

Sílvia Letícia Duarte Scopel Bristot

PROPOSTA DE TEXTO DISSERTATIVO-  
ARGUMENTATIVO E AUTORIA: QUESTÃO DE  
ESCRITA OU DE LEITURA?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo, como requisito para obtenção do grau de mestre em Letras, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr. Telisa Furlanetto Graeff.

Passo Fundo

2010

A meu filho, Jean Carlo, a quem espero ensinar que a força do conhecimento é a arma mais poderosa que devemos usar contra a ignorância, a opressão e a injustiça.

Agradeço a Deus a sensação constante de amparo.

Às professoras do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, especialmente à professora Telisa Furlanetto Graeff, por ter, em uma aula, mudado o rumo de minha vida.

Aos alunos que, gentilmente, colaboraram na produção dos textos que constituem o *corpus* deste trabalho.

Aos meus amigos, colegas e diretores agradeço pela compreensão e apoio.

À minha família, Carlos, Jean, pai e mãe, obrigada por acreditar naquilo que sonho, busco e realizo.

“(...) isso mostra que há 364 dias em que você poderia ganhar presentes de aniversário...”

“Sem dúvida”, disse Alice.

“E só um para ganhar presente de aniversário, vê? É a glória para você!”

“Não sei o que quer dizer com glória”, disse Alice.

Humpty Dumpty sorriu, desdenhoso. “Claro que você não sabe...até que eu lhe diga. Quero dizer que é um belo e demolidor argumento para você!”

“Mas glória não significa um belo e demolidor argumento”, Alice objetou.

“Quando eu uso uma palavra”, disse Humpty Dumpty num tom bastante desdenhoso, “ela significa exatamente o que quero que signifique: nem mais nem menos”.

“A questão é”, disse Alice, “se pode fazer as palavras significarem tantas coisas diferentes”.

“A questão”, disse Humpty Dumpty, “é saber quem vai mandar – só isto”.

Lewis Carroll. *Através do espelho.*

## RESUMO

O presente trabalho destina-se a investigar a produção textual, no gênero dissertativo-argumentativo, de alunos concluintes do Ensino Médio, e, potencialmente candidatos em processos seletivos de ingresso ao Ensino Superior. O objetivo foi o de saber se a proposta de texto interfere na orientação argumentativa defendida pelo aluno, em seu texto. A teoria linguística que orientou a pesquisa é a ADL, em sua forma mais recente, Teoria dos Blocos Semânticos. Sob o amparo dessa teoria, a metodologia constou em utilizar a proposta de texto da edição 2005 do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM -, aplicando-a na íntegra para uma determinada turma. As duas demais turmas tiveram acesso a um dos textos-estímulo constantes na proposta, mas que tomam o tema Trabalho Infantil sob óticas contrárias. Os resultados da pesquisa demonstram que a proposta de texto não interfere decisivamente na orientação argumentativa defendida pelo aluno, uma vez que, para a maioria dos casos, o que falta é a capacidade de ler, apreender argumentativamente a proposta de texto, para então, com ela alinhar-se, ou refutá-la. Chega-se também à conclusão de que o conceito de autoria, dentro dos limites da ADL – TBS, parece ser a capacidade de criar encadeamentos inovadores entre predicados cujos sentidos já estão cristalizados na língua.

Palavras-chave: proposta de texto, encadeamentos argumentativos, autoria.

## ABSTRACT

This study pretend to investigate the textual production, in the gender dissertate-argumentative, by students graduating at high school, and potential candidates in selection processes for entry to Higher Education. The objective was to know if the text proposition interferes with the argumentative orientation held by the student, in your text. The linguistic theory that guided the research is the ADL, in its most recent form, Blocks Semantic Theory. Under the support of this theory, the methodology consisted of using the proposed text at 2005 edition of the National Examination of High School - ENEM – apply it in its entirety for a particular class. The two other classes had access to one of the stimulus texts contained in the proposal, but taking the issue Childish Labor under contrary optical. The survey results show that the proposed text does not interferes decisively in the direction of argument defend by the student, because, for most cases, what is lacking is the ability to read, to seize reason with the proposed text, and then, with it agree, or refute it. There was also the conclusion that the concept of authorship within the limits of the ADL - TBS seems to be the ability to create innovative linkages between predicates whose meanings are already crystallized in the language.

Keywords: draft text, argumentative threads, authorship.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>08</b>
<b>1 TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA (ADL).....</b>	<b>13</b>
<b>1.1 Filiações teóricas: Noções preliminares da ADL.....</b>	<b>13</b>
<b>1.2 Fases da ADL.....</b>	<b>21</b>
1.2.1 <i>Standard</i> .....	22
1.2.2 <i>Topoi</i> e argumentação.....	25
1.2.3 Estágio atual da ADL: Teoria dos Blocos Semânticos.....	32
<b>2 METODOLOGIA E ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>.....</b>	<b>56</b>
<b>2.1 Análise da proposta de redação sob a teoria dos Blocos Semânticos .....</b>	<b>56</b>
<b>2.2 Análise dos textos produzidos .....</b>	<b>63</b>
2.2.1 Análise dos textos produzidos com proposta textual que desvaloriza o trabalho infantil.....	64
2.2.2 Análise dos textos produzidos com proposta textual que valoriza o trabalho infantil .....	68
2.2.3 Análise dos textos produzidos com proposta textual com os dois tipos de argumentação.....	72
<b>3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>79</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>84</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>88</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>90</b>

## INTRODUÇÃO

Temos assistido, nesses últimos anos, a uma mudança no enfoque de como selecionar os alunos que pleiteiam uma vaga nas universidades, públicas e privadas, no Brasil. Seguindo uma tendência já adotada em outros países, os processos de seleção ao ensino superior brasileiros têm optado pela redação de um texto como forma de seleção dos candidatos que aspiram às vagas oferecidas em diversos cursos. Enganam-se, no entanto, aqueles que julgam que tal procedimento tende a facilitar o ingresso desses candidatos. Pelo contrário, acreditamos que, definidos os critérios do que seja um bom texto, o grau de dificuldade do concurso vestibular tende a aumentar.

No nosso entendimento, uma vez ultrapassados os limites da gramática normativa (que atualmente já não interfere incisivamente no desempenho do candidato, dado o deslocamento no conceito do que é um bom texto escrito), o diferencial de um texto será o posicionamento que o candidato assumirá perante a problemática abordada pela proposta, da capacidade de relacioná-lo às suas experiências e, assim, fazer seus argumentos assumirem sentido no contexto geral daquilo que é exigido pela proposta.

Como a maioria dos exames vestibulares solicita a elaboração de um texto dissertativo-argumentativo, ou somente argumentativo, proliferam manuais de redação que pretendem dar ao candidato a “receita”, a “forma” do bem redigir e do bem argumentar. E ainda, na escola, ou nos cursos pré-vestibulares, os alunos são aconselhados a assistir a noticiários ou ler artigos, reportagens, matérias de revistas e jornais famosos, mesmo sem se dar conta de que tais revistas e jornais ou noticiários têm em comum a mesma emissora. Fica muito claro o porquê, depois de lermos 20, 30 textos de vestibulandos, de termos a sensação de que lemos um único deles. Ou seja, cria-se a ilusão de que se argumenta somente em língua escrita, em seqüência textual argumentativa, e em situação de vestibular. É como se argumentar não fizesse parte da vida desses alunos, nem antes, nem depois do vestibular.

O ponto de partida deste trabalho vai na contramão do contexto acima exposto. Pensamos que não é necessário “ensinar” alguém a argumentar, pois, se a língua cria o homem e vice-versa, e, se assumimos uma concepção argumentativa de linguagem, argumentar está na língua e no homem. Como, então, explicar tão pouca habilidade para demonstrar essa capacidade humana no texto escrito? Sabemos que as possibilidades de respostas são inúmeras, dependendo da área em que se tome essa questão. E, de fato, talvez essa resposta não nos interesse tanto quanto o percurso de se chegar a ela. E o percurso que se aponta nos é dado pela Semântica Argumentativa, especificamente pelos estudos da Teoria da Argumentação na Língua (ADL)<sup>1</sup>, desenvolvida por Oswald Ducrot e Jean-Claude Anscombre, a partir de 1983.

Pensamos que tal teoria possa explicar fenômenos argumentativos no texto escrito, porque se nega a aceitar a linguagem como algo objetivo, que vai “etiquetando” o mundo sem nenhuma marca do trabalho que o homem faz, que acreditamos, junto com Ducrot, deixar pistas na linguagem. Negando, pois, a crença de que a língua possui uma parte objetiva, outra subjetiva, e ainda a intersubjetiva, a ADL postula que a língua só é intersubjetividade, pois ninguém fala ou escreve divorciado de suas crenças, de suas experiências de vida. Ou seja, o homem não etiqueta o mundo via linguagem, mas o apreende argumentativamente. Esse é, segundo a teoria que se toma, o valor mais fundamental da linguagem, o valor argumentativo.

Por isso acreditamos que a ADL e os seus trabalhos mais recentes como a Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), de Marion Carel (1992) desenvolvida em parceria com Ducrot, podem auxiliar na preparação desse novo paradigma de processo seletivo. Temos tal crença com base no conhecimento de que um mesmo tema pode ter orientações diferentes, dependendo do modo como é apreendido argumentativamente. E, transpondo essa teoria para a prática pedagógica, isso significa que o caráter argumentativo assumido pelo aluno, no seu texto, depende, em grande parte, de como (ou mesmo se) ele compreende a proposta de texto, optando em transgredi-la, ou com ela estar de acordo.

Nesse sentido, cremos, com apoio em estudos anteriores realizados<sup>2</sup>, que a proposta de texto deve apontar orientações argumentativas diferentes, dando ao candidato a liberdade necessária para defender seu ponto de vista, suas percepções de mundo, sua intersubjetividade. Assim, se a proposta se apresenta de modo dogmático, hermético sobre um ponto de vista, fica difícil ao aluno ser “criativo”, “crítico” ou “inovador”. Por outro lado,

---

<sup>1</sup> ADL é a sigla do nome da teoria em francês: *Argumentation dans la langue*.

<sup>2</sup> Trabalho de monografia em especialização *lato sensu*, realizado pela pesquisadora na Universidade de Passo Fundo, em 2007.

aqueles que se aventuram na transgressão correm o risco da famosa “fuga do tema”. Como se vê, escrever um texto argumentativo, balizado por uma proposta dogmática, pode ser uma pseudo-argumentação, muito próximo da paráfrase e da artificialidade.

No contexto da problemática abordada, esse trabalho tem por enfoque investigar em que medida a proposta de redação interfere na orientação argumentativa que o candidato irá tomar. Partimos do pressuposto de que ele tenderá a escrever textos de acordo com o que está presente na proposta, em função do temor da fuga ao tema, o que pode ocasionar que o texto seja, na verdade, uma paráfrase. Claro está, no entanto, que há sim a possibilidade de o candidato construir um texto que não esteja alinhado ao senso comum, estando, contudo, baseado na proposta, mas indo além dela.

No caso dessa segunda possibilidade, queremos investigar se o modo de como a proposta de texto se apresenta interfere diretamente na criação de textos inovadores. Para tanto, nos apoiaremos nos pressupostos teóricos da ADL – TBS, quando trata das orientações argumentativas de tipo consecutivo(DC), aquela que está de acordo com a regra, ou de tipo concessivo (PT), a que opta pela transgressão da regra<sup>3</sup>. O que temos em mente é saber se uma proposta<sup>4</sup> que contemple as duas orientações argumentativas é decisiva para a construção de textos inovadores, criativos e que revelem autoria. A nossa hipótese é a de que, se o candidato tiver à disposição ambas as orientações argumentativas, poderá escolher o tipo de argumentação – normativa ou transgressiva – para imprimir no seu texto a sua visão de mundo.

Para isso, com base em estudos anteriores já citados neste trabalho, utilizaremos a proposta de redação do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM – edição 2005, em cuja análise ficou comprovada a presença de orientação argumentativa normativa e concessiva. Ou seja, a proposta deixa aberta a possibilidade de elaboração de textos em ambos os aspectos, cabendo ao candidato a escolha de qual seguir.

Assim, partindo da certeza de que a proposta deixa essa liberdade ao candidato, é de nosso interesse pesquisar se ela interfere decisivamente na escolha da orientação

---

<sup>3</sup> Diz –se do enunciado “É perto, portanto Pedro pegou a bicicleta” que apresenta uma orientação argumentativa de tipo consecutivo porque instaura a consecução ao discurso. Ou seja, argumenta que Pedro agiu normalmente em relação à regra que diz *para se percorrer pequenas distâncias, usa-se um meio fraco de locomoção*. Introduzindo-se um operador argumentativo de tipo concessivo, teríamos o enunciado “É perto, mesmo assim Pedro não pegou a bicicleta”. Nesse caso, com a troca do conector e a introdução da negação, constrói-se um novo encadeamento, pertencente à mesma regra em questão, mas que opta por transgredi-la. Esse segundo exemplo demonstra a argumentação de tipo transgressivo, ou a concessão. Os exemplos trazidos constam em Carel(2005).

<sup>4</sup> Chamamos de proposta *dogmática* aquela que não explicita outras possibilidades argumentativas defendidas por outros locutores, isto é, uma proposta com um texto único, cujo locutor assume uma argumentação do senso comum.

argumentativa assumida, ou ainda, se o candidato a lê argumentativamente, percebendo, na proposta, a argumentação assumida. Para investigarmos essa questão, foram tomadas três propostas de redação de texto, todas elas extraídas da mesma edição do ENEM<sup>5</sup>, a qual continha quatro textos-estímulo, (cf. anexos). Na primeira das propostas, a orientação argumentativa será normativa, em que o locutor assume o aspecto em DC, conferindo um valor negativo ao trabalho infantil, conforme o que o texto central, à esquerda, traz. Já a segunda, ainda que o locutor assumira o aspecto em DC, o trabalho infantil é apresentado como positivo, de acordo com o outro texto central, este à direita. Ou seja, os dois fragmentos extraídos da proposta de texto da edição 2005 do ENEM refletem visões opostas sobre o tema “Trabalho infantil”, e é sob essa ótica que podemos, pela análise de toda a proposta, dizer que ela contempla os dois blocos que instauram, como veremos no capítulo destinado às análises. A terceira proposta consta na íntegra, com as duas orientações argumentativas, tal como se apresenta na edição do ENEM 2005, e que acreditamos deixar ao candidato a liberdade de escolha.

As três propostas foram aplicadas em turmas concluintes do Ensino Médio, de uma escola estadual de Palmeira das Missões, de modo que cada turma recebeu uma proposta, e teve de desenvolver um texto argumentativo. Salientamos, no entanto, que essas turmas não têm nem tiveram durante o Ensino Médio qualquer conhecimento sobre a argumentação no sentido defendido pela ADL.

A hipótese que se tem é de que a terceira proposta, que apresenta duas visões contrárias do mesmo tema, seja mais efetiva no sentido de promover sua discussão sob enfoques diferentes, refletindo, assim, os discursos que circulam socialmente sobre ele, não apenas parafraseando a proposta de texto. Em outras palavras, uma visão polifônica do tema.

Salientamos, porém, que, assim como um bloco semântico não tem compromisso com nenhum de seus aspectos, também nós não escolhemos a retirada de qualquer um dos aspectos da proposta de texto por elegê-lo como aquele que refletiria os discursos criativos. Foi uma escolha metodológica, baseada na hipótese de que a presença das duas orientações argumentativas pode favorecer o candidato na escolha de uma delas, mas não da *melhor* delas. Não é fator determinante de qualidade de um texto a escolha do aspecto em PT ou DC, mas a consciência, mesmo que intuitiva, de que se está de acordo ou transgredindo uma norma que é de uma coletividade.

---

<sup>5</sup> Um estudo mais aprofundado sobre o ENEM, seus pressupostos teóricos, visão de língua e princípios legais e filosóficos pode ser visto em Bristot, (2007). Nesse momento, nos deteremos somente em citar a proposta de texto da edição de 2005, e algumas de suas competências, que serão vistas no desenvolvimento deste trabalho.

Além dessa contribuição de ordem pedagógica, pensamos que a prática de “ensinar os alunos a ler argumentativamente” poderá auxiliar na formação de uma sociedade mais livre das amarras que certos discursos tentam imprimir. Por isso, é de nosso interesse, além do fato de contribuir com a melhoria da qualidade das propostas de redação dos vestibulares, também fomentar a questão da autoria em língua, baseando-nos na percepção dessa argumentação intrínseca a ela. No nosso entendimento, ler, escrever, falar, silenciar, interagir com o mundo é apreendê-lo argumentativamente e tornar público esse modo de apreendê-lo. Novamente com Ducrot (1990), argumentar é fazer dos fatos do mundo o tema de um debate, mesmo que virtual, entre os interlocutores.

Para tanto, esse trabalho compõe-se de uma revisão bibliográfica acerca dos princípios teóricos que regem a ADL, mais pontualmente a fase atual, TBS. Esclarecemos que o percurso teórico foi feito no sentido de demonstrar os pontos essenciais às análises. Ou seja, dada a complexidade da teoria e sua produção extensa, uma vez que são mais de vinte e cinco anos de pesquisa, e também pelos limites deste trabalho, foram mobilizados os dispositivos teóricos necessários à efetivação da pesquisa, por isso, a ênfase na TBS.

Amparados pela teoria linguística, foram descritos os procedimentos metodológicos da pesquisa, e, em capítulo posterior, a discussão dos seus resultados, seguidos das considerações finais.

Esperamos, com este trabalho, contribuir com a comunidade acadêmica no sentido de selecionar convenientemente aqueles que querem nela inserir-se, sem, com isso, serem discriminados, seja no processo seletivo, seja mais tarde, quando já agregados ao sistema, tiverem de fazer escolhas, e, para isso, argumentar em favor delas.

# 1 TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA (ADL)

## 1.1 Filiações teóricas

Nessa seção que precede o estudo mais aprofundado de cada uma das três fases da ADL, *Standard*, *Standard* ampliada (Polifonia e “Topoi”) e TBS, julgamos válido introduzir as bases gerais da teoria, bem como seus matizes teóricos. Nessa investida, tencionamos elucidar alguns aspectos que aparecem diluídos na teoria, mas dos quais não se pode desviar, ao se trabalhar com material linguístico: é o caso das noções de sujeito, de discurso, de argumentação e polifonia, as duas últimas verdadeiros pilares da ADL.

A Teoria da Argumentação na Língua (ADL), proposta por Ducrot juntamente com Jean – Claude Anscombe, em 1983, aparece no cenário como uma teoria que estuda o sentido dos enunciados, ou seja, uma semântica linguística, interessada em investigar os processos de constituição dos sentidos.

Ao fazer essa opção, os mentores da nova teoria decidem se afastar da noção tradicional de sentido, então corrente na época, baseada nos aspectos objetivos, subjetivos, e intersubjetivos. Diferentemente dessa concepção, o sentido para a ADL é constituído unicamente dos aspectos subjetivos e intersubjetivos. Essa posição é defendida tendo em vista que, para os autores, não há parte objetiva na linguagem. Isso significa afirmar que, quando alguém se propõe definir algo, ou alguma pessoa, já parte de um aspecto que é subjetivo (a sua apreciação sobre o que é definido) e de um aspecto intersubjetivo (que efeitos pode provocar no seu interlocutor).

Assim, o que a teoria busca é invalidar a noção de que a linguagem possui dois planos de expressão: a parte denotativa – onde reside a “verdade”, e a parte conotativa – que abarcaria os outros aspectos. Nas palavras de Ducrot<sup>6</sup>

Non creo que a linguagem ordinária possua uma parte objetiva nem tampouco creo que os enunciados da linguagem dêem acesso direto à realidade; em todo caso não a

---

<sup>6</sup> No creo que el lenguaje ordinario posea una parte objetiva ni tampoco creo que los enunciados del lenguaje den acceso directo a la realidad; em todo caso no la describen directamente. A mi modo de ver, si el lenguaje ordinario la describe, lo hace por intermedio de los aspectos subjetivo e intersubjetivo. La manera como el lenguaje ordinario describe la realidad consiste em hacer de elle el tema de um debate entre los individuos.

descrevem diretamente. A meu modo de ver, se a linguagem ordinária a descreve, o faz por intermédio dos aspectos subjetivo e intersubjetivo. A maneira como a linguagem ordinária descreve a realidade consiste em fazer dela o tema de um debate entre os indivíduos. (1990, p. 49).

Por conta dessa definição de sentido – assentado sobre as intenções de um locutor que age sobre a vontade de um interlocutor – vai se gerar o valor argumentativo de uma palavra, valor esse que para a ADL é o valor mais fundamental do discurso. É uma orientação dada ao discurso, pois seu emprego pode possibilitar ou não a continuidade do discurso.

No tocante a esse aspecto, tentaremos definir o sujeito na ADL. Pode o leitor, com base no que está posto no parágrafo anterior, retorquir que se o sujeito se coloca como um *ser de intenções*<sup>7</sup>, ele pode ser considerado um sujeito pragmático. Porém, a intencionalidade que se analisa na teoria de Ducrot não é a do sujeito, mas da forma como os signos linguísticos (palavras, expressões, uso de conectores e articuladores) podem se articular de modo a criarem um *sentido* que possa refletir uma intenção, e não outra. Note-se que é uma teoria do enunciado e da enunciação, uma vez que é o enunciado quem determina as marcas, as instruções, que permitem a reconstituição de sua enunciação, e não o contrário. Parte-se, portanto, de um material linguístico, e não de condicionantes pragmáticos. É uma teoria, também, do sentido, e não do sujeito.

Ainda com relação ao sujeito na ADL, nas palavras de Ducrot<sup>8</sup>

A determinação do SE não é um problema linguístico. O linguista e em particular o linguista semantista deve preocupar-se pelo sentido do enunciado, isto é, deve descrever o que disse o enunciado, o que este aporta. De maneira que o que interessa é o que está no enunciado e não nas condições externas de sua produção. (op.cit. p. 17).

Vemos, então, que o conceito de argumentação está na língua, e não no sujeito. Para tanto, Ducrot desenvolve a noção de polifonia, afirmando que, em um mesmo enunciado, fazem-se ouvir vozes diferentes, que argumentam. Instaura, assim, a noção de locutor (L), a

<sup>7</sup> Essa noção se baseia na junção dos aspectos subjetivos e intersubjetivos, que conferem à ADL o estatuto da argumentação por princípio. Ou seja, o sujeito é de intenções porque sua enunciação se faz com base nas intenções que tem ao enunciar. A ADL investiga o *sentido* que emana desses enunciados, e não o sujeito, o que tinha em mente quando disse o que disse, etc.

<sup>8</sup> La determinación del SE (*sujeito empírico*) no es un problema lingüístico. El lingüista y em particular o lingüista semantista debe preocuparse por el sentido del enunciado, es decir debe describir lo que *dice* el enunciado, lo que este aporta. De manera lo que lo interesa es lo que esta em el enunciado y no las condiciones externas de su producción.

quem se atribui a responsabilidade pela produção do enunciado, visto que a ele cabe pôr em cena diferentes enunciadores. Desse modo, a atitude que o L pode ter em relação à posição dos enunciadores pode ser de identificação, concordância ou discordância<sup>9</sup>.

Cumprir referir que, para a ADL, o sujeito é linguístico, é da ordem do enunciado, e, por isso, não pragmático e nem psicologizado. É um sujeito enunciativo, que se marca no enunciado, fazendo aparecer a sua enunciação e a dos enunciadores que põe em cena; e sujeito polifônico e discursivo, porque sempre inserido em um discurso.

Definida a noção de sujeito, passaremos a esboçar que estatuto tem, em Ducrot, o termo discurso, que, modernamente, é encarado sob aspectos diferentes, conforme a teoria com que se trabalha. Contudo, talvez por influência dos estudos da Análise do Discurso de linha francesa, é comum, no meio acadêmico, se usar tal termo analogamente à ideologia e a questões que envolvem a História ( quando é tomado socialmente) ou a Psicologia (quando trata do indivíduo). Esse não é o olhar de Ducrot, ou da ADL, sobre a concepção de *discurso*. Inclusive, a respeito da ideologia e língua, o linguista afirma<sup>10</sup> “Não quero dizer (...) que a língua impõe uma ideologia, me parece, pelo contrário, que nos deixa certa liberdade ideológica”. “ A língua necessita da ideologia.” ( 1990, p. 151).

Podemos perceber, a respeito disso, que Ducrot não descarta a ideologia de uma dada língua. Porém, a ideologia expressa não é do interesse do linguista, e, mais especificamente, do semanticista, pois a este importa o sentido que emerge no enunciado, não as questões ideológicas envolvidas na enunciação.

Como já citado anteriormente, a ADL tem por objeto de análise os enunciados de uma língua. Portanto, para a teoria, *discurso* é uma sucessão de enunciados. Nas palavras de Ducrot<sup>11</sup>, “em minha opinião todo discurso está constituído por uma sucessão de enunciados”. (op.cit., p.53). Porém, nem todo enunciado pode ser considerado argumentativo, e, caso não cumpra tal função, também não haverá sentido, tal como a ADL o define.

Passaremos a explicitar melhor discurso e argumentação, trazendo a noção de interdependência semântica. Para Ducrot<sup>12</sup>, enunciados tidos como declarativos, tais como “Chove lá fora”, não têm sentido algum. Somente encadeado a outro com conectores de tipo

<sup>9</sup> De acordo com a visão *standard* da Teoria da Polifonia.

<sup>10</sup> No quiero decir (...) que la lengua impone una ideologia, me parece por el contrario que nos deja una cierta libertad ideológica.” “ La lengua necesita la ideologia”.

<sup>11</sup> Em mi opinión todo discurso está constituído por una sucesión de enunciados.

<sup>12</sup> Cumprir referir que a inserção do conector de tipo PT é uma contribuição de Marion Carel, discípula de Ducrot, e a quem atualmente se atribuem os estudos da Teoria dos Blocos Semânticos, em parceria com o próprio linguista.

consecutivo *donc* ( *portanto* - DC) ou concessivo *pourtant* ( *mesmo assim* - PT) é que tal enunciado adquire sentido.

E<sub>1</sub>: Chove lá fora, DC vou ficar em casa.

E<sub>2</sub>: Chove lá fora, PT vou sair.

Assim, percebemos que o conceito de argumentação e discursividade é concebido pela interdependência semântica entre dois predicados, encadeados por DC ou PT. Ou seja, a orientação, a instrução de como esse enunciado deve ser lido é dada pelo uso de conectores argumentativos, que são apenas de dois tipos, conforme já citado.

Diante do acima exposto, cumpre referir que a ADL tem filiação direta com as bases estruturalistas de Saussure, uma vez que toma a língua como objeto, e mais ainda, por conceber um método de análise de signos linguísticos, tomados na concepção saussureana de valor diferencial e opositivo (um signo é aquilo que outro não é) e também daquilo que Saussure, no Curso de Linguística Geral, chama solidariedades sintagmáticas “(...) quase todas as unidades da língua dependem seja do que as rodeia na cadeia falada, seja das partes sucessivas de que elas próprias se compõem”. (2006, p. 148).

Outra trajetória teórica importante para se compreender a ADL incide sobre o fato de que Ducrot inicia seus estudos sobre semântica e pragmática, segundo Flores e Teixeira (2005), em 1972, com a obra *Dire et ne pas dire*. Mais tarde, em 1980, com *Les mots du discours*, Ducrot apresenta um esboço de sua teoria sobre polifonia, tema tratado por Bakhtin, em 1929, quando este fez o estudo sobre a poética de Dostoiévsky, obra sua publicada somente em 1963. Ducrot retoma Bakhtin, trazendo a noção da polifonia para dentro dos limites teóricos da linguística, algo até então considerado impossível mesmo por Bakhtin. É, portanto, de Ducrot, a noção de sujeito heterogêneo<sup>13</sup>. Isso porque ele desenvolve uma teoria de enunciadores, sendo que esses são os pontos de vista que dialogam em um mesmo enunciado. Então, nele, sempre haverá mais de uma voz, que tão somente a do locutor, e que essas vozes dialogam, concordam, discordam e, mesmo, opõem-se. Na versão atual da teoria, a noção de enunciadores persiste, ainda que modificada no que diz respeito à posição que o locutor tem perante eles. Desse aspecto, para o trabalho que desenvolvemos, cumpre referir que Ducrot traz à cena o sujeito descentrado, sem que com isso esteja fazendo apelo ao extralinguístico, pois seu sujeito não é o do mundo, pragmático, mas o sujeito da enunciação.

---

<sup>13</sup> Essa noção não é semelhante ao que se faz em análise do discurso, quando o sujeito é cindido, histórica e ideologicamente.

E justamente por tal motivo é que Ducrot teve o mérito de trazer para dentro da linguística a noção polifonia, recuperando o sujeito<sup>14</sup> enunciativo como um ser de intenções.

Ainda em relação à sua obra de 1980, é interessante pontuar que Ducrot sofria a influência dos estudos de Austin – Teoria dos Atos de Fala –, uma vez que inicia suas reflexões sobre a polifonia partindo de seus estudos sobre pressupostos e subentendidos. Nessa fase inicial, Ducrot atribuía à pressuposição o mesmo estatuto conferido aos atos de fala, ou seja, um ato ilocucionário. Definia, além disso, um ato ilocucionário como “inscrito na frase” (1987, p.35). Para nós, isso significa já uma tentativa de Ducrot em inscrever o que estava fora da língua para dentro de seus limites. Também em razão disso, o teórico afirma que, se a pressuposição está inscrita na língua, o subentendido não. Ou seja, o pressuposto estaria para o ilocucionário, bem como o subentendido para o perlocucionário. Depreende-se, no entanto, da leitura dos capítulos dessa mesma obra, que Ducrot abandona por completo a idéia de admitir os pressupostos como vinculados à Teoria dos Atos de Fala, já que não concebe “(...) os enunciadores ligados a nenhuma fala”. (1987, p.202) e passa a desenvolver esse mesmo estudo sob a ótica da Teoria da Polifonia. É o que percebemos ao ler o oitavo capítulo<sup>15</sup> desse mesmo livro, em que o teórico abandona completamente sua tendência à filosofia analítica para se debruçar sobre uma teoria que fosse somente linguística.

Dessa fase, temos contribuições importantes para o desenvolvimento da ADL, pois lá está a gênese da polifonia linguística e também da argumentação na língua. Afirmamos esse fato apoiados na informação de que o que permite que Ducrot afirme que em um enunciado podem ser ouvidas mais de uma voz é a sua reformulação da pressuposição. Desse modo, em um enunciado como “Pedro parou de fumar” não há uma força ilocucionária em que o posto “Pedro parou de fumar” convoca o pressuposto “Pedro fumava antes”. Uma vez aplicado à Teoria da Polifonia, este enunciado pode ser desdobrado em dois enunciadores, E<sub>1</sub> e E<sub>2</sub>, com os quais o L (locutor) cria uma encenação. O sentido desse enunciado pode ser desdobrado no debate, em que o L apresenta E<sub>1</sub> “Pedro parou de fumar”, estando de acordo com E<sub>2</sub> “Pedro fumava antes”, que é o ponto de vista que quer fazer admitir, ou seja, o pressuposto. Ainda nessa fase, estão as contribuições sobre a negação, o humor e a ironia, todos estes, juntamente com a pressuposição, e mais tarde, o uso do *mas*, são, para Ducrot, enunciados polifônicos.

---

<sup>14</sup> Não a subjetividade de Benveniste.

