopre mais"*. Se a enunciação da irritação de Luisa é índice de sua subjetividade colocada em cena, por outro lado a contenda entre as meninas e o recurso à autoridade paterna para solucionar o desentendimento parecem trazer para o texto um discurso tipicamente infantil, incorporado de outras situações de interação, que dá lugar a um jogo cujas peças são as palavras alheias. O resultado é que a relação da criança com a língua neste texto é diversa: o texto ao mesmo tempo enuncia sua singularidade e seu submetimento ao outro.

Texto 23



"Condução"
idade: **07;08**

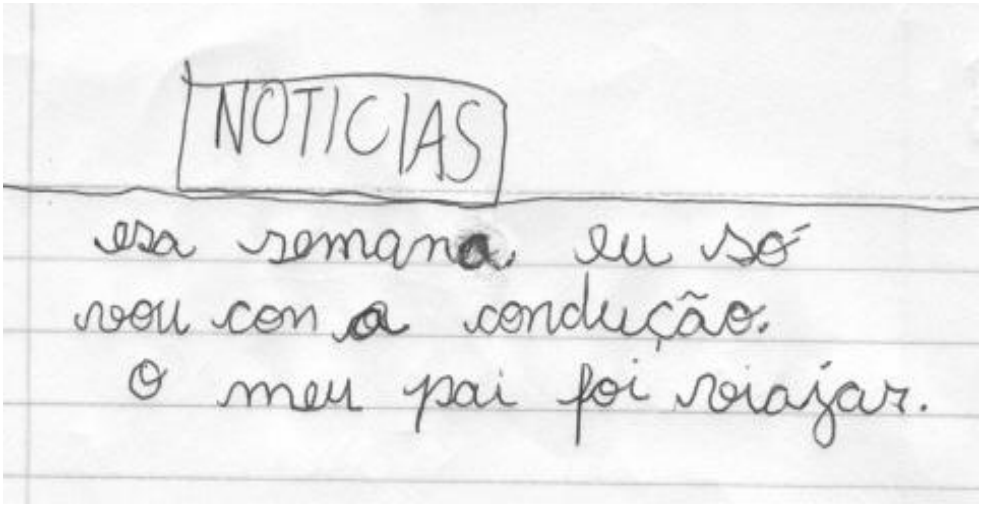
Nas páginas finais de um caderno não utilizado a não ser para esta atividade, Luisa escreve uma espécie de diário com características de noticiário pessoal, sem nenhuma marcação de data a não ser uma anotação da mãe indicando o mês e o ano da produção. Ela subdivide as páginas e aparentemente atribui cada uma delas a um dia diferente. Cada um dos blocos resultantes da subdivisão recebe um título diferente, alguns dos quais se repetem nas demais páginas (*notícias, machucados, coisas chatas, namorados, casa* e *condução*). O texto 23 é um exemplo dessa atividade. Nele, sob o título *Condução* Luisa escreve *"a Natália pensava que era nossa mãe pra mandar na gente, ela é uma burra"*, texto que, pela ausência de conectivo, pode ser interpretado de diferentes maneiras, dentre as quais a argumentativa é apenas uma possibilidade. O segmento *ela é uma burra* pode ser interpretado, por exemplo, como um desabafo simplesmente. Porém, mesmo considerado dessa maneira, não se exclui uma leitura que o considere conclusão do segmento anterior, de tal forma que a *burrice da Natália* seja decorrência da sua *crença de que podia mandar nas outras crianças*[114]. Interpretado desta maneira, o texto é tomado como um encadeamento argumentativo que constitui *"a Natália pensava que era nossa mãe pra mandar na gente"* como argumento para a conclusão *"ela é uma burra"*. Trata-se da incorporação de um discurso estereotípico segundo o qual *quem manda em*

[114] O texto não diz se *Natalia* é uma criança, colega de Luisa e, como ela, passageira da condução, ou se *Natalia* é a dona da condução, responsável por transportar as crianças. Na primeira hipótese, a sua *burrice* seria interpretada como decorrência da sua *crença de que podia mandar nas outras crianças*. Na segunda hipótese, seria decorrência da sua *crença de que podia mandar nas crianças*.

uma criança é sua mãe, cuja decorrência é, no texto de Luisa, *quem não conhece essa regra é burro*. Luisa incorpora a fala do outro, mas é através do seu texto que tal fala faz efeito, produzindo a ilusão de que a criança está na origem dos sentidos que seu texto produz, ilusão não apenas de que há argumentação no seu texto, mas de que é a criança quem argumenta.

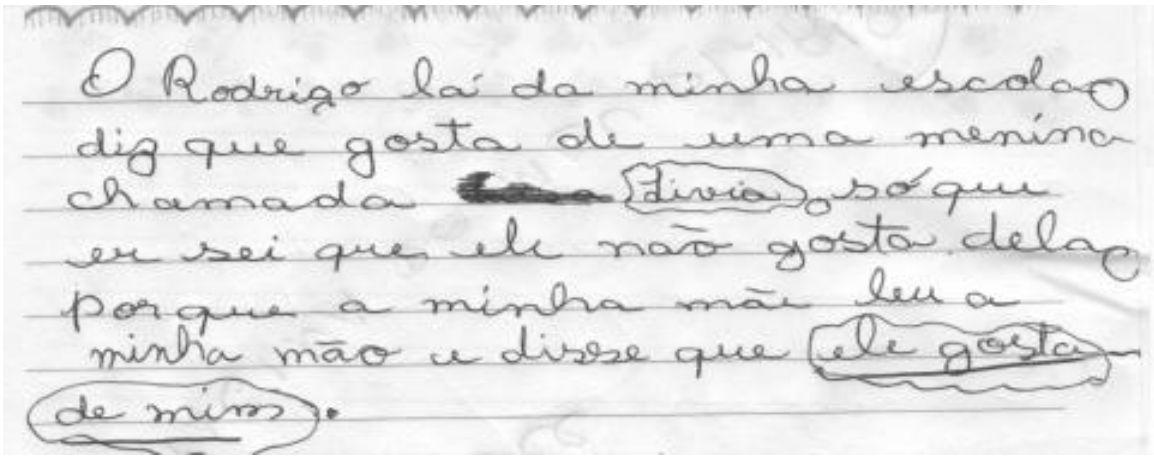
O texto abaixo, parte do mesmo caderno-diário que o texto 23, também produz efeito argumentativo, porém através de uma estrutura que, embora também sem conectivo, é explicitamente argumentativa: *"Essa semana eu só vou com a condução [porque] o meu pai foi viajar"*. Observe-se que o conectivo não está atualizado na cadeia textual, mas pode facilmente ser recuperado, evidenciando a relação argumentativa estabelecida. Trata-se da reposição, no texto da menina, de um discurso sobre a rotina familiar incorporado da fala do outro. Assim como no texto anterior, ainda que as palavras venham por incorporação, a ausência de deslizamentos ou ruptura na escrita da criança tem como efeito para o leitor a ilusão de que ela é fonte do seu dizer.

Texto 24



"Notícias"
idade: **07;08**

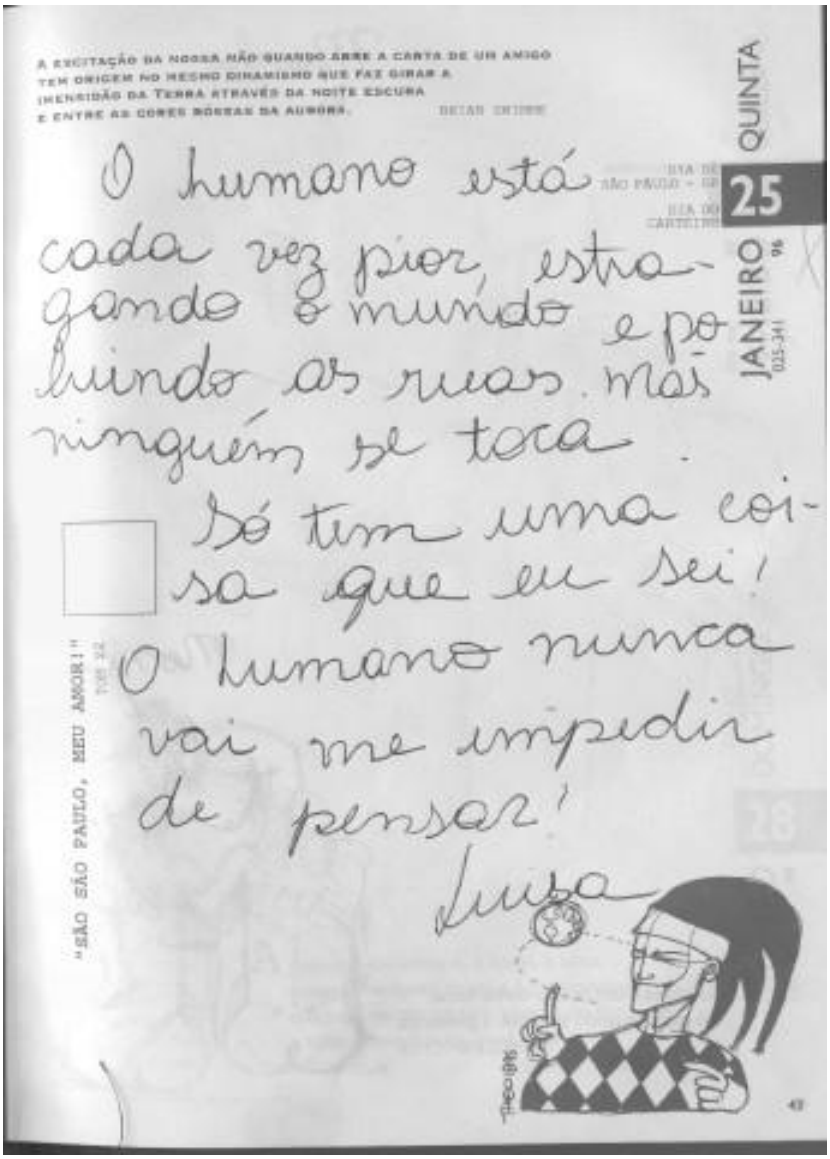
Texto 26


O Rodrigo laí da minha escola diz que gosta de uma menina chamada [redacted] Lívia, só que eu sei que ele não gosta dela porque a minha mãe leu a minha mão e disse que ele gosta de mim.

"Rodrigo"
idade: **8 anos**

O único registro sobre a idade de Luisa quando da produção do texto 26 é uma anotação da mãe indicando que ela completava 8 anos na época. O texto apresenta uma estrutura bastante semelhante a de outros textos do corpus: a afirmação inicial aponta na direção de uma determinada conclusão – *o Rodrigo não gosta de mim* – mas a seqüência seguinte, à qual ela se liga através do conectivo *só que*, aponta na direção da conclusão oposta – *o Rodrigo gosta de mim*. Trata-se de um processo de conversão atravessando o texto: *"o Rodrigo gosta da Lívia"* se transforma em *"ele não gosta dela"*, que por sua vez se transforma em *"ele gosta de mim"*. A potencial contradição de transformações dessa natureza é impedida de se instalar no texto porque tais enunciados articulam-se entre si em uma relação argumentativa que se estrutura como um encadeamento do tipo *A mas B porque C*. Como ressaltei acima, o primeiro segmento do texto tem sua orientação argumentativa invertida no segundo segmento (*"o Rodrigo diz que gosta da Lívia* só que *eu sei que ele não gosta"*); segue-se o argumento que, através do conectivo *porque*, sustenta a conclusão configurada na primeira parte do texto: *"a minha mãe leu a minha mão e disse que ele gosta de mim"*. Trata-se de mais um entre tantos outros textos escritos por Luisa em que a relação argumentativa se constitui através de um encadeamento, evitando a desarticulação dos sentidos no texto.

Texto 27



"Humano"
idade: **8 anos**

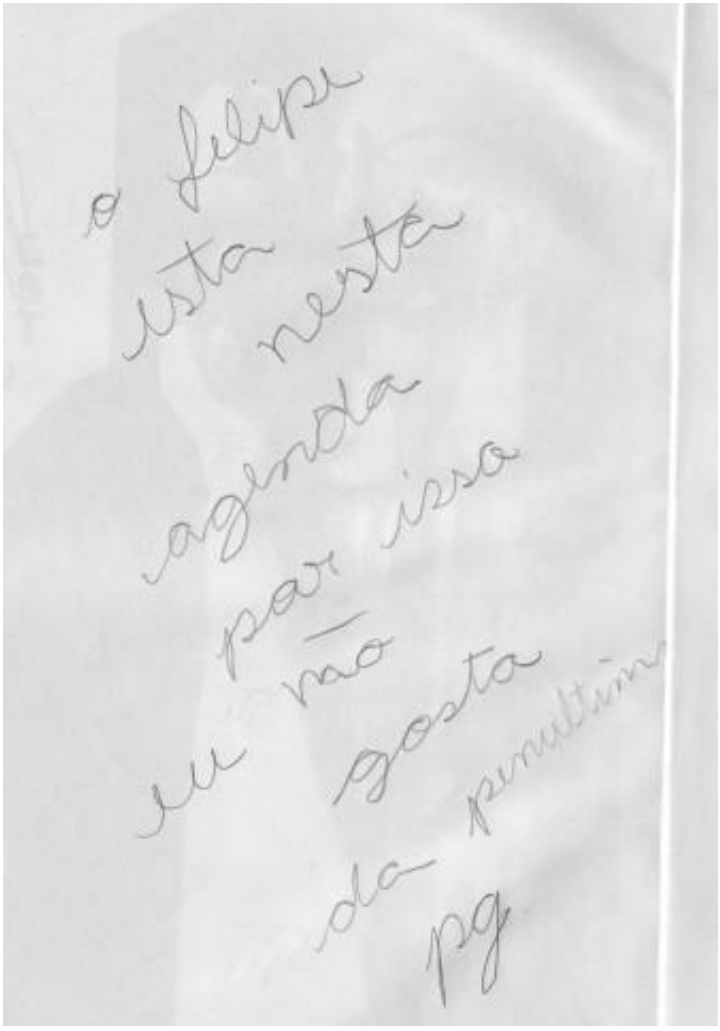
O texto 27 foi escrito em uma folha de agenda cujos registros foram produzidos no ano de 1997. Além da assinatura no final, o modo como interlocução e argumentação se inscrevem neste texto caracterizam-no como parte deste grupo. Trata-se do decalque de um discurso que coloca em cena um locutor falando a um só tempo consigo mesmo e com o *"humano"*, agente responsável pela "decadência" do mundo, isto é, dialogando com um interlocutor abstrato e

interiorizado na figura do próprio locutor[115]. Tal discurso opõe uma visão de deterioração do mundo (*"o humano está cada vez pior, estragando o mundo e poluindo as ruas, mas ninguém se toca"*) a uma outra visão individualista e idealista (*"só tem uma coisa que eu sei, o humano nunca vai me impedir de pensar"*). Trata-se da incorporação de uma fala do adulto, ainda que escrita de modo singular, próprio da criança, infantil. Isto é, temos aqui um discurso argumentativo em que a singularidade da criança aparece apenas no modo de transpor para o seu texto argumentos e conclusão que são do outro. O texto incorpora argumentos de um discurso corrente sobre a degradação do ser humano, que piora a cada dia, devastando a natureza e poluindo o ambiente, sem sequer se aperceber disso. Incorpora também a conclusão, proveniente do mesmo discurso do qual vêm os argumentos, segundo a qual tal degradação não afeta o locutor do texto, cuja vitalidade "intelectual" é preservada. No entanto, o modo como esse decalque entra no texto enuncia que há uma criança por trás do texto: temos *"o humano"* onde seria menos inusitado encontrar "ser humano"; *"estragando o mundo"*, composição sintático-semântica insólita, estranha, uma vez que o verbo *estragar* não seleciona *mundo* como um de seus argumentos sintáticos, e vice-versa; *"mas ninguém se toca"*, enunciado cuja informalidade destoa do tom formal do discurso incorporado; *"só tem uma coisa que eu sei"*, enunciado enfático, categórico e formulaico, cuja função no texto é fazer a passagem de uma parte a outra do discurso incorporado, evidenciando a oposição entre elas, mas sem integrar o decalque propriamente dito; e, por último, temos a formulação da revolta, *"o humano nunca vai me impedir de pensar"*, que põe em cena um locutor que diz *eu* cujo efeito é remeter à criança que fala, como se a fala fosse dela. A argumentação se estrutura neste texto marcada pelo decalque e pelo modo de incorporação da criança: o primeiro parágrafo enuncia uma determinada orientação argumentativa e em seguida a inverte, através de um encadeamento do tipo *A mas B*: o primeiro enunciado (*"o humano está cada vez pior, estragando o mundo e poluindo as ruas"*) orienta na direção da conclusão de que *as pessoas deveriam perceber o problema*, porém o enunciado seguinte inverte essa orientação apresentando a conclusão oposta (*"mas ninguém se toca"*). No parágrafo seguinte, o enunciado *"Só tem uma coisa que eu sei!"* anuncia ainda uma outra

[115] Como em um monólogo interior, em que o interlocutor é o próprio locutor, mas também uma instância outra, abstrata e circunscrita pelo teor do discurso formulado (no caso deste texto, seria o *"humano"*, *de* quem e *para* quem o texto fala).

inversão de orientação argumentativa, que ocorre no último enunciado (*"o humano nunca vai me impedir de pensar"*); isto é, o primeiro parágrafo concluía que *ninguém se dava conta do problema causado pela degradação do ser humano*, mas o último parágrafo conclui que *o locutor não se inclui nesse grupo*, tanto que *"o humano nunca vai impedi[-lo] de pensar!"*. Em outras palavras, é no cruzamento entre a fala da criança – indiciada nos significantes recortados pelo texto – e a fala do outro – decalcada de um discurso do adulto – que a argumentação se constitui neste texto.

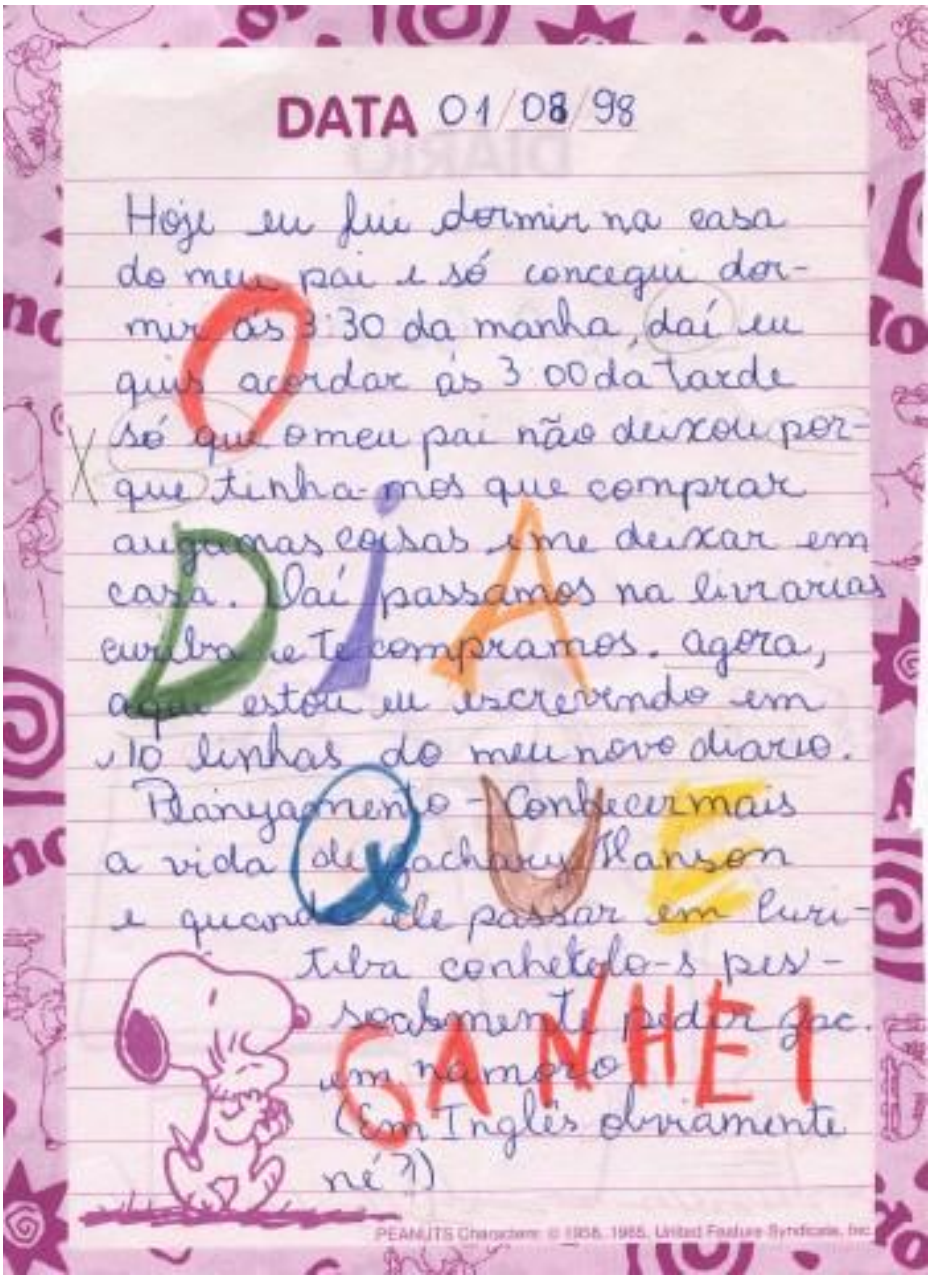
Texto 28



"Felipe"
idade: **8 anos**

O texto acima foi escrito na última folha de uma agenda usada em 1997. Nela, há desenhos e algumas poucas anotações esparsas de Luisa e de suas amigas. Em uma das páginas finais estão impressos vários nomes de pessoas a quem os autores da agenda agradecem, entre eles "Felipe Salomão", abaixo do qual Luisa escreveu *"idiota"*. Configura-se assim um efeito de referencialidade que liga o Felipe do texto 28 ao Felipe inscrito na agenda, construindo a imagem de uma personagem odiada (ou amada...) por Luisa, talvez um de seus colegas da escola. Trata-se de um texto de diário cujo interlocutor parece ser a própria agenda, o próprio caderno. Não há explicitação dessa interlocução, mas a argumentação constitui um interlocutor, que nesse caso se assemelha ao interlocutor constituído nos textos de diário que Luisa escreve. O texto não fala para um outro exterior ao escrito, mas fala para seu próprio suporte, para a própria criança-autora. Nesse jogo, o texto põe em cena os afetos e caprichos da menina, deixando ver sua singularidade não apenas na enunciação do desafeto, mas também na articulação da argumentação no texto; isto é, Luisa diz não gostar de uma das páginas da sua agenda porque lá está o *"Felipe"*, mas ela não o diz de qualquer forma: há um salto na argumentação. De acordo com o argumento constituído no encadeamento, o garoto está *na agenda*, mas a conclusão é de que Luisa não gosta apenas *de uma de suas páginas*, não *da agenda* como um todo. O intervalo que aí se instala deixa entrever uma hesitação entre o afeto e o desafeto: a relação argumentativa que se enuncia no texto é mesmo aquela enunciada no encadeamento argumentativo explicitado? Afinal, Luisa gosta ou não gosta de Felipe? Ela gosta ou não gosta da agenda? Seu texto não responde, ele apenas põe em cena uma criança à mercê do funcionamento lingüístico-discursivo, ou seja, seu texto diz algo que escapa tanto ao leitor quanto à criança.