<sup>15</sup> *Esboço de uma Teoria Polifônica da Enunciação*.

Chamamos a atenção para esses dados para que se compreenda que a filosofia analítica<sup>16</sup>, corrente que, na época, exerceu grande influência sobre os estudos linguísticos, reforçando o caráter pragmático que as ciências sociais adquiriram, e, também, como a pragmática foi aos poucos sendo incorporada aos estudos da semântica.

Assim, dando-se conta dessas questões que envolvem a argumentação e a noção de polifonia nos enunciados, Ducrot desenvolve a ADL, juntamente com Jean-Claude Anscombe, com o livro *L'argumentation dans la langue*, publicado em 1983. A teoria data oficialmente dessa obra. Registramos, contudo, que as noções de argumentação e polifonia não estavam ainda vinculadas, tal como acontece com a publicação do livro *Polifonia y argumentación*, obra de Ducrot, em que reúne a noção de polifonia à argumentação e remodela a ADL. Essa obra marca uma evolução teórica, uma vez que, ao longo das conferências, o teórico vai unindo as noções de polifonia e argumentação, retomando a primeira fase, chamada *Standard*, mas, a partir dela, incluindo a noção de *topos*, segunda fase, conforme veremos na sequência.

Antes de encerrarmos essa parte destinada a fornecer um panorama geral da ADL, cumpre referir que tal teoria aparece no cenário dos estudos enunciativos com uma forte motivação estruturalista, mas, de todo modo, partiu de uma fissura dos estudos pragmáticos da chamada *Escola de Oxford*, cujo objetivo era explicar fatos de língua apoiada em critérios extralinguísticos, como faz a Teoria dos Atos de Fala. Vale lembrar, porém, que tais estudos são investigações filosóficas do que se convencionou denominar filosofia analítica, que é, em realidade, uma tentativa de se chegar à verdade através da análise da linguagem ordinária. Já Ducrot e Anscombe concebem a ADL baseados na descrição semântica de frases da língua, não para se chegar à verdade (concepção de linguagem da qual querem de afastar), mas para afirmar que o sentido está calcado em um valor que é eminentemente argumentativo. Pela língua, o homem não chega à verdade alguma, mas recria uma possibilidade dela, de acordo com sua visão de mundo e baseado nas intenções que quer provocar no interlocutor, a cada enunciação.

Na sequência, faremos uma retomada das noções e conceitos gerais da ADL na sua fase inicial, a saber, os conceitos que envolvem a noção de polifonia e de como esta pode ser incorporada aos estudos da argumentação.

---

<sup>16</sup> Chama-se filosofia analítica aquela que se preocupa com a *realidade* da experiência, preconizando que o trabalho da filosofia seria o de clarificar os elementos centrais de nossa experiência. Daí a forte influência sobre a linguística, quando aquela passa, através desta, a questionar como uma sentença pode ter significado.

### 1.1.1 Noções preliminares da ADL

No terceiro capítulo de *Polifonia y argumentación* (1990), na primeira conferência, Ducrot (1990) faz distinções entre os conceitos gerais da ADL. Entre elas está a que se faz entre frase e enunciado, e decorrente dessa, a distinção entre significação e sentido. Frase, nessa perspectiva, é uma entidade teórica, uma abstração, a base para se explicar uma infinidade de enunciados. Já estes são a realização da frase, é o que ouvimos ou falamos. Dessa forma, a significação está para a frase como o sentido está para o enunciado. Significação, para a ADL, tem valor aberto, instrucional, um conjunto de diretivas que fazem com que o interlocutor reconstrua a intenção do locutor, ao enunciar. Por sua vez, o sentido, orientado por uma perspectiva de significação instrucional, revela muito mais do que a significação, porque é da ordem do enunciado, do acontecimento. Desse modo, o enunciado é sobredeterminado em relação à frase, e o sentido é garantido por um conjunto de instruções, isto é, pela significação. A significação indica o trabalho que o interlocutor deve fazer para atribuir o sentido do enunciado.

Em relação ao sentido, cumpre abrir um espaço maior à sua constituição, na ADL, pois nele intervêm outros conceitos, que estão ligados à noção de polifonia. É o que se pensa elucidar agora, o porquê de se atribuir um sentido polifônico ao enunciado. Dessa forma, como já pontuado, o sentido se constrói a partir da relação que o locutor faz emergir, no enunciado, a partir da encenação<sup>17</sup> de um diálogo que estabelece com os enunciadorees. Cumpre referir, no entanto, quais são os conceitos que entram nessa relação.

Iniciemos com os conceitos que Ducrot (1990) atribui ao sujeito empírico (SE), locutor (L) e enunciadorees (E), noções as quais remetem ao descentramento do sujeito falante, pois atribui a essas três noções estatutos funcionais diferenciados, como veremos. Assim, SE é o autor efetivo do enunciado, mas, em contrapartida, não há como vincular essa figura a ninguém, pois, em realidade, é um problema atribuir a alguém o primado em se tratando de língua. Por isso, para a teoria de que tratamos, não interessa a determinação do SE, também por que essa determinação traria indicações sobre a realidade do mundo, concepção de que a teoria quer se afastar. O que interessa então, é a noção de L, aquele a quem se atribui a responsabilidade pelo enunciado. O L não é, contudo, o SE. É uma abstração da ordem da frase, que tem marcas de 1ª pessoa. Mas, o que nos interessa dessas distinções, é a capacidade que o L tem de pôr em cena diferentes enunciadorees (E), que não são em absoluto, pessoas,

---

<sup>17</sup> Um dos termos usados por Ducrot para se referir à polifonia.

mas pontos de perspectiva, pontos de vista que dialogam no enunciado. São, portanto, responsáveis por instaurar a polifonia no enunciado, e a ele conferir o sentido argumentativo na ADL.

Para enfatizar a importância que tem o conceito de polifonia na construção do sentido argumentativo, trazemos uma citação de Ducrot (1990), de cujas palavras podemos extrair o método de análise do sentido, nessa fase:

<sup>18</sup>Descrever o sentido de um enunciado consiste (...) em responder a diversas perguntas: o enunciado contém a função locutor? A quem se atribui essa função? Com quem o locutor se identifica? Quais são os diferentes pontos de vista expressos, isto é, quais são as diferentes funções do enunciador presentes no enunciado? A quem se atribuem, eventualmente, essas funções? (op. cit. p.20)

Diante do acima exposto, podemos concluir que o sentido é argumentativo, porque, dentro do próprio enunciado, se estabelece um diálogo de diferentes pontos de vista que “debatem” o tema tomado em questão, ou seja, a realidade factual se dá ao debate, pela própria língua.

A fim de explicitarmos como funciona a polifonia dentro de um enunciado, é necessário que citemos quais são, pois, as respostas possíveis aos questionamentos trazidos pela citação feita acima.

Na 2ª conferência do terceiro capítulo de *Polifonia y Argumentación* (1990), Ducrot explicita como o sentido se constrói, com base na polifonia, dizendo que o L pode ter três posições em relação a E, após apresentá-los: identificação, aprovação e oposição. Além disso, pode, eventualmente, o enunciador de X ser assimilado a alguém, a uma determinada pessoa. Tentaremos revestir essas posições com exemplos formulados por Ducrot, nessa obra.

(1) Sim, faz bom tempo, mas me doem os pés.<sup>19</sup>

Segundo Ducrot, esse enunciado põe em cena quatro enunciadores, a saber:

E<sub>1</sub>: Faz bom tempo

E<sub>2</sub>: DC o passeio é agradável

E<sub>3</sub>: Os pés me doem

<sup>18</sup> Describir el sentido de un enunciado consiste (...) en responder a diversas preguntas: ¿ el enunciado contiene a función locutor? ¿ a quién se atribuye esta función? ¿ a quién se asimila el locutor? ¿cuáles son los diferentes puntos de vista expresados, es decir cuáles son las diferentes funciones de enunciador presentes en el enunciado? ¿ a quién se atribuyen eventualmente estas funciones?

<sup>19</sup> Si, hace buen tiempo pero me duelen los pies.

E<sub>4</sub>: DC não vou passear.

Nesse caso, E<sub>1</sub> declara que o tempo está bom, E<sub>2</sub> usa essa declaração como argumento para o convite, E<sub>3</sub> apresenta a dor nos pés ( de L) e E<sub>4</sub> usa a declaração de E<sub>3</sub> como argumento para negar o passeio. Assim, a posição tomada pelo L é de a) em E<sub>1</sub> há aprovação, ou seja, reconhece que o tempo está bom; b) em E<sub>2</sub> há oposição, ou seja, ele nega que o passeio seja agradável em função de E<sub>3</sub>, que é o ponto de vista que quer fazer admitir, a dor nos pés como argumento para não aceitar o convite; em E<sub>4</sub> relação é de identificação, assim como em E<sub>3</sub>. Quanto à assimilação, é possível que E<sub>1</sub> e E<sub>2</sub> sejam atribuídos ao interlocutor. Desse diálogo entre os enunciadores tem-se o sentido polifônico de que decorre a argumentação, pois esta se dá quando o L se identifica com algum dos enunciadores. Como vimos acima, o L de (1) argumenta em função do ponto de vista de E<sub>3</sub> e E<sub>4</sub>, aqueles que quer fazer admitir.

Evidente está que há outros exemplos e noções que Ducrot desenvolve ainda sobre essa relação entre o locutor e os enunciadores. Porém, como esses conceitos são retomados na terceira fase (TBS), a qual nos servirá de base teórica para as análises, nos damos por satisfeitos com essas noções, por enquanto.

Para finalizar essa seção, é importante pontuar que Ducrot cria o método de análise de frases, que, segundo ele, não são de número infinito, e, por isso, passível de classificação. Além disso, o método de análise prevê que se analisem alguns tipos de relação (argumentativa) entre essas frases da língua, a saber, aquelas que se unem com um conector de discurso de tipo consecutivo (conclusivo *donc*, abreviatura DC), de modo que haja a passagem de um argumento a uma conclusão, através da polifonia instaurada pelos enunciadores, no enunciado. No desenrolar da ADL, no entanto, essa relação será ampliada com a inclusão de outro tipo de conector, como se verá em seção posterior.

## 1.2 Fases da ADL

Conforme observado na introdução deste trabalho, a Teoria da Argumentação na Língua, cuja abreviatura optamos pelas iniciais ADL (*Argumentation dans la Langue*) indicativas do nome da teoria na língua de seus idealizadores, os franceses Oswald Ducrot e Jean- Claude Anscombe, já vem sendo desenvolvida, aprimorada, e mesmo, refeita, há mais de vinte e cinco anos. Nesse espaço de tempo, os estudos foram redefinindo certos conceitos importantes, e, a cada mudança significativa, havia a necessidade de incorporar o marco, o

porquê da transposição de uma fase dentro de uma mesma teoria. As fases, na verdade, revelam uma constante *praxis* teórica, e a disposição de tornar a ADL, a cada fase, mais efetiva e próxima de seu objetivo primeiro, que é o de dizer que a língua é um exercício de intersubjetividade, e que a apreensão primeira dos fatos e objetos do mundo é sempre argumentativa.

### 1.2.1 *Standard*

O que o próprio Ducrot convencionou chamar *Standard Ampliada*, dentro da ADL, compreende um conjunto de postulados que orientaram a constituição da teoria como uma teoria do sentido, e de um sentido polifônico, que tem sua base calcada na argumentação. Como já foi discorrido na seção anterior, Ducrot cria um método de análise baseado na segmentação das frases da língua. Para tanto, parte daquilo que considerava um equívoco na concepção tradicional do sentido. Segundo essa concepção, a argumentação se dá quando um segmento A justifica um outro segmento, C, que é a conclusão a que se deve chegar. Dito de outro modo, A apresenta um fato H suscetível de ser verdadeiro ou falso, independentemente de C. Por sua vez, o fato H mantém uma relação de implicação com a conclusão. É o caso clássico dos silogismos, em que a verdade das premissas leva à conclusão daquilo que se quer fazer crer como verdadeiro.

No entanto, para Ducrot (1990) essa abordagem de argumentação não está determinada pela língua, uma vez que a implicação lógica entre H e C vai além dela, ou seja, convoca a exterioridade. E, de acordo com a proposta estruturalista que orienta a ADL, isso não seria possível.

Como para a ADL a significação de uma frase não é fechada, mas sim de caráter instrucional, aberto, o sentido do enunciado orienta para a conclusão. É o que Ducrot chama de *expressão argumentativa (EA)*. Com essa terminologia, Ducrot mostra que uma palavra ou uma expressão instaura argumentação no discurso, isto é, a argumentação está inscrita na língua, e não apenas garantida por uma manobra argumentativa.

Nesse sentido, Ducrot (1990) recorre a pares de palavras, as quais ele chama *plenas* (adjetivos, substantivos, verbos), para orientar sua concepção de argumentação intrínseca à língua. Daremos um de seus exemplos (1990, p.83), a saber:

(1) João muito me agrada, é econômico.

Para a ADL, o sentido dessa expressão é argumentativo, porque o locutor tem em mente (a conclusão que quer fazer impor) é a economia de Pedro como algo digno de elogios, valorizando, desse modo, o não gastar. O que não acontece em

(2) João não me agrada, é avarento.

Nessa expressão, a conclusão que o locutor quer fazer admitir é o demérito de Pedro, por ser avarento. Nesse enunciado, o enunciador que argumenta é o desvaloriza o não gastar, e, por conseguinte, argumenta em favor de gastar.

Note-se, contudo, que o par “econômico/avarento” mantém entre si uma semelhança de natureza epistemológica, se não tal par não seria possível. Ou seja, representam uma suposta realidade, o fato de não gastar, mas o modo de fazê-la crer conduz a conclusões diferentes.<sup>20</sup> Por sua vez, o modo de como o locutor apresenta o tema do debate (nesse caso, a economia ou a avareza de Pedro) tem a ver com as intenções desse locutor.

Retomando, ainda, outro exemplo de Ducrot (1990, p85), gostaríamos de chamar a atenção para aquilo que é chamado *valor argumentativo*, nas expressões “É um acontecimento raro” e “É uma oportunidade”. Note-se, mais uma vez, a matriz epistemológica desse par:

(3) João está em Paris. È uma oportunidade. Convido-o a jantar.

(4) João está em Paris. È um fato raro. Convido-o a jantar.

Em ambos os exemplos, os argumentos “oportunidade” ou “fato raro” orientam como motivos para a mesma conclusão *r: convido-o a jantar*. Os argumentos são, portanto, continuação possíveis para esse discurso no sentido de prestigiar a vinda de João. Já em

(5) João está em Paris. Não te preocupes. È raro que aqui esteja.

*r: vai embora logo; não fica por muito tempo*. Ou seja, é uma possibilidade de continuação de discurso. O que não acontece em

(6) \*João está em Paris. Não te preocupes. É uma oportunidade.

A última frase resulta sem sentido, pois o argumento “Não te preocupes” não leva à conclusão de que o interpretante veja tal fato como uma oportunidade. Esses exemplos ilustram bem o valor argumentativo, pois mostram que a própria língua impõe restrições sobre o modo como o enunciado deve ser compreendido, e, em consequência, de que maneira esse discurso pode ser continuado.

---

<sup>20</sup> O par “econômico/avarento” pode ser explicado pela relação de conversão, instaurada pelo bloco semântico no qual se situam. Supondo que seja consensual o fato de as pessoas gastarem quando é necessário, uma pessoa econômica gasta somente o necessário, correspondendo ao aspecto *ser necessário DC gasta*. Já o aspecto converso, que corresponde a *ser necessário PT não gasta* representa o avarento. Esses conceitos fazem parte da TBS, atual fase da ADL e os trazemos, nesse momento, para dar conta da epistemologia a que nos referimos.

Ducrot também analisa outra categoria de palavras, a que chama *operadores de frases*, ou ainda, *palavras ferramenta*, compreendidas como a classe de palavras que, por serem introduzidas na frase, produzem outra frase. É o caso da palavra *pouco*. Quando agregada a outro segmento de discurso, por exemplo, o verbo “comer”, tem-se X: Eu comi, a criação de X’: Eu comi pouco. Não reflete, portanto, a mesma quantia de ingestão. Pode ser que, factualmente, seja a mesma quantia, mas não argumentativamente. Introduzindo o par “pouco” e “um pouco”, para se determinar a conclusão desse segmento de discurso, o interpretante tem de calcular a intenção do locutor que diz

(7) Comi pouco.

Ou:

(8) Comi um pouco.

É o caso do exemplo

(9) Pedro está pouco atrasado.

(10) Pedro está um pouco atrasado.

Em (9) o movimento argumentativo se faz para concluir o pouco atraso de Pedro, como se fosse nenhum atraso. Já em (10), o movimento que se faz é orientado para a conclusão de evidenciar o atraso. Pode se parafraseado por

(9) Pedro está um pouco atrasado e inclusive muito atrasado.

Desse enunciado, pode-se chegar à conclusão *r*: *Pedro é uma pessoa descortês*, no caso de que ele tenha sido convidado para um jantar, por exemplo.

De acordo com o que foi acima assinalado em relação à fase *Standard*, cumpre referir que, nela, são lançadas as bases da ADL, que são abandonar a noção tradicional de sentido, insistindo no caráter aberto, instrucional da significação das frases. Reelaborar o conceito de argumentação, afirmando, através do método de análise de segmentação de frases, que ela está determinada pela própria língua. Nesse método, os argumentos não passam à conclusão através da implicação lógica, tal qual fazia a filosofia analítica, mas, sim, através de mecanismos (palavras, expressões, tidas como *argumentativas*) inscritos na língua e gerenciados pelo locutor, de modo a fazer impor a sua conclusão. Isso significa que, se, para a noção tradicional de argumentação a passagem do argumento à conclusão se daria sempre da mesma forma, para a ADL, os mesmos argumentos poderiam levar a conclusões contrárias, pelo que se convencionou chamar valor argumentativo. Assim, a descrição da argumentação para a ADL, na fase *Standard*, pode ser representado por: *A donc C*, em que A= argumento; *donc*: conector conclusivo; *r*: conclusão. Revestindo essa estrutura teríamos:

(9) Pedro está pouco atrasado. DC *r*: (C) *vamos aguardá-lo; r: não partimos nesse momento. Mas provavelmente não concluiríamos; r: deve ter acontecido algo grave; r: ele não vem.*

Cumpramos referir que para ADL, nessa primeira fase, é considerado argumentativo um enunciado que apresente dois segmentos (argumento e conclusão), cuja passagem do argumento à conclusão se dê através de um conector de tipo conclusivo (DC). Na próxima parte, veremos como esse conceito é ampliado pela noção de *topos*.

### 1.2.2 Topoi e argumentação

Nessa segunda fase da ADL, analisando palavras as quais chamava de operadores de frases como *pouco* e *quase*, Ducrot (1990)<sup>21</sup> deu-se conta de que as mesmas frases levavam a conclusões contrárias, mesmo que a situação factual fosse a mesma. Assim, nos enunciados:

- (1) João está pouco atrasado.
- (2) João está um pouco atrasado.

O fato em questão (o atraso de Pedro) não era apreendido argumentativamente com o que Ducrot chamou de “força” (1990, p. 88). Em (1) o argumento leva a concluir que o atraso de Pedro não é um falta tão grave. Já em (2), tem-se um motivo que justifique uma repreensão a Pedro por seu atraso. Ainda um outro exemplo, com a palavra *pouco*:

- (3) Tem trabalhado um pouco, vai ter êxito.
- (4) Tem trabalhado pouco, vai fracassar.

Já nesses enunciados, as expressões “um pouco” e “pouco”, levam à mesma conclusão de que o trabalho leva ao êxito. Segundo Ducrot, essa constatação o fez rever o conceito inicial de que a argumentação consistiria na passagem do argumento à conclusão. De todo modo, ele não descarta a passagem em si, mas se questiona sobre *como* essa passagem acontece. Ou seja, não define a argumentação em termos de conclusões, mas do que acontece *na* passagem do argumento à conclusão. Mesmo que os argumentos levem à mesma conclusão, o “trajeto argumentativo” (1990, p.94) não é o mesmo. Finda, assim, a fase *Standard*, e inicia a fase *Standard Ampliada*, nela sendo introduzidas as noções de polifonia e *topos*.

---

<sup>21</sup> Todas as outras alusões feitas ao autor, nesta seção, que não apresentarem referência, serão relativas à obra de 1990.

A expressão *topos*, plural *topoi*, Ducrot toma da retórica de Aristóteles. Porém, a atualização desse termo, na ADL, se dá de modo diferente. Para a retórica grega, *topoi* era uma espécie de reservatório de argumentos do qual o orador lançava mão no momento de falar a uma platéia, ou seja, era um conjunto de argumentos que serviam para convencer determinado público. Para a ADL, no entanto, a expressão assume um sentido de *princípio argumentativo* capaz de garantir a passagem do argumento à determinada conclusão. Assim, fazer emergir, na significação da frase, um *topos*, serviria para justificar que um argumento chegasse à determinada conclusão. Nesse movimento residiria o ato argumentativo, que, aliado ao princípio polifônico, significa que o locutor se identifica com um dos enunciadores que argumentam. Dessa forma, um enunciado é considerado argumentativo se a passagem do argumento à conclusão se justifica mediante um *topos*. Temos, assim, deslocado o princípio de argumentação em termos de conclusões para termos de garantias.

Cumprido referir as características de um *topos*, a saber, comum, geral e gradual. A característica de ser comum equivale a dizer que ele deve ser apresentado, no discurso, como uma convenção de uma comunidade lingüística da qual a pessoa assimilada pelo enunciador<sup>22</sup> faz parte. Em alguns casos, o enunciador pode ser assimilado ao locutor, mas nem sempre. A exemplo do signo de Saussure, o *topos* deve ser partilhado por uma coletividade, sendo a representação das crenças de uma comunidade. Nesse ponto, Ducrot deixa claro que a característica de um *topos* ser *comum*, se dá como uma *representação* de ser comum, e, nesse ponto, pensamos que Ducrot quer fazer ver que é somente na *representação da realidade* criada pelo discurso que uma crença pode ser comum a uma coletividade. Ou seja, o que o locutor faz é representar, pelo seu discurso, uma crença, como se essa fosse comum àquela comunidade. É essa *representação* que permite, segundo Ducrot, a criação dos enunciados tidos como paradoxais. Via de regra, um paradoxo pode ser definido como uma proposição contrária ao comum. Expressa, quase sempre, uma contradição. Seria, no caso, um enunciado em que o enunciador argumenta contra a regra comum. É uma argumentação contrária à regra, mas que justifica a conclusão que se quer representar como contraditória. Com isso, Ducrot quer alertar para o fato de que o *topos* se apresenta como comum, mas não é, em si, qualidade de um *topos* ser comum. Isso é o que permite enunciados paradoxais, aqueles que representam as contradições, o “ilógico” dos discursos. Nesse aspecto, é de nosso interesse pontuar nossa crença em que contradições são inerentes ao discurso, e que, mais uma vez, Ducrot não silencia sobre elas, mas as traz para dentro de sua teoria de modo a demonstrar

---

<sup>22</sup> Aqui, acreditamos que *enunciador* seja o ponto de vista argumentativo, ou seja, aquele com o qual o locutor se identifica, dá a sua aprovação, enfim, o ponto de vista que quer fazer admitir.

que sua concepção de discurso é ampla e abarca não somente as relações formais, da imanência da língua.

A segunda característica se refere à capacidade de generalização de um *topos* a diversas situações análogas. Ou seja, o princípio argumentativo não é somente válido para uma determinada situação, mas para todas em que esse princípio seja válido. Segundo Ducrot, a segunda característica decorre também da primeira, ou seja, um *topos* será geral se for comum, compartilhado por determinada comunidade lingüística, ou apresentado como se fosse.

A terceira característica diz respeito ao caráter gradual de um *topos*. Para explicar essa característica, Ducrot introduz a noção de antecedente P e conseqüente Q, em que P é argumento e Q é conclusão, postos em relação por um *topos* T. Assim o enunciado “Faz bom tempo, vamos à praia”, coloca em relação a escala “bom tempo” e “prazer”. Essas duas propriedades são graduais, a ponto de se afirmar que quanto mais se sobe na escala do bom tempo, mais se sobe na escala do prazer. Sendo, pois, característico de dois predicados serem graduais, a relação que se estabelece entre eles também é gradual. Ou seja, se o *topos* é gradual, pode-se percorrê-lo no sentido acima ou abaixo da escala formada por P e Q. Quanto mais P mais Q; quanto menos P, menos Q. Contudo, Ducrot afirma que isso equivale a dizer que a relação se daria sempre da mesma forma. O que ele quer dizer é que a relação entre P e Q é gradual apenas no sentido de que, quando se está em um grau P, justifica-se que esteja em um grau Q. Essa relação justificaria enunciados como “Quanto mais tempo bom, mais se vai à praia.”, descartando outros fatores argumentativos, como o fato de a praia ser longe, por exemplo, ou haver tubarões.

O que se pode afirmar, em relação à gradualidade do *topos* e a atitude do E é que este escolhe um *topos* e situa o antecedente em um grau do *topos*. Com isso, confere ao enunciado um grau de argumentação mais fraco ou mais forte. Assim, a atitude de alguém que quer evitar o passeio, ou seja, não ir à praia pode ser de: a) utilizar a gradualidade do *topos* para responder “Hoje não faz tão bom tempo”<sup>23</sup>, e com isso situar o bom tempo em um grau inferior na escala P, o que justificaria a negação do passeio; b) “Está fazendo um bom dia, contudo a praia é muito longe”, o que se faz aqui é descer na escala Q, ou seja, o prazer não é tanto para que se percorra tal trajeto; c) “Não gosto de ir à praia quando o tempo está bom. Prefiro quando chove”, neste caso, nega-se o *topos*.

---

<sup>23</sup> “Hoy no hace tan buen tiempo”. Ducrot, 1990, p.109.

Dessas observações sobre as características do *topos* cumpre referir que seu caráter gradual é motivo de novas noções na teoria no que diz respeito à descrição de palavras como *quase*, antes tratadas de modo diferente. Além disso, as investigações a respeito da gradualidade do *topos* faz com que Ducrot introduza a noção de Forma Tópica (FT). Como já apresentado, a noção de gradualidade entre duas escalas P e Q faz com que apareça a FT<sub>1</sub> “quanto + P + Q” e FT<sub>2</sub> “quanto – P – Q”, como forma do T (*topos*) que expressa P favorável a Q. A esse par Ducrot chama formas tópicas recíprocas, o que equivale a serem linguisticamente diferentes, mas logicamente equivalentes. Por sua vez (aqui imaginamos que esse conceito já estava latente nos enunciados paradoxais) a emergência de T, faz emergir T’ (P se opõe a Q), em cuja imanência aparece FT’<sub>1</sub> “quanto + P – Q” e FT’<sub>2</sub> “quanto – P + Q”, também recíprocas. Posto isto, há de se admitir que T e T’ estão em uma relação contrária, mesmo assim expressam argumentações possíveis para a relação entre P e Q. Ou seja, o tema tomado em debate, pela argumentação, apresenta quatro FT<sub>s</sub>.

Cumpre referir, e isso parece importante no desenvolvimento da ADL, é que a FT que o enunciador faz aparecer no enunciado é determinada pelo uso do que Ducrot agora chama de *operadores argumentativos*, palavras como pouco, quase, até. Para explicitar melhor esse ponto importante, vamos nos servir das frases:

- (3) Tem trabalhado um pouco, vai ter êxito.
- (4) Tem trabalhado pouco, vai fracassar.

Em ambas as frases, o T é aquele que relaciona trabalho a êxito (P – trabalho/Q – êxito) dentro de uma perspectiva que valoriza o trabalho. Põe em relação a regra “quanto mais trabalho mais êxito” e sua forma recíproca “quanto menos trabalho menos êxito”. Pelo surgimento de T, temos também T’ (evocado por T):

- (3’) Tem trabalhado um pouco, vai fracassar.
- (4’) Tem trabalhado pouco, vai ter êxito.

Nessas frases, o princípio convocado é aquele que julga o trabalho como fator que provoca a ausência de êxito, o trabalho como demérito (quanto mais trabalho, menos êxito).

De todo modo, estão as quatro FT<sub>s</sub> tratando de um mesmo tema em debate.

Sobre essa parte deste trabalho, em que tínhamos em mente esboçar a segunda fase da ADL, gostaríamos de tecer algumas observações que nos parecem pertinentes nesse momento. Gostaríamos de evidenciar que, no nosso entendimento, um dos pressupostos teóricos que se mantém, nessa segunda fase, é que o sentido segue sendo tratado em termos de argumentos e conclusões. A evolução teórica se dá, quando se postula que A só se compreende a partir de

C<sup>24</sup>, e, ainda, que a passagem de A C se faz convocando um princípio argumentativo, *topos*, o que se configura como um apelo à realidade do mundo, fato do qual a ADL, quando nega o método da filosofia analítica, quer se afastar. Por sua vez, o *topos* se desdobra na perspectiva de FT<sub>s</sub>, convocadas pelos operadores argumentativos. Uma FT leva à FT', que seria sua forma oposta. É exatamente desse ponto, como veremos na sequência, que acreditamos que Ducrot já deixa antever a possibilidade de discursos argumentativos em *pourtant*. Além disso, mesmo que a ADL, em suas duas primeiras fases, só compreenda como argumentativo o enunciado completo, cujos dois segmentos estejam ligados pelo conector DC, certas objeções do próprio Ducrot já deixam antever a transgressão. Acreditamos que, ainda na fase *Standard*, a concepção de que os mesmos argumentos possam levar a conclusões contrárias, e no *topoi*, a criação de enunciados paradoxais de certa forma indicavam a possibilidade de um enunciado ser ligado também por PT. Alie-se a isso a questão das FT<sub>s</sub> abordada acima, e notamos, em latência, a possibilidade de criação de discursos encadeados por conectores concessivos durante todas as fases da ADL, fato que Marion Carel tão bem percebeu em sua tese de doutorado<sup>25</sup>, o que possibilitou a evolução teórica da ADL, com a inclusão da noção de bloco semântico.

Antes de passarmos à terceira fase da ADL, é necessário trazer as noções sobre o que Ducrot chama de “enganos” na ADL. Em um artigo de 1999<sup>26</sup>, o teórico faz críticas aos objetivos e alcances da teoria, tal como ela vinha sendo tratada, desde a fase inicial até os *topoi*. E, para que se compreenda a natureza dessas críticas, cumpre referir que Ducrot as faz incidirem exatamente naquilo que norteou a ADL: a capacidade de argumentar com palavras da língua. Dentro de seu propósito, a teoria se opunha à demonstração, preconizando que as palavras não se davam a esse fim, mas argumentavam. Deslocava-se, portanto, demonstração por argumentação. Nesse artigo, no entanto, Ducrot admite estar equivocado nesse seu deslocamento, pois, assim, a *argumentação* de que a ADL até então falava, seria tão somente uma forma degradada de demonstração, e que toda a teoria deveria então se chamar “teoria da não argumentação” (1999, p. 01). No nosso entendimento, o que o teórico mostra, com essa expressão, é que as palavras não permitem a demonstração da argumentação. Ou seja, se a ADL é contra a demonstração, como poderia constituir seu objeto de análise a *demonstração* da argumentação via linguagem, com palavras?

<sup>24</sup> Isso quer dizer que não há ainda a noção de *interdependência semântica*, conceito que será basilar na Teoria dos Blocos Semânticos.