Texto 44

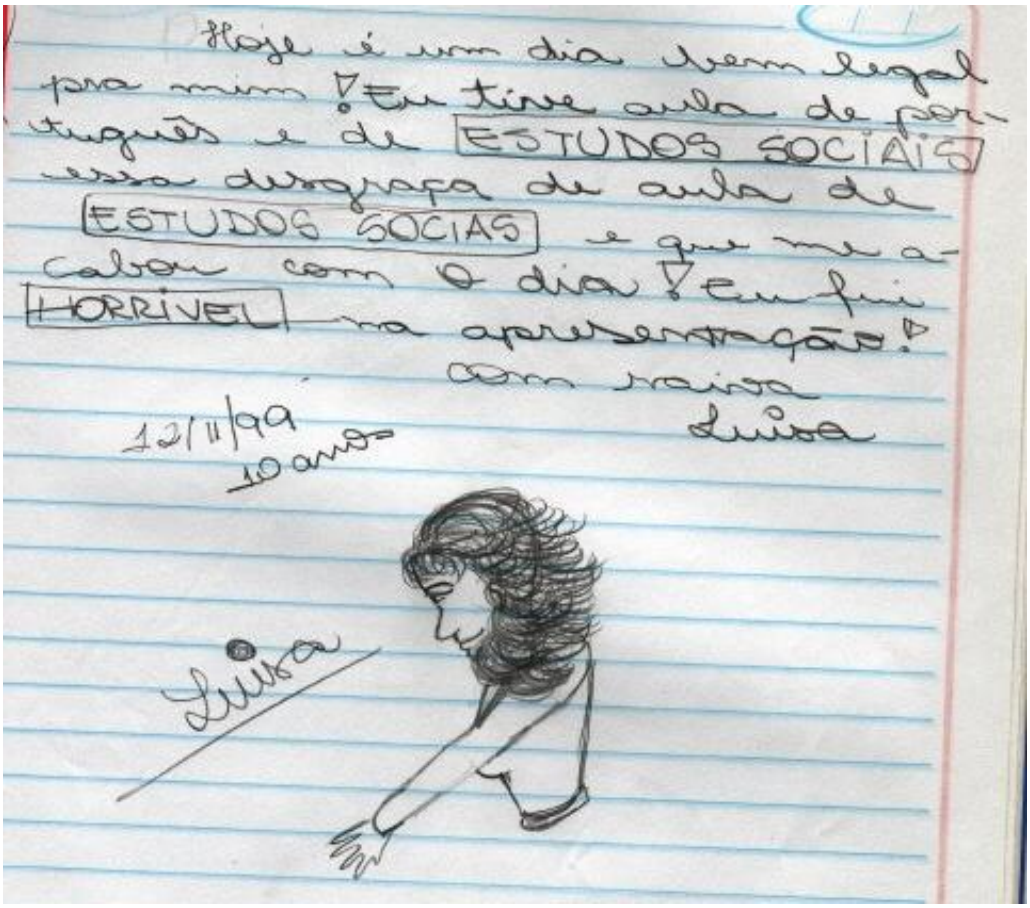


"Diário"
idade: **09;05.08**

Neste texto tipicamente de diário, temos a explicitação da personificação do diário, que se constitui como interlocutor. Vários são os sinais indicadores do gênero: a data no alto da página (*"01/08/98"*), o relato dos acontecimentos do dia (*"Hoje..., daí... Daí..."*), o tratamento em

segunda pessoa (*"te compramos"*), a referência explícita (*"meu novo diário"*). Ainda que a argumentação constitua sempre um interlocutor, a interlocução aqui é própria do diário: a ele Luisa confia, durante o relato do seu dia, a divergência com seu pai, e portanto sua subjetividade. Tal interlocução emerge na referência ao diário como segunda pessoa e enuncia o duplo caráter de interlocutor e suporte na referência a ele como terceira pessoa. De qualquer forma, ela atravessa a argumentação, que se constitui por meio de um encadeamento do tipo *A mas B porque C*. Primeiro temos: *"fui dormir na casa do meu pai e só consegui dormir à 3h30 da manhã daí eu quis acordar às 3h da tarde"*, cuja orientação argumentativa aponta na direção do desejo de *"acordar tarde"*. Em seguida, a interdição, que conclui na direção oposta da apontada na primeira parte do texto: *"só que meu pai não deixou"*. Logo depois temos o argumento, introduzido pelo conectivo *porque*: *"tínhamos que comprar algumas coisas e me deixar em casa"*. O argumento é incorporado diretamente da fala do pai, que interditou o desejo da menina. Porém, a conclusão final do texto, momento em que o interlocutor-confidente é explicitado, "resolve" a divergência com o pai através da compra do diário, e revela a fala da menina: *"Daí passamos na Livrarias Curitiba e <u>te</u> compramos. Agora aqui estou eu escrevendo em 10 linhas do meu novo diário."* O diário é o ponto de convergência do texto, seja tomado como interlocutor, seja tomado como objeto material – ele é o interlocutor em segunda pessoa (*"te compramos"*) e o referente em terceira pessoa (*"meu novo diário"*). Este cruzamento discursivo em que segunda e terceira pessoa se misturam e se sobrepõem nos oferece a possibilidade de ver a criança no texto.

Texto 58

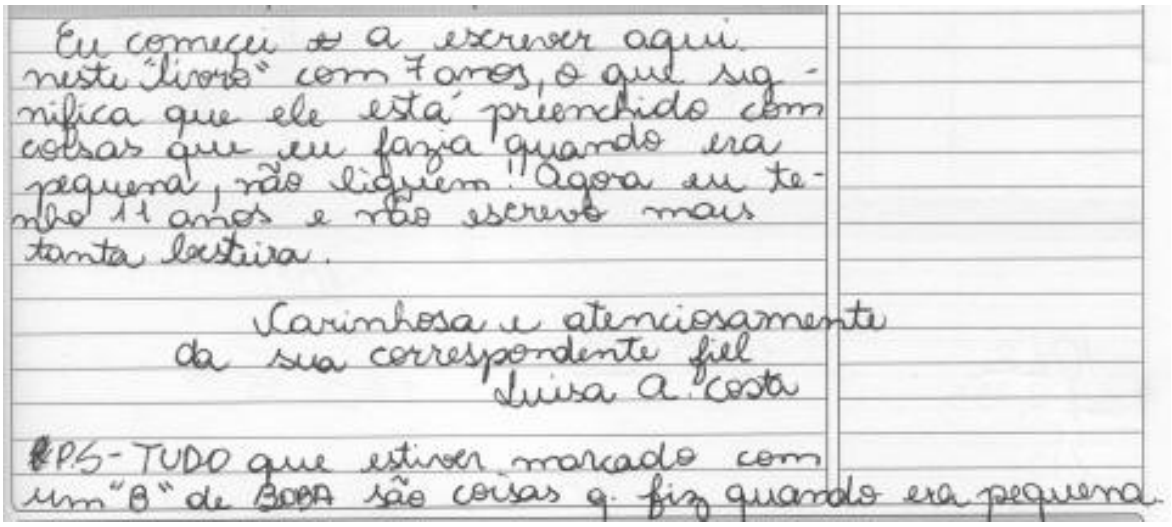


"Estudos sociais"
idade: **10;08.19**

Aparentemente pelo menos, o texto 58 produz uma contradição ao afirmar que o dia é *"bem legal"* e em seguida afirmar o contrário. No entanto, uma leitura possível veria nele um caso de ironia. Ducrot (1988) explica o funcionamento da ironia através da teoria polifônica: segundo ele, quando um enunciado é irônico, são apresentados dois ou mais pontos de vista, cada um deles representando um enunciador diferente; pelo menos um dos dois pontos de vista é absurdo e nenhum ponto de vista oposto ao absurdo é apresentado; o locutor não é assimilado ao ponto de vista absurdo, mas sim um outro enunciador, com o que produz-se o humor. De acordo com esta perspectiva, o texto de Luisa pode ser interpretado da seguinte maneira: o primeiro enunciado apresenta um ponto de vista (*"hoje é um dia bem legal pra mim"*); os dois enunciados

seguintes apresentam um outro ponto de vista (*a aula de estudos sociais foi uma desgraça e a apresentação foi horrível*), que torna absurdo aquele apresentado no primeiro enunciado; o locutor não é identificado com o ponto de vista absurdo e, portanto, o primeiro enunciado é interpretado como irônico. Ocorre que um aspecto do texto de Luisa escapa desta descrição e compromete esta leitura: o segundo enunciado apresenta um ponto de vista oposto ao do primeiro enunciado (*a aula de estudos sociais me acabou com o dia*). Configura-se assim, antes que uma ironia, uma contradição. A argumentação é diretamente afetada, ainda que não seja impedida. Falta o elo de ligação entre as partes do texto que dê lugar a uma argumentação não contraditória; isto é, uma possível leitura argumentativa do texto tomaria o enunciado inicial como conclusão e os dois enunciados seguintes como argumentos, porém, tais enunciados têm orientações argumentativas diametralmente opostas sem que haja um conectivo como *mas* para dar conta da mudança de orientação argumentativa. Daí o estranhamento. Há um não-dito, uma falta, que impede a argumentação de conter a proliferação de sentidos. O texto diz que *"o dia é legal"*, mas não diz por que, nem tampouco diz por que de fato não foi bom. Há explicitação das razões pelas quais o dia foi horrível, mas não se faz uma passagem que explique e elimine a contradição. Assim, a deriva se impõe, os sentidos ao mesmo tempo se silenciam (há um não-dito) e proliferam (o leitor pode entender virtualmente "qualquer" coisa). Há um efeito argumentativo que se produz na medida em que a interpretação é uma injunção à qual o leitor não é infenso, mas tal efeito é contraditório – não há equilíbrio no embate entre o estranhamento que o texto provoca e a possibilidade de reconhecimento e identificação. A argumentação não contém a deriva, a sua possibilidade enuncia a falta. É nesse ponto que o texto revela a criança por trás dele.

Texto 60


Eu comecei a escrever aqui neste "livro" com 7 anos, o que significa que ele está preenchido com coisas que eu fazia quando era pequena, são ligrem!! Agora eu tenho 11 anos e não escrevo mais tanta bestiira.

Carinhosa e atenciosamente
da sua correspondente fiel
Luisa A. Costa

P.S - TUDO que estiver marcado com um "B" de BOBA são coisas q. fiz quando era pequena.

"Quando eu era pequena"
idade: **11 anos**

Único texto selecionado para compor a tese cuja produção é posterior aos dez anos, o texto 60 apresenta alguns aspectos bastante interessantes. Trata-se de um retorno a sua escrita de outros tempos, de quatro anos antes, mas agora a partir de outra posição. Luisa se põe neste texto como "inquisidora", como quem quer "colocar na fogueira" a criança e deixar aparecer a pré-adolescente. A relação argumentativa que aí se estabelece revela essa imagem: seus escritos produzidos aos sete anos são descritos como infantis (*"eu comecei a escrever aqui neste livro quando tinha 7 anos, o que significa que ele está preenchido com coisas que eu fazia quando era pequena"*), ao passo que ela se afirma não mais criança (*"agora eu tenho 11 anos"*) – argumentos que sustentam a conclusão de que ela *"não escreve mais tanta besteira"*. O indício de que é a voz da pré-adolescente que atravessa o texto, e não mais a da criança, está na relação entre a sua fala e a do outro: o texto é atravessado pela fala do outro, mas o outro da menina aqui não é mais a mãe ou outro adulto, mas o grupo – é a fala dos seus colegas, outros púberes, que ela incorpora e repete. O que se lê no texto é um discurso que se constrói como "rompimento" com a própria fala de um outro tempo, mas que configura uma fala com um forte ponto de contato com seu "passado", isto é, ambas a criança e a pré-adolescente estão à mercê tanto da própria língua quanto de suas relações com a alteridade. Alteridade que se revela ainda de um outro modo neste

texto: através da interlocução. Por um lado, o diálogo que se constitui aí toma como interlocutor quaisquer leitores que eventualmente venham a folhear o caderno de Luisa; isso porque não há vocativo direcionando a interlocução, e há um verbo no imperativo usado no plural (*"Não liguem!"*) indicando que muitos podem ser os leitores; há ainda um *post scriptum* que remete o leitor às partes do caderno consideradas infantis e que não sugere a individualização do interlocutor nem impede sua potencial multiplicação (*"PS – TUDO que estiver marcado com um "B" de BOBA são coisas que fiz quando era pequena"*). Contudo, por outro lado, a saudação de despedida dialoga especificamente com o interlocutor imaginário constituído pelo diário: *"Carinhosa e atenciosamente da sua correspondente fiel, Luisa A. Costa"*. Luisa se configura no texto como *"correspondente fiel"* de seu leitor e o interlocutor com quem ela se corresponde regularmente é o diário. Ainda que tal passagem pudesse ser tratada como apenas um jogo de palavras, uma brincadeira, ela não deixa de produzir um efeito de referencialidade que remete aos inúmeros textos de diário que Luisa escreveu desde os seis anos de idade. Além dessa saudação, também o imperativo remete a esse diálogo típico dos diários, que se faz com um outro ao mesmo tempo que consigo mesma, uma outra instância de si mesma, como se Luisa dissesse a ela mesma que não é mais criança, que agora já é "mocinha". Ou seja, há uma sobreposição de interlocutores no imperativo: ele fala a quaisquer leitores que tomem o texto e fala também ao diário e a si mesma; a constituição da alteridade é difusa nesse ponto.

A argumentação comparece nos textos de Luisa de diferentes maneiras. Em sua grande maioria, a argumentação se constitui na sua escrita de acordo com a definição ducrotiana, ou seja, por meio de um encadeamento do tipo *X conectivo Y*. A simples presença do conectivo já produz algum efeito de argumentação, mesmo quando a cadeia é preenchida com elementos de alguma forma inusitados, como vimos, por exemplo, no texto 3 (p. 121/122), em que a argumentação sustenta a orientação argumentativa do texto a despeito das alterações ocasionadas por uma interferência da interlocução. Algo semelhante pôde ser observado ainda em outros textos: o texto 9 (p. 128) tem sua textualidade garantida pelo encadeamento argumentativo, ainda que haja uma ruptura entre diferentes segmentos do texto; o texto 26 (p. 138), em que o encadeamento com conectivo impede a potencial contradição decorrente da conversão de um enunciado no seu contrário a partir de mínimas transformações; o texto 28 (p. 141), em que o salto entre o

argumento e a conclusão é atenuado como efeito argumentativo do encadeamento e especificamente do conectivo, que inequivocamente põe os segmentos da cadeia nos papéis de argumento e conclusão; o texto 58 (p. 145), que mostra justamente a situação contrária: a ausência de um conectivo traz à tona a falta constitutiva e a argumentação só se realiza como efeito do equívoco e ao mesmo tempo enunciando a incompletude. Por outro lado, como o próprio Ducrot não deixa de considerar, a argumentação se realiza também nos textos de Luisa por meio encadeamentos em que o conectivo não é atualizado na cadeia, mas em que pode ser recuperado, uma vez que está latente, fazendo efeito mesmo ausente. Em todos esses textos, e em outros discutidos ao longo deste capítulo, a argumentação atravessa o texto impedindo o esgarçamento dos sentidos que muitas vezes ameaça a constituição de efeitos referenciais nos textos infantis. Isto ocorre em alguns dos textos citados acima e também em outros, como o texto 1 (p. 114), em que o paralelismo põe em cena repetidamente a mesma cadeia, com apenas umas poucas substituições, mas amarra-as entre si pela argumentação e portanto não há deslizamentos que levem o texto à deriva. O mesmo ocorre, por exemplo, como o texto 3 (p. 121/122), em que vemos a expansão de um mesmo significante que desliza no texto e em um movimento metonímico engendra outros significantes cuja relação com o todo do texto é estabelecida por meio de um encadeamento argumentativo. Há ainda textos que enunciam a tese geral da ADL de um outro modo: indiciando que de fato a *argumentação está na língua*, uma vez que neles a argumentação se impõe simplesmente através da orientação argumentativa, sem que haja encadeamentos explicitando-a, como poderemos ver em alguns dos textos escolares que serão discutidos na próxima seção (ver textos 33 e 38, p. 162 e 163). Em suma, embora outros processos, tais como o paralelismo, a expansão, a conversão e a polarização, atravessem os textos de Luisa constituindo sua textualidade, é a argumentação que dá unidade aos textos, configurando relações bastante específicas entre suas partes, ou seja, constituindo argumento e conclusão – é a argumentação que impede a deriva de se impor, ao produzir a ilusão de que o indizível pode ser dito e de que a proliferação de sentidos pode ser contida.

3.3. Textos escolares: opiniões, notícias e descrições

Os textos produzidos na escola, ou para a escola, diferenciam-se daqueles produzidos em casa, tais como os bilhetes e o diário, em dois aspectos principais: por um lado, sua produção é resultado de uma solicitação e, por outro, o interlocutor poucas vezes se deixa ver no texto. Na medida em que se configuram como atividade escolar, dirigem-se a um interlocutor imposto pela escola: o professor. O resultado inicial de tal imposição se vê nos textos escritos por Luisa através da ausência de marcas da interlocução. Os textos produzidos durante a primeira série (ver a seguir os textos 17, 19, 20 e 25, p. 153, 155, 157 e 158, respectivamente) falam a um leitor genérico, que não se enuncia no texto, seja através de saudações, de marcadores conversacionais, de pronomes de segunda pessoa, vocativos, assinaturas ou perguntas – como ocorria nos bilhetes e textos de diário produzidos até esse momento. Eles configuram resposta a uma demanda, e são curtos, sucintos. Quase todos os textos da primeira série em que há argumentação constroem-se como opinião: o texto 17 (p. 153) conta o que a menina achou de uma história, o texto 19 (p. 155) justifica a opinião sobre a festa de uma amiguinha, o texto 20 (p. 157) faz o mesmo sobre um passeio realizado com as crianças da escola e o texto 25 (p. 158) explica a atribuição de um qualificativo a um colega. Nos três primeiros (17, 19 e 20), a pergunta / enunciado que os origina não está explicitada, mas pode ser inferida a partir dos textos; já o último desses quatro (texto 25) faz parte de um exercício composto por perguntas acerca de um texto lido. Neste sentido, como veremos adiante na discussão de cada um deles, a argumentação comparece nos textos marcada por tal forma de interlocução, isto é, ela põe em relação significantes incorporados do discurso da escola, ainda que algumas vezes a criança faça furo na cadeia e sua fala apareça nos textos. Nas séries seguintes, altera-se um pouco a relação com o interlocutor, uma vez que em alguns textos aparecem marcas da interlocução, configurando uma espécie de recusa de falar para ninguém. Isto é, esses textos enunciam que não apenas a argumentação, mas toda fala é de alguém para alguém – inclusive os textos produzidos a partir de solicitação deste interlocutor genérico e imposto que é o professor. Esses textos nos dizem que, embora o interlocutor seja imposto, a criança dialoga com ele. Dentre os quatro textos da segunda série selecionados para integrar esta seção, um traz o marcador conversacional *"né?"*, explicitando o diálogo com o professor (texto 38, p. 163); no anexo, temos uma carta (texto 35, p. 200/201) que explicitamente se dirige aos

tios e primos de Luisa, mas que é produzida como atividade escolar cujo interlocutor único é o professor, uma vez que nunca foi enviada para os interlocutores expressos no texto nem nunca foi lida por eles; no anexo, há ainda um texto escrito espontaneamente pela menina (texto 30, p. 199), como um recado deixado no seu caderno para o professor, em que não há marcas da interlocução, mas em que a relação com o leitor se faz ver de maneira direta, menos mediada pelas solicitações e imposições escolares. Da terceira série, foi selecionado para compor esta seção apenas um texto, em que a interlocução põe em cena um interlocutor claramente definido (texto 41, p. 165); trata-se do professor, assim como nos outros textos, mas ele está explicitado tanto no uso de marcadores conversacionais (*"não é?"*) quanto na própria argumentação, cuja estrutura põe em jogo argumentos contrários àqueles defendidos no texto para em seguida refutá-los, hierarquiza os argumentos, e com isso configura intencionalidades iludindo quanto às propriedades persuasivas da argumentação. Em nenhum dos outros textos argumentativos produzidos durante esta série, há marcação da interlocução (ver anexo): os textos 42 e 47 (p. 203 e 206, respectivamente) são reescrita de notícia de jornal; os textos 45 e 46 (p. 205) são parte de um exercício de estudos sociais e apenas repõem no texto da menina os conteúdos estudados. Na quarta série, encontramos um texto argumentativo em que a interlocução emerge na fórmula final *"Bem, é só isso!"*, através da qual a menina explicita o diálogo presente na argumentação (texto 51, p. 167); todos os outros textos configuram tarefas escolares cujo objetivo parece ser unicamente o de retomar os conteúdos estudados e em que o interlocutor não aparece (ver nesta seção o texto 52, p. 168, e no anexo os textos 55, 56, 57 e 59, p. 210, 211 e 212 respectivamente).

Observando como a argumentação se constitui em cada um desses textos, vemos que o texto 17, cuja cópia pode ser lida adiante, coincide com um encadeamento argumentativo: *"Eu gostei muito dessa história e também da do namorado da Carolina do nariz vermelho. Também, quem não gostou?"*. O texto abre com a conclusão – *"eu gostei dessa história e da do namorado da Carolina"* –, seguida imediatamente pelo argumento – *"também, quem não gostou?"* – constituído por uma pergunta retórica, que pode ser interpretada como uma forma de não justificar. Isto é, tal relação entre o próprio gosto e o gosto dos outros enuncia que, se todos gostaram, é óbvio que a menina gostou – com o que não havia necessidade da argumentação... Mas a criança não foge da solicitação feita pela escola e produz um texto cujo efeito é argumentativo. O advérbio *"também"* faz a articulação entre argumento e conclusão, enfatizando

a obviedade do argumento e denunciando, na frase feita *"também quem não gostou?"*, a incorporação da fala do outro. Como sustenta Pereira de Castro (no prelo), "a argumentação (...) converte a disparidade do par adulto-criança, em nivelamento da diferença". Neste texto, a incorporação da pergunta retórica, típica do universo adulto, oblitera a diferença existente entre quaisquer seres falantes (Milner, 1978 apud Pereira de Castro, op.cit.) e evidente na relação entre a linguagem da criança e do adulto – mais ainda porque aqui a incorporação não se apresenta, como em tantos outros textos de Luisa, marcada pela singularidade da menina; seu texto se confunde com o do adulto[116]. Assim, não é a fala da criança que comparece na relação argumentativa que seu texto constitui: tanto a afirmação do próprio gosto quanto sua justificativa são incorporadas da fala do outro, deixando ver uma criança submetida ao jogo dialógico da língua.

Texto 17

"Nariz vermelho"
idade: **07;00.04**

[116] Tal semelhança exclui, claro, as questões ortográficas. Falo apenas da estrutura do texto.

No texto 19, por outro lado, não vemos apenas incorporação, mas também a entrada da fala da criança: *"Essa é a festa da Giovana. Foi muito legal. Porque ela ainda dava bonequinhos da Chapeuzinho Vermelho."* O texto começa dialogando com o desenho realizado pela menina e, com isso, promovendo efeito de referencialidade. Através do dêitico *"essa"*, o texto remete ao desenho e introduz seu tema: a festa da Giovana. O encadeamento argumentativo constitui como conclusão *"a festa da Giovana foi muito legal"* e como argumento *"ela ainda dava bonequinhos da Chapeuzinho Vermelho"*, ambos interligados por meio do conectivo *porque*. O decalque de um clichê infantil segundo o qual uma festa é boa quando se distribuem brinquedos atravessa o texto, colocando na letra da criança uma relação argumentativa incorporada de outros discursos. No entanto, o advérbio *"ainda"* indicia que há algo além do que é explicitado no texto argumentando em favor da apreciação da festa, ou seja, há algo que o texto não diz, mas também não apaga – argumentos latentes, não-ditos que parecem deixar ver algo mais que não apenas a incorporação de argumentos. Submetida aos movimentos da língua, a criança põe no seu texto um significante, *"ainda"*, que na estrutura em que aparece supõe a enunciação de outros sentidos. Um dos efeitos desse advérbio é estabelecer uma relação hierárquica entre os elementos por ele relacionados, de tal forma que uns são configurados como mais fortes que outros. No texto de Luisa, o argumento enunciado é o mais forte nessa escala e se poderia sustentar, portanto, que a enunciação dos argumentos silenciados seria "desnecessária" à argumentação. Entretanto, isto não apaga o silenciamento nem faz com que a ausência deixe de fazer efeito no texto. É nesse ponto que vejo entrar a singularidade da criança.

Texto 19

“Festa da Giovana”
idade: **07;02.20**

Já no texto 20, que pode ser visto adiante, é através da rasura que a fala da criança aparece. De novo, o texto remete ao desenho, e através dele ao passeio efetivamente realizado com as outras crianças da escola, promovendo assim efeito de referencialidade. Luisa escreve: *"O passeio é assim. Foi muito legal, lá tinha ~~muitas~~ pistas de roller"* [117]. Tal encadeamento constitui argumento e conclusão a partir de uma fala previsível: a razão pela qual o passeio de roller foi bom foi a existência de pistas de roller. No entanto, a menina escreve que havia *"muitas"* pistas, para em seguida voltar ao texto e redizê-lo, de maneira não muito "eficaz" uma vez que o apagado permanece, assim evidenciando um deslizamento.

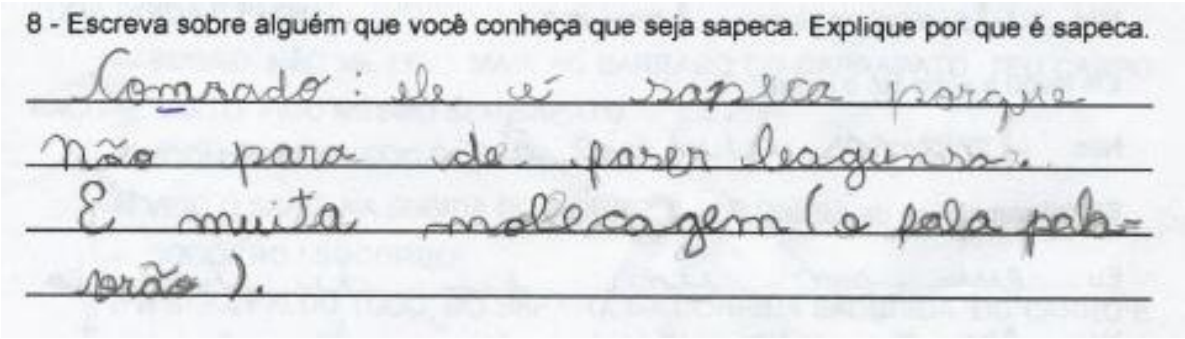
[117] O duplo tachado significa que a palavra foi apagada pela criança. Na cópia isso não se vê com clareza, mas o original não deixa dúvidas.

Texto 20

“Passeio ciclístico”
idade: **07;02.27**

O texto 25, por sua vez, realiza uma resposta ao que se poderia chamar de uma *proposta de produção de texto* formulada pelo professor, como parte de um exercício de leitura. Luisa produz um pequeno texto que dialoga com a questão que o solicita (a questão pede que a criança "escreva sobre alguém que seja sapeca") e ao mesmo tempo retoma uma questão anterior do mesmo exercício que perguntava qual o sentido da palavra *sapeca*, à qual ela responde: *"Levada, atrevida, safado, quer dizer isso."* Seu texto se formula assim: *"Conrado: ele é sapeca porque não pára de fazer bagunça. E muita molecagem (e fala palavrão)"*. O encadeamento promove efeito argumentativo, constituindo *"não pára de fazer bagunça"* em argumento para a tese de que *"Conrado é sapeca"*. A argumentação é atravessada pelo decalque da imagem estereotipada que liga a criança sapeca à criança bagunceira e moleca, discurso incorporado da escola; ou seja, Luisa responde a uma solicitação da escola com o discurso da própria escola.

Texto 25

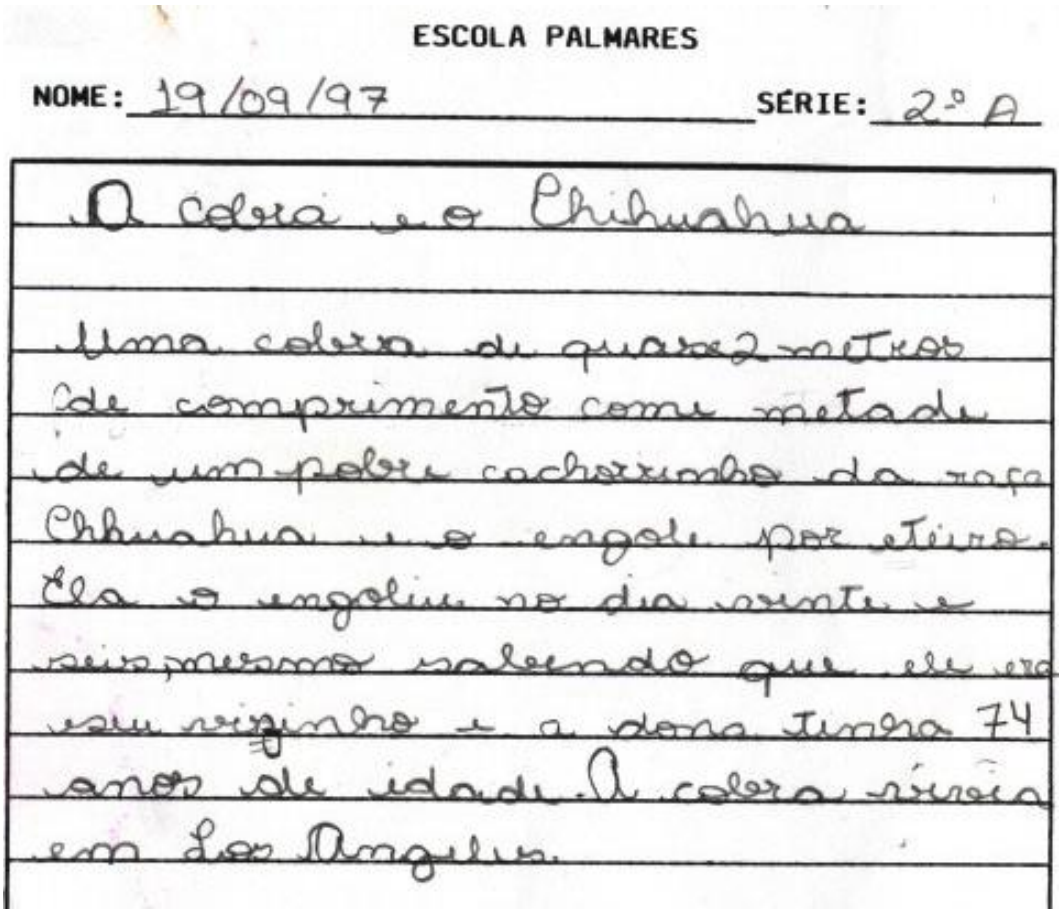

8 - Escreva sobre alguém que você conheça que seja sapeca. Explique por que é sapeca.

Conrado: ele é sapeca porque não para de fazer bagunça. E muita molecagem (e fala palavrão).

"Conrado"
idade: **07;08.08**

Vejamos agora alguns textos produzidos durante a segunda série do ensino fundamental.

Texto 31



ESCOLA PALMARES

NOME: 19/09/97 SÉRIE: 2º A

A cobra e o Chihuahua

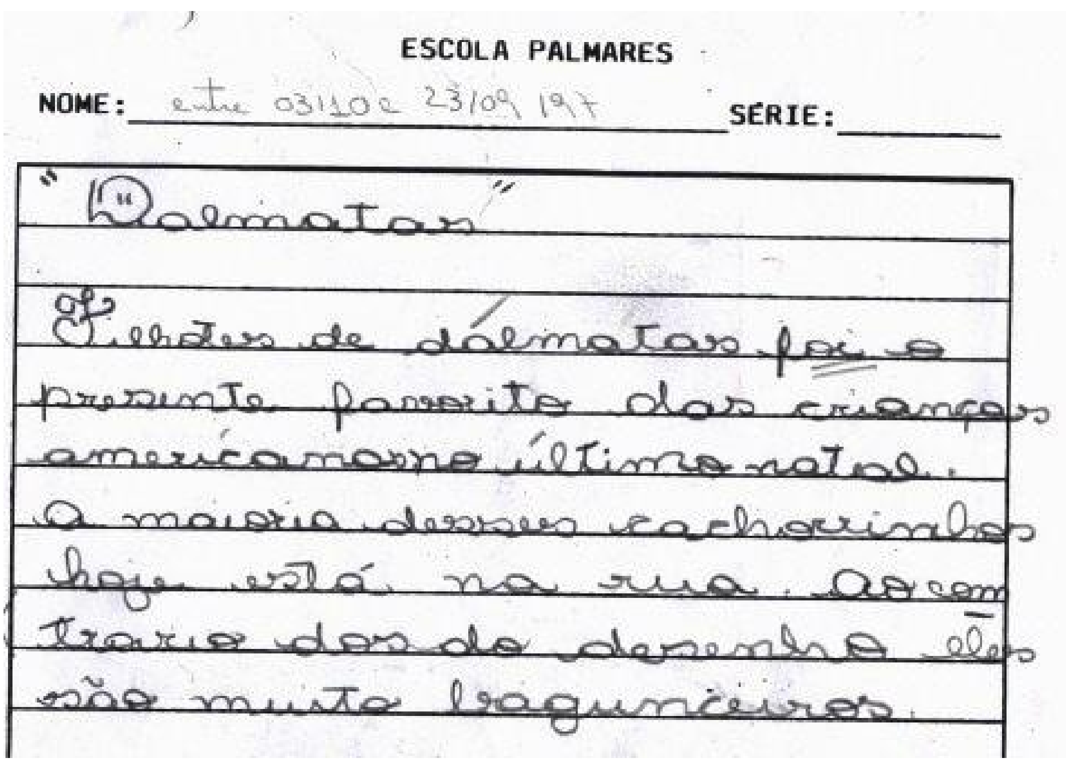
Uma cobra de quase 2 metros de comprimento come metade de um pobre cachorrinho da raça Chihuahua e o engole por inteiro. Ela o engoliu no dia vinte e seis, mesmo sabendo que ele era seu vizinho e a dona tinha 74 anos de idade. A cobra vivia em Los Angeles.

"A cobra e o chihuahua"
idade: **08;06.26**

Os quatro textos produzidos durante a segunda série que serão discutidos aqui constituem-se como notícia. O texto 31 apresenta uma notícia fictícia, sob o título "A cobra e o chihuahua": *"Uma cobra de quase dois metros de comprimento come metade de um pobre cachorrinho da raça chihuahua e o engole por inteiro. Ela o engoliu no dia vinte e seis, mesmo sabendo que ele era seu vizinho e a dona tinha 74 anos de idade. A cobra vivia em Los Angeles."* Trata-se de um texto com características de relato jornalístico em que há argumentação, sem que, no entanto, a conclusão seja explicitada, apenas o ponto de vista é explicitado. Isto é, o texto se organiza em torno da sua orientação argumentativa. O ponto de vista a partir do qual o locutor fala se constrói como um discurso do senso comum em que estão em jogo certas convenções acerca da boa

vizinhança e dos cuidados e atenção para com os idosos. O primeiro enunciado faz o relato como uma manchete sensacionalista: *uma cobra imensa come um pobre cachorrinho e o engole por inteiro*. Este primeiro enunciado aponta na direção da conclusão de que a cobra não deveria ter comido o cachorro. A seguir o texto passa a relatar detalhes do ocorrido, informa a data e acrescenta um dado claramente opinativo: *a cobra engoliu o cão <u>mesmo sabendo</u> que ele era seu vizinho e que a dona tinha 74 anos de idade*. Se a conclusão para a qual apontava o enunciado anterior era a de que foi um erro da cobra comer o cachorro, após o segundo enunciado esse "erro" se torna ainda mais grave, uma vez que a cobra é descrita como sabedora de que estava desrespeitando as regras de boa vizinhança e magoando uma senhora idosa. Este enunciado, portanto, aponta na direção da conclusão de que *não apenas foi um erro a cobra ter comido o cão, mas foi covardia tê-lo feito*. O conectivo *mesmo* é o responsável por esta quebra de expectativas, alterando a orientação argumentativa do texto.

Texto 32


ESCOLA PALMARES

NOME: entre 03/10 e 23/09 197 SÉRIE:

"Dálmatas"

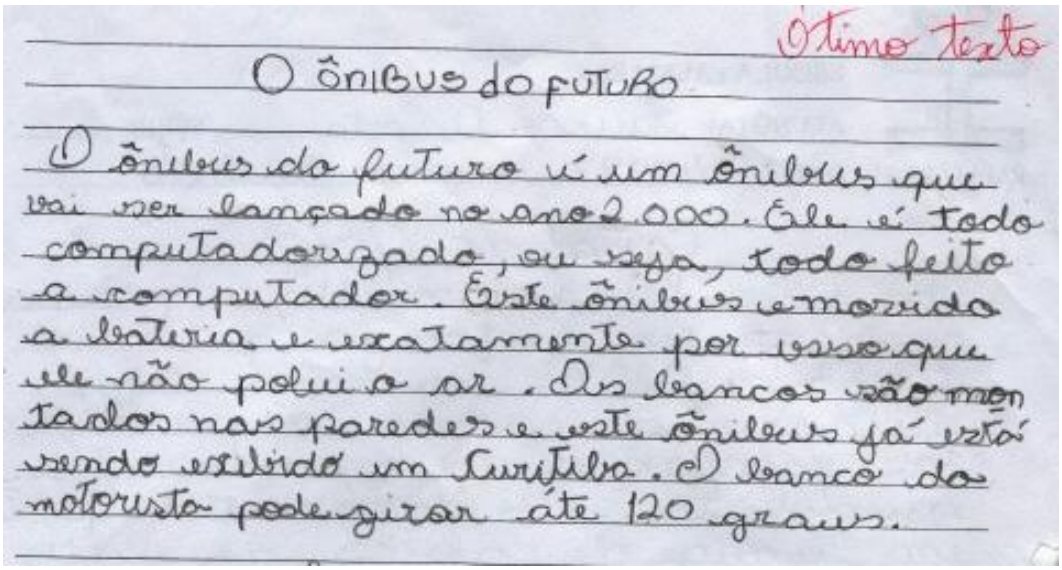
Filhotes de dálmatas foi o presente favorito das crianças americanas no último natal. A maioria desses cachorrinhos hoje está na rua. Ao contrario dos do desenho eles são muito bagunceiros.

"Dálmatas"
idade: **08;07**

Assim como o anterior, o texto 32 configura uma notícia jornalística, com a diferença de que aqui o texto parece ser resultado da reescrita de uma notícia efetivamente lida[118]. Uma outra diferença com relação ao texto 31 é a inexistência, no texto 32, de conectivos explicitando a relação argumentativa que perpassa o texto. Há estrutura argumentativa, mas argumentos e conclusão se distribuem em diferentes enunciados sem atualização dos conectivos, que, no entanto, estão latentes e podem ser recuperados. Desse modo, o texto poderia ser relido assim: *"Filhotes de dálmatas foram o presente favorito das crianças americanas no último natal,* ***mas*** *a maioria desses cachorrinhos hoje está na rua,* ***porque****, ao contrário dos do desenho, eles são muito bagunceiros."* Temos, como se vê, mais um dentre os inúmeros casos de textos que se estruturam através de encadeamentos do tipo *A mas B porque C* – o segundo enunciado inverte a orientação argumentativa do primeiro ao afirmar que, ao contrário das expectativas, a maioria dos cachorrinhos ganhos pelas crianças americanas como presente de natal foi abandonada; o terceiro enunciado configura o argumento que justifica a conclusão explicitada no segundo enunciado: os cachorrinhos teriam sido abandonados porque eram muito bagunceiros. O que mais interessa destacar neste texto é o uso da expressão *ao contrário de* na construção do argumento, que traz para o texto uma referência ao desenho animado que teria motivado a predileção pela aquisição de tais filhotes no natal daquele ano. Em conjunto com esse efeito de referencialidade, o enunciado introduzido por tal expressão fala da expectativa de que os cachorros da "vida real" fossem como os do desenho, razão pela qual teriam sido escolhidos como presente; a expressão *ao contrário de* marca a alteração da orientação argumentativa do texto, introduzindo o argumento que configura a razão pela qual os filhotes foram abandonados.

[118] Trata-se apenas de uma hipótese, uma vez que não há registro sobre as condições de produção do texto.

Texto 33


Ótimo texto

O ônibus do futuro

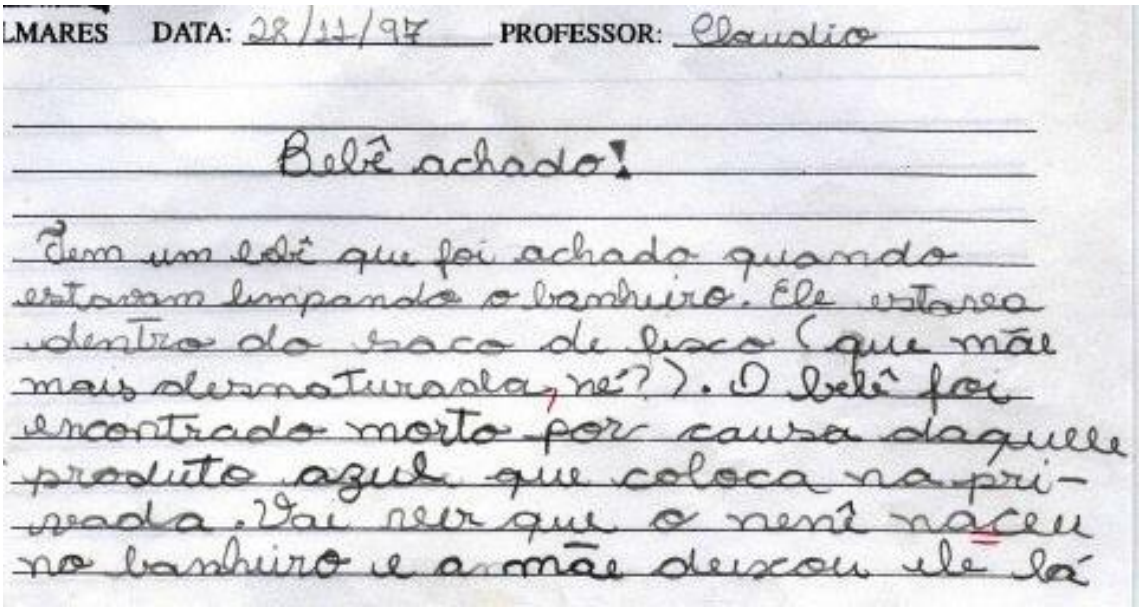
O ônibus do futuro é um ônibus que vai ser lançado no ano 2.000. Ele é todo computadorizado, ou seja, todo feito a computador. Este ônibus é movido a bateria e exatamente por isso que ele não polui o ar. Os bancos são montados nas paredes e este ônibus já está sendo exibido em Curitiba. O banco do motorista pode girar até 120 graus.

"Ônibus do futuro"
idade: **08;07.16**

É interessante observar a argumentação no texto 33, porque se trata de uma descrição que produz efeito argumentativo devido à orientação argumentativa[119], isto é, a descrição funciona como argumento que direciona o texto para uma conclusão não explicitada. O texto lista os argumentos – *"ônibus do futuro, todo computadorizado* [portanto, moderno e eficaz], *movido à bateria e por isso não polui o ar*, *tem os bancos nas paredes* [portanto, aproveita bem o espaço], *o banco do motorista gira 120 graus* [portanto, é prático], *está em exibição em Curitiba* [cidade onde Luisa vive] e *será lançado no ano 2000* [dali a três anos apenas]*"* – e a partir deles subentende a conclusão em direção à qual é orientado: *Luisa gostou do ônibus*. Mais uma vez temos um texto que relê uma notícia de jornal, incorporando os argumentos ali apresentados.

[119] O encadeamento argumentativo *"este ônibus é movido à bateria e <u>por isso</u> ele não polui o ar"* não diz respeito à argumentabilidade do texto como um todo, que se configura apenas através da sua orientação argumentativa.

Texto 38



LMARES DATA: 28/11/97 PROFESSOR: Claudio

Bebê achado!

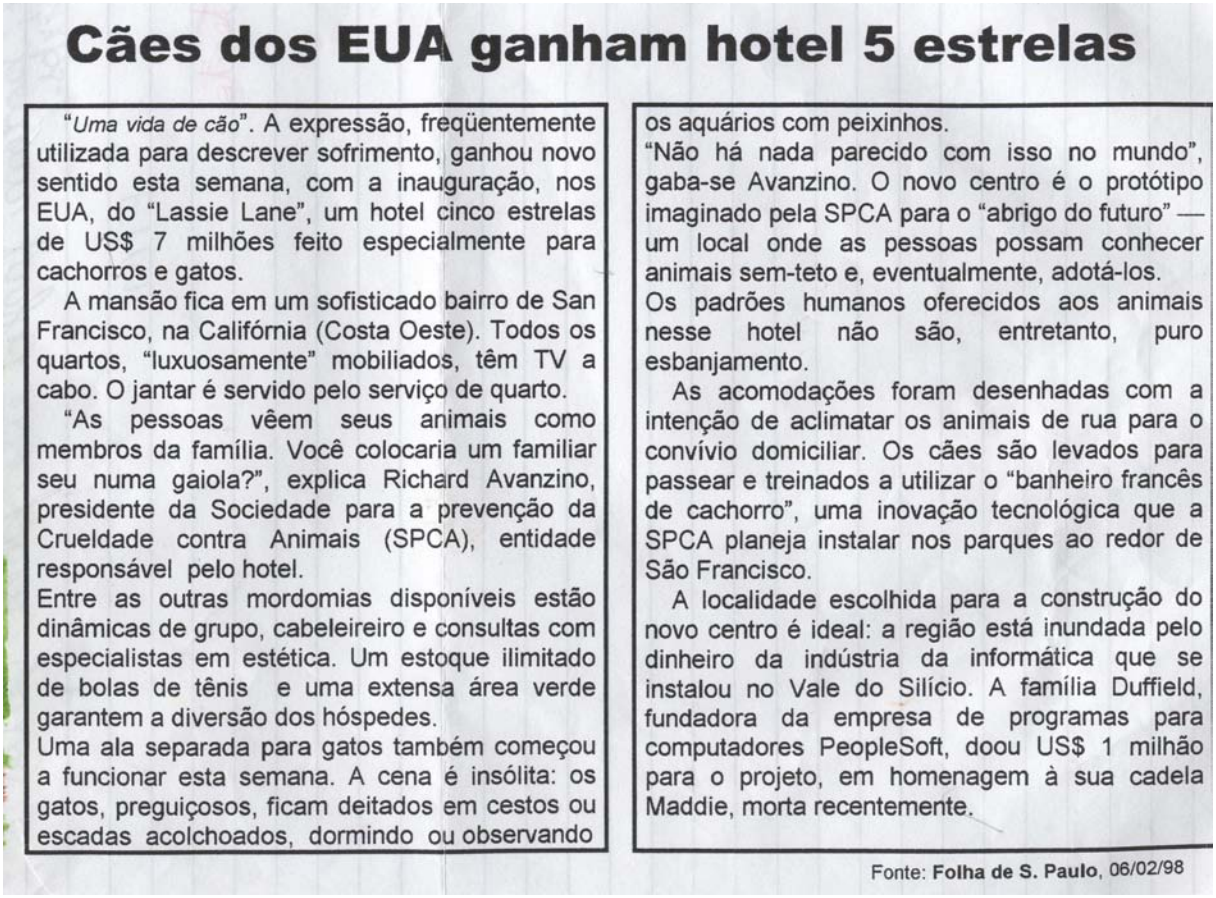
Tem um bebê que foi achado quando estavam limpando o banheiro. Ele estava dentro do saco de lixo (que mãe mais desnaturada, né?). O bebê foi encontrado morto por causa daquele produto azul que coloca na privada. Vai ver que o nenê nasceu no banheiro e a mãe deixou ele lá

"Mãe desnaturada"
idade: **08;09.04**

O texto 38 foi produzido alguns meses depois da série de notícias discutidas acima, mas constitui-se também como releitura de uma notícia de jornal, dessa vez com a inserção entre parênteses de uma fala, também ela incorporada da fala do outro, mas que configura intencionalidades. Trata-se de um texto em que a argumentação comparece através da orientação argumentativa, mas com explicitação da conclusão. Os argumentos correspondem ao relato da ocorrência (*um bebê foi achado em um banheiro dentro de um saco de lixo, ele estava morto devido a um produto de limpeza usado no vaso sanitário*) e às suposições do que teria ocorrido (*talvez ele tenha nascido no banheiro e sido deixado ali mesmo pela mãe*). A conclusão está expressa entre parênteses *"(que mãe mais desnaturada, né?)"*, como um comentário incidental mas que reflete a orientação argumentativa do texto como um todo, também indiciada no comentário final *"Vai ver que o nenê nasceu no banheiro e a mãe deixou ele lá"*. Podemos ver nesse texto o decalque de um discurso do senso comum que condena o abandono de crianças e atribui às mães o cuidado com os bebês, de tal forma que o fato de um bebê ter sido achado em um saco de lixo configura razão para condenar a mãe. Isto é, o comentário entre parênteses explicita a conclusão, mas a orientação argumentativa do texto independe dessa explicitação, uma

vez que o discurso do senso comum faz eco no texto, ou seja, o texto não apresenta nenhum elemento que configure uma outra posição enunciativa.

Texto 41



Cães dos EUA ganham hotel 5 estrelas

"*Uma vida de cão*". A expressão, freqüentemente utilizada para descrever sofrimento, ganhou novo sentido esta semana, com a inauguração, nos EUA, do "Lassie Lane", um hotel cinco estrelas de US$ 7 milhões feito especialmente para cachorros e gatos.

A mansão fica em um sofisticado bairro de San Francisco, na Califórnia (Costa Oeste). Todos os quartos, "luxuosamente" mobiliados, têm TV a cabo. O jantar é servido pelo serviço de quarto.

"As pessoas vêem seus animais como membros da família. Você colocaria um familiar seu numa gaiola?", explica Richard Avanzino, presidente da Sociedade para a prevenção da Crueldade contra Animais (SPCA), entidade responsável pelo hotel.

Entre as outras mordomias disponíveis estão dinâmicas de grupo, cabeleireiro e consultas com especialistas em estética. Um estoque ilimitado de bolas de tênis e uma extensa área verde garantem a diversão dos hóspedes.

Uma ala separada para gatos também começou a funcionar esta semana. A cena é insólita: os gatos, preguiçosos, ficam deitados em cestos ou escadas acolchoados, dormindo ou observando os aquários com peixinhos.