<sup>25</sup> *Vers une formalisation de la théorie de l'argumentation dans la langue* (1992).

<sup>26</sup> Os Topoi na “Teoria da Argumentação na Língua”. *Revista Brasileira de letras*.

O que Ducrot (1999) faz se torna célebre uma vez que ele tece verdadeiras digressões por todas as fases de sua teoria, na tentativa (quase suicida, em termos teóricos) de dizer por que não julga tão importante estabelecer um conceito de *argumentação*, mas “de saber o que torna possível, quase necessária, a ilusão argumentativa que concerne ao discurso” (1999, p. 10). Nessas digressões, retoma os dois propósitos estruturalistas aos quais quer ver a ADL vinculada: à concepção saussureana do signo, e a partir dela, efetuar a descrição semântica de frases. Em relação ao signo linguístico, Ducrot (1999) atribui à frase *status* de signo, ou seja, o valor de um signo (na ADL, de uma frase) determina-se por todos os outros que o rodeiam na cadeia sintagmática. São valores distintivos e relativos. Portanto, a significação da frase era um conjunto de diretivas para se alcançar o sentido do enunciado. Por sua vez, o significado da frase seria determinado pelas relações que mantém com outras frases.

Nesse ponto, acreditamos que Ducrot (1999) faz um importante deslocamento: sai do conceito de que as palavras argumentam para dizer que as *relações entre as frases*, tomadas aqui com *status* de signo, com valor linguístico, podem constituir encadeamentos argumentativos. Ou seja, não há *argumentações*, mas *encadeamentos argumentativos*. E ainda Ducrot salienta que é objetivo da ADL explicitar que tipo de relação entre as frases deve ser considerado na descrição linguística:

A ANL destina-se precisamente a restringir que tipo de combinações discursivas a serem levadas em conta na descrição linguística, de maneira que torne possível uma caracterização sintagmática das frases que as distinga uma das outras. (1999, p. 3).

Esse tipo de relação, que agora Ducrot (1999) refere como encadeamento argumentativo, a ADL descrevia como “uma sequência de dois enunciados A e C é dita “argumentativa” se supusermos que o locutor apresentou A como razão de C.” (1999, p. 3). Ou seja, o locutor quer fazer admitir C, e esse era o princípio argumentativo de que falava Ducrot.

Nessa relação argumentativa, na noção de *topos*, a ADL preconizava que A passava de argumento à conclusão por um princípio argumentativo que justificava o “fazer admitir” no interlocutor. Nesses casos, o conectivo *donc* poderia ser inserido. Assim, argumentar era fazer admitir, ao interlocutor, o argumento do locutor, através de um *topos* que justificasse que esse argumento passasse àquela conclusão.

Porém, nesse artigo de 1999, e pensamos que Ducrot tinha esse objetivo em mente quando o escreveu, a noção de *passagem* de A a C, e mesmo a noção de A e C é destruída. Ou seja, argumentar não se faz mediante argumentos e conclusões, ou nem para isso é necessário convocar princípios estranhos à língua. Segundo Ducrot, nessa nova concepção<sup>27</sup> de argumentação “(...) o sentido mesmo de A é determinado pelo de C, e reciprocamente.” (1999. p.7). Ducrot (1999) assume que um *encadeamento argumentativo* não é o mesmo que um *ato de argumentação*, podendo este, sim, ser definido como argumentos e conclusões. Para ilustrar esse panorama, usaremos os dois enunciados:

(5) Está calor (DC) vamos passear.

(6) Está calor (DC) vamos ficar em casa.

Nesses enunciados, não se trata de ir buscar no mundo as crenças que a comunidade tem a respeito de “calor que favorece o passeio” ou “calor que desfavorece o passeio”, mas se trata de que o próprio enunciado evoca os lugares onde tais enunciações seriam possíveis. Não é de fora para dentro da língua, mas o contrário. Outro ponto que os enunciados ilustram é que X(o antecedente) não é mais argumento para Y(o passeio), mas que ambos se significam: é um calor que favorece o passeio, e um passeio orientado pelo calor. Note-se outro enunciado:

(7) Está calor (DC) vamos podar as árvores.

Nesse enunciado, assim como nos outros dois precedentes, fala-se de três calores diferentes. Por isso, Ducrot (1999) diz que a argumentação não está nas palavras, mas nos encadeamentos que a língua permite. Somos levados a crer, assumindo essa perspectiva, que não há sentido para uma palavra ou expressão fora do discurso. Se alguém nos pergunta: O que é calor? Qualquer resposta que não leve em conta a possibilidade de se encadear “calor” a outro segmento de discurso resultará inválida. Só sabemos o que é calor, ou de qual calor se trata, quando o encadeamos a outro segmento de discurso, e assim formamos um encadeamento argumentativo. Por essa razão, temos a crença de que o sentido não é algo preexistente, ao qual se agrega qualidade A ou B: só há sentido argumentativo. Por essa razão, resulta completamente improfícua qualquer tentativa de fazer uma descrição semântica de qualquer palavra sem que esta não esteja em uma relação argumentativa. Chegamos a afirmar que qualquer estudo semântico deve ser baseado no princípio de que é inerente à língua *argumentar*, no sentido de criar blocos semânticos.

---

<sup>27</sup> É necessário pontuar que Ducrot não introduz essa *nova* noção de argumentação. Inclusive, um dos propósitos do artigo é questionar a própria *argumentação*. Usamos esse termo para demonstrar que, a partir desse artigo, Ducrot vê no encadeamento argumentativo e em suas restrições, impostas pela semântica intrínseca às palavras, *representações do mundo de que se fala*. (1999, p.10)

É necessário referir, ainda, que Ducrot chama a esse encadeamento argumentativo “entidade semântica única, objeto específico construído pelo encadeamento.” (1999, p. 8). Esse é a apreensão argumentativa das coisas do mundo, via linguagem: o mundo não preexiste ao discurso.

Com relação à orientação dada ao discurso, pelo uso de um operador, a saber *donc*, Ducrot concorda com os postulados de Marion Carel<sup>28</sup>, para quem a introdução do conector concessivo *pourtant* também imprime ao discurso o caráter argumentativo:

Depois do que foi dito dos encadeamentos argumentativos, será ainda preciso fundamentá-los sobre princípios gerais, os *topoi*? Não seria melhor admitir que qualquer concatenação, desde que comporte ou poderia comportar um *donc* ou um *pourtant*, constrói, a partir dos segmentos que ela combina, um “bloco semântico”, e fornece a partir desse fato uma certa representação da situação concernida pela enunciação? (1999, p. 9)

A noção de bloco semântico, ou seja, uma unidade de sentido indecomponível, de onde emerge uma argumentação que orienta o sentido de um enunciado, mas que, ao mesmo tempo, evoca os outros encadeamentos do bloco como argumentações possíveis é o que Marion Carel, juntamente com Ducrot, desenvolve na fase atual da ADL, denominada Teoria dos Blocos Semânticos, que apresentaremos na sequência.

### 1.2.3 Estágio atual da ADL: Teoria dos Blocos Semânticos

A Teoria dos Blocos Semânticos- TBS – foi proposta por Marion Carel, discípula de Ducrot e com quem continua a desenvolver a teoria. Em sua tese de doutorado denominada *Vers une formalisation de la théorie de l'argumentation dans la langue* (1992), Carel retoma os principais conceitos da ADL, mas a recoloca novamente no quadro de estudos linguísticos de base estruturalista, uma vez que nega o princípio dos *topoi*, fase anterior à TBS. Ao invés de princípios, crenças sociais para sustentar uma teoria do sentido, ela propõe que a dependência semântica entre dois predicados, estabelecida por conectores do tipo *donc* e *pourtant* imprime aos enunciados relações discursivas de base semântica profunda, ou seja,

---

<sup>28</sup> Fizemos referência à obra de 1992, sua tese de doutorado.

um bloco semântico de onde parte o sentido desse enunciado. É uma virada profunda na teoria, que a recoloca dentro dos limites estabelecidos por ela mesma: o compromisso em explicar fatos de língua apoiados na própria língua, bem como leva o princípio saussureano de que o sentido de uma entidade linguística são suas relações com outros signos.

Para melhor compreendermos em que e para que a TBS contribui ou avança dentro da ADL, faremos um percurso teórico que parte do próprio conceito de bloco semântico, seus quatro ângulos que expressam diferentes encadeamentos argumentativos, as relações entre esses ângulos, e a relação que um bloco mantém com seu bloco contrário, o que faz surgir, na verdade, oito aspectos. Em seguida, traremos os conceitos de argumentação externa e interna, bem como a distinção entre argumentações internas estruturais e contextuais. Também importante para o trabalho que desenvolvemos será movimentar os conceitos de enunciados doxais e paradoxais e, por último, tencionamos expor como se dá a polifonia dentro dessa nova fase da ADL.

Conforme já foi dito, a noção de bloco semântico parte de uma dependência semântica que se estabelece entre dois predicados, doravante X e Y, encadeados pelos conectores *donc* e *pourtant*, abreviados, respectivamente, por DC e PT, o primeiro correspondente à argumentação normativa e o segundo, à transgressiva, os quais se responsabilizam por, no momento da emergência de um aspecto, imprimir a argumentação sustentada, e, por outro lado, quando na própria sustentação da argumentação, evocam os aspectos do mesmo bloco. Há, assim, a argumentação e a polifonia como pano de fundo de todo o fenômeno linguístico.

Pontuamos, também, que, para os fenômenos que a TBS investiga, não interessa nenhum outro tipo de enunciado que não seja capaz de ser argumentativo e polifônico. Ou seja, para estudar o sentido de um enunciado há de se determinar quais são os dois segmentos de discurso, os dois predicados, que foram encadeados por um dos dois conectores e que expressam um aspecto do bloco semântico que convocam. Essa é a noção de interdependência de que nos fala Carel(2005). Não há sentido fora da argumentação, pois não há como se estabelecer dependência entre dois predicados, senão tomando-os como o tema de um debate.

Para exemplificarmos o que foi arrolado acima, tomemos dois predicados: *estudar/ ter êxito*. Note-se que, fora do bloco, tomados separadamente, não há sentido algum. Mas é muito comum escutarmos comentários como:

(1) Pedro estudou e finalmente foi aprovado.

Nesse enunciado há substancialmente a argumentação normativa explícita X DC Y, de onde se percebe que o fato de estudar se encontra semanticamente ligado ao êxito conseguido.

É um estudar que leva ao êxito e um êxito que se dá através do estudo. Pode-se dizer que o encadeamento argumentativo faz aparecer, no discurso, um estudar que leva à aprovação.

No entanto, o mesmo enunciado (1) convoca, pelo advérbio *finalmente*, uma outra argumentação possível para esses dois predicados, representada pela forma X PT *neg*-Y, que representa uma concessão:

(2) Mesmo que tenha estudado, Pedro não foi aprovado.

Ou seja, houve outras tentativas em que Pedro, a despeito de ter o mesmo estudo, não obteve êxito. Essa é a forma transgressiva em questão. Porém, trata-se sempre da mesma dependência semântica entre os predicados X e Y. Outra possibilidade é que Pedro, por não ter estudado nas tentativas anteriores, não foi aprovado, o que corresponderia a *neg*-X DC *neg*-Y. Esses são os aspectos evocados pelo enunciado (1), como podemos perceber nos aspectos de cada bloco:

BS<sub>1</sub>: estudar/ ter êxito

(1) X DC Y: estuda DC aprova

(2) *Neg*-X DC *neg*- Y: não estuda DC não aprova

(3) *Neg*- X PT Y : não estuda PT aprova

(4) X PT *neg*-Y: estuda PT não aprova

BS<sub>2</sub>: estudar/não ter êxito

(1) X DC *neg*- Y: estuda DC não aprova

(2) *Neg*-X DC Y: não estuda DC aprova

(3) *Neg*-X PT *neg*-Y: não estuda PT não aprova

(4) X PT Y: estuda PT aprova

No caso do enunciado “Pedro estudou e finalmente foi aprovado”, gostaríamos de dedicar ainda algumas observações a respeito do advérbio *finalmente*. Podemos afirmar que o que ele faz é convocar outros aspectos do bloco, que pode ser o seu recíproco “Pedro não estudou (nas tentativas anteriores) DC não foi aprovado” ou o seu converso “Pedro estudou PT não foi aprovado”. O que não pode ocorrer, nesse caso, é o advérbio convocar o transposto “Pedro não estudou PT foi aprovado”.

Ainda nos situando dentro dessa temática, gostaríamos de propor uma reflexão a respeito da conjunção aditiva, ou adversativa, *e*. Tomemos os enunciados:

(3) Pedro estudou e foi aprovado.

(4) Pedro estudou e foi reprovado.

Situando esses dois enunciados dentro do BS<sub>1</sub>, temos para (3) uma orientação argumentativa de tipo conclusivo, representada pelo aspecto X DC Y. Já (4) possui orientação argumentativa de tipo transgressivo, X PT *neg*-Y. Isso demonstra que não se trata de uma idéia de adição ou adversidade, mas de argumentações conclusivas ou concessivas.

Faremos um adendo, que, nesse ponto, nos parece procedente para seguirmos adiante. Trata-se na noção de antecedente e consequente, aporte e suporte nos enunciados. Assumindo que o sentido se dá pela capacidade que a língua tem de formar enunciados complexos, os quais Ducrot (2008) chama encadeamentos argumentativos, a saber, dois predicados encadeados pelos conectores *donc* ou *pourtant*, é necessário que um desses predicados seja antecedente e o outro, o consequente. Chama-se antecedente à entidade linguística situada antes do conector. Por sua vez, o consequente será aquele que está imediatamente após o conector. Em relação ao aporte e suporte, no entanto, a diferenciação não se dá em termos de distribuição dos lugares, na frase, mas de relações discursivas e enunciativas. Por exemplo, no enunciado “Pedro estudou e foi aprovado”, o estudo será o suporte e também o antecedente; já em “Mesmo tendo reprovado, Pedro estudou”, o estudo será novamente o suporte, mas consequente. Ou seja, a noção de *suporte* pode ser definida como as argumentações que partem da entidade ou que a ela chegam. Já o *aporte* será o termo que, unindo-se ao suporte, criará o encadeamento.

Ainda dentro desse mesmo predicado, tomemos agora o enunciado:

(5) Pedro estudou e não foi aprovado.

Aqui temos a emergência não apenas dos aspectos evocados, mas do bloco contrário, BS<sub>2</sub>, aquele que relaciona *estudar/ não ter êxito*, o que equivale a dizer, discursivamente, que estudar não conduz à aprovação. O aspecto convocado poderia ser X DC *neg* -Y, parafraseável por “*por ter estudado, Pedro não foi aprovado*”. Ou seja, discursivamente, significa que as vezes em que Pedro estudou, ele não foi aprovado, o que reforça o caráter negativo do estudo. Sua forma transgressiva seria X PT Y, que corresponderia a “*mesmo Pedro tendo estudado, conseguiu ser aprovado*”<sup>29</sup>.

Terminadas essas ilustrações preliminares, partiremos para a demonstração formal do que é um BS. Antes disso, justificamos por que preferimos, antes de mais nada, “encarnar” a

---

<sup>29</sup> Evidente está que enunciados como esse soam contraditórios, mas possíveis, dentro de nossas comunidades linguísticas. É só tomarmos exemplos de sistemas ou filosofias de ensino que são contrárias aos saberes institucionalmente agregados pela escola, tidos como formas de adestrar mentes e sociedades.

teoria, cobri-la de um revestimento discursivo antes de mostrar sua estrutura formal. Uma das principais críticas feitas à TBS é a de que ela é uma forma, uma estrutura montada para se explicar um fenômeno de língua. Pelo contrário, queremos demonstrar que essa *forma* é que está na língua. Na sua base mais profunda, mais básica de sentido estão a argumentação e a polifonia como pilares da noção de língua que essa teoria sustenta. Então, por esses motivos, acreditamos que a TBS não é um molde ao qual tentamos ajustar a língua, e, a partir desse ajuste, explicar a emergência dos sentidos. Pelo contrário, cremos que seja um método de se alcançar o sentido de um enunciado que é, e só isso nos interessa, lingüístico. Por isso, optamos por mostrar o viés discursivo, para só agora, explicitar o método formal da TBS.

Retomamos a noção de *X con Y* para explicitar a noção de aspecto argumentativo e também a noção de encadeamento argumentativo. Segundo Ducrot (2005), há somente dois tipos de encadeamentos argumentativos, o normativo, representado pelo conector DC e o transgressivo, que, por sua vez, é representado pelo conector PT. Para explicar a noção de aspecto argumentativo, o teórico chama A ao segmento X(antecedente) e B, ao segmento Y(consequente), porque, conforme nosso entendimento, A e B (os dois predicados) não contém negações. Assim, A DC B contempla o aspecto X DC Y como também *neg-X DC neg-Y*. Chama, assim, aspecto A DC B ao conjunto de encadeamentos argumentativos normativos em que X contém A e Y contém B. Acontece de igual modo com o aspecto A PT B, sem que A ou B contenham negações, este correspondendo ao conjunto de encadeamentos transgressivos. Temos então, no nosso entendimento, dois aspectos, A DC B e A PT B<sup>30</sup>, com os quais, mais a negação do antecedente e do consequente, podem-se construir oito encadeamentos agrupados em dois quadrados argumentativos<sup>31</sup>. Outra observação que fizemos é que se chama aspecto argumentativo quando se refere a um encadeamento argumentativo de modo formal, não discursivo. Ou seja, o aspecto A DC B está expresso no encadeamento “ *Minha casa fica perto da sua, será fácil, portanto, chegar*” , como também em “ *O trabalho que arranjei é perto de minha rua, portanto, será fácil chegar.*” Os dois encadeamentos fazem parte do mesmo aspecto.

---

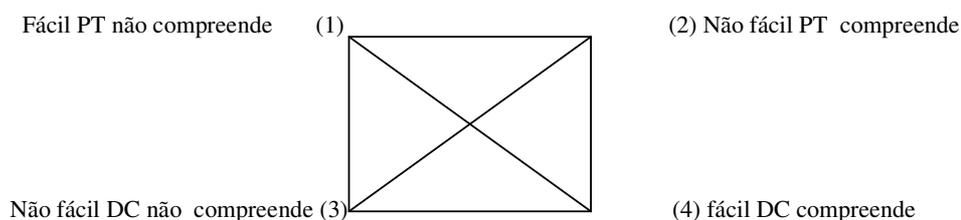
<sup>30</sup> Sob nosso entendimento, A e B são aplicáveis a várias situações em que dois predicados estejam em uma relação argumentativa, seja *X con Y*. Já X e Y são situações de discurso, com as quais se formam os encadeamentos. Nesse caso, os dois aspectos A DC B e A PT B são os que, junto com a negação, permitem que os demais se estabeleçam e assim formem os oito encadeamentos.

<sup>31</sup> A noção de quadrado argumentativo e de bloco semântico é a mesma, ou seja, um bloco de sentido indecomponível, com quatro vértices correspondendo aos quatro aspectos, que, por sua vez, se configuram em encadeamentos argumentativos. Porém, Ducrot (2005) afirma que a noção de quadrado argumentativo se destina para formalizar a de bloco semântico; no nosso entendimento, quando se priorizam as relações formais, usa-se a expressão quadrado argumentativo.

Para nós, então, fica o entendimento de que um aspecto é uma virtualidade da língua, uma possibilidade, enquanto o encadeamento é essa virtualidade no discurso, no enunciado. É isso o que restringe, a nosso ver, as possibilidades discursivas. Ou seja, nem todo aspecto poderá se configurar em discurso. Tomaremos novamente os predicados *é perto/fácil chegar* de Ducrot (2005), e tomamos o aspecto *neg-A DC B*, e com ele construímos o encadeamento “*O hotel não é perto da Universidade, portanto é fácil chegar.*” Considerando as relações semânticas que se estabelecem entre *neg-A* e *B*, é normal que se coloque um PT entre eles, e não um DC. Ou seja, é aceitável discursivamente o encadeamento “*O hotel não é perto da Universidade; é fácil, no entanto, chegar.*” Mesmo assim, como o discurso deixa sempre aberta a possibilidade enunciativa, com certa liberdade ideológica, é possível que o sentido de *neg-A DC B* se estabeleça coerente com os enunciados que o sucederão, formando outro bloco, pois sua relação sintagmática com outros signos (tomados aqui como encadeamento argumentativo) é o que pode dar o *status* de sentido.

À maneira de Ducrot (2005) tomemos dois predicados, *ser fácil/ compreender*, para demonstrar a noção de quadrado argumentativo e seus aspectos:

BS: *ser fácil/ compreender*

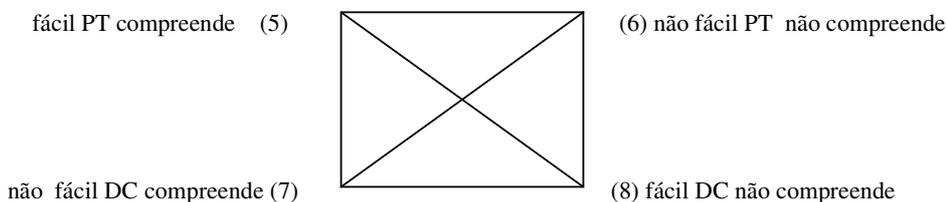


Cada número corresponde a um vértice do quadrado, e a cada vértice, corresponde um aspecto, a saber:

- (1): X PT *neg-* Y – parafraseado por *estúpido*
- (2): *neg-X* PT Y - parafraseado por *inteligente*
- (3): *neg-X* DC *neg-* Y- parafraseado por não *inteligente*
- (4): X DC Y- parafraseado por não *estúpido*

Já os demais aspectos pertencem ao bloco contrário, aquele em que se nega um dos termos, mantendo-se o conector:

BS': *ser fácil/não compreender*



(5) X PT Y – *inteligente*

(6) *neg- X PT neg- Y – estúpido*

(7) *neg- X DC Y - não estúpido*

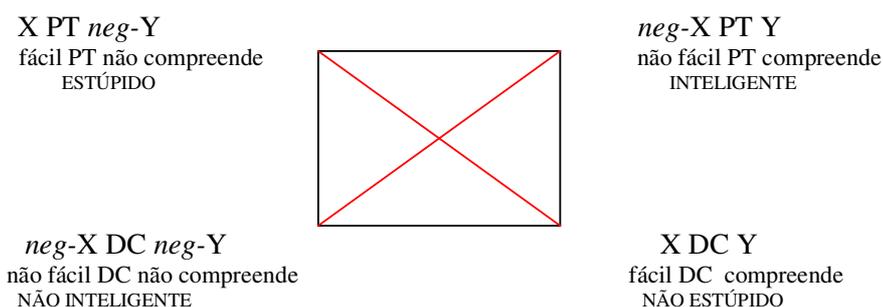
(8) X DC *neg- Y – não inteligente*

Note-se, no bloco contrário, a necessidade de mudança da “ordem da realidade” pela “ordem do discurso” ( Ducrot, 2005). Isso é dito por que, nesse outro bloco, por ser contrário, aparece, discursivamente, que algo fácil não é compreendido, e isto é afirmado sob a forma de um encadeamento doxal, normativo, X DC *neg-Y*, isto é, aquele que está de acordo com a crença coletiva que o locutor cria, ao assumir esse ponto de vista. Ou seja, é assumido como algo *normal*, em nossas comunidades linguísticas, que algo fácil possa ser compreendido sem muitos esforços ou grandes reflexões. Assim, quando algo é fácil, pode ser melhor compreendido, representado pelo aspecto X DC Y. Mas, pelo bloco contrário, cria-se uma outra realidade, em que, justamente, o que é difícil passa a ser o *normal*. E, por isso, os mesmos atributos como inteligente, estúpido, não inteligente e não estúpido, são expressos por aspectos diferentes.

Passaremos, agora, a mencionar que tipo de relações se estabelecem entre cada um desses vértices e seus aspectos. A primeira é a relação de *reciprocidade*. Dizemos que um aspecto é recíproco quando o termo positivo de um lado aparece negado no outro, mantendo-se o mesmo conector, ou quando o termo negado em um lado aparece sem a negação do outro lado. É o fenômeno que se verifica entre (1) (2), (3) (4). Em ambos os casos, o conector é mantido. Já a relação de *conversão* se dá no sentido diagonal, ou seja, de (1) a (4), e de (2) a (3). Nesses casos, o primeiro elemento não é alterado. Formas negativas e positivas de X se mantêm, trocam-se os conectores, e o segundo termo (Y) é negado. A última relação é a de *transposição*. Essa se dá no sentido vertical - (1) (3) , (2) (4) - onde o primeiro elemento (X) é negado, trocam-se os conectores, e o segundo elemento (Y) é mantido.

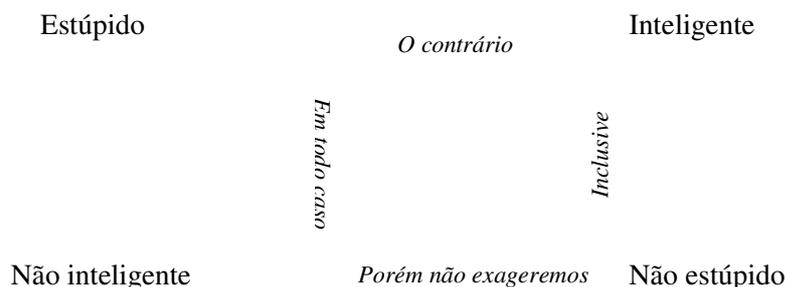
Observamos que, como veremos na sequência, os três tipos de relação entre os aspectos serão importantes para explicar fenômenos tais como argumentações externas e internas de certas entidades linguísticas. Além disso, são os modos como os aspectos podem ser revestidos com os encadeamentos.

Transpondo-se essas relações para encadeamentos, teríamos, no BS *ser fácil/compreender*, o seguinte quadrado argumentativo:



A relação de conversão, demonstrada pelas linhas diagonais, corresponde muito proximamente à negação. Pode-se parafrasear essa relação, dizendo ser falso o fato de alguém ter chamado A de estúpido. Se, por exemplo, alguém diz “*Pedro é estúpido*” pela relação de conversão pode-se negar o enunciado respondendo “*Não, Pedro não é estúpido*”. Já a relação de reciprocidade, pode ser dito não apenas falso, mas o contrário. Assim, se disser de A “estúpido”, a reciprocidade concerne em dizer “Pelo contrário, A é inteligente.” No que diz respeito à relação entre “não estúpido” e “não inteligente”, há de se imaginar uma concessão de onde “A não é inteligente”, a que se retorque “Mesmo assim não exageremos, não é estúpido.” O último tipo de relação entre os vértices é a de transposição, e nesse caso, deve-se observar se é uma relação que pode ser parafraseada com “Pedro é estúpido, em todo caso, não é inteligente” ou “Pedro não é estúpido, inclusive até diria que é inteligente”, dependendo da relação de ascendência ou descendência que se toma discursivamente os dois segmentos.

Essas relações podem ser visualizadas abaixo, em que as letras dispostas na horizontal correspondem à relação de reciprocidade e, na vertical, transposição.



Antes de passarmos às noções de argumentação externa e interna, cumpre referir que, como se pode notar nos exemplos acima, a ADL torna-se muito mais incisiva no que diz respeito à análise argumentativa, porque passa a considerar *argumentativas* palavras plenas, como verbos e substantivos. Registre-se que, nas fases anteriores à TBS, a análise incidia sobre *palavras ferramentas*, ou seja, articuladores como pouco, quase, inclusive. Na fase atual, as palavras plenas instauram a argumentação e a polifonia, como se pode perceber nos quadrados acima.

Dessa inclusão de palavras plenas na análise foi possível distinguir argumentação *externa* de argumentação *interna*. Chama-se argumentação externa de uma entidade linguística os encadeamentos em que  $e^{32}$  pode ser o início ou o fim. Tomemos o exemplo de Ducrot (2005), quando analisa o encadeamento argumentativo presente, de modo externo, no sentido da palavra prudente:

- (9) Pedro é prudente DC não terá acidentes.  
 (10) Pedro é prudente DC estará seguro.

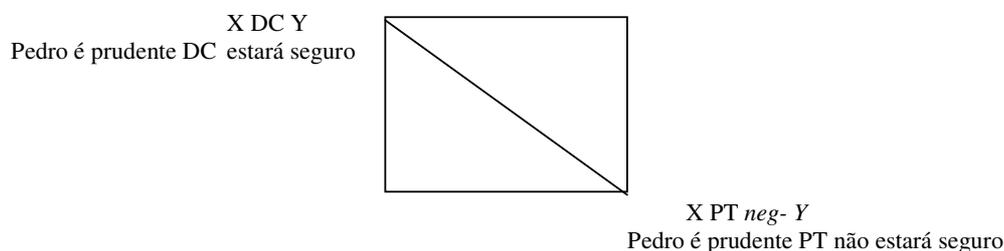
Compreende-se que argumentação externa são os encadeamentos possíveis a partir da emergência de  $e$ . Portanto, na entidade linguística *Pedro é prudente*, a emergência de  $e$  (no caso, prudência) restringe o tipo de continuação discursiva será possível. Para exemplificar, *Pedro é prudente DC choverá amanhã* resultará em um discurso não aceitável, pois os dois predicados *prudência/ chover* não se amalgamam nesse discurso. Não houve, portanto, nem argumentação, nem sentido.

Em razão do exposto acima, na argumentação externa,  $e$  será sempre um segmento do encadeamento. Isto é, a forma será  $e$  con X ou X con  $e$ , as argumentações que partem de  $e$  ou as que chegam a  $e$ . No caso dos encadeamentos “*Pedro é prudente, logo estará seguro*”,  $e$

<sup>32</sup> Chama-se  $e$  a uma entidade linguística formada de aspectos(conjuntos de encadeamentos) que a  $e$  estão associados. Assim,  $e$  é a argumentação, ou sentido, ou ainda significação, que emerge com o aspecto convocado (expresso) e o evocado, servindo de suporte no encadeamento.

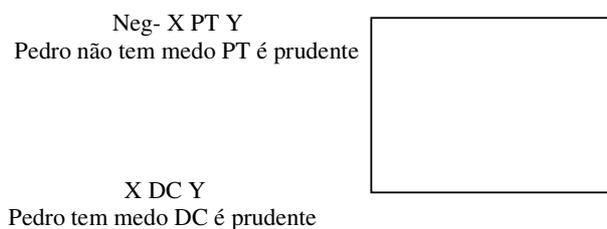
“Mesmo tendo sido provocado, Pedro agiu com prudência”, temos, respectivamente os aspectos  $e$  DC  $Y$  e  $X$  PT  $e$ . Ou seja, a entidade linguística faz parte dos encadeamentos que constituem a argumentação externa. Aproveitando-nos desses exemplos, pontuamos que existem dois tipos de argumentação externa: à direita (AE à direita), e à esquerda (EA à esquerda). No caso dos exemplos, o aspecto  $e$  DC  $Y$  corresponde à AE à direita, já que  $e$  é a origem do encadeamento. O aspecto correspondente à AE à esquerda será  $X$  PT  $e$ , em que a entidade linguística finaliza o encadeamento. Assim, AE à direita são argumentações que partem de  $e$ , enquanto que na AE à esquerda, as argumentações chegam à  $e$ .