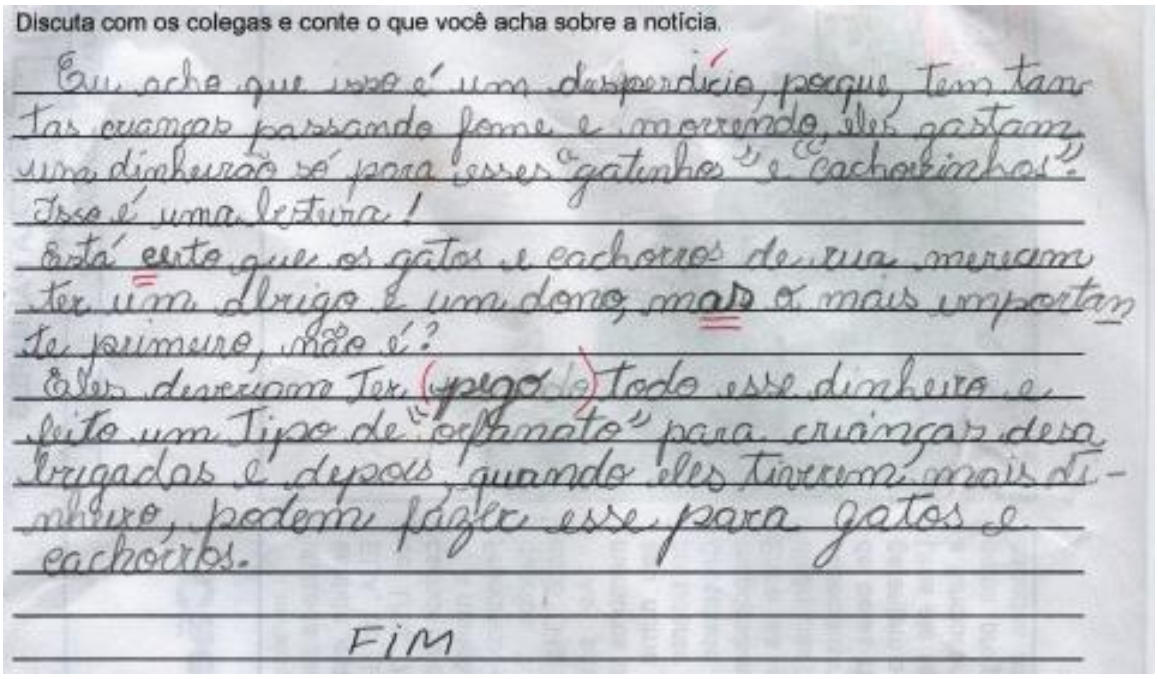
"Não há nada parecido com isso no mundo", gaba-se Avanzino. O novo centro é o protótipo imaginado pela SPCA para o "abrigo do futuro" — um local onde as pessoas possam conhecer animais sem-teto e, eventualmente, adotá-los.

Os padrões humanos oferecidos aos animais nesse hotel não são, entretanto, puro esbanjamento.

As acomodações foram desenhadas com a intenção de aclimatar os animais de rua para o convívio domiciliar. Os cães são levados para passear e treinados a utilizar o "banheiro francês de cachorro", uma inovação tecnológica que a SPCA planeja instalar nos parques ao redor de São Francisco.

A localidade escolhida para a construção do novo centro é ideal: a região está inundada pelo dinheiro da indústria da informática que se instalou no Vale do Silício. A família Duffield, fundadora da empresa de programas para computadores PeopleSoft, doou US$ 1 milhão para o projeto, em homenagem à sua cadela Maddie, morta recentemente.

Fonte: **Folha de S. Paulo**, 06/02/98


Discuta com os colegas e conte o que você acha sobre a notícia.

Eu acho que isso é um desperdício, porque tem tantas crianças passando fome e morrendo, eles gastam uma dinheirão só para esses "gatinhos" e "cachorrinhos". Isso é uma loucura!
Está certo que os gatos e cachorros de rua mereçam ter um abrigo e um dono, mas o mais importante primeiro, não é?
Eles deveriam ter (pego de) todo esse dinheiro e feito um tipo de "orfanato" para crianças desabrigadas e depois quando eles tiverem mais dinheiro, podem fazer esse para gatos e cachorros.

FIM

"Hotel canino"
idade: **09;01.10**

Diferentemente dos textos produzidos durante a segunda série, neste texto escrito na terceira série a tarefa da criança é justamente opinar sobre um determinado tema. Há o recurso a uma notícia lida e discutida em classe, mas a escola não propõe que a criança reescreva a notícia, propõe que ela dê sua opinião. O resultado é um texto claramente opinativo, porém construído a partir de argumentos incorporados. Os textos 31, 32 e 38 (p. 159, 160 e 163, respectivamente) também configuram uma opinião, porém o texto 41 o faz de modo mais direto e explícito, isto é, o que está em jogo é exatamente expressar uma opinião, ao contrário daqueles, em que o que estava em jogo era reescrever uma notícia. Essa diferença de expectativas por parte da escola não impede a constituição de textos opinativos também quando uma opinião não é solicitada. Por outro lado, não há diferença também no que diz respeito à incorporação de argumentos. Aqui como lá, os argumentos que comparecem nos textos são incorporados de discursos outros que circulam em torno da menina, seja incorporados da fala dos pais, do professor, do senso comum. No texto 41, há uma polarização entre animais (cães e gatos) e crianças que constitui a reposição no texto de Luisa de um estereótipo binário que se destaca no texto, atravessando a argumentação e pondo a fala de Luisa em relação com outras falas acerca desse tema. No contraste entre esses

elementos textuais, a argumentação tem papel primordial, uma vez que é através dela que os pólos se articulam entre si e com outros aspectos do discurso incorporado, promovendo efeito de sentido e configurando parte do argumento ou da conclusão.

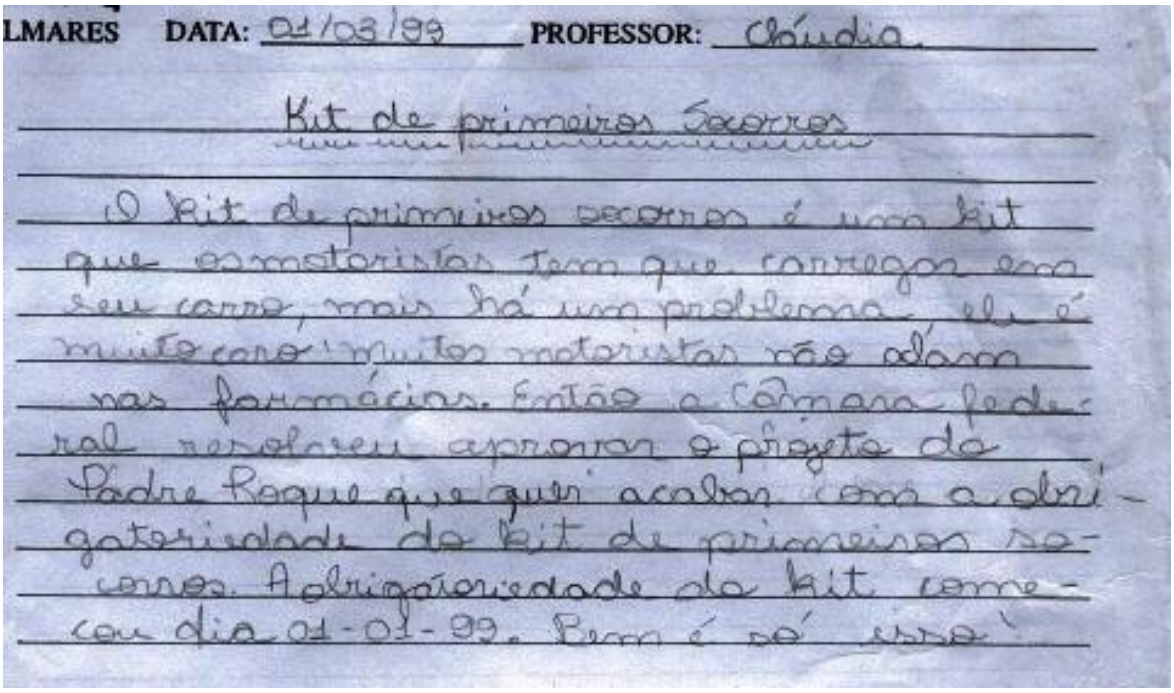
A articulação da argumentação no texto 41 se faz em um arranjo textual singular, que apresenta e refuta contra-argumentos e estabelece uma relação hierárquica entre os argumentos, sempre através de incorporação. Em outras palavras, o texto configura como um *"desperdício"* o investimento financeiro na criação de um "hotel cinco estrelas" para cães e gatos, tendo em vista a existência de um grande número de crianças *"desabrigadas"* e necessitadas; apresenta, no entanto, outros aspectos da mesma questão: reconhece o argumento contrário segundo o qual *"cães e gatos de rua merecem ter um abrigo e um dono"*, porém estabelece uma escala de importância em que o atendimento às necessidades de crianças de rua é configurado como prioritário. Há um primeiro parágrafo, que corresponde a um encadeamento argumentativo do tipo *X porque Y*, que constitui a conclusão (*"é um desperdício"*) e o argumento (*"tem tantas crianças passando fome e morrendo, eles gastam um dinheirão só para esses 'gatinhos' e 'cachorrinhos'"*). Ao final do parágrafo a conclusão é retomada (*"isso é uma besteira!"*). Temos, então, no segundo parágrafo, a contra-argumentação e sua refutação. Em seguida, um último parágrafo que retoma a argumentação e rediz os argumentos, mais uma vez explicitando a hierarquização estabelecida: *o dinheiro gasto com animais deveria ter sido gasto com crianças e somente depois que estas tivessem sido atendidas seria adequado atender os animais.* Assim, não apenas um encadeamento argumentativo constitui este texto, mas três encadeamentos diferentes, cada um deles fazendo uso de conectivos diferentes e apresentando estrutura distinta dos demais. Trata-se de um texto em que a argumentação enuncia uma criança em posições diversas na sua relação com a língua: por um lado, há submetimento ao discurso do outro, que se vê pela incorporação de argumentos; por outro lado, há um estar na escrita que mostra o discurso do outro sendo dito pela criança através de palavras e estruturas que não são diretamente incorporadas do outro. Isto é, os argumentos são incorporados, mas a estrutura argumentativa, se comparada com a estrutura dos textos que precedem este, enuncia uma mudança na fala da criança.

Da terceira série, há ainda quatro outros textos com argumentação. Todos eles integram o anexo e, portanto, não serão objeto de discussão detalhada. Os textos 42 e 47 (p. 203 e 206,

respectivamente) são casos de reescrita de notícia jornalística, com citação da fonte: argumentos e conclusão são incorporados da fala do outro. Já os textos 45 e 46 (p. 205) compõem um exercício de estudos sociais que solicita às crianças que falem sobre diferentes aspectos dos indígenas brasileiros. Ambos configuram opinião, incorporada do discurso da escola.

Da quarta série, todos os textos selecionados para o corpus foram produzidos como atividades de ciências. Vejamos dois deles a seguir (há outros quatro no anexo: textos 55, 56, 57 e 59, p. 210 a 212).

Texto 51


LMARES DATA: 01/03/99 PROFESSOR: Cláudia.

Kit de primeiros Socorros

O Kit de primeiros socorros é um kit que os motoristas tem que carregar em seu carro, mais há um problema ele é muito caro! Muitos motoristas não dão nas farmácias. Então a Câmara federal resolveu aprovar o projeto do Padre Roque que quer acabar com a obrigatoriedade do kit de primeiros socorros. A obrigatoriedade do kit começou dia 01-01-99. Bem é só isso!

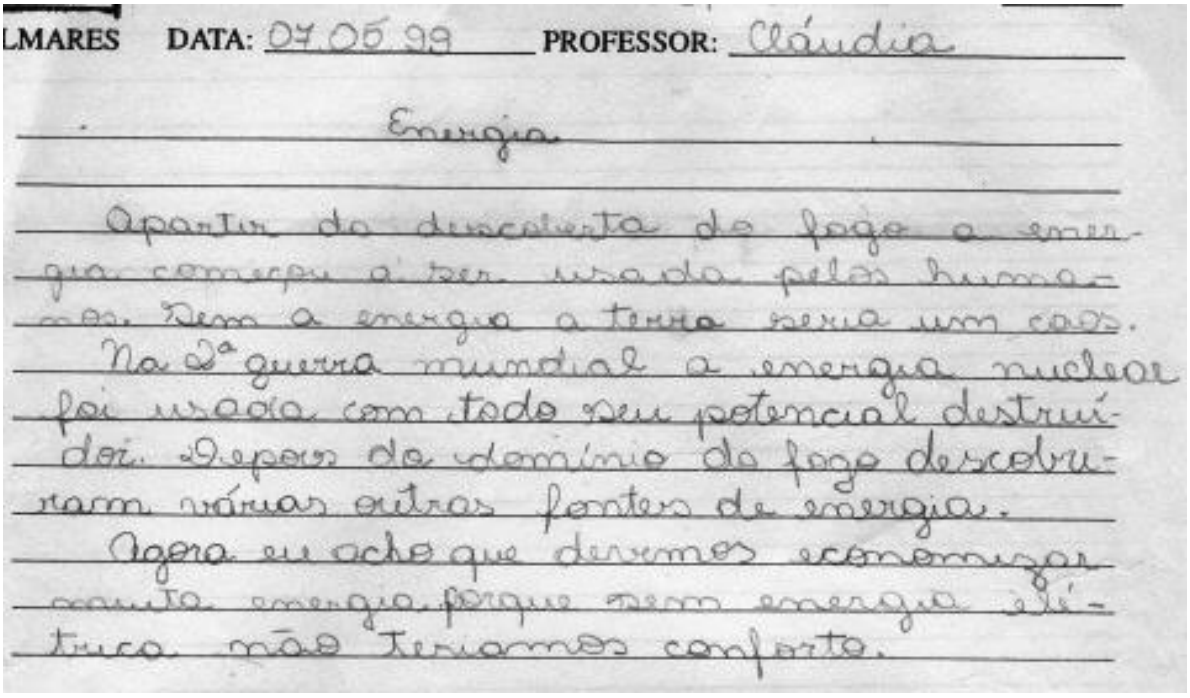
"Primeiros socorros"
idade: **10;00.05**

Assim como outros discutidos nesta seção, o texto 51 configura reescrita de notícia de jornal[120]. Trata-se, no entanto, de notícia explicitamente argumentativa, uma vez que o texto se propõe a justificar uma afirmação realizada e o faz através de um encadeamento que configura

[120] Embora o texto seja bastante legível, há um sinal de pontuação virtualmente invisível na cópia: trata-se um ponto de exclamação usado na seqüência *"ele é muito caro!"*

argumentos e conclusão. Trata-se de mais um texto em que há incorporação de outros discursos – ao reescrever uma notícia, a menina repõe em seu texto os argumentos do(s) texto(s) lido(s) para a atividade escolar e portanto faz o que se espera dela. Por outro lado, a estruturação da argumentação é semelhante a de muitos outros textos do corpus que organizam a argumentação em torno de encadeamentos do tipo *A mas B porque/portanto C*, porém aqui os segmentos do encadeamento estão distribuídos por diferentes enunciados, os conectivos estão atualizados e a estrutura organizada de modo mais explícito, mais próximo do discurso do adulto, sem rupturas que causem estranhamento – pelo contrário, o adulto reconhece no texto não apenas os seus argumentos, mas uma estruturação própria da língua constituída.

Texto 52



LMARES DATA: 07.05.99 PROFESSOR: Cláudia

Energia

A partir da descoberta do fogo a energia começou a ser usada pelos humanos. Sem a energia a terra seria um caos.

Na 2ª guerra mundial a energia nuclear foi usada com todo seu potencial destruidor. Depois do domínio do fogo descobriram várias outras fontes de energia.

Agora eu acho que devemos economizar muita energia, porque sem energia elétrica não teríamos conforto.

"Energia"
idade: **10;02.13**

O texto 52 pode ser dividido em duas partes: os dois primeiros parágrafos apresentam os conteúdos estudados na disciplina e o último parágrafo configura opinião. Neste texto tipicamente escolar, assim como nos outros desta série, Luisa faz o que se solicita dela: incorpora

o discurso da escola sobre o tema do seu texto, ou seja, os conteúdos relativos à energia estudados nas aulas de ciências. Na primeira parte, ela traz para o texto a história da relação do homem com a energia. A presença do sintagma *"eu acho"* no início do último parágrafo configura intencionalidades, fazendo parecer que é fala da criança o que de fato é fala corrente, provavelmente repetida inclusive na escola, sobre a necessidade atual de economizar energia, produzindo um efeito que remete ao iminente racionamento de energia[121]. Desse modo, podemos observar que todo o texto se estrutura em torno de um discurso incorporado da fala do outro. A fala da criança aparece neste texto no *modo* de incorporar o discurso do outro. Assim, o primeiro parágrafo fala da energia como um todo. No segundo parágrafo, introduz-se o tema da energia nuclear e seu *"potencial destruidor"*, cuja relação com o tema da *energia em geral* não é explicitada. Há indícios da fala da criança na relação que o texto estabelece entre o potencial destruidor da *energia nuclear* e do *fogo*, relação não explicitada no texto, mas inferível a partir dos discursos que circulam em torno da criança sobre os perigos do fogo. Isto é, sua fala aparece não nas afirmações explicitadas no texto sobre o fogo e sobre a energia nuclear, mas na passagem de um a outro. No último parágrafo, a menina escreve sobre a necessidade de economizar *energia elétrica*, introduzindo uma outra forma de energia, mais próxima do cotidiano infantil. Esta inserção faz ver o discurso escolar / familiar / oficial (do Estado) – o *clichê*, enfim – sobre economia de energia e, ao mesmo tempo, a fala da criança que se configura na passagem da história das relações do homem com a energia (conteúdos estudados na escola) para o universo infantil onde a eletricidade é mais palpável do que outras formas de energia. Em suma, embora as partes do texto liguem-se entre si através da estrutura sintática da língua, através de conectivos e da pontuação, obliterando as diferenças entre a linguagem da criança e do adulto, o texto passa de um aspecto a outro do tema de que trata marcado não apenas pela fala do outro, mas também pela fala da criança.

[121] O racionamento de energia vai se concretizar no Brasil apenas no ano seguinte (2000), mas já desde pelo menos o ano anterior (1999), momento em que Luisa escreve este texto, os reservatórios de água anunciavam níveis perigosamente baixos e já se falava da necessidade de economizar energia.

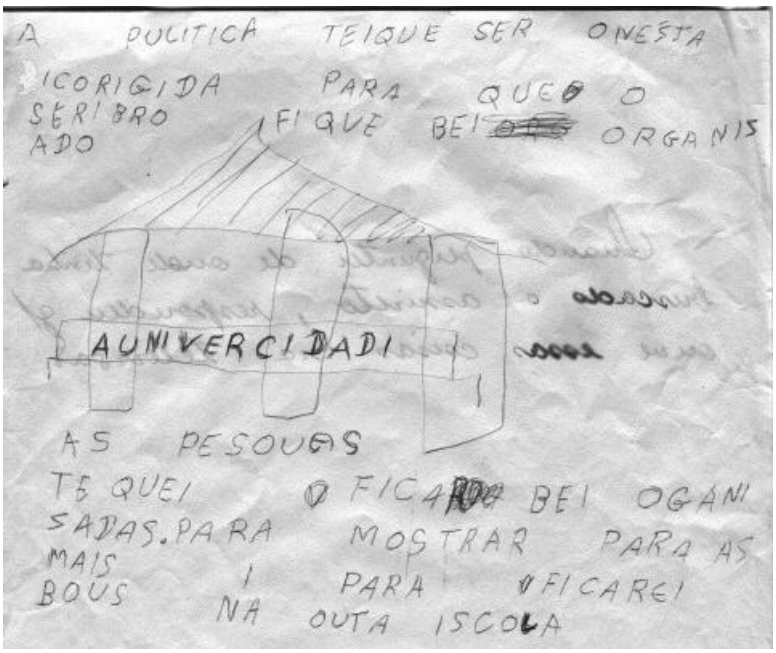
3.4. Gêneros diversos

Os textos 10, 15 e 53 integram esta seção, agrupando-se entre si principalmente por não constituírem bilhetes, cartas, diário, nem textos escolares; isto é, não fazem parte de nenhum dos outros grupos em que o corpus está sub-dividido. Escrito durante uma aula da mãe na universidade, o texto 10 (p. 172) é "panfletário", assemelha-se a faixas de manifestação política do tipo que se encontram penduradas ou inscritas nas paredes da universidade. O texto 15 (p. 176) corresponde a um recorte de uma história infantil, que coincide com um encadeamento argumentativo do tipo *X conectivo Y* em que uma das variáveis foi substituída por um desenho. Trata-se de um fragmento argumentativo de uma narrativa ficcional. O texto 53 (p. 178) também corresponde a uma narrativa, mais especificamente um relato de experiência ficcionalizado e argumentativo. Os três se aproximam entre si no que diz respeito à relação com o interlocutor, que neles não configura nem um destinatário específico como nas cartas e nos bilhetes, nem configura uma outra instância da própria criança como nos textos de diário, nem tampouco pode ser identificado com a figura do professor como nos textos escolares. Aqui se trata de um interlocutor genérico, qualquer leitor que se disponha a uma leitura dos textos. Ele é referido como *você* no texto 53, mas não há indícios de que se trate de um interlocutor em especial; o pronome é usado em sentido geral, de modo a constituir um interlocutor, dialogar com ele, mas sem marcá-lo no texto a não ser pelo uso de um pronome dêitico cujo efeito referencial remete àquele com quem se fala, seja ele quem for. O texto 10 fala a um interlocutor genérico constituído pelo texto como aquele a quem a argumentação se dirige, aquele que sofrerá os efeitos da ilusão da argumentação, sendo afetado pelas relações de sentido construídas pelo texto. Já o texto 15 constitui um interlocutor porque toda argumentação o faz, mas não há especificidade no texto que marque a interlocução.

Destes três, os textos 10 e 15 sofrem os efeitos da heterogeneidade e da imprevisibilidade da linguagem e a argumentação se dá contendo a deriva ocasionada pelos deslizamentos a que são submetidos. Como é próprio do funcionamento da linguagem, especialmente na fala e na escrita da criança, a todo momento a deriva pode se impor, dando vazão à imprevisibilidade da linguagem e preenchendo os espaços abertos na cadeia de maneira insólita. A presença de um conectivo abre espaço na cadeia para a entrada de elementos que constituem a argumentação –

porém, na linguagem da criança nem sempre os elementos preenchem os espaços abertos de modo previsível. Na escrita de Luisa, como já vimos em alguns dos textos discutidos anteriormente (por exemplo, os textos 2, 11, 22, 37 e 58, p. 118, 127, 96/97, 24 e 145, respectivamente), por vezes encontramos, no lugar de um encadeamento canônico (de acordo com a estrutura sintático-semântica da língua), incompletude ou ausência de uma das variáveis, ou ainda alguma inconsistência semântico-discursiva na relação estabelecida. Os deslizamentos a que estão sujeitos os textos infantis podem se atualizar de diferentes maneiras, produzindo uma quebra no efeito argumentativo sem necessariamente impedir sua ocorrência. O papel da argumentação em todo texto é evidenciado quando a imprevisibilidade atua, promovendo deslizamentos e/ou rupturas no texto da criança: quando a argumentação se impõe, ela contém a deriva e impede que os sentidos se esgarcem.

Texto 10



"Política"
idade; **06;01.17**

Durante uma aula da mãe na universidade, Luisa escreve: *"A política tem que ser honesta e corrigida para que o cérebro fique bem organizado. As pessoas tem que ficar bem organizadas*

para mostrar para as mães e para ficarem bons na outra escola." Questionada pela mãe sobre onde teria ouvido tais coisas, Luisa responde que a televisão seria sua "fonte". A pergunta da mãe revela um estranhamento que, no entanto, não a impede de interpretar o texto e achar graça dele. A relação sintático-semântica que se estabelece nos encadeamentos atualizados na cadeia textual é de finalidade. No entanto, o encadeamento promove efeito argumentativo. Isso porque a decorrência configurada nos encadeamentos atualizados no texto corresponde a uma relação argumentativa. Assim, se *"a política **tem que** ser honesta e corrigida para que o cérebro fique bem organizado"* então o fato de *a política **ser** honesta e corrigida* tem como decorrência que *o cérebro fique bem organizado*. Isto é, *a política ser honesta e corrigida* configura argumento que sustenta a conclusão de que *o cérebro fica bem organizado* (como nos mostra a paráfrase *a política é honesta e corrigida, portanto o cérebro fica bem organizado*). A segunda parte do texto configura uma relação de decorrência do mesmo tipo, cujo efeito é argumentativo: se *"as pessoas **tem que** ficar bem organizadas para mostrar para as mães e para ficarem bons na outra escola"* então o fato de *as pessoas **ficarem** bem organizadas* tem como decorrência que *elas poderão mostrar para suas mães e irão bem na escola*. Isto é, *as pessoas ficarem bem organizadas* configura argumento cuja conclusão é a de que *elas podem mostrar sua organização para suas mães e elas terão sucesso na outra*[122] *escola* (como nos mostra a paráfrase *as pessoas se organizam, portanto podem mostrar para suas mães e têm sucesso na escola*). Tais relações são, no entanto, insólitas, e causam estranhamento no leitor. O que significa, vindo da letra de uma criança de seis anos, *a política ter que ser honesta e corrigida*? Ou ainda, o que significa *o cérebro ficar bem organizado*? E mais: qual é o sentido da relação estabelecida no texto entre tais elementos? Encontrar tais significantes em um texto escrito por uma criança é um tanto inusitado. Trata-se de uma fala composta a partir de fragmentos incorporados do discurso do outro, discurso presente nas paredes da universidade, recheadas de panfletos com mensagens desse tipo – textos que falam sobre a organização política da comunidade universitária, textos que criticam as ações políticas das reitorias e dos governos, lugares de onde viriam palavras dos paradigmas de *política*, *honestidade*, *organização*. O próprio desenho de um dos prédios da Universidade

[122] O uso desse pronome aqui configura, em uma das interpretações possíveis, um efeito de referencialidade que remete à diferença entre a escola em que Luisa está enquanto escreve (a universidade onde a mãe trabalha) e a escola em que ela própria estuda.

Federal do Paraná, onde a mãe de Luisa leciona e onde Luisa está no momento em que escreve, realizado no centro do texto e etiquetado com a designação *"a universidade"*, produz um efeito de referencialidade que remete ao espaço físico em que tais discursos circulam. Há, inclusive, uma relação entre o desenho, o efeito de referencialidade promovido pelo discurso incorporado no texto que remete à universidade e a expressão *"outra escola"*, usada no segundo encadeamento do texto, que parece remeter à diferença entre a escola em que Luisa estuda e a escola em que está naquele momento escrevendo seu texto. Tudo isso leva ao efeito referencial que coloca em oposição universidade e escola infantil, e que traz à cena o discurso incorporado e seu caráter inusitado. Em outras palavras, a incorporação não se dá de maneira direta e imediata; a formulação do texto evidencia o cruzamento de diferentes discursos neste texto de Luisa, como podemos ver na relação argumentativa demonstrada acima entre *política* e *cérebro*, *honestidade* e *organização*, e também no encontro entre universidade e escola. Este cruzamento fica mais evidente quando observamos a segunda parte do texto, que traz fragmentos próprios do discurso infantil. O encadeamento *"as pessoas devem ser bem organizadas para mostrar para as mães e para ficarem bons na outra escola"* decalca dois estereótipos acerca do tema da *organização*, especialmente se interpretarmos *"pessoas"* como *crianças*, uma vez que a elas são relacionados dois eventos que assim as caracterizam: *mostrar para as mães que são/estão/ficaram organizadas* e *ir bem na escola*. Por um lado, há o decalque de um estereótipo sobre o desejo das mães de que seus filhos sejam organizados – desejo que, uma vez atendido pelas *crianças*, pode ser exibido para suas *mães*. Por outro lado, há o decalque de um discurso segundo o qual a organização leva ao sucesso na escola. Desse modo, o estranhamento provocado por este texto é devido ao caráter insólito de alguns dos significantes que o compõem e também ao cruzamento entre um discurso sobre a *política*, que vem da universidade (*"a política tem que ser honesta e corrigida"*), e um outro discurso sobre a *organização*, que vem do universo infantil. Neste cruzamento, o texto desliza de um significante a outro movido por relações metafóricas e metonímicas – de *política* para *honestidade*, de *honestidade* para *correção*, de *correção* para *cérebro*, de *cérebro* para *organização*, de *organização* para *expectativa materna* e daí para *sucesso na escola*. Tais deslizamentos anunciam a ameaça constante da dispersão; no entanto, a deriva não se impõe e o texto promove efeitos de sentido. Isso é possível devido à argumentação, cujo efeito no texto é o de conectar os significantes entre si, relacionando-os uns com os outros e

permitindo a interpretação – que se dá na tensão entre o estranhamento provocado pelo texto e o reconhecimento / a identificação da estrutura argumentativa enunciada nos encadeamentos do texto (Pereira de Castro, 1995). Assim, o texto pode ser interpretado como um discurso argumentativo em que todas as partes se inter-relacionam: *se a política for honesta e corrigida, então o cérebro ficará bem organizado*; *se o cérebro ficar bem organizado, então as pessoas ficarão bem organizadas* (decorrência não explicitada, mas inferida); *se as pessoas ficarem bem organizadas, então poderão mostrar para suas mães e terão sucesso na escola*.

O paralelismo é outra característica deste texto cujos possíveis efeitos dispersivos são contidos pela argumentação. Como se pode ver abaixo, há repetição de uma mesma estrutura sintática, substituição dos elementos que preenchem os espaços abertos na cadeia, além de elipse.

a política	*tem que ser*	*honesta*					
	e	*corrigida*					
			para que	*o cérebro*	*fique*	*bem organizado*	
as pessoas	*tem que ficar*	*bem organizadas*					
			para		*mostrar*		*para as mães*
			e para		*ficarem*	*bons*	*na outra escola*

Enquanto nos episódios de fala infantil discutidos em Lemos (2000, p. 7), "a semelhança entre as cadeias que se sucedem e a diferença entre os termos que nelas são substituídos criam (...) um movimento de deriva que tende a desfazer o sentido prestes a se constituir e impede seus possíveis efeitos referenciais", na escrita argumentativa de Luisa o paralelismo não tem este mesmo efeito. No texto 10, o paralelismo cria um movimento metaforonímico em que significantes imprevisíveis e inusitados entram na cadeia substituindo-se uns aos outros e podendo, potencialmente, impedir os efeitos referenciais do texto. Entretanto, eles entram em uma estrutura sintático-semântica cujos encadeamentos promovem efeito de argumentação, contendo a deriva que ameaça se impor a cada nova substituição. Isto é, o paralelismo, somado à imprevisibilidade e ao estranhamento dos elementos que se sucedem preenchendo os espaços abertos na cadeia, faz o texto tender para a deriva, mas a entrada da argumentação impede que os sentidos se dispersem.

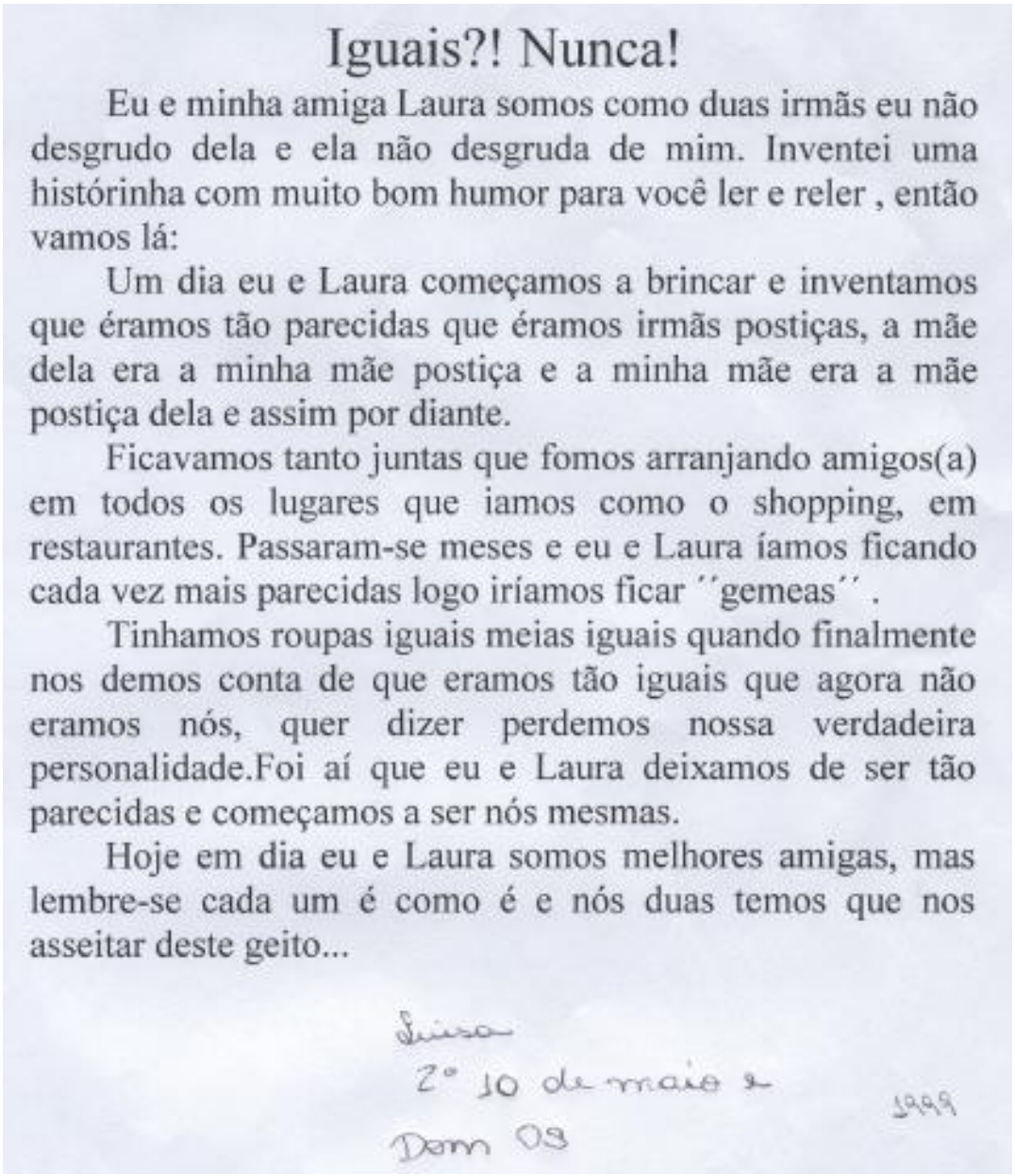
Texto 15

“Gordinho”
idade: **06;08**

O texto 15 constitui um encadeamento argumentativo em que uma das variáveis foi suprimida, sendo substituída por um desenho. Luisa escreve seu texto e logo abaixo faz um desenho, sem qualquer marca que indique qual dos dois foi realizado antes. Assim, temos o texto *"Só por causa que a mãe dele não gostou dos pés e que ele era gordinho"* e o desenho de um pintinho que tem pés de pato e chora, e ao fundo um desenho que parece ser de um galo, mas que, a partir do texto escrito, pode ser interpretado como sendo de uma galinha. O texto de Luisa, tomado em conjunto com o desenho, fala de *um pintinho que chora porque a mãe rejeitou seus pés diferentes e seus quilos a mais*, daí interpretar o desenho como sendo de uma galinha e não de um galo (apesar da crista sobre sua cabeça...). Lido desta forma, vemos no texto a incorporação do discurso presente na história do *Patinho Feio* acerca da rejeição da diferença. Naquela história, um cisne vem à luz em meio a uma ninhada de patos e, como é diferente dos patinhos, é considerado feio e por isso é rejeitado – assim como o pintinho do texto de Luisa, que é *diferente* e chora longe de sua *"mãe"*. Do ponto de vista da sua organização lingüística, temos aí uma estrutura faltante, uma vez que apenas um dos segmentos do encadeamento se atualiza na cadeia. No início do texto, temos o conectivo *"por causa que"* seguido da seqüência *"a mãe dele não gostou dos pés e ele era gordinho"*. Tal fragmento evidencia a incompletude da linguagem de tal modo que o resultado é que, tomado isoladamente, ele não faz texto. Porém, a injunção à interpretação leva o leitor a ler no desenho o segmento faltante no encadeamento e assim interpretar o texto, que então se constitui como argumentativo: *"o pintinho estava chorando só por causa que a mãe dele não gostou dos pés e que ele era gordinho"* – ou: *"o pintinho foi rejeitado pela mãe só por causa que ela não gostou dos pés dele e que ele era gordinho"*. Em outras palavras, embora a incompletude promova uma quebra no encadeamento, não chega a haver propriamente ruptura e o texto produz efeitos referenciais, porque a argumentação configura o desenho como parte do texto e permite a interpretação. Assim, o leitor reconhece e identifica no texto o que ele interpreta como uma estrutura argumentativa, porém tal identificação não elimina o estranhamento diante da estrutura faltante. Isto é, o movimento que permite tomar um desenho (ou seja, um elemento não lingüístico) por conclusão e assumir que ela, através de um conectivo, constitui em argumento a seqüência atualizada na cadeia lingüística, é o movimento de interpretação que se dá no embate entre o estranhamento da falta e o reconhecimento / identificação da estrutura. Como texto, como objeto de linguagem, a

incompletude rege este episódio. Entretanto, se não há deriva, se um sentido se constitui, isso só é possível devido à ação da estrutura argumentativa, ainda que incompleta e faltante, cujo reconhecimento e identificação leva à interpretação.

Texto 53



Iguais?! Nunca!

Eu e minha amiga Laura somos como duas irmãs eu não desgrudo dela e ela não desgruda de mim. Inventei uma histórinha com muito bom humor para você ler e reler , então vamos lá:

Um dia eu e Laura começamos a brincar e inventamos que éramos tão parecidas que éramos irmãs postiças, a mãe dela era a minha mãe postiça e a minha mãe era a mãe postiça dela e assim por diante.

Ficavamos tanto juntas que fomos arranjando amigos(a) em todos os lugares que iamos como o shopping, em restaurantes. Passaram-se meses e eu e Laura íamos ficando cada vez mais parecidas logo iríamos ficar ´´gemeas´´ .

Tinhamos roupas iguais meias iguais quando finalmente nos demos conta de que eramos tão iguais que agora não eramos nós, quer dizer perdemos nossa verdadeira personalidade.Foi aí que eu e Laura deixamos de ser tão parecidas e começamos a ser nós mesmas.

Hoje em dia eu e Laura somos melhores amigas, mas lembre-se cada um é como é e nós duas temos que nos asseitar deste geito...

Luisa
2° 10 de maio e
Dom 09
1999

“Gêmeas”
idade: **10;02.16**

Temos aqui uma narrativa que tem efeito argumentativo, ou o que poderia ser descrito como uma "história com moral". A narrativa configura os argumentos e indicia a conclusão, que, no entanto, não é explicitada. A argumentação comparece no texto através da orientação argumentativa. Os quatro primeiros parágrafos constituem o argumento: no primeiro, temos a afirmação de que as amigas Luisa e Laura são como irmãs e não se desgrudam, razão pela qual a locutora *"inventou uma historinha"*; o segundo inicia a narrativa contando que as amigas brincavam de se parecerem a ponto de serem *irmãs postiças e compartilharem suas famílias*; o terceiro conta que as amigas passavam tanto tempo juntas que estavam cada vez mais parecidas, *quase como gêmeas*; o quarto diz que *elas ficaram iguais*, até que se deram conta de que *tinham perdido sua verdadeira personalidade e deixaram de ser parecidas, começando a ser elas mesmas*. O quinto parágrafo – *"Hoje em dia eu e Laura somos melhores amigas, mas lembre-se de que cada um é como é e nós duas temos que nos aceitar deste jeito..."*, isto é, elas continuam melhores amigas, mas preservam sua autenticidade – deixa subentender a conclusão para a qual aponta a orientação argumentativa do texto: *perda de personalidade é ruim, é melhor ser autêntico*. Trata-se do decalque de um discurso corrente que valoriza a autenticidade. Ele aparece no texto de Luisa naquela que parece ser uma formulação própria, singular, diferente daquela dos discursos de onde provém – refundido no formato de uma narrativa com "efeito moral". Porém, o discurso do outro se vê no texto 53 não apenas no tema sobre o qual ele trata, mas também na sua estruturação, que se configura como uma narrativa argumentativa – uma história com moral como tantas outras que Luisa leu e ouviu desde pequena.

É interessante observar este texto em comparação com o texto 15 (p. 176), a partir do ponto de vista dos discursos sobre subjetividade: enquanto naquele era a recusa da diferença que estava em questão, neste é justamente o contrário, é a afirmação da diferença que está em cena. Apesar da aparente oposição entre eles, ambos se constituem a partir de movimentos semelhantes, isto é, ambos falam da subjetividade de suas personagens a partir de um discurso outro que circula no universo em que a menina está inserida – ainda que este discurso seja deslocado para outras personagens como ocorre no texto 15 e ainda que ele seja formulado como singular, como se fosse fala da menina como ocorre no texto 53.

CAPÍTULO 4

Considerações finais – ainda uma vez a ilusão da argumentação

Ao se propor a estudar a argumentação na escrita de uma criança, esta tese tinha como uma de suas tarefas discutir o funcionamento da argumentação na língua. Assim foi que, intermediado pela reflexão de Pereira de Castro sobre a argumentação na fala da criança, se deu o encontro com Ducrot, que em sucessivas etapas de seu trabalho vem procurando circunscrever sua abordagem da argumentação ao funcionamento interno da língua, mais especificamente às relações sintagmáticas, afastando-se de perspectivas que tomem a argumentação pela via da retórica. A argumentação é entendida por ele como uma miragem, uma ilusão construída pela linguagem – "é impossível argumentar com as palavras, nossos discursos (...) não correspondem a nada do que se entende por argumentação" (Ducrot, 1999, p. 1). Isto é, não existem argumentos que por si conduzam a determinadas conclusões, não existem argumentos independentemente das conclusões a eles associadas, argumento e conclusão só se definem um em relação ao outro. É o encadeamento argumentativo que possibilita a ilusão da argumentação. Em postura que se pretende coerente com sua filiação ao estruturalismo saussureano, Ducrot considera que as relações entre as unidades lingüísticas definem seu valor semântico, porém ele restringe tais relações às sintagmáticas, mais especificamente àquelas que se dão no encadeamento argumentativo. Isto é, para ele, o valor semântico das unidades lingüísticas se define através de encadeamentos argumentativos. Em linhas gerais, tal definição vem sendo mantida nas diferentes etapas da *teoria da argumentação na língua*, apesar das diferenças que marcam a passagem de uma versão para outra da *ADL*. Esta tese procurou mostrar, no entanto, que podemos observar as relações associativas fazendo efeito no trabalho de Ducrot, ainda que à revelia das suas intenções, quando ele opõe frases que se diferenciam apenas pela substituição de uma expressão argumentativa por outra, quando ele define o sentido das entidades lingüísticas como os encadeamentos discursivos por elas evocados, quando ele relaciona encadeamentos com conectivos do paradigma de *portanto* e de *no entanto*.

A definição de argumentação como um discurso, ou um encadeamento, do tipo *X conectivo Y*, associada à observação de que as relações associativas também estão em jogo na constituição do sintagma, foi fundamental para o desenvolvimento desta tese. Por outro lado, a

definição de argumentação enunciada na tese geral da *ADL* circunscreve a concepção de argumentação com a qual Pereira de Castro vem trabalhando em sua reflexão sobre a fala da criança e permitiu a esta autora, através da observação de que o sentido se dá *a posteriori*, afirmar que a argumentação é o "próprio tecido do texto" (2001, p. 64), porque, ao resistir à dispersão, ela constitui o sentido. Isto é, tal definição é um dos pontos a partir dos quais Pereira de Castro desenvolveu a tese de que a argumentação é contraponto à deriva a que a linguagem está submetida, hipótese central neste trabalho. No entanto, considerando o largo espaço oferecido para a discussão com Ducrot nesta tese, uma questão se coloca: como tratar a argumentação que comparece em *textos* e não em enunciados, uma vez que o objeto de trabalho da *ADL* são fundamentalmente palavras, expressões e enunciados da língua? O corpus da tese é composto por textos argumentativos e dele não fazem parte enunciados isolados, razão pela qual era preciso pensar a argumentação para além do enunciado. A noção de orientação argumentativa permite tratar a argumentação no texto tomando-a como uma questão lingüística, uma vez que em tal conceito não estão em jogo nem as informações contidas no enunciado nem as suas condições de verdade, mas indicações acerca do "futuro do texto" (Guimarães, 2002). Assim como o encadeamento argumentativo, a orientação argumentativa permite tratar a argumentação como uma questão lingüística, e não lógica, psicológica nem sociológica. Trata-se de injunção à interpretação: a orientação argumentativa aponta os sentidos nos quais se espera que seja interpretada a seqüência de determinado enunciado. Nesse sentido, o conceito de orientação argumentativa permitiu olhar para os textos escritos por Luisa e discutir a argumentação que ali se constituía mesmo quando não havia encadeamentos argumentativos explicitados na cadeia textual. De qualquer forma, encadeamento e orientação argumentativa não se excluem mutuamente – pelo contrário, em vários dos textos do corpus era um encadeamento do tipo *A mas B* que explicitava a direção para a qual o texto apontava e sua inversão na continuidade do texto. No entanto, a argumentação compareceu nos textos do corpus estruturada de diversas maneiras que não apenas aquelas previstas pela *ADL*. Há no corpus textos que coincidem com um encadeamento argumentativo, sendo alguns deles sem atualização do conectivo; há também textos cuja argumentação se deve unicamente à orientação argumentativa, sem presença de uma estrutura argumentativa; porém, há ainda aqueles que trazem à tona a incompletude constitutiva da linguagem; há textos marcados por processos lingüísticos tais como o paralelismo e a

polarização que muitas vezes levam os textos à beira da deriva, contida apenas pela argumentação; há textos cuja argumentatividade é afetada pela dispersão dos sentidos. Desse modo, embora a *teoria da argumentação na língua*, principalmente no que diz respeito à sua tese geral, tenha sido bastante produtiva para a discussão da argumentação na escrita de Luisa, foi preciso trazer à baila outros conceitos para dar conta da especificidade dessa escrita.

Na linguagem da criança, a significação é constituída pela interpretação do adulto. A heterogeneidade e a imprevisibilidade, embora sejam características da linguagem como um todo, são *constitutivas* da fala da criança, dando espaço para os deslizamentos a que constantemente ela é submetida, de tal modo que a interpretação do adulto se dá no embate entre a identificação ou o reconhecimento de estruturas da sua língua e o estranhamento dos arranjos insólitos que resultam de tais deslizamentos (Pereira de Castro, 1995). A incompletude da linguagem também está em jogo, uma vez que o texto da criança evidencia a falta constitutiva quando seu dizer não "faz texto" (M.T. Lemos, 1995), isto é, quando não silencia a proliferação de sentidos própria da linguagem, abrindo para a interpretação e não contendo a deriva. Os deslizamentos a que estão sujeitos os textos da criança dizem respeito aos movimentos da língua que se dão nos eixos metafórico e metonímico, em cujo cruzamento os significantes silenciados podem fazer furo na cadeia, dando lugar à deriva. A pergunta desta tese era "qual o papel da argumentação nesse jogo?". A resposta a que foi possível chegar aponta na direção da tese formulada por Pereira de Castro (2001): quando uma relação argumentativa se instaura no texto, constituindo argumento e conclusão, os sentidos não se esgarçam e a deriva é contida.

Portanto, para dar conta da descrição da textualidade nos episódios estudados se fazia necessária uma abordagem metodológica diferente daquela usada para descrever a argumentação. Assim, enquanto o trabalho de Ducrot oferecia um instrumental bastante profícuo para o tratamento da argumentação, a constituição dos textos demandava um outro olhar – um olhar que desse conta de descrevê-lo tendo em conta a incompletude e a imprevisibilidade que marcam de modo constitutivo o texto da criança, pondo em jogo a ameaça constante da dispersão. Sem que isso significasse, de maneira alguma, equiparar a criança ao poeta nem a linguagem infantil à poesia, o trabalho do teórico da literatura Michael Riffaterre mostrou-se produtivo para a descrição do texto infantil, na medida em que ele permitia observar e descrever o texto tomando-o como espaço em que o sentido se constitui a partir do cruzamento das relações sintagmáticas e

associativas, isto é, seu trabalho oferecia a possibilidade de tratar o texto sem se basear unicamente nas relações sintagmáticas. Por outro lado, os processos descritos por Riffaterre para a análise do texto poético permitem considerar os deslizamentos da língua atuantes na escrita da criança, além da incompletude constitutiva da linguagem.

Não são todos os textos do corpus, no entanto, que fazem ver os processos de constituição textual descritos por Riffaterre. Muitos deles coincidem com um encadeamento argumentativo, de tal forma que não há espaço para outros modos de constituição – a argumentação domina. Já em outros, a argumentação entra como um contraponto à dispersão a que poderiam conduzir o paralelismo, a expansão, a polarização ou a conversão, processos que atravessam a escrita de Luisa, dando sustentação à sua textualidade, mas ao mesmo tempo pondo em evidência a imprevisibilidade e a heterogeneidade próprias da linguagem infantil. A relação entre os processos de constituição textual e a argumentação se faz ver de modo mais preciso quando a deriva de fato ameaça se impor. A deriva é sempre uma possibilidade, mas há textos em que a proliferação de sentidos não é contida deixando ver a incompletude da linguagem e dando evidência à possibilidade de dispersão – nesses textos, o papel da argumentação de contenção da deriva se torna mais visível.

O decalque, outro dos processos descritos por Riffaterre usados na descrição do corpus da tese, tem um papel diferente na discussão, porque se trata não apenas de um modo de constituição dos textos, mas de uma forma de relação da criança com sua língua. O decalque tem a ver com a posição da criança na língua, com incorporação da fala do outro; isto é, sua presença indica, na linguagem da criança, a dominância do *outro* na relação da criança com a língua. A incorporação de argumentos é bastante marcante nos textos do corpus: são vários aqueles em que podemos observar sua ocorrência. Contudo, nos mesmos textos em que observamos a incorporação do discurso do outro, muitas vezes vemos também o funcionamento da língua e a fala da criança se enunciando no texto, seja através de rasuras, seja através de deslizamentos, rupturas ou cruzamentos de estruturas. Assim, quando observamos nos textos de Luisa marcas indicativas de incorporação de argumentos, de submetimento aos movimentos da língua, ou ainda de escuta da própria fala, não é um processo de desenvolvimento que flagramos na sua escrita, uma vez que não há superação de nenhuma das três posições que a criança pode assumir na estrutura – trata-se da dominância de um dos três pólos da relação da criança com sua língua: dominância da fala do

outro, do funcionamento da língua ou da relação do sujeito com sua própria fala (Lemos, 2002). Dominância que pode, inclusive, não se limitar a apenas uma das posições em um mesmo texto. De qualquer forma, no que diz respeito à argumentação, há grande flutuação durante o percurso longitudinal de Luisa em relação à dominância de uma ou outra dessas posições: há incorporação de argumentos desde os primeiros textos argumentativos escritos por ela até aqueles escritos no final da coleta, quando ela tinha dez anos de idade; por outro lado, há também indícios de submetimento ao funcionamento lingüístico-discursivo e da subjetividade da menina por todo o corpus, rechaçando qualquer hipótese evolutiva na explicação da sua relação com a argumentação.