Outra característica importante da argumentação externa é que, se a argumentação externa expressa for o aspecto  $X$  DC  $Y$ , no caso do encadeamento “Pedro é prudente DC estará seguro”, isto é, prudência DC segurança, emergirá como aspecto evocado prudência PT *neg*-segurança, correspondente ao encadeamento “Pedro é prudente PT não estará seguro.” Ou seja, troca-se o conector e nega-se um dos termos, desde que o termo negado não seja  $e$ . Vejamos o caso em que o encadeamento é de tipo transgressivo, com AE à esquerda, e com uma negação no termo precedente: “Pedro não tem medo PT é prudente”, de aspecto *neg*- $X$  PT  $e$ . Sua forma evocada será  $X$  DC  $e$ , ou seja “Pedro tem medo DC é prudente.”. Vejamos como essas relações se dão no quadrado argumentativo:



Note-se que, nesse caso, que a relação de conversão evidencia o aspecto evocado.

Não é o caso da EA à esquerda:



Nesse segundo exemplo, a relação de transposição é que dá conta do aspecto evocado.

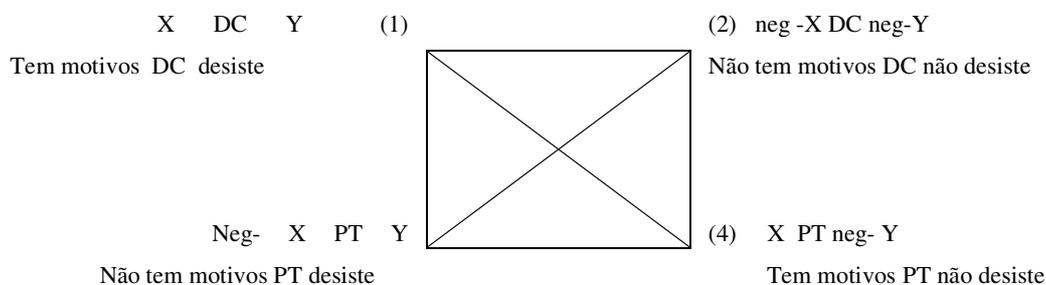
Em relação a esses encadeamentos, queremos pontuar algumas observações que nos fazem refletir acerca da importância que as relações entre os ângulos assumem para a composição dos aspectos, do expresso e evocado, principalmente, e dos encadeamentos argumentativos possíveis a partir deles. Retomamos que a relação que se estabelece entre os vértices pode ser de três tipos: reciprocidade, conversão e transposição. Tomemos agora o encadeamento acima “*Pedro é prudente DC estará seguro*”, cujo aspecto corresponde ao normativo  $X \text{ DC } Y$ , onde  $X$  é  $e$ . Nesse caso, temos uma argumentação externa à direita. Retomando o conceito acima arrolado, de que  $e$  não pode ser negada, temos, como aspecto evocado,  $X \text{ PT } \textit{neg-Y}$ , “*Pedro é prudente, PT não estará seguro*”. Observe-se que há, entre  $X \text{ DC } Y$  e  $X \text{ PT } \textit{neg-Y}$ , uma relação de conversão, a qual Ducrot já referiu como aquela que pode dar conta da negação. Chamamos agora a atenção para o outro encadeamento, o transgressivo “*Pedro não tem medo PT é prudente*”. Nesse caso, a argumentação externa é à esquerda, pois  $e$  corresponde a  $Y$ . O aspecto assumido é, portanto,  $\textit{neg-X PT } Y$ . Como aspecto evocado teremos  $X \text{ DC } Y$ , “*Pedro tem medo DC é prudente.*” Nesse caso, a relação que aparece entre os dois aspectos é a transposição. Pensamos, assim, que se a EA de um encadeamento for à direita, a relação com o aspecto evocado será de conversão. Se a AE for à esquerda, será de transposição. A justificativa para esse fenômeno, pensamos que seja, reside no fato de que não se deve negar  $e$ , que é o “rumo argumentativo” dado ao encadeamento. Tomemos novamente o encadeamento “*Pedro não tem medo PT é prudente*”, e agora apliquemos a negação em  $e$  ( $Y$ ), “*Pedro não tem medo DC não é prudente*”, cujo aspecto  $\textit{neg-X DC neg-Y}$ , é seu converso, mas recíproco de seu transposto. Ou seja, o converso de uma AE à esquerda funciona como paráfrase de seu transposto.

Vejamos como fica a negação de  $e$  no enunciado de tipo normativo, com AE à direita, “*Pedro é prudente DC estará seguro*”. Negando  $e$ , teremos “*Pedro não é prudente PT estará seguro*”, que é seu transposto, e recíproco de seu converso. Resumindo o que arrolamos acima, poderemos afirmar que: a) na AE de  $e$ , aparecerão dois aspectos, o expresso e o evocado, este representado por  $e \text{ con}^{33} Y$ , ou por  $X \text{ con}' e$ ; b) no aspecto evocado,  $e$  não pode ser negada, deve ser mantida; c) se a AE for à direita, a relação entre aspecto expresso e evocado será de conversão; d) se a AE for à esquerda, a relação será de transposição; e) o transposto de uma EA à direita será recíproco de seu converso; f) o converso de uma AE à esquerda será recíproco de seu transposto.

---

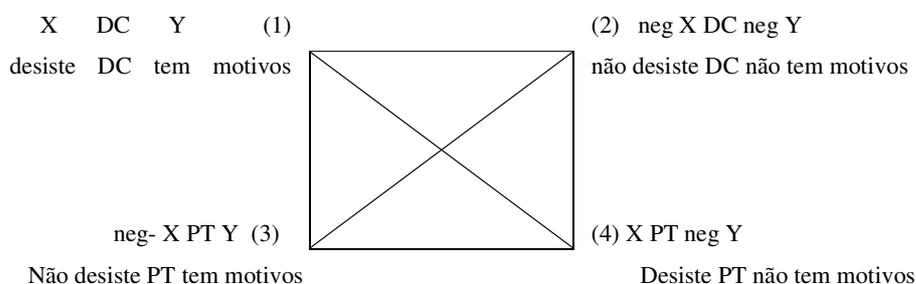
<sup>33</sup> Indica o conector contrário. Se con for DC, seu con' será PT, e vice-versa.

Para ilustrarmos essas afirmações, vamos construir um bloco relacionando os predicados *ter motivos/ desistir*, *X con Y*, em que *Y é e*, o suporte.



Supomos, agora, que o aspecto assumido em um enunciado seja (1), quando se diz, por exemplo, “*Pedro teve problemas na faculdade, teve, portanto, de desistir*”. O aspecto evocado não pode ser o converso, já que este nega *Y*, que é *e*, ou suporte. Nesse caso, o aspecto evocado será o transposto, o que equivale a dizer “*Pedro não teve problemas na faculdade, no entanto, desistiu.*”

Tomemos, novamente, os mesmos predicados anteriores, porém em ordem inversa, *desistir/ter motivos*, em que *X é e*, ou seja, expressão ‘*desistência*’ continua sendo o suporte.



Tomemos o mesmo enunciado, porém invertendo a ordem dos predicados, “*Pedro desistiu porque teve problemas na faculdade*”, pertencendo novamente ao aspecto (1). Como aspecto evocado, teremos, agora, não o transposto, mas o converso. No discurso, equivale ao enunciado “*Pedro desistiu, mesmo não tendo problemas na faculdade*”. Em ambos os blocos, entretanto, trata-se da mesma interdependência entre os dois predicados. No entanto, a posição do suporte ‘*desistência*’, como antecedente ou conseqüente, modifica o aspecto evocado, caso a argumentação externa seja à direita ou à esquerda. Além disso, no encadeamento em que ‘*desistência*’ é o antecedente, ela funciona como uma pista, um índice

que aponta para determinados motivos. Já quando consequente, ela é a razão, o produto nos quais os motivos resultaram.

Ainda em relação à argumentação externa de uma entidade linguística, cumpre referir que há AE estruturais e contextuais. Chama-se AE estrutural se o aspecto de *e* esteja previsto na língua, como os casos descritos acima. Isto é, *desistir* está orientado para *ter motivos*, e o mesmo se dá inversamente, como visto. Não é o caso de outros predicados, como, no caso, este usado por Ducrot(2005), para ilustrar a AE contextual: “*É prudente, portanto merece nossa confiança*” e o converso “*É prudente, mesmo assim não merece nossa confiança*”. Para Ducrot, essa associação depende da situação de discurso. A prudência é tomada como algo positivo, ou não, dependendo da situação em que é inserida. Como afirma Ducrot (2005), se trata de um motorista, é preferível que este seja prudente, levando seu patrão a ter confiança nele. No caso de um guarda-costas, o contrário equivale a ter a confiança do patrão, pois, em uma situação em que deveria salvar-lhe a vida, o melhor seria que o guarda-costas fosse imprudente. Por isso, no caso do motorista, o encadeamento se faz com DC, prudente DC confiança, e ainda prudente PT não confiança. Já em relação ao guarda-costas, os aspectos são prudente DC não confiança e prudente PT confiança. Ducrot(2005) indica um critério para reconhecer uma AE contextual. Para ele, o exemplo do motorista e do guarda-costas ilustra esse critério, ou seja, se é contextual a *e* conter o aspecto *e con X*, também será contextual a situação inversa<sup>34</sup>, a saber, *e con' X*, que equivalem a prudente DC confiança e prudente PT neg- confiança.

Mesmo que, desde o início deste trabalho, tentemos não incluir palavras como “regras”, “crenças sociais”, “atitudes linguísticas de uma comunidade discursiva” vinculadas a nenhum dos aspectos do bloco, somos agora levados a pontuar certas questões em que regras são necessárias. Justificamos que a intenção acima arrolada tem teor puramente metodológico, pois, no nosso entendimento, não poderíamos dar a entender uma “mistura” teórica, ao assumir o estruturalismo da ADL – TBS e o vincular a crenças sociais. Mas, quando se trata de argumentação externa, somos levados a pensar na crença, no acordo, no contrato social feito entre uma comunidade linguística para que os sentidos se estabeleçam como aspectos. Por exemplo, retomemos, ainda mais uma vez o encadeamento “*Pedro é prudente DC estará seguro*” e seu converso “*Pedro é prudente PT não estará seguro*”. Temos de admitir que há o aparecimento de uma regra, um modo de relacionar *prudência/segurança*, que é de tipo normativo, ou seja, de acordo com a regra. Ou seja, é

---

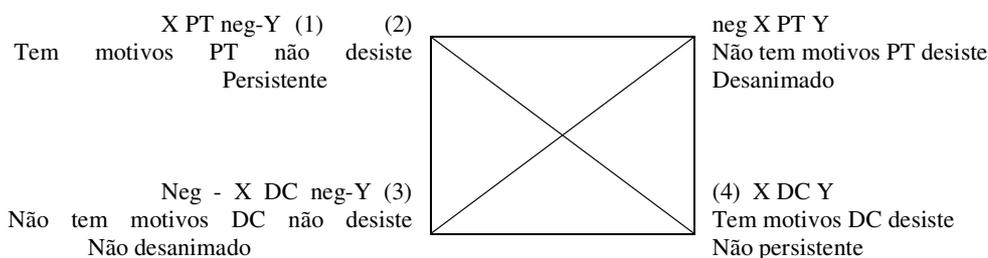
<sup>34</sup> Nesse caso, o bloco contrário.

considerado *normal* que uma pessoa prudente esteja propensa à segurança, assim, *prudência DC segurança*, é assumido pelo encadeamento normativo. E, essa mesma regra aparece também no aspecto evocado “*Pedro é prudente PT não estará seguro*” pois não se nega que quem é prudente está propenso à segurança, não se nega a regra, mas admite-se que ela tem exceções, que, nesse caso, significa que o atributo “prudente” não livrará Pedro de uma situação insegura. Façamos, agora, a negação em *e*, que equivale ao transposto do primeiro aspecto, arrolado acima, “*Pedro não é prudente PT estará seguro*” e seu converso “*Pedro não é prudente DC não estará seguro*”.

Todos esses encadeamentos deixam transparecer, no discurso, que a atitude que o locutor tem, ao enunciar qualquer um dos quatro encadeamentos, é, claro, evidenciar um deles, mas ao fazê-lo, faz surgir uma crença, ou ainda, *faz crer* uma regra que é a de sua comunidade linguística. Por esses motivos, acreditamos que a AE, na ADL – TBS, é o que retoma a *parole* de Saussure. Afirmamos isso, contudo, chamando atenção para o fato de que é uma regra expressa pelo discurso, e só possível a partir dele, que não lhe preexiste. Não estamos afirmando que as crenças, no sentido sociológico, ideológico e psicológico, não existam, pelo contrário. Acreditamos que elas existem e são materialmente tomadas *pelo* discurso, que as apreende. Ou seja, só são possíveis em função de uma língua que as toma como o tema de um debate infinito.

Depois de termos explicitado as noções de AE, cumpre referir que uma entidade linguística apresenta também argumentação interna, AI. A argumentação interna de *e* é constituída por encadeamentos que a parafraseiam. E como a AI de uma entidade é uma paráfrase, não a pode conter, ou seja, *e* não pode ser parte desse enunciado. Assim, se na descrição de *prudente* está o encadeamento *perigo DC precaução*, na AI dessa palavra, ela própria não pode fazer parte do encadeamento. A segunda característica, que distingue AE de AI é o fato de que, nas AEs, mantém-se *e*, troca-se *con* por *con'* e nega-se X. Já na AI, isso não é possível. Note-se que, na descrição de *prudente* tem-se *perigo DC precaução*. Já sua forma conversa é *perigo PT não precaução*, que corresponde à AI de outra palavra, a saber, imprudente. Se tal fosse possível, não seria a argumentação interna, mas sua negação. Por essa razão, a relação de conversão não se encontra em AIs. O que, segundo Ducrot (2005), em matéria de relação entre os ângulos, pode-se encontrar em uma AI é a reciprocidade. Dizer de um *exame*, em relação à sua AI, são os aspectos recíprocos: *bom DC aprova/ não-bom DC não aprova*, que corresponde a *bom exame* e *mau exame*, sendo o que, na semântica lexical, pode ser considerado expressões antônimas.

Somente a título de exercício, vamos retomar o bloco *ter motivos/ desistir*, em que X é o suporte:



Dos aspectos acima, poderíamos vincular, como AI, os seguintes adjetivos:

X PT neg-Y: persistente

Neg-X PT Y: desanimado (sem vontade, sem objetivos)

Neg-X DC neg Y: não desanimado

X DC Y: não persistente

Entendemos, assim, que na AI de *persistente* há o aspecto transgressivo. Ou seja, uma pessoa persistente pode ser definida como alguém que tem motivos para desistir, mesmo assim, não o faz. A relação de reciprocidade, que, como já vimos, não se configura em uma negação, aspecto representado, no bloco semântico, pela conversão, mas em contrariedade, que, nesse caso é uma pessoa *sem ânimo, sem vontade, sem persistência*.

De tudo o que foi dito até agora sobre AE e AI, conclui-se que elas possuem características diferentes. Assim, na AE, *e* é uma parte do encadeamento, o que não ocorre na AI; em função de que, na AE, *e* é uma parte do encadeamento, a argumentação pode ser à direita, ou à esquerda, característica não verificável na AI; e, por último, na AE temos como aspectos evocados encadeamentos transpostos ou conversos, e, na AI, recíprocos. São, como dissemos, diferentes em praticamente todas as características, exceto uma, que diz respeito a uma AE ou AI ser estrutural ou contextual.

Retomemos o conceito de AE contextual como aquela que depende das associações feitas no discurso. São estritamente vinculadas às situações de discurso em que são enunciadas, e não fazem parte, a exemplo da AE estrutural, do sentido da entidade. Ducrot (2005) usa a palavra *prudente* para ilustrar como sua continuação discursiva pode se dar, de acordo com situação que se tome, um motorista, ou um guarda-costas.

Ducrot (2005) afirma que AIs também podem ser estruturais ou contextuais. A AI de uma entidade será estrutural se fizer parte da significação linguística dessa entidade. Retomemos o exemplo da AI de *prudente*, a saber, perigo DC precaução. Não é uma associação que depende do discurso<sup>35</sup>, antes sendo considerada intrínseca a ele. Já no caso da AI contextual, a associação é feita *pelo* discurso; por ele, uma palavra adquire um sentido que a própria língua não prevê, porque não havia sido enunciado antes. Daí a impossibilidade de separar língua de discurso. Ducrot (2005) toma o enunciado “*Chamo ‘livre’ a quem faz o que a sociedade proíbe*”. Segundo ele, o encadeamento convocado é *proibido DC faz* como AI da palavra *livre*. É certo, porém, que não é esse o sentido usual dessa palavra. Mas, nesse discurso, o locutor o assume como tal.

Ducrot(2005), no entanto, chama a atenção para que não se vinculem os pares *estrutural/interno* e nem *contextual/externo*. Ou seja, uma AE não deve ser entendida como aquela que se liga com a exterioridade da língua; tampouco a AI deve ser tomada como o tipo de argumentação que reportará à imanência. Segundo o teórico, as oposições atuais são *estrutural-contextual* e *interno-externo*, não sendo, contudo, oposições rígidas. Desse modo, tanto a AE como a AI podem ser contextuais, sendo também possível o inverso.

No entanto, nem sempre as entidades linguísticas apresentarão as quatro possibilidades. Vejamos um exemplo usado por Ducrot(2005):

Se Pedro ficar sem dinheiro, fará bobagens.

Nesse enunciado, o encadeamento convocado é *faltar dinheiro DC fazer bobagens*. Como se percebe, somos tentados a relacionar esse encadeamento a uma crença social de uma comunidade linguística. Mas, se é de fato contextual, o que nos leva a colocar um DC entre os dois predicados? Isso só pode ser respondido pelo fato de que é estrutural à língua (nesse caso, a portuguesa) ter, em enunciados condicionais, na estrutura semântica profunda, um DC e não PT. Portanto, a argumentação acima não é contextual, mas estrutural. Há uma frase de Ducrot(2005) que nos dá a dimensão exata dessa questão, quando ele afirma “Uma argumentação não é estrutural ou contextual em si mesma, mas em relação com uma entidade

---

<sup>35</sup> Não queremos dizer que a AI de uma palavra ou expressão existe *a priori*. Se fizéssemos isso, estaríamos afirmando que as palavras possuem um sentido independentemente do discurso, e estaríamos nos limites da semântica lexical. O que afirmamos é que algumas palavras estão orientadas para determinados sentidos, pelo discurso que instauram, ou pelas possibilidades discursivas que evocam. A AI são os discursos que as palavras portam, que já estão cristalizados nelas.

dada.<sup>36</sup> (Op. cit. p. 78). Essa frase resume na exata medida todos esses fenômenos que temos visto até agora. Pensemos, por exemplo, no encadeamento *prudente DC merece confiança*, que, por sua vez, o suporte contém como AI estrutural *perigo DC precaução*. No caso do motorista, a AI estrutural de prudente leva a colocar um DC no encadeamento “*Meu motorista é prudente DC lhe tenho confiança*.” E, no caso do guarda-costas, pelo mesmo motivo, é necessário colocar-se a negação “*Meu guarda-costas é prudente DC não lhe tenho confiança*”. Podemos dizer que relacionar *prudência /ter confiança* depende do contexto, sendo AE contextual, mas o que nos faz colocar DC ou PT é estrutural à língua, sendo, portanto, estrutural *ter de* relacionar esses predicados convenientemente à situação de discurso.

Dadas as questões acima abordadas, é necessário que exponhamos ainda como a TBS trata os enunciados doxais e paradoxais. Ducrot (2005) define que um encadeamento argumentativo será doxal se pertencer a um dos aspectos da AE estrutural de X ou de Y. Ele usa o exemplo do encadeamento “*havia perigo DC Pablo tomou precauções*”, cujo aspecto corresponde a *perigo DC precaução*, e faz parte da AE de X. O que não ocorre com o enunciado “*Pablo é prudente DC não lhe tenho confiança*”, pois *prudente DC neg - confiança* não é estrutural a X (Pablo é prudente). Por sua vez, pode ser considerado encadeamento paradoxal aquele que é oposto a AE estrutural de um de seus termos. Dessa forma, uma argumentação X DC Y é paradoxal se na AE estrutural de X encontra-se X SE Y. Para explicitarmos essa noção, usaremos o exemplo de Ducrot (2005), em que há o enunciado:

*Se Pedro disse isso, então não pensa assim.*

Segundo Ducrot (2005), a AI desse encadeamento será o aspecto *disse DC não o pensa*, que é paradoxal porque X (Pedro disse) tem como AE *Pedro disse isso PT não o pensa*, que, por sua vez, corresponde ao aspecto *disse PT não o pensa*.

Dos conceitos acima, há algumas observações que são pertinentes. No nosso entendimento, há três categorias de encadeamentos argumentativos, os doxais, os paradoxais, e os que não são nem um, nem outro. Com relação aos encadeamentos doxais, consideramos que é o caso da maioria dos exemplos arrolados neste trabalho. Nesse caso, pode-se dizer que o encadeamento argumentativo faz emergir um aspecto ( ou aspectos, considerando a AE de

---

<sup>36</sup> Una argumentación no es estructural o contextual en sí misma, sino en relación con una entidad dada.

uma entidade) de um bloco semântico que já está cristalizado na língua. Ou seja, é doxal porque está de acordo com um bloco institucionalizado pela língua, já faz parte da cadeia sintagmática de combinações possíveis. E sua forma está prevista na língua, uma vez que, formalmente, um encadeamento doxal é aquele cujo aspecto pertence à AE estrutural de X ou de Y, de modo que a argumentação é circular<sup>37</sup>. Tanto isso é verdade que o encadeamento doxal *X con Y*, seja *Havia perigo DC Pablo tomou precauções*, não admite a conversão pelo conector contrário, isto é, em PT, *Havia perigo PT Pablo tomou precauções*, como aspecto do mesmo bloco semântico.

Com relação aos encadeamentos paradoxais, pensamos que a criação do bloco, pelo encadeamento assumido, se faz *pelo* discurso, no momento exato da enunciação. Ou seja, o bloco estava inscrito, mas, pelo discurso, aparece, na cadeia sintagmática, com um arranjo raro. Vamos utilizar o segundo exemplo: *Se Pedro disse isso, portanto não pensa assim*. O aspecto equivalente é *disse DC neg- pensa*. Por sua vez, a palavra *disse* tem AE estrutural, nesse caso, *disse PT neg - pensa*, ou seja, a AE estrutural de X admite a conversão do conector. Acreditamos que o encadeamento *disse PT não pensa*, por ser AE, admite a conversão, o que resultaria no aspecto *disse DC pensa*, o que remete ao bloco contrário.

Os demais encadeamentos, os que não são doxais ou paradoxais, não possuem as características formais acima. Seja o encadeamento *Pablo é rico, portanto tem muitos amigos*; nesse caso, o encadeamento não é doxal porque o aspecto *rico DC amigos* não faz parte da AE estrutural de X ou de Y. Não é, também, paradoxal, porque na AE estrutural de X (*Pablo é rico*) não há conversão em *rico PT amigos*.

A definição de encadeamentos doxais e paradoxais é de muita importância para se explicar alguns fenômenos linguísticos, os quais recebem tratamento diferente, caso se os observem, por exemplo, pelo viés da gramática normativa. Citamos a expressão, ou, nas palavras de Ducrot, o sintagma *amigo devoto*. Para a gramática normativa, esse sintagma contém uma redundância, ou tautologia, pois o que é um amigo senão alguém que nos tem devoção, afeto? Já para a TBS, esse é um sintagma doxal, pois a AE estrutural de *amigo* possui o aspecto *amigo DC devoção*. O mesmo ocorre com sintagmas paradoxais, que são algumas expressões capazes de nos causar estranhamento, ou seja, movimentam nosso conhecimento de mundo, e de língua, para que o sentido se estabeleça. Como exemplo de sintagma paradoxal, Ducrot (2005) cita a expressão *amor sádico*. Nesse caso, a AE estrutural de *amor* comporta o aspecto *ama DC neg - faz sofrer*, e ainda o converso *ama PT faz sofrer*,

---

<sup>37</sup> Note-se o exemplo de “*havia perigo DC Pablo tomou precauções*” e a AE estrutural de X, *perigo DC precauções*.

que são opostos ao encadeamento formado pela expressão, *ama DC faz sofrer*. Novamente, para a gramática tradicional, trata-se de uma antítese, ou paradoxo. Mas, em realidade, o paradoxal se estabelece *na* língua mesma, pela oposição das AEs do encadeamento argumentativo formado pelo sintagma. Ou seja, são orientações argumentativas contrárias inscritas na língua, que as faz transparecerem no discurso. Ainda em tempo, no nosso entendimento, a maioria dos encadeamentos paradoxais possuem como conector o normativo DC. Esse dado nos parece relevante, pois, na leitura de Ducrot (2005), o teórico traz apenas um exemplo de encadeamento paradoxal em PT, que é a expressão francesa *matamore*. Em português, poderíamos traduzir como *valentão*. Ou seja, uma pessoa que se dá a impressão de valentia, mas que, na realidade, não quer se envolver em situações perigosas. O encadeamento correspondente seria *perigo PT não faz*, correspondendo ao converso da AE estrutural de *casse-cou* (*perigo DC faz*), outra expressão francesa que define alguém que gosta do perigo, e que se envolve em situações perigosas, porque são perigosas. Assim, a nosso ver, a maioria dos encadeamentos paradoxais se dão em DC porque este é o aspecto normativo, ou seja, aquele que imprime a consecução ao discurso. Por isso, o paradoxo consiste em colocar-se um DC onde, discursivamente, o normal seria um PT, como nos encadeamentos acima.

Para encerrarmos essa parte, que tratou de diferentes tipos de encadeamentos argumentativos, cumpre referir que Ducrot(2005) afirma a existência de palavras paradoxais e doxais. Como exemplo dessas, toma a palavra *inteligente*, cuja AI estrutural (difícil PT compreende) faz parte da AE estrutural de *difícil* ( difícil DC neg-compreende e difícil PT compreende). No caso da palavra *masoquista*, o contrário se verifica, pois possui como AI estrutural o encadeamento *sofre DC está satisfeito*, encadeamento este contrário à AE estrutural de *sofrer*, a saber, *sofre DC neg-satisfeito*, ou o converso, *sofre SE está satisfeito*.

Por último, gostaríamos de pontuar que, conforme a leitura de Ducrot (2005), é pela possibilidade de se estabelecerem os sintagmas que a língua dá liberdade ao discurso. Isso é dito por que não é a palavra que determina se o encadeamento será doxal ou paradoxal, mas o sintagma criado pela associação de palavras. Novamente, temos aqui a ênfase no aspecto relacional que a língua possui ( e a liberdade que proporciona de construir aspectos), ao mesmo tempo, sua coerção interna ( os discursos que são possíveis ou não a partir dos encadeamentos). Vemos, portanto, a escolha pela relação sintagmática (opção fundadora da ADL) como eixo gerador de sentidos.

Passamos agora à noção de polifonia na TBS. Antes, porém, retomaremos o fato de, ainda nos *topoi*, ela ser considerada como as diferentes atitudes, posições que o locutor tem em relação aos enunciadores. Essas posições eram de identificação, aprovação e oposição.

Eventualmente, em alguns enunciados, era possível assimilar o enunciador a alguém. No quadro geral da TBS, esse conceito é modificado. Carel e Ducrot (2008) reformulam a noção de assimilação e atitudes. Porém, antes de expormos em quê consiste essa mudança, retomaremos o conceito de *ato de argumentação*, presente na quarta conferência de *Polifonia y argumentación*. Nas palavras de Ducrot “ Direi que há ato de argumentação se o locutor se identifica com o enunciador que argumenta.”<sup>38</sup> (1990, p. 99). Nesse sentido, relembramos, também, que identificar-se com o enunciador significa, portanto, o fim da enunciação, ou seja, fazer impor o ponto de vista que se quer fazer crer. É justamente a atitude de se identificar com um enunciador que Ducrot e Carel (2008) reformulam, pois, segundo eles, essa atitude por muitas vezes serviu para designar a tomada de posição do locutor (assumir um enunciador) como também a assimilação ao locutor. Esse conceito poderia levar a desconsiderar a importância da figura do enunciador, já que tudo aconteceria entre o locutor e os pontos de vista. Ducrot e Carel (2008), no entanto, afirmam que o ponto de vista<sup>39</sup> é definido em função da assimilação do enunciador a alguém.

Abandonada a atitude de identificação, a assimilação passa a ser, portanto, indispensável para que haja um encadeamento argumentativo. Ou seja, sempre há assimilação, mesmo que sua natureza seja propensa à indeterminação. No caso em que o enunciador é assimilado ao locutor, como em frases do tipo “eu me sinto cansado” ou ainda “segundo meu médico, estou cansado” temos a idéia de cansaço atribuída a alguém, recuperável pelas marcas de primeira pessoa. Não é o caso de enunciados como “as pessoas pensam que p”, pois o enunciador é assimilado às pessoas que pensam. Um outro exemplo<sup>40</sup> é “segundo os bons estudantes, a prova era fácil”. Para ilustrarmos a importância que o ato de assimilação assume, mesmo quando indeterminado, como nos exemplos acima, basta alterarmos o enunciado para “até mesmo para os maus estudantes, o exame era fácil”. Veja-se, que, em ambos os enunciados, o que determina a facilidade do exame é se ponto de vista é assimilado aos bons estudantes ou aos maus estudantes.

Uma vez admitido que sempre há assimilação, as atitudes que o locutor pode tomar em relação aos pontos de vista, doravante, encadeamentos argumentativos, são a de assumir, de concordar ou de se opor. Assumir um enunciador é fazer impor aquele encadeamento como o ponto de vista da personagem a qual o enunciador é assimilado. Assim, em enunciados como “eu me sinto cansado” e “meu médico disse que estou cansado”, o cansaço que se quer fazer

---

<sup>38</sup> Diré que hay acto de argumentación si el locutor se identifica con un enunciador que argumenta.

<sup>39</sup> Nessa fase, ponto de vista argumentativo significa encadeamento argumentativo.

<sup>40</sup> Cumpre referir que todos eles constam em Ducrot e Carel(2008).

admitir é o da personagem assimilada pelo enunciador. Por sua vez, a atitude de concordância com o enunciador se dá em enunciados tidos como pressuposicionais, em que o enunciador do pressuposto torna o seu ponto de vista incontestável no decorrer do discurso. E, a atitude de oposição ao enunciador é o que faz o locutor, quando não o assume ou dele discorda, como é o caso dos enunciados negativos.

Diante do acima exposto, o locutor intervém em relação aos enunciadores (pontos de vista, encadeamentos) duas vezes: para assimilá-los e para tomar posições em relação a eles. Portanto, assimilar pressupõe tomar qualquer uma das atitudes, diferentemente do que ocorria com a identificação, quando o locutor fazia admitir aquele enunciador com o qual se identificava. A atitude de assimilar não pressupõe a de assumir, pois, como vimos, a assimilação é condição necessária, não o assumir, uma vez que o locutor também pode somente concordar, ou mesmo, opor-se ao enunciador.

Para exemplificarmos essas questões, partimos do exemplo de Ducrot e Carel (2008), a saber, “Parece que João virá”. Nesse enunciado, fica claro que o enunciador de “parece que *P*” não é assimilado à figura do locutor, e nem a qualquer outra entidade discursiva, sendo, portanto, uma assimilação indeterminada. Mesmo assim, tal indeterminação não impede que o locutor assumira esse enunciador e faça dele o objetivo de sua enunciação, que é fazer crer uma suposta presença de João. A assimilação não está vinculada ao assumir, portanto. Do mesmo modo, a assimilação ao locutor pode ser feita sem que esse o assumira, como em frases em que se quer “disfarçar” o ponto de vista a ser imposto, como em frases do tipo “Essa é a minha opinião, mas ninguém está obrigado a concordar com ela”. Nesse caso, o locutor se assimila ao enunciador que argumenta, mas se recusa a assumi-lo.