Além do fato de que na linguagem da criança há sempre um resto de outras falas, seja dela mesma seja do adulto – um resto que a diferencia por ser constitutivo –, o aspecto que diferencia a produção argumentativa de Luisa da argumentação na língua constituída, evidenciando suas especificidades, é sua maior suscetibilidade aos deslizamentos promovidos pela imprevisibilidade da linguagem. Ainda que a fala do adulto também seja marcada pela incompletude e suscetível a deslizamentos e rupturas, ainda que o rompimento se dê também na fala do adulto, na linguagem da criança tais traços não são apenas uma possibilidade, não são eventuais – são constitutivos. Caracterizam-na e diferenciam-na.

Por outro lado, a característica que mais diferencia os textos do corpus entre si é o gênero ao qual pertencem. Bilhetes e cartas apresentam argumentação explicitamente dirigida a pelo menos um interlocutor, com marcas lingüísticas da interlocução no corpo do texto, evidenciando a ilusão da argumentação ao colocar em cena efeitos de intencionalidade que fazem crer que é possível argumentar com as palavras da língua, isto é, fazem crer que a argumentação não é apenas uma ilusão, uma miragem. Textos de diário falam a um interlocutor imaginário, que pode ser entendido como uma outra instância da própria criança; assim como os bilhetes, eles configuram intencionalidades e promovem a ilusão da argumentação. Os textos escolares, embora também falem a um interlocutor, não têm como marca distintiva a explicitação da interlocução; em muitos deles, o interlocutor é lingüisticamente marcado no texto, porém aquilo que os distingue dos textos dos outros grupos é uma fala que parece ter a incorporação de argumentos como objetivo: o interlocutor é tomado em consideração justamente na medida em que se configura como alguém a quem "convencer" de que certos conteúdos foram assimilados.

Muitos são os aspectos deste trabalho que poderiam ainda ser levados adiante de modo a originarem outras reflexões. Entre eles, estão, por exemplo, as relações entre a argumentação na escrita infantil e as rasuras no texto da criança. Estão também as relações entre a argumentação e os diferentes gêneros discursivos em que a argumentação pode comparecer. De qualquer modo, o percurso escolhido por esta tese procurou pôr em evidência a ilusão da argumentação, mostrando que a argumentação está na língua e que sua relação com a subjetividade da criança e do adulto que a interpreta e com ela dialoga depende dos efeitos promovidos no / pelo texto e na / pela linguagem – efeitos de sentido, de referencialidade, de intencionalidade. Efeitos de argumentação.

Referências bibliográficas

BANKS-LEITE, Luci. *Aspectos argumentativos e polifônicos da linguagem da criança em idade pré-escolar*. Campinas, 1996. Tese de Doutorado em Lingüística – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp.

BENVENISTE, Émile. Os níveis de análise lingüística. *Problemas de Lingüística Geral I*. 2ª ed. Campinas: Pontes e Editora da Unicamp, 1988 [1966], p. 127-140. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luiza Neri

BERNARDES, Ana Cristina de Aguiar. *Pontuando alguns intervalos da pontuação*. Campinas, 2002. Tese de Doutorado em Lingüística – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp.

BOSCO, Zelma Regina. *No jogo dos significantes, a infância da letra.* Campinas: Pontes, 2002.

CAREL, Marion. Argumentación normativa y argumentación exceptiva. *Signo & Seña*, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, v. 9, p. 257-298, 1998. Tradução de Corina García González.

CAREL, Marion; DUCROT, Oswald. Le problème du paradoxe dans une sémantique argumentative. *Langue Française*, Paris: Larousse, vol. 123, p. 6-26, 1999.

_____ Présentation générale de la théorie des blocs sémantiques. Texto distribuído na conferência proferida por O. Ducrot durante o *Seminário de Estudos em Semântica Argumentativa: a teoria dos blocos semânticos*, realizado nos dias 11 e 12 de setembro de 2001 no Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, 2000-2001.

COMPAGNON, A. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago.

DI RENZO, Ana Maria. *O repetível no processo de aquisição da escrita: lugar da argumentação*. Campinas, 2000. Dissertação de Mestrado em Lingüística – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp.

DONALDSON, Morag L. *Children's Explanations: a psycholinguistic study.* Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

DUCROT, Oswald. *Princípios de Semântica Lingüística (dizer e não dizer).* São Paulo: Cultrix, 1977. Tradução de Carlos Vogt, Rodolfo Ilari e Rosa Attié Figueira.

_____ *Provar e dizer: linguagem e lógica*. São Paulo: Global, 1981. Tradução de Maria Aparecida Barbosa, Maria de Fátima Gonçalves Moreira e Cidmar Teodoro Pais.

_____ *Polifonía y Argumentación*. Cali: Universidad del Valle, 1988. Tradução de Ana Beatriz Campo e Emma Rodríguez.

_____ Argumentação e '*topoi*' argumentativos. In: GUIMARÃES, Eduardo (Org.) *História e sentido na linguagem*. Campinas: Pontes, 1989. Tradução de Eduardo Guimarães.

_____ Los modificadores desrealizantes. *Signo & Seña*, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, v. 9, p. 49-72, 1998a [1995]. Tradução de Corina García Gonzáles e Alicia Barbieri.

_____ Léxico y gradualidad. *Signo & Seña*, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, v. 9, p. 177-196, 1998b [1996]. Tradução de Corina G. González.

_____ Sémantique linguistique et analyse de textes. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas: Unicamp, v. 35, p. 23-44, 1998c.

_____ Os *Topoi* na Teoria da Argumentação na Língua. *Revista Brasileira de Letras*, São Carlos: UFSCar, v. 1, n. º 1, p. 1-11, 1999 [1993]. Tradução de Rosa Attié Figueira.

_____ La elección de las descripciones en semántica argumentativa léxica. *Revista Iberoamericana de Discurso y Sociedad*, Barcelona: Editorial Gedisa, v. 2, n. º 4, p. 23-44, 2000. Tradução de Beatriz Diez.

DUCROT, Oswald; CAREL, Marion. Les propriétés linguistiques du paradoxe: paradoxe et négation. *Langue Française*, Paris: Larousse, vol.123, p. 27-40, 1999.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3ª ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERRO, R. T. *Discurso argumentativo: identificação de marcas argumentativas na produção escrita de alunos de 4ª série*. Campinas, 1997. Dissertação de Mestrado em Lingüística – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp.

GUIMARÃES, Eduardo. Texto e enunciação. *Organon*. Porto Alegre: UFRGS, v. 9, nº 23, p. 63-67, 1995.

_____ *Texto e Argumentação*, 2ª ed. Campinas: Pontes, 2001 [1987].

_____ *Os Limites do Sentido*, 2ª ed. Campinas: Pontes, 2002 [1995].

HALLIDAY, M.A.K. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976. Tradução brasileira: Departamento de Língua Inglesa e Lingüística da UFRN, inédita.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss Eletrônico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JACOB, André. (Dir.) *Encyclopédie Philosophique Universelle*, Paris: Univ. de France, v. 2, tome 1 - Les notions philosophiques: dictionnaire - Philosophie occidentale: A-L, 1990.

JAKOBSON, Roman. Poesia da gramática e gramática da poesia. *Lingüística. Poética. Cinema.* São Paulo: Perspectiva, 1970. Tradução de Francisco Achcar, Haroldo de Campo, Cláudia Guimarães de Lemos, J. Guinsburg e George Bernard Sperber.

_____ Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia. *Lingüística e comunicação*. 13. ed. São Paulo: Cultrix, 1988 [1956]. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes.

LEMOS, Cláudia T. G. Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio. *Substractum 1*, p. 121-136, 1992. (Tradução brasileira: Os processos metafóricos e metonímicos como mecanismos de mudança. *Substractum: temas fundamentais em psicologia e educação.* Porto Alegre: Artmed, v. 1, n. º 3, p. 151-172, 1998. Tradução de Ernani Rosa.)

_____ Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem. *Letras de Hoje*, Porto Alegre: PUCRS, v. 30, n° 4, p. 9-28, 1995.

_____ Processos metafóricos e metonímicos: seu estatuto descritivo e explicativo na aquisição da língua materna. Trabalho apresentado em *The Trento Lectures and Workshop on Metaphor and Analogy*; organizado pelo Istituto per la Ricerca Scientifica e Tecnologica Italiano em Povo, 1997.

_____ Sobre o paralelismo, sua extensão e a disparidade de seus efeitos. Trabalho apresentado no *V Encontro Nacional sobre Aquisição de Linguagem*, realizado em Porto Alegre, na PUCRS, de 2 a 6 de outubro de 2000.

_____ Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas: Unicamp, v. 42, p. 41-69, 2002.

LEMOS, Maria Teresa G. Sobre o que faz texto: uma leitura de *Cohesion in English*. *DELTA*, v. 8, nº 1, p. 21-42, 1992.

_____ *A língua que me falta: uma análise dos estudos em aquisição de linguagem*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2002.

LIER-DE VITTO, Maria Francisca. *Os monólogos da criança: "delírios da língua"*. Campinas, 1994. Tese de Doutorado em Lingüística – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp.

MILNER, Jean-Claude. *Introduction à une Science du Langage*. Paris: Éditions du Seuil, 1989.

NEGRONI, Maria Marta Garcia. Argumentación y dinámica discursiva. Acerca de la Teoría de la Argumentación en la Lengua. *Signo & Seña*, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, v. 9, p. 17-20, 1998.

_____ Acerca de los fenómenos de relectura y reinterpretación en el discurso. *Revista Iberoamericana de Discurso y Sociedad*, Barcelona: Editorial Gedisa, v. 2, n. º 4, p. 89-108, 2000.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de Usos do Português*. São Paulo: UNESP, 2000.

OLIVEIRA, Pascoalina Bailon de. *Narrando por escrito: ao sabor da língua e do discurso.* Campinas, 1995. Dissertação de Mestrado em Lingüística – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp.

ORLANDI, Eni. Segmentar ou recortar. *Lingüística: Questões e controvérsias*. Uberaba: Fiube, p. 9-26, 1984.

_____ *A Linguagem e seu Funcionamento: as formas do discurso*. 2ª ed. rev. e aum. Campinas: Pontes, 1987.

_____ *Discurso e Leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, 1988.

_____ *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____ *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.

_____ *Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2001.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 1990. Tradução de Eni Orlandi.

PEREIRA DE CASTRO, Maria Fausta. *Aprendendo a Argumentar: um momento na construção da linguagem* – 2ª ed. rev. Campinas: Unicamp, 1996 [1985].

_____ Ainda a negação: questões sobre a interpretação. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas: Unicamp, v. 29, p. 27-38, 1995.

_____ A interpretação: a fala do outro e a heterogeneidade da fala da criança. *Letras – Revista do mestrado em letras da UFSM* (RS), Santa Maria, n. º 14, p. 125-138, 1997.

_____ A argumentação na fala da criança: entre fatos de língua e de discurso. *Lingüística*, São Paulo: Associação de Lingüística e Filologia da América Latina (ALFAL), v. 13, p. 61-80, 2001.

_____ Sobre a fala da criança no universo da razão: da argumentação. *Actas del Congreso Internacional La Argumentación*, Buenos Aires: Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires, p. 1403-1407, 2003.

_____ A argumentação na impossível simetria do diálogo: a aquisição de linguagem em questão. *Cadernos de Pesquisas em Lingüística*, Porto Alegre: Pós-Graduação em Letras, PUCRS, no prelo.

_____ Argumentação, intencionalidade e persuasão: a propósito da aquisição de linguagem. Trabalho em andamento.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. A questão da referência e interpretação na teoria dos atos de fala. In: PEREIRA DE CASTRO, M.F. (Org.) *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas: Unicamp, p. 225-236, 1996.

RIFATERRE, Michael. *A produção do texto*. São Paulo: Martins Fontes, 1989 [1979].

_____ *Semiotics of poetry*. Bloomington: Indiana University Press, 1978. Tradução de Eliane Fitipaldi Pereira Lima de Paiva.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: Veredas*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1972.

SALEH, Pascoalina B. de O. *Narrativas infantis sobre experiências vividas: uma questão de representação?* Campinas, 2000. Tese de Doutorado em Lingüística – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp.

SANTOS, Carmi Ferraz. A produção de textos argumentativos por crianças das séries iniciais. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas: Unicamp, v. 39, p. 95-103, 2002.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1989 [1916]. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein.

SCHNAIDERMAN, Boris. Prefácio a TOLEDO, D. O. (Org.) *Teoria da literatura: formalistas russos.* 2ª ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1976 [1970].

SOUZA, Lusinete Vanconcelos de. *As proezas das crianças em textos de opinião*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

TODOROV, Tzevetan & DUCROT, Oswald. *Dicionário Enciclopédico das Ciências da Linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 1977. Tradução de Alice Kyoto Miyashiro, J. Guinsburg, Mary Amazonas Leite de Barros e Geraldo Gerson de Souza.

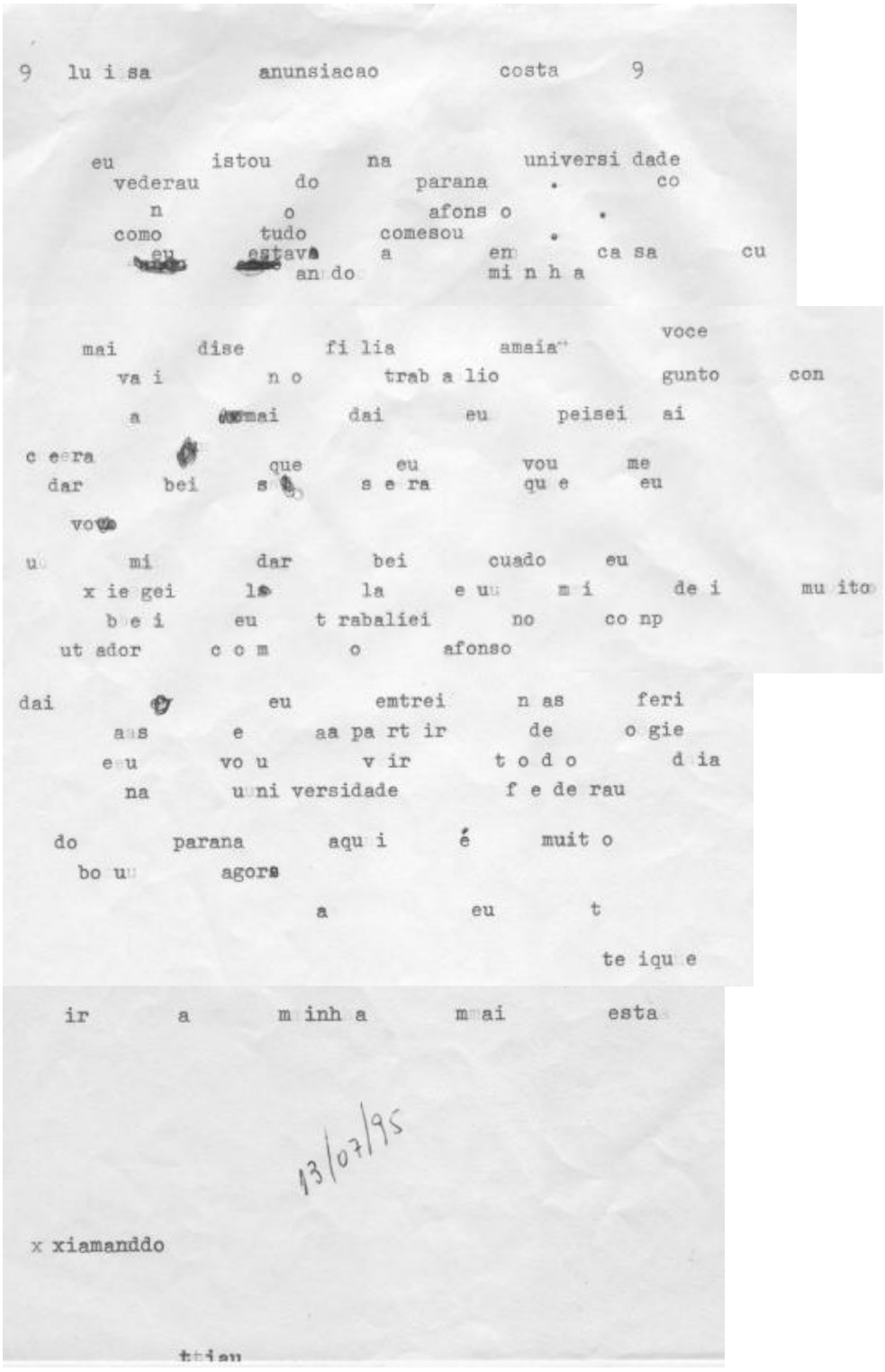
VIDON, Luciano Novaes. *Dialogia, estilo e argumentação no trabalho de um sujeito com a linguagem*, Campinas, 2003. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp.

VOGT, Carlos. *O Intervalo Semântico*. São Paulo: Ática, 1977.

_____ *Linguagem, Pragmática e Ideologia*. São Paulo: Hucitec; Campinas: Funcamp, 1980.

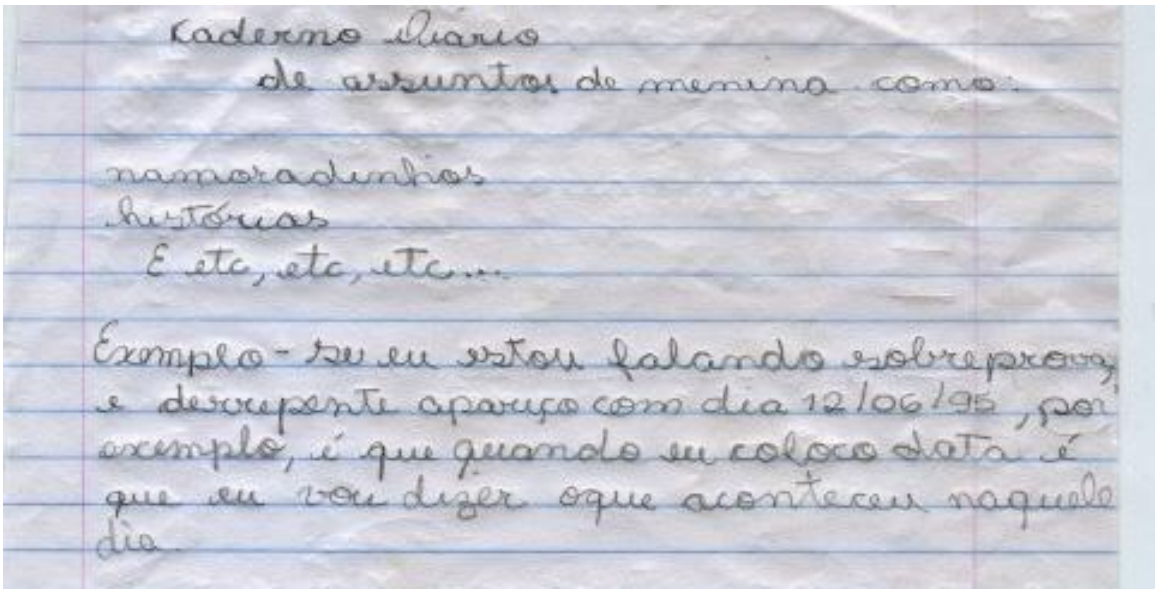
Anexo

Texto 13



“Universidade”
idade: **06;04.19**

Texto 16



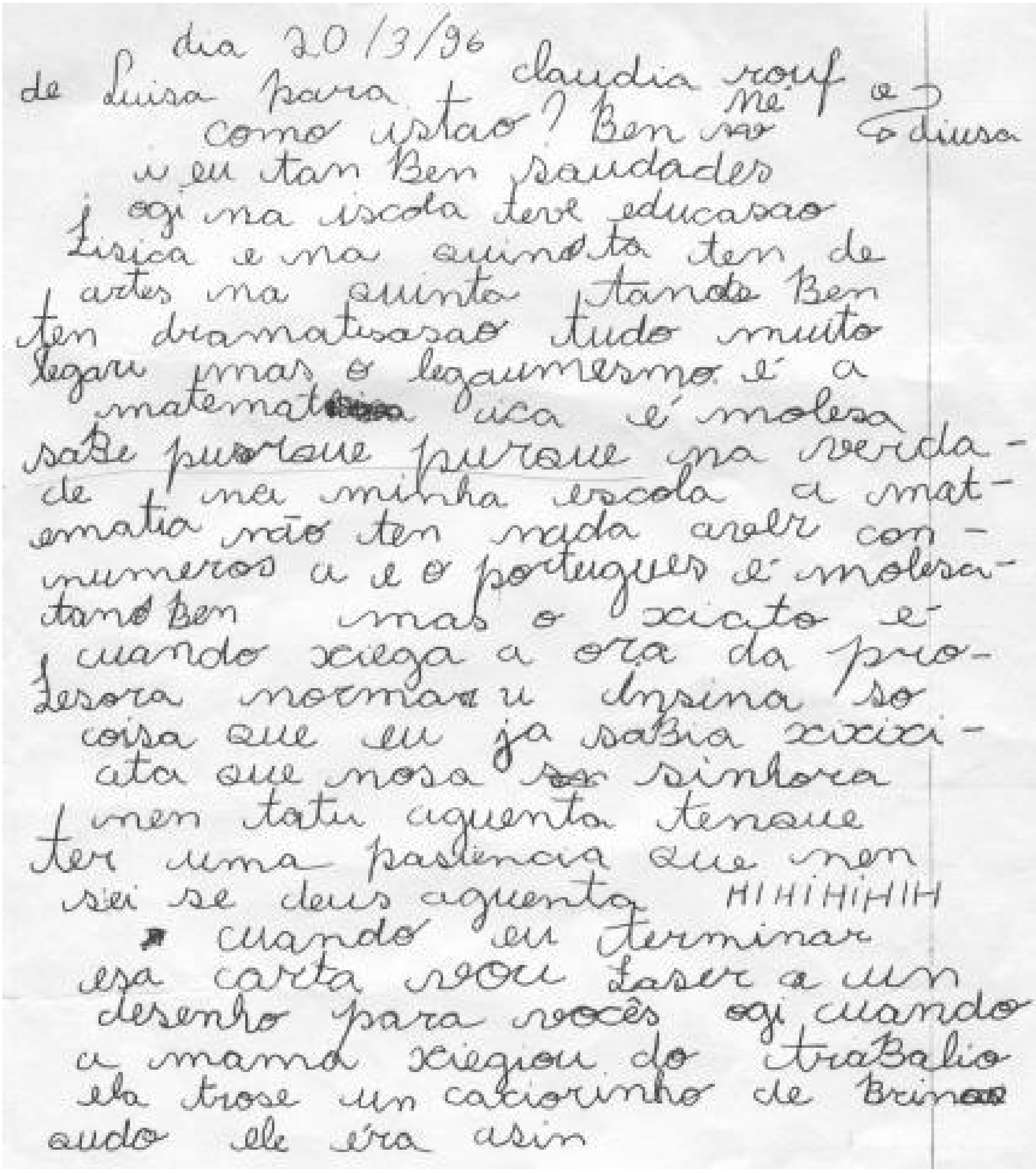
Caderno Diario
de assuntos de menina como:

namoradinhos
histórias
E etc, etc, etc...

Exemplo - se eu estou falando sobreprova, e derrepente apariço com dia 12/06/95, por exemplo, é que quando eu coloco data é que eu vou dizer oque aconteceu naquele dia.