Uma vez explicitadas as noções acima, cumpre referir, então, o papel que o enunciador tem na TBS. Ou seja, nela, a importância do enunciador assume um status maior, pois se desvincula de todo do locutor, uma vez que não é a atitude de identificação deste que impõe o ponto de vista argumentativo (ou encadeamento). Explicitamos o papel do enunciador a partir do que postulamos Ducrot e Carel (2008)

Dar o significado de uma expressão é associar-lhe diferentes argumentações que são evocadas por seu emprego. Vê-se já que essa concepção da significação tem consequências importantes para a descrição polifônica, no que diz respeito à natureza dos “pontos de vista” associados aos enunciadores. Não pode, é claro, tratar-se de atos ilocutórios (...) também não se trata de conteúdos interiores ao ato ilocutório (...). Só pode tratar-se de encadeamentos argumentativos, isto é, seqüência de enunciados ligados por um conector. **E o enunciador só introduz esses**

**encadeamentos no universo do discurso: ele é, em relação a esse universo, a fonte desses encadeamentos.**<sup>41</sup>

Com esse trecho, fica claro que o enunciador é a origem do ponto de vista, sendo, portanto, o elemento que determina o modo como a significação pode ser desencadeada, a partir dos encadeamentos possíveis. Ou seja, na emergência de um encadeamento, que é o aspecto que o locutor assume, dá a concordância ou discorda, a figura do enunciador põe em cena os demais aspectos evocados. Portanto, o caráter polifônico é atribuído ao enunciador e não ao seu locutor. Mesmo que este instaure o bloco, pelo aspecto que convoca no seu enunciado, o enunciador põe a polifonia *no* bloco, pelos encadeamentos que evoca.

A nosso ver, parece que na maioria dos exemplos de blocos trazidos neste trabalho, a atitude que o locutor teve foi a de assumir. Retomemos o encadeamento “Pedro é prudente, portanto estará seguro”. Nele, a prudência de que trata é aquela que leva a crer que Pedro não terá problemas. O locutor assume o enunciador (aspecto), e com isso impõe o ponto de vista *prudente DC segurança*. A polifonia desse enunciado se instaura pelos outros pontos de vista (encadeamentos, enunciadores) evocados no bloco, seus recíprocos, conversos e transpostos.

Vejamos, porém, como se dá a atitude do locutor em um enunciado negativo “Pedro não foi prudente”. Tomando-se a AI de prudente, retome-se, *perigo DC precaução*. Ao dizer que Pedro não foi prudente, o locutor se opõe a esse encadeamento, e quer impor o seu converso, isto é *perigo PT não precaução*. Ou seja, se opõe ao enunciador positivo desse enunciado e o encadeamento que quer impor é *mesmo estando em uma situação de perigo, Pedro não foi prudente*.

A TBS também faz modificações importantes no tratamento de enunciados tidos como pressuposicionais, nos quais não nos deteremos neste trabalho. Indicamos, contudo, que a pressuposição, quando tratada no quadro atual da ADL, abandona os postulados de posto e pressuposto, mantidos somente em enunciados com expressões definidas. Os outros casos (proposições factitivas e frases que indicam cessação ou continuação de estado), Ducrot e Carel (2008) agrupam sob o critério de que, eventuais posto e pressuposto, estariam em uma relação argumentativa do mesmo modo que o enunciado “João foi prudente”. Segundo os autores, o suporte da argumentação interna da expressão “João continua a fumar”, a saber, “João fumava antes DC mantém esse comportamento” não é alterado pela introdução da negação.

---

<sup>41</sup> Grifo nosso.

Ainda com relação à pressuposição, é interessante pontuar o tratamento dado à negação dita metalinguística, que era vista, na fase inicial, como uma destruição dos pressupostos. No enunciado negativo “ele não continua a fumar, ele está apenas começando”, de cuja AI se extrai o encadeamento “não ter fumado PT fumar”, que é o transposto do enunciado positivo “ter fumado DC fumar”. Note-se que, na negação comum, o enunciador assumido e que, portanto, nega o enunciador positivo correspondente, é o converso.<sup>42</sup> No caso da negação metalinguística é o transposto.

Todas essas observações levam Ducrot e Carel a abandonar a noção de pressuposição, mantendo-a somente no caso de descrições definidas, conforme visto. Também há mudança no tratamento dado à negação, antes tida como tendo um conteúdo metalinguístico, em que o enunciador negativo deveria se opor ao enunciador positivo, o que conferia ao primeiro o *status* de locutor, único a ter a possibilidade de *tomar atitudes* frente aos enunciadores.

Percebe-se, na fase atual da ADL, que há mudanças significativas no que diz respeito ao tratamento dado à polifonia. Antes entre enunciadores, agora entre encadeamentos; na fase inicial, com posições vinculadas ao ato de identificar-se, na TBS, a assimilação é compatível com qualquer atitude. Nesse tocante, a teoria remete, novamente, ao estruturalismo saussureano, ao considerar o *valor* ( no caso, o argumentativo, e também o sentido de um enunciado) decorrente de relações sintagmáticas que se dão no interior da língua. E essas relações são condicionadas pelo discurso, entendido como pares de predicados encadeados por um dos dois conectores. É interessante que a relação sintagmática entre esses predicados também deixa à mostra o feixe paradigmático. Isso fica evidente, na TBS, porque a estrutura é sempre, no mínimo, binária: sempre que tivermos argumentação externa de *e*, ela conterà também *e'*, correspondente ao aspecto converso, se for AE à direita, ou transposto, se for AE à esquerda. Em relação à argumentação interna, isso também acontece, pois se a AI de uma entidade for positiva, aparecerá a AI da entidade que a nega, ou seu aspecto recíproco. E, por último, o bloco semântico também é aos pares, BS e BS', ou doxal e paradoxal.

Temos dito que a ADL tem grande produção e evolução teórica. Por isso, é necessário fazerem-se cortes no sentido de configurar o necessário para otimizar a pesquisa. Foi o que tentamos fazer até o momento. Porém, se no decorrer das análises forem sendo solicitados outros mecanismos teóricos, eles serão explicitados, recorrendo às bases que expusemos até agora, pois cremos que o escopo da teoria já foi apresentado. Por isso, partiremos para a aplicação da TBS na proposta de texto que servirá de base para a produção dos textos, pelos

---

<sup>42</sup> Quando a AE é à direita, a negação se faz com o converso. O contrário ocorre quando a AE é à esquerda, cujo aspecto tomado pelo efeito da negação é o transposto.

alunos, e diremos por que acreditamos que essa seja uma proposta de texto adequada no que diz respeito ao conceito de argumentação que expusemos aqui.

## **2. METODOLOGIA E ANÁLISE DO *CORPUS***

### **2.1 Análise da proposta de redação sob a Teoria dos Blocos Semânticos**

De acordo com o que expusemos no capítulo anterior, acreditamos que a proposta de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é adequada no que diz respeito ao ato de argumentar (ou de torná-lo explícito), porque abarca as duas orientações argumentativas existentes, a normativa e a transgressiva, e deixa o candidato à vontade para escolher uma delas, para sustentar seu ponto de vista sobre o tema. Por essa razão, escolhemos aplicar tal proposta, mais especificamente a edição 2005, para servir de base ao *corpus* da dissertação, que são, como já foi dito, redações de alunos concluintes do Ensino Médio.

Assim, nossa metodologia consta em fracionar a proposta em três outras, sendo que em uma delas, uma turma de alunos terá acesso somente ao texto-estímulo que desvaloriza o trabalho infantil. Ao outro grupo, ocorrerá o contrário: só terão acesso à parte da proposta que apresenta o trabalho infantil como algo positivo. E o terceiro grupo de alunos receberá a proposta na íntegra, com as duas visões sobre o tema. Ressaltamos que nenhum deles, no entanto, teve qualquer contato com os dispositivos teóricos da TBS. Isto é, não possuem noções sobre ler um enunciado de modo argumentativo, que, para nós, significa ler de modo a apreender a unidade semântica básica de sentido, se em DC ou PT, e toda a polifonia que evoca.

Porém, antes de passarmos à análise dos textos, consideramos de suma importância aplicar os dispositivos teóricos da ADL – TBS trazidos até agora à proposta de redação, para, mais tarde, podermos traçar o percurso argumentativo feito pelos alunos, na produção de seus textos.

Em relação à escolha da edição 2005 do ENEM, cumpre referir que não foi aleatória. Ela foi escolhida justamente por conter um tema bastante polêmico dentro da sociedade brasileira, o que suscita pontos de vista diversos e mesmo contrários. Porém, temos percebido que os meios de comunicação de massa têm tratado o tema de um ponto de vista bastante fechado. O que se encontra, diariamente, é o tema “trabalho infantil” ser tratado apenas do ponto de vista da expropriação e degradação. É bastante incomum programas apresentarem tal tema como algo positivo. Portanto, em se tratando de trabalho infantil, quase sempre se

vislumbram aspectos negativos. Veremos, agora, a proposta tal como ela é, e faremos as intervenções teóricas com base na TBS.

**ENEM 2005**

**PROPOSTA DE REDAÇÃO**

Leia com atenção os seguintes textos:

### TRABALHO INFANTIL NO BRASIL

#### Onde estão as crianças trabalhadoras

Região	Porcentagem	Quantidade (milhões)
NORDESTE	42,2%	2,296
SUDESTE	27,82%	1,513
SUL	17,25%	938
CENTRO-OESTE	7,02%	382
NORTE	5,25%	285

IBGE

(O Globo, Magazine, 11/05/2004.)

“A crueldade do trabalho infantil é um pecado social grave em nosso País. A dignidade de milhões de crianças brasileiras está sendo roubada diante do desrespeito aos direitos humanos fundamentais que não lhes são reconhecidos: por culpa do poder público, quando não atua de forma prioritária e efetiva, e por culpa da família e da sociedade, quando se omitem diante do problema ou quando simplesmente o ignoram em decorrência da postura individualista que caracteriza os regimes sociais e políticos do capitalismo contemporâneo, sem pátria e sem conteúdo ético.”

(Xisto T. de Medeiros Neto. A crueldade do trabalho infantil. Diário de Natal. 21/10/2000.)

“Submetidas aos constrangimentos da miséria e da falta de alternativas de integração social, as famílias optam por preservar a integridade moral dos filhos, inculcando-lhes valores, tais como a dignidade, a honestidade e a honra do trabalhador. Há um investimento no caráter moralizador e disciplinador do trabalho, como tentativa de evitar que os filhos se incorporem aos grupos de jovens marginais e delinquentes, ameaça que parece estar cada vez mais próxima das portas das casas.”

(Joel B. Marin. O trabalho infantil na agricultura moderna. www.proec.ufg.br.)

“Art. 4º. – É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.”

(Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.)

**Com base nas idéias presentes nos textos acima, redija uma dissertação sobre o tema:**

**O trabalho infantil na realidade brasileira.**

Ao desenvolver o tema proposto, procure utilizar os conhecimentos adquiridos e as reflexões feitas ao longo de sua formação. Selecione, organize e relacione argumentos, fatos e opiniões para defender seu ponto de vista e suas propostas, sem ferir os direitos humanos.

Como se vê, o tema posto em debate é o trabalho infantil no Brasil. Para que o aluno construa sua argumentação são apresentados quatro textos, sendo o primeiro um mapa do Brasil dividido em suas regiões geopolíticas, apresentando nessas regiões o número de crianças trabalhadoras. Logo abaixo, estão situados dois trechos de textos que versam sobre o trabalho infantil, e, abaixo deles, há o Artigo 4º da Lei 8.069, Estatuto da Criança e do Adolescente.

Da análise desses quatro textos, chegamos à conclusão de que os encadeamentos discursivos formam-se a partir dos textos centrais, ou seja, dos trechos de textos. Os demais, o gráfico e o artigo de lei servem para, de certa forma, ajudar a reiterar a orientação argumentativa assumida pelo aluno. Passamos a explicar então, de acordo com o nosso entendimento e amparados pela TBS, os encadeamentos argumentativos que orientam o sentido da proposta, e de como essa, por sua vez, pode influenciar na argumentação do aluno.

Com base no exemplo de Ducrot( 2005, p. 65), quando trata da argumentação interna da palavra *exame*, tentaremos definir a argumentação interna da palavra *trabalho*, que, no nosso entendimento, é o grande suporte de sentidos da proposta de texto.

Na nossa sociedade e cultura, o trabalho tem valor positivo, pode ser definido como algo que dignifica o ser humano, tanto pelo seu aspecto individual (como meio de as pessoas proverem suas necessidades básicas) tanto pelo aspecto coletivo, pois ele é a maior contribuição que o ser humano pode dar à sociedade, à sua coletividade. Portanto, o termo trabalho traz consigo a ideia de pertencimento do ser a um determinado grupo social (uma profissão) e à própria coletividade dos humanos. Assim, quem está inserido nesse grupo é *cidadão*, pois goza de direitos políticos e civis do Estado, porque com ele colabora. Visto desse aspecto, a AI contextual de *trabalho*, pode ser *colabora DC cidadão*, conferindo um valor positivo à palavra *trabalho*. Além desse encadeamento, o termo *trabalho* designa a atividade profissional de uma pessoa com um fim lucrativo, para que esta possa manter suas necessidades básicas vitais. Nesse sentido, o trabalho é uma atividade essencialmente desenvolvida por adultos, uma vez que estes têm a responsabilidade de gerirem suas vidas. Temos também, como AI estrutural de trabalho, o encadeamento *atividade de suprir necessidades humanas DC atividade adulta*. Chegamos a esse entendimento a partir da análise da expressão *idade adulta*, cuja AI é definida, normalmente, por *é adulto DC provê seu sustento*.

Por sua vez, o adjetivo *infantil* retoma a AI estrutural de *infância* que pode ser definida<sup>43</sup> como *criança DC brinca*, *criança DC não se responsabiliza pelo sustento*, *criança DC estuda*, *criança DC não trabalha*. Ou seja, ainda não está em condições de colaborar do ponto de vista do trabalho que temos exposto até aqui. Isso, no nosso entendimento faz surgir da expressão *trabalho infantil* o encadeamento, ou AI estrutural *criança PT colaboração*, ou *criança PT provê suas necessidades*. Por essas razões somos levados a crer que a expressão

---

<sup>43</sup> A definição da AI de infância que escolhemos aqui é aquela usual, do senso comum, difundida pelos meios de comunicação. Contudo, admitimos que é possível outras AI, para infância, que pode ser *criança DC formação*, ou ainda *criança PT trabalho*.

*trabalho infantil*, pela orientação argumentativa dada pela AI estrutural de cada uma das palavras, (trabalho)*atividade que supre suas necessidades humanas DC atividade adulta*, e (infância) *criança DC não se responsabiliza pelo seu sustento*, instaura uma orientação argumentativa transgressiva. Ressaltamos que não há aqui qualquer compromisso com juízos de valor. Ou seja, não nos interessa se trabalho infantil é bom ou não. Dizemos, tão somente, que essa expressão traz um encadeamento de tipo transgressivo. Cabe ao aluno revesti-lo com o estofo argumentativo que lhe aprouver: se quer tomá-lo como algo positivo ou negativo.

Com base em Carel (2002), afirmamos que a expressão *infantil* modifica a AI estrutural da palavra trabalho. Ou seja, palavra trabalho tem por AI o encadeamento<sup>44</sup> *atividade de suprir necessidades humanas DC atividade adulta*, que, uma vez ligada ao adjetivo infantil, convoca o aspecto converso do bloco, a saber, *atividade capaz de suprir necessidades humanas PT neg – atividade adulta*.

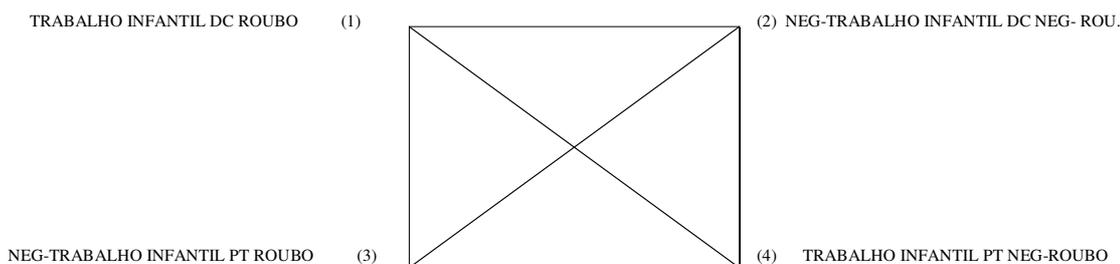
Definida a AI estrutural do tema, que a nosso ver, instaura a possibilidade de um discurso transgressivo, passaremos agora a buscar os encadeamentos dos textos, responsáveis por balizar a argumentação da proposta. Veremos, então, qual foi a AE assumida pelo locutor, para sabermos qual AI servirá de encadeamento assumido. Iniciemos por um dos textos centrais, à esquerda. Encontramos palavras e expressões que retomam o tema trabalho infantil de forma negativa, que são “*A crueldade do trabalho infantil é um pecado social grave (...)*”, “*A dignidade de milhões de crianças brasileiras está sendo roubada diante do desrespeito aos direitos humanos fundamentais que não lhes são reconhecidos (...)*”. Na sequência, o texto traz as culpabilidades: do poder público, da família, da sociedade, e também na esfera global, quando cita o regime capitalista. Enfim, em se tratando de culpas, o texto aponta para aqueles que têm o poder de proteger, mas não o fazem. Poderia ser parafraseado pelo encadeamento *deve proteger PT não protege*, aumentando ainda mais o valor negativo do trabalho infantil, pois ele significa, dentro desse contexto, negligência. Desse texto, podemos afirmar que o sentido de trabalho infantil está orientado para os encadeamentos *trabalho infantil DC marginalização*, *trabalho infantil DC roubo da dignidade*, *trabalho infantil DC desrespeito à criança*. Assim, pensamos que a AE desses encadeamentos surgidos no texto é estrutural, uma vez que, como já dito, os dois termos possuem AI<sub>s</sub> estruturais opostas, uma vez que uma reporta à fase adulta, e a outra, à infância. Desse modo, pela AE somos conduzidos à argumentação desse bloco, que é relacionar o suporte *trabalho infantil* a predicados negativos, unidos pelo conector DC. Extraí-se do texto, então, como

---

<sup>44</sup> O mais usual deles, o mais conhecido e aceito.

encadeamento assumido pelo locutor, o enunciador que argumenta *trabalho infantil DC roubo da dignidade*, e vejamos como esse bloco se dá:

BS: trabalho infantil / roubo da dignidade



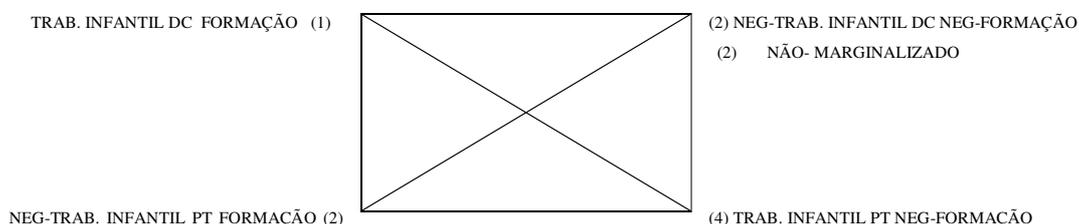
Como vimos, o sentido de trabalho infantil foi vinculado a fatores negativos, associado à negligência e à expropriação de trabalho. Como já havíamos enunciado, o gráfico e o trecho de lei auxiliam o candidato a reforçar sua escolha. Vejamos o gráfico, primeiramente. Para amparar sua escolha pelo encadeamento *trabalho infantil DC roubo da dignidade*, o aluno poderia trazer a situação das crianças trabalhadoras nordestinas, que somam 42,2% dos 5.438 milhões de crianças que trabalham, no Brasil. É consensual o fato de que o que faz, senão todas, a maioria dessas crianças terem de trabalhar é a falta de condições mínimas de sustento familiar, uma vez que o Nordeste possui o pior desempenho nos indicadores sociais brasileiros. Por isso, o encadeamento *pobreza DC trabalho infantil* surge naturalmente como a causa do trabalho infantil. Já com relação ao trecho de lei, o candidato poderia usar os itens saúde, educação, esporte, lazer, respeito, liberdade, enfim, usaria aqueles direitos que conviessem ao seu propósito, silenciando sobre os que retomassem o direito à profissionalização, por exemplo.

Em relação ao segundo texto, situado à direita da folha, o tema trabalho infantil é tomado sob um enfoque diferente, pois, segundo nosso entendimento, ele se configura como uma alternativa de as famílias (fica implícito que são famílias cujos filhos se encontram em situação de vulnerabilidade social) preservarem a integridade moral dos filhos. A expressão que nos leva a afirmar semelhante idéia é “*Submetidas aos constrangimentos da miséria e da falta de alternativas de integração social, as famílias optam por preservar a integridade moral dos filhos, inculcando-lhes valores, tais como a dignidade, a honestidade e a honra do trabalhador.*” A frase seguinte insiste em que o trabalho pode ser uma forma de evitar que os filhos se tornem marginais. Desse texto, percebe-se que o trabalho é um fator de inclusão

social, ou seja, evita que os filhos fiquem à margem da sociedade, por isso, as famílias justificam o trabalho infantil. Não é exatamente uma defesa do trabalho infantil, mas uma defesa dele como forma de cidadania, já que as outras foram subtraídas dessas crianças. Assim, com o suporte *trabalho infantil* podem-se construir os encadeamentos *trabalho infantil DC aquisição de valores positivos, trabalho infantil DC não vira marginal, trabalho infantil DC aquisição de honestidade e honra*. Note-se que todos esses encadeamentos são vinculados a uma determinada situação, aquela em que são colocados frente à marginalidade, e por isso o trabalho pode ser a única saída. Por essas razões, acreditamos que a AE desse texto seja contextual. É o contexto discursivo que cria o sentido inusitado para o tema *trabalho infantil*, cuja AI contextual assumida pelo locutor é o encadeamento *crianças realizam atividades de adultos DC formação de valores*.

Construindo o bloco semântico a partir do encadeamento assumido, temos o seguinte:

BS: trabalho infantil / formação de valores



Como já afirmado anteriormente, acreditamos que o texto não verbal (mapa) e o trecho de lei funcionam como argumentos dos quais o aluno pode lançar mão ao escolher atacar ou defender o trabalho infantil. No mapa, por exemplo, um aluno que queira defender o trabalho infantil pode justificar argumentando que as regiões sudeste e sul somam mais crianças trabalhando que na região nordeste, onde os indicadores sociais péssimos são apontados como causas do trabalho infantil. Argumentação que não poderia ser usada nas regiões sudeste e sul, conhecidas pelos níveis de desenvolvimento humano, se não os ideais, pelo menos os melhores dentro do país. Isso faz supor que as causas do trabalho infantil, mais ao sul do Brasil, podem ser de outra natureza, como, por exemplo, a insistência no caráter formador do trabalho. Já em relação ao trecho de lei, ele deixa antever, dentre os direitos à educação, à saúde, ao esporte, ao lazer, etc, também o direito à profissionalização. Quer dizer, os outros

dois textos funcionam como ferramentas de argumentação, indicações, pistas de que o tema trabalho infantil pode ser desenvolvido de modos diferentes, não fechado em si mesmo. Ou seja, abre-se para a argumentação, para o debate.

Parece-nos interessante pontuar, também, para fins de análise polifônica, que o converso do aspecto assumido no primeiro bloco, *trabalho infantil PT neg-roubo da dignidade* produz uma espécie de “eco”, no segundo bloco, pois este é o que defende o trabalho infantil como uma forma de afastar as crianças da marginalidade. Por sua vez, o converso do segundo bloco, *trabalho infantil PT neg-formação de valores*, assemelha-se ao aspecto assumido pelo primeiro bloco, em que, pela razão de as crianças trabalharem, perderão chances de formar plenamente suas potencialidades. Trazemos essas observações para que se entenda que, embora os dois textos-estímulo tenham orientação argumentativa com o operador de tipo consecutivo, a proposta na íntegra se apresenta como não dogmática, pois deixa em aberto a possibilidade de argumentações em *pourtant*, uma vez que os aspectos conversos do encadeamento assumido, em cada bloco, representam possibilidades de se apreender o tema sob enfoques diversos.

Diante do acima exposto, pensamos que a proposta faz relacionar *trabalho infantil* a dois predicados diferentes, um negativo, e outro positivo. Desses dois predicados, pudemos construir os dois blocos semânticos que servirão de base para as análises dos textos produzidos pelos alunos, mais tarde. Chegamos aos blocos pelo encadeamento argumentativos assumidos pelo locutor, em cada um dos textos, ou seja, por sua argumentação externa.

Diante da análise feita, reiteramos nosso entendimento de que a proposta de texto se mostra, do ponto de vista do sentido, e da argumentação, aberta, instrucional, e polifônica, dando pistas para que o aluno construa sua defesa de ponto de vista, mas, ao mesmo tempo, dando-lhe liberdade para se posicionar frente ao tema, de modo a argumentar baseado nas suas impressões sobre o tema. Porém, no caso específico do tema *trabalho infantil*, acrescido do advérbio de lugar *no Brasil*, acreditamos que seja, como se disse, transgressivo, pois o que parece *normal* é que toda espécie de trabalho seja *adulto*. Por esse motivo, acreditamos que a maioria dos textos se dará em argumentações conclusivas, sendo admitida a transgressão (admitir o trabalho infantil como algo positivo) nos casos em que ele seja análogo à formação.

Na sequência, faremos a análise de oito textos de cada uma das propostas, que foram escolhidos aleatoriamente, tomado como critério inicial o melhor desempenho na escolha do registro e uso da língua culta padrão. Porém, como se trata do tipo de texto dissertativo-

argumentativo, chamamos a atenção para as competências de número II<sup>45</sup> e III<sup>46</sup> e V<sup>47</sup> (cf. anexos) dos critérios de correção de textos do ENEM como as mais importantes do ponto de vista que adotamos, que é admitir que a leitura argumentativa ajuda a compreender a proposta de redação, e, também, de que argumentar não é expor, mas construir blocos semânticos com a finalidade de fazer emergir, no texto, a opinião do argumentador sobre o tema tratado, de modo a resolvê-lo.<sup>48</sup>

## 2.2 – Análise dos textos produzidos

Antes de passarmos à análise dos textos, apresentaremos alguns dados da escola onde as propostas foram aplicadas, bem como características gerais das turmas.

A escola está situada no centro do município de Palmeira das Missões, região norte do estado do Rio Grande do Sul. Atende a uma clientela de mais de dois mil alunos em três turnos de funcionamento. É uma escola organizada, com prédios bem preservados e limpos. No que diz respeito às características econômicas e sociais dos alunos atendidos, pode-se dizer que, no geral, pertencem à classe média baixa. São filhos de pequenos e médios empresários, funcionários públicos, comerciantes, agricultores e empregados do comércio local. A maioria deles tem acesso aos meios de comunicação de massa, tais como TV e rádio. Alguns deles fazem cursos preparatórios para prestar vestibular. Jornais, revistas e acesso à rede mundial de computadores a própria escola oferece àqueles que não tem acesso em casa. São, no geral, adolescentes que estão incluídos em sistemas de comunicação de massa. No entanto, poucos têm acesso à TV a cabo, a revistas que versam sobre cultura, política e economia. Aliás, mesmos os que têm, no geral, não se interessam muito por esses temas.

As propostas foram aplicadas nas turmas na seguinte ordem: a turma A, na qual estudam 18 alunos, recebeu a proposta na íntegra; turma B, composta por 17 alunos, recebeu a proposta que valoriza o trabalho infantil; turma C, composta por 8 alunos, recebeu a proposta que ataca o trabalho infantil. Em razão de a proposta ter sido aplicada a apenas oito alunos,

---

<sup>45</sup> Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo.

<sup>46</sup> Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.

<sup>47</sup> Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, demonstrando respeito aos direitos humanos.

<sup>48</sup> É interessante pontuar que a capacidade de argumentar para resolver problemas é uma das competências exigidas do aluno que conclui o Ensino Médio. Tal exigência está disposta em vários documentos oficiais, inclusive na Matriz de Referência do ENEM 2009, nos eixos cognitivos gerais, de número III e IV.

nessa turma, reduzimos nosso *corpus* a esse número. O critério para a seleção dos demais textos foi o melhor uso da norma culta padrão e a escolha do registro. Pontue-se que, para efeitos da pesquisa, os demais textos descartados não interferiram na visão geral daquilo que será disposto doravante. Ou seja, não demonstram dados contrários àquilo que observamos nos textos que compõem esse *corpus*.

Outro dado que nos parece interessante apresentar diz respeito à docente que leciona para essas turmas. Sua formação é em Letras – Português, Espanhol e respectivas literaturas. Não possui curso de especialização e diz não ter nenhum outro conhecimento sobre argumentação a não ser o que os livros didáticos e manuais de redação trazem. Não conhece, portanto, nada que diga respeito a argumentações normativas ou transgressivas.

### 2.2.1. Análise dos textos produzidos com proposta textual que desvaloriza o trabalho infantil

O texto de número 1<sup>49</sup> traz como título “Trabalho infantil”, e, já no primeiro parágrafo, percebemos que o aluno apresenta o mesmo encadeamento constante no texto base: “O trabalho infantil vem roubando a dignidade de crianças”. Assim, o desenrolar do texto segue essa mesma linha, parafraçando o tema, reportando-se sempre ao mesmo encadeamento, ressaltando a necessidade do trabalho como uma forma de suprir as carências econômicas da família, ou mesmo, o vício dos pais. Então formam-se os encadeamentos *trabalho infantil DC roubo, falta de recursos econômicos DC trabalho infantil, vícios dos pais DC trabalho infantil*. A julgar pela posição do tema, percebemos que o suporte *trabalho infantil* esteve como conseqüente por duas vezes, o que orienta a nossa conclusão de que, para esse aluno, o trabalho infantil é a conseqüência de um problema social, que é, no caso, a falta de condições financeiras. Na conclusão do seu texto, momento esse em que o aluno deve supor uma solução para o problema, esse aluno cria uma espécie de “distanciamento” do ponto de vista assumido e assimilado ao locutor. Ou seja, o aluno “maquia” essa tomada de decisões, deixando em aberto a resolução do problema ao afirmar que “ a decisão deve ser tomada (sic) deve vir em conjunto com a família e o governo”. Ou seja, no nosso entendimento, o encadeamento construído no último parágrafo é *trabalho infantil DC problema*, de onde retira a AE *problema*

---

<sup>49</sup> Observe-se que os textos produzidos estão apresentados em numerais cardinais em ordem crescente, enquanto os anexos estão em numeração romana, em quatro sessões. As análises seguem essa ordem.

*DC os outros devem resolver (família e governo)* , em que percebemos que o aluno intencionalmente se afasta do ponto de vista inicialmente assumido.

O texto 2 tem como título “O trabalho infantil na realidade brasileira” e associa desigualdade social e trabalho infantil. Assim, o encadeamento assumido é *desigualdade social DC trabalho infantil*. Os argumentos constantes nos dois parágrafos seguintes não trazem nenhuma nova argumentação. Apenas evocam o mesmo encadeamento, trazendo a precariedade em que se encontram as crianças que trabalham, insistindo na falta de horizontes e de um futuro promissor. Desses parágrafos constroem-se os encadeamentos *trabalho infantil DC escravos, omissão da família DC trabalho infantil*. No terceiro parágrafo, a aluna tenta associar a falta de perspectivas educacionais às crianças trabalhadoras, defendendo que o país, como um todo, sofrerá as consequências. Porém, o arranjo fica problemático e, por isso, a construção do próprio encadeamento fica comprometida. No entanto, o ponto positivo desse texto é que a aluna assume o trabalho infantil como um problema social, e se inclui na tomada de decisões em relação ao problema, e, para isso, constrói o bloco *trabalho infantil DC problema*, em que a AE de problema contempla *problema DC orientação da sociedade, problema DC ajudar escolas*.

O texto 3 se apresenta com o título “O trabalho infantil na realidade brasileira”. Nele, o tema aparece vinculado ao roubo da infância, construindo o bloco *trabalho infantil DC roubo*, estando, dessa forma, alinhado ao encadeamento constante no texto base. Os dois parágrafos seguintes são compostos por frases justapostas, sem a utilização de mecanismos de coesão textual. No entanto, o campo semântico formado pela utilização de palavras que associam o trabalho infantil a coisas negativas cria um efeito (precário) de coerência, de onde podemos retirar os seguintes encadeamentos *trabalho infantil DC escravidão , trabalho infantil DC perda de direito à educação, omissão da sociedade DC trabalho infantil*. O último parágrafo é constituído por um amontoado de frases, que são compostas de trechos do texto base e de opiniões da aluna. Não chega a constituir, por isso, um bloco, e por essa razão, pensamos que não houve argumentação. Com relação à tomada de decisões em relação ao problema abordado, a aluna escreve “ Para mudar essa realidade o poder público deveria realizar projetos sociais que tirem as crianças da rua”. Ou seja, o problema abordado não é o de crianças nas ruas, abandonadas, mas de crianças trabalhadoras. Esse texto ilustra bem a falta de uma leitura argumentativa da proposta de texto, bem como revela que a inaptidão escrita no texto dissertativo-argumentativo provém do desconhecimento, ou da negação, do caráter persuasivo da linguagem. E, se argumentar é formar blocos semânticos, essa aluna não demonstrou essa habilidade, o que, certamente, a fez obter baixa pontuação nesse requisito.

O texto 4 traz por título “Trabalho infantil” e também apresenta problemas na constituição de blocos. As frases que compõem os quatro parágrafos são justapostas, com poucos elementos coesivos, quase nenhum processo de subordinação. Isso cria um entrave para que o leitor constitua os blocos e, assim, coloque sentido no que lê. Muito precariamente, podemos afirmar que o aluno constitui os encadeamentos *falta de condições financeiras DC trabalho infantil, trabalho infantil DC subtração de educação e infância*. O último parágrafo segue esse padrão de escrita, com argumentação precária, ou a falta de elementos que possam constituir os blocos. Por isso, a resolução do problema fica comprometida, uma vez que o aluno assume o encadeamento *problema DC maiores investimentos em educação, problema DC maior desenvolvimento econômico das famílias*, sendo que, para introduzi-los, usa uma espécie de “resumo” usando a expressão “Diante do que foi apresentado (...)”. Nesse caso, o que foi apresentado não se configura como uma argumentação sustentada por um bloco semântico, o que compromete a compreensão da conclusão do texto. De todo modo, o aluno assume esse ponto de vista, e a ele se assimila, o que cria um efeito de argumentação.

O texto 5 tem o título “Trabalho infantil” e apresenta o encadeamento *trabalho infantil DC preocupação de pessoas e autoridades*. O segundo e terceiro parágrafos esclarecem o porquê de tal preocupação. Para isso, utiliza encadeamentos como *precariedade de recursos familiares DC trabalho infantil, trabalho infantil DC roubo da infância, trabalho infantil DC falta de escola*. Todos eles, no entanto, têm um caráter circular, parafraseiam o texto-base, tendo argumentos do senso comum. Já com relação à resolução para o problema, constante no último parágrafo, o aluno atribui às autoridades essa responsabilidade, assumindo o encadeamento *Se é um problema, deve ser resolvido pelas autoridades*, cujo aspecto é *problema DC o governo deve resolver*. Analisando o aspecto assumido no último parágrafo em relação àquele assumido no primeiro, nos deparamos com um ponto de vista pressuposicional, ou seja, *trabalho infantil DC preocupação de pessoas e autoridades* pressupõe que algo já tem sido feito em relação à questão, ou pelo menos, que o trabalho infantil já se configura como um problema. No último parágrafo, o conteúdo pressuposicional se mantém, pois o aspecto *problema DC o governo deve resolver* se reveste com a expressão “Nossas autoridades devem se mobilizar e ser mais rígidos nas leis”, que se configura no converso do primeiro encadeamento, a saber *trabalho infantil PT neg- preocupação de pessoas e autoridades*. Ou seja, parece que aqui o aluno não sabia argumentar exatamente se a favor das autoridades, ou contra elas. E, mais uma vez, o aluno não se vê no conjunto daqueles capazes de oferecer alternativas para solucionar o problema.

O texto de número 6 tem como título “Trabalho infantil”. Nos dois primeiros parágrafos, os encadeamentos encontrados são os mesmos dos textos anteriores, todos relacionando o trabalho infantil à falta de condições financeiras, a desrespeito aos direitos da criança, enfim, argumentações conclusivas que utilizam argumentos previsíveis. Porém, o terceiro parágrafo faz uma alusão ao trabalho infantil como algo positivo, como forma de evitar a criminalidade e marginalidade. Com relação ao aspecto assumido, ele seria *trabalho infantil DC afastamento de vida indigna, trabalho infantil DC valorização do trabalho como forma de se conseguir dinheiro*. É interessante pontuar que o aluno inicia esse parágrafo com um operador discursivo *porém*. Fica evidente que o aluno está articulando, aqui, não dois predicados, mas dois blocos semânticos, a saber *trabalho infantil* ( DC expropriação, DC falta de alternativas, DC roubo da infância) e *Trabalho infantil* (DC formação, DC valorização). Nesse parágrafo, o aluno faz uma defesa ao trabalho infantil como forma de manter as crianças longe do crime e também para aprender a valorizar o próprio dinheiro. No último parágrafo, o aluno reúne esses dois blocos contrários e aponta que o problema apresenta dois lados e que deve “ser solucionado o mais rápido possível, pois as crianças estão sendo exploradas e estão perdendo uma das fases mais importantes de suas vida (sic).”. Aqui, percebemos que o aluno vê o trabalho infantil realmente como um *problema*. Ou seja, a aceção dada no terceiro parágrafo não é reconhecida como uma *solução*, já que o trabalho seria uma forma de instruir e valorizar a criança. Assim, depreende-se que a possibilidade acenada no terceiro parágrafo não é levada adiante e que, na realidade, o trabalho infantil é o “vilão” a ser combatido. E, mesmo sendo reconhecido como um problema, e por isso exigindo a iminente forma de resolução, o aluno silencia, não cita como, nem por que, ou por quem deve ser resolvido, não constituindo, por isso, um encadeamento argumentativo.

O texto 7 traz o título “A exploração do trabalho infantil na sociedade brasileira” e, a exemplo dos demais, justifica o texto base, explicitando os motivos do trabalho infantil, o esclarece, fornecendo mais exemplos. Assim, o encadeamento assumido é *falta de condições para suprir necessidades básicas DC trabalho infantil*, que é retomado nos parágrafos seguintes com argumentações consecutivas *trabalho infantil DC impedimento de curso superior, impedimento de curso superior DC empregos braçais e menos valorizados*. O último parágrafo não aborda uma possível saída para o problema. O aluno não dá o efeito de fechamento do texto, pelo contrário, segue justificando os motivos que levam as crianças ao trabalho, citando, no caso, o excessivo número de filhos por casal como uma das suas causas.

O texto 8, vale ressaltar, é o único cujo título não é cópia fiel do tema da redação. Todos os outros, de um modo geral, sinalizam que os alunos não entendem o título como um recurso argumentativo capaz de resumir a orientação argumentativa presente no texto. Nesse caso, a aluna usa “Jovens capitalistas”, que pode criar, no leitor, uma expectativa de ironia se lido argumentativamente sob o encadeamento concessivo *jovem PT capitalista*, entendendo o capitalismo como forma de se ganhar muito dinheiro. Ou seja, a expressão *capitalismo*, através das AIs, que evoca, pode ser encadeado a DC ganha muito dinheiro, DC possui uma visão individualista, DC é experiente. Dessa forma, e de um modo vago, poderíamos pensar em uma defesa do trabalho infantil. Porém, essa expectativa não se confirma, pois, após a leitura do texto, percebemos que o encadeamento assumido, mais uma vez, é aquele constante na maioria dos textos, que cita a falta de condições econômicas dignas das famílias brasileiras como a causa do trabalho infantil. No entanto, a aluna reforça esse caráter com expressões como “realidade triste”, “trabalho barato e vergonhoso” “pessoas exploradoras que só pensam em seu próprio lucro”, “empregos (...) em condições subumanas e de caráter exploratório”. Acreditamos que essas expressões reforçam a argumentação assumida, aumentando a assimilação da posição do enunciador ao locutor. O sentido que isso gera é argumentativo, de defesa de um ponto de vista. Com relação à exposição de uma possível solução, a aluna novamente se assimila ao enunciador que argumenta, pois sugere a mobilização da sociedade, inclusive em protestos, para a resolução da causa. Enfim, o enunciador é praticamente um advogado, que, colocado frente a um tribunal virtual, defende esse ponto de vista. Lamentável é, nesse caso, que a argumentação presente no texto não comporte seu título, conforme já explanamos. Mesmo assim, a aluna demonstra indícios de autoria e entende que argumentar é tentar impor um ponto de vista, ou seja, não maquia o fundamento daquilo que é da ordem da argumentação, o interlocutor e sua adesão.

### 2.2.2. Análise dos textos produzidos com proposta textual que valoriza o trabalho infantil

O texto 9 traz o título “Trabalho fácil ou digno”. Durante o primeiro e segundo parágrafos, a aluna relaciona os predicados trabalho e estudo, criando o encadeamento conclusivo *trabalho infantil DC abandono de estudos*. Já no terceiro, ela abandona abruptamente esse encadeamento e constrói *falta de estrutura familiar DC trabalho infantil*. Ou seja, cita as causas do trabalho infantil, como a pressão da família. Nesse ponto, a aluna

desvia de ambos os blocos construídos e afirma que “a maioria não encontram (sic) um trabalho justo. E optam pelo dinheiro fácil (venda de droga) e é aí então que começam a consumir e ingerir droga”. Note-se que a proposta de texto deixa antever a possibilidade de se discutir a marginalidade infanto-juvenil, mas como uma ameaça *para* os jovens que não trabalham. No entanto, a aluna faz o caminho inverso, afirmando o contrário, que *por* terem de trabalhar, os jovens se tornam marginais, que gera o encadeamento *trabalho infantil DC marginalidade*. O último parágrafo fica comprometido em função de uma anáfora resumitiva “isso tudo pode sim ter um lado bom”. No nosso entendimento, tal fato gera um problema de leitura, pois não encaminha a nenhum bloco construído. Desse modo, a possível solução para o problema abordado fica solta, pois não sabemos de qual problema se está falando. Podemos afirmar que a aluna ignora o texto base e constrói seu texto baseada no senso comum.

O texto 10 tem como título “O lado positivo do trabalho infantil”. Durante o primeiro parágrafo, a aluna constrói os seguintes encadeamentos, que justificam o trabalho infantil, *baixas condições financeiras familiares DC trabalho infantil e insegurança dos pais DC trabalho infantil*. No segundo parágrafo, ela ilustra o primeiro encadeamento e, no terceiro, faz o mesmo com o segundo encadeamento. Pode-se dizer que essa aluna fez uma leitura argumentativa da proposta, pois percebeu as causas do trabalho infantil, ou para ajudar a família, ou para ficar afastado da criminalidade. O último parágrafo constitui uma defesa do trabalho infantil. A aluna afirma que o trabalho infantil “pode sim ter seu lado positivo”, e cita a ajuda na renda familiar e o amadurecimento que o trabalho proporciona. Nesse caso, a aluna não propõe nenhuma intervenção para o problema do trabalho infantil porque não o considera um problema, mas uma solução, a exemplo do que estava disposto na proposta de texto. Mesmo assim, a aluna não fica “presa” à proposta, e defende seu ponto de vista. Ainda com relação ao título, é interessante pontuar que a aluna, ao usar o termo *positivo*, assume o encadeamento que diz *trabalho infantil PT positivo*, de onde se percebe que a aluna reconhece que a expressão “trabalho infantil” cria uma expectativa de relacioná-lo a coisas negativas, pela AI estrutural da expressão, como já mencionamos.

O texto 11 inicia com o título “Exploração(sic) infantil”. O desenrolar de todo texto se dá apenas num encadeamento, que é *trabalho infantil DC risco à saúde*, introduzindo a preocupação das autoridades sobre esse fato. Não há discussão de ideias, exploração de novos encadeamentos. O aluno vai simplesmente fazendo uma retomada do já dito, do bloco apresentado inicialmente, desconsiderando a proposta de texto. No último parágrafo, ele faz uma pequena alusão ao texto base, quando escreve “Crianças podem trabalhar mas, realizando atividades que não as prejudiquem em sua saúde e nem seus estudos”. Nesse caso, não é uma

defesa do trabalho infantil, mas, talvez, se dê em função de o aluno perceber que o texto base faz essa defesa, e, então, para não se afastar do tema, resolve introduzir essa alusão. Não há apontamento de possíveis saídas para o problema, somente a conclusão de que as autoridades devem fiscalizar o trabalho infantil.

O texto 12 tem o título “As faces do trabalho infantil” e apresenta o encadeamento *desemprego DC trabalho infantil*, que é retomado nos demais parágrafos. Por observação ao título, constrói-se uma expectativa de leitura que o texto irá abordar o trabalho infantil sob diferentes enfoques, o que não se confirma, conforme vimos. No último parágrafo, o aluno faz uma alusão ao trabalho infantil como algo positivo, dizendo que “existe o trabalho infantil oportuno, onde os adolescentes assumem uma condição de crescimento e produtividade para si mesmo (sic)”. Como percebemos, não há um aprofundamento dessa questão, ou seja, não há encadeamento argumentativo, pois essa constatação não é associada a nenhum outro predicado de modo a construirmos sentido, ficando, portanto, uma fase solta, que destoa do encadeamento assumido. Mais uma vez, acreditamos que o aluno tenha feito essa alusão por medo da fuga ao tema, uma vez que percebeu, no texto base, a possibilidade de defesa do trabalho infantil. Com relação à resolução do problema abordado, o aluno silencia completamente, não dando ao texto um efeito de fechamento. O texto fica, assim, em aberto, dando a impressão de que se houvesse mais linhas, elas seriam uma interminável retomada ao mesmo bloco, sem apresentação novas argumentações.

O texto 13 apresenta o título “A vida social e seus dilemas”, e, atento ao texto base, o aluno relaciona trabalho infantil a uma dilema vivido pelas famílias brasileiras, em que essas não sabem se o melhor é o trabalho como uma alternativa de educação infantil. O encadeamento assumido é *trabalho infantil DC dilema familiar*. No segundo parágrafo, o aluno apresenta a desvantagem de começar a trabalhar cedo, afirmando que o trabalho infantil pode gerar estresse nas crianças. Nesse caso, o que era solução se transforma em um problema. No terceiro parágrafo, ele apresenta as vantagens de se começar uma carreira cedo, que é ficar longe da marginalidade e o alcance de metas em menor tempo. Desses dois parágrafos, consideramos que o aluno utilizou a polifonia do bloco que instaurou, pois um dilema é um problema que tem soluções antagônicas, que, a nosso ver, são os aspectos *trabalho infantil DC prejudica a criança* e *trabalho infantil PT não prejudica a criança*, correspondendo, ambos, para explicar em que consiste esse dilema que as famílias enfrentam. Em outras palavras, nesse texto, percebemos que não há uma crítica ao trabalho infantil, que não é tomado como um problema, mas uma decisão difícil a ser tomada, pela família, em razão da análise de suas vantagens e desvantagens. No nosso entendimento, reflete que o aluno não se prende à

proposta de texto, traz argumentos de sua visão sobre o tema, e demonstra que pode ser tomado sob diferentes enfoques. E, como o aluno não apresenta trabalho infantil como um problema a ser resolvido, desloca para a família a responsabilidade de decidir. Desse modo, constrói o encadeamento *trabalho infantil DC a família deve resolver*, afirmando que “é difícil posicionar-se qual a melhor decisão a se tomar”, o que, para nós, está de acordo com os argumentos trazidos. De todo modo, acreditamos que esse aluno aprendeu bem a estrutura do texto dissertativo, mas lhe falta o teor argumentativo. Se o objetivo é convencer alguém do nosso ponto de vista, temos de deixá-lo claro ao nosso interlocutor. No caso do texto, ele está mais para um texto expositivo, pois lhe falta a força de assumir e se assimilar<sup>50</sup> a um ponto de vista (DC ou PT) e defendê-lo.

O texto 14 apresenta o título “Os pequenos trabalhadores” e assume o encadeamento *miséria DC trabalho infantil*, que é retomado pelos três demais parágrafos, mesmo que de forma intercalada, entre frases abruptamente escritas a respeito da importância do estudo e formação da criança. No último parágrafo, a aluna tenta ligar a argumentação trazida pelo encadeamento às esporádicas frases sobre educação e escola, escrevendo “Em vista do que foi apresentado, a ausência escolar prejudica o presente e o futuro de uma criança. Tem menos chance de alcançar um bom emprego, não conhece sua infância e cresce com angústia, dor, raiva dos pais e talvez da sociedade”. O uso de anáfora resumitiva “Em vista do que foi apresentado” forma bloco com o predicado *falta de escola*, originando o seguinte encadeamento *trabalho infantil DC falta de escola*, o que representa, pela AI de escola (futuro, sucesso, aprendizagem, garantia de direitos) que essas crianças não terão chances algumas de vida adulta feliz e realizada. Note-se que a aluna não segue a proposta de texto em nenhum momento, não lhe faz alusões, como se não a tivesse lido. O último parágrafo, como podemos observar, não dá conta de uma possível resolução para o problema. Assim, o efeito de conclusão não se estabelece, ficando o texto em aberto. Nesse texto, percebemos o caráter dogmático, hermético sobre a orientação conclusiva que a argumentação assumiu. Ou seja, a aluna fechou de tal modo a argumentação sobre a falta de escola que o trabalho infantil traz, que nem sequer deixa antever a possibilidade de contemplar as duas coisas, possibilidade esta inscrita no bloco, como o converso do encadeamento assumido, *trabalho infantil PT neg-falta de escola*, realidade que muitas crianças vivem, e, registre-se, sem traumas.

---

<sup>50</sup> Ducrot e Carel (2008) afirmam que não é necessária a assimilação do locutor ao encadeamento que assume para haver argumentação, com o que estamos plenamente de acordo. O que queremos dizer é que, no gênero textual dissertativo-argumentativo, pelas exigências atuais que demanda (posicionar-se perante um tema e argumenta-lo em prol de resolução de problemas do cotidiano) acreditamos que o fato de o locutor assimilar-se ao enunciador que argumenta pode fazê-lo demonstrar a intencionalidade do ato argumentativo. Funcionaria como uma metalinguagem argumentativa, em que o locutor deixa clara a sua atitude.

O texto 15 traz o título “A sociedade e o trabalho infantil” e apresenta, no primeiro parágrafo, as duas causas do trabalho infantil, formando os blocos *falta de dinheiro DC trabalho infantil* e *opressão DC trabalho infantil*. No segundo parágrafo, o aluno explica em que consiste trabalhar para ter dinheiro, conceito que se aproxima do trabalho adulto, que é trabalhar para prover o seu sustento, mas sem coerção da família. No terceiro parágrafo, o trabalho infantil é tratado como forçado, em que a criança se vê obrigada a trabalhar “por opressão de um responsável”. Porém, fica claro que essa opressão é motivada por fatores econômicos. No nosso entendimento, a criação de dois blocos é parafrástica e desnecessária, já que, seja por vontade da criança, seja por indução de um adulto, o que motiva o trabalho infantil são os fatores econômicos. Ou seja, a argumentação é circular, não cria novos blocos. Em relação ao último parágrafo, o aluno se assimila ao enunciador que argumenta contra o trabalho infantil *trabalho infantil DC perda de infância*, mas não aponta perspectivas para uma possível saída. Mesmo assim, o efeito de conclusão se dá. Observamos que não há qualquer referência ao texto base, nem sequer a possibilidade de defesa do trabalho infantil.

O texto 16 tem o título “O trabalho infantil” e, no primeiro parágrafo, apresenta dois blocos, um em decorrência do outro, *miséria DC trabalho infantil* e *trabalho infantil DC roubo da infância*. O segundo parágrafo é uma ilustração do primeiro encadeamento. Já o terceiro, iniciado com o operador argumentativo “mas”, apresenta o encadeamento *trabalho infantil DC fica longe da rua*. Nesse caso, dois blocos contrários são articulados, um que ataca o trabalho infantil, e outro que o defende. O quarto parágrafo ilustra a argumentação que defende o trabalho infantil como forma de evitar que as crianças se tornem marginais. Pontuamos que o encadeamento *trabalho infantil DC roubo da infância* não é retomado em lugar algum do texto, ficando solto, sem ser retomado. O último parágrafo é exemplar em relação ao uso do senso comum. A aluna usa frases feitas para dizer que “essa realidade pode mudar. Cabe as pessoas ajudar, assim podemos ter e viver em um mundo melhor.” Novamente, a dificuldade de saber a qual bloco está se referindo a anáfora resumitiva “essa realidade”, pois, dependendo do bloco com o qual se faz a retomada, o interlocutor vai considerar se “essa realidade” é um problema a ser resolvido (no caso, o trabalho infantil tomado em seu aspecto negativo) ou não (se visto como uma forma de afastar as crianças da ociosidade).

### 2.2.3. Análise dos textos produzidos com proposta textual com os dois tipos de argumentação

O texto 17 traz como título “Futuro da Nação” e toma como rumo argumentativo a formação do bloco *família carente de recursos econômicos DC trabalho infantil*. Na formação desse bloco, a aluna deixa um “gancho”, uma perspectiva de formação de outro bloco, o que se dá, de fato, no terceiro parágrafo, e que relaciona *exclusão tecnológica DC exclusão do mercado de trabalho*. No primeiro parágrafo, no entanto, a aluna faz esse predicado (exclusão tecnológica) parecer fazer parte das causas que levam as famílias à baixa renda, mas isso não se constitui em um bloco. No segundo parágrafo, a aluna reveste o primeiro bloco com argumentos consistentes. Pela análise, acreditamos que faz referência à proposta de texto quando cita “crianças que sem perspectivas de um futuro melhor, se vêem obrigadas a tornarem-se mais um *índice* no trabalho infantil” e “não possuem direitos legais e são exploradas”. Nesses dois trechos, pensamos que a aluna faz referência ao mapa e ao trecho de lei, respectivamente. O terceiro parágrafo a autora dedica à formação do bloco *exclusão tecnológica DC exclusão do mercado de trabalho*, que, a princípio, poderíamos considerar uma fuga ao tema. Porém, a aluna argumenta com relação aos jovens que não têm acesso à informática e aos meios tecnológicos de produção do saber, dizendo que estes estão à margem do mercado de trabalho, e, por isso, submetem-se a trabalhos propensos à exploração, o que os impede, ainda mais, de participar da revolução tecnológica. No último parágrafo, a aluna discute o trabalho infantil como um problema público, insistindo que a sua motivação é econômica e apontando a educação como forma de resolver o problema. Nesse sentido, a aluna constrói o encadeamento *trabalho infantil DC exigência de investimento em educação*, indeterminado a assimilação do locutor desse enunciador, pelo uso da forma verbal “que se tome providências”, o que, aliás, só faz nesse parágrafo, opondo-se a primeira pessoa usada nos demais. O que podemos perceber é que a aluna faz referências à proposta de texto, mas assume a argumentação em *donc*, silenciando em relação à possibilidade de uma defesa do trabalho infantil.

O texto 18 tem o título “Um mal inaceitável” e, no primeiro parágrafo, a aluna assume dois encadeamentos, *proibição do trabalho infantil PT trabalho infantil* e *miséria DC trabalho infantil*. O segundo bloco é abordado no segundo parágrafo, em que a aluna afirma que as causas do trabalho infantil têm como motivação a miséria em que muitas famílias se encontram. O terceiro parágrafo segue na mesma linha argumentativa, somente trazendo argumentos a mais, e não exatamente, novos. O último parágrafo segue argumentando, citando as consequências do trabalho infantil, formando os encadeamentos *trabalho infantil DC roubo*

*de infância, trabalho infantil DC falta de escola, trabalho infantil DC problemas físicos ou psicológicos.* Apenas na última frase do texto a aluna esboça uma tentativa de dar um fechamento ao seu texto, utilizando a oração “ sabemos que essa realidade precisa mudar e que nenhuma forma de trabalho infantil é aceitável”. Pensamos que a anáfora resumitiva “essa situação” não retoma, nesse caso, nenhum bloco, mas o tema “trabalho infantil”, que, no texto todo, assume a argumentação conclusiva *trabalho infantil DC deve ser resolvido.* A aluna pensa, assim, que apresentou uma solução para o problema, pois, na sua visão, *quando se tem um problema se deve resolvê-lo.* Mas não cita as possíveis saídas, ou seja, não constitui blocos para isso. Cumpre referir, também, que o bloco anunciado no primeiro parágrafo, *proibição do trabalho infantil PT trabalho infantil,* não é retomado, ficando solto no texto. Acreditamos que, com ele, a aluna quis demonstrar a leitura da proposta, principalmente o trecho de lei. E, com relação a esse texto, pensamos que aluna leu a proposta, fez alusões a ela, mas, dada a orientação assumida pelo termo trabalho infantil, não percebeu, ou realmente não quis oferecer uma defesa ao trabalho infantil.

O texto<sup>19</sup> apresenta o título “Um futuro desigual” e é, no nosso ponto de vista, o mais problemático com relação à formação de blocos de todos os examinados até o presente momento. A aluna não forma blocos no primeiro parágrafo. Na primeira oração lamenta o trabalho infantil e, na segunda, diz que os índices de “escravos infantis é gigantesco”. Tem-se, muito debilmente, a criação de um bloco, nesse parágrafo, quando cita “inocentes crianças movidas ao trabalho”, de onde, no contexto geral, poderíamos formar *inocente DC não sabe o que faz,* que é a AE estrutural da expressão “inocentes crianças”. Em vista disso, a progressão temática fica comprometida, e aluna vai, nos parágrafos seguintes, fazendo uma espécie de “colagem” de frases que não se amalgamam, não formam sentido, ou argumentações. Como já dissemos, é necessário que o leitor mobilize seu conhecimento de mundo e de língua para reconstituir os encadeamentos elípticos que foram sendo espalhados pela aluna. Com isso, a argumentação fica completamente comprometida. É somente no último parágrafo que percebemos que a aluna constrói o encadeamento *educação DC resolução do problema,* tratando o trabalho infantil como um problema. Acreditamos que a aluna se baseou na orientação argumentativa do texto base, que trata o trabalho infantil como roubo de infância, uma vez que traz as expressões “dignidade de muitas crianças está sendo perdida” e “a realidade de jovens trabalhadores”. Além do que foi exposto, o título cria a expectativa de que o texto trará duas realidades diferentes, porque, como se sabe, para que algo seja desigual, é necessário, pelo menos duas realidades. Teríamos, assim, na AI estrutural de *futuro desigual* o encadeamento *deve ser igual PT não é.* Isso posto, imaginemos um texto que possivelmente

abordaria duas situações, uma com trabalho infantil e futuro não muito promissor, e, outra, sem trabalho infantil, com investimentos em educação, enfim, garantias de um futuro *igual* a todas as crianças, que são, potencialmente, futuros trabalhadores. Como vimos, a expectativa não se confirma, inclusive, a única referência que a aluna faz ao termo *desigualdade*, é quando fala na desigualdade social, em termos gerais. Sendo assim, o título não se relaciona com o conteúdo do texto, o que o reflete bem: desarticulado, problemático, embrionariamente argumentativo e, por isso, difícil de formar sentido (s).

O texto 20 tem o título “Dois lados de um ato ilícito”, e, no primeiro parágrafo, a aluna apresenta o tema sob a forma do encadeamento *não tem idade suficiente PT trabalha*, e afirma que esse fato tem o lado positivo e também o negativo. No segundo parágrafo, a autora explica por que julga negativo o trabalho infantil, citando a causa do trabalho infantil, *descaso da sociedade/poder público DC trabalho infantil*. No terceiro parágrafo, há uma defesa ao trabalho infantil, em que a autora constrói o encadeamento *trabalho infantil DC honra, afastamento da criminalidade*. O último parágrafo, no entanto, a aluna elabora de modo a entender que o trabalho infantil é um problema que deve ser resolvido. Para isso, cita o trecho de lei constante na proposta de texto, e completa dizendo “temos que deixar de nos omitir sobre estas situações que ferem os direitos humanos das crianças e adolescentes”. No nosso entendimento, a aluna constrói o encadeamento *há omissão PT não deveria haver*, já que há uma lei, e, assim sendo, deveria ser cumprida. Nesse caso, a aluna se inclui no grupo de pessoas que podem resolver o problema, assimilando o enunciador que argumenta, ao locutor do enunciado. Podemos concluir que a aluna leu a proposta de texto de modo argumentativo, pois faz uma defesa ao trabalho infantil no terceiro parágrafo. Porém, como não é de sua opinião que o trabalho infantil seja lícito, ela passa a defender o que lhe interessa, admitindo-o nos casos que cita nesse parágrafo. Com relação ao título, consideramos estar de acordo com a argumentação defendida no decorrer no texto, pois os “dois lados” são os encadeamentos que citam os motivos do trabalho infantil, e “ato ilícito” diz respeito à lei, citada no último parágrafo, e o encadeamento de tipo transgressivo, usado no primeiro parágrafo, *não tem idade suficiente PT trabalha*. Percebemos, assim, que os encadeamentos não estão soltos, mas se correferenciam constantemente, o que dá o teor da continuidade temática.

O texto 21 apresenta o título “Crianças que trabalham”, e, no primeiro e segundo parágrafo, assume o encadeamento *pressão familiar DC trabalho infantil*. Esse encadeamento vai sendo repetido, ilustrado com fatos, exemplos e opiniões. Já no terceiro parágrafo, a aluna cita as consequências do trabalho infantil, com o encadeamento *trabalho infantil DC privação de estudo/infância, trabalho infantil DC transformação em adultos precocemente*. Porém,

esses encadeamentos estão soltos, funcionando um como ilustração do outro, ou seja, não há progressão. No último parágrafo, a aluna afirma que a responsabilidade é dos pais em decidir se deixam os filhos trabalhar ou não. Nesse texto, a aluna ignora completamente o gráfico e o terceiro texto da proposta, em que há a possibilidade de defesa do trabalho infantil. Ou seja, ela escreve de modo que deixa transparecer o fato de não ter lido os textos constantes na proposta.