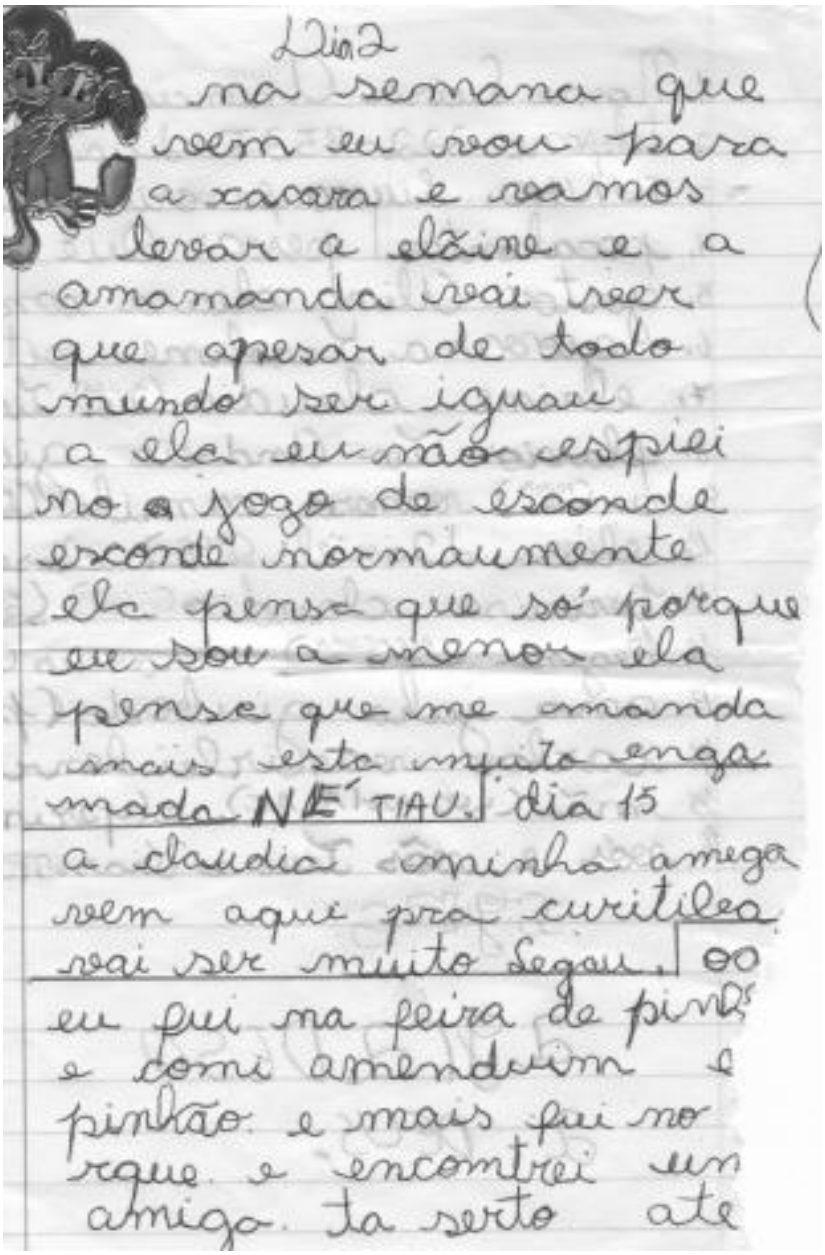
"Assuntos de menina"
idade: **7 anos**

Texto 18


dia 20/3/96
de Luisa para claudia rouf e me
como istao? Ben sao Luisa
i eu tan Ben saudades
i ogi na iscola teve educasao
fisica e na quinta ten de
artes na quinta tando Ben
ten dramatisasao tudo muito
legau mas o legaumesmo é a
matematica é molesa
sabe purque purque na verda-
de na minha escola a mat-
ematia não ten nada aver con-
numeros a e o portugues é molesa-
tando Ben mas o xiato é
cuando xiega a ora da pro-
fesora normar u insina so
coisa que eu ja sabia xixixi-
ata que nosa sinhora
nen tatu aguenta tenque
ter uma pasiencia que nen
sei se deus aguenta HIHIHIHIH
cuando eu terminar
esa carta vou faser a un
desenho para vocês ogi cuando
a mama xiegou do trabalio
ela trose un caxiorinho de brinq
quedo ele éra asin

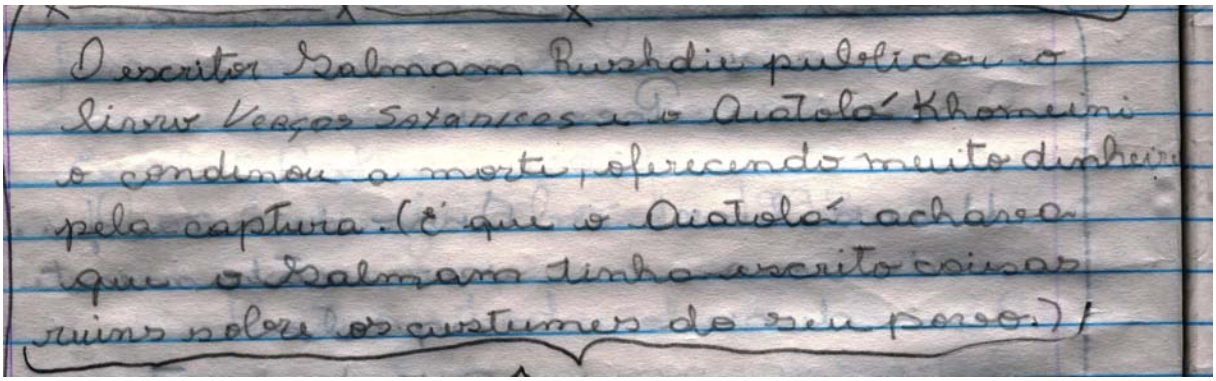
"Matemática"
idade: **07;00.25**

Texto 21


Dia 2
na semana que
vem eu vou para
a xacara e vamos
levar a elzine e a
amamanda vai ver
que apesar de todo
mundo ser igual
a ela eu não espiei
no jogo de esconde
esconde normalmente
ela pensa que só porque
eu sou a menor ela
pensa que me manda
mais esta muito enga-
nada NÉ TIAU. dia 15
a claudia minha amiga
vem aqui pra curitiba
vai ser muito legau. oo
eu fui na feira de pinto
e comi amendoim e
pinhão e mais fui no
rque e encontrei um
amigo. ta serto ate

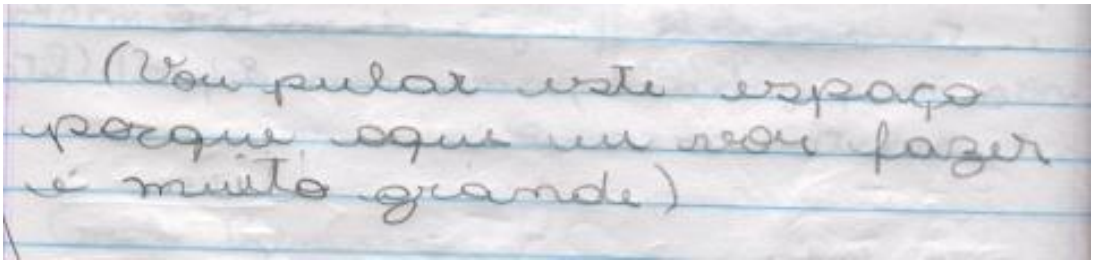
"Amanda"
idade: **07;03.090**

Texto 29



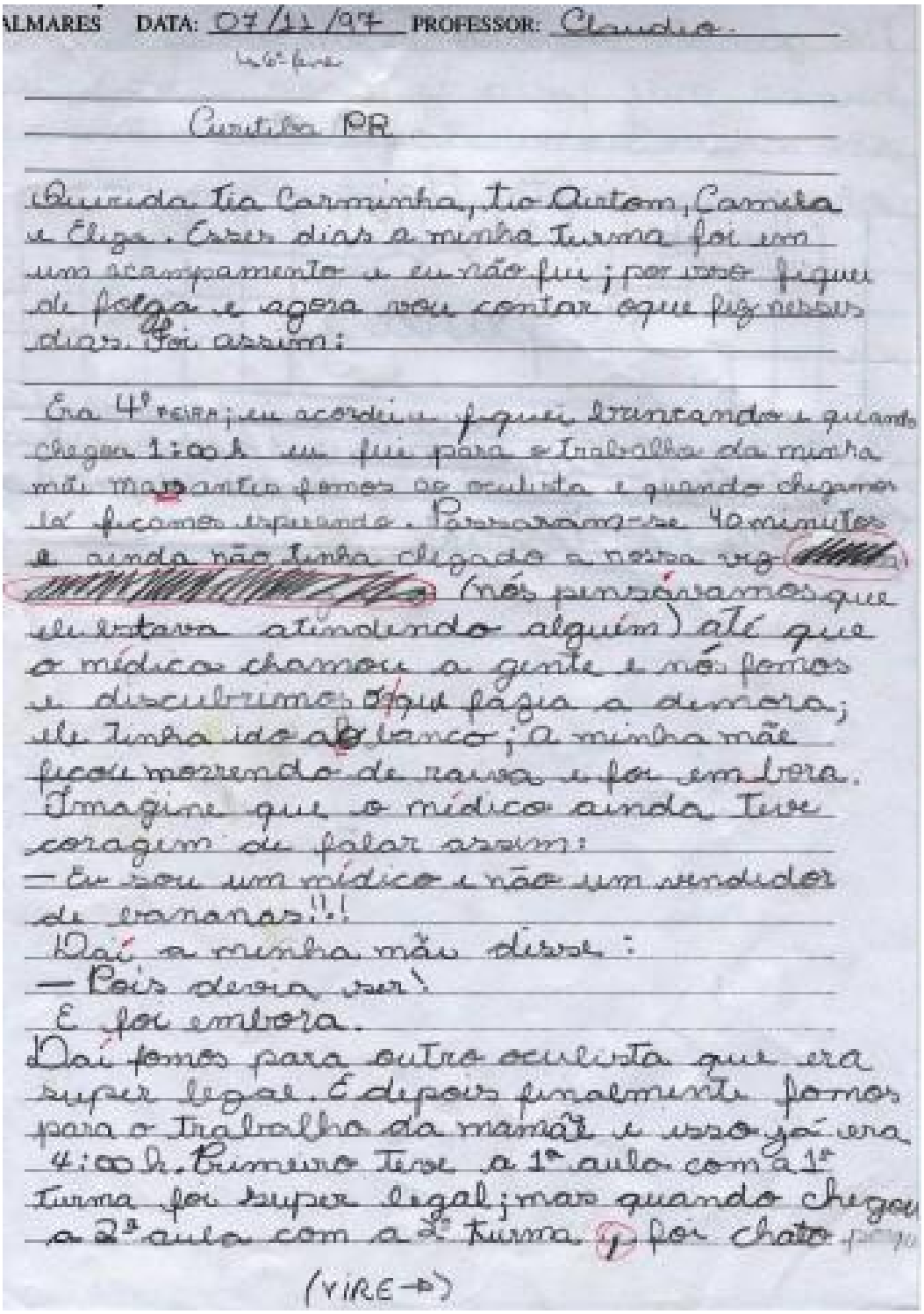
"Versos satânicos"
idade: **08;03.16**

Texto 30



"Espaço"
idade: **08;06.09**

Texto 35



ALMARES DATA: 07/11/97 PROFESSOR: Claudia.
4ª feira

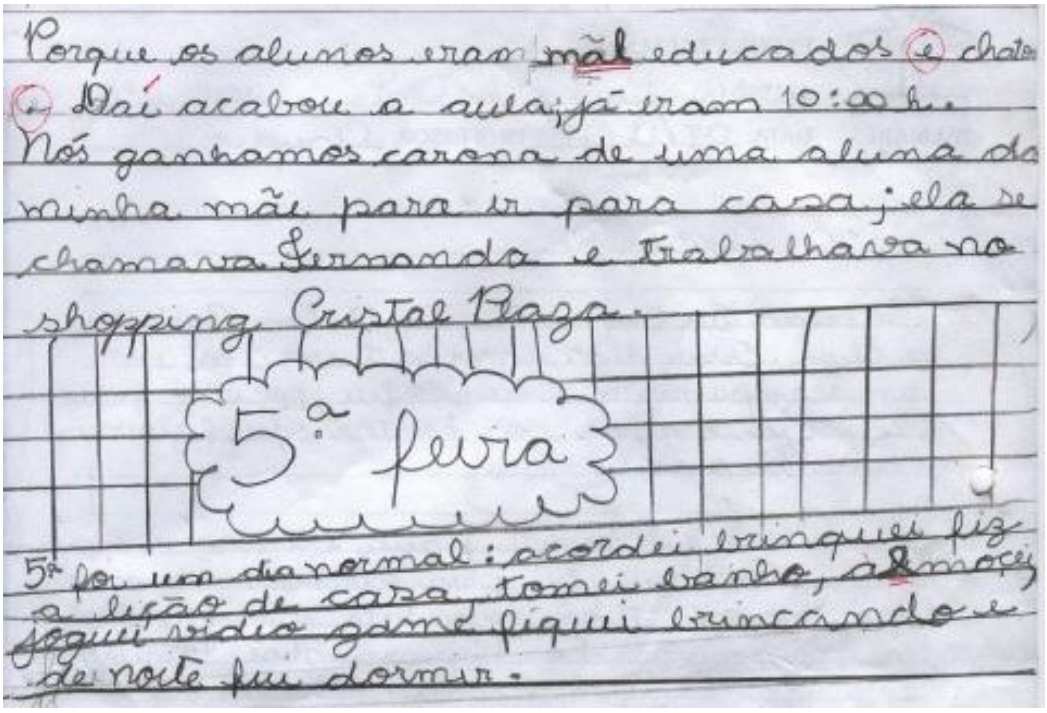
Curitiba PR

Querida Tia Carminha, Tio Antom, Camila e Eliza. Esses dias a minha Turma foi em um acampamento e eu não fui; por isso fiquei de folga e agora vou contar oque fiz nesses dias. Foi assim:

Era 4ª feira; eu acordei... fiquei brincando e quando chegou 1:00 h eu fui para o trabalho da minha mãe. Mas antes fomos ao oculista e quando chegamos lá ficamos esperando. Passaram-se 40 minutos e ainda não tinha chegado a nossa vez [illegible] (nós pensávamos que ele estava atendendo alguém) até que o médico chamou a gente e nós fomos e descubrimos oque fazia a demora; ele tinha ido ao banco; a minha mãe ficou morrendo de raiva e foi embora. Imagine que o médico ainda teve coragem de falar assim:
— Eu sou um médico e não um vendedor de bananas!!!
Daí a minha mãe disse:
— Pois devia ser!
E foi embora.
Daí fomos para outro oculista que era super legal. E depois finalmente fomos para o trabalho da mamãe e isso foi era 4:00 h. Primeiro Teve a 1ª aula com a 1ª Turma foi super legal; mas quando chegou a 2ª aula com a 2ª turma foi chato

(VIRE →)

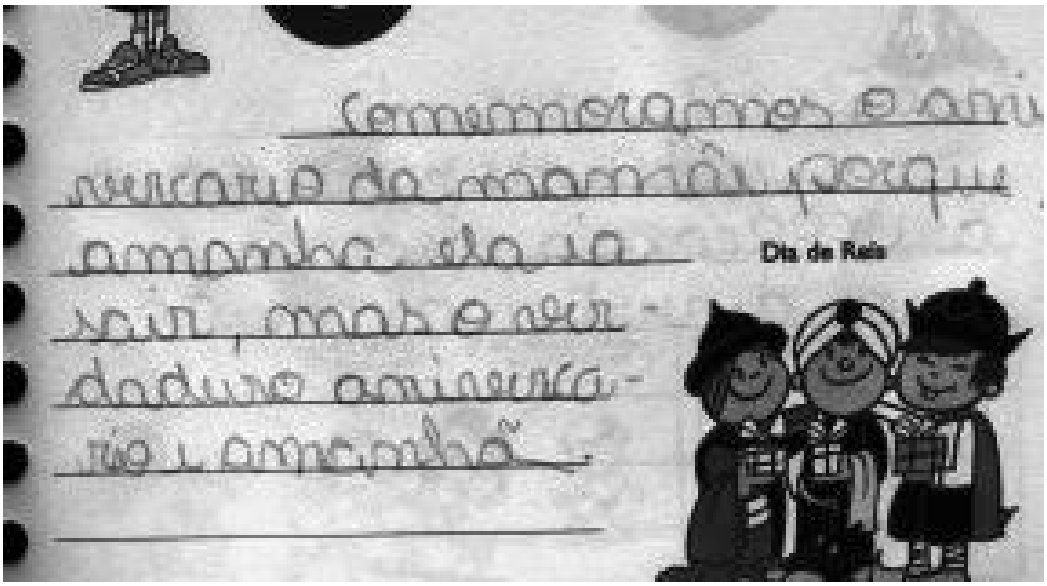
(frente da folha)



(verso da folha)

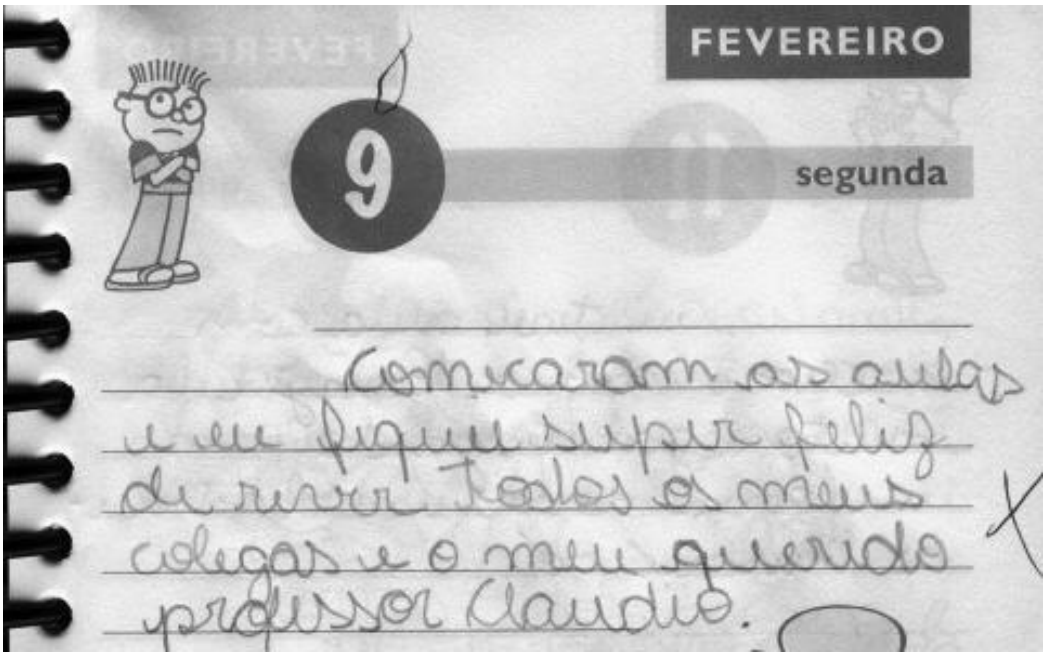
"Oculista"
idade: **08;08.14**

Texto 39



"Aniversário da mamãe"
idade: **08;10.13**

Texto 40



"Início das aulas"
idade: **08;11.16**

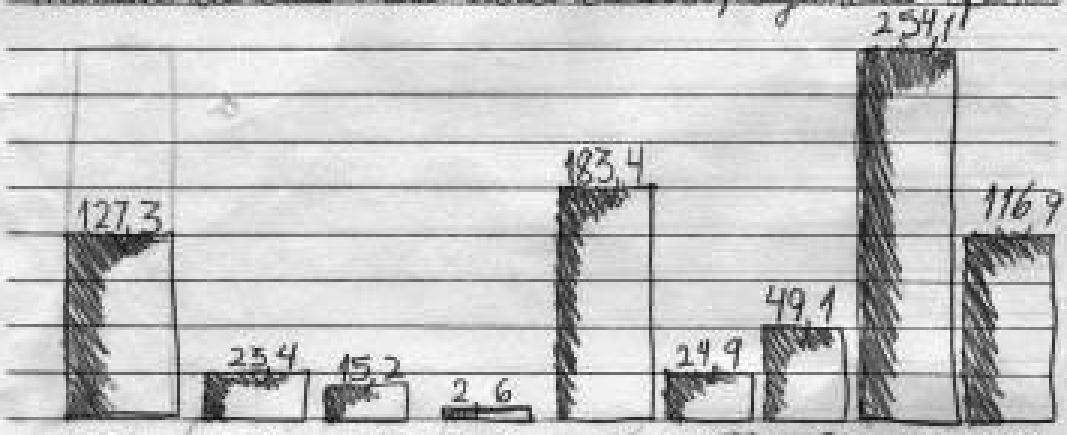
Texto 42

LMARES DATA: 09/04/98 PROFESSOR: Claudia

Descaso da Saúde
Faz a dengue se
alastrar pelo país

Desde 1995 a dengue está se alastrando
e o governo não faz nada para ajudar
e agora estão se espalhando casos graves
de dengue pelo Brasil inteiro. Em 1996 Tinham
183 casos [mas] graves de dengue, de 1996 para
1997 (mas ano passado) os casos graves aumen-
taram para 254,1 mil.

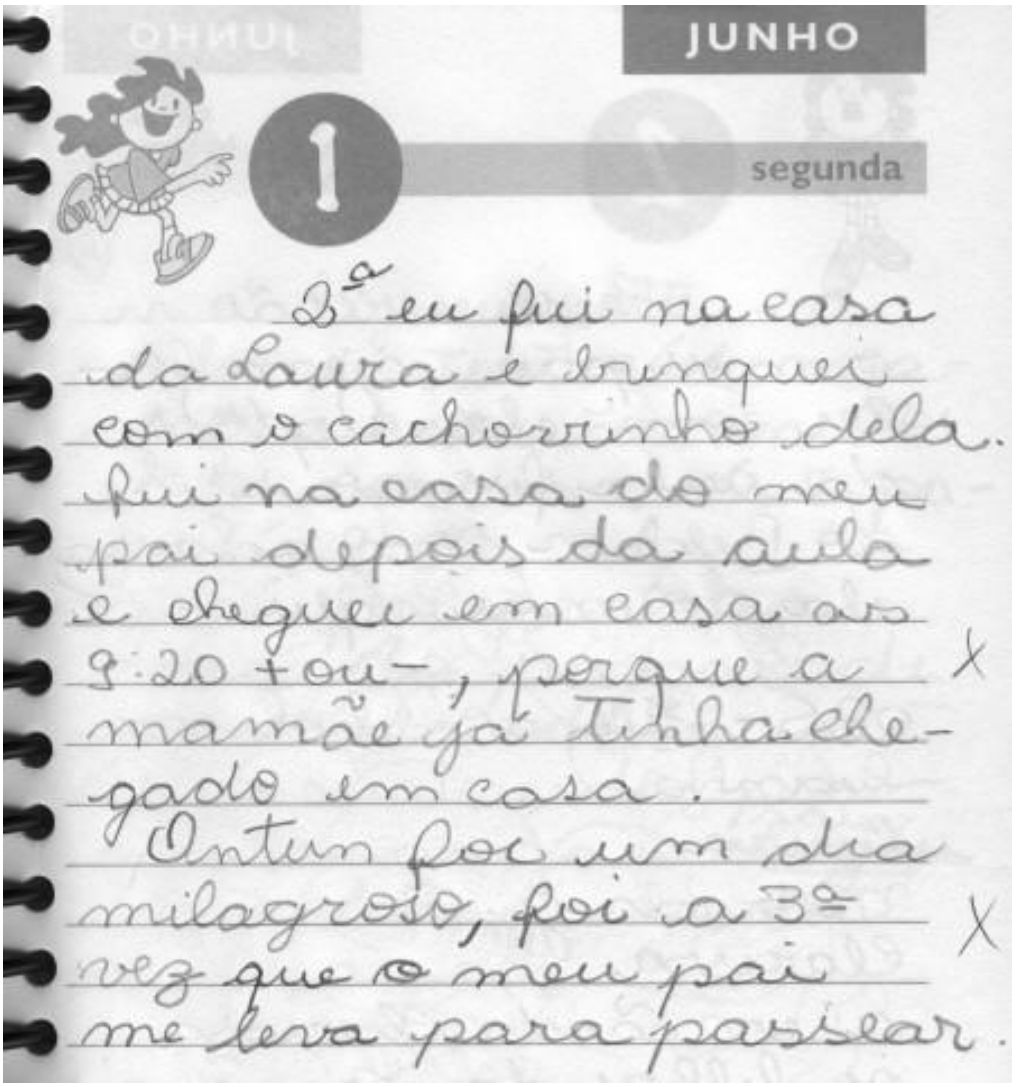
Tirado da "Folha de S. Paulo"
notícia do dia 6 de Abril de 1998, segunda-feira.