O texto 22 tem o título “Infância interrompida”, e apresenta o trabalho infantil como a consequência da omissão das autoridades responsáveis, sob a forma do encadeamento *ausência das autoridades competentes DC trabalho infantil e Trabalho infantil é grave PT não causa polêmica*. O segundo parágrafo é uma ilustração dos encadeamentos assumidos, em que a aluna cita a perda da infância, o amadurecimento precoce e o trabalho como uma “porta de entrada” para o mundo do crime. No terceiro e último parágrafo, a aluna usa a expressão “diante dessa situação”, em que retoma os mesmos encadeamentos e afirma que “não devemos ficar de braços cruzados, apenas culpando o poder público, ou a família dessas crianças, mas devemos sim, cobrar os direitos delas (...)”. No nosso entendimento, nesse trecho, a aluna constrói um encadeamento que destoa daqueles que vem defendendo desde o início, pois o encadeamento assumido no último parágrafo é *Trabalho infantil PT não é culpa apenas do poder público/família*, quando afirma que é um problema da sociedade, e se inclui no grupo de pessoas que pode resolver o problema. Ou seja, o encadeamento assumido no primeiro parágrafo é negado no último. Com relação ao título, entendemos que o encadeamento que o comporta só se dá ao lermos o texto. Ou seja, o título, em si, não é capaz de ilustrar a argumentação assumida no texto. Mas, após o ler, podemos afirmar que o encadeamento que o título forma é *trabalho infantil DC infância interrompida*.

O texto 23 apresenta o título “Prós e contras do trabalho infantil”, e, no primeiro parágrafo, o encadeamento assumido é *Trabalho infantil DC opiniões contrárias/diversas*, ilustrando em que consistem essas opiniões, ou a favor, ou contra. O segundo parágrafo consiste expõe a opinião das pessoas que são contrárias ao trabalho infantil, alegando os motivos de subtração da dignidade das crianças e sua exclusão dos estudos. O terceiro parágrafo, por sua vez, expõe o ponto de vista das pessoas que defendem o trabalho infantil, citando os motivos pelos quais a defesa se dá: “por motivos de miséria ou simplesmente por um pouco da falta de dinheiro, como para a classe média consumidora”. Nesse trecho, a aluna também cita o aprendizado da disciplina que o trabalho proporciona como alternativa de combate à criminalidade juvenil. Chamamos atenção para esse parágrafo, pois consideramos que a aluna expressa a leitura do texto-base em que se faz a defesa do trabalho infantil, pois nele, como já afirmamos em outro momento nesse trabalho, o encadeamento assumido *Trabalho*

*infantil DC formação de valores* é contextual, e o contexto é de propensão à marginalidade juvenil. Nesse caso, a aluna traz exatamente essa argumentação, mas, pelos motivos que exporemos adiante, acreditamos que a aluna não faz uma defesa do trabalho infantil. O último parágrafo segue o encadeamento assumido no primeiro, apenas afirmando que há pessoas que defendem o trabalho infantil, enquanto outras são contra. Com relação ao título, consideramos que ele está de acordo com o encadeamento assumido no texto, pois reflete que o trabalho infantil apresenta duas acepções, dependendo sob qual ótica é tomado. Esse texto, embora bem escrito e organizado, não é, de acordo com a perspectiva de texto assumida no ENEM, com a qual estamos de acordo, um texto argumentativo. Assim o definimos porque lhe falta demonstrar, via linguagem argumentativa, que está defendendo o seu ponto de vista. Dessa forma, poderíamos dizer que o texto apenas *disserta*, mostra que há pessoas que pensam *X* e pessoas que pensam *Y*, mas não chega a argumentar a favor de nenhum encadeamento assumido. O locutor assume o enunciador que argumenta, mas não se assimila a ele, o que cria um distanciamento entre o que se diz e o que se afirma. Novamente, queremos dizer que reconhecemos os postulados de Carel e Ducrot (2008), quando dizem que a assimilação não é condição necessária para haver o ato argumentativo. Insistimos que, especificamente no texto argumentativo, se a função social é *defender um ponto de vista*, de modo que o interlocutor se identifique, ao menos parcialmente, com ele, é necessário que a linguagem seja mobilizada, com seu repertório de signos, de modo que esse ato argumentativo fique explícito, não seja “maquiado” e nem fique elíptico. Daí a habilidade que o locutor deve ter em combinar os elementos lingüísticos para esse fim, competência que, nesse texto analisado, a aluna demonstrou não ter. Ela constrói o encadeamento, mas o assimila a “pessoas que pensam que *X*”, indeterminando o enunciador que argumenta.

O texto 24 tem o título “Uma vida por uma esmola”, e, no primeiro parágrafo, o aluno constrói o encadeamento *Pobreza DC trabalho infantil*. Ainda nesse parágrafo, o aluno aponta que moradores de rua e usuários de drogas estão mais propensos a forçarem seus filhos ao trabalho. Porém, esse dado só fica evidenciado no segundo parágrafo, quando se pode perceber que, quem está propenso ao trabalho é a criança, e não os pais. Logo, o segundo parágrafo serve para completar o encadeamento deixado em aberto, que é *irresponsabilidade dos pais DC trabalho infantil*. O terceiro parágrafo segue trazendo dados complementares, exemplos de irresponsabilidade paterna em relação à criança. O último parágrafo traz o encadeamento *realidade inevitável(trabalho infantil) PT tentar evitar*. Nesse caso, o aluno reconhece a complexidade da questão, mas faz com que o locutor se assimile ao enunciador que argumenta contra o trabalho infantil, afirmando que “Devemos parar de ser os ‘tios’ e ‘tias’ que dão uma

esmola e acham que é uma boa ação. Se ajudarmos corretamente essas crianças e também seus pais, podemos mudar uma triste realidade nossa”. As duas últimas orações do texto constroem os seguintes encadeamentos *há tentativas de ajuda PT são incorretas*, e, portanto, não são ajudas de fato. Por isso, defende *ajudar DC sanar o problema*. Fica subentendido que a ajuda a que o aluno se refere seria o investimento em áreas sociais carentes, geração de emprego e renda para adultos, etc. Podemos afirmar que o aluno construiu o seu texto independentemente da proposta textual, pois não fez nenhum esboço de defesa do trabalho infantil. Com relação ao título, ele foi bastante representativo do conteúdo do texto escrito em função de que mostrou a aproximação feita entre trabalho infantil e doação de esmola, que, no nosso entendimento, são esferas diferentes. Uma coisa é trabalhar, outra é esmolar, mas, do modo como o aluno construiu os seus argumentos, essa aproximação faz sentido, pelos blocos semânticos criados.

### 3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para procedermos à discussão dos resultados da pesquisa, cumpre pontuar os nossos objetivos, que são o de investigar se a proposta de texto é determinante no tipo de argumentação assumida na produção de um texto dissertativo-argumentativo. Nesse sentido, tornou-se imperativo analisar os textos produzidos pelos alunos de uma forma global. Nesse capítulo, tencionamos pinçar os dados que nos levarão às conclusões para nossa questão inicial e principal. Desse modo, faremos uma análise buscando que tipo de argumentações são mais pontuais nos textos produzidos, tendo por base a argumentação trazida pela proposta de texto. Também consideramos importante salientar, nesse momento, se o aluno teve uma atitude de *argumentador*, ou seja, se ele se posicionou de modo a defender seu ponto de vista, o que consideramos de larga importância. Iniciaremos pela ordem apresentada nas análises anteriores.

Os textos produzidos sob a orientação argumentativa da proposta que desvaloriza o trabalho infantil apresentaram, de modo geral, apenas argumentações de tipo conclusivo. Em apenas um deles, e apenas em um parágrafo, houve a possibilidade de relacionar trabalho infantil a elementos positivos. No entanto, mesmo nesse texto, a orientação argumentativa assumida globalmente foi de tipo conclusivo. Além disso, na maioria dos textos, os alunos tiveram o mesmo percurso argumentativo, apresentando o trabalho infantil como a consequência da falta de condições econômicas das famílias brasileiras, assumindo encadeamentos tais como: *falta de recursos econômicos DC trabalho infantil, desigualdade social DC trabalho infantil, omissão da sociedade DC trabalho infantil, precariedade de recursos econômicos DC trabalho infantil*. Os demais encadeamentos giraram em torno daquilo que estava na proposta de texto, em uma espécie de “cópia”, a saber, *trabalho infantil DC roubo da infância, trabalho infantil DC falta de escola, trabalho infantil DC impedimento de curso superior*.

Outro fator de análise foi o título do texto. Em sete deles, o título não atuou como recurso argumentativo, foi apenas uma cópia do tema “O trabalho infantil na realidade brasileira”.

De modo geral, os textos seguiram a argumentação trazida pelo texto-estímulo, não indo além daquilo que é veiculado sobre trabalho infantil. Alguns textos foram bem argumentados, trouxeram exemplos, citações de problemas e apresentaram possíveis soluções para o que tratam como um problema, que é a questão do trabalho infantil. Desse modo, acreditamos que a proposta influenciou na construção dos textos, uma vez que todos estão de

acordo que o trabalho infantil retira da criança elementos para sua formação como cidadão. Cria-se, por isso, a imagem de um trabalho infantil que é prejudicial à formação da criança e do jovem, que é sinônimo de expropriação e privação.

Para nossa surpresa, no entanto, os textos produzidos tendo como base um texto-estímulo que defendia o trabalho infantil, os resultados não foram muito diferentes no sentido da argumentação assumida. A maioria delas se deu também em *donc*, diferenciando-se pelo fato de associarem o trabalho infantil a predicados diferentes, não apenas citando as suas causas, como a falta de renda e empregos para os pais, embora esses encadeamentos estejam presentes em boa parte dos textos, de uma forma geral. O que surpreende, nesse caso, é que apenas um texto perceba a AI contextual de trabalho infantil trazida pela proposta, e o relacione à formação de valores. Os demais, ou fazem alusões a essa possibilidade, ou a citam, quando criam blocos contrários (trabalho infantil DC negativo/trabalho infantil DC positivo), e, nesse caso, assumindo (ou tentando) uma posição de neutralidade perante o ponto de vista que abordam, dizendo que é função da família optar pela melhor decisão. Em relação aos títulos, esses se mostraram mais criativos em relação aos textos produzidos. Mesmo assim, alguns deles destoaram da argumentação trazida pelo texto, ou por não confirmar expectativas de leitura, ou por não serem capazes de dar conta do que foi apresentado. Também com relação ao assimilar-se com o enunciador que argumenta, os textos apresentaram problemas. Alguns por detalhes teóricos, ligados a problemas de constituição de blocos, suas retomadas e também por desconhecimento, ou inaptidão para fechamento ao texto. Ou seja, a conclusão não se dava, e o texto parecia ficar “aberto”. Por essas razões, acreditamos que, no caso da segunda proposta, o sentido de trabalho infantil presente no texto-estímulo não foi determinante para a elaboração dos textos.

O terceiro grupo de redações teve por base a proposta de texto na íntegra, com os dois blocos semânticos, um que ataca, e outro que defende o trabalho infantil. Nesse grupo encontram-se as redações consideradas menos problemáticas, seja na criação de blocos, seja na defesa do ponto de vista assumido. Porém, as argumentações trazidas não se diferenciam substancialmente dos demais textos, uma vez que os encadeamentos formados são, em sua maioria, de tipo conclusivo. Há, no entanto, maior incidência de argumentações de tipo transgressivo, a saber, *proibição do trabalho infantil PT trabalho infantil, deve ser igual PT não é, há omissão PT não deveria, não tem idade suficiente PT trabalha, trabalho infantil é grave PT não causa polêmica, realidade inevitável PT tentar evitar e tentativas de ajuda PT são incorretas*. Dos oito textos analisados, nenhum deles oferece uma defesa ao trabalho infantil. Todos discutem o tema como algo negativo, apresentando, em algum parágrafo, a

possibilidade de ser uma opção de combate à marginalidade. Um texto, no entanto, foi considerado expositivo, porque apresentou os dois blocos, expôs os prós e contras, mas não chegou a argumentar a favor de nenhum deles. Em outros, os alunos apresentam o trabalho infantil como positivo, mas não fazem uma defesa desse ponto de vista. Com relação aos títulos, os textos do terceiro bloco apresentaram, na maioria dos casos, argumentações similares ao conteúdo apresentado no texto. Também com relação à assimilação do enunciador que argumenta, a proposta foi mais efetiva, pois a maioria dos alunos assume o ponto de vista e o defende.

Diante das análises feitas, podemos chegar à conclusão de que a proposta de texto, por si só, não assume a importância que pensávamos ter na constituição dos blocos, no momento em que o aluno escreverá seu texto. Ou seja, ela não é determinante nas escolhas argumentativas do aluno. O que é sim, determinante, é a qualidade da leitura dessa proposta. Percebemos, pelas análises, que o aluno que faz uma leitura argumentativa da proposta de texto tem melhores chances de exercer seu ponto de vista frente à problemática abordada. Por isso, para aqueles que não têm essa competência, parece não haver diferenças substanciais entre uma e outra proposta. É o caso que verificamos em vários textos, cuja argumentação se dava com vistas a atacar o trabalho infantil, independentemente de a proposta dar abertura para a defesa, como foi o caso da segunda proposta de texto. Nela, percebemos que a maioria dos alunos não identificou essa possibilidade, e, no caso dos que a identificaram, fizeram alusões e não defesas. Ainda assim, o único texto que defende o trabalho infantil pertence a esse grupo.

Outro dado importante alcançado por esse trabalho é que parece ser difícil para o aluno compreender o estatuto do *argumentar*. Ou seja, em alguns textos, o aluno assumiu a posição de expor os pontos de vista como se esses não fossem seus. Essa característica apresentou-se de maneira mais direta na terceira proposta, quando o aluno tinha à sua disposição a possibilidade de atacar ou defender o trabalho infantil.

O que discutiremos nesse parágrafo já apareceu nas análises, mas voltamos a insistir nesse ponto por considerá-lo fundamental. Diz respeito à atitude do locutor em assimilar o enunciador que argumenta a determinados personagens. Encontramos essa base teórica em Ducrot e Carel (2008), com os postulados que usaremos para, após, fazermos o contraponto. Nesse artigo, os teóricos reformulam a relação do locutor frente aos enunciadores, afirmando que só há duas relações: a assimilação a seres determinados (pelo discurso), mesmo que a natureza da assimilação seja a indeterminação, e as atitudes que o locutor toma, que são de assumir, de concordar e de se opor ao enunciador que argumenta. Nas palavras dos teóricos “Assumir um ponto de vista é dar como fim à enunciação impor o ponto de vista desse

enunciador (mais exatamente (...) o que o locutor procura é impor é o ponto de vista da personagem à qual o enunciador é assimilado)”. ( Op. cit, p. 8). No nosso entendimento, sempre há assimilação, seja à figura do locutor, seja a da personagem assimilada. Porém, no caso da posição de assumir, como vimos, nem sempre acontece, pois o locutor pode assimilar o encadeamento e não o assumir, nos casos que podemos verificar em Ducrot e Carel (2008, p. 8). Dessa forma, a assimilação do enunciador que argumenta não é condição essencial para assumir um enunciador. Porém, no caso do gênero textual dissertativo-argumentativo, com as demandas que assume na atualidade – formar opinião frente a um problema com vistas a solucioná-lo – acreditamos que assumir o enunciador que argumenta está diretamente ligado à função social desse gênero, que, no âmbito escolar, deveria ser a prática de ensinar a argumentar para resolver problemas cotidianos. Daí a importância que tem o fato de o locutor assumir o enunciador que argumenta, e, mais ainda, assimilar-se a ele, como uma demonstração de defesa daquilo que se pensa e do ponto de vista que quer impor. Não obstante, como já pontuamos, Ducrot e Carel (2008) se dizem equivocados quando postulavam que “O ‘bom senso’ parecia pedir que a assimilação ao locutor fosse condição necessária e suficiente do assumir. Eis por que uma única noção, “a identificação ao locutor” serviu às vezes para designar tanto o assumir quanto a assimilação ao locutor.” (2008, p.8). Como se sabe, a noção de identificação do locutor ao enunciador que argumenta foi suprimida da ADL, pelo motivo de minimizar a importância do enunciador na análise polifônica e argumentativa, pois tudo se daria entre o locutor e os pontos de vista. No entanto, pelos motivos já citados, gostaríamos de que essa noção teórica abandonada pudesse amparar não o encadeamento, pois esse é o enunciador que argumenta, não minimizando sua função, mas a noção de gênero textual dissertativo-argumentativo. Ousamos tal afirmação porque pensamos que podemos argumentar com a negação (a atitude de oposição) e com a pressuposição ( a atitude de estar de acordo), mas que melhor o demonstramos quando assumimos o encadeamento argumentativo.

Outra explicação que temos o fato de a maioria dos textos não apresentarem diferenças substanciais de uma proposta para outra é o *amalgama* criado pela expressão *trabalho infantil*, cujas AI<sub>s</sub> estruturais situam-se em esferas argumentativas opostas. Por isso, argumentar para defender o trabalho infantil só pode se dar em um contexto que ele possa ser vinculado à educação, afastamento da criminalidade infanto-juvenil, ou seja, como medidas sócio-educativas. No entanto, essas considerações, assim como as que estão no parágrafo anterior são indícios que a pesquisa nos aponta, e que, por isso, parecem de um estudo mais aprofundado. No entanto, para os fins aos quais nos debruçamos em entender e analisar sob a

ótica da ADL, a qual cremos ser completamente ajustada aos propósitos, a pesquisa revelou que a proposta de texto determina parcialmente a argumentação assumida. Afirmamos semelhante ideia baseados nas análises dos textos em que a argumentação assumida pela proposta foi desconsiderada em favor de uma argumentação contrária ao trabalho infantil, como no caso da proposta que fazia a sua defesa. Por outro lado, os textos produzidos com base na leitura dos blocos que antagonizavam a noção de trabalho infantil foram menos problemáticos e, se não abordaram argumentações inovadoras pela associação de predicados díspares, pelo menos trouxeram algum esboço de autoria.

Para finalizar, a pesquisa reiterou o nosso entendimento de que a proposta textual deve ser de caráter instrucional e aberto, favorecendo o aparecimento de discursos inovadores e de reflexões que se afastem do senso comum, das paráfrases de debates corriqueiros. Porém, para que esses discursos possam tomar frente a esse cenário de “massificação” argumentativa, é necessário que os alunos aprendam a ler argumentativamente, saibam apreender a (s) unidade (s) semântica (s) básica (s) de sentido e as usem a seu favor. Saber posicionar-se frente à realidade demanda saber ler, primeiramente. E essa é uma prática que não deveria estar circunscrita à esfera escolar, mas deveria ser um aprendizado para a vida. A História, a Literatura, a Psicanálise, e a Linguística têm mostrado: as grandes vitórias e tragédias sociais se deram por que alguém usou a língua a seu favor. E, para isso, teve de argumentar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os novos paradigmas de avaliação e classificação dos concursos vestibulares, os quais têm atribuído um destaque maior à escrita de textos dissertativos - argumentativos, foram a nossa motivação para o desenvolvimento desta pesquisa. Pautados por essa motivação, foi de nosso interesse saber em que medida a proposta de texto poderia influenciar na argumentação defendida pelo aluno, em seu texto. Tal questão central de pesquisa, no entanto, foi nos conduzindo a questões de leitura e de escrita, como é o caso da autoria, de assumir um ponto de vista e organizar argumentos para defendê-lo, e, inclusive, dos próprios limites impostos pelo gênero textual solicitado.

Fomos, pelas razões acima expostas, levados a certas conclusões, que, pela sua própria natureza, são transitórias e passíveis de modificações. A principal delas é que a proposta de texto, mesmo que contemple visões diferenciadas e plurais sobre determinado tema proposto, não é condição necessária ou suficiente para que os textos produzidos sejam criativos, capazes de explorar os diferentes pontos de vista presentes na sociedade, e refletidos no discurso da proposta. Isso não significa, no entanto, que as propostas de texto não devam abarcar essas visões diferenciadas. Pelo contrário, no nosso entendimento, essa deveria ser a prerrogativa básica de qualquer proposta de texto: assumir a contradição do discurso, as visões antagônicas, ou, dentro da visão teórica da ADL – TBS, os pontos de vista que instalam debate dentro dos discursos.

Porém, tão importante quanto a presença desse diálogo, evidenciado na proposta de texto, deveria ser a prática de uma leitura argumentativa, pontual e atenta, dessa proposta. Ter em mente a possibilidade de apreensão argumentativa do tema, percebê-lo como um espaço de debate, de um exercício de argumentação explícita podem ajudar a argumentar com vigor e clareza.

No entanto, nossa pesquisa evidenciou que esse exercício de leitura argumentativa, de apreensão do tema de modo argumentativo não ocorreu. Ou quando ocorreu, houve a tentativa, no momento da escrita, de “maquiar”, de esconder seu ponto de vista, de não defendê-lo, de evitar o pacto necessário entre o pensar e o defender. Essa nossa afirmação poderia encontrar uma crítica no recente trabalho de Ducrot (2009), quando o teórico faz uma importante distinção entre argumentação retórica e argumentação lingüística. Para ele

Entenderei por *argumentação retórica* a atividade verbal que visa fazer alguém crer em alguma coisa. (...) ela (*a argumentação retórica*) só considera o levar alguém a fazer se este é apoiado sobre um fazer crer, o que é uma grande limitação, porque há muito evidentemente outros meios de levar alguém a fazer alguma coisa que não seja há estratégia um pouco ingênua que consiste em fazê-lo crer que é bom para ele fazer essa coisa. (2009, p. 20).

Claro está que há modos de persuadir, sem evidenciar a persuasão exercida. Somente a título de exemplificação, podemos encontrar essas características no humor e na sátira, presentes em crônicas e charges. Mas não é exatamente de persuasão que falamos, ou seja, levar alguém a fazer ou pensar algo porque o convencemos, pela palavra ou não. Falamos em argumentação, e argumentar no sentido de assumir um ponto de vista, reconhecendo toda a polifonia por ele instaurada, mas defendendo aquele que se assumiu. Ou seja, falamos em argumentação lingüística, inerente a todos os discursos, presente em qualquer interação verbal. Porém, como já foi afirmado neste trabalho investigativo, acreditamos que assumir um enunciador e com ele identificar-se, dá ao locutor um melhor *status* de argumentador, aquele que defende seus pontos de vista, acredita em suas visões de mundo, e que, por isso, quer externá-las. Novamente é Ducrot (2009) quem nos ampara nessas observações. Ao separar a argumentação retórica da argumentação lingüística, ele prevê que a argumentação retórica se vale da argumentação lingüística quando faz uso das argumentações em *portanto*<sup>51</sup>, imaginado que isso poderá conferir ao discurso o *status* da racionalidade, da razão, do *logos*. Porém, para as estratégias clássicas de argumentação, a persuasão exigia que se apelasse também para o *pathos*, o desejo de alguém crer em algo, mais exatamente no que o orador dizia. Em última instância, o orador deve criar sob si uma imagem favorável, seu *ethos*. No sentido contrário a esse raciocínio, Ducrot (2009) nega a existência de qualquer caráter racional na argumentação lingüística, dizendo apenas que “ Para resumir essas explicações da frequência de *portanto* na

---

<sup>51</sup> Segundo o próprio teórico, o mesmo vale para argumentações em *no entanto*.

fala com alcance persuasivo, eu direi que eles servem para melhorar a imagem do orador, do *ethos*.” (p.25). Assim, é possível afirmar que o locutor, ao assumir um ponto de vista e a ele se assimilar, pode, eventualmente, melhorar sua imagem de argumentador, no gênero textual dissertativo-argumentativo, dadas as exigências pragmáticas desse gênero.

E é exatamente nesse ponto que encontramos o fio condutor necessário para discutir as questões de autoria em textos dissertativos-argumentativos. É sempre conflitante discorrer a respeito da expressão *autoria*, porque ela evoca diversos pontos de vista e concepções, conforme o embate entre as, também diferentes, teorias. Das que temos notícia, a Análise do Discurso de linha francesa trata o termo *autoria* como uma noção empírica, fluida, uma vez que é condição do discurso o assujeitamento dos seres à ideologia e às condições de produção. Então, a autoria seria sempre não mais do que um *efeito* dela, um modo parcialmente idiossincrático de ajuntar os já-ditos, e fazer transparecê-lo no texto como se fosse original. Já para o senso comum escolar, em termos gerais, autoria assemelha-se à capacidade de criticar, de encontrar soluções criativas para determinado problema. Confunde-se, muitas vezes, com iniciativa. No contexto dessa problemática, defendemos então um conceito de autoria baseado na capacidade que a língua tem em promover novos encadeamentos entre os predicados. Ou seja, ter autoria é a capacidade do locutor em construir encadeamentos que a língua permite, mas que ainda não estão cristalizados nela. Ou seja, é construir AI contextuais onde somente havia estruturais, e assim promover novos modos de teorizar, raciocinar, debater temas cristalizados na língua, seja pela estrutura interna, seja pelo senso comum. É o caso do tema analisado neste trabalho. Como a pesquisa nos aponta, o que os alunos desenvolvem, na maioria dos textos, são paráfrases do tema Trabalho Infantil tal como ele é veiculado pelo senso comum. Mesmo quando o bloco semântico trazia o encadeamento inovador, conferindo um valor positivo ao trabalho infantil, os alunos não observavam essa possibilidade, tão atrelado está seu pensamento a um único encadeamento, aquele que desvaloriza o trabalho infantil, associando-o à degradação e à perda da infância. Nesse sentido, a autoria não seria somente um princípio de escrita, mas também de leitura. Ou seja, ter um relativo distanciamento do tema, observar-lhe os encadeamentos para, no momento de escrever, ser capaz de criar novos encadeamentos, e mesmo inovadores, se for de seu interesse.

Ao finalizar este trabalho, cujo objetivo foi alcançado, mesmo que tenhamos de admitir a reduzida importância que a proposta de texto assume frente à argumentação assumida pelo aluno, caso esse não tenha também a prática de leitura argumentativa, temos a convicção de que a pesquisa, além dos resultados que propiciou, deixou em aberto a possibilidade de novos estudos. Uma delas é saber se alunos que vivenciam práticas de leitura argumentativa, no

sentido de perceber se a orientação argumentativa se dá em *donc* ou *pourtant*, seriam capazes de desenvolver textos com autoria nos termos que expusemos nesse trabalho.

Afirmamos tal fato apoiados na crença, já referida, de que a prática efetiva de ler e escrever de modo argumentativo pode ser uma solução para os problemas de leitura e escrita, não só na escola, mas na vida cotidiana. Perceber quando nossas continuações discursivas serão mais oportunas, se feitas em *donc* ou *pourtant*, pode nos fazer, se não seres livres de fato, pelo menos argumentadores articulados e preparados para viver em um mundo em que os conceitos mudam muito rapidamente. Isso exige, de nós, uma postura argumentativa, seja como leitores, escritores, ou mesmo, cidadãos comuns, capazes de refletir sobre a realidade, lê-la, interpretá-la, fazendo dela o tema (e talvez ela somente exista enquanto tal) do debate incessante, sobre o qual a língua constrói seu fundamento mais elementar: o homem e sua necessidade de interagir com o mundo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRISTOT, Sílvia Scopel. *A presença da argumentação transgressiva nas propostas de redação do Exame Nacional do Ensino Médio: um olhar sob a perspectiva dos Blocos Semânticos*. 2007. Monografia (Especialização em Língua Portuguesa) – Curso de Pós-graduação em Letras, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2007.

CAREL, Marion. Argumentação interna aos enunciados. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v.37, n.3, p.27-43, setembro.2002.

CAREL, Marion. O que é argumentar? *Desenredo*, Passo Fundo, Ed. Da Universidade de Passo Fundo, v.1, n.º2, p.77-84, jul/dez.2005.

CAREL, Marion; DUCROT, Oswald. *La Semântica Argumentativa: una introducción a la teoría de los bloques semánticos: edición literaria a cargo de María Marta García Negroni y Alfredo M. Lescano*. Buenos Aires: Colihue, 2005.

\_\_\_\_\_. Descrição argumentativa e descrição polifônica: o caso da negação. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v.43, n.1, p.7-18, jan/mar.2008.

DUCROT, Oswald. *.Polifonía y argumentación*. Conferencias del seminário Teoría de la Argumentación ey Análisis del Discurso. Cali:Universidad del Valle, 1990.

\_\_\_\_\_. *O dizer e o dito*. Campinas, SP: Pontes, 1987.

\_\_\_\_\_. Os Topoi na “Teoria da Argumentação na Língua”. *Revista Brasileira de Letras*, São Carlos, v.1, n.1, p.1-11,1999.

\_\_\_\_\_. Argumentação retórica e argumentação lingüística. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v.44, n.1, p.20-25, jan/mar.2009.

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. *Introdução à lingüística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2005.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio): Fundamentação Teórico- Metodológica*. Brasília: MEC/Inep, 2005.

---

\_\_\_\_\_. *Textos Teórico Metodológicos: ENEM 2009*. Brasília: MEC/Inep, 2009.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.

## **ANEXOS**

## **ANEXO I**

## Competências e Critérios de Correção das Redações do ENEM

COMPETÊNCIA	CRITÉRIOS (Níveis)
I Demonstrar domínio da norma culta da língua escrita	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Demonstra conhecimento <u>precário</u> da norma culta, com <u>graves</u> e <u>freqüentes</u> desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções de escrita.</li> <li>2. Demonstra conhecimento <u>regular</u> da norma culta, com desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita <u>pouco aceitáveis</u> nessa etapa de escolaridade.</li> <li>3. Demonstra <u>bom</u> domínio da norma culta, com <u>pontuais</u> desvios gramaticais e de convenção da escrita.</li> <li>4. Demonstra <u>muito bom</u> domínio da norma culta, com <u>eventuais</u> deslizes gramaticais e de convenções de escrita.</li> </ol>
II Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desenvolve <u>tangencialmente</u> o tema e/ou apresenta <u>embrionariamente</u> o tipo de texto dissertativo-argumentativo; ou desenvolve <u>tangencialmente</u> o tema e desenvolve <u>razoavelmente</u> ou <u>bem</u> o tipo de texto dissertativo-argumentativo; ou desenvolve <u>razoavelmente</u> o tema e apresenta <u>embrionária</u> ou <u>precariedade</u> o tipo de texto dissertativo-argumentativo.</li> <li>2. Desenvolve <u>razoavelmente</u> o tema, a partir de considerações próximas do senso comum, paráfrases dos textos-estímulo, e domina <u>precária</u> ou <u>razoavelmente</u> o tipo de texto dissertativo-argumentativo.</li> <li>3. Desenvolve <u>razoavelmente</u> o tema, com indícios de autoria, ainda que apresente argumentos previsíveis, e domina <u>razoavelmente</u> ou <u>bem</u> o tipo de texto dissertativo-argumentativo.</li> <li>4. Desenvolve <u>bem</u> o tema, a partir de um <u>repertório cultural produtivo</u> e de considerações que fogem do senso comum, e domina <u>bem</u> o tipo de texto dissertativo-argumentativo.</li> </ol>
III Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Apresenta informações, fatos e opiniões <u>precariedade relacionadas</u> com o tema.</li> <li>2. Apresenta informações, fatos e opiniões, ainda que pertinentes com o tema proposto, mas com <u>pouca articulação</u> e/ou <u>com articulações</u>, ou limita-se a <u>reproduzir</u> os argumentos constantes na proposta de redação.</li> <li>3. Seleciona informações, fatos, opiniões e argumentos pertinentes ao tema proposto, organizando-os e relacionando-os de forma <u>pouco consistente</u> em defesa do ponto de vista destacado em seu projeto de texto.</li> <li>4. Seleciona, organiza e relaciona, de forma <u>consistente</u>, informações, fatos, opiniões e argumentos pertinentes ao tema proposto em defesa do ponto de vista destacado em seu projeto de texto.</li> </ol>
IV Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Não articula as partes do texto.</li> <li>2. Articula <u>precariedade</u> as partes do texto, devido a problemas freqüentes na utilização dos recursos coesivos.</li> <li>3. Articula <u>razoavelmente</u> as partes do texto, mas apresenta problemas na utilização dos recursos coesivos.</li> <li>4. Articula <u>adequadamente</u> as partes do texto, podendo apresentar <u>eventuais</u> problemas na utilização dos recursos coesivos.</li> </ol>
V Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, demonstrando respeito aos direitos humanos.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Elabora proposta <u>tangencial</u> ao tema em questão (respeitando os direitos humanos).</li> <li>2. Elabora proposta <u>relacionada</u> com o tema em questão, <u>mas não articula</u> com a discussão desenvolvida em seu texto, ou apenas <u>subentendida</u> no desenvolvimento do texto (respeitando os direitos humanos).</li> <li>3. Elabora proposta <u>relacionada</u> com o tema em questão, mas pouco articulada à discussão desenvolvida em seu texto (respeitando os direitos humanos).</li> <li>4. Elabora proposta <u>relacionada</u> com o tema em questão e <u>bem</u> articulada à discussão desenvolvida em seu texto (respeitando os direitos humanos).</li> </ol>

Fonte: MEC/Inep/Enem

## **ANEXO I I**



UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - PPGL

CAMPUS I - Km 171 - BR 285, Bairro São José, Caixa Postal 611 - CEP 99001-970 Passo Fundo/RS - PABX (54) 316-8100 / Fax Geral (54) 316-8125

Esses dados farão parte de uma pesquisa de dissertação de mestrado, e constarão como *corpus* do trabalho. Obrigado por sua colaboração.

Após ler o texto abaixo, redija uma dissertação sobre o tema: **O trabalho infantil na realidade brasileira.**

“A crueldade do trabalho infantil é um pecado social grave em nosso País. A dignidade de milhões de crianças brasileiras está sendo roubada diante do desrespeito aos direitos humanos fundamentais que não lhes são reconhecidos: por culpa do poder público, quando não atua de forma prioritária e efetiva, e por culpa da família e da sociedade, quando se omitem diante do problema ou quando simplesmente o ignoram em decorrência da postura individualista que caracteriza os regimes sociais e políticos do capitalismo contemporâneo, sem pátria e sem conteúdo ético.”

(Xisto T. de Medeiros Neto. A crueldade do trabalho infantil.  
Diário de Natal. 21/10/2000.)

## Trabalho infantil

O trabalho infantil vem roubando a dignidade de crianças. A sociedade em conjunto com a família simplesmente ignoram esse problema que vem causando tanta polêmica em nosso país.

Devido a pouca maturidade e a falta de noção da realidade, essas crianças estão sendo prejudicadas perdendo a infância que é uma das fases mais importantes para sua formação e participação na sociedade.

Muitas vezes essas crianças acabam sendo obrigadas a trabalhar para sustentar os vícios dos pais ou então para suprir algumas de suas necessidades. Muitas vezes os pais não possuem uma renda suficiente para as sustentar, fazendo elas trabalharem para trazer comida para casa.

Dessa forma percebemos que a decisão a ser tomada deve vir em conjunto da família e o governo. Essas crianças devem ser incentivadas a ter uma devida educação para serem pessoas dignas e respeitadas pela sociedade.

O trabalho infantil na realidade brasileira.

O trabalho infantil tem sido um grande problema em nosso país. Crianças em idade escolar, deixam seus estudos para trabalhar por motivos sempre lembrados por todos, a desigualdade social entre outros.

Muitas crianças trabalham fora para ajudar seus familiares, e muitas vezes trabalham em situações precárias, sem qualquer direito, como se fossem escravos. A sociedade e a família influenciam muito nesta decisão, pois se negam a encarar esta realidade, que está explícita para quem quiser ver.

Por necessidade se quer pensam que no futuro será cada vez mais difícil a sobrevivência em nosso país, em uma sociedade seca, que não busca melhoramentos para esta situação em que se encontra nosso país.

Portanto, temos que nos orientar em relação a esta questão, procurar meios de ajudar as escolas a atrair crianças que as abandonam, com o objetivo de reverter este quadro em que nossas crianças se encontram.

## O trabalho infantil na realidade brasileira

03

O trabalho infantil rouba um tempo sem volta. A infância é uma etapa de formação ética e moral de uma criança. Grande parte delas são obrigadas a pular isso fora devido de lado a educação para serem explorados vivendo sem direitos e dignidades.

Eles são submetidos muitas vezes a trabalhos pesados e sem remuneração, brinquedos se tornam ferramentas pesadas de trabalho. São escravizados e abusados nos locais de trabalho. Os direitos humanos não valem e o poder público não faz nada para mudar essa realidade.

A educação é o direito de todas as crianças, é a base de tudo e elas perdem esse direito, se tornando muitas vezes o criminoso de amanhã. Crianças são exploradas todos os dias no Brasil, todos fecham os olhos diante dessa realidade.

A infância das crianças são postas no lixo junto com a dignidade, a sociedade ve essas atrocidades e se cala. O poder público é culpado quando não atua de forma prioritária. Para mudar essa realidade o poder público deveria realizar projetos sociais que tirem as crianças do risco.

## Trabalho Infantil

O trabalho infantil na realidade brasileira preocupa a sociedade em geral. As crianças perdem a infância por terem que trabalhar para ajudar os pais. Também se dá o fato de não estarem na escola, onde deveriam realmente estar.

É garantido por lei que toda criança tem direito a sua infância contada, se ela estiver trabalhando, esta fase fica comprometida. Vale lembrar que a necessidade de melhorar a renda familiar é o principal fator desta situação.

Toda criança tem direito a educação. As crianças ocupam seu tempo trabalhando e no entanto deveriam estar na escola. Isso pode afetar no futuro delas, conseqüentemente, isso aumentará o índice de analfabetismo do país.

Diante do que foi apresentado, o trabalho infantil no Brasil é preocupante. Penso que as crianças devem ter sua infância garantida para isso deve haver melhores investimentos na educação e acompanhamento no desenvolvimento nas famílias menos favorecidas.

## Trabalho Infantil

O trabalho infantil está preocupando muito as pessoas e as autoridades. Isso se deve ao fato de que muitos estão fora da escola e perdendo a infância.

Muitas crianças não estão tendo infância. Pois desde cedo elas estão tendo de trabalhar para ajudar sua família e isso está prejudicando muitos jovens em nosso país. Sendo que estão trabalhando em condições precárias e mal remuneradas. Muitas vezes as crianças não estão estudando, estão fora do colégio pois o trabalho não dá tempo para que eles possam estudar. Isso os prejudica porque daqui a alguns anos elas se tornaram adultos sem estudo, já que quando deveriam estudar tinham que trabalhar.

Dessa forma muitas crianças não estão estudando porque tem que trabalhar para ajudar a sua família. Às vezes as crianças preferem trabalhar do que estar estudando. Pois trabalhando elas podem ajudar a sua família e suprir algumas necessidades e o estudo não traz vantagem na visão dessas famílias. Assim essas crianças fora do colégio estão perdendo a oportunidade de aprenderem a ler e a escrever e futuramente se tornaram um adulto analfabeto e não terá oportunidade em sua vida.

Nossas Autoridades devem se investigar e nos mais próximos anos leis pois é um crime ver uma criança trabalhando longe do colégio e não aprendendo e nas horas vagas devem se divertir e não trabalhar. Tendo em vista que a infância é uma fase importante na vida das pessoas, a pensar que é de bom caráter quando ele for adulto essa pessoa teve uma infância feliz.

## Trabalho infantil

A crueldade do trabalho infantil em nosso país está muito grave devido ao desrespeito com as crianças. Elas não estão sendo tratadas dignamente.

Esses problemas muitas vezes são causados pela desigualdade social devido a situação financeira de várias famílias. Muitas crianças não acabam indo a escola devido a dificuldade de tempo, pois elas necessitam trabalhar para ajudar a sua família isso faz com que ela perca uma parte de sua vida.

Porém o trabalho infantil ajuda de um certo modo fazendo com que a criança cresça longe criminalidade das ruas longe das drogas, da prostituição, bebidas, e também aprendem a valorizar o seu próprio dinheiro.

Por todos esses aspectos favoráveis e desfavoráveis percebemos que este problema tem que ser visto e solucionado o mais rápido possível, pois as crianças estão sendo exploradas e estão perdendo uma das fases mais importante de suas vidas.

A exploração do trabalho infantil na sociedade brasileira

A exploração do trabalho infantil vem assustando a sociedade brasileira em geral. A necessidade faz com grande parte das crianças abandonem os estudos, e muitas vezes até suas próprias casas em busca de uma suposta vida melhor.

Pelo fato de a mão-de-obra geralmente ser mais barata, algumas indústrias dão preferência ao trabalho de jovens e crianças. Porquanto isso, a maioria das crianças estão estudando e recebendo as instruções necessárias para terem um bom futuro e um bom emprego. Na hora de concorrer no mercado de trabalho, crianças que trabalharam e não foram à escola estarão em total desvantagem.

Infelizmente grande parte dessas crianças nunca terão acesso à um ensino superior. Consequentemente, só terão empregos que necessitem de força física e habilidades domésticas, profissões dignas, porém, com baixos salários. O que nos emergem é saber que existem crianças nas estradas se prostituindo em troca até de comida - como alguns mais reportagens já retrataram - e tudo isso vai passando, sem atitudes serem tomadas.

Luiza de criança é na escola, fato. No entanto, a situação das famílias que não planejam o número de filhos, e muitas vezes nem conhecem métodos anti-concepcionais, acabam botando essas crianças no mundo do trabalho muito cedo.

### Jovens capitalistas

Além de ser ilegal, o trabalho infantil é uma realidade triste que atinge milhares de famílias brasileiras de baixa renda. É um trabalho barato e vergenhoso desenvolvido por pessoas exploradas que só pensam em seu próprio lucro.

O nosso país é reconhecido mundialmente pelo seu subdesenvolvimento. Faltam empregos seguros e honestos, que garantam renda e dignidade para as famílias. Pois muitos crianças sem alimentação adequada, e sem oportunidade de estudo acabam sendo explorados.

Muitos crianças vão para a luta, e chamados "trampo", impulsionados pela miséria, e fome. Pelo fato de quererem ajudar suas famílias, ou simplesmente por serem obrigados pelos pais a ir a trabalho de empregos. Empregos estes, em condições sub-humanas e de caráter exploratório.

Uma forma, cabe à sociedade a responsabilidade de buscar ajuda, em protestos e mobilizações. Só assim conseguiremos sensibilizar as autoridades governamentais e as classes dominantes para esta realidade triste que afeta nosso país.

## **ANEXO III**



UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - PPGL

CAMPUS I - Km 171 - BR 285, Bairro São José, Caixa Postal 611 - CEP 99001-970 Passo Fundo/RS - PABX (54) 316-8100 / Fax Geral (54) 316-8125

Esses dados farão parte de uma pesquisa de dissertação de mestrado, e constarão como *corpus* do trabalho. Obrigado por sua colaboração.

Após ler o texto abaixo, redija uma dissertação sobre o tema: **O trabalho infantil na realidade brasileira.**

"Submetidas aos constrangimentos da miséria e da falta de alternativas de integração social, as famílias optam por preservar a integridade moral dos filhos, inculcando-lhes valores, tais como a dignidade, a honestidade e a honra do trabalhador. Há um investimento no caráter moralizador e disciplinador do trabalho, como tentativa de evitar que os filhos se incorporem aos grupos de jovens marginais e delinqüentes, ameaça que parece estar cada vez mais próxima das portas das casas."

(Joel B. Marin. O trabalho infantil na agricultura moderna.  
[www.proec.ufpa.br/](http://www.proec.ufpa.br/))



Jolie®

## Trabalho fácil ou digno

Em todo mundo, várias crianças, principalmente adolescentes estão deixando os bancos de aula. Perdendo a interação total nos estudos. Mas por que isso acontece com frequência?

Isso ocorre porque os adolescentes não estão sendo incentivados de forma adequada e seguida igual, em busca de trabalho, não fazem porque as notícias de trabalho não chegam com o horário da escola e sabem por que eles realmente estão perdendo a total interação.

Muitas vezes pais e mães com um empurrão obrigam as crianças a sair em busca de trabalho, mas na maioria não encontram um trabalho feito. Se optam pelo trabalho fácil (serviço de limpeza) e se vai então que começam a consumir e seguir a ideia. Dizendo aos pais para serem mais exigentes.

Isso tudo pode ser um bom lado bom. Como? Terminando a escola, encontrando um conhecimento buscando novos caminhos, fazer a faculdade que deseja e não ser forçado a sair sem profissional com dignidade.



Jolie®

## O lado positivo do trabalho infantil

No cotidiano que vivemos isto cada vez mais frequente se depararmos com crianças de menores trabalho. Isso ocorre devido a frequência que isto vem ocorrendo isto ligada com a condição financeira dos pais e a insegurança dos mesmos.

A condição financeiro muitas vezes obriga o de menor a trabalhar. Pois que em suas famílias a renda é muito baixa não sendo suficiente para suprir com as despesas consumidas. Com isso a "criança" se sente na obrigação de ajudar melhorando assim seu próprio conforto e sua renda familiar.

Outro fator que explica esses números elevado de trabalho infantil é a insegurança dos pais. Eles temem que seus filhos se desvirtuem para o lado das Drogas do crime... Em busca de uma solução pressionam seus filhos para o trabalho supondo-os e afastando assim do lado do crime...

Acredite que o trabalho infantil pode sim ter seu lado positivo. Pois além de ajudar financeiramente suas famílias eles adquirem amadurecimento, responsabilidade e dignidade. Assim ficam longe de cometerem delitos.

## Exproação infantil

O trabalho infantil é algo que preocupa, as autoridades. Essa preocupação é devido, a exploração de crianças que prestam serviços, que exige força, como crianças, Britadeira. Há também trabalhos perigosos como nas minas.

Trabalhos que exigem a força não muitos prejudiciais à saúde. Isso se deve do fato de serem crianças e não terem estrutura óssea totalmente formada. Consequentemente pode causar dores nas costas, prejuízos ao crescimento, ou problemas mais sérios.

Além disso, há atividades em que as crianças ficam com o risco de perigos à saúde. Um exemplo é o trabalho em minas, em que pode ocorrer desmoronamentos. É um trabalho que exige muita atenção e cuidado, para evitar estes acidentes, muitas vezes fatais.

Diante do que foi apresentado, concluo que realmente as autoridades tem que proibir estes trabalhos. Crianças podem trabalhar mas, realizando atividades que não os prejudiquem em sua saúde e nem seus estudos.

## As faces do trabalho infantil

A prática do trabalho infantil é assunto de debates para várias camadas da sociedade do Brasil. Isso se dá, pela fato da incapacidade de educação do nosso leute, liberado por muitas crianças no nosso país. Porém, condições precárias das famílias, forçam as crianças a buscarem sustento para seus casos.

O desemprego é o fator principal, que impulsiona o trabalho infantil na execução de serviços pesados e brutos. Entes portante, são os que de uma forma ou de outra, possuem uma remuneração financeira melhor.

Além do mais desemprego também é a principal causa da precariedade nas famílias brasileiras. Conseqüentemente desenhando um cenário distorcido de modo em geral.

Diante do que foi apresentado, vimos que na maioria dos casos as crianças se submetem a trabalhos abusivos por necessidade, mas de uma forma errada. Enquanto isso existe o trabalho infantil oportuno, onde os adolescentes assumem uma produção de crescimento e produtividade para si mesmo.

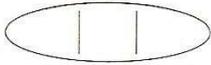
a vida social e seus dilemas

Na sociedade atual, o trabalho infantil é um dilema para várias famílias. Assim, uns optam por deixar os filhos trabalharem enquanto outros ainda não sabem qual a melhor a se tomar, deixando os filhos em casa.

Trabalhar sempre foi motivo de orgulho. Porém quando certas famílias deixam seus filhos trabalharem muito cedo surgem problemas relacionados com stress. Eles acabam tornando-se muito cedo adultos e a "solução" torna-se um problema.

Começar uma carreira no mercado de trabalho cedo também têm suas vantagens. Através disso, muitas pessoas conquistam várias de suas metas mais cedo. Assim disso, deixam de ser futuros delinquentes, marginalizados pelas máis da sociedade.

Diante do que foi exposto, é difícil posicionar-se qual a melhor decisão a se tomar. Enquanto esse tema têm sido muito argumentado, apenas nos resta deixar a cada família que tome suas decisões de acordo com seu ponto de vista.



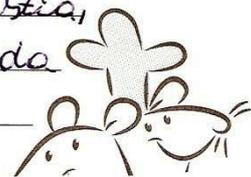
### Os pequenos trabalhadores

O trabalho infantil aumenta cada vez mais no Brasil. É possível ver crianças trabalhando a fim de complementar a renda familiar. Também a miséria amedronta, chegar em casa e não ter o que colocar no prato, ver o filho passar frio, fome.

A falta de oportunidade de trabalho, a renda baixíssima do país, a não alfabetização, são fatores que contribuem muito para a pobreza. Muitos dizem que lugar de criança é na escola, mas falta fiscalização para que isso aconteça.

Há medo, dor, sofrimento, no coração dos seus menores que trabalham. Culpa muitas vezes dos pais que não encontram alternativas melhores de sobrevivência, e falta de caráter daqueles que exploram seus menores.

Em vista do que foi apresentado, a ausência escolar prejudica o presente e o futuro de uma criança. Tem menos chance de alcançar um bom emprego, não conhece sua infância e cresce com angústia, dor, raiva dos pais ou talvez da sociedade.



## A sociedade e o trabalho infantil

15

O trabalho infantil é muito frequente na realidade brasileira. Cada vez mais o número de crianças aumenta no mundo do trabalho. Algumas crianças trabalham por necessidade de dinheiro para as suas famílias, já outras, são induzidas ao trabalho forçado.

Na realidade de hoje, é muito comum a criança querer coisas que sua família não tem condições financeiras para lhe proporcionar, e então, optam pelo trabalho para obter tais bens pessoais, para não ter de depender de seus pais e ficar preso a eles.

Outro fator que afeta a sociedade, são crianças obrigadas a trabalhar, por necessidade de alimentação para a sua família e também por opressão de um responsável pela tal, que é induzida a força e perde totalmente a magia de sua infância.

Portanto, concluímos que o trabalho infantil não deve existir, pela consequência da criança ter um amadurecimento precoce e por perder o prazer que sua infância pode lhe proporcionar, afinal, esse tempo concertado, não volta.

## O trabalho infantil.

A miséria no Brasil é muito grande, por isso muitas famílias se vêem obrigadas a colocar seus filhos a trabalhar, muitos crianças acabam não tendo tempo para brincar, a infância deles acaba assim passando e eles se vêem obrigados a trabalhar para a vida adulta e com muitas responsabilidades.

Existe a miséria ser muito grande algumas crianças acabam sendo vítimas de traficantes para pedirem ganhos alguns trocados.

Mas tem muitas crianças que por terem que cuidar suas famílias acabam trabalhando como adultos e não tendo tempo para andar nos seus.

Por um lado é bom porque aí não se metem com as marginais e traficantes e se têm bons pensamentos e responsáveis. O mundo está cheio de injustiças contra pessoas inocentes principalmente as crianças.

Mas o mundo pode dar volta e uma realidade pode mudar, sobe as ideias ajudar, assim podemos ter e viver em um mundo melhor.

## **ANEXO IV**

Esses dados farão parte de uma pesquisa de dissertação de mestrado, e constarão como *corpus* do trabalho. Obrigado por sua colaboração.

Após ler o texto abaixo, redija uma dissertação sobre o tema: **O trabalho infantil na realidade brasileira.**

ENEM 2005

PROPOSTA DE REDAÇÃO

Leia com atenção os seguintes textos:



(O Globo, Magazine, 11/05/2004.)

“A crueldade do trabalho infantil é um pecado social grave em nosso País. A dignidade de milhões de crianças brasileiras está sendo roubada diante do desrespeito aos direitos humanos fundamentais que não lhes são reconhecidos: por culpa do poder público, quando não atua de forma prioritária e efetiva, e por culpa da família e da sociedade, quando se omitem diante do problema ou quando simplesmente o ignoram em decorrência da postura individualista que caracteriza os regimes sociais e políticos do capitalismo contemporâneo, sem pátria e sem conteúdo ético.”

(Xisto T. de Medeiros Neto. A crueldade do trabalho infantil. Diário de Natal. 21/10/2000.)

“Submetidas aos constrangimentos da miséria e da falta de alternativas de integração social, as famílias optam por preservar a integridade moral dos filhos, inculcando-lhes valores, tais como a dignidade, a honestidade e a honra do trabalhador. Há um investimento no caráter moralizador e disciplinador do trabalho, como tentativa de evitar que os filhos se incorporem aos grupos de jovens marginais e delinquentes, ameaça que parece estar cada vez mais próxima das portas das casas.”

(Joel B. Marin. O trabalho infantil na agricultura moderna. www.proec.ufg.br.)

“Art. 4º. – É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.”  
(Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.)

Com base nas idéias presentes nos textos acima, redija uma dissertação sobre o tema:

**O trabalho infantil na realidade brasileira.**

Ao desenvolver o tema proposto, procure utilizar os conhecimentos adquiridos e as reflexões feitas ao longo de sua formação. Selecione, organize e relacione argumentos, fatos e opiniões para defender seu ponto de vista e suas propostas, sem ferir os direitos humanos.

## Futuro da Nação

O trabalho infantil no Brasil vem se tornando um problema social cada vez mais comum. Isso ocorre principalmente pela falta de opções de renda em famílias carentes e pelo desenvolvimento tecnológico, consequentemente, a exclusão desses indivíduos.

Em nosso país há uma grande diferença de classes. Este vasto espaço entre uma camada e outra da sociedade afeta, principalmente, as crianças que sem perspectivas de um futuro melhor, se veem obrigadas a tornarem-se mais um índice no trabalho infantil, que cresce a cada dia. Muitos meninos e meninas são forçados pelos pais a trabalharem desde pequenos e geralmente não possuem direitos legais e são explorados.

Podemos perceber também que na sociedade atual os meios tecnológicos e de comunicação modificam-se e desenvolvem-se muito rápido. Para estar incluso no mercado de trabalho é preciso acompanhar esse processo e se atualizar a cada dia. Jovens que percebem que são discriminados e estão excluídos do setor profissional submetem-se ao trabalho de exploração e muitas vezes não chegam a concluir o 1º grau de escolaridade.

O trabalho infantil é um problema público. Mas o que fazer quando este é exercido espontaneamente, influenciado por fatores de carências da sociedade? É necessário que se tome providências visando a educação, pois, é nas crianças de hoje que está o futuro da nação.



## Redação: Trabalho Infantil

### Um mal inaceitável

O trabalho infantil é proibido por lei para menores de 14 anos, mas ela ainda não é seguida em muitos lugares do Brasil. Muitas vezes a exploração é física, mas a fiscalização falha. A miséria e a medonha, a falta de oportunidade de trabalho, a renda baixíssima dos pais, a não alfabetização, também são fatores que contribuem para esse problema.

A exploração é a consequência, onde, crianças auxiliam seus pais a fim de aumentar a renda de sua família. Para isso ocorrer, todo trabalho é válido, inclusive exploração sexual, trabalhos domésticos para dar-se média, vendedores ambulantes nos semáforos, enfim, trabalhos que não vão além do que eles podem e devem fazer.

A realidade dessas crianças nos é obscuro, pois a dor e o sofrimento desses menores são incomparáveis. Os pais não encontram alternativas melhores de sobrevivência e acabam empurrando seus filhos para rua, onde serão explorados tendo que abandonar a infância e os estudos.

O trabalho infantil é prejudicial para as crianças, pois impede que elas aproveitem a infância, que frequentem a escola, que se desenvolvam e tenham boa educação e, às vezes, causa sérios problemas físicos ou psicológicos. Sabemos que essa realidade precisa mudar e que nenhuma forma de trabalho infantil é aceitável.

## Um futuro desigual

Desmentável é a realidade que o brasileiro vivencia, observando inúmeras crianças moridas ao trabalho. Atualmente, o índice de mortes de crianças infantis é gigantesco, desta maneira, o futuro do país concentra-se precário.

A realidade dos jovens trabalhadores tem sido retratada pelos meios de comunicação. As providências que os governantes tomam são poucas mediante a fome e as doenças que estão levando a vida de milhares de pessoas e crianças. Infelizmente, os números de "mortes profissionais" crescem de uma forma exuberante, assim, é evidente que extrapolam os limites.

Diante de um momento conturbado, a dignidade de muitas crianças está sendo perdida. A desigualdade social tem inúmeras variedades; os governantes pouco investiram as regiões que mais necessitam e, ainda, a estrutura familiar é destruída.

A maior forma de auxiliar uma criança é dar direito de estudo, para que no futuro, ela possa lutar dignamente a fim de ter uma profissão. As crianças são a continuidade da geração, não merecem esquecer, é necessário que todos tenham a mesma condição básica para integrar-se no meio social sem preconceito algum.



## Dois lados de um ato ilícito

No Brasil ainda existem milhões de crianças e adolescentes que mesmo sem ter idade suficiente, trabalham. Existem dois lados nesta história: o bom e o ruim, que são mediados pela sociedade, pelas famílias e pelo poder público.

Muitas crianças ainda trabalham pelo descaso que a sociedade faz ao saber que milhões de crianças são privadas de seus direitos de criança. Ou mesmo pelo poder público que ao invés de fazer algo para melhorar a situação, finge não saber de nada e mesmo, não faz nada.

Por outro lado, existem famílias de baixa renda que ensinam a seus filhos que se trabalharem honestamente, para garantir o sustento da família poderão no futuro ser alguém na vida, sendo assim, também, um motivo para que eles não ingressem na vida criminal.

Portanto, temos que deixar de nos omitir sobre estas situações que ferem os direitos humanos das crianças e adolescentes, que estão previstos no Art. 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), onde diz que é dever da sociedade e poder público assegurar com absoluta prioridade, a efetividade dos direitos referentes



a saúde, educação, alimentação, lazer, profissionaliza-  
ção, cultura, dignidade, respeito, liberdade e a  
convivência familiar e comunitária.

## Crianças que trabalham

Nos dias de hoje temos um número muito alto de crianças trabalhando, ao invés destas estarem nas escolas. Estas crianças são obrigadas a trabalhar pelos seus pais, muitas vezes para conseguirem dinheiro.

O que causa este grande número de crianças trabalhando é que são obrigados pela própria família, para trazerem dinheiro para casa, mas por muitas vezes sustentam seus vícios, como drogas lícitas ou ilícitas. Isso acontece com mais frequência do que pensamos, a cada dia que passa mais crianças começam a trabalhar.

Com o trabalho estas largam os estudos, perdem parte de sua infância, largam as brincadeiras e começam virar pessoas adultas e responsáveis mais cedo do que pensamos.

Para que o trabalho na infância possa diminuir os próprios pais têm que ter consciência do que estão fazendo com seus filhos se isso é para o bem deles ou não.

### Infância Antecipada

O trabalho infantil, uma injustiça que tem acontecido com as crianças, é um problema grave, que apesar de não causar muita polêmica ultimamente, preocupa. Um dos principais fatores que levam a isso, são as altas taxas de desemprego que não estão tomando as devidas providências.

Enquanto isso, por falta de alternativas, somos muitos que vivemos a infância sendo submetidos ao trabalho. E acabamos perdendo a infância por isso tudo, tendo que trabalhar precocemente. Em alguns casos, somos tirados ainda, acabamos vivendo no mundo do crime.

Diante desta situação, nós, a sociedade, não devemos ficar de braços cruzados, apenas culpando o poder público, ou a família de nossas crianças, mas devemos agir, acabar com os direitos delas, que deve ter uma infância saudável, com alimentação adequada, uma boa educação, podendo praticar esportes, brincar, enfim... ou seja, infância.

### Prós e contras do trabalho infantil.

Dizem-se, com muita frequência, o trabalho infantil no Brasil. Há muitos argumentos divergentes, alguns pros que acreditam, dentre outros itens, que o trabalho traz uma maior educação e disciplina aos jovens e outros contra, que acreditam que este lhe tira a dignidade e os empregos, excluindo o infância de sua vida. De qualquer modo, os prós e os contras devem ser analisados no que diz respeito a este assunto.

Existe, por um lado, pessoas que acreditam em que o trabalho infantil elimina a dignidade dos crianças brasileiras e que ainda opõem a favor o trabalho para menores de idade. Pela maioria de que muitos empregos acabam prejudicando ou até excluindo totalmente o estudo do adolescente, que, segundo essas pessoas, deve ser uma prioridade.

No entanto, há também pessoas, principalmente de classe baixa, que defendem o trabalho infantil. Normalmente, por motivos de necessidade ou simplesmente por um pouco de falta de dinheiro, como para a classe média consumidora. Existem também outros itens pela qual essas pessoas defendem o emprego para menores de idade, que é o investimento na disciplina dos jovens para que não se tornem marginais.

Também, diante dos aspectos apresentados, entende-se que algumas pessoas opõem o trabalho infantil, pois este para elas é um fator determinante na formação do caráter de muitas crianças, e que favorece os valores de dignidade humana. Enquanto outros, condenam essa atitude alegando que o trabalho afeta diretamente a infância.

### Uma vida por uma escola

Muitas crianças trabalham como escravas atualmente no Brasil. A pobreza não deixa espaço para o desenvolvimento, as quais empregam suas próprias filhas na tentativa de melhorar de vida. Mas darei de tudo ao usuário de drogas não são obras fáceis, que acaloram entrando no mundo de trabalho na esperança de uma vida digna.

Desde pequenos mendigos até trabalhos pesados mesmo para adultos, essas crianças lutam cada centavo para sua sobrevivência. Cada moeda é uma pequena gota de boa ação e também irresponsabilidade dos adultos, as quais fazem a vida diante dessa realidade. Depois de sobreviver a um perigoso dia de trabalho, essas crianças voltam para sua casa, se tiverem um, e deixam o fruto de seu trabalho com seus pais, que a utilizam bem ou não.

Um negócio em drogas é copiar de qualquer coisa para vendê-la, e a mãe-de-obra de seus filhos é uma opção prática e fácil. Nessa casa, geralmente não vale a pena apenas para a alimentação, deixando seus filhos à mercê da fome. Um caso mais grave, mas mesmo assim comum, é a menina, apresentadora infantil com 7 anos que trabalha no SBT, tendo seu trabalho insalubre pela mídia.

enfim, o trabalho infantil é uma realidade inevitável, e nós podemos fazer a vida por ela. Devemos parar de dizer "tá" e "tá" que dá uma escola e vemos que é uma boa ação. Se ajudarmos com também essas crianças e também seus pais, podemos mudar uma triste realidade nossa.