Fim

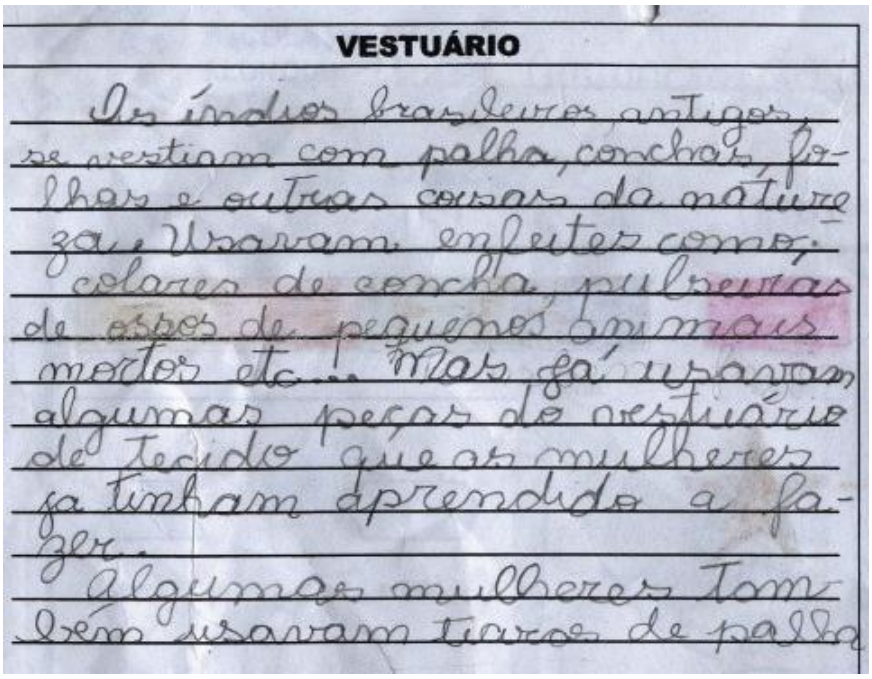
"Dengue"
idade: **09;01.16**

Texto 43



"Dia milagroso"
idade: **09;03.08**

Texto 45



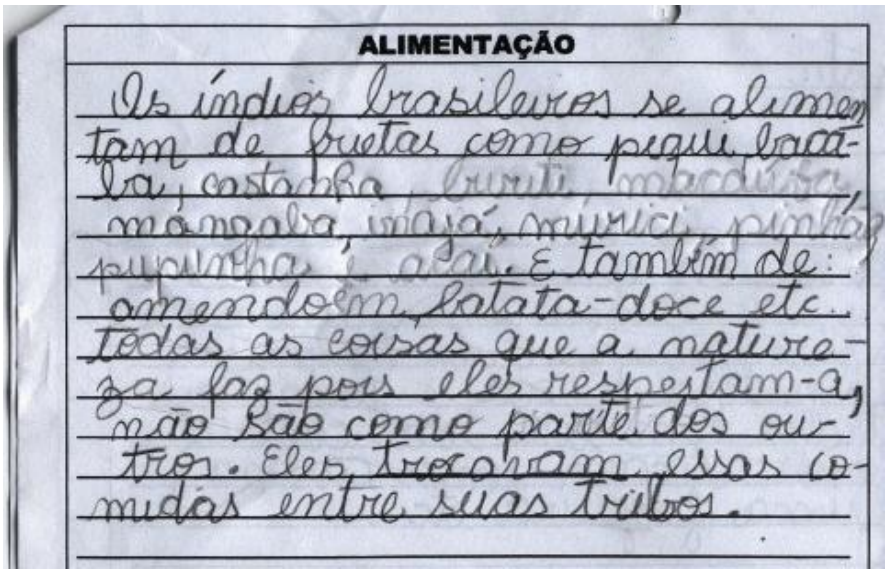
VESTUÁRIO

Os índios brasileiros antigos, se vestiam com palha, conchas, folhas e outras coisas da natureza e usavam enfeites como: colares de concha, pulseiras de ossos de pequenos bichos mortos etc... Mas já usavam algumas peças de vestuário de tecido que as mulheres já tinham aprendido a fazer.

Algumas mulheres também usavam tiaras de palha

"Vestuário indígena"
idade: **09;06.10**

Texto 46

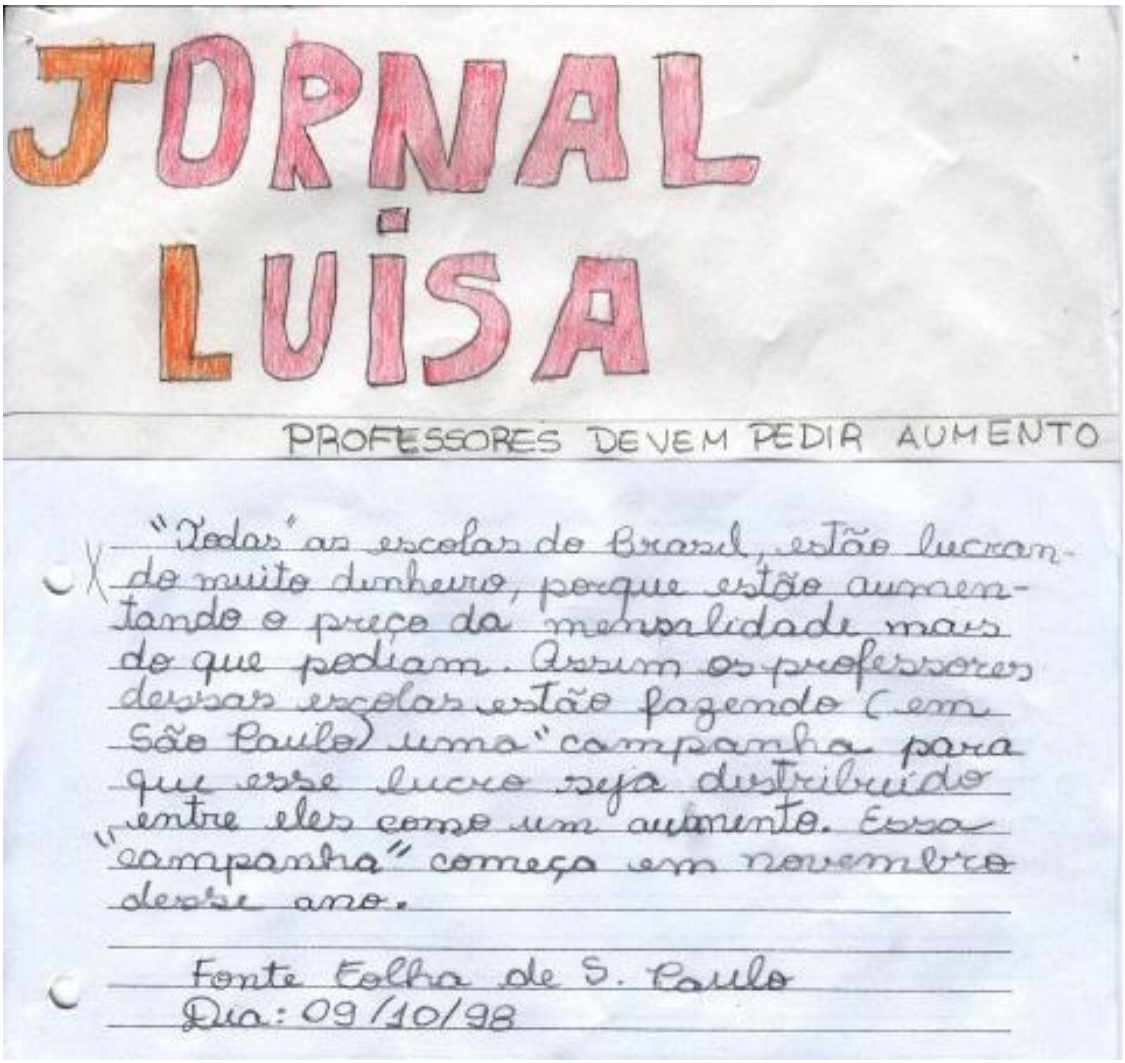


ALIMENTAÇÃO

Os índios brasileiros se alimentam de frutas como pequi, bacaba, castanha, buriti, mandioca, mangaba, inajá, murici, pinha, pupunha, açaí. E também de: amendoim, batata-doce etc. todas as coisas que a natureza faz pois eles respeitam-a, não são como parte dos outros. Eles trocaram essas comidas entre suas tribos.

"Alimentação indígena"
idade: **09;06.10**

Texto 47



JORNAL
LUISA

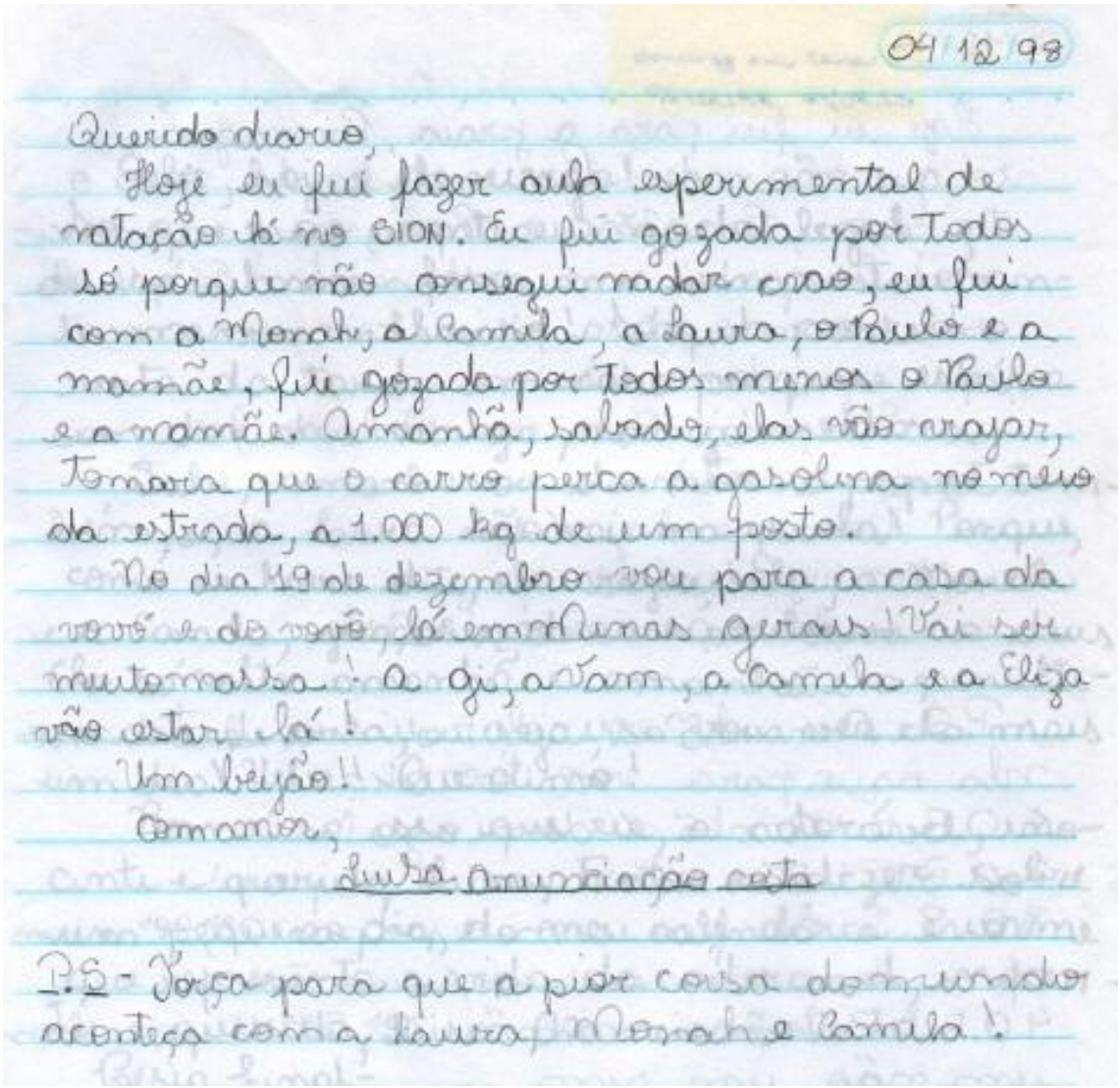
PROFESSORES DEVEM PEDIR AUMENTO

"Todas" as escolas do Brasil, estão lucrando muito dinheiro, porque estão aumentando o preço da mensalidade mais do que pediam. Assim os professores dessas escolas estão fazendo (em São Paulo) uma "campanha para que esse lucro seja distribuído entre eles como um aumento. Essa "campanha" começa em novembro desse ano.

Fonte Folha de S. Paulo
Dia: 09/10/98

"Campanha salarial"
idade: **09;07.15**

Texto 48



04 12 98

Querido diario,

Hoje eu fui fazer aula esperimental de natação lá no SION. Eu fui gozada por Todos só porque não consegui nadar crau, eu fui com a Monah, a Camila, a Laura, o Paulo e a mamãe, fui gozada por Todos menos o Paulo e a mamãe. Amanhã, sabado, elas vão orayar, Tomara que o carro perca a gasolina no meio da estrada, a 1.000 km de um posto.

No dia 19 de dezembro vou para a casa da vovó e do vovô, lá em Minas Gerais! Vai ser muito massa. A Aju, a Tam, a Camila e a Eliza vão estar lá!

Um beijão!

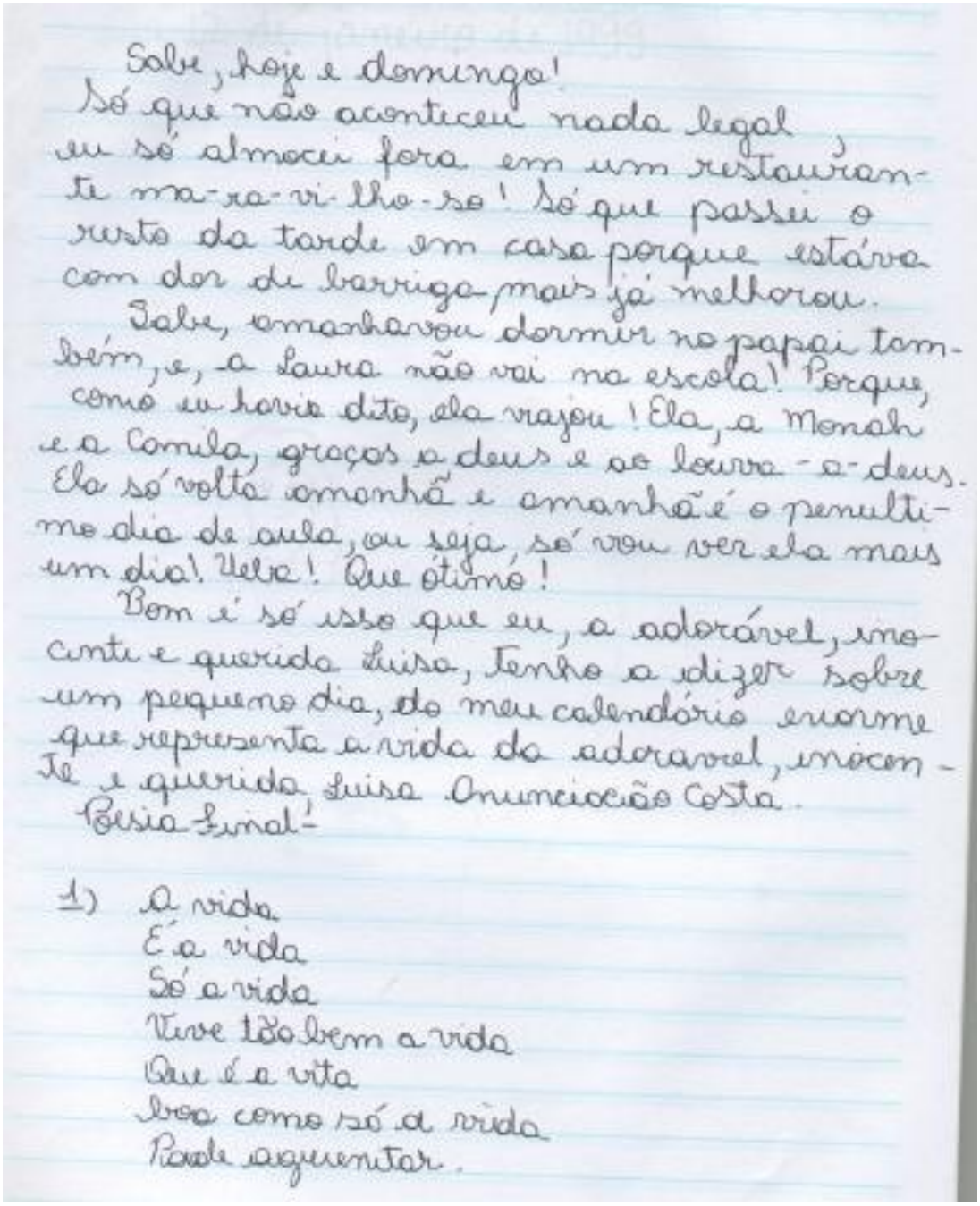
Comamor,

Luisa Anunciação costa

P.S - Torça para que a pior coisa do mundo aconteça com a Laura, Monah e Camila!

"Rogando pragas"
idade: **09;09.10**

Texto 49

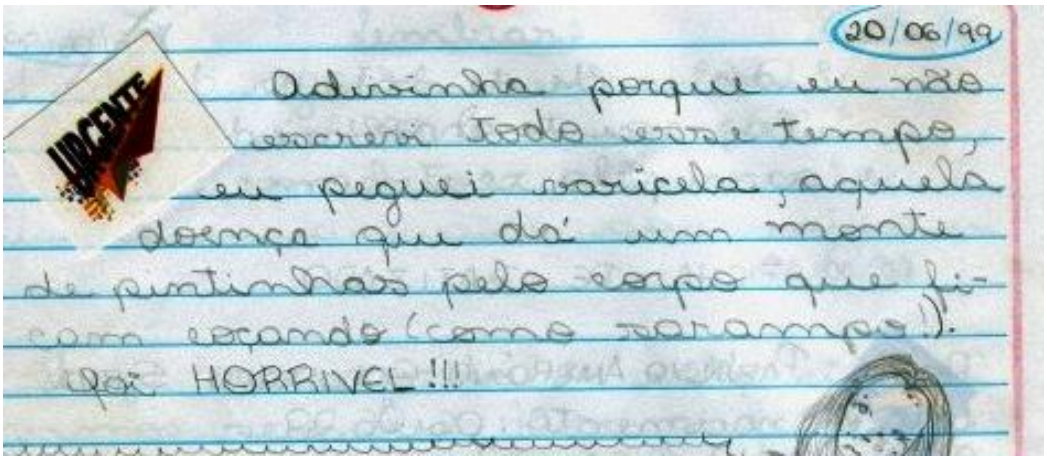


Sabe, hoje é domingo!
Só que não aconteceu nada legal
eu só almocei fora em um restaurante ma-ra-vi-lho-so! Só que passei o resto da tarde em casa porque estava com dor de barriga mais já melhorou.
Sabe, amanhã vou dormir no papai também, e, a Laura não vai na escola! Porque, como eu havia dito, ela viajou! Ela, a Monah e a Camila, graças a deus e ao louva-a-deus. Ela só volta amanhã e amanhã é o penultimo dia de aula, ou seja, só vou ver ela mais um dia! Uéba! Que ótimo!
Bom é só isso que eu, a adorável, inocente e querida Luisa, tenho a dizer sobre um pequeno dia, do meu calendário enorme que representa a vida da adoravel, inocente e querida Luisa Anunciação Costa.
Poesia final-

1) A vida
É a vida
Só a vida
Vive tão bem a vida
Que é a vita
Boa como só a vida
Pode aguentar.

"Domingo em casa"
idade: **09;09.12**

Texto 54



“Varicela”
idade; **10;03.27**

Texto 55

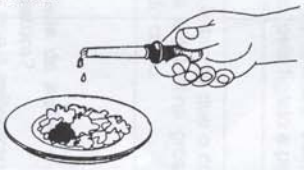
1. OBSERVE A AÇÃO DO AMIDO

a) Coloque água até a metade de um dos frascos de penicilina.

b) Pingue quinze gotas de iodo na água e misture bem.

c) Ponha no pires algumas fatias de batatinha e amasse-as com o garfo.

d) Sobre a massa da batata, coloque algumas gotas da mistura de iodo com água, até a massa ficar colorida.



Anote suas observações:

- Todo alimento que possui amido, quando misturado ao iodo, fica com a cor roxa. Você pode afirmar que a batatinha possui amido? Por quê?

Foi bem legal fazer esta experiência, a batata ficou roxa e isso acontece porque ela tem amido.

"Amido"
idade: **10;06.29**

Texto 56

2. OBSERVE A DIGESTÃO DO AMIDO

a) Coloque um pouco da batatinha arroxeada no outro frasco de remédio.

b) Cuspa bastante saliva dentro do frasco e agite-o bem.

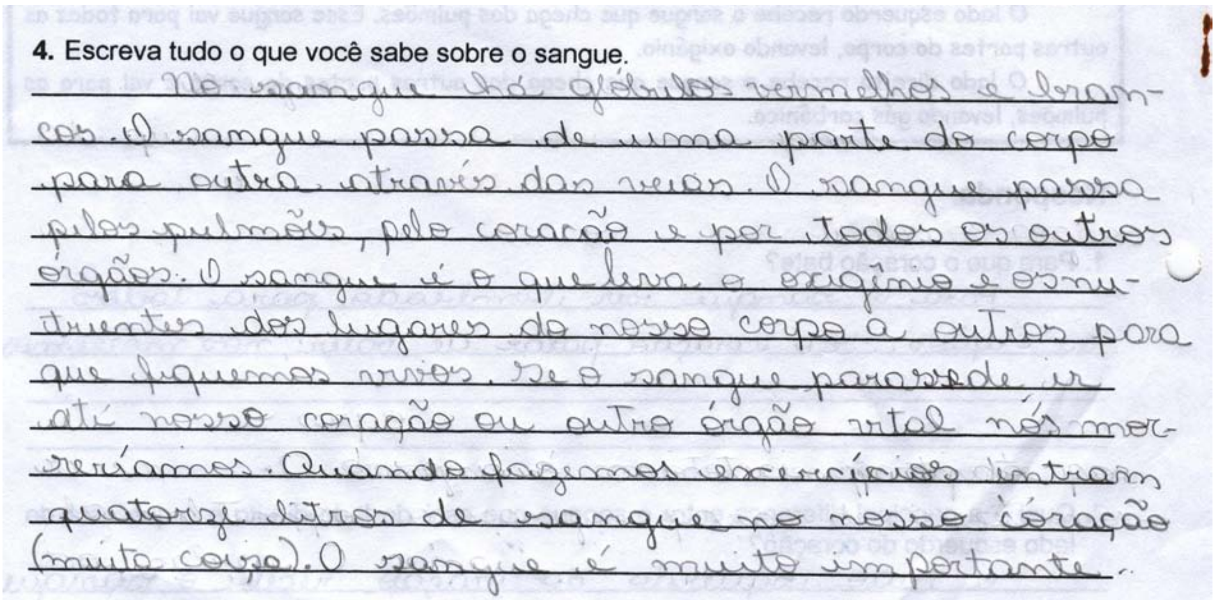
Anote suas observações:

- A saliva possui um fermento (a ptialina) que faz a digestão do amido, transformando-o em um açúcar chamado maltose. A cor roxa permaneceu na batatinha depois que a saliva foi misturada? Por quê?

Não, a batata ficou branca e com um pouco de roxo dos lados, eu acho que isso acontece porque a saliva tem ptialina. O cuspe tira a cor e gosto etc das comidas para que cheguem no estomago totalmente triturado. Por isso a batata ficou branca.

"Digestão do amido"
idade: **10;06.29**

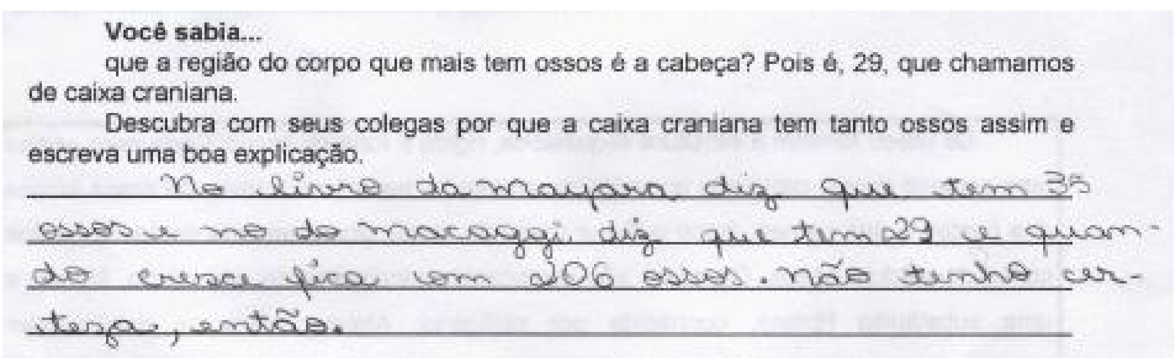
Texto 57


4. Escreva tudo o que você sabe sobre o sangue.

No sangue há glóbulos vermelhos e brancos. O sangue passa de uma parte do corpo para outra através das veias. O sangue passa pelos pulmões, pelo coração e por todos os outros órgãos. O sangue é o que leva o oxigênio e os nutrientes dos lugares do nosso corpo a outros para que fiquemos vivos. Se o sangue parasse de ir até nosso coração ou outro órgão vital nós morreríamos. Quando fazemos exercícios entram quatorze litros de sangue no nosso coração (muito corpo). O sangue é muito importante.

"Sangue"
idade: **10;07.26**

Texto 59


Você sabia...
que a região do corpo que mais tem ossos é a cabeça? Pois é, 29, que chamamos de caixa craniana.
Descubra com seus colegas por que a caixa craniana tem tanto ossos assim e escreva uma boa explicação.

No livro da Mayara diz que tem 35 ossos e no do Macaggi diz que tem 29 e quando cresce fica com 206 ossos. Não tenho certeza, então.

"Ossos"
idade: **10;08.24**